



TÜRKİYE'NİN GELECEĞİ

İçin

Özgün Bir Tasarım:

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli
Millî Zihin, Evrensel Vizyon

Rapor - 4



ORTAÖĞRETİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜ
ÖĞRETİM PROGRAMLARI VE DERS KİTAPLARI DAİRE BAŞKANLIĞI

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Millî Zihin, Evrensel Vizyon



T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

Genel Yayın Yönetmeni

Halil İbrahim TOPÇU

Yayın Koordinatörü

Dr. Bilgen KERKEZ

Editörler

Prof. Dr. Bayram ÖZER

Dr. Pelin ÜREDİ

Yazarlar

Doç. Dr. Ünal AKYÜZ

Dr. Çiğdem GÜZLE KAYIR

Dr. Derya YILMAZ TANATAŞ

Dr. Esra DOĞAN

Dr. İlknur İZGİ İPEKEL

Dr. Nevruz TAŞDEMİR

Dr. Özge DÖNMEZ

Dr. Yunus Emre ÖZKUL

Aydın DEMİRTAŞ

Esra DOĞAN

Kubilay ÖZAYDIN

Reyhan ORUÇ

Yusuf TİRE

Dil Uzmanları

Fügen APA

Güleyhun KARACA

Halil İbrahim ÖZDEN

Mehmet KAYAR

Grafik Tasarım

Esra ÇALHAN

Mehmet Arif ASLAN

ISBN: 978-975-11-9658-3

Nisan, 2026

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı
Atatürk Bulvarı No: 98 Bakanlıklar ANKARA
www.meb.gov.tr

© Bu yayının tüm hakları T.C. Millî Eğitim Bakanlığına aittir. T.C. Millî Eğitim Bakanlığının izni olmaksızın yayının tümünün veya bir kısmının elektronik veya mekanik yollarla basımı, yayını, çoğaltılması veya dağıtımı yapılamaz. Kaynak göstermek suretiyle alıntı yapılabilir.

İÇİNDEKİLER

Takdim	9
Ön söz	11
1. GİRİŞ	12
1.1. “Yerli ve Millî Eğitim” Vizyonunun Güncel Bağlamı	12
1.2. Eğitim Politikalarında Millîlik ve Evrensellik	13
1.3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin Ortaya Çıkışı	15
1.4. Tarihsel-Sosyolojik Bir Çerçeve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi	16
2. YÖNTEM	18
3. KAVRAMSAL VE TARİHSEL ÇERÇEVE	20
3.1. “Yerli” ve “Millî” Kavramları	20
3.2. Osmanlı Devleti’nden Cumhuriyet’e Eğitimde Millîleşme Süreci	20
3.3. Cumhuriyet Dönemi Müfredat Reformları ve Millî Kimlik	22
3.4. Küreselleşme Karşısında Eğitimde Millîlik Anlayışı	28
4. TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ’NDE YERLİ VE MİLLÎ VİZYON	34
4.1. Modelin Temel İlkelerinde Millîlik unsuru	34
4.2. Öğrenme Alanlarında Yerli ve Millî Yaklaşım	36
4.3. Erdemli İnsan ve Medeniyet Perspektifi	38
4.4. Dil, Tarih ve Kültür Derslerinde Yerli İçeriklerin Rolü	39
4.5. Bilim, Teknoloji ve Kültür Dengesi	42
4.6. Öğretim Programlarında Yerlilik ve Küresel Yetkinlik Uyumuna	45
4.7. Öğretmen Rollerinde Kültürel Aktarım	49
4.8. Eğitim Materyalleri ve Dil Kullanımı	51
4.9. Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi ve Vatandaşlık Bilinci	54
4.10. TYMM’nin Uluslararası Karşılaştırmalardaki Konumu	57
5. EVRENSEL YERLİLİK	60
5.1. Batı-Merkezci Evrenselciliğin Eleştirisi	61
5.2. Farklı Bilgi Sistemlerinin Eşit Değerde Tanınması	63
5.3 Yerli Bilgi Sistemlerinin Bilimle Diyalogu	66
6. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME	70
Kaynakça	74
Görsel Kaynakça	80



Takdim

TYMM Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında eğitimi bilgi aktarımıyla sınırlı bir alan olmaktan çıkarak insanı, toplumu ve medeniyet tasavvurunu merkeze alan yerli ve millî bir eğitim vizyonu ile yeniden inşa etmektedir. Köklerini tarihsel birikimimizden, kültürel mirasımızdan ve medeniyet değerlerimizden alan bu vizyonun ufku; çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve yetkinliklerle bireyleri geleceğe yönlendiren bütüncül bir yaklaşımı temsil etmektedir. TYMM, yerli ve millî karakteriyle evrensel eğitim birikimini dışlamadan kendi değer dünyamızdan hareketle özgün bir eğitim paradigması ortaya koymaktadır. Bu bütüncül yaklaşımın merkezinde yer alan Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi, eğitimin anlam dünyasını ahlaki bilinç, toplumsal sorumluluk ve yaşantıya dönüşen davranışlarla bütünleştiren özgün bir çerçeve sunmaktadır. Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi bireyin ahlaki köklerini besleyen erdem anlayışını toplumsal ve kültürel sürekliliği temsil eden değerlerle bütünleştirmekte; bu bütünlüğü sorumluluk bilinci ve davranışa dönüşen eylemler aracılığıyla hayata taşımaktadır. Böylece eğitim, yalnızca bireysel başarıyı önceleyen bir süreç olmaktan çıkarak toplumsal sorumluluk, millî bilinç ve ortak gelecek tasavvuruyla şekillenen bir insan yetiştirme sürecine dönüşmektedir. Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi bireyin ne bildiğini, bildiğiyle nasıl bir duruş sergilediğini ve bu duruşu nasıl bir eyleme dönüştürdüğünü esas almaktadır.

TYMM Öğretim Programları Ortak Metni'nde ortaya konulan bu yaklaşım eğitimi insanın ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bütünlüğü içinde ele almakta; yerli ve millî değerlerin eğitim sürecinin doğal bir parçası hâline gelmesini öngörmektedir. Erdem kavramı bireyin iç dünyasında kök salan ahlaki olgunluğu ifade ederken değer, toplumsal ve kültürel anlam dünyasını, eylem ise bu bütün-

lüğün hayata yansıyan somut karşılığını temsil etmektedir. Bu yönüyle Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi, Türkiye Yüzyılı'nın hedeflediği yetkin ve erdemli insan profilinin inşasında temel bir referans çerçevesi sunmaktadır. Bu çalışma TYMM'nin "yerli ve millî vizyonu"nu Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesinde ele alarak öğretim programlarının dayandığı felsefi zemini görünür kılmayı amaçlamaktadır. Raporda TYMM'nin sunduğu bütüncül bakış açısının öğrencilerin yetkin ve erdemli bireyler olarak yetişmelerine nasıl katkıda bulunduğu ele alınmakta; eğitimin bireysel gelişimin ötesinde toplumsal ve kültürel sürekliliğin ana taşıyıcısı olduğu vurgulanmaktadır. Hazırlanan bu rapor, Türkiye Yüzyılı vizyonu doğrultusunda eğitim politikalarına yön veren ortak anlayışı güçlendirmesi ve yerli-millî eğitim perspektifinin sahadaki karşılığını pekiştirmesi temeniyle kamuoyunun istifadesine sunulmaktadır.

Yusuf TEKİN
Millî Eğitim Bakanı

Ön Söz

TYMM, eğitim sistemimizi yerli ve millî bir bakış açısıyla bilgi, beceri ve değerler arasında kurulan dengeli bir bütünlük üzerinden yeniden yapılandırmayı hedefleyen kapsamlı bir dönüşüm anlayışını temsil etmektedir. Bu anlayış, eğitimi akademik yeterliliklerin kazandırıldığı bir alan olmasının yanı sıra millî kimliği güçlendiren, kültürel sürekliliği sağlayan ve insanı değerleriyle birlikte geliştiren stratejik bir toplumsal süreç olarak ele almaktadır. Modelin merkezindeki Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi, bireyin öğrenme sürecini ahlaki bilinçle temellendiren, toplumsal sorumlulukla derinleştiren ve davranışa dönüştüren bir yaklaşımı ifade etmektedir. Bu çerçeve eğitimi yalnızca zihinsel kazanımlar üzerinden değil insanın karakter inşası üzerinden ele alan güçlü bir bakış açısı sunmaktadır.

Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi; bilgi, beceri ve tutumların milletimizin tarihsel tecrübesi ve değer dünyasıyla uyumlu biçimde anlamlandırılmasını esas almaktadır. Erdem kavramı bireyin vicdan, ahlak ve sorumluluk bilinciyle şekillenen içsel durumunu; değer toplumsal birlikteliği, kültürel aidiyeti ve millî kimliği besleyen ortak referansları; eylem ise bu bütünlüğün davranışa ve toplumsal katkıya dönüşmüş hâlini ifade etmektedir. Bu yaklaşım, TYMM'nin yerli ve millî karakterini eğitim sürecinin tüm bileşenlerine doğal ve tutarlı biçimde yansıtmaktadır. Bu çerçeve doğrultusunda eğitim süreci, değerlerin doğal bir akış içinde içselleştirildiği ve eyleme dönüştüğü yaşantılar üzerinden kurgulanmaktadır. Bu sayede öğretim programları, öğrenci-

lerin yalnızca akademik olarak başarılı olmalarını değil iyi, doğru, faydalı ve güzel olanı tercih edebilen bilinçli bireyler olarak yetişmelerini hedeflemektedir.

Bu çalışma; TYMM'de yerli ve millî vizyonun güçlü yönlerini vurgulamayı, TYMM Öğretim Programları Ortak Metni'nde bahsedilen Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi'ni kavramsal bütünlüğü içinde ele almayı, modelin eğitim felsefesine kattığı özgün boyutları ortaya koymayı ve uygulamaya dönük yansımalarını ifade etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada eğitim sürecinde erdemli bireylerin yetişmesinin güçlü toplum ve sürdürülebilir gelecek için taşıdığı stratejik rol ele alınmaktadır.

Türkiye Yüzyılı hedefleri doğrultusunda hazırlanan bu metnin tüm paydaşlar için ortak bir kavramsal zemin oluşturarak Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi'nde şekillenen eğitim anlayışının sahadaki yansımalarını güçlendirmesi beklenmektedir.

Ömer Faruk YELKENCİ

Millî Eğitim Bakan Yardımcısı

1. GİRİŞ

1.1. “Yerli ve Millî Eğitim”

Vizyonunun Güncel Bağlamı

Türkiye’nin köklü ve başarılı eğitim geçmişi, tarihsel süreç boyunca biriktirdiği kültürel sermaye ve medeniyet değerlerini modern eğitim yaklaşımlarıyla harmanlayarak günümüze taşımıştır. Bu güçlü mirasın üzerine inşa edilen eğitim sistemlerinin, kültürel aidiyetlerin doğrusal bir çizgiden ziyade karşılıklı etkileşim ağları üzerinden şekillendiği günümüz konjonktüründe bu dinamik çeşitliliğe cevap verecek şekilde yeniden yapılandırılması stratejik bir zorunluluktur. Bu yapının çağın gereksinimlerini karşılama yanısıra ulusal kimliği koruyan, millî ve manevî değerlerin sürekliliğini sağlayan ve toplumsal değerlerin muhafazasına hizmet eden bütüncül bir yaklaşım sergilemesi gerekmektedir. Çünkü bir milletin kendi tarihsel deneyimlerini, kültürel mirasını, toplumsal ihtiyaçlarını ve önceliklerini öğretim programlarına yansıtmaya yönelik kararlı bir eğitim politikası izlemesi devletin siyasi, ekonomik, sosyal ve hukuksal yapısını temelden güçlendirmektedir. Antropolojik yaklaşımlar, eğitimin kültürel kodlardan ve toplumsal değerlerden bağımsız düşünülmemeyeceğini, her öğrenme sürecinin ait olduğu toplumun tarihsel birikimiyle şekillenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Hall, 1990). Bu düşünceyi destekleyen sosyolojik perspektifler ise eğitimin sadece bilgi aktarımı değil toplumsal genetiğin bir sonraki nesle aktarıldığı kültürel bir yeniden üretim alanı olduğunu belirtmektedir (Bourdieu & Passeron, 1990). Eğitim felsefesi açısından, öğrenmenin bireyin kendi sosyal gerçekliği ve yerel dinamikleriyle bağ kurduğu ölçüde anlam kazandığı gerçeği, pedagojik süreçlerin yerli bir zemine oturtulmasını zorunlu kılmaktadır. Atatürk, Cumhuriyet Dönemi eğitim reformlarını gerçekleştirirken öğretim programlarında eğitimin çağın gereksinimlerine uygun olmasını ve toplumun ihtiyaçlarına doğrudan cevap verecek nitelikte yapılandırılmasını esas almıştır (Güler, 2008). Bu yaklaşım, eğitimin kültürel sürekliliği ve toplumsal bütünlüğü inşa eden stratejik bir alan olduğunu ortaya koymaktadır. TYMM Öğretim Programları Ortak Metni de eğitimin millî ve manevî değerleri merkeze alarak kültürel sürekliliği güçlendiren bir yapıda olması gerektiğini vurgulamakta; yerli ve millî eğitimi öğrenme süreçlerinin referans noktalarından biri olarak konumlandırmaktadır (MEB, 2024).

“

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ’NİN TEMEL HEDEFİ; ÇOCUKLARIMIZI DÜNYAYA İLİŞKİN KALIPLAŞMIŞ KABULLERİ SORGULAYABİLEN, ZAMANIN VE MEKÂNIN EVRENSELLİĞİNİ KAVRAYABİLEN, TARİHSEL ANLATILARI TEK MERKEZLİ BAKIŞ AÇISI YERİNE ÇOK BOYUTLU BİR MEDENİYET BAKIŞ AÇISIYLA DEĞERLENDİREBİLEN BİREYLER OLARAK YETİŞMELERİDİR.

”

1.2. Eğitim Politikalarında Millîlik ve Evrensellik

Toplumlar tarihsel süreçte eğitim sistemlerini yapılandırırken tarihsel ve kültürel sürekliliğini devam ettirmenin yanı sıra insan hakları, adalet, barış gibi insani değerleri de göz önünde bulundurmuştur. Eğitim bir yandan millî kimliği ve kültürel değerleri koruyup güçlendirmeyi diğer yandan bireyleri daha geniş bir insanlık perspektifiyle buluşturmayı amaçlar. Bu nedenle millîlik ve evrensellik birbirine karşıt değil birbirini tamamlayan iki temel unsur olarak ele alınmalıdır. Eğitim politikaları ve uygulamaları da bu dengeyi gözeterek şekillenmelidir. Bu bağlamda bireylerin kendi kültürel köklerine bağlı, değerlerini bilen ve özünü koruyan bir bilinçle yetişirken aynı zamanda farklı kültürlerle açık, küresel gelişmeleri takip edebilen ve insanlığın ortak birikimine katkı sunabilen bir vizyon kazanmaları sağlanmalıdır.

“

**MESELEMİZ ÇOCUKLARIMIZA AYNI CEVAPLARI VERMEK
DEĞİL BİLGİNİN KAYNAĞINI DOĞRU SORULARLA YENİDEN
DÜŞÜNDÜREBİLECEK BİR MAARİF ZEMİNİ İNŞA ETMEKTİR.**

”

Eğitim hakkına ilişkin uluslararası düzeyde ortaya konan temel yaklaşımlar millîlik ve evrenselliği birbirini tamamlayan unsurlar olarak değerlendirmektedir. Bu çerçevede eğitimin bireyin kişiliğini çok yönlü biçimde geliştirmesi, toplumlar arasında anlayış ve iş birliğini güçlendirmesi beklenmektedir. Aynı zamanda eğitim süreçlerinin bireyin kendi kültürel kimliğini tanımasını ve yaşadığı toplumun değerlerini benimsemesini desteklerken farklı kültürlerle karşı saygı geliştirmesine de imkân tanıması önem taşımaktadır. Kültür ile eğitim arasındaki karşılıklı etkileşim hem kültürel çeşitliliğin korunmasını hem de ortak insani değerlerin aktarılmasını gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda öğrenme çıktılarının evrensel bir perspektifle ele alınırken yerel bağlamla uyumlu biçimde yapılandırılması bireylerin hem kendi toplumsal köklerine bağlı hem de küresel ölçekte düşünebilen bireyler olarak yetişmesini mümkün kılmaktadır. Ayrıca insan hakları, adalet ve fırsat eşitliği gibi temel ilkelerin gözetildiği bir eğitim anlayışı geliştirilirken toplumların kültürel birikimlerinin ve medeniyet kimliklerinin korunması da temel bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

Dijital kabilecilik ve fragmentasyon süreçleri, millîlik ve evrensellik dengesini yeni biçimlerde tartışmaya açmaktadır. Rizvi ve Lingard (2010), küreselleşmenin ulus devletin politika üretme yetkisini yeniden biçimlendirdiğini; ulusal eğitim politikalarının artık uluslararası kuruluşların (OECD, UNESCO, AB vb.) söylemleri ve küresel performans göstergeleriyle sıkı biçimde bağlantılandığını belirtir. Bu durum eğitim politikalarında insan sermayesi, rekabetçilik ve uluslararası karşılaştırmalar (PISA vb.) ekseninde evrensel bir politika dili üretirken aynı zamanda bu dilin ulusal tarih, kültür ve kimlik anlatılarıyla nasıl bütünleştirileceği sorusunu gündeme getirmektedir. Bu nedenle millîlik ve evrensellik arasındaki ilişki, teknik bir müfredat tartışmasının ötesinde hangi insan ve toplum tasavvurunun esas alınacağına dair normatif bir tercih alanını ifade etmektedir.

“

MAARİF RUHU, ZAMANI VE MEKÂNI BAŞKALARININ BELİRLEDİĞİ REFERANSLARA GÖRE OKUMAYI DEĞİL BU REFERANSLARIN HANGİ TARİHSEL, SİYASİ VE KÜLTÜREL SÜREÇLER İÇİNDE İNŞA EDİLDİĞİNİ KAVRAMAYI ESAS ALIR. MAARİF ANLAYIŞI, TARİHİ VE BİLİMİ BELLİ COĞRAFYALARA HAPSEDEN DAR YAKLAŞIMLARIN ÖTESİNE GEÇEREK BİLGİNİN İNSANLIĞIN MÜŞTEREK BİRİKİMİ OLDUĞUNU HATIRLATIR.

”

Türkiye'nin eğitim politikaları çerçevesinde millîlik ve evrensellik tartışması, Cumhuriyet'in kuruluşundan bu yana eğitim alanının normatif düzenlemelerinin temel eksenlerinden biridir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve onu temel alan yasal düzenlemelerde Türk millî eğitiminin amaçlarından biri; Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen; koruyan ve geliştiren bireyler yetiştirmektir. Bahsi geçen Kanun'un 2. maddesinde hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı, yapıcı ve verimli kişiler yetiştirme amacı vurgulanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 1973). Böylece eğitim sistemi hem millî kimlik ve değerlerin muhafazasını hem de bilimsel düşünce, insan hakları, geniş bir dünya görüşü gibi evrensel kabul gören hedefleri birlikte üstlenmektedir. Bu yaklaşım, güncel eğitim politikası belgelerinde de devam etmektedir. TYMM Öğretim Programları Ortak Metni, eğitim sisteminin temel ilkesini millî ve manevi değerleri önceleyen ve evrensel ilkelerle uyumlu bir öğrenme ekosistemi oluşturma hedefi üzerinden tanımlar (MEB, 2024, s. 9). TYMM Öğretim Programları Ortak Metni'nde öğrencilerin hem yerli ve millî değerleriyle güçlü bağ kurmaları hem de 21. yüzyılın küresel yeterliliklerini edinmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Bu durum, millîlik ve evrensellik ekseninde bütüncül bir denge arayışının politika düzeyine açıkça yansımalarını göstermektedir (MEB, 2024). TYMM, millî kimliğin korunmasını ve küresel vatandaşlık bilincinin geliştirilmesini birbirini tamamlayan unsurlar olarak değerlendirerek Türkiye'nin çağdaş eğitim politikalarında bu ikili yapının stratejik önemini pekiştirmektedir. TYMM'deki Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi, kişiliğin güçlü yanlarını oluşturan erdemlerin millî ve manevi değerler üzerine inşa edildiğini ve bu değerlerin evrensel boyutunun da göz önünde bulundurularak bireyin eylemlerinde yansıtıldığını ortaya koymaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024).

1.3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Ortaya Çıkışı

Son zamanlarda küresel ölçekte dönüşümlerin hızlanması neticesinde toplumsal ihtiyaçların farklılaşması, eğitim politikalarının yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmıştır. Nitekim eğitim politikaları bir toplumun kalkınmasında önemli rol oynamaktadır. On Birinci Kalkınma Planı'nda "Tüm bireylerin kapsayıcı ve nitelikli bir eğitime ve hayat boyu öğrenme imkânlarına erişimi sağlanarak düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, öz güven ve sorumluluk duygusu ile girişimcilik ve yenilikçilik özelliklerine sahip, demokratik değerleri ve millî kültürü özümsemiş, paylaşım ve iletişime açık, sanat ve estetik duyguları güçlü, teknoloji kullanımına yatkın, üretken ve mutlu birey yetiştirmek" temel amaç olarak ifade edilmiştir (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019). Bu amaç, Türkiye'nin ulusal kimliğini, kültürel değerlerini ve toplumsal ihtiyaçlarını merkeze alan özgün bir eğitim modeli hazırlama gerekliliğini desteklemektedir. Programın hazırlanma sürecinde ilk olarak mevcut duruma yönelik bilgi edinilerek ihtiyaç analizi yapılmıştır. Program hazırlama süreci, mevcut duruma yönelik eleştirel bir değerlendirmeye başlamıştır. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılan çalışma sürecinde akademisyenler, alan uzmanları, millî eğitim uzmanları ve eğitimcilerden oluşan geniş katılımlı bir ekip oluşturulmuş; mevcut öğrenme-öğretme süreçlerinin temel sorunları, akademik başarının tek başına yeterli olmadığı tespit edilerek beceri tanımları ve öğretim programlarındaki bütüncüllük eksikleri kapsamlı biçimde ele alınmıştır (Aşkar ve Altun, 2023). TYMM, on yıla uzanan istikrarlı bir çalışma sonucunda ortaya çıkmıştır.

“**MAARİF RUHU, BİREYİ EDİLGİN BİR ALICI DEĞİL ANLAM KURAN, DÜŞÜNEN VE SORUMLULUK ÜSTLENEN BİR ÖZNE OLARAK GÖRÜR. YERLİ OLANI İÇE KAPATAN DEĞİL EVRENSELİ KENDİ ANLAM DÜNYASIYLA BULUŞTURAN BU YAKLAŞIM; EĞİTİMİ TEKNİK BİR SÜREÇ OLMAKTAN ÇIKARARAK MEDENİYET İNŞA EDEN BİR İRFAN ALANINA DÖNÜŞTÜRÜR. TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ'NİN ASIL HEDEFİ DE TAM OLARAK BUDUR: DÜNYAYI EZBERLERLE DEĞİL HİKMETLE OKUYABİLEN NESİLLER YETİŞTİRMEK.**

Millî Eğitim Bakanlığı; öğretim programlarında öğrenen davranışlarını bütüncül biçimde açıklayan, Erdem-Değer-Eylem ilişkisini merkeze alan ve toplumsal bağlamla uyumlu bir çerçeve geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu çerçevede TYMM öğrencilerin yerleşik kabulleri sorgulayabilmesini, öğrenmeyi çok yönlü bir bakış açısıyla değerlendirebilmesini amaçlayan çağdaş bir eğitim anlayışı ortaya koymaktadır. TYMM bireyin akademik bilgi ve performansı ile birlikte sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki yönlerden gelişimini bütüncül bir bakış açısıyla ele almayı amaçlamaktadır (MEB, 2024). Bu yaklaşım, TYMM'nin yetkin ve erdemli birey yetiştirme vizyonunun temelini oluşturmaktadır. TYMM, küresel eğilimleri takip etmekle kalmayıp bu dinamikleri millî müktesebatın süzgecinden geçirerek Anadolu'nun kadim irfan geleneği ve toplumsal değerler manzumesiyle temellendirilmiş özgün bir maarif nizamı inşa etmektedir. Bu model; beceri tanımları ve öğrenme çıktılarının ilişkisel bir yapıda yeniden ele alınmasını, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde bütüncül bir öğrenme anlayışının inşa edilmesini ve öğretim programlarının çağın gereksinimleri doğrultusunda güncellenmesini hedefleyen kapsamlı bir dönüşüm sürecinin ürünüdür.

1.4. Tarihsel-Sosyolojik Bir Çerçeve

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi

TYMM'nin yerli ve millî vizyonu, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e uzanan eğitim düşüncesi ve pratiklerinin tarihsel birikimiyle şekillenmiştir. Bu yönüyle model, eğitimi salt yöntem ve teknikler düzeyinde ele almayıp insan, bilgi ve toplum tasavvuruna ilişkin felsefî bir zemine oturtmaktadır.

Bu bağlamda Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi, Osmanlı-Türkiye eğitim tarihinde uzun süredir tartışılabilen evrensellik ile yerlilik ve zihinsel/entelektüel gelişim ile ahlaki/karakter gelişimi arasındaki ilişkinin, çağın ihtiyaçları ve modern pedagojik yöntemler doğrultusunda yeniden formüle edilmesiyle ortaya çıkmıştır. Ancak bu formülasyon, yalnızca pedagojik bir güncelleme aynı zamanda küresel eğitim anlayışlarına uzun süre yön veren Avrupamerkezci, pozitivist ve zaman zaman self oryantalist yaklaşımların sınırlarını aşma çabası olarak da değerlendirilmelidir.

Eğitim, uzun yıllar Avrupamerkezci ve salt pozitivist bir anlayışla nicel çıktılar üzerinden değerlendirilen bir faaliyet alanı hâline gelmiş; eğitimin ahlaki, kültürel ve karakter inşa edici boyutu gözetenilmişse de bu alanlardaki hedeflerin gerçekleşme düzeyi sınırlı kalmıştır. TYMM, bu eksikliği gidermeyi ve eğitimi yeniden bütüncül gelişim ile evrensellik-yerlilik ilişkisini birlikte düşünen bir anlayış üzerine inşa etmeyi amaçlamaktadır.

Evrensellik ve Yerlilik Arasında Yeni Bir Öz Güven

EDE Çerçevesi; eğitimi evrensel, bilimsel bilgi ve teknik yeterliliklerle sınırlamayan; bu bilgi ve yeterlilikleri yerli kültürel değerler, tarihsel hafıza ve ahlaki sorumluluk ile birlikte ele alan bir yaklaşımı temsil etmektedir. Avrupa'nın kendine özgü tarihsel tecrübesinin ürünlerini evrensel kabul ederek transfer etmeyi değil yerli olanı evrensel standartlara göre biçimlendirmeyi hedeflemektedir. Böylece zihinsel ve entelektüel gelişim, ahlaki ve şahsiyet gelişimi ile birlikte ve onlara yaslanarak anlam kazanmaktadır.

TYMM, Avrupamerkezci bir bakış açısından farklı olarak köklü geçmişimizden güç bulan ve öğrencileri geleceğe hazırlarken de bilgi ve becerilerle birlikte değerleri dengeli biçimde ele alan bir eğitim yaklaşımının benimsendiğini göstermektedir. Günümüzde Fuat Sezgin, Aydın Sayılı, Halil İnalcık ve Teoman Duralı gibi isimlerin çalışmaları aracılığıyla bilimin tarihsel gelişiminde Türk-İslam düşünürlerinin ve âlimlerinin katkıları çok daha açık biçimde idrak edilmektedir. Bu farkındalık, geleceğe dönük yeni bir epistemik öz güvenin de temelini oluşturmaktadır. TYMM, bu öz güveni eğitim yoluyla kurumsallaştırmayı hedeflemektedir.

Osmanlı Maarif Geleneğinde Bilgi ve Ahlakın Birliği

Klasik Osmanlı eğitim anlayışında bilgi, ahlaktan ve hikmetten bağımsız bir zihinsel etkinlik olarak tasavvur edilmemiştir. İlim, yalnızca akli yetkinlikten ibaret olmayıp ahlaki olgunluğu ve toplumsal sorumluluğu da kapsayan bir "terbiye" sürecidir. Bu yönüyle Osmanlı eğitim pratiği, bilginin araçsal gücünü önceleyen modern pragmatist yaklaşımlardan ziyade bilginin insanı kemale erdiren bir süreç olduğu anlayışına dayanmaktadır.

Modern eğitim kurumlarının yaygınlaşmasıyla birlikte Osmanlı aydınları, zihinsel gelişim ile ahlaki gelişim arasındaki ilişkinin nasıl kurulacağı sorusu etrafında yoğun tartışmalar yürütmüşlerdir. Bu tartışmalar, Cumhuriyet Dönemi eğitim düşüncesinin de temel referans noktalarını oluşturmuştur.

Emrullah Efendi, eğitimde “terakki”yi merkeze alırken zihinsel gelişimi toplumsal ilerlemenin ön koşulu olarak görmüş, ancak bu ilerlemenin ahlaki ve kültürel temellerden kopması hâlinde anlamını yitireceğini vurgulamıştır. “Tuba Ağacı Nazariyesi”, bilginin yukarıdan aşağıya yayılmasını savunsa da bu bilginin ahlaki ve kültürel bir zemin üzerinde yükselmesi gerektiği fikrini dışlamaz.

Satı Bey ise eğitimi, zihinsel becerilerin kazandırıldığı bir alan olmanın yanı sıra karakter ve irade terbiyesinin gerçekleştirildiği bütüncül bir süreç olarak ele almıştır. Ona göre eğitim, bireyin düşünme yetisini geliştirdiği kadar, ahlaki muhakeme gücünü ve sorumluluk bilincini de inşa etmelidir. Bu yaklaşım, EDE çerçevesinin erdem boyutunun tarihsel karşılıklarından biri olarak değerlendirilebilir.

Cumhuriyet Dönemi Düşüncesinde Kültür, Kişilik ve Eylem

Cumhuriyet Dönemi’nde eğitim düşüncesi kültür, toplum ve birey arasındaki ilişkiyi yeniden tanımlama çabasıyla şekillenmiştir.

Ziya Gökalp, eğitimi bir “kültürleme” süreci olarak tanımlamış; bireyin zihinsel ve ahlaki bakımdan millî kültürle yoğrulması gerektiğini savunmuştur. Gökalp’e göre eğitim bireye toplumsal değerleri aşılayarak toplumun ortak bir kimlik etrafında bütünleşmesini sağlamaktadır. Bu yaklaşım, EDE çerçevesindeki değer-eylem ilişkisini açık biçimde temellendirmektedir.

Gökalp, bilimi ve teknolojiyi evrensel medeniyetin unsurları olarak görmüş, bunların alınabileceğini ancak kültürün millî ve özgün yapısının korunması gerektiğini savunmuştur. Bu çerçevede bir anlamda medeniyet iddiasını sınırlamıştır. TYMM ise bu ayrımı yeniden yorumlayarak, medeniyet iddiasını tarihsel mirasın ihyasıyla birlikte bilim ve teknolojiye güçlü bir atılımın imkânı olarak ele almaktadır. Böylece kültür, edilgen biçimde muhafaza edilecek bir miras olarak görülmez, geleceği kuran dinamik bir kaynak olarak konumlandırılır.

