

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.14965514>

Accepted: 27.02.2025

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında 2018 ve 2024 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Müfredatlarının Karşılaştırmalı Analizi

A Comparative Analysis of the 2018 and 2024 Religious Culture and Ethics Curricula in the Context of the Türkiye Century Educational Model

Zahit KÖSEOĞLU

Milli Eğitim Bakanlığı, Samsun/Canik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
zahitkoseoglu@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9595-6147>

Özet

Bu çalışma, 2018 ve 2024 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) müfredatlarını (4-8. sınıflar) karşılaştırmalı bir perspektifle ele alarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında değerlendirmiştir. 2018 müfredatı, bilgi aktarımına dayalı geleneksel bir yapıya sahipken, 2024 müfredatı öğrenci merkezli, eleştirel düşünmeyi teşvik eden ve disiplinler arası öğrenmeyi destekleyen çağdaş pedagojik yaklaşımlar benimsemiştir. Araştırma, öğrenme alanları, öğrenme çıktıları, sosyal-duygusal beceriler, disiplinler arası ilişkiler ve okul temelli planlama gibi temel başlıklar altında müfredatların güçlü ve zayıf yönlerini analiz etmiştir.

Sonuçlar, 2024 müfredatının, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin vizyonuyla uyumlu olarak, bireysel farklılıkları ve yerel bağlamı dikkate alan esnek bir yapı sunduğunu ortaya koymuştur. Eleştirel düşünme, problem çözme ve dijital okuryazarlık gibi becerilere daha fazla yer verilmiş; değerler eğitimi ve bütüncül öğrenme süreçleri güçlendirilmiştir. Ancak, bu müfredatın etkili uygulanabilmesi için öğretmen eğitimi, kaynak çeşitliliği ve değerlendirme süreçlerinde iyileştirmeler yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Çalışma, 2024 DKAB müfredatının çağın gereksinimlerini karşılayan önemli bir yenilik olduğunu vurgulamakla birlikte, öğrenci merkezli ve yerel bağlama duyarlı uygulamaların desteklenmesi gerektiğini önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Müfredatı, Eleştirel Düşünme, Değerler Eğitimi, Disiplinler Arası Eğitim

Abstract

This study evaluates the 2018 and 2024 Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) curricula (grades 4-8) from a comparative perspective in the context of the Turkish Century

Education Model. While the 2018 curriculum has a traditional structure based on knowledge transfer, the 2024 curriculum adopts contemporary pedagogical approaches that are student-centered, encourage critical thinking and support interdisciplinary learning. The research analyzed the strengths and weaknesses of the curricula under key headings such as learning domains, learning outcomes, social-emotional skills, interdisciplinary relationships and school-based planning.

The results revealed that the 2024 curriculum offers a flexible structure that takes into account individual differences and local context, in line with the vision of the Turkish Century Education Model. Skills such as critical thinking, problem solving and digital literacy were given more emphasis, and values education and holistic learning processes were strengthened. However, improvements in teacher training, diversity of resources and evaluation processes are needed for the effective implementation of this curriculum.

The study emphasizes that the 2024 RCCE curriculum is an important innovation that meets the needs of the age, but suggests that student-centered and local context-sensitive practices should be supported.

Keywords: Turkish Century Education Model, Religious Culture and Moral Knowledge (RCME) Curriculum, Critical Thinking, Values Education, Interdisciplinary Education.

1. Giriş

Eğitim birçok bileşeni olan bir bütündür. Bir ayağı geçmişte duran eğitimin diğer ayağı insanlığın geleceğine ufuklar açan bir kapıdır. Millî ve manevi değerler manzumesi ile maddî gelişmenin zirvesini hedefleyen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM); öğretim programlarının temel yaklaşımı, öğrenci profili, Erdem Değer-Eylem Çerçevesi, beceriler çerçevesi bileşenlerinden oluşan bütüncül bir modeldir (MEB, 2024).

Dijitalleşmenin hız kazandığı günümüzde, eğitim sistemleri bireylerin dijital dünyaya uyum sağlamasını ve bu bağlamda ihtiyaç duyulan becerileri geliştirmesini hedeflemektedir. TYMM, eğitimi bireyin zihinsel, fiziksel, duygusal, sosyal ve manevi yönlerini kapsayan bütüncül bir süreç olarak ele almakta ve öğrenme sürecinde bireyin çok yönlü gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır (MEB, 2024). Bu model, öğrencilerin dijital dönüşüm süreçlerinde etkin rol alabilmeleri için dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi, bilgiye erişim ve bu bilgiyi etkin kullanma yetkinliklerini artırmayı esas almıştır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, adalet, hikmet, merhamet ve çalışkanlık gibi değerler üzerinde yükselirken, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı öğrenme gibi çağdaş becerileri teşvik eden bir yaklaşım benimsemiştir (MEB, 2024). Dijitalleşme süreci, yalnızca bireysel öğrenmeyi değil, aynı zamanda toplumsal gelişmeyi destekleyen önemli bir araç olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan zorluklar ve öğrencilerin dijital araçları etkin

kullanamaması gibi durumlar, dijital becerilerin eğitim müfredatına entegrasyonunun önemini bir kez daha ortaya koymuştur (MEB, 2024).

2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi(DKABD) müfredatı ile 2024 müfredatı karşılaştırıldığında TYMM'nin birey merkezli yaklaşımını ve dijitalleşmeye olan katkısı görülmektedir. 2018 müfredatında geleneksel öğretim yöntemleri ağırlık kazanırken, 2024 müfredatında disiplinler arası öğrenme, dijital becerilerin kazandırılması ve öğrenci merkezli bir yaklaşım ön plana çıkmıştır (MEB, 2024). Bu yenilikler, dijital çağın gereksinimlerine uygun bireyler yetiştirme noktasında önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir.

DKABD, Türkiye'de ahlaki ve dinî değerlerin aktarımında önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, DKAB öğretim programlarının pedagojik yaklaşımları, öğrencilerin bireysel ve toplumsal yaşamlarında anlamlı öğrenme deneyimleri yaşamaları açısından kritik bir öneme sahiptir (Aktan & Yurtcu, 2024). Ancak, 2018 ve 2024 DKAB müfredatları arasında, pedagojik anlayış, öğrenme süreçleri ve içerik açısından belirgin farklılıklar bulunmaktadır. 2018 müfredatı, geleneksel bilgi aktarımına dayalı bir yapıyı benimseyerek, öğrenci merkezli etkinliklere sınırlı yer vermiştir (Karataş, 2024). Ayrıca kavramsal beceriler, Programlar arası bileşenler, disiplinler arası ilişkiler ve farklılaştırma 2024 DKABDÖP'de ilk kez karşımıza çıkmaktadır. Hamal (2024), 2024 müfredatı modern pedagojik yaklaşımları benimseyerek eleştirel düşünme, disiplinler arası öğrenme ve sosyal-duygusal gelişimi ön plana çıkarmış olduğunu ifade etmektedir.

Müfredat değişikliklerinin, öğrencilerin öğrenme deneyimlerine ve öğretim süreçlerine olan etkilerini anlamak açısından önemlidir. Beane'nin (1995) disiplinler arası öğrenme anlayışına göre, müfredatlar yalnızca bilgi aktarımını değil, aynı zamanda bilgiyi farklı bağlamlarda anlamlandırmayı da hedeflemelidir. Ancak, 2018 müfredatı, çoğunlukla bilgi düzeyinde kazanımlara odaklanırken, 2024 müfredatı, öğrencilerin bilgi, beceri, eğilim ve değerleri uygulamalı bir şekilde öğrenmelerini teşvik etmektedir. Örneğin, 2024 müfredatında, "Haklar ve Sorumluluklar" ünitesinde öğrencilerden toplumsal sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmeleri istenerek, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir (Yıldırım & Çalışkan, 2024).

Bu Çalışma, 2018 ve 2024 DKABD müfredatlarını kapsamlı bir şekilde karşılaştırarak; öğrenme-öğretme süreçlerini, öğrenme alanları ve çıktılarını, ölçme değerlendirme yaklaşımını, farklılaştırma yaklaşımını ve disiplinler arası bağlantıları incelemektedir. Ayrıca, literatürdeki mevcut çalışmaların bulgularına dayanarak, bu müfredat değişikliklerinin eğitimdeki genel eğilimlere ve öğrenci başarısına nasıl katkıda bulunduğu değerlendirilmiştir. Özellikle, Freire'nin (1970) eleştirel pedagojik yaklaşımı ve Vygotsky'nin (1978) yapılandırmacı öğrenme teorisi, bu analizde teorik bir çerçeve olarak kullanılmıştır.

Bu çalışma, TYMM 2024 DKABD öğretim programı ile öğrenci merkezli öğrenme süreçlerini nasıl şekillendirdiğini, eleştirel düşünmeyi nasıl teşvik ettiğini ve disiplinler arası öğrenmeyi nasıl güçlendirdiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Böylece, eğitimde müfredat planlamasının önemi vurgulanarak, gelecekteki müfredat tasarımları için öneriler sunulacaktır.

DKABD, Türkiye eğitim sisteminde öğrencilerin dini bilgileri öğrenmesini, ahlaki değerleri içselleştirmesini ve toplumsal sorumluluk bilinci geliştirmesini hedefleyen önemli bir ders olarak konumlanmaktadır. Ancak bu hedeflere ulaşmak, müfredatın pedagojik yapısı, öğrenme-öğretme süreçlerine yaklaşımı ve içeriğinin güncel ihtiyaçlarla uyumlu olmasını gerektirir. Eğitimde öğrenci merkezli yaklaşımların önemi giderek artarken, geleneksel bilgi aktarımına dayalı yöntemlerin modern çağın eğitim gereksinimlerini karşılamada yetersiz kalabileceği belirtilmektedir (Freire, 1970; Vygotsky, 1978).

2018 DKABD müfredatı, bilgi aktarımına odaklanan geleneksel bir pedagojik yapıya sahiptir. Müfredat, öğrencilerin dinî ve ahlaki kavramları öğrenmesini hedeflerken, eleştirel düşünme, problem çözme veya disiplinler arası öğrenme gibi 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine sınırlı bir alan bırakmıştır (Karataş, 2024). Buna karşılık, 2024 DKABD müfredatı, bütüncül, esnek, öğrenci merkezli ve modern yaklaşımlarla yeniden yapılandırılmıştır.

Bu çalışmanın hipotezi şudur: 2018 DKAB müfredatı, geleneksel bilgi aktarımına dayalı bir pedagojik yapı sunarken, 2024 müfredatı, öğrenci merkezli, eleştirel düşünmeyi destekleyen ve disiplinler arası bağlantıları güçlendiren modern bir yaklaşım benimsemiştir. Bu farklılık, öğrenme-öğretme süreçlerini daha bütüncül, etkili, kapsamlı ve bireysel ihtiyaçlara duyarlı hale getirmiştir.

Bu hipotez çerçevesinde, çalışma 2018 ve 2024 müfredatlarını öğrenme alanları, öğrenme çıktıları, öğrenme-öğretme süreçleri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, disiplinler arası ilişkiler, farklılaştırma ve okul temelli planlama başlıklar altında karşılaştırmaktadır. Ayrıca, her iki müfredatın güçlü ve zayıf yönleri analiz edilerek, modern eğitim gereksinimlerini karşılamaya yönelik öneriler sunulmuştur. Bu karşılaştırma, hem pedagojik yaklaşımların etkilerini anlamak hem de gelecekteki müfredat tasarımları için rehberlik sağlamak amacıyla kapsamlı bir perspektif sunmayı hedeflemektedir.

2. Literatür Taraması

Bu çalışmada kullanılan değerlendirme formu, TYMM'nin uygulanabilirliğini izlemek ve müfredat değişikliklerinin öğretim süreçleri üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu tür formlar, eğitim programlarını sistematik bir şekilde analiz etmek ve karşılaştırmak için yaygın bir araçtır. Çöl (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, Sosyal Bilgiler

öğretim programları arasındaki farklılıklar, benzer bir doküman inceleme formu kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma, programların biçimsel yapısı, içerik düzenlemeleri ve pedagojik yaklaşımlarını detaylı bir şekilde ele almıştır. Benzer şekilde, Türkçe öğretim programları da özel olarak geliştirilen inceleme formlarıyla karşılaştırılmış ve bu yöntem, öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemede önemli bir araç olarak tanımlanmıştır (Beane, 1995; Vygotsky, 1978).

