

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman Hazırlayan
Prof. Dr. İbrahim AŞLAMACI Nuriye ARSLAN GEDİK

MALATYA-2025

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NURİYE ARSLAN GEDİK

Danışman
PROF. DR. İBRAHİM AŞLAMACI

MALATYA-2025

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. İbrahim AŞLAMACI danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “2024 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Beceriler Çerçevesi Açısından İncelenmesi” adlı tez çalışmasını, bilimsel ahlak ilkelerine ve geleneklerine aykırı olacak bir yardıma başvurmaksızın hazırladığımı, yararlandığım tüm kaynakların hem metin içinde hem de kaynakçada uygun yöntem ile gösterilenlerden oluştuğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Nuriye ARSLAN GEDİK

ÖNSÖZ

Türkiye’de öğretim programları, toplumsal dönüşümler, pedagojik gelişmeler ve çağın ihtiyaçları doğrultusunda belirli aralıklarla güncellenmektedir. Bu çerçevede, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında hayata geçirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), eğitim sistemimizde değer ve beceri temelli bir paradigma değişimini hedeflemektedir. Bu model doğrultusunda yenilenen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı da yalnızca dinî bilgi aktarımına odaklanmakla kalmayıp, öğrencilerin kavramsal, sosyal-duygusal, okuryazarlık ve alan becerileri açısından çok boyutlu gelişimini hedefleyen bütüncül bir yapıya kavuşmuştur.

Bu tez çalışmasında, TYMM’nin tanımladığı beş ana beceri çerçevesinin 2024 DKAB dersi (4-8. Sınıf) öğretim programında ne düzeyde temsil edildiği, doküman incelemesine dayalı bir yöntemle ele alınmıştır. TYMM’nin eğitim felsefesinin öğretim programına ne ölçüde yansıdığına dair somut bir değerlendirme sunmayı amaçlayan bu çalışma, hem akademik hem uygulamalı eğitim alanı açısından katkı sunmayı hedeflemektedir.

Tez dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın konusu, amacı, önemi ve yöntemi sunulmaktadır. İkinci bölümde, 21. yüzyıl becerileri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve bu modele yönelik eleştiriler teorik bağlamda ele alınmıştır. Üçüncü bölümde, TYMM’de tanımlanan beş beceri alanının 2024 DKAB dersi öğretim programındaki yansımaları analiz edilmiştir. Dördüncü bölümde ise bulgular tartışılmış ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

Bu çalışmanın her aşamasında akademik rehberliği, teşvik edici yaklaşımı ve sabırlı desteğiyle bana ışık tutan çok kıymetli danışmanım Prof. Dr. İbrahim AŞLAMACI’ya en içten şükranlarımı sunuyorum.

Ayrıca bu süreçte sabır, anlayış ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli eşim Aytaç’a; varlığı ve gülüşüyle bana ilham olan sevgili oğlum Çağatay’a yürekten teşekkür ederim.

Nuriye ARSLAN GEDİK

Malatya, 2025

ÖZET

Bu araştırmada, 2024 yılında geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) beceriler çerçevesinde tanımlanan kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler, okuryazarlık becerileri ve din eğitimi ve öğretimi alan becerilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi (4-8. Sınıf) öğretim programında nasıl temsil edildiği incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmış; veriler, TYMM Ortak Metni ve 2024 DKAB dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı'ndan elde edilmiştir. Veriler, betimsel analiz yöntemiyle önceden belirlenen beş beceri teması çerçevesinde değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, TYMM'de tanımlanan beceri alanlarının öğretim programında çeşitli düzeylerde temsil edildiğini, ancak bazı becerilerin sınırlı olarak yer bulduğunu ortaya koymuştur. Özellikle sosyal-duygusal öğrenme ve eğilimler başlıklarında uygulamaya dönük içeriklerin eksik olduğu gözlemlenmiştir. Çalışma, TYMM'nin beceri temelli yaklaşımının DKAB programına entegrasyonuna ilişkin güncel ve özgün bulgular sunarak, öğretim programı geliştiricilere, uygulayıcılara ve eğitim politikası yapıcılara yol gösterici niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, beceri temelli eğitim, öğretim programı analizi, 21. yüzyıl becerileri.

ABSTRACT

This study investigates how the conceptual skills, social-emotional learning skills, dispositions, literacy skills, and religious education and instruction field skills defined within the skills framework of the Türkiye Century Education Model developed in 2024 are represented in the Religious Culture and Moral Knowledge course curriculum for grades 4-8. The research employed a qualitative methodology, specifically document analysis, utilizing the Türkiye Century Education Model Common Framework and the 2024 Religious Culture and Moral Knowledge (grades 4–8) Curriculum as data sources. The data were analyzed using descriptive analysis based on five predefined competency themes. The findings indicate that while the competencies outlined in the Türkiye Century Education Model are reflected at varying levels within the curriculum, some competencies are only partially represented. Notably, there is a lack of practical content in the areas of social-emotional learning and dispositions. This study provides up-to-date and original insights into the integration of Türkiye Century Education Model's skills-based approach into the Religious Culture and Moral Knowledge curriculum and offers guidance for curriculum developers, practitioners, and educational policymakers.

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

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	vii
TABLolar LİSTESİ	viii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1.GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
1.3. Araştırmanın Yöntemi.....	3
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Varsayımlar	5
1.6. İlgili Çalışmalar.....	5
1.7. Tanımlar	9
İKİNCİ BÖLÜM.....	10
2.TEORİK ÇERÇEVE	10
2.1. 21. Yüzyıl Paradigmaları	10
2.2. 21. Yüzyıl Becerileri	13
2.3. 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Eleştiriler.....	17
2.4. 21. Yüzyıl Becerilerinin Eğitim Sistemlerine Yansıması	18
2.5. DKAB Programında 21. Yüzyıl Becerilerinin Yansımaları	19
2.6. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.....	21
2.7. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Yönelik Eleştiriler	23
2.8. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Beceri Çerçeveleri.....	25

2.8.1.Kavramsal Beceriler	25
2.8.2. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri	26
2.8.3. Eğilimler	31
2.8.4. Okuryazarlık Becerileri	33
2.8.5. Alan Becerileri.....	35
2.9. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programı (4-8. Sınıf).....	39
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	41
3. BULGULAR VE YORUM.....	41
3.1. TYMM’de Tanımlanan Kavramsal Becerilerin, 2024 DKAB Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programında Temsilietine İlişkin Bulgular	41
3.2. TYMM’de Tanımlanan Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin, 2024 DKAB Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programında Temsilietine İlişkin Bulgular.....	48
3.3. TYMM’de Tanımlanan Eğilimlerin 2024 DKAB Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programında Temsilietine İlişkin Bulgular.....	57
3.4. TYMM’de Tanımlanan Okuryazarlık Becerilerinin 2024 DKAB Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programında Temsilietine İlişkin Bulgular	73
3.5. TYMM’de Tanımlanan Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerilerinin (DAB) 2024 DKAB Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programındaki Öğrenme Çıktıları ile İlişkilendirilmesi	86
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	123
4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	123
KAYNAKÇA.....	132
Ek 1. Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri (DAB)	140

KISALTMALAR LİSTESİ

DAB: Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri

DKAB: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

İHL: İmam Hatip Lisesi

KB: Kavramsal Beceriler

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OB: Okuryazarlık Becerileri

SDÖ: Sosyal-Duygusal Öğrenme

TYMM: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Kurum ve Yazarlara Göre 21. Yüzyıl Becerileri	16
Tablo 2. 4. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Kavramsal Beceriler	42
Tablo 3. 5. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Kavramsal Beceriler	43
Tablo 4. 6. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Kavramsal Beceriler	44
Tablo 5. 7. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Kavramsal Beceriler	44
Tablo 6. 8. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Kavramsal Beceriler	45
Tablo 7. TYMM’de yer alan kavramsal becerilerin DKAB dersi (4-8. Sınıf) programı genelinde dağılımı.....	46
Tablo 8. 4. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri.....	48
Tablo 9. 5. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri.....	49
Tablo 10. 6. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri.....	51
Tablo 11. 7. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri.....	53
Tablo 12. 8. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri.....	55
Tablo 13. TYMM’de Yer Alan Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin DKAB dersi (4-8. Sınıf) Programı Genelinde Dağılımı	56
Tablo 14. 4. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Eğilimler.....	57
Tablo 15. 5. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Eğilimler.....	60
Tablo 16. 6. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Eğilimler.....	63
Tablo 17. 7. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Eğilimler.....	66
Tablo 18. 8. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Eğilimler.....	69
Tablo 19. TYMM’de Yer Alan Eğilimlerin DKAB Dersi (4-8. Sınıf) Programı Genelinde Dağılımı.....	71
Tablo 20. 4. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Okuryazarlık Becerileri	73
Tablo 21. 5. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Okuryazarlık Becerileri	75
Tablo 22. 6. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Okuryazarlık Becerileri	78
Tablo 23. 7. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Okuryazarlık Becerileri	80

Tablo 24. 8. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Okuryazarlık Becerileri	82
Tablo 25. TYMM’de Yer Alan Okuryazarlık Becerilerinin DKAB Dersi (4-8. Sınıf) Programı Geneline Dağılımı	85
Tablo 26. Temel Kaynakları Kullanma Becerisi Süreç Bileşenleri	87
Tablo 27. Dinî Kaynakları Tetkik Becerisinin Süreç Bileşenleri	88
Tablo 28. Tahkik Becerisi Süreç Bileşenleri.....	90
Tablo 29. Tefekkür Becerisi Süreç Bileşenleri	92
Tablo 30. Dinî Delillere Başvurma Becerisi Süreç Bileşenleri.....	94
Tablo 31. Tatbik Becerisi Süreç Bileşenleri	95
Tablo 32. Tilavet Becerisi Süreç Bileşenleri.....	96
Tablo 33. Hitabet ve Mesleki Uygulama Becerisi Süreç Bileşenleri	97
Tablo 34. 4. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Öğrenme Çıktıları ile Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerilerinin İlişkilendirilmesi	98
Tablo 35. 5. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Öğrenme Çıktıları ile Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerilerinin İlişkilendirilmesi	102
Tablo 36. 6. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Öğrenme Çıktıları ile Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerilerinin İlişkilendirilmesi	106
Tablo 37. 7. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Öğrenme Çıktıları ile Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerilerinin İlişkilendirilmesi	112
Tablo 38. 8. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Öğrenme Çıktıları ile Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerilerinin İlişkilendirilmesi	116

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi

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). Bu yüzyıldaki küreselleşme, dijitalleşme, yapay zekâ ve bilgi ekonomisinin yükselişi gibi gelişmeler bireylerin yalnızca bilgiye erişimini değil; aynı zamanda bu bilgiyi eleştirel şekilde değerlendirme, problem çözme, iş birliği yapma, yaratıcılık gösterme ve teknolojik araçları etkin kullanma gibi çok yönlü becerilere sahip olmasını gerektirmektedir (Trilling ve Fadel, 2009; Voogt ve Roblin, 2012; World Economic Forum, 2020). Bu gereklilik eğitim sistemlerini de kaçınılmaz olarak etkilemiş ve bireyin çok boyutlu gelişimini esas alan, beceri odaklı bir eğitime olan ihtiyacı ön plana çıkarmıştır (OECD, 2018).

Eğitim sistemlerinin bireyleri bu çok yönlü becerilerle donatabilmesi için öğretim programları da yeniden yapılandırılmıştır. Bu bağlamda, Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) geliştirilmiştir. TYMM, bireyin zihinsel, duygusal, sosyal, ahlaki ve fiziksel gelişimini desteklemeyi amaçlayan “bütüncül insan” yaklaşımı doğrultusunda kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler, okuryazarlık becerileri ve alan becerilerinden oluşan beş ana beceri kümesini merkezine almıştır (MEB, 2025).

TYMM kapsamında geliştirilen öğretim programları arasında özel bir önem taşıyan alanlardan biri de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersidir. DKAB dersi, Türkiye’de eğitim sisteminde değer aktarımı, ahlaki gelişim ve bireyin kültürel kimliğini inşa etme açısından merkezi bir rol oynamaktadır. Bu dersin 1982 yılından itibaren zorunlu hale gelmesiyle birlikte öğretim programları, toplumsal ve pedagojik gereklilikler

doğrultusunda sürekli revize edilmiş ve özellikle 2005 sonrasında yapılandırmacı kuram doğrultusunda öğrenci merkezli, sorgulamaya dayalı bir yapıya evrilmiştir (Ünal, 2023). Bu dönüşüm, 2024 yılında TYMM ile birlikte yeni bir boyut kazanmış; DKAB öğretim programı yalnızca dini bilgi aktaran bir alan olmaktan çıkıp, erdem, değer ve eylem üçlemesini esas alan, beceri temelli bir öğrenme alanına dönüşmüştür (MEB, 2024a).

