



TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİNİN PROGRAM GELİŞTİRME VE FELSEFİ DÜZLEM DEN ANALİZİ

Burhan AKPINAR*-Bayram ÖZER**- Behçet ORAL***- Bahadır KÖKSALAN****

Öz

Türkiye'nin yaklaşık iki asırlık, eğitimde çağı yakalamak serüveninin son halkası olan Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 'in Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) olarak görülebilir. Buna yönelik olarak MEB'in iki yılı aşan çalışmaları, zamanla yaşanan değişim ve dönüşümler dolayısıyla, biri 2023 ve diğeri de 2024 sürümü olmak üzere ikili düzlemde ele alınabilir. Bunlardan resmi olarak kamuoyuna açıklanan ve 2024-2025 Eğitim-Öğretim yılında pilot olarak uygulanacak olan ikinci sürüm olan TYMM, felsefe, vizyon, programlar ve ekleriyle Türk Eğitim Sisteminin yeni bir evreye girişi olarak değerlendirilebilir. Zira TYMM, Osmanlı'dan bu yana Batı'dan alınan modellerle şekillenme alışkanlığı ve kolaycılığına son vermiş gibi görünmektedir. Nitekim TYMM bünyesinde yer alan öğretim programları, evrensel yeterlikler (K-12 beceri çerçevesi) ve değerler ile millî birikimin harmanlanması mahiyetindedir. TYMM, içeriği ve boyutları gibi kapsam ve felsefi referansları itibarıyla, literatürdeki hiçbir kalıba tam oturmayan konumuyla, eğitimde yerli bir felsefi arayış ve bu arayışın ruh üflediği yeni bir Türk aydınlanmasının ayak sesleri de sayılabilir. Bu çerçevede çalışmanın amacı, MEB'in (2023, 2024) dokümanları ile literatür taramasına dayalı olarak, Türkiye'de 2024-2025 Eğitim ve Öğretim Yılında pilot uygulamasına başlanacak olan TYMM'yi, program geliştirme ve felsefi düzlemde analiz etmektir. Bu amaç doğrultusunda: TYMM'nin genel özellikleri, bünyesinde yer alan öğretim programlarının geliştirilme seyri ve felsefi görünümü ve konumu nasıldır? sorularına cevap aranmıştır. Yöntem olarak nitel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre TYMM felsefi duruşu; içinde birçok millî ve yerli umdeler barındıran, "felsefi bir dünya karması" mahiyetinde olup, "holistik" bir konuma işaret etmektedir, denilebilir. Modelde, çoğu TES için ilklerden olan, "kâmil insan" "beden, zihin, kalp ve ruh bütünlüğü", "erdem-değer-eylem" gibi medeniyet köklerimize dayalı kavramlara bakarak, modelin holistik konumu; mazisini hatırlayarak, çağa damgasını vurmaya hazır, yetkin ve hevesli bir ruh halinin tezahürü olarak görülebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, K12 beceriler çerçevesi, 2024 öğretim programları, Program felsefesi.

An Analysis of the Century of Türkiye Maarif Model From Program Development and Philosophical Perspectives

Abstract

The latest chapter in Turkey's nearly two-century-long journey to keep pace with educational advancements can be seen in the Ministry of National Education (MEB)'s "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" (TYMM). MEB's efforts, spanning over two years, have led to two versions of this model due to the changes and transformations over time, one from 2023 and another from 2024. The second version, officially announced to the public and set to be piloted in the 2024-2025 academic year, represents a new phase for the Turkish Education System with its philosophy, vision, programs, and appendices. TYMM seems to have ended the habit and ease of shaping the system with models borrowed from the West since the Ottoman era. Indeed, the teaching programs

* Prof. Dr. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, bakpinar23@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3509-0475>

** Prof. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ozler.bayram@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4375-4104>

*** Prof. Dr. Dicle Üniversitesi Z. G. Eğitim Fakültesi, oralbehcet@dicle.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6885-1683>

**** Doç. Dr. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, bahadir.koksalan@inonu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8542-9719>

within TYMM are a synthesis of universal competencies (K-12 skill framework) and values with national heritage. TYMM, in terms of its content, dimensions, scope, and philosophical references, occupies a unique position that does not fully fit into any existing framework in the literature, and it could be considered the early signs of a new Turkish enlightenment infused with a local philosophical search. Within this context, the aim of this study is to analyze the TYMM, which will be piloted in the 2024-2025 academic year in Turkey, based on the MEB documents from 2023 and 2024 and a literature review, from the perspectives of program development and philosophical framework. In line with this objective, the questions of what are the general features of TYMM, how the teaching programs within it have evolved, and what is its philosophical outlook and position, have been addressed. The study employed a qualitative research method, specifically the survey method. According to the findings of the study, TYMM's philosophical stance can be described as a "philosophical world blend," encompassing many national and local principles, indicating a "holistic" position. By looking at the concepts based on our civilizational roots, such as "perfect human," "unity of body, mind, heart, and soul," and "virtue-value-action," which are among the firsts for most of the Turkish Education System, the holistic position of the model can be seen as a manifestation of a competent and eager spirit ready to leave its mark on the era by recalling its past.

Keywords: *Century of Turkey Education Model, K-12 skills framework, 2024 curriculum, Program philosophy.*

1. Giriş

Türk eğitim tarihine bakıldığında, bulunduğu dönemde uluslararası boyutta en başarılı uygulamaları ortaya koyan ve özellikle Fatih Sultan Mehmet döneminde zirveye ulaşan Osmanlı dönemi eğitim sistemimizin felsefe, hedef, model, içerik, yapı ve işleyiş olarak büyük oranda kendi kendine yeterli olduğu (Yıldırım & Yılmaz, 2023) görülebilir. Osmanlı'nın büyük başarıları ve fethettiği ülkelerde toplumsal huzuru sağlayan parlak sayfaları, büyük oranda eğitimdeki bu yeterliğe bağlıydı (Büyükbaş, 2013). Ancak Osmanlı'nın eğitimdeki bu kendine yeterlilik durumu, zayıflama ve yıkılma dönemlerinde genel bozulma ve gerilemeden etkilenmiş, zamanla ithal ve devşirme bir hale dönüşmüştür.

Önceleri, eğitim içeriği ve uygulamaları için başlayan bu ithal etme kolaycılığı, giderek felsefe, hedef, içerik, model, yapı ve işleyişi kapsayacak şekilde topyekûn olarak, Batı'dan (önce Avrupa, akabinde ABD) eğitim modeli almaya dönüşmüştür (Akyüz, 2011). Devamında Cumhuriyet ile birlikte taçlandırılan bu uygulama, hükümetlerin tercihine göre zamanla azalsa da çoğunlukla sürdürülmüş, günümüzde de kısmen devam etmektedir.

Cumhuriyet döneminde, reform, güncelleme ve yapılandırma gibi isimlerle yapılan eğitimdeki güncellemeler, ağırlıklı olarak Batı'dan bir modelin (çoğunlukla popüler olan), Türk Eğitim Sistemine (TES) adapte edilmesi mahiyetindedir. Bu giydirme, sadece bilimsel içerik ile sınırlı kalmamış; eğitimde temel fikir, felsefe ve sosyal boyutlara da sirayet etmiştir. Bunun arka planında, Osmanlı'nın çöküşüyle ortaya çıkan ve her haliyle Batılı olmayı, çağdaşlaşma ve gelişme sayan zihinsel kabul vardır.

Ancak Japonya örneğinde olduğu gibi, yerli felsefe, inanç ve tarihe dayalı kimlik ve kişilikle, "Batılılaşmadan çağdaşlaşmak" (Aksakal, 2012, s. 85) mümkündür. Kaldı ki yaklaşık iki asırdır peşinde koştuğumuz serüvenin neticesi olan "batılı olmanın" ne demek olduğunu anlamak için, sömürge dönemleri ile her iki dünya savaşı ve son yıllarda yaşanan savaflara bakmak yeterlidir. Dolayısıyla gelişmek, çağdaşlaşmak ile batılılaşmak arasındaki farkı anlamamızda, Batılı'nın, kendisine öykünenleri; sahiplenmeden ve kendisine benzetmeden kabul etmediğini bilmek önemlidir (Levinas, 1987). Buradaki sahiplenme ve kendine benzetme, kendisine öykünen "ötekini" veya "yabancıyı, aidiyeti ve kimliğinden sıyırmak demektir (Levinas, 1987). Bunu görmek için Avrupa Birliği'nin (AB) son yıllarda bünyesine kattığı küçük ülke topraklarını yeni ve ucuz üretim merkezlerine ve buradaki gençleri de sanayisi için iş gücüne dönüştürdüğüne (Erdem, 2023) bakmak yeterlidir.