İsmail Hakkı Baltacıoğlu ise eğitimi doğrudan doğruya “hayatın kendisi” olarak ele almış; bilgiyi soyut bir zihinsel etkinlikten ziyade eylem içinde kazanılan ve anlam kazanan bir süreç olarak değerlendirmiştir. Baltacıoğlu’nun becerilerin önemini vurguladığı “iş içinde eğitim”, EDE çerçevesindeki eylem boyutunun tarihsel öncüllerinden biri olarak okunabilir. Bu eylem kişiliği, sorumluluğu ve ahlaki tutarlılığı inşa eden bir pratiktir.

Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesinin Tarihsel Anlamı

Bu tarihsel birikim birlikte değerlendirildiğinde Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi’nin eğitim tarihî açısından bilgi, ahlak ve toplumsal sorumluluk arasındaki ilişkinin sistematik biçimde yeniden kurulması olduğu görülmektedir.

TYMM, bilimi ve teknolojiyi erdemle yönlendirilmiş, değerlerle anlamlandırılmış ve toplumsal faydaya yönelmiş bir eylem alanı olarak konumlandırmaktadır. Bu yönüyle TYMM, araçsal ve performans odaklı bilgi anlayışına karşı bilgiyi insani kemalin, ahlaki sorumluluğun ve kültürel sürekliliğin asli unsuru olarak değerlendirir.

2. YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı; TYMM'deki yerli ve millî vizyonun güçlü yönlerini vurgulamak, TYMM Öğretim Programları Ortak Metni'nde ortaya konulan Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi'ni kavramsal bütünlük içinde ele almak, modelin eğitim felsefesine kattığı özgün boyutları ortaya koymak ve uygulamaya dönük yansımalarından bahsetmektir. Bu bağlamda Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi, Türkiye Yüzyılı vizyonunun temel taşı olan güçlü birey, güçlü toplum ve güçlü devlet anlayışının eğitim alanındaki karşılığı olarak ele alınmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışma kapsamında veriler toplanırken doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Karasar, 2008). Bu kapsamda TYMM'nin yanı sıra eğitimde yerli ve millî vizyon ile ilgili dokümanlar veri kaynakları olarak kullanılmıştır. Çalışmada veri analizi tekniği olarak tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz; nitel veri üzerinden temalar oluşturma, bu temaları yorumlama, anlamlandırma ve raporlama süreçlerinden oluşan nitel veri analiz tekniğidir (Çankıcı vd., 2024). Bu çalışma, TYMM'deki yerli ve millî eğitim vizyonunun yerel ve küresel bağlamda anlamlandırılmasına katkı sunacaktır.



3. KAVRAMSAL VE TARİHSEL ÇERÇEVE

3.1. “Yerli” ve “Millî” Kavramları

Türkçede zaman zaman birbirleri yerine kullanılan “yerli” ve “millî” kavramları esasında iki farklı anlama gelmektedir. “Yerli” kavramı kelimenin kökünden de anlaşılacağı üzere belirli bir coğrafi yeri işaret etmektedir. Bu yere özgü olan tüm unsurlar “yerli” kavramı içine alınabilmektedir. Dolayısıyla “yerli” kavramı; dil, kültür, eğitim, sanat, spor, üretim ve daha pek çok kavramın başına sıfat olarak getirildiğinde bahsi geçen kavramın coğrafi kökenine vurgu yapmaktadır. “Millî” kavramı ise siyasi bir çerçeveye sahiptir. Millet, belirli bir coğrafi bölgede siyasa-sallaşmış topluluktur. Ortak bir geçmişe ve birlikte yaşama hedefine sahip olan bu topluluk, siyasal bir organizasyon olarak tesis ettiği devletiyle birlikte ortak bir irade gösterir. Dolayısıyla “millî” kavramı, belirli bir devlete ve o devleti tesis eden millete özgü olanı ifade etmektedir.

“Yerli” ve “millî” kavramları birbirlerini bütünleyen kavramlardır. Bu bağlamda dikkat edilmesi gereken bir durum vardır ki yerli olan her şey millî değildir veya millî olan her şey yerli değildir. “Yerli” ve “millî” kavramları birlikte kullanıldığında içinden doğduğu topraklara, o toprakların üzerinde yaşayan insanlara ve o topraklarda kurulmuş olan devletin çıkarlarına, ulusal politikalara uygun olan her şeyi tanımlamaktadır.

3.2. Osmanlı Devleti’nden Cumhuriyet’e Eğitimde Millîleşme Süreci

Millîleşme, engelenlamıyla bir topluluğun kendisini bir “millet” olarak tanımlama süreci veya bir devletin kurumlarını, kültürünü ve ekonomisini millî (ulusal) hâle getirme çabasıdır. Bu tanımdan hareketle Osmanlı Devleti’nde eğitim açısından -en azından 19. yüzyıla kadar- yerli ve millî bir yapının olduğu buna karşılık eğitimin millîleşmesinde zaman zaman sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Bu ifade her ne kadar çelişkili gibi görünse de temel sorun kavramlarla olgular arasındaki uyumsuzluktur. Osmanlı Devleti bir ulus devlet olmayıp aksine çok uluslu bir imparatorluk özelliği taşımaktadır. Dolayısıyla devlet içinde veya kurumlarında yaşanabilecek millîleşme, çok uluslu bu yapının genel politikaları açısından uygun değildir. Bu yüzden Osmanlı Devleti’nde yerli ve millî özellik taşıyan (medreseler gibi) kurumlar mevcut olmakla birlikte millîleşme olarak adlandırılacak sistematik bir süreçten söz etmek hatalı olacaktır. Osmanlı Devleti’nde eğitimin temeli medrese adı verilen kurumlardır. Medreselerin Türklerin İslamiyete geçiş süreciyle birlikte ilk olarak Karahanlı Devleti’nde kurulduğu bilinmektedir. Osmanlı Devleti ise Türk-İslam devletlerinden bu kurumu kültürel geleneksel miras olarak devralmıştır. Osmanlı eğitim sisteminin merkezinde yer alan medreseler, köklerini Karahanlılardan alan, Türk-İslam medeniyet havzasında gelişen ve bu mirası bir ‘tecdit’ anlayışıyla sürdüren kurumlardır. Bu kurumların karakterini belirleyen temel unsur, modern ulus devlet anlayışındaki

etnik aidiyetler değil İslam medeniyetinin evrensel ve kuşatıcı "millet" (ümme) tasavvuru üzerine inşa edilmiş olmasıdır. Osmanlı düşüncesinde "millî" olan, doğrudan doğruya inanç birliğini ve ortak medeniyet değerlerini temsil eder. Bu sebeple medreselerde okutulan derslerin dinî ilimler ağırlıklı olması, bir eksiklik veya kısıtlılık olarak değerlendirilmemelidir. Aksine bu bakış açısı millet şuurunun temeli olan tevhidî bilincin ve medeniyet kimliğinin bizzat kaynağıdır. Osmanlı eğitim yapısı, bu köklü medrese geleneğinin yanı sıra Enderun, sıbyan mektepleri ve askerî ocaklar gibi farklı ihtiyaçlara cevap veren kurumlarla bir bütünlük arz ederek hem bireyi ferdî kemale erdirmeyi hem de toplumu ortak bir bilinç etrafında kenetlemeyi amaçlamıştır.

19. yüzyıla girilirken Osmanlı Devleti ve Avrupa açısından siyasi ortam değişmeye başlamıştır. Avrupa'da daha önce başlayan ulus devlet düşüncesinin gelişimi, Fransız İhtilali ile ivme kazanmıştır. Avrupa'da 19. yüzyıl boyunca ülkelerin millileşme çabasına girdikleri ve toplumlar arasında milliyetçilik düşüncesinin güçlendiği görülmektedir. Bu durum imparatorluk yapısına sahip olan Osmanlı Devleti, Avusturya ve Rusya için ciddi bir tehdit oluşturmakta ve bu devletlerin kendi yapıları üzerinde güçlü bir modernleşme baskısı yaratmaktadır. Osmanlı Devleti 19. yüzyıldaki bu konjonktüre uyum sağlayabilmek adına eğitim de dâhil olmak üzere siyasi, idari, ekonomik ve toplumsal birçok alanda güçlü bir reform hareketi başlatmıştır. Gerçekleştirilen bu reformlar, sonraki yüzyılda özellikle eğitim alanında yaşanan millileşme çabalarının zeminini oluşturmuştur. Eğitimde atılan ilk adım 1821'de kurulan Tercüme Odasıdır. Osmanlı Devleti'nde diplomatik yazışmalar ve görüşmeler daha çok Rum ve Ermeni tercümanlar vasıtasıyla yapılmıştır. Bu tercümanların bahsi geçen yazışma ve görüşmelerde manipülasyon yaptıkları anlaşıncı Türk ve Müslüman gençlerin yabancı dil öğrenmesi teşvik edilmiş ve Tercüme Odası kurulmuştur. Bu kurum zaman içinde gelişerek Osmanlı Devleti'nde hariciye bürokrasisinin insan kaynağını oluşturmuştur. Tercüme Odasının açılmasıyla başlayan süreç; tıp okulu, askerî okullar, Mektebi Sultani ve Darülfünun ile devam etmiştir. 1869'da çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi bu açıdan önemlidir. Bu kanun ile eğitim öğretim sistemi yeniden yapılandırılmış ve günümüzdekine benzer ilk ve ortaöğretim kurumları açılmaya başlanmıştır. Sultan II. Abdülhamid, maarif alanında büyük adımlar atarak imparatorluğun dört bir yanındaki vilayet merkezlerinde idadi ve rüştiyelerin açılmasına öncülük etmiştir. Bu eğitim hamlesi, Batı'daki etnik temelli millileşme uygulamalarından farklı olarak Osmanlı'nın Millet Sistemini modern kurumlarla tahkim etmeyi ve İttihad-ı İslam düşüncesi etrafında ortak bir aidiyet halkası oluşturmayı amaçlamıştır. Dönemin devlet aklı, eğitimi ayrılıkçı eğilimlere karşı bir manevi kale olarak konumlandırmış ve kurumsal yaygınlaşmayı imparatorluğun bekası için elzem görmüştür. Ancak bu süreç devletin arzuladığı Osmanlı üst kimliğini pekiştirme hedefinden ziyade imparatorluğun parçalanma sancıları ve küresel siyasi konjonktürün etkisiyle, eğitilmiş kadrolar arasında zamanla modern Türk milliyetçiliği fikrinin olgunlaşacağı entelektüel bir zemine dönüşmüştür.

19. yüzyıl boyunca Avrupa'da tırmanan gerilimler, 20. yüzyılın başında küresel bir hesaplaşmaya dönüşmüş ve bu süreç imparatorluklar devrinden ulus devletler devrine geçişi hızlandırmıştır. Osmanlı Devleti, asırlar boyunca kurduğu medreseler ve maarif nizamıyla dünyayı ilim ve hikmetle şekillendirmiş, kurumsal yapısıyla döneminin en gelişmiş medeniyet zirvelerinden birini temsil etmiştir. Ancak değişen dünya şartları ve siyasi dengeler, bu köklü mirasın yeni bir form altında devam etmesini zorunlu kılmıştır. Gazi Mustafa Kemal Atatürk önderliğinde kurulan Türkiye Cumhuriyeti, Osmanlı'nın bu devasa eğitim birikimini devralarak onu modern ulus devlet yapısının ihtiyaçlarına göre yeniden tertip etmiştir. Bu süreçte Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitimde birliğin sağlanması

ve kurumların dönüşümü, geçmişten kopuş yerine Osmanlı'nın son döneminde başlayan eğitimde modernleşme ve millîleşme hamlelerinin bir üst safhaya taşınması olarak planlanmıştır. Medreselerin asırlar boyu süren hizmet bayrağı, zamanın ruhuna uygun olarak yeni eğitim kurumlarına devredilmiştir. Dil ve tarih alanında atılan adımlar, Türk Tarih Tezi çalışmaları ve Türk Dili Tetkik Cemiyetinin faaliyetleri, bu kadim birikimin yeni bir millî kimlik potasında toplanması gayretidir. Bu çalışmalarla Osmanlı'nın evrensel mirası ile Cumhuriyet'in dinamizmi birleşmiş ve eğitimde millîleşme süreci tarihsel bir bütünlük içerisinde tamamlanmıştır.

3.3. Cumhuriyet Dönemi Müfredat Reformları ve Millî Kimlik



Cumhuriyet'in ilanı sonrasında eğitimde geniş kapsamlı bir reform sürecine girilmiştir. 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığına bağlanmış ve eğitimde uygulanacak programlar üzerinde kapsamlı çalışmalar yapılmıştır. Bu bağlamda yapılan ilk çalışma, ilköğretim okulları için hazırlanan "İlk Mektepler Müfredat Programı"dır. Söz konusu çalışma, ilerleyen yıllarda ortaöğretim programlarının şekillenmesine de zemin hazırlamıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nu takiben kabul edilen 20 Nisan 1924 tarihli Teşkilatı Esasiye Kanunu'nun 87. maddesiyle ilköğretim zorunlu ve devlet okullarında parasız olarak düzenlenmiştir (Gözütok, 2003).

1926 yılına gelindiğinde “İlk Mektepler Müfredat Programı”, ülke şartları ve dünya eğitim sistemlerindeki gelişmeler dikkate alınarak yeniden hazırlanmıştır. 10 yıl uygulamada kalan bu programın temel esasları arasında toplu öğretim sistemi, öğretimde takip edilecek yollar, beş sınıflı ilkokulun birinci ve ikinci devreye ayrılması gibi hususlar dikkat çekmektedir.

1930’da hazırlanan “Köy Mektepleri Müfredat Programı” köy çocuklarının köyün şartlarına uygun olarak yetiştirilmesini esas almıştır. Buna göre ders programının uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır:

- Din dersi her perşembe günü öğleden sonra yarım saat olarak belirlenmiştir.
- Beden eğitimi ve müzik dersleri için ayrıca bir saat ayrılmamıştır. Program haricinde her sabah birinci dersten önce ve her akşam son dersten sonra öğrenciye yirmi dakika spor yaptırılıp şarkı söyletilecektir.
- Perşembe ve pazartesi günleri haricinde diğer günler beş ders okutulur. Perşembe ve pazartesi günleri ise sabahları sadece iki ders okutulur.
- El işleri dersleri, kadın öğretmen olan okullarda kız öğrencilere ayrıca gösterilecektir. Erkek öğretmenlerden bu müfredat dâhilinde ders verebilenler varsa o öğretmenler de bu dersi okutabilirler (Kuşci, 2021).

1930 yılında “Orta Mektep Müfredat Programı” yayımlanmıştır. Buna göre ders programının uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır:

- Serbest zamanın bir saati tarih ve coğrafya derslerinin uygulanması ve gezilere ayrılacaktır.
- Perşembe günleri öğleden sonra ders olmayacaktır.
- Pazartesi öğleden sonraki zamanda öğrenciler kütüphanede etüt, laboratuvarında bireysel çalışma, atölyelerde serbest faaliyet, öğretmen gözetiminde okul dışı gezi gibi işlerle uğraşabilir.
- Öğle tatili 12.30’dan sonraya bırakılmayacaktır. Günlük ders programı buna göre düzenlenecektir.
- Kadrolarında el işleri öğretmeni olan okullar bir saat el işleri dersi vereceklerdir (Kuşci, 2021).

1936’da önceki programlar revize edilerek ulusal eğitim ilkeleri belirlenmiş ve bu ilkeler 1948’e kadar uygulamada kalmıştır. Hazırlanan bu programların ortak özelliği, millî bir nitelik taşımaları ve faziletli bireyler yetiştirmeyi amaçlamış olmalarıdır (Gözütok, 2003).

1939’da toplanan I. Millî Eğitim Şûrası’nda bütün müfredat yeniden gözden geçirilmiş, tüm ders kitaplarının basımının devlet tarafından yapılmasına karar verilerek köy okullarının süresi üç yıldan beş yıla çıkarılmıştır. 1939-1940 arasında “Köy İlkokul Programı Projesi” uygulanmıştır. Bu programla köyler için öğretmen yetiştirme amacıyla Köy Enstitüleri 17 Nisan 1940 tarih ve 3803 sayılı Kanun’la kurulmuştur. Köy Enstitülerinin kuruluş amacı, köylerde yoğunlaşmış nüfusun eğitilmesi ve buralardaki üretici nüfusun nitelikli hâle getirilmesidir. Öğrenim süresi 5 yıl olan bu enstitülerin ilk 3 yılında genel eğitim verilmektedir. 3. yılın sonunda meslek seçimi sürecine geçilmektedir. Meslek seçiminde öğrenciler; öğretmen, sağlıkçı/ebe, tarım-teknik ustalığı gibi mesleklere yönelebilmektedir. 44 saat olan haftalık ders programının 22 saati kültür dersleri, 11 saati teknik dersler, 11 saati ise tarım derslerinden oluşmaktadır (Kuşci, 2021).

1943 yılındaki II. Millî Eğitim Şûrası'nda okullarda ahlak terbiyesinin geliştirilmesi, bütün öğretim kurumlarında ana dil çalışmalarının verimliliğinin arttırılması, millî tarih öğretimine ağırlık verilmesi ve liselere sanat tarihi dersinin konulması, mesleki ve teknik okullar için ayrı ders kitapları yazılması konularında kararlar alınmıştır (MEB, 1990c).

1946 yılındaki III. Millî Eğitim Şûrası'nda ağırlıklı olarak meslekî ve teknik eğitim kurumlarının teşkilatı ve programları ile okul-aile birliklerinin çalışmalarını kolaylaştırıcı önlemlere yönelik kararlar alınmıştır. Bu Şûra'da öğretmen ihtiyacına yönelik çalışmalar yapılmış, ana dil dersinin sınıf geçmede ağırlığı arttırılmıştır (Kuşci, 2021).

1948 yılında ilkokulların müfredat programı hazırlanarak birer örneği millî eğitim müdür-lüklerine gönderilmiştir.

1948 yılında çıkarılan yönetmeliğe göre ilkokullarda uygulanacak programın ilkelerinden bazıları şunlardır:

- İlkokul, millî bir eğitim kurumudur. Çocuklar millî varlığın bir parçası olduğu için ileriki yaşamlarında onların millî ödev ve sorumluluklarını gerçekleştirecek birer Türk vatandaşları olarak yetiştirilmeleri gerektiği unutulmamalıdır.
- İlkokul, çocuklara millî kültürü aşılacak zorundadır. Okuldaki her derse millî hedeflere ulaştıracak bir araç olarak bakılmalıdır. İlkokuldaki derslerin millî hayat ile ilişkilendirilmesine dikkat edilmelidir.
- İlkokulların eğitim öğretim faaliyetlerinde tutum geliştirilmesi millî kaynakların korunması ile ulusal ekonominin kavranması ve buna yönelik duyarlılığın kazandırılması önemli bir yer tutmalıdır.

1949 yılındaki IV. Millî Eğitim Şûrası'nda liselerin dört yıla çıkarılmasına, lisans mezunu öğretmen adaylarına pedagojik eğitim verilmesine, Köy Enstitüleri ve öğretmen okullarının birleştirilmesine karar verilmiştir (Gözütok, 2003). 1953'te toplanan V. Millî Eğitim Şûrası'nda ilkokul programının amaç ve ilkeleriyle içeriği arasında ahenk sağlanması, toplu öğretim anlayışının ikinci devreye de hâkim olması, aylık ve yıllık saatlerin kullanılmasında esneklik sağlanması, programların yaygınlaştırılmadan önce denenerek geliştirilmesi karara bağlanmıştır (MEB, 1990b). 1957 yılındaki VI. Millî Eğitim Şûrası'nın gündemi ise mesleki ve teknik öğretim ile halk eğitimi konuları olmuştur (MEB, 1990a).

1962'de ilkokul müdürü, millî eğitim müdürü, ilköğretim müfettişi, ortaokul ve öğretmen okulu öğretmenleri ile okul-aile birliği temsilcilerinden ve uzmanlardan oluşan bir komisyona ilkokul programlarıyla ilgili "ön program taslağı" hazırlanmış ve bu taslak rapor hâline getirilmiştir. Uygulamaya konulan bu taslakla öğrencinin etkin olması sağlanmış, öğretim yöntem ve teknikleri geliştirilmiş ve öğrencilerin ders kitabı dışındaki kaynaklardan faydalanması esas alınmıştır. 6 yıl boyunca uygulanan bu taslak program, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının onayına sunulurken 1 Temmuz 1968 gün ve 171 sayılı kararla "1968 İlkokul Programı" olarak kabul edilmiştir (Gözütok, 2003).

1970'teki VIII. Millî Eğitim Şûrası'nda her okulun öğretim derecelerinden birine uygun olarak yatay ve dikey geçiş şartlarının belirlenmesi, ortaöğretimin kapsamı ve görevleri, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmesi, seçmeli derslerin belirlenmesi ve dağılımı, not verme sistemi, bitirme sınavları, yükseköğretime geçiş gibi konularda kararlar alınmıştır (MEB, 1990d).

1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'yla Türk millî eğitim sistemi yeni baştan düzenlenmiştir. Bu kanunla Türk millî eğitim sistemi, örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölüme ayrılmıştır. İlköğretimin ilkökul ve ortaokulun birleştirilmesiyle "8 yıllık temel eğitim" adını almasının yanı sıra zorunlu eğitimin süresi sekiz yıla çıkarılarak 7-14 yaş aralığındaki çocukları kapsayacak biçimde yeniden düzenlenmiştir. Buna rağmen zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması uygulamada tam anlamıyla gerçekleştirilememiştir (Gözütok, 2003).

1974 yılında toplanan IX. Millî Eğitim Şûrası'nda Türk millî eğitiminin genel amacı "Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır." şeklinde belirlenmiştir. Bu hususta Türk millî eğitiminin özel amaçları, temel ilkeleri, okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise programlarının düzenlenmesi, ortak ve seçmeli derslerin belirlenmesi, haftalık ders programları, din eğitimi, rehberlik ve eğitsel çalışmalar, yükseköğretime hazırlayan programlar için ders seçimi, ders geçme sistemi, yatay ve dikey geçiş sistemi, ölçme ve değerlendirme sistemine yönelik konularda kararlar alınmıştır (MEB, 1991a).

1981 yılındaki X. Millî Eğitim Şûrası'nda ise okul öncesi eğitimin yurt düzeyinde yaygınlaştırılmasında Millî Eğitim Bakanlığının diğer kurumlarla iş birliğini ve bu kurumların okul öncesi eğitime katkı sunacak şekilde yasal önlemlerin alınması, okul öncesi eğitim programlarının geliştirilmesi, ana sınıfları öğretmenleri için el kitapları hazırlanması ve uygulanacak programlara uygun öğretim ve oyun materyallerinin geliştirilmesi, öncelikli yörelerden başlanılarak temel eğitim okullarında birer yıllık ana sınıfları ve kız meslek liselerinde uygulama ana sınıfları açılması, temel eğitime giriş yaşının 7'den 6'ya indirilmesi ve zorunlu eğitimin 5 yıldan temel eğitimin tümünü kapsayacak biçimde 8 yıla çıkarılması, rehberlik ve yöneltme hizmetlerine ağırlık verilerek gerekli araç gereçlerin geliştirilmesi, orta eğitimin kapsamının çok amaçlı lise (değişik programlı tek tip lise) ile mesleki ve teknik okullardan ibaret olacak biçimde yeniden düzenlenmesi ile ilgili kararlar alınmıştır (MEB, 1981).

1982’de toplanan XI. Millî Eğitim Şurası’nda öğretmen ve eğitim uzmanlarının eğitimi yeniden şekillendirilmiştir (MEB, 1991b). 1986’da yürürlüğe giren 3308 sayılı Çıraklık ve Meslekî Eğitim Kanunu’yla Meslekî ve Teknik Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Merkezi (METERGEM) kurulmuştur. METERGEM; program geliştirme, araştırma ve planlama, tasarım geliştirilmesi, ölçme ve değerlendirme, teknik yayınlar, eğitim teknolojisi olmak üzere altı bölümde hizmet vermiştir (Gözütok, 2003).

1988’de toplanan XII. Millî Eğitim Şûrası’nda ortaokullar liselerin bünyesinden çıkarılarak ilköğretim bünyesine alınmıştır. Okul-aile iş birliği, 10. sınıftan itibaren öğrencinin alanına yönelik seçmeli dersler, mesleki ve teknik liseler ile imam hatip liselerinin dersleri ve yükseköğretime hazırlanmalarına imkân tanınmasına yönelik kararlar alınmıştır (Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, 1989).

Millî Eğitim Bakanlığı, 1991-1992 öğretim yılından itibaren “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Ortaöğretim Kurumlarında Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliği”ni yürürlüğe koymuştur. Bu sistem veliler ve eğitimciler tarafından yeterince anlaşılmadığı için 1995-1996 eğitim öğretim yılında “sınıf geçme” sistemi tekrar uygulamaya konulmuştur (Gözütok, 2003).

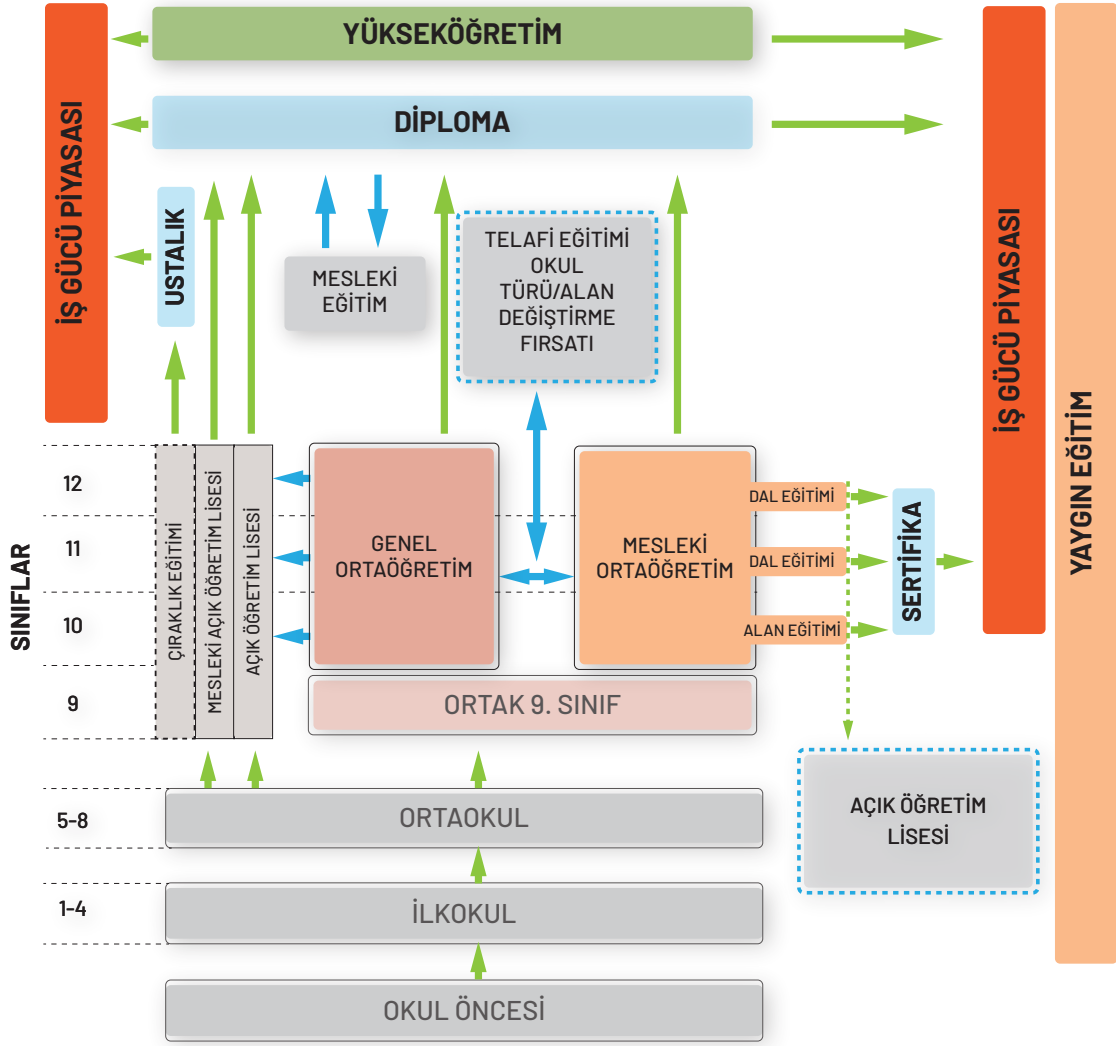
1993 yılında toplanan XIV. Millî Eğitim Şûrası’nda genel olarak eğitimin denetlenmesi, okul öncesinin yaygınlaştırılması, okul öncesi öğretmenlerinin yetiştirilmesi konularında kararlar alınmıştır (MEB, 1993).

Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü 1993 yılında “Meslekî ve Teknik Eğitimi Geliştirme (METGE) Projesi”ni başlatmıştır. METGE projesinin en önemli amacı, kadınların bölgesel iş ortamlarına hazırlanmasıdır. Proje kapsamında eğitim ihtiyaçları doğrultusunda bölgede hangi meslek alanlarında hangi programların açılması gerektiği, standardizasyon çalışmaları sonunda bu programlarla hangi düzeyde ve yeterlilikte eğitim öğretim gerektiği tespit edilmiştir (Gözütok, 2003).

1996’da toplanan XV. Millî Eğitim Şûrası, 1974 yılında yasada yer almasına rağmen uygulamada sorunlar yaşanan “sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin uygulanması” kararının alınmasıyla sonuçlanmıştır (MEB, 1996). XVI. Millî Eğitim Şûrası’nda (1999) ise daha ziyade meslekî ve teknik eğitim sistemi ile ilgili birtakım düzenlemeler ele alınmıştır.

2005 yılında öğretim programlarının güncellenmesine yönelik düzenlemelerle öğrenme davranışçı program yaklaşımından ziyade bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının esas alındığı; derslerin ezberci anlayıştan uzak, yaşamla ilişkili ve kullanılabilir nitelikte olacak şekilde etkinliklerle zenginleştirildiği ve daha öğrenci merkezli bir yapıya kavuşturulduğu anlayış benimsenmiştir.

2012 yılında “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” TBMM’de kabul edilmiş ve bu kanun hükümleri 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Bu düzenleme ile zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmış ve eğitim 4 yıl ilkökul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl ortaöğretim şeklinde kademelendirilmiştir.



Şekil 1: Türk eğitim sisteminin kademelendirilmesi (MEB, 2015, s. 18).

TYMM, Cumhuriyet Dönemi'nin eğitim alanındaki en köklü ve en geniş kapsamlı reformu olmuştur. "Köklerden Geleceğe" sloganıyla millî ve manevi değerler manzumesi ile gelişmenin zirvesini hedefleyen TYMM; öğretim programlarının temel yaklaşımı, öğrenci profili, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ve beceriler çerçevesi bileşenlerinin bir araya gelerek oluşturduğu sistematik bir bütüncül eğitim modelidir.

TYMM'nin merkezinde bulunan insan; zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ve manevi gelişim yönleriyle bütüncül olarak ele alınır. Buna göre insanın kendini tanımasına ve keşfetmesine imkân tanıyarak kişilerin ilgi ve kabiliyetlerine göre esnek ve özgür öğrenme ortamlarının yaygınlaştırıldığı, hak ve gelişim temelli bir öğrenme süreci yapılandırılmıştır.

