



Araştırma Makalesi/Research Article

<https://doi.org/10.52105/temelegitim.1728391>

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nin Hermeneutik Analizi

Hermeneutic Analysis of the Virtue-Value-Action Framework in the Türkiye Century Maarif Model

Oya Güler

Received/Geliş: 26 Haziran 2025 / Accepted/Kabul: 25 Temmuz 2024 / Published/Yayın: 1 Ağustos 2025

Öz

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'ni hermeneutik perspektifle analiz etmektedir. Modelin ontolojik temelleri, insanı "özünde iyi ve değer taşıyan" bir varlık olarak kavramsallaştırmakta (MEB, 2023), aksiyolojik düzeyde ise benlik-toplum bütünlüğünü merkeze almaktadır. Epistemolojik açıdan duygusal rasyonalite, yapılandırmacı öğrenme ve gelenek-modernite diyalektiğini sentezleyen model, pedagojik uygulamalarda K-12 Beceriler Çerçevesi'ne dayalı öğrenci merkezli yöntemleri benimsemektedir. Hermeneutik analiz, modelin Gadamer'in "ufuklar kaynaşması" kavramıyla uyumlu olduğunu göstermektedir. "Yerelden evrensel" paradigmasıyla kültürel kodların evrensel değerlerle sentezlendiği bir anlam evreni inşa eden model, Taşdelen'in (2013) vurguladığı "bireysel özgünlüğün korunması" ilkesiyle ezberci eğitimin ötesine geçmektedir. Ancak çalışma, modelin uygulanmasında karşılaşılan üç temel zorluğu ortaya koymaktadır: değerlerin pedagojik entegrasyonundaki belirsizlikler, eleştirel pedagoji eksikliği ve "yenilikçilik-gelenek" gerilimi. Sonuç olarak, TYMM'nin teorik bütünlüğünün pratikte etkili olabilmesi için öğretmen eğitimi, uyarlanabilir materyaller ve eleştirel değerlendirme mekanizmalarının geliştirilmesi önerilmektedir. Model, Anadolu insan tasavvurunu küresel eğitim söylemleriyle buluşturma potansiyeli taşımakla birlikte, uygulamadaki bu açıkların giderilmesi sürdürülebilir bir eğitim dönüşümü için kritik öneme sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Maarif Modeli, hermeneutik analiz, benlik, toplum, eğitim felsefesi, erdem-değer-eylem.

Abstract

This study analyzes the Virtue-Value-Action (VVA) Framework of the Türkiye Century Maarif Model (TCMM) from a hermeneutic perspective. The model's ontological foundations conceptualize humans as inherently good and value-bearing beings (MEB, 2023), while its axiological dimension centers on the unity of self and society. Epistemologically, the model synthesizes emotional rationality, constructivist learning, and the dialectic between tradition and modernity. In terms of pedagogy, it emphasizes student-centered methods based on the K-12 Competency Framework. Hermeneutic analysis shows that the model aligns with Gadamer's concept of the "fusion of horizons." By constructing a universe of meaning where

Sorumlu Yazar Oya Güler

oya.guler@btu.edu.tr

Atıf/Citation: Güler,Oya. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli erdem-değer-eylem çerçevesi'nin hermeneutik analizi. *Temel Eğitim*, 7(27), 49-68. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.1728391>

local cultural codes are synthesized with universal values (“from local to global” paradigm), the model moves beyond rote education and supports “preserving individual authenticity” as highlighted by Taşdelen (2013). However, the study identifies three main challenges in implementation: ambiguities in the pedagogical integration of values, a lack of critical pedagogy, and tensions between innovation and tradition. In conclusion, it is recommended that for the theoretical coherence of the TCMM to have a practical impact, improvements are needed in teacher training, development of adaptable materials, and the establishment of critical evaluation mechanisms. While the model holds potential to connect the Anatolian conception of the human being with global educational discourses, addressing these implementation gaps is crucial for ensuring a sustainable educational transformation.

Keywords: Türkiye Century Maarif Model, hermeneutic analysis, self, society, philosophy of education, virtue-value-action.

Giriş

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), Türkiye’nin eğitim tarihinde önemli bir dönüm noktası olarak görülmekte ve eğitim sisteminin çağdaş ihtiyaçlara uyacak şekilde yeniden yapılandırılmasını hedeflemektedir. Model, eğitimde fırsat eşitsizliği, güncel müfredat gereksinimleri ve 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması gibi temel sorunları çözme amaçlamaktadır.

Tarihi olarak, Osmanlı döneminde Türkiye’nin eğitim sistemi kendi kendine yeterli ve uluslararası düzeyde örnek uygulamalar geliştiren bir yapıdaydı (Yıldırım & Yılmaz, 2023). Zamanla, dışarıdan alınan eğitim modellerinin ağırlık kazanmasıyla bu yeterlilik zayıflamış, ithal modeller eğitimde baskın hale gelmiştir (Akyüz, 2015). Bu dışa bağımlı yapı, Cumhuriyet döneminde de özellikle Batı’dan alınan modellerle devam etmiş ve Türk eğitim sisteminin temelini oluşturmuştur (Topçu, 2018).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu tarihsel sorunları aşmayı hedeflemektedir. Model, anaokulundan lise sonuna kadar öğrencilerin kazanması gereken bilgi, beceri ve değerleri tanımlayan K-12 beceriler çerçevesine göre tasarlanmıştır (MEB, 2023). Ancak, projeye yönelik eleştiriler arasında, yerli ve milli değerlere yeterince ağırlık verilmediği ve Türk kültür-tarih içeriklerinin müfredatta geri planda kaldığı yönündeki görüşler öne çıkmaktadır (Akpınar & Köksalan, 2024).

Model, temel medeniyet değerleri olan adalet, merhamet ve doğruluğun okul ortamında demokratik tartışma, empati ve adil karar alma etkinlikleri yoluyla somutlaştırılmasını öngörmektedir (MEB, 2023). Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi (EDE), bu değerlerin sadece kavramsal düzeyde değil, uygulamada da karşılık bulması için sistematik bir yol haritası sunar. Eğitimde önerilen disiplinlerarası yaklaşımlar; öğrencilerin analitik, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirirken, bu becerilerin değer sistemleriyle bütünleşmesini amaçlamaktadır.

Modelin temel hedefi, bilgiye dayalı kararlar verebilen, eleştirel düşünebilen, toplumsal sorumluluk sahibi, etik ve erdemli bireyler yetiştirmektir. Bu nedenle, öğrencilerin bilgi ve becerilerinin yanı sıra empati, duygu yönetimi, iş birliği ve sorumluluk gibi sosyal-duygusal yetkinliklerini geliştirmelerine de önem verilmektedir (MEB, 2024).

Hermeneutik yaklaşım, yalnızca metinlerin yüzeysel içeriğini değil, derin anlamlarını da çözümleyebilme imkânı sunar (Taşdelen, 2007). Bu bağlamda çalışma, aşağıdaki dört temel araştırma sorusuna odaklanmaktadır:

- 1- EDE çerçevesi, insanın varoluşuna ve temel doğasına dair nasıl bir anlayış ortaya koymaktadır?
- 2- Çerçevenin bilgi ve öğrenme süreçlerine yaklaşımı nasıl şekillenmiştir?
- 3- EDE'nin değer sistemi hangi ilkelere dayanmakta, bu sistemin iç tutarlılığı ve uygulanabilirliği ne düzeydedir?
- 4- Çerçevenin öğretme-öğrenme yaklaşımları pedagojik olarak nasıl değerlendirilebilir?

Bu sorulara hermeneutik bir bakış açısıyla yanıt verilmesi, EDE çerçevesinin milli değerlerle çağdaş eğitim yaklaşımlarını nasıl bütünleştirdiğini, Türk eğitim sisteminde ne tür bir dönüşüm potansiyeli taşıdığını kavramak açısından kritik öneme sahiptir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Toplumsal ve Hermeneutik Boyutları

TYMM, eğitim ve toplum arasındaki diyalektik ilişkiyi özgün bir epistemolojik zeminde konumlandırmaktadır. Model, eğitim kurumlarının Althusser'in (2010) kavramsallaştırdığı "ideolojik devlet aygıtı" işlevini kabul etmekle birlikte, bu rolü yerel ve milli değerlerle sentezleyerek kendine özgü bir pedagojik paradigma geliştirmeyi amaçlamaktadır. TYMM'nin ontolojik temeli, bireyin zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki boyutlarını bütüncül bir yapı içinde konumlandırmakta ve bu sayede eğitim ile toplum arasında organik bir entegrasyon öngörmektedir (MEB, 2024).

