FITRATA DÖNÜŞ: Türkiyenin Maarif Davası ve Yeni Bir Öğrenme Paradigması İhtiyacı

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Değerlendirmesi

Bu rapor, biri çalıştay diğeri kongre olmak üzere gerçekleştirilen iki önemli toplantının değerlendirilmesi amacıyla ortaya konmuştur. Her iki toplantı da ülkemizin eğitim gündemi ve özellikle **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)** açısından büyük önem arz etmekte olup, her ikisinin de ayrıca bir değerlendirme çalışmasına konu edilmesi ihtiyacı doğmuştur:

- **Çalıştay:** 18 Haziran 2026 tarihinde İstanbul Aydın Üniversitesi ev sahipliğinde düzenlenen "Eğitimde Paradigma Değişimi: Öğretme Yaklaşımından Öğrenme Yaklaşımına Geçiş Çalıştayı."
- **Kongre:** 9-10 Haziran 2026 tarihlerinde Ankara'da TOBB İkiz Kuleleri'nde, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile TOBB işbirliğinde düzenlenen "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Üzerine Dilde ve Düşüncede Derinleşme Kongresi."

Söz konusu çalıştay ve kongreye Maarif Platformu hem katılım sağlamış hem de destek vermiştir. Maarif Platformu tarafından **1 Temmuz 2026 tarihinde** gerçekleştirilen değerlendirme toplantısında ise çalıştay yeniden ele alınmış; bu raporda ortaya konan tespit ve öneriler, hem bu değerlendirme toplantısının hem de kongrenin sahaya dair sunduğu bulgular ışığında bütünleştirilmiştir. Böylece rapor, tek bir etkinliğin değil, birbirini besleyen üç ayrı buluşmanın (çalıştay, kongre ve değerlendirme oturumu) ortak bir damıtılmasından doğmuştur.

Canlı olarak YouTube üzerinden yayınlanan bu özel oturumun başkanlığını Prof. Dr. İsmail Sağlam yürütmüş, açılış ve çerçeve sunumu ise Prof. Dr. Ömer Özyılmaz tarafından yapılmıştır.

- **Oturum Başkanı:** Prof. Dr. İsmail Sağlam (Bursa Uludağ Üniversitesi)
- **Sunum:** Prof. Dr. Ömer Özyılmaz (İstanbul Aydın Üniversitesi)

"Maarif Platformu Sohbetleri" serisinin 41. bölümü olarak paylaşılan "Eğitimde Paradigma Değişimi Çalıştayının Değerlendirilmesi" başlıklı oturumda, aşağıdaki katılımcılar müzakereleriyle katkı sunmuşlardır: Bu rapor isimleri yer alan uzman heyetin fikirleri ile olgunlaştırılmış ve editörlerce teklifler ve uyum içinde hazırlanmıştır.

(Müzakere Heyeti)

- **Ali Güngör** (Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)
- **Ali Öztürk** (Prof. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi)
- **Bilal Duman** (Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)
- **Burhan Akpınar** (Prof. Dr., Fırat Üniversitesi)
- **Gürkan Ergen** (Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
- **İbrahim Türkoğlu** (Prof. Dr., Fırat Üniversitesi)
- **İdris Aydın** (Dr., Öğretmen, Sakarya)
- **İsmail Sağlam (**Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi**)**
- **Mehmet Zeki Aydın** (Prof. Dr., Selçuk Üniversitesi)
- **Osman Çakmak** (Prof. Dr., İstanbul Rumeli Üniversitesi)
- **Ömer Özyılmaz (**İstanbul Aydın Üniversitesi **)**
- **Rafet Fener** (Küçük Çekmece MEM, Şube Müdürü)

Toplantının video kaydına Maarif Platformu YouTube kanalı üzerinden erişilebilmektedir:

"Eğitimde Paradigma Değişimi Çalıştayının Değerlendirilmesi" | Maarif Platformu Sohbetleri 41
Toplantı bağlantısı: https://www.youtube.com/live/Y4htw9bGL-M

(Editör Heyeti)

- **Ahmet Kırkkılıç** (Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Eğitim F. -e.)
- **Gürkan Ergen** (Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim F.)
- **Mehmet Nur Tuğluk (**Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim F.)
- **Osman Çakmak** (Prof. Dr., İstanbul Rumeli Üniversitesi, Sanat Tasarım ve Mimarlık F. Maarif Platformu B.)

Maarif Platformu Rapor No: 10

Rapor Adı: FITRATA DÖNÜŞ: Türkiyenin Maarif Davası ve Yeni Bir Öğrenme Paradigması İhtiyacı. *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Değerlendirmesi*

1. GİRİŞ VE DURUM DEĞERLENDİRMESİ: Dış Denetimli Öğretme ve Öğrenenin İradesinin Yanlış Anlaşılması

Bu raporun çıkış noktası, Türkiye'nin maarif tarihinde onlarca yıldır süregelen bir yapısal alışkanlığın, yani öğrenmeyi dış denetimli bir "öğretme" faaliyetine indirgeyen anlayışın, bugün hâlâ sahadaki tesirini sürdürüyor olmasıdır. Ancak bu tespiti yaparken, isabetli bir ayrımı baştan netleştirmek gerekir: Burada eleştirilen merkeziyetçilik, öncelikle son on-on beş yıl öncesine kadar yürürlükte olan eski müfredatların ve eski uygulama alışkanlıklarının bir mirasıdır; bu, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) kasıtlı bir tercihi ya da öğreneni bilinçli biçimde yok sayan bir talebi değildir. Nitekim TYMM, bugüne kadarki müfredatlar içinde öğrenen merkezli yaklaşıma en çok yaklaşan, bu anlamda en ileri adımı temsil eden bir modeldir.

Bu raporun asıl meselesi, bu yüzden "merkezin öğreneni yok sayması" değil, daha derin ve daha genel bir sorundur: Öğrenmenin ne olduğuna dair, yalnızca merkezde değil, sahada, okulda, sınıfta, hatta velinin ve öğrencinin kendi zihninde de yerleşik hâle gelmiş bir "yanlış anlamadır". TYMM, bu yanlış anlamayı aşmak için doğru istikamette önemli bir irade ve niyet ortaya koymuştur; ancak bir modelin kâğıt üzerindeki isabeti ile bu isabetin sahada, muallimin fiilî tutumunda ve öğrencinin gündelik tecrübesinde karşılık bulması, birbirinden ayrı iki mesele olarak ele alınmalıdır. Bu çalışma, TYMM'yi bir eleştiri hedefi olarak değil, tam tersine, bu yanlış anlamayı gidermek için sunulan doğru bir zemin olarak kabul etmekte; asıl mesaisini bu zeminin sahada nasıl daha da güçlendirilebileceği, hangi eksikliklerin tamamlanması gerektiği sorusuna ayırmaktadır.

Bu noktada bir usul hassasiyeti de belirtilmelidir: Yeni müfredat henüz yeterince yerleşip olgunlaşmadan, onun sahadaki etkisine dair kesin ve erken hükümler vermek, hem TYMM'nin kendi gelişim sürecine haksızlık edebilir, hem de bu çalışmanın öne sürdüğü tespitlerin niteliğine gölge düşürebilir. Bu yüzden aşağıdaki bölümlerde ortaya konan tespitler, TYMM'ye yönelik bir olumsuzlama değil, onun sunduğu doğru istikametin sahada tam anlamıyla vücut bulması için nelerin tamamlanması gerektiğine dair yapıcı bir katkı olarak okunmalıdır.

Nitekim bakanlığın bu yönde attığı en somut adımlardan biri, 9-10 Haziran 2026 tarihlerinde Ankara'da TOBB İkiz Kuleleri'nde düzenlenen "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Üzerine Dilde ve Düşüncede Derinleşme Kongresi" olmuştur. Bu kongre, TYMM'nin iki yıllık saha yansımalarını uygulayıcıların, yani bizzat sahada ders veren öğretmenlerin gözünden masaya yatıran, bu bakımdan model açısından milat niteliğinde bir organizasyon olarak değerlendirilebilir (Cakmak, 2026). Maarif modelinin önündeki engellerin anlaşılmasında, sahadan gelen öğretmenlerin karşılaştığı güçlüklerin doğrudan dinlenmesi, bakanlığın bu konuda atmış olduğu önemli ve isabetli bir adım olarak kayda geçirilmelidir; zira bir modelin kâğıt üzerindeki isabeti ile sahadaki karşılığı arasındaki farkı en doğru tespit edebilecek olanlar, o modeli her gün sınıfında fiilen uygulamaya çalışan öğretmenlerdir.

Kongrede öne çıkan tespitler de, bu çalışmanın vardığı sonuçlarla dikkat çekici bir paralellik taşımaktadır: Kongreye katılan öğretmenlerin ve uzmanların ortak vurgusu, TYMM'nin getirdiği imkân ve malzemelerin eğitimi mektebin dört duvarı dışına taşımayı, yerinde öğrenmeyi ve derin tefekkürü teşvik ettiği, ancak mevcut merkezi müfredat yapısı ve merkezi sınav sisteminin hem öğrenciyi hem öğretmeni test odaklı, mekanik bir çalışma temposuna hapsettiği yönünde olmuştur. Bu tespit, çalışmamızın baştan beri işlediği tezle birebir örtüşür: Model, öğrenen-merkezli ve öz denetimli öğrenmeyi ilke düzeyinde doğru biçimde öngörmekte, fakat bu ilkenin sahada hayat bulması, merkeziyetçi müfredat tekelinin ve merkezi sınav sisteminin gözden geçirilmesine bağlı kalmaktadır. Kongrede dile getirilen, yetki ve inisiyatifin okul idaresine, öğretmene ve yerel dinamiklere kademeli olarak devredilmesi çağrısı, bu çalışmanın önceki bölümlerinde savunduğu "merkezden yönetme hastalığı" eleştirisiyle ve mahallî özerklik önerisiyle de doğrudan uyum içindedir.

1.1.Türkiye'nin Maarif Nizamı: Yapısal Kriz ve Model Eleştirisi

Türkiye'nin maarif nizamı, artık pansuman tedbirlerle, merkezden gönderilen bürokratik genelgelerle geçiştirilemeyecek derin bir yapısal krizin içindedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), bu ölümcül ataleti kırmak adına atılmış kıymetli bir niyet beyanı olmuştur.

Ancak bu iyi niyetli modele yönelttiğimiz stratejik eleştirinin çerçevesini hakkaniyetle çizmek elzemdir: Model, öğrenen-merkezli yaklaşımı zımnen (örtük olarak) bünyesinde barındırmaktadır; bu yönüyle istikameti yanlış değildir. Lakin en büyük eksiği şudur: Öğrenme eyleminin fıtratta ve zihinde nasıl gerçekleştiğini; sürece rehberlik edecek olan muallime, veliye ve bizzat talebenin kendisine açık ve müstakil bir felsefeyle sunamamaktadır.