TYMM ile bireyin zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki gelişiminin bütüncül bir anlayışla sağlanması amaçlanmıştır. Bu bağlamda bilgi ve becerinin sentezlendiği, soyut zihinsel süreçlerin somutlaştırıldığı; millî, manevi ve evrensel değerlerin öğretim programlarına nüfuz ettirilerek öğrenciye kazandırıldığı, öğrencinin aktif ve çevresiyle etkileşim hâlinde olduğu, nesnel ve açık ölçme ve değerlendirmeye imkân veren öğretim programları hazırlanmıştır.

TYMM'nin nihai hedefi ise yetkin ve erdemli insanlar yetiştirmektir. Yetkinlik ve erdem merkeze olduğu bu modelde öğrencilerin bilgi, beceri, eğilim ve değerleri göz önünde bulundurulmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2025).

3.4. Küreselleşme Karşısında Eğitimde Millîlik Anlayışı

Eğitim sistemleri incelendiğinde ülkelerin bir yandan kendi kültürel değerlerini yeni nesillere aktarmayı diğer yandan ise küresel düzen içinde güçlü bir konum elde edebilmek amacıyla ekonomik kalkınmayı öncelemeyi hedefledikleri görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerde millî bilinci güçlendirmek temel bir amaç olarak varlığını sürdürürken küreselleşmenin ortaya çıkardığı hızlı değişimlere uyum sağlama gerekliliği de eğitim politikalarının ayrılmaz bir parçası hâline gelmektedir.

“

**TYMM, ÖĞRENCİYE KENDİ KÜLTÜRÜNÜN ANLAM DÜNYASINI
VE KÜRESEL DÜNYANIN KARMAŞIKLIĞINI ÇÖZEBİLECEK
ENTELEKTÜEL VE ETİK DONANIMI KAZANDIRMAYI HEDEFLEYEN
BÜTÜNCÜL BİR YAKLAŞIM ORTAYA KOYMAKTADIR.**

”

Küreselleşme; bilgi, sermaye, insan ve kültürel etkileşimlerin dünya ölçeğinde hız kazanmasıyla eğitim sistemlerini de dönüştüren çok boyutlu bir süreçtir (Alkan, 2006). Eğitim sistemleri, küreselleşmenin bu dönüştürücü etkisine rağmen toplumların tarihsel birikimini, kültürel mirasını ve millî kimliğini koruma sorumluluğunu taşıması rolüyle her ülke için hayati bir öneme sahiptir. Türkiye Yüzyılı Maarif Model’inde de eğitim, bir ayağı geçmişe dayanan diğer ayağı ise geleceğe ufuklar açan bir kapı olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda küreselleşme süreci toplumların birbirine yaklaşmasını sağlarken ülkelerin millî eğitim sistemlerini iki yönlü bir etki altında bırakmaktadır. Bir tarafta millî kimliğin, kültürün ve toplumsal değerlerin korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması ihtiyacı; diğer tarafta ise bireylerin küresel dünyaya uyum sağlayabilecek bilgi, beceri ve yetkinliklerle donatılması gerekliliği bulunmaktadır. Bu çift yönlü beklenti ülkelerin millî kimlik ve kültürel süreklilik hassasiyetini gözetirken aynı zamanda küresel eğilimleri de dikkate alan dengeli bir yaklaşım geliştirmeye yönelik politikalar geliştirilmesini zorunlu bir hâle getirmiştir. Bu denge arayışı ise son yıllarda küresel ile yerelin birlikte ele alınmasını ifade eden yeni bir kavramı da beraberinde getirmiştir: Glokalleşme.

Küreselleşmeden Glokalleşmeye

Glokalleşme (Glocalization), küresel (global) ile yerel (local) dinamiklerin eş zamanlı ve etkileşimli biçimde var olmasını ifade eden bir kavramdır. Terim, İngilizce global ve local sözcüklerinin birleşiminden türemiştir. Glokalleşme; küresel ölçekte dolaşan fikirlerin, ürünlerin, politikaların, eğilim veya değerlerin yerel kültür, ihtiyaç ve koşullara uyarlanarak hayata geçirilmesi sürecidir. Küreselleşmeden en belirgin farkı yerel dinamiklere önem verilmesi olmakla beraber küreselleşme ve glokalleşme arasında pek çok açıdan farklılık görülmektedir (Tablo 1).

Tablo 1: Küreselleşme-Glokalleşme Karşılaştırması

Boyut	Küreselleşme	Glokalleşme
Temel Yaklaşım	Evrensel olanın dünya ölçeğinde yayılmasını esas alan bir yaklaşımı ifade eder.	Evrensel olanın yerel bağlam ve ihtiyaçlarla uyumlanmasını esas alır.
Kültür	Kültürel benzeşmeyi artırarak homojenleşme eğilimini güçlendirebilir.	Yerel kültürlerin korunmasını ve kültürel çeşitliliğin sürdürülmesini amaçlar.
Eğitim	Standart eğitim programları ve ortak ölçütlerin uygulanmasını öne çıkarır.	Eğitim programlarının yerel ihtiyaçlara ve bağlamsal farklılıklara duyarlı olmasını savunur.
Değer Yaklaşımı	Evrensel değerler öncelikli olarak aktarılmaktadır.	Evrensel değerler ile millî değerler arasında dengeli bir birliktelik kurmayı hedefler.
Risk	Kültürel aşınma ve kimlik zayıflamasına yol açma riski taşır.	Denge iyi kurulamadığında yerel ve küresel bütünlüğü sağlayamama riski barındırır.
Fırsat	Bilgiye erişimi kolaylaştırmakta ve uluslararası hareketliliği artırmaktadır.	Küresel yeterliklerin geliştirilmesini yerel aidiyetle birlikte ele alma fırsatı sunar.



KÜRESELLEŞME ‘HER YERDE AYNI OLANI’,

GLOKALLEŞME İSE ‘HER YERDE ANLAMLI OLANI’ HEDEFLER.



Küreselleşmenin Getirdiği Fırsatları Değerlendirmek

Küreselleşen dünyada eğitim, öğrencileri yetişkinlik dönemlerinde karşılaştıkları belirsizlikler, fırsatlar ve zorluklara da hazırlamayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin değişime açık, esnek, yaratıcı, iş birliğine yatkın, problem çözme becerisi yüksek ve ortak amaç bilincine sahip bireyler olarak yetiştirilmesi giderek daha fazla önem kazanmaktadır.

Ülkelerin eğitim politikaları da bu dönüşüme uyum sağlamak amacıyla uluslararası projeler, değişim programları ve akademik iş birlikleri aracılığıyla öğrenme ortamlarını küresel etkileşime açmayı amaçlamaktadır. Bu eğitim politikaları öğretmen ve öğrenci hareketliliğini destekleyerek rekabet gücü yüksek bir eğitim yapısı oluşturmaya yönelmektedir. Bu kapsamda eTwinning ve Erasmus+ gibi programlar, hem öğretmenlerin farklı ülkelerden meslektaşlarıyla iş birliği içinde deneyim paylaşımlarına hem de öğrencilerin farklı ülkelerden akranlarıyla ortak projeler yürütmelerine, farklı kültürleri daha yakından tanımalarına ve küresel yeterliklerini geliştirmelerine önemli fırsatlar sunmaktadır.

Bu süreçte farklı ülkelerde geliştirilen iyi uygulamaların paylaşılması, ortak öğrenme topluluklarının oluşturulması, uluslararası inovasyon ağlarına katılım ve eğitimde iş birliği kültürünün güçlenmesine katkı sağlamaktadır. Nitekim Finlandiya, küresel iş birliğine örnek bir adım olarak HundrED adlı eğitim girişimini hayata geçirmiş; dünyanın farklı bölgelerinden yenilikçi eğitim uygulamalarını pilot okullarında deneyerek küresel bilgi paylaşımını somutlaştırmıştır (Korkmaz, 2021). Millî Eğitim Bakanlığımızın eğitim ortamlarına ve eğitim süreçlerine yönelik okul yöneticileri, öğretmen ve öğrenciler tarafından geliştirilen iyi örnekleri ve özgün uygulamalarını “Eğitimde İyi Örnekler” platformu üzerinden sunmaları ve yaygınlaştırmaları ulusal bir örnek olarak karşımıza çıkmaktadır.



Küreselleşmenin Getirdiği Riskleri Yönetmek

Ülkeler küreselleşmenin getirdiği riskleri en aza indirerek hem dünya sahnesinde rekabet edebilmek hem de millî kültürünü ve değerlerini yaşatarak nesilden nesile aktarabilmek için eğitim programlarını zaman içinde güncellemektedirler. Örneğin Singapur; gelişen teknoloji ile küreselleşen dünyaya ayak uydurabilecek öğrencilerin yetişmesini amaçlamış ve buna uygun eğitim programları hazırlamıştır. Öğrencilerin kişisel farkındalıklarını geliştirmeyi, millî ve manevi değerleri korumayı, doğayı sevmeyi ve bedenlerini zinde tutmayı esas alan bir yaşam biçimini benimsemelerini hedeflemişlerdir (Önen vd., 2023). Küreselleşme, yerel değerlerin aşınması ve kültürel homojenleşme riskini artırdığı için birçok ülke gibi Türkiye de eğitim programlarında “millî değerleri güçlendirme” hedefini ön plana çıkarmıştır.

“

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ, ÖĞRENCİLERİN DÜNYANIN BİR TEK MERKEZDEN OKUNAMAYACAĞINI BİLEN, BİLİMİN TÜRK-İSLAM MEDENİYETİNDEN DE BESLENEREK GELİŞTİĞİNİN BİLİNCİNDE OLAN BİREYLER OLARAK YETİŞMESİNİ AMAÇLAR.

”

Yerli, Millî ve Evrensel Bir Model Olarak

“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli”

TYMM medeniyetimizin köklü mirasını çağdaş eğitim anlayışıyla bir araya getirerek millî değerlere bağlı, bütüncül bir eğitim perspektifinin kuramsal zeminini oluşturmaktadır. Bu bakış açısı bireyin çok yönlü gelişimini incelemektedir. Millî ve kültürel sürekliliği korurken küresel yeterlikleri de kapsayan özgün bir global yaklaşım sunmaktadır.

TYMM'nin bileşenleri; öğrenci profili, beceriler çerçevesi, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi (EDE), programlar arası bileşenler ve ölçme ve değerlendirme yoluyla elde edilen öğrenme kanıtları, modelin felsefi yaklaşımını uygulamaya aktaran ve birbirini tamamlayan temel unsurlar olarak bir bütünlük içinde verilmektedir.

TYMM, yetkin ve erdemli bireylerin yetiştirilmesini merkeze alan bütüncül bir eğitim anlayışı üzerine yapılandırılmıştır. Model, öğrencilerin akademik gelişimlerini sosyal-duygusal, ahlaki, kültürel ve estetik boyutlarıyla birlikte ele alarak çok yönlü gelişimi hedeflemektedir. Bu yönüyle TYMM, UNESCO ve OECD'nin eğitim yaklaşımlarıyla uyumluluk göstermekte ve söz konusu yaklaşımları millî ve kültürel bağlam içinde anlamlandıran özgün bir model olarak öne çıkmaktadır.

TYMM ahlaklı, bilge, cesaretli, estetik, iradeli, merhametli, sağlıklı, sorgulayıcı, üretken ve vatansever şahsiyet geliştirmeyi hedefleyen bir öğrenci profili amaçlamaktadır. Hedeflenen bu öğrenci profili millî ve evrensel değerleri içselleştiren, medeniyete uyum sağlamakla yetinmeyip medeniyet inşa eden nesiller yetiştirecek bir neslin yetkinlik ve erdemini de içinde barındırmaktadır.

“UNESCO'nun 2030 Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim” ve “OECD Öğrenme Pusulası 2030 Çerçevesi” çağdaş eğitim sistemlerinin değer, beceri ve okuryazarlık temelli dönüşümünü destekleyen temel referanslar arasında yer almaktadır. TYMM sistem okuryazarlığı ile okuryazarlık becerilerini bir bütün hâlinde ele alarak bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, görsel okuryazarlık, kültür okuryazarlığı, vatandaşlık okuryazarlığı, veri okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı ve sanat okuryazarlığı becerileriyle öğrencilerin küresel yetkinliklerle donanmasına imkân sağlamaktadır (MEB, 2023).

TYMM'nin sosyal-duygusal öğrenme becerileri yaklaşımı OECD'nin "Sosyal Duygusal Beceriler" yaklaşımıyla uyumlu olarak öğrencilerde kendini tanıma (öz farkındalık), kendini düzenleme (öz düzenleme), kendini uyarılma (öz yansıtma), iletişim, iş birliği, sosyal farkındalık, uyum, esneklik, sorumlu karar verme gibi yaşam becerilerinin gelişimini destekler niteliktedir.

UNESCO'nun 2023 tarihli tavsiye metninde insan hakları, barış, eşitlik, demokrasi gibi evrensel değerleri eğitim aracılığıyla güçlendirme ve küresel eğitim politikalarında insan merkezli ve değer temelli bir dönüşüm vizyonu yer almaktadır. TYMM'de eğitim süreçleri öğrencilerin çok yönlü gelişimlerinin desteklendiği bütüncül bir alan olarak görülmekte olup millî ve evrensel değerlerin geliştirilmesi ise Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi doğrultusunda ele alınmaktadır.



TYMM Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesindeki D1-20 arasındaki değerlerin her biri; öğrencinin millî ve kültürel kimliğini içselleştirmesi, toplumsal bütünlük ve aidiyet hissetmesi amacıyla yapılandırılmıştır. Bu değerler, küresel etkiler karşısında yerli kültürel duruşu güçlendirme işlevi görürken aynı zamanda adalet, çalışkanlık dostluk, sağlıklı yaşam, saygı, sevgi, temizlik vb. değerlerle evrensel karşılığı olan ilkelere yaslandığı için küresel normlarla çatışmaz, aksine küresel etikle uyumlu bir millî duruş geliştirir. Aşağıdaki tabloda bazı değerlerin yerel ve evrensel boyutları örneklendirilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2: Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesinde Bazı Değerlerin Yerel ve Evrensel Boyutları

Değer	Yerel Boyut	Evrensel Boyut
D1 Adalet	D1.1.4. Kendi hak ve özgürlüklerini uygun şekilde kullanır.	D1.1.7. İnsanları sahip oldukları fiziksel özellik, sosyoekonomik düzey, etnik köken, inanç gibi özelliklerine göre ayırmadan tutum ve davranışlarına göre değerlendirir.
D3 Çalışkanlık	D3.2.5. Zamanı etkili bir şekilde yönetir.	D3.3.8. Bilim, sanayi ve teknoloji alanındaki güncel gelişmeleri takip eder.
D4 Dostluk	D4.1.1. İyi ve kötü zamanlarında arkadaşlarına destek olur.	D4.5.2. Dünya barışının dostça ilişkiler kurma ve uzlaşma yoluyla tesis edilebileceğini bilir.
D13 Sağlıklı Yaşam	D13.4.4. Hastalıklardan korunma yollarını bilir.	D13.4.2. Besin kaynaklarını, havayı ve suyu temiz tutmanın sağlık için önemini fark eder.
D14 Saygı	D14.3.3. Bir eylemi gerçekleştirirken içinde yaşadığı toplumun millî ve manevî değerlerini dikkate alır.	D14.3.5. Her insanın kendi inancına uygun yaşama hakkı olduğunu kabul eder.
D15 Sevgi	D15.5.1. Misafir ağırlamanın kültürümüzdeki yerini ve önemini bilir.	D15.5.3. Ülkesindeki turist, göçmen, mülteci, sığınmacı gibi diğer ülke vatandaşlarına karşı konukseverdir.
D18 Temizlik	D18.2.4. Ev, sınıf, okul bahçesi gibi ortak alanların temizliğinde görev alır.	D18.3.8. Gelecek nesillere temiz bir çevre bırakmak için çaba gösterir.

Sonuç olarak TYMM, küreselleşmenin getirdiği meydan okumaları ve fırsatları dikkate alan çift yönlü bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Model hem millî kimliği korumayı hem de öğrenciyi küresel dünyanın bilgi ve beceri gereksinimlerine hazırlamayı amaçlayan bütünlük bir eğitim paradigması benimsemektedir. Eğitimi, bir ayağı geçmişte duran diğer ayağını da insanlığın geleceğine ufuklar açan bir kapı olarak gören TYMM, kökleri bu topraklarda ufku ise insanlığın ortak yarınında olan özgün bir eğitim modeli olarak değerlendirilmektedir.



4. TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ'NDE YERLİ VE MİLLÎ VİZYON

4.1. Modelin Temel İlkelerinde Millîlik Unsuru

Bu bölümde TYMM Ortak Metni esas alınarak oluşturulan temel ilkeler, millî unsurlar öne çıkarılarak değerlendirilmiştir.

- **Modelin Millî Kimlik ve Kültürel Miras Üzerine İnşa Edilmesi**

Adalet, hikmet, merhamet, doğruluk, iyilik gibi kadim değerler üzerine kurulu zengin bir medeniyet mirasına sahip olan Türkiye, eğitimde millî kimliğin güçlendirilmesini stratejik bir hedef olarak benimsemektedir. TYMM, ideolojilerin üzerinde konumlanan millî bir şahsiyetin inşasına katkıda bulunmayı ve ahlak, erdem ve sorumluluk sahibi olma bilinciyle medeniyet kurucu nitelikler taşıyan bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda model; akliselim, kalbiselim ve zevkiselim kavramlarını merkeze alarak madde-mana ve akıl-duygu dengesini gözeterek bütüncül bir eğitim anlayışını esas almaktadır. Böylece birey yalnızca akademik başarıya odaklanan bir özne değil milletin değerlerini içselleştirmiş, kültürel mirasını tanıyan ve bu mirası geleceğe taşıma sorumluluğu alan bir şahsiyet olarak yetişmektedir (MEB, 2025; Gökalp, 1976).

“

EĞİTİM, MİLLÎ KİMLİĞİN EN GÜÇLÜ TAŞIYICISIDIR.

”

- **Eşitlik, Kapsayıcılık İlkeleri ve Millî Dayanışma Bilinci**

TYMM, eğitimi herkesin hayat boyu erişimine açık temel bir hak olarak konumlandırmakta ve fırsat eşitliğini eğitim politikalarının merkezine yerleştirmektedir (Ergün, 1987). Model, toplumsal refahı ve birlikteliği güçlendirmek amacıyla tüm bireylerin inanç, kimlik ve sosyoekonomik farklılıklarından bağımsız olarak adil bir öğrenme ortamına ulaşmasını hedeflemektedir. Bu bağlamda TYMM, eşitlik ve kapsayıcılığı millî bir dayanışma zemini olarak ele alarak ortak değerler etrafında kenetlenen, toplumsal adaleti güçlendiren ve güçlü bir millî birlik bilincini geleceğe taşıyan bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir anlayış sunmaktadır (Topçu, 2016).

“ KAPSAYICI EĞİTİM TOPLUMSAL BÜTÜNLEŞMENİN TEMELİDİR. ”

• Etik Bilinç ve Toplumsal Sorumluluk

TYMM, bilgiyi yalnızca zihinsel kazanım olarak değil etik sorumluluk yaratan bir değer olarak da ele almaktadır. Bu yaklaşımda sorumluluk; bireyin kendini geliştirme çabasını çevreye, topluma ve insanlığa yönelik eylemlerle bütünleştiren kapsamlı bir tutumdur. Model, toplumu ve ülkeyi imar etmeye katkıda bulunacak şahsiyetler yetiştirmeyi ahlaki bir görev olarak görmektedir. TYMM, değerleri programların doğal bir bileşeni hâline getirerek etik bilinçle ülkesine, milletine ve insanlığa karşı görev bilinci gelişmiş ve ortak geleceğin inşasında aktif rol üstlenen sorumlu bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir.

“ TYMM BİLGİYİ SORUMLULUKLA ANLAMLANDIRAN VE BUNU EYLEME DÖNÜŞTÜREN BİREYLER YETİŞTİRMEYİ HEDEFLER. ”

• Dil Bilinci ve Ortak Kimlik

TYMM’de dil, bireyin kendini tanımasının ve içinde yaşadığı toplumu anlamlandırmasının temel unsuru olarak görülmektedir. Türkçe, düşüncenin şekillenmesinden kültürel değerlerin aktarılmasına kadar uzanan geniş etkisiyle millî kimliğin en güçlü yapı taşlarından biridir (Aksan,1995). Dil bilincinin geliştirilmesi, yalnızca doğru ve etkili iletişimi sağlamak değil aynı zamanda ortak tarihimizin, kültürümüzün ve toplumsal hafızamızın gelecek nesillere aktarılmasını da mümkün kılmaktadır. Eğitim süreçlerinde Türkçenin özenli kullanımı ve disiplinler arası ile disiplinler üstü yaklaşımlar aracılığıyla öğrencilerde köklü bir millî kimlik ve kültürel aidiyet duygusunun geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda Türkçeyi merkeze alan dil eğitimini millî birlik ve bütünlüğün teminatı olarak gören TYMM, ortak dil bilinci üzerinden köklerine bağlı bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

“ TÜRKÇE, TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ’NDE MİLLÎ KİMLİĞİ, KÜLTÜRÜ VE ORTAK HAFIZAYI GELECEĞE TAŞIYAN EN GÜÇLÜ BAĞDIR. ”

• Yetkin ve Erdemli İnsan

Yetkin ve erdemli insan anlayışı, maarif yaklaşımının merkezinde yer alarak bireyin zihinsel, sosyal-duygusal ve değer yönelimli bütüncül gelişimini esas almaktadır (MEB, 2025). Bu çerçevede öğretim programları; bilgi, beceri ve eğilimlerin bireysel ilgi, ihtiyaç ve farklılıklarla uyumlu biçimde yapılandırılmasını hedeflemektedir. Esnek, güncellenebilir ve sade bir yapıda tasarlanan öğretim programları eğitim sürecinin millî, manevi ve insani değerler doğrultusunda hayata geçirilmesini amaçlayarak öğrencilerin hem entelektüel hem de ahlaki açıdan donanımlı bireyler olarak yetişmesini nihai hedef olarak görmektedir.

• Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi

Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi, TYMM’de bireyin davranışlarına yön veren ahlaki bir pusula olarak konumlanmakta ve erdemli insan idealine ulaşmada temel bir rehber işlevi görmektedir (MEB, 2024). Bu çerçeve erdemlerden değerlere, değerlerden ise eylemlere uzanan bütüncül bir gelişim sürecini tanımlamaktadır. Modelin merkezinde yer alan millî ve manevi referanslar, değerler sisteminin temel dayanağını oluşturarak bireyin hem kişisel bütünlüğünü hem de toplumsal uyumunu desteklemektedir. Saygı, sorumluluk, adalet gibi çatı değerler aracılığıyla millî kültürün özünü yansıtan bu ahlaki pusula; öğrencilerin doğru, tutarlı ve erdemli davranışlar geliştirmesini amaçlamaktadır. Böylece bu eğitim süreci, öğrencilere millî kimlik ve değerlerle uyumlu, içselleştirilmiş bir ahlaki duruş kazandırarak huzurlu insan ve toplum idealine de hizmet etmektedir.

Sonuç olarak TYMM, yerli ve millî bir bakış açısıyla şekillendirilmiş bütüncül eğitim anlayışıyla milletin tarihî birikimini, kültürel mirasını ve ortak değerlerini geleceğe taşıyacak şahsiyetler yetiştirmeyi merkeze almaktadır. Millî kimlik ve kültürel miras bilinci, eşitlik ve kapsayıcılık temelinde inşa edilen toplumsal dayanışma, etik sorumluluk anlayışı, Türkçeyi merkeze alarak dil bilinci ile yetkin ve erdemli insan idealini bir araya getiren model; köklerinden güç alan, çağın gereklerini kavrayan ve ülkesine karşı sorumluluk bilinci geliştiren bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu yönüyle TYMM, yerli ve millî değerlerle evrensel ilkeleri buluşturan, millî birlik ve bütünlüğü pekiştiren ve Türkiye’nin geleceğini inşa edecek insan kaynağını yetiştirmeyi esas alan stratejik bir eğitim vizyonu olarak öne çıkmaktadır. Model, Türkiye’nin köklü medeniyet birikiminden beslenen, millî duruşu güçlü, erdemli ve yetkin bireyler yetiştirerek ülkenin geleceğine yön verecek nitelikli insan kaynağını oluşturmaya hedeflemektedir.

4.2. Öğrenme Alanlarında Yerli ve Millî Yaklaşım

Öğrenme alanlarında yerli ve millî yaklaşım, TYMM’nin bireyi millî, manevi ve evrensel değerler doğrultusunda bütüncül biçimde yetiştirmeyi amaçlayan temel eğitim anlayışını yansıtmaktadır. Bu yaklaşım, eğitimin sadece zihinsel değil aynı zamanda sosyal duygusal ve karakter odaklı bir süreç olduğunu savunan bütüncül eğitim (holistic education) kuramlarıyla paralellik göstermektedir (Miller, 2007). Bu doğrultuda yerli ve millî eğitim anlayışı aşağıdaki başlıklar altında incelenmiştir:

- **Millî ve Manevî Değerlerin Öğrenme Süreçlerine Entegrasyonu**

TYMM’de her ünite/tema/öğrenme alanında millî kültür, tarih, gelenek ve toplumsal ortak hafızayı besleyen değerlerin öğretim sürecinin doğal bir unsuru olarak yer alması esastır. Bu kapsamda değerlerin ünite/tema/öğrenme alanı ve öğrenme çıktılarıyla uyumlu biçimde ele alınması, öğrencilerin hem zihinsel hem de sosyal duygusal düzeyde köklü bir değer bilinci geliştirmesine imkân tanımaktadır. Böylece öğretim süreçleri yalnızca akademik bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayıp millî ve manevi değerlerin yaşantıya yansıdığı, bütüncül ve anlamlı bir öğrenme ortamına dönüşmektedir. Bu durum, bireyin toplumsal aidiyet duygusunu güçlendirirken evrensel yetkinliklere kendi kültürel kodlarıyla ulaşmasını sağlar (Ekşi ve Katılmış, 2015).

- **Kültürel Farkındalık ve Aidiyeti Destekleyen Öğretim Yaklaşımları**

Öğrenme süreçlerinde öğrencinin kişisel, kültürel ve toplumsal aidiyetini geliştiren etkinlik ve içeriklerin öğretim alanlarıyla bütünleştirilerek yapılandırılması kültürel farkındalık ve aidiyetin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Öğrenme süreçlerinde kültürel farkındalık ve aidiyeti destekleyen öğretim yaklaşımları; ders içerikleri ile öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencinin kişisel, kültürel ve toplumsal kimlik bilincini geliştirecek biçimde planlanmasını esas almaktadır. Bu doğrultuda yerel ve millî unsurları merkeze alan metinler, örnek olaylar, proje çalışmaları ve disiplinler arası etkinlikler öğretim süreçlerine bilinçli şekilde entegre edilmektedir. Sorgulama temelli öğrenme, iş birliğine dayalı çalışmalar ve değer odaklı tartışmalar aracılığıyla öğrencilerin eleştirel düşünme, empati ve toplumsal aidiyet becerileri somut öğrenme deneyimleriyle desteklenmektedir. Böylece öğretim, öğrencinin kendi kültürünü tanımasına, kültürel kökleriyle bağ kurmasına ve toplumsal sorumluluk bilinci geliştirmesine hizmet eden planlı, uygulamaya dönük ve anlamlı bir öğrenme sürecine dönüşmektedir.

- **Disiplinler Arası Bütüncül Yaklaşım**

Değer ve aidiyet temalarının fen, matematik, sosyal bilimler, sanat, spor, bilişim, dil öğretimi gibi tüm disiplinlerle millî ve yerli içerikler temelinde ilişkilendirilmesi, öğrencinin öğrenme deneyimini çok boyutlu ve anlamlı bir yapıya kavuşturmaktadır. Böylece öğrencinin bilgi, değer ve aidiyeti parçalara ayrılmadan bütüncül bir çerçevede şekillenmekte ve ders içerikleri Türkiye'nin tarihî birikimi, kültürel mirası, toplumsal değerleri ve yerli üretim tecrübeleriyle ele alınmaktadır. Öğrenme alanları arasında kurulan bağlar, bilgiyi tek başına akademik bir kazanım olmaktan çıkarıp kültürel farkındalık ve aidiyet bilinciyle desteklenen bir anlayışa dönüştürmektedir. Disiplinler arası etkileşimi önceleyen bu yapı, öğrencinin hem ders içeriklerini daha derinlemesine kavramasını hem de millî değerleri içselleştirerek köklerine bağlı, yerli ve özgün bir bakış açısı geliştirmesini sağlayan kalıcı bir öğrenme süreci oluşturmaktadır.

- **Öğrenme Süreçlerinde Kültürel Aktarım**

Öğrenme süreçlerinde sanat, edebiyat, tarihsel örnekler, yerel kültür unsurları ve ortak toplumsal deneyimlerin etkin biçimde kullanılması öğrencilerin kültürel mirasla bütünleşmesini ve toplumsal aidiyet duygusunun güçlenmesini sağlamaktadır. Örneğin Türkçe derslerinde halk hikâyeleri, destanlar ve yerli yazarların eserlerinin incelenmesi; görsel sanatlar derslerinde geleneksel el sanatları, motifler ve mimari unsurların uygulamalı çalışmalarla ele alınması; sosyal bilgiler ve tarih derslerinde yerel tarih araştırmaları, sözlü tarih çalışmaları ve millî mücadele örneklerinin analiz edilmesi bu kültürel aktarımı somutlaştırmaktadır. Fen ve matematik derslerinde ise Türk-İslam bilim insanlarının bilime ve insanlığa olan katkılarına yer verilmesi, bilginin yerli ve tarihsel bağlam içinde ele alınmasına imkân tanımaktadır. Öğrenme süreci, öğrencilerin kültürel aidiyet bilinci geliştirmesine, toplumsal sorumluluk kazanmasına ve medeniyete ilişkin bir bakış açısı edinmesine katkı sağlamaktadır. Bu doğrultuda eğitim ortamları, kültürel sürekliliği destekleyen zengin öğrenme alanları hâline gelmektedir (Koca, 2021).

- **Değer ve Kültürel Farkındalığı Destekleyen Öğrenme Yaklaşımları**

Kültürel farkındalık ve değer gelişimini destekleyen öğrenme ortamlarında, öğrencilerin değerleri bilgi düzeyinde tanımlarının yanı sıra farklı öğrenme deneyimleri yoluyla içselleştirmeleri de önem taşımaktadır (MEB, 2025). Bu doğrultuda drama, proje temelli öğrenme, tartışma, toplumsal sorumluluk çalışmaları, uygulamalı etkinlikler gibi etkileşimli pedagojilere öğrenme süreçlerinde yer verilmektedir. Okul içi uygulamalarına ek olarak Erasmus, eTwinning, TÜBİTAK projeleri, bilim fuarları gibi benzeri ulusal ve uluslararası projeler; kültürler arası etkileşimi, ortak üretimi ve toplumsal duyarlılığı güçlendirerek öğrencilerin değer ve kültürel farkındalığına çok yönlü katkı sağlamaktadır (Ünal, 2023).