Friesen ve Henriksson'un (2012) belirttiği şekilde fenomenolojik yaklaşım, yalnızca deneyimi betimlemekle kalmayıp aynı zamanda yorumlar ve bu yönüyle pedagojik pratiğin merkezine yerleşir. TYMM de, eğitim deneyimini hem yorumlayan hem de dönüştüren bir süreç olarak ele almakta; Friesen'in hermeneutik fenomenoloji yaklaşımı doğrultusunda eğitimi yalnızca bilişsel bir süreç olarak değil, bütüncül ve yaşanmış bir deneyim alanı olarak tanımlamaktadır (Friesen & Henriksson, 2012).

TYMM, milli değerler ve bütüncül gelişim perspektifine dayanan eğitim yaklaşımları olarak belirli eğitim felsefesi yaklaşımlarını bir araya getiren bir model sunmaktadır. Bu çerçevede, temel felsefi yaklaşımlar ve Türkiye Maarif Modeli'nin bu yaklaşımla ilişkisi şu şekilde ele alınabilir:

Tablo 1 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Eğitim Felsefeleri ile İlişkisi

<i>Eğitim Felsefesi</i>	<i>Temel İlkeler</i>	<i>TYMM ile İlişkisi</i>	<i>Örnek Alıntılar (MEB, 2024)</i>
Realizm (Gerçekçilik)	Dış dünya ve somut gerçekler bilginin kaynağıdır. Sistematik bilgi ve bilimsel yaklaşım	Bilginin sistematik kategorilere ayrılması. Evrensel standartlara uyum vurgusu.	"Bilgi boyutu, bilginin yapısı ve Türkçenin özellikleri dikkate alınarak olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi olarak dört kategoride ele

	önemlidir.		alınmıştır" (s.8)
Daimicilik (Perennializm)	Değişmeyen evrensel değerler merkezdedir. Adalet, merhamet, doğruluk gibi ilkelere vurgu yapılır. Değerler temelli eğitim ön plandadır.	Kavram öğretimi ve değerlerle ilişkilendirme; öğrencinin kişiliğinin geliştirilmesi için bütüncül yaklaşım benimsenir.	"TYMM'de kavram öğretimi, değerlerle ilişkilendirme ve öğrencinin kişiliğini geliştirmeyi amaçlayan bütüncül bir yaklaşımı da içermektedir." (s.3)
Yapılandırmacılık (Constructivism)	Öğrenmede birey aktiftir. Bilgi öğrenen tarafından yapılandırılır ve içselleştirilir. Esnek ve aktif öğrenme ortamları oluşturulur.	Öğrenmeyi öğrenme, zaman ve bilgi yönetimi, öğrencinin öğrenme sürecini kendi kendine düzenlemesi teşvik edilir.	"Öğrenmeyi öğrenme yetkinliği, bireyin kendi öğrenme eylemini etkili zaman ve bilgi yönetimini de kapsayacak şekilde... düzenleyebilmesi." (s.6)
Varoluşçuluk (Existentialism)	Bireysel özgünlük ve özgürlük. Kişisel potansiyelin geliştirilmesi. Öznel anlam yaratma ve inisiyatif alma. Kimlik ve sosyal aidiyet.	Her öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkarma, özgün düşünme ve topluma katkı sağlayacak yetkinliklerin kazandırılması amaçlanır.	"Eğitimin amacı, bireylerin kendi potansiyellerini en üst seviyede gerçekleştirmelerine imkân sağlamak ve aynı zamanda onların topluma katkıda bulunabilecek yetkinlikte olmalarını temin etmektir." (s.2)

Milli kimlik ve sosyal aidiyet, TYMM'nin epistemolojik çerçevesini oluşturan iki temel kavramsal bileşen olarak öne çıkmaktadır. Hodge (2023), müfredatın kültürel aktarım işlevini Gadamer'in "tarihsel bilinç" kavramıyla ilişkilendirir ve müfredatın geçmiş ile bugün arasında bir diyalog kurduğunu, TYMM'nin milli kimlik vurgusunun da bu diyalogu güçlendirdiğini belirtir. Eğitimde milli kimlik inşası, bireylerin kültürel ve tarihsel miras ile ontolojik bir ilişki kurmasını sağlarken, sosyal aidiyet ise, bireylerin kolektif bilinçle entegrasyonunu pekiştirmektedir (Akpınar & Köksalan, 2024).

TYMM, ithal kavramsal çerçevelerle yerli düşünce sistemleri arasında simbiyotik bir ilişki kurarken yalnızca dışardan alınan içeriklerle ulusal ve yerli epistemolojik yapıların üretilmeyeceği önermesini ortaya koymaktadır (MEB, 2023). Hermeneutik fenomenolojiye göre -Friesen, Henriksson ve Saevi'nin (2012) vurguladığı biçimiyle- deneyime duyarlılık ve açıklık gereklidir; TYMM'nin milli kimlik ve sosyal aidiyete yönelik yaklaşımı da "teorik anlamlardan çok, gündelik ve deneyimlenmiş anlamlara açıklık" olarak değerlendirilebilir (Henriksson & Friesen, 2012). Bu anlamda model, öğrencilerin kimlik inşası süreçlerinde sosyal, kültürel ve tarihsel deneyimleri anlamlandırabilecekleri fenomenolojik bir zemin sunmaktadır. Ancak burada kritik bir risk söz konusudur: Milli kimlik ve sosyal aidiyeti içselleştirememiş bireylerin, küresel ekonomik sistemin homojenleştirici mekanizmaları tarafından kolayca entegre edilme riski mevcuttur (Akpınar & Köksalan, 2024).

TYMM, köklü geleneksel epistemik yapıyı modern eğitim metodolojileriyle bütünleştirme hedefini “Kökü mazide olan âtiyiz” ilkesiyle özdeşleştirir (MEB, 2024). Türkçe’nin müfredatta temel bir kültürel aktarım aracı olarak konumlandırılması da modelin kültürel süreklilik ontolojisinin dilsel temelini teşkil etmektedir (MEB, 2024).

Toplumsal dönüşüm perspektifinden bakıldığında, TYMM modern eğitimin hızla değişen sosyokültürel ve teknolojik koşullarına adapte olma kapasitesini, ancak bunu salt modernleşme paradigmasının ötesine geçen bir yaklaşımla içselleştirir. Model, Spring’in (1991) tabandan başlayan toplumsal dönüşüm yaklaşımını da benimseyerek, “erdem-değer-eylem” çerçevesini; teknokratik sistemlerin araçsallaştırıcı etkilerine karşı alternatif bir ontolojik zemin olarak inşa etmektedir. Böylece model, Horkheimer’in (2010) eleştirel teoride vurguladığı verimlilik merkezli eğitim paradigmasının sınırlarını aşmayı amaçlamaktadır.

Roth’un (2012) hermeneutik fenomenolojiye özgü “mikro-tonalite” ve “mikro-duygusalılık” kavramları, TYMM’nin değer aktarımında da karşılık bulur. Roth’a göre, fenomenolojik araştırma “bir saniyenin kesri” içindeki deneyimleri, yani “önoetik” deneyimi ortaya çıkarmayı hedefler (Friesen, Henriksson & Saevi, 2012). TYMM de öğrencilerin anlık deneyimlerinde ve ilişkilerinde değerlerin nasıl somutlaştığına odaklanır.

Benlik inşası bağlamında, model bireyi sosyal, duygusal ve akademik yönleriyle bütünleşik bir varlık olarak ele almaktadır. Eğitimsel benlik inşası, Kegan’ın (1982, McInerney, 2014) betimlediği bilişsel-duygusal gelişim süreçlerinin eğitim yoluyla desteklenmesini ve bireyin öz-anlayış kapasitesinin güçlendirilmesini amaçlar. Modelde bu süreç, ahlaki benlik kavramının geliştirilmesiyle, bireyin kendini ahlaki özne olarak konumlandırma ve değerlendirme yetkinliğinin artırılması ile tamamlanır.

Hermeneutik fenomenoloji bağlamında benlik inşası, öğrencilerin deneyimlerini yorumlama ve anlamlandırma kapasitelerine dayanır. Foran ve Olson’a (2012) göre, “pedagojik yer,” yalnızca fiziksel bir mekânı değil, öğretmen ve öğrencilerin eğitici deneyime çekildiği tüm sosyal ve zihinsel alanları ifade eder (akt. Friesen, Henriksson & Saevi, 2012). TYMM, bu çerçevede öğrencilerin anlam ve kimlik inşa edebilecekleri çok katmanlı alanlar oluşturmaya yol açar.

Modelin bireysel gelişim paradigması, her öğrencinin potansiyelini keşfetmesini ve eğitim sürecine aktif katılımını teşvik etmektedir (MEB, 2023). Bandura’nın sosyal öğrenme teorisinin (Lovat & Toomey, 2009) etkilendiği bu yaklaşımda değerlerin içselleştirilmesi ve ahlaki yargı kapasitesinin güçlendirilmesi ön plandadır. “Erdem-değer-eylem” metodolojisi, bireylerin ahlaki öznelere kimlik inşasını desteklerken, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimini de amaçlamaktadır.

