
Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 09.11.2025 *Kabul/Accepted:* 25.12.2025

Makale Türü: Araştırma

TYMM İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Değerler Eğitimi Yaklaşımları Açısından İncelenmesi

Yavuz BOLAT*

ÖZ

Bu çalışma, 2024 yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamındaki İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı, değerler eğitimi kuramsal yaklaşımları çerçevesinde analiz etmeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniğiyle desenlenen çalışmada, programın temel felsefesi, özel amaçları, tematik içerikleri, önerilen öğretim yöntemleri ve merkezine yerleştirilen Erdem-Değer-Eylem (EDE) Modeli incelenmiştir. Analizler, programın değerler eğitiminde tek bir yaklaşıma bağlı kalmayıp, değer telkini, değer analizi ve değer açıklama yaklaşımlarını sentezleyen hibrit bir model sunduğunu ortaya koymaktadır. Programın değer içeriğini (ne öğretileceğini) tanımlayan EDE Modeli, yapılandırılmış ve sistematik yapısıyla, önceden belirlenmiş değer setlerinin aktarımını hedefleyen değer telkini yaklaşımının modernleştirilmiş bir formunu temsil etmektedir. Öte yandan, programın pedagojik uygulamalar için önerdiği yöntemler ise öğrenci merkezli ve sorgulayıcı olan değer analizi ve değer açıklama yaklaşımlarıyla güçlü bir şekilde örtüşmektedir. Bu sentez, uygulamada potansiyel bir pedagojik gerilime yol açmaktadır: Önceden tanımlanmış bir değerler setinin içselleştirilmesi amaçlanırken, aynı zamanda bu değerlerin öğrenciler tarafından eleştirel bir süzgeçten geçirilerek serbestçe sorgulanması beklenmektedir. Çalışma, bu hibrit yapının, öğretmenlere hem kültürel mirası aktaran bir ahlaki rehber hem de eleştirel sorgulamayı teşvik eden tarafsız bir kolaylaştırıcı olma gibi karmaşık ve çift yönlü bir rol yüklediği sonucuna ulaşmaktadır. Programın başarısı, öğretmenlerin bu iki zıt rol arasındaki dengelyi yönetme konusundaki pedagojik ustalığına bağlıdır.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, öğretim programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Erdem-Değer-Eylem Modeli, değer analizi

An Analysis of the TCEM Primary School Turkish Curriculum from the Perspective of Values Education Approaches

ABSTRACT

This study aims to analyze the Primary School Turkish Language Curriculum, published in 2024 as part of the Türkiye Century Education Model (Turkey Century Education Model), within the framework of theoretical approaches to values education. Utilizing document analysis, a qualitative research method, the study systematically examines the curriculum's core philosophy, specific objectives, thematic content, suggested teaching methods, and the central Virtue-Value-Action (VVA) Model. The analysis reveals that the curriculum does not adhere to a single theoretical approach but presents a sophisticated hybrid model synthesizing elements of Value Inculcation, Value Analysis, and Value Clarification. The VVA Model, which defines the value content (the "what"), is a structured and systematic framework aiming to transmit a predetermined set of national and cultural values, representing an advanced form of the Value Inculcation approach.

Atıf Bilgisi: Bolat, Y. (2025). TYMM ilkokul Türkçe dersi öğretim Programı'nın değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 327-347. Doi: 10.48066/kusob.1820396

* Doç. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, yavuzbolat06@com, ORCID: orcid.org/0000-0002-2398-9208

Conversely, the suggested pedagogical methods (the "how"), such as critical thinking, discussion, inquiry, and empathy, align strongly with the student-centered and inquiry-based principles of Value Analysis and Value Clarification. This synthesis creates a central pedagogical tension in the program's application: it simultaneously targets the transmission of a defined, closed-ended value set while demanding open-ended methods that encourage students to critically question and freely inquire about these values. The study concludes that this hybrid structure assigns teachers a complex and dual role: they must act as both a moral guide (transmitting the values) and a neutral facilitator (moderating critical discussion). The successful implementation of this model critically depends on educators' capacity to navigate this inherent conflict.

Keywords: Values education, curriculum, Turkey Century Education Model, Virtue-Value-Action Model, value analysis.

Giriş

Eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biri, bireyleri yalnızca akademik bilgi ve becerilerle donatmak değil, aynı zamanda onları toplumun sorumlu, ahlaklı ve üretken üyeleri haline getirmektir. Bu hedefe ulaşmada değerler eğitimi hem bireysel karakter gelişiminin hem de toplumsal uyumun sağlanmasında merkezi bir rol oynamaktadır (Aliyah ve Masnawati, 2022). Klasik eğitim anlayışlarında model alma, telkin ve değerlerin ezberlenmesi gibi yöntemlerle aktarılan değerler, modern ve demokratik toplumlarda bireyin özgür iradesiyle karar alabilme yetisini destekleyen yaklaşımlarla yeniden şekillenmektedir (Watts vd. 2021). Bu bağlamda, ulusal öğretim programları, bir ülkenin gelecek nesillere hangi değerleri aktarmayı hedeflediğini ve bu aktarımı hangi pedagojik felsefeyle gerçekleştirmeyi planladığını gösteren en temel teknik belgelerdir (Bolat, 2021).

Modern eğitim sistemleri, küreselleşmenin getirdiği karmaşık sosyal, ekonomik ve etik zorluklarla yüzleşirken, değerler eğitiminin rolü ve önemi konusunda küresel bir yeniden uyanış yaşanmaktadır. Uluslararası literatür, değerler eğitimi artık müfredatın bir eklentisi olarak değil, bütüncül öğrenci gelişimi, akademik başarı ve demokratik vatandaşlığın tesisi için temel bir bileşen olarak konumlandırmaktadır. Bu alanda "değerler eğitimi", "karakter eğitimi" ve "ahlak eğitimi" terimleri sıkça kullanılmaktadır (Zajda, 2021). Bu terimler zaman zaman birbirinin yerine kullanılsa da uluslararası araştırmalar aralarında önemli nüanslar olduğunu ortaya koymaktadır (Karakuş vd., 2025). Ahlak eğitimi genellikle doğru ve yanlış ayırt etme ve ahlaki akıl yürütme süreçlerine odaklanırken, karakter eğitimi daha geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Karakter eğitimi, saygı, adalet ve hoşgörü gibi ilişkisel değerlerin yanı sıra, azim, öz disiplin ve çaba gibi "performans değerlerini" de içermektedir (Lin vd., 2025). Bu geniş kapsam, öğrencinin sadece ahlaki bir fail olarak değil, aynı zamanda hayatta başarılı olmak için gerekli erdemlere sahip bir birey olarak gelişimini hedeflemektedir (Loeser, 2023).

Bu kavramsal çeşitlilik, alanın teorik evrimini yansıtmaktadır. Lawrence Kohlberg gibi öncülerin ahlaki akıl yürütmeye odaklanan bilişsel yaklaşımları (Azizah, 2024), zamanla duygu, eylem ve sosyal bağlamı ihmal ettiği yönünde eleştirilere maruz kalmıştır. Bu eleştiriler, Lickona (1991) gibi düşünürlerin ahlaki bilme, hissetme ve eylemeyi birleştiren bütüncül modeller önermesine zemin hazırlamıştır (Chen vd., 2023). Bu evrim, alanın adlandırmasına da yansımış ve "ahlak eğitimi"nden daha kapsayıcı olan "değerler eğitimi" ve "karakter eğitimi" terminolojisine doğru bir kayma yaşanmıştır. Bu değişim, eğitimin amacının sadece ahlaki akıl yürüten bireyler yetiştirmekten, etik, dirençli ve bütüncül olarak gelişmiş bireyler yetiştirmeye doğru kaydığını göstermektedir (Azizah, 2024).

Uluslararası düzeyde, okulların geleceğin vatandaşlarını şekillendiren kritik kurumlar olduğu ve değerlerden arındırılmış bir eğitim anlayışının sadece imkânsız değil, aynı zamanda öğrencinin tüm alanlardaki gelişimine potansiyel olarak zararlı olduğu konusunda güçlü bir fikir birliği mevcuttur (Lin vd., 2025). Değerler eğitimi, iklim değişikliği, sosyal adalet ve ekonomik eşitsizlik gibi modern

dünyanın karmaşık sorunlarına karşı öğrencileri etik bir donanımla hazırlamanın bir yolu olarak görülmektedir (Lovat vd., 2010).

Uluslararası araştırmalar, değerler eğitiminin öğrencilerin iyi oluşu ve akademik başarısı üzerinde güçlü ve nedensel bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Chen vd., 2022). Bu bulgular, eğitimin yalnızca bilişsel yönüyle sınırlı olmadığını; duyuşsal ve sosyal boyutlarıyla da derin bir etkileşim içinde olduğunu göstermektedir. Değer temelli öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de kişisel gelişimlerini destekleyen, dolayısıyla eğitim ortamlarının vazgeçilmez bir unsuru olarak kabul edilen bir anlayıştır. Bu yaklaşımın kökeninde, Aristoteles'in eğitimin nihai amacı olarak tanımladığı eudaimonia- yani bireyin potansiyelini gerçekleştirme, gelişip serpilmesi ve iyi oluş hâline ulaşması— kavramı yer almaktadır. Bu bakış açısına göre, akademik başarı değer merkezli ve bütüncül bir eğitimin temel amacı değil, doğal bir sonucudur (Lovat vd., 2010; Clement, 2010). Bu çerçevede, eğitimde bilişsel hedeflerin ötesine geçilerek öğrencilerin değer gelişimi, anlam arayışı ve iyi oluşunun desteklenmesi hem bireysel hem de toplumsal düzeyde sürdürülebilir bir öğrenme kültürünün oluşmasına katkı sağlayacaktır.

