Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2024), 17(68), 27-48
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/Joh.74735
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 16.12.2023 Submitted date
Kabul tarihi 10.02.2024 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 29.02.2024 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Akpınar, B. & Köksalan, B. (2024). Makale Başlığı sadece ilk harfler büyük, Times New Roman 10 punto. *Journal of History School*, 68, 27-48.

EĞİTİMDE MAARİF VE MÜFREDAT YENİLEME İHTİYACI: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ ÜZERİNDEN TEORİK BİR ANALİZ

Burhan AKPINAR[1] & Bahadır KÖKSALAN[2]

Öz

Derleme niteliğindeki bu çalışmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yürütmekte olduğu, K-12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli / Türkiye Yüzyılı Maarif Model'ini, yerli ve milli perspektiften analiz etmektir. Bakanlığın ilgili projeye dair temel belgesi olan K-12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli dokümanı (2023) üzerinden, ilgili literatürden yararlanılarak yapılan analizden ulaşılan sonuçlar şöyledir: Adı henüz net olmadığı için şimdilik Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli olarak adlandırılan proje, Türk Eğitim Sistemi'nin 21. Yüzyıl temel becerilerine uyumunda doğru bir adımdır. İlham kaynağı ABD olan proje, bireyin bütüncül gelişimi bakımından birtakım yenilikler içermektedir. Projenin, eğitimde sistem, program, ders kitabı ve ortam tasarımı noktalarındaki ithal görüntüsü kabul edilebilir olsa da bu durum, bireyin kimlik ve sosyal aidiyetiyle alakalı sosyal-duyuşsal ve eğilimlerle ilgili olarak kabul edilmezdir. Dolaysıyla iyi niyet ve büyük çaba ile ortaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Model'de, adına yakışır şekilde, yerli ve milli dokunuşlara ihtiyaç vardır. Çünkü salt ithal model ve içerikle milli ve yerli zihinler inşa edilemez. Zira yabancı kavramlarla milli düşünülemez ve yerli ürünler ortaya konulamaz. Projenin sosyal ve beşeri içeriğine milli dokunuşlar yapılmaz ise, gelecek nesiller, 21. Yüzyıl becerilerine sahip olsa da, milli kimliği, yerli rengi ve sosyal aidiyeti olmadığı için küresel endüstri ve ekonominin becerili işgücüne dönüşebilir.

Anahtar Kelimeler: Bütüncül model, Maarif modeli, K-12 beceriler çerçevesi, Türkiye bütüncül modeli.

[1] Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, bakpinar@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0003-3509-0475
[2] Doç. Dr., İnönü Üniversitesi. Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, bahadir.koksalan@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-8542-9719

The Need for Education and Curriculum Renewal: A Theoretical Analysis through the Turkish Century Education Model

Abstract
The purpose of this review study is to analyse the Ministry of National Education's K-12 Skills Framework Turkey Holistic Model / Turkey Century Maarif Model from a domestic and national perspective. The results of the analysis based on the K-12 Skills Framework Turkey Holistic Model document, which is the main document of the Ministry regarding the relevant project, and by making use of the relevant literature are as follows: The project, which is currently called the Turkish Century Education Model because its name is not yet clear, is a step in the right direction in terms of the adaptation of the Turkish Education System to the 21st century education paradigm. Inspired by the USA, the project includes some innovations in terms of providing future generations with 21st century skills and holistic development of the individual. However, in the same project, there is a need for local and national touches in terms of the individual's identity and social belonging, social-affective and dispositions. Because national and domestic minds cannot be built with only imported information. If local and national minds are not built, future generations, even if they have 21st century skills, may turn into the skilled labor force of the global industry and economy because they lack social belonging.

Keywords: Holistic model, Maarif model, K-12 skills framework, Turkey holistic model.

GİRİŞ

Türkiye'nin son iki- üç asırdır yaşadığı buhranın sebeplerini, eğitim ve kültürde aramak lazımdır, diyor merhum Nurettin Topçu (2016). Zira bu buhranı doğuran temel nedenlerden birisi olan "insan niteliği", doğrudan eğitim ve kültürle ilişkilidir. Buradaki insan niteliği ise büyük oranda, insan fıtratı, çevre ve çağa bağlıdır. İnsan fıtratı ile çevre ve çağ ilişkisinden hâsıl olan "insan niteliğinde", genler, aile, akran grubu, sosyal çevre, eğitim, çağın özellikleri ve medya belirleyici role sahiptirler. Bunların hepsi önemli olmakla birlikte, eğitim (terbiye, maarif), doğrudan insan zihnini inşa eden aracı faktör olarak öne çıkmaktadır. Eğitimin nitelikli insan yetiştirmedeki rolü de insan fıtratı "doğası" ile "çağın, zamanın" doğru okunmasına bağlıdır. Tabi ki, bireyin tohum veya çekirdek mahiyetindeki potansiyelini yansıtan genlerine ek olarak, çevrenin (sosyo-kültürel, ekonomik, coğrafi vb.) bireye sundukları ve bireyin bunlar arasında yaptığı tercihleri de önemlidir. Bu itibarla, başka birçok sebebi olsa da ülkemizin eğitimde nitelikli insan yetiştirmeyle alakalı olarak yaşadığı sorunlarda, insan fıtratını okuyamamak da vardır. Ya da, bu okumayı "başka kültür ve insanlar üzerinden yapmak" yanılgısı söz konusudur. Diğer taraftan, yaşadığımız çağın (Bilgi Çağı, İletişim Çağı, Dijital Çağ vb.) temel dinamiklerini

yakalayamamakta, eğitimi soluksuz ve vizyonsuz bırakmaktadır. Bir anlamda, Türk Eğitim Sistemi (TES)'nin, nitelikli insan yetiştirmeye ilgili yüz yüze olduğu sorunlar, birey ve çağa yabancılaşma ile irtibatlıdır. Bu irtibat ise söz konusu sorunu felsefe ile ilişkilendirir. Buradaki felsefe, insandan insana bir faaliyet olan eğitimi var eden ontolojik ve epistemolojik zemin ve eğitimi, ideolojik aktarımdan ayırt eden aksiyolojik tabanla alakalıdır. Zira ontolojik perspektiften TES'in "ideal insan" kurgusu net olmayıp, epistemolojik bakış açısıyla "bilgi" kabulü de muğlaktır. Bu ikisiyle yakından alakalı olarak aksiyolojik pencereden bakılınca, TES'in, bilgi ve beceri yoğunluklu eğitim programlarında (müfredatta) ahlak, erdem ve estetiğin hak ettiği ağırlıktan çok uzak olduğu da görülebilir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile son yıllarda programlara eklenen "değerler eğitimi" de beklenen neticeleri verememiştir. Bunu anlamak için, eğitime yapılan devasa yatırımlar, gösterilen büyük çaba ve umutlar ile artan okullaşma oranlarının, nitelikli birey davranışlarına aynı oranda yansımamasına bakmak yeterlidir. Aynı durum, ülkenin sosyal ve ekonomik yaşamı için de geçerlidir. Dolayısıyla, başka sebepler olsa da, büyük oranda insan fıtratı ve çağın dinamikleriyle alakalı bu sorun, TES'in teorik arka planıyla yakından ilişkilidir.

TES'in, eğitimin teorik dayanakları ile ilişkili sorunlarından insan fıtratına dair olarak Yusuf Kaplan'ın (2020) şu tespiti dikkat çekicidir: "Günümüzdeki felaketlerin sebebi '*insanın fıtratını yitirmesi*' ve adeta '*Homo Deus' / 'Tanrı İnsana*' doğru yaptığı fütursuzluklarla alakalıdır". Yazara göre bu durum, "pagan uygarlığın fıtrata saldırısıdır" ki bu, eğitimin ontolojik zeminini aşındırmaktadır. Benzer kaygıyı dile getiren Guenon'a (1991: 89) göre de, Bugün Batı'da hüküm süren şartlar altında artık hiç kimse kendini "*fıtratı gereği olması gereken yer*de" bulamıyor. Batı'nın eğitim kurgusundaki insan'ın ontolojik dayanağı için Nasr (1991: 12) ise, "*laikleşmiş ve kentleşmiş varoluş*" tabirini kullanmaktadır. Durum bu ise, iki asırdır "Batı insanı" üzerinden kurgulanan eğitim modelleri ithal etmenin, TES'in ontolojik zeminine etkileri düşündürücüdür. Vakıa şu ki, TES, yaklaşık iki asırdır eğitimi var eden temellere dair bilgi üretmek yerine, ithal ve devşirme yolunu tercih etmektedir. Bugün de devam eden bu duruma yönelik Yusuf Kaplan'ın (2020), "epistemik kölelik" tespiti dikkat çekicidir. Günümüzdeki bilimsel arenayı, "katıksız dindışı felsefe bütün köşeleri tutmuştur" diye nitelendiren Guenon (1991:23), bu ortamı, "bilginin en aşağı tabakaya sıkıştırılması" şeklinde ifade etmiştir. Aynı konuda Nasr (1991: 13) ise, Batı'da, insan aklının ürettiği bilgi ve teknolojinin (laik ve kentli), bugün her sınıf insanın değerini belirleyen bir kıstasa dönüştüğüne dikkat çekmektedir ki, bu, tam anlamıyla epistemik kuşatılmışlıktır. Üstelik Külli Aklın tezahürü olan cevheri akıldan ziyade, duyularla beslenen araçsal akıl tarafından üretilen bu bilgi, hakikatin bilgisi olan hikmet düzeyindeki bir bilgi de değildir. Nasr'ın (1991: 15)