Bu değerlendirme formu, DKABD müfredatlarının pedagojik yaklaşımlarını analiz etmek ve öğrenme süreçleri üzerindeki etkilerini incelemek için bir çerçeve sunmaktadır. Formun kategorileri, öğrenme alanlarından sosyal-duygusal becerilere kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Bu kapsamlı yaklaşım, 2018 ve 2024 müfredatlarının karşılaştırılmasında disiplinler arası öğrenme, değerler eğitimi ve öğrenci merkezli pedagojik yaklaşımlar gibi temel unsurları değerlendirme fırsatı sunmaktadır. Beane (1995), müfredatların disiplinler arası bağlantılarla zenginleştirilmesi gerektiğini vurgularken, 2024 müfredatı bu açıdan 2018'e göre daha ileri bir yapı sergilemektedir. Vygotsky'nin (1978) yapılandırmacı öğrenme teorisi de, öğrenci merkezli yaklaşımların önemini öne çıkararak bu analiz için teorik bir temel oluşturmaktadır.

Literatür, müfredatların pedagojik yapısının öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğini anlamak için önemli bulgular sunmaktadır. Örneğin, Freire (1970), geleneksel bilgi aktarımına dayalı müfredatların öğrencilerin pasif öğrenme süreçlerine neden olabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda, 2024 DKAB müfredatı, öğrenci merkezli yapısıyla bu eleştirilerin önüne geçmeyi hedeflemektedir. Çalışmamızda, öğrenme alanları, öğrenme çıktıları, disiplinler arası bağlantılar ve sosyal-duygusal beceriler gibi başlıklar altında yapılan detaylı analizlerle bu teorik yaklaşımların pratikteki etkileri ele alınacaktır.

3. Yöntem

Bu çalışmada, 2018 ve 2024 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) müfredatlarının karşılaştırılması için doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, eğitim programlarını sistematik bir şekilde analiz etmeye ve pedagojik yapılarındaki değişiklikleri ortaya koymaya olanak tanımaktadır. Çalışmanın temel amacı, her iki müfredatın öğrenme alanları, öğrenme çıktıları, sosyal-duygusal beceriler, disiplinler arası bağlantılar ve diğer kritik bileşenler açısından karşılaştırılmasını sağlamaktır.

Karşılaştırma sürecinde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Uygulama Takip Formu kullanılmıştır. Bu form, müfredatların farklı unsurlarını sistematik bir şekilde değerlendirmek üzere yapılandırılmıştır. Formun bölümleri; öğrenme alanları, değerler, okuryazarlık becerileri, disiplinler arası ilişkiler ve öğrenme-öğretme süreci gibi başlıkları

kapsamaktadır. Bu yapı, çalışmanın analitik çerçevesini oluşturmuş ve verilerin daha net bir şekilde sınıflandırılmasını sağlamıştır.

Araştırma kapsamında, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde belirtilen temel yaklaşımlar ve öğrenme çıktılarına dayalı bir değerlendirme yapılmıştır. İçerik analizi, müfredatların değerler, beceriler ve pedagojik yaklaşımlar açısından ele alınmasını sağlamış ve her iki döneme ait programlar arasında yapı, kapsam ve yaklaşım farklılıkları ortaya konulmuştur. Analiz sürecinde, her iki müfredatın temel hedefleri, içerik çerçeveleri ve öğrenme-öğretme stratejileri Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan bütüncül eğitim yaklaşımıyla ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024).

Araştırma verileri, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan resmi dokümanlardan toplanmış ve verilerin doğruluğu ile güvenilirliği uzman görüşleriyle desteklenmiştir. 2018 DKAB müfredatı, geleneksel yaklaşımlara odaklanırken; 2024 müfredatı, disiplinler arası öğrenme, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve dijital okuryazarlığın artırılması gibi çağdaş eğitim yaklaşımlarını içermektedir. Bu farklılıklar, hem içerik analizi hem de Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sunduğu öğrenme-öğretme yaşantıları çerçevesinde değerlendirilmiş, öğrenme çıktılarının etkisi detaylandırılmıştır. Araştırma bulguları, dijitalleşmenin eğitim programlarına entegrasyonu ve bu entegrasyonun öğrenci merkezli yaklaşımlar üzerindeki etkilerini anlamayı amaçlamıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024).

Veri analizi sürecinde, 2018 ve 2024 DKAB müfredatları, takip formunda yer alan kriterler doğrultusunda incelenmiştir. Öğrenme alanları ve öğrenme çıktılarındaki değişiklikler, sosyal-duygusal becerilere verilen önem ve disiplinler arası ilişkiler gibi temel farklar belirlenmiş ve karşılaştırılmıştır. Bu süreçte, her iki müfredatın pedagojik yaklaşımları ve içerik düzenlemeleri arasındaki temel benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmuştur. Elde edilen bulgular, modern eğitim yaklaşımları ve literatürle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

Sonuç olarak, bu yöntem, 2018 ve 2024 DKAB müfredatlarının kapsamlı bir şekilde analiz edilmesine olanak tanımış ve her iki müfredatın güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarılmasını sağlamıştır. Bu çalışma, müfredat geliştirme süreçlerinde kullanılabilecek bir karşılaştırmalı çerçeve sunmaktadır.

4. Bulgular

4.1. Öğrenme Alanları

TYMM, öğrenme alanlarını bireyin zihinsel, fiziksel, duygusal, sosyal ve manevi gelişimini destekleyecek şekilde yapılandırmıştır.

2024 DKABÖP’de öğrenmenin öğrenciler için anlamlı hâle getirilmesi ve belirli bir bağlam içinde ele alınması amacıyla dersin bütünü göre ünite veya tema yerine, öğrenme alanları olarak ifade edilmiştir. Böylece aynı bağlamdan beslenen birbiriyle ilişkili bilgiler sistematik ve bütüncül olarak ifade edilmiştir (MEB, 2024).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne göre öğrenme sürecinde bilgi ve beceri, birbirinden beslenen etkileşimli bir yapı içindedir. Buna göre bilgi, beceri kazanmak için temel oluştururken beceriler de bilgiye ulaşmada ve yeni bilgiyi üretmede kullanılmaktadır. Bu etkileşimin bir sonucu olarak aynı beceri farklı konu alanları ile birlikte ele alınabileceği gibi aynı konu alanı farklı becerilerin kazandırılması için de kullanılabilir. Bunlara ek olarak sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler, okuryazarlık becerileri ve eğilimlerin olgunlaştırılmasında ilgili içerik bağlam olarak kabul edilmektedir. Bu bütüncül yapının işlevselliğini sağlamak için öğretim programlarında disiplin alanının özelliklerine göre bilgi kümeleri oluşturulmuş ve bu kümeler arasında ilişkiler kurularak ilgili ünitenin/temanın/öğrenme alanının içerik çerçevesi yapılandırılmıştır (MEB, 2024).

2024 DKAB müfredatında, öğrenme alanları daha geniş bir çerçevede ele alınarak öğrenci merkezli bir yaklaşımla yeniden tanımlanmıştır. Bu öğrenme alanları, yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Özellikle öğrenme alanlarının, bireylerin toplumsal katkı sağlayan bireyler olmasına destek sunacak şekilde düzenlenmesi hedeflenmiştir. TYMM, öğrenme alanlarını çok yönlü bir gelişim sürecinin temel unsurları olarak görmektedir.

2018 DKAB müfredatında öğrenme alanları, İslam’ın temel inanç esasları ve ahlaki değerlerinin bilgi düzeyinde aktarılmasına odaklanmıştır. Bu bağlamda, müfredat, öğrencilerin İslam’ın inanç ve ibadet esaslarını kavramasını hedeflemiştir. Ancak, öğrenme alanları genellikle teorik bir yapı sunmuş ve öğrencilerin bu bilgileri eleştirel bir şekilde inceleyerek bireysel ve toplumsal bağlamda anlamlandırmalarını sağlayacak yöntemler içermemiştir (Aktan & Yurtcu, 2024). Öğrencilerin bilgiye ulaşma ve bu bilgiyi uygulamalı bir şekilde öğrenme fırsatları sınırlı kalmıştır. Bu durum, Bloom’un (1956) öğrenme taksonomisi kapsamında “bilgi” ve “anlama” düzeyleriyle sınırlı bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Öğrencilerin analiz, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirme hedeflenmemiştir.

Buna karşın, 2024 DKABD müfredatında öğrenme alanları, öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal bağlamlarda aktif öğrenme süreçlerine katılımını sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılmıştır. Örneğin, “4. Sınıf Haklar ve Sorumluluklar” ünitesinde öğrencilerden toplumsal sorunları incelemeleri ve çözüm önerileri geliştirmeleri istenmektedir. Bu öğrenme alanları, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerini teşvik eder (Hamal,

2024). Ayrıca, 2024 müfredatı, öğrencilere disiplinler arası öğrenme olanakları sunarak, öğrenme alanlarının daha geniş bir bağlamda anlamlandırılmasını sağlamaktadır. Örneğin, çevre bilinci teması, hem dinî hem de çevre bilimi perspektifinden ele alınarak öğrencilerin bilgiyi bütünsel bir şekilde öğrenmesi desteklenmektedir.

2024 müfredatında öğrenme alanlarının öğrenci merkezli bir anlayışla ele alınması, Vygotsky'nin (1978) yapılandırmacı öğrenme teorisiyle uyumludur. Bu yaklaşım, öğrencilerin sosyal etkileşim ve rehberlik yoluyla bilgiye ulaşmasını ve bu bilgiyi anlamlı bir şekilde uygulamasını teşvik eder. Sonuç olarak, 2024 müfredatı, öğrenme alanlarını eleştirel ve uygulamalı bir çerçevede yeniden tanımlayarak öğrencilerin bireysel ve toplumsal yaşamlarına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

4.2. Öğrenme Çıktıları

Öğrenme çıktıları, TYMM'nin bireysel ve toplumsal hedeflerle uyumlu şekilde tanımladığı önemli unsurlardandır. 2024 DKABD müfredatında, öğrenme çıktıları bilgi, beceri ve değerlerin bütüncül bir yaklaşımla kazandırılmasını hedeflemektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin bireysel başarıları kadar topluma sağladıkları katkılar da dikkate alınmaktadır. Özellikle ahlaki değerlerin ve etik farkındalığın öğrenme çıktıları arasında yer alması, bireylerin çok yönlü bir gelişim göstermesini desteklemektedir. TYMM, öğrenme çıktılarının toplumsal faydayı artıracak şekilde yapılandırılmasını öncelikli görmektedir.

2024 Programı'nın temel öğelerinden biri olan dersin hedefleri, TYMM'ne göre hazırlanan öğretim programlarında öğrenme çıktıları olarak ifade edilmektedir. Öğrenme çıktıları, öğretim programında yer alan öğrenme alanı kapsamındaki bilgi kümesinin ilişkili alan becerileri ve kavramsal beceriler ile birleştirilmesi yoluyla oluşturulmaktadır (MEB, 2024). Ancak TYMM'de DKABD alan becerilerine yer verilmediği için kazanım olarak ifade edilen öğrenme çıktılarının, alana ait bilgi kümesi ile kavramsal becerilerin birleştirilmesi ile oluşturulduğu görülmektedir.

2018 DKAB müfredatında öğrenme çıktıları, genellikle bilgi aktarımına odaklanmıştır. Müfredat, öğrencilerin İslam'ın temel inanç esaslarını ve ahlaki değerlerini öğrenmesini hedeflemiştir. Örneğin, "Güzel Ahlak" ünitesinde dürüstlük, yardımseverlik ve sabır gibi değerlerin öğrenciler tarafından kavranması bir öğrenme çıktısı olarak belirtilmiştir. Ancak, bu çıktılar, öğrencilerin bilgiyi eleştirel düşünme süreçlerinde kullanmasını veya günlük yaşamlarına uygulamasını sağlayacak şekilde yapılandırılmamıştır (Karataş, 2024). Bu durum, Bloom'un (1956) öğrenme taksonomisinde "bilgi" ve "anlama" düzeyleriyle sınırlı kalmakta ve öğrencilerin daha üst düzey bilişsel beceriler geliştirmesine olanak tanımamaktadır.

