

Review article

Türkiye Yüzyılı Maarif Programı'nda Erdem ve Ahlak Eğitimi: Küresel Örnekler ve Türkiye Virtue and Ethics Education in the Turkish Century Education Programme: Global Examples and Türkiye

Seval Bircan Yılmaz Yıldız  *

Strategic Education Coordination, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Türkiye

Özet

Bu çalışma, Türkiye'nin Yüzyılı Maarif Programı kapsamında erdem, ahlak ve karakter eğitiminin bütüncül bir şekilde ele alınmasını, ulusal ve uluslararası eğitim uygulamaları bağlamında değerlendirmektedir. Aristoteles ve Kant gibi klasik filozofların erdem ve ahlak anlayışlarından hareketle, çağdaş pedagojik yaklaşımlar ışığında programın öğrenci gelişimini sadece akademik başarıyla sınırlamayıp, etik değerler ve toplumsal sorumluluk ekseninde şekillendirmeye çalıştığı vurgulanmaktadır. Finlandiya'daki sosyal-duygusal öğrenme programları ve ABD'de uygulanan Character Counts! gibi karakter eğitimi modelleri üzerinden yapılan vaka analizleri, bu tür programların etkili pedagojik stratejilerle desteklendiğinde hem bireysel hem toplumsal gelişime önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Türkiye'de ise merkeziyetçi eğitim sistemi, öğretmenlerin pedagojik donanım eksikliği ve ölçme-değerlendirme yetersizlikleri gibi yapısal zorlukların bulunduğu belirtilmekte, ancak yerel kültürel çeşitliliklere duyarlı, kapsayıcı yaklaşımların geliştirilmesinin önemli olduğu savunulmaktadır. Ayrıca, proje tabanlı öğrenme, sosyal-duygusal beceri kazandırma ve çok kültürlü eğitim gibi pedagojik uygulamaların benimsenmesi, programın başarısını artırabilecek temel unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi ve nitelikli değerlendirme yöntemlerinin yaygınlaştırılması ise sürdürülebilirlik açısından kritik görülmektedir. Sonuç olarak, Türkiye'nin Yüzyılı Maarif Programı, uluslararası deneyimlerden alınan dersler ve pedagojik yeniliklerle desteklendiğinde, erdemli ve ahlaklı nesiller yetiştirerek demokratik ve barışçıl bir toplum inşasında önemli bir rol oynayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Erdem, Ahlak, Karakter Gelişimi, Maarif Modeli.

Abstract

This study evaluates the comprehensive approach to virtue, ethics, and character education within the scope of Türkiye's Century of Education Programme in the context of national and international educational practices. Drawing on the understanding of virtue and ethics of classical philosophers such as Aristotle and Kant, it is emphasised that the programme, in light of contemporary pedagogical approaches, seeks to shape student development not only in terms of academic achievement but also around ethical values and social responsibility. Case studies of character education models such as social-emotional learning programmes in Finland and Character Counts! in the United States reveal that such programmes, when supported by effective pedagogical strategies, contribute significantly to both individual and social development. In Türkiye, structural challenges such as a centralised education system, teachers' lack of pedagogical skills, and inadequate assessment and evaluation are noted; however, it is argued

* Corresponding author:

Seval Bircan Yılmaz Yıldız, Dr., Strategic Education Coordination, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Türkiye.
Email: sevalbircan@outlook.com

that developing inclusive approaches sensitive to local cultural diversity is crucial. Furthermore, the adoption of pedagogical practices such as project-based learning, social-emotional skill development, and multicultural education stand out as key elements that could enhance the programme's success. The continuous professional development of teachers and the widespread use of qualified assessment methods are considered critical for sustainability. In conclusion, when supported by lessons learned from international experiences and pedagogical innovations, Türkiye's Century of Education Programme will play a significant role in building a democratic and peaceful society by raising virtuous and ethical generations.

Keywords: Virtue, Ethics, Character Development, Education Model.

Received: 30 August 2025 * **Accepted:** 10 September 2025 * **DOI:** <https://doi.org/10.29329/ijiasos.2025.1353.2>

GİRİŞ

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023'te kamuoyuna açıklanan yeni eğitim paradigması olarak yalnızca müfredat değişikliğine değil, aynı zamanda insan yetiştirme felsefesine yönelen bütüncül bir dönüşüm iddiası taşımaktadır. Modelin en önemli amaçlarından birisi de “*yetkin ve erdemli insan*” yetiştirmektir. Bu hedef, bireyin salt bilgi ve beceriyle donatılmasıyla sınırlı değil, aynı zamanda ahlaki olgunluk, estetik duyarlılık ve toplumsal sorumluluk bakımından da gelişimini öngörmektedir. TYMM, bu kapsamda dört temel bütünlük alanına yaslanmaktadır: *Ontolojik bütünlük*, insanın ruh ve beden bütünlüğünü dikkate alarak eğitim sürecini fiziksel, zihinsel ve duygusal boyutlarıyla bir arada ele alır. *Epistemolojik bütünlük*, bilginin bilgelikle birleşmesini ve öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, analitik bakış gibi üst düzey beceriler geliştirmesini öne çıkarır. *Zamansal bütünlük*, eğitimi geçmişten geleceğe uzanan süreklilik içinde kavrayarak bireysel öğrenme deneyimlerini ulusal tarih ve toplumsal hafıza ile bütünleştirir. *Aksiyojik bütünlük* ise erdem-değer-eylem bağlamında ahlaki bilinç ve estetik olgunluğu temel alır. Bu bütünlükler, TYMM'nin öğrenci profilini oluşturan “*erdemli, bilge, cesaretli, estetik, iradeli, merhametli, sağlıklı, sorgulayıcı, üretken ve vatansever*” birey tipolojisinin felsefi zeminini oluşturmaktadır.

Felsefe tarihi incelendiğinde, erdem ve ahlak kavramlarının bireyin eğitime yön veren temel tartışma eksenlerinden biri olduğu görülür. Aristoteles'in *Nikomakhos'a Etik*'te geliştirdiği “altın orta” öğretisi, bireyin aşırılıklardan uzak bir denge içinde erdemli yaşam sürmesini öğütler. Kant'ın ödev ahlakı (deontoloji) ise, bireyin eylemlerini sonuçlardan ziyade evrensel bir ahlak yasasına uygunluk üzerinden değerlendirmesini şart koşar. Farabi, *El-Medinetü'l-Fazıla* adlı eserinde erdemli bireylerin ancak erdemli bir toplum ve devlet düzeninde yetişebileceğini savunur. Modern çağda ise MacIntyre (2004), erdemin toplumsal bağlamını kaybettiğini ve modern bireyciliğin erdemi krize soktuğunu vurgular. Dolayısıyla, TYMM'nin erdem ve ahlak anlayışı, yalnızca pedagojik bir yönlendirme değil; aynı zamanda klasik felsefi tartışmaların güncel bir yansıması olarak da okunabilir. Bu makale, söz

konusu anlayışı felsefi bir perspektiften ele alarak, hem klasik hem de modern filozofların görüşleri ışığında eleştirel bir analiz yapmayı hedeflemektedir.