tabiriyle, kozmik bağlantılı Simya bilimini, Kimya bilimine dönüştüren, gerçekliğin sadece bir yönünü gösteren bir bilgidir, bu. Yaklaşık iki asırdır "bilgi" ve "bilim" konusunda yönünü bu ortamın mucidi olan Batı'ya dönmüş olan Türkiye'de, TES'in eğitim programlarının teorik arka plan anlamında bundan etkilenmemesi düşünülemez. Dolayısıyla Plato'nun (Cevizci, 2011) binlerce yıl önce ortaya koyduğu ve hemen hemen tüm teolojik bakış açılarının da ifade edildiği gibi, insan fıtratı beden ve ruhtan (somut ve soyut) müteşekkildir, kabulünü bir kenara atan bu anlayışlara dayalı eğitimin geldiği nokta şaşırtıcı değildir. Bu anlayışın ürünü olan Pozitivizm ve Materyalizmin, insanı salt madde (aslında nesne) olarak gören anlayışının, tarihte nelere mal olduğu ve günümüzdeki tezahürleri ortadadır.

Bugün, Yeniden Kurmacıların ve Varoluşçuların (Akpunar, 2023: 132) ifadesiyle, "insanlık bir yol ayrımındadır". Eğer insanlık kendi kendini yok etmek istemiyorsa, ilk değişmesi gereken, ruhu ihmal edilmiş "robot insanları" üreten materyalist eğitimdir. Çözüm, öncelikle eğitimde insan fıtratını tüm boyutlarıyla yeniden hatırlamak olmalıdır. Zira insan, "üzerinde toplum lehine ayarlamalar yapılacak bir nesne" olmanın çok ötesindedir. O, bedeni, ruhu, duyguları ve zihniyle bölünmez bir bütün olup, iradesi ve seçimleri olan özgün bir öznedir. Özgündür, zira onun yaratılması teksir değil, "tek nüsha" şeklindedir. Eğitimde insanın bu özgünlüğü (biricikliği) ne bilime, ne beceriye, ne topluma ve ne de teknolojiye feda edilemez. Feda edilecek olan, eğitimde kitlesel eğitimle insanları birbirine benzetip, sıradanlaştıran mevcut müfredatlar olmalıdır. Üstelik ülkemizde, insanı fıtratına aykırı olarak yapılan bu sıradanlaştırma, eğitimde bilgi (knowledge) zannedilen malumat (information) aracılığıyla ve "vasati, ortalama" çizgide yapılmaktadır. Oysaki tarih, malumatla medeniyetin kurulamayacağını göstermiştir. Tarihimize baktığımızda, medeniyet kuran edepli ve terbiyeli insanın "hikmet (bilgelik, wisdom), iffet, şecaat ve adalet (Yaran, 2005: 46) başta olmak üzere, her bakımdan gelişmiş bireyler olduğunu görmekteyiz.

Eğitimde nitelikli birey yetiştirme ile ilgili yapılan hatalardan birisi de, Pragmatizmin (Gutek, 1997) etkisiyle yakalandığımız "her şeyi değiştirme" hastalığıdır. Genelde ABD ve Avrupa ve bezen de Doğu menşeli rüzgarların etkisiyle yapılan bu değişimlerin hemen hiçbiri iç dinamiklerden kaynaklanmamaktadır. Yaklaşık iki asırdır, başkalarının gerçekliği ve ihtiyacı olan değişim ilacını, milli bedenimizin özelliklerini dikkate almadan içiyoruz. Sonuç, daha fazla ilaç (eğitim bağlamında yeni modeller) ve ama bizim üretmediğimiz. Oysa Esasicilerin (Akpınar, 2023: 130) ifade ettiği gibi, "çok şey değişse de, insan fıtratının bazı boyutları değişmiyor". Değişim, elbette ki insan fıtratının ve kozmosun bir realitesidir. Zira insanın ontolojik mahiyeti (ne'liği) "*olmuş bitmiş*" den ziyade, "*olmakta olan*" (Şeriati, 1990) şeklindedir. Bu oluş

halini bünyesinde barındıran insanın ruhu, Ruh'u Ala ve bilgisi de Levh-i Mahfuz ile irtibatlıdır. Ancak ilk insandan bir öz taşıyan insan fıtratı, bazı boyutlar itibarıyla değişmiyor ki, esasiciler bunu, "öz" olarak adlandırmaktadırlar. Buna göre insan fıtratı, değişim ve sabit arasındaki salınımla alakalıdır, denilebilir. Bu kabule göre eğitim tasavvuru da, insanın değişen ve değişmeyen arasındaki salınımla akalı özü (fıtratı) ile yaşanılan Çağın dinamikleri arasındaki dengeye oturan, bütüncül bir yaklaşım olmalıdır. Buradaki bütüncül kavramı eğitimde, akıl, kalp, beden ve ruhu birlikte ele almak anlamındadır. Son tahlilde, TES, bahse konu bu bütüncül bakışı, madde-mana, ruh-beden, akıl-kalp, ilm-i Vehbi-ilm-i kespi, dün-bugün-gelecek, insan-toplum, kadın-erkek ve nihayet Doğu-Batı dengesi ile tahkim edebilirse, o, çok arzu edilen "çağa uyumu" gerçekleştirebilir. Nitekim yaklaşık iki asırdır "model arayışında" olan TES'in, bu arayışın günümüzdeki yansıması olan "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" (TYMM), bu tür bir ihtiyacın tezahürü olarak görülebilir. MEB'in (2023), UNICEF desteği ile yürütmüş olduğu uzun bir çaba ve emeğin neticesinde prototip olarak ortaya çıkmış olan bu modelin 2024 yılında pilot uygulamasına geçileceği belirtilmektedir. Oldukça kapsamlı bir çerçeve olan TYMM, öğretim programları, öğretim ortamları, öğretim materyalleri, ders ve yardımcı kaynaklar, ölçme-değerlendirme ile öğretmenlerin gelişimini kapsayacak, bütüncül ve geniş bir çerçeve projedir. Bu özelliğiyle aslında Türkiye'de bir ilk sayılabilir. Ancak adı geçen modele yakından bakıldığında, TES'in eğitimde reform çabalarındaki makûs talihi olan "ithal ikameci" anlayışın TYMM'ne de sirayet ettiği rahatlıkla görülebilir. Özellikle de, eğitimin teorik arka planıyla yakından alakalı beşeri ve sosyal boyutlar itibarıyla. Görünen diğer bir nokta da, bireyi bütüncül olarak ele alarak, 21. Yüzyıl becerileri kazandırmada iddialı bu projenin, bireye milli kimlik ve sosyal aidiyet kazandırma konularında ciddi dokunuşlara ihtiyacı olmasıdır. Zira ABD menşeli 21. Yüzyıl becerileri ile bu toplumun gerçekliğini ve geleceğini yansıtan bireye dair sosyal ve duygusal tasavvurlara dayalı bu proje, çağın dinamiklerini yansıtsa da, Türkiye gerçekliği, milli kimlik, aidiyet ve yerli düşünme noktalarında ciddi revizeye ihtiyaç duymaktadır. Hele ki adında "milli" olan bir Bakanlık dikkate alındığında. TYMM, adıyla ortaya konulan bu projenin, teorik arka plan itibarıyla, "Türkiye Yüzyılı" vizyonu ile iyi niyetli yerli ve milli bir arayış ve özlemi yansıtan "Maarif" tasavvurunu yansıtması tartışmaya açıktır. Bu tartışmanın izale edilmesi için TYMM'nin birçok boyuttan mercek altına alınması, "yeni denemelere tahammülü ve zamanı kalmayan" TES için önemlidir. Böylesi bir motivasyonla kurgulanan bu çalışmanın amacı, TYMM çerçevesinde geliştirilen müfredatın düşünsel ve felsefi arka planını, insan fıtratı, çağın dinamikleri ile yerli ve milli eğitim bağlamında analiz etmektir.