2024 DKAB müfredatında öğrenme çıktıları, daha geniş bir kapsamda ele alınmıştır. Müfredat, öğrencilerin bilgiyi yalnızca öğrenmesini değil, aynı zamanda bu bilgiyi sosyal ve bireysel

bağlamlarda değerlendirmesini hedeflemektedir. Örneğin, “Haklar ve Sorumluluklar” ünitesinde öğrenciler, toplumsal sorunlara çözüm önerileri geliştirme sürecine katılarak hem eleştirel düşünme hem de problem çözme becerilerini geliştirebilirler.

Wiggins ve McTighe'nin (2005) “anlamaya dayalı tasarım” yaklaşımına göre, 2024 müfredatı öğrenme çıktıları, öğrencilerin bilgiyi uygulamalı bir şekilde öğrenmesini destekleyen yöntemlerle yapılandırılmıştır. Bu, öğrencilerin bilgiyi farklı bağlamlarda anlamlandırmasını ve bireysel gelişimlerine katkı sağlamasını hedefler. Sonuç olarak, 2024 DKAB müfredatı, öğrenme çıktıları açısından daha kapsamlı, eleştirel ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemektedir.

4.3. Öğrenme Çıktısı Bileşenleri

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrenme çıktısı bileşenlerini bireyin bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerini destekleyen araçlar olarak görmektedir. 2024 DKAB müfredatında bu bileşenler, değerlerin, bilgi ve becerilerin birleşimiyle zenginleştirilmiştir. Öğrenme çıktısı bileşenleri, bireyin sadece akademik değil, aynı zamanda sosyal sorumluluklarını geliştirmeyi de hedefler. Bu yaklaşım, öğrenme süreçlerini daha etkili ve kalıcı hale getirerek bireyin topluma daha nitelikli bir katkı sunmasını sağlar. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin yaklaşımı, öğrenme çıktısı bileşenlerini bireyin bütüncül gelişimini destekleyen önemli yapı taşları olarak ele almaktadır.

Öğrenme çıktıları yapılandırılırken ilgili dersin içeriği ile bulunduğu öğrenme çıktılarına temel oluşturan kavramsal beceriler ve alan becerilerinin süreç bileşenlerinde ve becerilerin gerçekleşmesi için deneyimlenmesi gereken eylemlerde alana özgü uyarlamalar yapılabilmektedir. Belirli bir eğitim öğretim sürecini tamamlayan öğrencilerin neyi bilmeleri, anlamaları ve yapabilmelerinin beklendiğini açıklayan öğrenme çıktıları; öğrenme-öğretme faaliyetlerini yönlendirmek ve öğrenmenin değerlendirilmesini sağlamak için referans olarak kullanılan önemli bir bileşendir (MEB, 2024)

2018 DKAB müfredatında öğrenme çıktısı bileşenleri, bilgi düzeyinde sınırlı kalmış ve öğrencilerin bilişsel, duygusal ve davranışsal kazanımlarını bütünsel bir şekilde geliştirme amacını taşımamıştır. Örneğin, “Hz. Muhammed'i Tanıyalım” ünitesinde, öğrencilerden Peygamberimizin hayatındaki olayları öğrenmeleri beklenmiştir. Ancak, bu bilgilerin öğrencilerin ahlaki değerlerini nasıl şekillendireceği veya toplumsal bağlamda nasıl anlamlandırılacağına yönelik bir yaklaşım sunulmamıştır. Bu durum, Bloom'un (1956) öğrenme taksonomisindeki “uygulama” ve “değerlendirme” düzeylerini hedefleyen çıktılardan yoksun bir yapı sergiler. Öğrenme çıktısı bileşenleri, daha çok bilgi aktarımı odaklı olduğu için öğrencilerin yaratıcı düşünme süreçlerine katılımı teşvik edilmemiştir (Karataş, 2024).

2024 DKAB müfredatında ise öğrenme çıktısı bileşenleri, bilgi, beceri ve değerlerin birlikte ele alındığı bir çerçevede yapılandırılmıştır. Müfredat, öğrencilerin bilgi edinmenin ötesinde, bu bilgiyi farklı bağlamlarda kullanmasını ve eleştirel bir şekilde değerlendirmesini sağlamayı hedefler. Örneğin, “Haklar ve Sorumluluklar” ünitesinde öğrencilerden toplumsal bir sorunu analiz etmeleri, çözüm önerileri geliştirmeleri ve bu önerileri sınıfta paylaşımları istenir. Bu süreç, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına ve yeteneklerine uygun olarak esnek etkinlikler sunulması, öğrenme çıktılarının daha kapsayıcı hale gelmesini sağlamaktadır.

Wiggins ve McTighe'nin (2005) anlamaya dayalı öğrenme yaklaşımı, 2024 müfredatında öğrenme çıktısı bileşenleri açısından belirgin bir şekilde yansıtılmıştır. Bu yaklaşım, öğrencilerin sadece bilgiyi öğrenmekle kalmayıp, bu bilgiyi bireysel ve toplumsal bağlamlarda anlamlı bir şekilde kullanmasını destekler. Örneğin, bir öğrenci adalet kavramını ele alarak bir hikâye yazabilir veya grup çalışmasında bir toplumsal soruna çözüm önerisi geliştirebilir. Sonuç olarak, 2024 DKAB müfredatı, öğrenme çıktısı bileşenleri açısından daha derinlemesine, uygulamalı ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemiştir.

4.4. Kavramsal Beceriler

Kavramsal beceriler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bireyin eleştirel düşünme ve analiz kapasitesini geliştirmeyi amaçladığı temel becerilerdir. 2024 DKAB müfredatı, öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkiyi anlama, yorumlama ve farklı bağlamlarda uygulama yeteneklerini ön plana çıkarmaktadır. Bu beceriler, öğrencilerin hem bireysel öğrenim süreçlerini derinleştirmekte hem de karmaşık problemlere yaratıcı çözümler sunmalarını sağlamaktadır. Kavramsal beceriler, bireylerin toplumsal katkı sağlayan bireyler olarak yetişmesini destekleyen kritik bir role sahiptir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu becerileri bireyin öğrenme sürecindeki temel yapı taşlarından biri olarak görmektedir.

Kavramsal beceriler; karmaşık bir süreç gerektirmeden edinilen ve gözlenebilen temel beceriler ile soyut fikirleri ve karmaşık süreçleri eyleme dönüştürürken zihinsel faaliyetlerin bir ürünü olarak kullanılan bütünleşik ve üst düzey düşünme becerilerini ifade eder. Bu eylemler iç içe geçmiş üç farklı boyut (temel, bütünleşik ve üst düzey düşünme) içeren geniş bir beceri kümesinin parçaları olarak tanımlanmıştır. Bu beceri kümesini terminolojik olarak tanımlamak ve tüm boyutları ortak bir yapıda ifade etmek amacıyla becerilerin ilişkisel süreç bileşenlerini ifade eden “kavramsal beceri” terimi kullanılmıştır. (MEB,2024)TYMM Ortak Metni'nde ortaya konulan kavramsal beceriler tüm derslerin öğretim programlarına nüfuz ettirilmiştir.

TYMM'de DKABD alan becerilerine yer verilmediği için öğrenme çıktılarının oluşmasında; DKABD alanına ait bilgi kümeleri ile kavramsal beceriler sıkı sıkıya ilişkilidir. Bu yolla öğrencinin, sahip olduğu kavramsal becerileri ile DKABD alanına ilişkin öğrenmelerini ve

becerileri geliştirilirken; DKABD bilgi kümeleriyle de kavramsal becerilerini geliştireceği anlaşılmaktadır.

2018 DKAB müfredatında kavramsal beceriler, dinî kavramların yüzeysel bir şekilde ele alınmasıyla sınırlıdır. Örneğin, “İslam’ı Tanıyalım” ünitesinde iman esasları gibi temel dinî kavramların öğrenilmesi hedeflenmiştir. Ancak, bu kavramların farklı bağlamlarda nasıl anlamlandırılacağı veya bireylerin günlük yaşamında nasıl bir rol oynayacağı detaylandırılmamıştır. Bu durum, öğrencilerin kavramlarla derin bir bağ kurmasını ve bunları eleştirel bir şekilde değerlendirmesini zorlaştırmaktadır (Aktan & Yurtcu, 2024). Bloom’un (1956) taksonomisine göre, 2018 müfredatındaki kavramsal beceriler, genellikle “bilgi” ve “anlama” düzeylerinde sınırlı kalmış ve daha üst düzey bilişsel süreçleri kapsayan etkinliklere yer verilmemiştir.

Buna karşılık, 2024 DKAB müfredatı, kavramsal becerileri öğrencilerin eleştirel düşünme ve uygulama süreçlerini destekleyecek şekilde ele almıştır. Örneğin, “Allah Sevgisi” ünitesinde öğrencilerden sevgi kavramını hem bireysel hem de toplumsal bağlamlarda tartışmaları istenir. Ayrıca, “Haklar ve Sorumluluklar” ünitesinde öğrencilerden adalet kavramını analiz etmeleri ve bu kavramın toplumsal hayattaki etkisini keşfetmeleri beklenir. Bu, öğrencilerin kavramları yalnızca öğrenmekle kalmayıp, onları kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmelerini ve günlük hayata entegre etmelerini sağlar (Hamal, 2024).

Vygotsky’nin (1978) yapılandırmacı öğrenme teorisine göre, kavramların sosyal bağlamda ve rehberlik eşliğinde öğrenilmesi, öğrencilerin bilgiyi daha anlamlı bir şekilde kavramasına olanak tanır. 2024 müfredatında bu yaklaşım benimsenerek öğrencilerin kavramsal becerilerini geliştirmeleri desteklenmiştir. Sonuç olarak, 2024 müfredatı, kavramları öğrencilerin yaşamlarıyla ilişkilendiren ve eleştirel bir şekilde inceleyen pedagojik bir model sunmaktadır.

4.5. Alan Becerileri

Alan becerileri, bireyin mesleki, akademik ve toplumsal alanlarda uzmanlaşmasını destekleyen önemli bir unsurdur. 2024 DKAB müfredatında, öğrencilerin hem bilgi birikimlerini hem de pratik yeteneklerini geliştirmeleri hedeflenmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu becerileri bireyin kendi potansiyelini keşfetmesi ve topluma katkı sağlayan bir birey olması için vazgeçilmez görmektedir. Özellikle alan becerileri, öğrencilerin disiplinler arası ilişkilendirme yaparak karmaşık problemleri çözme yeteneklerini güçlendirmektedir. Bu beceriler, bireyin hem kişisel gelişimini hem de topluma katkısını artırmayı amaçlayan bir yaklaşımla ele alınmıştır.

TYMM Ortak Metni’nde Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerine ait alan becerilerine yer verilmiştir. TYMM’de alan becerileri “Becerilerin süreç boyunca kullanılması

bağlama dayalı bilgi kümelerini gerektirmektedir. Beceri gelişimini modellemede ve anlamlandırmada becerilerin soyutlanması ve bilgiyle birlikte yorumlanması önem taşımaktadır. Alan becerileri; kavramsal becerileri ve/veya alana özgü bütünleşik becerileri kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır. Bu yönüyle alan becerileri, kavramsal becerileri ve/veya alana özgü bütünleşik becerileri kapsayan ve bu becerilerin süreç bileşenlerini de içeren yapılarıdır.” (MEB, 2024) şeklinde ifade edilmektedir.

2018 DKAB müfredatında alan becerileri, bilgi düzeyinde sınırlı bir şekilde ele alınmıştır. Müfredat, öğrencilerin temel dinî bilgileri öğrenmesini ve bu bilgileri ahlaki değerler çerçevesinde uygulamasını hedefler. Ancak, bu uygulamalar genellikle teorik düzeyde kalmış ve öğrencilerin bilgiyi bireysel veya toplumsal bağlamda nasıl kullanacağına dair somut etkinlikler sunulmamıştır. Örneğin, bir öğrencinin çevre bilinci geliştirmesi beklenirken, bu bilincin dinî ve toplumsal bağlamda nasıl uygulamaya geçirileceği açıklanmamıştır (Karataş, 2024). Bu durum, Kolb’un (1984) deneysel öğrenme teorisinde vurgulanan “aktif katılım” unsurunun yeterince desteklenmediğini göstermektedir.