Nörobilim alanındaki bulgular da bu bağlantıyı desteklemektedir. Araştırmalar, duyguyla ilişkili süreçlerin, okulda öğrenilen yapılandırılmış bilgi ve becerilerin gerçek dünya karar alma mekanizmalarına aktarılması için kritik olduğunu göstermektedir (Zajda, 2021). Duygusal süreçler, muhakeme ve eyleme rehberlik eden bir dümen görevi görür. Bu, biliş ve duygunun birbirinden ayrı değil, iç içe geçmiş süreçler olduğunu ve destekleyici duyuşsal durumların entelektüel katılımı enerjilendirdiğini kanıtlamaktadır (Clement, 2010). Değerler eğitimi, olumlu bir okul iklimi yaratarak, öğrenci-öğretmen ilişkilerini güçlendirerek ve öğrencilerin öz saygı, dayanıklılık ve öz yönetim becerilerini geliştirerek tam da bu destekleyici duyuşsal ortamı oluşturmaktadır (Jiang vd., 2025). Bu bulgular, eğitimde sıklıkla karşılaşılan bir ikilemi de çözmektedir. Akademik olmayan konulara ayrılan zamanın, temel derslerdeki başarıdan çalındığına dair geleneksel "sıfır toplamlı oyun" anlayışı, bu kanıtlar ışığında geçerliliğini yitirmektedir. Aksine, etik bir rehberliğin yokluğunun "sıg ve parçalanmış bir öğrenmeye" yol açabileceği belirtilmektedir (Lin vd., 2025).

Değerler eğitimi, akademik öğrenmenin gerçekleşmesi için en uygun koşulları yaratan temel bir katman işlevi görür. Dolayısıyla bu, bir ödünleşim değil hem karakter hem de akademik alanda geri dönüş sağlayan temel bir yatırımdır (Keçeci Kurt vd., 2016). Bu durum, okulun amacını salt bilgi aktarımından, gelişip serpilmiş bireylerin yetiştirilmesine doğru yeniden çerçevelemektedir (Bolat & Korkmaz, 2021). Değerler eğitiminin en temel amaçlarından biri, öğrencileri demokratik ve küresel toplumların sorumlu, bilgili ve aktif üyeleri olarak hazırlamaktır. Uluslararası literatür, değerler eğitimi demokrasi, aktif vatandaşlık, sosyal adalet ve insan hakları eğitimiyle doğrudan ilişkilendirmektedir (Zajda, 2021). Amaç, öğrencilerin sadece vatandaşlık bilgilerini ezberlemesi değil, aynı zamanda hoşgörü, saygı, adalet ve ortak iyiye bağlılık gibi demokratik yaşam için gerekli karakter ve erdemleri içselleştirmesidir (Agboola ve Tsai, 2012; Althof ve Berkowitz, 2006).

Etkili bir vatandaşlık eğitimi, temelde bir karakter eğitimi uygulamasıdır. Demokrasinin mekanik işleyişini öğretmek, bu işleyişin temelini oluşturan ahlaki ve sivil erdemleri geliştirmeden yapıldığında yetersiz kalmaktadır. Demokratik toplumlar, sadece prosedürel bilgiye değil, aynı zamanda empati, dürüstlük ve başkalarına karşı sorumluluk duygusu gibi belirli karakter özelliklerine sahip vatandaşlara ihtiyaç duymaktadırlar (Althof ve Berkowitz, 2006). Değerler eğitimi, öğrencileri karmaşık toplumsal meseleler hakkında eleştirel düşünmeye, farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurmaya ve medeni diyalog becerileri geliştirmeye teşvik ederek onların toplumsallaşmasını hızlandırmaktadır (Kirschenbaum, 2000; Lin vd., 2025; Loeser, 2023; Lickona, 1991; Nucci vd., 2024). Bu bağlamda, Topluma Hizmet Yoluyla Öğrenme (Service-Learning) veya Adil Topluluk (Just Community) gibi pedagojik modeller, bu erdemleri teoride bırakmayıp pratiğe dökmek için tasarlanmıştır (Nucci vd.

2014). Bu yaklaşımlar, öğrencilere sivil katılım için gerçek fırsatlar sunarak, teorik bilgileri somut deneyimlerle birleştirmelerini sağlamaktadır. Dolayısıyla, değerler eğitimi, anlamlı bir demokratik vatandaşlığın üzerine inşa edildiği ahlaki altyapıyı inşa etmektedir. Karakter gelişimini vatandaşlık eğitimine entegre etmemek, haklarını bilen ama sorumluluklarını ihmal eden bir vatandaş profili yaratma riski taşır ki bu da nihayetinde demokrasinin sağlığını zayıflatmaktadır (Battistoni, 1997). Bu durum toplumun en değerli gördüğü yeni nesillerin toplumun en değerli unsurlarıyla bir noktada buluşamamasına neden olmaktadır. Böylece toplumsal ve kültürel çözünme hızlanabilir. Eğitim sistemleri bunu önceden görerek değerler ve karakter eğitimi uygulamalarını eğitim programlarına yansıtmıştır (Bolat ve Güllü, 2024).

Değerler eğitimi, tek bir metodolojiye indirgenemeyecek kadar çeşitli felsefi ve psikolojik temellere dayanan zengin bir alandır. Uluslararası literatürdeki bu çeşitliliği anlamlandırmak için Superka, Ahrens ve Hedstrom (1976) tarafından geliştirilen ve alanında temel kabul edilen tipoloji, yol gösterici bir çerçeve sunmaktadır. Bu çerçeve, değerler eğitimi yaklaşımlarını beş ana kategoriye ayırmaktadır. Bunlar; Telkin (Inculcation), Ahlaki Gelişim (Moral Development), Analiz (Analysis), Değerleri Belirginleştirme (Values Clarification) ve Eylem Öğrenmesi (Action Learning) (Hutti, 2004). Bu sınıflandırma, her bir yaklaşımın temel amacını, yöntemlerini ve dayandığı varsayımları netleştirerek, alandaki farklı pedagojik stratejilerin karşılaştırmalı bir analizini yapmayı mümkün kılmaktadır. Sınıflamada yer alan bu yaklaşımlar tek başına ya da birkaç yaklaşım ve yöntemleriyle birlikte kombine bir biçimde de öğretim süreçlerinde kullanılmaktadır (Bolat, 2016). Aşağıdaki Tablo 1, bu beş temel yaklaşımın kapsamlı bir özetini sunmaktadır (Superka vd. 1976).

Tablo 1. Değerler eğitimi yaklaşımlarının karşılaştırmalı analizi

Yaklaşım	Temel İlke	Teorisyen	Yöntemler	Güçlü Yönler	Eleştiriler
Telkin	Önceden belirlenmiş toplumsal veya evrensel değerleri aşılama.	Schwartz	Modelleme, pekiştirme, hikâye anlatımı, simülasyonlar	Sosyal uyumu ve net davranış standartlarını teşvik eder.	Endoktrinasyon riski taşır; eleştirel düşünceyi engelleyebilir.
Ahlaki Gelişim	Evrensel ahlaki akıl yürütme aşamalarında ilerlemeyi teşvik etme.	Kohlberg, Piaget	Ahlaki ikilem tartışmaları, vaka analizleri. (Moral dilemma)	Karmaşık akıl yürütme ve etik özerklik geliştirir.	Aşırı bilişeldir; potansiyel kültürel ve cinsiyet yanlılığı taşır.
Değerleri Belirginleştirme	Öğrencilerin kendi kişisel değerlerini belirlemelerine ve ifade etmelerine yardımcı olma.	Simon, Raths, Kirschenbaum	Sıralama egzersizleri, yansıtıcı günlük tutma, açık tartışmalar	Öz farkındalığı ve kişisel sorumluluğu artırır.	Ahlaki göreceliğe yol açabilir; net etik rehberlikten yoksundur.
Analiz	Değer temelli konulara mantıksal ve bilimsel akıl yürütme uygulama.	Kohlberg, Coombs	Araştırma, münazara, benzer vaka analizi	Eleştirel düşünmeyi ve kanıta dayalı karar vermeyi teşvik eder.	Duygusal olarak kopuk olabilir; eyleme yol açmayabilir.
Eylem Öğrenmesi /Topluma Hizmet	Değerleri sosyal eylem ve toplumsal katılım ile ilişkilendirme.	Dewey, Freire	Topluma hizmet projeleri, sivil katılım etkinlikleri	Empati, sivil sorumluluk ve gerçek dünya becerilerini geliştirir.	Yüzeysellik riski, kurtarıcı kompleksi gibi stereotipleri pekiştirme.

Erdem-Değer-Eylem (EDE) Modeli: Programın Değer Çerçevesi

2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın değerler eğitimi anlayışının merkezinde, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli"nin bütüncül bir parçası olarak tasarlanan Erdem-Değer-Eylem (EDE) Modeli yer almaktadır. Program, öğretme-öğrenme sürecinde EDE modelinde sunulan değerlerin gözetilmesi gerektiğini" açıkça belirtmektedir (MEB 2024b). Bu model, programın değerler eğitimine yönelik yapısal ve felsefi çerçevesini oluşturmaktadır.

Felsefi Temelleri ve Amaçları

EDE Modeli, "erdemli insan" yetiştirme nihai hedefine ulaşmak için tasarlanmış sistematik bir çerçevedir. Modelin temel felsefesi, soyut bir kavram olan "erdem"e, somut "eylemler" üzerinden ve "değerler" aracılığıyla ulaşılabileceği varsayımına dayanır. Çerçevenin ana hedefi; eylemlerden değerlere, değerlerden erdemli insana ve nihayetinde "huzurlu aile ve toplum" hedefine ulaşmaktır. Bu model, Türk milletinin tarihinden ve kültüründen gelen yaşayış, inanış, duygu ve düşüncelerini okul ve dersler aracılığıyla yeni nesillere aktarmayı amaçlar. Model, yalnızca bilişsel gelişimi değil, aynı zamanda üst düzey düşünme, öz benlik ve duygu eğitimini de kapsayarak bireyin bütüncül gelişimini hedeflemektedir (MEB 2024a).