Bununla birlikte, modelin benlik inşasına dair paradigmasına yönelik eleştiriler de bulunmaktadır. TYMM’nin milli ve yerel değerlere yaptığı güçlü vurgu, küreselleşen dünyada çoklu kimlik gelişimine yeterince alan açamayabileceği (Gaudelli, 2016) ve değer aktarımına odaklanan yaklaşımının eleştirel sorgulamayı sınırlayabileceği (Lovat & Toomey, 2009) yönünde tartışılmaktadır. Dolayısıyla,

modelin başarısının, yerel ve evrensel değerler arasında hassas bir denge oluşturulmasına; eleştirel düşüncenin teşvik edilmesine ve değişen sosyokültürel bağlamlara uyaranabilirliğine bağlı olduğu ileri sürülebilir (McInerney, 2014).

Bütün bu kuramsal çerçeve, TYMM'nin epistemolojik temelinde eğitim hermeneutik paradigmasının ağırlıklı bir yer tuttuğunu göstermektedir. Taşdelen'in (2007) de belirttiği üzere; bu hermeneutik perspektif, anlama kavramının epistemolojik, felsefi ve varoluşsal bir sorun olarak eğitim gündemine taşınmasını hedefler.

Hermeneutik paradigma, fen bilimleri ve sosyal bilimler arasındaki metodolojik farklara işaret ederek, "açıklama" yerine "anlama"yı sosyal bilimler için temel epistemolojik aracı olarak tanımlar. Bu yaklaşım, öğrenme sürecinin öznelleşmesini ve bireyselleşmesini kapsar. Vanleene'in (2012) de belirttiği gibi, öğrenmenin yaşamın sunduğu zorlukların üstesinden gelmek olduğu kabul edilirse, öğrenme bireyin kendi içsel anlamlandırmasına dayanmalıdır. Krishnamurti'ye (2012) göre, bireyin içsel olanı anlamadan dışsal olanı öğretmek, yıkıcı değerler sistemlerinin oluşumuna zemin hazırlar.

Bu bağlamda hermeneutik gelenek, Platon'dan bu yana eğitimi salt pratik gereklilikler değil, aynı zamanda daha yüksek bir amacı gerçekleştirme aracı olarak görmüştür. Fairfield'in (2016) vurguladığı üzere eğitim, teknik ilerlemelerle sınırlı kalmayıp, zihinsel ufukları genişletmeyi ve benliği inşa etmeyi hedeflemelidir. Bloom ve Gadamer'in tanımladığı epistemolojik sorunlara, teknolojik ilerlemenin tek başına çözüm üretmeyeceğini belirtirken; Gadamer'in diyalog ve Bildung kavramları, felsefi hermeneutik eğitime sunduğu zengin yöntemsel çerçeveyi ortaya koyar. Özellikle üniversite eğitiminin doğası ve amaçları üzerine Fairfield (2016), hermeneutik fenomenolojik çeşitliliğe dayalı anlam yüklü bir düşünme biçimi sağladığını ileri sürmektedir.

Geleneksel eğitim modellerinde öğretmenler çoğunlukla müfredatın teknik aktarımını yapan icracılar olarak görülürken, Hodge (2023) gibi hermeneutik kuramcılar, müfredatı sabit bir bilgi seti olarak değil, her öğretmen, okul ve öğrenci topluluğunda yeniden şekillenen, çok katmanlı ve dinamik bir metinler bütünü olarak değerlendirir. Dolayısıyla, TYMM'nin hayata geçirilmesinde öğretmenlerin yalnızca uygulayıcı değil, aynı zamanda etkin birer yorumlayıcı ve toplumsal anlam üretici aktörler olarak konumlanması elzemdir.

Sonuçta, TYMM'nin "erdem-değer-eylem" çerçevesi, hermeneutik geleneğin anlama, yorumlama ve diyalog vurgusunu eğitim sistemine entegre etmektedir. Model, bireyin kendini ve toplumu anlamasını, mekanik bilgi aktarımdan ziyade anlamlandırma süreçlerine öncelik veren pedagojik bir yaklaşımla desteklemektedir. Böylece eğitim, yalnızca ekonomik ve teknolojik gereksinimlere karşılık gelen araçsal bir sistem değil, bireyin varoluşsal gelişimini merkeze alan bütüncül bir sürece dönüşmektedir.

Özetle, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin toplumsal ve hermeneutik boyutları; eğitimin ideolojik işlevi ile kültürel süreklilik arasında diyalektik bir çeşitlilik sunmakta, benlik inşası ile toplumsal dönüşümü eşzamanlı olarak desteklemekte ve anlama merkezli bir eğitim paradigması inşa etmektedir. Modelin sürdürülebilir

başarısı ise, yerel ve evrensel değerler arasında sağlanacak denge, eleştirel düşüncenin teşvik edilmesi ve çoklu sosyokültürel bağlamlara uyurlanabilirliğe bağlıdır.

Anlam ve Yorum Katmanları

Eğitimde anlam, üretim ve aktarım süreçlerinde şekillenir; dolayısıyla her öğrenme deneyimi, ister istemez eğitim hermeneutiğinin ilgi alanına girer (Taşdelen, 2006). Hermeneutik bakış açısı, “anlam nedir, onu nasıl anlarız, nasıl öğretir ve nasıl değerlendiririz?” sorularına sistematik yanıt ararken hem kuramsal bir çerçeve sunar hem de somut pedagojik sorunlara çözüm üretmeyi amaçlar (Taşdelen, 2006).

Bu doğrultuda Hodge (2023), öğretmen–müfredat ilişkisini “basit teknik uygulama” düzeyinin ötesine taşıyarak zengin ve dönüştürücü bir anlam üretme sürecine dönüştürmenin gerekliliğini vurgular. Hodge’un yorumuyla uyumlu biçimde Gallagher (2004) de eğitim süreçlerinin “yazılı kurallardan çok yaratıcı yoruma dayalı” doğasını öne çıkarır. TYMM, tam da bu hermeneutik düzlemde, anlam ve yoruma verdiği önemi “kavram öğretimini önceleyen” yapıyla kurumsallaştırmaktadır (MEB, 2024).

Gadamer’in eğitim felsefesinde, düşüncenin eyleme dönüşmesi merkezi bir ilke olarak belirir. Onun “ufukların kaynaşması” kavramı, öğrencilerin phronēsis - yani pratik bilgelik- geliştirmelerine imkân tanır (Gadamer, 2004). Bu yaklaşım, bilgiyi depolanan statik bir varlık olmaktan çıkarıp öğrencinin yaşantısında dinamik ve dönüştürücü bir etmene dönüştürür (Malpas, 2018). TYMM de benzer biçimde, bilginin toplumsal-kültürel bağlamda özgün biçimde yorumlanmasını ve uygulanmasını hedefler (MEB, 2024).

Gadamerci çerçeveyi eğitime uyarlayan Hodge (2023), öğrenmenin her aşamasında “ön-anlayış”ların (pre-understanding) belirleyici rolünü hatırlatır. Öğrencilerin kültürel mirasa dayalı bu ön-anlayışları, TYMM’nin değer ve kimlik vurgusuyla aktif hâle getirilir (MEB, 2024). Böylece model, Schmidt’in (2006) “bireyin geçmiş deneyimlerini yorumlamanın merkeziliği” ilkesini pratiğe taşımaktadır.

TYMM’nin öğretim programındaki “sorumluluk ve özerklik” bileşenleri, Gadamer’in phronēsis kavramıyla doğrudan paraleldir. Öğrencilerin bilgiyi “karşılaştıkları özgül durumlarda uygun biçimde kullanma, sorumluluk alma ve bağımsız karar verebilme” yetkinlikleri (MEB, 2024), teorik bilginin mekanik uygulanmasından ziyade her duruma özgü muhakeme gerektiren phronēsis düşüncesini yansıtır (Gadamer, 2008). Bu noktada Scott, C. L’ nin (2015) işaret ettiği “transfer edilebilir beceriler” ve “yaşam boyu öğrenme” hedefleriyle de uyum kurulmaktadır.

Gadamer’e göre öğrencilerin sahip oldukları “önyargılar” (biases) öğrenmenin zeminini oluşturur; burada önyargı, olumsuz yargı değil, ön-anlayış demektir (Gadamer, 2008). TYMM’nin kültürel mirası öğrenme süreçlerine entegre etmesi, önyargıları anlamının başlangıç noktası olarak değerlendirir (MEB, 2024). Böylelikle model, Bernstein’in (1983) “objektif bilgi aktarımı ile öznel anlam yaratma arasında köprü kurma” iddiasını somutlar.