YÖNTEM

Derleme niteliğindeki bu çalışmanın amacı, literatür taramasına dayalı olarak, MEB'in 2024 yılında pilot uygulamasını başlatacağı TYMM'ni yerli ve milli eğitim bağlamında ve felsefi düzlemde analiz etmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. MEB tarafından hazırlanan TYMM'nin amaç, yapı ve kapsamı nelerdir?
2. MEB tarafından hazırlanan TYMM'nin felsefi arka planı nasıldır?
3. MEB tarafından hazırlanan TYMM öğretim programlarının, yerli ve milli dayanakları nelerdir?

Sayısal olmaktan ziyade yorumsal ağırlıklı olan nitel araştırmalar çerçevesinde kurgulanıp, yürütülen bu çalışmanın yöntemi, taramadır. TYMM gibi bir eğitim modelini analiz eden bu çalışma, derleme niteliğinde ve belge inceleme türünde olduğu için, sosyal konuları çok yönlü ve derinlemesine analiz etmeye uygun nitel çalışma yöntemiyle (Balyer, 2016; Punch, 2011) yürütülmüştür. Nitekim Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, derleme niteliğindeki çalışmalar nitel araştırmalara uygun olup, bu tür çalışmalarda veri analizi için ise dokümanter analiz (belgesel tarama, doküman inceleme) tekniği kullanılmaktadır. Doküman analizi (belge inceleme), konuyla ilgili yazılı ve/veya elektronik ortamda yer alan belgelerdeki bilgileri titizlikle ve sistematik olarak incelemek için kullanılan bir nitel araştırma tekniğidir (Wach, 2013 aktaran Kıral, 2020: 174). Başka bir deyişle doküman analizi, "eldeki kayıt ve belgelerin incelenmesiyle toplanan verilerin (kaynakların), çalışmanın amacına yönelik olarak; önce seçilmesi, tasnifi, okunması ve değerlendirilmesi aşamalarını kapsar (Karasar, 2009: 118). Bu çalışmadaki dokümanların kapsamı, doküman analizine uygun olarak (Balcı, 2009: 180; Sönmez ve Alacapınar 2016: 108) belirlenmiş, konuyla ilgili bilimsel kitaplar, makaleler, akademik tezler, bildiriler ve güvenilir internet kaynaklarıdır. Bu kaynakların seçiminde, ilgili literatür (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Baloğlu, 1999) bilgilerine dayalı olarak şu ölçütler kullanılmıştır:

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

Nitel çalışmalarda güvenirliği sağlamak için, seçilen belgelerin "konuya uygun olması, özgün ve orijinal olması ile tahrifat yapmamış olması" (Sönmez ve Alacapınar, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2013), şeklinde ifade edilen ölçütlere dikkat edilmiştir. Çalışmada bu ölçütlere göre seçilen belgeler (dokümanlar) ve sayıları şu şekildedir: Bilimsel kitaplar (f=23), bilimsel makaleler (f=10), lisansüstü akademik tezler (f=3), internet kaynakları (f=4) ve raporlar (f=2).

Nitel karakterli, tarama modelinde yürütülen bu çalışmada veri kaynakları, "belge tarama yöntemine uygun olarak" (Glesne, 2014:12), çalışmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda seçilmiştir. Sonrasında, bu belgeler sistematik olarak okunmuş, betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Karataş (2015) ile Yıldırım ve Şimşek (2013), nitel çalışmalarda geçerlik için, bu okumaların yansız bir şekilde yapılmasını önermekte ve çalışmada yer alan araştırmacıların rolünün açıkça belirtilmesini önermektedirler. Bu çalışmada araştırmacıların rolü, "yukarıda belirtildiği gibi seçilen belgeleri, "*çalışmanın amaçları doğrultusunda, yansız olarak okuma, betimleme, yorumlama ve sonuç çıkarmak*" şeklinde ifade edilmiştir. Nitekim literatüre (Miles and Huberman, 2016; Kıral, 2020; Karataş, 2015) göre, tarama yöntemiyle yürütülen çalışmalarında, amaç, yapılan inceleme sonuçlarını nicel değil, betimsel inceleme, yorumlama ve değerlendirme sonucunda nitel bir şekilde ortaya koymaktır.

K-12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli veya Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Felsefi Arka Plan

K-12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli (K-12 TBM), Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) yürütmüş olduğu birkaç yıla dayanan geniş kapsamlı bir çalışmanın neticesidir. Çalışmanın katılımcıları, çeşitli kademelerde ve branşlarda görev yapan öğretmenler, öğretim elemanları ve bakanlık bürokrasi şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca bu ekibe, ara ara davet edilen öğretim elemanları da dâhil edilebilir. 2022 yılında başlayan bu çalışma, MEB ile UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund) arasında imzalanan protokol çerçevesinde yürütülmüş (MEB, 2023) ve 2023 sonu itibarıyla tamamlanmıştır. Çalışmalar sonucunda ortaya çıkan model, "K-12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli" olarak isimlendirildikten sonra, bu isme "Türkiye Yüzyılı" gibi ülkemizin vizyonun yansıtan uzak hedeflerinin de giydirilmesi gündeme gelmiştir. Gelinen son noktada K-12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli başlığı ile yola çıkılan çalışma," Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)" ile sonuçlanmış gibi görünmektedir. Adı geçen model ve bu model çerçevesinde geliştirilen eğitim programları ile ders kitapları çalışmalarının

başlığı henüz resmi olarak belirtilememiştir. Bundan dolayı da bu çalışmada, ilgili MEB çalışmaları için TYMM ismi kullanılması tercih edilmiştir.

TYMM, felsefi arka plan itibarıyla ele alındığında, görünen manzara TES'in makûs talihine benzemektedir. Çünkü Cumhuriyet dönemi TES'nde yer alan eğitim programlarının felsefi dayanakları için seslendirilen üç görüş, TYMM için de geçerli gibi durmaktadır. Bu görüşler şu şekildedir:

1- TES eğitim programlarının resmi (ara sıra deklere edilip, bazen de zımni olarak yer verilen) felsefesi Pragmatizm'in eğitim felsefesi olan İlerlemecilik olsa da, okul ve sınıflarda örtük olarak Daimici ve Esasici felsefe egemen olagelmiştir (Sönmez, 2014).

2- TES eğitim programlarının felsefi temeli yoktur, bunun yerine yasalar ikame edilmiştir. Bu yüzdendir ki, yetiştirilecek birey profili genelde yasal metinlerle tahkim edilmeye çalışılmaktadır.

3- TES eğitim programlarının felsefi temeli "yamalı bohça" gibi olup, adeta "felsefi bir dünya karması" şeklindedir. Topçu (2016: 86) bunu, "on beş çeşit millet kültürünün sergisi haline gelmiş maarif" şeklinde dile getirmektedir.

TYMM, MEB'in Mart 2023'te yayınlamış olduğu "k12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli" dokümanı üzerinden ele alındığında, belirgin olarak felsefi bir duruştan söz etmek kolay değildir. Bu dokümanda gerek Bakan ve gerekse Bakan yardımcısının, vizyon niteliğindeki takdim ve önsözünde, eğitimde bilgiden ziyade bilgiyi kullanma ve beceriye ağırlık verilen bir yaklaşımın öne çıkarıldığı görülmektedir. Buna göre TYMM'nin, eğitimde, zihinsel faaliyetleri eyleme dönüştürme (Aşkar, 2023) ve uygulamaya ağırlık veren Pragmatizme (Cevizci, 2011) dayandığı belirtilebilir. Bu dokümanda beceri kavramının, "bireyin, düşünme, bilgi, duygu ve eylemi kapsayan" bir bütünlük şeklinde ele alınması, felsefi olarak "holistik" bir bakış açısıyla (Şahinoğlu, 2021) "bütün insan paradigması" (Covey, 2005) kabulü olarak görülebilir. Buradaki beceri seti olarak düşünülen çeşitli okur-yazarlık becerileri ise, *çağa uyum*; sosyal-duygusal öğrenme becerileri de Dewey'in "*demokratik vatandaşlık*" ilkesi (Ergün, 2009) ile ilişkilendirilebilir. Adı geçen MEB dokümanında, eğitim programlarında yapılan revizyonun nedeni olarak, "değişim", "dönüşüm" ve Türkiye'nin çağa uyumu" olguları öne çıkarılmıştır ki, bu da İlerlemeci felsefe ile onun yeni versiyonu olan Yeniden Kurmacılık felsefesinin ana sloganları (Akpınar, 2017) arasındadır. Buna göre değişim (bilimsel ve teknolojik) ürünü olarak gündeme gelen TYMM'ne, bireyi ve toplumu değiştirme amacı yüklenmiş görünmektedir.