EDE Modelinin Yapısal Analizi

EDE Modeli, hiyerarşik ve bütüncül bir yapıya sahiptir. Bu yapı, değerlerin somutlaştırılması ve öğretim sürecine entegre edilmesini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Bu yapıyı aşağıdaki biçimde açıklayabiliriz (MEB, 2024a):

Hiyerarşik Yapı: Model, "Eylemden değere, değerden erdeme uzanan yolculuk" olarak tanımlanır. Bireyin sergilediği somut ve gözlemlenebilir eylemler, onun sahip olduğu değerleri yansıtır. Bu değerlerin tutarlı bir şekilde içselleştirilmesi ve hayata geçirilmesi ise bireyi erdemli kılmaktadır.

Çatı Değerler: Model, diğer tüm değerlerle yoğun kesişim noktaları olan üç temel "çatı değer" etrafında kümelenmiştir. Bu çatı değerler; adalet, saygı ve sorumluluk değerleridir.

Alt Değerler ve Bileşenler: Her çatı değer altında, daha spesifik alt değerler yer almaktadır. Bu alt değerler arasında aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, dürüstlük, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, sabır, sevgi, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi pek çok değer bulunmaktadır. Modelin en ayırt edici özelliği, her bir alt değeri, "süreç bileşenleri" olarak adlandırılan somut eylemlere ve davranışsal göstergelere ayırmasıdır. Örneğin, "Çalışkanlık" değeri altında yer alan "Azimli olmak" bileşeni, "Zorlukları aşmak için gayret gösterir" ve "Yenilgi ve başarısızlıklarında tekrar deneme gücünü kendinde bulur" gibi gözlemlenebilir eylemlerle tanımlanmıştır.

Programlar Arası Bir Bileşen Olarak EDE Modeli

Türkçe Dersi Öğretim Programı, EDE Modeli'ni ayrı bir ders veya ünite olarak değil, "programlar arası bileşen" olarak konumlandırmaktadır (MEB, 2024b). Bu, değerlerin programın diğer öğelerinden, becerilerden ve alan içeriğinden bağımsız bir şekilde değil, programa organik olarak işlenmesi gerektiği anlamına gelmektedir (MEB 2024a). Dolayısıyla, işlenecek her metin, yapılacak her etkinlik ve geliştirilecek her dil becerisi, EDE Modeli'nde tanımlanan değerlerle ilişkilendirilmelidir. Bu yapısal ve felsefi özellikler incelendiğinde, EDE Modelinin, geleneksel değer telkini yaklaşımının sistematik ve çağdaş bir yorumu olduğu görülmektedir. Değer telkini, önceden belirlenmiş toplumsal değerlerin aktarımını hedeflemektedir (Sever vd., 2024). EDE Modeli de benzer şekilde, "erdemli insan" profili için gerekli olan değerleri ve erdemleri kapsamlı bir şekilde önceden tanımlamıştır. Ancak model,

bu değerleri soyut nasihatler olarak bırakmak yerine, her birini ölçülebilir ve gözlemlenebilir eylemlere dönüştürerek telkin sürecini somutlaştırmakta ve modern öğretim programlarının yeterlilik temelli yapısıyla uyumlu hale getirmektedir. Bu yönüyle EDE Modeli, değer telkini yaklaşımının yapılandırılmış ve pedagojik olarak daha işlevsel bir versiyonu olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından uygulamaya konulan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli”, Türk eğitim sisteminde bütüncül bir dönüşümü hedeflemektedir. Bu modelin temel bileşenlerinden biri olan yeni İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, dil becerilerinin yanı sıra değerler, eğilimler ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerini de merkeze alan yapısıyla dikkat çekmektedir. Program, “ahlaklı, erdemli, milleti ve insanlık için iyi, doğru, faydalı ve güzel olanı yapmayı ideal edinmiş öğrenci profili” yetiştirme hedefini açıkça beyan etmektedir (MEB, 2024b).

Bu çalışma, söz konusu yeni öğretim programını, yukarıda tanımlanan değerler eğitimi kuramsal yaklaşımları (değer telkini, değer analizi, değer açıklama) merceğinden incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın temel araştırma problemi:

“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın benimsediği temel değerler eğitimi felsefesi nedir ve bu felsefe programın amaç, içerik ve yöntemlerine nasıl yansımaktadır?” şeklinde ifade edilebilir. Bu sorunun getireceği cevaplar, programın kuramsal altyapısını anlamlandırmak, potansiyel uygulama dinamiklerini öngörmek ve öğretmenlere rehberlik etmek açısından araştırmanın önemini ortaya çıkarmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemiyle tasarlanmıştır. Doküman analizi; araştırılması hedeflenen olgu ile ilgili yazılı, basılı veya dijital materyallerin sistematik biçimde incelenmesi, anlamlandırılması ve yorumlanması sürecini içerir (Yıldırım & Şimşek, 2013; Morgan, 2022) Bu yöntemde, belgeler yalnızca veri kaynağı olarak değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşmuş “metinler” olarak ele alınır ve bu metinler üzerinden temalar, kavramlar ve yapılar çözümlenir (Ji, 2024).

Bu yöntemin tercih edilmesinin temel nedeni, araştırmanın amacının bir eğitim politikasının temelini oluşturan kurucu belgeyi derinlemesine ve bağlamsal olarak incelemek olmasıdır. Bu bağlamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın değerler eğitimi felsefesini, amaçlarını, içeriğini ve yöntemlerini derinlemesine incelemek amacıyla bu yöntem tercih edilmiştir. Nitekim doküman analizi, politika belgelerinin ideolojik, kültürel ve pedagojik temelini sistematik şekilde açığa çıkarmaya olanak tanır (Chand, 2025).

Veri Kaynağı

Araştırmanın temel veri kaynağını, MEB tarafından 2024 yılında yayımlanan “İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar): Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” başlıklı resmî doküman oluşturmaktadır. Dokümanlar, nitel araştırmaların yürütülmesinde önemli birer veri kaynağı olarak görülmektedir. Nitel araştırmalarda dokümanlar, araştırma konusuna ilişkin tarihsel, kültürel ve bağlamsal bilgilerin sistematik biçimde elde edilmesine olanak tanır (Dalglis vd., 2021; Morgan, 2022).

Verilerin Analizi

Metin Elde edilen doküman, içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Analiz sürecinde nitel araştırma süreçlerinde kullanılan aşağıdaki içerik analizi adımları izlenmiştir (Corbin & Strauss, 2008; Baltacı, 2019; Karataş, 2025):

Kodlama: Program dokümanı, değerler eğitimiyle ilgili kavramları, amaçları, ilkeleri, yöntemleri ve içerik unsurlarını belirlemek amacıyla satır satır okunarak kodlanmıştır. Özellikle programın özel amaçları, uygulama esasları, tema içerikleri, önerilen öğretim stratejileri ve Erdem-Değer-Eylem (EDE) Modeli'ne yapılan atıflar üzerinde durulmuştur.

Temaların Oluşturulması: Elde edilen kodlar, araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan değerler eğitimi yaklaşımları (değer telkini, değer analizi, değer açıklama) temelinde bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Bu temalar; “programın değer içeriği (ne?)” ve “programın pedagojik yöntemleri (nasıl?)” olarak iki ana kategoride toplanmıştır.

Bulguların Yorumlanması: Oluşturulan temalar, ilgili literatür ışığında yorumlanarak programın benimsediği değerler eğitimi felsefesi, bu felsefenin programın öğelerine yansımaları ve potansiyel uygulama dinamikleri hakkında çıkarımlarda bulunulmuştur.

Tablo 2. Doküman analizi süreci

Aşama	Program Bölümleri	Analizin Amacı
1. Kodlama	Programın genel felsefesi, özel amaçları, uygulama esasları, tema içerikleri, EDE Modeli'ne atıflar, önerilen öğretim stratejileri.	Değerler eğitimiyle ilgili anahtar kavramları, ilkeleri, yöntemleri ve içerik unsurlarını belirlemek.
2. Tema Oluşturma	Kodlama aşamasında elde edilen veriler.	Verileri “programın değer içeriği (ne?)” ve “programın pedagojik yöntemleri (nasıl?)” ana temaları altında gruplamak.
3. Yorumlama	Oluşturulan temalar ve bu temalar arasındaki ilişkiler.	Bulguları, değerler eğitimi yaklaşımları (değer telkini, değer analizi, değer açıklama) kuramsal çerçevesi ışığında yorumlayarak programın benimsediği felsefeyi ortaya koymak.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, nicel araştırmalardaki ölçütlerden farklı olarak inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik kavramlarıyla sağlanır (Nowell vd., 2017). Bu bağlamda, araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla programın farklı bölümlerinden—örneğin genel amaçlar, tema içerikleri ve önerilen öğretim stratejileri—elde edilen bulgular karşılaştırılarak veri üçgenlemesi yapılmıştır. Böylece, programın amaçlarında vurgulanan bir değer tema içeriklerinde ve önerilen pedagojik yöntemlerde nasıl somutlaştırıldığı sistematik biçimde incelenmiştir.

Araştırmanın aktarılabirliğini sağlamak için ise, analiz süreci ayrıntılı olarak betimlenmiş; ulaşılan sonuçlar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Ayrıca, araştırma süreci boyunca metodolojik kararların açık biçimde raporlanmasıyla çalışmanın izlenebilirliği ve güvenilirliği güçlendirilmiştir (Tracy, 2010; Korstjens ve Moser, 2018).

Bulgular

Programın Genel Amaçları ve Tematik İçeriklerinde Tanımlanan Değerler

Öğretim programının özel amaçları, değerler eğitimine verilen önemi açıkça ortaya koymaktadır. Program, öğrencilerin “millî, manevi, ahlaki, tarihi, kültürel ve sosyal değerleri içselleştirmeleri” ve “millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri” gerektiğini belirtmektedir. Bu amaçlar, programın değerler eğitiminde belirli bir kültürel ve ulusal çerçeveyi benimsediğini göstermektedir. Program, 1-4. Sınıflar için ortak olan 8 tema etrafında yapılandırılmıştır. Tablo 3’te “temaların içerikleri” başlığı altında sunulan bu temalar, programın değerler haritasını detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır (MEB 2024b).