2024 DKAB müfredatında ise alan becerileri, öğrencilerin bilgiyi farklı bağlamlarda uygulamasını teşvik eden bir şekilde yeniden yapılandırılmıştır. Örneğin, “Günlük Hayat ve Din” ünitesinde, öğrencilerden günlük yaşamda karşılaşılan sorunları analiz etmeleri ve dinî değerler ışığında çözüm önerileri geliştirmeleri beklenir. Grup çalışmaları ve projeler gibi aktif öğrenme yöntemleri kullanılarak öğrencilerin bilgi ve becerilerini sergileme olanağı sağlanmaktadır.

Vygotsky’nin (1978) öğrenmenin sosyal bir bağlamda gerçekleştiğini vurgulayan yaklaşımı, 2024 müfredatında alan becerilerinin geliştirilmesinde temel bir referans olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda, 2024 müfredatı, alan becerilerini bireysel, toplumsal ve disiplinler arası bağlamlarda ele alarak öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katılımını sağlamaktadır. Sonuç olarak, 2024 DKAB müfredatı, alan becerileri açısından daha etkili ve kapsamlı bir yaklaşım sunmaktadır.

4.6. Eğilimler

Eğilim; kişinin sahip olduğu becerileri gerekli durumlarda niyet, duyarlılık, isteklilik ve değerlendirme öğeleri doğrultusunda nasıl kullandığı ile ilgili zihinsel örüntüleri ifade etmektedir. Bu özellikleri ile eğilimler; kişinin sahip olduğu bilgi, beceri, motivasyon, strateji, hedef, öğrenme yaklaşımları gibi pek çok öğretimsel unsuru içinde barındırmaktadır (MEB 2024).

İnsanların sahip olduğu eğilimler, becerilerin eyleme dönüştürülme biçimini doğrudan etkiler ve kişinin bir görevi başarıyla tamamlamasına katkı sağlar. Bu nedenle öğrencilerin becerilerini geliştirebilmeleri ve eyleme geçirebilmeleri için eğilimler, öğretim programlarında temel bir bileşen olarak yer almaktadır (MEB,2024). Bu kapsamda TYMM eğilimlerin; öğrencilerin

kavramsal becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerilerini, okuryazarlık becerilerini, alana özgü becerileri etkili ve verimli bir biçimde kullanmalarını sağlayacağını ve eğilimlerin, bu becerileri hem birbirinden bağımsız hem de bütüncül şekilde destekleyeceğini ifade etmektedir.

TYMM Ortak Metni eğilimleri “Benlik Eğilimleri, Sosyal Eğilimler ve Entelektüel Eğilimler” olmak üzere üç başlık altında ortaya koymuştur. Ortaya konulan üç başlık altında ise ilgili eğilim sınıflandırmalarda işlevsellik ve yönetebilme kolaylığı sağlayacak şekilde ve alt bileşenleriyle belirtilmiştir.

2024 DKABD müfredatında eğilimler, öğrencilerin bilgi ve becerileri sergileyebilmek için tetikleyici bir rol üstlenmektedir. Bununla birlikte eğilimler, öğretim programlarında bağımsız birer öğrenme çıktısı olmak yerine doğası gereği becerilerin öğrenme-öğretme yaşantılarında somut eylemlere dönüştürülmesinde görev almaktadır (MEB, 2024).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu yaklaşımı bireyin potansiyelini keşfetmesine ve kişisel hedeflerini gerçekleştirmesine olanak sağlayan bir fırsat olarak değerlendirmektedir. Öğrencilerin eğilimlerinin öğrenme süreçlerine entegre edilmesi, hem akademik hem de kişisel gelişimlerini desteklemektedir. Bu süreç, bireyin ilgi duyduğu alanlarda derinleşmesini ve üretken bir birey olarak topluma katkı sağlamasını amaçlamaktadır.

2018 DKAB müfredatı, geleneksel öğretim yöntemlerini benimseyerek öğretmen merkezli bir yaklaşımı ön planda tutmuştur. Müfredat, bilgi aktarımı ve ahlaki değerlerin teorik düzeyde kazandırılmasına odaklanmış, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden yöntemlere sınırlı bir şekilde yer vermiştir (Karataş, 2024). Örneğin, “Hz. Muhammed’i Tanıyalım” ünitesinde öğrencilerin, Peygamberimizin hayatındaki önemli olayları öğrenmesi beklenmiş, ancak bu bilgilerin bireysel ve toplumsal bağlamda nasıl anlamlandırılacağına dair rehberlik sunulmamıştır. Freire’nin (1970) eleştirel pedagojik yaklaşımına göre, bu tür bir öğretim yaklaşımı öğrencilerin öğrenme sürecine pasif bir şekilde katılmasına neden olur. 2018 müfredatındaki eğilimler, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirme potansiyelini sınırlandırmaktadır.

2024 DKAB müfredatı ise modern pedagojik yaklaşımlar doğrultusunda öğrenci merkezli bir yapıyı benimseyerek, eleştirel düşünme, problem çözme ve aktif katılımı teşvik eden eğilimler sunmuştur. Örneğin, “Haklar ve Sorumluluklar” ünitesinde, öğrencilerin toplumsal sorumluluklarını tartışmaları ve çözüm önerileri geliştirmeleri istenmektedir. Ayrıca, grup çalışmaları, proje tabanlı öğrenme ve disiplinler arası etkinlikler gibi yöntemlerle, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak dahil olmaları hedeflenmiştir. Bu durum, Vygotsky’nin (1978) yapılandırmacı öğrenme teorisiyle uyumludur ve öğrencilerin sosyal etkileşim yoluyla daha anlamlı bir öğrenme süreci yaşamalarına olanak tanır.

Kolb'un (1984) deneyimsel öğrenme teorisi, 2024 müfredatındaki eğilimlerin temelini oluşturan bir başka teorik çerçevedir. Bu teoriye göre, öğrencilerin bilgiye aktif olarak katılmaları, bilgiyi anlamlandırmaları ve farklı bağlamlarda uygulamaları öğrenmeyi daha etkili hale getirmektedir. 2024 müfredatındaki bu eğilimler, öğrencilere sadece bilgi aktarmayı değil, aynı zamanda bu bilgiyi sosyal ve bireysel bağlamlarda kullanma becerisi kazandırmayı hedeflemektedir. Sonuç olarak, 2024 müfredatı, pedagojik açıdan daha çağdaş, kapsamlı ve etkili bir öğrenme modeli sunmaktadır.

4.7. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri

TYMM, sosyal-duygusal öğrenme becerilerini bireyin kendiliğini ve kişiliğini, toplumsal yaşamla uyumunu ve özgün birleşik becerilerini artıran temel kavram olarak ele almaktadır.

TYMM, geçmişin “öğrenen insan” modelinin bugünün dünyasında “öğrenmeyi öğrenen, sorgulayan, yeni durumlara kolaylıkla uyum sağlayan, sadece bilişsel değil sosyal ve duygusal yönden de gelişen insan” profiline karşılık geldiğinden hareketle; sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin, öğrencilerin okul içi ve okul dışı hayatlarında başarılı olmaları için onları destekleyecek bir yeterlik kümesi olarak ele alınması hedefini ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda TYMM Ortak Metni'nde **Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri** “Benlik Becerileri, Sosyal Yaşam Becerileri ve Ortak/Birleşik Beceriler” biçiminde sınıflandırılmıştır.

2024 DKAB müfredatında, öğrencilerin empati, iletişim, iş birliği ve öz farkındalık gibi beceriler kazanmaları öncelikli hedeflerden biridir. Bu beceriler, bireyin hem kişisel hem de toplumsal yaşamında daha etkin ve duyarlı bir birey olmasını desteklemektedir. Sosyal-duygusal öğrenme, bireyin sadece akademik değil, aynı zamanda sosyal sorumluluklarını geliştiren bir süreç olarak değerlendirilmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu becerileri, bireyin çok yönlü gelişimi için kritik unsurlar arasında saymaktadır.

2018 DKAB müfredatında sosyal-duygusal öğrenme becerileri, ahlaki değerlerin kazandırılmasına yönelik dolaylı bir yaklaşım sergilemiştir. Örneğin, “Güzel Ahlak” ünitesinde dürüstlük, sabır ve yardımseverlik gibi değerlerin önemi vurgulanmış, ancak bu değerlerin bireysel ve toplumsal bağlamda nasıl uygulanacağı veya duygusal farkındalığa nasıl katkı sağlayacağı açıklanmamıştır (Aktan & Yurtcu, 2024). CASEL'in (2020) sosyal-duygusal öğrenme modeli, öz farkındalık, öz yönetim ve sosyal farkındalık gibi temel yeterliliklerin kazandırılmasını önerirken, 2018 müfredatında bu boyutların ele alınışı sınırlı kalmıştır. Bu durum, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimini desteklemek açısından önemli bir eksiklik oluşturmuştur.

2024 DKAB müfredatında sosyal-duygusal öğrenme becerileri açık bir hedef olarak belirlenmiş ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik somut yöntemler geliştirilmiştir. Örneğin, “Haklar ve

Sorumluluklar” ünitesinde, öğrencilerden toplumsal sorunlara empatiyle yaklaşımları ve çözüm önerileri geliştirmeleri beklenmektedir. Ayrıca, grup çalışmaları, drama etkinlikleri ve tartışmalar gibi yöntemlerle, öğrencilerin sosyal farkındalık, iş birliği ve empati becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu, CASEL’in sosyal-duygusal öğrenme çerçevesiyle tamamen uyumlu bir yaklaşımdır.

Vygotsky’nin (1978) öğrenmenin sosyal bir bağlamda gerçekleştiğini vurgulayan anlayışı, 2024 müfredatında sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesi için teorik bir temel sunmaktadır. Bu yaklaşımla öğrenciler, akranlarıyla iş birliği yaparak ve gerçek hayatla bağlantılı etkinliklere katılarak duygusal ve sosyal becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar. Sonuç olarak, 2024 DKAB müfredatı, sosyal-duygusal öğrenme becerileri açısından modern ve etkili bir model sunmaktadır.

4.8. Değerler

Değer; kişinin varoluşsal olarak anlam kazanmasına, hayata anlam katmasına, kendi içinde ahenkli olmasına, ahlaklı ve erdemli bir kişilik yapısı kazanmasına ve böylece tekâmülüne hizmet eder. Diğer yandan içinde yaşadığı toplumla bütünleşmesine ve nitelikli toplumsal ilişkiler geliştirmesine kılavuzluk eder. İnsanın sosyal ve fiziksel çevresiyle ilişkilerinde olumlu kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlayan değer; insan, toplum ve çevre açısından gerekli bir yapıdır. TYMM sağlıklı bir kişilik yapısının temel taşlarından biri olan değerlerimizin insanın hem kendisi hem de çevresiyle ilişkilerinde duygu, düşünce ve davranışlarını biçimlendirdiğini ortaya koymaktadır (MEB, 2024). Bu bağlamda TYMM, değerlerimizi insanın kişisel anlamda tekâmülü, sosyal açıdan yaşadığı topluma uyumu ve fiziksel çevresiyle etkileşimi ile doğrudan ilişkisi sebebiyle eğitim anlayışında temel bir yer tuttuğunu ortaya koymaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları, erdemli insanı yetiştirmek için erdemlerin alt boyutları olan değerleri ve eylemlerini “EDE Modeli” programlar arası bileşenler olarak ele almaktadır (MEB, 2024). Böylece değerler programın diğer öğelerinden, becerilerden ve alan içeriğinden ayrık bir şekilde değil programa kaynaşık olarak işlenmektedir.

TYMM saygı, sorumluluk ve adalet çatı değerlerine sahip insandan; içsel ahenge sahip huzurlu insana, milli ve manevi değerlerin yaşandığı huzurlu aile ve topluma ve çevre dostu yaşantıların olduğu yaşanabilir çevreye varılma hedefinde olduğunu ifade etmektedir. TYMM’nin yer verdiği diğer değerler ise “sevgi, dostluk, vatanseverlik, yardımseverlik, dürüstlük, aile bütünlüğü, özgürlük, duyarlılık, merhamet, estetik, temizlik, sabır, tasarruf, çalışkanlık, mütevazilik, mahremiyet ve sağlıklı yaşamdır.