Erdem

Erdem kavramı, farklı kültürel ve felsefi geleneklerde insanın ahlaki yetkinliğini ve kendini gerçekleştirme sürecindeki etik olgunluğunu ifade eden temel bir kavramdır. Türkçeye Arapçadaki “fazilet” kelimesi üzerinden geçmiş olan erdem, Batı felsefesinde Latince *virtus* ve Eski Yunanca *aretê* terimleriyle karşılık bulur. Bu kavramlar, bireysel etik gelişimin ve toplumsal uyumun temel taşı olarak görülürken, erdemli yaşam ideali neredeyse bütün felsefi sistemlerde ortak bir ahlaki hedef olarak belirir. Antik Yunan felsefesinde Aristoteles (2004), *Nikomakhos’a Etik* adlı eserinde erdemi, “ne eksik ne fazla; doğru zamanda, doğru nedenle, doğru kişiye karşı ve doğru biçimde davranma” biçiminde tanımlar. Ona göre erdem, insanın doğasına uygun bir yaşam biçimini alışkanlık haline getirmesidir. Erdemli davranış, akıl ile tutkular arasında kurulmuş bir dengeyi ifade eder. Aristoteles erdemleri iki ana gruba ayırır: entelektüel (*dianoetik*) ve karakter (*etik*) erdemler. Bilgelik (*sophia*), kavrayış (*nous*) ve sağduyu (*phronesis*) entelektüel erdemlere; cesaret, ölçülülük ve adalet ise karakter erdemlerine örnek olarak verilir. Bu bağlamda eğitim, bireyin bu iki erdem kümesini bir arada geliştirmesini sağlamalıdır.

Sokrates'e göre erdem, bilgiyle özdeşir. Platon'un *Sokrates'in Savunması* adlı eserinde aktarıldığı üzere, Sokrates hiçbir insanın bilerek kötülük yapmayacağını savunur. Ahlaki hataların temelinde cehalet bulunduğunu ileri süren bu anlayışta, erdemli olmak doğru bilgiye ulaşmak ve onu uygulamakla mümkündür (Platon, 2014). Platon (2007) ise hocası Sokrates'in bu yaklaşımını geliştirerek erdemi ruhun üç bölümünün –akıl, istek ve irade– uyumu olarak tanımlar. *Devlet* adlı eserinde bilgelik, cesaret, ölçülülük ve adalet olmak üzere dört temel erdem belirler. Bu erdemler, hem bireysel ruh düzeninin hem de ideal toplum yapısının temel dayanaklarıdır. Özellikle adalet, diğer tüm erdemlerin düzenleyici ve birleştirici ilkesi olarak öne çıkar. Stoacı filozof Epiktetos'a göre ise erdem, bireyin dışsal koşullardan bağımsız bir biçimde içsel uyumu sağlamasıyla ilgilidir. Erdem, yalnızca bireyin kendi iç dünyasında inşa edebileceği bir yeterliktir. Epiktetos (2005), tutkuların kontrol altına alınması ve aklın doğaya uygun olarak yönlendirilmesi gerektiğini belirtir. Bu anlayışta erdem, insanın kendine yetebilmesi ve doğanın düzenine uyum sağlayabilmesiyle ölçülür.

Yeniçağ felsefesinde Immanuel Kant, erdemi “*iyi niyet*” ve “*ödev*” kavramları çerçevesinde değerlendirir. Kant'a (2004) göre bir eylemin ahlaki değeri, onun sonucundan değil, hangi ilkeye dayanarak yapıldığından kaynaklanır. Koşulsuz olarak iyi olan tek şey iyi niyettir. Bu bağlamda erdem, bireyin aklın belirlediği evrensel ahlak yasasına uygun davranışta bulunma yetisidir. Ahlaki özerklik, bireyin kendi iradesiyle evrensel ilkeleri benimsemesiyle mümkündür. Friedrich Nietzsche ise geleneksel erdem anlayışını köklü bir şekilde sorgular. Nietzsche'ye (2011) göre bu anlayış, bireyin yaratıcı potansiyelini bastıran bir “*sürü ahlaki*” üretmiştir. O, erdemi bireyin kendi değerlerini yaratma

gücü olarak görür. “Üstinsan” (Übermensch) kavramıyla, geleneksel ahlaki normların ötesine geçen ve yaşamı kendi değerlerine göre şekillendiren bireyi yüceltir. Erdem bu bağlamda, bireysel irade, güç ve estetik yaratıcılıkla iç içedir.

Çinli filozof Konfüçyüs ise erdemi bireysel özdisiplin ve toplumsal ahenkle ilişkilendirir. Ona göre erdem, bireyin aileye ve topluma karşı görevlerini saygı, sadakat ve özdenetimle yerine getirmesiyle mümkün olur. Konfüçyüs (2013), en yüce erdemi *ren* (insanlık) olarak tanımlar; bu, başkalarını düşünme, empati ve ahlaki duyarlılığı kapsar. Bu anlayışta erdem, yalnızca bireysel gelişimi değil, toplumsal uyumu da önceleyen bir yapıya sahiptir.

İslam felsefesi geleneğinde Farabi, erdemi bireysel olduğu kadar toplumsal düzlemde de ele alır. *El-Medinetü'l-Fazıla* adlı eserinde, erdemli toplumun ancak erdemli bireylerden oluşabileceğini belirtir (Farabi, 1990). Bilge bir yöneticinin liderliğinde, toplumun akla ve ahlaka dayalı olarak düzenlenmesi gerektiğini savunur. İbn Sina ise bireysel ruhsal yapıya odaklanarak erdemin içsel dengeyle sağlanabileceğini ifade eder. Ona göre ruh üç bileşenden oluşur: şehvet (arzu), gadap (öfke) ve akıl. Bu öğelerin akıl tarafından yönetilmesiyle insan, ahlaki olgunluğa ve erdeme ulaşabilir (İbn Sina, 2005). Bu yaklaşımda erdem, sadece toplumsal değil, aynı zamanda metafiziksel bir değere sahiptir.

Farklı kültürel ve felsefi geleneklerden düşünürlerin erdem anlayışları, bu kavramın tarihsel ve düşünsel çeşitliliğini ortaya koyar. Ancak bütün bu yaklaşımlar, erdemin yalnızca bireysel çıkarlarla değil, akıl, denge, bilgi, özdenetim ve toplumsal sorumlulukla şekillenen bir yaşam biçimi olduğu konusunda örtüşmektedir. Bu çerçevede erdem, hem bireyin içsel bütünlüğünü hem de daha adil ve uyumlu bir toplumun inşasını sağlayan temel bir etik ilkedir.

Ahlak

Ahlak, bireyin eylemlerini iyi-kötü, doğru-yanlış gibi normatif kategoriler çerçevesinde değerlendirmesine olanak tanıyan bir değerler sistemi olarak tanımlanabilir. Felsefi açıdan ahlak, yalnızca bireysel davranışların türüyle değil, bu davranışları yönlendiren ilke, amaç ve sorumluluklarla da ilgilenir. Bu bağlamda, ahlaki düşünme, bireyin kendi yaşamına dair “nasıl yaşamalıyım?” sorusuna yönelik rasyonel ve etik temellendirmeleri içeren bir süreçtir. Stanford Felsefe Ansiklopedisi'nde yer alan tanıma göre ahlak, eylemlerimizi yöneten “normlar ve ilkeler bütünü” olarak anlaşılır (Stanford Encyclopedia of Philosophy, n.d.). Ahlak, eylemlerimizi yöneten “normlar ve ilkeler bütünü” olarak anlaşılır (Stanford Encyclopedia of Philosophy, n.d.; Darwall, 1998). Normatif etik, bireylerin “ahlaki anlamda nasıl hareket etmesi gerektiği” sorusuna cevap arayan bir disiplindir (Kagan, 1998; Shafer-Landau, 2010). Etik yalnızca davranışların doğruluğunu araştırmakla kalmaz; aynı zamanda bu davranışların ardındaki ahlaki yükümlülükleri ve iyi yaşamı mümkün kılan ilkeleri de inceler (Singer, 2011; MacIntyre, 2007). Sosyolojik bakış açısından ise ahlak, toplumsal uyumu sağlayan normlar sistemi olarak bireylerin birlikte yaşamasını mümkün kılar (Durkheim, 2013; Turiel, 1983).