Tablo 3. 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı tema içerikleri ve ilişkili değerler

Tema İçeriği No	Tema İçeriği Başlığı (Özet)	İlişkili Değerler ve Kavramlar
1. Tema İçerikleri	Erdemler ve Nezaket	Etik davranmak, ahlak, nezaket, dürüstlük, ailede sorumluluk alma, çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, merhamet, mütevazılık, saygı, sevgi, azim, cömertlik, güven, paylaşma, sabır, vefa, yardımseverlik, öz denetim.
2. Tema İçerikleri	Millî Mücadele ve Atatürk	Kahramanlık, cesaret, fedakârlık, gazilik, şehitlik, vatanseverlik, millî egemenlik, millî irade, millî kimlik.
3. Tema İçerikleri	Doğa ve Çevre	Tasarruf, tutumluluk, çevre bilinci, sürdürülebilirlik, doğal mirasa saygı, sağlıklı yaşam.
4. Tema İçerikleri	Okuma Kültürü	Dil sevgisi, okuma sevgisi, yazılı kültür, bilgi okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, vatandaşlık okuryazarlığı.
5. Tema İçerikleri	Sanat, Spor ve Oyun	Estetik, özgünlük, yenilikçi düşünme, centilmenlik, spor kültürü, geleneksel sanatlar, hayal gücü, mizah.
6. Tema İçerikleri	Bilim ve Keşif	Merak, araştırma, sorgulama, keşif, icat, bilimsellik.
7. Tema İçerikleri	Millî Kültür ve Miras	Türkçe, bayrak, vatan, millî ve manevi değerler, insani ve kültürel değerler, kültürel miras, gelenekler, tarihî şahsiyetler.
8. Tema İçerikleri	Hak ve Sorumluluklar	Demokrasi, çocuk hakları, temel hak ve özgürlükler, liyakat, hakkaniyet, eşitlik, mahremiyet, sorumluluk, ifade özgürlüğü.

Tablo 3’te görüldüğü üzere, programın tematik yapısı, EDE Modeli’nde yer alan adalet, saygı, sorumluluk gibi çatı değerlerin yanı sıra vatanseverlik, aile bütünlüğü, dürüstlük, çalışkanlık gibi çok sayıda alt değeri doğrudan içeriklerle ilişkilendirmektedir. Bu yapı, değerlerin dersin ana içeriğinden ayrı tutulmadığını, aksine metin seçimleri ve etkinliklerin bu değerler etrafında şekilleneceğini göstermektedir. Tablo 2’nin detaylı analizi, bu tematik yapının yalnızca bir içerik listesi olmadığını, aynı zamanda programın merkezindeki EDE Modeli’nin operasyonel bir aracı olarak tasarlandığını ortaya koymaktadır. Temalar ile EDE Modeli’nin “Adalet”, “Saygı” ve “Sorumluluk” olarak belirlenen çatı değerleri arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. 8. Tema (“Hak ve Sorumluluklar”), doğrudan “Sorumluluk” ve “Adalet” çatı değerlerini somutlaştırırken; 1. Tema (“Erdemler ve Nezaket”), “Saygı” çatı değerini ve onun nezaket, dürüstlük, merhamet gibi bileşenlerini işlemektedir. Benzer şekilde, 2. Tema (“Millî Mücadele ve Atatürk”) ve 7. Tema (“Millî Kültür ve Miras”), EDE çerçevesinin önemli bir alt değeri olan "vatanseverlik" değerinin telkini için birincil kanallar olarak yapılandırılmıştır. Bu sistematik entegrasyon, değerlerin dersin diğer unsurlarından bağımsız olarak değil, dil öğretiminin dokusuna işlenerek aktarılmasını sağlamaktadır. Bu durum, değer telkini modelinin temel bir özelliği olan sistematik ve yukarıdan aşağıya bir değer aktarım stratejisini yansıtmaktadır. Program, kullanılacak metin türlerini de sınıf düzeylerine göre belirlemiştir.

Tablo 4. Sınıf düzeylerine göre kullanılacak metin türleri

Türler		1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
Bilgilendirici Metinler	Anı	+	+	+	+
	Dilekçe			+	+
	Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik,+ kroki, harita, afiş gibi karma içerikli metinler)		+	+	+
	e-posta			+	+
	Günlük	+	+	+	+
	Haber metni, reklam	+	+	+	+
	Kılavuzlar	+	+	+	+
	Mektup	+	+		+
	Özlü sözler (atasözü, deyim, duvar+yazıları, döviz vb.)		+		+
	Sosyal medya mesajları	+	+	+	+
	Resmî kurum web siteleri		+	+	+
	Bilimsel yazılar		+	+	+
Öyküleyici Metinler	Öykü	+	+	+	
	Masal/Efsane/Destan	+		+	
	Fabl	+	+	+	+
	Karikatür	+			
	Çizgi roman	+	+	+	+
	Mizahi fıkra	+		+	+
	Roman				+
	Tiyatro				
Şiir	Mani/Ninni				
	Türkü/Şarkı	+	+	+	+
	Şiir	+	+	+	
	Tekerleme/Sayısmaca/Bilmece	+	+	+	+

Tablo 4’te sunulan metin türleri, programın değer aktarım stratejisinin bir başka boyutunu göstermektedir. “Anı”, “Masal/Efsane/Destan” gibi geleneksel metin türleri ve tarihî şahsiyetlerle ilgili metinler, EDE Modeli’nde tanımlanan kahramanlık, fedakârlık, çalışkanlık gibi erdemleri modelleme yoluyla aktarmak için ideal araçlardır. Bu, hikâye anlatımı ve model alma gibi klasik telkin yöntemleriyle uyumludur. Bununla birlikte, programın “haber metni, reklam” ve “sosyal medya mesajları” gibi modern ve gerçek dünya metinlerine yer vermesi, örtük bir pedagojik ikiliğe işaret etmektedir. Bu metinler, değerlerin pasifçe alınmasından ziyade, eleştirel bir süzgeçten geçirilmesi için ham madde sunar. Bu durum, program tasarımcılarının öğrencilerin değerleri sadece özümsemelerini değil, aynı zamanda çağdaş bağlamlarda analiz etmelerini de amaçladığını düşündürmektedir. Program ayrıca her sınıf düzeyi için tema sayılarını, bu temalara ayrılan süreleri ve öğrenme çıktısı sayılarını da belirlemiştir.

Tablo 5. Sınıf düzeylerine göre tema, öğrenme çıktısı sayısı ve süre dağılımı

Sınıf Düzeyi	Tema Sayısı	Öğrenme Çıktısı Sayısı	Ders Saati
1. Sınıf	8	99	360
2. Sınıf	8	108	360
3. Sınıf	8	111	288
4. Sınıf	8	114	288

Programın yapısal dağılımı (Tablo 5), değerler eğitimine yönelik bilinçli bir tasarımın varlığını teyit etmektedir. Dört sınıf düzeyinde de aynı sekiz temanın korunması, değerler eğitiminde bir sarmal program modelinin benimsendiğini göstermektedir. Temel değerler her yıl, 1. Sınıftan 4. Sınıfa doğru

artan öğrenme çıktısı sayısının da işaret ettiği gibi, artan bir karmaşıklık ve derinlik düzeyinde yeniden ele alınmaktadır. Bu yapı, değer telkini yaklaşımının hedefleriyle tutarlı olarak, belirlenmiş değerlerin sürekli ve sistematik bir şekilde pekiştirilerek derinlemesine içselleştirilmesini amaçlayan kasıtlı bir stratejidir. Bu bulgular ışığında, EDE Modeli'nin geleneksel değer telkini yaklaşımının bir modernizasyonu olduğu söylenebilir. Geleneksel telkin, genellikle basit bir ezbercilik veya aşılama ile eleştirilir. Oysa EDE Modeli, “çalışkanlık” gibi soyut bir değeri, “Zorlukları aşmak için gayret gösterir” gibi gözlemlenebilir eylemlere ve süreç bileşenlerine ayırarak somutlaştırmaktadır. Bu yapı, soyut ahlaki kavramları ölçülebilir, performansa dayalı göstergelere dönüştürür. Bu durum, modern öğretim programlarının yeterlilik ve gözlemlenebilir öğrenme çıktılarına vurgulayan diliyle mükemmel bir uyum sergilemektedir. Dolayısıyla EDE Modeli, basit bir telkin değil; sistemleştirilmiş, operasyonel hale getirilmiş ve ölçme-değerlendirmeye uygun bir telkin yaklaşımıdır.

Değerler Eğitimi Yöntemleri: Pedagojik Stratejilerin İncelenmesi

Programın değer içeriği preskriptif bir yapı sunarken, bu içeriğin kazandırılma süreci, yani “nasıl” sorusunun cevabı, tam tersi bir yöne işaret etmektedir. Programın pedagojik yöntemleri, büyük ölçüde öğrenci merkezli, yansıtıcı ve eleştirel bir felsefeye dayanmaktadır. Bu felsefe, değer analizi ve değer açıklama yaklaşımlarının temel ilkeleriyle güçlü bir uyum içindedir. Programın “Türkçe Öğretim Sürecinin Uygulanmasına İlişkin Esaslar” bölümünde dört temel dil becerisi için önerilen stratejiler, bu durumu net bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu stratejiler, aşağıdaki Tablo 6 aracılığıyla sistematik olarak özetlenmiştir.

