Araştırma Makalesi/Research Article

https://doi.org/10.52105/temelegitim.1814209

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin İnsan Tasavvuru ve Eğitim Felsefesi Bağlamında İncelenmesi

An Examination of the Türkiye Century Education Model within the Framework of Human Conception and Educational Philosophy

Ozan Aslan DOĞAN, Yavuz ERİŞEN, Bülent ALCI

Received/Geliş: 31 Ekim 2025 / **Accepted/Kabul**: 18 Aralık 2025 / **Published/Yayın**: 29 Aralık 2025

Öz

İnsan, biyolojik varoluşuyla dünyaya geldiğinde, yaşamını sürdürebilmek ve toplumsal bir birey olabilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip değildir. Bu nedenle bireyin hem kendini gerçekleştirebilmesi hem de toplumla uyum içinde yaşayabilmesi, sistematik bir öğrenme sürecini zorunlu kılar. Eğitim, bu süreci düzenleyen en temel toplumsal kurumdur. Bireyin gelişimini sağlamanın ötesinde, toplumsal yapının sürekliliğini ve dönüşümünü mümkün kılan kamusal bir işlev üstlenir. Bu yönüyle eğitim, modern devletlerin temel politika alanlarından biri olarak görülmektedir. Devletin eğitime yön vermesi ve süreci biçimlendirmesi genellikle ulusal düzeyde geliştirilen öğretim programları aracılığıyla gerçekleşir. Bu programlar, kamusal kurumlarda yürütülen öğretim faaliyetlerinin temel çerçevesini oluşturur. Eğitim aynı zamanda insanı özne olarak ele alan bir disiplindir. Bu nedenle eğitimin merkezinde insanın yer alması ve bir "insan tasavvuru" çerçevesinde anlamlandırılması gerekir. İnsan tasavvuru meselesi gündeme geldiğinde ise, eğitime yön veren temel dayanak olarak eğitim felsefesi devreye girer. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, 2024 yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (TYMM) yer alan insan tasavvuru anlayışını eğitim felsefeleri bağlamında incelemektir. Araştırma, nitel bir yaklaşımla doküman analizi yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre TYMM'de insan tasavvuru oluşturulurken tekil bir eğitim felsefesinden ziyade çoğulcu bir yaklaşım benimsenmiştir. Modelde farklı felsefi yönelimlerin belirli unsurları bir araya getirilmiş, uygun görülen noktalarda sentezlenmiştir. Hatta bazı durumlarda mevcut literatürde sınırlı biçimde tartışılan özgün yaklaşımların geliştirildiği görülmüştür. Modele göre insan, öncelikle "yetkin ve erdemli bir birey" olmalıdır. Yetkinlik ve erdemlilik düşüncesinin tarihsel birikim içinde temellendirilmesi, realizmin etkisini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte model, bireyin aktif öğrenen olarak konumlandırıldığı, çağın gerektirdiği becerilerin kazandırılmasını hedefleyen yapılandırmacı ve pragmatist bir yönelim de taşımaktadır. Ayrıca erdem kavramının dini referanslarla temellendirilmesi, İslam felsefesi ve pedagojisine yakın bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Modelin insan anlayışı, Dewey, Nurettin Topçu, Takiyettin Mengüşoğlu, Platon, Farabi, Gazali ve Aristoteles gibi düşünürlerin görüşlerinden beslenmiştir. Sonuç olarak TYMM, ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bütünlüğü esas alan bir insan tasavvuru geliştirmiş; bu tasavvuru "Erdem–Değer–Eylem Çerçevesi" altında özgün bir kavramsallaştırmaya dönüştürmüştür. Modelin bütüncül insan yetiştirme amacı ise hem insan

Ozan Aslan Doğan
ozandogann17@gmail.com

Atıf/Citation: Doğan, O.A., Erişen, Y. & Alcı, B. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde İnsan Tasavvuru ve Eğitim Felsefesi Bağlamında İncelenmesi. *Temel Eğitim, 7*(30), 1-19. https://doi.org/10.52105/temelegitim.1814209

felsefesi hem de İslam felsefesinin derin etkilerini yansıtmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, İnsan, İnsan Tasavvuru, Öğretim Programı, Eğitim Felsefesi.

Abstract

When humans are born into the world through their biological existence, they lack the knowledge, skills, and attitudes necessary to sustain life and function as members of society. Therefore, the process through which individuals achieve self-realization and live in harmony with society requires systematic learning. Education is the fundamental social institution that organizes this process. Beyond promoting individual development, it performs a public function that ensures the continuity and transformation of the social structure. In this sense, education is regarded as one of the core policy domains of modern states. The state's intervention and guidance in education are generally realized through nationally developed curricula that form the framework for instructional activities in public institutions. Education is also a discipline that recognizes the human being as a subject. Thus, it must be grounded in an understanding of humanity—an "anthropological conception" of the human. When the notion of the human being is at issue, educational philosophy emerges as the foundational reference that gives meaning to education. Accordingly, this study aims to examine the conception of the human being presented in the Türkiye Century Education Model (Turkey Century Education Model, 2024) within the context of educational philosophies. The research employs a qualitative design based on document analysis. The findings indicate that the model adopts a pluralistic rather than a single philosophical orientation. Elements of various educational philosophies are combined and synthesized where appropriate. In some cases, original approaches not widely discussed in existing literature have been developed. According to the model, the human being should primarily be a "competent and virtuous individual." The emphasis on virtue and competence as historically grounded concepts reflects a realist worldview. At the same time, the inclusion of active learning and 21st-century skills demonstrates the influence of constructivist and pragmatist philosophies. Moreover, the model's treatment of virtue through religious references signifies an affinity with Islamic philosophy and pedagogy. The conception of the human being in the model draws upon the ideas of thinkers such as Dewey, Nurettin Topçu, Takiyettin Mengüşoğlu, Plato, al-Farabi, al-Ghazali, and Aristotle. Ultimately, the model develops a conception of humanity based on ontological, epistemological, and axiological unity, articulating it through the Virtue–Value–Action Framework. Its holistic aim of human formation reflects the combined influence of philosophical humanism and Islamic thought.

Keywords: Education, Türkiye Century Education Model, Human, Conception of the Human, Curriculum, Educational Philosophy.

Giriş

İnsanın doğuştan sahip olduğu yetilerle yaşamını sürdürmesi mümkün değildir; zira insan, zamanından önce doğan bir varlıktır (Reboul, 1991). Doğum anında, diğer canlıların aksine, yaşama ilişkin temel becerilerden, bilinç veya bilgi birikiminden yoksundur (Hançerlioğlu, 2007). Bu durum, insanın gelişme, öğrenme ve ilerleme gereksinimini ortaya koyar. Dolayısıyla insanın varoluşsal ilerleyişi, gelişimi ve öğrenimi, eğitim olgusunun hem konusu hem de sonucudur. Reboul'un (1991, s. 23) ifadesiyle, "eğitim bütün alanlarda, doğumdan son güne kadar insani öğrenme sürecidir." Bu bağlamda, insana ilişkin her öğrenme biçimi eğitimin kapsamına dâhildir ve eğitim, insanı "insan kılan" temel süreçlerden biri olarak belirir. Eğitim, bireyin yaşamında sahip olduğu anlam ve işlev ölçüsünde zorunlu bir disiplin niteliği

kazanır.

Ontolojik açıdan yapılan insan tanımlamaları da aynı doğrultuda eğitime yöneltir. Çünkü insanı diğer canlı türlerinden ayıran en temel özellik, kendisine ve türüne ilişkin bilgiyi gelecek kuşaklara aktarma beceri ve sorumluluğudur (Eryılmaz, 2024). Bu denli önemli bir süreç, rastlantısallığa bırakılmayıp planlı, programlı ve sistematik ölçütler bütünü içinde düzenlenir. Bununla birlikte, her eğitim süreci bireysel ya da toplumsal düzeyde aynı değer ve kazanımları içermez. Bu nedenle, neyin, kime, nasıl öğretileceği ve öğrenme çıktılarının hangi ölçütlerle değerlendirileceği üzerine düşünmek gerekmektedir.

Bu düşünsel sorgulama alanı, eğitim felsefesi olarak tanımlanır. Eğitimin öznesi olan her birey, bu sürecin bileşenleri üzerine düşündüğü andan itibaren felsefi bir etkinliğe yönelmiş olur (Reboul, 1991). Bir diğer ifadeyle, eğitimin tüm öğelerinin mantıksal amaçlarla çevrelenmiş bütüncül bir yapı içinde anlamlandırılması ve temellendirilmesi gerekmektedir; bu ise felsefenin, daha özelde eğitim felsefesinin temel işlevlerinden biridir. Nurettin Topçu'nun (1997, s. 13) ifadesiyle, "felsefesi olmayan milletin mektebi olamaz." Eğitim felsefesi, yalnızca eğitimin doğasına ilişkin düşünsel temelleri kurmakla kalmaz; bu düşünce ve ilkeleri eğitim programlarına ve uygulamalarına yansıtma işlevini de üstlenir.