Platon'un ahlak anlayışı, insan ruhunun düzenine ve idealar öğretisine dayanır. Platon'a göre her insan ruhu üç parçadan oluşur: akıl, istek ve cesaret. Ahlaklılık, bu üç parçanın uyum içinde çalışmasıyla mümkündür. Platon (2007), *Devlet* adlı eserinde adaleti, ruhun parçaları arasında kurulan denge olarak tanımlar. Bilgelik, cesaret ve ölçülülük gibi erdemler, bu düzenin korunmasına hizmet eder ve adalet tüm bu erdemlerin ahenkli bütünüdür. Ona göre erdemli ve ahlaklı yaşam, hakiki bilgiye, yani ideaların bilgisine ulaşmakla mümkündür. Aristoteles ise ahlakı, pratik aklın rehberliğinde oluşan alışkanlıklar bütünü olarak değerlendirir. *Nikomakhos'a Etik* adlı eserinde, erdemli yaşamı "ölçülülük" ilkesi üzerine kurar. Ahlaki erdem, iki uç arasında "altın orta"yı bulma becerisiyle ilişkilidir. Örneğin cesaret, korkaklık ile gözü karalık arasında bir dengedir (Aristoteles, 2004). Ahlaklılık, doğuştan gelen bir özellik değil, alışkanlık yoluyla kazanılan bir yeterliktir. Bu nedenle Aristoteles'in ahlak anlayışı, bireysel karakter gelişimiyle etik davranış arasında güçlü bir bağ kurar.

Modern dönemde David Hume, ahlaki yargıların akıldan çok duygu ve sempati temelli olduğunu ileri sürerek rasyonalist ahlak teorilerine *karşı çıkar*. Hume'a göre insanlar bir eylemi sadece akıl yoluyla değil, aynı zamanda duygusal eğilimlerle de değerlendirir. Ahlaki onay ya da kınama, kişinin eylemlerle ilgili hissettiği beğeni ya da hoşnutsuzluktan kaynaklanır (Hume, 2004). Bu yaklaşım, ahlaki nesnel ilkelerden çok, insan doğasının psikolojik temelleriyle ilişkilendirir. Jeremy Bentham ve John Stuart Mill gibi faydacı (utilitarian) düşünürler ise ahlakı sonuçlar üzerinden değerlendirir. Bentham'a göre bir eylemin ahlaki olup olmadığı, en çok sayıda insan için en fazla mutluluğu üretip üretmediğine bağlıdır. Mill (2010) bu görüşü geliştirerek, yalnızca niceliksel değil niteliksel faydayı da göz önüne alır. Bu yaklaşıma göre ahlak, bireyin ya da toplumun toplam mutluluğunu artıran eylemleri tercih etmesiyle gerçekleşir. Ahlaki değerlendirme, eylemin doğurduğu sonuçlara göre yapılmalıdır; dolayısıyla iyi niyet ya da ödev değil, fayda ve zarar belirleyici olur.

Buna karşılık Immanuel Kant, ahlaki değerlerin sonuçlardan bağımsız olduğunu savunur. Kant'a göre bir eylemin ahlaki olup olmadığı, onun "ödev"e (task) uygun olup olmamasıyla belirlenir. Ahlaki olan, yalnızca evrensel yasa haline getirilebilecek bir ilkeye dayanan eylemdir (Kant, 2004). Kant'ın kategorik imperatifi, bireyin her eylemi tüm insanlık için geçerli bir yasa olacak şekilde değerlendirmesini gerektirir. Ona göre iyi niyet, koşulsuz olarak iyi olan tek şeydir. Ahlaki özne, aklın rehberliğinde kendi ahlak yasasını koyan özerk bir varlıktır.

Nietzsche ise geleneksel ahlak anlayışlarına *radikal bir eleştiri* getirir. Ona göre ahlak, güçsüzlerin güçlüleri bastırmak amacıyla geliştirdiği köle ahlakı üzerinden inşa edilmiştir. Hristiyanlık gibi geleneksel ahlak sistemleri, yaşamı reddeden, iradeyi bastıran değerleri yüceltmıştır (Nietzsche, 2011). Nietzsche, "üstinsan" (Übermensch) kavramıyla, bireyin kendi değerlerini yaratmasını ve yaşamı estetik bir şekilde biçimlendirmesini savunur. Bu yaklaşımda ahlak, evrensel kurallara bağlılık değil, bireysel irade ve yaratıcılıkla ilişkilidir. Emmanuel Levinas ise ahlakı öznenin ötekine karşı duyduğu etik sorumluluk çerçevesinde temellendirir. Levinas'a göre ahlak, soyut evrensel ilkelerden değil, yüz

yüze ilişkide ortaya çıkan sorumluluktan doğar. Ötekinin yüzü, bize onun zarar görmemesi gerektiğini etik olarak bildirir (Levinas, 2006). Bu anlamda ahlak, aklın bir buyruğu değil, varoluşsal bir sorumluluk çağrısıdır. Levinas'ın yaklaşımı, modern etik düşünceye ontolojik ve fenomenolojik bir derinlik kazandırmıştır.

Ahlak, tarih boyunca çeşitli düşünsel yaklaşımlarla ele alınmış çok boyutlu bir kavramdır. Platon ve Aristoteles'te ahlak, erdem ve ruh düzeniyle; Kant'ta ödev ve akıl yasasıyla; Hume ve faydacılarda duygu ve sonuçlarla; Nietzsche'de bireysel güç ve değer yaratımıyla; Levinas'ta ise ötekine karşı sorumlulukla tanımlanır. Bu farklı yaklaşımlar, ahlaki davranışın kaynağına dair temel sorulara çeşitli yanıtlar üretir: Ahlak akla mı, duyguya mı, sonuçlara mı yoksa ötekine duyulan sorumluluğa mı dayanır? Felsefe tarihinin bu zengin tartışmaları, ahlaki değerlendirmenin tek bir ilkeye indirgenemeyeceğini; ancak çoğul bir bakış açısıyla ele alınabileceğini göstermektedir.

Erdem–Ahlak–Değer Üçgeni: Etik Düşüncenin Temel Dinamikleri

İnsan yaşamı, yalnızca biyolojik bir varoluş değil, aynı zamanda anlam, amaç ve yön arayışıyla biçimlenen etik bir deneyimdir. Bu etik düzlemde, erdem, ahlak ve değer kavramları hem bireysel karakterin hem de toplumsal varoluşun yapıtaşlarını oluşturur. Her biri farklı düzeylerde işlev görse de bu kavramlar, özünde birbiriyle derinlemesine bağlantılıdır. *Değer*, etik düşüncenin temelini oluşturan ilkeler bütünüyken; *ahlak*, bu değerlerin davranışsal normlara dönüşmesidir. *Erdem* ise, bu normların bireyin karakterine içselleştirilmesiyle oluşan etik yetkinlik durumudur. Böylece erdem–ahlak–değer üçgeni, etik bütünlüğün ontolojik ve pratik boyutlarını anlamada temel bir çerçeve sunar.

Etik düşüncenin ilk halkasını oluşturan *değer*, bireyin ve toplumun neye önem verdiğini belirleyen normatif ölçüttür. Değerler, yalnızca kültürel geleneklerin ya da psikolojik eğilimlerin ürünü olarak değil, insan varoluşunun anlam arayışı çerçevesinde şekillenen temel tercihler olarak değerlendirilmelidir. Max Scheler'in (2005) fenomenolojik etik anlayışında, değerler hiyerarşik bir yapıya sahiptir: duyuşsal hazlardan başlayarak ruhsal ve manevi değerlere doğru yükselen bu yapı, ahlaki eylemin yönünü belirler. Ona göre sevgi, en yüksek değeri açığa çıkaran bir sezgi yetisidir. Değer, bu anlamda yalnızca bir yargı değil, insanın dünyaya karşı tutumunu belirleyen varoluşsal bir tavidir.

