TUDEAR 21 - Haziran 2026, 229-255
DOI: 10.53112/tudear.1783107

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi
Turkish Journal of Religious Education Studies

ISSN: 2149-9845 - E-ISSN: 2636-7807

2024 DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ (4-8. SINIF) ÖĞRETİM PROGRAMININ TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ BECERİLER ÇERÇEVESİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Nuriye ARSLAN GEDİK[a]
İbrahim AŞLAMACI[b]

Makale Bilgisi
Makale Türü: Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi: 12.09.2025
Kabul Tarihi: 21.04.2026
Yayın Tarihi: 26.06.2026

Atıf
Arslan Gedik, N. & Aşlamacı, İ. (2026). 2024 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi (4-8. sınıf) öğretim programının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli beceriler çerçevesi açısından incelenmesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 21*, 229-255. https://doi.org/10.53112/tudear.1783107

Etik Beyan: Bu makale Nuriye Arslan Gedik'in Prof. Dr. İbrahim Aşlamacı danışmanlığında hazırladığı *2024 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Beceriler Çerçevesi Açısından İncelenmesi* adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Değerlendirme: Çift taraflı kör hakemlik.

Benzerlik: Yapıldı. intihal.net

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Lisans: CC BY-NC 4.0

Yazar Katkıları: Araştırmanın tasarımı, veri toplanması, veri analizi, makalenin yazımı, tashihi ve geliştirilmesi sorumlu yazar ve ikinci yazar tarafından ortak bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

Öz

Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (TYMM) yer alan beceriler çerçevesinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi (4-8. sınıf) öğretim programındaki yansımalarını incelemektedir. Çalışmanın amacı, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler ve okuryazarlık becerilerinin öğretim programında ne ölçüde temsil edildiğini ortaya koymaktır. Araştırma, TYMM'nin beceri temelli yaklaşımının DKAB programına entegrasyonu konusunda güncel ve özgün veriler sunarak program geliştiriciler için yol gösterici bir kaynak niteliğindedir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmış; veriler TYMM Ortak Metni ve 2024 DKAB öğretim programından elde edilmiştir. Veriler, betimsel analiz yöntemiyle önceden belirlenen dört beceri teması çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bulgular, beceri alanlarının öğretim programında farklı düzeylerde yer aldığını ancak bazı becerilerin sınırlı biçimde temsil edildiğini göstermektedir. Özellikle sosyal-duygusal öğrenme ve eğilimler başlıklarında uygulamaya dönük etkinliklerin eksik olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, en fazla dijital okuryazarlık becerisine yer verildiği; finansal, vatandaşlık, veri ve sürdürülebilirlik okuryazarlıklarının ise hiçbir sınıf düzeyinde bulunmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Beceri temelli eğitim, 21. yüzyıl becerileri.

[a] Öğretmen, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Malatya/Türkiye, **e-mail:** nuriyearslan4458@gmail.com **ORCID:** 0009-0006-9886-4553
[b] Prof. Dr, İnönü Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi ABD, Malatya/Türkiye, **e-mail:** ibrahim.aslamaci@inonu.edu.tr **ORCID:** 0000-0002-9030-5216 **RORID:** 047xgg150

TUDEAR 21 - Haziran 2026, 229-255
DOI: 10.53112/tudear.1783107

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi
Turkish Journal of Religious Education Studies



ISSN: 2149-9845 - E-ISSN: 2636-7807

AN ANALYSIS OF THE 2024 RELIGIOUS CULTURE AND MORAL KNOWLEDGE CURRICULUM (GRADES 4–8) IN TERMS OF THE SKILLS FRAMEWORK OF THE TURKISH CENTURY EDUCATION MODEL

Article Information
Article Types: Research Article
Received: 12.09.2025
Accepted: 21.04.2026
Published: 26.06.2026

Citation
K Arslan Gedik, N. & Aşlamacı, İ. (2026). An analysis of the 2024 religious culture and moral knowledge curriculum (grades 4–8) in terms of the skills framework of the Turkish Century Education Model. *Turkish Journal of Religious Education Studies, 21*, 229-255.
https://doi.org/10.53112/tudear.1783107

Ethical Statement: This article is derived from Nuriye Arslan Gedik's master's thesis *An examination of the 2024 religious culture and moral knowledge course (grades 4-8) curriculum in terms of the Türkiye Century Education Model skills framework* prepared under the supervision of Prof. Dr. İbrahim Aşlamacı.

Review: Double-blind.

Plagiarism: Yes. intihal.net

Conflicts of Interest: The authors has no conflict of interest to declare.

Grant Support: The authors acknowledge that they received no external funding to support this research.

License: CC BY-NC 4.0

Author contributions: The design of the research, data collection, data analysis, writing, proofreading, and improvement of the article were carried out jointly by the responsible author and the second author.

Abstract

This study examines how the Skills Framework of the Türkiye Century Education Model (TYMM), implemented by the Ministry of National Education in 2024, is reflected in the Religious Culture and Moral Knowledge (DKAB) curriculum for grades 4–8. The primary aim is to determine the extent to which conceptual skills, social-emotional learning skills, dispositions, and literacy skills are represented in the curriculum. This study provides up-to-date and original insights into the integration of TYMM's skill-based approach into the DKAB curriculum, offering valuable implications for curriculum developers. In the study, a holistic single-case design, one of the qualitative research designs, was used; data were obtained from the TYMM Common Text and the 2024 DKAB curriculum. The data were analyzed through descriptive analysis based on four pre-determined skill themes. The findings indicate that while the skill domains are represented at varying levels throughout the curriculum, some are only partially addressed. In particular, practical activities related to social-emotional learning and dispositions appear to be underrepresented. Moreover, digital literacy emerged as the most frequently emphasized literacy skill, whereas financial literacy, citizenship literacy, data literacy, and sustainability literacy were absent across all grade levels.

Keywords: Religious education, Religious Culture and Moral Knowledge, Türkiye Century Education Model, Skills-based education, 21st-century skills.

[a] Teacher, Malatya Provincial Directorate of National Education, Malatya/Türkiye.
[b] Prof. Dr., İnönü University, Faculty of Theology, Department of Philosophy and Religious Studies, Division of Religious Education, Malatya/Türkiye.

Giriş

21. yüzyıl, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hızla ilerlediği, bilgi üretimi ve dolaşımının dijital ağlar üzerinden gerçekleştiği ve toplumsal yapıların sürekli dönüşüm içinde olduğu bir dönem olarak tanımlanmaktadır (Castells, 2010; Aşlamacı, 2023). Küreselleşme, dijitalleşme, yapay zekâ ve bilgi ekonomisinin yükselişi gibi olgular yalnızca bireylerin bilgiye erişim biçimlerini dönüştürmekle kalmamış; aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği yapma, yaratıcılık sergileme ve teknolojiyi etkin biçimde kullanma gibi çok yönlü becerilere sahip olma gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Trilling ve Fadel, 2009; Voogt ve Roblin, 2012; World Economic Forum, 2020). Bu gelişmeler eğitim sistemlerini de doğrudan etkilemiş, bireyin çok boyutlu gelişimini esas alan ve beceri odaklı bir eğitimi zorunlu kılmıştır (OECD, 2018). Özellikle 2000'li yıllardan itibaren PISA (Programme for International Student Assessment) gibi uluslararası değerlendirmelerin ortaya koyduğu sonuçlar, ülkelerin eğitim sistemlerindeki güçlü ve zayıf yönleri açığa çıkarmış; aşırı konu yükü, akademik başarının düşüklüğü ve programların güncel ihtiyaçlara cevap verememesi gibi eleştiriler, öğretim programlarının beceri ve yeterlilik temelli olarak yenilenmesi çalışmalarını hızlandırmıştır (Medeni, 2013).

2000'li yıllardan itibaren birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de eğitim sisteminin beceriler ve uluslararası standartlar çerçevesinde reforme edilmesine yönelik arayışlar yoğunlaşmıştır. 2000 yılında Avrupa Birliğinin finansal desteği ile Millî Eğitim Bakanlığının eğitim reformunu desteklemek amacıyla başlatılan Temel Eğitimi Destekleme Projesi kapsamında ilk ve ortaöğretimdeki tüm derslerin öğretim programları 2004-2006 yılları arasında davranışçı yaklaşımın yerine öğrenci merkezli yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak yenilenmiştir. Yenilenen öğretim programlarında öğretim süreci sonunda öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilere de ilk kez yer verilmiştir. Yine "Avrupa Birliği Yeterlilikler Çerçevesi" dikkate alınarak 2015 yılında oluşturulan "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)" esas alınarak ilk ve ortaöğretimdeki tüm derslerin öğretim programları 2017-2019 yılları arasında beceri temelli olarak yenilenmiştir (Aşlamacı, 2023; Arıcan, 2024).

2022 yılı içerisinde Millî Eğitim Bakanlığı bu kez UNICEF ile yaptığı iş birliği kapsamında "K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli" geliştirme çalışmaları yürütmüştür. Bu çalışmaların devamı niteliğinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) 2024 yılında kamuoyu ile paylaşılmış ve ilk ve ortaöğretimdeki tüm derslerin öğretim programları bu model çerçevesinde yenilenmiştir. TYMM, bireyin zihinsel, duygusal, sosyal, ahlaki ve fiziksel gelişimini desteklemeyi amaçlayan "bütüncül insan" yaklaşımını merkeze almıştır. Model; beceri çerçevesi olarak kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, fiziksel beceriler, eğilimler, okuryazarlık becerileri ve alan becerileri şeklinde bileşenlerden oluşmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2025).