Her öğretim programı, belirli bir felsefi kabul temelinde şekillenir ve bu kabuller programın bütün aşamalarına nüfuz eder (Demirel, 2020). Dolayısıyla, planlı bir eğitim sürecinin felsefi temellerle başlayan ve bu temeller doğrultusunda sürdürülen bir yapı olduğu açıktır. Bu gerçek, eğitimin yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda felsefi bir disiplin olarak da ele alınmasını zorunlu kılmaktadır.

Eğitim, yukarıda da belirtildiği üzere, insanın özne konumuna ulaştığı en temel süreçlerden biridir. Bu nedenle her eğitim sistemi, nihai olarak oluşturmak istediği insan tasavvuru üzerinden biçimlenir. Nasıl ki her felsefi düşüncenin temelinde belirli bir insan anlayışı yer alıyorsa, her eğitim düşüncesi de benzer biçimde bir insan tasavvuruna dayanır. Zira eğitimi felsefeyle kesiştiren en temel unsur, insanın kendisidir.

Bu bağlamda, "eğitimin öznesi olan insan nasıl tanımlanmalıdır?", "insanı insan yapan unsurlar nelerdir?" ve "eğitim insanı hangi noktaya taşımayı amaçlamaktadır?" soruları, eğitim felsefesinin yöneldiği temel sorgulamalardır. Eğitim süreci, bu sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda, ideal insan modeli üzerine inşa edilir. Bu model, çeşitli toplumsal, kültürel ve ideolojik etkenlerin bileşimiyle şekillenir; bireye birtakım nitelikler atfedilir ve bu nitelikler aracılığıyla insan tanımlanmaya çalışılır.

Eğitimin aynı zamanda kamusal bir kurum olduğu ve devletin okullar aracılığıyla bireyi toplumsal yapının bir parçası hâline getirdiği dikkate alındığında (Reboul, 1991), ideal insan profilinin büyük ölçüde devletin belirlediği ölçütler çerçevesinde biçimlendiği görülür. Bu noktada, eğitim ile devlet arasındaki ilişki önem kazanır. Eğitim, insanı "insanlaştıran" bir süreç olarak kabul edildiğinde, devletlerin benimsedikleri toplum ve birey anlayışının da eğitim politikaları üzerinde belirleyici olduğu açıktır (Tuncel & İçen, 2018).

Cumhuriyet dönemi Türkiye'si örneğinde, devletin "ideal" ve "makbul yurttaş" yetiştirme amacını eğitime yüklediği, bu doğrultuda eğitim sistemini bir kamusal

pedagoji aracı olarak yapılandırdığı görülmektedir (Üstel, 2008). Devlet, bu amaç doğrultusunda eğitimi planlı ve programlı biçimde düzenleyerek, resmi eğitim kurumları aracılığıyla uygulamaya koymuştur.

Bir öğretim programı, bu anlamda, devletin insan anlayışını somutlaştıran sistematik bir yapı olarak işlev görür. Her programın temelinde şu soru yer alır: "Nasıl bir insan yetiştirilmek istenmektedir?" Bu soruya verilen yanıt, programın felsefi yönelimi ve amaçlarını belirler. Dolayısıyla, bir eğitim politikası veya öğretim programını yapısal ve ereksel (amaçsal) düzeyde incelemek, öncelikle o programın dayandığı insan tasavvurunun çözümlemesini gerektirir.

Bilindiği üzere ülkemizde 2024 yılında yayımlanan "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" (TYMM) ile eğitim sürecinde yeni bir yaklaşım, öğretim programları aracılığı ile uygulamaya koyulmuştur. Kuşkusuz her öğretim programı gibi, TYMM'nde de insana dair bir yaklaşım söz konusudur. Hatta TYMM, bu anlamda ortak metni vesilesiyle bu insan tasavvuru üzerinden şekillenir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024e). Dolayısıyla bu program ile ilgili bir analiz ve değerlendirme yapma işine programda geçen insan tasavvuru üzerinden başlamak gerekir.

Araştırmanın Amacı

Eğitim felsefesinin bir öğretim programı ya da eğitim paradigmasının inşasındaki belirleyici rolü göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmanın amacı; 2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ve "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" (TYMM) olarak adlandırılan öğretim programlarında hâkim olan insan tasavvurunu, eğitim felsefeleri bağlamında analiz etmektir. Bu doğrultuda çalışma, TYMM'deki "Yetkin ve Erdemli İnsan" anlayışının dayandığı felsefi temelleri incelemeyi ve bu anlayışın eğitim felsefesi yaklaşımlarıyla nasıl bir bütünlük oluşturduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde "Yetkin ve Erdemli İnsan" tasavvurunun oluşumunda, farklı eğitim felsefesi yaklaşımlarının etkileşimi açısından nasıl bir felsefi bütünlük ortaya konulmuştur?

2. TYMM'de öne çıkan "Yetkin ve Erdemli İnsan" anlayışı, bireyin ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik boyutlarıyla nasıl ilişkilendirilmektedir?

3. Erdem–Değer–Eylem Çerçevesi, TYMM'nin insan felsefesi anlayışında bireyin ahlaki ve entelektüel gelişimini hangi temeller üzerinde açıklamaktadır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tercih edilmiştir. Doküman analizi; basılı veya dijital ortamdaki metinlerin belirli bir sistematik çerçevede incelendiği, çözümlendiği ve yorumlandığı bir nitel araştırma yöntemidir (Bogdan & Biklen, 2006). Bu yöntem, özellikle kuramsal ve felsefi konularda araştırmacının olguları bağlamsal derinlik içerisinde değerlendirmesine ve konuya ilişkin bütüncül bir içgörü geliştirmesine imkân tanır (Bowen, 2009).

Araştırmanın kapsamı doğrultusunda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Ortak Metni ile bu model temel alınarak geliştirilen derslerin öğretim programı metinleri birincil veri kaynaklarını; eğitim felsefesi literatürüne ait kuramsal ve teorik eserler ise ikincil veri kaynaklarını oluşturmuştur.

Doküman analizi sürecinde, öncelikle araştırma amacı ve soruları doğrultusunda ilgili belgeler belirlenmiş, ardından bu belgelerde "insan tasavvuru" kavramını temsil eden bölümler analiz birimleri olarak seçilmiştir. Metinler, betimsel ve içerik analizi ilkelerine göre çözümlenmiş; veriler araştırma sorularına uygun olarak düzenlenmiştir. Analiz süreci, araştırmanın birinci yazarı tarafından yürütülmüş; elde edilen bulgular ikinci ve üçüncü araştırmacılar tarafından bağımsız olarak karşılaştırmalı biçimde incelenmiştir. Görüş birliği ve görüş ayrılığı noktaları tartışılarak uzlaşıya varılmış, böylece veri çözümleme sürecinin güvenirliği sağlanmıştır.

Analiz sürecinin sonunda ulaşılan bilgiler, eğitim felsefesi literatürü bağlamında yorumlanarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin insan tasavvuruna ilişkin felsefi temellerini ortaya koymak üzere tartışılmıştır.

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik Süreçler

Bu araştırmada, nitel araştırmalarda öngörülen geçerlik, güvenirlik ve etik ilkeler bütüncül biçimde gözetilmiştir. Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla, incelenen dokümanlar araştırmanın amacı ve soruları ile doğrudan ilişkili olacak biçimde seçilmiştir. Veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi, TYMM Ortak Metni, ders öğretim program metinleri ve kuramsal eserler yoluyla veri üçgenlemesi sağlanmıştır. Bu sayede elde edilen bulguların kapsam geçerliği güçlendirilmiştir. Ayrıca analiz sürecinde, ortaya çıkan temaların literatür temelli olarak doğrulanması yoluna gidilmiş; böylece kuramsal geçerlik sağlanmıştır.

Araştırmanın güvenirliği kapsamında, doküman analizi süreci sistematik biçimde yürütülmüştür. Analiz işlemleri araştırmanın birinci yazarı tarafından gerçekleştirilmiş; ortaya çıkan analizler diğer araştırmacılar tarafından bağımsız biçimde incelenmiştir. Görüş birliği ve görüş ayrılıkları üzerinde tartışılarak araştırmacılar arası uyum sağlanmıştır. Bunun yanı sıra analiz süreci ayrıntılı biçimde raporlanmış, bu sayede çalışmanın denetlenebilirlik ve aktarılabilirlik ölçütleri desteklenmiştir.