DKAB öğretim programı, bireyin sadece dini bilgileri edinmesini değil, aynı zamanda bu bilgileri anlamlandırmasını, yaşantısıyla ilişkilendirmesini ve ahlaki eyleme dönüştürmesini önceleyen bir yapı sunmaktadır. Bu yapı ile TYMM'nin öngördüğü kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler, okuryazarlık becerileri ve alan becerileri ile bütüncül biçimde desteklenmekte; böylece öğrencilerin temel dini kaynakları yorumlayarak dinî ve ahlaki bilgileri yaşantıya aktarabilmeleri ve bu süreci kişisel gelişim ile anlam arayışına katkı sunan bir deneyime dönüştürebilmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2024a).

Literatürde TYMM'nin felsefi arka planına ilişkin değerlendirilmesi (Arslankara ve Arslankara, 2024), program geliştirme ve felsefi düzlemden analizi (Akpınar, Özer, Oral ve Köksalan, 2024) ve 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi (Yıldırım ve Çalışkan, 2024) gibi çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar TYMM'nin felsefi temelleri ve yapısal özellikleri üzerine çeşitli akademik değerlendirmeler ile ilgili olup, bu modelin belirli ders programlarındaki somut yansımaları üzerine yapılan araştırmalara ulaşılammıştır. Özellikle de 2024 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4-8. Sınıf) öğretim programında, TYMM'de tanımlanan beceri çerçevelerinin nasıl temsil edildiğinin incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

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

5. TYMM’de tanımlanan din eğitimi ve öğretimi alan becerileri, 2024 DKAB dersi (4-8. Sınıf) öğretim programında nasıl temsil edilmektedir?

1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin (TYMM) beceriler çerçevesinde tanımlanan kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler, okuryazarlık becerileri ve din eğitimi ve öğretimi alan becerilerinin, 2024 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programındaki öğrenme çıktılarında nasıl temsil edildiğini belirlemektir.

Araştırma, TYMM’nin öğretim programlarına entegrasyonu sürecinde, DKAB dersi özelinde beceri temelli yaklaşımın yansımalarını somut biçimde ortaya çıkarması bakımından önem taşımaktadır. Din eğitiminin, bireylerin ahlaki gelişimi, toplumsal aidiyeti ve değer bilinci açısından merkezi bir role sahip olması, bu dersin 21. yüzyılın eğitim paradigmalarıyla uyumlu olmasını da gerektirmektedir (Yurtcu ve Aktan, 2024; Ülçay, 2024). Bu nedenle araştırmanın sonuçları, DKAB öğretim programının 21. yüzyıl becerileriyle ne derece örtüştüğünü göstererek değer temelli ve beceri odaklı eğitimin entegrasyon sürecine ışık tutabilecek, TYMM’nin beceri temelli yapısının DKAB öğretim programına entegrasyonu konusunda öğretim programı geliştiricilere, politika yapıcılara ve uygulayıcılara rehberlik edebilecektir.

1.3. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Doküman incelemesi, mevcut yazılı kaynakların sistematik bir biçimde analiz edilerek, belirli temalar doğrultusunda bilgi edinmeyi amaçlayan bir nitel veri toplama ve analiz tekniğidir (Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2022).

Araştırmanın verileri, MEB (2024a) tarafından yayımlanan DKAB dersi (4-8. Sınıf) öğretim programı ve MEB (2025) tarafından hazırlanan TYMM ortak metni aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama sürecinde, DKAB dersi (4-8. Sınıf) öğretim programında yer alan tüm öğrenme çıktıları incelenmiş ve MEB (2025) tarafından belirtilen beceri tanımlamaları dikkate alınarak, her beceri alanının programda yansıtılma durumu sistematik biçimde ortaya konulmuştur. Bu süreçte, öğrenme çıktılarında TYMM

beceri çerçevelerinin programda nasıl yer aldığı, hangi beceri türlerinin ne şekilde temsil edildiği ve bu temsilin TYMM ile uyumu araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmada kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler ve okuryazarlık becerilerine ilişkin veriler, DKAB Dersi (4-8. Sınıf) öğretim programından doğrudan elde edilmiştir. Ancak TYMM ortak metni, 27.05.2025 tarihinde din eğitimi ve öğretimi alan becerisinin de aralarında bulunduğu altı yeni alan becerisi eklenerek güncellenmiş olmasına rağmen bu güncelleme henüz DKAB dersi (4-8. Sınıf) öğretim programına yansıtılmadığı için din eğitimi ve öğretimi alan becerisine yönelik veriler doğrudan elde edilememiştir. Bu nedenle araştırmacı tarafından, güncel ortak metinde yer alan din eğitimi ve öğretimi alan becerileri süreç bileşenlerinden (Ek 1) hareketle DKAB dersi (4-8. Sınıf) öğretim programındaki öğrenme çıktıları ve öğrenme-öğretme uygulamaları incelenerek din eğitimi ve öğretimi alan becerilerinin sınıf ve öğrenme çıktıları ile ilişkilendirilmesi yapılmıştır.

Araştırma verileri betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Betimsel analiz, nitel verilerin temalar, örüntüler ve kategoriler çerçevesinde yapılandırılarak açık ve anlaşılır bir dille sunulmasını amaçlayan sistematik bir analiz türüdür. Bu analizde, araştırmacı elde ettiği verileri önceden belirlenmiş temalar etrafında gruplandırır ve verilerin doğal bağlamını bozmadan betimleyici bir dil kullanarak sunar (Creswell, 2012). Bu bağlamda veriler, araştırma soruları doğrultusunda önceden belirlenen temalar çerçevesinde sınıflandırılmış, TYMM’de tanımlı beş beceri alanı, analiz sürecinde tematik çerçeve olarak kullanılmıştır. Betimsel analiz ile becerilerin programdaki genel dağılımı, hangi beceri alanlarının ağırlıklı yer aldığı, becerilerin sınırlı ya da eksik temsil edilip edilmediği bulgularına ulaşılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2022) göre, betimsel analizde araştırmacı, elde ettiği verileri sadece raporlamakla kalmaz; bu verilerin eğitimsel anlamını, uygulamaya yönelik etkilerini ve geliştirme önerilerini de ortaya koyar. Bu doğrultuda araştırmada, DKAB dersi (4-8. Sınıf) öğretim programının TYMM ile uyum düzeyi sorgulanarak, beceri çerçeveleri açısından dengeli bir yapı sunulup sunulmadığı değerlendirilmiştir.

Araştırmada geçerlik ve güvenirlik, nitel araştırma ilkelerine uygun şekilde sağlanmıştır. İç geçerlik, veri kaynaklarının resmî ve güncel olmasıyla sağlanmış; analiz

süreci ise araştırmacı tarafından açık, sistematik ve tekrarlanabilir biçimde yürütülmüştür (Creswell, 2017; Merriam, 2013).

1.4. Sınırlılıklar

- Bu araştırma, 2024 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi (4-8. Sınıf) öğretim programı ile sınırlıdır.
- Araştırmada veri kaynağı olarak sadece MEB tarafından yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni (MEB, 2025) ve 2024 DKAB dersi (4-8. Sınıf) öğretim programı (MEB, 2024a) esas alınmıştır.
- Araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde beceriler çerçevesi olarak tanımlanan kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler, okuryazarlık becerileri ve din eğitimi ve öğretimi alan becerileri ile sınırlıdır.
- Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri (DAB) TYMM ortak metnine 27.05.2025 tarihinde eklenmiş olmakla birlikte, 2024 DKAB (4–8. Sınıf) öğretim programındaki öğrenme çıktıları ve bunların süreç bileşenlerine henüz resmî olarak yansıtılmamıştır. Bu nedenle MEB tarafından DKAB öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri, DAB’ın süreç bileşenlerine göre yeniden yapılandırılmamıştır. Bu çalışmadaki öğrenme çıktısı-DAB ilişkilendirmeleri, araştırmacı tarafından belirlenen kriterler temelinde ve metin temelli çözümleme yoluyla yürütülmüştür. Dolayısıyla bulgular, kullanılan kriterler ve yorumlayıcı kararlarına duyarlı olması açısından sınırlıdır. İleride yapılacak resmî güncellemeler, öğrenme çıktısı-DAB ilişkilendirmeleri bulgularını değiştirebilir.

1.5. Varsayımlar

- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metni ile DKAB dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programının güncel olduğu ve araştırma amacı doğrultusunda yeterli veriyi sağladığı varsayılmaktadır.
- Araştırmacının, doküman inceleme sürecinde tarafsız, nesnel ve sistematik bir yaklaşım benimsediği varsayılmıştır.

1.6. İlgili Çalışmalar

Köseoğlu (2025) “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında 2018 ve 2024 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi müfredatlarının karşılaştırmalı analizi” başlıklı çalışmasında,

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) bağlamında 2018 ve 2024 yıllarına ait Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretim programlarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Çalışmada 2018 programının bilgi aktarımına dayalı geleneksel bir yapıya sahip olduğu, 2024 programının ise öğrenci merkezli, beceri temelli ve eleştirel düşünme ile disiplinler arası öğrenmeyi önceleyen bir yaklaşım sunduğu ifade edilmiştir. 2024 programının bireysel farklılıkları ve yerel bağlamı esas alan esnek bir yapı sunduğu, ancak öğretmen eğitimi, materyal çeşitliliği ve değerlendirme sisteminde iyileştirme gerektiği belirtilmiştir.

Arslankara ve Arslankara (2024), “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin felsefi temelleri: Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme” başlıklı çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ni ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik düzlemlerde inceleyerek modelin eğitim sistemine yön vermeye çalıştığı temel değerleri analiz etmiştir. Araştırmada, TYMM’nin yalnızca bilgi aktarımına dayalı bir yaklaşımı reddettiği; öğrencilerin bilgiye erişim, bilgi üretimi ve öğrenme yöntemleri konusunda yenilikçi ve bütüncül bir bakış açısını benimsediği belirtilmiştir. TYMM’nin yerli-milli değerler ile çağdaş bilimsel yöntemleri sentezleyerek, toplumsal sorumluluk ve etik bilinç kazandırmayı amaçladığı ifade edilmiştir.

Akpınar, Özer, Oral ve Köksalan (2024), “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin program geliştirme ve felsefi düzleminden analizi” başlıklı çalışmada TYMM’yi Türkiye’de eğitim sisteminin Batı’dan ithal modellerle şekillendirilmesi alışkanlığını aşmaya yönelik yerli bir arayış olarak değerlendirmiştir. Çalışmada, TYMM’nin program geliştirme süreçlerinde K-12 Beceriler Çerçevesi ile birlikte evrensel yeterlikleri ve milli birikimi harmanlama çabası vurgulanmıştır. Ancak araştırmada, modelin felsefi olarak pragmatizm ve pozitivizm etkilerinden tamamen arınmadığını ve uygulamada öğretmen inisiyatifine fazla alan bırakıldığı belirtilmiştir. Ayrıca, TYMM’nin bireysel farklılıklara, program dışı etkinliklere ve zenginleştirme uygulamalarına yer vermesi eğitimde farklılaştırılmış öğrenme adına olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmiştir.

Yıldırım ve Çalışkan (2024) tarafından “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada TYMM’nin hedeflediği “yetkin ve erdemli insan” profili, 21. yüzyıl becerileri ve sosyal-duygusal gelişim açısından analiz edilmiştir. Çalışmada, TYMM’nin çok yüksek standartlar belirlediğini, ancak bu standartların sahadaki gerçeklikle örtüşmeyebileceği ortaya

konulmuştur. Erdem-değer-eylem üçlemesinin felsefi olarak güçlü olduğu, fakat “eylem” boyutunun öğretim programlarında yeterince somutlaştırılmadığı ifade edilmiştir. TYMM’de değerlerin eğitim süreçlerine entegrasyonunun olumlu olduğu; ancak, öğretmenlerin bu süreçte desteklenmemesi durumunda, değerlerin davranışa dönüşmesinde sorunlar yaşanabileceği belirtilmiştir.

Ülçay (2024) “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi” başlıklı çalışmasında TYMM’yi olumlu ve olumsuz yönlerden değerlendirmiştir. Modelin olumlu yönleri arasında, değerler eğitiminin tüm disiplinlere entegre edilmesi, öğrencilerin aktif öğrenme süreçlerine katılımını esas alması, sadeleştirilmiş müfredat yapısı ve beceri temelli yaklaşım sayılmıştır. Olumsuz yön olarak ise modelin tanıtım sürecinin hızlı yürütülmesi, uygulayıcıların hazırlıksız oluşu ve öğretmen eğitimlerinin yetersizliği olarak ifade edilmiştir. Modelin pilot uygulama sürecinde izleme ve değerlendirme mekanizmalarının net olmaması, sahadaki uygulamalarda uyum sorunlarına yol açabileceği belirtilmiştir.