Türkiye'de eğitim sistemi içerisinde din ve ahlak öğretiminde önemli bir role sahip olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi öğretim programları da ilk ve ortaöğretimdeki derslere ilişkin yürütülen program yenileme çalışmalarına paralel olarak ilgili yıllarda yenilenmiştir. Özellikle 2005 sonrasında yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde öğrenci merkezli ve sorgulamaya dayalı bir yapıya evrilen DKAB öğretim programı, 2018'de yapılan değişiklikle beceri temelli yaklaşımın daha belirgin şekilde vurgulandığı bir yapıya dönüşmüştür (Aşlamacı, 2021).

2024 yılında TYMM çerçevesinde hazırlanan DKAB öğretim programı yalnızca bilgi aktaran bir alan olmaktan çıkarak; erdem, değer ve eylem üçlüsünü merkeze alan, öğrencinin yaşantısıyla ilişkili beceri temelli bir öğrenme alanına dönüşmüştür. Yeni program, bireyin sadece dinî bilgileri edinmesini değil, aynı zamanda bu bilgileri anlamlandırmasını, yaşantısıyla ilişkilendirmesini ve ahlaki eyleme dönüştürmesini önceleyen bir yapı sunmaktadır. TYMM'de öngörülen kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler, okuryazarlık becerileri ve alan becerileriyle bütünleşen bu yaklaşım, öğrencilerin temel dinî kaynakları yorumlayarak dinî ve ahlaki bilgileri yaşantıya aktarabilmelerini ve bu süreci kişisel gelişim ile anlam arayışına katkı sağlayan bir deneyime dönüştürebilmelerini hedeflemektedir (MEB, 2024a).

Literatürde TYMM ve DKAB öğretim programlarına ilişkin çeşitli akademik çalışmalar bulunmaktadır. Köseoğlu (2025), 2018 ve 2024 DKAB öğretim programlarını TYMM bağlamında karşılaştırmış, 2024 programının öğrenci merkezli ve beceri temelli yapısına vurgu yaparken öğretmen eğitimi, materyal çeşitliliği ve ölçme-değerlendirme sisteminde geliştirilmesi gereken yönlere işaret etmiştir. Bayraktar (2025), TYMM ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programında beyin fırtınası tekniğinin kullanımıyla ilgili açıklamaların, tekniğin doğası ve amaçlarıyla uyumluluk durumunu incelemiştir. Toplam 13 farklı ünitenin işlenişinde beyin fırtınası tekniğine yer verildiği, ancak bu tekniğin DKAB derslerinde nasıl kullanılması gerektiğine ilişkin açıklamaların yetersiz olduğu tespitine ulaşmıştır. Semerci ve Sayın (2025), TYMM kapsamında hazırlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi (4-8. sınıf) öğretim programını programda esas alınan yaklaşımlar ve öğretim programının temel öğeleri açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda programın manevi ve kültürel yapımıza uygunluğunun ve kendi içinde tutarlılığının yeterince sağlanamadığı, programda esas alınan yaklaşımların programın temel öğelerine yeterince yansıtılamadığı ve özellikle din ve ahlak alanının sınırlandırıldığı/göz ardı edildiği tespitine ulaşılmıştır. Ceylan (2025) TYMM kapsamında hazırlanan DKAB programları hakkında öğretmen görüşlerine ilişkin yürüttüğü nitel çalışma neticesinde öğretmenlerin TYMM DKAB öğretim programlarıyla ilgili olumlu bir algıya sahip olduklarını fakat uygulama süreçlerinde programların boyutlarıyla ilgili çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını tespit etmiştir. Hızıroğlu ve Zengin (2025) "21. Yüzyıl Becerileri Işığında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının Analizi" başlıklı çalışmalarında uluslararası P21 beceriler çerçevesini referans alarak, 2018 ve 2024 yıllarında hazırlanan

ilköğretim ve ortaöğretim DKAB programlarını karşılaştırmalı biçimde analiz etmişlerdir. Demirkol (2025), P21 Beceriler Çerçevesi'nde belirlenen 21. yüzyıl becerilerinin 2024 DKAB öğretim programına yansımasını incelemiştir. Üzümcü ve Abanoz (2024), 2024 DKAB programını program tasarımı yaklaşımları açısından analiz ederek programın öğrenci gelişim düzeyleri, bireysel farklılıklar ve günlük yaşamla ilişkilendirme boyutlarında çağdaş ilkelerle uyumlu olduğunu vurgulamıştır. Turan ve Nazıroğlu (2024) ise TYMM kapsamında güncellenen DKAB öğretim programını ideolojik temalar çerçevesinde incelemiş ve programın birey ve toplum merkezli dengeli bir ideolojik yapı sunduğunu belirtmişlerdir. Yurtcu ve Aktan (2024), 2018 DKAB programını 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde değerlendirerek en çok öğrenme ve yenilenme becerilerine yer verildiğini; ancak bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı becerilerinin sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Ünal (2023) ise doktora tezinde 1992, 2010 ve 2018 DKAB programlarını 21. yüzyıl becerileri bağlamında karşılaştırarak, 2018 programının bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı becerilerini önceleğini tespit etmiştir.

Söz konusu literatür, TYMM kapsamında hazırlanan DKAB öğretim programının dönüşümünü farklı perspektiflerden ele almakla birlikte, bu programı TYMM'de tanımlanan beceriler çerçevesi açısından inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. 2024 yılı DKAB dersi (4-8. sınıf) öğretim programında TYMM'de tanımlanan beceriler çerçevesinin nasıl yansıdığının incelenmesi bu açıdan önemli bir araştırma ihtiyacına işaret etmektedir. Bu ihtiyaçtan hareketle konusu belirlenen araştırmanın temel problemi, "2024 yılı DKAB dersi (4-8. sınıf) öğretim programında TYMM'nin beceriler çerçevesinde öngördüğü kavramsal, sosyal duygusal ve okuryazarlık becerileri ile eğilimlerin yansıma durumu nedir?" şeklinde belirlenmiştir.

Din eğitimi ve öğretimi alan becerileri 27.05.2025 tarihinde güncellenen TYMM ortak metninde tanımlanmıştır (MEB, 2025). Ancak bu tanımlar, MEB tarafından 2024 DKAB dersi (4-8. Sınıf) öğretim programına henüz yansıtılmamıştır. Bu durumdan dolayı, din eğitimi ve öğretimi alan beceriler araştırma kapsamında incelenmemiştir. Bu doğrultuda araştırmada şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. TYMM'de tanımlanan kavramsal beceriler, 2024 DKAB dersi (4-8. sınıf) öğretim programına nasıl yansımaktadır?
2. TYMM'de tanımlanan sosyal-duygusal öğrenme becerileri, 2024 DKAB dersi (4-8. sınıf) öğretim programına nasıl yansımaktadır?
3. TYMM'de tanımlanan eğilimler, 2024 DKAB dersi (4-8. sınıf) öğretim programına nasıl yansımaktadır?
4. TYMM'de tanımlanan okuryazarlık becerileri, 2024 DKAB dersi (4-8. sınıf) öğretim programında nasıl yansımaktadır?

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) öğretim programlarına entegrasyonu sürecinde, DKAB dersi özelinde beceri temelli yaklaşımın somut

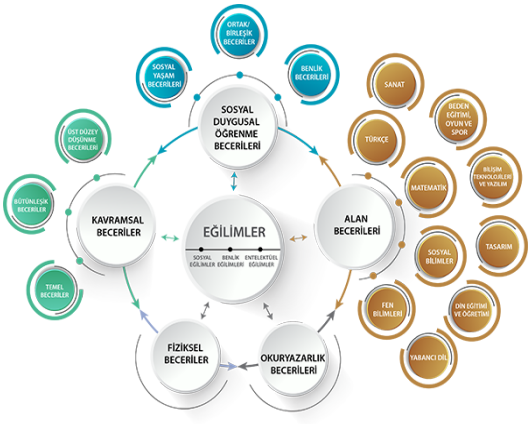
yansımalarını ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca, literatürde TYMM'nin somut ders programları üzerinden yapılmış içerik analizlerinin sınırlı olması bu araştırmayı özgün kılmaktadır. Bu çerçevede, araştırma bulgularının DKAB dersi öğretim programının TYMM'nin öngördüğü değer temelli ve beceri odaklı eğitim anlayışına entegrasyon sürecine katkı sunması beklenmektedir. Ayrıca, elde edilen sonuçlar, TYMM'nin beceri temelli yapısının DKAB öğretim programına ne ölçüde yansıtıldığını ortaya koyarak program geliştiriciler ve politika yapıcılar için rehberlik etme potansiyeli taşımaktadır.

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Beceriler Çerçevesi

Millî Eğitim Bakanlığı, 21. yüzyılın küresel eğitim dinamiklerine uyum sağlamak amacıyla öğrencilerin çağın gerektirdiği çok boyutlu yeterliklerle donatılmasını hedefleyen bütüncül bir beceri modeli benimsemiştir. Bu doğrultuda geliştirilen yapısal düzenlemeler, yalnızca pedagojik bir yenilenme değil, aynı zamanda ulusal eğitim sisteminin stratejik yönelimini de yansıtmaktadır. Bu çerçevede oluşturulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), söz konusu dönüşümü daha sistematik ve kurumsal bir çerçeveye kavuşturmuştur. Model, öğrencilerin bilişsel düzeydeki akademik kazanımlarını 21. yüzyıl becerileriyle bütünleştirmeyi ve bu kazanımları yaşamda işlevsel hâle getirmeyi amaçlayan bir beceriler çerçevesi üzerine inşa edilmiştir. Okul öncesinden lise düzeyine kadar tüm kademeleri kapsayan bu modelde beceriler, öğrencilerin yaş gelişimi ve öğrenme alanları dikkate alınarak tanımlanmakta; ayrıca bu becerilerin birbiriyle ilişkisi ve eğitim süreçlerine nasıl entegre edileceğine dair sistematik açıklamalara yer verilmektedir (MEB, 2025).