Tablo 6. Temel dil becerileri için önerilen öğrenci merkezli stratejiler

Dil Becerisi	Önerilen Strateji/Yöntem/Teknik
Dinleme/İzleme	Seçici, yaratıcı, eleştirel, empati kurarak, not alarak, katılımlı/katılımsız, grup hâlinde dinleme/izleme
Konuşma	Yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna edici, eleştirel, serbest, katılımlı konuşma
Okuma	Özetleyerek, not alarak, tartışarak ve eleştirerek, sesli/sessiz, tahmin ederek, soru sorarak, grup hâlinde okuma
Yazma	Not alma, özet çıkarma, eleştirel, yaratıcı, serbest, tahminde bulunarak yazma

Bu yöntemler incelendiğinde, programın öğrenci merkezli ve sorgulayıcı bir pedagojiyi benimsediği görülmektedir. Özellikle “eleştirel”, “tartışma”, “sorgulama” ve “soru sorma” gibi tekrar eden vurgular, öğrencilerden bilgiyi pasif bir şekilde almalarını değil, aktif bir şekilde işlemelerini bekleyen değer analizi yaklaşımının temel ilkeleriyle doğrudan örtüşmektedir. Benzer şekilde, “empati kurarak dinleme” ve öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini teşvik eden “yaratıcı” ve “serbest” konuşma/yazma gibi etkinlikler, bireyin kendi değerlerini keşfetmesini amaçlayan değer açıklama yaklaşımının ruhuna uygundur. Tablo 4’te görüldüğü gibi, programın pedagojik önerilerinde “eleştirel”, “tartışma” ve “soru sorma” gibi kavramların tekrar eden vurgusu, değer analizi yaklaşımının özünü doğrudan örtüşmektedir. Değer analizi, değer yüklü konuları mantıksal ve bilimsel akıl yürütme süreçleriyle incelemeyi hedefler. Benzer şekilde, “empati kurma”, “yaratıcı” ve “serbest” konuşma/yazma gibi stratejiler, öğrencilerin kendi duygu, düşünce ve değerlerini keşfetmelerine ve ifade etmelerine odaklanan değer açıklama yaklaşımının ruhuna uygundur. Bu yöntemler, öğrencileri pasif birer alıcı olarak değil, bilgiyi ve değerleri aktif olarak işleyen, sorgulayan ve anlamlandıran özneler olarak konumlandırmaktadır. Bununla birlikte, pedagojik yöntemler bölümünde dahi programın hibrit doğasına işaret eden unsurlar bulunmaktadır. Program, “medeniyetimize yön veren önemli şahsiyetlere” (Dede Korkut, Yunus Emre, Mimar Sinan vb.) vurgu yapılmasını istemektedir. Bu şahsiyetlerin rol model olarak sunulması, klasik bir değer telkini tekniğidir. Bu durum, programın “nasıl” sorusuna verdiği cevabın bile saf bir analitik yaklaşıma dayanmadığını, telkin unsurlarını da barındırdığını göstermektedir.

Bu pedagojik öneriler, programın içerik çerçevesiyle kaçınılmaz bir gerilim yaratmaktadır. Değer analizi ve değer açıklama yaklaşımları, doğaları gereği süreç odaklıdır; eğitimin değeri, öğrencinin sorgulama, akıl yürütme ve kendini keşfetme yolculuğunda yatar ve varılacak sonuç önceden belirlenmemiştir. Oysa EDE Modeli, bu yolculuğun varacağı “doğru” durağı, yani hedeflenen erdemleri ve değerleri zaten tanımlamıştır. Bu durum, programın açık uçlu bir araç (eleştirel tartışma) kullanarak önceden belirlenmiş bir hedefe (EDE Modeli’ndeki değerler) ulaşmayı öngördüğü anlamına gelir. Bu, önemli bir pedagojik paradoks yaratmakla birlikte gerilimin temelini oluşturur.

Yaklaşımların Sentezi: Telkin, Analiz ve Açıklama Arasındaki Denge

Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın değerler eğitiminde eklettik ve hibrit bir model benimsediği net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Program, tek bir kuramsal yaklaşıma bağlı kalmak yerine, değer telkini, değer analizi ve değer açıklama yaklaşımlarının unsurlarını bilinçli bir şekilde bir araya getirmektedir. Bu sentez, programın en yenilikçi yönü olduğu kadar, en zorlayıcı uygulama dinamiğini de beraberinde getirmektedir. Programın hibrit yapısı iki temel eksen üzerinde şekillenmektedir:

- “Ne” (İçerik) Ekseni: Değerler eğitiminin içeriği, büyük ölçüde EDE Modeli tarafından yönetilmektedir. Bu eksen, yapılandırılmış, modernize edilmiş bir değer telkini yaklaşımını temsil eder.
- “Nasıl” (Pedagoji) Ekseni: Değerlerin kazandırılma süreci, eleştirel ve yansıtıcı yöntemlerle yönlendirilmektedir. Bu eksen, değer analizi ve değer açıklama yaklaşımlarını temsil eder.

Bu iki eksenin birleşimi, programın özünde yatan “pedagojik gerilimi” doğurmaktadır. Bir yanda EDE Modeli ile tanımlanmış, ulaşılması hedeflenen erdemli bir insan profili ve bu profile ait değerler seti bulunmaktadır. Diğer yanda ise öğrencilerin düşüncelerini özgürce paylaştığı, değerlerle ilgili konuları eleştirel bir şekilde tartıştığı ve kendi değer yargılarını oluşturduğu bir sınıf iklimi hedeflenmektedir. Programın kendisinin de zımnen işaret ettiği şu soru, bu gerilimi somutlaştırmaktadır: “Öğrenciler, EDE Modeli’nin tanımladığı vatanseverlik anlayışıyla çelişen bir sonuca eleştirel düşünme yoluyla ulaştıklarında ne olacak?”. Bu soru, öğretmenin sınıf içinde yüzleşeceği derin meydan okumayı gözler önüne sermektedir. Öğretmen, aynı anda hem kültürel mirası aktaran bir “ahlaki rehber” (telkin) hem de eleştirel sorgulamayı teşvik eden “tarafsız bir kolaylaştırıcı” (analiz) olmak gibi karmaşık ve çift yönlü bir rol üstlenmek zorundadır. Aşağıdaki karşılaştırmalı Tablo 7, programın bu ikili doğasını ve farklı yaklaşımların programdaki yansımalarını boyutlar arası bir analizle özetlemektedir.

Tablo 7. Değerler eğitimi yaklaşımlarının programdaki yansımalarının karşılaştırmalı analizi

Boyut	Değer Telkini Boyutu (EDE Modeli ve İçerik Aracılığıyla Yansımaları)	Değer Analizi / Açıklama Boyutu (Pedagoji ve Süreç Aracılığıyla Yansımaları)
Temel Amaç	Önceden belirlenmiş millî, manevi ve kültürel değerler setini aktarmak ve içselleştirmeyi sağlamak.	Öğrencilerin eleştirel düşünme, ahlaki akıl yürütme ve özerk değer yargısı oluşturma kapasitelerini geliştirmek.
Programdaki Yansıması	Erdem-Değer-Eylem (EDE) Modeli, tematik içerikler (örn. Millî Mücadele), tarihî/millî metinlerin ve şahsiyetlerin seçimi.	Önerilen öğretim yöntemleri: eleştirel tartışma, sorgulama, münazara, empati kurma egzersizleri.
Öğrenci Rolü	Belirlenmiş değerleri ve eylemleri içselleştiren ve sergileyen, alıcı konumundaki öğrenen.	Sorgulayan, analiz eden, akranlarıyla tartışan ve kişisel anlam inşa eden aktif araştırmacı.
Öğretmen Rolü	Ahlaki bir rehber, rol model ve kültürel mirasın aktarıcısı.	Tarafsız bir kolaylaştırıcı, tartışma moderatörü ve eleştirel düşüncenin teşvik edicisi.
Nihai Hedef	EDE Modeli tarafından tanımlandığı şekliyle “erdemli insan” profilini oluşturmak.	Etik açıdan özerk, yansıtıcı ve kendi değerlerinin farkında olan bireyler yetiştirmek.

Tablo 7'nin ortaya koyduğu bu sentez, programın yaklaşımının “rehberli eleştirel düşünme” olarak kavramsallaştırılabileceğini göstermektedir. Bu model, saf endoktrinasyonun (eleştirel yöntemler ekleyerek) ve saf ahlaki göreliliğin (EDE Modeli aracılığıyla güçlü bir ahlaki çerçeve sunarak) tuzaklarından kaçınmaya yönelik iddialı bir girişimdir. Bu, bir yandan köklerine bağlı, diğer yandan modern dünyanın gerektirdiği eleştirel düşünme becerilerine sahip vatandaşlar yetiştirme idealini yansıtan yüksek riskli ve yüksek ödüllü bir stratejidir. Başarılı olursa, hem kendi kültürel değerlerine bağlı hem de bu değerleri yeni zorluklara uyarlayabilecek eleştirel düşünme becerileriyle donatılmış bir nesil yetiştirebilir. Ancak, öğretmenlerin bu gerilimi yönetmek için yeterli donanıma sahip olmaması durumunda, eleştirel düşünme etkinliklerinin öğrencileri önceden belirlenmiş bir cevaba yönlendiren birer “göstermelik” faaliyet olarak algılanması ve bunun da öğrenciler arasında bir güvensizlik veya sinizm yaratması riski bulunmaktadır. Dolayısıyla, bu hibrit modelin başarısı, büyük ölçüde öğretmenin bu iki rol arasındaki gerilimi sınıf içinde yönetme konusundaki pedagojik ustalığına bağlıdır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada incelenen 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, değerler eğitime yönelik geleneksel ve modern yaklaşımları bir araya getiren iddialı bir sentez sunmaktadır. Programın bu hibrit doğası hem önemli fırsatlar barındırmakta hem de uygulamaya yönelik ciddi soruları beraberinde getirmektedir. Bununla birlikte 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın değerler eğitime yönelik benimsediği yaklaşımı, içerik ve pedagojik yöntemler ekseninde incelemiş ve literatürdeki temel kuramsal çerçevelerle karşılaştırmıştır. Analizler, programın ne saf bir değer telkini ne de sınırsız bir değer açıklama modeli sunmadığını; bunun yerine, geleneksel ile modern pedagojik yaklaşımları eklektik bir biçimde sentezleyen hibrit bir model benimsediğini güçlü bir şekilde göstermektedir. Programın merkezinde yer alan Erdem-Değer-Eylem (EDE) Modeli'nin preskriptif ve yapılandırılmış doğası ile önerilen öğretim yöntemlerinin öğrenci merkezli ve sorgulayıcı yapısı arasındaki diyalektik ilişki, bu tartışmanın temelini oluşturmaktadır.