TYMM'nin felsefi arka planı ile ilişkili olarak ilgili MEB dokümanının "perspektifi" niteliğindeki "K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli" başlığı altında, felsefi duruşa işaretler vardır. Burada "proje" olarak nitelendirilen çalışmanın mikro ve makro çıktılarında, TYMM'nin genel amaç ve felsefi konumuna temas edilmiştir. Adı geçen dokümanda TYMM'nin temel amacı, "hazırlanacak beceri setlerinin okulöncesinden ortaöğretime kadar kesintisiz bir eğitim sürecine destek olması ve ulusal beceri ağının oluşturulmasıdır" şeklinde ifade edilmiştir. Ancak burada, ülkemizde birçok sektörle alakalı olarak, çeşitli düzeylerde mesleki becerileri tanımlayan, 2006'da kurulmuş Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK)'na herhangi atıfta bulunulmaması dikkat çekicidir. Oysa Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığına bağlı MYK, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) ile ilişkili olarak ve çeşitli sektörlerle işbirliği halinde, 901 ulusal meslek standardı (ki bunlar, özünde becerilerle ilişkilidir) ve 648 ulusal yeterlilik hazırlamıştır (https://www.myk.gov.tr). Bu durum, örneğin eğitim programı geliştirmede, deneyimlerden yararlanmak anlamında "tarihî temel" bakımından sorunludur. Bu yüzden MEB'in, "beceri" odaklı K-12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli çalışmalarına, MYK'dan katılımcı dâhil edilmemesi (en azından ilgili dokümanda buna dair bir kayıt yok) eksiklik sayılabilir. Yine aynı dokümanda, "projenin uzun vadeli çıktısı" olarak, "*ülkemizin eğitim felsefesinin ve tüm eğitim alanlarının 21. Yüzyıl becerilerinin tamamına uyumunu kolaylaştırması bakımından da önem arz etmektedir*", ifadesi yer almaktadır. Burada dikkati çeken, ülkemizin eğitim felsefesinin ne olduğuna ve neden "21. Yüzyıl becerileri" diye bilinen, tanımlanmış "*geçici standartlara*" uyması gerektiğine dair gerekçelere yer verilmemesidir. Diğer taraftan, "*eğitim felsefesinin ve tüm eğitim alanlarının 21. Yüzyıl becerilerinin tamamına uyumu*" amacının ne denli havada olduğunu anlamak için sadece Rotherham ve Willingham'ın (2009) söz konusu becerilere dair eleştirilerine bakmak yeterlidir. Bu yazarlara göre, 21. Yüzyıl becerileri sanıldığı gibi "yeni veya "çağdaş" olmayıp, çok eskilere dayanmaktadır. Kanaatimize göre yeni olan ise, eğitimi bu denli endüstrinin ve ekonominin emrine amade kılmaya heves etmektir. Yine Rotherham ve Willingham'a (2009) göre, gerçekten her çocuğun adı geçen bu becerileri elde etmesi mümkün ve gerekli midir? Bu eleştiriye, "21. Yüzyıl tüm toplumlar için aynı yeterlilikleri mi gerektirmektedir?" sorusu da eklenebilir. Eğitim, ekonomi, endüstri ve tabi ki kültür bakımından Türkiye'nin ABD'den ayrıştığı hiçbir nokta yok mudur? Ya da, bu beceriler her toplumun gelişmesine lazım ise, ABD, rakipleri için bunları neden deşifre etsin? En zor soru da, "beceri odaklılık, zamanla "bilgi" olgusunu gölgeleyebilir mi?" sorusudur. Bilginin önemli olmadığı, sadece becerinin önemli olduğu bir dünya doğru mudur? Kimlik ve aidiyet de dâhil, bilginin önemli olmadığı beceri odaklı bir eğitim, çocuklarımızı küresel sermayenin becerili işçilerine dönüştürmez mi? Bu

anlayış, okullarımızı zihinleri aydınlatan misyondan uzaklaştırıp, meslek okullarına, müfredatı da "aydın ve entelektüel" yerine "görevli" yetiştirmeye itmez mi? Bu yaklaşım, hâlihazırda yaşadığımız merkezi sınavların eğitim sistemimizi (okullarımızı) testlere hazırlayan dershanelere dönüştürme yanlışının, bu kez de, tüm okulları "beceri kursları merkezine" dönüştürme şeklindeki tekrarı olmaz mı? Bütün bu sorular ve kaygılar, üzerinde düşünmeye değerdir. Zira bu durum, Rotherham ve Willingham'ın (2009) tabiriyle, *bilginin, geçici becerilere kurban edilmesidir*.

Sonuçta bir ABD gerçekliği olan Pragmatizmin etkisiyle, eğitimi, ekonomi ve endüstrinin emrine veren bu tür standartlar, uygun öğrencilere ve uygun dozda uygulanırsa fayda sağlayabilir. Ayrıca bu yaklaşım kapsam ve sınırları, Türkiye gerçekliği dikkate alınarak uygulanabilirse, kadim bir sorunumuz olan teorik ağırlıklı eğitimimize açılımlar da sağlayabilir. Ancak ilgili dokümanda (MEB: 2023: 14) geçen, "*Ülkemizin eğitim felsefesinin ve tüm eğitim alanlarının 21. Yüzyıl becerilerinin tamamına uyumu*" şeklindeki, toptancı yaklaşım oldukça risklidir. Zira çocuklarımızın bir kısmı beceri odaklı eğitilirken, bir kısmı zengin bir teorik eğitim almalıdır. Çünkü istisnasız (refleks ve içgüdüler hariç), tüm beceriler, zihinsel bir öğrenme (bilgilenme) arka planına sahiptir. Burada akla, ilgili dokümanlarda "beceri" kavramı zihinsel üst bilişi de kapsayacak şekilde kullanılmıştır, şeklinde bir itiraz gelebilir. Ancak zihinsel üst bilişlerin de bilgi (hikmet) tabanlı olduğu bilinmektedir. Unutulmamalıdır ki, yeterli bilgi olmadan, ilgili modelde sıklıkla yer verilen düşünme, yaratıcılık veya okuryazarlık becerileri de doğru ve etkili bir şekilde kullanılamaz (Rotherham ve Willingham, 2009).

Diğer taraftan, MEB'in TYMM (2023) dokümanında geçen, "*Ülkemizin eğitim felsefesinin ve tüm eğitim alanlarının 21. Yüzyıl becerilerinin tamamına uyumu*" şeklindeki, toptancı yaklaşımının, Türkiye'nin sosyo-ekonomik ve kültürel realiteleri çerçevesinde, "*bazı alanlar ve buna hazır okullar*" şeklinde revize edilmesinde yarar vardır. Çünkü beceri odaklı eğitimin, okul donanımı ve öğretmen eğitimi açısından ciddi sonuçları olacaktır. Okullarımızı ve öğretmenlerimizi buna hazırlamak ise oldukça zaman alacaktır. Bu süreçte hazır olmayan okul ve öğretmenlerin, hazır olmadığı halde, resmi talepler karşısında "işi yapmış gibi görünme" riski, ürkütücüdür. Daha da ürkütücü olan, buna dair bir pedagojinin (öğretim stratejisi, yöntem ve teknikleri, öğrenme ortamı tasarımı ve değerlendirme) de henüz mevcut olmamasıdır. Öğretmenlerin resmi talep üzerine sihirli bir şekilde "beceri öğretimcisine" dönüşmesini beklenmek, ham hayaldir. Diğer taraftan, ABD'nin 21. Yüzyıl eğitim vizyonu ile son yıllardaki duruşluyla, "dünyanın vicdanı" konumunda olan Türkiye'nin eğitim vizyonu her bakımdan aynı olamaz. Zira etrafımızdaki savaşlar, zihni ve becerileri gelişmiş

ve ama vicdanı cılız kalmış insanların neler yapabildiğini açıkça göstermiştir. Öykündüğümüz ve tüm eğitim alanlarına yansıtmak istediğimiz ABD yetişmiş insan profili, bizim ideal insan profilimiz olamaz. Bu itibarla MEB'in TYMM'nin temel önceliklerinden olan "bütüncül" kavramı, bizim insanımıza göre, zihin, duygu, ruh ve bedensel gelişimini kapsayacak şekilde yeniden tanımlanmalıdır. Bu tanım ise, hikmet, şecaat, iffet ve adaletli 21. Yüzyılın tekno-beyinli bireye odaklanmalıdır.