Cumhuriyet döneminde, Topçu'nun (2016) tabiriyle, milli bünyeyi istihza edip, dışarıdan eğitim modeli arayışının son örneği, Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) UNICEF desteğiyle yaklaşık iki yıldır yürütmüş olduğu eğitimi güncelleme projesidir. Eğitimde, öğretim sürecinin neredeyse tüm bileşenlerini kapsayan geniş çaplı bu projede ana omurgayı "*K12 Beceriler Çerçevesi*" oluşturmaktadır. Nitekim MEB'in 2023 yılında yayınladığı ve modelin ilk sürümü sayılabilecek "*K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli*" kitabı incelendiğinde, bu omurganın programdaki merkezî ve belirleyici işlevi rahatlıkla görülebilir. Bu çerçeveye, mevcut eğitim felsefesi de dahil tüm boyutları dönüştürmesi işlevi yüklenmiştir. İlgili kitapta (MEB, 2023, s. 14) bu yüklem şu şekilde ifade edilmiştir: "*Projenin uzun vadedeki çıktılarını ülkemizin eğitim felsefesinin ve tüm eğitim alanlarının 21. Yüzyıl becerilerinin tamamına uyumunu kolaylaştırması bakımından da önem arz etmektedir.*" Burada sözü edilen beceriler, K12 beceriler setidir.

Kitaptaki ifadeyle "*uzun vadede*" bu bileşenlerle şekillenen gelecek nesillerin, "*ülkemin eğitim felsefesini ve tüm alanları*" dönüştürmesi beklenmektedir. Bu beklentinin anlamı net olmamakla birlikte, İlerlemeciliğin radikal bir versiyonu olarak görülebilecek Yeniden Kurmacı felsefenin, "*eğitim, tüm toplumu dönüştürmelidir*" (Coşkun, 2019) idealine benzemektedir. Bu yaklaşım, K12 beceriler seti ile şekillenen eğitimin, Anadolu'nun köklü eğitim anlayışını dönüştürmesi anlamına gelmektedir. Bu dönüşüm ile Anadolu irfanı harmanlanabilirse, yeni nesillerin küresel standartlarda beceriler edinirken, aynı zamanda yerel değerleri koruyarak gelişmelerine olanak tanıyabilir. Bu süreçte, ulusal ve evrensel değerlerin dengeli bir şekilde eğitim sistemimize entegre edilmesi, geleceğin inşasında önemli bir rol oynayabilir. Bu harmanlama olmaz ise, Anadolu irfanının yüzyıllara dayalı insan, bilgi, toplum, medeniyet tasavvurunun, "*şimdilik bir gerekliliğe*" (K12 beceriler çerçevesi) göre vaziyet alması ise, milli bünyeye zıttır. Gutek (1997), bu durumu, bugünün bakış açısına esir olmayı ifade eden "*şimdiliklik (presentizm) kurbanı olmak*" biçiminde açıklamaktadır. Nitekim bir milletin dünü, bugünü ve geleceğini, topyekûn bir beceri setine (K12) sığdırmak hem doğru değil hem de mümkün değildir.

Konu öğretim programı açısından ele alındığında, K12 beceriler setinin öğretim programının felsefi dayanakları da dahil tüm öğelerini şekillendirmesinin sağlayacağı yarar gözden geçirilmelidir. Doğru olan, ekonomiyi göz ardı etmeden, muhatap kitlenin (öğrencilerin), toplumun, devletin ve programın ilgili olduğu disiplinin de dikkate alınarak öğretim programının inşa edilmesidir. Bir örnek olarak ABD'de öğretim programı tasarlamada, devlet, bilim, ekonomi, eğitim sendikaları, dini kurumlar ve diğer ilgililerin talep ve görüşlerinin de dikkate alındığını (Hesapçioğlu, 1994) bilmek gerekir. Yine Türkiye de dâhil, birçok ülke eğitim sistemindeki program modellerine ilham kaynağı olan Tyler modelinde, program geliştirme; belirli bir felsefe dahilinde insan (birey), toplum ve konu analizi ile başlar (Akpinar, 2017).

Eğitim ile felsefe ilişkisinin öğretim programına yansımalarının anlamı, felsefenin yetiştirilecek insan profili bağlamında eğitime hedefler vazetmesidir (Ertürk, 1998). Öğretim programının diğer tüm öğeleri (içerik, etkinlikler ve sınav durumları), bu hedeflere göre şekillenir (Demirel, 1999). Yoksa bir program ögesi veya çıktısının ya da tek başına ekonomi bileşeninin, tüm programı şekillendirmesi, eğitim ile felsefe ilişkisine uygun değildir.

MEB tarafından öğretim sürecinin tüm önemli bileşenlerini güncellemek amacıyla yürütülen proje çalışmalarının ilk sürümü, 2023 yılında yayınlanan "*K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli*" kitabında detaylandırılmıştır. Bu kitapta yer verilen metinlerin büyük ölçüde uluslararası referanslara dayandırılmış olduğu görülmektedir. İlgili kitabın (MEB, 2023) kaynakçasına bakıldığında, 164 yabancı kaynağa karşılık, dönemin MEB Bakanı Mahmut Özer'e ait 11 yerli kaynak olmak üzere toplam 72 yerli kaynağa başvurulmuş olduğu dikkat çekmektedir. Buna, öğrencinin kimlik inşasında kritik önemde olan ve ulusal bir anlayışla geliştirilmesi beklenen Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri ile Eğilimler boyutları da dahildir. Bu yaklaşım, ulusal değerler ve tecrübelerin uluslararası standartlarla

uyumlu hale getirilerek eğitime entegre edilmesi yönünde önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Ancak, bu entegrasyon sürecinde ulusal ve uluslararası unsurların nasıl dengelendiği ve birbirini nasıl tamamladığı konusunda bazı eksiklik ve belirsizlikler (projenin ilk sürümünde) bulunmaktadır.

Projenin ilk sürümünün ardından, Bakanlıkta yaşanan görev değişikliklerinin sonucu olarak projede, evrilme sayılabilecek önemli değişimler olmuştur. Bu evrilmede, projenin ilk sürümüne yönelik kamuoyundan gelen tepki, talep ve önerilerin etkisi büyüktür. Bunda, eğitim sendikaları, basın ve yayın kuruluşları ile Bakanlığın program geliştirmeyle ilgili iç işleyişinde çok etkili olan Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın (TTKB) da payı büyüktür. MEB'in bu tepki, talep ve önerileri dikkate alarak projede ciddi revizyonlara gitmesi (ikinci sürüm olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli), eğitimde millilik ile millî modele göre program geliştirme bakımından oldukça isabetlidir.

Tarih, felsefe, psikoloji, sosyoloji, ekonomi ve konu alanı temelleri üzerine çatılan öğretim programı (Büyükkaragöz, 1997), sosyal talep ve ihtiyaçlar dikkate alınarak inşa edilir. MEB'in toplumdan gelen talepleri dikkate alarak projede değişimlere gitmesi, bu programların sosyal tabanının genişlemesi ve toplumsal kabulü bakımından değerlidir. Adı geçen projenin ilk sürümü (2023) ile ikinci sürümü (2024) arasındaki değişim MEB'in 26 Nisan 2024'te askıya çıkardığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) belgesinde net bir şekilde görülmektedir. Bu ikinci sürüm olan TYMM'de, başta isim olmak üzere, felsefe, hedefler, model ve yapıda önemli değişimler göze çarpmaktadır.

MEB'in projenin bu ikinci sürümdeki felsefi duruşu, ilk yıllar hariç tutulduğunda, belki de Cumhuriyet tarihinde eğitimi millî ve yerli hale getirme yolunda atılmış en cesur adımlardan biridir. Bu adım, Topçu'nun (2016) tabiriyle, "*okulun*", "*millet mektebine*" dönüşümünün başlangıcı olabilir. TYMM ismi ve felsefesi ile modelin bünyesindeki kavramlara yapılan bu dokunuş, Türkiye aidiyeti olan zihinleri yetiştirmek bakımından çok kıymetlidir. Zira insanoğlu, kelimelerle konuşsa da kavramlarla algılar, anlar ve düşünür (Ketenci & Topuz, 2013). Öte yandan, bir ismin taşıdığı anlam, o isimle özdeşleşen bireylerin yetişmesinde önemli bir rol oynar. İsim, verdiği mesaj ve çağrışımlarla kişilerin kimlik ve karakter gelişimine ilk adımı atmalarını sağlar.