TYMM Beceriler Çerçevesi kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, fiziksel beceriler, eğilimler, okuryazarlık becerileri ve alan becerileri olmak üzere altı temel beceri bileşeninden oluşmaktadır (MEB, 2025). Söz konusu bileşenler Şekil 1'de yer almaktadır.

Şekil 1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Beceriler Çerçevesi



TYMM Beceriler Çerçevesi'nde yer alan kavramsal beceriler, bireyin soyut fikirleri ve karmaşık süreçleri eyleme dönüştürürken zihinsel faaliyetlerinin bir ürünü olarak işe koştukları eylemleri ifade etmektedir. Temel, bütünleşik ve üst düzey düşünme becerileri şeklinde alt düzey bileşenlerden oluşmaktadır. Fiziksel beceriler kol, bacak, gövde ve kas gruplarının doğru ve tutarlı hareketlerini ifade etmektedir. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri ise bireyin, kendisi ve çevresi ile olumlu ilişkiler kurabilmesi, duygularını yönetebilmesi, empati yapabilmesi ve sağlıklı bir benlik geliştirebilmesi için gerekli olan becerilere karşılık gelmektedir. Bu becerilerin yapısını oluşturan üç bileşen benlik becerileri, sosyal yaşam becerileri ve ortak/birleşik beceriler olarak kavramsallaştırılmıştır. Eğilimler, bireyin sahip olduğu becerileri, niyet, duyarlılık, isteklilik ve değer verme ögeleri doğrultusunda nasıl işe koştuğu ile ilgili zihinsel örüntüleri ifade etmektedir ve benlik eğilimleri, sosyal eğilimler ve entelektüel eğilimler olmak üzere üçe ayrılmaktadır. TYMM Beceriler Çerçevesi'nde alan becerileri ise kavramsal beceriler ile alana özgü kavramların birlikteliğinden ortaya çıkan ancak eylem olarak çekirdek beceri ötesinde bir anlam taşıyan ve tüm becerileri kapsayan yapılar olarak tanımlanmıştır. Bu kapsamda modelde öncelikle Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler alan becerilerine yer verilmiş, sonrasında sanat, beden eğitimi, oyun ve spor, bilişim teknolojileri ve yazılım, tasarım, din eğitimi ve öğretimi ile yabancı dil alan becerileri eklenmiştir. TYMM Beceriler Çerçevesi'nde ayrıca bireylerin yeni durumlara kendilerini uyarlayabilmeleri, değişimi fark edebilmeleri, kendi kendilerine öğrenebilmeleri ve gelişen teknolojilerle birlikte bu yenilikleri işe koşabilmeleri için alandan bağımsız olarak okuryazarlığın bir beceri olarak bireylere kazandırılması önceliklendirilmiştir. Bu bağlamda bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, görsel okuryazarlık, kültür okuryazarlığı, sanat okuryazarlığı, vatandaşlık okuryazarlığı, veri okuryazarlığı ve sürdürülebilirlik okuryazarlığı olmak üzere dokuz farklı okuryazarlık becerisine yer verilmiştir (MEB, 2025). Bununla birlikte TYMM Beceriler Çerçevesi'nde yer alan becerilerin ve programlar arası bileşenlerin sınıflandırılması ve çok sayıda olmasının programların hem anlaşılabilirliğini hem de uygulanabilirliğini olumsuz yönde etkileyebileceğine ilişkin çeşitli değerlendirmeler bulunmaktadır (bkz. DEM, 2024; EPAM, 2024; TEDMEM, 2024; Diker Coşkun, 2024).

2. Araştırmanın Yöntemi

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseni, sınırları belirli bir olgunun kendi bağlamı içinde derinlemesine incelenmesine imkân tanıyan bir yaklaşım olup, tek bir analiz birimi üzerinden kapsamlı bir değerlendirme yapılmasını esas almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2022).

Araştırmanın "tek durumu", Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında 2024 yılında yayımlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi (4-8. sınıf) öğretim programında yer alan beceriler çerçevesi bileşenleri olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede programda

tanımlanan kavramsal beceriler, sosyal-duygusal beceriler, okuryazarlık becerileri ve eğilimler bileşenleri, araştırmanın analiz odağını oluşturan bütüncül yapıyı meydana getirmektedir. Söz konusu bileşenler güncel program yapısı içinde bir bütün olarak ele alındığından, çalışma tek bir durumun bütüncül biçimde incelenmesi esasına dayandırılmıştır.

Ayrıca araştırma konusu olan öğretim programı yazılı bir doküman niteliği taşıdığından, mevcut ve güncel bir durumun belge üzerinden incelenmesi mümkün olmaktadır. Nitekim güncel durumların doküman analizi yoluyla incelenebileceği belirtilmektedir (Berg & Lune, 2019). Bu nedenle araştırmanın amacı ve veri kaynağı dikkate alındığında, bütüncül tek durum deseninin uygun bir model olduğu değerlendirilmiştir.

2.2. Temel Veri Kaynağı

Araştırmanın verileri, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. sınıf) Öğretim Programı (MEB, 2024a) ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Ortak Metni'nden (MEB, 2025) elde edilmiştir. Bu iki temel doküman, araştırmanın kuramsal çerçevesini ve analiz birimini oluşturmaktadır.

Çalışmada TYMM Beceriler Çerçevesi kapsamında yer alan kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler ve okuryazarlık becerileri esas alınmıştır. Söz konusu bileşenlere ilişkin veriler doğrudan DKAB (4-8. sınıf) öğretim programından temin edilmiştir. Programda bu becerilere ilişkin bilgiler, her sınıf düzeyinde ünitelerin giriş niteliğindeki tanıtım sayfalarında sistematik biçimde sunulmaktadır. Bu nedenle veri toplama sürecinde, her sınıf düzeyindeki ünite tanıtım sayfaları incelenmiş ve ilgili beceri bileşenleri doküman üzerinden tespit edilmiştir. Örnek olarak, 4. sınıf ilk üniteye dair tanıtım sayfasında verilerin toplandığı ilgili kısım Şekil 2'de sunulmuştur:

Şekil 2: 4. Sınıf 1. Ünite Tanıtım Sayfası Örneği. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı" (s. 16), Millî Eğitim Bakanlığı, 2024. Kaynaktan doğrudan alınmıştır.



TYMM Beceriler Çerçevesine fiziksel beceriler ile din eğitimi ve öğretimi alan becerisi sonradan eklendiği için bu beceriler 2024 DKAB öğretim programına yansıtılmamıştır. Bu nedenle bu becerilerin DKAB öğretim programındaki yansıma durumu araştırma kapsamının dışında bırakılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada veriler, nitel araştırma yöntemleri kapsamında doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, mevcut yazılı materyallerin sistematik ve bütüncül bir biçimde analiz edilerek belirli temalar doğrultusunda anlamlandırılmasını amaçlayan bir veri toplama ve analiz tekniğidir (Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2022). Araştırma kapsamında veri kaynağını, 2024 yılında yayımlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4-8. sınıf) öğretim programı oluşturmaktadır.

Veri toplama sürecinde öğretim programında yer alan tüm öğrenme çıktıları ayrıntılı biçimde incelenmiş; Millî Eğitim Bakanlığı (2025) tarafından tanımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) beceri alanları esas alınarak her bir beceri türünün programda nasıl ve ne ölçüde yer aldığı sistematik biçimde belirlenmiştir. Bu çerçevede öğrenme çıktılarının kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri ve eğilimler bileşenleriyle ilişkisi değerlendirilmiş; TYMM beceri çerçevesinin program metnine hangi düzeyde ve hangi biçimde yansıdığı analiz edilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, nitel verilerin önceden belirlenen temalar doğrultusunda düzenlenmesini ve bulguların açık, sistematik ve yorumlayıcı bir biçimde sunulmasını amaçlayan bir analiz yaklaşımıdır (Creswell, 2012). Bu doğrultuda TYMM'de tanımlanan dört beceri bileşeni tematik çerçeve olarak kabul edilmiş; öğrenme çıktıları bu temalar altında gruplandırılmıştır. Analiz sürecinde becerilerin programdaki dağılımı, hangi beceri alanlarının ağırlıklı olarak temsil edildiği ve hangi alanlarda sınırlı ya da eksik bir yansıma bulunduğu ortaya konulmuştur. Böylece DKAB öğretim programının TYMM ile uyum düzeyi değerlendirilmiş ve beceri çerçevesi bakımından dengeli bir yapı sunup sunmadığı incelenmiştir.

2.4. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bu araştırmada geçerlik ve güvenirlik, nitel araştırma ilkeleri olan inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik çerçevesinde sağlanmıştır (Creswell, 2017; Merriam, 2013). İç geçerliğin (inandırıcılığın) sağlanması amacıyla öncelikle veri kaynakları açık biçimde tanımlanmış ve araştırmada yalnızca Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan resmî ve güncel dokümanlar kullanılmıştır. Bununla birlikte iç geçerlik yalnızca veri kaynağının resmî niteliğine dayandırılmamış; veri analiz süreci ayrıntılı biçimde yapılandırılmıştır. Analiz sürecinde TYMM'de tanımlanan beceri bileşenleri tematik çerçeve olarak belirlenmiş, DKAB öğretim programındaki öğrenme çıktıları bu çerçeveye göre kodlanmıştır. Kodlama sürecinde her bir öğrenme çıktısının hangi beceri alanı ile

ilişkili olduğu açık ölçütler doğrultusunda belirlenmiş; tereddüt edilen durumlarda ilgili beceri tanımları yeniden incelenerek karar verilmiştir. Böylece analiz sürecinin sistematik ve izlenebilir olması sağlanmıştır.