Programın benimsediği model, “yapılandırılmış sorgulama” veya “rehberli eleştirel düşünme” olarak kavramsallaştırılabilir (Schuitema vd., 2003). Saf bir telkin modelinden farklı olarak, öğrencileri pasif alıcılar olarak görmemektedir. Aksine, eleştirel düşünme ve tartışma gibi yöntemlerle onları sürece aktif olarak dahil etmeyi amaçlamaktadır. Saf bir değer açıklama modelinden farklı olarak ise, değerler alanını tamamen bireyin öznel tercihine bırakmamakta, EDE Modeli aracılığıyla evrensel, millî ve manevi değerlerden oluşan sağlam bir çerçeve sunmaktadır. Bu yapı, bir yandan öğrencilere düşünme ve sorgulama becerileri kazandırmayı hedeflerken, diğer yandan bu becerileri belirli bir kültürel ve ahlaki zemin üzerinde inşa etmeyi amaçlamaktadır.

EDE Modeli'nin soyut erdemleri somut ve gözlemlenebilir eylemlere indirgeme çabası, programın pragmatik yönünü ortaya koymakla birlikte, önemli bir pedagojik ve etik riski beraberinde getirmektedir. Örneğin, "Dürüstlük" değeri altında listelenen, "Yaşamında yalan, hile ve aldatmaya başvuramaz" gibi süreç bileşenleri, değerler eğitimi aşırı derecede davranışçı bir mekanizmaya indirgeme riski taşımaktadır (Janio, 2025). Bu durumun ortaya çıkardığı risk, eğitimin temel odağını ahlaki gelişimin içsel boyutu (ahlaki kimlik) (Qashmer, 2016) yerine, dışsal uyum ve itaatkârlık ile karıştırması tehlikesidir (Khon, 1997). Eğer program, öğrencinin sadece 'gözlemlenebilir' iyi davranışı sergilemesini hedeflerken, bu davranışın altındaki 'neden'i (ahlaki akıl yürütme) ihmal ederse, öğrencinin sergilediği tutum politik bir davranışsal uyuma dönüşebilir; bu da gerçek ahlaki kimlik gelişimini engelleyebilir (Qashmer, 2016). Dolayısıyla bu sistematik telkin yaklaşımı, bir yandan programın şeffaflığını ve uygulanabilirliğini artırırken, diğer yandan değerlerin yüzeysel davranış göstergelerine indirgenmesine yol açarak ahlaki olgunlaşmayı sınırlama potansiyeline sahiptir. Bu tür bir değerlendirme çatışmasından kaçınmak için, değerlendirme, yansıtıcı günlükler, argümantasyon

analizleri ve ahlaki akıl yürütme süreçlerini ölçen nitel araçlarla desteklenmelidir. Niyet ve içsel motivasyon, sadece davranışsal göstergelerle değil, öğrencilerin değer yargılarını nasıl oluşturduklarına dair derinlemesine analizlerle ölçülmelidir. Tablo 8 EDE Modeli ve Ahlaki Gelişim Kuramları arasındaki kuramsal kesişim ve çatışma noktalarını analiz etmektedir.

Tablo 8. EDE Modeli ve ahlaki gelişim kuramları arasındaki kesişim analizi

Boyut	EDE Modeli (TYMM) Odak Noktası	Kohlberg/Lickona Kuramları Odak Noktası	Kuramsal Kesişim ve Çatışma
Amaç	Erdemli insan profilini (önceden tanımlanmış değerler seti) oluşturmak.	Ahlaki Akıl Yürütme Aşamalarında ilerleme (Kohlberg); Ahlaki Bilme, Hissetme ve Eylem Bütünlüğü (Lickona).	EDE, eylem ve bilişi birleştirir, ancak bilişsel akıl yürütme özerkliği yerine preskriptif sonucu hedefleme eğilimindedir.
Kritik Bileşen	Gözlemlenebilir eylem bileşenleri ve süreç göstergeleri.	Ahlaki ikilemler üzerine tartışmalar ve etik muhakeme. Niyet (intention) ve vicdan.	EDE, 'davranış' üzerinden değer aşılarken, niyet ve akıl yürütme gelişiminin ampirik olarak kanıtlanması zordur.
Rolü	Kültürel ve millî değerlerin sistematik aktarımı (Telkin).	Bilişsel Çatışma (Dissonance) yaratarak gelişimi tetikleme.	Çatışma: EDE, öğrencilerin itaatkârlığını (compliance) hedeflerken, Kohlbergian tartışma, mevcut kurallara karşı çıkma potansiyelini artırır.

Bu program aracılığıyla öğrenim gören öğrenciler, programın önerdiği eleştirel düşünme yoluyla (Kara Özkan, 2025) mevcut normları veya EDE'de tanımlanan bazı değerleri (özellikle sosyal adalet veya iktidar ilişkileri bağlamında) sorgulama noktasına gelebilirler. Uluslararası araştırmalar, gençlerin ahlaki akıl yürütmelerinde, mevcut toplumsal normlardan ve yasal sistemlerden duyulan memnuniyetsizliğin tutarlı bir tema olarak ortaya çıktığını göstermiştir (Killen & Dahl, 2021). Eğer bu sorgulama, öğretmen tarafından bastırılır veya önceden belirlenmiş EDE cevabına yönlendirilirse, öğrenci özerkliği (autonomy) zarar görebilir (Elias, 2016). Bu durumda süreç, öğrencilerin etik ilkeleri keşfettiği otantik bir öğrenme deneyimi yerine, dışsal uyum (compliance) sağlamaya dönüşür (Abd Rahman vd., 2022).

Programdaki paradoks (kapalı değer seti + açık sorgulama yöntemi) bir uygulama zorluğu olmakla birlikte, bilişsel düzeyde bir katalizör işlevi görebilir. Bilişsel çatışmanın yapıcı bir şekilde yönetilmesi, öğrencilerin reflektif ve analitik kapasitelerini artırarak (Köpeczi-Bócz, 2025), çelişen perspektifleri uzlaştırma yeteneğini geliştirmektedir. Örneğin, bir öğrencinin EDE'de tanımlanan "Adalet" değeri ile, ders içeriğinde sunulan vaka analizindeki (programın önerdiği yöntem) etik ikilem arasında çelişki yaşaması, derin düşünme ihtiyacını tetikleyebilir. Bu ahlaki uyumsuzluk, başarılı yönetimle ahlaki muhakemenin artışına yol açabilir. Bu durum, öğretmenin temel rolünün, bu bilişsel çatışmayı çözmek yerine, onu yapılandırılmış bir şekilde sürdürmek olduğunu göstermektedir. Bu yaklaşım, programın üst düzey düşünme becerileri ve eleştirel okuryazarlık hedefleriyle mükemmel bir şekilde örtüşmektedir (Kara Özkan, 2025). Tablo 9, hibrit değerler eğitimi modelinin teorik risk ve potansiyellerini kuramsal bir bakış açısıyla özetlemektedir (Kohn, 1997; Liisa vd. 2009; Fairclough, 2000; Chachad, 2024):

Tablo 9. Hibrit değerler eğitimi modelinin teorik risk ve potansiyelleri

Boyut	EDE (Telkin) Odaklı Risk	Sorgulama (Analiz) Odaklı Risk	Sentezin Potansiyel Faydası (Rehberli Sorgulama)
Ahlaki Gelişim	Davranışsal uyum (compliance) ve itaatkârlıkla sınırlanma. Ahlaki akıl yürütmede stagnasyon.	Aşırı görelilik, ahlaki belirsizlik, eylemsiz kalma.	Bilişsel çatışma yoluyla reflektif kapasiteyi artırma. Kültürel bağlamda etik özerklik geliştirme.

Öğrenci Rolü	Pasif alıcı ve uygulayıcı. Düşüncelerinde özerkliğin zayıflaması.	Yönlendirme eksikliği nedeniyle sinizm veya yüzeysel tartışma.	Kendi değerlerini EDE çerçevesinde rasyonel ve eleştirel süzgeçten geçiren aktif özne.
Uygulama Zorluğu	Öğretmenlerin dogmatik aktarıma veya davranışçı kontrol listelerine kayması.	Öğretmenlerin rol gerilimini yönetememesi ve tarafsız kalamaması.	Pedagojik gerilimin, yaratıcı Problem Temelli Öğrenme (PBL) fırsatına dönüştürülmesi.

Bu modelde EDE çerçevesinin rolü kritik bir önem taşımaktadır. Model, tüm eğitim sürecine rehberlik eden yapısal bir çerçeve olarak işlev görebilir ve farklı öğretmenlerin uygulamaları arasında ortak bir değerler zemini oluşturabilir. Ancak, modelin her değeri somut eylemlere indirgeyen ayrıntılı yapısı, değerler eğitiminin gözlemlenebilir davranışlardan oluşan bir kontrol listesine dönüşmesi riskini de taşımaktadır (Güler, 2025). Bu durum, ahlaki gelişimin içsel ve niyet odaklı boyutunu göz ardı ederek, yalnızca dışsal davranışlara odaklanan bir yaklaşıma yol açabilir. Bu nedenle eğitim sadece zihinleri değil, kalpleri de şekillendirmelidir (Bhat, 2018).