MEB'in eğitimi yenileme projesinin ikinci sürümü olan TYMM'de, özellikle de program perspektifindeki kültürel ve millî duruş, "İnsan-ı Kâmilî" yetiştirmeye giden bir konuşlanmadır. Düşüncenin millîleşmesi anlamındaki bu duruş aynı zamanda okulun mektebe dönüşerek, millîleşmesini netice verebilir. Her türlü ekonomik, bilimsel ve teknolojik gelişmenin motoru olan düşünce dünyamızın millî ve yerli olması ise, bilim ve teknoloji üretiminde insan kaynaklarımızı daha etkin kullanma ve fikir dünyamızın gelişimi için kapı aralama anlamına gelmektedir. Bilimsel, teknolojik ve ekonomik gelişmede millî düşünce ve aidiyetin sonuçlarını görmek için son yıllarda gerçekleşen teknolojik atılımlar ve gelişmelere bakmak yeterlidir. Dolayısıyla, eğitimde uluslararası model ve kavramların benimsenmesi, millî aidiyeti güçlü, özgün düşünebilen bireyler yetiştirme hedefine ulaşmada bazı zorluklara yol açabilir. Bu süreçte, öğrencilerin hem kendi kültürel köklerine bağlı kalmaları hem de küresel düşünceye açık olmaları önemlidir. Kendi kültürüne ve değerlerine bağlı, aynı zamanda evrensel değerleri de kucaklayan bireyler, bize ait yenilikçi bilim ve teknoloji ürünleri geliştirebilirler. Bu noktada, iki asırdır devam eden gelişme ve kalkınma çabalarımızı devam ettirecek olan öğrencilerimizin sağlam adımlarla ilerlemesi için yerel değerlerimizi evrensel standartlarla harmanlayarak kullanması önemlidir. Bu sayede, eğitimde millî ve evrensel değerler doğru ve dengeli bir şekilde harmanlanarak hem yerel hem de küresel düzeyde başarılı bireyler yetiştirmek mümkün olacaktır.

Bu çalışmada, eğitimde yaklaşık iki asırdır yolunu arayan Türkiye'nin, geldiği son kavşaktaki tercihini yansıtan TYMM, program geliştirme ve felsefi düzlemlerde mercek altına alınarak incelenmiştir. Bu incelemede, adı geçen modeli ortaya çıkaran projenin 2023 tarihli ilk sürümünden

ziyade, 26 Nisan 2024 tarihinde kamuoyuna duyurulan, 2024 tarihli ikinci sürümü olan TYMM'ne odaklanılmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu çalışmanın amacı, MEB'in (2023, 2024) dokümanları ile literatür taramasına dayalı olarak, Türkiye'de 2024-2025 Eğitim ve Öğretim Yılında pilot uygulamasına başlanacak olan TYMM'yi, program geliştirme ve felsefi düzlemde analiz etmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. MEB tarafından 2024 yılında kamuoyuna açıklanan TYMM'nin genel özellikleri nelerdir?
2. MEB tarafından 2024 yılında kamuoyuna açıklanan TYMM bünyesinde yer alan öğretim programlarının geliştirilme seyri nasıldır?
3. MEB tarafından 2024 yılında kamuoyuna açıklanan TYMM'nin felsefi görünümü ve konumu nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Yukarıda genel amacına değinilen bu çalışma, nitel araştırmalar çerçevesinde kurgulanıp, derleme türünde yürütülmüştür. Bu kurguya uygun olarak çalışmanın yöntemi, taramadır. Tarama yöntemi, derleme ve belge inceleme türünde olup, sosyal ve beşerî konuları çok yönlü ve derinlemesine analiz etmeye uygun nitel çalışma yöntemidir (Balyer, 2016; Punch, 2011). Diğer taraftan, derleme niteliğindeki çalışmalar nitel araştırmalara uygun olup, bu tür çalışmalarda veri analizi için ise dokümanter analiz (belgesel tarama, doküman inceleme) tekniği kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Doküman analizi (belge inceleme) ise, konuyla ilgili yazılı ve dijital belgelerdeki bilgileri titizlikle ve sistematik olarak incelemek için kullanılan bir nitel araştırma tekniğidir (Wach, 2013, Akt. Kırıl, 2020). Aynı paralelde doküman analizi, "mevcut kayıt ve belgelerin incelenmesiyle toplanan verilerin, çalışmanın amacına yönelik olarak; seçilmesi, sınıflandırılması, okunması ve değerlendirilmesi aşamalarını kapsar (Karasar, 2009). Bu çalışmadaki dokümanların kapsamı, doküman analizine uygun olarak (Balcı, 2009; Sönmez & Alacapınar, 2016) belirlenmiştir. Bu dokümanlar, MEB (2024) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni ile MEB (2023) K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli kitapları başta olmak üzere, ilgili kitaplar, makaleler, akademik tezler, bildiri ve internet kaynaklarıdır. Ölçüt örneklem alma yönteminin kullanıldığı çalışmada kaynakların seçiminde, ilgili literatür (Baloğlu, 1999; Yıldırım & Şimşek, 2013) bilgilerine dayalı olarak şu ölçütler kullanılmıştır:

- a. Seçilen kitapların orijinal olması, ulusal/uluslararası bilinen ve bilim kuruluna sahip yayınevleri tarafından yayımlanmış olması,
- b. Makalelerin Dergi Park tabanına kayıtlı olması, ISSN numarası bulunması ve TR Dizin'e sahip olması,
- c. Akademik tezlerin (yüksek lisans, uzmanlık ve doktora) YÖK'ün ulusal tez merkezi arşivinde kayıtlı olması,
- d. Bildiri veya sunumların, bilim kurulu olan ulusal/uluslararası bilimsel kongre veya sempozyumlarda sunulmuş ve yayımlanmış olması ve
- e. İnternet kaynakları için ise, akademik tabanlı güvenilir siteler olması şeklindedir.

Çalışmanın kurgusu olan nitel araştırmalarda güvenilirlik, yukarıda belirtilen ölçütlerle göre seçilen belgelerin "konuya uygun olması, özgün ve orijinal olması ile tahrifat yapmamış olması"

(Sönmez & Alacapınar, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2013) ile ilgilidir. Çalışmada bunlar dikkate alınmıştır. Çalışmada veri kaynakları ise, belge tarama yöntemine uygun olarak (Glesne, 2014), çalışmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda seçilmiştir. Seçilen bu belgeler araştırmacılar tarafından okunmuş, betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Nitel çalışmalarda geçerlik için de (Karataş, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2013), bu okumaların yansız bir şekilde yapılmasına özen gösterilerek, araştırmacıların rolü de açıkça şu şekilde belirtilmiştir: Seçilen belgelerin, çalışmanın amaçları doğrultusunda, yansız olarak okunması, betimlenmesi, yorumlaması. Araştırmacıların bu rolü, tarama yöntemiyle yürütülen çalışmalara (Karataş, 2015; Kıral, 2020; Miles & Huberman, 2016) uygundur. Zira derleme türü çalışmalarda amaç, yapılan inceleme sonuçlarının nitel bir şekilde ortaya konulmasıdır.

2.2. Araştırma Etiği

Bu çalışmada araştırma etik kurallarına titizlikle uyulmuştur. İnsan denekler ile doğrudan etkileşimi gerektiren veya hassas kişisel verilerin toplanmasını içeren hiçbir deney yapılmamıştır. Çalışmada kullanılan tüm veriler, herkese açık belgelerden elde edilmiştir, bu nedenle kaynaklarda yer alan kişilerin mahremiyeti ve gizliliği korunmuştur. Ayrıca, akademik dürüstlüğü sağlamak ve intihalden kaçınmak için tüm atıflar ve teşekkürler doğru bir şekilde yapılmıştır. Araştırma bulgularının ve sonuçlarının sunumunda şeffaflık, dürüstlük ve doğruluk ilkelerine bağlı kalınmıştır. Potansiyel çıkar çatışmaları açıklanmış olup, çalışma eğitim araştırmaları alanına olumlu katkıda bulunma taahhüdüyle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemiştir, çünkü doküman analizi ve literatür taraması temel alınarak yapılmıştır. Bununla birlikte, araştırmacılar, ikincil verilerin kullanımında tüm etik hususlara dikkat etmişlerdir.