Araştırmada güvenirliği artırmak amacıyla kodlama süreci belirli aralıklarla yeniden gözden geçirilmiş, kodlama kararları TYMM beceri tanımlarıyla karşılaştırılarak tutarlılık kontrolü yapılmıştır. Ayrıca oluşturulan tematik çerçeve alan uzmanı görüşüne sunularak dış denetim sağlanmıştır. Aktarılabilirliği güçlendirmek amacıyla araştırma süreci, veri kaynakları ve analiz aşamaları ayrıntılı biçimde betimlenmiş; böylece benzer çalışmalar için karşılaştırma imkânı oluşturulmuştur. Doğrulanabilirlik kapsamında ise araştırma boyunca elde edilen veriler, kodlama tabloları ve analiz notları sistematik biçimde sunulmuştur.

Bu doğrultuda araştırmada geçerlik ve güvenirlik, yalnızca veri kaynağının niteliğine dayandırılmamış; veri toplama, kodlama, analiz ve uzman görüşü süreçleriyle çok boyutlu biçimde temellendirilmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

Bu başlıkta TYMM'de tanımlanan kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler ve okuryazarlık becerilerinin 2024 DKAB dersi (4-8. sınıf) öğretim programında ne ölçüde/hangi düzeyde yer aldığı incelenmiş ve ortaya çıkan bulgular alt problemler bağlamında sunulmuştur.

3.1. TYMM'de Tanımlanan Kavramsal Becerilerin, 2024 DKAB Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programında Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular

TYMM'de kavramsal beceriler, üç katmanlı bir yapı çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Bu yapının ilk aşaması olan temel beceriler, zihinsel açıdan karmaşık olmayan ve doğrudan gözlemlenebilen eylemleri içermektedir. İkinci aşamada yer alan bütünleşik beceriler ise daha fazla bilişsel süreç gerektiren ve süreç modellemesine olanak tanıyan eylemleri kapsamaktadır. Üçüncü aşamadaki üst düzey düşünme becerileri ise en az iki bütünleşik becerinin birlikte kullanılmasını gerektiren çok boyutlu zihinsel etkinlikleri ifade eder (MEB, 2025). Araştırma kapsamında ilk aşama olan temel beceriler 4-8. sınıf düzeyinde yer almadığından analize dahil edilmemiştir. DKAB dersi (4-8. sınıf) öğretim programı bütünleşik beceriler ve üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmiş ve sınıf düzeyi ve genel değerlendirme odaklı olarak sunulmuştur. Becerilerin belirli bir sınıf düzeyinde yer alma durumu, ilgili sınıfa ait tüm ünitelerdeki genel dağılımı yansıtmaktadır.

Tablo 1. TYMM'de Yer Alan Kavramsal Becerilerin DKAB Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı Genelinde Dağılımı

Kavramsal Beceri		Beceri Adı	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
Bütünleşik Beceri	KB2.1	Çelişki Giderme	0	0	0	0	0	0
	KB2.10	Çıkarım Yapma	1	0	1	0	0	2

	KB2.11	Gözleme Dayalı Tahmin Etme	3	1	0	1	1	6
	KB2.12	Mevcut Bilgiye/Veriye Dayalı Tahmin Etme	0	0	0	0	0	0
	KB2.13	Yapılandırma	2	0	3	2	1	8
	KB2.14	Yorumlama	5	4	4	3	4	20
	KB2.15	Yansıtma	1	0	1	0	2	4
	KB2.16.1	Tümevarımsal Akıl Yürütme	0	1	0	0	0	1
	KB2.16.2	Tümdengelime Dayalı Akıl Yürütme	1	1	0	0	1	3
	KB2.16.3	Analojik Akıl Yürütme	0	0	0	0	0	0
	KB2.17	Değerlendirme	0	0	0	0	0	0
	KB2.18	Tartışma	0	0	0	0	0	0
	KB2.19	Mantıksal Denetleme	0	0	0	0	0	0
	KB2.2	Gözlemleme	0	1	0	0	1	2
	KB2.20	Sentezleme	1	1	0	0	3	5
	KB2.3	Özetleme	2	1	2	0	1	6
	KB2.4	Çözümleme	1	2	2	3	1	9
	KB2.5	Sınıflandırma	0	2	0	2	0	4
	KB2.6	Bilgi Toplama	3	2	2	2	0	9
	KB2.7	Karşılaştırma	0	1	0	0	0	1
	KB2.8	Sorgulama	2	0	0	1	1	4
	KB2.9	Genelleme	0	0	0	0	0	0
Üst Düzey Düşünme Becerileri	KB3.1	Karar Verme	0	0	0	0	0	0
	KB3.2	Problem Çözme	0	0	0	0	0	0
	KB3.3	Eleştirel Düşünme	1	1	0	1	1	4
Toplam			23	18	15	15	17	88

Tablo 1 incelendiğinde, DKAB dersi (4-8. sınıf) öğretim programındaki kavramsal becerilerin 88 kez kullanıldığı görülmektedir. Bir başka ifadeyle program genelinde 16 kavramsal beceri toplamda 88 kez kullanılmıştır. Ancak çelişki giderme, analojik akıl yürütme, değerlendirme, tartışma, mantıksal denetleme, genelleme, karar verme ve problem çözme becerilerinin incelenen öğrenme çıktılarının hiçbirinde yer almadığı belirlenmiştir.

Tablo 1 beceri türleri açısından incelendiğinde, Bütünleşik Beceriler (KB2) kategorisinin kullanım açısından öne çıktığı, Üst Düzey Düşünme Becerileri (KB3) kategorisinin ise sınırlı düzeyde temsil edildiği görülmektedir. Bu bağlamda programın kavramsal becerilere belirli bir düzeyde yer vermesine karşın, özellikle üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirme potansiyelinin sınırlı olduğu, buna bağlı olarak öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme gibi üst düzey kavramsal becerileri geliştirmelerine katkısının düşük kalabileceği söylenebilir.

İncelenen öğrenme çıktılarında en fazla yer verilen becerinin yorumlama (KB2.14) olduğu (f=20), bunu çözümleme ve bilgi toplama becerilerinin (f=9) takip ettiği belirlenmiştir. Ayrıca yapılandırma (f=8), gözleme dayalı tahmin etme (f=6) ve özetleme (f=6) becerileri de öğrenme çıktılarında sık kullanılan diğer kavramsal beceriler arasında yer almaktadır.

Ayrıca KB2.17 kodlu değerlendirme becerisi ile doğrudan ilişkili olan sosyal bilim alan becerilerinden SBAB3.1 kodlu tarihsel bağlamsallaştırma becerisi öğrenme çıktılarında 3 kez yer bulmasına karşın değerlendirme becerisine kavramsal beceriler arasında ilgili ünitelerin tanıtım sayfalarında yer verilmediği görülmektedir. Bu durum program içi tutarlılık açısından bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

3.2. TYMM'de Tanımlanan Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin, 2024 DKAB Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programında Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular

TYMM'de sosyal-duygusal öğrenme becerileri, bireyin kendisi ve çevresiyle olumlu ilişkiler kurabilmesi, duygularını yönetebilmesi, empati kurabilmesi ve bu sayede sağlıklı bir benlik geliştirebilmesi için gerekli yetkinlikler olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2025). Bu kapsamda TYMM'de benlik becerileri, sosyal yaşam becerileri, ortak/birleşik beceriler başlıkları altında dokuz sosyal-duygusal öğrenme becerisinin kazandırılması hedeflenmiştir. Araştırmada DKAB dersi (4-8. sınıf) öğretim programı sosyal-duygusal öğrenme becerileri açısından incelenmiş; sınıf düzeyi ve genel değerlendirme odaklı olarak sunulmuştur.

Tablo 2. TYMM'de Yer Alan Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin DKAB Dersi (4-8. Sınıf) Programı Genelinde Dağılımı

SDÖ Ana Beceriler	SDÖ Alt Beceriler	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
Benlik Becerileri (SDB1)	Öz Farkındalık	1	3	3	1	0	8
	Öz Düzenleme	1	0	0	1	0	2
	Öz Yansıtma	2	2	2	1	1	8
Sosyal Yaşam Becerileri (SDB2)	İletişim	0	0	0	0	0	0
	İş birliği	0	0	0	0	0	0
	Sosyal Farkındalık	0	0	0	4	0	4
Ortak/Birleşik Beceriler (SDB3)	Uyum	0	0	0	0	0	0
	Esneklik	0	1	0	0	1	2
	Sorumlu Karar Verme	0	0	0	0	0	0
Toplam		4	6	5	7	2	24

Tablo 2'de sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerinin 3 ana başlık, 9 alt başlık altında DKAB (4-8. sınıf) öğretim programında nasıl yer aldığı ortaya konulmuştur. DKAB 4. sınıf öğretim programında öz farkındalık, öz düzenleme, öz yansıtma becerileri; 5. sınıf öğretim programında öz farkındalık, öz yansıtma, esneklik becerileri; 6. sınıf öğretim programında öz farkındalık, öz yansıtma becerileri; 7. sınıf öğretim programında bulunan öz düzenleme, öz yansıtma, öz farkındalık, sosyal farkındalık becerileri; 8. sınıf öğretim programında öz

yansıtma ve esneklik becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır. Buna göre MEB (2025) tarafından dokuz alt başlıkta belirlenen sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden; öz farkındalık, öz düzenleme, öz yansıtma, sosyal farkındalık ve esneklik olmak üzere DKAB dersi (4-8. sınıf) öğretim programında beş alt başlıkta yer almıştır. İletişim, iş birliği, uyum ve sorumlu karar verme becerilerine ise öğretim programında yer verilmemiştir.