Bu noktada iki ayrı meseleyi birbirinden titizlikle ayırmak gerekir. Birincisi, öğrenmenin doğasına dair *yaklaşımın* doğru kurulup kurulmadığı meselesidir; ikincisi ise bu yaklaşımın *kim tarafından* ve *nereden* uygulamaya konulacağı meselesidir. Bu ikisi, görünüşte iç içe geçse de, aslında farklı düzlemlerde duran sorunlardır: Öğrenme, tabiatı gereği kişisel ve özneldir; bir merkezden yönetilerek gerçekleştirilebilecek bir eylem değildir. Dolayısıyla mesele, kararın Ankara'da mı yoksa okulda mı verildiği değil, verilen kararın öğrenmeye dair *doğru bir anlayışı* temsil edip etmediğidir. Yetki yerele, okul idaresine, muallime devredilse dahi, eğer devredilen yetkinin arkasındaki öğrenme anlayışı hâlâ öğrenciyi edilgen bir bilgi alıcısı olarak konumlandırıyorsa, sonuç değişmeyecektir — öğrenci yine pasif bir veri deposu konumuna itilecektir. Bu bakımdan merkeziyetçilik, tek başına meselenin kökü değil; yanlış kurulmuş bir öğrenme anlayışının sahada değişmesini güçleştiren, onu perçinleyen ikincil bir engeldir.

Bununla birlikte, bu iki mesele nihayette birbirini beslemektedir: Sistemi tek merkezden yönetme alışkanlığı sürdükçe, yetki ve inisiyatif sahanın asıl sahiplerine — okul idaresine, muallime ve yerel dinamiklere — devredilmedikçe, TYMM'nin bünyesinde örtük biçimde taşıdığı doğru öğrenme anlayışı da sahada köklü bir dönüşüme dönüşme imkânı bulamayacaktır. Zira doğru bir öğrenme felsefesi, ancak onu uygulayacak muallimin elinde gerçek bir inisiyatif ve özerklik bulduğunda hayata geçebilir; merkezden dikte edilen bir "doğru yaklaşım" dahi, kendi içinde bir çelişki taşır. Özetle, köklü değişimi sağlayacak olan, öğrenmeye dair yaklaşımın “kim tarafından belirlendiği” değil, bu yaklaşımın “doğru kurulup kurulmadığı” ve bu doğruluğun sahada gerçek bir özerklikle uygulanıp uygulanamadığıdır.

1.2.Mesele Kâğıt Üzerindeki Modelin Ötesinde: Muallim Kadrosu Sorunu

Mesele, kâğıt üzerindeki bir modelin çok ötesindedir. Asıl kriz; bu fıtrî öğrenme paradigmasını içselleştirmiş, yetkiyle donatılmış ve vesayetten kurtulmuş hür bir **muallim** (öğretmen; kök anlamıyla "ilim veren kişi") kadrosunun sahada tam manasıyla tesis edilemeyişidir. Sahanın asıl kurucuları olan muallimlerimiz, ithal teorilerin teknisyeni olmaktan çıkarılıp kadim irfanımızın **şahsiyet mimarları** olarak yeniden yetiştirilmedikçe ve inisiyatif bizzat mekteplere devredilmedikçe, en kusursuz model bile hayata geçme imkânı bulamayan **nazarî** (teorik, sadece kâğıt üzerinde kalan) bir tasavvurdan öteye gidemeyecektir.

Burada bir çekince belirtmek gerekir: Öğretmen Akademileri, tam da bu yetiştirme sorununu çözmek üzere atılmış bir adım olarak okunabilir; ancak gerek TYMM'nin gerek Akademilerin fiilî etkisini araştırıp ortaya

koymadan, bu kurumların yeterli olup olmadığına dair kesin bir hükme varmak henüz erkendir. Bu çalışmanın vardığı sonuçlar, bu yüzden bir nihai yargı değil, daha kapsamlı bir saha araştırmasının gerekliliğine işaret eden bir ön tespit olarak görülmelidir.

Bu çekinceyle birlikte, çalışmanın baştan beri işlediği ayrımı burada da hatırlatmak gerekir: Akademilerin veya herhangi bir kurumsal düzenlemenin varlığı, tek başına meselenin öğrenme boyutunu çözdüğü anlamına gelmez. Yeni bir kurum kurmak, yeni bir bina açmak veya yeni bir müfredat metni yazmak — ne kadar isabetli olursa olsun — esasen yapısal bir müdahaledir; oysa bu çalışmanın ısrarla vurguladığı mesele, yapının kendisinden çok, onu dolduran anlayışın niteliğidir. Akademiler kurulmuş, müfredat yenilenmiş olabilir — ama muallim hâlâ eski aktarımcı paradigmayla düşünüyor, hâlâ merkezden gelen bir talimatı uyguluyorsa, mesele çözülmüş sayılmaz. Bu bakımdan esas soru, "hangi kurum" veya "hangi müfredat" değil; o kurumun ve o müfredatın, muallimde ve talebede öğrenmeye dair doğru bir anlayışı fiilen inşa edip edemediğidir. Bu sınavın ne ölçüde geçildiği ise, ancak sahadan toplanacak somut verilerle zamanla anlaşılabilecektir.

Tıpkı mimarisi muazzam çizilmiş fakat temeli kazılmamış bir bina misali; **EDE** (Erdem-Değer-Eylem) ve **kâmil insan** ufku, yetkinin merkezde toplandığı ve "öğrenmeyi" değil "mekanik öğretmeyi" dayatan mevcut dondurucu yapı üzerine inşa edilmeye çalışıldığında, insan ruhunda asla kök salamamaktadır. Bu çalıştay, işte bu eksik omurgayı tamamlayacak sivil, yerel ve hür muallim şuurunu ikmal etmek gayesiyle toplanmıştır.

Hakikat şudur ki insan, kâinatı ve Yaratanını tanımaya yönelik muazzam bir ilahi "öğrenme potansiyeli" (**fıtrat**) ile dünyaya gelir. Çocukluktaki o bitmek bilmeyen keşif iştiyakı ve tükenmez sorular, bu programın en açık delilidir. Asıl maarif davası ve pedagojik gaye; talebeye merkezden bilgi dikte etmek, onu tornadan çıkmış nesnelere dönüştürmek değil, ondaki bu fıtrî programın "kullanım anahtarını" bizzat kendi eline vermektir. Öğrenmeyi öğrenen bir fert için bilgi, dışarıdan dayatılan zoraki bir pranga değil; fıtrî bir lezzet ve varoluşsal bir ihtiyaç hâline dönüşür (Deci & Ryan, 2000).

1.3.Medeniyet Köklerimizde İlim Anlayışı

Bizim muazzam medeniyet ve inanç köklerimizde ilim; merkezî otoritenin sınavına endeksli bir bürokratik zorunluluk değil, hayat boyu süren, öz denetimli ve öznel, hür bir tefekkür (derin düşünme, üzerinde durup düşünerek anlam çıkarma) ve hakikat arayışıdır. "İlim talep etmek her Müslümana farzdır" ve "Beşikten mezara kadar ilim tahsil ediniz" şeklindeki **nebevî ölçüler** (Peygamber'e atfedilen, yol gösterici ilkeler), bilginin pasif ve statik bir malumattan ibaret olmadığını; aksine ferdin fıtratını kemale erdiren, şahsiyetini inşa eden dinamik ve öznel/kişisel bir **tekâmül** (olgunlaşma, aşama aşama gelişme) süreci olduğunu bütün ihtişamıyla ortaya koymaktadır.

Burada bir kavramsal netliğe ihtiyaç vardır: Bu tespitle itirazımızın hedefi, öğrenmenin resmî bir çerçevede yürütülmesi değil; öğrenmenin bizatihi dış denetimli bir eyleme indirgenmesidir. Öğrenmenin kendisi hiçbir zaman "resmî" olamaz, çünkü o, tabiatı gereği öznel ve kişiseldir — bir merkezin ya da bir kurumun onayına bağlı olarak gerçekleşmez. Öğrenilecek konu resmî bir müfredatın parçası olabilir de olmayabilir de; mesele bu değildir. Asıl mesele, hangi konunun öğretildiği değil, o konunun öğrenciye nasıl ulaştığıdır: Dışarıdan dayatılan, ezberletilen ve sınavla denetlenen bir malumat olarak mı, yoksa öğrencinin kendi hür tefekkürü ve arayışıyla içselleştirdiği bir hakikat olarak mı? Nebevî ölçülerin işaret ettiği ilim tasavvuru, tam da bu ikinci anlayışa — yani öz denetimli ve kişisel bir tekâmül sürecine — denk düşmektedir.

1.4. Kavramsal İhya: Kelimelerin Anlam Kurucu Gücü

Bir milletin maarif anlayışı, o milletin kullandığı kelimelerde saklıdır. Kelimeler, yalnızca birer iletişim aracı değil; içinde nesillerin biriktirdiği anlamı, değeri ve dünya görüşünü taşıyan birer **hazine sandığıdır**. Bir kelimenin içi boşaltıldığında, o sandığın kilidi kırılmış, içindeki miras da sessizce dökülüp gitmiş olur.

Cemil Meriç'in "Kamus namustur" diyerek isyan ettiği kelime kıyımı, tam da bu sessiz kaybı işaret eder; asırlık usta-çırak bağını iğdiş etmiş, nesiller arası anlam aktarımını kesintiye uğratmıştır. Nurettin Topçu'nun

Türkiye'nin Maarif Davası adlı eserinde vurguladığı üzere, kavramların içi boşaltıldığında idrak de felç olmaktadır — çünkü biz dünyayı, elimizdeki kelimelerin çerçevesinden görürüz; kelime daralırsa, görüş de daralır.

Kullandığımız "eğitim" kelimesi, kökeni itibarıyla bir şeyi eğmek, bükmek, dışarıdan baskıyla şekil vermek anlamına gelir. Düşünün ki bir bahçıvan, fidanı kendi doğal büyüme yönüne bırakmak yerine, onu zorla istediği kalıba sokmaya çalışsın; işte "eğitim" kelimesinin kökeninde tam da bu tür bir müdahale sinmiştir. Bu kelimenin kendisi bile, aslında öğretme tahakkümünün dile sinmiş bir tezahürüdür — biz "eğitim" dedikçe, farkında olmadan zihinlerde hâlâ "bükme" ve "şekillendirme" imgesini diri tutmaktayız.

Oysa bizim kadim geleneğimizde bu sürecin adı "maarif"tir — köküyle "irfan" ve "arif olma" ile akraba, dışarıdan bükmeyi değil, içteki cevheri açığa çıkarmayı işaret eden bir kelime. Fikrî ve kavramsal bağımsızlığımız için, önce dilimizi bu ödünç ve yaralı kelimelerden arındırıp kavramsal çerçevemizi yeniden inşa etmek zorundayız. Zira bir milletin zihniyet devrimi, çoğu zaman önce onun sözlüğünde başlar. Aşağıdaki tablo, bu kavramsal ihya çabasının somut bir haritasını sunmaktadır:

Güncel Kavram	Önerilen Kavram	İhya Gerekçesi
Eğitim	Maarif	Dışarıdan bükme değil, içteki cevheri irfanla inkişaf ettirme.
Öğrenci	Talebe	Pasif alıcı değil, ilme ve hikmete iradesiyle talip olan özne.
Öğretmen	Muallim	Müfredat teknisyeni değil, merakı ateşleyen ruh sanatkârı.
Okul	Mektep / Medrese	Fabrika değil, bilgiyi hikmete dönüştüren irfan ocağı.