3. Bulgular

3.1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Genel Özellikleri

Türkiye'nin eğitimde çağı yakalamak uğruna çıktığı iki asırlık uzun yolda, günümüz itibarıyla gelinen nokta TYMM'dir. Bu modelin ortaya çıkışının fikirsel arka planı on yıllara dayansa (MEB, 2024) da asıl şablonu netice veren proje çalışmaları iki yılı aşkındır devam etmektedir. UNICEF tarafından desteklenen ve MEB koordinasyonunda yürütülen bu çalışmalar, şimdilik iki ürün vermiş gibi görünmektedir. Birincisi 2023 yılında kamuoyuna açıklanmayan ve program geliştirme literatüründe "bağlam" olarak nitelendirilebilecek, K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modelidir. Eğitimde program değerlendirmede etkili bir model olan ve Türkçesi "Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün" bileşenlerinden oluşan CIPP (Yalçın & Özyurt, 2021), esas alındığında, şu anda sürümde olan TYMM'ni tam olarak anlamak için bu modeli ortaya çıkaran bağlamlara, yani K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeline mutlaka bakmak gerekir. Bu itibarla, çalışmada ilk sürüm olarak adlandırılan 2023 tarihli K12 Beriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli kitabı, teorik arka plan arşivi niteliğinde olup, mevcut ikinci sürümü anlamak için mutlaka başvurulması gereken değerli bir belge olarak nitelendirilmiştir. Özellikle eğitimde program geliştirme şablonu olarak CIPP modeli çalışan eğitim araştırmacıları için bu sürümün erişilebilir olması önemlidir. Bu çalışmanın esas amacı, arşiv bakımından çok değerli olan projenin birinci sürümünün incelenmesi olmayıp, 2024-2025 Eğitim ve Öğretim yılında pilot olarak uygulamaya konulacak olan TYMM'ni, eğitimde program geliştirme ve felsefi dayanaklar bağlamında incelemektir. Bu itibarla çalışmada esas olarak TYMM'nin felsefi durumu ile öğretim programı bağlamları üzerinde durulmuş ve buna dair değerlendirmelere yer verilmiştir.

Sayıları zaman zaman binlere varan öğretmen, akademisyen ve MEB çalışanlarının, iki yılı aşan bir sürede ortaya koydukları ve MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan TYMM'ni, öğretim programı ve felsefi bağlamda incelemeden önce, Cumhuriyet tarihi itibarıyla birçok ilki barındıran özelliklerine genel anlamda temas etmekte yarar vardır. Bunlardan birincisi, TYMM'nin ismidir. Buradaki Türkiye Yüzyılı eğitim literatüründe uzak hedef, felsefi hedef veya politik hedef

(Sönmez, 2008) şeklinde ifade edilen ve öğretim sürecine topyekûn istikamet gösteren deniz feneri mahiyetindedir. Bundan önceki öğretim programlarında da yer verilen uzak hedeflerden farklı olarak, ülkemizin son yıllarda konuşulduğu küresel konuma izafe edilen Türkiye Yüzyılı, bu anlamda ilktir. Eğitime vizyon veren bu isim, sadece Türkiye'nin değil, yakın coğrafyamızda bulunan akraba toplulukların ve gönül coğrafyamız olarak adlandırılan dost ülkelere de ilham verecek ve hep birlikte çağa damgamızı vurmayı sağlayacak bir uzak hedeftir.

TYMM konusundaki ikinci ilk, modelin ismindeki “maarif” kavramıdır. Adında “millî” olan iki bakanlıktan birisi olan MEB'in, resmi eğitimin başat adresi olan “okul” kelimesini “millet mektebine” dönüştürmesinin başlangıcı sayılabilecek bu girişimi, uzunca bir aradan sonra bir ilki ifade etmektedir. Zira bazı kaynaklarda “oku” kelimesine dayandırılrsa da “okul” kelimesi, Fransızca “ekol” e dayanmaktadır (Bozgeyik, 1981'den akt. Balyemez, 2017). Diğer bir ilk olarak, TYMM ile ortaya konulan “yetkin ve erdemli birey” (MEB, 2024) şeklindeki insan profilidir. Ahlaklı ve yetkin insan olarak ifade edilebilecek bu profil, Ahilik geleneğinin (Merdan, 2022), 21. Yüzyıl sürümü sayılabilir. Bu profil, Türk Eğitim Sistemi (TES)'in kadim sorunu olan zihinsel ve bilişsel gelişim ağırlıklı eğitime (Eğmir & Çelik, 2021), ahlaki (erdem) bir dokunuş olması bakımından ilk sayılabilir. TYMM'deki “Erdem-Değer-Eylem Modeli” (MEB, 2024) de bu profil bağlamında kıymetli ilkler arasındadır. TYMM'nin uygulamadaki başarısına bağlı olmakla birlikte, bu profilin, orta ve uzun vadede, ülkemizin sosyal huzur ve barışına katkı sağlayacak nesiller yetiştirmesi beklenebilir.

TYMM'ni, öncekilerden ayıran önemli bir özellik de beceri ağırlıklı öğretim programlarıdır. Bu özellik, TES'in kadim sorunlarından olan ezber ve teorik ağırlıklı eğitimi (Sekin, 2008), uygulama ile dengeleme bakımından önemlidir. Pragmatist felsefenin “*eylemcilik*” ve “*aletçilik*” (Cevizci, 2011) fikrinden irsiyet alan ve eğitimde teori-pratik dengesini gözetken bu beceri odaklılık, “bilen” ve “yapan” nesiller yetiştirme bakımından da değerlidir. Zira asrımızda bilmekten ziyade, üst düzeyde bilişsel yeterlikler (know how, hikmet, bilgelik) ile bildiğini katma değere dönüştüren beceriler prim yapmaktadır. Bu anlamda TYMM'nin üst düzey düşünme becerilerine yer vermiş olması da (MEB, 2014) önemlidir. TYMM'nin beceri ağırlıklı öğretim programı anlayışı, İslami gelenekteki “ilim-amel” birlikteliği veya bütüncüllüğünün, 21. Yüzyıla yansıtılması olarak da düşünülebilir. Dolayısıyla eğitimde bilgi-beceri dengesini bu denli net olarak öne çıkarmak, TYMM'nin sunduğu ilkler arasında sayılabilir.

TYMM'nin bize hatırlattığı bir ilk de eğitimde “*bütüncül*” anlayışıdır. Modelde (MEB, 2024, s. 13) Türkçeyi merkeze alan bütüncül eğitim, “*Bireyin zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel, ahlaki açıdan çok yönlü gelişimi*” olarak ifade edilmiştir. Literatürde “*holistik*” bakışın eseri olan bu anlayış, bireyin tüm yönlerden, dengeli olarak gelişimi bakımından önemlidir. Covey'in (1995) zihin, beden, duygular (kalp) ve ruhun bütünlüğünü ifade eden “*Bütün İnsan*” paradigmasını çağrıştıran bu anlayışın baskın biçimde öne çıkarılması, Türkiye'deki öğretim programları bakımından ilk sayılabilir. Modeldeki söz konusu bütüncül bileşenlerden zihinsel gelişimin K12 Beceriler Çerçevesine havale edilmiş olmasına karşın, özellikle sosyal duygusal gelişimin, mevcut eğitim yapısı ve işleyişiyle nasıl başarılacağı meselesi tam anlaşılmamaktadır. Önemli bir eksiklik ise adı geçen bütüncüllükte ruh ve kalbin yeterince yer almamış olmasıdır. Bu durum muhtemelen, Modelde gizil de olsa, pragmatizm ve pozitivizmin var olan tortularına bağlı olabilir. Zira TYMM dikkatlice incelediğinde, özellikle öğretim programlarının içerik kısmında doğrudan olmasa da anlatı dili olarak, Darwin'den izlere ve Pozitivizm ile Natüralizmden tortulara rastlanmaktadır. Bu durum, TYMM'nin vizyon ve felsefi duruşunun, uygulamada öğretmen inisiyatifine bırakılması demektir ki, bu konuda muhtemel çok farklı uygulamalar, TYMM'nin vizyonuna halel getirebilir.