Programın getirdiği en önemli zorluklardan biri, öğretmene yüklediği çift yönlü roldür. Öğretmen, bir yandan EDE Modeli'ni ve millî kahramanları sunan bir ahlaki rehber ve rol model (değer telkini) olmak durumundadır. Diğer yandan ise eleştirel tartışmaları yöneten, farklı görüşlerin özgürce ifade edilmesini sağlayan tarafsız bir kolaylaştırıcı (değer analizi/açıklama) rolünü üstlenmelidir (MEB, 2024b). Bu iki rol arasında denge kurmak, son derece yüksek bir pedagojik ustalık gerektirir. Öğretmenlerin bu karmaşık rolü başarıyla yerine getirebilmesi, programın başarısı için hayati önem taşımaktadır (Zümrütka ve Aslantaş, 2021). Bu nedenle, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitim programlarının, öğretmenleri bu hibrit modeli etkili bir şekilde uygulayabilecek bilgi ve becerilerle donatacak şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, değerler eğitiminde hem köklerine bağlı hem de modern pedagojik ilkelere açık, özgün bir model önermektedir. Programın merkezindeki yapılandırılmış EDE Modeli ile sorgulayıcı öğretim yöntemleri arasındaki diyalektik ilişki, onun en güçlü ve aynı zamanda en zorlayıcı yönünü oluşturmaktadır. Bu modelin teoriden pratiğe nasıl aktarıldığını, öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları pedagojik gerilimleri nasıl yönettiklerini ve öğrencilerin değer gelişimleri üzerindeki gerçek etkilerini anlamak için gelecekte yapılacak ampirik saha araştırmalarına büyük ihtiyaç vardır (Aslan ve Gökçe, 2024).

Öneriler

Bu analitik çalışma sonucunda, programın teorik çerçevesi ve potansiyel uygulama dinamikleri göz önünde bulundurularak uygulayıcılara, program geliştiricilere ve gelecek araştırmacılara yönelik şu öneriler sunulabilir:

- Öğretmenler, programın hibrit yapısının kendilerine yüklediği çift yönlü rolü (ahlaki rehber ve tarafsız kolaylaştırıcı) benimsemelidir. Bu iki rol arasında denge kurmak için sınıf içi tartışmalarda, EDE Modeli'nin sunduğu değerleri bir başlangıç noktası olarak kullanırken, öğrencilerin eleştirel sorgulamalarına ve farklı sonuçlara ulaşmalarına da alan tanımalıdır.
- Değer analizi ve değer açıklama temelli etkinlikler (örnek olay incelemesi, ahlaki ikilemler üzerine tartışmalar) ders planlarına sistematik olarak entegre edilmelidir. Bu, öğrencilerin önceden tanımlanmış değerleri pasifçe kabul etmek yerine, onları kendi akıl süzgeçlerinden geçirerek içselleştirmelerine yardımcı olacaktır.
- Öğretmenlerin bu karmaşık pedagojik modeli başarıyla uygulayabilmeleri için kapsamlı hizmet içi eğitim programları tasarlanmalıdır. Bu eğitimler, sadece programın felsefesini aktarmakla kalmamalı, aynı zamanda öğretmenlere değer merkezli eleştirel tartışmaları yönetme, pedagojik

gerilimlerle başa çıkma ve farklı öğrenci görüşlerini yönetme konularında pratik beceriler kazandırmalıdır.

- Öğretmen yetiştirme programları (lisans), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefesini ve hibrit değerler eğitimi yaklaşımını içerecek şekilde güncellenmelidir. Öğretmen adaylarının, teorik bilginin yanı sıra uygulama temelli derslerle bu çift yönlü role hazırlanmaları sağlanmalıdır.
- Bu çalışmada doküman analiziyle ortaya konan teorik çerçevenin, sınıf içi uygulamalara nasıl yansıtıldığını inceleyen nitel saha araştırmalarına (örnek olay, eylem araştırması vb.) ihtiyaç vardır. Bu tür çalışmalar, öğretmenlerin pedagojik gerilimleri nasıl yönettiklerini ve programın öğrenciler üzerindeki gerçek etkilerini derinlemesine anlamamızı sağlayacaktır.
- Programın uzun vadede öğrencilerin ahlaki muhakeme becerileri, karakter gelişimi ve vatandaşlık tutumları üzerindeki etkisini ölçmeye yönelik boylamsal ve karma yöntemli araştırmalar planlanmalıdır. Bu, modelin etkililiğinin ampirik kanıtlarla değerlendirilmesi için kritik öneme sahiptir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Doküman incelemesi yoluyla yapılan bu çalışmada etik izin gerektirecek bir durum yer almamaktadır. Kullanılan tüm kaynaklar kamuya açık erişim ortamlarından elde edilmiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Tek yazarlı olan bu makalede ilgili yazar makaleyi tek başına hazırlamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada çıkar çatışmasına ilişkin bir durum yer almamaktadır.

Kaynakça

- Abd Rahman, E., Md Yunus, M., Hashim, H., & Ab. Rahman, N. K. (2022). Learner Autonomy between Students and Teachers at a Defence University: Perception vs. Expectation. *Sustainability*, 14(10), 6086. <https://doi.org/10.3390/su14106086>
- Aliyah, N. D., & Masnawati, E. (2022). Implementation of Character Education in Schools: Barriers, Constraints, and the Moral Aspects of the Young Generation. *Journal of Social Science Studies*, 2(1), 119-126.
- Althof, W., & Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35(4), 495–518.
- Agboola, A. & Tsai, K. C. (2012). Bring character education into classroom. *European Journal of Educational Research*. 1(2), 163-170.

- Aslan, M. & Gökçen, E. (2024). İlkokul Türkçe dersi öğretim programlarında değerler eğitiminin yeri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 14, 1094-1114.
- Azizah, U., N. (2024). Character Education and Moral Concepts from Lichona's and Kohlberg's Perspectives. *Journal of Education and Religious Studies*, 4(1), 1-8.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Battistoni, R. M. (1997). Service-Learning and democratic citizenship. *Theory Into Practice*, 36(3), 150-156.
- Bhat, A. H. (2018). Importance of value education in modern time. *The International Journal of Indian Psychology*, 6(1), 183-188.
- Bolat, Y. (2021). *Eğitim programı okuryazarlığı*. Pegem Akademi.
- Bolat, Y. (2016). Sosyal değerleri ve değerler eğitimini anlamak. *Akademik sosyal araştırmalar dergisi*, 4(29), 322-348.
- Bolat, Y., & Korkmaz, C. (2021). Social values and life skills as predictors of organizational culture: A study on teachers. *SAGE Open* 11, 21582440211023179.
- Bolat, Y., & Güllü, H. (2024). Türk Kültürüne Ait Sosyal Değerlerin Aktarımında Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programının Önemi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 66-87. <https://doi.org/10.48066/kusob.1408448>
- Chachad, N., Levy, A., Kenon, K., Nash, R., Carter, S., Padilla, M., Mitchell-Williams, J., & Rajput, V. (2024). Integrating the Teaching and Assessment of Moral Reasoning into Undergraduate Medical Education to Advance Health Equity. *Medical science educator*, 34(3), 653–659. <https://doi.org/10.1007/s40670-024-02019-7>
- Chen, Y., Chen, P., & Lin, C. (2022). A bibliometric analysis of moral education research in the 21st century. *Frontiers in Psychology*, 13, 9846641.
- Chen, J., Liu, Y., Dai, J., & Wang, C. (2023). Development and status of moral education research: Visual analysis based on knowledge graph. *Frontiers in psychology*, 13, 1079955.
- Clement, N. (2010). Student wellbeing at school: the actualization of values in education. Published in *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*, p. 37-62.
- Chand, S. P. (2025). Methods of Data Collection in Qualitative Research: Interviews, Focus Groups, Observations, and Document Analysis. *Advances in Educational Research and Evaluation*, 6(1), 303-317. <https://doi.org/10.25082/AERE.2025.01.001>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Dalglish, S. L., Khalid, H., & McMahon, S. A. (2021). Document analysis in health policy research: the READ approach. *Health policy and planning*, 35(10), 1424–1431.

- Elias, M. (2016). *Social & Emotional Learning (SEL) Student Autonomy, Compliance, and Intrinsic Motivation*. <https://www.edutopia.org/blog/student-autonomy-compliance-and-intrinsic-motivation-maurice-elias>
- Fairclough, K. (2000). *Assessing moral reasoning development through values education within a Western Australian independent school*. Master's Thesis. Joondalup: Edith Cowan University. Retrieved from <https://ro.ecu.edu.au/theses/1366>
- Güler, O. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli erdem-değer-eylem çerçevesi'nin hermeneutik analizi. *Temel Eğitim*, 7(27), 49-68.
- Hutti, W. (2004). *Values*. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/values.html>
- Janio, J. (2025). *Clarifying Common Myths About Behaviorism in Education Clear expectations and observable skills improve learning in every discipline*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/how-we-learn/202503/clarifying-common-myths-about-behaviorism-in-education>
- Ji, Y. (2024). *A Methodological Exploration of Document Analysis as a Qualitative Research Method*. Korean Association for Qualitative Inquiry.
- Jiang, W., Saito, E., Zhang, H., & Waterhouse, P. (2025). Conceptualizing student wellbeing in secondary education: a qualitative systematic literature review. *International Journal of Adolescence and Youth*, 30(1). <https://doi.org/10.1080/02673843.2025.2488474>
- Karakuş, S., Tosun, F., & Kuvvet, B. (2025). “Sevgi Bir Kuş” Adlı Çocuk Dergisinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda Yer Alan Değerler Açısından İncelenmesi. *Journal of History School*, 75, 1472-1506.
- Karataş, Z. (2025). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. *Sosyal Hizmet E-Dergi. Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kara Özkan, N. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Üst Düzey Düşünme Becerileri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 68-89. <https://doi.org/10.48066/kusob.1611586>
- Keçeci Kurt, S., Bolat, Y. & Çermik, F. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal değerlere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1341-1343.
- Killen, M., & Dahl, A. (2021). Moral Reasoning Enables Developmental and Societal Change. *Perspectives on psychological science : a journal of the Association for Psychological Science*, 16(6), 1209–1225. <https://doi.org/10.1177/1745691620964076>
- Kirschenbaum, H. (2000), From Values Clarification to Character Education: A Personal Journey. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 39: 4-20. <https://doi.org/10.1002/j.2164-490X.2000.tb00088.x>
- Kohn, A. (1997). *How Not to Teach Values. A Critical Look at Character Education*. <https://www.alfiekohn.org/article/teach-values/>