2024 DKABD müfredatı, öğrencilerimizin TYMM’de ortaya konulan bu değerleri benimsemelerini ve yaşamlarına entegre etmelerini hedeflemektedir. Bu değerler, bireyin

toplumsal yaşamda anlamlı katkılar sunmasını ve etik farkındalık geliştirmesini desteklemektedir. Eğitim sürecine entegre edilen değerler, bireylerin sadece akademik değil, aynı zamanda ahlaki gelişimlerini de desteklemektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, değerlerin bireyin kişisel ve toplumsal sorumluluklarını güçlendiren bir öğrenme aracı olarak kazandırılmasını öncelikli görmektedir.

2018 DKAB müfredatında değerler, bilgi aktarımı düzeyinde ele alınmış ve öğrencilerden bu değerleri öğrenmeleri beklenmiştir. Örneğin, “Güzel Ahlak” ünitesinde dürüstlük, sabır ve yardımseverlik gibi değerler, teorik olarak öğrencilere sunulmuştur. Ancak, bu değerlerin öğrencilerin bireysel yaşamlarına nasıl entegre edileceği veya toplumsal bağlamda nasıl kullanılacağına dair yeterli rehberlik sağlanmamıştır (Karataş, 2024). Değerlerin sadece tanımlanması, öğrencilerin bu değerleri anlaması ve içselleştirmesi için yeterli değildir. Bu durum, Dewey’in (1938) deneyimsel öğrenme anlayışına aykırıdır; çünkü değerlerin öğrencilerin hayatlarında anlamlı bir yer edinebilmesi için aktif olarak deneyimlenmesi gereklidir.

2024 DKAB müfredatı, değerler eğitiminde daha kapsamlı bir yaklaşım benimsemiştir. Değerler, öğrencilerin bireysel yaşamlarına ve toplumsal bağamlarına doğrudan bağlanacak şekilde ele alınmıştır. Örneğin, “Allah Sevgisi” ünitesinde sevgi, empati ve merhamet gibi duygusal değerler, sadece teorik bir çerçevede değil, aynı zamanda davranışsal uygulamalarla desteklenmiştir. Öğrencilerden bu değerleri grup çalışmaları, tartışmalar veya yaratıcı etkinlikler aracılığıyla anlamaları ve uygulamaya geçirebilmeleri beklenmiştir. Ayrıca, 2024 müfredatı, öğrencilere toplumsal sorunlarla ilgili değerleri analiz etme ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirme fırsatları sunmaktadır. Örneğin, “Haklar ve Sorumluluklar” ünitesinde adalet değeri, öğrencilerin günlük hayattaki adaletsizliklere yönelik farkındalık geliştirmesini ve bu konuda çözüm önerileri oluşturmasını desteklemektedir.

Bu yaklaşım, CASEL’in (2020) sosyal-duygusal öğrenme çerçevesiyle uyumlu olup, öğrencilerin değerleri bilişsel, duygusal ve sosyal düzeyde anlamalarını sağlamaktadır. Ayrıca, Vygotsky’nin (1978) sosyal öğrenme teorisi, öğrencilerin değerleri sosyal etkileşim yoluyla öğrenmelerine olanak tanımaktadır. 2024 müfredatı, öğrencilerin değerleri sadece öğrenmelerini değil, aynı zamanda bu değerleri anlamlı bir şekilde uygulamalarını destekleyerek daha kapsamlı ve etkili bir değerler eğitimi sunmaktadır.

4.9. Okuryazarlık Becerileri

Günümüzde eğitim reformları aracılığıyla öğrencilerin bütünsel gelişimini hedefleyen beceri temelli programlara geçiş yapıldığı görülmektedir. Maarif Modeli’nde öğrencinin yalnızca akademik başarısı odağa alınmamış, çok yönlü gelişimi hedeflenerek beceri oluşturma ve geliştirme anlayışı benimsenmiştir. Dolayısıyla okul öncesinden ortaöğretim kademesine kadar öğrencinin bütüncül

gelişimini desteklemek adına programlar arası bileşenler çatısı altında okuryazarlık becerilerine yer verilmiştir. Hayat boyu öğrenmesinin temelini oluşturan okuryazarlık, öğretim programlarımızın hedeflediği profildeki insanların yetiştirilmesine katkı sağlamaktadır (MEB, 2024-<https://tymm.meb.gov.tr/upload/kilavuz/modul-4-yayin.pdf>).

TYMM’de (2024) okuryazarlık; öğrencinin yeni durumları fark ederek kendine uyarlaması, kendi öğrenmelerini takip edebilmesi, öngörülemez biçimde değişen teknolojiyi ihtiyacına uygun kullanabilmesi olarak tanımlanmıştır. Bu sayede okuryazarlık becerilerini kazanan bir öğrencinin bilgiyi alması veya ezberlemesi değil problemlerine çözüm olarak bilgiyi kullanabilmesi beklenmektedir. Bu bağlamda okuryazarlığın eğitimin temel işlevini yerine getirdiği yani modern dünyanın gerçeklerine öğrencilerin uyum sağlamasını destekleme görevini üstlendiği söylenebilir. Söz konusu becerileri günlük yaşamlarında kullanabilen öğrenciler, toplumun karşılaştığı problemlere de çözüm üretebilecektir. Dolayısıyla öğretim programlarının hedeflediği medeniyet kurucusu bilge nesillerin yetiştirilmesinde okuryazarlık becerileri kolaylaştırıcı bir rol üstlenmektedir (MEB, 2024).

2024 DKAB müfredatında, dijital, kültürel ve sosyal okuryazarlık becerileri, bireylerin çağın gerekliliklerine uyum sağlamaları için öncelikli hale getirilmiştir. Bu beceriler, bireylerin bilgiye erişim, değerlendirme ve uygulama yeteneklerini geliştirmektedir. Özellikle dijitalleşme süreci, bireylerin okuryazarlık becerilerinin daha etkili bir şekilde kazandırılmasını zorunlu hale getirmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, okuryazarlık becerilerinin, bireyin toplumsal katkı sunan bir birey olarak gelişimini destekleyecek şekilde ele alınmasını amaçlamaktadır.

2018 DKABD müfredatında okuryazarlık becerilerine yer verilmemiştir (MEB,2018 <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=318>). Öğrencilerin dinî metinleri anlamaları ve temel kavramları öğrenmeleri hedeflenmiştir. Ancak, bu metinlerin eleştirel bir şekilde incelenmesi veya günlük yaşamla ilişkilendirilmesi beklenmemiştir (Aktan & Yurtçu, 2024). Örneğin, bir dua metninin anlamını öğrenmek, 2018 müfredatında yalnızca metnin içeriğini kavramaya yönelik bir faaliyet olarak ele alınmıştır. Bu durum, öğrencilerin metin çözümleme ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini sınırlandırmaktadır.

2024 DKAB müfredatı ise okuryazarlık becerilerini, eleştirel düşünme ve metin çözümleme süreçlerini içeren bir şekilde yeniden yapılandırmıştır. Örneğin, “Günlük Hayat ve Din” ünitesinde, öğrencilerden dinî metinlerin sosyal ve bireysel bağlamlardaki önemini analiz etmeleri beklenir. Ayrıca, grup çalışmaları ve proje temelli etkinliklerle, öğrencilerin dinî metinleri farklı açılardan incelemeleri ve yeni çıktılar üretmeleri desteklenmiştir. Bu yöntemler, Anderson ve Krathwohl’un (2001) revize edilmiş Bloom taksonomisiyle uyumlu bir şekilde, analiz ve değerlendirme düzeylerini hedefler.

Bu yaklaşım, Freire'nin (1970) eleştirel pedagojik anlayışına da paraleldir. Öğrenciler, metinlerin yüzeysel anlamlarının ötesine geçerek, bu metinleri sosyal ve bireysel bağlamlarda anlamlandırabilirler. 2024 müfredatı, okuryazarlık becerilerini, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme süreçlerine katılmalarını sağlayan bir öğrenme deneyimiyle destekleyerek, daha kapsamlı ve etkili bir yaklaşım sunmaktadır.

4.10. Disiplinler Arası İlişkiler

Günümüzde öğrencilerin çok yönlü gelişmeleri, farklı alanlarda bilgi ve becerilere sahip olmaları beklenmektedir (MEB, 2024). TYMM'de öğrencilere bu yeterliliklerin kazandırılması amacıyla ders programlarının disiplinler arası ilkesi ile hazırlandığını ve öğrenme öğretme süreçlerinde de disiplinler arası ilişkilere yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Böylece TYMM öğretim programlarındaki disiplinler arası ilişkilerle, öğrencilere farklı disiplinlerin konu alanları arasında bağlantılar kurma, çoklu bakış açıları geliştirme ve karmaşık problemlere çözümler bulma becerilerinin kazandırılmasına katkı sağlanacağı ifade edilmektedir.

Disiplinler arası ilişki kurulurken yapay bir ilişkilendirme yapmak yerine farklı disiplinlerin anlamlı bir bütünlük içerisinde ve bir arada kullanılması amaçlanır. Bu sayede öğretim programlarını disiplin odaklı bilgi aktarımının ötesine geçirek öğrencilere bütüncül bir bakış açısı kazandırmada ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlamak amaçlanmaktadır. Bu kapsamda öğretim programlarında önceden karşılaşılan, daha sonra karşılaşılabilecek veya öğrenci seviyesine uygun farklı disiplinlerin ilişkilendirilmesi yapılmıştır (MEB, 2024).

2024 DKAB müfredatı, öğrencilerin farklı disiplinlerdeki bilgileri ilişkilendirerek daha anlamlı öğrenme deneyimleri yaşamalarını hedeflemektedir. Bu yaklaşım, bireylerin karmaşık problemleri çözmek için çok boyutlu düşünme becerilerini geliştirmektedir. Disiplinler arası öğrenme, bireyin hem akademik hem de sosyal gelişimini destekleyen bir çerçeve sunmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, disiplinler arası etkileşimi bireyin çok yönlü gelişimi için vazgeçilmez görmektedir.

2018 DKAB müfredatında disiplinler arası ilişkilere sınırlı bir şekilde yer verilmiştir. Öğrenme süreçleri, genellikle dinî bilgiler ve ahlaki değerlerin aktarımına odaklanmıştır. Müfredat, bu bilgilerin diğer disiplinlerle bağlantı kurularak işlenmesi yerine, yalnızca kendi içindeki içeriklerle sınırlandırılmıştır. Örneğin, "İslam ve Temizlik" ünitesinde, temizliğin bireysel ve dinî bir değer olarak önemine vurgu yapılmış ancak bu konunun sağlık, çevre bilimi veya vatandaşlık bilgisi gibi diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesine yönelik bir çaba bulunmamıştır (Karataş, 2024). Bu durum, Beane'nin (1995) disiplinler arası öğrenme yaklaşımına ters düşmektedir; çünkü disiplinler arası bir çerçeve, öğrencilerin bilgiyi farklı bağlamlarda anlamlandırmasına ve daha geniş bir perspektif geliştirmesine olanak tanır.

2024 DKAB müfredatında ise disiplinler arası ilişkiler, öğrencilerin bilgiyi daha anlamlı bir şekilde öğrenmesine olanak sağlayacak şekilde ön plana çıkarılmıştır. Müfredat, dinî konuların sosyal bilgiler, çevre bilimi, dil becerileri ve hatta sanat gibi diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesini teşvik etmektedir. Örneğin, “Haklar ve Sorumluluklar” ünitesinde, öğrenciler toplumsal haklar ve sorumlulukları sosyal bilgiler perspektifinden incelerken, bu hakların dinî değerler bağlamında ele alınışını da analiz edebilir. Ayrıca, çevre temizliği veya geri dönüşüm gibi konular, hem dinî hem de çevre bilimi bağlamında ele alınarak, disiplinler arası öğrenme imkânları sunulmaktadır.