TYMM'nin dikkat çeken bir ilki de “*Farklılaştırma*”, “*Zenginleştirme*” ile “*Program Dışı Etkinliklere*” yer vermesidir. Aslında çoktandır bilinen eğitimde, öğrenme hızı (Senemoğlu, 2007),

zekâ, deneyim, kişisel ve sosyal özelliklere bağlı bireysel farklılıklara, Modeldeki (MEB, 2024) program işleyişinde açıkça yer verilmesi, bir ilk olarak kabul edilebilir. Bu ilk, mevcut durumda, öğrenme hız ve kapasitesi görmezden gelinerek, bütün öğrencilerin program ekseninde birbirine benzetilerek (Hesapçıoğlu, 1994; Varış, 1996), sıradanlaştırılmasının aşılması bakımından kıymetlidir. Diğer taraftan, Program Dışı Etkinlikler de TES’in kronik bir sorunu olan, okul ile yaşamın kopukluğu giderme ve bilginin hayata transferini sağlamak bakımından önemlidir. Buradaki “*zenginleştirme*” ise, çok değerli insani kaynağımız olan, hızlı öğrenen, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tanısı ve doğru yönlendirilmeleri bakımından önemlidir.

Diğer taraftan TYMM’nin kendi bünyesinden kaynaklanmayan bir ilk de Modele yapılan yoğun ve yüksek perdeli eleştirilerdir. Tarih boyunca toplumda en çok tartışılan konulardan birisinin de eğitim olması (Gutek, 1997) karşısında, bu durum normal gibi görünse de yapılan eleştiriler, dozu ve düzeyi itibarıyla Cumhuriyet tarihindeki ilklerdendir. Bu eleştirilere yakından bakıldığında, ülkemizin düşünce dünyasındaki iki ana damarı oluşturan muhafazakârlar ile seküler kesimin yansımaları rahatlıkla görülebilir. TYMM’nin kamuoyuna açıklandığı gün başlayan bu eleştirilerin kesişim noktası ise, her iki kesimin de TYMM’den memnun olmamalarıdır. Bir farkla ki, muhafazakâr kesimin memnuniyetsizliği aslında “*tam memnun olmama*” durumunu yansıtmaktadır. Bu kesimin sesi olan basın ve yayın organları ile eğitim sendikalarının açıklamalarına bakıldığında, TYMM’ne yapılan millî ve manevi dokunuşların, isabetli ve ama yeterli görülmediği (Bozkuş, 2024) anlaşılmaktadır. Diğer taraftan seküler kesimin eleştirileri, içerikten ziyade modelin ismi ile felsefi duruşu üzerinde yoğunlaşmış görünmektedir. Zira bu kesimin sesi olan basın ve yayın organları ile eğitim sendikalarının açıklamalarına bakıldığında, TYMM için “*bilim ve demokrasiye aykırı*”, “*pedagojik cinayet*”, “*farklılıkları ötekileştiren*” gibi değerlendirmeler (<https://www.cumhuriyet.com.>; <https://sendika.org>) yapılmaktadır. Ancak TYMM’nin isim ve millî-manevi vurgusuna itiraz edenlerin ortaya koyduğu gerekçeler, pedagojik ve bilimsel kaygılardan ziyade, politik ekseninde yoğunlaşmaktadır. “*Türkiye Yüzyılı*”, “*maarif*” ile “*millî ve manevî*” gibi isim ve kavramlardan rahatsızlık duymak, aslında kendi ülkesine oryantalist gözle bakmak demektir. Dolayısıyla, Türkiye’nin köklerinden beslenerek, aslında olması gerektiği gibi, eğitimde kültürel bir tavır ortaya koymasından, bizim değil, rakiplerimizin rahatsız olması gerekir. Zira TYMM’nin uygulamada başarılı olmasıyla, bilimde, eğitimde, teknolojiye, ekonomide ve kültürel sahalarda millileşen Türkiye ile birlikte, küresel güçlerin bu sahalardaki etki payları azalacaktır.

3.2. Eğitimde Program Geliştirme Bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Çok kapsamlı bir projenin ürünü olan TYMM’nin en göze çarpan boyutu, öğretim programlarıdır (ortak metin, program bileşenleri ile bu bileşenlere yapılan eklemeler). Bu itibarla TYMM, eğitimde program geliştirme bağlamında ele alınabilir. Eğitimde program geliştirmede izlenecek yol ve bu yoldaki öncelikler, esas alınan felsefe/felsefelere göre değişebilir. Zira değişim ve dolayısıyla yenilik odaklı ilerlemeci felsefeye dayalı program geliştirmede ilk inşa edilen unsur, öğrenme çıktıları (kazanımlar) olup, diğer unsurlar (içerik, etkinlikler, sınav durumları), bu ilk unsura göre şekillenir (Sönmez, 2008). Diğer taraftan kültür odaklı esaslı felsefede program, büyük oranda içeriğe (konular) göre şekillenir (Adıgüzel, 2020; Demirel, 1999). TYMM’ni sonuç veren proje çalışmaları ve bu çalışmaların somut ürünü olan, birinci sürümüne yani, 2023 kitabına (MEB, 2023) bakıldığında, program geliştirmenin konular ve becerilere göre inşa edildiği, özellikle K12 beceriler setinin tüm program unsurlarına şekil vermesi, Esasiciliği çağrıştırmaktadır. Ancak projenin ne birinci (MEB, 2023) ve ne de ikinci sürümünün (MEB, 2024) somut hali olan kitap ve belgelerde açıkça değinilmediği halde, özellikle yetiştirilecek birey profili ile referans verilen maneviyat vurgusu, İdealizm ve onun eğitimdeki izdüşümü olan daimiciliği (Cevizci, 2011) çağrıştırmaktadır. Diğer taraftan daha önce de temas edildiği TYMM öğretim programlarının içeriğinde, Pozitivizm, Pragmatizm ile

Realizmin akrabası olan Natüralizmden izlere de rastlamak mümkündür. Ayrıca projenin ilk sürümü olan 2023 kitabındaki (MEB, 2023), “*Projenin uzun vadedeki çıktıları ülkemizin eğitim felsefesinin ve tüm eğitim alanlarının 21. Yüzyıl becerilerinin tamamına uyumunu kolaylaştırması bakımından da önem arz etmektedir* (s.14).” ifadeleri, eğitimi, toplumun dönüştürücüsü olarak gören yeniden kurmacı felsefeyi akla getirmektedir. Böyle bakılınca, TYMM (özellikle de birinci sürümü olan K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli), adeta “*felsefi bir dünya karması*” niteliğinde görünmektedir. Dolayısıyla gerek birinci sürüm ve gerekse ikinci sürüm olan TYMM’nin net olarak hangi eğitim felsefesi/felsefelerine dayalı geliştirildiği belli olmadığından, program geliştirmedeki yol haritasının, hangi öge/ögelere öncelik verdiği hususlarını değerlendirmek de kolay değildir. Ancak özellikle projenin ikinci sürümü olan TYMM’nin bilinen eğitim felsefeleri şablonuna oturmaması, bir eksiklik değil, belki de yeni bir felsefi duruşa işaret olabilir. Bu noktada “*felsefi bir dünya karması*” olarak görülen bu yaklaşıma bir isim vermek karışıklığı ortadan kaldıracaktır. Ancak bu felsefi duruşu tam anlamak için projenin bütün boyutlarıyla tamamlanmasını beklemek gerekecektir.

TYMM çerçevesindeki öğretim programlarının geliştirilmesinde, felsefi duruş muğlak olsa da program geliştirme aşamalarına tam olarak uyulmaması konusu açıktır. Zira öğretim programlarına “bilimsellik” vasfı kazandıran ilkelere birisi de programların Ar-Ge çalışması sayılan ihtiyaç analizinin yapılmış olmasıdır (Büyükkaragöz, 1997; Varış, 1996). Mevcut programların eksikliği, uygulamadaki aksaklıklar ile bu programa muhatap kitlenin ilgi ve ihtiyaçlarını tespit edip, yeni programı bunlara dayandırmak anlamına gelen ihtiyaç analizi (Erden, 1998; Demirel, 1999), özellikle öğrenme çıktılarının “*yerindeliği*” bakımından hayatidir. Buradaki yerindelik, projenin doğru olması anlamındadır. Zira proje doğru değilse, uygulamadan istenilen sonuçların (yetkin ve erdemli birey) elde edilmesi mümkün değildir. TYMM’nin kamuoyuna açıklanan belgelerinde, söz konusu çalışmaların on yıl önceye dayandığı belirtilmektedir. Bu denli uzun süren eğitimi güncelleme çalışmalarında ihtiyaç analizinin nasıl yapıldığı anlaşılamamaktadır. Öğretim programlarının bilimselliği açısından önemli olan bu durum, aynı zamanda programın bireysel (psikolojik) temeli ile tarihsel temelini (Büyükkaragöz, 1997; Karakaya, 2001) de etkilemektedir.