Son olarak, MEB'in TYMM (2023: 15) dokümanında geçen, "*Türk Milli Eğitim felsefesini 21. Yüzyıl becerileriyle genişletilmesi*" şeklindeki hedef, bilinçli bir seçim ise, ülkemiz için "*düşünsel bir makas değişimi*" anlamına gelir. Zira tarihsel olarak Türkiye'nin de dâhil olduğu Doğu toplumları, "*düşünceden eylem çıkarmışlardır*". Anglosakson gelenekte ise, bunun tersine, "eylem, düşünmeye yol açar" kabulü vardır. Pragmatizmin dayanakları olan "eylemcilik ve aletçilik" fikri (Cevizci, 2011) ve bu fikirden "yararcılık felsefesi" çıkarmak (Ocak ve Baysal, 2023), buna örnektir. Kanaatimize göre, bu iki görüşün de hakikati vardır. Buna göre de, eğer bilinçli bir seçim ise, Türk Milli Eğitim felsefesine (ki, ilgili dokümanda bunun ne olduğuna hiç değinilmemiş), zaten bilinen "teoriden pratik çıkarma" alışkanlığına bir de, "pratikten teori çıkarma" eklenerek, mevcut pedagojik bakış açısı gerçekten zenginleştirilmiş olur. Fakat bunun nasıl ve hangi yollarla yapılacağına dair ilgili dokümanda, "kazanımların (öğrenme çıktılarının) beceri temelli olması" dışında herhangi bir bilgi yoktur. MEB'in (2023) dokümanı incelendiğinde, buradaki "beceri" kavramının ise, salt icraat olarak "yapıp-etme" anlamındaki eylem (performans) manasında değil, "üst düzey zihinsel öğrenmeler" anlamında da kullanıldığı görülmektedir. Ki bu anlayış, 2000'li yılların başında Krathwohl ve arkadaşlarının, Bloom ve arkadaşlarının bilinen bilişsel alan sınıflamasında, ilk iki basamağı "sözel bilgiler" ve sonraki basamakları ise "zihinsel beceriler" şeklindeki tasnifine (Akpınar, 2017) dayalıdır. İlgili dokümanda buna atıfta bulunulmaması, ilgili projenin, "yeni" olarak nitelendirilmesi için, "milat oluşturma" gayreti olarak görülebilir. Diğer taraftan TYMM'de, öğrenme ile ilgili olarak beceri kavramını, hem zihinsel ve hem de psiko-motor öğrenmeler anlamında kullanması, literatüre uygun olsa da, öğretmenlerin kafasını karıştırabilir. Dahası, öğretmenleri, öğretim programlarını beklendiği gibi bilgi-beceri dengesi içerisinde uygulamaktan alıkoyup, salt zihinsel öğrenmeleri sağlayacak şekilde uygulamaya götürebilir. Zaten Liselere Geçiş Sınavı (YGS) ve Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YKS) gibi mevcut zihinsel öğrenme ağırlıklı merkezi sınavlar, öğretmenleri buna zorlamaktadır. Dolayısıyla MEB, TYMM çerçevesinde hazırlanmış, üst düzey zihinsel becerileri ve uygulama becerilerini birlikte ele alan öğretim programlarını yaşama

geçirebilmek için, öncelikle merkezi sınavları gözden geçirmeli, öğretmenleri buna göre yetiştirmeli ve aileleri buna ikna etmelidir.

Öğretim Programları (Müfredat)

K-12 TBM veya TYMM, ilgili dokümanda (MEB, 2023: 15) şunları kapsayan bir çerçeve olarak nitelendirilmiştir: Öğretim programlarının geliştirilmesi, öğrenme ortamlarının tasarlanması, öğretim materyallerinin geliştirilmesi, ders kitaplarının ve yardımcı kaynakların hazırlanması, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yapılandırılması ve öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin destelenmesi çalışmalarına kaynaklık etmesi. 2004 yılında MEB'in reformuyla (Çelik, 2012), yukarıda sayılan tüm bileşenlere yapılandırmacılığın giydirilmesi ilk kabul edildiğinde, bu model, Türkiye'de bu denli kapsamlı ikinci reform sayılabilir. TYMM'nin, formal eğitimin tüm aşamalarına nüfuz eden bu kapsamlı bakış açısı oldukça değerlidir. Çünkü eğitim ve öğretim, yukarıdaki tüm bileşenleri kapsayan bir bütünlüktür.

TYMM çerçevesinde geliştirilecek olan öğretim programlarında göze çarpan bir değişim de daha önce hedef, hedef davranış ve kazanım olarak ifade edilen program çıktılarının, bu kez "öğrenme çıktıları" şeklinde ifade edilecek olmasıdır (gelen ilk bilgilere göre). İngilizce "Learning outcomes" kavramından çevrilen "öğrenme çıktıları" ile "kazanım" farkı, ilgili dokümanda (MEB, 2023) tatmin edici şekilde açıklanmamıştır. Dolayısıyla bu durum, "yeni ve farklı olmak" ihtiyacının tezahürü gibi görünmektedir. Nedeni ve gerekçeleri açıklanmayan bu gibi, kavramsal değişimler, eğitimde birikimi ve literatür oluşumunu olumsuz yönde etkileyebilir. TYMM çerçevesinde geliştirilmesi öngörülen öğretim programlarının öğrenme çıktıları, bunlara "bütüncül" argümanıyla yapılan, "öğrenme göstergeleri, değerlendirme kanıtları, alan bilgisine ek olarak sosyal ve duygusal beceriler" gibi eklemelerle de dikkat çekmektedir. Öncelikle, öğretim programlarında yer alan kazanımlardan daha zengin ve daha belirgin öğrenme şablonu çizen "öğrenme çıktıları", daha açık biçimde ifade edilebilirdi. Zira yetiştirilme tarzı ve mevcut eğitim kültürümüz dikkate alındığında, öğretmenlerin buradaki bütüncül mantığı kavramasının kolay olmayacağı söylenebilir. Bu durumda, proje iyi olsa da bunu tam olarak bilmeyen öğretmenlerin eliyle, uygulamada beklenen neticeler alınamayabilir (Aydın ve Kılıç Özmen, 2009). Ancak, öğrenme çıktılarına yapılan giydirmeler (en azından bir kısmı) "iyi" olsa da kesinlikle "yeni" değildir. Çünkü geçen yüzyıl boyunca öğretim programlarında kullanılan hedefler ve bu hedeflere erişimin göstergeleri olarak "hedef davranışlar" (Sönmez, 2009: 45) zaten uygulanmaktaydı. Zira TYMM öğretim programlarındaki öğrenme çıktılarına giydirilmesi düşünülen "öğrenme

ve değerlendirme kanıtları/göstergeleri", önceki programlarda yer alan "hedef davranışlar" niteliğindedir.

TYMM, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler ve alana özgü becerileri kapsayan bütüncül bir bakış açısına sahiptir. Holistik ve bütün insan paradigmasına uygun bu bakış açısı, öğretim programlarına da yansımıştır. Bu, bireyin tüm yönlerden ve dengeli gelişimi için oldukça değerlidir. Fakat ilgili doküman (MEB, 2023) incelendiğinde, özellikle "sosyal-duygusal öğrenme becerileri" ve "eğilimler" bileşenlerinin altının iyi doldurulmadığı göze çarpmaktadır. Bunlara yakından bakıldığında, Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri ve bileşenlerinin (benlik becerileri, ortak/birleşik beceriler ve sosyal yaşam becerileri) tanımı, işlevi ve kapsamına geniş yer verildiği halde, bunların nasıl kazandırılacağı noktası, havada kalmış gibi görünmektedir. Dahası, bunların tanımı, işlevi ve kapsamının neredeyse tamamı ABD başta olmak üzere yabancı literatüre dayanmaktadır. Zaten ilgili dokümanda (MEB, 2023) bu kaynaklara [Akademik ve Sosyal Duygusal Öğrenme İçin İşbirliği (ABD-CASEL), Big Five (OECD)] açıkça referans verilmiştir. Adı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli olan bir projede, bilimsel içerik neyse, sosyal ve duygusal içeriğe ait metinlerin adeta "çeviri metin" niteliğinde olması düşündürücüdür. Bunlardan örneğin "Benlik Becerilerine" bakıldığında, hepsi "içindeki devi uyandır" anlamına gelen, oldukça mekanik ve iyi yönetilemediğinde bireyde ego şişmesine yol açabilecek bileşenler olduğu görülmektedir. Üstelik bunların hepsi (öz-farkındalık, öz-motivasyon, öz-düzenleme, öz-yönetim, öz-yansıtma), yine bize ait olmayan yabancı kültür ortamında üretilmiş kavramlarla ifade edilmiştir. Oysa bizim kültürümüzde bunlara karşılık gelen ve bizi yansıtan, ferdiyet, nefis terbiyesi, irade eğitimi, nefsi muhasebe gibi birçok kavram, usul ve tarz vardır.