Akpınar ve Köksalan (2024) “Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinden teorik bir analiz” adlı çalışmalarında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ni (TYMM) felsefi bir perspektiften ele alarak, modelin teorik temellerini ve milli eğitim sistemine katkılarını değerlendirmiştir. Çalışmada TYMM’nin, eğitim sistemini 21. yüzyıl becerileri doğrultusunda güncelleme çabasının olumlu olduğu; ancak modelin dayandığı kavram ve beceri tanımlarının büyük oranda yabancı kaynaklı olduğu ve bu durumun modelin yerli ve milli kimliğiyle çeliştiği ifade edilmiştir. Sosyal-duygusal öğrenme, eğilimler ve diğer beceri bileşenlerinin Batı merkezli bir felsefi yaklaşımla yapılandırıldığı, bu nedenle modelin kültürel bağlam açısından zayıf kaldığı eleştirisi yapılmıştır.

Üzümcü ve Abanoz (2024), “Program tasarımı yaklaşımları bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı” başlıklı araştırmasında 2024 DKAB dersi (4-8. Sınıf) öğretim programını program tasarımı yaklaşımları (öğrenen merkezli, problem merkezli, beceri temelli) bağlamında analiz etmiştir. Araştırmada programın özellikle öğrenci gelişim düzeyleri, bireysel farklılıklar, günlük yaşamla ilişkilendirme ve okul temelli planlama gibi boyutlarda çağdaş program geliştirme ilkelerine uygun olarak düzenlendiği vurgulanmıştır. Ayrıca programda ölçme-değerlendirme bileşenlerinde esneklik, çeşitlilik ve performansa dayalı yöntemlerin ön

planda olmasının öğretmen rolünün dönüştürücü bir biçimde tanımlanmasına katkı sunduğu, programın öğrenci merkezli yapılandırılmasının ise din eğitiminde teori-pratik bütünlüğünü sağlamada önemli bir zemin oluşturduğu belirtilmiştir.

Turan ve Nazıroğlu (2024) “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin din öğretimi yaklaşımında birey ve toplumun ideolojik tahayyülü” başlıklı çalışmasında TYMM kapsamında güncellenen Ortaöğretim DKAB öğretim programını birey ve toplum merkezli ideolojik unsurlar açısından incelemiştir. Çalışmada, program, “kimlik, otorite, özgürlük, adalet-eşitlik, kendini gerçekleştirme, epistemik yaklaşım ve eleştirel düşünme” olmak üzere altı tema çerçevesinde analiz edilmiştir. Sonuçlara göre programın hem birey hem de toplum merkezli ideolojik içerikler barındırdığı, temalara göre bu içeriklerin değiştiği belirlenmiştir. Sonuçlara göre programın çok katmanlı ve ideolojik yönelimler açısından dengeli bir tasarım sunduğu ifade edilmiştir.

Yurtcu ve Aktan (2024) 2018 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretim programının 4-12.Sınıf kazanımlarını 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde değerlendirmiştir. Çalışmada DKAB öğretim programının en çok öğrenme ve yenilenme becerilerine yer verdiği, özellikle öğrenmeyi öğrenme ve eleştirel düşünme gibi becerileri öne çıkardığı; buna karşılık bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile yaşam ve kariyer becerilerine oldukça sınırlı yer verildiği belirlenmiştir. Ayrıca, beceri odaklı kazanımların ilkökul düzeyinde daha sınırlı olduğu, ortaokul ve lise kademelerinde ise daha belirgin şekilde yer aldığı ifade edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, DKAB öğretim programının 21. yüzyıl becerileriyle tam anlamıyla örtüşmediği; iletişim, iş birliği ve kültürlerarası farkındalık gibi beceriler açısından geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Ünal (2023) tarafından hazırlanan doktora tezinde, 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretim programları analiz edilmiştir. Çalışmanın amacı, 1992, 2010 ve 2018 yıllarında güncellenen DKAB öğretim programlarının, 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına yönelik içerikleri hangi düzeyde barındırdığını ve bu programların beceri gelişimine katkısını belirlemektir. Araştırmanın bulgulara göre, 21. yüzyıl becerilerinden 2010 programında öğrenme ve yenilik becerileri ile yaşam ve kariyer becerileri öne çıkarken, 2018 programında bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı becerileri ön plana çıkmıştır.

Bu başlık altında incelenen çalışmalar, TYMM'nin geleneksel bilgi aktarımına dayalı eğitim anlayışından uzaklaşarak öğrenci merkezli, beceri temelli ve değer odaklı bir yaklaşıma yöneldiğini ortaya koymaktadır. 2024 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretim programı da bu yönelimin somut bir yansıması olarak değerlendirilmektedir. TYMM'nin sahadaki etkisini sınırlayan en önemli eleştiriler ise, öğretmen eğitimi, materyal desteği ve ölçme-değerlendirme süreçlerindeki yetersizliklerle birlikte, yerli ve milli kimlik iddiasına rağmen modelin kavramsal temellerinin Batı merkezli olması şeklindedir.

1.7. Tanımlar

Öğretim programı: Belirli bir eğitim kademesi veya ders için hazırlanmış; bireyde oluşturulması hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve değerleri sistematik biçimde düzenleyen, bu hedeflere ulaşmak için gerekli olan içerikleri, öğretme-öğrenme süreçlerini ve değerlendirme esaslarını belirleyen planlı bir dokümandır (Demirel, 2020).

Öğrenme çıktısı: Öğrenme-öğretme faaliyetlerini yönlendirmek ve öğrenmenin değerlendirilmesini sağlamak için referans olarak kullanılan ve belirli bir eğitim öğretim sürecini tamamlayan öğrencilerin neyi bilmeleri, anlamaları ve yapabilmelerinin beklendiğini açıklayan ifadelerdir (MEB, 2025).

Beceriler Çerçevesi: TYMM'de Beceriler Çerçevesi, bireyin çok boyutlu gelişimini desteklemek amacıyla yapılandırılmış, zihinsel, sosyal-duygusal, ahlaki ve fiziksel yönlerini kapsayan sistematik bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Bu çerçeve, öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi anlamlandırma, kullanma ve dönüştürme süreçlerinde gerekli olan yetkinlikleri kazanmalarını hedefleyen kavramsal beceriler; bireyin kendisiyle ve çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlayan sosyal-duygusal beceriler; sahip olunan bilgi ve becerilerin eyleme geçirilmesinde yönlendirici olan eğilimler; disiplinler arası düşünme ve uygulama becerilerini kapsayan okuryazarlık becerileri ve her ders alanına özgü bilgilerin işlevsel hale getirilmesini sağlayan alan becerilerinden oluşmaktadır (MEB, 2025).

İKİNCİ BÖLÜM

2.TEORİK ÇERÇEVE

Bu bölümde, 21. yüzyıl becerileri kavramı tanımlanmış, 21. yüzyıl becerilerinin eğitim sistemine yansımaları incelenmiş; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel özellikleri ve bu modele yöneltilen eleştiriler tartışılmıştır. Ayrıca, TYMM'de yer alan beceri çerçeveleri ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

2.1. 21. Yüzyıl Paradigmaları

Birinci Dünya Savaşı sonrasında, sanayi ötesi bir toplumsal yapıya geçilmekte olduğuna dair ilk işaretleri veren bilim insanları, İkinci Dünya Savaşı'nın ardından bu dönüşüm sürecini tanımlamak amacıyla “uzay çağı”, “teknoloji çağı”, “enformasyon çağı” ve “bilgi çağı” gibi kavramları kullanmaya başlamışlardır. Bilginin ekonomik, toplumsal ve kültürel alanlarda giderek daha etkili hâle gelmesiyle birlikte, bu yeni toplumsal yapıların tanımlanmasına yönelik kuramsal çabalar da artış göstermiştir. “Çağ” ve “dönem” gibi kavramların yerine “toplum” terimini yerleştiren sosyal bilimciler, bu dönüşüm sürecini anlamlandırmak ve adlandırmak amacıyla “sanayi sonrası toplumu”, “enformasyon toplumu”, “enformasyonel toplum”, “ağ toplumu” ve “bilgi toplumu” gibi çeşitli kavramsallaştırmalara başvurmuşlardır (Aktaş, 2020).

Bell (1973), Sanayi Sonrası Toplum kavramıyla, sanayi üretiminin yerini bilgiye ve hizmetlere dayalı bir ekonomik yapının aldığını belirtmiş; bu yeni toplum modelinde teorik bilgiyi, karar alma süreçlerinin merkezine yerleştirmiştir. Masuda (1981) ise bu süreci "Enformasyon Toplumu" olarak tanımlamış ve bilginin sadece ekonomik değil, aynı zamanda kültürel ve sosyal alanlarda da merkezi bir konuma geldiğini savunmuştur. Bu bağlamda, bilgi teknolojilerinin gelişimi, toplumsal kurumları yeniden yapılandıran bir güç olarak değerlendirilmiştir.

Brzezinski (2010), bu dönüşümü “Teknokratik Çağ” olarak adlandırmıştır. Brzezinski'ye göre bu çağda, sanayi toplumu yerini bilgi, iletişim ve teknoloji temelli bir toplum düzenine bırakmıştır. Bireylerin, kurumların ve devletlerin güç dengeleri, artık bilgiye erişim ve bilgi üretimi üzerinden tanımlanmış, teknolojik ilerlemelerin hem bireysel özgürlükleri hem de siyasal otoriteleri yeniden yapılandıracağı öngörülmüştür.

Castells (2010) Ağ Toplumu kuramı ile bilginin üretimi, dağıtımı ve paylaşımının ağ yapıları üzerinden gerçekleştiği yeni bir toplumsal organizasyonu tanımlamıştır. Castells (2010) bilginin, kapital ve emek gibi klasik üretim faktörlerini aşarak stratejik bir üretim faktörü hâline geldiğini, "Ağ toplumu" kavramı ile de bireyler ve kurumlar arasında bilgi temelli ilişki ağlarının küresel ölçekte örgütlendiğini açıklamıştır. Böylece bilginin artık sadece içeriğiyle değil, aynı zamanda üretim ve dolaşım biçimiyle de toplumu dönüştüreceğini belirtmiştir. Webster (2006) ise bilginin üretim, iletişim, sosyal ilişkiler ve kültürel yapılar gibi çeşitli alanlarda köklü dönüşümler yarattığını, bu nedenle bilgi toplumunun yalnızca teknolojik gelişmelerle açıklanamayacağını savunmuştur.

Bilgi toplumuna geçiş sürecinde, teknolojik gelişmeler ile birlikte geniş ölçekli toplumsal dönüşümler de yaşanmıştır. Küreselleşme, postmodern paradigma, bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT), Endüstri 4.0 ve Toplum 5.0 gibi unsurlar 20. Yüzyılın son çeyreğinde etkisini göstermeye başlayarak 21. yüzyılda yaşanan dönüşümlere yön vermiştir (Aşlamacı, 2023).

Küreselleşme, ekonomik, sosyal, kültürel ve teknolojik alanlarda ulus-devlet sınırlarını aşan karşılıklı etkileşimlerin yoğunlaşması süreci olarak tanımlanmaktadır (Steger, 2017). 21. yüzyılda küreselleşme ile birlikte ekonomik entegrasyon hızlanmış, uluslararası iş birlikleri artmış ve teknolojik yenilikler daha geniş bir alana yayılmıştır (Castells, 2010). Özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, küreselleşme sürecini daha da hızlandırarak bireylerin ve kurumların etkileşim biçimlerini kökten değiştirmiştir (Friedman, 2005; Akt. Aşlamacı, 2023). Bu değişim, aynı zamanda toplumsal ve kültürel yapıları da etkilemiştir. Bilgi ve fikirlerin sınırları aşarak hızla yayılması, kültürel etkileşimlerin artmasına ve farklı toplumsal normların karşılıklı olarak iç içe geçmesine yol açmıştır (Appadurai, 1996).

Bilgi çağının beraberinde getirdiği dijitalleşme ve çoklu kimlik inşası, bireyin toplumsal yapılardaki konumunu yeniden tanımlamış; bu değişim, postmodern paradigmanın yükselmesine ve birey merkezli yaklaşımların ön plana çıkmasına zemin hazırlamıştır (Bauman, 2000). Modernitenin bireyi ulus-devlet, aile, din ve ideoloji gibi yapılar içinde konumlandıran yapısına tepki olarak ortaya çıkan postmodern düşünce, bireye daha fazla özerklik, öznellik ve özgürlük imkânı tanımış; böylece toplumsal düzenin zorunluluğuna ilişkin algıların zayıflamasına neden olmuştur (Meydan, 2022).

Giddens'a (2023) göre modernite, bireyi güçlü toplumsal kurumlar aracılığıyla kimliklendirmiş; postmodernite ise bireyin kimliğini sürekli değişen bireysel tercihler ve deneyimler ekseninde inşa etmesini teşvik etmiştir. Postmodern paradigmanın 21. yüzyılda ortaya çıkardığı özgürleşme ve çeşitlilik ortamı bireylere yeni fırsatlar sunmuş, aynı zamanda toplumsal bağların zayıflamasını ve bireysel belirsizliklerin artmasını da beraberinde getirmiştir.