2. "ÖĞRETME" YANILGISININ ANATOMİSİ

2.1. İki Kavram, İki Ayrı Evren: Öğrenmenin Temel Gerçekliği ve "Öğretme" Aldatması

İnsanoğlu, yaratılışı gereği her an bir anlam ve hakikat arayışı içerisindedir; çevresiyle kurduğu her temas aracılığıyla sürekli öğrenir, bu öğrenmeler zihninde bilinçli veya bilinçaltı düzeyde kesintisiz bir **inkişafı** (açılım, gelişim) beraberinde getirir. Dolayısıyla öğrenmek, fıtrî bir gerçeklik olarak her an ve kesintisiz cereyan eden bir eylemdir. Asıl pedagojik mesele; bu fıtrî mekanizmayı kişinin kendi iradesiyle yönetebilmesini, yani **"öz denetimli öğrenmeyi"** tesis edebilmektir. Nitekim "talebe" olmak, öğrenme sürecinin bizzat mimarı olmayı, en verimli idrak stratejilerini keşfetmeyi ve bu süreci şuurla yönetmeyi ifade eder. Kendi öğrenme serüvenini yöneten insan, aslında kendi maarifini ve karakterini de bizzat inşa etmektedir.

"Öğrenme kuvvesi" (öğrenme potansiyeli, öğrenmeye dair fıtrî güç) öylesine asli bir cevherdir ki, o olmadan maarif inşa edilemez. Maarifi mümkün kılan yegâne güç bu kuvvedir; öğrenme sürecini hikmetle anlamlandırıp onu insanlığın hayrına sunma şuurunu kemale erdiren sistemin adı ise **maariftir**. Özetle, fıtrî öğrenme ve maarif, aynı madalyonun birbirinden ayrılamaz iki yüzüdür.

Tam da bu temel gerçeklik nedeniyle, "öğretme" ve "öğretmen" mefhumları, eğitim tarihimizdeki en talihsiz ve yanıltıcı isimlendirmelerdir. Zira tabiatı gereği "öğretmek" diye dışarıdan bir dayatma olamaz; bu, fizyolojik olarak da mümkün değildir. Öğrenme, psiko-sosyal etkileşimler aracılığıyla öğrenenin dimağında gerçekleşen son derece şahsi ve karmaşık bir inşadır. Bu zihinsel inşayı, öğrenen kişi adına bir başkasının yönetmesi veya gerçekleştirmesi imkânsızdır.

Hâl böyleyken, "öğreten" ve "öğretilen" şeklindeki tek yönlü hiyerarşik tahakküm derhâl terk edilmelidir. Bu yanılgı, öğreten kişide "ben aktarıyorum" kibrini, öğrenende ise "doldurulmayı bekliyorum" edilgenliğini doğurmaktadır. Hâlbuki muallimin asli vazifesi bir malumatı dikte etmek değil; talebenin merakını ateşlemek, hakikat arayışına ilham vermek ve o bilgiyi tecrübe edilebilir kılmaktır. Öğrenme ortamları,

bilginin tek yönlü aktarıldığı veya yüklendiği pasif depolar değil; muallim ile talebenin karşılıklı etkileşim içinde bulunduğu canlı ortamlar olmalıdır. Bu süreç, her iki tarafın da birbirinin öğrenme serüvenini zenginleştirdiği dinamik bir etkileşimdir.

Öğretme ile öğrenme arasındaki uçurumu şöyle ifade edilebilir: Öğretme, aç olmayan birine zorla gıda dayatmaya benzer; beden o gıdayı sindirmez, enerjiye dönüştürmez, zamanla o sofraya karşı bir nefret geliştirir. Öğrenme ise, hakiki bir açlık anında iştahla oturulan bir **irfan sofrasıdır**; sindirim kendiliğinden gerçekleşir, zihin gelişir. Okullarımızda ise çoğu zaman entelektüel bir inşa değil, ödül ve ceza (not ve sınav) kıskacına sıkıştırılmış mekanik bir şartlandırma laboratuvarı işletilmektedir. İnsan ise akıl, irade, vicdan, fıtrî ihtiyaçlar, imge, sezgi ve fizyolojik kapasitesiyle çok boyutlu bir varlıktır; ancak tüm bu kuvvelerini yönetmeyi öğrenirse hakiki **kemalata** (olgunluğa) erebilir.

2.2. Maarif Modelinin Açığı: Paradigmasız Değişim ve "Paralel Müfredat"

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sahada henüz arzu edilen ivmeyi yakalayamamış olmasını, modelin kendisine mal edilecek bir eksiklik olarak okumak isabetli olmayabilir; zira bir modelin sahadaki hakiki etkisini görebilmek için en az üç-dört yıllık bir uygulama sürecine ihtiyaç vardır ve bu noktada erken bir hüküm vermekten kaçınmak gerekir. Kaldı ki bu sürecin yavaş işlemesinde, bizzat modelden bağımsız başka etkenler de belirleyici olabilir: Öğretmenlerin bu yeni paradigmaya henüz yeterince hazır olmaması, okul yönetimlerinin bu dönüşümü destekleyecek bir olgunluğa henüz ulaşamamış olması, öğrencilerin alışılmış ezber-sınav refleksinden kolayca sıyrılamaması ve özellikle velilerin büyük çoğunluğunun — "hocam bırak masalı, çocuğumu sınava hazırla" beklentisiyle — hâlâ eski paradigmaya sıkı sıkıya bağlı kalması, bu yavaşlığın modelden çok, modelin içine doğduğu zeminden kaynaklandığını göstermektedir.

Bununla birlikte, bu çalışmanın işaret ettiği asıl **ontolojik** (varoluşa, sistemin köklerine ilişkin) mesele, bu yavaşlığın müsebbibini aramaktan çok, sistemin köklerine dair bir tespittir: Sistem, fıtrata dayalı köklü bir "öğrenme paradigması" inşa edilmeden, uzun süre "öğretme" merkezli bir anlayışla yol almıştır. Bu tarihî mirasın sistemin kılcal damarlarına sinmiş "öğretme" yanılgısı ve pasivize edici mekanizmaları, TYMM'nin attığı her yenilikçi adımı içeriden zorlamaktadır; ancak bu, modelin bir kusuru değil, modelin miras aldığı ve zamanla aşması gereken tarihî bir yüktür.

Sistemin genetik kodlarına yıllar içinde işlemiş sınav merkezli yapı, TYMM'nin doğru istikametine rağmen hâlâ büyük ölçüde etkisini sürdürmektedir; ancak bu tespiti yaparken, yukarıda belirttiğimiz çekinceyi burada da hatırlatmak gerekir: Bu direnç, modelin kendi kusurundan çok, modelin miras aldığı köklü bir alışkanlığın doğal ve beklenen bir tezahürüdür — ve böylesi bir alışkanlığın birkaç yıl içinde tamamen çözülmesini beklemek gerçekçi olmayabilir.

Yine de bu direncin mahiyetini doğru adlandırmak, çözüm için zaruridir: Sahadaki temel işleyiş hâlâ büyük ölçüde "öğretme" ve merkezî "sınav" kurgusu üzerine oturduğundan, Maarif Modeli sahada örtük, ama ısrarlı bir dirençle karşılaşmaktadır (Eskici, 2025). Dahası, bu sınav merkezli işleyiş, zamanla kendi kurallarını dayatan, resmî hedefleri sessizce yutan bir tür **"paralel müfredat"** hâline gelmiştir; okulun resmî belgesinde EDE (Erdem-Değer-Eylem) ve kâmil insan hedefleri yazılı dursa da, sınıfın gündelik gerçekliğini bu paralel yapı — dershane alışkanlıkları, test kitapları, deneme sınavları — belirlemektedir. Modelin en ulvi hedefleri, bu paralel yapının mekanik çarkları arasında ezilme riskiyle karşı karşıyadır.

Bu tabloya karşı çözüm, tek bir düzenlemeyle değil, iki bileşenin birlikte hayata geçirilmesiyle mümkündür: Birincisi, sahada hakiki bir öğrenme ikliminin — öz denetimli, merak temelli, tecrübeyle pekişen bir öğrenme paradigmasının — sabırla ve sistemli biçimde inşa edilmesi; ikincisi ise bu paralel sınav yapısının hegemonyasını fiilen kıracak yapısal adımların (ölçme-değerlendirme biçiminin, merkeziyetçi müfredat oranının ve yerel özerkliğin yeniden düzenlenmesi gibi) cesaretle atılmasıdır. Bu iki adım birlikte atılmadığı sürece, TYMM'nin sunduğu doğru vizyon, kâğıt üzerinde parlak, sahada ise paralel yapının gölgesinde kalan bir ideal olmaya devam edecektir.

3. MEKANİK ÖĞRETME MODELİNİN İDRAKTEKİ TAHRİBATI VE "YAN ÜRÜNLER"

Mevcut mekanik "öğretme" sisteminin toplumumuzda ürettiği sosyolojik, psikolojik ve ontolojik tahribatlar; eğitim krizinin çok ötesine geçmiş, medeniyet telakkimizi (medeniyet anlayışımızı) zedeleyen köklü bir buhrana dönüşmüştür.