TYMM'de yer alan Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri ve bileşenlerinin, yabancı literatüre dayandığı durumu, "Eğilimler" kısmı için de geçerlidir. Nitekim ilgili MEB (2023: 60-70) dokümanı bu bağlamda ele alındığında, aslında "niyet" veya "tavır" olarak nitelendirilebilecek "eğilim" kavramına dair literatürün tümüyle yabancı olduğu görülmektedir. Oysa niyet, tavır, eğilim kavramları, bizim kültürümüzde asırlardır bilinen ve üzerinde çok sayıda yayın yapılan konulardır. Adında milliliğe referans veren bir projede, sosyal ve beşerî bilimlerle alakalı yerli literatüre bu denli mesafe konulması anlaşılabilir değildir. Bir örnek olarak, Benlik Eğilimlerinden merak, bağımsızlık, azim, kararlılık, öz-yeterlilik ve öz-güven konularında yerli literatür neden tatmin etmez ki? Dahası, Sosyal Eğilimler başlığı altında (s.67) yer verilen empati, sorumluluk, girişkenlik güven ve oyunbazlık konularında gerçekten ithal literatüre muhtaç mıyız?

Yukarıda zikredilen durum ve eleştirilere dayanarak burada şu soruları sormak gerekir: Son iki asırdır pozitif bilimlere dair içeriği olduğu gibi yabancı literatürden almanın yanında (üretemediğimiz için mecburen), sıra şimdi de insana, kültüre, topluma ait içeriğe mi gelmiştir? Tarihimizde ve bugün insan, benlik, duygu, sosyal yaşama dair hiç mi kaynak yoktur? Bizim insanımızı, bütünüyle yabancı kültürlerden ithal edilmiş veya devşirilmiş kavramlar üzerinden nasıl tanımlayabiliriz? Adı yerli ve milli olan bir projede bizim, insan, benlik, duygu ve sosyal yaşama dair söyleyecek sözümüz yok mudur? Ya da, ABD veya gelişmiş diye addedilen Batı toplumlarının insan, kimlik, duygu profili, bize aynen örnek olabilir mi? Eğer kimlik, "bir mensubiyeti (aidiyeti), aynı olmayı, tek olmayı ifade ediyorsa (Dalbay, 2018: 162), sosyal ve beşeri bilimlerle alakalı, tepeden-tırnağa yabancı kavram ve içerikle (ithal ve ödünç değerler), çocuklarımızın, medeniyetimiz ve kültürümüze aidiyetini nasıl temin edeceğiz? Kaldı ki, Dalbay'ın (2018: 166), işaret ettiği gibi, Batı'nın bize çeşitli projeler aracılığıyla pazarladığı sözde evrensel değerlerinin ilkesel olmadığına son zamanlardaki olaylarla şahit olmadık mı? En zor soru da kimlikle (benlikle) alakalı olarak, medeniyet ve milli tarihselliğinden kopartılarak, adeta renksizleştirilen çocuklarımızı küresel argümanlara açık hale getirmiyor muyuz? Milli ve manevi mensubiyeti olan ve örneğin 21. Yüzyıl matematiksel bilgi ve becerilerine sahip birey profilini netice verecek bir müfredat mümkün değil midir?

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan bütün yatırımlar ve gösterilen devasa çabalara rağmen, bugün adeta bir sorun yumağına dönüşmüş olan TES'in değişim ihtiyacı açık ve anlaşılabilirdir. Zira İslami düşüncede işaret edilen (sırrı tekâmül) değişim (Mutahhari, 1989), evrenin bir gerçeği ve yaşadığımız çağın temel dinamikleri arasındadır. Dolayısıyla, özellikle uygulama süreci bakımından oldukça yavaş kalan TES için, değişim, yönü ve usulü doğru olmak kaydıyla kaçınılmazdır. MEB'in 2024 yılında gündeme alacağı TYMM, böylesi bir ihtiyaca cevap verme bakımından atılmış doğru bir adımdır. Bu adım özellikle, pozitif bilimlere ait 21. Yüzyıl gereklerini, eğitimimize kazandırması bakımından kıymetlidir. Bu noktada, TYMM öğretim programlarının (MEB, 2013), bilişsel (vukuf), duyuşsal (his) ve psiko-motor (icraat) öğrenme alanlarını, "öğrenme çıktıları" ve "kavramsal beceriler" bağlamında birleştirmesi isabetlidir. Ayrıca bu birleştirmelere, öğrenme ve değerlendirme bileşenlerini, sosyal-duygusal ve çeşitli okuryazarlık becerileri ile farklı öğrenme hızlarına sahip öğrencilere yönelik yaşantıları da eklemesi, eğitimde "bütüncül" bakış için önemlidir. Çünkü eğitimde gelinen

noktada, "bütün, parçaların toplamından daha fazladır" anlamına gelen GESTALT ve Yaplandırmacı yaklaşımların işaret ettiği, bireyin tüm yönlerden ele alınmasının gerekliliği (Şimşek, 2008), geniş kabul görmektedir. Daha da önemli olan, buradaki birleştirme ve eklemelerin, "kavramsal beceriler" adı verilen total bir yeterlilik çerçevesinde yapılmasıdır. Çünkü ilgili dokümana (MEB, 2023: 24-25) göre, kavramsal beceriler; temel beceriler, bütünleşik beceriler ve üst düzey becerileri kapsayan, bilgi-eylem bütünlüğüne yönelik üst çatı niteliğindedir. Buradaki birleştirmeler, Krathwohl ve arkadaşlarının (2001) tasnifinden yararlanılarak (Akpınar, 2017), şu şekilde de ifade edilebilir: Kavramsal beceriler; sözel bilgiler (temel beceriler), zihinsel beceriler (bütünleşik beceriler) ve performans/icra yeterlilikleri (üst düzey beceriler). Adı (kavramsal beceriler) tartışmaya açık olsa da, bu tasnif ve işlevleri doğrudur. Zira Bloom'a (Akpınar, 2017) göre, bireyin günlük yaşam becerilerinde biliş, duyuş ve eylem birliktedir. Diğer taraftan, TYMM'de; öğretim programları, öğretim ortamları, öğretim materyalleri, ders ve yardımcı kaynakları, ölçme-değerlendirme ile öğretmenlerin gelişimini kapsayacak bir çerçeve olarak kurgulanması da, yine "bütüncül" bakış açısına uygun ve doğru bir tasavvurdur. Zira eğitim sistemi, adı geçen tüm bu unsurlarla ayrılmaz bir bütünlük arz etmektedir. Bu noktada belirtilebilecek eleştiri, projenin, ülkemizde öğrenme becerilerini meslekler bazında standardize eden MYK ve eğitimle ilgili sendikalar, STK ile dış paydaşların tecrübelerinden yararlanılmamış olmasıdır. Bu durum, TYMM kapsamında geliştirilen öğretim programlarının "tarihi temeli" bakımından (Akpınar, 2017) bir eksikliktir. Eğitimde tarihin ihmali, bireyin hafızasını yok saymakla eşdeğerdir.