Etik süreçler bakımından, çalışma yalnızca kamuya açık dokümanlar üzerinde yürütülmüş olup herhangi bir katılımcı, kurum ya da bireyden veri toplanmamıştır. Bu nedenle etik kurul izni gerektirmemekle birlikte, araştırma sürecinde Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği İlkeleri titizlikle gözetilmiştir. Kaynak gösterme, alıntı ve atıf kuralları APA 7 biçiminde düzenlenmiş; tüm fikrî ve akademik katkılar uygun biçimde belirtilmiştir. Ayrıca araştırmacılar, veri yorumlama sürecinde öznel yargılardan uzak, eleştirel ve dengeli bir tutum benimseyerek etik sorumluluklarını yerine getirmiştir.

Bulgular

Araştırmanın amacı ve soruları doğrultusunda yürütülen analizler sonucunda elde edilen bulgular, üç ana tema altında sunulmuştur:

1.“TYMM’de Eğitim ve İnsanın İki Temel Niteliği: Yetkin ve Erdemli Birey”,

2.“Bir Bütün Olarak İnsan: Ontolojik–Epistemolojik–Aksiyolojik Bütünlük”,

3.“Hisseden–Düşünen–Yapan İnsan: Erdem–Değer–Eylem.”

1. TYMM’de Eğitim ve İnsanın İki Temel Niteliği: Yetkin ve Erdemli Birey

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin (TYMM) insan tasavvuruna geçmeden önce, modelin eğitime ilişkin yaklaşımının ve eğitimi ele alış biçiminin incelenmesi önem taşımaktadır. Zira insanın nasıl kavrandığı, eğitim süreçlerini belirlediği ölçüde; eğitime ilişkin bakış açısı da insan anlayışını biçimlendirmektedir. Bu yönüyle eğitim–insan ilişkisi karşılıklı etkileşim içinde bütünlüklü bir yapı arz eder. Modelde eğitim, geçmiş ile gelecek arasında kurulan bir köprü olarak tanımlanmakta ve kültür aktarımı sorumluluğu üstlenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024e). Bu anlayışta eğitimin iki yönü vardır: biri geçmişe sabitlenmiş, diğeri ise geleceğe dönüktür. Böylece insan, geçmişi ve geleceğiyle bir bütün olarak ele alınır. TYMM’de geçmişten gelen medeniyet mirasının ve millî-manevi değerlerin eğitim aracılığıyla geleceğe taşınması hedeflenmektedir.

Eğitimin işlevi bu bağlamda kültürel aktarım olarak belirginleşmekte ve model, bu yönüyle realist felsefe ile onun pedagojik yansıması olan özcülük (essentialism) yaklaşımına dayanmaktadır. Realist düşünceye göre eğitim, özünde kültürel bir olgudur; amacı bireyi, mevcut kültürel düzenin değerleriyle uyumlu hâle getirmektir (Cevizci, 2018). Bu çerçevede TYMM’de eğitime yüklenen işlev, değerlerin sürekliliğini sağlama ve kültürel bütünlüğü koruma misyonu taşımaktadır. Kültürel mirasın gelecek kuşaklara aktarımı hem toplumsal devamlılık hem de devletin varlığının sürdürülmesi açısından yaşamsal bir önem taşır (Topçu, 2008; Fromm, 2019). Bu anlayış, Aristoteles’in devletin düzenini sağlamada eğitime atfettiği toplumsal işlevle de örtüşmektedir (Aristoteles, 2008). Nitekim özcü pedagojiye göre eğitim, devletin düzeni ve toplumsal nizamın devamı için bir araçtır (Kesgin, 2021). Dolayısıyla TYMM’de eğitimin tanımı ve işlevi, realist–özcü bir temele dayanmaktadır.

Model, eğitimin geçmişle bağı kadar geleceğe dönük yönünü de vurgular (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024e). Bu gelecek tasavvuru, insan kavramı üzerinden şekillenmektedir. TYMM’nin “Öğrenci Profili” bölümünde açıkça ifade edildiği üzere, modelin nihai hedefi “yetkin ve erdemli bireyler” yetiştirmektir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024e, s. 5). Bu iki kavram, modelin insan anlayışının temel niteliklerini oluşturur. Modelde yetkinlik, belirli alanlarda bilgi ve becerilere sahip olmayı; erdem ise ruhsal olgunluğu ve ahlaki meziyetleri ifade eder. Başka bir deyişle yetkinlik bilişsel ve beceri temelli bir gelişimi, erdem ise duyuşsal ve ahlaki bir olgunluğu temsil eder. Dolayısıyla “yetkin ve erdemli birey”, hem zihinsel hem ahlaki düzeyde bütüncül bir gelişimi simgeler.

Bu iki niteliğin oluşumunu sağlayan temel değerler arasında ahlaklılık, cesaret, bilgelik, irade, üretkenlik, estetik duyarlık, merhamet, sorgulayıcılık ve vatanseverlik yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024e). Bu değerler, modelin insan tasavvurunun özünü oluşturur. Modeldeki değerler, aksiyolojik (ahlaki–duyuşsal) ve epistemolojik (bilgi–bilişsel) nitelikleri bakımından iki grupta incelenebilir (Aristoteles, 2014; Durkheim, 2005; Platon, 2010). Ahlak, cesaret, irade, merhamet, estetik duyarlık ve vatanseverlik aksiyolojik değerler iken; üretkenlik, bilgelik ve

sorgulayıcılık epistemolojik değerler olarak değerlendirilebilir. Bu sınıflandırma, TYMM'nin değer sisteminde manevi boyuta ağırlık verdiğini göstermektedir. Zira epistemolojik değerlere kıyasla aksiyolojik değerlerin daha geniş bir yer tuttuğu görülmektedir. Bu durum, modelin insan tasavvurunda ahlaki ve ruhsal gelişime öncelik verdiğine işaret eder.

Eğitim felsefesi açısından değerlendirildiğinde TYMM, tek bir felsefi yaklaşımın temsilcisi olmaktan ziyade çoğulcu (eklektik) bir yapı sergilemektedir. Modeldeki aksiyolojik değerlerin eğitim sürecinin bütününe yayıldığı, yalnızca belli derslere özgülenmediği görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024e). Bu durum, 2018 öğretim programından farklı olarak, değerlerin tüm derslerin kazanımlarına entegre edildiğini göstermektedir. Bununla birlikte Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi derslerinin erdemli bireyin oluşumunda özel bir işlev üstlendiği anlaşılmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024a, 2024b, 2024c, 2024d). Bu derslerde, erdemli bireyin toplumsal bir varlık olarak yetişmesi hedeflenmektedir. Durkheim'ın toplumsal eğitim anlayışına paralel biçimde, erdemin yalnızca bireysel değil, toplumsal bir inşa süreci olduğu kabul edilmektedir (Durkheim, 2016).

Bu bağlamda model, daimici felsefe ile de örtüşmektedir. Daimicilik, evrensel ve tarihsel nitelikteki ahlaki değerlerin zaman ve mekân üstü bir biçimde eğitimin temeli olması gerektiğini savunur (Bakır, 2021; Aydoğdu, 2021). TYMM'de yer alan değerlerin hem millî ve manevi hem de evrensel olarak nitelendirilmesi (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024e, s. 54), bu yaklaşımın yansımasıdır. Erdemli birey anlayışındaki vatanseverlik vurgusu ise hem Durkheim'ın toplumcu eğitimi hem de Rousseau'nun kamusal erdem anlayışıyla benzeşmektedir. Rousseau'ya göre bireyin yurttaşlık bilinci, kamu sevgisi ve toplumsal aidiyeti eğitim yoluyla kazandırılmalıdır (Rousseau, 2008a, 2008b). TYMM'deki vatanseverlik tanımı da bu yaklaşımı yansıtmaktadır: "Bayrağını seven, Türkçeye sahip çıkan, vatanını, milletini seven ve savunan, gelişmiş bir devlet bilincine sahip olan..." (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024e, s. 10).