Vygotsky'nin (1978) yapılandırmacı öğrenme teorisine göre, öğrencilerin bilgiyi sosyal etkileşim yoluyla ve çeşitli bağlamlarda öğrenmesi, öğrenme sürecini daha derinlemesine ve anlamlı hale getirmektedir. 2024 müfredatı bu teorik çerçeveye uyumlu bir şekilde, öğrencilerin farklı disiplinlerden gelen bilgileri bütünleştirmelerini ve bu bilgileri bireysel veya toplumsal bağlamlarda kullanmalarını desteklemektedir. Sonuç olarak, 2024 DKAB müfredatı, disiplinler arası ilişkiler açısından modern ve yenilikçi bir öğrenme modeli sunmaktadır.

4.11. Öğrenme-Öğretme Süreci

Öğrenme-öğretme süreci, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin birey merkezli eğitim anlayışını yansıtan temel bir bileşendir. 2024 DKAB müfredatında bu süreç, öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını destekleyen, iş birliği ve problem çözme becerilerini geliştiren yaklaşımlar üzerine inşa edilmiştir. Öğrenme süreçleri, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmayı hedeflerken, öğrenme etkinlikleriyle yaşam becerilerini birleştiren bir yapı sunmaktadır. Bu süreçte, öğretmenlerin rehberlik ettiği, öğrencilerin ise sürecin aktif birer katılımcısı olduğu uygulamalar öncelik kazanmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu süreci bireyin hem akademik hem de sosyal gelişimini destekleyen bir öğrenme ekosistemi olarak tanımlamaktadır.

TYMM'de öğrenme-öğretme süreci, TYMM'nin bütüncül yapısı içinde ortaya konulan unsurların öğretmenlerce uygun şekilde işletilerek öğrencilerde öğrenme çıktıklarına dönüştürme durumları olarak özetlenebilir. Bu bakımdan öğrenme-öğretme süreçleri TYMM'nin öğrenme çıktıklarına ulaşmak yolunda; ilgili öğrenme çıktıklarına ilişkin faaliyetlerin harmanlanarak yürütüldüğü zaman dilimi olarak da ifade edilebilir.

TYMM Ortak Metni'nde Öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılacak öğretim stratejileri “Yaşantı temelli öğrenme, Bağlam temelli öğrenme, Proje temelli öğrenme, Sorgulamaya dayalı öğrenme ve İş birlikli öğrenme” olarak belirtilmiştir. Belirtilen bu öğrenme stratejilerini kapsayacak bir çatı kavram olarak Farklılaştırılmış Öğretim yaklaşımı işaret edilmektedir. Bu bağlamda işaret edilen öğrenme-öğretme stratejilerinin öğrenci özelliklerine göre farklılaştırılabileceği ya da farklılaştırılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Öğrenme-öğretme süreci, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin birey merkezli eğitim anlayışını yansıtan temel bir bileşendir. 2024 DKAB müfredatında bu süreç, öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını destekleyen, iş birliği ve problem çözme becerilerini geliştiren yaklaşımlar üzerine inşa edilmiştir. Öğrenme süreçleri, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmayı hedeflerken, öğrenme etkinlikleriyle yaşam becerilerini birleştiren bir yapı sunmaktadır. Bu süreçte, öğretmenlerin rehberlik ettiği, öğrencilerin ise sürecin aktif birer katılımcısı olduğu uygulamalar öncelik kazanmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu süreci bireyin hem akademik hem de sosyal gelişimini destekleyen bir öğrenme ekosistemi olarak tanımlamaktadır.

2018 DKAB müfredatında öğrenme-öğretme süreci, öğretmen merkezli bir yaklaşımı benimsemiştir. Bilgi aktarımı, öğrencilerin pasif dinleyici olduğu bir model üzerine inşa edilmiştir. Örneğin, “Hz. Muhammed’i Tanıyalım” ünitesinde, Peygamberimizin hayatındaki önemli olayların anlatımı sırasında, öğrencilerden bilgiyi ezberlemeleri beklenmiştir. Ancak, bu bilgilerin bireysel veya toplumsal bağlamlarda nasıl kullanılacağına yönelik herhangi bir rehberlik sağlanmamıştır (Karataş, 2024). Bu durum, Freire’nin (1970) “ezberci eğitim” eleştirisiyle paralellik göstermektedir; çünkü öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımı sınırlı kalmıştır.

2024 DKAB müfredatında ise öğrenme-öğretme süreci, öğrenci merkezli bir yapıya dönüşmüştür. Öğrencilerin aktif katılımını sağlayan ve onları öğrenme sürecinde özne olarak konumlandıran yöntemler ön plana çıkarılmıştır. Örneğin, “Haklar ve Sorumluluklar” ünitesinde, öğrencilerden toplumsal sorunlara çözüm önerileri geliştirmeleri, grup tartışmalarına katılmaları ve projeler hazırlamaları beklenmektedir. Ayrıca, drama etkinlikleri ve saha çalışmaları gibi uygulamalarla öğrencilerin bilgiyi ve yaratıcı bir şekilde kullanma becerileri geliştirilmiştir.

Kolb’un (1984) deneyimsel öğrenme teorisine göre, öğrenme, öğrencilerin bilgiyle doğrudan etkileşim kurması ve bu bilgiyi farklı bağlamlarda deneyimlemesi yoluyla gerçekleşir. 2024 müfredatında öğrenme-öğretme süreci, bu teoriyle uyumlu olarak, öğrencilerin bilgiyi anlamlı bir şekilde öğrenmesini ve günlük hayatta kullanmasını hedefleyen bir yapıya sahiptir. Sonuç olarak, 2024 DKAB müfredatı, öğrenme-öğretme sürecinde modern pedagojik yaklaşımları benimseyerek, öğrenci merkezli bir model sunmaktadır.

4.12. Uygulamalarda Farklılaştırma

Günümüzün değişen ihtiyaçları ve güncel gelişmeler ışığında, eğitim alanında da yeni yaklaşımlar önem kazanmıştır. 20. yüzyılın sonlarına doğru gündeme gelen kapsayıcı eğitim yaklaşımı, oldukça geniş bir kabul görmüştür. Kapsayıcı eğitim diğer bir deyişle bütünleştirme, hem okul hem de sınıf pratiği olarak farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini ön plana çıkarmaktadır (MEB, 2024-<https://tyymm.meb.gov.tr/upload/kilavuz/modul-6-yayin.pdf>).

Farklılaştırılmış öğretim; farklı yeteneklere, ilgilere, öğrenme stillerine ve hazır bulunuşluk düzeyine sahip öğrencilere yönelik geliştirilmiş öğretim yaklaşımıdır. Kapsayıcı eğitim yaklaşımının pratiği olarak “farklılaştırılmış öğretim”, öğrenci farklılıklarını kabul eden ve içerik, süreç ve ürün düzeyinde öğretimsel düzenlemeleri buna göre yapan bir anlayışa sahiptir. Bu durum, Gregory ve Chapman (2022-Farklılaştırılmış öğretim stratejileri Çeviri, M. Akif Sözer, Pegem Akademi) tarafından "Tek beden herkese uymaz." sloganı ile özdeşleştirilmiştir.

Farklılaştırılmış öğretim; bir dizi araç değil her öğrencinin kendine özgü ihtiyaçlarına ulaşabilmesi için öğretmenin benimsediği bir felsefedir. Öğrencileri buldukları yerde karşılar ve başarıya ulaşmaları için onları zorlayıcı ve bireysel farklılıklarına uygun seçeneklerle destekler (MEB, 2024). Farklılaştırılmış öğretim ve öğrenme; farklı yetenek, ilgi ve ihtiyaca sahip öğrencilerin, uygun öğretim yaklaşımlarının sunulduğu öğrenme-öğretim süreçleriyle başarılı olabileceğini savunur.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, uygulamalarda farklılaştırmayı bireysel farklılıkları ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan bir eğitim anlayışı olarak ön planda tutmaktadır. 2024 DKAB müfredatında, her öğrencinin öğrenme stiline, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına uygun öğrenme-öğretim yöntemleri önerilmiştir. Bu farklılaştırma, öğrencilerin bireysel potansiyellerini keşfetmelerini ve daha verimli bir öğrenme süreci yaşamalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Farklılaştırılmış uygulamalar, öğrencilerin kendilerini daha özgüvenli bir şekilde ifade etmelerini ve öğrenmeye olan motivasyonlarını artırmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, farklılaştırmayı, bireyin benzersiz öğrenme yolculuğuna duyarlı bir yaklaşım olarak benimsemektedir.

2018 DKAB müfredatında uygulamalarda farklılaştırma konusuna yeterince vurgu yapılmamıştır. Müfredat, genel bir öğretim yaklaşımını benimseyerek, tüm öğrenciler için standart etkinlikler ve değerlendirme yöntemleri önermektedir. Örneğin, “Güzel Ahlak” ünitesinde, sabır ve yardımseverlik gibi değerler öğrencilere bilgi aktarımı yoluyla sunulmuş, ancak bu değerlerin farklı öğrenme stillerine ve bireysel ihtiyaçlara uygun şekilde öğretilmesine yönelik bir strateji geliştirilmemiştir (Karataş, 2024). Bu durum, Tomlinson’un (2001) farklılaştırılmış öğretim anlayışıyla uyumsuz bir yapı sergilemektedir; çünkü farklılaştırma, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğrenme deneyimlerini şekillendirmeyi hedefler.

2024 DKAB müfredatı ise farklılaştırmayı temel bir prensip olarak benimsemiş ve öğretim süreçlerinde bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanabilir yöntemler sunmuştur. Müfredat, öğrencilerin öğrenme hızlarına, ilgi alanlarına ve yeteneklerine göre esneklik sağlayan etkinlikler ve değerlendirme araçları önermektedir. Örneğin, “Haklar ve Sorumluluklar” ünitesinde, ileri düzeyde öğrenen öğrencilerden toplumsal bir sorunla ilgili detaylı projeler hazırlamaları

beklenirken, temel seviyedeki öğrencilerden daha basit çözüm önerileri geliştirmeleri istenmiştir. Ayrıca, grup çalışmaları, akran öğrenmesi ve yaratıcı projeler gibi yöntemlerle, her öğrencinin bireysel potansiyeline uygun öğrenme ortamları sunulmuştur.

Bu farklılaştırma yaklaşımı, Vygotsky'nin (1978) "yakınsal gelişim alanı" teorisiyle uyumludur. Bu teoriye göre, öğrenciler, bireysel farklılıklarına uygun rehberlik ve destek aldıklarında, öğrenme süreçlerinde daha yüksek bir başarı düzeyine ulaşabilirler. 2024 müfredatındaki bu uygulama, öğrencilerin yalnızca öğrenme sürecine katılımını artırmakla kalmaz, aynı zamanda onların öğrenme deneyimlerini kişiselleştirerek daha anlamlı hale getirir.

Sonuç olarak, 2024 DKAB müfredatı, uygulamalarda farklılaştırma konusunda modern ve kapsayıcı bir yaklaşım benimsemiştir. Bu yaklaşım, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, onların öğrenme süreçlerine daha aktif bir şekilde katılmalarını sağlamaktadır.

4.13. Öğrenme Kanıtları ve Ölçme Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin hem bir parçası hem de tamamlayıcısıdır. Bu süreç, öğretim programının her adımında öğrencilerin gelişimini izlemek ve öğrenme çıktılarına ulaşıp ulaşılmadığının kanıtı olarak kullanılacağı anlayışında hareketle öğrenme çıktıları olarak isimlendirilmiştir.

TYMM öğretim programlarında öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek ve öğrencilere sistematik olarak geri bildirim verilebilmesini sağlayacak bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir. Süre gelen eğitim sistemlerinde kullanılan geleneksel ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları ile öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanırken; TYMM ölçme değerlendirme yaklaşımı öğrenci düzeyini tanılamaya, sürekli biçimlendirmeye ve tamamlamaya varan kapsamlı bir yaklaşımı amaçlamıştır.

Bu süreçte öğrencilerin öğrenme eksiklikleri veya kavram yanılgıları belirlenerek geri bildirimler sağlanır. Öğretim programlarında kullanılan ölçme araçları, öğrenme-öğretme sürecine katkıda bulunacak şekilde geri bildirim esasına dayalı olarak tercih edilmiştir(MEB, 2024).