Sınıf düzeyleri bağlamında incelendiğinde en fazla beceriye 7. sınıf düzeyinde, en az ise 8. sınıf düzeyinde yer verildiği tespit edilmiştir. Özellikle ortaokulun son basamağı olan 8. sınıfta sadece iki beceriye yer verilmesi, bilişsel ve duygusal gelişimin kritikleştiği bu dönemde SDÖ becerilerinin ihmal edilmiş olduğunu ortaya koymaktadır.

3.3. TYMM'de Tanımlanan Eğilimlerin 2024 DKAB Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programında Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular

TYMM'de eğilimler, öğrencilerin becerilerini geliştirmeleri ve bu becerileri uygulayabilmeleri açısından öğretim programlarının temel unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu doğrultuda eğilimler; öğrencilerin kavramsal becerilerini, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini, okuryazarlık becerilerini ve alana özgü becerilerini etkili ve verimli bir şekilde kullanmalarına olanak tanımakta, bu becerileri hem ayrı ayrı hem de birbirleriyle ilişkili biçimde desteklemektedir (MEB, 2025). Araştırma kapsamında DKAB dersi (4-8. sınıf) öğretim programı eğilimler açısından incelenmiş; sınıf düzeyi ve genel değerlendirme odaklı olarak elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 3. TYMM'de Yer Alan Eğilimlerin DKAB Dersi (4-8. Sınıf) Programı Genelinde Dağılımı

Ana eğilimler	Eğilim Kodu	Eğilim Adı	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
Benlik Eğilimleri (E1)	E1.1	Merak	1	2	4	2	0	9
	E1.2	Bağımsızlık	0	1	0	0	0	1
	E1.3	Azim ve Kararlılık	0	0	0	0	0	0
	E1.4	Öz Yeterlilik	1	1	0	0	1	3
	E1.5	Öz Güven	4	4	4	3	4	19
	E1.6	Seçicilik	0	0	0	0	0	0
Sosyal Eğilimler (E2)	E2.1	Empati	2	2	0	2	0	6
	E2.2	Sorumluluk	1	0	0	0	1	2
	E2.3	Girişkenlik	0	0	0	0	1	1
	E2.4	Güven	0	0	1	0	0	1
	E2.5	Oyunseverlik	0	0	0	0	0	0
Entelektüel Eğilimler (E3)	E3.1	Muhakeme	0	0	0	0	0	0
	E3.2	Odaklanma	0	1	1	3	1	6
	E3.3	Yaratıcılık (özgün düşünme)	1	0	2	2	2	7
	E3.4	Gerçeği Arama	1	3	0	1	0	5
	E3.5	Açık Fikirlilik	1	0	0	1	0	2
	E3.6	Analitiklik	0	1	0	0	0	1
	E3.7	Sistematiklik	1	3	1	3	2	10
	E3.8	Soru Sorma	3	1	2	1	2	9
	E3.9	Şüphe Duyma	0	0	0	0	0	0

	E3.10	Eleştirel Bakma	1	1	0	0	1	3
Toplam			17	20	15	18	15	85

Tablo 3'te eğilimlerin 3 ana ve 21 alt başlık altında DKAB dersi (4-8. sınıf) öğretim programında nasıl temsil edildiği ortaya konulmuştur. Programda en çok temsil edilen eğilimler öz güven, sistematiklik, merak ve soru sormadır. Hiç temsil edilmeyen eğilimler ise azim ve kararlılık, seçicilik, oyunseverlik, muhakeme ve şüphe duymadır.

Tablo 3 eğilim gruplarına göre incelendiğinde benlik eğilimlerinin 32, sosyal eğilimlerin 10, entelektüel eğilimlerin 43 kez programda yer aldığı belirlenmiştir. Entelektüel eğilimlerin programda yüksek düzeyde temsil edilmesi ile DKAB (4-8. sınıf) derslerinde sistematiklik, soru sorma, yaratıcılık ve odaklanma gibi alt eğilimler aracılığıyla öğrencilerin dini bilgileri analiz etme, yorumlama, bilgiyi yeniden yapılandırma ve sorgulama süreçlerinin desteklendiği söylenebilir. Ancak muhakeme ve şüphe duyma gibi eleştirel düşüncenin temel bileşenlerinin hiç temsil edilmemesi, programın eleştirel bakış açısını bütüncül biçimde yansıtmakta yetersiz kaldığını göstermektedir.

Benlik eğilimlerinin programda önemli bir düzeyde yer alması da öğrencilerin öz güven, merak ve öz yeterlilik gibi alt eğilimler aracılığıyla bireysel farkındalık, kendini ifade edebilme ve dini sorumluluk bilinci edinme yönünde desteklendiğini göstermektedir. Programda sınırlı düzeyde yer alan sosyal eğilimler incelendiğinde sorumluluk, girişkenlik ve güven gibi toplumsal yaşamın sürdürülebilirliği için gerekli sosyal becerilerin desteklenmesi noktasında programın yetersiz kaldığı söylenebilir.

Ayrıca DKAB dersi 6. sınıf öğretim programı, DKAB 6.4.1. öğrenme çıktısında uzmanlaşma eğiliminin desteklendiği belirtilmiştir. Ancak TYMM'de tanımlı eğilimler arasında uzmanlaşma adında bir eğilim yer almamaktadır. Bu nedenle Tablo 3'te uzmanlaşma eğilimine yer verilmemiştir.

3.4. TYMM'de Tanımlanan Okuryazarlık Becerilerinin 2024 DKAB Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programında Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular

TYMM kapsamında, sistem düşüncesinin öğrencilere kazandırılmasına yönelik olarak tanımlanan okuryazarlık becerilerinin süreç bileşenlerinin, öğretim etkinlikleriyle bütüncül bir yaklaşımla öğrenme-öğretme sürecine entegre edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, programda öngörülen öğrenme çıktılarının gerçekleştirilmesine yönelik olarak sınıf içi ve dışı tüm öğretim faaliyetlerinde, ilgili okuryazarlık süreç bileşenlerinin uygun biçimde yapılandırılarak kullanılması ve böylece söz konusu okuryazarlık becerilerinin öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır (MEB, 2025). Araştırmada DKAB dersi (4-8. sınıf) öğretim programı okuryazarlık becerileri açısından incelenmiş; sınıf düzeyi ve genel değerlendirme odaklı olarak sunulmuştur.

Tablo 4. TYMM'de Yer Alan Okuryazarlık Becerilerinin DKAB Dersi (4-8. Sınıf) Programı Genelinde Dağılımı

Okuryazarlık Becerisi	**4. Sınıf**	**5. Sınıf**	**6. Sınıf**	**7. Sınıf**	**8. Sınıf**	**Toplam**
OB1. Bilgi Okuryazarlığı	1	2	2	1	3	9
OB2. Dijital Okuryazarlık	5	4	4	3	4	20
OB3. Finansal Okuryazarlık	0	0	0	0	0	0
OB4. Görsel Okuryazarlık	1	4	0	3	1	9
OB5. Kültür Okuryazarlığı	0	1	1	0	0	2
OB6. Vatandaşlık Okuryazarlığı	0	0	0	0	0	0
OB7. Veri Okuryazarlığı	0	0	0	0	0	0
OB8. Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı	0	0	0	0	0	0
OB9. Sanat Okuryazarlığı	0	1	1	0	0	2
Toplam	7	12	8	7	8	42

TYMM kapsamında DKAB dersi (4-8. sınıf) öğretim programında yer alan okuryazarlık becerilerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde, okuryazarlık becerilerinin 42 kez kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda programda en fazla yer verilen becerinin 20 kullanım ile dijital okuryazarlık olduğu, bunu 9 kullanım ile bilgi okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık becerilerinin izlediği görülmektedir. Bu durum, programın teknolojik araçlar, medya okuryazarlığı ve çevrim içi bilgilere erişim gibi çağdaş öğrenme gereksinimlerini karşılamaya yönelik güçlü bir yönelimi olduğunu göstermektedir. Kültür ve sanat okuryazarlıkları da yalnızca iki kez kullanılarak oldukça sınırlı bir yer bulmuştur. Sınıf bazında değerlendirildiğinde, 5. sınıf düzeyinde okuryazarlık becerisinin 12 kez kullanıldığı, diğer sınıf düzeylerinde ise okuryazarlık becerilerine daha sınırlı yer verildiği görülmektedir. Buna karşılık finansal, vatandaşlık, veri ve sürdürülebilirlik gibi 21. yüzyılın temel becerileri arasında yer alan bazı okuryazarlıklara hiçbir sınıf düzeyinde yer verilmemiştir. Bu bakımdan okuryazarlık becerilerinin öğretim programına bütüncül bir şekilde yansıtılamadığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

TYMM'nin beceriler çerçevesinde tanımlanan kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler ve okuryazarlık becerilerinin 2024 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Dersi Öğretim Programı'ndaki (4-8. sınıf) öğrenme çıktılarında nasıl temsil edildiğini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler şu şekildedir:

Araştırmanın ilk sorusu kapsamında elde edilen bulgular, TYMM'de tanımlanan kavramsal becerilerin 2024 DKAB dersi (4-8. sınıf) öğretim programında tamamen temsil edilmediğini göstermektedir. TYMM'ye göre kavramsal beceriler, öğrencilerin bilgi üretme, yapılandırma ve ilişkilendirme süreçlerine aktif katılımını sağlayan; akıl yürütme, analiz, değerlendirme ve sentez gibi yüksek düzey bilişsel etkinlikleri içeren çok boyutlu zihinsel

beceriler bütünüdür (MEB, 2025). Ancak DKAB dersi (4-8. sınıf) programı bağlamında yapılan betimsel analize göre kavramsal becerilerin önemli bir kısmı programda ya hiç yer almamakta ya da sınırlı olarak bulunmaktadır.