Bu vurgu aynı zamanda, İslam düşüncesinin idealist eğitim felsefesi ile de paralellik göstermektedir. İslam felsefesinde devlet, bireyden daha yüksek bir manaya sahiptir; bireyin görevi, bu bütünün bir parçası olarak ona manevi bir bağlılık geliştirmektir (Bayraklı, 1986). Bu açıdan TYMM'deki vatanseverlik değeri, idealist–İslamî bir eğitim anlayışının izlerini taşımaktadır. Bu çerçevede TYMM'de eğitim, kültürün aktarımı ve insanın yetkinlik–erdem dengesi içinde bütünleştirilmesi olarak tanımlanabilir. Model, geçmişle geleceği, bireysel gelişimle toplumsal sorumluluğu, bilgiyle ahlakı birleştiren bir eğitim felsefesi önerisi sunmaktadır. Bu yönüyle TYMM, realist–özcü, daimici, toplumcu ve idealist felsefelerin öğelerini harmanlayan çok katmanlı bir felsefi bütünlük sergilemektedir.

Aksiyolojik değerlerin bireye kazandırılmasında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine başvurulması, bu değerlerin aynı zamanda dinî bir mahiyette ele alındığını göstermektedir. Bu bağlamda İslam felsefesinin eğitime ilişkin görüşleri açıklayıcıdır: İslam felsefesine göre değerlerin öğretilmesi dinî eğitimin konusudur ve eğitim, dinî referanslara dayanmalıdır (Üker & Gurbetoğlu, 2020); hatta eğitim, aynı zamanda dinî eğitim olarak görülür (Bayraklı, 1986). Bu yaklaşım Farabi'de açık biçimde izlenir: Farabi'ye göre eğitim, İslam'ın ahlaklı ve erdemli bireylerinden oluşan devleti kurma işlevi görür (Toprak, 2020). Burada temel nokta, erdem ve

ahlaki değerlerin kaynağının aşkın bir varlık olan Allah'a dayandırılmasıdır. Farabi, erdemliliği ve ahlaki olgunluğu, bireyin Allah'ı ve O'nun doğrularını idrak etmesi ile ilişkilendirir (Farabi, 2017). Benzer biçimde Gazali, insanın doğuştan ahlaki bilgiye sahip olmadığını; Allah'a dair bilgileri edindikçe ahlaklı ve erdemli olabileceğini savunur (Bayraklı, 1986). Bu dönüşüm, bireyin eğitim sürecine dâhil olmasıyla mümkündür ve erdemli davranış, Allah'ın buyurduğu güzel fiiller aracılığıyla somutlaşır. TYMM'de erdemli bireyin yetiştirilmesine yönelik uygulamaların, özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin kazanımlarında daha dinî bir çerçeveye büründüğü görülür (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024a, 2024b). Dolayısıyla ideal insanın inşasında ve bireyin erdemli hâle gelmesinde, dinî olanın ve İslam felsefesinin eğitim düşüncesinin belirgin bir etkisi bulunmaktadır.

Modelin ideal insanında yer alan ve kazandırılması hedeflenen epistemolojik değerler (üretkenlik, bilgelik, sorgulayıcılık) de ayrıca irdelenmelidir. Bu değerler, insanın biliş ve eylem dünyasının unsurlarıdır. Üretkenlik, "üretme gücü olan, çok üreten" anlamına gelir (Türk Dil Kurumu, 2025) ve bilgi ile pratiğin eşgüdümünü gerektirir. Ortak metinde üretkenlik, yaratıcılık, çalışkanlık ve öğrenmeye isteklilik gibi boyutlarla tanımlanır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024e). Üretkenliğin önkoşulu olan yaratıcılık, bilinenin yaşamın dinamikleri içinde dönüştürücü kullanımını zorunlu kılar (Karakuş, 2001); bu da eğitim yoluyla kazandırılabilecek üst düzey düşünme ve üretme becerilerine işaret eder. Bu epistemolojik değerler birbirine içkin ve karşılıklı güçlendirici niteliktedir: Üretkenlik için bilgelik düzeyinde bilgi birikimi gerekir; sorgulayıcılık ise bu birikimin eleştirel kullanımı için elzemdir. Bilgelik, felsefi olarak, düşüncenin yaşamın pratik unsurlarıyla kurduğu düzenleyici bağdır (Descartes, 2007); bilge kişi bilgiyi olgunlukla tatbik eder. Sorgulayıcılık ise bilgiye koşulsuz bağlılığa karşı bir tutum olup, "şüphe etmek, bilmek, inanmak ve zannetmek" gibi temel zihinsel işlevlerle ilişkilidir (Ceylan, 2012). Dolayısıyla sorgulayıcılık, üretkenlik ve bilgelik birlikte ele alındığında tutarlı bir epistemolojik çerçeve oluşturur ve ortak metnin bu değerleri uyumlu biçimde kavramsallaştırdığı görülür. Bu çerçeve, bireyde eleştirel ve yansıtıcı düşünme, yenilikçi (inovatif) düşünme ve sorgulama–araştırma becerilerini gerektirir; söz konusu beceriler modern çağın gereklilikleri ile örtüşür.

Bu becerilerin kazandırılması, modern pedagojik yaklaşımları zorunlu kılar. Tasavvur edilen bireyin sorgulayıcı, şüpheci, üretken ve bilge olabilmesi için, öğrenme ortamlarının bu yaşantıların doğrudan deneyimlenmesine imkân vermesi gerekir. Ortak metinde değerlerin kazandırılmasına ilişkin ilkeler bu uyumu destekler (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024e, s. 62): (1) öğrenci merkezli etkinliklerle aktif katılım, (2) farklı ihtiyaçlara uygun esnek ve zenginleştirilmiş öğrenme yaşantıları, (3) anlamlı bağlamlarda derin öğrenme, (4) araştırma ve sorgulamanın merkeze alınması ve (5) bilginin farklı kanallardan sunulması, disiplinler arası ilişkiler ve deneyime dayalı, etkileşimli, düşünmeyi destekleyen uygulamalar. Ayrıca, yaşantı ve beceri temelli, iş birlikli ve sorgulamaya dayalı öğrenme süreçleri vurgulanır. Bu ilkeler, yapılandırmacı yaklaşımın açık göstergeleridir: Öğrenen merkezdedir; bilgi, bireyin yaşantıları üzerinden yeniden yapılandırılır (Reboul, 1991; Cevizci, 2018); aktif katılım kalıcı öğrenmeyi destekler (Vygotsky, 1985). Aynı zamanda bu epistemolojik değerlerin toplumsal işlevi de açıktır: Bilge, sorgulayıcı ve üretken birey yalnızca kendine değil, toplumsal kalkınma ve dönüşüme de katkı sağlar (Small, 2005). Bu vurgu, pragmatist felsefenin "eğitimin topluma ve bireye fayda sağlaması" yönündeki temel ilkesine karşılık gelir (Bakır, 2021; Garrison & Meiman, 2003).

Böylece üretken–sorgulayıcı–bilge insan tasavvuru, yapılandırmacı temellerle birlikte pragmatist bir yörünge de sergiler.

Erdemli olma hâli, modelde tasavvur edilen insanın yalnızca bir boyutunu ifade eder; bireyin aynı zamanda yetkin olması beklenir. Yetkinlik, bireyin sahip olduğu bilgi ve becerileri yaşama tatbik etmesini gerektirir. Modelde yetkinlik alanına giren bilgi ve beceriler K12 Beceriler Çerçevesi temelinde Türkçe, Matematik ve Sosyal Bilimler ekseninde sınıflandırılmış; bu alanlar çok sayıda alt beceriyle genişletilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024e). Yetkin bireyin; anlama–anlatma, matematiksel muhakeme, problem çözme, veriye dayalı karar verme, bilimsel gözlem–düşünme–karar verme, sosyal katılım, zamansal–mekânsal düşünme, girişimcilik, felsefi–eleştirel düşünme, mantıksal muhakeme, tarihsel analiz ve kanıta dayalı sorgulama gibi becerilere sahip olması öngörülür (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024e). Bu beceriler, 21. yüzyıl becerileri kapsamında değerlendirilmekte ve modern insanın eğitim yoluyla edinmesi gereken nitelikler olarak kabul edilmektedir (Yıldırım & Çalışkan, 2024; Nævdal, 2008). Dolayısıyla söz konusu beceriler, eğitimin ana nesnesi hâline getirilmiş ve yetkin insanın nitelikleri olarak konumlandırılmıştır. 21. yüzyılda bireyden beklenen, Rousseau'nun çizdiği çerçevede, hem özgül bir birey olmak hem de toplumsal bütüne eklemlenmektir (Rousseau, 2020). Bu nedenle becerilerin bireysel olduğu kadar toplumsal anlamı da bulunmaktadır. Bu yaklaşım pragmatist dünya görüşüyle uyumludur: Yetkinleşen birey, önce kendisine sonra topluma fayda sağlar; yetkinlik bu faydanın aracı hâline gelir. Bu aracın etkili kılınması ise Dewey'in önerdiği biçimde, deneyimleyerek öğrenme ve bilginin hayatın kendisi olarak kurgulandığı süreçlerle mümkündür (Dewey, 1902, 1997).