Çalışmalar ve öğrenme kanıtları, öğrencilerin öğrenme süreçlerini somut verilerle değerlendirmeyi sağlayan bir yaklaşımdır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu kanıtların bireyin öğrenme yolculuğunu izlemek ve gelişimini desteklemek açısından önemini vurgulamaktadır. 2024 DKAB müfredatında, öğrenme kanıtları yalnızca öğrencilerin bilgi birikimlerini değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal becerilerini de değerlendiren çok yönlü bir anlayışla ele alınmıştır. Bu yaklaşım, öğrenme süreçlerinin daha şeffaf ve öğrenciler için anlamlı hale getirilmesini amaçlamaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrenme kanıtlarını, bireyin öğrenme yolculuğundaki başarısını ve gelişimini destekleyen bir rehber olarak kabul etmektedir.

2018 DKAB müfredatında çalışmalar ve öğrenme kanıtları, genellikle geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle sınırlı kalmıştır. Öğrencilerin bilgilerini değerlendirmek için yazılı sınavlar, kısa yanıtli sorular ve ezberci öğrenmeyi destekleyen testler kullanılmıştır. Örneğin, “İslam’ın Şartları” gibi bir konuda, öğrencilerden bu şartları sıralamaları beklenmiş ancak bu bilgilerin günlük yaşam bağlamında nasıl kullanıldığına dair herhangi bir çalışma veya öğrenme kanıtı talep edilmemiştir (Aktan & Yurtcu, 2024). Wiggins ve McTighe’nin (2005) anlamaya dayalı öğrenme yaklaşımı, öğrenme kanıtlarının çeşitlendirilmesi gerektiğini savunurken, 2018 müfredatı bu çeşitliliği sağlayamamıştır.

2024 DKAB müfredatı ise öğrenme kanıtlarının çok boyutlu ve kapsamlı bir şekilde ele alınmasını sağlamıştır. Öğrencilerin bilgilerini sergileyebilecekleri portfolyo çalışmaları, grup projeleri ve yaratıcı etkinlikler gibi yöntemler önerilmiştir. Örneğin, “Haklar ve Sorumluluklar” ünitesinde, öğrencilerden bir toplumsal sorunu ele alan bir video hazırlamaları veya çözüm önerilerini yazılı bir raporla sunmaları beklenmiştir. Ayrıca, öğrenme sürecini daha somut hale getiren etkinliklerle öğrencilerin katılımı artırılmıştır.

Kolb’un (1984) deneysel öğrenme teorisine uygun olarak, 2024 müfredatı, öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek yaşam bağlamlarında sergilemelerini teşvik etmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin bilgiyi ezberlemek yerine anlamlı bir şekilde kullanmalarını ve uygulamalarını destekler. Sonuç olarak, 2024 müfredatı, öğrenme kanıtlarının çeşitlendirilmesi ve çalışmaların daha kapsayıcı bir hale getirilmesi açısından modern bir yaklaşım sunmaktadır.

4.14. Okul Temelli Planlama

Okul temelli planlama, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin yerel ve bireysel ihtiyaçlara duyarlı bir eğitim anlayışı sunan önemli bir bileşenidir. Okul temelli planlama; zümre öğretmenler kurulu tarafından ders kapsamında gerçekleştirilmesi kararlaştırılan araştırma ve gözlem, sosyal etkinlikler, proje çalışmaları, yerel çalışmalar, okuma etkinlikleri gibi çalışmaları ve bunlara ayrılan süreyi ifade etmektedir (MEB, 2024).

Bu kapsamda öğretmenlere farklılaştırma uygulamalarında olduğu gibi okullara öğretim programını belirli saatler sayısınca uyarlama imkânı tanınarak esneklik sağlanması amaçlanmıştır. Okul temelli planlama çalışmaları, öğretmenlere özerklik tanıyan bu yapıyla öğretim programlarının tamamlayıcısı ve destekleyicisi bir alan olarak görülmelidir. TYMM’de DKABD için okul temelli planlamalara her sınıf düzeyi için yıllık dört saatlik zaman ayrılmıştır.

2024 DKAB müfredatında, okul temelli planlama ile öğretim süreçlerinin okul düzeyinde esnek ve uygulanabilir bir şekilde yapılandırılması hedeflenmiştir. Bu yaklaşım, her okulun kendi dinamiklerine ve öğrenci topluluğuna uygun bir öğrenme ortamı oluşturmasını sağlamaktadır. Planlama sürecinde, okul yöneticileri, öğretmenler ve diğer paydaşların aktif katılımı ile daha etkili ve verimli bir öğrenme ekosistemi oluşturulması amaçlanmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, okul temelli planlamayı, eğitimin yerel ve bireysel ihtiyaçlara uygun şekilde düzenlenmesini sağlayan temel bir strateji olarak görmektedir.

2018 DKAB müfredatında okul temelli planlama, merkezi bir anlayışla ele alınmış ve okulların yerel özelliklerine göre esneklik sunulmamıştır. Müfredat, standart bir içerik ve yöntem yapısına dayalıdır ve tüm okullarda aynı şekilde uygulanması beklenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin ve okulların yerel ihtiyaçlara göre uyarlanabilir stratejiler geliştirmesini zorlaştırmıştır (Karataş, 2024). Örneğin, kırsal bir bölgedeki öğrencilerin çevre bilinci konusundaki farklı ihtiyaçları göz ardı edilerek, şehir merkezindeki öğrencilerle aynı içerik ve etkinliklerin uygulanması önerilmiştir. Beane'nin (1995) disiplinler arası öğrenme anlayışına göre, müfredatın yerel bağlama duyarlı olması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha anlamlı hale getirmektedir. Ancak, 2018 müfredatı bu açıdan sınırlı bir esneklik sunmuştur.

2024 DKAB müfredatı ise okul temelli planlamayı teşvik eden ve yerel özelliklere duyarlı bir yapı sunmaktadır. Müfredat, okulların çevresel, toplumsal ve kültürel bağlarına göre derslerin yeniden yapılandırılmasına olanak tanımaktadır. Örneğin, çevre bilinci teması, kırsal bölgelerde çevresel kirlilikle mücadele üzerine yoğunlaşırken, şehirlerde geri dönüşüm ve enerji tasarrufu gibi konularla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre farklı etkinlikler geliştirebilmesine olanak tanıyan bir yapı sunulmuştur. Proje tabanlı öğrenme, saha çalışmaları ve yerel uzmanlarla iş birliği gibi yöntemler, okul temelli planlamayı destekleyen yaklaşımlardır.

Vygotsky'nin (1978) yapılandırmacı öğrenme anlayışı, okul temelli planlamada temel bir referans noktasıdır. Bu teori, öğrencilerin öğrenme süreçlerini bireysel ve toplumsal bağlamda anlamlandırmalarını sağlayacak öğrenme ortamlarının oluşturulmasını önerir. 2024 müfredatı, bu anlayışla uyumlu bir şekilde, öğretmenlere ve okullara yerel ihtiyaçlara göre ders planlama ve uygulama fırsatları sunarak, daha esnek ve etkili bir model sunmaktadır.

4.15. Uygulama Takip Formu Özeti

Tablo 1' de, 2018 ve 2024 DKAB müfredatlarının temel pedagojik yaklaşımlar, öğrenme alanları, öğrenme çıktıları, sosyal-duygusal beceriler, disiplinler arası ilişkiler ve okul temelli planlama gibi unsurlar açısından karşılaştırmasını içermektedir. Her iki müfredatın güçlü ve zayıf yönlerini yan yana sunarak, aralarındaki temel farklılıkları ve benzerlikleri sistematik bir şekilde ortaya

koymaktadır. 2018 müfredatı, daha çok bilgi aktarımına dayalı geleneksel bir yaklaşıma sahipken, 2024 müfredatı öğrenci merkezli, eleştirel düşünmeyi destekleyen ve disiplinler arası bağlantıları güçlendiren bir yapı sunmaktadır. Ayrıca, 2024 müfredatında sosyal-duygusal becerilere ve yerel bağlama duyarlılığa daha fazla önem verilmiştir. Tablo, müfredatların pedagojik yaklaşımları arasındaki dönüşümü vurgulamak ve bu değişimlerin öğrenme süreçlerine olan etkilerini daha net bir şekilde gözlemlemek için hazırlanmıştır.

Tablo 1. 2018 ve 2024 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Müfredatlarının Karşılaştırması

	2018 Müfredatı	2024 Müfredatı
Öğrenme Alanı	İslam'ın temel inançları, ahlaki değerler ve Hz. Muhammed'in hayatı gibi geleneksel dinî konulara odaklanılmıştır. Daha sınırlı bir çerçeve sunar.	Öğrenme alanları, sosyal-duygusal becerilerle zenginleştirilmiş ve daha geniş bir kapsama ulaşmıştır. Günlük hayat ve din, ahlaki değerler, haklar ve sorumluluklar gibi temalar yer almaktadır.
Öğrenme Çıktısı	Temel hedef, öğrencilerin dinî bilgileri anlamaları ve uygulamalarıdır. Çıktılar genellikle ezber ve temel bilgiyi içerir.	Öğrencilerin düşünsel ve sosyal-duygusal becerilerini geliştirmeyi hedefleyen daha detaylı ve beceri odaklı çıktılar yer alır.
Öğrenme Çıktısı Bileşenleri	Çıktılar genelde bilgi düzeyinde kalırken, kavramsal ve analitik beceriler ön planda değildir.	Çıktılar; kavramsal, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini bir arada geliştirmeyi hedefler. Öğrencinin öğrendiğini günlük hayata transfer etmesi amaçlanır.
Kavramsal Beceriler	Basit kavramsal beceriler üzerinde durulmuş; soyut kavramlar için derinlemesine çalışma yapılmamıştır.	Kavramsal beceriler geliştirilmiştir. Örneğin, öğrencilere dinî kavramları analiz etme ve anlamlandırma becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır.
Alan Becerileri	Dinî ve ahlaki konuların temel düzeyde öğrenilmesi üzerine yoğunlaşmıştır.	Alan becerileri daha geniş bir şekilde ele alınmıştır. Örneğin, günlük hayatta dinî ifadelerin kullanımı gibi uygulamalı becerilere yer verilmiştir.

Eğilimler	Daha geleneksel ve bilgi aktarma odaklı bir eğilim benimsenmiştir.	Bireyin kendi yaşamına dönük bir anlam arayışını destekleyen çağdaş bir yaklaşım benimsenmiştir.
Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri	Sosyal-duygusal öğrenmeye yönelik doğrudan bir vurgu bulunmamaktadır.	Sosyal-duygusal öğrenme becerileri açıkça yer alır. Öz farkındalık, öz düzenleme ve empati gibi beceriler kazandırılmaya çalışılır.
Değerler	Milli ve manevi değerler vurgulanmış, ancak değerlerin öğrencilere kazandırılmasına yönelik somut yöntemler sınırlı kalmıştır.	Değerlerin içselleştirilmesine özel önem verilmiştir. Öğrencilerin davranışlarıyla bu değerleri nasıl göstereceği öğretilmektedir.
Okuryazarlık Becerileri	Dinî metinlerin temel düzeyde okunması ve anlaşılmasına odaklanmıştır.	Daha geniş bir okuryazarlık anlayışı benimsenmiştir. Öğrencilerin dinî metinleri analiz etmeleri ve farklı bakış açıları geliştirmeleri hedeflenmiştir.
Disiplinler Arası İlişkiler	Disiplinler arası ilişkilere dair sınırlı vurgu yapılmıştır.	Dinî eğitim ile sosyal bilimler, fen bilimleri ve değerler eğitimi arasında ilişki kurularak disiplinler arası bir yaklaşım benimsenmiştir.
Öğrenme-Öğretme Süreci	Geleneksel öğretim yöntemleri baskındır; öğretmen merkezlidir.	Öğrenci merkezli öğretim yöntemleri ön plandadır. Proje tabanlı ve problem çözme odaklı yaklaşımlar vurgulanmıştır.
Uygulamalarda Farklılaştırma	Farklılaştırmaya dair detaylı bir çerçeve bulunmamaktadır.	Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik farklılaştırılmış etkinlikler ve yöntemler önerilmiştir.
Çalışmalar ve Öğrenme Kanıtları	Öğrencilerin öğrenme süreçlerine dair kanıtlar genel sınavlar ve ölçme araçlarıyla sınırlıdır.	Rubrikler, proje değerlendirme formları ve gözlem formları gibi çok yönlü ölçme araçları kullanılmıştır.
Okul Temelli Planlama Kapsamı	Okul temelli planlama ile ilgili kapsam sınırlıdır.	Okulun çevresel koşulları ve öğrenci ihtiyaçları dikkate

		alınarak esnek bir planlama önerilmiştir.
--	--	---

5. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, 2018 ve 2024 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) müfredatlarını, pedagojik yaklaşımlar, öğrenme süreçleri ve öğrenci kazanımları açısından karşılaştırmalı bir perspektifle analiz etmiştir. 2018 müfredatı, daha geleneksel bir anlayışla yapılandırılmış ve bilgi aktarımına dayalı bir eğitim modelini benimsemiştir. Buna karşılık, 2024 müfredatı, öğrenci merkezli, eleştirel düşünme becerilerini geliştiren ve disiplinler arası öğrenmeyi destekleyen bir yaklaşımı benimseyerek çağdaş eğitim ihtiyaçlarını karşılamayı hedeflemiştir. Bu analiz, her iki müfredatın güçlü ve zayıf yönlerini ele almış, 2024 müfredatının modern pedagojik anlayışlara uyum sağlama çabalarını vurgulamıştır.