Sonuç olarak öğrenme alanlarında değer ve kültürel farkındalık odaklı yaklaşım, TYMM'nin millî ve manevi referanslara dayalı bütüncül eğitim anlayışının somut bir yansıması olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretim süreçlerine entegre edilen değer temelli yapı disiplinler arası ilişkiler, kültürel aktarım stratejileri ve etkin pedagojiler aracılığıyla öğrencinin kültürel farkındalığını çok yönlü biçimde desteklemektedir. Ders içi ve ders dışı projelerle (Erasmus, eTwinning, TÜBİTAK vb.) zenginleşen öğrenme deneyimi, bireyin millî aidiyet duygusunu güçlendirirken evrensel değerlere açık bir perspektif geliştirmesine de imkân sağlamaktadır. Bu bütüncül yaklaşım, eğitimin nihai hedefi olan bütüncül gelişimle uyumlu, değer temelli ve toplumsal sorumluluk bilinci yüksek bireylerin yetiştirilmesine stratejik bir zemin oluşturmaktadır.

4.3. Erdemli İnsan ve Medeniyet Perspektifi

Türk Dil Kurumu'na (2025) göre erdem, "Ahlakın övdüğü iyi olma, alçak gönüllülük, yiğitlik, doğruluk vb. niteliklerin genel adı; fazilet." olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımda erdem, bireyin sahip olduğu ahlaki niteliklerin bütünü olarak ele alınmaktadır. Buna karşılık Sokrates, erdem kavramını bilgi temelli bir yapı olarak açıklamış ve erdemi, neyin iyi ve doğru olduğuna ilişkin bilgiyle özdeşleştirmiştir. Sokrates'e göre erdem bilgi, erdemsizlik ise bilgisizliktir. Bu yaklaşım, erdemin insanın düşünme ve bilme yetisiyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir (Akt. Odabaşı, 2019; Akt. Akarsu, 2014). Atatürk'e göre erdemli bir birey; fikri hür, irfanı hür, vicdanı hür olandır. Bu yaklaşım, erdemin sadece bilgiye sahip olmak değil o bilgiyi aklın süzgecinden geçirerek vatanına, milletine ve insanlığa faydalı bir şahsiyet (kimlik) inşasında kullanmak olduğunu göstermektedir. TYMM'nin Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi ise erdemi, bilginin ve duygusal yönelimin değer hâline gelmesi, bu değerlerin eylemler yoluyla somutlaşması ve tekrar eden davranışlarla karaktere yerleşmesi sonucunda oluşan bütüncül bir yapı olarak ele almaktadır. Bu yönüyle EDE Çerçevesi, bireyin toplumsal yaşamdaki tutum ve davranışlarıyla ilişkilendirerek daha işlevsel ve uygulamaya dönük bir boyuta taşımaktadır.

“

MEDENİYET; GEÇMİŞTEN DEVRALINAN, ERDEMLİ**BİREYLERLE GELECEĞE TAŞINAN BİR MİRASTIR.**

”

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesinin medeniyet bakış açısında erdemli insan; toplumların düşünsel, kültürel ve kurumsal gelişiminin merkezinde yer alan kurucu bir özne olarak konumlanmaktadır. Erdemli birey, sahip olduğu ahlaki ilke ve değerler doğrultusunda kişisel bütünlüğünü koruyarak içinde bulunduğu topluma yön veren dönüştürücü bir rol üstlenir. Bu anlamda medeniyetin sürekliliği, yenilenmesi ve derinleşmesi erdemli insanın değerlerini eyleme dönüştürme kapasitesiyle doğrudan ilişkilidir.

TYMM, erdemli insan idealini millî medeniyet tasavvuru ile bütünleştirerek eğitimin merkezine yerleştirmektedir. Modelde erdem, yalnızca bireysel bir ahlaki vasıf değil kökenini millî ve manevi değerlerden alan, toplumsal hayatı şekillendiren temel bir medeniyet unsuru olarak ele alınmaktadır. Bu doğrultuda model, bireyin davranışlarına yön veren değerlerin kendi medeniyet dünyamızın referanslarına dayanmasını esas almakta ayrıca bu değerlerin evrensel yansımalarını da dikkate alarak bütüncül bir ahlak anlayışı geliştirmektedir.

TYMM’de erdemli insan akliselim, kalbiselim ve zevkiselim kavramlarıyla tanımlanan; madde ile mana, akıl ile duygu, birey ile toplum arasında denge kurabilen bir şahsiyettir. Bu denge, Türk milletinin köklü kültürel birikimini geleceğe taşıyacak millî bir medeniyet vizyonunun da zeminini oluşturmaktadır. Eğitim süreci, bireyin yalnızca mevcut medeniyete uyum sağlamasını değil onu geliştirebilecek bir birikim, bilinç ve sorumluluk taşımasını da hedeflemektedir.

Bu bakış açısıyla TYMM, öğrencilerin kültür ve tarih bilinciyle yoğrulmuş bir değer sistemi içinde yetişerek kendine ve topluma faydalı olan, medeniyeti şekillendiren donanımlı ve erdemli bireylerin ortaya çıkmasını amaçlamaktadır. Millî ve manevi değerler üzerine kurulu bu görüş, TYMM’nin medeniyet tasavvurunu güçlendiren ahlaki ve kültürel bir temel oluşturmaktadır.

4.4. Dil, Tarih ve Kültür Derslerinde

Yerli İçeriklerin Rolü

Yerli içerikler (metinler, tarihî anlatılar, sözlü kültür unsurları, edebî eserler, geleneksel sanat örnekleri, millî hafızayı besleyen kültürel motifler vb.); eğitim sisteminde millî unsurların korunması, kültürel hafızanın canlı tutulması ve tarihsel bilincin öğrencilere aktarılması bakımından temel bir öneme sahiptir. Öğrencinin kendi toplumuna ait değerlerle karşılaşması, eğitimi yüzeysel bilgi aktarımından çıkarak kültürel farkındalık geliştiren ve kültürel aidiyeti destekleyen bir süreç hâline getirmektedir. Bu açıdan özellikle dil, tarih ve kültür eksenindeki derslerde yerli içeriklerin öğretim programlarına sistemli biçimde dâhil edilmesi, kültürel sürdürülebilirliği teminat altına alan pedagojik bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım aynı zamanda öğrencinin kendi toplumunun dünya görüşünü, değerler sistemini ve medeniyet birikimini doğrudan tanımasını sağlar. Bu içerikler öğrencinin dili hem bir iletişim aracı olarak hem de kültürel bir taşıyıcı olarak kavramasına yardımcı olur.

“

YERLİ İÇERİKLER; DİL, TARİH VE KÜLTÜR DERSLERİNİ KÜLTÜREL FARKINDALIK OLUŞTURAN BİR ÖĞRENME ALANINA DÖNÜŞTÜRÜR.

”

Dil, tarih ve kültür temalı derslerde yerli içeriklerin kullanımı, öğrencilerin kültürel farkındalık ve aidiyet bilinci geliştirmesinde merkezî rol oynar. Türk Dili ve Edebiyatı dersinde yer alan Köroğlu ve Karacaoğlu'nın koşmaları, Yunus Emre'nin tasavvufi şiirleri ve Âşık Ruhsatî'nin halk şiiri örnekleri; Türkçenin ses zenginliğini, sözlü kültür geleneğini ve halkın duygu dünyasını öğrencilere doğrudan tanıtır. Ziya Gökalp'in "Lisan" şiiri dilin sadeleşmesi ve millîleşmesi yönündeki düşünsel temelleri öğrencilere kavratırken Mehmet Akif Ersoy'un *Safahat*'ından seçilen şiirler, milletin tarihsel mücadelesini, ahlaki hassasiyetlerini ve toplumsal sorumluluk anlayışını güçlü bir dil ve düşünce zeminiyle sunar. *Oğuz Kağan Destanı* ve *Dede Korkut hikâyeleri*; Türk toplumunun kahramanlık, aile dayanışması, töre anlayışı gibi ortak değerlerini gelecek kuşaklara taşır. Divan şiiri ve Klasik Türk edebiyatından örnek teşkil eden Necâtî Bey'in gazeli ya da Şeyhî'nin *Harnâme*'si, sanatın estetik ve ahlaki yönünü tarihsel bağlamıyla öğretir. Ayrıca Divan edebiyatı kapsamında ele alınan Fuzûlî'nin gazelleri, aşk, sabır ve hikmet kavramlarını estetik bir dil aracılığıyla öğretirken Türk Dili ve Edebiyatı dersi bu eserler aracılığıyla yalnızca dil becerilerinin geliştirildiği bir alan olmaktan çıkarak öğrencilerin millî hafızayla bağ kurduğu, kültürel sürekliliği fark ettiği ve ortak değerleri içselleştirdiği bir öğrenme alanına dönüşür.

Tarih derslerinde kullanılan yerli içerikler, öğrencilerin tarihî kökleriyle bağ kurmasını sağlayan güçlü öğretim araçlarıdır. Piri Reis'in dünya haritaları ve Kitâb-ı Bahriye'si Osmanlı Devleti'nin bilimsel denizcilik birikimini ve küresel coğrafya tasavvurunu öne çıkarırken; Jale İnan'ın arkeoloji alanındaki araştırmaları, kültürel mirasın korunmasının bilimsel temellere dayanan bir sorumluluk olduğunu genç kuşaklara aktarır. Ayrıca derslerde yer verilen "Kültür Envanteri" dijital projesi, kültür varlıklarına ilişkin görsel ve bilgilendirici içeriklere karekod aracılığıyla erişim imkânı sunarak kültürel hafızaya ulaşımı modern teknolojilerle desteklemektedir. Bunun yanı sıra Halil Dikmen'in "İstiklâl Savaşında Mermi Taşıyan Kadınlar" tablosu, Millî Mücadele'deki toplumsal dayanışmayı sanatın anlatım gücüyle öğrencilerin tarihsel duyarlılıklarına taşır. Orhun Yazıtları, Türk tarihinin en eski yazılı belgeleri olarak devlet anlayışı, töre ve millet bilincinin kökenlerini öğrencilere doğrudan aktarır. Malazgirt Savaşı, İstanbul'un Fethi, Çanakkale Savaşları gibi dönüm noktaları ise yalnızca askerî başarılar olarak değil milletleşme süreci, vatan bilinci ve fedakârlık anlayışı bağlamında ele alınır. Yerli ve millî içeriklerle zenginleştirilen tarih eğitimi, öğrencilerin geçmişi ve millî hafızayı içselleştirmelerini; kimlik, aidiyet ve sorumluluk bilinci geliştirmelerini sağlayan bütüncül bir öğrenme sürecine dönüşmektedir.

“

YERLİ METİNLER VE KÜLTÜREL UNSURLAR, EĞİTİMDE SADECE BİLGİ DEĞİL AİDİYET VE BİLİNÇ KAZANDIRIR.

”

İngilizce derslerinde yerli içeriklerin öğretim sürecine dâhil edilmesi, öğrencilerin kendi kültürel değerlerini evrensel bir dil aracılığıyla ifade edebilme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu kapsamda Ramazan Bayramı; geleneksel kutlama biçimleri, bayramlaşma ritüelleri ve paylaşma kültürü bağlamında ele alınmakta ve “festivals”, “traditions” ve “social values” temalarıyla ilişkilendirilerek öğrencilerin toplumsal değerlerini İngilizce ifade etmeleri desteklenmektedir. Gaziantep mutfağına ait baklava, beyran, yuvalama gibi coğrafi işaretli yöresel yemekler ise “local cuisine”, “ingredients” ve “food culture” başlıkları altında ele alınarak yerel mutfak kültürünün tanıtımına imkân sağlamaktadır. Türkiye Kültür Yolu Festivali; şehir tanıtımı, sanat etkinlikleri ve kültürel miras unsurlarıyla birlikte değerlendirilerek “cultural events” temasına somut bir örnek teşkil etmektedir. Bunun yanı sıra ülkemizde koruma altına alınan kelaynakların korunması konusu biyolojik çeşitlilik, çevre bilinci ve sürdürülebilirlik temaları çerçevesinde ele alınarak “endangered species” ve “environmental protection” başlıklarıyla ilişkilendirilmektedir. Ayrıca “Life in the House & Neighbourhood” temasında Safranbolu evleri, Bodrum evleri, yayla ahşap evleri gibi Türk kültürüne özgü mimari örnekler ele alınarak aile hayatı, doğayla uyum ve komşuluk ilişkilerinin mekâna yansması üzerinde durulmaktadır. Bu ev tipleri; Türk toplumunun sade yaşam anlayışını, çevreye duyarlılığını ve yerel mimari geleneğini kuşaktan kuşağa aktaran önemli kültürel miras unsurları olarak değerlendirilmektedir (Book, 2025). Bu doğrultuda yerli içeriklerle zenginleştirilen İngilizce öğretimi; öğrencilerin dil yeterliklerini geliştirmelerinin yanı sıra kendi kültürlerini uluslararası alanlarda ifade edebilen ve kültürel farkındalığı yüksek bireyler olarak yetiştirmelerine de katkı sağlamaktadır.

Sonuç olarak TYMM kapsamında dil, tarih ve kültür derslerinde yerli ve millî içeriklere yer verilmesi; öğrencilerin kültürel farkındalık, tarihsel bilinç ve kültürel aidiyet geliştirmelerinde belirleyici bir rol üstlenmektedir. Yerli metinler, tarihsel anlatılar, edebî eserler ve kültürel örnekler aracılığıyla eğitim süreci; bireyin kendi toplumunun değerler sistemi, dünya görüşü ve medeniyet birikimiyle doğrudan temas kurmasını mümkün kılmaktadır. Bu yaklaşım, eğitimi sadece akademik kazanımların aktarımıyla sınırlamamakta; öğrencinin bütüncül gelişimini destekleyen, kültürel sürekliliği güçlendiren ve millî hafızayı canlı tutan bir öğrenme süreci oluşturmaktadır. Sonuç olarak yerli ve millî içerikler; dili, tarihi ve kültürü sadece öğretim materyali olmaktan çıkarıp öğrencinin kimliğini anlamlandırdığı güçlü bir öğrenme kaynağına dönüştürmektedir. Bu yönüyle yerli içerik kullanımı; kültürel devamlılığı güvence altına alan, kültürel farkındalığı ve aidiyet bilincini derinleştiren ve medeniyet perspektifini besleyen stratejik bir eğitim yaklaşımıdır.

4.5. Bilim, Teknoloji ve Kültür Dengesi



TYMM; eēitimi; bilim, teknoloji ve kültürün birbirini besleyen bir bütün hâlinde ele alındıēı dinamik bir gelişim alanı olarak tanımlamaktadır. Model, aēın gerektirdiēi yetkinlikleri millî ve kültürel deēerlerle uyum içinde geliştirebilen, üretken, bilinçli ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu hedef, bilgi ve beceri aktarımıyla sınırlı deēildir. Modelin merkezinde ērencinin ruh ve beden btnlēn gözeten, bilgiyi bilgelikle yücelten, geçmişten geleceēēe uzanan bir ērenme anlayışını ve ahlaki-estetik olgunluēu esas alan bütüncül bir insan modeli yer almaktadır. Bu bütünleşik bakış açısı, hızlı deēiřen dünya koşullarına uyum saēlayabilen; aynı zamanda millî kimliēini, ahlaki ilkelerini ve kültürel köklerini koruyarak geleceēēe yn verebilen bir neslin yetiştirilmesini stratejik bir öncelik hâline getirmektedir.

Eēitimi yerli ve millî vizyonun bilim, teknoloji ve kültür dengesinde bütüncül bir bakışla ele alan TYMM, aēdař dünyanın gerektirdiēi yetkinlikleri millî ve kültürel deēerlerle harmanlayan özgün bir vizyon sunmaktadır. Bu vizyonun temelini dilin kurucu rolü oluşturmaktadır. TYMM'de Türkçe; bilimsel düşünmenin geliştirilmesi, teknolojik bilgilerin anlamlandırılması ve kültürel deēerlerin kuşaklar arası aktarımı için ortak bir zemin olarak kabul edilmektedir. Türkçe; bilimsel kavramların üretilmesini, tartışılmasını ve ifade edilmesini mümkün kılan, aynı zamanda kültürel mirasın derinliēi ve estetiēiyle ērenme süreçlerini zenginleştiren temel bir unsurdur. Bu nedenle modelin bütüncül yaklaşımını destekleyen stratejik bileşenlerden biri Türkçenin ēretilmesi ve geliştirilmesidir.

Bu bütüncül yaklaşım, dil ve öğrenme süreçlerinin yanı sıra modelin hedeflediği öğrenci profilinin tanımlanmasında da kendini göstermektedir. TYMM, yetkin ve erdemli bireyler yetiştirmeyi esas almaktadır. Model, yetkinliği bireyin bilgi, beceri, tutum ve değerleri yaşamın farklı alanlarında etkili biçimde kullanabilme kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Bu anlayış; öğrenilen bilginin üretime, problem çözmeye, iletişime, bilimsel düşünmeye, teknoloji kullanımına ve günlük yaşam yönetimine dönüştürülebilmesini içermektedir. Öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra kültürel kimlikleri, sahip oldukları değerler, toplumsal sorumluluk anlayışları ve kişisel gelişim alanlarıyla birlikte ele alınması modelin insana bakışını bütüncül kılmaktadır. Böylece vatanını ve milletini sevgiyle sahiplenen, vatandaşlık sorumluluklarının farkında olan, Türkçeye ve kültürel değerlere duyarlı, toplumsal dayanışmayı önemseyen ve hayat boyu öğrenmeyi benimsemiş bir öğrenci profili hedeflenmektedir.

Bu denge fen bilimleri, sosyal bilimler, matematik, bilişim teknolojileri ve sanat alanlarında tanımlanan alan becerileri ile süreç bileşenlerinde de açık bir şekilde görülmektedir. Fen bilimleri; öğrencilerin bilimsel gözlem yapma, hipotez kurma, deney tasarlama, bilimsel çıkarımda bulunma, bilimsel veriye dayalı tahminde bulunma, bilimsel sorgulama gibi alan becerileri ile bilimsel araştırma yöntemlerini uygulayabilmelerini sağlamaktadır. Sosyal bilimler; öğrencilerin kanıta dayalı sorgulama ve araştırma, coğrafi sorgulama, coğrafi gözlem ve saha çalışması, mantıksal muhakeme, felsefi sorgulama ve muhakeme, eleştirel ve sosyolojik düşünme, tarihsel sorun analizi, karar verme gibi alan becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Bilişim teknolojileri ve yazılım; öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme, yazılım geliştirme, dijital ürün oluşturma, veri yönetimi, dijital güvenlik önlemleri alma gibi alan becerilerini geliştirmektedir. Matematik; problem çözme, matematiksel muhakeme, matematiksel temsil, veriyle çalışma ve veriye dayalı karar verme, matematiksel araç ve teknoloji kullanımı gibi alan becerilerinin geliştirilmesini sağlamaktadır. Sanat alan becerileri ise öğrencilerin sanat okuryazarı olmalarını, sanat dallarının dinamiklerini kavrayarak bunları uygulamaya dönüştürmelerini, sanatsal açıdan zengin bir kültürel altyapıya sahip olmalarını, iletişim ve eleştirel düşünme becerileri kazandırarak bireylerin yaratıcılıklarını üst düzeyde kullanmalarını sağlamaktadır. Bu alanlarda tanımlanan beceriler; öğrencilerin bilimsel düşünmeyi, teknolojiyi bilinçli kullanmayı ve kültürel bağlamı doğru değerlendirmeyi öğrenmelerini sağlamaktadır. Bu bütünsel yapı bilimsel, teknolojik ve kültürel açıdan sorumluluk alabilen yetkin ve erdemli birey profilini desteklemektedir.

TYMM'nin yerli ve millî vizyonunun ışığında benimsenen bilim, teknoloji ve kültür dengesi öğrenme-öğretme yaşantılarında temel alınan yaklaşımlar üzerinden somutlaşmaktadır. Bu bağlamda proje temelli ve sorgulamaya dayalı öğrenme, bilimsel düşünmenin gelişimini destekleyerek araştırma, keşif ve üretim süreçlerini güçlendirmekte ayrıca teknolojinin bilinçli ve işlevsel kullanımını teşvik ederek öğrenmenin kültürel bağlamla bütünleşmesine katkı sağlamaktadır. Öğrenme sürecinde bilginin farklı şekillerde sunulması, disiplinler arası ilişkilerin kurulması ve etkileşimli, deneyime dayalı uygulamaların kullanılması esastır. Bu doğrultuda tartışma, örnek olay, deney, gezi-gözlem, eğitsel oyun, benzetim, drama gibi yöntemler; kavram haritaları, akış diyagramları gibi düzenleyiciler ile video, animasyon, dijital öyküleme, karma öğretim gibi teknoloji temelli materyaller zengin ve anlamlı öğrenme ortamları oluşturmaktadır. Sanal uygulamalar ve artırılmış gerçeklik uygulamaları; soyut kavramları somut deneyimlerle destekleyerek bilimsel keşfi güçlendirmekte, teknolojiyi sürecin doğal bileşeni hâline getirmekte ve kültürel içeriklerin etkileşimli aktarımına imkân tanımaktadır.

Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi bilim, teknoloji ve kültür dengesinin etik ve insani temelini oluşturmaktadır. Çalışkanlık, vatanseverlik, yardımseverlik, dostluk, duyarlılık, estetik, saygı, özgürlük, sevgi gibi değerler öğrencinin bilimsel üretkenliğini ahlaki ve kültürel bir zeminle bütünleştirmektedir. Bu değerler, öğrenciye bireyin bilimsel üretkenliğini ahlaki ilkelerle uyumlu hâle getiren; teknolojinin bilinçli, sorumlu ve toplum yararını gözeten biçimlerde kullanmasını destekleyen; kültürel birikimi hem koruma hem de güncel bağlamlarda yeniden üretme kapasitesini güçlendiren yönelimler kazandırmaktadır. Böylece disiplinli çalışma, kültürel mirasa duyarlılık ve toplumsal faydayı önceleyen kararlar vermek; farklı kültürlerle çok boyutlu iletişim kurabilmek; çevresel ve sosyal sorumluluk, estetik farkındalık, toplumsal nezaket gibi tutumlar öğrenci davranışlarında belirginleşerek bireyin çok yönlü, dengeli ve bütüncül bir kişilik geliştirmesine katkıda bulunmaktadır. EDE Çerçevesi, bu yönüyle karakter inşasını ve bilimsel-teknolojik üretimin değer temeli üzerinde yükselmesini sağlayan kurucu bir referans işlevi görmektedir.

Bu değer temelli yaklaşım, öğrencilerin çağın gerektirdiği zihinsel ve uygulamalı yetkinlikleri kazanmalarını amaçlayan okuryazarlık becerilerinde de karşılık bulmaktadır. Bu beceriler incelendiğinde dijital, kültür, sürdürülebilirlik ve finansal okuryazarlık alanlarının yerli ve millî vizyonla uyumunun sağlanarak bilim, teknoloji ve kültür dengesi açısından bütünleşik hâle getirildiği görülmektedir. Kültür ve sürdürülebilirlik okuryazarlığı ile dijital ve finansal okuryazarlık alanlarında tanımlanan beceriler, öğrencilerin hem çağın gerektirdiği yetkinliklere cevap verebilmelerini hem de millî bilinci koruyarak bilinçli kararlar alabilmelerini sağlamaktadır. Dijital okuryazarlık bilgiye erişim ve içerik üretimini, kültür okuryazarlığı kültürel mirasın tanınması ve yaşatılmasını, sürdürülebilirlik okuryazarlığı çevresel sorunlara bilimsel temelli yaklaşımı, finansal okuryazarlık ise teknolojinin yön verdiği ekonomiyi anlama ve bilinçli yönetme becerisini desteklemektedir. Böylece okuryazarlık alanları, öğrencinin dijital çağın gerekleriyle millî değerleri birlikte taşıyan dengeli ve bütüncül bir yapı oluşturulmasına katkı sağlamaktadır.

“

BİLGİDEN BİLGELİĞE: BİLİM, TEKNOLOJİ VE KÜLTÜR AYNI ZEMİNDE

”

Bu yetkinlik temelli yapı, öğrencinin sosyal-duygusal öğrenme becerileriyle daha da derinleşmektedir. Böylece bireyin bilimsel ve teknolojik yetkinlikleri insani ve kültürel duyarlılıkla bütünleşmektedir. Bu becerilerden empati kurma, farklı kültürlere saygı duyma, çeşitliliği zenginlik olarak görebilme ve etkili iletişim geliştirme becerileri, öğrencilerin küresel iş birliği süreçlerine katılabilmelerini sağlarken millî kimliğini korumanın önemini de vurgulamaktadır. Böylece öğrenciler, bu sosyal-duygusal öğrenme becerilerini kazanarak bilim ve teknolojinin etik, toplumsal ve kültürel dengesini gözetken sosyal sorumluluk sahibi bireyler hâline gelmektedir.

Sonuç olarak TYMM'nin millî ve yerli vizyonu ile uyumlu bilim, teknoloji ve kültür dengesinin yansıması; TYMM'nin temel yaklaşımında, öğrenci profilinde, alan becerilerinde, öğrenme-öğretme yaşantılarında, EDE Çerçevesi'nde, okuryazarlık becerilerinde ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerinde öne çıkmaktadır. TYMM bilim, teknoloji ve kültürü birbiriyle bütünleşik bir şekilde ele alan yapısıyla millî kimliğini koruyan, evrensel değerlere açık, üretken, bilinçli ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmeyi hedefleyen kapsamlı ve özgün bir eğitim vizyonu sunmaktadır. Model, öğrencilerin bilimsel ve dijital yetkinlik ile kültürel duyarlılık açısından güçlü bir donanıma sahip olmalarını sağlayarak yetkin ve erdemli insan profilini inşa etmektedir.

4.6. Öğretim Programlarında Yerlilik ve Küresel Yetkinlik Uyumu



TYMM; öğretim programlarını yerli ve millî vizyonu merkeze alan, yerliliği ve küresel yetkinlikleri güçlendiren bütüncül bir anlayışla yapılandırmaktadır. Model, modern dünyanın gerektirdiği bilgi ve becerilerin millî ve kültürel kodlarla uyum içinde geliştiğinde daha anlamlı, kalıcı ve sürdürülebilir bir etki oluşturacağı görüşünü temel almaktadır. Bu yaklaşım; bireylerin çağın gerekliliklerine uyum sağlayabilmesi için bilimsel ve teknolojik yetkinlikler geliştirmesini, bu yetkinliklerin kültürel köklerle bütünleştiğinde ise daha derin bir kültürel farkındalık ve aidiyet bilinci oluşturduğunu kabul etmektedir. TYMM bu doğrultuda bilimsel kapasiteyi, kültürel sürekliliği ve toplumsal değerleri aynı öğrenme bütünlüğü içinde ele alan özgün bir eğitim modeli ortaya koymaktadır.

TYMM'de yerlilik; eğitimin kültürel, ahlaki ve toplumsal temellerinin millî kökleri üzerinde yükselmesini ifade etmektedir. TYMM'ye göre ahlak ve kültür, eğitimin millî tarafını oluşturan iki temel unsur olarak görülmektedir. Ahlak, bireyin davranışlarını yönlendiren değerler bütünüdür. İfade ederken kültür, bu değerlerin anlam kazandığı toplumsal ve tarihsel bağlamı temsil etmektedir. Dolayısıyla yerlilik, bireyin içinde yaşadığı toplumun değerlerine bağlı olarak yetişmesi, bu değerleri koruyup yaşatması ve onları anlamlı davranışlara dönüştürmesi olarak ele alınmaktadır.

Öğretim programlarının temel yaklaşımında yerlilik, değerlerin yanı sıra öğrencinin yaşadığı coğrafyanın tarihsel, kültürel, sosyal ve estetik birikimini anlaması; bu birikimle bağ kurması ve kültürel sürekliliğe katkıda bulunmasıyla somutlaşmaktadır. Bu nedenle her disiplin kendi içeriğini millî bir bağlam üzerinden yapılandırmaktadır. Bu bağlamda Türkçe alanında kültürel miras ve dil bilinci, sosyal bilgiler alanında toplumsal hafıza ve vatandaşlık bilinci, fen bilimleri alanında millî bilim insanları ve yerli teknolojik gelişmeler, yabancı dil alanında ise kültürel temsilin korunması ve kültürler arası köprü kurma temel alınmaktadır.

Öğretim programlarının bu temel yaklaşımı, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi aracılığıyla sistematik hâle getirilmiştir. Bu çerçeve, çatı değerler etrafında kümelenen değerleri oluşturmaktadır. Modelde saygı, sorumluluk ve adalet çatı değerler olarak; tasarruf, sabır, mahremiyet, mütevazılık, sağlıklı yaşam, çalışkanlık, sevgi, dostluk, özgürlük, dürüstlük, vatanseverlik, yardımseverlik, temizlik, duyarlılık, estetik ve merhamet değerleri ise bu çatının altındaki diğer değerler olarak yer almaktadır. Tüm bu değerler, öğretim programlarının yerlilik boyutunun zenginleştirilmesine önemli katkılarda bulunmaktadır.

Değerlerin eylemleri incelendiğinde vatanseverlik değeri yerlilik vurgusunun en fazla öne çıktığı değer olarak görülmektedir. Vatanseverlik; millî, manevi, insani ve kültürel değerlerin yanı sıra ülke varlıklarını koruma, onları sevmek ve saygı duymak; bağımsızlığa önem verme ve ülke adına sorumluluk almayı kapsamaktadır (MEB, 2025). Bu kapsamda vatanseverlik değeri Türk bayrağındaki renk ve sembollerini açıklama, Türk bayrağına ve İstiklâl Marşı'na saygı gösterme, ülkesinin sınırlarını ve sınır komşularını tanıma, Türkçeyi kurallarına uygun kullanma, vatanını sevmenin işini en iyi şekilde yapmayı gerektirdiğini bilme, ülkesinin menfaatini şahsi menfaatinin üstünde tutma, vatandaşlık haklarını ve üzerine düşen sorumlulukları yerine getirme, Türk kültürünün devamlılığı için çaba gösterme gibi eylemlerle öğrencilerin millî bilinç sahibi olmalarını hedeflemektedir. Bunun yanı sıra millî kimliğini tanıma; ülkesinin tarihini araştırıp öğrenmeye istekli olma, millî bayramların ve anma günlerinin önemini bilme, millî ve dinî bayramları coşkuyla kutlama, şehit ve gazilere saygı gösterme, atalarının başarılarını takdir etme; bilim, sanat, spor ve kültür alanında ülkesini temsil edenleri takdir etme gibi eylemlerinde kendini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin ülke varlıklarına sahip çıkmak açısından ülkesinin ekonomik değerlerini bilme ve koruma; koruma alanları, müzeler, el işleri, yemekler gibi somut ve ninniler, türküler, bilmeceler, destanlar gibi somut olmayan kültürel mirasını tanıyarak bunların gelecek nesillere aktarılması için çabalama; ülkesinin göl, dağ, canlı türleri, endemik bitki örtüsü gibi doğal güzelliklerini bilme ve koruma; millî ve manevi değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında sorumluluk üstlenme eylemleri göstermeleri amaçlanmaktadır. Bağımsızlığı korumaya yönelik ülke kaynaklarını sürdürülebilir bir şekilde kullanmanın gerekliliğini fark etme, ülkesinin kalkınmasını ve gelişmesini destekleme, yerli ve millî ürünleri kullanmayı tercih etme gibi eylemlerle vatanseverlik değerinin somutlaşması hedeflenmektedir.