Ayrıca, muhakemeye dayalı çok sayıda becerinin nesnel gerçeklikle ilişkisi belirgindir. Bu beceriler, insana dair bilginin metafizik değil, sınanabilir ve değişmez olduğu kabulüne dayanan pozitivist dünya görüşüyle örtüşür (Schlick, 1948). Pozitivizme göre bilimsel bilgi, doğrulanabilir bilgidir (Passmore, 1943); bu da bilimsel metodolojinin bilinmesini ve uygulanmasını gerektirir. TYMM'de bireyi yetkinleştiren becerilerin geneline sirayet eden bilimsellik, nesnellik ve sistematik muhakeme vurgusu, yetkin insana ulaşmada pozitivist bir yönelimin de etkili olduğunu düşündürmektedir. Kısacası, modeldeki beceriler bilimsel–nesnel yönelime dayalı bir çerçeve sunmakta; insanın yetkinleşmesi bağlamında modele pozitivist bir etkilenim de eşlik etmektedir.

2. Bir Bütün Olarak İnsan: Ontolojik-Epistemolojik-Aksiyolojik Bütünlük

İnsan çok boyutlu bir varlıktır; bilişsel, duyuşsal ve fiziksel katmanlarıyla bir bütün olarak ele alınmadığında yapılan her değerlendirme eksik kalır. Buna karşın kimi düşünce geleneklerinde insan dar bir varoluşa indirgenmiştir. Guénon'a göre modern Batı, insanı öncelikle maddi boyutlarıyla geliştirmeyi hedefleyen bir anlayışa yaslanır; bilimsel–teknolojik ilerlemeyi ve kapitalist kalkınmayı önceleyen bu çizgi, insanı hazdan ve manevi doyumdan uzaklaştırır (Akgül & Yazoğlu, 2022; Guénon, 1991). Sanayi Devrimi sonrasında güçlenen bu yaklaşım, Marx'ın işaret ettiği yabancılaşma olgusunu da beslemiştir (Marx, 2007). Türkiye'nin Cumhuriyet dönemi eğitim tarihine dair çalışmalarda "batılılaşma" vurgusu öne çıkmakla birlikte (Gündüz, 2010; Kafadar, 2016), Topçu'nun belirttiği gibi taklitçi bir yönelimin yerli düşünceyi zayıflatma riski de taşır (Topçu, 1997). Bu bağlamda "hangi öğelerin

benimseneceği" sorusu kritik önemdedir. TYMM, insanı tek boyuta indirgeyen yaklaşımlar yerine, Doğu düşüncesinin bütüncül insan tasavvuruna yönelir; Guénon'un ruh–beden birlikteliğini önceleyen insan anlayışıyla uyum gösterir (Guénon, 1991). Modelde insan ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bütünlüğüyle kavranır; ontolojik bütünlük ruh–beden dengesini, epistemolojik bütünlük bilgi–bilgelik eksenini, aksiyolojik bütünlük ise etik ve estetik olgunluğu ifade eder (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024e). Eğitim tam da bu bütünlüğü inşa eden temel araç olarak konumlanır.

Ontolojik bütünlük, öğrencinin bireysel gelişimini ruh ve beden boyutlarını içeren bütüncül bir bakışla ele alır: "İnsanın ontolojik bütünlüğünü esas alan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencinin bireysel gelişimini ruh ve beden boyutlarını içeren bütüncül bir bakış açısına dayanır." (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024e, s. 5). Beden fizyolojik varlığı, ruh ise ahlaki yetilerin ve benliğin merkezini temsil eder. Bu denge, bireysel anlamın yanında toplumsal sağlık ve düzenin de koşuludur. Model, bu dengeyi akıl–vicdan uyumu ve kişinin öz-yönetim becerisi ile somutlaştırır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024e).

Epistemolojik bütünlük, yetkin insanı ortaya çıkaran düşünme ve öğrenme tarzına odaklanır: bireyin nasıl düşündüğü, bilgiye nasıl eriştiği ve bilgiyi nasıl öğrendiği kadar, edinilen bilginin yaşama tatbik edilmesi de esastır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024e). Bu, teori–pratik birlikteliğini ve bilgeliği içerir. Modelde bilgelik, öz-varlığını tanıma ve çok yönlü bakış geliştirme üzerinden olgunluğa uzanan bir içsel yolculuk olarak betimlenir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024e). Türk–İslam düşüncesinde insanın "Eşref-i Mahlukat" oluşu da aklî melekelere, bilgi üretme ve aktarma kapasitesine gönderme yapar (Akgün, 1997). Bu çerçeve, öğrenmenin bireyin yaşantılarıyla yeniden yapılandırılmasını öngören yapılandırmacı kuramla uyumludur (Bakır, 2021; Cevizci, 2018; Dewey, 1997).

Aksiyolojik bütünlük, etik ve estetik değer yargılarının olgunlaşmasını hedefler (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024e, s. 6). Bu boyut, epistemolojik bütünlükten ayrı düşünülemez; çünkü "insan-ı kâmil"in ortaya çıkışı aklî melekelerin erdemlerle harmanlanmasını gerektirir. Kutadgu Bilig'de de vurgulandığı üzere, kemal hâli aklın geliştirilmesi ve erdemle bütünleşmesiyle, akıl–vicdan uyumu temelinde belirir (Hacib, 2018, ss. 33–48). Modelde aksiyolojik alan, ahlaki davranış ve manevi unsurlarla birlikte estetik duyarlığın aklî yetilerle bir arada işletilmesini ifade eder (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024e). Sonuç olarak, epistemolojik ve aksiyolojik bütünlük, TYMM'nin İslam felsefesiyle kesişen insan tasavvurunda "İnsan-ı Kâmil" ve "Eşref-i Mahlukat" ideallerini birlikte hedefleyen, birbirini besleyen iki eksen olarak konumlanır.

Bu bütüncül yaklaşım, insanın bedensel–ruhsal varlığı ile bilgi–bilgelik ve değer–estetik boyutlarını aynı düzlemde buluşturur; eğitim ise bu üç alanın dengeli ve karşılıklı etkileşim içinde geliştirilmesini sağlayan kurucu süreç olarak işlev görür. Böylece TYMM, indirgemeci insan tasavvurlarından uzak durarak ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bütünlüğü merkeze alan bütün bir insan anlayışını kuramsal ve pedagojik düzeyde temellendirir.

3. Hisseden-Düşünen-Yapan İnsan: Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi

Aksiyolojik boyutun dikkat çekici bir yönü, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin

(TYMM) merkezinde yer alan Erdem–Değer–Eylem Çerçevesi'nin bu boyut üzerine inşa edilmesidir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024e). Modelin insan anlayışı, ahlaki unsurları yalnızca iç dünyasında taşıyan değil, bu unsurları eyleme dönüştürerek yaşamına uygulayan bireyi hedefler. Bu yaklaşım, etik ile ahlak arasında bir ayrım yapar: etik, ahlak üzerine düşünmeyi; ahlak ise etik düşüncelerin eyleme dönüşmüş biçimini ifade eder (Özlem, 2014). Dolayısıyla model, erdem ve değerlerin yalnızca bilinmesi değil, davranışta somutlaşması gerektiğini vurgular. Bu çerçeve, bireyin değerlerini yaşantısına aktarmasını, erdemli düşüncelerini eylemle bütünleştirmesini ve bu süreci akli, manevi ve kültürel bütünlük içinde gerçekleştirmesini öngörür.

Modelde "erdemler, eğitim–öğretim etkinlikleri sonucunda bireye kazandırılması hedeflenen kişiliğin güçlü yanları" olarak tanımlanır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024e, s. 54). Erdemlerin, bireyin geçmiş yaşantılarında deneyimlediği değerler aracılığıyla ortaya çıktığı kabul edilir. Bu vurgu iki açıdan önemlidir. İlki, deneyim ve tecrübe kavramlarının merkeze alınmasıdır. Dewey'in deneyim temelli eğitimi (1997, 2020) ve yapılandırmacı kuramın (H. Aydın, 2012; Bakır, 2021; Cevizci, 2018) ilkeleriyle paralel biçimde, modelde de bireyin yaşantısı öğrenmenin ve değer ediniminin kaynağı olarak görülür. İkincisi, modelde değer–erdem ilişkisine getirilen özgün kavramsallaştırmadır. Eğitim tarihinde ilk kez, değerlerin erdemin alt boyutu olarak konumlandırıldığı bir yaklaşım benimsenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024e). Oysa alanyazında hâkim görüş, değerlerin erdemleri oluşturduğu yönündedir. MacIntyre'a göre erdem, bireyin ahlaki potansiyelinin en yüksek düzeyde eyleme dönüşmesidir (MacIntyre, 2007); değerler ise bireyin kültürel çevresinden türeyen, ahlaki davranışların yönünü belirleyen kılavuzlardır (Özensel, 2003). Buna göre kişi, değerleri aracılığıyla erdemi inşa eder. TYMM'nin bu yerleşik anlayıştan farklı olarak erdemi değerlerin üst kavramı olarak konumlandırması, modelin özgün bir felsefi yaklaşım geliştirdiğini gösterir. Ancak bu özgünlüğün eğitim uygulamalarında sürdürülebilir olması için güçlü bir teorik temele dayanması gerekmektedir.