Bilgi ve iletişim teknolojileri, bilginin üretilme, paylaşılma ve işlenme biçimlerini değiştirerek dijitalleşme sürecini hızlandırmış, bireylerin sosyo-ekonomik yaşam biçimlerinde dönüşümlere yol açmıştır (Castells, 2010). Bu dönüşümler de eğitimden iş dünyasına kadar birçok alanda yeni paradigmaların benimsenmesine neden olmuş, bireylerin dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, veri analitiği ve teknolojiyi etkin kullanma gibi becerileri edinmesini zorunlu kılmıştır (OECD, 2019).

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler yalnızca bireysel ve toplumsal düzeyde değil, üretim sistemlerinde de değişimlere neden olmuştur. Özellikle de sanayi süreçlerinin dijitalleşmesiyle yeni endüstriyel yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Endüstri 4.0 ile birlikte üretim süreçleri, yapay zeka, nesnelerin interneti (IoT), büyük veri analitiği ve otomasyon gibi teknolojilerle dönüşerek daha verimli, esnek ve akıllı hale gelmiştir (Schwab, 2016). Bu süreç, iş gücü piyasasında yeni becerilere duyulan ihtiyacı artırmış, geleneksel meslekleri dönüştürmüş ve bireylerin sürekli öğrenme anlayışı ile kendilerini geliştirmelerini zorunlu hale getirmiştir (Fukuda, 2020).

Toplum 5.0 ise insan merkezli bir teknoloji anlayışını benimseyerek, teknolojinin sadece ekonomik kalkınma aracı değil, aynı zamanda toplumsal refahı artıran bir araç olarak kullanılmasını önermiştir (Onday, 2019). Japonya'da geliştirilen bu model,

teknolojiyi sürdürülebilir kalkınma, sosyal eşitlik ve yaşam kalitesinin artırılması için bir araç olarak değerlendirmiş ve bireylerin hem teknolojiyi etkin kullanabilen hem de insani değerleri ön planda tutan bir topluma entegre olmasını hedeflemiştir (Fukuda, 2020).

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, dijitalleşmenin yaygınlaşması, küreselleşmenin ivme kazanması ve sanayi süreçlerinde yaşanan dönüşümler ekonomik büyüme modellerinden sosyal kurumların işleyişine, eğitim sistemlerinden iş gücü piyasalarına kadar geniş bir yelpazede yeni beceri ve yetkinliklerin gerekliliğini ortaya koymuştur (Schwab, 2016; OECD, 2019). Değişimin kaçınılmaz hale geldiği bu çağda, bireylerin yalnızca akademik bilgiye sahip olmaları yeterli görülmemekte; bunun yanı sıra eleştirel düşünme, problem çözme, dijital okuryazarlık, uyum sağlama ve inovasyon gibi çok yönlü becerilerle donatılması zorunlu hale gelmektedir (OECD, 2019). Bu doğrultuda, bireylerin edinmesi gereken bu yeni bilgi, beceri ve tutumlar bütünü literatürde 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır.

2.2. 21. Yüzyıl Becerileri

21. yüzyılda küreselleşme, dijitalleşme, bilgi ekonomisinin yükselişi ve teknolojik dönüşüm, bireylerin yalnızca bilgiye sahip olmalarını değil; aynı zamanda bu bilgiyi yaratıcı, eleştirel ve iş birlikçi biçimde kullanabilmelerini zorunlu kılmıştır. Bu durum, bireylerin hem iş gücü piyasasında rekabet edebilmeleri hem de toplumsal hayata etkin bir biçimde katılabilmeleri için belirli becerilere sahip olmalarını gerektirmiştir (Aşlamacı, 2023; Griffin, McGaw ve Care, 2012). Geleneksel becerilerden farklı olarak bireylerin çok boyutlu yetkinliklerle donatılmasının gerekli gören bu yeni beceri setine genel olarak 21. yüzyıl becerileri denilmektedir.

Trilling ve Fadel (2009) 21. yüzyıl becerilerini öğrencilerin karmaşık problemleri çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı fikirler üretme, iş birliği yapma, etkili iletişim kurma ve dijital teknolojileri etkili kullanma becerileri olarak tanımlamıştır. Voogt ve Roblin (2012) ise 21. yüzyıl becerilerini globalleşen dünyada bireylerin etkili bir şekilde yaşayabilmeleri, çalışabilmeleri ve sosyal olarak katkı sağlayabilmeleri için gerekli olan beceriler olarak tanımlamıştır.

Wagner (2010), 21. yüzyıl becerilerini bireylerin çağın gerekliliklerine uyum sağlamaları ve iş gücü piyasasında rekabet edebilmeleri için sahip olmaları gereken

yetkinlikler olarak tanımlamıştır. Özellikle “21. yüzyıla hazırlanma ve bu yüzyılda hayatta kalma becerileri” olarak adlandırdığı bu becerileri eleştirel düşünme ve problem çözme, iş birliği ve liderlik, çeviklik ve uyarlanabilirlik, inisiyatif alma ve girişimcilik, etkili sözlü ve yazılı iletişim, bilgiye erişme ve bilgiyi analiz etme, merak ve hayal gücü olarak yedi temel kategoride toplamıştır.

Uluslararası kuruluşlarca hazırlanan çeşitli araştırmalar, raporlar ve incelemelerde, 21. yüzyılda bireylerin iş yaşamında başarılı olabilmeleri ve günlük yaşamlarını sürdürebilmeleri için belirli becerilere sahip olmalarının gerekliliği vurgulanmaktadır (Cansoy, 2018). OECD (2018) raporunda, bireylerin değişen ve belirsiz dünya koşullarına uyum sağlayabilmeleri için kritik düşünme, esneklik, yaratıcılık, dijital okuryazarlık, sosyal ve kültürel farkındalık gibi becerilere sahip olmaları gerektiği vurgulanmış; bu yetkinlikler genel olarak 21. yüzyıl becerileri kapsamında değerlendirilmiştir.

Partnership for 21st Century Learning (P21), 21. yüzyıl becerilerini bireylerin bilgi temelli toplum ve ekonomi içinde etkili bir şekilde varlık gösterebilmeleri için geliştirmeleri gereken çok yönlü bir beceri çerçevesi olarak tanımlamaktadır. Bu çerçevede yer alan beceriler, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği, yaratıcılık ve yenilikçilik gibi bilişsel ve sosyal becerilerin yanı sıra; medya ve bilgi okuryazarlığı ile dijital okuryazarlık gibi çağın gereksinimlerine uygun teknolojik yeterlikleri de içermektedir (Partnership for 21st Century Learning, 2019).

Partnership for 21st Century Learning, 21. yüzyıl becerilerini yalnızca bireysel gelişim bağlamında değil, aynı zamanda ekonomik talepler ve değişen toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda ele almıştır. Küreselleşme ve dijitalleşmenin hız kazandığı çağımızda, öğrencilerin yalnızca akademik bilgiye değil; aynı zamanda teknolojik gelişmelere uyum sağlama, yenilikçi düşünme ve problem çözme gibi becerilerle donatılarak iş gücü piyasasında rekabet edebilmeleri gerektiği vurgulanmıştır (Partnership for 21st Century Learning, 2019). Bu nedenle eğitim sistemlerinin, bireylere eleştirel düşünme, dijital okuryazarlık ve iş birliği gibi çağın gerektirdiği becerileri kazandıracak şekilde yeniden yapılandırılması gerektiği ifade edilmiştir.

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) ise 21. yüzyıl becerileriyle ilişkilendirilen sosyal ve duygusal öğrenme (SEL) yetkinliklerini öz

farkındalık, öz-yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma becerileri ve sorumlu karar verme olmak üzere beş ana başlık altında tanımlamaktadır. Bu yetkinlikler, bireylerin akademik başarılarının yanı sıra yaşam boyu gelişimlerini destekleyen temel beceriler olarak değerlendirilmektedir (CASEL, 2020).

Dünya Ekonomik Formu (World Economic Form), 21. yüzyıl becerilerini, bireylerin modern dünyada etkin bir şekilde yaşayabilmesi ve çalışabilmesi için gereken bilgi, yetenek ve tutumlar olarak tanımlamaktadır (WEF, 2020). WEF'in bu tanımı, 21. yüzyıl becerilerinin yalnızca akademik başarı değil, aynı zamanda iş gücü piyasasında rekabet edebilme ve sosyal yaşamda etkili bireyler olabilme kapasiteleri ile doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadır.

Avrupa Komisyonu, 21. yüzyıl becerilerini bireylerin bilgi temelli toplumlarda etkin bir şekilde yaşamaları, çalışmaları ve sürekli değişen dünyaya uyum sağlayabilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlar bütünü olarak tanımlamaktadır (European Commission, 2018). Bu kapsamda Avrupa Komisyonu, 2018 yılında güncellediği “Yaşam Boyu Öğrenme için Anahtar Yetkinlikler Çerçevesi” kapsamında ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yeterlik ve bilim/teknoloji okuryazarlığı, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler, girişimcilik yetkinliği, kültürel farkındalık ve ifadeden oluşan sekiz temel yetkinlik alanı belirlemiştir.

21. yüzyıl becerilerinin tanımlanması, kavramın geniş, kapsamlı ve oldukça belirsiz olmasından dolayı farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar kurum, kuruluş ya da araştırmacıların 21.yüzyıl becerilerini belirli sınırlar içinde kategorize ederek kendilerine özgü terminoloji, tanımlama ve sınıflandırma yaklaşımları ile kendi öncelikleri ve beklentilerini beceri çerçevelerine yansıtmalarından kaynaklanmaktadır (Aşlamacı, 2023). Tablo 1’de yazar ve kurumların 21. Yüzyıl becerileri tanımlarının odakları ve öne çıkardıkları beceriler yer almaktadır (Voogt ve Roblin, 2010; Cansoy, 2018):

Tablo 1. Kurum ve Yazarlara Göre 21. Yüzyıl Becerileri

Kurum / Yazar	Tanımın Odağı	Öne Çıkan Beceriler
Trilling ve Fadel (2009)	Bilişsel, sosyal ve dijital yetkinliklerin dengeli gelişimi	Eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, iş birliği, iletişim, dijital okuryazarlık
Voogt ve Roblin (2012)	Küresel yaşama katkı sağlama	Yaşam ve öğrenme becerileri, teknoloji yeterlikleri
Wagner (2010)	Çağa hazırlanma ve hayatta kalma	Eleştirel düşünme, liderlik, çeviklik, girişimcilik, iletişim, bilgi okuryazarlığı, merak, hayal gücü
OECD (2018)	Uyum ve toplumsal farkındalık	Yaratıcılık, esneklik, dijital okuryazarlık, kültürel farkındalık, öz düzenleme
Avrupa Komisyonu (2018)	Yaşam boyu öğrenme ve aktif vatandaşlık	Anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematiksel yeterlik, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlık yeterlikleri, girişimcilik, kültürel farkındalık
P21 (2019)	Bilgi ekonomisinde verimli birey yetiştirme	Problem çözme, yaratıcılık, medya ve bilgi okuryazarlığı, dijital yeterlikler
CASEL (2020)	Sosyal ve duygusal öğrenme çerçevesi	Öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma, sorumlu karar alma
World Economic Forum (2020)	İstihdam ve üretken vatandaşlık	Eleştirel düşünme, aktif öğrenme, teknoloji kullanımı, liderlik, dayanıklılık

21. yüzyıl becerilerine ilişkin farklı çerçeveler incelendiğinde, bu kavramın eğitim, ekonomik kalkınma, sosyal bütünleşme, dijitalleşme, istihdam, aktif ve üretken vatandaşlık gibi çok boyutlu alanlarla ilişkili olduğu görülmektedir. Trilling ve Fadel, Wagner ve P21 tarafından bireylerin bilişsel ve teknolojik becerilerini ön plana çıkarılarak bilgi toplumu ve dijital ekonomide başarıya ulaşmaları amaçlanmakta ve eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve dijital okuryazarlık gibi beceriler öne çıkarılmaktadır. Bu durum, özellikle iş gücü piyasasının taleplerine yanıt verme amacıyla

şekillenen beceri çerçevelerinde belirginleşmektedir. Ancak OECD, Avrupa Birliği ve CASEL gibi kurumlar, bireylerin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda sosyal-duygusal, kültürel ve vatandaşlık temelli yetkinliklerle donatılmasını önceliklendirmektedir. Bu çerçeveler; empati, öz farkındalık, kültürel çeşitliliğe saygı, demokratik katılım ve yaşam boyu öğrenme gibi bireyin toplumsal hayattaki rolünü destekleyen becerilere vurgu yapmaktadır. Avrupa Birliği'nin "Yaşam Boyu Öğrenme için Anahtar Yetkinlikler Çerçevesi" örneğinde olduğu gibi, bireylerin kişisel, sosyal ve mesleki gelişimlerine hizmet eden bütünsel bir yaklaşım benimsendiği görülmektedir.