TYMM (MEB, 2024) yazılı metinlerinde, öğretim programlarının dört temel ögesine (öğrenme çıktıları, içerik, etkinlikler, sınav durumları) atıfta bulunması hasebiyle, Taba’nın program geliştirme modeline (Akpınar, 2017) benzemektedir. Taba’nın “*öğretmenler program geliştirebilir*” (Varış, 1996) anlayışını yansıtan bu tercih, uygulayıcıları kapsayıcılık bakımından isabetli addedilebilir. Burada yer verilen öğretim programlarının tamamlayıcı veya bütünleştiricisi olan giydirmelerde ise, bazen öğrenme çıktısı ile içeriğin birleştirildiği ve bu yönüyle de Tyler’in program geliştirme modeline (Akpınar, 2017) benzediği belirtilebilir. Modeldeki öğretim programları ögesine ayrı bir parantez açılması, bunun yeni bir sınav durumları anlayışı olmasından ziyade, TES öğretim programlarının uygulanmasında en çok karşılaşılan sorunun bu öge ile ilgili olması olabilir.

TYMM “*Öğretim Programları Ortak Metninin*” son kısımları, özellikle de “1.4.12. Öğretmen Yansıtılmaları” (s.72), didaktik rehber mahiyetinde, öğretmenlere yönelik öneriler gibidir. Bu özellik, öğretim programlarının nitelikleri arasında yer alan “*uygulayıcılara yardımcı olma*” (Demirel, 1999) ilkesi bakımından önemlidir. Ancak bu metinde TES’nin makus talihi olan “*öğretimi planlama sorunu*” çok kısa tutularak, bu makus talih tekrar etmiş gibi görünmektedir. Zira buna dair “1.4.10. Okul Temelli Planlama (s.70)” kısmı zayıf kalmıştır.

TYMM çerçevesindeki öğretim programlarının geliştirilmesi serüveni incelendiğinde, ilgili komisyonların ağırlıklı olarak öğretmen ve akademisyenlerden oluşturulmuş olduğu anlaşılmaktadır. Taba’nın “*öğretmenler program geliştirebilir*” (Varış, 1996) anlayışını yansıtan bu tercih, program geliştirmede ihtiyaç analizi bakımından bir sınırlılık olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira sadece, eğitimde Türkiye ile ABD farkında odaklanıp, öğrenme çıktıları ve içeriği belirlemek, yani Farklar Yaklaşımına

(Demirel, 1999) odaklanmak, yeterli değildir. Zira toplumun tüm kesimlerini doğrudan ilgilendiren eğitim ve program konularında, diğer ilgililere (eğitim sendikaları, STK, ilgili dernek ve vakıflar, öğrenciler, veliler vb.) de kulak vermede büyük yarar vardır. Literatürde Demokratik Yaklaşım olarak adlandırılan bu ihtiyaç belirleme yaklaşımı (Demirel, 1999), öğretim programlarının sosyal, ekonomik ve felsefi temellerinin sağlamlığı bakımından önemlidir. Buradan ele alınınca, TYMM öğretim programlarının öğrenme çıktılarının; önceki programların eksikliği, toplum ve piyasa gerekleri ve taleplerinden ziyade, 21. Yüzyıl becerileri noktasında Türkiye ile ABD farkına odaklanarak belirlendiği anlaşılmaktadır. Bu durum, adı geçen programların uygulanması ve kabulünde bazı sorunlara yol açma potansiyeli taşımaktadır.

3.3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Felsefi Duruşu

TYMM, belki de en çok teorik arka planı hasebiyle eleştirilmektedir. Modelin kamuoyuna açıklanan 2024 metinleri üzerinden yapılan bu eleştiriler, akademik ve politik olmak üzere iki eksenden ele alınabilir. Modelin henüz yeni olmasına bağlı olarak akademik eleştirilerin sınırlı olmasına karşın, basın, yayın, sendikalar, STK ve siyasi partilerin yoğun eleştirileri dikkat çekmektedir. Ancak bu eleştirilerin çoğu aceleci ve politik konumlanma mahiyetindedir. Dolayısıyla şimdilik MEB'in (2024) kamuoyuna duyurduğu dokümanlar üzerinden bazı değerlendirmeler yapılabilse de asıl akademik övgü ve eleştiriler için modelin uygulama sonuçlarını beklemek gerekir.

TYMM'nin felsefi duruşunu anlamada, TES'in felsefi dayanaklarına yönelik genel kanaatlerin bilinmesi önemlidir. TES'in felsefi duruşuna yönelik kamuoyunda genelde üç kanaat hakimdir (Akpınar & Köksalan, 2024). Bunlar; (a) açıkça deklare edilmemiş olsa da TES'in öğretim programlarının resmi felsefesi İlerlemecilik olup, okul ve sınıflarda örtük olarak Daimici ve Esasici felsefe egemen olagelmıştır (Sönmez, 2008), (b), TES öğretim programlarının felsefi temeli yoktur, bunun yerine yasalar ikame edilmiştir ve (c), TES öğretim programlarının felsefi temeli "*felsefi bir dünya karması*" şeklindedir. Topçu (2016, s. 86) bu son şıkkı, "on beş çeşit millet kültürünün sergisi haline gelmiş maarif" şeklinde dile getirmektedir. MEB (2024) TYMM Öğretim Programları Ortak Metninde (TYMM-ÖPOM), öğretim programlarının felsefesine dair geniş bir metin kaleme alınmıştır. Buna dayalı yapılan değerlendirmelere aşağıda yer verilmiştir.

MEB, TYMM-ÖPOM (2024) içerisinde, "*1. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları*" başlığı altındaki ilk cümle, "*Kökü, mazide olan âtiyiz* ", yukarıda değinilen (a) şıkkının reddi gibidir. Zira İlerlemecilik ve referans aldığı Pragmatizm, ABD'nin toplum yapısından olsa gerek, mazi ve köklerden ziyade, "*şimdi*" ye odaklı olup, örf, adet, gelenek ve göreneklere fazlaca önem vermez (Cevizci, 2011). Oysa TYMM'de bunlara sıklıkla atıfta bulunulmuştur. MEB, TYMM-ÖPOM (2024)'de yer alan "*1.1. Öğretim Programlarının Perspektifi*" kısmı, Modelin felsefi dayanaklarının gömülü olduğu metindir. Bu metin dikkatli okunduğunda, özenle kaleme alınmış "genel bir maarif metni" mahiyetindedir. Burada farklı biçimlerde ve çoğunlukla da atıf yapmadan yapılan eğitim tanımları, birçok öğrenme ve öğretme kuramını içeren, geniş ve kapsamlı tarifler şeklindedir. Burada, TYMM'nin ontolojik duruşu anlamında önem arz eden "*Türk eğitim sisteminin merkezinde insan vardır. İnsan; zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ve manevi gelişim yönleriyle bütüncül olarak ele alınır.*" cümlesi, Hümanizmi çağırırsa da bu insanın gelişiminde manevi yönün de dikkate alınması itibarıyla TYMM, İdealizme daha yakındır, denilebilir. En azından bu yönüyle. Zira maneviyatı reddeden Hümanizme karşın, İdealizm bireyin maddi ve manevi gelişimini olumlu (Ocak ve Akkaş Baysal, 2023). Nitekim metnin ilerleyen kısımlarındaki "*İnsan, madde ve manadan oluşur*" ifadesi de tam olarak Sokrates ve Platon ile İslami geleneğe uygun (Tozlu, 2012) bir anlayışın yansımalarıdır.

TYMM'nin felsefi konumu ile ilgili dikkat çekici bir özellik de ontoloji-aksiyoloji-epistemoloji boyutlarının, pedagojik bir zeminde birleştirilmesi gayretidir. Eğitimde yeni bir felsefi konuma işaret

eden bu birleştirmede, epistemolojik boyut zayıf kalmıştır. Burada ontolojik bütünlük olarak yer verilen, “*beden, zihin, kalp ve ruh bütünlüğü*” (s.6); ahlaki pusula ismiyle aksiyolojik boyut ise “*erdem-değer-eylem modeli*” (s.56) olarak ifade edilmiştir. Epistemolojik bütünlük için yer verilen, “*bilgi ve bilgelik*” başlığı altındaki açıklamalar yetersiz kalmıştır. Buraya, bilme dereceleri olarak bilinen, “*ilm-el yakin, ayn-el yakin ve hakk-el yakin*” dereceleri ile bilginin hiyerarşisi olan “*malumat, bilgi ve hikmet*” olgularının eklenmesinde yarar vardır. Bunların eklenmesiyle TYMM’nin felsefi konuşlanması, mevcut şablonları aşan yeni bir konuma işaret sayılabilir.