Değerlerin yaşam pratiğinde karşılık bulduğu alan ise ahlaktır. Ahlak, bireyin eylemlerini neye göre değerlendireceğini belirleyen normatif ilkeler bütünüdür. Felsefi olarak ahlak, ne yapmalıyım? sorusuna verilen sistematik yanıtlardır. Kant (2004), ahlaki akıl temelli bir yasa olarak tanımlar. Ona göre ahlak, kişinin eylemlerini evrensel olarak geçerli olacak biçimde yasalaştırması gereken bir yükümlülüktür. Ahlaki davranış, yalnızca iyi niyetle ve ödev duygusuyla gerçekleştirildiğinde anlamlıdır. Kant'ın bu yaklaşımı, değerleri öznel tercihler olmaktan çıkarak, rasyonel olarak temellendirilmiş etik zorunluluklara dönüştürür. Ancak Kantçı rasyonalist yaklaşım, Hume gibi duygucu filozoflar tarafından eleştirilmiştir. Hume (2004), ahlaki yargıların duygulara ve sempatiye

dayandığını, ahlaki değerlendirmenin yalnızca akıl yürütme yoluyla yapılamayacağını savunur. Bu tartışma, ahlaki eylemin kaynağının akıl mı yoksa duygu mu olduğu meselesini gündeme getirir. Modern etik düşünce bu soruya tek bir yanıt vermemiştir; farklı yaklaşımlar, ahlakın rasyonel, duygusal, toplumsal ya da varoluşsal yönlerini öne çıkararak çoğulcu bir çerçeve sunmuştur.

Erdem değer ve ahlak ilişkilerinin bireyde karakter düzeyinde süreklilik kazanmasıdır. Aristoteles'e (2004) göre erdem, akıl tarafından yönetilen tutkuların doğru alışkanlıklarla şekillendirilmesidir. Ne yapmalıyım? sorusuna değil, nasıl bir insan olmalıyım? sorusuna verilen yanıtır erdem. Aristoteles, ahlaki erdemleri iki aşırı uç arasında doğru dengeyi bulma yetisi olarak tanımlar. Bu anlamda erdem, etik davranışın ötesinde, etik kişilik halini temsil eder. Değerler, bireyin eylem ilkelerini oluşturur; ahlak, bu ilkeleri düzenleyen sistemdir; erdem ise bu sistemin bireyde karakter düzeyinde somutlaşmasıdır. Çağdaş erdem etiği yaklaşımları da bu çizgiyi sürdürmektedir. Örneğin Alasdair MacIntyre (2007), modern toplumun *ahlaki krizinin kaynağını erdem temelli etik anlayışın kaybında* görür. Ona göre, erdemler yalnızca bireysel değil aynı zamanda toplumsal pratikler içinde anlam kazanır. Yani erdem, sadece iyi niyetli olmakla değil, aynı zamanda içinde bulunulan toplumsal bağlamın gereklerini anlamakla ilişkilidir.

Bu üç kavram arasındaki etkileşim, etik düşüncenin çok boyutlu doğasını gösterir. Değerler soyut birer ilke olarak kalırsa etik rehberlik sağlayamazlar; ancak ahlaki sistemler içinde normlara dönüşerek eyleme rehberlik edebilirler. Ahlaki kurallar ise birey tarafından içselleştirilmedikçe, yalnızca dışsal bir otoritenin buyruğu olmaktan öteye geçemez. Bu içselleştirme süreci, erdem aracılığıyla gerçekleşir. Böylece erdemli birey, değerlerini bilinçli şekilde yaşama geçiren, ahlaki sorumluluğunu eylemlerine yansıtan etik bir özneye dönüşür. Nietzsche (2011) ise bu yapıyı tersyüz eder. Ona göre toplumsal değerler ve ahlak normları, bireyin yaratıcı gücünü bastıran yapılar üretmiştir. Bu nedenle gerçek erdem, geleneksel değerlerin yıkılması ve bireyin kendi değerlerini yaratmasıyla mümkündür. Bu görüş, ahlaki düzenin sabit değil, dinamik ve bireysel olarak yeniden inşa edilebileceğini savunur. Levinas (2006) ise erdem ve ahlaki değerlerin kaynağını, ötekine karşı duyulan etik sorumlulukta temellendirir. Bu yaklaşım, değerlerin ve erdem ve ahlakın yalnızca bireyin iç dünyasına değil, insan ilişkilerinin etik boyutuna da bağlı olduğunu vurgular. Ahlak, bu anlamda, sadece normatif bir sistem değil; aynı zamanda varoluşsal bir karşılaşma ve sorumluluk alanıdır.

Erdem, ahlak ve değer kavramları, etik düşüncenin yalnızca teorik değil, aynı zamanda yaşamsal yönünü belirleyen temel sütunlardır. Değerler, insan yaşamına yön veren anlam yapılarıdır; ahlak, bu anlamların davranışa dönüşmesini sağlayan sistemdir; erdem ise bu sistemin bireysel yaşamda karakter haline gelmiş biçimidir. Bu üçlü yapı, yalnızca bireysel etik gelişim için değil, aynı zamanda daha adil ve sürdürülebilir bir toplumsal düzen için de vazgeçilmezdir. Felsefi düşünce, bu üç kavramı birbirinden koparmadan ve her birinin kendi düzlemindeki işlevini tanıyarak bütünlüklü bir etik anlayış geliştirme çabasını sürdürmelidir.

Eğitim, bireyin bilgi, beceri ve tutumlarını geliştiren sistematik bir süreç olarak, toplumsal yaşamın şekillenmesinde kritik bir rol oynar. Ancak eğitim, yalnızca bilişsel gelişimi değil, aynı zamanda bireyin etik ve sosyal yönünü de etkileyen bir alan olarak kabul edilmelidir. Bu bağlamda *‘Erdemli ve ahlaklı birey yetiştiren bir eğitim sisteminin önemi nedir?’* sorusu, hem felsefi hem de pedagojik düzeyde derinlemesine tartışılmaktadır. Bu soruya yanıt ararken erdem, ahlak ve değer kavramlarının eğitim bağlamında nasıl işlev gördüğünü anlamak gerekir.

Destekleyici Perspektif: Erdemli ve Ahlaklı Eğitim Toplumu İyileştirir

Eğitimde erdem ve ahlakın öncelenmesi, toplumsal barış ve sosyal dayanışmanın temelini oluşturur. Erdemli bireyler, kişisel çıkarların ötesinde ortak iyiyi gözetir ve böylece toplumdaki çatışmalar azalır. Adalet, dürüstlük, saygı gibi değerlerin öğrenildiği eğitim ortamları, öğrencilerin sosyal sorumluluk bilincini geliştirir. Örneğin, Finlandiya eğitim sistemi, uluslararası başarısının temelinde sadece akademik bilgi değil, öğrencilerde sorumluluk, iş birliği ve empati gibi sosyal değerlerin sistematik olarak kazandırılması yer alır (Sahlberg, 2011). Bu değerler, öğrencilerin hem bireysel gelişimini hem de toplumsal uyumu destekler.

Karakter eğitimi programları, ABD ve Avrupa başta olmak üzere pek çok ülkede ahlaki gelişimi desteklemek amacıyla yaygınlaştırılmıştır (Nucci & Narvaez, 2008). Bu programlar, öğrencilerin dürüstlük, adalet, saygı gibi erdemleri günlük yaşamlarında nasıl uygulayacaklarını öğretir. Örneğin, bir okulda düzenlenen *Adalet Haftası* etkinliği, öğrencilerin farklı sosyal durumlarda adaletin nasıl sağlanabileceğini deneyimlemelerini sağlar. Bu tür uygulamalar, ahlaki değerlerin öğrenilmesini somutlaştırır.

Kant’ın ödev ahlakı da günümüz yurttaşlık eğitimine rehberlik eder. Örneğin, demokrasi eğitimi kapsamında öğrenciler sadece haklarını öğrenmekle kalmaz; aynı zamanda topluma karşı görevlerini ve sorumluluklarını da kavrar. Bu, pasif bireylerden sorumlu ve bilinçli vatandaşlar yetişmesini mümkün kılar. Ahlakî eğitim, böylece sadece bireyin değil, toplumun da gelişimini sağlar.