- **Donmuş Zihinler ve Düşünmenin İptali:** Şartlandırılmış bir zihin, tefekkür etmeyi değil sadece malumat ezberlemeyi öğrenir; neticede eşyanın hakikatini kavramak olan tefekkür melekeleri (derin düşünme yetileri) bütünüyle felç olur. Olaylar arasındaki illet (asıl sebep) ve sebep-sonuç ilişkisini kuramayan, kendisine sunulan kalıpların dışına çıkamayan, iradesi pasivize edilmiş zihinler üretilmektedir. Beş şıkkın arasına hapsedilen bir nesil, hayatın karmaşık sorularını çözmek için gereken özgür ve derinlikli düşünme kapasitesini geliştirme imkânından mahrum bırakılmıştır.
- **Merakın İnfazı:** Öğrenmenin fıtrî yakıtı olan merak, mevcut etki-tepki modelinde bir "zaman kaybı" olarak görülüp âdeta infaz edilmekte, itaat ise "makbul" sayılarak ödüllendirilmektedir. Bu durum, yeniye ve keşfe kapalı, statükocu ve dogmatik bir insan tipi doğurmaktadır. Terlemeden ve hakikat arayışına girmeden diploma sahibi olmayı hedefleyen kitleler, bu fıtrî merak infazının acı meyveleridir.
- **Sorgulama Yetisinin Kaybı ve Manipülasyona Açıklık:** Bilgiyi bizzat keşfetmeyen, sadece sunulanı "hap gibi yutan" birey, her türlü algı operasyonuna ve dışsal manipülasyona açık hâle gelmektedir. İradesi ve muhakemesi elinden alınmış kitleler, kriz anlarında problem çözemez; otoriteden gelecek ezberlenmiş bir komutu bekler. Hakikat şudur ki, bilgiyi bizzat talep etmeyi değil sadece öğretileni almayı bilen bir toplum, başkalarının kurduğu dijital ve fikri tuzaklara düşmeye en hazır kitledir.
- **Kutuplaşmanın Kökeni:** Toplumsal bünyemizde yaşanan "bizden / sizden" şeklindeki o derin kutuplaşmanın en az konuşulan ama en temel kaynağı, bu şartlanmış zihin yapısıdır. Farklı perspektifleri görme melekeleri elinden alınmış, hayata "tek doğru şık" üzerinden bakmaya şartlandırılmış kitleler, kendi ezberlerinin dışındaki her fikri bir "düşman" bellemektedir. Optik formda nasıl tek bir doğru şık varsa, bu zihin yapısı da hayatta tek bir "doğru taraf" arayarak toplumsal aidiyetimizi zedelemekte ve çatışmacı bir kültürü beslemektedir.
- **Öğrenilmiş Çaresizlik:** İnsanın bilişsel dünyasına, bizzat talebi olmaksızın sürekli malumat yüklemek; bilinçaltı düzeyde kişinin özgürlüğüne yönelik kronik bir müdahaledir. Hakiki anlamda öğrenemediğini, sadece geçici bir süre ezberlediğini fark eden talebede, zamanla **öğrenilmiş çaresizlik** (kişinin, çabasının sonucu değiştiremeyeceğine dair edindiği pasif teslimiyet hâli) baş gösterir. Tüm öğrenme eylemi bir "belaya", sınavlar ise korkulu birer "kâbusa" dönüşür.
- **Türkiye — "Sınavlar Ülkesi":** Yıllarca öğrenme yaklaşımı yerine yanlış olan öğretme yaklaşımını esas alan ülkemiz, ne yazık ki bir "sınavlar ülkesi" hâline dönüşmüştür. Ülkemizin bir test ve sınav ülkesi hâline gelmiş olması akademik bir başarı değil, şartlanmaya dayalı bu mekanik öğretme modelinin iflas belgesidir. Milyonlarca gencin en verimli yıllarını optik formları doldurmaya hapsetmek, onlara hayatın irfanını öğretmek değil, Pavlov'un şartlandırma deneylerini andıran mekanik bir kölelik muamelesi yapmaktır. TYMM tam da bu tablodan bir çıkış için önemli bir fırsat sunmaktadır; öğretme merkezli anlayıştan öğrenme merkezli bir anlayışa geçiş için son derece verimli bir zemin hazırlamaktadır. Bu raporun temel amaçlarından biri de tam olarak böyle bir zemin oluşturmaya katkı sunmaktır.

Bu tablonun sömürgeci boyutu da unutulmamalıdır: Milletin emeğiyle yetişen en parlak zihinler, kendi medeniyetine aidiyet hissetmeksizin Batı'nın merkezlerine ihraç edilmektedir. Dijital mecraların kuralsızlığına terk edilen nesiller ise, bu öğretme-sınav-malumat döngüsüyle iradesizleştirilerek, küresel tüketim kültürünün gönüllü kölelerine dönüştürülmektedir.

4. NÖROBİLİM KONUŞUYOR: Fıtrat Doğrulanıyor

Modern nörobilim, kadim irfan geleneğimizin asırlardır savunduğu "fıtrî öğrenme" tezini, laboratuvar bulguları ve nörolojik süreçlerle günümüzde doğrulamaktadır. İnsan dimağı pasif bir depo değil; merak, anlam arayışı ve duygu ile işleyen, kendi kendini inşa eden dinamik bir ekosistemdir (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

4.1. Öğrenmenin Nörolojik Yapısı ve İşleyişi

Öğrenme, nöronlar arasındaki sinaptik bağlantıların elektriksel ve kimyasal uyarılarla güçlenmesi süreci olan **Uzun Süreli Güçlenme** (Long-Term Potentiation, LTP) ve sinapsların yapısal olarak yeniden şekillenmesini sağlayan **sinaptik plastisite** mekanizmalarıyla gerçekleşir (Goto, 2022; Cooke & Chaloner, 2025). Bu, öğrenmenin nöral mekanizmasıdır ve her insanda bu mekanizma aynı olsa da işleme kapasitesi kişiden kişiye farklıdır. Çünkü bakmak fizyolojik ve nesnel bir edim iken, görmek mutlak biçimde özneldir. Bu öznelliği belirleyen etkenler; bireyin kültürel kodları, geçmiş yaşantıları, aile ortamı ve değerleridir; bunlara zekâsı, sezgisi, zihinsel modelleri ve atıfları da eklenir. İşte tam bu noktada beynin işleyiş mekanizması devreye girer.

Beynin öğrenme ilkelerinden biri de duygulardır; nitekim duygular başarılı bir öğrenmede katalizör görevi görür (Immordino-Yang & Damasio, 2007). Değer, tutum, inanç, adanmışlık, ilgi, merak ve beklenti gibi kavramları kapsayan duygu ve sezgi boyutu, eğitimsel nörobilimin en temel ilkelerinden biridir.

Öğrenmenin nörolojik yapısını bilmek, gideceğiniz coğrafyanın haritasını ve rotasını önceden bilerek yola çıkmaya benzer — bu, "öğrenmenin öğrenilmesi"dir. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini bilmeden öğrenmeye çalışmak ise, gerekli donanım ve tedbiri almadan bilmediğiniz bir coğrafyada rastgele yol almaya; kolayca başarılabilecek işleri gereksiz yere zorlanarak ve enerji tüketerek yapmaya benzer. Bu nedenle öğrenmenin nörolojik yapısını ve işleyişini dikkate almadan eğitim ve öğretim programları tasarlamak, insanın fıtrî yapısına uygun değildir.

4.2. Öğrenmenin Duygusal ve Bilişsel Mimarları: Limbik Sistem ve Prefrontal Korteks

Limbik sistemi (beynin duygu, güdü ve hafızayı yöneten iç kısımları) eğitime dâhil etmedikçe anlamlı bir öğrenmeyi sağlamak zordur. Çünkü duygusal zekânın merkezi kabul edilen bölge **amigdaladır**.

Amigdala; duygusal hafızanın depolanması, tehdit algısı ve korku gibi temel duyguların işlenmesinden sorumlu olan limbik bir merkezdir. Zekâ ile ilişkisi ise, prefrontal korteksle olan yoğun bağlantıları sayesinde duygusal uyaranları süzerek bilişsel süreçleri, karar verme mekanizmalarını ve duygusal zekâyı (**EQ**) doğrudan modüle etmesi şeklinde gerçekleşir. Başka bir söylemle, insanın mutluluğunun temel kaynağı duygulardır. Duygulardan tecrit edilmiş bir öğrenme, sizi başarılı yapsa da mutlu yapmaz. Duygular hem bir filtre hem de birer karar vericidir.

Hipokampüs, temel işlevi yeni edinilen bilgilerin uzun süreli hafızaya aktarılmasını sağlamaktır; yani gelen bilginin bellekte pekişmesini yönetir ve çevresel/mekânsal haritalandırma yoluyla öğrenilen kavramlara anlamsal bağlam kazandırır. Bilgiyi anlama dönüştürüp meşrulaştıran, hipokampüstür.

Amigdalayı yatıştıran ve dengeleyen, bilginin kodlanması ve anlamlandırılmasını sağlayan çalışan bellek merkezi olarak adlandırılan hipokampüsün verilerini onaylayıp en son "eylem" kararını veren ise **prefrontal kortekstir**. Prefrontal korteks, aklın ve sağduyunun temsilcisi olan "akıllı beynimizdir." İşte öğrenmenin yeni paradigmasının bakması gereken pencereler tam da bunlardır.

İnsan beynini muazzam bir biyolojik nizam olarak tasavvur edersek; amigdala bu sistemin "güvenlik sensörü", hipokampüs ise "kayıt cihazı" (hafıza merkezi) vazifesini görür. Kısa süreli malumatın kalıcı bir idrake ve şahsiyete dönüşmesi, bu iki merkezin prefrontal korteksle uyumuna bağlıdır.

Mekanik "öğretme" dayatmasının ve sınav baskısının dimağı nasıl şartlandırdığı burada açıkça görülmektedir: Organizma, dışarıdan gelen bilgiyi bir zorlama, sınav tehdidi veya anlamsız bir yük olarak algıladığında amigdala alarm durumuna geçer. Tehdit algılayan amigdala, öğrenmenin kodlandığı, anlamlandırıldığı ve önceki bilgilerle ilişkilendirildiği çalışan belleğin merkezi olan hipokampüsün kapılarını kilitler. Öğrenci bir konuya içsel bir ihtiyaç duymuyor veya o meseleye dair bir merak taşımıyorsa, dışarıdan zihne ne kadar veri yığılırsa yığılsın, nöronlar arası kalıcı sinaptik bağlar (**nöroplastisite**) oluşmaz (Goto, 2022). Bu, nörobilimin eğitim dünyasına verdiği en ciddi hükümdür:

Kısacası, öğrenmenin katalizörü ya da yakıtı merak ve ihtiyaç hissetmektir. Merak yoksa öğrenme de yoktur.

4.3. Öğrenmenin Kimyası ve Nörotransmitterlerin İsyanı

Dimağ, kendi fıtratına uygun bir keşif anında veya bir problemi kendi iradesiyle çözdüğünde **dopamin** salgılar. Dopamin, beyindeki doğal bir ödül ve motivasyon yakıtıdır; dikkati keskinleştirir ve öğrenmeyi kişiye tat ve zevk veren fıtrî bir faaliyete dönüştürür (Di Domenico & Ryan, 2017; Sheynikhovich vd., 2023).

Buna mukabil, zorla bilgi yükleme ve "sınav/not" tehdidi beyni strese sokarak **kortizol** (stres hormonu) üretimine yol açar (Ringeisen vd., 2018). Kronik kortizol salınımı, sadece öğrenmeyi engellemekle kalmaz, zamanla hipokampüs hücrelerini de tahrip eder. Yani mevcut çoktan seçmeli sınav odaklı sistemimiz, beyin kimyası açısından bakıldığında, çocuklara "öğrenmeyi" değil ezberlemeyi; aynı zamanda da nörolojik düzeyde "stres tepkisini ve kaygıyı" pekiştirmektedir.

Yıkıcı döngü şöyle işler: Korku dopamini baskılayıp kortizolü tetikler; kortizol hipokampüsü kapatır; amigdalayı harekete geçirir; amigdala tehdit ve stres altında ya kaç ya da savaş alarmını verir. Bu alarm sistemi, daha önceki travmatik duygu durumlarını da tetikleyerek mantıklı düşünmeyi ve karar almayı engeller; bu durumda hiçbir kalıcı idrak gerçekleşmez. Sonuç, zihinsel bir tükeniş ve ardından gelen pişmanlıkla taçlanan bir öğrenme fiyaskosudur.