Warnke'nin (2015) vurguladığı üzere, hermeneutik yaklaşım evrensel bilginin yerel bağlamlarda yeniden anlamlandırılmasını zorunlu kılar. TYMM'nin "yerelden evrensele" bakışı, bu hermeneutik zorunluluğun müfredat ölçeğine taşınmış hâlidir (MEB, 2024). Model; öğrencilerin kendi değerlerini içselleştirirken evrensel değerlere de açık kalmalarını, Gadamer'in "ufukların kaynaşması" ilkesine uygun biçimde teşvik eder. Gadamer'in eğitimsel anahtar kavramları TYMM'de aşağıdaki biçimlerde karşılık bulur:

- Diyalog: Öğrencilerin ezber yerine özgür düşüncelerini ifade edebildikleri eşitlikçi ortamlar (Gadamer, 2008); TYMM'nin yapılandırmacı öğretmen-öğrenci etkileşimiyle desteklenir (MEB, 2023).
- Ufukların kaynaşması: Farklı kültürel perspektiflerin etkileşiminden doğan eleştirel düşünme; TYMM'nin çok-kültürlü vurgu ve evrensel değer entegrasyonunda somutlaşır.
- Önyargı (ön-anlayış): Öğrencilerin yeni bilgileri önceki deneyimleriyle ilişkilendirmesini mümkün kılar; TYMM'de kültürel zemin bu ilişkinin aracı olur.
- Oyun: Kültürel formasyonu (Bildung) destekleyen güvenli deney alanı (Fırıncioğulları, 2016); TYMM'nin deneyimsel ve aktif öğrenme stratejileriyle örtüşür.
- Hermeneutik döngü: Yaşam boyu devam eden "öğrenmeyi öğrenme" süreci; TYMM'de temel yetkinlikler arasında vurgulanır (MEB, 2024).

Bununla birlikte, hermeneutik idealin pratikle buluştuğu noktada çeşitli gerilimler ortaya çıkmaktadır. Örneğin, standardize edilen kazanım listeleri ve merkezi sınav baskısı, Gadamer'in açık uçlu diyalog ve bireysel yorumlama anlayışıyla çatışabilir. Ayrıca sınıf mevcutlarının yüksekliği ve zaman kısıtları, öğretmenlerin diyalojik öğrenme ortamı kurmasını güçleştirebilir. TYMM'nin milli değer vurgusu, farklı kültürel ufukların tam anlamıyla "kaynaşması" için gereken çoğulculuğu daraltma riskini de beraberinde getirir (Gallagher, 2004).

Benzer şekilde, normatif değer aktarımı güçlü olduğunda öğrencilerin kendi değer sistemlerini diyalog yoluyla keşfetme imkânı sınırlanabilir; oysa Gadamer (2008) değerlerin yorum yoluyla açığa çıkarılmasını savunur. Bu nedenle, TYMM'nin başarısı, hermeneutik öngörü ile standardizasyon gereklilikleri arasında dengeli bir sentez kurma becerisine bağlı olacaktır.

Sonuç olarak, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'ni merkezine alan TYMM, anlam ve yorum katmanlarını öne çıkaran hermeneutik bir pedagojik vizyon sunar. Modelin ontolojik, epistemolojik, aksiyolojik ve pedagojik boyutları, Gadamerci düşünce ile çağdaş eğitim gereksinimlerini buluşturmaktadır. Ancak söz konusu vizyonun sınıf içi uygulamalara nüfuz edebilmesi için, eleştirel düşünmeye elverişli çoğulcu ortamlar oluşturulmalı ve öğretmenlere yorumlayıcı rollerinde gerçekçi destek sağlanmalıdır. Bu tür bir denge hem hermeneutik derinliği koruyacak hem de standardize eğitim sisteminin pratik zorunluluklarını karşılayacak yegâne yolu teşkil etmektedir.

Yöntem

Araştırma deseni

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, incelenen olgu veya olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin sistematik, kapsamlı ve analitik bir yaklaşımla değerlendirilmesini kapsayan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu yöntem, araştırma konusu olan TYMM gibi kapsamlı ve çok katmanlı eğitim reformlarının kavramsal temellerinin derinlemesine incelenmesine olanak tanımaktadır.

Çalışmada, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nin (EDE) hermeneutik yorumunu gerçekleştirmek amacıyla belge incelemesi tekniği benimsenmiştir. Belge incelemesi, sosyal bilimlerde geçmiş ya da güncel olguları anlamak için yazılı, görsel veya işitsel metinlerin sistematik olarak analiz edilmesi ilkesine dayanmaktadır (Kıral, B., 2020). Bu teknik hem tarihsel kaynakların hem de güncel politika belgelerinin disiplinli ve bütüncül bir şekilde çözümlenmesini mümkün kılmaktadır.

Doküman analizi süreci, Millî Eğitim Bakanlığı'nın TYMM ile ilgili yayımladığı resmî belgeler ve raporlar başta olmak üzere, ilgili akademik literatür ve politika metinlerinin incelenmesini içermektedir. Araştırma kapsamında, hermeneutik yaklaşımın temel ilkeleri doğrultusunda, metinlerin yüzeysel anlamlarının ötesinde, derin anlam yapıları ve anlam bağlamları da sistematik olarak çözümlenmiştir.

Veri Kaynakları ve Seçim Kriterleri

Çalışmanın veri setini, 2023-2024 yılları arasında yayımlanan EDE çerçevesi, uygulama kılavuzları, değerler eğitimi modülleri ve ilgili mevzuat oluşturmuştur. "K-12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli" ve "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" (<https://tymm.meb.gov.tr/>) tanıtım dokümanları araştırmanın temel veri kaynaklarını oluşturmuştur (MEB, 2023). Kaynaklar, doğruluğu sağlayan resmi dokümanlar ve EDE kavramlarını doğrudan içeren metinler arasından seçilmiştir (Kıral, B., 2020).

Verilerin Analizi

Bu araştırmada toplanan veriler, hermeneutik yaklaşım ekseninde ve içerik analizi yöntemiyle sistematik biçimde incelenmiştir. Hermeneutik yöntem metin ve olguların anlamlarını tarihsel ve kültürel bağlamlarında çözümlemeye odaklanır; anlamın inşasında ise döngüsel bir okuma ve yorumlama sürecini esas alır (Kinsella, 2006). Analiz süreci üç ana aşamada gerçekleştirilmiştir.

İlk aşamada, ön anlama süreci kapsamında, Türkiye eğitim sisteminin tarihsel gelişimi ve mevcut sosyo-kültürel durumu dikkate alınarak incelenen metinlerin bağlamı derinlemesine kavranmıştır. Böylece, EDE çerçevesine ilişkin verilerin altındaki anlam katmanlarının ve toplumsal arka planın ortaya konulması hedeflenmiştir.

İkinci aşamada, yorum sürecine geçilmiş ve dokümanlarda yer alan içerikler belirli kurallara dayalı kodlamalarla analiz edilmiştir. İçerik analizi sırasında elde edilen veriler daha küçük kategorilere ayrılmış, kodlar oluşturulmuş ve temalar tespit

edilmiştir (Büyüköztürk, 2018). Bu süreçte hermeneutik döngü prensibi benimsenerek, parça-bütün ilişkisi içinde metinlerin sürekli olarak yeniden yorumlanması sağlanmıştır (Gadamer, 2009). Kod ve temalar arasındaki ilişkiler, derinlemesine ve çok katmanlı bir analiz olanağı sunmuştur.

Son aşamada, yeniden anlama adımıyla ulaşılan bulgular ışığında TYMM, benlik ve toplum ilişkisi bağlamında yeniden değerlendirilmiş; modelin toplumsal ve kültürel dönüşümdeki yeri hermeneutik bakış açısıyla irdelenmiştir.

Tüm bu analiz aşamalarında, elde edilen bulgular aşağıdaki temel yorumsal çerçeve doğrultusunda sentezlenmiştir:

- **Ontolojik Boyut:** EDE çerçevesinin varoluşsal temelleri ve insan anlayışı; modelin insanı nasıl konumlandığı ve varlık felsefesi açısından nasıl bir yaklaşım sunduğu ele alınmıştır.
- **Epistemolojik Boyut:** Bilgi, bilme ve öğrenme süreçlerinin nasıl anlamlandırıldığı; öğrenme ve bilginin kaynağına ilişkin görüşlerin eğitim sistemine etkisi analiz edilmiştir.
- **Aksiyolojik Boyut:** Modelin değer sisteminin iç tutarlılığı ve uygulanabilirliği; eğitimde öngörülen değerlerin, bireysel ve toplumsal düzeyde bütünlük arz edip etmediği ve pratikteki yansımaları tartışılmıştır.
- **Pedagojik Boyut:** Öğretme-öğrenme yaklaşımlarının hermeneutik analizi; modelde yer verilen pedagojik yöntemlerin anlamı ve uygulamasının eğitim felsefesi açısından değerlendirilmiştir.