Erdem–Değer–Eylem Çerçevesi, insanın aktif bir varlık olarak ele alınmasını sağlar. İnsan yalnızca düşünen değil, aynı zamanda hisseden ve yapan bir varlıktır. Modelde bu bütünlük, insanın erdemli düşüncelerini davranışa dönüştürmesiyle somutlaşır. Mengüşoğlu'na göre insanın "yapıp–eden bir varlık" olabilmesi için hem aktif olması hem de eylemlerinin bilincine varması gerekir (Mengüşoğlu, 2021, s. 20). Dolayısıyla insanın eyleme geçebilmesi, yalnızca fiziksel etkinlik değil, aynı zamanda neden–sonuç ilişkilerini kavrayabilme, yani bilinçli bir eylemlilik gerektirir. TYMM'nin bu çerçevesi, insanın bütün yönleriyle kavranabilmesi amacıyla tasarlanmıştır; bu nedenle yalnızca pedagojik bir araç değil, aynı zamanda bir insan felsefesi önerisidir.

Bu bağlamda TYMM, insanı yapıp–eden, düşünen, hisseden, öğrenen, kültür oluşturan, tarih yapan ve değerlerle çevrili bir varlık olarak konumlandırır (Mengüşoğlu, 2021). Bu yaklaşım, felsefi antropolojinin temel kabullerinden biri olan "insanın eğitilerek insanlaşması" fikrini paylaşır. Yani insanın potansiyellerini gerçekleştirmesi, eğitimin rehberliğinde mümkündür. Bu nedenle model, bir yandan eğitimi insanlaşma süreci olarak kurgularken, diğer yandan bu süreci erdem–değer–eylem ilişkisi üzerinden somutlaştırır. Bu ilişki, insanın ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bütünlüğü içinde yetiştirilmesini hedefler. Başka bir ifadeyle Erdem–Değer–Eylem Çerçevesi, TYMM'nin bütüncül insan anlayışını uygulamaya

dönüştüren temel kavramsal yapı olup, hisseden–düşünen–yapan insanı merkeze alarak bütün insanın inşasını amaçlar.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Eğitim, bir toplumun kültürel sürekliliğini sağlamak ve bireyleri hem kişisel hem de toplumsal düzeyde geliştirmek amacı taşıyan temel bir disiplindir; aynı zamanda kamusal yaşamın dönüşümünde belirleyici bir rol üstlenen stratejik bir araçtır. Bu nedenle öğretim programları yalnızca pedagojik belgeler değil, aynı zamanda devletin insan tasavvurunun ve felsefi yönelimlerinin somutlaştığı metinler olarak da değerlendirilmelidir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024e). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) bu bağlamda hem tarihsel birikimin hem de çağdaş gerekliliklerin kesişim noktasında konumlanmaktadır. Model, kültürel mirasın gelecek kuşaklara aktarımıyla çağın gerektirdiği yetkinliklerin kazandırılmasını birlikte hedefleyen bir çerçeve sunmakta, bu yönüyle geçmişle gelecek arasında epistemolojik bir köprü kurmaktadır. Söz konusu yaklaşım, eğitimi toplumun kültürel devamlılığını mümkün kılan bir mekanizma olarak ele alan realist felsefeyle tutarlıdır. Realizmin temel varsayımı olan "gerçekliğin toplumsal bir inşa değil, kültürel bir miras olduğu" düşüncesi, TYMM'nin insan tasavvurunda açık biçimde karşılık bulmaktadır.

Bulgular, modelin eğitime "kültürel köprü" işlevi yüklediğini, aynı zamanda bireyi öğrenmenin aktif öznesi olarak konumlandıran yapılandırmacı ilkeleri benimsediğini göstermektedir. Bu durum, eğitim anlayışında tek boyutlu bir paradigmanın değil, farklı felsefi temellerin sentezinin benimsendiğini ortaya koymaktadır. Öğrenmeyi pasif bir bilgi aktarımı olarak değil, anlam kurma ve değer üretme süreci olarak gören bu yaklaşım, bireyin toplumsal bir varlık olarak şekillenmesine hizmet eder. Uluslararası literatürde 21. yüzyıl becerileri çerçevesine ilişkin güncel sentezler, eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim ve iş birliği gibi becerilerin yalnızca teknik yeterlilikler değil, aynı zamanda kültürel ve etik boyutlar taşıdığını vurgulamaktadır (Thornhill-Miller et al., 2023; Yu, Wang, Wang, & Zhang, 2023). TYMM'nin bu becerileri "erdemli ve yetkin birey" anlayışıyla bütünleştirmesi, programın çağın gerekliliklerini yerel bir felsefi zeminle sentezlediğini göstermektedir.

Modelin merkezinde yer alan "yetkin ve erdemli birey" kavramsallaştırması, bilişsel (epistemolojik) ve değer temelli (aksiyolojik) boyutların bütünlüğünü vurgular. Yetkinlik, bireyin bilgi, beceri ve düşünme yetilerini etkin biçimde kullanabilmesini ifade ederken; erdemlilik, bu yetilerin ahlaki sorumluluk bilinciyle bütünleşmesini temsil eder. Bu ikili yapı, bireyi yalnızca bilen değil, aynı zamanda "doğruyu yapabilen" bir özne olarak tanımlar. Bu yaklaşım, özellikle değerler eğitimi üzerine yapılan geniş ölçekli tarama çalışmalarıyla desteklenmektedir (Yerli & Gündüz, 2023). Türkiye'de değerler eğitimi alanında yapılan araştırmalar, programlarda ahlaki gelişim ve karakter eğitimine yönelik hedeflerin teorik düzeyde var olmasına karşın, uygulamada sıklıkla bilişsel beceriler lehine geri planda kaldığını göstermektedir. Bu durum, TYMM'nin "erdem–değer–eylem" üçlemesiyle ortaya koyduğu bütüncül yaklaşımın önemini artırmaktadır. Benzer biçimde, karakter ve değer eğitimi üzerine yapılan araştırmalar, erdem kavramının eğitsel süreçlerde bilişsel öğrenmelerle bütünleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Kasapoğlu Kaya & Erişen, 2020). Dolayısıyla TYMM'nin "değer temelli yetkinlik" yaklaşımı, hem teorik hem de uygulamalı bir yenilik potansiyeli taşımaktadır.

TYMM'nin ontolojik–epistemolojik–aksiyolojik bütünlük vurgusu, insanı ruh–

beden–akıl birliği içinde kavrayan felsefi antropoloji çizgisine yaklaşır. Bu bütünlüğün öğretim tasarımına yansıması açısından, yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin değerlendirmeler, bilginin öğrenen tarafından aktif biçimde inşa edildiğini belirtir (Taber, 2024). Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif katılımı, deneyim yoluyla anlam oluşturması ve öğrenmeyi yaşamla ilişkilendirmesi, modelin "öğrenci merkezli öğrenme" anlayışını destekler. Bu bağlamda TYMM, yalnızca akademik yeterlilikleri hedefleyen bir öğretim programı değil, aynı zamanda bireyin anlam arayışını ve içsel gelişimini besleyen bir maarif modeli olarak değerlendirilebilir. Programın "bütün insan" vurgusu, bilginin araçsallaştırılmadığı; bilginin ahlaki ve varoluşsal bir zeminde işlendiği bir eğitim tasavvurunu işaret eder.