Ayrıca, keşfe ve kavramaya dayalı, tabii seyrinde işleyen öğrenme ortamları; beyinde "beyin gübresi" olarak bilinen ve nöronların büyümesini destekleyen **BDNF** proteininin salgılanmasını artırır. Ancak bu protein, çocuk pasif bir dinleyiciyken değil, ancak elleriyle ve aktif merakıyla sürece bizzat katıldığında üretilir.

Burada haklı bir soru akla gelir: Sınav odaklı çalışıp başarılı olan öğrencileri nasıl değerlendirmeliyiz? Bu öğrencilerin varlığı, mekanik öğrenme modelini haklı çıkarmaz; tam tersine, bu modelin bir istisnası ve bedeli olarak görülmelidir.

Araştırmalar, sınav başarısının büyük ölçüde öz-yeterlik (kendine güven duygusu; Osmanlıcada "nefse itimad") algısıyla bağlantılı olduğunu gösteriyor. Kendine güveni yüksek öğrenciler, tehdit algısını ve buna bağlı kortizol tepkisini bastırarak baskı altında bile başarılı performans sergileyebiliyor (Ringeisen vd., 2018). Ayrıca Yerkes-Dodson yasasına göre orta düzeyde bir gerginlik, belli bir noktaya kadar performansı artırabiliyor; bazı öğrenciler ise zamanla dışarıdan gelen baskıyı kendi iç motivasyonlarına dönüştürerek çalışıyor (Sansone & Tang, 2021).

Ancak burada üç önemli noktayı gözden kaçırmamak gerekir:

Birincisi, sınav başarısı çoğu zaman kalıcı ve derin bir öğrenmeyi değil, yalnızca o anki ölçülebilir performansı yansıtır. Ezberlemek ile gerçekten öğrenmek aynı şey değildir; başarılı olmak ile öğrenmiş olmak da aynı şey değildir.

İkincisi, burada sözü edilen "başarı" yalnızca sınavlardaki başarıdır — hayatın, karakterin, insan olma yolculuğunun ölçtüğü gerçek bir başarı değildir. Nitekim psikiyatrist Sayar (2009) da eserinde, günümüzün "her ne pahasına olursa olsun kazanmak" üzerine kurulu başarı anlayışının insanı gerçek bir doyuma değil, tam tersine bir değersizlik ve anlamsızlık hissine sürüklediğini vurgular. Ona göre asıl mesele yüzeysel çözümlerde değil, derin bir anlam eksikliğindedir. Bu bakış açısıyla, sınav başarısını mutlaklaştıran bir sistemin ölçtüğü şey, aslında "başarı" kavramının kendisinin de sorgulanmasını gerektirir.

Üçüncüsü, bu öğrenciler genellikle sistem sayesinde değil, sisteme rağmen başarılı olur. Üstelik bu başarı çoğu zaman içsel motivasyonlarının ve psikolojik iyi oluşlarının zarar görmesi pahasına elde edilir (Di Domenico & Ryan, 2017).

Dolayısıyla başarıyı yalnızca ezbere bağlamak eksik bir açıklama olur. Asıl mesele şudur: Mevcut sistem, hem yanlış bir başarı tanımı üzerine kuruludur hem de bu tanıma uyan küçük bir kesimi istisna hâline getirirken, geniş çoğunluğun merakını ve motivasyonunu köreltmektedir.

Eğitim krizimizin kökünde yalnızca yanlış bir yöntem değil, yanlış bir hedef kavramı yatmaktadır. Psikiyatrist Kemal Sayar'ın da vurguladığı gibi, modern "başarı" anlayışı — sosyal hiyerarşide yükselmeyi, rekabette öne geçmeyi ve maddi kazanımı esas alan anlayış — insanın soylu duygularını, merhametini ve ruhani duyarlılığını beslemek yerine, bencilliği ve **enaniyeti** (benlik iddiasını, kibri) büyütmektedir (Sayar, 2021.). Bu bakış açısına göre "başarı", tabiatı gereği kıyaslamalı ve sıralayıcıdır: Birinin başarısı, çoğu zaman bir başkasının başarısızlığına muhtaçtır. Oysa maarifin (kadim anlamıyla eğitim ve irfan aktarımının) amacı, arkadaşının meziyetiyle iftihar edebilen, ona gıpta değil sevgi besleyen bir ruh inşa etmektir.

Dolayısıyla bu raporun önerdiği paradigma değişimi yalnızca yöntemsel (öğretmeden öğrenmeye geçiş) değil, kavramsal bir dönüşümü de zorunlu kılmaktadır: Eğitim sistemimizin nihai ölçütü "başarı" değil, **fazilet** (erdem), **hikmet** ve **kemalat** (olgunlaşma) olmalıdır. Diploma, kariyer, makam ve şöhret gibi seküler ölçütler merkeze alındığında; tevazu, zarafet, diğergâmlık (başkasını düşünme erdemi) ve nefis tezkiyesi (nefsin arınması) gibi kadim değerler sessizce sistemin dışına itilmektedir. Bu nedenle maarifin nihai hedefi, yalnızca "daha başarılı" öğrenciler değil; meraklı, merhametli, hakikat arayışında sebatkâr ve topluma karşı sorumluluk hisseden bir nesil yetiştirmek olmalıdır.

4.4. Bütüncül Zekâ ve İnsanın Çok Boyutluluğu

Öğrenme, dimağda sadece tek bir beyin lobunun veya izole bir sinir ağının işi değildir. İrfan geleneğimizde insan; akıl, kalp, ruh ve ilham boyutlarıyla parçalanamaz bir bütündür. Beynin sağ (sezgisel/üretken) ve sol (analitik) yarımkürelerinin eşgüdümlü çalışması, bilimsel bir gerçektir. Mevcut eğitim sistemi ise yalnızca sözel-mantıksal zekâyı ölçen çoktan seçmeli testlerle; öğrencinin müzikal, mekânsal, bedensel-kinestetik, sosyal ve içsel-duygusal zekâlarını körleştirip budamaktadır. İnsanı tek bir optik forma ve tek bir zekâ tipine indirgeyen bu yaklaşım, fıtratın bütüncül yapısına yapılmış açık bir müdahaledir.

5. BİR KARŞILAŞTIRMA: BLOOM TAKSONOMİSİNİN YETERSİZLİĞİ VE MALUMATTAN HİKMETE

Mevcut eğitim sistemimizin en derin çıkmazı, bilginin felsefi bütünlüğünü parçalayarak onu salt yüzeysel bir "malumat yığınına" indirgemesidir. Oysa hakiki ilim; varlığın doğasını kavrayan asıl bilginin, yani hakikatın kaynağını ve sınırlarını tayin eden bilgiyi faziletle taçlandıran aksiyolojik boyutların ayrılmaz bir bütünüdür. Günümüzün mekanik eğitim anlayışında bilginin ardındaki hikmet, eşyanın özündeki hakikat, insanın yaratılışındaki fıtrat ve eyleme yön veren ahlak boyutları bütünüyle ihmal edilmektedir.

Pozitivist Çerçeve ve Bloom Taksonomisinin Yorumlanışı Eğitim dünyasında âdeta bir dogmaya (sorgulanamaz kesin doğru) dönüşen Batı kökenli Bloom Taksonomisi, uygulamada çoğunlukla zihni doğrusal bir piramit gibi kurgulayan ve öğrenmeyi ölçülebilir bilişsel (zihinsel) çıktılara indirgeyen bir araç olarak kullanılmıştır.

Ne var ki taksonominin özgün hâli yalnızca bilişsel alanı kapsamaz. Bloom ve arkadaşları öğrenmeyi üç ayrı alanda ele almıştır:

- **Bilişsel alan (cognitive):** Bilgi, kavrama, analiz gibi zihinsel süreçler
- **Duyuşsal alan (affective):** Tutum, değer, duygu ve ilgiye dayalı süreçler
- **Psikomotor alan (devinişsel):** Bedensel beceri ve uygulamaya dayalı süreçler

Krathwohl, Bloom & Masia (1964), duyuşsal alanı beş kademeye ayırmıştır:

1. **Alma (receiving):** Bir uyarana, bilgiye veya değere dikkat etme, farkına varma
2. **Tepkide bulunma (responding):** O bilgi veya değere aktif olarak katılma, ilgi gösterme
3. **Değer verme (valuing):** Bir şeye önem atfetme, onu benimseme

4. **Örgütleme (organization):** Farklı değerleri bir düzen içinde bir araya getirme, öncelik sırasına koyma
5. **Değerler bütünüyle nitelenme (characterization by a value or value complex):** Değerin kişiliğin bir parçası hâline gelmesi, yani **içselleştirilmesi** (karakter hâline gelmesi)

Duyuşsal alanın bu en üst basamağı, bir değerin artık dışarıdan dayatılan bir kural değil, kişinin kendi karakterinin, kimliğinin ayrılmaz bir parçası hâline gelmesini ifade eder.

Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından güncellenen taksonomi, bilgiyi dört katmana ayıran yeni bir "bilgi boyutu" ekleyerek çerçeveyi genişletmiştir: **olgusal bilgi** (somut gerçekler, veriler), **kavramsal bilgi** (ilkeler, kuramlar, sınıflandırmalar arasındaki ilişkiler), **işlemsel bilgi** (bir işi nasıl yapacağına dair yöntem ve beceriler) ve **üstbilişsel bilgi** (kişinin kendi düşünme ve öğrenme süreci üzerine farkındalığı).

Dolayısıyla asıl sorun, Bloom'un duyguyu taksonomisinin dışında bırakması değildir. Asıl sorun, eğitim sistemimizin —özellikle Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretim programlarının ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin— taksonominin **duyuşsal alan** (tutum, değer, duygu, ilgi boyutu) ve **devinişsel alan**ını (bedensel beceri, uygulama, el becerisi boyutunu) uygulamada göz ardı etmesi; yalnızca alt düzey bilişsel hedeflere (ezber, hatırlama gibi basit zihinsel işlemlere) yoğunlaşmasıdır.

İnsanın varoluşsal özünü oluşturan duygu, vicdan, ilham, ruh ve ahlak boyutlarının eğitim uygulamasının dışında bırakılması, aslında Bloom taksonomisinin kendisinden değil, onun **yanlış ve eksik uygulanmasından** kaynaklanan bir sorundur.

5.1. İrfan Geleneğimizin Çok Boyutlu Yapısı

Bizim kadim irfan geleneğimiz ise insanı salt bilişsel bir makine olarak değil, çok boyutlu, **eşref-i mahlûkat** (yaratılmışların en şereflisi) olan **mükerrem** (ikram edilmiş, değer verilmiş) bir varlık olarak ele alır. Öğrenme; sadece zihinsel bir işlem değil, duyusal, aklî, kalbî, ahlakî ve **gâî** (gaye ve amaca dönük) boyutların eşzamanlı inşa edildiği **aksiyolojik** (değerlere ilişkin) bir tekâmül sürecidir.