2.3. 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Eleştiriler

21. yüzyıl becerileri kavramı, çağdaş eğitim politikalarının merkezine yerleşmiş ve birçok araştırmacı ve uluslararası kuruluş tarafından bireylerin gelecekteki başarıları için temel bir referans çerçevesi olarak sunulmuştur. Ancak bu kavram, içerdiği belirsizlikler, kültürel bağlamdan kopukluklar ve uygulanabilirlik sorunları nedeniyle eleştirilere tabi tutulmaktadır (Voogt ve Roblin, 2012).

21. yüzyıl becerilerine dair farklı kuruluş ve araştırmacılar tarafından önerilen çerçeveler, çoğunlukla kendi kurumsal önceliklerine, jeopolitik konumlarına ve ekonomik perspektiflerine göre şekillenmektedir. Bu durum, becerilerin tanımı ve kapsamı konusunda küresel ölçekte ortak bir mutabakatın oluşmasını zorlaştırmakta; kavramın içeriksel olarak genişlemesine rağmen anlamsal belirsizlik ve yorum çeşitliliğini beraberinde getirmektedir (Silva, 2009). Özellikle gelişmiş ülkeler merkezli bu çerçevelerin, farklı sosyoekonomik ve kültürel bağlamlara sahip toplumlara doğrudan aktarılmaya çalışılması, kültürel bağlamdan kopukluk sorununu ortaya çıkarmaktadır. Ülkenin eğitim muhtevasını ve politikasını şekillendirmesinde kendine özgü tarihi, sosyolojik ve ekonomik şartlarının göz ardı edilmesi 21. yüzyıl becerilerini içeren eğitim reformlarının uygulanabilirliğini zorlaştırmaktadır (Aşlamacı, 2023). Bu nedenle eğitim sistemlerinin, yalnızca uluslararası standartlara uyum sağlamak adına evrensel olarak sunulan modelleri uygulamaya koymak yerine, kendi toplumsal, kültürel ve ekonomik dinamiklerini gözeterek özgün beceri çerçevelerini geliştirmesi gerekmektedir.

2.4. 21. Yüzyıl Becerilerinin Eğitim Sistemlerine Yansıması

Her dönemin bilimsel, ekonomik ve toplumsal koşulları doğrultusunda, bireylerden beklenen temel beceriler de farklılık göstermektedir. Örneğin, 19. yüzyılda okuryazarlık ve yönergelere uygun davranabilme gibi işlevsel beceriler ön plandayken; günümüzde eleştirel düşünme, karmaşık problem çözme ve yeni durumlara uyum sağlama gibi üst düzey bilişsel beceriler daha fazla önem kazanmaktadır (Yurtcu, 2024).

Geçmiş yüzyılın öğretmen merkezli, ezbere dayalı eğitim anlayışından, öğrencinin merkeze alındığı ve eleştirel düşünme, yaratıcılık, işbirliği gibi yetkinliklerin ön plana çıktığı bir öğrenme ekosistemine doğru bir dönüşüm yaşanmaktadır. Bu dönüşüm bireylerin yalnızca bilgiye erişebilmesini yeterli kılmamakta; bunun yanı sıra, bilgiyi etkili bir şekilde kullanabilme, çeşitli bağlamlara uygulayabilme ve yeni durumlara uyarlayabilme becerilerini de zorunlu hale getirmektedir (Beers, 2011; Dede, 2010; Trilling ve Fadel, 2009). Bu doğrultuda, 21. yüzyılda eğitim sistemleri, öğrencilerin sadece bilgi edinmesinden öte, bilgiyi değerlendirme, anlamlandırma ve farklı disiplinlere uygulayabilme becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır. Bu amaçla eğitim sistemlerinde köklü değişimler meydana gelmekte ve 21. yüzyıl becerileri giderek daha fazla önem kazanmaktadır.

21. yüzyıl becerileri, bireylerin hızla değişen toplumsal, ekonomik ve teknolojik koşullara uyum sağlayabilmesi için gerekli olan bilişsel, sosyal, duygusal ve teknik yetkinlikleri kapsayan çok boyutlu bir beceri setidir. Bu beceriler, bireylerin karmaşık problemleri çözme, eleştirel düşünme, iletişim kurma, iş birliği yapma, yaratıcılık geliştirme, dijital ve medya okuryazarlığı, öz düzenleme ve öğrenmeyi öğrenme gibi yetkinlikleri edinmesini amaçlamaktadır (OECD, 2018; Trilling ve Fadel, 2009; Voogt ve Roblin, 2012).

21. yüzyıl becerileri, geleneksel eğitim modellerinden farklı olarak, bilginin ezberlenmesi ve tekrar edilmesi yerine, bilginin etkili kullanımı ve disiplinler arası bağlamlarda uygulanmasını vurgulamaktadır (Hilton ve Pellegrino, 2012). Dolayısıyla, 21. yüzyılda eğitim sistemleri, bireyleri küresel değişimlere uyum sağlayabilecek yeterliliklerle donatmayı hedeflemektedir (OECD, 2018). Eğitim sistemleri de bu hedef doğrultusunda öğrencilerin karmaşık sorunları çözme ve yeni durumlara adapte olma yeteneklerini geliştirmelerine yönelik programlar geliştirmektedir (Saavedra ve Opfer,

2012). Bu doğrultuda, çağdaş öğretim programları, bilgi aktarımının ötesine geçerek, öğrencilerin edindikleri bilgiyi anlamlandırma, problem çözme ve disiplinler arası bağlamlarda uygulama yetkinliklerini geliştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2025). Türkiye’de bu becerilerin eğitim sistemine yansımalarının, DKAB öğretim programlarının dönüşüm süreci örneği üzerinden izlenebilmesi mümkündür.

2.5. DKAB Programında 21. Yüzyıl Becerilerinin Yansımaları

Türkiye’de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi, 1982 Anayasası’yla zorunlu hâle geldikten sonra hazırlanan ilköğretim programıyla birlikte eğitime dâhil olmuştur. Bu ilk program, geleneksel öğretim anlayışını yansıtmış; öğrencilerin dinî bilgileri edinmesini ve ahlaki davranışlar kazanmasını hedeflemiş ancak bireysel farklılıkları ya da öğrencinin öğrenme sürecindeki aktif rolünü dikkate almamıştır. Bu dönem, davranışçı yaklaşıma dayalı, öğretmen merkezli ve içerik odaklı bir öğretim anlayışının belirgin olduğu bir evredir (Ünal, 2023).

Türkiye’de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi öğretim programları, zaman içerisinde hem pedagojik hem de toplumsal beklentilere bağlı olarak evrim geçirmiştir. Bu evrimde özellikle değer aktarımı odaklı geleneksel yaklaşımdan, beceri temelli ve öğrenci merkezli yapılandırmacı anlayışa doğru yönelme dikkat çekmektedir (MEB, 2018a). Bu dönüşüm süreci, yalnızca öğretim yöntemlerinde değil, aynı zamanda öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve tutumlarda da kendini göstermektedir.

2000 yılında yayımlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı, çağdaş eğitim anlayışlarının etkisiyle yapılandırmacı yaklaşıma daha yakın bir duruş sergilemiş ve öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif bir özne olarak yer almasını önemsemiştir. Programda din öğretimi, birey bilincinin geliştirilmesi, akılcı ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması gibi hedeflerle temellendirilmiş; dinî bilgilerin sorgulanabilir, yorumlanabilir ve gündelik yaşamla ilişkilendirilebilir olması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca öğretim sürecinde geçmişten gelen bilgilerin doğrudan aktarılması yerine, bu bilgilerin öğrenci merkezli ve çağdaş pedagojik yaklaşımlar doğrultusunda yeniden yapılandırılmasına önem verilmiştir (MEB, 2000).

2005 ortaöğretim ve 2006 ilköğretim DKAB programlarında, yapılandırmacı yaklaşıma geçiş en net biçimde görülebilmektedir. Bu programlar, "öğrencinin bilincinin gelişmesini sağlayacak şartları oluşturmak" gibi ifadelerle bireysel öğrenme sorumluluğuna vurgu yaparken, aynı zamanda bireyin düşünsel ve ahlaki gelişimini destekleyen öğrenme ortamlarının inşasını da öngörmüştür. "İnsana, düşünceye, hürriyete, ahlaka ve kültürel mirasa saygı" ilkeleri, değer merkezli yapılandırmacı bir eğitimin ana omurgasını oluşturmuştur (MEB, 2005; MEB, 2006).

2010 yılında güncellenen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programlarında, yapılandırmacı yaklaşımın kurumsallaştığı ve öğretim süreçlerine sistematik biçimde yansıtıldığı görülmektedir. Bu programlarda, din öğretiminin bireyin anlam arayışına, sorgulama becerisine ve ahlaki muhakemesine katkı sağlayacak şekilde yapılandırılması temel alınmıştır. Öğrenme süreçlerinde birey merkezli uygulamalara öncelik verilmiş; bireyin toplumsal ve kültürel bağlam içerisinde gelişen çok yönlü bir varlık olduğu anlayışı benimsenmiştir (MEB, 2010a; MEB, 2010b).

1982 yılında öğretmen merkezli olan öğretim programı, 2000 yılından itibaren yapılandırmacı kuramın etkisiyle öğrenen merkezli bir yapıya evrilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte yeniden şekillenen DKAB öğretim programları, yalnızca bilgiyi aktaran değil; öğrencinin bilgiyi yapılandığı, yorumladığı ve yaşamla ilişkilendirdiği öğrenme ortamları tasarlamayı hedeflemiştir. Bu dönüşüm, özellikle 21. yüzyılın çok boyutlu öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda beceri temelli eğitimi merkeze alan yeni bir paradigma ile devam etmiştir.

2018 yılında güncellenen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programları, değer, yetkinlik ve bütüncül gelişim kavramlarını merkeze alan daha kapsamlı bir anlayışa evrilmiştir. Bu programlarda yalnızca bilgi aktarımı değil, empati kurabilen, karar alabilen ve sorumluluk bilinci gelişmiş bireyler yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Öğrenme süreçleri, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi önceleyen sarmal yapı, disiplinler arası bütünlük ve çoklu okuryazarlık becerilerine dayalı olarak yapılandırılmıştır (MEB, 2018a; MEB, 2018b).

2.6. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Günümüz eğitim anlayışı, yalnızca bilgi aktarımına dayalı geleneksel yaklaşımların ötesine geçerek bireyin çok yönlü gelişimini esas alan bütüncül bir modele yönelmiştir. Eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği ve sosyal-duygusal beceriler gibi 21. yüzyılın öne çıkan nitelikleri, çağdaş öğretim programlarının temel bileşenleri hâline gelmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) de bu dönüşümün bir yansıması olarak şekillenmiş; öğrencinin zihinsel, duygusal, sosyal, ahlaki ve fiziksel gelişimini merkeze alan bütüncül bir eğitim anlayışını benimsemiştir (MEB, 2025).

TYMM, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında kamuoyuna sunulan ve eğitim sisteminde yapısal olduğu kadar felsefî ve pedagojik bir paradigma değişimini ifade eden kapsamlı bir öğretim programı modelidir. Model, bireyin potansiyelini ortaya çıkarmayı; 21. yüzyıl becerileri ile donatılmış, yerli ve millî kimlik sahibi bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Arslankara ve Arslankara, 2024). Bu doğrultuda TYMM, yalnızca bilgiye erişimi değil, bilginin işlenmesini, uygulanmasını ve değerlerle bütünleştirilmesini esas alarak yeni bir eğitim vizyonu ortaya koymaktadır.

Modelin ortaya çıkışı, beceri temelli bir yapıya geçilmesi ihtiyacından kaynaklanmıştır. Bu kapsamda 2022 yılında Millî Eğitim Bakanlığı, öğrenme-öğretme süreçlerinde yaşanan temel sorunların tespiti ve çözümüne yönelik olarak akademisyenler, eğitim uzmanları ve uygulayıcıların katılımıyla kapsamlı bir çalışma başlatmıştır. Mesleki Yeterlikler Çerçevesi temelinde yürütülen bu çalışmalarda özellikle 21. yüzyıl becerilerinin öğretim programlarına yansıtılması ve ulusal bir beceri modelinin geliştirilmesi gerekliliği üzerinde görüş birliğine varılmıştır (Aşkar ve Altun, 2023). Bu doğrultuda, 2023 yılında Millî Eğitim Bakanlığı ve UNICEF iş birliğiyle “K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli” geliştirilmiştir. Bu model, Türk eğitim sisteminin 21. yüzyıl becerileriyle bütünleştirilmesini, okul öncesinden ortaöğretime kadar bireylerin gelişiminin kesintisiz desteklemesini ve öğretim programlarının hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme durumları olmak üzere dört temel boyut üzerinden yapılandırmasını amaçlamaktadır. K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler, okuryazarlık becerileri ve alan becerileri olmak üzere beş temel beceri kategorisinden oluşmaktadır (MEB, 2023).