Buna karşın, erdem ve ahlak temelli eğitim sistemlerinin tarafsızlığı ve evrenselliği sıklıkla sorgulanır. Nietzsche (2011), geleneksel ahlak ve erdem kavramlarının bireyin yaratıcı potansiyelini bastırdığını ve onu toplumun dayattığı kurallara itaat eden bir varlığa dönüştürdüğünü savunur. Bu görüşe göre, eğitimde erdem ve ahlak öğretimi, bireyin eleştirel düşünme ve özgür iradesini zedeleyebilir. Eğitim, belirli değerlerin dayatıldığı bir ideolojik araç haline dönüşebilir. Sosyolog Pierre Bourdieu’nün (1990) kültürel sermaye teorisi ise eğitim sistemlerinin hakim sınıfın değerlerini evrensel ve doğalmış gibi sunarak diğer kültürel biçimleri baskıladığını ileri sürer. Bu bakış açısına göre, eğitimde öğretilen erdem ve ahlak, toplumdaki güç ilişkilerinin devamını sağlar. Örneğin, Batı merkezli etik değerlerin farklı kültürlerde doğru olarak sunulması, yerel değerlerin göz ardı edilmesine ve kültürel

asimilasyona yol açabilir. Bu durum, eğitimde çok sesliliğin ve kültürel çoğulculuğun göz ardı edilmesi anlamına gelir.

Ayrıca, hangi değerlerin erdem olarak seçileceği konusu da oldukça tartışmalıdır. Doğu ve Batı kültürlerindeki erdem anlayışları büyük farklılıklar içerir. *Bireysel özgürlük ve özerklik* Batı’da temel bir erdem olarak kabul edilirken, Doğu toplumlarında *uyum, itaat ve kolektivizm* önceliklidir. Eğitim sisteminin hangi erdemleri merkeze alacağı, bu nedenle siyasi ve kültürel bir tercih meselesidir. Bu tercihin, bireylerin özgür gelişimini engellemeden nasıl yapılacağı ise ayrı bir zorluktur (Freire, 1970).

Günümüz pedagojik yaklaşımlarında, etik eğitim değer öğretimi yerine etik akıl yürütme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi yönünde evrilmektedir. Nucci ve Narvaez (2008), öğrencilerin sadece değerleri kabul etmesi değil, bu değerleri sorgulaması, tartışması ve kendi etik kararlarını bilinçli şekilde vermesi gerektiğini savunur. Böylece öğrenciler, farklı etik perspektiflere açık, hoşgörülü ve etik açıdan sorumlu bireyler olarak yetişir.

Bu bağlamda, eğitimde erdemli birey yetiştirmek, belirli değerlerin ezberletilmesinden ziyade, öğrencinin kendi değer sistemini kurmasına ve ahlaki sorumluluğunu geliştirmesine destek olmak anlamına gelir. Örneğin, okullarda uygulanan münazara etkinlikleri, etik ikilemler üzerine grup tartışmaları ve empati geliştirme atölyeleri, bu amaca hizmet eden yöntemlerdir. Böyle bir eğitim, öğrencilere farklı kültür ve bakış açılarına saygı göstermeyi, çatışmaları barışçıl yollarla çözme eğitir. Erdemli ve ahlaklı birey yetiştiren eğitim sistemleri, bireylerin sadece bilgi sahibi olmalarını değil, aynı zamanda etik bilinç, sosyal sorumluluk ve toplumsal uyum becerilerini de geliştirmeleri açısından kritik öneme sahiptir. Ancak bu eğitim yaklaşımının hangi değerleri merkeze alacağı, bu değerlerin nasıl öğretileceği ve bireysel özgürlüğe ne kadar alan tanıyacağı, eğitim sistemlerinin tartışmalı ve dikkatli tasarlanmasını gerektirir. Hem bireyin hem de toplumun etik gelişimini sağlayacak eğitim modelleri, değerlerin sorgulanmasına, eleştirel düşünmeye ve kültürel çoğulculuğa olanak tanımalıdır. Aksi takdirde, erdem ve ahlak temelli eğitimler, baskıcı ve ideolojik bir dayatma aracına dönüşme riski taşır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde erdem vurgusu

Türkiye’nin eğitim sisteminde köklü bir dönüşüm vizyonu olarak geliştirilen Maarif Modeli, sadece akademik başarıya odaklanmakla kalmayıp, öğrencilerin erdemli, ahlaklı ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştirilmesini de öncelikli hedefler arasında konumlandırmaktadır. Bu bütüncül eğitim anlayışı, bireylerin yalnızca bilgi sahibi olmalarını değil, aynı zamanda etik değerlerle donatılarak topluma faydalı, sosyal uyuma katkı sağlayan yurttaşlar olmalarını amaçlamaktadır. Erdem, ahlak ve karakter gelişimi, felsefi temelleriyle de desteklenen bu hedefler, pedagojik, yapısal ve kültürel açıdan çeşitli fırsatlar ve zorluklar taşımaktadır.

Aristoteles (2004) erdemi, insan eylemlerinde ne fazla ne eksik, tam kararında davranma yetisi olarak tanımlarken; Kant (2004) ahlakı, bireyin evrensel yasa haline getirilebilecek ilkelere göre hareket etme yükümlülüğü şeklinde anlamlandırır. Bu klasik yaklaşımlar, modern eğitimde erdem ve ahlak eğitiminin temel teorik çerçevesini oluşturur. Narvaez (2008) gibi çağdaş araştırmacılar da erdem eğitiminin öğrencilerin etik bilinç geliştirmesi ve toplumsal sorumluluk kazanmalarında kritik olduğunu vurgulamaktadır. Türkiye'nin Maarif Modeli, bu temel felsefi ve pedagojik yaklaşımları, *milli ve evrensel etik değerlerle bütünleştirilerek, karakter eğitimi* müfredatın ayrılmaz bir bileşeni haline getirmeyi hedeflemektedir.

Program kapsamında, sosyal-duygusal öğrenme gibi pedagojik yöntemler benimsenmekte; öğrencilerin empati, adalet ve sorumluluk gibi temel erdemleri deneyimleyerek öğrenmeleri amaçlanmaktadır. Grup projeleri, tartışmalar ve topluma hizmet faaliyetleri gibi uygulamalar, öğrencilerin etik karar alma becerilerini ve toplumsal uyumu destekleyen davranış biçimlerini geliştirmelerine olanak tanır. Böylelikle akademik başarı ile karakter gelişimi arasında güçlü bir bağ kurulmaktadır.

Finlandiya dünya genelinde başarılı eğitim sistemleri arasında yer almakta ve erdem ile ahlak eğitimi sosyal-duygusal öğrenme programları aracılığıyla bütüncül biçimde yürütmektedir. Finlandiya'da öğrenciler, erken yaşlardan itibaren işbirliği, empati ve çatışma çözme becerileri üzerine yoğunlaşan programlara dahil edilmekte; böylece akademik başarı, toplumsal ve bireysel etik gelişimle paralel ilerlemektedir. Örneğin, Helsinki'de bir ilkokulda uygulanan "Sosyal-Duygusal Öğrenme Modülü"nde öğrenciler haftalık toplantılar yaparak duygu yönetimi ve etik ikilemler üzerine tartışmakta, bu sayede hem kendi hem de başkalarının perspektiflerini anlamaya yönelik beceriler geliştirmektedir. Bu vaka, karakter eğitiminin etkili pedagojik uygulamalarla desteklendiğinde öğrencilerin hem bireysel hem toplumsal düzeyde gelişmesine nasıl katkı sağladığını somut olarak ortaya koymaktadır (Sahlberg, 2011).