Bu bütüncül anlayışın en sistematik ifadelerinden birini, onuncu yüzyılda Basra'da teşekkül eden **İhvan-ı Safa** topluluğu vermiştir. Matematikten felsefeye, müzikten ahlaka kadar geniş bir yelpazede risaleler (kısa ilmî yazılar) kaleme alan bu topluluk, bilgi edinmeyi tek bir kanala hapsetmeyip duyu, akıl, burhan (kesin ve mantıksal kanıt), ilham ve vahiy gibi farklı bilgi kaynaklarını nazara vermiştir (Geçioğlu & Yürük, 2021). Bu tasnif, insanın bilme melekelerinin çok katmanlılığına dikkat çekmesi bakımından değerlidir.

Bununla birlikte, kamusal eğitim açısından önemli bir ayrımı gözetmek gerekir: İlham ve vahiy, herkes için geçerli, genel ve nesnel bilgi kaynakları olarak kabul edilmediğinden, doğrudan bir kamu eğitimi yöntemi hâline getirilmemektedir; bunlar daha çok bireysel ve manevi tecrübe alanına ait olarak görülmüştür. Burhan ise esasen aklın belirli bir işletilme biçimi olduğundan akıl başlığıyla birlikte düşünülmeli; kıyas ve istidlal (bir bilgiden hareketle başka bir bilgiye ulaşma) gibi akıl yürütme yolları da bu çerçevede anılmalıdır.

Bu geleneğin çağdaş eğitime aktarılabilir asıl dersi, epistemolojik (bilgiye dair) çeşitliliğin ötesinde, öğrenmenin duyuşsal ve değer boyutunun ihmal edilmemesi gerektiğidir; nitekim mevcut MEB programlarında ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde en çok eksik kalan da bu duyuşsal boyut olmaktadır (Krathwohl, Bloom & Masia, 1964).

5.2 Kalbin Varlık Anlayışındaki Rolü ve "Tohum" Metaforu

İhvan-ı Safa'nın modern eğitime en esaslı itirazı, aklı bilginin yegane merkezi olarak tanımlamasındadır. Sadece akıl değil, arınmış bir kalp de hakikatin alıcısıdır. Vahiy ve ilham, ontolojik bilginin zirvesidir ve bu idrak ancak kalbî bir arınma ile mümkündür. Ruh, bu arınma sonucunda olgunluğa erer ve evrensel hakikatle buluşarak hikmeti devralır. Bu ulvi idrak hâli, ne çoktan seçmeli bir sınav sorusuna ne de standart bir test puanına indirgenebilir.

Aynı zamanda bu gelenek, talebenin konumunu da köklü biçimde yeniden tanımlar: Pozitivist anlayışın aksine talebe, dışarıdan doldurulmayı bekleyen "boş bir kap" (**tabula rasa**) veya pasif bir alıcı değildir. Aksine, içinde ilahi bir istidadı (kabiliyeti), fıtrî bir potansiyeli taşıyan canlı bir **"tohumdur."** Muallimin asli görevi o tohuma zorla malumat enjekte etmek değil; merak, anlam, şefkat ve ahlaki bir iklim aracılığıyla o tohumun kendi fıtratına uygun şekilde filizlenmesine zemin hazırlamaktır — tıpkı bir bahçıvanın tohuma büyümesini emretmeyip, ona yalnızca uygun toprağı, suyu ve ışığı sunması gibi

Boyut	Mevcut Sistemin Uygulaması (Mekanik Öğretme)	İhvan-ı Safa/ İrfan Geleneği
Bilgi Kanalları	Sınırlı zihinsel/bilişsel süreçlere indirgenmiş uygulama	Duyu + Akıl + Burhan + İlham + Vahiy
Kalbin Rolü	Yok sayılır (Sistem dışıdır)	Merkezi: İlhamın, hikmetin ve hakikatin yurdu
Öğrenenin Konumu	Boş kap / Doldurulacak pasif alıcı	Fıtri potansiyeli olan ruh / Aktif özne (Tohum)
Bilginin Yönü	Dışarıdan içeriye (dikte / etki-tepki)	İçeriden dışarıya (Fıtri inkişaf / Yeşerme)
Ahlakın Rolü	Duyuşsal alanın ihmal edildiği dar uygulama	Bilginin ve ontolojinin ayrılmaz ön koşulu
Nihai Gaye	Ölçülebilir mekanik çıktı / performans	İnsanın tekâmülü / Hakikat ve hikmetle buluşma

5.3 Teknisyenlikten Hakkalyakîn Mertebesine

Buradan çıkan pedagojik sonuç nettir: Stres, ceza kaygısı ve rekabete dayalı sınav sisteminde "kalp temizliği" ve "fıtrî denge" mümkün değildir. Dolayısıyla hikmet kanalı yapısal olarak felç edilmiştir.

Öğrenci, Bloom piramidinin alt basamaklarında (bilgi, kavrama gibi en temel bilişsel düzeylerde) hapsedilirken, medeniyetimizin asıl hedeflediği hakikat (bir şeyin özündeki gerçek) ve fazilet (erdem, ahlaki olgunluk) mertebelerine ulaşamaz hale getirilmiştir.

Bilgiyi kuru bir malumat olarak ezberletmek, talebeyi en fazla iyi bir "teknisyen" yapar. Ancak aynı bilgiyi kâinatın muazzam tasarımının bir okuması, yani bir âyeti (işaret, gösterge) olarak kavratmak, bilgiyi çok daha yüksek bir mertebeye taşır.

Bu yükselişi anlamak için kadim geleneğimizin sıkça kullandığı küçük bir benzetmeye bakalım: **Ateşi bilmek üç farklı şeydir.** Birisi size ateşin sıcak olduğunu anlatır, siz de akıl yürüterek buna kesin kanaat getirirsiniz — bu, **ilmelyakîn**dir (haber ve akıl yoluyla, "iki kere iki dört eder" derecesinde kesin bilmek). Sonra bir ateşin yanında durur, alevini gözünüzle görür, sıcaklığını tenizde hissedersiniz — bu, **aynelyakîn**dir (bir hakikati gözle görür gibi, duyularla tecrübe ederek bilmek). Son olarak elinizi ateşe değdirir, yanmayı bizzat yaşarsınız — işte bu da **hakkalyakîn**dir (o hakikati bizzat yaşayarak, kendi varlığında hissederek bilmek). Aradaki fark, "ateş yakar" cümlesini ezberlemekle, yanmayı bilfiil tatmak arasındaki farktır — tam da bugünkü eğitim sisteminin öğrenciyi bıraktığı yer ile ona ulaşması gereken yer arasındaki mesafe gibi.

Pedagojik olarak bunun anlamı şudur: Sınıfta bir konuyu "anlatmak" öğrenciyi olsa olsa ilmelyakîn seviyesinde bırakır. Oysa o bilgiyi gözlemletmek, deneyimletmek, hayata dokundurmak aynelyakîne; öğrencinin o bilgiyle bizzat yaşayarak, uygulayarak, iç dünyasında hissederek buluşması ise hakkalyakîne taşır. Bugünün sınav merkezli sistemi ise büyük ölçüde birinci basamakta, yani "ateşi anlatma" aşamasında sıkışıp kalmıştır.

Kültürümüzün ve geleneğimizin âlimleri gibi Bediüzzaman da eserlerinde kesin ve doğru bilgi için bu kavramları sıkça kullanır. Asıl manadan söz eder ve asıl olanın, bilginin inanç (itikat) hâline gelmesi olduğuna dikkat çeker. Zihnin bilgiye ulaşma sürecini yedi basamakla anlatır — sanki bir tohumun toprağa düşüp önce filizlenmesi, sonra kök salması, gövde vermesi ve nihayet meyveye durması gibi kademeli bir olgunlaşma süreci: **tahayyül** (hayal etme — tohumun ilk temas ettiği nem gibi, bilginin zihne ilk düşüşü), **tasavvur** (zihinde şekillendirme), **taakkul** (akılla kavrama), **tasdik** (doğrulama, onaylama), **iz'an** (derinlemesine anlama, sindirme), **iltizam** (benimseyip gereğini yapmaya karar verme) ve nihayet **itikad** (o bilginin kalıcı bir inanca, karaktere dönüşmesi — tohumun artık meyve veren bir ağaca dönüşmesi gibi) (Nursi, *Sözler*, "Lemeât" eki). Bilgi, ancak bu son basamakta artık dışarıdan ezberlenmiş bir malumat olmaktan çıkıp insanın kişiliğinin bir parçası hâline gelir.

Nitekim Osman Çakmak, Bediüzzaman'ın eğitim metodunu anlatırken, onun zihnî alt yapıyı doğru kurarak bilgiyi karaktere ve imana dönüştürmeyi amaçladığını vurgular (Çakmak, 2017). Bu bakış açısına göre, mevcut mekanik ve yalnızca bilişsel çıktı odaklı eğitim sistemi, Bediüzzaman'ın işaret ettiği bu bütüncül eğitim anlayışından — yani öğrenciyi "ateşi anlatmakla" bırakmayıp "ateşle bizzat tanıştırmaktan" — ne kadar uzaklaştığını da ortaya koymaktadır.

Bu noktada, eşyayı sadece kendi başına bir gerçeklik (mana-i ismî) olarak değil, Yaratıcı'ya işaret eden bir harf gibi (**mana-i harfî**) okumak devreye girer — bir kitabın harflerine bakıp yalnızca mürekkep lekesi görmekle, o harflerin arkasındaki anlamı ve yazarı sezmek arasındaki fark gibi. Necati Aydın'ın da "Said Nursi and Science in Islam" adlı çalışmasında ayrıntılandırdığı bu yaklaşım, bilimi kuru bir veri yığını olmaktan çıkarıp anlamlı bir okumaya dönüştürür (Aydın, 2022). Aydın'ın geliştirdiği **5D Thinking (Beş Boyutlu Düşünme)** modeli de benzer şekilde, öğrenmeyi yalnızca zihinsel değil; ruhsal, akli, sosyal, duygusal ve ahlaki olmak üzere beş boyutta ele alarak, bilginin kalbe ve karaktere işlemesini hedefler.

Sonuç olarak, mevcut mekanik sistem, fıtrata aykırı yapısıyla tam da bu ontolojik yükselişi — bilginin teknisyenlikten hakkalyakîne, ateşi anlatmaktan ateşle tanışmaya, tohumdan meyveye uzanan yolculuğunu — imkânsız kılmaktadır.

6. STRATEJİK ÖNERİLER

Bu rapor, öz denetimli öğrenmenin (kişinin kendi öğrenme sürecini fark edip yönlendirebilmesi) önünü açmak ve geliştirmek amacını taşımakla birlikte, aynı zamanda Türkiye'nin eğitimde **epistemik bağımsızlık** (bilgiye ulaşma, onu üretme ve yorumlama biçiminde dışa bağımlı olmama) yolculuğunda bir mihenk taşı (bir dönüm noktası, kalıcı bir ölçü noktası) olma iddiasını da gözetmektedir. Bu bölümde, çalışma boyunca ortaya konan teşhis ve tartışmalardan hareketle, uygulamaya dönük temel ilkeler ve stratejiler yeniden vurgulanmaktadır.