2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli adı altında geliştirilen öğretim programları K12 Beceriler Çerçevesine dayandırılmıştır. Programlarda 21. yüzyıl becerileri kavramsal, sosyal-duygusal, alan, okuryazarlık becerileri ve eğilimler olarak doğrudan sınıflandırmıştır. Programlarda "bütüncül insan" yetiştirme idealine odaklanmış; değer ve becerileri merkeze alan, öğrencinin aktif öğrenme süreçlerine katılımını esas alan bir model sunulmuştur (MEB, 2025).

TYMM’de “kazanım” kavramı yerine “öğrenme çıktısı” kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Çıktı odaklı yaklaşımda öğrencinin bir dersi tamamladığında edindiği bir yetkinlik ya da beceriye odaklanılmaktadır (Aşlamacı, 2023). Beceri kavramının en temel özelliklerinden biri ise, belli bir süreç içinde gerçekleşiyor olmasıdır. Örneğin, tümevarımsal akıl yürütme becerisi; mevcut olaya, konuya ya da duruma ilişkin gözleme dayalı bir örüntü oluşturmaya ve genelleme yapmaya dayanan bir süreci ifade etmektedir. Bu süreç, TYMM’de bir süreç bileşeni olarak yer almakta, süreç bileşenleri işletildikçe daha üst bir kavram olan beceriye ulaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle beceri edinim sürecindeki işlem adımları TYMM’de “süreç bileşeni” olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda TYMM’de kavramsal beceriler, alan becerileri ve süreç bileşenleri, öğrenme çıktılarının yazılmasında referans noktaları olarak ele alınmaktadır (MEB, 2024b).

TYMM’de içerikler sadeleştirilmiş, ders yükü azaltılmış ve disiplinler arası bütünleşik yapılar öne çıkarılmıştır. Değer eğitimi ise ayrı ve soyut bir alan olarak değil, tüm disiplinlere entegre edilmiş programlar arası bir bileşen olarak ele alınmıştır (MEB, 2025). Böylece değerler yalnızca Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ya da Sosyal Bilgiler gibi derslerde değil, Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri gibi alanlarda da öğretim sürecine entegre edilmiştir.

Modelin merkezinde yer alan “erdem-değer-eylem” çerçevesi, bireyin değerleri yalnızca bilmesi ya da içselleştirmesiyle değil; bu değerleri davranışa dönüştürmesiyle anlam kazandığını vurgulamaktadır. Bu yapıda erdemler üst nitelikleri, değerler bu niteliklerin bileşenlerini, eylemler ise bunların yaşamla buluştuğu pratik boyutu temsil etmektedir (Yıldırım ve Çalışkan, 2024; MEB, 2025). Böylece aksiyolojik temelli bir karakter eğitimi anlayışı ile bireyin toplumsal sorumluluğu da bütünleştirilmektedir.

Felsefi temelleriyle dikkat çeken TYMM, aynı zamanda eğitimde yerli bir paradigma arayışının ürünüdür. Batılı modellerden bağımsız, kök değerlerden beslenen ve çağın ihtiyaçlarına yanıt vermeyi amaçlayan bu model hem içerik hem de yöntem açısından özgün bir yaklaşım sunmaktadır (Akpınar, Özer, Oral ve Köksalan, 2024). Ancak modelin içeriği ve uygulama süreçleri çeşitli açılardan eleştirilere maruz kalmış, bu durum modelin sahadaki yansımalarının tartışılmasına zemin hazırlamıştır (DEM, 2024; Karataş, 2024; Yıldırım ve Çalışkan, 2024).

2.7. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Yönelik Eleştiriler

TYMM'nin geliştirilme sürecinde ihtiyaç analizlerinin, önceki müfredatlara ilişkin izleme ve değerlendirme raporlarının ve öğretmen görüşlerinin yeterince dikkate alındığına dair somut bir kanıt sunulmamıştır (DEM, 2024). Bu durum, modelin eğitimsel ve toplumsal ihtiyaçlara ne ölçüde yanıt verdiğine dair meşruiyet sorunları doğurmaktadır. Özellikle 2018 öğretim programlarının uygulama sonuçları yeterince değerlendirilmeden TYMM'ye geçilmesi, süreklilik ve sistematiklik açısından eleştirilmektedir (Ülçay, 2024).

TYMM'nin sadece belirli sınıf düzeylerinde (okul öncesi, 1, 5 ve 9. sınıflar) uygulanmaya başlanması eğitim sisteminde eş zamanlı çift müfredatın yürütülmesine neden olmuştur. Bu durum hem öğrenci hem öğretmen hem de veli düzeyinde karışıklıklara ve uyum problemlerine yol açmaktadır (Karataş, 2024). Ayrıca bu kademeli geçiş sürecinde öğretmenlere sağlanan destek, rehberlik ve hizmet içi eğitimlerin yetersiz kaldığı, uygulayıcıların pedagojik hazırlık açısından donanımsız olabileceği ifade edilmiştir (Karataş, 2024; Ülçay, 2024).

Yıldırım ve Çalışkan (2024) TYMM'nin erdem-değer-eylem modeli çerçevesinde “eylem” boyutunun uygulamada eksik kaldığını, değerlerin öğrencilerin davranışlarına dönüşmesi için gereken pedagojik yapıların ve uygulamaların yeterince geliştirilmediğini vurgulamıştır. Ayrıca modelin “değer temelli” olduğunu iddia etmesine rağmen, bu değerleri yaşantıya dönüştürecek araçların eksikliğinin, modelin bütüncül işlevselliğini zayıflatmış ifade edilmektedir.

Akpınar ve Köksalan (2024), TYMM'de kullanılan kavram ve beceri tanımlarının büyük ölçüde yabancı kaynaklara dayandığını belirtmiştir. Bu durumun, modelin “yerli

ve millî” bir eğitim yaklaşımı sunduğu iddiasıyla çeliştiğini, modelin kavramsal çerçevesinin dışa bağımlılığı nedeniyle millî kimliğe dayalı bir maarif sisteminin inşa edilemeyeceği ifade edilmiştir. Yazarlar “yabancı kavramlarla millî düşünülemez ve yerli ürünler ortaya konulamaz” ifadesiyle modelin söylem düzeyiyle içeriksel yapısı arasında bir tutarsızlık olduğu eleştirisini yapmıştır.

TYMM, erdem-değer-eylem yaklaşımı doğrultusunda bireylerden yalnızca bilişsel düzeyde bilgi sahibi olmalarını değil; aynı zamanda bu bilgiyi davranışa dönüştürmelerini beklemektedir. Ancak, Yıldırım ve Çalışkan (2024) bu yüksek beklentinin sahadaki öğrenci profiliyle her zaman örtüşmediğine dikkat çekerek, özellikle erdem-değer-eylem modelinde “eylem” boyutunun pedagojik olarak yeterince yapılandırılmadığını, bu nedenle öğretmenlerin TYMM’de tanımlanan insan profilini ders ortamına etkili şekilde yansıtmakta zorluk yaşayabileceklerini belirtmiştir. Ayrıca modelde girişimcilik, yeniliğe açıklık ve kariyer planlaması gibi 21. yüzyıl insanının temel özelliklerinin ya hiç yer almaması ya da yalnızca dolaylı biçimde değinilmesi, ideal profille sahadaki ihtiyaçlar arasındaki mesafenin artmasına yol açtığı ifade edilmiştir (Yıldırım ve Çalışkan, 2024).

Karataş’a (2024) göre programın hem beceri temelli hem değer temelli hem de akademik başarı odaklı hedefleri aynı anda taşınması; öğretmenler açısından önceliklendirme ve uygulama tutarlılığı konusunda karmaşa yaratmaktadır. Bu durum, Karataş (2024) tarafından modelin iyi yapılandırılmış olsa da sahada “yetiştirilemez” bir öğrenci profili beklentisi doğurduğu yönünde yorumlanmaktadır.

Arslankara ve Arslankara’ya (2024) göre, TYMM’de öğrenme çıktıları ve beceriler, özellikle kavramsal, sosyal-duygusal ve değer boyutlarında oldukça ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır. Ancak bu çıktıların nasıl değerlendirileceğine ilişkin açık, sistematik ve pedagojik olarak uygulanabilir bir ölçme-değerlendirme çerçevesi sunulmamaktadır. Öğretmenlerin neyi, nasıl ölçeceklerine dair açık ölçütlere ve örnek uygulamalara erişememesi, modelin sahadaki uygulanabilirliğini sınırlamaktadır.

Ülçay (2024), uygulayıcıların görüşlerinin tasarım aşamasında sınırlı düzeyde dikkate alındığını ve özellikle sosyal-duygusal öğrenme, eğilimler ve değer temelli çıktıların nasıl kazandırılacağına dair sahaya dönük yönlendirici araçların eksik olduğunu belirtmektedir. TYMM’nin tanıtım ve geçiş sürecinin hızlı ve merkeziyetçi bir biçimde

yürütüldüğü, bu durumun da öğretmenler açısından hem adaptasyon süresini kısalttığı hem de uygulama sürecinde belirsizlikleri artırdığı vurgulanmıştır. Benzer şekilde, Karataş (2024) TYMM'nin sahaya indirgenmesinde öğretmenler başta olmak üzere uygulayıcı aktörlerin pedagojik hazırlık düzeylerinin yeterince güçlendirilmediğini belirtmiş, programın başarıya ulaşmasının büyük ölçüde öğretmenlerin yeni yapıdaki kazanımları içselleştirmesine ve sınıf içi uygulamaya uyarlayabilmesine bağlıyken, bu süreçte öğretmenlere yeterli rehberlik ve hizmet içi eğitimlerin sunulmadığını ifade etmiştir.

2.8. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Beceri Çerçevesi

Millî Eğitim Bakanlığı, 21. yüzyılın küresel eğitim dinamiklerine uyumlu biçimde, öğrencilerin çağın gerektirdiği çok boyutlu yeterliklerle donatılmasını amaçlayan bütüncül bir beceri modelini benimsemiştir. Bu doğrultuda geliştirilen yapısal düzenlemeler yalnızca pedagojik bir revizyonu değil, aynı zamanda ulusal eğitim sisteminin stratejik yönelimini de yansıtmaktadır. Bu kapsamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli geliştirilmiş ve söz konusu dönüşüm daha sistematik ve kurumsal bir çerçeveye kavuşturulmuştur. Model, öğrencilerin bilişsel düzeydeki akademik kazanımlarını 21. yüzyıl becerileriyle bütünleştirmeyi ve bu kazanımları işlevsel kılmayı hedefleyen “Beceriler Çerçevesi”ni esas almaktadır. Söz konusu çerçeve, Türk millî eğitim sisteminin tarihsel birikimini çağdaş eğitim anlayışıyla bütünleştirerek modernleşme süreciyle uyumlu bir paradigma olarak tasarlanmıştır. Okul öncesinden lise düzeyine kadar uzanan bu yapı içerisinde beceriler, yaş gelişimi ve öğrenme alanları dikkate alınarak tanımlanmakta; ayrıca bu becerilerin birbirleriyle nasıl ilişkilendirileceğine ve eğitsel süreçlerde nasıl uygulanacağına dair sistematik açıklamalara yer verilmektedir (MEB, 2025).

2.8.1. Kavramsal Beceriler

Kavramsal beceriler, bireyin zihinsel süreçlerini kullanarak hem doğrudan gözlemlenebilen basit eylemleri hem de daha soyut ve karmaşık düşünme süreçlerini kapsayan bir beceri kümesi olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2025). Kavramsal beceriler, yalnızca bilgiye sahip olmayı değil; bilgiyi anlamlandırma, analiz etme, değerlendirme ve dönüştürme süreçlerini içermektedir (Aşkar ve Altun, 2023). Bu yönüyle kavramsal beceriler, bilişsel gelişimin temel yapıtaşları arasında yer almakta ve bireyin üst düzey

düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme ve karar verme gibi zihinsel işlevleri yerine getirebilmesini sağlamaktadır.

Geleneksel Bloom taksonomisinde kavramsal beceriler, bilgi edinmenin ötesine geçerek “anlama”, “uygulama”, “analiz”, “sentez” ve “değerlendirme” aşamalarını kapsayan üst düzey bilişsel faaliyetlerle ilişkilendirilmiştir (Anderson ve Krathwohl, 2001). Aşkar ve Altun (2023) bu sınıflamanın, beceriler arası ilişkilerin dinamik doğasını tam olarak yansıtamadığını, dolayısıyla öğretim programlarında kavramsal beceriler taksonomik olarak değil, ontolojik (bir yapı çerçevesinde ele alınması gerektiğini belirtmiştir.