TYMM’nin aksiyolojik olgunluk olarak zikredilen “*kamil insan*”, aynı zamanda ontolojik profil için de zemin teşkil etmektedir. Yine modelde yer alan “*dört ana bütünlük alanı*” (s.8), “*beden, zihin, kalp ve ruh*”, kadim zamanlardan beri bilinen ve ancak Modernizmle birlikte eğitimde zihne odaklanarak, diğer insani boyutların ihmal edilmesi (Demir, 2001) hatasının telafisi niteliğindedir. Buradaki bütüncül olgusu da modelin insan kabulüne yöneliktir. Dolayısıyla “*kâmil insan*”, “*dört boyutlu bütüncül anlayışı*”, “*yetkin ve erdemli birey*” ile “*erdem-değer-eylem modeli*” TYMM’nin ontolojik zemindeki insan kabulü olarak görülebilir.

TYMM’nin felsefi duruşu ile ilgili diğer bir önemli nokta da MEB, TYMM-ÖPOM (2024)’de yer alan, felsefi ifadelerin, öğrenme çıktılarına tam olarak yansıtılmadığı gerçeğidir. Modelin teorik kısmını hazırlayan komisyon ile ders komisyonları arasındaki koordinasyon eksikliğini gösteren bu durum, modelin felsefi perspektifinin teoride kalma ihtimalini gündeme getirmektedir. TYMM’nin felsefi duruşu konusunda, ölçme ve değerlendirmeye yapılan güçlü atıflar arasında da bir uyumsuzluktan söz edilebilir. Zira modelde, sosyal, duygusal, manevi ve ruhsal gelişimlere sıklıkla atıfta bulunulması, İdealizmi çağrıştırmak; ölçme ve değerlendirmede, tüm öğrenme çıktılarının, “*somut, kanıta dayalı, nesnel*” olarak ölçülüp, değerlendirilmesi istenmektedir ki, bu durum, Realizm, Pragmatizm ve Pozitivizmi çağrıştırmaktadır (Küçükaslan vd., 2021). Oysa TYMM’ne bakıldığında, sayısal olarak ölçülemeyecek birçok değer, duyuşsal özellik ve öğrenme çıktılarından söz edilmektedir.

Son tahlilde, TYMM öğretim programları ile bilinen eğitim felsefeleri ilişkisi şu şekilde kurulabilir: TYMM, üst düzey öğrenmeye yaptığı güçlü atıflar, evrensel değerler çerçevesinde milli ve manevi değerlere yer vermesi boyutuyla, Daimici anlayışa yakın görünmektedir. Diğer taraftan TYMM, evrensel beceri paketine ek olarak, köklerimize, milli kültür ve değerlerimize yer vermesi boyutuyla da Esasici bir duruş sergilemektedir. TYMM, öğrenme sürecinde öğrencilere verdiği aktif rol ve işlevler ile bu öğrencilere yüklediği 21. Yüzyıl yeterlikleri sorumluluğu, göz önüne alındığında ise, İlerlemeciliği çağrıştırmaktadır. Zorlama bir ilişkilendirme ile TYMM, öğrencilerin kendi potansiyelini keşfetmesi ve kendini tanımasına vurgu yapmasından dolayı da öğrenci özerkliği ve özgünlüğüne odaklı Yeniden Kurmacı bakış açısına yer vermiş gibi görünmektedir. Bütün bunlara dayalı olarak, TYMM öğretim programlarının eğitim felsefesi dayanakları, “dünya karması” şeklinde değerlendirilebilir.

4. Sonuç ve Tartışma

Yaklaşık iki asırdır eğitimde yolunu arayan ve model araştıran Türkiye’nin, bugün itibarıyla geldiği nokta, TYMM gibi görünmektedir. Uzun bir çalışmanın ürünü olan bu modelin anatomisinde olmasa da ruhunda yaşanan değişimleri anlamak için, biri 2023 yılı (K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli) ve diğeri de 2024 yılında kamuoyuna açıklanan ikinci sürümü olan TYMM, karşılaştırmalı olarak ele alınmalıdır. Ancak çalışmanın konusu bu olmadığı için kısa bir değerlendirme yapılabilir. Buna göre MEB’in model oluşturmadaki birinci sürümü olan K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli, anatomiyi oluşturan bir beceri setine (K12), kısmen yerli çoğunlukla da yabancı literatürle ruh üfleme çalışılmış bir modeldir denilebilir. Bu çalışmada, bakanlıkta yaşanan üst düzey görev değişikliğine bağlı olarak yapılan dokunuşla, anatomisi değilse de ruhu milli eksende şekillenen ikinci sürüm (TYMM) mercek altına alınmıştır. Burada hemen belirtmek gerekir ki,

TYMM'nin, politik dokunuşlarla son halini almasında yadırganacak bir durum yoktur. Zira aksi yöndeki dillendirmelere rağmen, eğitim hemen her zaman devleti yöneten siyasi iradenin, istek, ihtiyaç, irade ve politikalarıyla iç içe (Akın & Arslan, 2014) olagelmıştır. Kaldı ki eğitime vizyon veren ve ışık tutan “uzak hedef” vazetmek de bu siyasi iradenin sorumluluğundadır (Ertürk, 1998).

Bu çalışmada, millî eğitimde, özellikle öğretim sürecinin tüm bileşenleriyle alakalı oldukça kapsamlı bir proje olan TYMM, üç eksende incelenmiştir. Bu incelemeler, MEB'in 26 Nisan 2024 tarihinde kamuoyuna açıklandığı ve tam adı “*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni, 2024*” olan modelin yazılı metinleri üzerinden yapılmıştır. Dolayısıyla bu değerlendirme, “*projenin yerindeliğini*” irdeleyen, nazari bir çalışma olup, asıl değerlendirmeleri modelin uygulama aşaması ve sonrasında yapmak gerekir.

TYMM, TES için barındırdığı ilkler bağlamında ele alındığında, görünen, modelin birçok ilke imza atmış olmasıdır. Bunlardan ilki, şüphesiz, millî eğitim elbisesinin ilk düğmesi sayılabilecek olan modelin ismidir. Adında millî olan bir bakanlığın, isminde millî kavramlar olan bir model ortaya koyması, geç kalınmış ama isabetlidir. Detayları yukarıda verilen bu sembolik değişimin, okulu, millet mektebine ve gereğinden fazla bir şekilde yabancı etkiler altındaki zihinleri de millî değerlere öncelik veren yerli zihinlere dönüştürmesi bağlamında anlamı büyüktür. İkinci bir ilk, modelin, eğitimde uygulamayı (beceri) bu denli açık ve baskın olarak zikretmesidir. Bu durum, TES'nin geleneksel bir sorunu olan teori ağırlıklı eğitime çözüm bakımından önemlidir. Üçüncü bir ilk, modelin tesis ettiği bütüncül yaklaşım olup, bireyin tüm yönlerden dengeli gelişimi bakımından önemlidir. Dördüncü olarak modelin öğretim sürecine eklediği, “farklılaştırma, zenginleştirme ve okul dışı etkinlikler” gibi boyutlardır. Bu eklemelerle, eğitim, okul ve sınıf kısıtlarını aşabilir, öğrenmede özellikle görmezden gelinen öğrenme hızı (Hesapçıoğlu, 1994) gibi değişkenler dikkate alınabilir, öğrenci potansiyeli daha fazla geliştirilebilir. TYMM ile gündeme gelen ilkler, (isim, vizyon ve felsefi arka planı hariç) aslında literatürde çoktandır bilinen ve ama TES'de uygulanmayan ilkelere dayalıdır. TYMM'nin katkısı, bunları yüksek sesle dile getirmesi ve resmi olarak programlara eklemesidir. Tabi ki bu ilklerden beklenen başarı, öğretmenlerin kabulüne ve bu kabule bağlı olarak da uygulamadaki etkililiğe bağlıdır. Zira öğretmenlerin benimsemediği değişimlerin başarı şansı oldukça düşüktür (Akça vd., 2023).