Araştırma kapsamında, içerik analizi süreci titizlikle uygulanmıştır. TYMM dokümanlarından elde edilen veriler, sistematik kodlama protokollerine tabi tutulmuş; ardından tematik kategoriler belirlenmiş ve bulgular hermeneutik perspektifle yorumlanmıştır. Bu metodolojik yaklaşım, EDE çerçevesinin epistemolojik temelleri ile pedagojik uygulama potansiyelini çok boyutlu olarak değerlendirmeye olanak tanımıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Böylece, nitel veri analizi ilkeleri doğrultusunda, dokümanların hem açık hem de örtük anlam katmanlarına nüfuz edilebilmiştir.

Bulgular

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesinin Hermeneutik Analizi

1- *Ontolojik Boyut: Varoluşsal Temeller ve İnsan Anlayışı*

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi (EDE), insanı "özünde iyi, erdemli ve değer taşıyan" bir varlık olarak kavramsallaştırmaktadır (MEB, 2023). Bu ontolojik temel, birbirini tamamlayan üç ana varsayıma dayanır: insan doğasının iyiliğine vurgu yapan özcü yaklaşım, bireyin toplumsal bağlamda anlam kazanmasını öne çıkaran sosyal bağlılık ve benliği eylemlerle şekillenen, erdemleri içselleştirme kapasitesine sahip aktif bir özne olarak tanımlayan aktif öznellik (MEB, 2023). Söz konusu kavramsal çerçeve, Anadolu kültür tarihine kök salmış "insan-ı kâmil" idealinin eğitim yoluyla yeniden inşasını hedeflerken (MEB, 2023), insanı sadece bilgi edinen

değil, aynı zamanda erdemli ve topluma katkı sunan bir özne olarak konumlandırır; böylece modern eğitimin "yapılandırmacı özne" kavramı ile belirli gerilim noktaları oluşturur.

Bu bağlamda Hodge (2023), öğretmenlerin müfredat uygulamasını salt teknik bir bilgi aktarımı olarak değerlendiren geleneksel yaklaşımı eleştirmektedir. Hodge'un perspektifinden müfredat, 'öğretmen geçirmez' (teacher-proof) bir doküman değil, aksine yorumlamaya açık dinamik bir metin olarak ele alınmalıdır. TYMM'nin ontolojik boyutu da benzer şekilde, eğitimi mekanik bir bilgi transferinden ziyade, öğretmenlerin aktif yorumlarıyla biçimlenen interaktif bir süreç olarak değerlendirir. Nitekim Hodge'un (2023) belirttiği gibi, model 'aktarım' fikrini aşarak öğretmenleri 'yorum yapan varlıklar' olarak tanımlayan bir ontolojik zemin sunar. Böylelikle EDE çerçevesi, 'öğretmen geçirmez müfredat' anlayışının ötesine geçerek, öğretmenlerin mesleki uzmanlıklarını ve yaratıcı yorumlama kapasitelerini öne çıkarır.

2- Epistemolojik Boyut: Bilgi ve Öğrenme Süreçleri

EDE'nin epistemolojik yaklaşımı, öğrenmeyi yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duygusal ve ahlaki boyutları da kapsayan bütünsel bir süreç olarak tanımlar. Bu yaklaşım, üç paradoksal eğilimle kendini gösterir: ilki, gelenek-modernite diyalektiğidir ki burada geleneksel değerler evrensel bilgi formatında sunulur; ikincisi, duygusal rasyonalitedir ki "kalpten kalbe" bilgi aktarımı vurgulanır (MEB, 2022); üçüncüsü ise uygulama odaklıdır ki becerileri "eyleme dönüşen bilgi" olarak kavramsallaştırır (MEB, 2023).

Çerçevenin "duygu-akıl bütünleşmesi" ve "değer odaklı öğrenme" vurgusu, çağdaş pedagojik yaklaşımlarla önemli ölçüde uyum sergiler (MEB, 2023). Bununla birlikte, yapılan kavramsal analizler, EDE'nin epistemolojik yaklaşımında zaman zaman geleneksel-dini referanslarla, bazen de evrensel-bilimsel kavramlarla dengelenmeye çalışılan bir ikilik olduğunu ortaya koymaktadır. Bu ikilik, modelin bilgi anlayışında hem geleneksel hem de çağdaş perspektiflerin bir arada var olma çabasını gösterir.

3- Aksiyolojik Boyut: Değer Sisteminin İç Tutarlılığı

EDE çerçevesinin aksiyolojik temelleri, "değerlerin içselleştirilmesi" ve toplumsal zeminde yaşanır hale gelmesi ilkelerine dayanır (MEB, 2023). Çerçevedeki değerler hiyerarşisinin hermeneutik analizi sonucunda farklı tutarlılık düzeyleri ortaya çıkmaktadır: ulusal değerlerde yüksek tutarlılık gözlenir ki bu "vatanseverlik" tanımlarının tüm belgelerde örtüşmesiyle kanıtlanır (MEB, 2023); evrensel değerlerde orta düzeyde tutarlılık mevcuttur ki bu "hoşgörü" kavramının belirli kültürel sınırlarla çerçevelenmesiyle örneklenir; pedagojik değerlerde ise "yenilikçilik" ile "geleneklere bağlılık" arasındaki gerilimden kaynaklanan daha düşük bir tutarlılık seviyesi tespit edilmiştir.

EDE çerçevesindeki "erdem-değer-eylem" dizisinin toplumdan bireye yönelimli tek taraflı akışı, özerk ahlaki yargının gelişimini belirli ölçüde sınırlandırabilir. Bu durum, bireysel inisiyatif ile kişisel yargının pedagojik süreçlerde daha güçlü biçimde desteklenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Nitekim değer aktarımının tek yönlü değil, diyalojik bir süreç olarak tasarlanması, EDE çerçevesinin aksiyolojik boyutunu

daha da zenginleştirebilir.

Tablo 2 Değerler Hiyerarşisinin Hermeneutik Analizi

<i>Değer Kategorisi</i>	<i>Tutarlılık Düzeyi</i>	<i>Belirleyici Kriterler</i>
Milli Değerler	Yüksek	“Vatanseverlik” tanımının tüm belgelerde örtüşmesi (MEB, 2023)
Evrensel Değerler	Orta	“Hoşgörü”nün kültürel sınırlarla çerçevelenmesi
Pedagojik Değerler	Düşük	“Yenilikçilik” ile “geleneklere bağlılık” arasındaki gerilim

Bu değerlendirmede tutarlılık düzeyleri; metinler arası tutarlılık (aynı değer tanımının tüm belgelerde örtüşme derecesi), tanım netliği (kavramların sınırlarının belirginliği) ve çelişen ifadelerin yokluğu (değerler arasındaki mantıksal uyum) gibi hermeneutik kriterlere göre belirlenmiştir.

EDE çerçevesindeki "erdem-değer-eylem" dizisinin toplumdan bireye yönelimli tek taraflı akışı, özerk ahlaki yargının gelişimini belirli ölçüde sınırlandırabilir. Bu durum, bireysel inisiyatif ile kişisel yargının pedagojik süreçlerde daha güçlü biçimde desteklenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. TYMM'nin aksiyolojik temelleri, Ricoeur'un "metnin özerkliği" (autonomy of the text) kavramıyla ilişkilendirilebilir (Hodge, 2023). Ricoeur'a göre metinler, yazarlarının niyetlerinden bağımsız olarak okuyucularla etkileşime girerek yeni anlamlar üretirler. TYMM'nin değer sistemi de benzer şekilde, değerlerin sabit tanımlarından ziyade, farklı bağlamlarda yeniden yorumlanabilen dinamik ilkeler olarak ele alınmasını teşvik etmektedir. Hodge'un (2023) belirttiği gibi, bu yaklaşım "metinlerin potansiyel anlam çokluğunu" (polysemy) kabul ederek, değerlerin farklı kültürel ve tarihsel bağlamlarda çeşitli şekillerde yorumlanabileceğini tanıır. Bu perspektifle bakıldığında, TYMM'nin değerler sistemindeki tutarsızlıklar, aslında değerlerin doğasında var olan ve yorumsal zenginliğe imkân tanıyan esneklikler olarak da değerlendirilebilir.

4- Pedagojik Boyut: Öğretme-Öğrenme Yaklaşımları

EDE'nin pedagojik uygulamalarında dört ana eğilim gözlemlenmektedir: Değerlerin "kazandırılacak" nesneler olarak sunulmasında davranışçı izler (MEB, 2022), proje tabanlı öğrenme ile yapılandırmacı unsurlar, iktidar ilişkileri ve çok kültürlü perspektiflerin yeterince sorgulanmaması nedeniyle eleştirel pedagoji eksikliği (MEB, 2023), ve "gönül eğitimi" ile "yaşayarak öğrenme" vurgusuyla duygusal pedagoji yaklaşımları.