TYMM’de kavramsal beceriler, üç katmanlı bir yapıda sınıflandırılmıştır. Bu yapının ilk düzeyi olan temel beceriler, herhangi bir zihinsel karmaşıklık gerektirmeyen, doğrudan gözlenebilen eylemleri kapsamaktadır. Saymak, yazmak, çizmek, işaret etmek gibi eylemler bu kategoriye örnek olarak verilmektedir. İkinci düzeyde yer alan bütünleşik beceriler ise süreç modellemesine imkân tanıyan ve daha fazla bilişsel işlem gerektiren eylemlerden oluşmaktadır. Bütünleşik beceriler arasında; çelişki giderme, gözlemlleme, özetleme, çözümleme, sınıflandırma, bilgi toplama, karşılaştırma, sorgulama, genelleme, çıkarım yapma, gözleme dayalı tahmin etme, mevcut bilgi ya da veriye dayalı tahmin etme, yapılandırma, yorumlama, yansıtma, muhakeme (akıl yürütme), değerlendirme, tartışma, mantıksal denetleme ve sentezleme yer almaktadır. Üçüncü düzey olan üst düzey düşünme becerileri ise en az iki bütünleşik beceriyi bir arada kullanmayı gerektiren çok boyutlu zihinsel faaliyetleri ifade etmektedir. Bu düzeyde karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey zihinsel etkinlikler öne çıkmaktadır. Bu üç düzey arasında hiyerarşik bir geçişten ziyade işlevsel bir bütünlük söz konusudur ve her biri diğerlerinin temeli ya da tamamlayıcısı niteliğindedir (MEB, 2025).

2.8.2. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri

Sosyal-duygusal öğrenme kavramı, bugün bilinen anlamıyla ilk kez 1994 yılında Collaborative for Academic Social Emotional Learning’in (CASEL) kuruluşu ile eğitim alanında yer bulmuştur. Eğitimciler, araştırmacılar, eğitim politikacıları, toplum liderleri, aileler ve öğrencileri kapsayan kapsamlı bir eğitim ve toplumsal dönüşüm hareketine

öncülük eden CASEL (Elias vd., 1997); birçok ülkede çeşitli eğitim kurumları tarafından tanınması ve sosyal-duygusal öğrenme alanındaki çalışmalara ev sahipliği yapması nedeniyle, sosyal-duygusal öğrenme kavramının dünyaya yayılmasında önemli bir rol oynamıştır. Bu bağlamda, CASEL, araştırmacılar tarafından sıklıkla sosyal-duygusal öğrenme ile ilgili çalışmalarda rehber olarak kullanılmaktadır (Kalaycı, 2023).

CASEL tarafından sosyal-duygusal öğrenme çocukların ve yetişkinlerin duygularını yönetme, bireysel hedeflere ve grup hedeflerine ulaşma, başkalarının duygularını anlayabilme ve yansıtabilme, ilişkilerde destekleyici olma ve bu ilişkileri koruma, başkalarının önemsendiği kararlar alma, sağlıklı kimlikler geliştirmede gerekli olan bilgi, tutum ve becerileri kazanma ve etkili bir biçimde uygulama süreçleri olarak tanımlanmaktadır (CASEL, 2020). CASEL, sosyal-duygusal öğrenme becerilerini öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme olmak üzere beş temel alanda toplamıştır.

Öz Farkındalık: Bireyin kendi duygularını, düşüncelerini ve değerlerini tanıma ve bunların kendi davranışlarını nasıl etkilediğini fark etmesi yeteneğidir. Bireyin duygularını tanımlama, kendini doğru algılama, güçlü yönlerini ve kişisel sınırlarını öz güven çerçevesinde sağlıklı bir biçimde tanımlayabilme ve değerlendirebilme yetkinliğidir. Öz farkındalık, kendi farkındalıklarının yanı sıra başkalarının duygularını ve onların da güçlü yanlarını tanıma becerisini de barındırır (Elias, 2003). Kendisi hakkında gerçekçi bir algı sahibi olma, duyguları tanımlayabilmenin yanında duygular, değerler ve düşünceler arasındaki bağlantıyı kurabilme, güçlü yönlerinin farkında olma, öz yetkinlik, ön yargı ve kalıp yargıları sorgulayabilme, kişisel, kültürel ve dilsel özelliklerini tanımlayabilme gibi beceriler öz farkındalık altında yer alan becerilerin bazılarıdır.

Öz Yönetim: Çeşitli durumlarda bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını etkili bir biçimde düzenleme ve dengeleme yeteneğidir. Bu yetenek stres ile başa çıkma, dürtüleri kontrol etme, öz disiplin, öz motivasyon, hedef belirleme ve organizasyon becerilerini içerir. Ayrıca akademik ve kişisel hedefler belirleme ve bu hedefler için çaba gösterme becerilerini de kapsar. Bu beceri stresin üstesinden gelmeyi, engellerden kaçınmayı ve duyguları uygun şekilde ifade etmeyi de içerir (Denham ve Brown, 2010). Bireyin duygularını, dürtülerini ve arzularını yönetebilmesi, stres yönetimi stratejilerini

tanımlama ve kullanabilme, bireysel ve kolektif hedefler koyabilme, planlama ve koordinasyon becerilerini kullanabilme, gerektiği yerde sorumluluk alma, öz düzenleme ve zorluklara karşı baş edebilme gibi beceriler öz yönetim becerisi altında yer almaktadır.

Sosyal Farkındalık: Farklı geçmiş ve kültürlerden insanları da içeren diğerlerini anlama, bakış açılarını görebilme ve empati kurma yeteneği olarak tanımlanabilir. Bu yetenek, kültürel ve sosyal çeşitliliği takdir etme ve başkalarına saygı duyma becerileriyle ilişkilendirilir. Ayrıca, davranışların altında yatan sosyal ve etik normları anlama, aile, okul ve toplumun kaynaklarını destekleme ve değer verme yeteneği de içerir (Göl-Güven, 2020). Başkalarının bakış açılarını anlayabilme, empati kurma ve şefkat gösterme, başkalarının duygularını ve fikirlerini önemseme, farklılıkları kucaklama, beklenti ve isteklerin farkında olma becerileri sosyal farkındalık becerilerinden bazılarıdır.

İlişki Becerileri: Sağlıklı ve yapıcı ilişkiler kurma ve sürdürme ve bu ilişkileri farklı gruplarla ve ortamlarda yürütme becerisidir. Etkili iletişim, sosyal katılım, ilişki kurma ve takım çalışması yapabilme becerileriyle ilişkilidir. Kabul edilemez sosyal baskıya karşı durma, çatışmaları olumlu yöntemlerle çözme ve gereksinim olduğunda yardım etme becerileri olarak tanımlanır (Elias, 2003). Etkili ve açık iletişim kurma, olumlu ilişkiler geliştirme, takım çalışması ve iş birlikçi problem çözme becerilerini gösterme, çatışma çözümünde yapıcı ve bütüncül yöntemler kullanma, başkalarının haklarını koruma gibi beceriler ilişki becerileri altında yer almaktadır.

Sorumlu Karar Verme: Kişisel davranışlar ve sosyal ilişkiler bağlamında etik standartlar, sosyal normlar ve güvenlik endişeleri göz önüne alınarak yapıcı seçimler yapabilme ve sosyal etkileşim yetkinliğidir. Bu beceri, sorunları tanımlama, durum analizi yapabilme yani farklı adımların muhtemel sonuçlarını önceden gerçekçi olarak değerlendirme, sorunları çözebilme ve kendisi de dâhil olmak üzere başkalarının iyiliğini ön planda tutan kararlar alma, öz eleştiri yapma ve etik sorumluluk becerileriyle ilişkilidir. Sorumlu karar verme becerisi etkileşim içerisinde mevcut duyguları ve bu duyguların sonuçlarını anlamayı içerdiği için diğer becerilerin de kesişimi olarak tanımlanmaktadır (Lemerise ve Arsenio, 2000). Ayrıca bu beceri başkalarını dikkate alma ve saygılı olma için gerekli uygun kararlar alma yeteneğinin giderek artmasına zemin sağlamaktadır. Çocukların sınıf kurallarına uymaları ve saldırganlık gibi yıkıcı davranışlarının olmaması bu becerinin hayatlarında daha kolay yer almasını

kolaylaştırmaktadır (Denham ve Brown, 2010). Merak duyma ve açık fikirli olma, elde edilen verileri analiz ederek gerçekçi kararlar verme, kişisel ve sosyal problemlerin çözümlerini tanımlama, eylemlerin sonuçlarını kestirebilme ve değerlendirme, riskli davranışlardan kaçınma ve uygun davranışlar sergileme sorumlu karar verme becerileri kapsamında ele alınmaktadır.

Türkiye’de örgün öğretimdeki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerine yönelik hedefler, 2024 yılından önceki öğretim programlarındaki kazanımlarda gömülü olarak yer almaktadır. Başka bir deyişle, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerileri mevcut müfredat aracılığıyla güçlendirilmeye çalışılmış ve müfredattaki bazı kazanımlar özellikle bu becerileri hedef alacak şekilde yapılandırılmıştır (MEB, 2021). Ancak; TYMM’de programların öğrenme-öğretme uygulamalarının bir parçası olarak yer alan sosyal-duygusal öğrenme becerileri; bağımsız bir içerik veya öğrenme çıktısı olarak değil; öğretim programlarının tümüne yayılan ve bu yönüyle öğretim programında yer alan diğer becerilerin gelişimini de destekleyen bir beceri seti olarak rol oynamaktadır (MEB, 2025).

Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, TYMM’nin bütüncül eğitim yaklaşımının doğasına uygun olarak özgün bir şekilde kavramsallaştırılmıştır. Bu kavramsallaştırmada sosyal-duygusal öğrenme becerileri; kişinin kendisi ve çevresi ile olumlu ilişkiler kurabilmesi, duygularını yönetebilmesi, empati yapabilmesi dolayısıyla sağlıklı bir benlik geliştirebilmesi için gerekli olan becerileri ifade etmektedir. Bu doğrultuda birbiri ile ilişkili bir yapı içerisinde bulunan üç ana başlık ve dokuz alt başlıktan oluşan bir sosyal-duygusal öğrenme becerileri gruplandırılması yapılmıştır (MEB, 2025):

1) **Benlik Becerileri:** Kişilik ile ilgili süreçlerle yakından ilgili olan benlik becerileri, kişinin ihtiyacı olan kişisel kaynakları geliştirerek kullanabilmesini ifade etmektedir. Öğretim programlarında öz farkındalık (kendini tanıma), öz düzenleme (kendini düzenleme) ve öz yansıtma (kendine uyarlama) olmak üzere üç alt başlıkta benlik becerileri tanımlanmıştır.

- **Öz farkındalık (Kendini tanıma):** Kişinin duygu, düşünce ve davranışlarına kişisel özelliklerinin yansımalarının bilincinde olması becerisidir.
- **Öz düzenleme (Kendini düzenleme):** Kişisel hedeflere ulaşılabilmesi için duygu, davranış ve bilişsel stratejilerin izlenip değerlendirilmesi ve pekiştirilerek kontrol edilmesi becerisidir.

- Öz yansıtma (Kendine uyarlama): Kişinin duygu, düşünce ve davranışlarını dönüştürüp geliştirilmesi için değerlendirmeler yapması ve bu değerlendirmeler doğrultusunda tepkiler oluşturulması becerisidir.

2) **Sosyal Yaşam Becerileri:** Kişinin toplumsal yönü ile ilişkili olan bu beceriler, toplumsal hayata etkin bir şekilde katılmak ve günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözmek için kullanılan becerileri ifade etmektedir. Öğretim programlarında iletişim, iş birliği ve sosyal farkındalık olmak üzere üç alt başlıkta sosyal yaşam becerileri tanımlanmıştır.

- İletişim: Sözlü veya sözsüz olarak duygu, düşünce veya bilgilerin başkalarına iletilmesi becerisidir.
- İş Birliği: İki veya daha fazla kişinin ortak bir hedefe ulaşmak için birlikte çalışabilme becerisidir.
- Sosyal Farkındalık: Farklı geçmiş, kültür ve şartlardan gelen kişiler de dâhil olmak üzere başkalarının bakış açılarını anlama ve onlarla bütünleşme becerisidir.

3) **Ortak/Birleşik Beceriler:** Benlik becerileri ile sosyal yaşam becerilerinin kesişim noktasında yer alan bu beceriler ile hem kişisel hem de toplumsal yönden beceri gelişimine vurgu yapılmıştır. Öğretim programlarında uyum, esneklik ve sorumlu karar verme olmak üzere üç alt başlıkta ortak/birleşik beceri tanımlanmıştır.