Öğretim programlarında vatanseverlik değeri, disiplinlerin kendi öğrenme çıktılarıyla uyumlu biçimde ele alınmıştır. Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin söyleşi türünün toplumsal hafıza oluşturmadaki rolünü fark etmeleri, Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaları, şiirlerini millî bir bilinçle düzenlemeleri sağlanarak dilin kültürel kimliği taşıması gibi eylemler vurgulanmaktadır. Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda mekânsal sorunların çözümü, ülke kaynaklarının sürdürülebilir kullanımı, yerli üretimin önemi, Türkiye'nin doğal güzellikleri, kültürel mirası ve uluslararası hakları üzerinde durularak öğrencilere ülkesine karşı sorumluluk taşıyan bir vatandaşlık bilinci kazandırılması ön plana çıkmaktadır. Biyoloji Dersi Öğretim Programı'nda çevresel sorunlar, biyoçeşitlilik, doğal kaynakların korunması gibi konular üzerinden ülkenin doğal varlıklarına sahip çıkmanın vatanseverliğin bir parçası olduğu vurgulanırken Türkiye'de yürütülen koruma çalışmalarının toplumsal ve bilimsel katkıları ele alınmaktadır. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda İstiklâl Marşı, Maarif Kongresi, Atatürk dönemindeki inkılaplar ve yerli ile millî üretim politikaları işlenerek millî bağımsızlık, devletin güçlenmesi, millî şuurun temel dinamikleri gibi eylemler ele alınmaktadır. Tarih Dersi Öğretim Programı'nda ise ortak geçmiş bilinci, fedakârlık, bağımsızlık uğruna mücadele, Osmanlı'dan günümüze kültürel mirasın korunması gibi öğeler üzerinden vatanseverliğin tarihsel temelleri pekiştirilmektedir. Vatanseverlik değeri farklı öğretim programlarında bilgi, beceri ve tutum boyutlarıyla işlenerek öğrencilerin erdemli ve millî bilinç sahibi bireyler olarak yetiştirilmelerini hedeflemektedir.

TYMM'nin yerli ve millî vizyonu doğrultusunda yerlilikle beraber öğretim programlarında küresel yetkinlik boyutu da önemli bir yere sahiptir. Küresel yetkinlik, "küresel kültürler arası meseleleri eleştirel olarak ve farklı açılardan çözümleme, farklılıkların kişinin ve başkalarının algılarını, yargılarını ve düşüncelerini nasıl etkilediğini anlama ve farklı kültür- lere sahip başkalarıyla insana duyulan ortak saygı temelinde açık, uygun ve etkili ileti- şime geçebilme kapasitesi" olarak tanımlanır (OECD, 2018). Bu tanımla uyumlu biçimde küresel yetkinlik; zihinsel becerilerin yanı sıra kültürler arası duyarlılık ve sosyal sorum- luluğa sahip, etik farkındalığını geliştirmiş, evrensel sorunlara duyarlı ve empati kura- bilen bireylerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Bu yönüyle küresel yetkinlik, öğretim programlarının öğrencileri geleceğe hazırlamasında dönüştürücü bir yapıya sahiptir. Bu kuramsal çerçeve, öğretim programlarında çeşitli zihinsel ve sosyal-duygusal süreç- lere dayalı becerileri bütüncül bir yapıyla sunmaktadır. Öğretim programlarında küresel yetkinlik; karar verme, problem çözme, eleştirel düşünme, gözlemlleme, sorgulama, akıl yürütme gibi kavramsal beceriler; iletişim, iş birliği, sosyal farkındalık gibi sosyal-duygusal öğrenme becerileri; dijital okuryazarlık, kültür okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı gibi okuryazarlık becerileri aracılığıyla somutlaşmaktadır.

“

GÜCÜMÜZ YERLİLİK, YÖNÜMÜZ KÜRESEL YETKİNLİK

”

Kavramsal beceriler, küresel yetkinliğin zihinsel temelini oluşturan ve öğrencinin dünyayı anlamlandırma kapasitesini yapılandıran temel zihinsel süreçleri ifade etmektedir. Bu beceriler bireyin bilgi edinme sürecini ve bilgiyi çözümleme, yeniden yapılandırma, değer- lendirme ve yeni durumlara transfer etme yeteneğini geliştirmektedir. Öğretim prog- ramlarında yer alan gözlemlleme, sorgulama, eleştirel düşünme, akıl yürütme, problem çözme, karar verme gibi kavramsal beceriler öğrencinin küresel sorunların çok boyutlu yapısını kavrayabilmesi için gerekli zihinsel donanımı sağlamaktadır. Bu bağlamda gözlem- leme becerisi, doğal ve toplumsal olguların sistematik biçimde incelenmesi yoluyla veriye dayalı düşünmenin ilk basamağını oluşturmaktadır. Sorgulama becerisi, öğrencinin merak duygusunu zihinsel eyleme dönüştürerek araştırma soruları üretmesini, kanıt toplama- sını ve bilgi arayışını bilinçli bir sürece dönüştürmesini sağlamaktadır. Eleştirel düşünme, küresel ölçekte dolaşan bilgi yoğunluğu içinde öğrencinin doğruluk, tutarlılık, kanıt ve varsayım ilişkilerini çözümleyebilmesini mümkün kılmaktadır. Öğrencinin iddiaları sorgu- layabilmesi, alternatif görüşleri değerlendirebilmesi ve gerekçeli yargılara ulaşabilmesi bu becerinin temel işlevlerini oluşturmaktadır. Bununla birlikte akıl yürütme becerisi; tümevarım, tümdengelim, analogi gibi mantıksal süreçleri kullanarak öğrencinin karmaşık durumları anlamlandırma ve genelleme yapma kapasitesini geliştirmektedir. Bu süreç; küresel bağlantıların, neden-sonuç ilişkilerinin ve sistemsel etkileşimlerin kavranmasında kritik bir rol üstlenmektedir. Problem çözme becerisi, öğrencinin karşılaştığı bir sorunu analiz ederek bilgiyi yeniden düzenlemesini, olası çözüm yolları üretmesini ve bunları kanıta dayalı biçimde değerlendirmesini sağlayan üst düzey bir zihinsel işlem alanıdır. Karar verme becerisi ise alternatif seçeneklerin amaç, veri ve mantıksal kriterler doğrultusunda karşı- laştırılarak en uygun seçeneğe ulaşılmasını gerektiren stratejik bir zihinsel süreçtir. Bu becerilerin bütüncül yapısı öğrencinin akademik başarısını artırmakla kalmayarak küresel ölçekte belirsizlik, karmaşıklık ve çok yönlülük içeren durumlarda analitik, sorumlu ve etik temelli kararlar alabilmesine ve kültürler arası meselelere eleştirel bir bakışla yaklaşip bu meseleleri farklı açılardan çözümlemesine imkân tanımaktadır. Böylece kavramsal bece- riler, küresel yetkinliğin gerektirdiği zihinsel esnekliği, çözüm odaklı yaklaşımı ve eleştirel sorgulama yetkinliğini geliştiren temel bir öğrenme alanı olarak işlev görmektedir.

Kavramsal becerilerle oluşan zihinsel altyapı, sosyal-duygusal öğrenme becerileriyle tamamlanarak öğrencinin küresel bağlamda etkili bir özne hâline gelmesine katkıda bulunmaktadır. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri kapsamında iletişim, iş birliğı ve sosyal farkındalık öğrencilerin hem kişiler arası ilişkilerini hem de öğrenme süreçlerini güçlendiren temel yetkinlikler olarak öğretim programlarında önemli bir yer tutmaktadır. İletişim becerisi öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini sözlü ya da sözsüz yollarla açık, anlaşılır ve uygun biçimde ifade edebilmelerini içermektedir. Böylece bireyler hem kendilerini doğru ifade etmekte hem de başkalarıyla sağlıklı etkileşim kurmaktadır. İş birliğı becerisi, öğrencilerin ortak bir hedef doğrultusunda bir araya gelerek sorumluluk paylaşımları, birlikte karar almaları ve uyum içinde çalışabilmeleri için gerekli sosyal ve zihinsel süreçleri kapsamaktadır. Sosyal farkındalık becerisi ise farklı geçmiş, kültür ve yaşam koşullarına sahip bireylerin bakış açılarını anlama, empati geliştirme ve çeşitliliğe saygı gösterme kapasitesini ifade etmektedir. Bu üç beceri bir araya geldiğinde öğrenciler farklı insanlarla açık ve etkili iletişim kurabilen, ekip içinde verimli çalışabilen, çok kültürlü ortamlarda duyarlı ve kapsayıcı davranabilen, farklı kültürlere saygı duyabilen bireyler olarak yetişmekte; bu da çağdaş öğretim programlarının hedeflediğı küresel yetkinliğe çok yönlü katkıda bulunmaktadır.

Bu çerçevenin tamamlayıcı unsurlarından biri olan okuryazarlık becerileri öğrencilerin dijital dünyayı, kültürel çeşitliliğı ve sürdürülebilirlik ilkelerini bilinçli biçimde anlamalarını sağlayan bütüncül bir öğrenme alanı olarak öğretim programlarında yer almaktadır. Dijital okuryazarlık öğrencilerin dijital bilgiye erişme, bilgiyi tanıma, değerlendirme, güvenli biçimde kullanma; içerik üretme, dijital ortamlarda etik iletişim kurma, e-güvenlik önlemleri alma gibi bütünsel becerileri edinmelerini hedeflemektedir. Kültür okuryazarlığı öğrencilerin kültür kavramını tanımalarını, kendi kültürünü ve diğer kültürleri fark etmelerini, kültürel mirası koruma sorumluluğı geliştirmelerini ve çok kültürlü ortamlarda empati ve etkileşim kurabilmelerini sağlamaktadır. Sürdürülebilirlik okuryazarlığı ise öğrencilerin sürdürülebilir ve sürdürülebilir olmayan sistemleri tanımalarını, bu sistemler arasındaki ilişkileri çözümlemelerini, sorunlara bilimsel temelli ve etik açıdan değerlendirilmiş çözümler üretmelerini ve geliştirdikleri çözüm önerilerini eyleme dönüştürebilmelerini amaçlamaktadır. Bu üç okuryazarlık alanı öğrencilerin çağın gerektirdiğı bilinçli, sorumlu ve dönüşüm odaklı bir küresel yetkinliğı geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır.

Sonuç olarak TYMM'nin yerli ve millî vizyonunun öğretim programlarında yerlilik ve küresel yetkinlik uyumuna yansması, tüm küresel yetkinliklerin öğrencinin kültürel kimliğı ve millî değerleriyle, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi doğrultusunda bütüncül bir şekilde sunulmasıyla somutlaşmaktadır. Modelde yer alan değerlerin temel dayanağını bireyin medeniyet dünyasının referansları olan millî ve manevi değerler oluşturmaktadır. Bununla birlikte değerlerin evrensel boyutu da ön plana çıkarılmaktadır. TYMM; eylemlerden değerlere, değerlerden erdemli bireye ve oradan da "Huzurlu Aile ve Toplum" ile "Yaşanabilir Çevrede Huzurlu İnsan" hedeflerine uzanan bütüncül bir gelişim yaklaşımı benimsemektedir. Bu çerçevede TYMM, yerlilik ve küresel yetkinlik alanlarını birbirini tamamlayan iki temel yapı taşı olarak ele alarak öğrencilere güçlü bir millî kimlik bilinci ve küresel ölçekte eyleme dönük yetkinlik kazandıran özgün bir eğitim modeli ortaya koymaktadır.

4.7. Öğretmen Rollerinde Kültürel Aktarım



Öğretmen, yerli ve millî eğitim vizyonunun hayata geçirilmesi hedefi doğrultusunda kültürel aktarımın sağlanmasında önemli bir yere sahiptir. Kültürel sürekliliğin taşıyıcısı olarak öğretmen, kültürün yeni kuşaklara aktarılmasında ve toplumların ortak değerlerinin yaşatılmasında belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu nedenle öğretmenden kültüre bilinçle yaklaşması, kültürel mirası koruma sorumluluğu üstlenmesi, değerleri sağlam ve gerçekçi bir biçimde aktarması; millî, manevi ve küresel değerleri içselleştirerek öğrencilere kazandırması ve öğrencilerin yapıcı davranışlar geliştirmesine bilinçli ve yönlendirici bir çabayla eşlik etmesi beklenmektedir.

TYMM hızla değişen dünya koşullarında öğretmeni yol gösteren bir rehber olarak konumlandırmaktadır. Öğretmen, küresel ölçekte dönüşen beklentilerle baş edebilen, aynı zamanda medeniyet birikimini ve kültürel sürekliliği öğrencilerin dünyasına taşıyan millî ve manevi değerlerin temel aktarıcısı olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım doğrultusunda TYMM’de eğitimin millî boyutunu oluşturan ahlak ve kültür, öğretmen rolünün şekillenmesinde iki temel eksen olarak öne çıkmaktadır. Modelde millî bilinç; öğrencinin kendi medeniyet dünyasına ait değerler, semboller, dil ve kültürel mirasla güçlü bir bağ kurmasını, bu bağ üzerinden kültürel farkındalık ve aidiyet duygusu geliştirmesini ve değerleri davranışlarına yansıtmasını hedeflemektedir. Öğretmen bu süreçte Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’nde tanımlanan saygı, sorumluluk, adalet, vatanseverlik, yardımseverlik gibi değerleri aktaran, tutum ve davranışlarıyla rol model olan bir konuma sahiptir. Öğrencilerin millî bilinç geliştirmesinde dil bilinci, tarihsel hafıza, kültürel miras, toplumsal sorumluluk gibi unsurların öğrenme yaşantılarına taşınmasında ise öğretmenin seçtiği içerikler, kurduğu ilişkilendirmeler ve sınıfta oluşturduğu iklim belirleyici bir rol oynamaktadır. Böylece öğretmen hem bireysel hem toplumsal düzeyde millî bilinç ve kültürel devamlılığın güvencesi hâline gelmektedir.

Kültürel aktarım, öğretim programlarında öğrencinin konuları öğrenme veya becerileri edinme sürecinde yaşadığı deneyimlerle öğrenme-öğretme uygulamalarında somutlaştırılmaktadır. Öğretmen; dil derslerinde edebî metinler, atasözleri, deyimler, ninniler ve türküler; sosyal bilimler derslerinde tarihî olaylar, millî mücadele, kültürel mekânlar ve

gelenekler; fen ve matematik derslerinde yerli bilim insanları, millî projeler, Türkiye'nin doğal varlıkları gibi içerikleri kullanarak öğrenme-öğretme sürecine kültürel derinlik kazandırmaktadır. Bu tür öğrenme yaşantıları öğrencinin öğrendiklerini kendi coğrafyası, toplumu ve kültürel mirasıyla ilişkilendirerek anlamlandırmasını sağlamaktadır. Böylece bilgi soyut bir aktarım olmaktan çıkmakta ve yaşantıya dönüştükçe sağlam bir nitelik kazanmaktadır. Öğrenme süreci zihinsel ve sosyal-duygusal boyutta güçlenerek akademik bilgi, millî kimlik ve kültürel aidiyetle birleşmekte ve kalıcı bir öğrenme zemini oluşturmaktadır. Öğrenme-öğretme yaşantılarının kültürle bütünleştirilmesi öğrencide aidiyet duygusunu pekiştirmekte, öğrenmeye anlam katmakta ve millî değerlerle desteklenen sürdürülebilir bir akademik gelişim süreci oluşturmaktadır.

Modelde vurgulanan öğrenci merkezli ve iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarının oluşturulmasında da kültürel aktarım önemli bir referans noktasıdır. Öğretmen, öğrencilerin akranlarıyla iş birliği yapabildikleri, farklı görüş ve deneyimleri paylaşabildikleri, yerel sorunlara çözüm aradıkları, kültürel üretimlerde (proje, performans, yerel tarih araştırmaları, kültür yolu sergileri vb.) rol aldıkları ve ortak kültürü yeniden ürettikleri dinamik bir öğrenme ortamı sağlamaktadır. Bu bağlamda öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve özerkliklerini gözetken ve ortak millî değerler etrafında buluşturan bir sınıf kültürü inşa etmektedir. Böylece yerli ve millî vizyon doğrultusunda kültürel aktarım, öğretmenler aracılığıyla sınıf uygulamalarında deneyimlenen öğrenme ortamlarında gerçekleşmektedir.

“

KÜLTÜRÜN HAFIZASI, GELECEĞİN REHBERİ: ÖĞRETMEN

”

TYMM'de öğretmen rolünün bir diğer boyutunu öğretmen yansıtma rolü oluşturmaktadır. Karmaşık ve değişken eğitim ortamlarında öğretmenden beklenen kendi uygulamalarını sistematik biçimde gözden geçirmesi, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini belirlemesi ve öğrenme süreçlerini buna göre yeniden düzenlemesidir. Öğretmen yansıtma rolü; öğretmenin yorumlama, akıl yürütme, değerlendirme ve eleştirel düşünme becerilerini kullanarak hem kendi mesleki pratiğini hem de programın uygulanışını gözden geçirdiği bir mesleki öğrenme sürecidir. Görüşme formları, öz değerlendirme, zümre toplantıları, ders raporları, gelişim dosyaları gibi araçlar öğretmenin millî ve kültürel hedeflerle ne ölçüde uyumlu bir öğrenme ortamı sunduğunu, değer aktarımını ne kadar içselleştirdiğini ve öğrencilerin bütüncül gelişimini nasıl desteklediğini değerlendirmesine imkân tanımaktadır. Bu yönüyle yansıtma, öğretmenin akademik çıktılarla beraber erdem, değer ve millî kimlik boyutuna ilişkin sorumluluğunu da sürekli olarak güncel tutan bir mekanizma işlevi görmektedir.

Sonuç olarak TYMM'de ele alınan öğretmen rolü, millî değerlerin ve kültürel birikimin eğitim süreçlerine bütüncül biçimde taşınmasını mümkün kılmaktadır. Öğretmen, millî kimlik geliştirmede ve kültürel aktarımı sağlamada öğrencilerin sosyal-duygusal dünyalarını şekillendiren güçlü bir rehber rolündedir. Öğrenme-öğretme uygulamalarının kültürle bütünleşmesi, millî kimliğin sürdürülebilir şekilde gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlarken öğretmenin yansıtıcı uygulamaları bu sürecin niteliğini sürekli iyileştirecek şekilde planlanmıştır. Böylece TYMM, öğretmeni bilgi toplumunun gereklerine yanıt veren ve medeniyet birikimini yaşatan çok boyutlu bir eğitim lideri olarak konumlandırmakta; millî bilinç ve kültürel süreklilik ilkelerini sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarla yaşanır ve görünür kılan bir eğitim anlayışını hayata geçirmektedir.

4.8. Eğitim Materyalleri ve Dil Kullanımı



TYMM yerli ve millî eğitim vizyonu kapsamında millî kimlik inşası ve kültürel sürekliliğin sağlanması sürecinde eğitim materyalleri ve dil kullanımı temel araçlar arasında yer almaktadır. Bu çerçevede eğitim materyalleri öğrencinin zihinsel gelişimini desteklemenin yanı sıra kültürel mirasla bağ kurmasını, değerleri eylemlere dönüştürmesini, gelenek ve göreneklerini tanımasını, Türk milletine özgü düşünüş ve yaşam biçimine ait değer yargılarını aktarmasını ve dil bilincini geliştirmesini hedefleyen bütüncül bir anlayışla tasarlanmıştır. Dijital içerikler ve görsel-işitsel materyaller öğrencinin yaşadığı coğrafya, toplumsal yapı, inanç, sanat anlayışı, kültürel mimari ve tarihsel arka planla ilişkili örnekler üzerinden yapılandırılarak öğrenme sürecine kültürel ve millî kimlik kazandırmaktadır.

Eğitim materyallerinin bu işlevsel yapısı içerisinde kültürel aktarımın sürekliliğini ve millî kimlik gelişimini sağlayan ana unsur olarak dil ele alınmaktadır. TYMM’de dil; insanın varlık dünyasına erişiminin, düşüncüyü oluşturmalarının ve değer üretmesinin dolayısıyla kendini ve başkalarını anlamlandırmasının temel aracı olarak sunulmaktadır. Bu çerçevede bütün zenginliği, derinliği ve estetiğiyle Türkçe; bilim, kültür ve eğitim dilinin yanı sıra millî kimliğin ve ortak hafızanın taşıyıcısı olarak kabul edilmektedir. Toplumun kendi içinde iletişim kurma biçimi, bu iletişimi anlamlandırma çabaları ve kültür unsurlarının nesilden nesile aktarımı Türkçe üzerinden gerçekleştiği için eğitim materyallerinde Türkçenin doğru, etkili ve estetik kullanımına titizlikle dikkat edilmektedir. Bu nedenle TYMM’de Türkçe bilim, kültür ve eğitim dili olarak merkeze alınmakta; yabancı dil öğretimi ise millî kimliği koruyan ve çok dilliliği destekleyen bir anlayışla yapılandırılmaktadır. Terminoloji ve kavramlaştırmada yerli kavramlar üretilmekte ve kullanılmakta, yabancı kökenli terimlere karşı Türkçe karşılıkların geliştirilmesi desteklenmektedir. TYMM’de dilin kurucu rolüne yapılan bu vurgu öğretim programlarında kullanılan eğitim materyallerinin içerik ve sunum biçimlerini de doğrudan etkilemektedir.

Eğitim materyallerinde kullanılan kavramlar, uluslararası bilim dilini takip edebilmenin yanı sıra millî bilincin korunması amacıyla birlik ve beraberliğin öğrencinin duyu dünyasında kalıcı bir hâle gelecek şekilde yer edinmesini sağlayacak bir yaklaşımla sunulmaktadır. Bu yaklaşım, eğitim materyallerinin tasarımına doğrudan yansımaktadır. Yazılı, görsel ve işitsel tüm eğitim materyalleri bilimsel doğrulukla millî perspektifi birleştiren, evrensel bilgiye açık ama yerli kavram ve kültürel değerlere öncelik veren şekilde yapılandırılmaktadır. Öğrencilere sunulan metinler, görseller ve etkinlikler dil, tarih, din, gelenek ve görenek, sanat, dünya görüşü, tarihsel tecrübe gibi millî kültür unsurlarını ön plana çıkaracak biçimde seçilmektedir. Böylece materyaller bilgi aktaran araçlar olmaktan çıkmakta, millî kimlik ve kültürel aidiyeti besleyen öğrenme ortamlarının temel bileşenleri hâline gelmektedir.

Bu yaklaşım doğrultusunda eğitim materyalleri kültürel unsurları ve tarihsel birikimi güncel toplumsal deneyimlerle bütünleştiren anlam çerçeveleri olarak ele alan bir anlayışla tasarlanmaktadır. Millî kültür geleneksel mimariye sahip yapılar, millî bayram kutlamaları, yerel kıyafetler gibi gözlemlenebilir kültürel unsurların yanı sıra gelenek ve görenekleri, halk oyunlarını, türkülerini, mutfak kültürünü, edebî mirası ve toplumsal dayanışma gibi ortak değerleri içine alan bütüncül bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Bu çerçevede türkölere bir toplumun sevinçlerini, hüznlerini, mücadelelerini ve iç dünyasını aktaran sözlü kültür ürünleri olarak ortak hafızayı besleyen ögeler olarak yer verilmektedir. Halk oyunları farklı bölgelerin ritim, hareket ve estetik anlayışını yansıtarak kültürel çeşitliliği ortaya koymaktadır. Mutfak kültürü yemek alışkanlıklarının yanı sıra paylaşma, misafirperverlik, toplumsal birlik gibi değerleri de kuşaktan kuşağa aktaran bir yaşam alanı olarak işlenmektedir. Mimari eserler bir medeniyetin estetik anlayışını, teknik birikimini ve tarihsel tecrübesini somutlaştırmaktadır. Edebî miras toplumun düşünce dünyasını, dil zenginliğini ve ortak duygularını şekillendiren metinler olarak kültürel sürekliliği sağlamak amacıyla sunulmaktadır. Geleneksel mimariye sahip yapılar farklı bölgelerdeki yaşam biçimleri, aile yapıları ve zanaatkârlık kültürüyle ilişkilendirilerek sunulmaktadır. Millî bayram kutlamalarına yer verilerek toplumsal birlik, özgürlük ve bağımsızlık bilinci öğrencilere aktarılmaktadır. Yerel kıyafetler, renk ve desenlerin taşıdığı anlamlar ile tarihî kökenleriyle birlikte sunularak öğrencinin kültür okuryazarlığı geliştirilmektedir. Bu unsurlar eğitim materyallerinde metinler, görseller, örnek olaylar ve etkinlikler aracılığıyla öğrencinin dünyasına taşınmakta, böylece ahlaki değerlerin teorik bilgiyle beraber kültürel yaşamın bir parçası olarak öğrenilmesi hedeflenmektedir.

Söz konusu unsurlar ders kitaplarında disiplin alanlarına özgü örnekler aracılığıyla öğrenciye sunulmaktadır. Örneğin tarih kitaplarında Türk tarih anlayışı ve medeniyet perspektifi, coğrafya kitaplarında ülkemizin doğal güzellikleri ve beşeri özellikleri, edebiyat kitaplarında millî edebiyat ve dil şuuru, sosyal bilimlerde toplumun toplumsal değerlerin ve vatandaşlık sorumluluklarının aktarımı vurgulanmaktadır. Fen ve matematik alanlarında ise yerli bilim insanları ve buluşlarının öne çıkarılması, Türk-İslam medeniyetinin bilimsel mirasının tanıtılması ve millî projelerin (savunma sanayisi, uzay çalışmaları, yerli teknoloji ürünleri vb.) içerikle bütünleştirilmesi bilimsel bilgiyi millî bir bakış açısıyla birlikte veren bir yaklaşımın göstergesidir. Bu sayede öğrenciler bilimsel kavramları öğrenirken bu kavramların millî tarih ve medeniyet içindeki yerini de fark etmektedirler.

Bu yapı içinde millî bilinç ve kültürel farkındalığı en belirgin şekilde yansıtan değerlerden biri vatanseverlik değeridir. Bu değerle vatanını ve milletini seven, bayrağına sahip çıkan, Türkçeye hâkim bir şekilde güzel yazan ve konuşan, millî kültür ve manevi değerlere bağlı, gelişmiş bir devlet bilincine sahip, vatandaşlık hak ve sorumluluklarının farkında olan bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda eğitim materyallerinde yer alan metinler, görseller ve etkinlikler; millî liderler, tarihî karakterler, kahramanlık destanları, millî mücadele deneyimi, vatandaşlık, toplumsal sorumluluk gibi millî bilinç ve kültürel farkındalık unsurlarını öne çıkarmaktadır. Böylece öğrenciler tarihsel sürekliliği ve güncel vatandaşlık rollerini içselleştirebilecekleri zengin bir içerikle karşılaşmaktadır.

Millî bilinç ve kültürel farkındalığın değer boyutunu tamamlayan bir diğer alan ise dinî öğelerdir. Bu nedenle eğitim materyallerinde dinî unsurlar öğrencinin günlük hayatında karşılaşabileceği örneklerle somutlaştırılmaktadır. Mahalle camileri, dini törenler, vakıf kültürü, ramazan ayı uygulamaları ve bayramlaşma ritüelleri dinî geleneğin yaşanan örnekleri olarak ele alınmaktadır. Mahalle camileri, bir ibadet mekânı olmakla beraber mahallenin sosyal hayatını şekillendiren tarihî birer yapı olarak kitaplarda görseller ve açık-

lamalarla ele alınmaktadır. Vakıf kültürü, tarih boyunca süregelen yardım, paylaşma ve dayanışma geleneklerinin kurumsal bir yansıması olarak örnek olaylar ve tarihî metinlerle desteklenmektedir. Bayramlaşma ritüelleri ise aile içi sevgi ve saygı ilişkilerini, nesiller arası bağları ve toplumsal birlik fikrini pekiştiren bir kültürel aktarım olarak çeşitli etkinliklerle sınıf ortamına taşınmaktadır. Ramazan ayı uygulamaları da dinî geleneğin hem ibadet hem de toplumsal birlik boyutunu yansıtan önemli kültürel göstergeler olarak ele alınmaktadır. Ramazan ayına özgü iftar sofraları ailelerin ve komşuların bir araya gelerek paylaşma ve dayanışma kültürünü yaşatmasını sağlayan önemli bir gelenektir. Sahur hazırlıkları gecenin bereketine vurgu yapan bir ibadet bilinciyle birlikte öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşabilecekleri örneklerle aktarılmaktadır. Teravih namazı camilerde toplu hâlde gerçekleştirilen ve ramazan ayına özgü bir ibadet olarak toplumsal birlik-telik duygusunu pekiştirmektedir. Mahya geleneği minareler arasına asılan ışıklı yazılarla ramazan ayının manevi atmosferini şehre taşıyan bir kültürel miras unsuru olarak görsel materyallerle desteklenmektedir. Fitre ve zekât uygulamaları paylaşma, yardımlaşma ve sosyal sorumluluk bilincinin dinî temellerini öğrencilere göstermesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca ramazan davulcusu sahura çağırma geleneğini sürdürmesiyle öğrencilere toplumun tarihsel ve kültürel belleğini tanıtan bir unsur olarak sunulmaktadır. Bu uygulamalar ramazan ayının güçlü bir toplumsal dayanışma, birlik ve merhamet kültürünün yaşatıldığı bir dönem olduğunu ve dinî geleneğin toplumsal hayatla iç içe geçmiş canlı bir kültür alanı olduğunu öğrencilere göstermektedir.

Dinî öğelerle birlikte ahlaki öğelerden büyüklere saygı, komşuluk ilişkileri, misafirperverlik, yardımlaşma ve dayanışma, doğruluk, emanete riayet, çalışkanlık, merhamet gibi tutum ve davranışlar toplumun ortak değer dünyasını oluşturan temel unsurlar olarak eğitim materyallerinde yer almaktadır. Bu değerler öğrencinin günlük hayatında karşılaşabileceği örneklerle somutlaştırılmakta; büyüklere saygı, bayram ziyaretleri, el öpme geleneği veya aile büyüklerinin söz hakkına dikkat edilmesi gibi davranışlarla açıklanmaktadır. Komşuluk ilişkileri; zor zamanlarda komşuya destek olmak, bir ihtiyaç olduğunda kapı çalmak, bir tabak yemek paylaşmak veya apartman dayanışması gibi örneklerle ele alınmaktadır. Misafirperverlik; misafiri en iyi şekilde ağırlama, imisafire ikramda bulunma, geleneksel karşılımlar gibi uygulamalarla öne çıkarılmaktadır. Yardımlaşma ve dayanışma okulda bir arkadaşının çantasını taşımaya yardım etmekten mahallede bir yaşlıya destek olmaya kadar geniş bir yelpazede öğrenciye sunulmaktadır. Doğruluk; sözünde durmak, yalan söylememek, davranışlarıyla tutarlılık göstermek gibi günlük örneklerle işlenmektedir. Emanete riayet bir arkadaşının eşyasını korumak, verilen görevi eksiksiz yerine getirmek veya güven duyulan bir davranış sergilemek üzerinden somutlaştırılmaktadır. Çalışkanlık; ödevlerini zamanında yapma, sorumluluklarını yerine getirme, çaba göstermeye değer verme gibi tutumlarla anlatılmaktadır. Merhamet; hayvanlarla ilgilenmek, küçük kardeşlere sevgi göstermek, zor durumda olana şefkatle yaklaşmak gibi örneklerle gösterilmektedir. Bu ahlaki öğeler eğitim materyallerine yerleştirilen metinler, görseller ve durum temelli etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirebilecekleri somut örneklerle dönüşmektedir.