Hodge (2023), öğretmenlerin müfredatla çalışmasının özünde hermeneutik bir süreç olduğunu ve bu sürecin "basit bir iletişim veya aktarımdan çok daha karmaşık ve zengin" olduğunu vurgulamaktadır. TYMM'nin pedagojik yaklaşımları da benzer şekilde, öğretmenlerin eğitim materyalleriyle kurduğu ilişkiyi teknik bir uygulama olarak değil, anlam üreten yaratıcı bir yorum süreci olarak görmektedir. Ancak, Hodge'un (2023) eleştirdiği gibi, standartlaştırılmış müfredat ve değerlendirme sistemlerinin baskısı, öğretmenlerin yorumlama özgürlüğünü sınırlayabilir. TYMM'nin pedagojik uygulamalarında görülen davranışçı izler ve değerlerin "kazandırılacak nesneler" olarak sunulması, bu gerilimin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Modelin başarısı, öğretmenlerin müfredatı yorumlama ve

uyarlama kapasitelerini destekleyecek pedagojik özerklik alanlarının yaratılmasına bağlıdır.

5- *Maarif Modeliyle Hermeneutik Entegrasyon*

Maarif kavramındaki eğitim hermeneutigi, teorik konuların pratikle anlaşılması gerektiğine, bilginin ezberlenmesinden ziyade anlaşılması ve yaşanmasına vurgu yapar. Taşdelen'in (2013) belirttiği gibi, ezbercilik bireyselliği yok eden bir süreçtir, anlamak ise besinin bünyeye karışmasına benzer. Bu metaforik ilişki, bilginin özümsemesi ile bedeninin besini özümsemesi arasında kurulan analojinin pedagojik değerini vurgular.

TYMM hermeneutik açıdan değerlendirildiğinde, öğrencinin bilgiyle ilişkisini derinleştirerek, yüzeysel bilgi aktarımı yerine anlam, değer ve irfan merkezli bir eğitim süreci inşa etmeyi hedeflediği görülmektedir. Modelin "bilgiyi sınamak, anlama dönüştürerek hayata tatbik etmek" vurgusu (TYMM, 2023), bilginin yalnızca alınması değil, kişisel deneyimle yeniden üretilmesi gerekliliğini ön plana çıkarır. Bu yaklaşım, hermeneutik geleneğin bilgi ve deneyim arasındaki diyalektik ilişkiye verdiği önemi yansıtır.

Modelin "fertten topluma" ilkesi (MEB, 2024), bireysel hermeneutik süreçlerin toplumsal entegrasyonunun kurumsal çerçevesini çizer. Bu yapılanma, Gadamer'in (2004) "anlama daima belli bir toplumsal bağlamda gerçekleşir" ilkesini politika düzeyinde somutlaştırır. Model, bireysel anlam dünyalarının inşası ile kolektif anlam sistemlerinin oluşumu arasında diyalektik bir ilişki öngörerek, kişisel ve toplumsal anlamlandırma süreçlerini birbirine bağlar.

Bu diyalektik ilişki, epistemolojik düzeyde önemli dönüşüm potansiyeli taşımaktadır. Gadamer'in (2004) "ufukların kaynaşması" kavramı, Maarif Modeli'nin "medeniyet perspektifi" ile metodolojik bir uyum oluşturur. "Yerelden evrensele" paradigması ile öğrencilerin kendi kültürel kodlarını evrensel değerlerle sentezleyebilecekleri bir anlam evreni inşa etmek amaçlanırken, bu yaklaşım hermeneutik literatürdeki "kendilik ile öteki arasındaki diyalektik ilişki" vurgusunu da sürdürmektedir.

Epistemolojik dönüşümün nihai hedefi olan toplumsal ideal, modelde "bilge toplum" kavramıyla ifade edilir. Bu ideal, hermeneutik epistemolojinin "bilginin yorumlanarak sosyal pratiğe dönüştürülmesi" ilkesiyle doğrudan bağlantılıdır. Modelin "hayata dokunan eğitim" vurgusu (MEB, 2024), Taşdelen'in (2013) "bilgilerin yaşanması" ilkesinin toplum ölçeğinde sistemleştirilmiş halidir. Böylece TYMM, hermeneutik yaklaşımın temel prensiplerini makro eğitim politikası düzeyine taşıyarak, anlamı merkeze alan bütüncül bir eğitim vizyonu sunmaya çalışmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, TYMM'ni doküman analizi yöntemiyle incelenmiş; modelin eğitim felsefesi, öğretim programları, pedagojik yaklaşımları ve toplumsal dönüşüm potansiyeli hermeneutik perspektiften değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, TYMM'nin yerli ve milli değerleri evrensel normlarla harmanlayarak bütüncül bir eğitim sistemi sunmayı hedeflediğini ortaya koymaktadır.

TYMM'nin eğitim felsefesi ve temel ilkeleri; realizm, daimicilik,

yapılandırmacılık ve varoluşçuluk gibi çeşitli felsefi yaklaşımları sentezlemekte hem milli hem de evrensel değerleri bir araya getirmektedir. Modelin temel ilkeleri arasında adalet, merhamet ve doğruluk gibi medeniyet değerleri öne çıkmaktadır (MEB, 2024). Modelin hermeneutik perspektifi, Hodge'un (2023) önerdiği "müfredat hermeneutiği" yaklaşımıyla önemli paralellikler göstermektedir. Hodge'a göre, öğretmenlerin müfredatla ilişkisi mekanik bir uygulama değil, anlamın sürekli olarak yeniden yorumlandığı aktif bir süreçtir. TYMM'nin "erdem-değer-eylem" metodolojisi de benzer şekilde, eğitim içeriğinin pasif bir şekilde alınması yerine, yorumlanarak içselleştirilmesi ve eyleme dönüştürülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu açıdan model, Gadamer'in (2004) "ufukların kaynaşması" kavramı ile Taylor'ın (2006) "yorumlama kültürel varlığımızın merkezidir" anlayışını eğitim politikası düzeyinde somutlaştırmaktadır.

Bulgular, modelin Anadolu kültürel kodları ile çağdaş eğitim paradigmaları arasında dinamik bir köprü işlevi gördüğünü göstermektedir. Ontolojik düzeyde insanı "özünde iyi ve değer taşıyan" bir varlık olarak kavramsallaştıran model (MEB, 2023), aksiyolojik düzeyde benlik-toplum bütünlüğünü merkeze almaktadır. Epistemolojik ve pedagojik boyutlarda ise duygusal rasyonalite, yapılandırmacı öğrenme ve gelenek-modernite diyalektiğini sentezlemektedir.

TYMM'nin pedagojik yaklaşımı, K-12 Beceriler Çerçevesi'ne dayalı öğrenci merkezli yöntemler ile aktif katılımı teşvik etmektedir (Akpınar & Köksalan, 2024). Hermeneutik perspektiften bakıldığında, model Gadamerci "ufukların kaynaşması" ile "yerelden evrensele" paradigmayı bütünleştirerek, kültürel kodların evrensel değerlerle sentezlendiği bir anlam evreni inşa etmektedir. Bu yaklaşım, Ricoeur'un (1981) "anlamlandırma sürecinde gelenek ve yenilik arasındaki diyalektik ilişki" kavramıyla uyumludur. Ayrıca, Taşdelen'in (2013) vurguladığı "bireysel özgünlüğün korunması" ilkesiyle ezberci eğitimin ötesine geçmeyi hedeflemektedir.

Bununla birlikte, araştırma bulguları modelin uygulanmasında bazı zorlukları da ortaya koymaktadır. Değerler eğitiminin pedagojik pratiğe aktarılmasında öğretmen rehberliği ve materyal eksikliği nedeniyle belirsizlikler bulunmaktadır. Ayrıca, eleştirel pedagojiye sınırlı yer verilmesi, dönüştürücü eğitim potansiyelini zayıflatma riski taşımaktadır. "Yenilikçilik-gelenek" gerilimi gibi aksiyolojik tutarsızlıklar, modelin teorik bütünlüğü ile pratik uyarlanabilirliği arasında bir açığa işaret etmektedir. Hodge'un (2023) belirttiği gibi, bu tür gerilimler eğitim reformlarının doğasında vardır ve öğretmenlerin yorumlayıcı rolünü kabul eden bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Benzer şekilde, Gallagher'ın (2004) "eğitimsel hermeneutik, çelişkileri bastırmak yerine onları yaratıcı bir diyalog zemini olarak görür" perspektifi, bu gerilimlerin yapıcı biçimde yönetilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

TYMM'nin teorik zenginliğinin pratik etkiye dönüşmesi için şu öneriler sunulabilir: Öğretmen eğitiminde değerlerin pedagojik entegrasyonu için somut rehberlik ve sürekli mesleki gelişim programları geliştirilmelidir. Bu öneri, Bernstein'ın (1983) "yorumlayıcı anlayış, yalnızca uygulama içinde geliştirilebilir" ilkesiyle uyumludur. Yerel bağlamlara uygun esnek ders araçları ve materyaller hazırlanmalıdır. İktidar ilişkilerini ve çok-kültürlü perspektifleri sorgulayan eleştirel ölçme-değerlendirme sistemleri oluşturulmalıdır. Müfredatın uygulanmasında Hodge'un (2023) önerdiği "hermeneutik döngü" yaklaşımı benimsenmelidir. Bu yaklaşım, öğretmenleri müfredatın pasif uygulayıcıları değil, aktif yorumcuları

olarak konumlandırarak, yerel bağlama duyarlı ve öğrenci ihtiyaçlarına uyarlanmış eğitim deneyimleri tasarlamalarını sağlayacaktır.