Bulgular, 2024 DKAB müfredatının, birey merkezli öğrenme yaklaşımlarını benimseyerek dijitalleşme, değerler eğitimi ve disiplinler arası öğrenme gibi çağdaş gereksinimlere daha etkin bir şekilde yanıt verdiğini göstermektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sunduğu bütüncül eğitim yaklaşımı, öğrencilerin zihinsel, sosyal ve manevi gelişimlerini destekleyen önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bu kapsamda, öğrenme süreçlerinde bireyin sadece bilgi edinmesi değil, bu bilgiyi toplumsal fayda yaratacak şekilde kullanabilmesi hedeflenmektedir. Dijital okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerilerinin eğitimde daha fazla yer bulması, bireylerin dijital çağın gereksinimlerine uyum sağlamalarını kolaylaştıracaktır.

Elde edilen bulgular ışığında, öğretmen eğitiminin müfredat değişimlerine uyum sağlamak için güçlendirilmesi önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle öğretmenlerin, dijital araçları etkin kullanma ve farklılaştırılmış öğrenme yöntemlerini uygulama konusunda desteklenmesi, yeni müfredatın başarılı bir şekilde uygulanmasını kolaylaştıracaktır. Ayrıca, değerler eğitimi destekleyen projeler ve disiplinler arası öğrenmeyi teşvik eden uygulamalar artırılmalıdır. Öğrenme süreçlerinin bireyselleştirilmesi ve okul temelli planlamanın daha esnek hale getirilmesi, öğrencilerin kişisel ve toplumsal potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilir. Bu bağlamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitim sistemine rehberlik eden güçlü bir çerçeve olarak değerlendirilmelidir.

5.1. 2018 Müfredatının Güçlü ve Zayıf Yönleri

2018 DKAB müfredatı, öğrencilerin temel dinî bilgi ve değerleri öğrenmesini sağlamada etkili bir çerçeve sunmuştur. Bu müfredat, İslam'ın temel inanç esaslarını ve ahlaki değerlerini öğrencilere tanıtmayı amaçlamış, dinî kavramların anlaşılabilir ve sistematik bir şekilde aktarılmasını sağlamıştır. Örneğin, “Güzel Ahlak” ve “Hz. Muhammed’i Tanıyalım” üniteleri, öğrencilerin dinî bilgileri teorik olarak öğrenmelerine katkı sağlamıştır (Karataş, 2024). Ancak, bu yaklaşım, bilgiyi aktarırken öğrencilerin bu bilgiyi nasıl anlamlandıracağı, eleştirel bir şekilde değerlendireceği veya günlük yaşamlarına entegre edeceği konusunda sınırlı rehberlik sağlamıştır. Öğrenme süreçleri,

daha çok bilgi ve kavramların ezberlenmesine dayanmış, uygulama ve analiz düzeyinde öğrenme fırsatları sunmamıştır (Aktan & Yurtcu, 2024).

2018 müfredatının merkezi bir yapıya sahip olması, yerel bağlama duyarlılığı sınırlamış ve okulların özgün ihtiyaçlarına göre dersleri uyarlama fırsatını kısıtlamıştır. Örneğin, kırsal bölgelerdeki okullar, çevre temizliği veya doğal kaynakların korunması gibi konuları önceliklendirebilecek esnekliğe sahip olmamış, şehir merkezlerindeki öğrencilerle aynı standart içeriklere tabi tutulmuştur. Ayrıca, disiplinler arası bağlantılar kurma ve farklı öğrenme stillerine uygun etkinlikler sunma konusunda yetersiz kalmıştır (Beane, 1995).

5.2. 2024 Müfredatının Güçlü ve Zayıf Yönleri

2024 DKAB müfredatı, modern pedagojik yaklaşımlarla uyumlu bir şekilde yeniden yapılandırılmıştır. Bu müfredat, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun esnek bir çerçeve sunarak, öğrenci merkezli bir anlayışı benimsemiştir. Eleştirel düşünme, problem çözme ve sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesi, 2024 müfredatının en temel hedefleri arasında yer almaktadır. Özellikle, “Haklar ve Sorumluluklar” ünitesinde öğrenciler, toplumsal sorunları analiz ederek çözüm önerileri geliştirme süreçlerine katılmakta ve böylece eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir.

Disiplinler arası bağlantılar, 2024 müfredatında önemli bir rol oynamaktadır. Müfredat, dinî kavramların diğer disiplinlerle, özellikle sosyal bilgiler, çevre bilimi ve değerler eğitimiyle ilişkilendirilmesini teşvik etmektedir. Örneğin, çevre bilinci teması, hem dinî değerler hem de çevre bilimleri perspektifinden ele alınarak, öğrencilerin bilgiyi daha geniş bir bağlamda anlamlandırmaları sağlanmaktadır (Beane, 1995). Ayrıca, 2024 müfredatında grup çalışmaları, proje tabanlı öğrenme ve drama etkinlikleri gibi aktif öğrenme yöntemleri benimsenmiştir. Bu yöntemler, öğrencilerin bilgiyi analiz etme, değerlendirme ve yaratıcı bir şekilde kullanma becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Kolb, 1984).

5.3. Öneriler

5.3.1. Öğretmen Eğitimi

2024 DKAB müfredatındaki öğrenci merkezli ve eleştirel düşünme becerilerini teşvik eden yaklaşımlar, öğretmenlerin bu yaklaşımları etkili bir şekilde uygulayabilmesini gerektirmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenler için hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Bu eğitimler, farklılaştırılmış öğretim, eleştirel düşünme becerileri geliştirme ve proje tabanlı öğrenme gibi konulara odaklanmalıdır (Tomlinson, 2001). Ayrıca, öğretmenlerin teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamak amacıyla dijital araçlar ve kaynaklar konusunda eğitim verilmelidir.

5.3.2. Kaynakların Çeşitlendirilmesi

Müfredatın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin ve öğrencilerin erişimine uygun, farklılaştırılmış materyaller geliştirilmelidir. Bu materyaller, görsel ve işitsel araçlar, interaktif dijital kaynaklar ve problem çözme etkinlikleri içermelidir. Özellikle, çevrim içi platformlar ve mobil uygulamalar gibi teknolojik kaynakların artırılması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirebilir (Freire, 1970).

5.3.3. Yerel Bağlama Duyarlılık

Her okulun bulunduğu çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerine göre planlama yapabilmesi için daha fazla esneklik tanınmalıdır. Yerel bağlama duyarlı bir planlama, öğrencilerin kendi çevreleriyle daha güçlü bağlar kurmasını sağlayacaktır. Örneğin, kırsal bölgelerde çevre bilinci konusuna odaklanılırken, şehir merkezlerinde geri dönüşüm ve enerji tasarrufu gibi konulara öncelik verilebilir (Vygotsky, 1978).

5.3.4. Değerlendirme Süreçlerinin Çeşitlendirilmesi

Öğrencilerin öğrenme çıktılarının değerlendirilmesinde proje tabanlı öğrenme, portfolyo çalışmaları ve grup etkinlikleri gibi yöntemlere ağırlık verilmelidir. Bu çeşitlilik, öğrencilerin bilgiyi yalnızca öğrenmekle kalmayıp, bu bilgiyi nasıl uyguladıklarını ve anlamlandırdıklarını göstermelerine olanak tanır (Wiggins & McTighe, 2005). Ayrıca, öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemleri de süreçlere entegre edilmelidir.

5.3.5. Disiplinler Arası Uygulamalar

Müfredatın farklı disiplinlerle entegrasyonunu artırmak için ortak projeler ve etkinlikler geliştirilmelidir. Örneğin, çevre bilinci gibi temalar, din eğitimi, fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersleriyle birleştirilebilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin bilgiyi farklı bağlamlarda kullanma ve disiplinler arası bağlantılar kurma becerilerini geliştirecektir (Beane, 1995).

5.3.6. Sosyal-Duygusal Öğrenme

Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için drama, tartışma ve grup çalışmaları gibi yöntemler daha yaygın hale getirilmelidir. Bu etkinlikler, öğrencilerin empati, iş birliği ve öz farkındalık gibi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır (CASEL, 2020).

5.4. Sonuç

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde 2018 ve 2024 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) müfredatlarının karşılaştırmalı bir analizini sunmuştur. 2024 müfredatında, birey merkezli ve disiplinler arası bir yaklaşımın benimsenerek öğrenme süreçlerinin daha kapsayıcı ve dijital çağın gerekliliklerine uygun bir şekilde yeniden yapılandırıldığı görülmüştür. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireyin sadece akademik bilgi edinimini değil, aynı zamanda sosyal,

duygusal ve etik değerlerle donatılmış çok yönlü bir gelişimini hedeflemektedir. Değerler eğitiminin ve dijital okuryazarlığın ön planda olduğu bu müfredat, öğrencilerin hem bireysel başarılarını artırmayı hem de toplumsal fayda yaratmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, 2024 DKAB müfredatı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin hedeflediği bütüncül eğitim anlayışını etkili bir şekilde hayata geçiren bir örnek teşkil etmektedir.

2024 DKAB müfredatı, öğrenci merkezli ve çağdaş bir eğitim anlayışı benimseyerek, 2018 müfredatının sınırlı kaldığı birçok alanda önemli bir ilerleme kaydetmiştir. Eleştirel düşünme, disiplinler arası öğrenme ve sosyal-duygusal beceriler gibi modern eğitim anlayışlarını içermesi, bu müfredatın eğitimde daha etkili sonuçlar doğurmasını sağlamaktadır. Ancak, bu başarıyı sürdürülebilmek ve müfredatın etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamak için öğretmen eğitimi, kaynakların çeşitlendirilmesi ve yerel bağlama duyarlılık gibi alanlarda daha fazla çaba harcanmalıdır.

Sonuç olarak, 2024 DKAB müfredatı, Türkiye'nin eğitim sisteminde modern pedagojik yaklaşımlar doğrultusunda önemli bir adım atmıştır. Bu müfredatın başarılı bir şekilde uygulanması, yalnızca öğrencilerin bireysel gelişimine değil, aynı zamanda toplumsal dönüşüme de katkıda bulunacaktır.

KAYNAKÇA

- Aktan, O., & Yurtcu, G. (2024). 2018 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 17, 13-50.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Beane, J. A. (1995). Curriculum integration and the disciplines of knowledge. *The Phi Delta Kappan*, 76(8), 616–622.
- CASEL. (2020). *The CASEL guide to effective social and emotional learning programs*. CASEL.
- Çöl, N. (2022). 2018, 2023 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının karşılaştırılması. *Türk Eğitim Dergisi*, 7(4), 123-142.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Collier Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Hamal, Ö. (2024). 2018-2024 öğretim programlarının karşılaştırılması (ortaokul). *Tekrar Akademi*.

- Karataş, M. (2024). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarında birlikte yaşama kültürü (2010 ve 2018 DKAB programları özelinde). *Mütefekkir*, 11(22), 485-510.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *Dijital Okuryazarlık Becerileri Etkinlik Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim Programları Ortak Metni*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Müfredatı Karşılaştırmalı Analizi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. ASCD.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programının 2005, 2015 ve 2018 programlarıyla karşılaştırmalı analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 108-142.