Sonuç olarak bu çerçevede ele alınan tüm bu unsurlar, eğitim materyalleri ve dil kullanımı aracılığıyla sınıf ortamına taşınarak öğrencinin yaşadığı çevre ile ders içeriği arasında somut bir bağ kurulmasını sağlamaktadır. Model, millî kültürü geçmişten devralınan bir miras olarak değil bugünün sosyal hayatını, estetik anlayışını ve toplumsal ilişkilerini biçimlendiren canlı ve dinamik bir sistem olarak görmektedir. Bu kültürel unsurlar, toplumun ortak hafızasını oluşturarak bireylerin kimlik inşasında temel bir referans noktası hâline

gelmektedir. TYMM'ye göre millî kültür; bireyin ait olduğu toplumu anlamasını, toplumla bağ kurmasını, sorumluluk üstlenmesini ve ortak değerleri yaşatarak geleceğe taşınmasını mümkün kılan bir hayat alanıdır. Bu nedenle modelde millî kültür, eğitim materyallerinin seçiminden öğrenme-öğretme yaşantılarının uygulanmasına kadar eğitimin birçok boyutuna yön vermektedir.

“

KÜLTÜR, DİLDE ANLAM BULUR; MATERYALDE GÖRÜNÜR OLUR.

”

4.9. Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi ve Vatandaşlık Bilinci



TYMM eğitimi zihinsel, sosyal-duygusal, fiziksel ve ahlaki boyutları birlikte ele alan bütüncül bir anlayışla yapılandırmaktadır. Modelin merkezinde yer alan Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi öğrencinin kişilik gelişimini, toplumsal yaşamla kurduğu ilişkileri ve çevresiyle etkileşim biçimlerini kuşatan bir karakter gelişimi yaklaşımı sunmaktadır. Bu çerçevede değerlerin kişilik yapısının oluşumunda belirleyici bir rol üstlendiği; öğrencinin düşünme biçimlerini, duygu dünyasını ve davranış örüntülerini yönlendirdiği kabul edilmektedir. Değerler, öğrencinin yaşamına anlam kazandırmakta, içsel bütünlüğünü güçlendirmekte ve ahlaki bir tutarlılık oluşturarak gelişim sürecini desteklemektedir. Bu yönüyle Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, öğrencinin hem bireysel hem toplumsal bağlamda uyum, sorumluluk ve bilinç geliştirmesine rehberlik eden bütüncül bir yapı niteliği taşımaktadır.

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nin ortaya koyduğu bu anlayış doğrultusunda model, değerleri millî ve manevi esaslara dayalı bir bütünlük içinde ele almakta ve değerlerin öğretim sürecine sonradan eklenen bir unsur gibi değil farklı disiplinlere doğal biçimde yerleşmiş bileşenler olarak işlenmesini desteklemektedir. Modelde saygı, sorumluluk ve adalet çatı değerleri etrafında kümelenen bir değer çerçevesi sunulmaktadır. Kişisel yaşam alanında tasarruf, sabır, mahremiyet, mütevazılık, sağlıklı yaşam ve çalışkanlık; aile ve sosyal çevre bağlamında sevgi, dostluk, özgürlük, dürüstlük, vatanseverlik, yardımseverlik ve aile bütünlüğü; fiziksel çevre boyutunda temizlik, duyarlılık, estetik ve merhamet değerleri öne çıkmaktadır. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nin önemli yönlerinden biri

de soyut değerlerin somut eylem karşılıklarıyla birlikte ele alınmasıdır. Bu sayede öğrencinin değerleri karakter eğitimi, değer telkini, davranış değiştirme, değer belirginleştirme, değer analizi, ahlaki muhakeme, yaparak yaşayarak öğrenme gibi yöntemler ve yaklaşımlar aracılığıyla eyleme dönüştürmesi hedeflenmektedir.

Vatanseverlik değeri; millî kimliği tanıma, millî bilinç geliştirme, ülke varlıklarını koruma, bağımsızlığı savunma gibi eylemlerle tanımlanmaktadır. Bu eylemler aracılığıyla değerler gözlemlenebilir nitelik kazanmakta ve öğrenci, değerleri deneyim yoluyla içselleştirme ve davranışa dönüştürme fırsatı bulmaktadır. Adalet değeri; öğrencinin hak ve özgürlüklerine ilişkin farkındalık geliştirmesini, karar ve davranışlarında hakkaniyet, ölçülülük ve liyakat ilkelerine bağlılık göstermesini sağlayarak toplumsal yaşamın temelini oluşturan bir düzen ve güven anlayışı kazandırmaktadır. Dostluk değeri; farklı kültürlerle bağ kurma, ülkeler arası yardımlaşmanın barışa katkısını kavrama, uzlaşma kültürünün uluslararası ilişkilerde taşıdığı önemi anlama gibi eylemlerle küresel ölçekli bir toplumsal bilinç oluşturmaktadır. Öğrencinin uluslararası projelere katılımı ve kültürler arası iletişim becerileri bu değerın vatandaşlık bilinciyle bütünleşmesini güçlendirmektedir. Özgürlük değeri, bireysel hakların sorumlulukla dengelenmesini, özgürlüklerin başkalarının haklarını ihlal etmeyecek biçimde kullanılmasını ve kişiye zarar veren davranışların özgürlükle bağdaşmadığının kavranmasını sağlayarak demokratik toplum yaşamının normlarını içselleştirmeye destek olmaktadır. Saygı değeri çevreye, canlılara, millî ve manevi değerlere duyarlılığı; farklı kültür ve inançlara sahip bireylerin varlığını doğal kabul etmeyi; emeğe, başarıya ve fedakârlığa değer vermeyi kapsayarak toplumsal uyum ve birlikte yaşam kültürünün temelini oluşturmaktadır. Sevgi değeri; misafirperverlik, nezaket, konukseverlik, zor durumda olan bireylere yardım etme gibi davranışlarla öğrencinin toplumdaki insani bağlarını güçlendirmektedir. Sorumluluk değeri; toplumsal dayanışma, kamu mallarını koruma, vatandaşlık görevlerini yerine getirme, olağanüstü durumlarda destek faaliyetlerine katılma, toplumsal sorunlara çözüm üretme gibi davranışlarla bireyin toplum karşısındaki konumunu olgunlaştırmakta ve sosyal bilinci güçlendirmektedir. Yardımseverlik değeri ise iyilik yaparken bilinçli ve ölçülü hareket etmeyi, toplum yararına katkıda bulunmayı, doğaya ve hayvanlara karşı duyarlı olmayı, yapılan iyilikte mahremiyeti gözetmeyi, bilimsel bilgiyi insanların ve toplumun yararına kullanmayı içeren tutumlarla öğrencide hem bireysel hem çevresel sorumluluk alanlarını pekiştirmektedir. Bu değerlerin tümü, öğrencinin toplumsal yaşamı anlamlandırmasına, bireysel davranışlarını ortak iyilik anlayışıyla uyumlu hâle getirmesine ve demokratik toplumun gerektirdiği duyarlılık, uyum, katılım ve sorumluluk bilincini geliştirmesine zemin oluşturarak vatandaşlık bilincinin oluşum sürecini bütüncül biçimde desteklemektedir.

Bu değerleri temel alan model içerisinde vatandaşlık bilinci, TYMM'nin toplumsal gelişim hedefleriyle uyumlu bir bileşen olarak konumlandırılmaktadır. Vatandaşlık bilinci; öğrencinin toplumdaki yerini anlaması, toplumsal düzenin işleyişine ilişkin farkındalık geliştirmesi, hak ve sorumluluklarını tanıması ve toplumsal yaşama katkıda bulunma iradesi taşıması biçiminde tanımlanmaktadır. Bu bilinç; kavramsal bilgiden daha geniş bir alanı kapsamakta, değerler ve davranış örüntüleriyle desteklenen bütüncül bir vatandaşlık anlayışına işaret etmektedir.

Bu bütüncül bilinç yapısı, TYMM'de vatandaşlık davranışlarının nasıl şekillendiğini açıklayan vatandaşlık okuryazarlığı becerisi üzerinden somutlaşmaktadır. Vatandaşlık okuryazarlığı becerisi farkındalık düzeyinde vatandaşlığı anlama, işlevsellik düzeyinde vatandaşlık hak ve sorumluluklarını sorgulama, eylemsellik düzeyinde vatandaşlık hak ve sorumluluklarını kullanma ve hak arama bütünleşik becerilerini içermektedir. Öğrencinin devlet ve fert ilişkisini tanıması, toplumun işleyişine temel oluşturan kuralları anlaması ve farklılıklara karşı saygı geliştirmesi becerisinin ilk düzeyini oluşturmaktadır. Bu bağlamda

öğrenci, yaşadığı topluma yönelik farkındalık geliştirirken aynı zamanda toplumsal çeşitliliğin değerini kavramaktadır. İşlevsellik ve eylemsellik düzeylerinde öğrencinin başvuru yollarını tanıması ve gerektiğinde bu yolları kullanma becerisi hak temelli bir vatandaşlık bilincinin yerleşmesini sağlamaktadır.

TYMM'nin disiplinler arası yapısı, vatandaşlık bilincinin vatandaşlık okuryazarlığının yanı sıra farklı okuryazarlık becerileriyle etkileşim içinde gelişen geniş bir alan olduğunu göstermektedir. Kültür, sanat ve sürdürülebilirlik okuryazarlık becerileri öğrencinin toplumsal rollerini anlamlandırmasına destek olarak vatandaşlık bilincini pekiştirmektedir. Kültür okuryazarlığı; kültürel kavramları tanıma, kendi kültürel kimliğini fark etme ve kültürel farklılıkları anlamlandırma süreçlerinin yanı sıra toplumsal aidiyet, mütevazılık ve ortak değerler etrafında bütünleşmeyi desteklemektedir. Sanat okuryazarlığı, sanat eserlerini çözümleme ve estetik yargıda bulunma değerlerini; sanatın toplumsal bağlamını kavrama becerileri ise kültürel mirasa duyarlılığı artırarak demokratik katılım, ifade özgürlüğü, kültürel çeşitlilik gibi vatandaşlık değerlerini desteklemektedir. Sürdürülebilirlik okuryazarlığı; çevresel, sosyal ve ekonomik sistemlerin işleyişini anlama, sorunları analiz etme ve çözüm üretme süreçleri aracılığıyla öğrencinin ortak yaşam sorumluluğunu, eleştirel düşünme becerilerini ve toplumsal katılım isteğini güçlendirmektedir. Bu okuryazarlık becerileri birlikte ele alındığında öğrencinin kültürel bilinç, estetik duyarlılık, çevresel sorumluluk, demokratik katılım gibi vatandaşlık bilincinin temel bileşenlerini destekleyen bütüncül bir öğrenme zemini ortaya çıkmaktadır.

“ BİLİNÇLİ VATANDAŞLIK, DEĞERLE BAŞLARI”

Sonuç olarak Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ile vatandaşlık bilinci TYMM'nin yerli ve millî vizyonunu destekleyen güçlü unsurlar olarak değerlendirilmektedir. Model, değerleri öğrencinin yaşamıyla bütünleştirerek karakter gelişimini toplumsal sorumluluk, kültürel aidiyet ve demokratik katılım yönelimleriyle bir arada ele almaktadır. Böylece bireyin hem kişisel hem toplumsal düzeyde bilinçli, duyarlı ve sorumluluk sahibi bir vatandaş olarak yetişmesini amaçlamaktadır. Vatandaşlık okuryazarlığı; kültür, sanat ve sürdürülebilirlik okuryazarlık becerileriyle etkileşim içinde çalışarak öğrencinin toplumsal rolleri kavramasına, ortak iyilik anlayışını benimsemesine ve toplumsal yaşamı destekleyen değerlere dayalı bir eylem kapasitesi geliştirmesine katkıda bulunmaktadır. Bu bütüncül yaklaşım, TYMM'nin hedeflediği güçlü toplum bilinçli birey dengesini kurmaya yönelik yenilikçi bir çerçeve ortaya koymaktadır. Öğrencilerin millî kimliklerine bağlı, evrensel değerlere duyarlı, katılımcı ve sorumluluk bilinci yüksek bireyler olarak yetişmelerine olanak sağlamaktadır.

4.10. TYMM'nin Uluslararası

Karşılaştırmalardaki Konumu

Günümüz dünyasında uluslararası eğitim politikaları akademik bilgi aktarımını düzenleyen bir çerçeve olmaktan çıkarak toplumsal barışı güçlendiren, kuşaklar arasında kültürel ve değer temelli sürekliliği sağlayan, bireylerin yerel aidiyetlerini korurken küresel etkileşimlere açık bir yönelim geliştirmelerine imkân tanıyan bütüncül bir yapıya dönüşmüştür. Bu dönüşümle beraber eğitim sistemlerinde bireysel gelişimi, toplumsal istikrarı ve küresel düzeyde sorumluluk bilincini destekleyen değer temelli öğrenme alanlarına daha fazla yatırım yapılması gerekli bir hâle gelmiştir. Yerli ve millî eğitim vizyonunun bileşenlerinden olan değerler önemli bir unsur olarak yer almaktadır.

Değerlere ilişkin uluslararası uygulamalar incelendiğinde bu unsurun toplumsal tarih, siyasal, kültürel, ekonomik gelişmişlik düzeyi, göç ve çokkültürlülük dinamikleri ile devletin benimsediği ulus inşa yaklaşımı tarafından şekillenen karmaşık bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle değerler, ülkelerin eğitim politikalarının yanı sıra toplumsal bütünleşme stratejilerini, kültürel aktarım modellerini ve vatandaşlık anlayışlarını da doğrudan yansıtan bir bileşen niteliği taşımaktadır. Uluslararası örnekler karşılaştırıldığında ülkelerin değer kazandırma yaklaşımlarının kendi tarihsel ve kültürel gelenekleriyle uyumlu biçimlerde yapılandıkları görülmektedir.

Kuzey Avrupa ülkeleri (Finlandiya, İsveç, Norveç, Danimarka) kapsayıcılık, refah devleti ilkeleri, demokrasi ve eşitlik merkezli bir değerler çerçevesi geliştirmekte öğrenci özerkliği ve toplumsal katılımı güçlü biçimde desteklemektedir (Nordic Council of Ministers, 2020). Bu yaklaşımın en belirgin örneklerinden biri olan Finlandiya eğitim sistemi eşitlik, refah, demokratik katılım gibi evrensel değerlere güçlü bir vurgu yaparak öğrencilerin bağımsız bireyler olarak yetişmesini, kendi öğrenmelerinden sorumluluk almalarını ve okul ikliminin güven ile özerklik temelinde yapılandırılmasını eğitim anlayışının temel ilkeleri arasında konumlandırmaktadır (Adsız ve Gül, 2025). Öğrencilerin oyun ve program dışı etkinlikler yoluyla sosyalleştiği, rekabetten çok dayanışmaya dayalı, not baskısından arındırılmış bu yapı değerleri daha çok "örtük eğitim programı" ve okul kültürü içinde işlemektedir. Millî kimlik ve kültürel miras arka planda hazır bulunmakta, ancak öğretim programlarında değerler çoğunlukla evrensel bir dil ile ifade edilmektedir. Benzer biçimde İsveç'te demokrasi, eşitlik, ayrımcılıkla mücadele, farklı inanç ve kimliklere saygı, eğitim programının bütününe yayılmış; değerler ayrı bir ders olarak değil ders içerikleriyle ve örtük program aracılığıyla aktarılmaktadır (Thornberg ve Oğuz, 2013).

Kıta Avrupası ülkelerinde değerler normatif ve vatandaşlık temelli bir çerçevede ele alınmaktadır. Kıta Avrupası eğitim geleneğinin temsilcileri olarak Almanya ve Fransa'da cumhuriyetçi vatandaşlık, laiklik ve kültürel aktarım ekseninde benzer bir yaklaşım uygulanmaktadır. Almanya'da eyalet temelli farklılıklar bulunsa da etik ve din derslerinde değerler merkezî konumdadır. İnsan, sorumluluk, yardımseverlik gibi değerler ya din dersleriyle ya da değerler ve normlar içerikli derslerle bütünleştirilir (Bilici, 2018). Fransa'da vatandaşlık eğitimi ve cumhuriyet değerleri (laiklik, eşitlik, ayrımcılık karşıtlığı, cumhuriyete bağlılık) değerlerin ana referansı hâline gelmiştir. Bu bağlamda Fransız eğitim sistemi, değerleri bireyin kamusal alandaki sorumluluklarını ve demokratik topluma aidiyetini güçlendiren bir araç olarak konumlandırmaktadır.

Kıta Avrupası eğitim sistemlerinin yaklaşımı, değerlerin devlet ve vatandaşlık ekseninde kurumsallaştığı bir modeli yansıtırken Anglosakson ülkeleri (ABD, Kanada, İngiltere, Avustralya, Yeni Zelanda) incelendiğinde çokkültürlülük, bireysel özgürlük, insan hakları ve eleştirel vatandaşlık odağında şekillenmektedir. Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri'nde sosyal bilgiler programlarının temel işlevlerinden biri demokratik vatandaşlık için gerekli değerlerin kazandırılmasıdır. Bu bağlamda adalet, eşitlik, çeşitliliğe saygı, çevre duyarlılığı, insan haklarına bağlılık bu çerçevede öne çıkmaktadır (Bursa ve Köse, 2017). Kanada örneğinde çokkültürlülük, suç oranları ve barış endekslerindeki başarı sosyal bilgiler programına gömülü değerlerle ilişkilendirilmektedir. İngiltere'de ise "temel Britanya değerleri" söyleminde demokrasi, hukukun üstünlüğü, bireysel özgürlük, farklı inançlara saygı; göç, terör, radikalleşme gibi risklerle baş etmenin ana eksenini oluşturmakta değerler ulusal güvenlik politikalarıyla ilişkilendirilmektedir (URL-1, <https://www.gov.uk/government/publications/prevent-duty-guidance>). Avustralya'da "Okullar kendini değerlerden soyutlayamaz" yaklaşımıyla değerler, demokratik vatandaşlığın ve toplumsal bütünlüğün zorunlu bileşeni olarak görülerek adalet, eşitlik, çeşitliliğe saygı ve barışçıl çatışma çözümü eğitim politikalarında sıkça karşılaşılan temalar arasında yer almaktadır (Dönmez ve Uyanık, 2022). Yeni Zelanda'da ise dürüstlük, sorumluluk, çevreyi koruma, insan haklarına saygı gibi kişisel, toplumsal ve evrensel değerler problem çözme ve eleştirel düşünme süreçleriyle ilişkilendirilmekte ve değerlerin günlük hayatla bağlantı kurularak somutlaştırılması esas alınmaktadır (Hills, 2002; Stevens, 2008).

Doğu Asya ülkeleri (Japonya, Çin, Kore, Tayvan, Moğolistan) değerlere farklı bir yön kazandıran modeller geliştirmektedir. Japonya'nın ahlak eğitimi sistemi toplumsal uyumu, saygıyı, çalışkanlığı ve iyi kalpliliği güçlendiren bir yapıya sahiptir. Japonya'da ahlak eğitimi haftada bir ders saati boyunca zorunlu bir ders olarak yürütülmektedir. Saygı, nezaket, çalışkanlık, adalet, topluma hizmet, geleneklere bağlılık, millet sevgisi gibi değerler "ahlak farkındalığı, kişilerarası ilişkiler, toplumla ilişkiler, doğa ve evrenle ilişkiler" alanlarında sistematik biçimde ele alınmaktadır (Güneş ve Köse, 2016). Okulun temizliğinin öğrenciler tarafından yapılması, kulüp etkinlikleri, bitki ve hayvan bakımı, değerlerin ders dışı yaşantıya taşınmasını sağlamaktadır. Güney Kore'de kolektif yaşam, başarı, öğretmene saygı, otoriteye uyum gibi değerler erken yaşlardan itibaren vurgulanmakta ve öğretmen merkezlidir. (Kwon, 2002). Çin'de erdem, toplumsal ahlak, uyum, insan yetiştirmenin ahlaki, entelektüel, estetik ve iş becerisi boyutları bütüncül bir yapı içinde ele alınmaktadır (Law ve Ho, 2009; Eryong ve Li, 2021).

Bu bağlamda TYMM, küresel eğitim politikaları içinde değer kazandırmaya ilişkin özgün bir yaklaşım geliştirmekte ve bu yaklaşımı Türkiye'nin köklü maarif geleneği ile modern pedagojik yaklaşımları bir araya getiren bütüncül bir çerçeveye dönüştürmektedir. TYMM'de değerler Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ile millî kimliğin kurucu zemini, toplumsal bütünlüğün taşıyıcısı ve küresel düzlemde etkin vatandaşlık için gerekli olan ahlaki, sosyal ve kültürel yetkinliklerin belirleyicisi olarak yeniden tanımlanmaktadır. TYMM'nin merkezinde yer alan Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi bireyin tüm gelişim alanlarını kapsayan bir karakter inşası anlayışı sunmaktadır. Değerin bilgi boyutundan duygu ve davranış boyutuna uzanan çok yönlü bir yapı olduğunu vurgulamaktadır. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi erdemi bir ideal, değeri bu idealin somutlayıcı ilkesi ve eylemi bu ilkelerin yaşantıdaki karşılığı olarak konumlandırmakta; böylece değerlerin kazandırılma hedeflerini hem kavramsal hem davranışsal düzeyde tutarlı hâle getirmektedir. Bu yaklaşım çerçevesinde TYMM; değerleri öğrencinin toplumsal katılım, etik muhakeme, duygusal olgunluk, çevresel duyarlılık, kültürel aidiyet gibi alanlarda yönlendirici bir öğrenme bileşeni olarak

ele almaktadır. Değerler, öğrencinin kendisiyle, toplumla ve insanlıkla kurduğu ilişkiyi düzenleyen bir bütünlük şeklinde tanımlanmaktadır. Değerler, öğretim programlarında soyut kavramlar hâlinde yer almaktan çıkıp disiplinler arası bir zeminde somut, gözlemlenebilir ve ölçülebilir öğrenme çıktıları hâline dönüşmektedir. Böylece değerler, sınıf içi ve sınıf dışı tüm öğrenme ortamlarına yerleşerek öğrenci profilinin hangi erdemleri taşıması gerektiğini belirleyen bir çerçeve, öğretmenin rehberlik rolünü şekillendiren bir pedagojik dayanak ve okulun kültürel iklimini düzenleyen bir referans sistemi olarak işlev görmektedir. TYMM'de değerlerin hem bireyin karakter oluşumunda hem toplumsal bütünlükte hem de küresel vatandaşlık yeterliklerinde belirleyici bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır.

TYMM, değerleri yerli ve millî vizyon üzerinde şekillenen sistematik bir Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'ne taşıyarak uluslararası örneklerden ayrı bir konumda yer almaktadır. İngiltere, Almanya, Fransa ve İsveç'te değerler çoğu zaman demokrasi, insan hakları, hukuk devleti, eşitlik, çeşitliliğe saygı gibi seküler ve evrensel ilkeler etrafında şekillenirken millî kimlik ve tarih temaları bu çerçeveyi destekleyen, ancak temel referansı oluşturmayan unsurlar olarak kalmaktadır (Ceylan ve Bozkurt, 2023). Japonya, Çin, Güney Kore gibi ülkelerde değerler tarihsel ve kültürel mirasla doğrudan bağlantılı hâle gelmekte, ulusalcılık ve toplumsal uyum vurgulanmaktadır. Buna karşın evrensel etik ilkelerinin ve küresel vatandaşlık boyutunun daha sınırlı işlendiği görülmektedir (Güneş ve Köse, 2016; Law ve Ho, 2009; Kwon, 2002). TYMM, bu iki yönelimi birlikte gözetten bir maarif anlayışı kurmaktadır. Bir yandan adalet, merhamet, vefa, emanete riayet, misafirperverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme gibi değerler Türk-İslam medeniyetinin taşıyıcı kavramları üzerinden yapılandırılırken diğer yandan demokratik katılım, farklılıklara saygı, çevre duyarlılığı, barış, küresel sorumluluk gibi evrensel değerler öğretim programlarının temel bileşenleri arasında yer almaktadır. Finlandiya'daki gibi rekabetten kaçınan, oyun temelli, öğrenci özerkliğini önceleyen uygulamalar; Japonya'daki gibi toplumsal sorumluluk üreten okul yaşantıları; Kanada ve Norveç'teki kapsayıcı eğitim uygulamaları; İngiltere ve Fransa'daki vatandaşlık eğitime ilişkin deneyimler; Almanya, İsveç ve Yeni Zelanda'da görülen demokratik okul kültürü örnekleri TYMM'de yerli ve millî eğitim vizyonu ile yeniden yorumlanmıştır. TYMM, farklı ülkelerin değer kazandırma yaklaşımlarını doğrudan aktarmak yerine bu yaklaşımları Türkiye'nin tarihsel birikimi, toplum yapısı ve medeniyet çerçevesi ile uyumlu biçimde dönüştürmeyi amaçlamaktadır. Böylece değerler kazanımı küresel örneklerle desteklenen fakat kendi kültürel kökleri üzerinde yükselen millî bir eğitim projesinin ana eksenine hâline gelmektedir.

Sonuç olarak, uluslararası yerli ve millî eğitim vizyonları karşılaştırıldığında ülkelerin kendi tarihsel mirasları, toplumsal yapıları ve eğitim gelenekleri doğrultusunda özgün modeller geliştirdikleri görülmektedir. TYMM ise bu geniş yelpazeyi dikkatle analiz ederken herhangi bir ülke örneğini taklit etmeyen, yerli ve millî kimlik unsurlarını evrensel değerlerle dengeli bir bütünlük içinde yeniden yorumlayan özgün bir eğitim anlayışı ortaya koymaktadır. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi değeri kavramsal bir tartışma alanı olmaktan çıkarak öğrencinin davranış dünyasına, okulun kültürüne ve toplumun ortak yaşamına nüfuz eden bütüncül bir karakter inşası sürecine dönüştürmektedir. Böylece değer kazanımı; küresel vatandaşlık yeterliklerini, toplumsal aidiyetini ve bireysel ahlaki gelişimini aynı zeminde bir araya getiren stratejik bir öğrenme alanına dönüşmektedir. TYMM, dünya örneklerinden beslenen fakat kendi medeniyet perspektifi üzerinde yükselen yenilikçi ve bütüncül bir model olarak öne çıkmaktadır.

5. EVRENSEL YERLİLİK

Ulusal ve uluslararası platformlarda kalıcı ve sürdürülebilir etki bırakmanın en etkili araçlarından birisi, değerlerini yansıtan ama dünyaya hitap eden üretimler yapacak fikirler geliştirmektir. Küreselleşme çağında bilgi ve değer sistemlerinin insanlığa etkisi ve çeşitliliği daha açık biçimde ortaya çıkmaktadır. Tarihî perspektif hem Doğu'nun hem de Müslüman coğrafyanın ürettiği değerler silsilesinin görece Batı'dan çok daha fazla olduğunu göstermektedir. Bunun ekonomik ve siyasal sonuçlarından biri de yüzyıllar boyunca Batı dünyasının geliştirdiği bilimsel ve kültürel normların "evrensel" kabul edilmiş ve bunun dışında kalanların bilgi birikimlerinin genellikle göz ardı edilmiş olmasıdır. Batı merkezli evrenselleşme anlayışı, dünyada yeni güç odaklarının ortaya çıkmasıyla birlikte Latin Amerika'dan Afrika'ya, Asya'dan Okyanusya'ya uzanan geniş bir coğrafyada yerli ve yerel bilgi sistemlerinin yeniden değer kazanmasına zemin hazırlamıştır.

Akademik ve siyasal tartışmalarda "evrensel yerlilik" olarak adlandırılan ve farklı kültürlerin bilgi birikimlerini evrensel söylemin ayrılmaz bir parçası olarak gören bu yaklaşım giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu çalışmada küresel düzeyde evrensel yerlilik yaklaşımı üç temel başlık altında incelenecektir:

1. Batı Merkezci Evrenselciliğin Eleştirisi
2. Farklı Bilgi Sistemlerinin Eşit Değerde Tanınması
3. Yerli Bilgi Sistemlerinin Bilimle Diyaloğu

Her bölümde küresel örnekler ve kuramsal yaklaşımlar ele alınacaktır.

5.1. Batı Merkezci Evrenselciliğin Eleştirisi

Batı merkezci evrenselcilik; Batı'nın bilimsel yöntemlerini, kültürel değerlerini ve sosyal teorilerini tüm insanlık için tek geçerli ve "evrensel" normlar olarak öne çıkarmaktadır. Bu görüşe göre modern dönem boyunca Avrupa merkezli bilgi birikimi, diğer toplumların bilgilerini hiyerarşik olarak alt konumda görmüş veya tamamen yok saymıştır.

Kanunlaşma ve kurumlaşma süreçleriyle tanımlanan modernleşme deneyimi yalnızca Batı Avrupa ülkelerine mi özgüdür? Aynı tarihsel zaman diliminde ya da farklı dönemlerde Doğu Avrupa, Rusya, Çin, Japonya ve Osmanlı coğrafyaları bu modernleşme tecrübesini Batı Avrupa'yı birebir kopyalayarak mı benimsemişlerdir? (Şimşek, 2023). Bazı araştırmacılar İnsan Çağı anlamına gelen Antropesani kavramını 19. yüzyıl başlarında Sanayi Devrimi ile bazıları da İkinci Dünya Savaşı ile başladığını iddia ederler. İkisinin de ortak noktası küresel çapta sanayi merkezli ekonomik faaliyetlerin dünyanın çehresini değiştirmiş olmasıdır. Bazı araştırmacılar da Antropesani (İnsan Çağı) yerine Kapitalosen (Sermaye Çağı) denilmesi gerektiğini söylemektedirler (Topal vd, 2025).

Avrupa'da 15. yüzyılda Rönesans ve Reform hareketleriyle hız kazanan bilimsel ve teknolojik ilerlemeler, eğitim anlayışında da köklü dönüşümlere yol açmıştır. Bu süreçte geleneksel ve din temelli değerlerin yerine seküler ve dine mesafeli bir insan yetiştirme modeli öne çıkmıştır. Avrupa merkezli bu yaklaşım, zaman zaman askerî güçle dayatılarak, zaman zaman ise hedef toplumlarda ortaya çıkan yerel elitler aracılığıyla yukarıdan aşağıya benimsetilerek küresel ölçekte yayılmıştır. Sonuç olarak kendi medeniyet değerlerine yabancılaşmış ve Batılı yaşam tarzını benimsemiş toplumsal kesimler dünyanın birçok bölgesinde ortaya çıkmıştır (Tüncel ve Akyüz, 2022). Bunun yanında Coğrafi Keşifler, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, Reform ve Rönesans hareketleri, sanayileşme, kapitalizm, sosyalizm gibi ideolojilerin ortaya çıkması Avrupa'da büyük dönüşümün önünü açmıştır. Bu dönemde geçmişe dair her şeyin aklın ve bilimin ışığında sorgulandığı ve din dâhil tüm kadim değerlerin eleştiriye tabi tutularak hayatın dışına atıldığı bir döneme girilmiştir (Tüncel ve Akyüz, 2022).

Batı'da yaşanan bu bilimsel ve teknolojik gelişmelerle askerî olarak da çok güçlenen Avrupa devletleri (İngiltere, Fransa, Belçika, Hollanda, İspanya, Portekiz, Almanya, Rusya vb.) küresel düzeyde hammadde ve pazarları ele geçirmeyi amaçlayan klasik sömürgecilik sonucu Asya, Afrika ve Amerika kıtaları ile Çin, Hindistan gibi büyük devletler dâhil birçok ülkeyi işgal etmişlerdir. Sömürge hâline getirdikleri bu yerleri paylaşma konusunda anlaşmazlığa düştüklerinde ise insanlığa felaket getiren büyük dünya savaşlarına yol açmışlardır (Tüncel, 2023).