Programda en çok yer alan kavramsal beceri olan "yorumlama" becerisi programda 20 kez kullanılmıştır. Yorumlama becerisi, öğrencilerin karşılaştıkları bilgileri sadece ezberlemelerini değil, aynı zamanda bu bilgileri kendi deneyimleriyle ilişkilendirerek yeniden yapılandırmalarını sağlamaktadır (Ateş, 2008). Bu beceriye sahip öğrenciler mevcut olay, konu ya da durumu bağlamından koparmadan yeniden açıklayabilmektedir (MEB, 2025). Bu bağlamda yorumlama becerisinin DKAB dersi öğretim programında sıkça yer alması, özellikle dinî metinlerin içeriksel çözümlemesini yapabilme, çok yönlü anlamlandırma ve bağlamsal çıkarımlar üretme gibi yeterlikler açısından DKAB dersinin doğasına uygunluk göstermektedir.

Yorumlama becerisinden sonra, bilgi toplama, çözümleme, gözleme dayalı tahmin etme ve özetleme kavramsal becerilerinin öğretim programında sıkça yer aldığı belirlenmiştir. Bilişsel gelişimin farklı düzeylerinde yer alan bu beceriler öğrencinin yalnızca bilgiye ulaşmasını değil, aynı zamanda bu bilgiyi düzenlemesini, analiz etmesini, akıl yürütme yoluyla anlamlandırmasını ve yeniden yapılandırmasını mümkün kılmaktadır (MEB, 2025). Bu bağlamda, bu dört becerinin öğretim programında güçlü biçimde temsil edilmesi, TYMM'nin kavramsal beceriler yaklaşımının özellikle bilgi işleme ve anlam kurma boyutlarında DKAB dersi 4-8. sınıf öğretim programına entegre edildiğini göstermektedir.

TYMM'de üst düzey düşünme becerileri en az iki bütünleşik beceriyi içeren ve çok boyutlu zihinsel süreçleri gerektiren eylemler olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2025). Bu beceriler aracılığıyla öğrencilerin yüksek bilişsel yeterlikler geliştirerek karmaşık problem durumlarını değerlendirmeleri, alternatif çözümler üretmeleri ve eleştirel muhakeme gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Modelde karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünme olmak üzere üç temel üst düzey düşünme becerisi yer almaktadır (MEB, 2025). Ancak DKAB dersi (4-8. sınıf) öğretim programında bu becerilerin temsiliyetinin son derece sınırlı olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, "karar verme" ve "problem çözme" becerilerinin hiçbir öğrenme çıktısında yer almadığı, "eleştirel düşünme" becerisinin ise yalnızca dört öğrenme çıktısında temsil edildiği belirlenmiştir. Yurtcu ve Aktan'ın (2024) 2018 yılı DKAB öğretim programı kazanımlarını 21. yüzyıl becerileri açısından incelediği araştırmada da kazanımlarda eleştirel düşünme becerilerine yer verildiği, ancak karar verme ve problem çözme becerilerine yer verilmediği vurgulanmıştır. Hızıroğlu ve Zengin'in (2025) 2018 ve 2024 DKAB programlarını karşılaştırdıkları çalışmada da program kazanımlarında eleştirel düşünme becerileriyle ilişkili ifadelerin oranının arttığı; buna karşılık bilgi okuryazarlığına ilişkin kazanımların oranının tüm üniteler genelinde azalma eğilimi gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulgular, 2024 DKAB dersi (4-8. sınıf) öğretim programında da TYMM'nin öngördüğü üst düzey düşünmeye ilişkin kavramsal becerilerin DKAB programına aktarım sürecinde yüzeysel biçimde ele alındığını

göstermektedir. Bu durum ise TYMM'nin hedeflediği düşünme, muhakeme ve karar verme temelli birey profiline ulaşma potansiyelini zayıflatmaktadır. Ayrıca TYMM'nin bütüncül yapısı gereği, kavramsal becerilerin okuryazarlık, sosyal-duygusal öğrenme ve alan becerileriyle etkileşim hâlinde ele alınması gerekmektedir (Aşkar ve Altun, 2023). Bu bağlamda üst düzey düşünmeye ilişkin kavramsal becerilerin sınırlılığı, programda üst düzey düşünme gerektiren alan becerilerinin de sınırlı olarak yer almasına neden olabilecektir.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında elde edilen bulgular, TYMM'de tanımlanan sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerinin, DKAB dersi (4-8. sınıf) öğretim programında tamamen temsil edilmediğini göstermektedir. Programda yer alan toplam 80 öğrenme çıktısından yalnızca 23'ünün SDÖ becerileri ile ilişkilendirilebildiği tespit edilmiştir. TYMM'de benlik, sosyal yaşam ve ortak/birleşik beceriler olmak üzere üç ana başlık altında tanımlanan dokuz temel SDÖ alt becerisinden sadece beşinin DKAB öğretim programında yer bulduğu görülmektedir. TYMM, bireyin sadece bilişsel yeterliklerini değil; duygusal farkındalığını, sosyal sorumluluk bilincini ve toplumsal etkileşim yetkinliklerini de geliştirmeyi hedefleyen bütüncül bir yaklaşımı esas almaktadır (MEB, 2024b). Ancak sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin programda tamamen yer almaması durumunun TYMM'nin bütüncül eğitim yaklaşımının temel dayanaklarından biri olan "yetkin ve erdemli insan" profilinin oluşturulması bakımından DKAB öğretim programına katkısının sınırlı olduğunun göstergesidir.

Nitekim literatürde de 2024 programlarına yönelik yapılan değerlendirmelerde benzer metodolojik ve yapısal tutarsızlıklara dikkat çekilmektedir. Örneğin Hızıroğlu ve Zengin (2025), 2024 DKAB programında bazı becerilerin öğrenme çıktılarıyla açık biçimde ilişkilendirilmediğini, buna karşılık öğretme-öğrenme uygulamalarında örtük biçimde yer alabildiğini belirtmektedir. Araştırmacılar özellikle esneklik ve uyum becerisinin öğrenme çıktısı düzeyinde görünür olmadığı hâlde öğretim süreçlerinde ima edildiğini; ancak bu becerinin değerlendirme boyutuna nasıl yansıtılacağının belirsiz kaldığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde bazı öğrenme çıktılarının öz yönetim, girişimcilik veya iletişim gibi becerilerle ilişkilendirilmesinde program içi tutarlılık sorunlarının bulunduğu ifade edilmektedir. Bu bulgular, beceri-öğrenme çıktısı eşleştirmesinde açık ölçütlerin ve sistematik bir çerçevenin gerekliliğine işaret etmekte olup, mevcut çalışmada ulaşılan sonuçlarla paralellik göstermektedir (Hızıroğlu ve Zengin, 2025).

Programda en çok temsil edilen SDÖ alt becerileri öz farkındalık ve öz yansıtma, sosyal farkındalık ve öz düzenleme şeklindedir. TYMM'ye göre öz farkındalık, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını tanıma ve bu içsel süreçlerin bilincine varma yeterliğini ifade ederken; öz yansıtma ise bu süreçlerin değerlendirilerek dönüştürülmesini ve yeni durumlara uyarlanmasını kapsamaktadır (MEB, 2025). Bu durum DKAB dersi (4-8. sınıf) öğretim programında bireyin içsel süreçlerini geliştirme hedefinin daha çok önemsendiğini göstermektedir. Özellikle de ortaokul çağındaki öğrencilerin kimlik arayışı ve değer

gelişimi döneminde oldukları düşünüldüğünde, DKAB dersinin öz farkındalık ve öz yansıtma becerilerine odaklanması pedagojik açıdan anlamlıdır.

Sosyal farkındalık becerisi farklı kültürel geçmişlerden gelen bireylerle hemhal olmayı ve başkalarının bakış açılarına duyarlılık göstermeyi ifade etmektedir (MEB, 2025). Sosyal farkındalık, bireyin toplumsal bağlamda "öteki"ni tanıma, anlama ve kabullenme sürecini desteklemektedir. Ancak bu beceri DKAB dersi (4-8. sınıf) öğretim programında sadece 7. sınıf düzeyinde temsil edilmiştir. Bu durum toplumsal çeşitlilik, dinî çoğulculuk ve kültürel etkileşim gibi temaların yalnızca bir sınıf düzeyinde ele alınmasından kaynaklanmaktadır.

Esneklik becerisi ise iki öğrenme çıktısında temsil edilirken, iletişim, iş birliği, uyum, sorumlu karar verme becerileri programda temsil edilmemektedir. Buna göre SDÖ becerilerinden bireyin iç dünyasına yönelik beceriler olan duygusal becerilerin temsil edildiği; ancak toplumla kurduğu ilişkilerle ilgili olan sosyal ve ortak becerilerin yeterince temsil edilmediği belirlenmiştir. TYMM bireyin sadece iç dünyasıyla değil, toplumla kurduğu ilişkilerle de gelişmesini hedeflemektedir (MEB, 2025). Bu bağlamda DKAB dersi (4-8. sınıf) öğretim programının bu gelişimi yeterince desteklemediği belirlenmiştir.

Çağdaş din eğitimi anlayışının hem bireysel hem de toplumsal boyutları desteklemesi gerekmektedir (Kaymakcan, 2014; Bahçekapılı, 2011). Bu bağlamda DKAB dersi (4-8. sınıf) öğretim programı, TYMM'nin bütüncül insan ve toplum anlayışını esas aldığını belirtmekle birlikte; SDÖ becerileri açısından ise daha çok bireyin iç dünyasına ve duygusal disipline odaklanmıştır. Ancak programın TYMM'nin öngördüğü toplumla kurulan anlamlı ilişki, aktif vatandaşlık, çoğulculukla uyum gibi sosyal-duygusal gelişim hedeflerini yeterince desteklemediği görülmüştür. Bu nedenle iletişim, iş birliği ve sorumlu karar verme gibi becerilerin öğretim programına içerik, öğrenme çıktısı ve etkinlik düzeyinde dâhil edilmesi hem TYMM ile uyumu artıracak hem de DKAB dersinin öğrenciyi toplumsal yaşamın ahlaki ve etik yükümlülüklerine daha donanımlı biçimde hazırlamasına katkı sağlayabilecektir.