ABD'de, özellikle Character Counts! ve Responsive Classroom gibi programlar, okul ortamlarında erdem ve ahlak eğitimi sistematik hale getirmeyi hedeflemiştir (Battistich, 2008). Bu programlar, öğrencilerin adalet, sorumluluk, saygı gibi temel değerleri içselleştirmesi için hem öğretmen eğitimine hem de öğrenci merkezli aktivitelerle desteklenmeye önem verir. Örneğin, Kaliforniya'da bir lisede uygulanan Character Counts! programı, öğrencilerin etik karar verme süreçlerinde daha bilinçli hareket etmelerini sağlamış, okul içi disiplin sorunlarını anlamlı ölçüde azaltmıştır. ABD'deki bu programların ortak noktası, hem akademik hem sosyal-duygusal gelişime odaklanarak öğrenciyi bütüncül olarak ele almalarıdır.

Türkiye Yüz Yılı Maarif Modeli'nin temel amaçlarından biri de, öğrencilerin *milli ve evrensel değerlerle* donatılarak sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştirilmesidir. Ancak, merkeziyetçi eğitim yapısı, öğretmenlerin erdem ve ahlak eğitiminde pedagojik donanım eksikliği ve mevcut ölçme-

değerlendirme sistemlerinin yetersizliği gibi yapısal engeller bulunmaktadır (Nucci & Narvaez, 2008). Ayrıca, Türkiye'nin kültürel çeşitliliği, programların yerel dinamiklere uygun esneklikle uygulanmasını zorunlu kılmaktadır. Farklı etnik ve kültürel kökenlerden gelen öğrencilerin değer sistemlerine saygı gösterilmesi ve bunların eğitimde aktif olarak yer alması, kapsayıcı bir karakter eğitimi için gereklidir (Banks, 2008). Model kapsamında önerilen pedagojik yaklaşımlar, yukarıdaki uluslararası örneklerle paralellik göstermektedir. Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin gerçek hayattaki toplumsal sorunlara çözüm üretirken erdemli davranışlar geliştirmelerine olanak tanır (Battistich, 2008). Sosyal-duygusal öğrenme programları, duygusal zekâ, empati ve çatışma çözme becerilerini erken yaşta kazandırmayı hedefler (Goleman, 1995). Çok kültürlü eğitim yaklaşımları ise öğrencilerin farklılıkları tanımasına, önyargıların azalmasına ve kapsayıcı bir okul kültürünün oluşmasına katkı sağlar (Banks, 2008).

Öğretmenlerin etik pedagojiler konusunda yeterliliği ve sürekli mesleki gelişim imkânları da bu sürecin sürdürülebilirliği için kritik önemdedir. Türkiye'de öğretmenlerin erdem ve ahlak eğitimi konusundaki bilgi ve becerilerinin artırılması, uygulamada karşılaşılan sorunların aşılmasında temel adımlardan biridir. Ayrıca, erdem ve ahlak gelişimini somut olarak ölçen portfolyo değerlendirmeleri, öz değerlendirme ve akran değerlendirmeleri gibi niteliksel yöntemler yaygınlaştırılmalıdır.

Başarılı bir karakter eğitimi için, Maarif Modelinin yerel dinamikleri eğitim programlarına entegre etmesi gerekmektedir. Yerel paydaşların—öğrenciler, aileler, öğretmenler, sivil toplum kuruluşları—katılımının sağlanması, programın toplumda benimsenmesini artıracaktır. Ayrıca, ulusal eğitim politikalarında erdem ve ahlak eğitime yönelik finansal ve kurumsal destekler güçlendirilmelidir. Uzun vadeli izleme ve geri bildirim mekanizmaları kurularak, programın etkileri düzenli analiz edilmeli ve ortaya çıkan ihtiyaçlara göre uyarlamalar yapılmalıdır. Küresel ve yerel eğitim örneklerinden alınan derslerle ve pedagojik inovasyonlarla desteklendiğinde, erdemli, ahlaklı ve sorumluluk sahibi nesiller yetiştirme potansiyelini en üst düzeye çıkaracaktır. Bu, sadece bireylerin kişisel gelişimi için değil, demokratik ve barışçıl bir toplumun inşası için de vazgeçilmez bir adımdır.

Aşağıdaki tablolarda Türkiye yüzyılı maarif modeli'ne benzer uygulamaların uluslararası boyutta nasıl uygulandığına yönelik farklı ülkelerden örnekler (Tablo 1), erdemli bireylerin yetişmesindeki pedagojik araçlar (tablo 2 ve farklı kültürlerde erdem ve eğitim yaklaşımları (Tablo 3) verilmektedir.

Tablo 1. Erdem ve Örnek ülkelerin eğitim sistemlerindeki uygulamalar

Ülkeler	Eğitim Sistemlerindeki Uygulamalar
Finlandiya Eğitim Sistemi ve Karakter Eğitimi	Finlandiya eğitim sistemi, akademik başarıların yanında erdem ve sosyal becerilerin geliştirilmesine özel önem verir. Sahlberg (2011), Finlandiya'daki okulların müfredatında öğrencilerin empati, sorumluluk ve dayanışma gibi erdemleri öğrenmesi için özel zaman ayırdığını belirtir. Örneğin, bazı okullarda “Empati Günleri” etkinliği düzenlenerek öğrencilerin birbirlerinin duygularını anlamaları teşvik edilir. Ayrıca, okulda yaşanan sorunların çözümünde uzlaşma ve iletişim becerileri ön plana çıkarılarak sosyal uyum sağlanır.
Japonya’da Gakkyuu Tanin (Sınıf Öğretmeni) Modeli	Japonya’da sınıf öğretmenleri öğrencilerin akademik gelişimi kadar sosyal ve ahlaki gelişimlerinden de sorumludur (Kawasaki, 2002). Öğretmenler, öğrenciler arasındaki sosyal ilişkileri yakından takip eder, ortaya çıkan çatışmaları uzlaştırır ve öğrencilere iş birliği, saygı gibi değerleri günlük yaşamda uygulatır. Bu modelde bireysel disiplin ve toplumsal uyum bir arada teşvik edilir.
Güney Afrika’daki Barış Eğitimi Programları	Güney Afrika, apartheid sonrası toplumsal barış ve uzlaşma için okullarda barış eğitimi programları uygulamaktadır. Bu programlar, öğrencilerin farklı etnik ve kültürel geçmişlerden gelen akranlarıyla empati kurmalarını ve önyargılarını aşmalarını hedefler (De Wet, 2006). Barış eğitimi, adalet, hoşgörü ve toplumsal birlik gibi erdemlerin somutlaştırılmasıyla bireylerin çatışma çözme becerilerini geliştirir.
Hindistan’daki Vedik Eğitim Modeli	Hindistan’daki geleneksel Vedik eğitim modeli, sadece akademik değil, aynı zamanda etik ve ruhsal gelişimi önceler. Bu sistemde erdemler, özellikle ahimsa (zarar vermeme), satya (doğruluk) ve tapasya (kendini disipline etme) gibi değerler öğrencilerin günlük pratiklerinde yer alır (Nussbaum, 2010). Günümüzde ise birçok okul, modern eğitimle Vedik etik değerleri harmanlayarak bütüncül bir eğitim yaklaşımı benimsemektedir.
ABD’de Karakter Eğitimi Programları	ABD’de yaygın olarak uygulanan “Leader in Me” programı, Stephen Covey’in liderlik ilkelerine dayalı olarak öğrencilerin sorumluluk, dürüstlük, saygı gibi değerlerini geliştirmeyi hedefler (Covey, 2008). Programda öğrenciler, liderlik becerilerini ve etik karar verme süreçlerini pratiğe döker. Etkinlikler ve görevler aracılığıyla ahlaki farkındalıkları artırılır, bu da okulda disiplin sorunlarının azalması ve akademik başarıların yükselmesi ile sonuçlanır.