6.1. Temel İlkeler

1. İnsan zaten her an öğrenir; öğrenme, durdurulabilecek bir musluk değil, sürekli akan bir pınar gibidir. Buradaki kritik husus, insanın neleri, neden ve nasıl öğrenebileceğini fark ettirip kendi öğrenmesini yönetebilecek konuma gelmesi için ona kılavuzluk etmektir. Sorusu olmayan biri cevabı tutamaz — tıpkı elinde kap olmayan birinin suyu avuçlayamaması gibi. Bilgi, öğrenciye önce bir merak ve öğrenme ihtiyacına dönüştürülerek verilmelidir.
2. Öğrenme, insanın **fıtrî** (doğuştan gelen, yaratılışına içkin) bir özelliği olması sebebiyle, nefes almak gibi doğal bir hakkıdır. Çocuğun elinden alınan keşfetme özgürlüğü ise **eşref-i mahlûkat** (yaratılmışların en şereflisi, en değerlisi) olan insan tabiatına yapılmış açık bir ihlaldir. Meraksız, ihtiyaç hissettirilmeden ve yalnızca sınav endeksli yapılan yüklemeler öğrenme değil; aksine insan fıtratına yönelik sürekli bir müdahaledir — susamamış birine zorla su içirmeye benzer bir müdahale. Eğitim anlayışı ve uygulamaları, fıtrata kasteden bu zihinsel hak ihlaline derhal ve tamamen son vermekle mükelleftir.
3. Bilgi, **malumattan** (kuru, işlenmemiş veri ve bilgi parçacıklarından) ibaret değildir. Malumattan **hikmete** (bilginin özünü, anlamını ve gayesini kavrayan derin idrake) uzanan yolda, kapsamlı bir bilgi anlayışı; bilme biçimini, varlık tasavvurunu (evreni ve insanı algılama şeklini), değer dünyasını

ve ahlaki sorumluluğu birlikte inşa etmelidir. Tıpkı ham taşın işlenip mücevhere dönüşmesi gibi, malumat da ancak hikmetle yoğrulduğunda gerçek bilgiye dönüşür.

4. Öğrenmeyi öğrenmek, tüm öğrenmelerin anasıdır. Öğrenciye balık vermek değil, balık tutmayı öğrenmesine kılavuzluk etmek; daha da ötesi, neden avlanması gerektiği bilincini ve heyecanını uyandırmak asıl hedeftir. Zira balığı tutmayı bilen ama neden tuttuğunu bilmeyen bir avcı, er ya da geç oltasını elinden bırakır; asıl kalıcı olan, avlanma isteğinin kendisidir.

6.2. Stratejik Öneriler

Müfredat ve Ölçme Reformu

- Müfredatlar, ezberlenecek malumat yığınlarından arındırılmalı; öğrenciye kendi kendine öğrenme yolunu öğretecek birer rehbere dönüştürülmelidir. Bunun için müfredatlara disiplinler arası temalar, proje ve araştırma temelli görevler, öğrenme günlükleri ve öz değerlendirme uygulamaları somut biçimde yerleştirilmelidir. Her kazanım, öğrencinin bir soru sorup araştırarak ulaşacağı bir keşif adımı olarak tasarlanmalıdır — tıpkı bir haritanın yalnızca varış noktasını değil, yolun kendisini de anlamlı kılması gibi. Nitekim bu yöndeki ilk ve önemli adımlar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile zaten atılmış durumdadır; bu bölümde ortaya konan öneriler, bu adımların üzerine inşa edilecek bir derinleştirme ve somutlaştırma çabası olarak okunmalıdır.
- Sınavlar, meraksız bilgi yüklemeyi ödüllendiren yapısından çıkarılmalı; analitik düşünceyi, hikmet arayışını (bilginin özünü ve gayesini kavrama çabasını) ve bilginin eyleme dönüşme derecesini ölçmelidir. Somut olarak süreç değerlendirmesi (öğrenmenin yalnızca sonucunu değil, gelişim sürecini de izleyen değerlendirme yaklaşımı) esas hâle dönüşmeli; yani çoktan seçmeli testlerin yanında açık uçlu sorular, performans görevleri, rubrik (ölçütlere dayalı puanlama cetveli) temelli değerlendirme ve **biçimlendirici geri bildirim** (öğrenme sürerken verilen, yol gösterici geri bildirim) yaygınlaştırılmalıdır. Bir fotoğrafın yalnızca son kareyi değil, çekim sürecindeki her adımı da değerli kılması gibi, ölçme de artık sadece varış noktasına değil, yolculuğun kendisine bakmalıdır. Türkiye'de yürütülen meta-analizler, biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrenme üzerinde güçlü ve olumlu bir etki bıraktığını göstermektedir (Karaman, 2021).
- Merkezî sınavların sayısı ve ağırlığı kademeli olarak azaltılmalı; süreç değerlendirmesi ve **portfolyo** (öğrencinin çalışmalarını, ürünlerini ve gelişimini zaman içinde belgeleyen dosya/koleksiyon) modeli hayata geçirilmelidir. Uluslararası kanıtlar, portfolyo temelli değerlendirmenin öğrencinin gelişimini bütüncül biçimde görünür kıldığını ortaya koymaktadır (Buckley vd., 2009).

Muallim Yetiştirme

- Öğretmen yetiştirme programları "öğretim becerisi" yerine "öğrenme becerisi ve tasarım odaklı düşünme, öğrenme ortamı tasarımı" ekseninde yeniden kurgulanmalıdır.
- **Muallim** (öğretmen; kelimenin kök anlamıyla "ilim veren, öğreten kişi"), merakı ateşleyen, soruyu ödüllendiren, keşfi kolaylaştıran bir **öğrenme mühendisi** olarak yetiştirilmelidir — sınıfa hazır cevaplar taşıyan biri değil, doğru soruların sorulacağı zemini kuran bir mimar gibi (Yağan, 2022).

Maarif Modelinin Omurgasının Tamamlanması

- Maarif Modelinin **EDE** (Erdem-Değer-Eylem) ve **kâmil insan** (olgunlaşmış, erdemli, bütüncül gelişmiş insan) hedefi, fıtrî öğrenme paradigması olmadan hayata geçirilemez. Model, ancak bu omurgayla tamamlanmış sayılabilir; omurgasız bir bedenin ayakta duramaması gibi, bu paradigma da modelin taşıyıcı iskeletidir.
- "Öğrenme paradigması" (öğrenmeye dair temel bakış açısı ve varsayımlar bütünü), Maarif Modelinin resmî belgelerine kavramsal çerçevesiyle birlikte eklenmelidir.

Kitap Kültürü ve Meslek Eğitimi

- Okuma alışkanlığı bir sınav aracı olmaktan çıkarılmalı; serbest okuma saatleri zorunlu ders yükünün parçası hâline getirilmelidir.

- Meslek eğitimine ilişkin öneriye geçmeden önce mevcut durumun kısaca tespiti gerekir. Türkiye'de meslekî ve teknik eğitim; uzun süredir işgücü piyasasının talepleriyle örtüşememe, mezunların istihdam edilebilirliğinde beceri uyuşmazlığı ve toplumsal algıda "ikinci sınıf okul" olarak konumlanma sorunlarıyla karşı karşıyadır (Özer & Suna, 2020). Bu yapısal sorunlar dikkate alınmadan geliştirilecek öneriler eksik kalacaktır.
- Meslekî eğitim, "ikinci sınıf okul" algısından kurtarılmalı; öğrencinin üreterek, terleyerek ve dönüştürerek öğrendiği **irfan atölyeleri** (yalnızca beceri değil, bilgelik ve anlam da kazandıran uygulamalı öğrenme mekânları) olarak yeniden tasarlanmalıdır. Zira gerçek ustalık, yalnızca elin değil, kalbin ve zihnin de o üretim sürecine katılmasıyla oluşur.

7. ZİHİNSEL BAĞIMSIZLIK VE FÜTUVVET EHLİ NESİLLER İÇİN MAARİF MANİFESTOSU

Fütüvvet, kadim geleneğimizde cömertlik, mertlik, diğergâmlık (başkasını düşünme erdemi) ve ahlaki olgunluğu birleştiren bir erdem/karakter idealidir; Ahilik teşkilatının da temel ilkesidir. Fütüvvet ehli bir insan, yalnızca bilgi ve beceri sahibi değil; aynı zamanda cömert, mert, başkasının derdiyle dertlenen ve nefsini terbiye etmiş bir şahsiyettir. Ne var ki bugünün mekanik ve sınav merkezli eğitim sistemi, bilişsel çıktıyı her şeyin önüne koyarken, fütüvvetin temsil ettiği bu ahlaki ve karaktere dayalı olgunluğu müfredatın kenarına, hatta çoğu zaman dışına itmiştir. Oysa asıl maarif davası, yalnızca bilgili değil; aynı zamanda fütüvvet ehli, yani erdemli, mert ve diğergâm nesiller yetiştirmek olmalıdır.

Bugün Türkiye'nin önündeki en acil, en radikal ve ertelenemez ödev; süregelen mekanik "öğretme" tahakkümünü bütünüyle tasfiye ederek, fütüvvet ahlakını da içine alan, fıtrata dayalı yeni bir öğrenme paradigmasını inşa etmektir. Zira bilgiyi aktarmakla yetinen fakat karakter inşa etmeyen bir eğitim, en fazla donanımlı ama ruhen yoksul bireyler üretir; hâlbuki medeniyetimizin asıl hedefi, bilgiyi fütüvvetle — yani cömertlikle, mertlikle ve ahlaki olgunlukla — buluşturarak, hem zihni hem kalbi olgunlaşmış bir insan tipi yetiştirmektir.

Mevcut sistem; öğrenicide ne bir merak ne de bir talep uyandırmadan zihne ham veri (malumat) enjekte eden, sürekli ve kronik bir müdahale mekanizmasına dönüşmüştür. Talebi olmayan zihne bilgi empoze etmek, zorla dayatmalarda bulunmak ve dimağları beş şıkkın arasına hapsetmek; eğitim değil, insan tabiatına ve fıtratına yönelik açık bir hak ihlalidir. Bu zihnî prangadan kurtulmak, millî bir varoluş mücadelesidir.

Nasıl ki savunma sanayiinde fiziki sınırlarımızı millî akılla ve yerli teknolojiyle güvence altına aldıysak; zihniyet sınırlarımızı, kültürel kodlarımızı ve geleceğimizi de ancak fıtrî öğrenme paradigmasıyla koruyabiliriz. Fiziki bağımsızlık, bilgiyle taçlanmış zihnî bağımsızlıkla desteklenmediği sürece kalıcı olamaz. Pragmatik sınav endüstrisinin kuru malumatıyla cüceleşen, meraksızlığa mahkûm edilen nesilleri kurtarmanın yegâne yolu; eğitimi bir "şekil verme ve bükme tahakkümü" olmaktan çıkarıp talebenin fıtratına ve muallimin şuuruna geri döndürmektir.