Tarihsel ve toplumsal gelişmenin erken dönemlerinde yaşam için gerekli bilgi ve beceriler gözlem, taklit ve deneyim yoluyla kazanılırken ilerleyen süreçte temel yaşam becerileri aileler tarafından, mesleki eğitim loncalar eliyle, din eğitimi ise mabetlerde verilmiştir. Devlet yalnızca yönetici, memur ve asker yetiştirilmesiyle ilgilenmiş; varlıklı kesimler eğitimi evde sağlarken yoksullar bunu ücret karşılığı okullardan temin etmiştir. Bu dönemde devletin eğitime maddi destek ya da yönlendirici bir rolü bulunmamıştır (Smith, 2016). 1789 Fransız Devrimiyle birlikte modern toplum anlayışı içinde temel eğitimin eşitlik ilkesi

doğrultusunda eğitimin tüm vatandaşlara verilmesi hedeflenmiştir (Başaran, 2011). Bu süreçte ortaya çıkan millî ve merkezîyetçi devlet modeli, yalnızca düzeni sağlayan bir yapı olmaktan çıkıp, vatandaşlarına ortak bir dünya görüşü ve vatanseverlik aşılıyorarak sadakat temelli bir güç inşa etmeyi amaçlamıştır (Ortaylı, 2008).

Bunun yanında eğitimdeki ilerlemenin toplumsal ve ekonomik kalkınmanın temel unsuru olduğu, özellikle gelişmekte olan ülkelerin ancak eğitime dayalı bir süreçle kalkınabileceği görüşü yaygın biçimde benimsenmiştir (Âdem, 1997). Ülkelerin eğitim sorunlarını ulusal problem olarak kabul etmesi buna yönelik uluslararası kamuoyu baskısı oluşmasına sebep olmuştur.

Bazı kurumlar, hazırlattıkları raporlarla ilgili ülkelerde gündem oluşturmakta ve ardından kredili anlaşmalar yoluyla hem etki alanlarını hem de kurumsal finansmanlarını sürdürmektedir. Ancak Avrupa Birliği bu çerçevede farklılaşmakta; üye ve aday ülkeler için eğitimde tek tip bir standart dayatmak yerine ülkelerin kendi kültür ve değerlerine uygun politikalar geliştirmelerini teşvik etmektedir (Akyüz, 2015).

Dekolonizasyon ve eleştirel epistemoloji alanlarındaki düşünürler, bu anlayışın entelektüel adaletsizliklere ve pratik kalkınma sorunlarına yol açtığını vurgulamaktadır. Kimi eleştirmenlere göre Batı merkezli evrenselcilik iddiası, aslında büyük bir insanlık kesimini bilgi üretimi ve karar süreçleri dışında bırakmaktadır.

Dekolonial düşünür Walter Dignolo, moderniteyle iç içe geçmiş kolonyalitenin bilgi boyutuna dikkat çekerek Batı'nın tekil evrensellik iddiasına karşı "çoğulcu evrensellik" (pluriversality) anlayışını savunmuştur. Bu yaklaşım, tek bir dünya görüşü yerine birçok dünyanın bir arada var olabileceğini vurgulamakta ve Zapatista hareketinin "birçok dünyayı içinde barındıran dünya" söylemiyle somutlaşır (Chattopadhyay, 2024). Dignolo'ya göre Batı merkezci evrensel anlatı, sömürgeci bir projenin ürünü olup farklı epistemolojileri bastırmıştır; buna karşılık "plüriverso" kavramı, farklı ontoloji ve bilgi biçimlerinin eşit geçerlilikle bir arada var olabileceği çoğulcu bir epistemik düzeni ifade etmektedir.

Linda Tuhiwai Smith gibi yerli epistemoloji savunucuları, Batı'nın bilgi üretim süreçlerinin sömürgeciliğin bir aracı olarak kullanıldığını belirterek Batı merkezci bilimselliği etik açıdan eleştirir. Smith'e göre "araştırma" kavramı, birçok yerli toplum için kolonyal baskıyla özdeşleşmiştir; zira Batılı araştırmacılar yerli bilgi ve tecrübeleri sahiplenmiş, ancak bu bilgiyi üreten toplulukları dışlamıştır (Smith, 2012). Sonuç olarak Batı merkezli evrenselcilik eleştirisi, bilgi üzerindeki güç ilişkilerini açığa çıkararak daha adil ve kapsayıcı bir küresel bilgi düzeni ihtiyacını gündeme getirmektedir.

Modernleşme teorileri, Avrupa devletleri ve sömürgelerini merkeze alan bir çerçevede şekillenmiştir. Oysa Osmanlı Devleti, Avrupa'dan farklı ve kendine özgü bir modernleşme süreci yaşamıştır. Avrupa'da modernleşme, özgül tarihsel koşullar sonucunda siyasal, kurumsal ve toplumsal alanlarda gelişirken Osmanlı'da bu süreç, sultanın ve üst düzey yöneticilerin öncülüğünde yukarıdan aşağıya doğru ilerlemiştir. Ayrıca modernleşme teorileri, özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında Batı'nın tarihsel ve siyasal deneyimini evrensel bir ölçüt olarak sunma amacıyla kullanılmıştır. Bu durum, Osmanlı modernleşmesinin Batı'ya uyum ya da uyumsuzluk üzerinden değerlendirilmesine yol açmış ve Osmanlı'nın özgün modernleşme arayışlarını gölgede bırakmıştır. Buna karşılık 1970-1980'li yıllarda gelişen "intibak paradigması", Osmanlı modernleşmesini kendi iç dinamikleriyle ele alan alternatif bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır (Erdoğan, 2013; Akt.Şimşek, 2023).

Batı merkezci evrenselcilik eleştirisi, tek taraflı ve dışlayıcı evrensellik iddiasının ardındaki güç ilişkilerini ve bilgi tekeli görünümlerini kılarak bunun yerine daha adil ve kapsayıcı bir küresel bilgi toplumunu hedeflemektedir. Buna karşılık TYMM kendi değerlerini önceleyen ama modern yöntemlere açık bir toplum oluşturmada örnek bir model olarak karşımıza çıkmaktadır.

TYMM çerçevesinde Batı merkezci evrenselcilik eleştirisi incelendiğinde Türkiye'de eğitim politikalarının küresel çoğulculuğu ve yerel ihtiyaçları gözetten bir anlayışla güncellenmesi sağlanmıştır. Bu kapsamda TYMM birçok alanda bilim insanlarının bakış açısını değiştirecek potansiyele sahiptir. Eğitim sisteminin küresel bilgi hazırlayıcılarının etkisinde olduğunu fark etmemiz gerekiyor. TYMM bunun için milat olarak kabul edilebilir (Özer, 2025). Eğitim programları sadece Batı kaynaklı bilgi ve başarı öykülerine odaklanmadan sosyal bilimlerden fen bilimlerine tüm alanlarda Asya, Afrika, Latin Amerika ve Okyanusya dâhil olmak üzere farklı uygarlıkların bilimsel katkıları, düşünce akımları ve tarihî deneyimleri müfredata entegre edilmiştir.

TYMM ile öğretmen yetiştirme programlarında ve hizmet içi eğitimlerde kültürel farkındalık ve eleştirel pedagoji ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler, Batı merkezli anlatıların yanında kendi kültürümüzü yansıtan ve geçmişte bilimde çığır açmış değerlerimiz ile alternatif bakış açılarına yer vermektedirler. Özellikle tarih, edebiyat, coğrafya gibi derslerde önce kendi kültürümüzün perspektifinden bakılmakta, sonra farklı kültürlerin dünyayı anlama biçimleri ve bilgi üretme yöntemlerine yer verilmektedir.

TYMM ile ders kitaplarında dengeli ve kapsayıcı bir üslup kullanılmasının yolu açılmıştır. Örneğin Fransız Devrimi'nin etkilerinin sadece Batı merkezli bir yaklaşımla değil bizim açımızdan nasıl görüldüğü düşünülmekte, komşu ve soydaş ülkeleri tanıtırken Orta Asya yaklaşımı yerine Türkistan odaklı bir yaklaşım kullanılmakta, bilimsel bir keşif anlatılırken yalnız Batılı bilim insanlarının değil, benzer dönemde farklı coğrafyalardaki bilim insanlarının katkılarına da yer verilmektedir. TYMM ile millî eğitim strateji ve politika belgeleri hazırlanırken kullanılan dil ve referans çerçevesi, evrensel insanlık değerlerini tek bir coğrafyanın tekelinde göstermeyen bir anlayışla oluşturulmaya başlanmıştır.

5.2. Farklı Bilgi Sistemlerinin Eşit Değerde Tanınması

Bilgi sistemlerinin eşitliği, farklı kültürlere ait bilgi kaynaklarının – ister bilimsel ister geleneksel olsun – bir sıralamaya konulmadan meşru ve değerli kabul edilmesini ifade eder. Bu yaklaşım, modern bilimsel bilginin yanında tarihî süreçten gelen tecrübelerle dayalı bilgilerin, geleneksel tıp uygulamalarının, halk kültürlerinin taşıdığı bilgeliğin ve alternatif epistemolojilerin de geçerli bilgi formları olarak tanınmasını savunmaktadır. Ancak sorunun gerçek çözümü, öncelikle kendi geleneklerimizin bilincine varmak ve geleneğimizin bulunmadığı alanlarda da yeni gelenekler inşa ederek bunları sistemli bir yapıya kavuşturmaktan geçmektedir. Bunun için bize çoğunlukla literatür olarak sunulan son iki yüzyıllık birikimle yetinmek yerine literatürün tamamını kuşatıcı biçimde ele almak, kadim bilgi mirasını ve onun asli kaynaklarını yeniden görünür kılarak insanların istifadesine sunmak gerekmektedir (Özer, 2024). Dolayısıyla bilim, süreklilik arz eden bir bilgi birikiminin ürünüdür; bu birikim ise esasen gelenekler üzerinden şekillenmektedir. Günümüzde tabi olduğumuz bilim anlayışını oluşturan bilgi ve yöntemlerin önemli bir kısmı, kendi tarihsel ve kültürel geleneklerimizden ziyade başka toplumların geleneklerine ya doğrudan ya da dolaylı biçimde dayanmaktadır. Bu nedenle geleneklerimizi bütün yönleriyle—olumlu ve olumsuz yönleriyle—tanımadan, anlamadan ve kabullenmeden; yerli ve özgün bir bilim anlayışı inşa etmek mümkün değildir (Özer, 2024).

Şark toplumlarında özelde Türklerin eğitim tarihinin fikrî yönü zengindir. Bu anlamda insanlara temel ahlaki ilkeler çerçevesinde günlük hayatını düzenleyen konularda fikirler veren, devletin iyi yönetimi konusunda fikirler sunan İbni Sina, Katip Çelebi, Yusuf Kaşgarlı ve Erzurumlu İbrahim Hakkı gibi düşünürler eğitimimizin fikir yönünü geliştirmişlerdir. İbni Sina Batılı bilim insanlarının görüşlerini yüzyıllar öncesinde ortaya koymuştur (Akyüz, 2013).

Modern ulusal eğitim programları genellikle tek bir epistemolojik çerçeveye yani Batı'nın bilim ve değer anlayışına dayanarak şekillenmiştir. Bunun sonucunda farklı kültürlerin ve toplumların bilgi biçimleri, geleneksel uygulamaları ve dünya görüşleri yeterince temsil edilmemektedir. Bu durum, eğitim felsefesi ve program geliştirme alanlarında epistemolojik adalet arayışını gündeme getirmiştir. Özellikle dekolonyal teorisyenler, Batı dışındaki bilgi sistemlerinin eşit tanınmasını savunarak “tekil evrenselcilik” yerine çoğulcu epistemolojiyi önermektedir. Eğitim açısından da küreselleşme tekdüzelik değil farklı toplumsal kimliklerin kültür zenginliklerinin tanıtılması ve paylaşılmasıdır. Burada önemli olan her milletin kendisi olmaktan gurur duyacağı bir ulusal dil ve kültür eğitiminden geçmesini sağlamaktır. Kendi dilinin ve kültür değerlerinin bilincinde olan bir insan küresel değerlere daha yatkın olabilir (Oktay, 2001). Küreselleşme ve koşullandırmalar karşısında insanların ilgilerine ve ihtiyaçlarına karşılık veren bir yaklaşımla her bireyin öğrenme özelliklerine göre ortamlar hazırlanmalıdır (Oktay, 2001).

Gerçek bir maarif sistemi, yalnızca akla ve zihinsel yeteneklere hitap etmekle sınırlı kalmamalıdır. Eğitim süreci, aynı zamanda bireyin manevi ve ahlaki boyutunu da geliştirmeyi hedeflemelidir. İdeal bir eğitim anlayışı, bireyin yalnızca zihinsel yeterliliklerini artırmayı değil ahlaki kapasitesini güçlendirmeyi, onu iyi bir insan, erdemli bir birey ve sorumluluk bilincine sahip bir vatandaş olarak yetiştirmeyi amaçlamalıdır (Özer, 2025). TYMM; eğitimde ahlaki, millî ve evrensel değerleri bütünleştiren bir vizyon ortaya koymaktadır. TYMM, "köklerden geleceğe" sloganıyla geçmişin mirasını evrensel ufuklarla birleştirmeyi hedefleyen, bütüncül eğitim yaklaşımına dayalı yeni bir modeldir (MEB, 2024).

Boaventura de Sousa Santos, çerçevesinde dünyadaki bilgisel üretimin Batı epistemolojileriyle sınırlı olmadığını ve küresel ölçekte çok daha geniş bir bilgi çoğulluğunun mevcut olduğunu ileri sürmektedir. Santos'a göre hiçbir bilgi sistemi evrensel ya da mutlak bir niteliğe sahip değildir; aksine her bilgi rejimi belirli tarihsel, toplumsal ve kültürel bağlamlar içinde şekillenmekte ve hem olanaklar hem de sınırlılıklar içermektedir. Bu nedenle farklı bilgi biçimleri arasında hiyerarşik olmayan, karşılaştırmalı ve diyalojik ilişkilerin kurulması epistemik adalet açısından zorunlu görülmektedir. Ancak mevcut literatür, modern bilgi düzeninde Batı kaynaklı epistemolojilerin hegemonik bir konuma yerleştiğini, buna karşılık Batı dışı yerel ve geleneksel bilgi sistemlerinin marjinalleştirildiğini ortaya koymaktadır. Santos, bu epistemik eşitsizliği aşmak amacıyla farklı bilgi türlerinin birbirini dışlamadan etkileşim içinde var olmasını hedefleyen "bilgilerin ekolojisi" yaklaşımını önermektedir (Acosta, 2024). Boaventura de Sousa Santos'un bilgilerin çoğulluğunu ve epistemik eş değeriği savunan yaklaşımı, bilginin yalnızca baskın epistemolojiler aracılığıyla tanımlanamayacağını ortaya koyarken Walter D. Mignolo ve Aníbal Quijano'nun çalışmaları, bu eşitsizliğin moderniteyle iç içe geçmiş kolonyal bir bilgi düzeninden kaynaklandığını göstermektedir.

Walter D. Mignolo, modernitenin ilerlemeci söyleminin ardında kolonyal bir epistemik düzen bulunduğunu ileri sürerek Aníbal Quijano'nun "kolonyalite" kavramı üzerinden bilginin jeopolitiğini tartışmıştır (Mignolo, 2002). Bu çerçevede Batı, kendi bilgisini evrensel olarak sunarken Batı dışı toplumların bilgi biçimlerini marjinalleştirmiş ve onları kültürel nesnelere indirgemıştır (Mignolo, 2011). Dekolonyal kuram, bu hiyerarşik bilgi anlayışına karşı "sınırdan düşünme" ve "epistemik itaatsizlik" kavramlarını öne çıkarır. Epistemik itaatsizlik, baskı altındaki toplulukların Batı merkezli bilgi rejiminden koparak epistemik özerklik kazanmalarını ifade eder (Mignolo, 2009). Eğitim alanında ise bu yaklaşım, müfredatın çoğulcu ve çok sesli biçimde yeniden yapılandırılmasını gündeme getirmektedir. Linda Tuhiwai Smith, Batı bilim anlayışının yerli epistemolojileri ötekileştirdiğini oysa bu bilgi biçimlerinin kendi içinde tutarlı ve geçerli olduğunu vurgular. Smith'e göre yerli bilgilerin inkârı yalnızca epistemik değil aynı zamanda kültürel haklar ve kimlik meselesidir. Bu bağlamda "bilgi demokrasisi" kavramı öne çıkmakta, farklı bilgi sistemlerinin hiyerarşik olmayan bir biçimde bir arada var olarak ortak bilgi üretimine katkı sunması gerektiği savunulmaktadır (Smith, 2012).

Farklı coğrafyalarda yürütülen uygulamalar, bilgi sistemlerinin eşit tanınmasına yönelik yaklaşımların çeşitliliğini ortaya koymaktadır. Bolivya'daki eğitim reformları, yerli ve Batı bilgilerini eş değer bir zeminde buluşturmayı amaçlarken (Strom, 2011) Güney Afrika müfredatı, yerel bilgi ile bilimsel bilgi arasında bütünleştirici ilkeler geliştirmeyi hedeflemektedir (Taylor & Cameron, 2016). Benzer şekilde Hindistan, kadim bilgi birikimini modern eğitimle ilişkilendirerek öğrencilerin kültürel kökleriyle bağlarını korumasını sağlamaktadır. Yeni Zelanda'da ise yerli bilgi, ulusal bilim ve inovasyon politikalarının temel bileşenlerinden biri olarak ele alınmaktadır.

Bu küresel eğilimlerin ışığında farklı bilgi sistemlerinin eşit değerde tanınması ilkesi, 21. yüzyılda gerek eğitimde gerek bilgi politikalarında bir norm hâline gelmektedir. Bu norm, bilgi tekeline dayalı eski anlayıştan uzaklaşıp kültürel çoğulculuk ve bilgi demokrasisi temelinde yeni bir evrensellik tanımı ortaya koymaktadır: Tüm yerel unsurların evrensel insani gelişmeye katkısını kabul eden, hiçbir bilgi kaynağını mutlak ya da değersiz görmeyen bir yaklaşım. Eğitim sistemleri de bu yaklaşımın en önemli uygulama alanlarından biridir.

Türkiye örneğinde de farklı bilgi sistemlerinin eşit değerde tanınması hem toplumsal uyum hem de bilimsel faydacılık açısından gereklidir. TYMM ile Türk Eğitim Sistemi'nde müfredat, Anadolu irfanı ile küresel bilgiyi dengeleyecek şekilde yapılandırılma imkânı bulmuştur. Örneğin fen bilimleri derslerinde Anadolu'da nesiller boyu aktarılan tarım ve şifacılık bilgisi modern biyoloji ve kimya kavramlarıyla birlikte ele alınırken coğrafya dersinde yerel iklimsel işaretler, doğada yön bulma yöntemleri ve halk takvimleri (örneğin yöresel hava tahmini bilgileri) küresel iklim değişikliği verileriyle karşılaştırılarak incelenebilir. Bu sayede öğrenciler nesiller boyu gelen bilgi birikimini, bilimsel yaklaşımla karşılaştırma becerisi kazanacaklardır.

TYMM ile Anadolu'da var olan kültürel miraslar ve beceriler eğitimde yer bulacaktır. MEB, seçmeli dersler ve okul içi etkinlikler aracılığıyla bu zenginliği desteklemektedir. Türkiye'nin farklı bölgelerindeki halk kültürü ve etnografya müzeleriyle iş birliği yapılarak kültür merkezleri oluşturulması TYMM ile mümkün hâle gelmiştir. Bu merkezlerde o yörenin geleneksel el sanatları, tarım yöntemleri, yemek kültürü, halk tıbbi gibi alanlardaki bilgi ve beceriler sergilenabilmektedir.

TYMM ile Millî Eğitim Bakanlığı, üniversiteler ve TÜBİTAK gibi kurumlarla iş birliği yaparak yerel bilgi sistemlerinin araştırılmasını ve belgelenmesini destekleyen projeleri teşvik etmektedir. Bu tür akademik teşvikler, genç kuşağın hem kendi kültürel köklerine dair bilgileri öğrenmesine hem de bu bilgilerin çağdaş bilimsel anlayışla nasıl uyumlanabileceğini keşfetmesine olanak tanıyacaktır.

5.3 Yerli Bilgi Sistemlerinin Bilimle Diyalogu

Yerli ve geleneksel bilgi sistemleri ile modern bilimin diyalogu, bilgi çeşitliliğinin insanlığın ortak yararı açısından önem kazanmaktadır. Tarihî perspektifte modern bilim, genellikle indirgemeci bir yöntemle ilerleyerek evrensel yasa ve teorileri öne sürmektedir. Bu süreçte daha deneyimsel ve sözlü aktarım yoluyla gelişen yerel bilgi birikimleri, bilimsel platformlardan uzak kalmıştır. Ancak özellikle sürdürülebilir kalkınma, iklim değişikliğiyle mücadele, biyolojik çeşitliliğin korunması ve kültürel mirasın yaşatılması gibi alanlarda yerli bilgi ile bilimsel bilginin iş birliği yapması gerektiği fikri güç kazanmaktadır.

Toplum olarak bilgi üretimine önem vermeli, mevcut bilgi birikimini kendi değer dünyamız çerçevesinde yeniden anlamlandırmalıyız. İnanç ve kültür temelli hayat tecrübelerimizin, gündelik pratiklerimizle birlikte sistematik bir biçimde bilimsel bilgiye dönüştürülmesi ve bu bilginin yazılı hâle getirilerek teorik çerçeveler ve bilimsel kuramlar şeklinde ifade edilmesi gerekmektedir. Söz konusu kuramlar, gelenek ve tarihsel birikimden beslenmeli; aynı

zamanda geleceği dikkate alan bir perspektifle günümüz şartlarına uygun biçimde yeniden inşa edilmelidir. Böylece ortaya konulacak bilimsel yaklaşımlar, toplumun kendi hayatını ve sorunlarını doğru biçimde analiz edebilmeli, yerli ve özgün çözüm önerileri sunarak toplumsal yaşam için anlamlı bir tasarım ortaya koyabilmelidir. Zira sorunları başka toplumların yöntem ve paradigmalarıyla çözmeye çalışmak, çoğu zaman mevcut problemleri gidermek yerine daha karmaşık ve derin sorunlara yol açabilmektedir (Özer, 2024).

Modern bilim ile yerli bilgi sistemlerinin diyalogu, iki yönlü bir öğrenme zemininde gerçekleşmelidir. Bir yandan bilimsel yöntem, yerel bilgilerdeki doğruluk payını, etkili uygulamaları ve gizil bilgeliği ortaya çıkarabilir; diğer yandan yerli bilgi sistemleri, bilimin genellikle göz ardı ettiği bağlamsal ve bütüncül bakış açılarını sağlayabilir. Örneğin pek çok yerli toplum doğaya ayrı disiplinlere bölünmüş parçalar olarak değil kutsal ve bütüncül bir varlık olarak yaklaşır. Bu yaklaşım günümüz bilim dünyasında yükselen ekosistem bakışı ile örtüşmektedir. Dolayısıyla yerli bilgi ve etik değerlerin, bilime çevresel sürdürülebilirlik ve etik duyarlılık kazandırma potansiyeline sahip olduğu söylenebilir.

Toplumsal ve kültürel sürekliliğin sağlanabilmesi için ülkemizde kendi geleneklerimize sahip çıkılması; gelenek içerisinde şekillenmiş olumlu örneklerin, ayrıca bilgi, bilim ve eğitim alanlarına dair kavram, model ve düşünce biçimlerinin sistematik biçimde incelenmesi ve anlaşılması gerekmektedir. Geleneğin ihmal edildiği bir zeminde sağlıklı bir gelecek tasavvuru inşa etmek mümkün değildir. Nitekim başka toplumların tarihsel ve kültürel tecrübeleri esas alınarak geliştirilen modellerle yerli ve özgün bir toplumsal yapı oluşturulamaz (Özer, 2024).

Küresel ölçekte yerli bilgi ile bilimin diyaloguna dair çarpıcı örnekler bulunmaktadır. Yeni Zelanda'da Māori halkına ait Māorilerin Māori bilgi sistemi ile göl ekosistemlerini anlamaya yönelik projelerde Māori'lerin nesiller boyu aktardığı çevresel gözlemler ile laboratuvar analizleri bir araya getirilmektedir (Mātauranga, 2017). Kanada'da geliştirilen "İki Gözle Görmek" (Two-Eyed Seeing) yaklaşımı, yerli bilgi ile Batı bilimi arasında diyalog kurmayı amaçlayan önemli bir kavramsal çerçevedir. Mí'kmaq yerlileri tarafından geliştirilen bu yaklaşım, dünyayı yerli bilgeliği ve modern bilimi birlikte kullanarak bütüncül biçimde anlamayı önerir ve Kanada'daki bazı üniversite programları ile çevre yönetimi uygulamalarında hayata geçirilmektedir. Benzer biçimde Latin Amerika'da, özellikle And Dağları bölgesinde, köylü toplulukların kadim tarım ve iklim bilgisi modern bilimsel yöntemlerle bütünleştirilmektedir. Peru, Bolivya ve Ekvador'da çiftçiler, geleneksel hava gözlemlerini bilimsel tahminlerle birlikte kullanarak iklim değişikliğine karşı daha dirençli tarımsal stratejiler geliştirmektedir (Andrango, 2023). Bu uygulamalar, yerel ve bilimsel bilgi arasında doğrudan ve etkili bir öğrenme zemini oluşturmaktadır. Afrika'da da yerli bilgi ile bilimsel bilginin bütünleştirilmesine yönelik uygulamalar dikkat çekmektedir. Kenya ve Tanzanya'da yürütülen bazı sağlık programları, geleneksel bitkisel tıp uzmanları ile modern tıp doktorlarını bir araya getirerek yerel şifa yöntemlerinin bilimsel olarak değerlendirilmesini ve kontrollü biçimde sağlık sistemine dâhil edilmesini sağlamıştır. Güney Afrika'da ise

Ulusal Araştırma Vakfı, yerli toplulukların astronomi bilgisinin derlenerek gökbilim eğitiminde kullanılmasını destekleyen projelere fon sağlamaktadır. Bu girişimler, öğrencilerin bilimsel bilgiyi kendi kültürel bağlamlarıyla birlikte anlamlandırmalarına imkân tanımaktadır. Bilim, yerli bilgiler sayesinde daha fazla veri ve bakış açısı kazanırken yerli bilgiler de bilimsel platformda ifade edilme ve kurumsal destek bulma imkânı elde eder. Ayrıca bu diyalog, bilimsel bilginin toplumsallaşması ve yerel toplulukların güçlendirilmesi açısından da kritiktir.

TYMM kapsamında Türkiye’de yerel bilgi birikimi ile bilimsel bilgiyi buluşturacak politikalar sayesinde geliştirilmiş, özellikle fen eğitimi ve kırsal kalkınma odaklı eğitim programlarında yenilikçi kazanımların yolu açılmıştır. MEB, Anadolu’nun zengin geleneksel bilgisini fen ve teknoloji müfredatları, yerel uygulama ve örneklerle zenginleştirme imkânı bulmuştur. Örneğin fizik dersinde Mardin’deki geleneksel rüzgâr değirmenleri veya Kapadokya’daki yer altı serinletme yapıları incelenerek termodinamik ilkelerini, Kimya ve biyoloji derslerinde Anadolu bitki örtüsü ve halk hekimliği ele alınarak yöresel bitkilerin tıbbi etkilerini bilimsel yöntemlerle birleştirerek anlatmak TYMM ile mümkün hâle gelmiştir.

Özetlemek Gerekirse

Türkiye, üç kıtaya uzanan tarihî birikimiyle insanlığa ve evrensel barışa katkı sunacak bir medeniyet inşa etme potansiyeline sahiptir. Bu doğrultuda küresel hedefleri gereği AB, UNICEF, UNESCO, Dünya Bankası ve Avrupa Konseyi gibi uluslararası kuruluşlarla iş birliği yaparak evrensel deneyimlerden yararlanması Türkiye’nin vizyonu açısından önem taşımaktadır. Aynı zamanda İslam İşbirliği Teşkilatı, İslam Kalkınma Bankası, EİT ve D-8 gibi yapılarla yakın ve etkili ilişkiler kurmak da stratejik bir gerekliliktir. Bu iş birlikleri sonucunda geliştirilen politikaların benimsenmesi ve hayata geçirilmesinde ise eğitimin belirleyici bir rolü bulunmaktadır (Akyüz, 2015). Ayrıca Türk Devletleri ve toplumları birbirlerinin eğitim tarihlerini ve eğitim tecrübelerini öğrenip bundan yararlanmalıdır (Akyüz, 2013).

Batı orijinli küresel gelişmelere ve sınamalara karşın Türkiye ya da onun temsil ettiği yaklaşım “hikmet ve ilim nerede olursa olsun alınır” anlayışı doğrultusunda AB ve OECD gibi Batı kökenli kurumların insan hakları, teknoloji, çevre duyarlılığı, canlılara saygı gibi alanlarda geliştirdiği faydalı yaklaşımları kendi değerleriyle uyumlu biçimde benimseyerek sürdürülebilir kılmalıdır. Bunun ötesinde hem Müslüman toplumlarda hem de Batı ekseni dışında olan milletler, Batı’da zayıflayan; mücadele yerine yardımlaşmayı, güç yerine hakkı, çıkar yerine dostluğu esas alan fazilet temelli insani değerleri evrensel ortak ilkeler hâline getirerek paylaşmalıdır. Bu çerçevede TYMM’nin felsefi bağlamında ve özelinde Türkiye sorumluluk bilinciyle, kadim medeniyet birikiminden beslenen yeni nesiller aracılığıyla bölgenin yeniden ilerleyerek öncü bir konuma yükseleceği öngörülmektedir (Tüncel, Akyüz, 2022).

Küresel düzeyde evrensel yerlilik yaklaşımı, yerel bilgiyi evrenselin parçası kılma çabasını ifade etmektedir. Bu raporda tartışıldığı üzere Batı merkezli evrenselcilik anlayışının eleştirisi, farklı kültürlerin bilgi sistemlerine hak ettiği değerin verilmesi ve nihayetinde yerli bilgilerin modern bilimle yapıcı bir diyaloga girmesi, 21. yüzyılın bilgi politikalarının belirleyici temaları hâline gelmiştir. Latin Amerika ve Şark toplumlarından yükselen dekolonyal düşünce akımları, Afrika ve Asya'daki eğitim reformları ve Okyanusya'daki yerleşme politikaları; dünya genelinde epistemik çoğulculuğun önem kazandığına işaret etmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı da bu küresel dönüşüm içinde kendi özgün konumunu belirlemektedir. Türkiye, coğrafi ve kültürel mirası itibarıyla Doğu ile Batı arasında köprü niteliğinde bir ülkedir. Bu konum, eğitim politikalarında çoğulcu ve dengeli bir yaklaşımı mümkün kılmaktadır. Raporda sunulan öneriler doğrultusunda atılacak adımlar, Türkiye'nin eğitim sistemini hem kendi kültürel köklerine daha bağlı hem de küresel bilgi ağının eşit bir üyesi hâline getirecektir. Evrensel yerlilik, yerel değerler ile evrensel ilkelere çatışması değil bilakis buluşmasıdır. Bu buluşma sayesinde öğrencilerimiz öz benliklerine ve toplumlarına yabancılaşmadan dünya vatandaşı olabilecek, bilimsel ilerlemeye katkı sunarken geleneksel bilgeliği de yaşatabileceklerdir.