TYMM'nin en somut ürünü, öğretim sürecinin projesi, planı ve kılavuzu mahiyetindeki öğretim programlarıdır (Sönmez, 2008). Bu itibarla TYMM en iyi bu programlar üzerinden okunabilir. Bu perspektiften bakıldığında TYMM'nin belki de en zayıf halkası bu boyutla alakalıdır. Zira modelin ortaya çıkışını sağlayan çalışmalar ile eğitimde program geliştirme literatürü arasında, özellikle de “*ihtiyaç analizinin nasıl yapıldığının anlaşılabilmesi ile*” ile “*çalışma komisyonlarının çoğunlukla öğretmen ve akademisyenlerden oluşturulması*” noktalarında makas açıklığı vardır. Bu açıklık, MEB'in yeni bir program geliştirme metodolojisi değil ise, önemli bir eksikliklerdir. Bu eksiklik TYMM'nin omurgasını oluşturan ve büyük çapta “*K12 beceriler çerçevesi*” ne olan güvene dayalı gibi görünmektedir. Bu güvenden olsa gerek, öğretim programlarının geliştirilmesinde dayanılan felsefe/felsefelerle açıkça atıf yapılmamıştır. Detaylarına yukarıda temas edilen bu durum, modeldeki öğretim programlarının bilimselliği ile dayandığı temeller (özellikle tarihi ve sosyal temel) bakımından bir zayıflık olarak değerlendirilmektedir.

Son olarak TYMM'nin en çok eleştirildiği eksen olan felsefi duruşuna bakıldığında, literatürde bilinen hemen her eğitim felsefesine atıfta bulunulmuş olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca bu atıfların, ahlak ve eğitim ile birleştirilme çabaları da dikkat çekicidir. Modelde yer verilen ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik kavram, ifade ve infografikler; felsefe ile pedagojinin harmanlanması gibi bir izlenime yol açmaktadır. Bütün bunlara dayanarak TYMM'nin felsefi duruşu; içinde birçok millî ve yerli umdeler barındıran, “*felsefi bir dünya karması*” mahiyetinde olup, “*holistik*” bir konuma işaret etmektedir, denilebilir. Modelde, çoğu TES için ilklerden olan, “*kâmil insan*” “*beden, zihin, kalp ve ruh*

bütünlüğü”, “*erdem-değer-eylem*” gibi medeniyet köklerimize dayalı kavramlara bakarak, modelin holistik konumu; mazisini hatırlayarak, çağa damgasını vurmaya hazır, yetkin ve hevesli bir ruh halinin tezahürü olarak görülebilir. Modelin bütüncül yapısına uygun bu durum, eğer bilinçli bir tercih ve irade ise, Millî-Evrensel, Yetkin-Erdem, Maddi-Manevi ile Birey-Toplum dengesini kurmaya çalışan yeni bir felsefi duruşa işaret kabul edilebilir. Bu duruş ise, uygulamadan gelecek geri bildirimleri dikkate alarak yapılacak tahkimlerle, eğitimde yeni bir Türk modernleşmesinin yolunu açabilir. Diğer taraftan TYMM’nin, yerli olmayan bir anatomiye (K12 Beceriler Çerçevesi) millî bir elbise giydirme çabası, Kaya’nın (2006) tabiriyle, bu anatomiye yeni formlar kazandırma gayreti gibi de okunabilir. Modelin uygulanmasıyla elde edilecek verilere dayalı olarak sürekli güncellenmesi ve diri kalması, Türk Eğitim Sistemi’ne yeni ufuklar açabilir.

5. Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2020). Eğitimde program geliştirme süreci. B. Oral & T. Tazar (Eds.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (2. baskı, ss. 175-201). Pegem A.
- Akça, A., Ertaş, F., Koç, N., & Üçer, H. (2023). Öğretmenlerin eğitim reformlarına bakışı: Bir alan çalışması. *International Academic Social Resources Journal*, 8(55), 4259-4266.
- Akın, U., & Arslan, G. (2014). İdeoloji ve eğitim: Devlet-eğitim ilişkisine farklı bir bakış. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 81-90.
- Akpınar, B. (2017). *Eğitimde program geliştirme*. Data.
- Akpınar, B., & Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinden teorik bir analiz. *Tarih Okulu Dergisi*, 17(68), 27-48.
- Aksakal, H. (2012). Japon ve Türk modernleşmesinin karşılaştırılması tarihi üzerine bir değerlendirme. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 27, 83-108.
- Akyüz, Y. (2011). *Türk eğitim tarihi*. Pegem A.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma (yöntem, teknik ve ilkeler)*. Pegem A.
- Baloğlu, F. (1999). İnternetteki kaynakların bilimsel çalışmalarda gösterilmesi. *Sosyoloji Konferansları*, 26, 253-257.
- Balyemez, S. (2017). “Okul” kelimesi, “ekol”den mi geliyor? *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40, 115-147.
- Balyer, A. D. (2016). Öğretmen liderler: öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *Elementary Education Online*, 15(2), 391-407.
- Bozkuş, S. (2024). MEB'in yeni müfredatını değerlendiren maarif platformu'ndan 22 maddelik öneri. <https://www.yenisafak.com/gundem>. adresinden 12.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Büyükbaş, N. (2013). Osmanlı insan yetiştirme düzeni ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna etkileri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, XXIX (87), 199-228.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program geliştirme kaynak ve metinler*. Kuzucular Ofset.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi*. Say.
- Coşkun, M. K. (2019). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1) 93-98.
- Covey, S. R. (2005). *8'inci alışkanlık -bütünlüğe doğru-* (Çev. Eds. S. Soner & Ç. Erendağ). Sistem.

- Demir, Y. (2001). *Modernizmden postmodernizme geçiş sürecinin dinamikleri* (Tez No. 109183) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez merkezi.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem A.
- Eğmir, E., & Çelik, H. (2021). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına olan yaklaşımı ve kültürel bazda küresel problemlere yakınlık düzeyleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(34), 940-979.
- Erdem, A. K. (2023). AB üyeliği ve 'serbest dolaşım hakkı' küçük ülkeleri kalkındırıyor ama genç nüfusu göç ettiriyor. <https://www.indyrturk.com> adresinden 12.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Ed. A. Ersoy & P. Yalçınoğlu). Anı.
- Gutek, G. L. (1997). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (N. Kale, Çev.). Pegem A.
- Hesapçioğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Beta.
- Kaplan, Y. (2020). Yeni Şafak, 07.12. 2020, <https://www.yenisafak.com>, adresinden 22.06. 2023 tarihinde indirildi.
- Karakaya, Ş. (2001). *Eğitimde program geliştirme çalışmaları*. Atatürk Üniversitesi.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kaya, İ. (2006). *Sosyal teori ve geç modernlikler-Türk deneyimi*. İmge Kitabevi.
- Ketenci, T. ve Topuz, M. (2013). Aristoteles ve Augustinus'un insan anlayışları üzerine. *Kaygı*, 20, 1-18.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Küçükaskan, A., Akto, A., Erkıılıç, T. A., & Ulu, H. (2021). İdealist ve realist eğitim felsefelerinin karşılaştırılması üzerine bir değerlendirme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(9), 118-137.
- Levinas, E. (1987). *Time and the other*. Press in Pittsburgh.
- MEB (2023). *K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli*. MEB.
- MEB (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. MEB.
- Merdan, E. (2022). Ahilik değerlerinin gelişim kültürü üzerine etkisinde ahlaki çözümlenin aracı rolü. *Akademik Sosyal Araştırmalar*, 6(21), 333-344.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev.). Pegem A.
- Ocak, G., & Akkaş Baysal, E. (2023). Temel felsefi akımlar ve önemli temsilcileri. İçinde M. Ergün ve A. Çoban (Edt.). *Eğitim felsefesi*, Pegem A.
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to scial research: quantitative and qualitative approaches*. Sage.
- Sekin, S. (2008). Türkiye'de ezberci öğretim ve nedenleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 18, 211-221.

- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim. kuramdan uygulamaya*. Gönül.
- Sönmez V., & Alacapınar F. G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- Sönmez, V. (2008). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı.
- Topçu, N. (2016). *Türkiye'nin maarif davası*. Dergah.
- Tozlu, N. (2012). *Eğitim felsefesi*. Altın Kalem.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Alkım.
- Yalçın, N., & Özyurt, M. (2021). Okul öncesi eğitim programının CIPP modeline göre öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 140-164.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, B., & Yılmaz, M. (2023). Türkiye'de çağdaş pedagoji ve didaktik biliminin öncülerinden selim sabit efendi. *New Era International Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 8(19), 1-9.
- <https://www.cumhuriyet.com.tr/egitim/egitim-sendikalarindan-yeni-mufredat-taslagina-tepki-tekkede-murit-mi-2200367>.
- <https://sendika.org/2024/04/egitim-sen-millî-egitim-bakanligi-mufredat-degisiklikleriyle-neyi-amacliyor-704589>.