TYMM, Anadolu insan tasavvurunu küresel eğitim söylemleriyle buluşturma potansiyeli taşımakla birlikte, uygulamadaki açıkların giderilmesi sürdürülebilir bir eğitim dönüşümü için elzemdir. Hodge'un (2023) "öğretmenlerin müfredatla ilişkisi varoluşsal boyutlar taşır" görüşü doğrultusunda, TYMM'nin başarısı sadece teknik uygulamalara değil, öğretmenlerin modeli kendi mesleki kimliklerinin bir parçası olarak içselleştirmelerine bağlıdır. Bu perspektif, Eisner'in (2017) "eğitim reformları, öğretmenlerin profesyonel kimliklerini yeniden şekillendirmedikçe sınıf içi uygulamalara nüfuz edemez" savını desteklemektedir. Ricoeur'un (1981) "yorumlama öznenin kendini anlamasına katkıda bulunur" ilkesinden hareketle, modelin öğretmen ve öğrencilerin benlik anlayışları üzerindeki dönüştürücü etkisine daha fazla dikkat edilmelidir. Bu bağlamda TYMM, teknik bir müfredat reformundan öte, eğitim topluluğunun kolektif kimliğini yeniden tanımlayan hermeneutik bir girişim olarak görülmelidir.

Gelecek araştırmalar, modelin farklı sosyoekonomik ve kültürel bağlamlardaki uygulamalarını incelemeli; öğretmen ve öğrencilerin deneyimlerini fenomenolojik yaklaşımlarla ele almalıdır. Ayrıca, modelin çokkültürlü eğitim, eleştirel pedagoji ve küresel vatandaşlık eğitimi gibi çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla daha güçlü bağlantılar kurması için karşılaştırmalı analizler yapılmalıdır. Modelin hermeneutik potansiyelinin tam anlamıyla gerçekleşebilmesi için, Nussbaum (2010) ve Sen'in (2009) vurguladığı "yapabilirlikler yaklaşımı" perspektifiyle değerlendirilmesi özellikle yararlı olacaktır.

Beyanlar

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu çalışma, etik kurul onayı gerektiren bir araştırma değil, sadece literatür taraması ve doküman analizi içermektedir. Araştırmanın türü ve doğası gereği, insan veya hayvan denekleri ile ilgili herhangi bir deney gerçekleştirilmemiştir. Dolayısıyla, etik kurallara aykırı bir durum söz konusu değildir.

Araştırma sürecinde kullanılan veriler, açık ve ulaşılabilir kaynaklardan elde edilmiştir. Bu nedenle, etik kurul başvurusu yapılmasına gerek bulunmamaktadır.

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

Yazar Katkısı: Makale yazarlarının çalışmada katkısı eşit orandadır.

Yayın Onayı: Bütün haklarımı temel eğitim dergisine devrettiğimi onaylarım. Makalede geçen ifade ve açıklamalar yazarlara aittir.

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

Kaynakça

- 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. <https://doi.org/10.29228/joh.74735>
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin program

- geliştirme ve felsefî düzlemde analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, 0(99), 59–73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>
- Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi (M.Ö. 1000–M.S. 2015)* (28. bs.). Pegem Akademi.
- Althusser, L. (2010). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (A. Tümerterkin, Çev.). İletişim. (Orijinal eser 1970’de yayımlandı)
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. bs.). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Fairfield, P. (2016). Education and conversation: Exploring Oakeshott. In D. Bakhurst & P. Fairfield (Eds.), *Education and conversation: Exploring Oakeshott’s legacy* (pp. 1–20). Bloomsbury Academic.
- Eisner, E. W. (2017). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Fıncıoğlu, S. (2016). Hermeneutik yöntem, ontolojik hermeneutik ve Hans-Georg Gadamer. *Akademik Bakış Dergisi*(53), 286–303.
- Gadamer, H. G. (2004). *Truth and method* (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Rev. Trans.). Continuum. (İlk eser 1960’da yayımlandı)
- Gadamer, H. G. (2008). *Hakikat ve yöntem* (H. Arslan & İ. Yavuzcan, Çev.; Cilt 1). Paradigma.
- Gadamer, H. G. (2009). *Hakikat ve yöntem* (H. Arslan & İ. Yavuzcan, Çev.; Cilt 2). Paradigma.
- Gallagher, S. (2004). *Hermeneutics and education*. SUNY Press.
- Gaudelli, W. (2016). *Global citizenship education: Everyday transcendence*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315683492>
- Hanaba, S., Mysechko, O., & Bloshchynskyi, I. (2020). Solidarity of efforts as a common condition for the survival of the world in a pandemic. *Postmodern Openings*, 11(1Sup2), 29–38. <https://doi.org/10.18662/po/11.1sup2/137>
- Horkheimer, M. (2010). *Akal tutulması* (O. Koçak, Çev.). Metis. (Orijinal eser 1967’de yayımlandı)
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and process in human development*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674039414>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170–189.
- Kinsella, E. A. (2006). Hermeneutics and critical hermeneutics: Exploring possibilities within the art of interpretation. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-7.3.145>
- Krishnamurti, J. (2012). *Eğitim ve yaşamın anlamı* (A. Açıkgöz, Çev.). Omega. (Orijinal eser 1953’te yayımlandı)
- Lovat, T. J., & Toomey, R. (Eds.). (2009). *Values education and quality teaching: The double helix effect*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9962-5>
- Malpas, J. (2022). Hans-Georg Gadamer. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Winter 2022 ed.). Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/win2022/entries/gadamer/>
- McInerney, D. M. (2014). *Educational psychology: Constructing learning* (6th ed.). Pearson Australia.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023a). *K-12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütünsel modeli*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli içerik çerçevesi*. MEB Yayınları.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Scott, C. L. (2015). *The futures of learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century* (Education Research and Foresight Working Paper No. 15). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243126>
- Song, Y., & Wei, B. (2024). Moral self-construction based on model education. *Education Science*, 40(6),

9–15.

- Spring, J. (1991). *American education: An introduction to social and political aspects* (5th ed.). Longman.
- Taşdelen, V. (2006). Edebiyat eğitimi: Hermeneutik bir yaklaşım. *Millî Eğitim Dergisi*, 34(169).
- Taşdelen, V. (2007). Çağdaş hermeneutiğe doğru: Schleiermacher ve genel hermeneutik. *Felsefe Dünyası*(46), 189–203.
- Taşdelen, V. (2013). Eğitimde ezberleme ve anlama. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 150–159.
- Topçu, N. (2018). *Türkiye 'nin maarif davası* (31. bs.). Dergâh.
- Vanleene, S. M. A. (2012). Wilhelm Dilthey'da “anlama” üzerine. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 52(1), 159–171. https://doi.org/10.1501/dtcfder_0000001292
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.).
- 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://doi.org/10.5281/zenodo.8186246>
- Bernstein, R. J. (1983). *Beyond objectivism and relativism: Science, hermeneutics, and praxis*. University of Pennsylvania Press. <https://doi.org/10.1017/S0084255900046568>
- Gadamer, H. G. (1975). Truth and method. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 36(4), 487–490. <https://doi.org/10.2307/430490>
- Hodge, S. (2023). Curriculum work and hermeneutics. *The Curriculum Journal*, 35, 6–19. <https://doi.org/10.1002/curj.214>
- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316534984>
- Roth, W. M. (2012). Cognitive phenomenology. In N. Friesen, C. Henriksson, & T. Saevi (Eds.), *Hermeneutic phenomenology in education* (pp. 99–118). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-834-6_5
- Schmidt, L. K. (2006). *Understanding hermeneutics*. Acumen. <https://doi.org/10.1017/UPO9781844653843>
- Taylor, C. (2006). *A secular age*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.1007/s10677-009-9212-4>
- Warnke, G. (2015). Philosophical hermeneutics and the politics of memory. *Perspectives on Politics*, 13(3), 739–748. <http://www.jstor.org/stable/43867353>

Extended Abstract

Background

The Türkiye Century Maarif Model (TCMM) represents a pivotal milestone in Turkish educational history, aiming to restructure the education system to meet contemporary needs while preserving cultural identity. At its core, the Virtue-Value-Action (VVA) Framework establishes morality, ethics, and social responsibility as foundational elements of K-12 education (MEB, 2023). Historically, Turkish education experienced a transition from self-sufficient Ottoman educational practices (Yıldırım & Yılmaz, 2023) to an increasing dependency on imported Western models (Akyüz, 2015), which has been criticized for neglecting indigenous values and cultural continuity. As noted by prominent Turkish thinker Nurettin Topçu (2018), this external dependency created disconnection between educational content and local cultural contexts. The TCMM emerges as a philosophical and pedagogical response to these historical challenges, aspiring to foster individuals who are not merely knowledgeable but also virtuous, ethically grounded, and socially integrated (Akpınar & Köksalan, 2024).