Buraya kadar TYMM'nin öne çıkan artılarını zikrettikten sonra, bizatihi bu projede çok öne çıkarılan "eleştirel düşünme" odaklı bakış açısıyla, bazı noktaları irdelenmiştir. TYMM'nin temel gerekçelerinden olan "değişim ihtiyacı", ilgili dokümandan (MEB, 2023) farklı bir perspektifle ele alınabilir. Şöyle ki, bilim, teknoloji, sosyal ve fiziki çevreye dair değişim söylemlerine rağmen, değişmeyen bazı noktalar da vardır. Örnek olarak Esasicilerin (Keleş, 2013: 45) ifade ettiği gibi, insan doğası, fiziki, biyolojik, bilişsel, duyuşsal vb. bakımlardan değişime uğrasa da, bazı boyutları itibarıyla (fıtratı) değişmeyen bir "öze" sahiptir. Bunlara göre, bu değişmez öz, bireye iyi bir yaşam sürecek değer ve bilgi kazanmalarında önemli katkılar sağlamaktadır. Bu öz, insan olma hasebiyle tüm bireylerde aynıdır, çünkü tek elden çıkmıştır. Topçu'ya (2016: 37) göre de, zamanla değişen öz değil, şekildir; dolayısıyla ithal edilmesi gereken de şekil olabilir. Zira maarif tüm yapı, kurum, düşünce ve şartlarıyla ithal edilemez (Tozlu, 2014: 252), ancak üretilebilir. Dolayısıyla eğitimde değişimin bir yönü, evrensel değişim dinamikleri ile insanın fiziksel-biyolojik taraflarına bakarken, diğer yönü de onun

fıtratına (değişmeyen sabite olan özüne) bakmalıdır. Bu değişim ve sabite yanında, bireyin fiziksel-biyolojik boyutlarına ait bilgiler ile bireyin zihin kodlaması ve duyuşsal konuşlanmasına ait bilgiler arasındaki farka da dikkat etmek gerekir. Buna göre, eğitim sistemi veya müfredat tasavvur ederken, bireyin öğrenme süreciyle ilişkili fiziksel ve biyolojik işleyişe dair bilgiler (çünkü bunlar fıtratın evrensel boyutlarıdır) ithal edilebilirken, bireyin bu bilgileri kodlamada işe dahil olan kültür ve inanç (Akpınar vd., 2012: 32) umdeleri ithal edilemez. Birincisi fıtratın fizyolojik boyutuna uygun iken, ikincisi, fıtratın sosyal kodlamalarına, sosyal benliğe ve bir bakıma fıtratın sosyo-kültürel boyutlarına uygun değildir. Bu yönüyle maarif ve müfredatta, bazı boyutlar ithal edilebilirse de, sosyo-kültürel boyutlar asla ithal edilemez, ancak üretilebilirler. TYMM, bu açıdan ele alındığında, gözden kaçan bazı noktalar dikkat çekmektedir. Öncelikle, TYMM çerçevesinde geliştirilecek öğretim programlarının, pozitif bilimsel içeriği ile öğrenmenin fizyolojik ve biyolojik işleyişine dair bilgilere yerli-yabancı literatür ayrımı yapmadan yer vermesi doğrudur (Kaldı ki, yerli literatüre değinme oldukça sınırlıdır). Ancak bu proje ve bu proje çerçevesinde geliştirilecek olan öğretim programlarında (müfredatta), beşeri ve sosyal ilimlere dair içeriğin bütünüyle yabancı literatüre dayandırılması doğru değildir. Projede önemli bir ağırlığı olan Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri ve Eğilimler, bu türdendir. Buradaki "benlik, ortak beceriler ve sosyal yaşam" becerilerine dair bilgilere bakıldığında (MEB, 2013: 38-39) neredeyse yerli referans kaynağına rastlanmaması, rahatsız ve rencide edicidir. Yukarıda da değinildiği gibi, özünde sosyo-kültürel tecrübe ve birikimle alakalı bu bilgilerin olduğu gibi ithal edilmesi, projenin esin kaynağı olan ABD ve Türkiye'yi sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik düzlemlerde ortaklaştırmak anlamına gelir. Oysa Türkiye, tarihi, coğrafi, kültürel, ekonomik, sosyolojik, politik ve nihayet eğitim kültürü bakımından ABD'den ciddi biçimde ayrışmaktadır. Topçu (2016: 14), eğitim üzerinden bu ayrışmayı, "milli mektep, zihniyet, müfredat, metot, psikolojik temel ve hatta binasıyla diğer milletlerinkinden ayrıdır" şeklinde dile getirmiştir. Diğer taraftan, "iman etmek, bilim ve felsefenin sahasını daraltır" anlayışına sahip batı medeniyeti (Tozlu, 2014: 215) ile her noktada nasıl ortaklaşabiliriz? Kaldı ki, içinde "beşeri ve sosyal değerler" barındıran Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri ve Eğilimler bakımından Türkiye ile ABD birbirine yakınlaştırmak (eğer mümkün ise), doğru bir amaç mıdır? Tarihimizde ve tabi ki bugün de, adı geçen konularda hiç yerli referans kaynağı yok mu ki, kimlik inşası gibi oldukça milli olması gereken konular bile ithal edilsin? Dahası, Dilthey'in ifadesiyle, maddi bilimler için ithal edilen içerik ve usullerin, kimlik ve maneviyatta işe yaramayacağı açıktır (Çamdibi, 2008: 58). Dolayısıyla milli olan bir projede (TYMM), Sosyal-Duygusal Öğrenme ve Eğilimlere dair içeriğin tepeden-tırnağa yabancı kavramlarla doldurulması, beklenildiği gibi yaratıcı düşünmeyi netice

veremez. Zira her kültür ancak ve ancak kendi öz dilinde (yerli kelime ve kavramlarla) yaratıcı düşünebilir. Çünkü düşünme cihazı akıl (zihin, mantık) ise, malzemesi kelime ve kavramlardır. Bu malzemelerin ithal edilmesi veya devşirilmesi, milli ve yerli yaratıcı düşünmeye fayda sağlamaz. Eğer böyle olsaydı, sömürge geçmişine sahip ve bir asırdır kendisini sömüren "gelişmiş" toplumların diliyle eğitim yapan ülkeler, bugün yaratıcı düşüncede ilk sıralarda olurlardır. Diğer taraftan, yerli ve milli düşünme olmazsa, eğitim anlamında uzak/politik/felsefi hedefimiz (Sönmez, 2009: 30) olan, "Muasır medeniyetler seviyesine çıkmak" vizyonuna erişemeyiz. Dolayısıyla olması gereken, maarif ve müfredat tasavvurunda; ithal ile yerli bilgi, ilmi kesbi ile ilmi Vehbi arasında denge kuracak bir değişimi gerçekleştirmektir. Ayrıca bu değişimde, "Batı pazarından" ithal edilecek beşeri ve sosyal bilgiler, "bin dört yüz yıllık millet karakterini" (Topçu, 2016) yansıtan, medeniyet ve kültürel süzgeçlerden geçirilmelidir. Burada kritik olan, Türkiye'nin yaklaşık iki-üç asırlık tarihi tecrübesinden yararlanarak, yapılacak bu değişimin (TYMM), mutlaka öncekilerden farklı olmasıdır. Zira şimdiye değin, ithal ikameci yaklaşımla, yabancı ülkelerden bir eğitim modelini aynen alıp TES'in üzerine boca etmek şeklindeki değişimlerle gelinen nokta, herkesin malumudur. Özden (2021), bu noktayı "hiç kimseyi memnun etmeyen" şeklinde ifade etmiştir. Bu itibarla, TYMM değişim projesini, öncekilerin yaptığı gibi taklit ve öykünmeden sıyırarak, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" adına yakışır şekilde, çağın dinamikleri ile medeniyet ve kültürümüzü buluşturacak şekilde tahkim etmemiz gerekir.

Son tahlilde, amacı ve bilimsel içeriği 21. Yüzyıla yakışan, iyi niyet ve büyük bir çabayla ortaya konulmuş olan TYMM'nin, sosyal ve beşeri boyutlarına yerli ve milli dokunuşlar yapmak gereklidir. Yoksa iyi niyet, büyük çaba ve gayretlerin neticesi olan bu proje, bireyi teknik bir unsura (Topçu, 2016: 32), becerili bir robota, renksiz bir işgücüne dönüştürebilir. Bu dokunuş, TYMM'nde kimliği inşa eden "sosyal-duygusal ve "eğilimler" konularını (en azından bir kısmını), yerli ve milli referanslara dayandırmak şeklinde olmalıdır. Yoksa zihni ve kimliği yabancı kelime ve kavramlarla inşa edilmiş, evrensel değerler adıyla sosyal aidiyeti renksizleştirilmiş bir birey tipi tezahür edebilir. Tipi bize benzese de, zihinsel anlamda devşirilmiş bu birey, küresel güçlerin emrine amade, becerili bir işgücüne dönüşebilir. Zira iki asırdır yaşadıklarımız, gelişmiş ülkelerin eğitim modellerini cömertçe paylaşmalarından kuşku duymamızı haklı çıkartmaktadır. Çünkü bu ülkeler, eğitim modelleri ihraç ederek, aidiyeti zayıf, ucuz ve kontrol edilebilir becerili işgücü üretmeyi, üçüncü dünya ülkelerine havale etmektedirler. Nitekim Türkiye'de, iyi diye addedilen üniversite mezunlarının (ki bunların çoğu, 21. Yüzyıl becerilerine sahiptirler) büyük oranda, salt maddi ikbal uğruna,

aidiyetini, mensubiyetini ve kendisini yetiştiren ülkesine olan mesuliyetini kolayca geçerek, gelişmiş ülkelere gitmesi nasıl izah edilebilir? Bu üniversitelerin, küresel ekonomik ve endüstriyel güçlere, "yetişmiş beyin" ve "yetişmiş işgücü" sağlayan ileri temsilcilikler gibi davranmaları bile tek başına, ülkemiz eğitim sisteminin, yerli ve milli zihinler yetiştirecek şekilde değişimini gerekli kılmaktadır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akpınar, (2017). *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme*. Data Yayınları.