Bununla birlikte, modelin felsefi çoğulculuğu belirli kuramsal gerilimleri de barındırabilir. Kültür aktarımını önceleyen realist çizgiyle birey merkezli yapılandırmacı anlayış, özellikle öğretim uygulamalarında zaman zaman farklı yönelimlere yol açabilir. Realizmin nesnel bilgiye ve geleneksel değerlere bağlılığı ile yapılandırmacılığın bireysel deneyim ve anlam üretimine dayanan doğası arasındaki denge, program uygulayıcıları için önemli bir pedagojik meydan okumadır. Literatürde 21. yüzyıl becerilerinin öğretimi ve ölçülmesine dair yapılan son değerlendirmeler, bu tür sentezlerde tasarım temelli uyarlamaların gerekliliğine işaret etmektedir. Bu bağlamda TYMM'nin başarısı, felsefi zemininde yer alan çeşitliliğin uygulamada anlamlı bir bütünlüğe dönüştürülmesine bağlı olacaktır.

Modelin idealize ettiği erdem–değer–eylem yönelimini sahada görünür kılmak için öğretmenlerin felsefi zemini içselleştirmelerini destekleyen mesleki gelişim programlarının yanı sıra, değer ve erdem kazanımlarını izleyebilecek geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesi gerekmektedir (Yerli & Gündüz, 2023). Türkiye literatüründe değerler eğitimi araştırmalarına dair metasentezler, bu alanda ölçme–değerlendirme tasarımlarında sistematik iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, okullarda bu değerlere ilişkin uygulamaların öğrencilerin günlük yaşam pratikleriyle bütünleştirilebilmesi için disiplinler arası ve proje temelli yaklaşımlar ön plana çıkarılmalıdır. Değer aktarımının yaşam deneyimiyle desteklenmediği durumlarda, erdem öğretiminin soyut düzeyde kalma riski doğmaktadır.

Bu araştırma yalnızca doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür; dolayısıyla bulgular TYMM'nin metinsel içeriğiyle sınırlıdır. Program hedeflerinin sınıf içi uygulamalara, öğretmen ve öğrenci deneyimlerine ne ölçüde yansıdığının anlaşılması için öğretmen, öğrenci, yönetici ve veli gibi paydaşlardan veri toplayan karma yöntemli çalışmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca farklı sosyo-kültürel bağlamlarda modelin nasıl yorumlandığı ve uygulandığının incelenmesi, modelin esnekliğini ve kapsayıcılığını değerlendirme açısından önem taşımaktadır. Özellikle eleştirel düşünme ve problem temelli öğrenme uygulamalarının ders tasarımlarına gömülmesi, modelin uygulamadaki etkilerini anlamak açısından önemlidir (Yu et al., 2023). Bu tür çalışmalar, TYMM'nin teorik ilkeleri ile pratik uygulamaları arasındaki ilişkiyi güçlendirecek ve modelin sürdürülebilir bir maarif vizyonuna dönüşmesine katkı sağlayacaktır.

Beyanlar

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanıldığından herhangi bir kişi ya da kurum üzerinden veri toplanmamıştır. Bu nedenle söz konusu çalışmada etik kurul onayına ihtiyaç

duyulmamıştır. Araştırma sürecinde kullanılan veriler, kamuoyuna açık ve ulaşılabilir kaynaklardan toplanmıştır.

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

Yazar Katkısı: Makale yazarlarının çalışmada katkısı eşit orandadır.

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

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

Kaynakça

Akgül, Z., & Yazoğlu, R. (2022). Renê Guénon'un Gelenekselci Düşüncesinde Bütüncül İnsan Anlayışının Modern Dünyadaki Yeri. Universal Journal of Theology, 7(1), 249–263.

Akgün, M. (1997). Kutadgu Bilig'de insan ve kâmil insan. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(3), 1–11.

Aristoteles. (2008). Eğitim üzerine (A. Aydoğan, Çev.; 1. baskı). Say Yayınları.

Aristoteles. (2014). Nikhomakos'a etik (S. Babür, Çev.). Bilgesu Yayıncılık.

Aydın, H. (2012). Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık (2. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Aydoğdu, H. (2021). Daimicilik. İçinde M. Cihan & Z. Yılmaz (Ed.), Eğitim felsefesi (2. baskı). Pegem Akademi Yayınları.

Bakır, K. (2021). Eğitim felsefesi (6. baskı). Pegem Akademi Yayınları.

Bayraklı, B. (1986). Eğitim felsefesinde idealizm. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 4, 185–217.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2006). Qualitative research for education: An introduction to theory and methods (5th ed.). Pearson.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative Research Journal, 9(2), 27–40.

Cevizci, A. (2018). Eğitim felsefesi (5. baskı). Say Yayınları.

Ceylan, Y. (2012). Doğrular ve şüphe. Dört Öge, 1, 159–161.

Demirel, Ö. (2020). Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya (28. baskı). Pegem Akademi Yayınları.

Descartes, R. (2007). Felsefenin ilkeleri (M. Akın, Çev.; 10. baskı). Say Yayınları.

Dewey, J. (1902). The school as a social center. The Elementary School Teacher, 3(2), 73–86.

Dewey, J. (1997). Experience and education. Touchstone.

Dewey, J. (2020). Democracy and education. Gece Kitaplığı.

Durkheim, E. (2005). Dini hayatın ilkel biçimleri (F. Aydın, Çev.; 1. baskı). Ataç Yayınları.

Durkheim, E. (2016). Ahlak eğitimi. Say Yayınları.

Eryılmaz, Ö. (2024). Eğitimin antropolojik anlamı. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 49, 156–173.

Farabi. (2017). İdeal devlet (A. Arslan, Çev.; 4. baskı). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Fromm, E. (2019). Yeni bir insan yeni bir toplum (N. Arat, Çev.; 12. baskı). Say Yayınları.

Garrison, J., & Meiman, A. (2003). Pragmatism and education. In N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, & P. Standish (Eds.), Philosophy of education (pp. 21–38). Blackwell Publishing.

Guénon, R. (1991). The great triad (P. Kingsley, Trans.). Quinta Essentia.

Gündüz, M. (2010). Osmanlı mirası, Cumhuriyet'in inşası: Modernleşme, eğitim, kültür ve aydınlar. Lotus Yayınevi.

Gündüz, M. (2016). Maariften eğitime (1. baskı). Doğu Batı Yayınları.

Hacib, Y. H. (2018). Kutadgu Bilig (A. Çakan, Çev.; 6. baskı). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Hançerlioğlu, O. (2007). Düşünce tarihi (6. baskı). Eriş Yayınları.

Kafadar, O. (2016). Türk eğitim düşüncesinde Batılılaşma (2. baskı). Vadi Yayınları.
Karakuş, M. (2001). Eğitim ve yaratıcılık. Eğitim ve Bilim, 26(119), 3–7.
Kasapoğlu Kaya, N., & Erişen, Y. (2020). Amerika Birleşik Devletleri'nde karakter eğitimi bağlamında "vatanseverlik" değeri öğretimi ve Türkiye'ye yönelik öneriler. International Journal of Social Sciences and Education Research, 6(3), 330–353.
Kesgin, S. (2018). Cumhuriyet dönemi ahlak eğitimi (1. baskı). Maarif Mektepleri Yayınları.
Kesgin, S. (2021). İdealizm ve eğitim. İçinde M. Cihan & Z. Yılmaz (Ed.), Eğitim felsefesi (2. baskı). Pegem Akademi Yayınları.
MacIntyre, A. (2007). After virtue: A study in moral theory (3rd ed.). University of Notre Dame Press.
Marx, K. (2007). Economic and philosophic manuscripts of 1844 (M. Milligan, Trans.). Dover Publications.
Mengüşoğlu, T. (2021). İnsan felsefesi (3. baskı). Doğu Batı Yayınları.
Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 4 ve ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).
Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. sınıflar).
Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar).
Millî Eğitim Bakanlığı. (2024d). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar).
Millî Eğitim Bakanlığı. (2024e). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları ortak metni.
Nævdal, F. (2008). The impact of family factors on peer selection and delinquent activity. In J. B. Teiford (Ed.), Social perception: 21st century issues and challenges (pp. 25–51). Nova Science Publishers.
Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. Değerler Eğitimi Dergisi, 1(3), 217–239.
Özlem, D. (2014). Etik – Ahlak felsefesi. Notos Kitap Yayınevi.
Passmore, J. A. (1943). Logical positivism (I). The Australasian Journal of Psychology and Philosophy, 21(2–3), 65–92.
Platon. (2010). Devlet (S. Eyüboğlu & M. A. Cimcoz, Çev.; 20. baskı). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
Reboul, O. (1991). Eğitim felsefesi (I. Gürbüz, Çev.; 1. baskı). İletişim Yayınları.
Rousseau, J.-J. (2008a). Anayasa projeleri (İ. Yerguz, Çev.). Say Yayınları.
Rousseau, J.-J. (2008b). Siyasal fragmanlar: Ekonomi politik üzerine söylev (İ. Yerguz, Çev.). Say Yayınları.
Rousseau, J.-J. (2020). Toplum sözleşmesi (V. Günyol, Çev.; 28. baskı). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
Schlick, M. (1948). Positivism and realism. Synthese, 7(6), 478–505.
Small, R. (2005). Marx and education. Routledge.
Taber, K. S. (2024). Educational constructivism: A perspective on learning and teaching that considers knowledge must be constructed by the individual learner. Education Sciences, 14(4), 100.
Taşdelen, V. (2003). Eğitimde kuram ve uygulama bağının kurulmasına yönelik felsefi bir araştırma. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 36(1), 151–166.
Topçu, N. (1997). Türkiye'nin maarif davası (3. baskı). Dergâh Yayınları.
Topçu, N. (2008). Ahlak nizamı (5. baskı). Dergâh Yayınları.
Toprak, S. (2020). Fârâbî'nin eğitim anlayışı. Genç Mütefekkirler Dergisi, 1(2), 136–149.
Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt, J.-M., Morisseau, T., Bourgeois-Bougrine, S., ... Lubart, T. (2023). Creativity, critical thinking, communication, and collaboration: Assessment, certification, and promotion of 21st century skills for the future of work and education. Journal of Intelligence, 11(3), 54.
Tuncel, G., & İçen, M. (2018). Eğitim felsefesinde insan doğasının rolü. Uluslararası Sosyal

Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 2(1), 62–69.
Türk Dil Kurumu. (2025). Üretken: Sözlük anlamı.
Üker, H., & Gürbetoğlu, A. (2020). Fârâbî felsefesinin temellerinde karakter eğitimi. Academic Platform Journal of Education and Change, 3(2), 275–287.
Üstel, F. (2008). Makbul vatandaşın peşinde (3. baskı). İletişim Yayınları.
Vygotsky, L. S. (1985). Düşünce ve dil (S. Koray, Çev.; 1. baskı). Kaynak Yayınları.
Yerli, F. S., & Gündüz, G. F. (2023). Türkiye'de değerler eğitimi araştırmalarına genel bakış: Metasentez çalışması. Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 1–38.
Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. Electronic Journal of Education Sciences, 13(26), 205–221.
Yu, L., Wang, F., Wang, H., & Zhang, P. (2023). The critical thinking-oriented adaptations of problem-based learning: A systematic review. Frontiers in Education, 8, 1139987.

Extended Abstract

Background

The concept of the human being lies at the core of every educational philosophy and system. Education, as both a social institution and a human-centered discipline, cannot be fully understood without clarifying the ontological and axiological foundations of "what it means to be human." In the context of Turkey's national education policies, the Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM, "Century of Türkiye Education Model"), implemented in 2024 by the Ministry of National Education, presents a comprehensive philosophical and pedagogical framework that defines its ideal human type as the "competent and virtuous individual." This human conception forms the philosophical basis upon which the model's curriculum, learning outcomes, and value framework are constructed.

Previous curricular reforms in Turkey emphasized technical skills, modernization, and socio-economic goals. TYMM, by contrast, introduces an explicitly philosophical orientation that integrates cultural continuity, spiritual development, and moral education within a systematic whole. Therefore, the analysis of its "human conception" is not only a matter of curriculum theory but also a philosophical inquiry into the ontological, epistemological, and axiological dimensions of education.

Purpose

The main purpose of this study is to analyze the conception of the human being proposed in the Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli within the framework of educational philosophies. Specifically, it aims to examine:

1. How the "competent and virtuous individual" is conceptualized through various educational philosophical traditions;
2. How this human conception relates to ontological (existential), epistemological (cognitive), and axiological (moral) dimensions;
3. How the Virtue–Value–Action Framework functions as a philosophical and pedagogical synthesis within TYMM.

Through this inquiry, the study seeks to reveal the philosophical pluralism underlying the model, showing that it combines elements of realism, idealism, perennialism, constructivism, pragmatism, and Islamic philosophy to form a unique synthesis of

educational thought.

Method

This study adopts a qualitative research design based on document analysis. The primary data sources include the Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Common Text and curriculum documents of relevant courses (such as Religious Culture and Ethics, Social Studies, and Life Studies). Secondary sources consist of classical and contemporary works in educational philosophy, moral education, and Islamic thought. The analysis process followed the principles of content and descriptive analysis.

1. Texts were systematically examined to identify conceptual categories related to "human conception."
2. Themes were derived inductively, focusing on the ontological, epistemological, and axiological foundations of the model.
3. Triangulation was achieved by cross-checking findings across multiple data sources and by comparing interpretations among three researchers to ensure reliability.

Ethical research principles were fully observed; all analyzed documents are publicly accessible, and data interpretation was carried out with an objective and critical stance.

Results

The findings were organized under three main themes:

1. Competent and Virtuous Individual:

The TYMM defines education as a bridge between past and future, emphasizing cultural transmission and moral development. Its human ideal—the competent and virtuous individual—reflects both cognitive competence (knowledge, reasoning, and productivity) and moral maturity (virtue, empathy, and civic responsibility). This dual focus reveals the influence of realist–essentialist thought (education as cultural preservation) and idealistic–Islamic philosophy (education as moral and spiritual perfection).

2. Ontological–Epistemological–Axiological Integrity:

The model conceives of the human being as a holistic entity encompassing body and soul, knowledge and wisdom, reason and conscience. Ontological integrity emphasizes the unity of physical and spiritual existence; epistemological integrity stresses learning through reflection and experience; and axiological integrity highlights moral and aesthetic cultivation. This tripartite unity resonates with both Islamic philosophical anthropology (e.g., al-Farabi, al-Ghazali) and Western humanism (e.g., Aristotle, Dewey).

3. Virtue–Value–Action Framework:

TYMM proposes a novel theoretical structure wherein virtue is considered the higher-order concept encompassing values and actions. This differs from traditional moral education theories, where values precede virtues. According to the model,

education should not only instill knowledge of values but also transform them into virtuous actions. The framework portrays the human being as a "feeling–thinking–acting" subject whose ethical and intellectual dimensions must be harmoniously developed.

Discussion

The study reveals that TYMM embodies a philosophical pluralism that transcends the limitations of a single educational doctrine.

1. The realist and essentialist dimensions manifest in its emphasis on cultural continuity and moral tradition.
2. The constructivist and pragmatist elements emerge through active learning principles, 21st-century skills, and experience-based pedagogy.
3. The idealistic and Islamic philosophical influences are evident in its grounding of virtue and morality in spiritual and metaphysical foundations.

This pluralistic orientation offers both strengths and challenges. It allows for flexibility and inclusivity, yet the coexistence of realist and constructivist paradigms may produce theoretical tensions between cultural preservation and learner autonomy. Addressing this requires pedagogical clarity and well-trained educators capable of interpreting these philosophical underpinnings coherently.

Moreover, the model's reliance on virtue ethics connects it with current international discourses on character and moral education, aligning with the global move toward values-based learning. However, to enhance its universal relevance, future research should examine how the model's "virtue–value–action" framework can be contextualized beyond Turkey's sociocultural setting and contribute to comparative educational philosophy..

Conclusion

The Türkiye Century Maarif Model establishes a holistic philosophical foundation for education by integrating the intellectual, moral, and spiritual dimensions of the human being. It synthesizes diverse educational philosophies into a coherent framework centered on the idea of nurturing "competent and virtuous individuals."

From a philosophical standpoint, TYMM redefines education not merely as knowledge transmission but as human formation (humanization)—a lifelong process of becoming. Its emphasis on ontological integrity (unity of body and soul), epistemological balance (knowledge and wisdom), and axiological orientation (virtue and beauty) constitutes a renewed model of human education rooted in both local tradition and universal human values.

While theoretical coherence is achieved at the conceptual level, successful implementation will depend on teacher education, curriculum design, and value-based assessment systems that translate these ideals into practice. In this sense, TYMM represents not only an educational reform but also a philosophical manifesto envisioning an integrated, ethical, and culturally grounded human being for the twenty-first century.

Author and Affiliations / Yazar ve Bağlantılar

[1] Ozan Aslan DOĞAN, [2] Yavuz ERİŞEN, [3] Bülent ALCI

Sorumlu yazar **Ozan Aslan DOĞAN**

ozandogann17@gmail.com

1 Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye, ozandogann17@gmail.com, ORCİD: orcid.org/ 0000-0002-3493-7323

2 Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye, yverisen@yildiz.edu.tr, ORCİD: orcid.org/0000-0002-3339-5155

3 Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye, alci@yildiz.edu.tr, ORCİD: orcid.org/0000-0002-4720-3855