- Kohlberg, L. (1973). The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment. *Journal of Philosophy*, 70(18), 630–646.
- Korstjens, I., & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120–124.
- Köpeczi-Bócz, T. (2025). Cognitive-Dissonance-Based Educational Methodological Innovation for a Conceptual Change to Increase Institutional Confidence and Learning Motivation. *Education Sciences*, 15(3), 378. <https://doi.org/10.3390/educsci15030378>
- Lickona, T. (1991). *Educating for Character*. Bantam.
- Liisa M., Mikko S., Seppo P., Tero V. & Anthony V. (2009). "What levels of moral reasoning and values explain adherence to information security rules? An empirical study," *European Journal of Information Systems*, Taylor & Francis Journals, 18(2), 126-139
- Loeser, J. (2023). *Values, character, and moral education*. <https://www.ebsco.com/research-starters/education/values-character-and-moral-education#bibliography>
- Lovat, T., Toomey, R. & Clement, N. (2010). *International research handbooks on values education and student wellbeing*. Springer.
- Lin, Y., Kadir, M. A. A., & Kaur, D. (2025). Preschool Educators' Perceptions on Values Education. *Education Sciences*, 15(2), 140. <https://doi.org/10.3390/educsci15020140>
- MEB (2024a). *TYMM Öğretim Programları Okuryazarlığı Öğretmen Kılavuzu. Temel Eğitimden Ortaöğretime Örneklerle*. Ankara: MEB. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/kilavuz/modul-3.pdf>
- MEB (2024b). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3 ve 4. sınıflar): Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Ankara: MEB.
- Morgan, H. (2022). Conducting a Qualitative Document Analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64–77.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/1609406917733847> (Original work published 2017)
- Nucci, L., Krettenauer, T., & Narvaez, D. (Eds.). (2014). *Handbook of moral and character education* (2nd ed.). Routledge.
- Nucci, L., Krettenauer, T., & Thompson, W.C. (Eds.). (2024). *Handbook of Moral and Character Education* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003374077>
- Qashmer A. F. (2016). Character Education and Adolescents' Moral Identity Development (Actual and Ideal). *Dissertations*. 63. <https://irl.umsl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1064&context=dissertation>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851.

- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1–65). New York, NY: Academic Press.
- Schuitema, J. A., Ten Dam, G. T. M., & Veugelers, W. M. M. H. (2003). Teaching strategies for moral education: A review. In L. Mason, S. Andreuzza, B. Arfè, & L. Del Favero (Eds.), *Learning abstracts of the 10th biennial meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction* (p. 713). Padova, Italy: Cooperativa Libraria Editrice Università di Padova.
- Sever, R., Bayar, B. & Toker, O. (2024). Sınıf öğretmenlerinin değer eğitimi yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 11(1), 79-101.
- Superka, D. P., Ahrens, C., & Hedstrom, J. E. (1976). *Values education sourcebook*. Boulder, CO: Social Science Education Consortium.
- Watts, P., Fullard, M., & Peterson, A. (2021). *Understanding character education: Approaches, applications and issues*. McGraw-Hill Education.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zajda, J. (2021). Values education and creating effective learning environments: A global perspective. In J. Zajda (Ed.), *Globalisation and education reforms* (Globalisation, comparative education and policy research, Vol. 25). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71575-5_6
- Zümrütkal, S., & Arslantaş, H. A. (2021). Değer eğitimi perspektifinde öğretmen rolü. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, (50), 240-253.

Extended Abstract

Introduction

In 2024, the Turkish Ministry of National Education introduced a comprehensive educational reform titled the "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" (Turkey Century Education Model). This new framework represents a significant shift in national education policy, aiming to foster a generation that is not only academically proficient but also deeply rooted in national, spiritual, and universal values. A central component of this reform is the new Primary School Turkish Language Curriculum, which explicitly integrates values education into the core of language and literacy instruction. The curriculum's stated goal is to cultivate an "ethical, virtuous student profile" that is committed to doing "what is good, right, beneficial, and beautiful for the nation and humanity." This ambitious vision necessitates a thorough analysis of the curriculum's underlying pedagogical and philosophical foundations.

This study aims to conduct a systematic document analysis of the 2024 Primary School Turkish Language Curriculum to deconstruct its approach to values education. The primary research question is: What is the underlying philosophy of values education in the new curriculum, and how is this philosophy reflected in its stated aims, content, and prescribed teaching methodologies? The analysis is framed by established theoretical approaches in the field of values education, primarily Value Incultation (the direct transmission of predetermined values), Value Analysis (the use of critical thinking and rational inquiry to examine value-laden issues), and Value Clarification (a student-centered approach focused on helping individuals discover their own values). By examining the curriculum

through this theoretical lens, this study seeks to illuminate its conceptual architecture, identify its potential strengths and challenges, and discuss its implications for teachers and educational practice in Turkey. Understanding the theoretical underpinnings of this large-scale reform is crucial for anticipating its practical dynamics and for guiding effective implementation and teacher training.

Method

This study employed a qualitative document analysis methodology, a research design well-suited for the in-depth examination of a foundational policy text. The sole data source for the analysis was the official 223-page curriculum document, "Primary School Turkish Language Curriculum (Grades 1, 2, 3, and 4): Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli," published by the Turkish Ministry of National Education in 2024. The entire document was treated as the unit of analysis.

The data were analyzed using a thematic content analysis approach. The process involved several stages: (1) Familiarization: The document was read multiple times to gain a holistic understanding of its structure, terminology, and recurring concepts. (2) Coding: The text was systematically coded by identifying key phrases, sentences, and paragraphs related to values education. This involved noting explicit mentions of values, pedagogical strategies, teacher roles, and the overarching "Virtue-Value-Action (EDE) Model." (3) Theme Development: The generated codes were then categorized and synthesized into broader interpretive themes aligned with the study's theoretical framework. The two primary themes that emerged were "The Content of Values Education (What is Taught?)" and "The Pedagogy of Values Education (How is it Taught?)." (4) Interpretation: Finally, these themes were interpreted in light of existing literature on values education to construct a coherent analysis of the curriculum's philosophy and its potential implications. To enhance the trustworthiness of the findings, a form of data triangulation was used by cross-referencing statements from different sections of the document (e.g., comparing the general aims with the specific teaching strategies recommended in the thematic units).

Results

The analysis reveals that the 2024 Turkish Language Curriculum does not adhere to a single, monolithic approach to values education. Instead, it presents a sophisticated and eclectic hybrid model that strategically synthesizes elements from multiple theoretical frameworks.

The content of values education—the "what"—is largely defined by a structured, predetermined framework that aligns with the Value Inculcation approach. This is most evident in the curriculum's reliance on the "Virtue-Value-Action (EDE) Model." The EDE model provides a comprehensive and systematic taxonomy of virtues (e.g., justice, respect, responsibility), their corresponding values (e.g., patriotism, diligence, family integrity), and the specific, observable actions that manifest these values. The curriculum's thematic structure further reinforces this, with units explicitly dedicated to national and cultural values, such as "National Struggle and Atatürk," and a list of prescribed historical figures to be revered as role models. This directive and content-rich framework clearly aims to transmit a specific set of societal, national, and cultural values to students.

Conversely, the pedagogy of values education—the "how"—is guided by student-centered and inquiry-based methods that align with the Value Analysis and Value Clarification approaches. The curriculum document repeatedly recommends teaching strategies such as "critical" thinking, "discussion," "inquiry," "questioning," and "empathy." These methods encourage students to actively process, question, and reflect upon values rather than passively accepting them. For instance, students are expected to engage in discussions, defend their viewpoints with reasoning, and listen with empathy. These pedagogical directives position the student as an active agent in their own moral development, encouraging them to explore and clarify their own value systems.

This synthesis of a directive content framework with an inquiry-based pedagogy creates a central pedagogical tension. The curriculum simultaneously promotes a closed-ended, predetermined set of "correct" values (via the EDE Model) and open-ended, process-oriented methods that, by their nature, do not guarantee a predetermined outcome.

Discussion and Conclusion

The 2024 Turkish Language Curriculum presents an ambitious and complex vision for values education, which can be conceptualized as a model of "guided critical reflection." It attempts to balance the need for a common societal value framework with the development of autonomous, critically thinking individuals. This hybrid model offers both significant opportunities and considerable challenges for implementation.

The structured nature of the EDE Model provides a clear, consistent, and transparent framework for teachers, ensuring that values education is not an afterthought but an integral and systematic part of the curriculum. This approach aligns with comprehensive character education models, such as those proposed by Thomas Lickona, which advocate for a school-wide culture where values are both "taught" explicitly and "caught" implicitly. However, the model's detailed breakdown of values into observable actions risks reducing character education to a behavioral checklist, potentially overlooking the crucial internal dimensions of moral development, such as intention, empathy, and ethical reasoning.

The most significant challenge posed by this hybrid model is the dual and potentially conflicting role it assigns to the teacher. On one hand, the teacher is expected to be a moral guide and role model, responsible for transmitting the values enshrined in the EDE Model. On the other hand, they must act as a neutral facilitator, fostering a classroom environment where students can freely and critically discuss value-laden issues, a role central to value analysis and clarification approaches. Navigating this tension requires a high degree of pedagogical skill and wisdom. The success of the curriculum will therefore heavily depend on the capacity of teacher education and professional development programs to equip educators with the competencies needed to balance these roles effectively.

In conclusion, the 2024 Turkish Primary School Language Curriculum proposes a unique and sophisticated model for values education that integrates traditional and modern pedagogical principles. Its central dialectic—between a structured value framework and an inquiry-based pedagogy—is both its greatest strength and its most significant challenge. The practical realization of this model's potential will ultimately rest on the shoulders of teachers. Therefore, future empirical research is urgently needed to investigate the classroom implementation of this hybrid model, explore how teachers navigate the inherent pedagogical tensions, and assess its long-term impact on students' character and moral development.