Akpınar, B. (2023). Eğitim felsefesi akımlar, öncüleri ve eğitimle ilgili görüşleri (ss.117-143). İçinde *Eğitim Felsefesi* (Eds: M. Ergün ve A. Çoban). Pegem Akademi.

Akpınar, B., Dönder, A., Yıldırım, B. ve Karahan, O. (2012). Eğitimde 4+4+4 sisteminin (modelinin) karşıt program bağlamında değerlendirilmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 25-39.

Aşkar, P. (2023). *K-12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli*. MEB Yayınları.

Aydın, O. ve Kılıç Özmen, Z. (2009). Yeni ilköğretim programı ile ilgili öğretmen görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 30, 47-63.

Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma (Yöntem, Teknik ve İlkeler).* Pegem Akademi.

Baloğlu, F. (1999). İnternetteki kaynakların bilimsel çalışmalarda gösterilmesi. *Sosyoloji Konferansları*, 26, 253-257.

Balyer, A. D. (2016). Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *Elementary Education Online*, 15(2), 391-407.

Cevizci, A. (2011). *Eğitim Felsefesi*. Say Yayınları.

Covey, S. R. (2005). *8'inci Alışkanlık- Bütünlüğe Doğru-* (Çev: Sezer Soner ve Çağlayan Erendağ). Sistem Yayıncılık.

Çamdibi, M. (2008). *Şahsiyet Terbiyesi ve Din Eğitimi*. Çamlıca Yayınları.

Çelik, Z. (2012). Politika ve uygulama bağlamında Türk eğitim sisteminde yaşanan dönüşümler: 2004 İlköğretim Müfredat Reformu Örneği (Tez no: 308505) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Dalbay, R. S. (2018). Kimlik ve toplumsal kimlik kavramı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 161-176.

Ergün, M. (2009). *Eğitim Felsefesi*. Pegem Akademi.

Glesne, C. (2014). *Nitel Araştırmaya Giriş* (Çev: Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu). Anı Yayıncılık.

Guenon, R. (1991). *Modern Dünyanın Bunalımı* (Çev: Nebi Avcı). Ağaç Yayıncılık.

Gutek, G. L. (1997). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar* (Çev: Nesrin Kale). Pegem Yayınları.

https://ogm.meb.gov.tr/www/k12-beceriler-cercevesi-kapsaminda-turkiye-butuncul-modeli-kilavuzunun-hazirlanmasi-calistayi-basladi/icerik/1736., Erişim tarihi: 9.11.2023.

https://www.myk.gov.tr, Erişim tarihi: 9.11.2023.

Kaplan, Y. (2020). Yeni Şafak, 07.12. 2020, https://www.yenisafak.com, Erişim tarihi: 22.06. 2023.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi,* 1(1), 62-80.

Keleş, H. (2013). Temel eğitim felsefesi akımları bağlamında John Locke'un liberal eğitim anlayışı (Tez no: 344897) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 15, 170-189.

MEB, (2023). *K-12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli*. MEB Yayınları.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Nitel Veri Analizi* (Çev: Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Pegem Akademi.

Nasr, S. H. (1991). *İnsan ve Tabiat*. Ağaç Yayıncılık.

Ocak, G. ve Baysal, A. E. (2020). Temel felsefi akımlar ve önemli temsilcileri İçinde *Eğitim Felsefesi*. Pegem Akdemi.

Punch, K. F. (2013). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. Sage Press.

Rotherham, A.J. ve Willingham, D. (2009). 21st century skills: The Challenges ahead. *Teaching for the 21st Century*, 67(1), 16-21.

Sönmez V. & Alacapınar F.G. (2016). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2009). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2014). *Eğitim Felsefesi* (12. Baskı). Anı Yayıncılık.

Şahinoğlu, S. (2021). Eğitimde holistik (bütünsel) yaklaşım ve din eğitimi (Tez no. 673362) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Şeriati, A. (1990). *İnsan*. Fecr Yayınları.

Şimşek, A. (2008). Tarih derslerinde bütünsel öğrenme: Gestaltçı yaklaşımdan Holistik yaklaşıma bir bakış denemesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-16.

Tabatabai, M. H. (1989). *İnsanın Tarihte Tekamülü* (Çev: Ubeyd Küçüker). Seçkin Yayıncılık.

Topçu, N. (2016). *Türkiye'nin Maarif Davası*. Dergah Yayınları.

Tozlu, N. (2014). *Eğitimden Felsefeye-1*. Bayburt Üniversitesi Yayınları.

Yaran, C. S. (2005). İslam'da ahlakın şartı kaç?: İslam erdem etiğinin yeniden yapılandırılması. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 11, 35-55.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

The Turkish Education System (TES), which has been searching for its path for nearly two centuries, has undergone numerous changes and transformations in this process. While some of these changes, which have been called by many names such as revolution, reform, restructuring, etc., have been in the form of a change of clothes, most of them have remained shallow and formal. As a matter

of fact, even changes such as changes in the examination system or curriculum are perceived as "system change" in the Turkish public opinion and reacted to as "frequent changes". However, change-oriented Pragmatism had a significant impact on the renewal movements that started in the late Ottoman period, turned towards the West and culminated in the Republic. For this reason, although the literature (Akpınar, 2017) states that the philosophical basis of TES is Pragmatism and its educational view of Progressivism, in practice, the Essentialist and Daimist traditions have always continued. Therefore, the changes in TES, as seen here, have been in the form of seeking a place in the oscillation between East and West, rather than taking a clear and unambiguous stance. The most recent example of this is the change in partnership between the Ministry of National Education (MoNE) and UNICEF, which, after nearly two years of work, is set to be piloted in 2024. While similar in its philosophical stance to its predecessors, this change differs from the others in that it is quite comprehensive. This change project, which is being carried out by MoNE with UNICEF contributions, started out as the K-12 Skills Framework Turkey Holistic Model. However, at the end of the study, the name of the project was changed to the Turkish Century Education Model (TYMM).

The purpose of this review study is to analyze the TMM, which will be piloted in 2024, from a domestic and national perspective. The results of the analysis based on the Ministry's main document on the project, the K-12 Skills Framework Turkey Holistic Model, and the relevant literature are presented below: The project, which is called TYMM for now because its name is not yet clear, is a right step in the adaptation of the Turkish Education System to the 21st century education paradigm. Inspired by the work on 21st century skills in the US and the EU, this project is the right decision to provide Turkey's future generations with 21st century skills. The TYMM framework (MoNE, 2023) includes curriculum development, designing learning environments, developing teaching materials, preparing textbooks and supplementary resources, structuring assessment and evaluation processes, and supporting teachers' professional development processes. When we look at the curriculum, important innovations stand out in terms of the holistic development of the individual. Namely, in this curriculum, which is referred to as learning outcomes, the previous gains, which focused on the mental development of the individual, have been holisticized to cover cognitive, affective and psycho-motor acquisitions. In addition, assessment and evaluation components, social-emotional and various literacy skills, and experiences for students with different learning speeds have been added to these integrations. This is valuable for the holistic development of the individual. These combinations and additions in the TCC are defined as the total competence of the individual under the name of "conceptual skills", reminiscent of Krathwohl et al.'s

(2001) classification. However, despite many positive innovations, it is problematic that this project "imposes on every individual and every school" (Rotherham & Willingham, 2009) the 21st century skills defined by the US and EU. In addition, in this project, which displays an imported image in terms of content and scope, there is a need for local and national touches related to social-affective and dispositions at the points of identity and social belonging of the individual. Because national and domestic minds cannot be built with only imported information. If local and national minds are not built, such approaches that see the individual as a technical object (Topçu, 2016) may turn future generations into the skilled labor force of global industries and economies, even if they have 21st century skills, because they have no social belonging. Therefore, TYMM, as it has always been done and the results of which have never satisfied anyone (Özden, 2000), should be empowered in a way to bring together the dynamics of the era with Turkey's civilization and culture, as befits the name "Education Model for the Turkish Century" by getting rid of such imitation and emulation.