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında elde edilen bulgular, TYMM'de tanımlanan eğilimlerin 2024 DKAB dersi (4-8. sınıf) öğretim programında tamamen temsil edilmediğini göstermektedir. TYMM'de eğilimler, bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönelimlerinin davranışa dönüşmesini sağlayan tutumlar ve yönelimler olarak tanımlanmaktadır. Bu bileşen öğrencinin düşünme, hissetme ve eyleme geçme süreçlerinin tutarlılık içinde gelişmesini hedeflemektedir (MEB, 2025).

DKAB dersi (4-8. sınıf) öğretim programında eğilimlerin 85 kez kullanıldığı belirlenmiştir. Sınıf düzeyine göre eğilimlerin dağılımı incelendiğinde ise en fazla eğilimin 5. sınıfta (f=20) yer aldığı, bunu sırasıyla 7. sınıf (f=18), 4. sınıf (f=17), 6. ve 8. sınıflardaki (f=15) eğilimlerin izlediği görülmüştür. Öğretim programı ana eğilimler açısından incelendiğinde, en çok temsil edilen eğilim grubunun entelektüel eğilimler (f=43) olduğu, bunu benlik eğilimleri (f=32) ve sosyal eğilimlerin (f=10) izlediği görülmektedir. Entelektüel eğilimlerin daha yoğun olması DKAB öğretim programında muhakeme, sistematiklik, soru sorma ve

eleştirel bakma gibi zihinsel süreçlerin daha fazla desteklenmesi açısından anlamlı değerlendirilmektedir. Programda empati, sorumluluk, girişkenlik ve güven gibi sosyal eğilimlerin toplamda yalnızca 10 kez temsil edilmesi, programda öğrencilerin toplumsal yaşamda etik ilkelere bağlı, iş birliğine açık ve sorumluluk alabilen bireyler olarak yetişmesine yönelik becerilerin yeterince desteklenmediğini göstermektedir. Bu durum, araştırmanın SDÖ sosyal yaşam becerileri ve ortak/birleşik becerilerine ilişkin ilişkin bulgularıyla da örtüşmektedir.

Eğilim türlerine göre dağılım incelendiğinde ise en fazla temsil edilen eğilimlerin benlik eğilimleri grubundan öz güven ve merak; entelektüel eğilimler grubundan sistematiklik ve soru sorma olduğu görülmektedir. Bu eğilimler, öğrencilerin bilgiye düzenli erişim, eleştirel sorgulama ve kendine güven duygusu üzerinden öğrenmeye aktif katılım göstermelerini destekleyen işlevsel eğilimlerdir. Köylü ve Oruç (2021) da din eğitimi pedagojisinde merak kavramının kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda sadece dini bilgi aktarımının çocuklarda uzun süreli ve kalıcı bir etki sağlamadığı, merak eğilimi ile öğrencilerin dini konuları çok yönlü bir şekilde tartışabildiği ve dini düşünce gelişimlerine önemli katkılar sağladığı belirtilmektedir.

TYMM'de tanımlanan azim ve kararlılık, seçicilik, oyunseverlik, muhakeme ve şüphe duyma eğilimleri ise DKAB dersi öğretim programında hiçbir öğrenme çıktısında yer almamıştır. Bu eğilimler, bireyin sadece bilgiye ulaşan değil, bilgiyi eleştiren, ayıklayan ve öğrenmeyi yaşantı merkezli biçimde içselleştiren bir özne olarak yetişmesini hedeflemektedir (MEB, 2025). Özellikle de muhakeme ve şüphe duyma eğilimleri açısından düşünüldüğünde, gelişimsel din eğitimi yaklaşımlarının dini konuların tartışılmasının özü itibariyle dine aykırılık taşımadığı, daha ziyade sağlıklı bir din eğitimi için gerekli olduğu belirtilmiştir (Köylü ve Oruç, 2021). Bu yönüyle söz konusu eğilimlerin tamamen göz ardı edilmesi, öğretim programının eleştirel düşünme, seçici öğrenme ve oyun temelli pedagojik yaklaşımlar gibi çağdaş eğitim anlayışlarını yeterince yansıtamadığını ortaya koymaktadır.

TYMM'de eğilimlerin bağımsız öğrenme çıktıları olmadığı; öğrencinin kavramsal, sosyal-duygusal, okuryazarlık ve alan becerilerini işlevsel biçimde kullanabilmesini sağlayan tutumsal dinamikler olduğu vurgulanmıştır. Bu nedenle eğilimlerin, öğretim süreçlerinde somut biçimde gözlenebileceği öğrenme ortamlarıyla desteklenmesi; öğrencinin düşünme, hissetme ve eyleme geçme bütünlüğünü sürdürülebilir kılması açısından kritik görülmektedir (MEB, 2025). 2024 DKAB dersi öğretim programında eğilimlerin sayısal olarak temsili TYMM ile kısmi bir uyum taşısa da bu temsiliyetin pedagojik, gelişimsel ve davranışsal yönleri bakımından yüzeysel ve eksik kaldığı söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında elde edilen bulgular, TYMM'de tanımlanan okuryazarlık becerilerinin 2024 DKAB dersi öğretim programına tamamen yansımadığını göstermektedir. Programda okuryazarlık becerilerinin 42 kez kullanıldığı belirlenmiştir.

Sınıf düzeyi açısından, 4. sınıf düzeyinde 7; 5. sınıf düzeyinde 12; 6. sınıf düzeyinde 8; 7. sınıf düzeyinde 7 ve 8. sınıf düzeyinde 8 öğrenme çıktısında okuryazarlık becerisi yer almaktadır.

Okuryazarlık türleri açısından yapılan analizde, dijital okuryazarlığın (f=20) en fazla yer alan beceri olduğu görülmüştür. Bu beceriyi bilgi okuryazarlığı (f=9) ve görsel okuryazarlık (f=9) takip etmektedir. Bu bağlamda DKAB öğretim programının TYMM'nin dijital çağ vatandaşlığı perspektifiyle uyum gösterdiği söylenebilir. Ancak Hızıroğlu ve Zengin'in (2025) çalışmasında programdaki dijital okuryazarlık vurgusunun çoğunlukla Kur'an surelerinin öğretiminde matbu ve dijital meallerin kullanımıyla sınırlı kaldığı ifade edilerek bu durum eleştirilmektedir.

Yine araştırma sonucunda finansal okuryazarlık, vatandaşlık okuryazarlığı, veri okuryazarlığı ve sürdürülebilirlik okuryazarlığının hiçbir sınıf düzeyinde yer almadığı belirlenmiştir. Bu durum programın TYMM'nin öngördüğü 21. yüzyıl yaşam becerileriyle donatılmış birey hedefinden uzaklaştığını ortaya koymaktadır. Bu okuryazarlık becerileri bireyin ekonomik okuryazarlık, çevresel bilinç, demokratik katılım ve veri temelli düşünme gibi alanlarda yetkinlik kazanması için kritik bileşenler arasında sayılmaktadır (MEB, 2025). Benzer şekilde, kültür okuryazarlığı ve sanat okuryazarlığı becerilerinin yalnızca ikişer kez temsil edilmiş olması, öğretim programında estetik duyarlılık, kültürel miras bilinci ve disiplinler arası etkileşim gibi alanların yeterince vurgulanmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda TYMM'nin okuryazarlık becerilerini çok yönlü birey inşasına katkı sağlayacak bütüncül bir yapıda ele almasına karşın, 2024 DKAB dersi öğretim programında bu yaklaşımın sınırlı biçimde ve daha çok teknoloji odaklı yansıtıldığı belirlenmiştir. Bu durum DKAB dersi öğretim programının TYMM'nin felsefi ve pedagojik ilkeleri doğrultusunda yapılandırılmasından ziyade, mevcut öğrenme çıktılarının TYMM'de tanımlanan okuryazarlık kategorileriyle ilişkilendirilerek biçimsel bir uyum görüntüsü verdiği ifade edilebilir.

Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- 2024 DKAB dersi (4-8. sınıf) öğretim programı, TYMM'de tanımlanan üst düzey kavramsal becerileri de içerecek biçimde yeniden yapılandırılmalıdır. Bu sayede öğrencilerin dinî bilgileri yalnızca öğrenen değil, delillere dayalı analiz edebilen, yorumlayabilen, günlük yaşama aktarabilen ve eleştirel değerlendirme yapabilen bireyler olarak yetişmeleri mümkün olabilecektir.
- TYMM'de tanımlanan SDÖ becerilerinin tüm alt başlıklarının (örneğin iletişim, iş birliği, uyum, sorumlu karar verme) DKAB dersi programına entegre edilmesi sağlanmalıdır.
- 2024 DKAB dersi (4-8. sınıf) öğretim programı, TYMM'de yer alan tüm eğilim türlerini yansıtacak şekilde zenginleştirilmelidir. Özellikle "şüphe duyma",

"seçicilik", "oyunseverlik" gibi çağdaş pedagojik eğilimler programda yer bulmalıdır.

- 2024 DKAB dersi (4-8. sınıf) öğretim programına TYMM'de tanımlanan tüm okuryazarlık türleri dengeli biçimde dağıtılmalı; teknolojiye dayalı olmayan okuryazarlık türleri de sistematik olarak entegre edilmelidir.
- Okuryazarlıklar için TYMM'de tanımlanan "farkındalık- işlevsellik-eylemsellik" düzeyleri temel alınarak DKAB içerikleri yeniden planlanmalıdır.