Tablo 2. Pedagojik uygulamalar

Teknik	Uygulama
Münazara ve Etik Tartışmalar	Etik ikilemler üzerinde münazaralar, öğrencilerin farklı bakış açılarını anlamalarını ve kendi değerlerini sorgulamalarını sağlar (Nucci & Narvaez, 2008). Örneğin, öğrenciler “Bireysel özgürlük mü yoksa toplumsal düzen mi daha önemlidir?” sorusu etrafında tartışırken, farklı etik ilkeleri analiz eder ve kendi etik pozisyonlarını oluşturur.
Rol Oynama (Role-Playing)	Rol oynama, öğrencilerin ahlaki durumları canlandırarak empati ve etik karar verme becerilerini geliştirmesine yardımcı olur (Lilley & Lightfoot, 2011). Zorbalık, adalet veya çevre bilinci gibi temalarda senaryolar hazırlanarak öğrencilerin bu durumlarda farklı roller üstlenmeleri sağlanır.
Sosyal Sorumluluk Projeleri	Topluma hizmet projeleri, öğrencilere erdemleri pratikte uygulama imkânı sunar (Battistich, 2008). Örneğin, yaşlı bakım evinde gönüllülük, çevre temizliği veya sosyal yardım projeleri aracılığıyla yardımseverlik, saygı ve sorumluluk gibi değerler yaşanır hale gelir.
Etik Akıl Yürütme Eğitimi	Bazı eğitim programları, öğrencilerin sadece değerleri öğrenmesini değil, bu değerler üzerinde eleştirel düşüncelerini ve kendi etik kararlarını bilinçli şekilde vermelerini hedefler (Narvaez, 2008). Bu amaçla etik sorunları analiz etme, farklı bakış açılarını değerlendirme ve sonuç çıkarma becerileri üzerine odaklanılır.
Duygusal Zekâ ve Empati Geliştirme Programları	Goleman (1995) tarafından popülerleştirilen duygusal zekâ kavramı, öğrencilerin empati, öz farkındalık ve sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Bu programlarda, öğrencilerin duygusal durumlarını tanıma ve başkalarının duygularını anlama becerileri desteklenir. Empati geliştikçe, öğrenciler daha erdemli ve etik kararlar alma kapasitesine ulaşır.

Tablo 3. Farklı kültürlerde erdem ve ahlak eğitimi yaklaşımı

Kültür	Anlayış
Batı Eğitimi <i>Bireysel Özgürlük ve Özerklik</i>	Batı’da eğitim, özellikle liberal demokratik toplumlarda, bireysel haklar, özgürlük ve eleştirel düşünmeyi önceler (Kohlberg, 1981). Öğrenciler, kendi etik değerlerini sorgulama ve ifade etme becerileriyle donatılır. Demokratik yurttaşlık eğitimi, öğrencilerin hem haklarını hem de sorumluluklarını bilmelerini sağlar.
Doğu Eğitimi <i>Toplumsal Uyuma ve İtaate Vurgu</i>	Doğu Asya ülkelerinde eğitim, kolektivizm ve toplumsal uyum üzerine kuruludur. Konfüçyüsçü etik, bireyin topluma ve ailesine karşı sorumluluklarını önceler (Tu, 1998). Japon ve Çin eğitim sistemlerinde, uyumlu grup davranışı ve saygı erdemleri merkezdendir.
İslam Dünyasında <i>Ahlak Eğitimi</i>	İslam kültüründe eğitim, bireyin hem dünyevi hem uhrevi erdemler kazanmasını hedefler. Sabır, adalet, tevazu gibi değerler Kur’an ve hadisler temelinde öğretilir (Al-Attas, 1979). Okullarda dini metinlerin yanında ahlaki prensipler bütüncül şekilde yer alır.
Afrika Kabile <i>Toplamlarında Eğitim</i>	Afrika’nın birçok kabile toplumunda eğitim, toplumun kolektif değerlerinin aktarılmasıdır. Birey, toplumsal bağlam içinde erdem kazanır; yaşlılara saygı, paylaşma ve toplumsal dayanışma öne çıkar (Madu & Obiakor, 2010). Eğitim, sadece akademik değil, ritüel ve törenlerle de erdemlerin somutlandığı bir süreçtir.
Latin Amerika’da <i>Eleştirel Pedagoji</i>	Paulo Freire’nin (1970) öncülüğünde gelişen eleştirel pedagoji, eğitimde erdem öğretiminin dayatmacı olmaması gerektiğini savunur. Öğrencilerin kendi yaşam deneyimlerinden hareketle değerleri sorgulamaları, toplumsal adalet için mücadele etmeleri teşvik edilir. Bu yaklaşım, özellikle eşitsizliklerin yoğun olduğu bölgelerde demokratik ve özgürleştirici bir eğitim modelidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), erdem, ahlak ve değer eğitimi merkeze alarak Türkiye’de eğitimin paradigmasını yalnızca bilişsel kazanımlardan ibaret olmaktan çıkarıp, bireylerin etik, estetik ve toplumsal sorumluluk boyutlarını içeren bütüncül bir sürece dönüştürmeyi hedeflemektedir. Bu çerçevede model, felsefe tarihinde farklı dönemlerde geliştirilmiş çeşitli etik yaklaşımlardan beslenmektedir. Aristoteles’in erdemi ölçülülük ve alışkanlık yoluyla kazanılan bir yaşam biçimi olarak görmesi (MacIntyre, 2007), Kant’ın iyi niyet ve evrensel yasa anlayışı (Kant, 2004), Farabi’nin erdemli toplum ideali (Al-Farabi, 1990), Konfüçyüs’ün toplumsal uyuma dayalı değer sistemi (Yao, 2000) ve Levinas’ın ötekine karşı sorumluluk felsefesi (Levinas, 2006), TYMM’nin amaçladığı “erdemli insan” tipolojisinin farklı yönlerine işaret etmektedir. Bununla birlikte Nietzsche’nin köle ahlakı eleştirisi (Nietzsche, 2011) ve Bourdieu’nün kültürel sermaye yaklaşımı (Bourdieu, 1986), modelin ideolojik bir tek sesliliğe kayma ve öğrencilerin özgür düşünce gelişimini sınırlandırma riski taşıdığını da hatırlatmaktadır. Dolayısıyla TYMM’nin başarısı, erdem ve ahlak kavramlarını katı bir değer aktarımına indirgemedi, öğrencilerin sorgulama, eleştirel düşünme ve etik muhakeme becerilerini destekleyen esnek bir yapıda uygulanmasına bağlıdır.

Uluslararası deneyimler, karakter ve erdem eğitiminin yalnızca teorik söylemlerle değil, somut pedagojik araçlarla etkili hale geldiğini göstermektedir. Finlandiya’daki sosyal-duygusal öğrenme programları, öğrencilerin empati ve iş birliği becerilerini geliştirerek toplumsal uyum sağlamaktadır (Sahlberg, 2011). Japonya’daki sınıf öğretmenliği modeli, akademik gelişim kadar sosyal ilişkilerin ve ahlaki davranışların da sistematik biçimde izlenmesini öngörmektedir (Cave, 2007). ABD’de Character Counts! ya da Responsive Classroom gibi programlar, öğrencilerin temel değerleri günlük yaşamda deneyimleyerek öğrenmesine olanak tanımaktadır (Lickona, 1991). Güney Afrika’da barış eğitimi uygulamaları (Harber & Sakade, 2009) ve Hindistan’da Vedik gelenekle modern pedagoji arasındaki sentez (Sharma, 2013), ahlak ve erdem eğitiminin toplumsal bağlama uyarlanması önemini ortaya koymaktadır. Bu örneklerden hareketle, Türkiye’de de TYMM’nin sürdürülebilirliği için öğretmenlerin etik pedagoji konusundaki yeterliklerinin geliştirilmesi, ölçme-değerlendirme yöntemlerinin nicel sınavların ötesinde nitel araçlarla zenginleştirilmesi ve programın kültürel çeşitlilikleri kapsayacak biçimde esnek uygulanması kritik bir gerekliliktir.