- Zihinlerde boyutsal ve dikey bir sıçrama yaşanmıyorsa,
- Bilgi, **"müspet şüphe"** (güvene dayalı soruşturma ve yüksek eleştirel düşünce) ile **tahkik** edilip (araştırılıp, doğruluğu sınanıp) akıl süzgecinden geçirilmiyorsa,
- Ve en nihayetinde öğrenme eylemi kalbî bir **amele** (davranışa, eyleme) ve ahlaki bir **fazilete** (erdeme) dönüşmüyorsa;

basılan süslü müfredatlar anlamsız birer kâğıt yığını, açılan devasa okullar içi boş binalar, yetiştirildiği sanılan nesiller ise ruhî ve fikrî açıdan yetim kalmaya mahkûmdur.

SONUÇ VE KAPANIŞ

İstanbul Aydın Üniversitesi ev sahipliğinde gerçekleştirilen **Öğrenme Çalıştayı** ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın TOBB ev sahipliğinde düzenlediği **"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile Dilde ve Düşüncede Derinleşme"** konulu kongre, bu raporun hazırlanması için çıkış rotasını oluşturmuş ve her iki

etkinliğin kapsamlı bir değerlendirmesini yapmayı amaçlamıştır. Bu iki önemli faaliyet, elinizdeki raporun temelini oluşturan titiz ve kapsamlı bir değerlendirme çalışmasının zeminini teşkil etmiştir.

Tıpkı iki ayrı ırmağın bir vadide buluşup daha güçlü, daha derin bir nehre dönüşmesi gibi: Çalıştay, sahadan toplanan doğrudan tecrübeyi ve gözlemi bu rapora taşırken; kongre, Maarif Modeli'nin uygulamaya geçtiği ilk yılın sahadan dönüşlerini değerlendirerek geleceğe dair bir vizyon ortaya koymuştur. Bu iki farklı kaynaktan gelen birikim — biri tecrübenin, diğeri vizyonun ırmağı — bu raporda tek bir mecrada birleşmiştir. Bu iki değerli çalışmayı taçlandıran, onların bulgularını bir araya getirip geleceğe dair bir ufuk çizen bu işi yapmaktan Maarif Platformu olarak büyük bir memnuniyet — ve aynı zamanda derin bir mesuliyet — duymaktayız.

Bu çalışmaya destek verenler, derdi millet davası ve insanlık olan ülkemizin değerli ve yetkin uzmanlarıdır; onların her biri, bu satırların arkasında sessizce emek veren birer gönül eridir. Elinizdeki rapor, maarif nizamımızın (eğitim düzenimizin) bu zımnî ve örtük (açıkça dile getirilmemiş, yüzeyde görünmeyen ama yapının içine sinmiş) krizine ayna tutarak, tarihî bir değerlendirme ve durum tespiti çalışması olma iddiasını taşımaktadır.

Nasıl ki bir hastalığın tedavisi önce doğru teşhisle başlarsa, maarifimizin de gerçek bir iyileşmeye kavuşması ancak bu örtük krizin cesaretle yüzleşilip adının konulmasıyla mümkün olacaktır. Bir çocuğun ateşini düşürmek için önce hangi hastalıktan muzdarip olduğunu anlamak gerekir; aksi hâlde verilen her ilaç, belki geçici bir rahatlama sağlar ama derdin kökünü kurutamaz. Eğitimimizin de yıllardır türlü "ilaçlarla" — yeni müfredatlar, yeni sınav sistemleri, yeni projelerle — tedavi edilmeye çalışılan ama bir türlü asıl teşhisi konulamamış bir hastalığı vardır. Zira dert doğru anlaşılmadan derman bulunmaz. Ülkemizin eğitimdeki asıl meselesi, çoğu zaman yanlış teşhis edilen bir paradigma sorunudur; bu rapor, bu teşhisi ve buna karşılık gelen çözüm önerilerini bir arada, kapsamlı, açık ve anlaşılır biçimde, üst seviyede ortaya koyma iddiasındadır.

Doğru ve gerçek bir tahsil ile insan fıtratına yakışır bir öğrenme yürüyüşünün önünün açılması; gerçekçi bir paradigmayla maarifimizin ana omurgasının oluşturulması, Maarif Platformu'nun tarihî bir vecibesi ve görevidir. Bu, yalnızca bir kurumun değil; evladının elinden tutup geleceğe yürüten her anne-babanın, sınıfının kapısından her sabah umutla giren her muallimin ve bu topraklarda büyüyecek her çocuğun da davasıdır.

Eğitimin açık probleminin teşhisi ve çözüm önerilerinin yer aldığı bu raporu olabildiğince yaymak, duyurmak ve ilgili çevrelerde paylaşmak onurlu bir gelecek isteyen her duyarlı vatandaşımızın vicdani bir görevi olmalıdır. Unutmayalım ki bir tohumun filizlenmesi için yalnızca toprağa düşmesi yetmez; onu sulayacak, ona sahip çıkacak ellere de ihtiyacı vardır. Bu rapor da öyle bir tohumdur — sahip çıkıp onu ne kadar yaygınlaştırır, ek toplantı ve çalışmalarla desteklersek, çözüm süreci de o kadar hızlanacak, kökleri o kadar derinleşecektir. Bu temel sorunun doğru anlaşılması, diğer meselelerin de anlaşılmasına ve çözüm yoluna girmesine zemin hazırlayacaktır.

Bu inanç ve kararlılıkla ulaşılan ortak kanaatler ve kararlar, işbu tarihî rapor hâlinde, gayret ve kararlılıkla, kamuoyunun takdirine saygıyla arz olunur.

KAYNAKÇA

1. Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.
2. Aydın, N. (2022). *Said Nursi and science in Islam: Character building through the mana-i harfi approach*. Routledge.
3. Buckley, S., Coleman, J., Davison, I., Khan, K. S., Zamora, J., Malick, S., Morley, D., Pollard, D., Ashcroft, T., Popovic, C. & Sayers, J. (2009). The educational effects of portfolios on undergraduate student learning: A BEME systematic review (BEME Guide No. 11). Medical Teacher, 31(4), 282-298.

4. Cakmak, O. (2026, 24 Haziran,) , "İnsan-ı Kâmil Ufku ve Maarif Reformunu Rehin Alan Müfredat Tekeli", İnsaniyet, https://www.insaniyet.net/insan-i-kamil-ufku-ve-maarif-reformunu-rehin-alan-mufredat-tekeli/.
5. Cooke, S. F. & Chaloner, F. A. (2025). Synaptic plasticity and learning and memory. In Learning and Memory: A Comprehensive Reference. Elsevier.
6. Çakmak, O. (2017, 2 Ekim). *Müsbet hareket anlayışının yerleşmesinde gerekli zihnî alt yapı: Eğitimin "müsbet boyutu" ya da Bediüzzaman'ın eğitim metodu*, 11. Uluslararası Bediüzzaman Sempozyumu: Kur'an ve Sünnet Rehberliğinde Bir İman Hizmeti: Müsbet Hareket, İstanbul İlim ve Kültür Vakfı (İİKV), İstanbul, Türkiye. https://www.iikv.org/i/2292-musbet-hareket-anlayisinin-yerlesmesinde-gerekli-zihni-alt-yapi-egitimin-musbet-boyutu-ya-da-bediuzzamanin-egitim-metodu-osman-cakmak-yildiz-teknik-universitesi
7. Çobanoğlu, R., Büyükkıdık, S. & Yurttaş Kumlu, G. D. (2023). A bibliometric analysis of research on self-regulated learning: From the beginning to 2021. Kuramsal Eğitimbilim, 16(2).
8. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227-268.
9. Di Domenico, S. I. & Ryan, R. M. (2017). The emerging neuroscience of intrinsic motivation: A new frontier in self-determination research. Frontiers in Human Neuroscience, 11, 145.
10. Eskici, E. (2025). Sosyal Bilgiler Dersi öğrenme çıktılarında öğrenci profilinin temsili: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli incelemesi. Millî Eğitim Dergisi.
11. Geçioğlu, Ş. & Yürük, T. (2021). İhvân-ı Safâ'nın bilgi anlayışının din eğitimi alanındaki izdüşümleri. Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 21(2).
12. Goto, A. (2022). Synaptic plasticity during systems memory consolidation. Neuroscience Research, 183, 1-6.
13. İhvan-ı Safâ (2012). Risaleler (Çev. ve Haz. B. Güzel). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
14. Immordino-Yang, M. H. & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. Mind, Brain, and Education, 1(1), 3-10.
15. Karaman, P. (2021). The effect of formative assessment practices on student learning: A meta-analysis study. International Journal of Assessment Tools in Education, 8(4).
16. Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1964). Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II: Affective Domain. New York: David McKay.
17. MEB (2018). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim Programları. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
18. Meriç, C. (1980). Kültürden İrfana. İstanbul: İnsan Yayınları.
19. Nursi, S. (2011). *Sözler* (Lemeât eki). İstanbul: RNK Neşriyat
20. OECD (2023). PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. Paris: OECD Publishing.
21. Özer, M. & Suna, H. E. (2020). The linkage between vocational education and labor market in Turkey: Employability and skill mismatch. Kastamonu Education Journal, 28(2), 558-569.
22. Ringeisen, T., Lichtenfeld, S., Becker, S. & Minkley, N. (2018). Stress experience and performance during an oral exam: The role of self-efficacy, threat appraisals, anxiety, and cortisol. Anxiety, Stress, & Coping, 32(1), 50-66.
23. Sansone, C. & Tang, Y. (2021). Intrinsic and extrinsic motivation and self-determination theory. Motivation Science, 7(2), 113-114.
24. Sayar, K. (2009). *Her şeyin bir anlamı var*. Timaş Yayınları.

25. Sayar, K. (2021). *Başarı odaklı hayatlarımızda eksik olan şey: kendimiz*. kemalsayar.com. https://kemalsayar.com/haftanin-yazisi/basari-odakli-hayatlarimizda-eksik-olan-sey-kendimiz

26. Selçuk, Z. (2021). Eğitimde Kökler ve Kanatlar. Ankara: MEB Yayınları.

27. Sheynikhovich, D., Otani, S., Bai, J. & Arleo, A. (2023). Long-term memory, synaptic plasticity and dopamine in rodent medial prefrontal cortex: Role in executive functions. Frontiers in Behavioral Neuroscience, 16, 1068271.

28. Topçu, N. (2005). Türkiye'nin Maarif Davası. İstanbul: Dergâh Yayınları.

29. Türkiye İstatistik Kurumu (2025). Kütüphane İstatistikleri. Ankara: TÜİK.

30. Yağan, S. A. (2022). Öğrenci merkezli yöntem, teknik ve stratejilerin öğrenci tutumuna etkisi: Bir meta-analiz çalışması. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(34).