Türkiye özelinde Batı'nın kendine özgü evrenselcilik kurumsallaşmasına öz değerleri ile karşılık verdiği nitelikli çalışma ve yapılanmalar çokça yapılmıştır fakat görünürlüğü en etkili çalışmalardan biri TYMM olmuştur. Bunu TYMM'nin amaçları arasında görmek mümkündür; Adalet, hikmet, merhamet gibi değerler üzerine kurulu köklü bir medeniyet mirasına sahip olan milletimiz, TYMM'de eğitim alanında kararlı adımlarla geleceğe hazırlanmaktadır. Türk eğitim sistemi; millî bilince sahip, ahlaklı ve erdemli bireyler yetiştirmeyi; aynı zamanda eleştirel düşünen, sorumluluk alan ve medeniyet kurucu nesiller oluşturmayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda TYMM, akliselim, kalbiselim ve zevkiselim nesiller yetiştirmek için madde ve mana dengesini esas almaktadır (MEB, 2025).

Bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için, öncelikle kendi kurumlarımızın inşa edilmesi gerekmektedir. Söz konusu kurumlar, geleneksel birikimimiz esas alınarak; bu birikimin eksik yönleri ayıklanıp güçlü ve işlevsel tarafları öne çıkarılarak oluşturulabilir. Başka bir ifadeyle, kendimizi ve kurumsal mirasımızı reddetme veya yok sayma tutumundan vazgeçilerek, bu miras sahiplenilmeli; eleştirel bir süzgeçten geçirilerek yüceltilmeli, ideal bir çerçeveye kavuşturulmalı ve geliştirilmiş biçimleriyle yeniden hayata geçirilmelidir (Özer, 2024).

Sonuç olarak evrensel yerlilik yaklaşımı bir politika tercihi olmanın ötesinde insanlığın ortak geleceği için bir gerekliliktir. Bilginin tek merkezden yönetilmediği, bütün milletlerin kültür ve eğitim birikimlerinin kendini ifade edip katkı sunabildiği bir dünya daha adil, sürdürülebilir ve barış toplumu olacaktır.

6. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu raporun ortaya koyduğu genel sonuç öncelikle dekolonizasyon kavramı ile açıklanabilir. Dekolonizasyon, sömürgeciliğin bıraktığı yapısal ve düşünsel izleri gidermeyi amaçlayan bir süreçtir. Bu süreçte sosyal, akademik, politik, eğitimsel, ekonomik ve entelektüel alanlarda sömürgeciliğin bıraktığı etkilerle mücadele yürütülür. Öğretim programları ve ders kitapları Türkiye'nin sosyolojik yapısını yansıtmalıdır. Kültürel birikim belirgin olmalı, millî ve manevî özgünlük dikkate alınmalıdır. İçerik, yöntem ve yaklaşım bu doğrultuda şekillenmelidir. Bu durum siyasal ya da tarihsel bir ayrışmanın ötesinde değerlendirilmelidir. Bu süreç bilginin nasıl üretildiği, hangi anlatıların temel kabul edildiği ve kültürel hafızanın nasıl kurulduğu üzerinde etkisi bulunan zihinsel, kültürel ve epistemik bir dönüşüm sürecidir. Raporun genel inceleme çıktıları, bu dönüşümün TYMM öncesinde yeterince yaygınlaşmadığını göstermektedir. Bunun temel nedenlerinden biri; resmî sömürge eğitim sistemlerinin ürettiği bilgi hiyerarşilerinin ders kitapları, kavram setleri ve tekil/üst anlatı biçimleri üzerinden görünmez biçimde sürmesi ve birçok ülkede eğitim yapıları üzerinde etkisini korumasıdır. TYMM ile bilgiye ilişkin farkındalığın artması ve çok merkezli okuma becerilerinin güçlenmesi sonucunda dekolonizasyonun eğitimde kurumsal ve uygulamaya dönük karşılık bulması mümkün hâle gelecektir.

Yerli ve millî eğitim vizyonu doğrultusunda öğrencilerin dünyanın sıfır noktası olarak neden Greenwich'in konumlandırıldığını sorgulamaları, tarihî anlatılarda keşif olarak sunulan süreçleri güç, ekonomi ve hâkimiyet ilişkileri bağlamında yeniden okumaları vb. becerileri edinmeleri beklenmektedir. Matematik, geometri ve felsefe birikiminin yalnızca tek merkezli bir çizgide gelişmediği kavranmalıdır. Bu birikimin başta kendi medeniyetimiz olmak üzere farklı medeniyet havzalarında da var olduğu görülmelidir. Bu durum, TYMM'nin bilgiye yaklaşımındaki epistemolojik ve zamansal bütünlük boyutlarını somutlaştırmaktadır.

Bir diğerk sonuç, TYMM'nin yalnızca müfredat içeriğine yönelik teknik bir değışim olmayıp insan, toplum ve medeniyet tasavvurlarını esas alan; yetkin ve erdemli bireyler yetiştirmeyi hedefleyen kapsamlı bir eğıitim yaklaşımı olarak kavramsallaştırılmasıdır. Model; eğıitimi akademik başarıya indirgmeden bilgi, beceri, eğıilim ve değerlerin birlikte ele alındığı bir yapıda ele almakta; kişiliğin ve şahsiyetin gelişimini toplumsal sorumlulukla ilişkilendiren bir çerçeve sunmaktadır. Bu yaklaşımın en önemli bileşenlerinden biri; eğıitim süreçlerini aksiyolojik olgunluk, ahlaki bilinç, edinilen değerleri eylemlere yansıtma ve sorumluluk alma çizgisinde birleştiren Erdem-Değer-Eylem (EDE) çerçevesidir.

Yerli ve millî eğıitim vizyonu "yerli" ve "millî" kavramlarının birbirini tamamlayıcı özelliği üzerinden temellendirilmektedir. Rapor yerliyi coğrafi ve kültürel kökenle açıklamakta, millîyi ise milletin siyasal ve toplumsal birlik iradesiyle ilişkilendirmektedir. "Yerli ve millî eğıitim" ifadesi, aynı coğrafyaya ait olmanın ve ortak geleceği kurma sorumluluğunun önemini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda yerli ve millî eğıitim vizyonu; eğıitimde kültürel sürekliliğin sağlanması, toplumsal bütünlüğün güçlendirilmesi ve ortak bir ölkü etrafında kenetlenmenin eğıitim yoluyla tahkimi anlamına gelmektedir.

“

ANLATININ VE BİLGİNİN TEK TARAFLI ÜRETİLDİğİ DURUMLARDA HAKİKAT GÜÇ İLİşKİLERİ TARAFINDAN şEKİLLENİR VE ADALETLİ BİR TEMSİL İMKÂNI ORTADAN KALKAR. BU NEDENLE YERLİ VE MİLLÎ EĞİTİM VİZYONU DOğRULTUSUNDA KENDİ KÜLTÜREL BİRİKİMİMİZDEN BESLENEN BİR YAKLAşIM BENİMSENMELİDİR.

”

Raporun tematik tespitleri, yerli ve millî eğıitim vizyonunun tarihsel süreklilikle kurulduğunu göstermektedir. Osmanlı Devleti'nden Türkiye Cumhuriyeti'ne uzanan süreçte eğıitim kurumlarının kimlik ve aidiyet üretimindeki rolü üzerinden tartışıldığı görölmektedir. Bu durum, TYMM'yi besleyen temellerin sadece çağdaş ihtiyaçlara dayanmadığını kanıtlamakta; tarihsel tecrübe ve kültürel mirası odak olarak seçmenin politik bir tercihten öte tarihsel ve kültürel sürekliliği koruma görevi olduğunu ortaya koymaktadır. Hûlâsa yerli ve millî eğıitim vizyonu, eğıitim politikalarını köklerle bağ kurarak geleceğe yönelme düşturu ile temellendiren bir yaklaşımdır.

Çalışmanın bir diğerk temel sonucu millilik ve evrensellik ilişkisini denge ve tamamlayıcılık ekseninde ele almasıdır. Uluslararası raporların ve araştırmaların vurguladığı eğıitim hedeflerinin yanı sıra öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini koruyarak ulusal ve küresel değerlerle uyumlu birer birey olmalarını sağlamak, belgedeki yaklaşımın kuramsal zeminidir. Bu yönüyle yerli ve millî eğıitim vizyonu, evrensel değerleri bağlamda anlamlandırarak eğıitim hedeflerine dâhil eden bir bütünlük iddiası taşımaktadır.

Hazırlanan bu rapor, küreselleşmenin eğıitim sistemlerindeki iki yönlü (fırsatlar ve riskler) etkisini de netleştirmekte; çözümlü glokalleşme kavramıyla açıklamaktadır. Evrensel olanın yerel bağlamla uyumlanması ilkesi, yerli ve millî eğıitim vizyonunun güncel dünyada savunulabilirliğini artıran temel dayanak olarak öne çıkmaktadır.

Bu yönüyle rapor, küresel gelişmelerin yerel ihtiyaçlar, toplumsal gerçeklikler ve kültürel öncelikler dikkate alınarak yorumlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

TYMM'nin güçlü yönlerinden biri, insan tasavvurunu medeniyetimizin kurucu kavramları ile temellendirerek açıklamasıdır. Model; akliselim, kalbiselim ve zevkiselim kavramlarına odaklanarak madde-mana ve akıl-duygu dengesini gözetten bütüncül bir eğitim anlayışını esas almaktadır. Bu yaklaşım, öğrenciyi akademik performans gösteren ve salt bilgi üreten bir özne olmanın çok daha ötesinde değerleri içselleştiren, kültürel mirası tanıyan ve geleceğe taşıma sorumluluğu üstlenen bir şahsiyet olarak konumlandırmaktadır.

TYMM Ortak Metni'nde çizilen öğrenci profilinde yetkin ve erdemli olmak en önemli hedeflerden biri olarak vurgulanmaktadır. Bu hedef ontolojik, epistemolojik ve zamansal bütünlük ile aksiyolojik olgunluk kavramlarıyla temellendirilmektedir. Bu kuramsal çerçeve, yerli ve millî eğitim vizyonunu önceki yıllarda benimsenen değer öğretimi yaklaşımı ile sınırlayan bakış açısından çıkarmakta; insanın bütün yönleriyle gelişimini esas alan bir program felsefesine dönüştürmektedir. Bu vizyon doğrultusunda içerik ve tema düzeylerinde bir değişimden çok daha fazlası amaçlanmakta; insana ve bilgiye ilişkin kavramsallaştırma biçimi bütüncül bir yaklaşım ile yapılandırılmaktadır.

Modelin önemli güçlü yönlerinden biri de Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nin değerlerin listelenmesinden ibaret görülmeyip değerlerin eyleme dönüşmesini hedefleyen bütüncül bir bakış açısının benimsenmesidir. Bu yönüyle değerler, bireyin iç dünyasında kök salan erdemler ile birleşmekte; toplumsal ve kültürel sürekliliğin devamını sağlayan değerler üzerinden anlam kazanmakta; nihayetinde sorumluluk bilinciyle eyleme dönüşmektedir. Dolayısıyla eğitim, bilginin kişiye yüklediği sorumluluğa ve bu sorumluluğun somut biçimde yaşantıya yansıtılmasına odaklanmaktadır.

Raporda Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde kavramsallaştırılan 20 değer yerli ve millî duruşu güçlendirdiği, küresel değerleri de içselleştiren bir bakışla temellendirildiği ortaya konmaktadır. Rapor "Küreselleşme Karşısında Eğitimde Millilik Anlayışı" başlığı altında adalet, çalışkanlık, dostluk, sağlıklı yaşam, saygı, sevgi, temizlik gibi değerlerin yerel boyutta millî ve manevi değerlerle ilişkilendirildiğini; evrensel boyutta ise insan hakları, barış, çevre sorumluluğu gibi ortak insani ilkelerle bağ kurulduğunu göstermektedir. Bu durum, yerli ve millî eğitim vizyonunun evrensel ilkelerle uyumlu bir bakış açısıyla sunulduğunun altını çizmektedir.

“

AHLAKİ DEĞERLERDEN YOKSUN BİÇİMDE ÜRETİLEN VE KULLANILAN BİLGİ TOPLUMSAL VE İNSANİ AÇIDAN RİSKLER BARINDIRIR. BİLGİ VE TEKNOLOJİNİN İNSAN ONURUNU, TOPLUMSAL FAYDAYI VE ETİK DUYARLILIĞI MERKEZE ALAN BİR ANLAYIŞLA ELE ALINMASI TEMEL BİR GEREKLİLİKTİR.

”

Yerli ve millî eğitim vizyonunun hukuki ve politik çerçevesi de raporda açıkça ortaya konulmuştur. TYMM Ortak Metni'nin ve öğretim programlarının 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun amaç ve ilkeleri esas alınarak hazırlandığının vurgulanması, modelin normatif meşruiyetini güçlendiren bir dayanaktır. Bu doğrultuda Kanun'un amaçladığı “millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri benimseyen, koruyan ve geliştiren” vatandaş yetiştirme hedefi ile sistem bütünlüğü ilişkilendirilmektedir.

Çalışmada yerli ve millî eğitim vizyonunun uygulama düzeyinde müfredat metinleriyle sınırlı kalmaması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrenme-öğretme yaşantılarının kültürle bütünleştirilmesi, okul ve sınıf kültürü inşası ile öğretmen yansımaları gibi bileşenler sahada yaşantı ve kurum kültürü olarak karşılık bulan anahtar mekanizmalar olarak görülmektedir. TYMM, bu doğrultuda kapsamlı ve bütüncül bir bakış açısıyla kuramsal bir çerçeve ortaya koymakta ve uygulamaya dönük öneriler sunmaktadır.

TYMM'de yerli ve millî eğitim vizyonunun değer ve beceri temelli bir eğitim felsefesine dayandığı görülmektedir. Ayrıca modelin bütüncül insan gelişimi yaklaşımı ile glokalleşme eksenli politika dengesini birlikte kurmayı hedeflediği anlaşılmaktadır. Bu anlayışın sahada karşılık bulması için kazandırılmak istenen becerilerin, öğrenme-öğretme süreçlerinin ve Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nin eyleme dönüşmesini sağlayan okul kültürü, öğretmen gelişimi ve öğrenme kanıtları sistematığının birlikte işletilmesi gerekmektedir.



Kaynakça

- Acosta, T. J. J. (2024). Decolonizing knowledge: Boaventura de Sousa Santos' vision. Meer Magazine. Retrieved from meer.com: <https://www.meer.com/en/81190-decolonizing-knowledge-boaventura-de-sousa-santos-vision>
- Âdem, M. (1997). Eğitim Planlaması. (3. Baskı). Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Aksız, R. ve Gül, Y. E. (2025). Türkiye ve Finlandiya eğitim sistemlerindeki program dışı etkinlik uygulamalarının karşılaştırılması. Millî Eğitim Dergisi, 54(248), 2095-2130. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1569146>
- Akarsu, B. (1962). Sokrates'te erdem düşüncesi. İstanbul Üniversitesi Felsefe Arkivi Dergisi, (13), 57-73.
- Akarsu, C. K. ve Özdemir, M. (2021). Küresel yetkinlik ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. OPUS International Journal of Society Researches, 18(42), 5542-5576.
- Aksan, D. (1995). Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyüz, Ü. (2015). Türkiye Eğitim Politikalarında Uluslararası Kuruluşların/Raporların ve Yabancı Uzmanların Yeri. Nobel-İlke Yayıncılık. İstanbul.
- Akyüz, Y. (2013). Türk Eğitim Tarihi. (M.Ö.1000-M.S.-2013). Ankara: Pegem Akademi.
- Andrango, C. D. V. (2023). Intercultural bilingual education and ancestral knowledge in Ecuador. Aktual'nye Issledovaniya, 59. Retrieved from apni.ru: <https://apni.ru/article/6761-intercultural-bilingual-education-and-ancestral-knowledge-in-ecuador>
- Armağan, İ. C. (2025). Eğitimin Dekolonizasyonu Üzerine. enstitusosyal.org: <https://enstitusosyal.org/yayinlarimiz/iki-nokta/egitimin-dekolonizasyonu-uzerine-iii-25.12.2025>.
- Aşkar, P., Altun, A. (2023). K-12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli üzerine bir çalışma. Millî Eğitim, 52 (Özel Sayı), 925-940.
- Atatürk, M. K. (2021). Atatürk'ün söylev ve demeçleri II (Y. Özgen, Ed.). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Başaran, İ. (2011). Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Bir "Profesyonel Olarak Öğretmen" Çalıştayı. Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Başkaya, F. (1997). Paradigmanın İflası, Resmi İdeolojinin Eleştirisine Giriş.
- Bayar, F. (2016). Küreselleşme kavramı ve küreselleşmenin eğitim üzerindeki etkileri. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(22), 373-386.
- Beck, J. M. (1990). Çevre ve Üçüncü Dünya. İstanbul: Endülüs Yayınları.
- Bilici, Ş. (2018). Almanya'da değerler eğitimi: Aşağı Saksonya Eyaleti örneği. Talim, 2(1), 127-147.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). Reproduction in education, society and culture. London and Beverly Hills: Sage Publications.
- Bursa, S. ve Ç. Köse, T. (2017). Türkiye ve Kanada sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler eğitimi bakımından karşılaştırılması. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 7(2), 338-372. <https://doi.org/10.18039/ajesi.333738>
- Ceylan, A. ve Bozkurt, E. (2023). Avrupa Birliği ülkelerinden İngiltere, Almanya, İsveç ve Fransa'nın değerler eğitimine yönelik bir derleme çalışması. Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi Psikoloji Dergisi, 1(1), 33-45.
- Chattopadhyay, S. (2024). Demystifying the 'Pluriverse' as the hegemony unravels: Differentiating between multipolarity and pluriversality. Medium. Retrieved from medium.com: <https://medium.com/age-of-emergence/demystifying-the-pluriverse-as-the-hegemony-unravels-f85b93dd605e>

- Çarıkçı, K., Meral, H., Berkil, S., Çalışır, A., Önala, L., & Arslan, Özgür. (2024). Nitel araştırmalarda tematik analiz. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 10(37), 127-140. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10509707>
- Dönmez, Ö. ve Uyanık, G. (2022). Farklı ülkelerde değerler eğitimi ve değer eğitimi programlarından örnekler. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 74-88. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1099697>
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2015). Karakter eğitimi el kitabı. (4. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Erdoğan, A. (2013). Yurt Dışı Eğitim ve Türk Modernleşmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi).
- Ergün, M. (1987). Eğitim sosyolojisi. <https://www.scribd.com/document/7266502/Eg%C4%B0t%C4%B0m-Sosyolojisi-Mustafa-Ergun>
- Eryong, X. ve Li, J. (2021). What is the ultimate education task in China? Exploring "strengthen moral education for cultivating people". *Educational Philosophy and Theory*, 53(2), 128-139.
- Folker, J. S. (2021). Neoliberalizm. In T. Dunne, M. Kurki, & S. Smith (Eds.), *Uluslararası İlişkiler Teorileri* (pp. 135-157) [M. Ceylan, Trans.]. Ankara: Felix Kitap.
- Giroux, H. A. (2007). Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm. (B. Baysal, Trans.) İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Gökarp, Z. (1976). Türkçülüğün esasları. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. *Millî Eğitim Dergisi*, 160(1), 90-102.
- Greau, J. L. (2007). Kapitalizmin Geleceği. Ankara: Dost Kitapevi Yayınları.
- Güler, A. (2008). Eğitimin tarihi: Sosyal-felsefi temelleri.
- Güneş, F. ve Köse, N. (2016). Japonya ve İngiltere'de değerler eğitiminin incelenmesi. <https://acikerisim.bartın.edu.tr/entities/publication/d9a303eb-03a9-4d41-9687-1deaaba9984b>
- Hall, S. (1990). Cultural Identity and Diaspora. In J. Rutherford (Ed.), *Identity: Community, Culture, Difference* (pp. 222-237). London: Lawrence & Wishart.
- Hills, M. D. (2002). Kluckhohn and Strodtbeck's values orientation theory. *Online Readings in Psychology and Culture*, 4(4), 1-14.
- <https://enstitusosyal.org/yayinlarimiz/iki-nokta/egitimin-dekolonizasyonu-uzerine-iii> "Erişim tarihi: 22 Aralık 2025".
- https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf
- https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf
- <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>
- https://www.oecd.org/en/publications/oecd-teaching-compass_8297a24a-en.html
- <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- https://www.un.org/en/udhrbook/pdf/udhr_booklet_en_web.pdf
- <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-education-peace-and-human-rights-international-understanding-cooperation-fundamental>
- Karasar, N. (2008). Bilimsel araştırma yöntemi (18. bs.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Korkmaz, C. (2021). Glokal liderlik: Eğitim bağlamında bir alanyazın incelemesi. *Millî Eğitim*, 50(232), 421-450. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.741585>

- Kuşçı, A. (2021). Türk eğitim tarihi (1923–1950). İKSAD Yayınevi.
- Koca, H. K. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin kültürel aidiyet bilinci kazanmasında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin rolü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, 26(2), 151-176.
- Kwon, Y. (2002). Western influences in Korean preschool education. International Education Journal, 3(3), 153-164.
- Law, W. ve Ho, W. (2009). Globalization, values education, and school music education in China. Journal of Curriculum Studies, 41(4), 501-520. <https://doi.org/10.1080/00220270802372329>
- Manisalı, E. (1998). İktisada Giriş. İstanbul: Der Yayınevi.
- Mātauranga M. (2017). Science Learning Hub. Retrieved from sciencelearn.org.nz: <https://www.sciencelearn.org.nz/resources/2545-matauranga-maori-and-science>
- MEB, (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli-Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. <https://tymm.meb.gov.tr/>
- MEB. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni. https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf
- Miller, J. P. (2007). The holistic curriculum. (Second Edition). University of Toronto Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri (1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve ilgili düzenlemeler). (Akt. Tekşan, 2012).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1981). Onuncu Millî Eğitim Şûrası. Millî Eğitim Basımevi. https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/dokumanlar/10_sura.pdf (Erişim tarihi: 17.02.2026, 11.55)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1990a). Altıncı Maarif Şûrası. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/dokumanlar/6_sura.pdf (Erişim tarihi: 18.02.2026, 11.30)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1990b). Beşinci Millî Eğitim Şûrası. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/dokumanlar/5_sura.pdf (Erişim tarihi: 16.02.2026, 19.15)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1990c). İkinci Maarif Şûrası. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/dokumanlar/2_sura.pdf (Erişim tarihi: 15.02.2026, 20.10)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1990d). Sekizinci Maarif Şûrası. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/dokumanlar/8_sura.pdf (Erişim tarihi: 10.02.2026, 11.40)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1991a). Dokuzuncu Millî Eğitim Şûrası. Millî Eğitim Basımevi. https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/dokumanlar/9_sura.pdf (Erişim tarihi: 15.02.2026, 11.45)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1991b). Onbirinci Millî Eğitim Şûrası. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/dokumanlar/11_sura.pdf (Erişim tarihi: 15.02.2026, 20.20)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1993). Ondördüncü Millî Eğitim Şûrası. Millî Eğitim Basımevi. https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/dokumanlar/14_sura.pdf (Erişim tarihi: 15.02.2026, 09.30)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1996). Onbeşinci Millî Eğitim Şûrası “2000’li Yıllarda Türk Millî Eğitim Sistemi. Millî Eğitim Basımevi. https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/dokumanlar/15_sura.pdf (Erişim tarihi: 11.02.2026, 11.20)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). Türk eğitim sistemi ve ortaöğretim. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/13153013_TES_ve_ORTAYRETYM_son10_2.pdf (Erişim tarihi: 13.02.2026 18.55)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). Cumhuriyetin ikinci yüzyılı olan Türkiye Yüzyılı’nda eğitim ve öğretimde öğretmenin rolü ve gelişimi. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları ortak metni. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin> (Erişim tarihi: 10.02.2026, 23.55)

- Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (1989). XII. Millî Eğitim Şûrası. Millî Eğitim Basımevi. https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/dokumanlar/12_sura.pdf (Erişim tarihi: 13.02.2026, 20.55)
- Nordic Council of Ministers. (2020). Presidency of the Nordic Council of Ministers 2020. <https://www.norden.org/en/information/presidency-nordic-council-ministers-2020>
- Odabaş, U. K. (2019). Eudaimonia'nın Sokratik Görünümü: Erdem Bilgidir ve Hiç Kimse Bilerek Kötülük Yapmaz. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23(1), 93-102.
- OECD. (2019). The OECD Learning Compass 2030. Paris: OECD.
- OECD. (2020). OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2023). Teaching for the future: OECD teaching compass 2030. OECD Publishing.
- Oktay, A. (2001). 21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi: 21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim. Sedar: İstanbul.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topics/policy-sub-issues/global-competence/Handbook-PI-SA-2018-Global-Competence.pdf> adresinden 12 Aralık 2025 tarihinde alınmıştır.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topics/policy-sub-issues/global-competence/Handbook-PI-SA-2018-Global-Competence.pdf> adresinden 12 Aralık 2025 tarihinde alınmıştır.
- Ortaylı, İ. (2008). Türkiye Teşkilat ve İdare Tarihi. Ankara: Cedit Neşriyat.
- Önen, S., Atli, H., Yüce, D., Bağırhan, E., & Doğan, N. (2023). Japonya, Singapur ve Türkiye'nin öğretmen yetiştirme programları. Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 9(66), 3149-3159. <https://doi.org/10.29228/JOSHAS.70704>
- Özer, B. (2024). Türkiye'de Yerli Eğitim ve Bilgi Anlayışının Kayboluşu. Stratejik Düşünce Enstitüsü. Analiz. <https://www.sde.org.tr/analizler/turkiyede-yerli-egitim-ve-bilgi-anlayisinin-kaybolusu-analizi-54687>. 31.12.2025
- Özer, B. (2025). Okul duvarını biz yaptık, orada ne öğreteceğimizi başkası belirledi. Star Gazete Açık görüş. <https://www.star.com.tr/acik-gorus/okul-duvarini-biz-yaptik-orada-ne-ogretecegimizi-baskasi-belirledi-haber-1944373/> 31.12.2025.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). Globalizing Education Policy. New York: Routledge.
- Russell, B. (1990). İktidar. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Santos, B. de S. (2025). "Batı, asla eşitler arasında bir eş olmayı öğrenemeyecektir." (Kritikbakis, Trans.).
- Smith, A. (2016). Milletlerin Zenginliği. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Smith, L. T. (2012). Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples (2nd ed.). London: Zed Books.
- Stevens, D. (2008). Effective values education. Bioethics Matters. http://www.bioethicseducation.com/attachments/027_Effective%20Values%20Education.pdf adresinden 9 Aralık 2025 tarihinde alınmıştır.
- Strom, H. (2011). The new Bolivian education law: A "decolonizing" education. ReVista – Harvard Review of Latin America. Retrieved from revista.drclas.harvard.edu: <https://revista.drclas.harvard.edu/the-new-bolivian-education-law/>

- Şimşek, Y. S. (2023). Osmanlı Maârifini Yönetenler: Nâzırlar ve Maârif İdaresi (1857–1921). Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul.
- Tarih, (2024). Tarih 9. Sınıf Ders Kitabı. Devlet Kitapları.
- Tarih, (2025). Tarih 10. Sınıf Ders Kitabı. Devlet Kitapları.
- Taylor, D. L., & Cameron, A. (2016). Valuing IKS in successive South African physical sciences curricula. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 20 (2), 35–44.
- TDE, (2024). Türk Dili ve Edebiyatı 9. Sınıf Ders Kitabı. Devlet Kitapları.
- TDE, (2025). Türk Dili ve Edebiyatı 10. Sınıf Ders Kitabı. Devlet Kitapları.
- TDK (2025), Türk Dil Kurumu Sözlükleri, <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 17.12.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Thornberg, R. ve Oğuz, E. (2013). Teacher's views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59, 49–56. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.005>
- Topçu, N. (2016). Türkiye'nin maarif davası. Dergah Yayınları
- Topal, A. E., Soydar, S., & Göksu, A. Ö. (2025). Geçmişten Günümüze Sömürgecilik. Enstitü Sosyal: Nun Eğitim ve Kültür Vakfı Yayınları. İstanbul.
- Tüncel, M. (2023). Türkiye'de Dünya Bankası Kredilerine Dayalı Eğitim Projelerinin Hazırlık ve Uygulama Sürecine İlişkin Bir Değerlendirme. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Tüncel, M., & Akyüz, Ü. (2022). Ortadoğu'nun Eğitim Problemi: Yeni(k) İnsan İnşası. Fenomen Yayıncılık.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Daire Başkanlığı (2023). On birinci Kalkınma Planı (2019–2023). https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Plani-2019-2023.pdf
- UNESCO. (2019). Framework for the implementation of Education for Sustainable Development (ESD) beyond 2019 (40 C/23). UNESCO General Conference.
- UNESCO. (2023). Recommendation on education for peace, human rights, international understanding, cooperation and fundamental freedoms. UNESCO Publishing. <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-education-peace-and-human-rights-international-understanding-cooperation-fundamental>
- United Nations. (1948). Universal Declaration of Human Rights. New York: UN. (md. 26).
- United Nations. (1989). Convention on the Rights of the Child. New York: UN. (md. 29)
- URL-1., Prevent duty guidance. <https://www.gov.uk/government/publications/prevent-duty-guidance>, adresinden 12 Aralık 2025 tarihinde alınmıştır.
- Ünal, D. Ç., (2023). Almanca Erasmus deneyim raporları bağlamında kültürler arası etkileşim ve kültürler arası öğrenme. 7. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi, Muğla, Turkey.
- Wallerstein, I. (2004). Amerikan Gücünün Gerileyişi, Kaotik Bir Dünyada ABD. İstanbul: Metis Yayınları.
- Waymark, (2025). Waymark Year 9/B1.1 Student's Book. Devlet Kitapları.
- World Bank. (2011). Education Sector Strategy 2020. Washington, DC: Dünya Bankası Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (12. bs.). Seçkin Yayıncılık.

Görsel Kaynakça

SAYFA	LİNK
8	https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_10/28141832_WhatsApp_image_2025-10-28_at_14.14.12_1.jpg
19	https://kitap.eba.gov.tr/panel/gorsel_detay.php?foto_id=30953
22	Gemini yapay zekâ modeli kullanılarak oluşturulmuştur. Oluşturulma tarihi: 18.02.2026 Saat: 22.10
30	Chat GPT 5.2 Yapay Zeka Modeli kullanılarak oluşturulmuştur. Oluşturulma tarihi: 20.02.2026 23.17
32	https://kitap.eba.gov.tr/panel/gorsel_detay.php?foto_id=30871
33	https://elements.envato.com/boy-holding-turkey-flag-kid-hand-waving-turkish-fl-ZT-784YF
42	https://mebgorsel.meb.gov.tr/Detay?gorID=66529 22.06.2026 03:06 Photoshop ve yapay zekâ modeli (Chatgpt ve Gemini) kullanılarak düzenlenmiştir. 22.02.2026 12:10
45	Photoshop ve Chat gpt yapay zekâ modeli kullanılarak oluşturulmuştur. Oluşturulma tarihi: 24.02.2026
49	Gemini yapay zekâ modeli kullanılarak oluşturulmuştur. Oluşturulma tarihi: 21.02.2026 14:20
51	robot.meb.gov.tr 22.02.2026 11:35 Photoshop ve Gemini yapay zekâ modeli kullanılarak düzenlenmiştir. 22.02.2026 12:10
54	https://kitap.eba.gov.tr/panel/gorsel_detay.php?foto_id=1643
73	Tymm.gov.tr