Purpose

This study conducts a hermeneutic analysis of the VVA Framework embedded within the TCMM. Through examining official policy documents and related academic literature, the research illuminates: (i) the ontological assumptions regarding human nature and societal relationships; (ii)

the epistemological orientations concerning knowledge acquisition and learning processes; (iii) the axiological coherence and practical applicability of the value system; and (iv) the pedagogical strategies employed to realize the model's vision. The research hypothesizes that the VVA Framework offers a theoretically sophisticated blueprint that attempts to bridge several dualisms prevalent in educational discourse: local and universal values, tradition and innovation, and theoretical knowledge and practical action. While philosophically robust, the framework presents implementation challenges that require systematic attention to ensure its transformative potential in Turkish education is fully realized.

Method

This qualitative study employs document analysis methodology guided by hermeneutic principles (Kinsella, 2006; Yıldırım & Şimşek, 2021). Document analysis allows for systematic examination of written and visual materials related to specific phenomena (Kıral, 2020), making it particularly suitable for analyzing complex educational reform initiatives. Primary data sources included official Ministry of National Education policy documents published between 2022-2024, including the VVA Framework, implementation guides, K-12 Competency Framework, and related academic literature.

The analysis proceeded through three methodologically distinct yet interconnected stages: (1) pre-interpretation—establishing the historical and socio-cultural context of Turkish education to situate the TCMM within broader educational developments; (2) systematic coding and thematic analysis—identifying recurring patterns, meaning structures, and conceptual relationships within policy documents through application of the hermeneutic circle principle (Gadamer, 2009); and (3) interpretative synthesis—organizing findings within a comprehensive analytical schema comprising ontological, epistemological, axiological, and pedagogical dimensions. This multidimensional analytical approach enabled examination of both explicit content and implicit meaning structures embedded within the policy documents.

Results

Ontological Dimension

The VVA Framework conceptualizes human beings as "inherently good, virtuous, and value-bearing" (MEB, 2023), drawing on the Anatolian ideal of "insan-ı kâmil" (the perfected human). This ontological foundation rests on three complementary assumptions: an essentialist approach emphasizing the inherent goodness of human nature, social interconnectedness highlighting the individual's meaningful existence within community contexts, and active subjectivity positioning individuals as ethical agents capable of internalizing virtues through action. This ontological positioning contrasts with more instrumentalist approaches to education, situating individuals not merely as knowledge consumers but as moral agents actively engaged in their own ethical development and social contribution. The analysis reveals certain tensions between this ontological stance and more constructivist notions dominant in contemporary educational discourse, particularly regarding the balance between individual autonomy and social integration.

Epistemological Dimension

The TCMM defines learning as a holistic process encompassing cognitive, emotional, and ethical domains. The epistemological approach exhibits three paradoxical tendencies: (1) a tradition-modernity dialectic where traditional values are presented within universal knowledge frameworks; (2) emotional rationality emphasizing "heart-to-heart" knowledge transmission (MEB, 2022); and (3) practical orientation conceptualizing skills as "knowledge transformed into action" (MEB, 2023). The model's emphasis on "emotion-reason integration" and "value-centered learning" significantly aligns with contemporary pedagogical approaches while attempting to synthesize elements from traditional-religious references, global scientific paradigms, and practical wisdom traditions. This creates a dynamic yet sometimes challenging equilibrium between seemingly contrasting epistemological orientations—where emotional engagement

complements rational understanding, and traditional value systems interact with contemporary knowledge structures.

Axiological Dimension

Hermeneutic analysis of the VVA Framework's value hierarchy reveals varying levels of internal consistency: high consistency in national values (exemplified by unified definitions of "patriotism" across documents), moderate consistency in universal values (where concepts like "tolerance" are framed within specific cultural boundaries), and lower consistency in pedagogical values (due to tensions between "innovation" and "tradition"). The unidirectional flow of virtues and values from society to individuals potentially constrains the development of autonomous moral reasoning, suggesting the need for greater emphasis on individual initiative and critical judgment in pedagogical processes. The analysis identifies three levels of axiological integration: theoretical coherence (consistency of value definitions across documents), practical implementation (clarity of pedagogical strategies for value cultivation), and evaluative mechanisms (assessment of value internalization)—with the latter two showing greater variability and implementation challenges.

Pedagogical Dimension

Four dominant tendencies characterize the pedagogical practice within the VVA Framework: behaviorist traces in the transmission of values (where values are presented as objects to be "acquired"), constructivist elements in project-based learning approaches, limited critical pedagogy due to insufficient questioning of power structures and multicultural perspectives, and emphasis on experiential and emotional ("heart-based") pedagogy. While the model theoretically embraces a hermeneutic approach to education—emphasizing meaning, interpretation, and dialogue—practical implementation faces constraints related to standardized assessment pressures, large class sizes, time limitations, and material resources. The analysis reveals a particularly creative tension between the model's aspiration for interpretive flexibility and the educational system's requirement for standardized outcomes, highlighting the need for pedagogical approaches that can navigate this fundamental tension.

Discussion

The TCMM represents an ambitious attempt to synthesize diverse educational philosophies—including realism, perennialism, constructivism, and existentialism—while integrating both local (national) and global (universal) values (Akpınar & Köksalan, 2024). The model employs Gadamer's (2004) concept of the "fusion of horizons" as a theoretical lens for harmonizing cultural codes with universal ethics, creating a dynamic educational space where traditional values can engage with contemporary global perspectives. The document analysis reveals that the model oscillates between four philosophical orientations: realism (in its systematic categorization of knowledge), perennialism (in its emphasis on enduring values), constructivism (in promoting active learning and self-regulation), and existentialism (in fostering individual potential and authentic self-development).

However, significant implementation challenges persist. These include ambiguities in pedagogical procedures for value integration, limited space for critical pedagogy (particularly regarding power structures and multicultural perspectives), and unresolved tensions between innovation and tradition. As Song and Wei (2024) note in related contexts, balancing moral education with critical thinking remains challenging across educational systems worldwide. The model's success ultimately depends on addressing these tensions through practical supports—teacher capacity building, adaptable materials development, and critical evaluation systems. The hermeneutic analysis suggests that teachers' interpretive role is paramount; as Hodge (2023) emphasizes, curriculum implementation is not merely technical application but a creative interpretive act that transforms educational content through context-sensitive understanding.

Conclusions

This hermeneutic analysis demonstrates that the VVA Framework provides a theoretically robust model specifically designed to blend Turkey's cultural heritage with contemporary global educational perspectives. Its emphasis on meaning, understanding, and ethical action outlines a progressive vision for educational transformation that moves beyond rote learning toward deeper comprehension and practical wisdom. The model successfully establishes connections between personal development and social responsibility, integrating cognitive learning with emotional and ethical dimensions of education.

However, to ensure practical impact and sustainability, several enhancements are necessary: (1) teacher training must provide concrete guidance on pedagogical integration of values; (2) contextually adaptable materials need development; (3) assessment systems should incorporate critical perspectives and multicultural dimensions; and (4) implementation should embrace Hodge's (2023) "hermeneutic circle" approach, positioning teachers as active interpreters rather than passive implementers of curriculum. These recommendations align with Bernstein's (1983) observation that "interpretive understanding can only be developed through practice."

The TCMM holds significant potential for connecting Anatolian conceptions of human development with global educational discourses, particularly through its integration of virtue ethics, value education, and action-oriented pedagogy. Addressing current implementation gaps is crucial for achieving a sustainable balance between universal and particular, innovation and tradition, and individual and collective dimensions in Turkish education. Future research should examine the model's implementation across diverse socioeconomic contexts, explore teacher and student experiences through phenomenological approaches, and develop stronger connections with contemporary educational frameworks such as multicultural education, critical pedagogy, and capabilities approaches advocated by Nussbaum (2011) and Sen (2009).

Author and Affiliations / Yazar ve Bağlantılar

Oya Güler 

Sorumlu yazar **Oya Güler**
oya.guler@btu.edu.tr

¹Faculty of Human and Social Sciences, Department of Sociology, Bursa Technical University, Bursa, Turkey, oya.guler@btu.edu.tr, ORCID, [0000-0002-2359-4521](https://orcid.org/0000-0002-2359-4521)