Öğretmen yetiştirme açısından, eğitim fakültelerinin programlarına etik pedagojisi ve karakter eğitimi modüllerinin eklenmesi (Darling-Hammond, 2017), hizmet içi eğitimlerde vaka analizi, rol oynama ve etik ikilemler üzerine atölyelerin yaygınlaştırılması; mentor öğretmenlerin ise etik rehberlik konusunda sertifika programlarıyla desteklenmesi önerilmektedir. Ölçme-değerlendirme reformu için yalnızca sınav odaklı yaklaşımlar yerine portfolyo, öz-değerlendirme, akran değerlendirmesi ve toplumsal sorumluluk projelerine dayalı rubriklerin kullanımı gereklidir (Black & Wiliam, 1998; Stiggins, 2005). Ayrıca öğretmenlerin ölçme becerilerini güçlendirmek için ulusal düzeyde rehber

kitapçıklar hazırlanması ve pilot uygulamalarla yenilikçi ölçme yöntemlerinin denenmesi büyük önem taşımaktadır.

Türkiye'nin mevcut merkeziyetçi eğitim yapısı ve sınav odaklı ölçme-değerlendirme sistemi, TYMM'nin hedeflerini sınırlayabilecek yapısal engeller olarak görülmektedir (OECD, 2019). Öğrencilerin farklı kültürel arka planlardan geldiği gerçeği göz önünde bulundurulmazsa, model tek tipçi bir değer aktarımı riski taşıyabilir. Oysa demokratik ve barışçıl bir toplum inşası, farklılıkların tanınması ve çoğulculuğun eğitim sürecine yansıtılmasıyla mümkündür. Bu nedenle TYMM'nin erdem ve ahlak eğitimini hayata geçirirken öğrencilerin yalnızca belirli değerleri içselleştirmesini değil, aynı zamanda bu değerleri tartışmalar, münazaralar, rol yapma etkinlikleri ve toplumsal sorumluluk projeleri aracılığıyla sorgulamasını teşvik etmesi gerekmektedir. Öğretmenler için sürekli mesleki gelişim programları, okul aile birliklerinin ve sivil toplum kuruluşlarının sürece dahil edilmesi, ulusal politikaların kapsayıcı bir çerçevede tasarlanması bu noktada belirleyici olacaktır.

Sonuç olarak TYMM, erdem ve ahlak eğitimini merkeze alarak Türkiye'nin eğitim sistemine felsefî bir derinlik ve pedagojik yenilik katma potansiyeli taşımaktadır. Bu potansiyelin hayata geçebilmesi ise, değerlerin tek yönlü aktarımından ziyade eleştirel düşünmenin, kültürel çoğulculuğun ve öğrenci merkezli etik muhakemenin desteklenmesine bağlıdır. Modelin başarıya ulaşabilmesi için öğretmenlerin donanımının güçlendirilmesi, ölçme-değerlendirme araçlarının çeşitlendirilmesi, yerel kültürel dinamiklerin dikkate alınması ve toplumun farklı paydaşlarının aktif katılımı zorunludur. TYMM bu koşulları sağladığı ölçüde, yalnızca bireylerin etik ve ahlaki gelişimini desteklemekle kalmayacak; aynı zamanda demokratik, adil ve barışçıl bir toplumun inşasına da katkıda bulunacaktır. Gelecekte yapılacak ampirik araştırmalar, modelin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak erdem ve ahlak eğitimini daha kapsayıcı, eleştirel ve sürdürülebilir bir zeminde geliştirmeye imkân sağlayacaktır.

Deklarasyon

Yazar Katkısı

Bu çalışma tek yazarlıdır

Fon/Kaynak

Herhangi kurum ya da kuruluştan bir destek alınmamıştır.

Yapay Zeka Bildirimi

Destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması

Yazarın çıkar çatışması yaşama durumu söz konusu değildir.

Etik İzin: Etik izne gerek yoktur.

KAYNAKÇA

- Al-Farabi. (1990). *Alfarabi: The political writings* (C. E. Butterworth, Trans.). Cornell University Press.
- Aristoteles. (2004). *Retorik*. Mehmet H. Doğan (Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4th ed.). Pearson.
- Battistich, V. A. (2008). Character education, prevention, and positive youth development. *Journal of Research in Character Education*, 6(2), 1-11.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood Press.
- Britannica. (2023). *Ethics*. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/topic/ethics-philosophy>
- Cave, P. (2007). *Primary school in Japan: Self, individuality and learning in elementary education*. Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darwall, S. (1998). *Philosophical ethics*. Westview Press.
- Durkheim, E. (2013). *The rules of sociological method* (W. D. Halls, Trans.). Free Press. (Original work published 1895)
- Epiktetos. (2005). *Söylevler* (Y. Kurtkaya, Çev.). Şule Yayınları.
- Farabi. (1990). *El-Medinetü'l-Fazıla* (N. Çağatay, Çev.). MEB Yayınları.
- Freire, P. (1970). *Ezilenlerin pedagojisi*. Ayrıntı Yayınları.
- Harber, C., & Sakade, N. (2009). *Schooling for violence and peace: How education can promote peace and prevent war*. Routledge.
- Hume, D. (2004). *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme* (S. Budak, Çev.). Say Yayınları. (Orijinal eser 1739'da yayımlanmıştır)
- İbn Sina. (2005). *Kitabü'n-Nefs* (E. Aydın, Çev.). Litera Yayıncılık.
- Kagan, S. (1998). *Normative ethics*. Westview Press.
- Kant, I. (2004). *Ahlak metafiziğinin temellendirilmesi* (İ. Kutluk, Çev.). Say Yayınları. (Orijinal eser 1785'te yayımlanmıştır)
- Konfüçyüs. (2013). *Analectler (Lun Yu)* (M. Karlıdağ, Çev.). Say Yayınları.
- Levinas, E. (2006). *Totalite et Infini: Bir Başka Etiğe Doğru* (A. Ergül, Çev.). Metis Yayınları. (Orijinal eser 1961'de yayımlanmıştır)
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam.
- MacIntyre, A. (2004). *The Unconscious: A conceptual analysis*, New York and London: Routledge.

- MacIntyre, A. (2007). *After virtue: A study in moral theory* (3rd ed.). University of Notre Dame Press.
- Mill, J. S. (2010). *Faydacılık* (Ş. Belli, Çev.). Say Yayınları. (Orijinal eser 1861’de yayımlanmıştır)
- Narvaez, D. (2008). Moral complexity: The fatal attraction of truthiness and the importance of mature moral functioning. *Perspectives on Psychological Science*, 5(2), 163–181. [https://doi: 10.1177/1745691610362351](https://doi.org/10.1177/1745691610362351)
- Nietzsche, F. (2011). *Ahlakın Soykütüğü Üzerine* (A. Tümertekin, Çev.). İthaki Yayınları. (Orijinal eser 1887’de yayımlanmıştır)
- Nucci, L., & Narvaez, D. (Eds.). (2008). *Handbook of moral and character education*. Routledge.
- OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Platon. (2007). *Devlet* (S. Eyüboğlu, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Platon. (2014). *Sokrates’in savunması* (A. A. Ergin, Çev.). Say Yayınları.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Scheler, M. (2005). *Formalism in ethics and non-formal ethics of values* (M. S. Frings & R. L. Funk, Trans.). Northwestern University Press.
- Shafer-Landau, R. (2010). *Moral philosophy: A reader* (4th ed.). Oxford University Press.
- Sharma, A. (2013). *Hinduism and human rights: A conceptual approach*. Oxford University Press.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy. (n.d.). *Moral theory*. <https://plato.stanford.edu/entries/moral-theory/>
- Singer, P. (Ed.). (2011). *A companion to ethics*. Wiley-Blackwell.
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment FOR learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324–328. <https://doi.org/10.1177/003172170508700414>
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge University Press.
- Yao, X. (2000). *An introduction to Confucianism*. Cambridge University Press.