Kaynakça

Arıcan, S. (2024). *Beceri temelli din öğretimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Aşkar, P., & Altun, A. (2023). K-12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli üzerine bir çalışma. *Millî Eğitim Dergisi, 52*(1), 925–940.

Aşlamacı, İ. (2021). 2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi (4-8. sınıf) öğretim programının temel alınan yaklaşımlar açısından değerlendirilmesi. İçinde M. Bahçekapılı & A. A. Çanakçı (Ed.), *Din eğitiminde ana konular* (ss. 345–369). Eskiyeni Yayınları.

Aşlamacı, İ. (2023). *21. yüzyıl becerileri ve din eğitimi: Eleştirel bir yaklaşım*. DEM Yayınları.

Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Bahçekapılı, M. (2011). Din eğitiminde pedagojik yaklaşımlar: "Din hakkında öğrenme" ve "Dinden öğrenme". *Islamic University of Europa Journal of Islamic Research-İslam Araştırmaları, 4*(2), 101–120.

Bayrakdar, N. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programında beyin fırtınası tekniği. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 19*, 129–157.

Berg, B. L., & Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (A. Arı, Çev.). Eğitim Kitabevi.

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

Castells, M. (2010). *The rise of the network society* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.

Ceylan, T. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi, 63*, 55–70.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.

Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.

DEM. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Değerlendirme ve öneriler*. Değerler Eğitim Merkezi.

Demirkol, N. (2025). 21. yüzyıl becerilerinin 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programına yansımaları. *Millî Eğitim Dergisi, 54*(1), 493–536.

Diker Coşkun, Y. (2024). *2024 öğretim programları inceleme raporu*. Eğitim Reformu Girişimi.

EPAM. (2024). *Türkiye Maarif Modeli öğretim programları ortak metnine dair öneriler*. İLKE Vakfı.

Hızıroğlu, İ., & Zengin, M. (2025). *21. yüzyıl becerileri ışığında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programlarının analizi*. DEM Yayınları.

Kaymakcan, R. (2014). Din eğitiminde çoğulculuk ve yapılandırmacılık: Türkiye örneği. İçinde M. Köylü (Ed.), *Din eğitiminde çağdaş konular* (ss. 81–102). DEM Yayınları.

Köseoğlu, Z. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında 2018 ve 2024 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi müfredatlarının karşılaştırmalı analizi. *Pearson Journal of Social Sciences and Humanities, 8*(31), 85–91.

Köylü, M., & Oruç, C. (2021). Çocukluk dönemi din eğitimine gelişimsel bir bakış açısı. *Çocuk ve Medeniyet, 6*(12), 27–46.

Medeni, E. (2013). Din eğitiminde yeni bir yaklaşım: Yeterlilik modelleri ve eğitim standartları-Almanya ve Avusturya örneğinin Türkiye'ye uyarlanabilirliği. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi, 13*(2), 9–23.

MEB. (2024a). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (4-8. sınıflar) öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı (Modül 2: Sosyal-duygusal öğrenme becerileri)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metni*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık.

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%

Semerci, A., & Sayın, G. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi (4.-8. sınıf) öğretim programının temel öğeler açısından değerlendirilmesi. *Darulfunun İlahiyat, 36*(2), 389–420.

TEDMEM. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metni ve taslak öğretim programlarına ilişkin değerlendirmeler*. Türk Eğitim Derneği.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.

Turan, Ş., & Nazıroğlu, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin din öğretimi yaklaşımında birey ve toplumun ideolojik tahayyülü. *Rize İlahiyat Dergisi, 27*, 15–33.

Ünal, S. (2023). *21. yüzyıl becerileri çerçevesinde ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programlarının analizi* [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi].

Üzümcü, M., & Abanoz, S. (2024). Program tasarımı yaklaşımları bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı. *Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi, 12*, 795–826.

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies, 44*(3), 299–321.

World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report 2020*. https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Seçkin Yayıncılık.

Yurtcu, G., & Aktan, O. (2024). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programı ders kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 17*, 13–50.

TUDEAR
TÜRKİYE DİN EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARI

An Analysis of the 2024 Religious Culture and Moral Knowledge Curriculum (Grades 4–8) in Terms of the Skills Framework of the Turkish Century Education Model

Nuriye Arslan Gedik & İbrahim Aşlamacı

Extended Abstract

Introduction

Rapid technological developments, digital transformation, globalization, and the emergence of knowledge-based economies have increased the importance of competencies such as critical thinking, problem solving, collaboration, creativity, and technology use (Trilling & Fadel, 2009; Voogt & Roblin, 2012). Consequently, education systems have increasingly shifted from content-oriented approaches toward competency- and skill-based curricula (OECD, 2018).

In Türkiye, this transformation gained momentum through curriculum reforms and was strengthened by the introduction of the Türkiye Century Education Model (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli [TYMM]) in 2024. TYMM adopts a holistic perspective on human development and aims to foster students' cognitive, emotional, social, moral, and physical growth through an integrated framework of conceptual skills, social-emotional learning skills, dispositions, literacy skills, physical skills, and field-specific competencies (MoNE, 2025).

In line with this model, the Religious Culture and Ethics (RCE) curriculum for grades 4–8 was revised to promote not only the acquisition of religious knowledge but also its interpretation and application in daily life through a skill-oriented approach (MoNE, 2024a).

Although the revised curriculum has been examined from various perspectives, no study has systematically investigated how TYMM's skill framework is reflected in the curriculum. Therefore, this study analyzes the representation of conceptual skills, social-emotional learning skills, dispositions, and literacy skills in the 2024 RCE curriculum.

Method

This study employed a qualitative holistic single-case study design. The case examined was the reflection of TYMM's skill framework in the 2024 RCE curriculum for grades 4–8.

Data were obtained from two official documents: the Religious Culture and Ethics Curriculum (Grades 4–8) and the Türkiye Century Education Model Common Text. Using document analysis, unit introductions and learning outcomes were examined according to the skill categories defined in TYMM. The data were analyzed through descriptive analysis, and curriculum outcomes were classified under predetermined themes of conceptual skills, social-emotional learning skills, dispositions, and literacy skills.

Findings

Conceptual Skills

Conceptual skills were represented only partially in the curriculum. Sixteen conceptual skills appeared 88 times in total. Interpretation was the most frequently represented skill (f = 20), followed by information gathering (f = 9), analysis (f = 9), structuring (f = 8), observation-based prediction (f = 6), and summarizing (f = 6).

However, several important skills were absent, including conflict resolution, analogical reasoning, evaluation, argumentation, logical verification, generalization, decision-making, and problem-solving. Higher-order thinking skills were particularly limited. Critical thinking appeared in only four learning outcomes, while decision-making and problem-solving did not appear at all. These findings indicate that the curriculum emphasizes information processing and interpretation rather than evaluation, judgment, and problem solving.

Social-Emotional Learning Skills

The curriculum reflected only five of the nine social-emotional learning subskills identified in TYMM: self-awareness, self-regulation, self-reflection, social awareness, and flexibility.

Self-awareness and self-reflection were the most prominent skills. Social awareness appeared only at the seventh-grade level, while flexibility was represented in only two learning outcomes. Communication, collaboration, adaptation, and responsible decision-making were not represented. Overall, the curriculum prioritizes students' personal development while providing limited support for interpersonal and social competencies.

Dispositions

Dispositions were represented 85 times across the curriculum. The most frequently emphasized dispositions were self-confidence, systematic thinking, curiosity, and questioning. Intellectual dispositions constituted the largest category (f = 43), followed by self-related dispositions (f = 32) and social dispositions (f = 10).

Despite this relatively strong representation, several dispositions identified in TYMM were absent, including perseverance, determination, selectivity, playfulness, reasoning, and skepticism. The absence of reasoning and skepticism is particularly noteworthy because they are closely associated with inquiry and critical thinking.

The findings suggest that the curriculum supports curiosity and self-confidence but provides limited opportunities for critical inquiry and reflective judgment.

Literacy Skills

Forty-two references to literacy skills were identified. Digital literacy was the most frequently represented domain (f = 20), followed by information literacy (f = 9) and visual literacy (f = 9). Cultural literacy and arts literacy appeared only twice each.

In contrast, financial literacy, citizenship literacy, data literacy, and sustainability literacy were not represented. Although the emphasis on digital literacy reflects contemporary educational needs, the absence of other literacy domains indicates that TYMM's comprehensive literacy framework has not been fully incorporated into the curriculum.

Discussion and Conclusion

The findings show that the 2024 Religious Culture and Ethics curriculum reflects TYMM's skill framework only partially. While certain conceptual skills, dispositions, and literacy skills are represented, many components remain absent or insufficiently integrated.

The curriculum emphasizes interpretation, information processing, self-awareness, self-reflection, curiosity, and digital literacy. These emphases are compatible with the aims of religious education and support students' personal meaning-making processes. However, the limited representation of higher-order thinking skills, collaborative competencies, critical dispositions, and several literacy domains restricts the curriculum's capacity to achieve the holistic learner profile envisioned by TYMM.

The absence of decision-making, problem-solving, communication, collaboration, responsible decision-making, citizenship literacy, sustainability literacy, and data literacy is particularly significant. These findings suggest that the curriculum focuses more on individual cognitive and affective development than on preparing students for active participation in contemporary society.

Based on these findings, higher-order thinking skills should be integrated more systematically into learning outcomes. All social-emotional learning dimensions identified in TYMM should be represented across grade levels, neglected dispositions should be incorporated into curriculum content, and literacy domains such as citizenship, sustainability, financial, and data literacy should be explicitly included.
In conclusion, although the curriculum demonstrates a degree of alignment with TYMM, its implementation of the model's skill framework remains incomplete. Strengthening underrepresented skills, dispositions, and literacy domains would contribute to a more comprehensive realization of TYMM's vision of developing competent, ethical, and well-rounded individuals.