- Uyum: Kişinin benliği ve çevresiyle dengeli bir ilişki kurup, bu ilişkiyi sürdürülebilme becerisidir.
- Esneklik: Kişinin ortaya çıkan yeni durumlara uyum sağlayabilmesi, mevcut çözümleri güncelleyerek alternatif çözümler üretebilmesi becerisidir.
- Sorumlu Karar Verme: Karşılaşılan çeşitli durumlarda kişisel davranış ve sosyal etkileşimler hakkında ahlaki sorumluluk çerçevesinde özenli ve yapıcı seçimler yapabilme becerisidir.

2.8.3. Eğilimler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde eğilim kavramı, bireyin sahip olduğu becerileri hangi koşullarda ve nasıl hayata geçirdiğini belirleyen zihinsel yönelimler olarak tanımlanmaktadır. Bu yönelimler, bireyin bilgi, beceri, motivasyon, strateji ve hedeflerine dair yaklaşım biçimini şekillendiren bilişsel yapılar olarak görülmektedir. Eğilimlerin, bireyin bir görevi başarıyla tamamlamasında belirleyici olduğu ve özellikle becerilerin eyleme dönüştürülme biçimini doğrudan etkilediği ifade edilmektedir. Bu nedenle, eğilimler öğretim programlarının temel yapı taşlarından biri olarak ele alınmakta ve öğrenme sürecine yön veren kavramsal, sosyal-duygusal, okuryazarlık ve alan becerilerinin etkili bir şekilde kullanılmasını mümkün kılan tetikleyici unsurlar olarak değerlendirilmektedir. Eğilimlerin öğrenme sürecindeki bu işlevi, onların yalnızca içsel yatkınlıklar değil, aynı zamanda öğrenilebilir ve geliştirilebilir bilişsel örüntüler olarak görülmesini beraberinde getirmektedir. Model çerçevesinde eğilimler, işlevsellik ve uygulanabilirlik ölçütleri dikkate alınarak üç temel başlık altında sınıflandırılmıştır: benlik eğilimleri, sosyal eğilimler ve entelektüel eğilimler. Bu sistematik yapı sayesinde, eğilimlerin okul öncesinden ortaöğretime kadar tüm öğretim kademelerinde işlevsel biçimde kullanılmasına imkân tanınmaktadır (MEB, 2025).

Eğilimler, öğrencilerin yalnızca sahip oldukları becerileri edinmeleriyle sınırlı kalmayıp, bu becerileri etkili ve işlevsel bir biçimde kullanmalarını da mümkün kılan zihinsel örüntüler olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda eğilimler, kavramsal, sosyal-duygusal, okuryazarlık ve alana özgü becerilerin öğrenme sürecinde aktif biçimde işe koşulmasına katkı sağlamaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yapılan sınıflandırma, eğilimlerin daha sistematik biçimde anlaşılmasını ve öğretim uygulamalarında somutlaştırılmasını kolaylaştırmakta; aynı zamanda kültürel ve bireysel farklılıkların gözetilmesine olanak sunmaktadır. Eğilimler, öğretim programlarında bağımsız öğrenme çıktıları olarak değil, öğrenme-öğretme süreçlerinde becerilerin uygulamaya geçirilmesini sağlayan bütüncü yapılar olarak kurgulanmıştır. Bu nedenle programın uygulanması sürecinde, eğilimleri harekete geçirecek ve öğrencilerin bu eğilimleri gözlemlenebilir biçimde sergilemelerine imkân tanıyacak öğrenme ortamlarının oluşturulması önem arz etmektedir (MEB, 2025).

Benlik eğilimleri bireyin kişilik özelliklerini ve içsel yönelimlerini sergilediği becerilere yansıtma biçimi olarak ele alınmaktadır. Modelde bu eğilimler beş temel başlık altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma öğrenme sürecine yönelik doğal bir ilgi ve keşfetme arzusunu ifade eden merak, bireyin dış etkenlerden bağımsız şekilde karar alabilme ve eyleme geçebilme kapasitesini yansıtan bağımsızlık, hedeflere ulaşmada süreklilik gösteren çabayı temsil eden azim ve kararlılık bireyin görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceğine dair inancını gösteren öz yeterlilik ve son olarak kendi potansiyeline duyduğu güvenle ilişkili olan öz güven şeklinde yapılmıştır (MEB, 2025).

Sosyal eğilimler, bireyin sahip olduğu kişilik özelliklerini sosyal ortamlarda sergilediği becerilere yansıtma biçimi olarak ele alınmıştır. Bu çerçevede beş temel sosyal eğilim tanımlanmıştır. Empati, bireyin başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayarak onlara duyarlı bir biçimde yaklaşmasını sağlar. Sorumluluk, bireyin üstlendiği görevleri zamanında ve doğru biçimde yerine getirmesi ve bu görevlerin sonuçlarına yönelik hesap verebilirlik taşıması anlamına gelir. Girişkenlik, bireyin kendi fikirlerini belirli bir sınır içerisinde özgürce ifade edebilmesi ve sosyal ortamlarda aktif bir rol üstlenebilmesini ifade eder. Güven, başkalarının niyet ve davranışlarına karşı olumlu beklenti geliştirme yönelimini yansıtırken, oyunseverlik ise öğrenme süreçlerinin keyifli ve eğlenceli bir hale getirilmesine olan istekliliği temsil eder (MEB, 2025).

Entelektüel eğilimler ise bireyin zihinsel ve düşünsel birikimlerini sergilediği beceriler üzerinde yoğunlaşan eğilimlerdir. Bu bağlamda model, on bir entelektüel eğilim tanımlamaktadır. Uzmanlaşma, bireyin bilgi ve becerilerini belirli bir alana yoğunlaştırma çabasını; odaklanma, zihinsel enerjinin amaçlı bir şekilde kullanılması sürecini; yaratıcılık, özgün düşünce ve ürünler geliştirme becerisini yansıtır. Gerçeği arama, bireyin doğrulara ulaşmak için sorgulayıcı bir yaklaşım sergilemesini ifade ederken; açık fikirlilik, farklı görüş ve deneyimlere karşı ön yargısız ve esnek olmayı gerektirir. Analitik düşünme, bilgiyi parçalayarak değerlendirme ve ilişkiler kurma sürecini içerir. Sistematik olma, düşünme ve uygulama süreçlerinin düzenli ve planlı yürütülmesini ifade eder. Ayrıca soru sorma eğilimi bireyin öğrenme ve keşfetme sürecindeki merakını yönlendirirken, şüphe duyma ise bilgiyi sorgulama alışkanlığı kazandırır. Son olarak eleştirel bakma ve özgün düşünme, bireyin bilgileri çok boyutlu

biçimde analiz ederek kendi bakış açısını ortaya koymasını sağlayan zihinsel yönelimlerdir (MEB, 2025).

2.8.4. Okuryazarlık Becerileri

Geleneksel anlamıyla okuryazarlık, bireyin yazılı metinleri okuyup anlaması ve yazılı olarak ifade edebilme becerisini ifade etmektedir (Akyol, 2012; Sever, 2011). Ancak bilgi toplumuna geçiş süreciyle birlikte bu tanım genişlemiş; bireylerin farklı bağlamlarda bilgiye ulaşma, bilgiyi yapılandırma, eleştirme ve dönüştürme kapasiteleri de bu kapsamda değerlendirilmeye başlanmıştır (UNESCO, 2023).

21. yüzyıl becerileri çerçevesinde okuryazarlık, bireyin sadece bilgiye ulaşan değil, bilgiyi çözümleyen, sorgulayan, yaratıcı ve sorumlu bir biçimde kullanan bir özne olmasını hedefler. Bu yönüyle okuryazarlık, üst düzey düşünme becerileriyle bütünleşmiş bilişsel bir yeterlilik alanıdır (Voogt ve Roblin, 2010).

Okuryazarlık; bir olgu, kavram ya da durumla ilgili bilgi ve anlayışın farkında olma, bu bilgi ve anlayışlar arasındaki ilişkiyi kurma ve bu birikimi eyleme dönüştürebilme yetkinliği olarak tanımlanmaktadır (Kahramanoğlu, Altun ve Bakan Kalaycıoğlu, 2024).

TYMM, okuryazarlık becerilerini bireyin zihinsel gelişiminin temel bileşenlerinden biri olarak konumlandırmakta ve bu becerileri öğrenme-öğretme süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olarak yapılandırmaktadır. Okuryazarlık, TYMM’de yalnızca teknik bir okuma-yazma yeterliliği olarak değil; kavramsal becerilerle desteklenen, eğilimlerle yön kazanan, sosyal-duygusal öğrenme becerileriyle bütünleşen ve öğrenme yaşantıları içinde görünür hâle gelen çok boyutlu bir öğrenme alanı olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2025). TYMM’de okuryazarlık becerileri, “programlar arası bileşenler” arasında yer almakta; bireylerin bilgiye ulaşma ve bilgiyi işleme yeterliğinin ötesinde, bu bilgilerle anlam kurma, muhakeme geliştirme, karar verme, etik sorumluluk üstlenme ve çözüm üretme gibi yüksek düzeyde bilişsel ve duyuşsal hedeflere ulaşmasını amaçlamaktadır (MEB, 2025).

TYMM kapsamında öğretim programlarında farklı okuryazarlık becerilerinin yapılandırılmasında sistem düşüncesi yaklaşımı temel alınmıştır. Sistem düşüncesi,

bireyin olayları yalnızca nedensel düzlemde değil, çoklu bileşenler arasındaki ilişkiler bağlamında algılamasını; parçalarla değil, bütünle düşünmesini sağlayan bir zihinsel çerçevedir (MEB, 2025). Bu yaklaşım, eğitim bağlamında öğrencilerin karmaşık problemleri analiz edebilme, neden-sonuç ilişkilerini çok boyutlu değerlendirebilme ve disiplinler arası ilişkileri kavrayabilme becerilerini geliştirmeyi amaçlar (Sweeney ve Serman, 2007). TYMM, bu anlayışı pedagojik bir ilke olarak benimseyerek, okuryazarlık becerilerini birbirinden yalıtılmış biçimde değil, birbirini tamamlayan ve etkileşim içinde olan öğrenme alanları olarak ele almıştır. Bu doğrultuda öğretim programlarına entegre edilen bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, görsel okuryazarlık, kültür okuryazarlığı, vatandaşlık okuryazarlığı, veri okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı ve sanat okuryazarlığı gibi çok boyutlu okuryazarlık türleri; sistem düşüncesiyle ilişkilendirilmiş ve bu türlerin birlikte işlenmesi hedeflenmiştir (MEB, 2025).

TYMM’de okuryazarlık becerileri, öğrencilerin zihinsel gelişimini destekleyecek şekilde üç düzeyli bir yapı çerçevesinde süreç bileşenleriyle tanımlanmıştır. Bu üç düzey; temel bilgi, terim ve kavramların tanımlanması, anlaşılması ve bu unsurlara karşı duyarlılık geliştirilmesini hedefleyen farkındalık düzeyi, kavramlar arası ilişkilerin fark edilerek bilgi bütünlüğü kurulmasını amaçlayan işlevsellik düzeyi, ve öğrenilenlerin davranışa dönüştürülmesini ifade eden eylemsellik düzeyidir. Bu yapı, gelişime uygun ve sarmal bir biçimde tasarlanmış olup öğrencinin bireysel ilerleyişine göre farklı aşamalar arasında geçişlere olanak tanımaktadır. Sürecin farkındalıkla başlayıp eylemsellikle tamamlanması öngörülmekle birlikte, bazı durumlarda süreç işlevsellik düzeyinde sonlanabilmekte ya da yeniden daha ileri bir farkındalık düzeyine dönüşerek devam edebilmektedir (MEB, 2025).

TYMM’de bu süreç bileşenlerinin öğretim programlarında belirlenen öğrenme çıktılarıyla bütünleştirilmesi gerektiği belirtilmekte; sınıf içi ve dışı etkinliklerde okuryazarlık süreç bileşenlerinin uygun biçimlerde yer alması gerektiği vurgulanmaktadır. Böylece okuryazarlık becerilerinin kazanımı, yalnızca içerik aktarımıyla sınırlı kalmayıp, öğrenmenin bütününe yayılan bir süreç olarak işlev görmektedir (MEB, 2025).

2.8.5. Alan Becerileri

TYMM kapsamında “alan becerileri”, bireyin öğrenme sürecinde işlevsellik kazanmış kavramsal ve bütünleşik becerileri, bağlama özgü bilgi kümeleriyle birlikte, somut ve gözlemlenebilir eylemlere dönüştürme yeterliliğini ifade etmektedir (MEB, 2025). Bu beceriler, yalnızca bilişsel düzeyde değil; aynı zamanda sosyal-duygusal, eğilimsel ve değerlere dayalı katmanlarla birlikte bütüncül bir şekilde yapılandırılmıştır. Alan becerilerinin tanımlanmasında süreç odaklılık, ardışık olmayan ancak etkileşimli yapılandırma, kavramsal bütünlük ve ölçülebilirlik esas alınmıştır. TYMM’de alan becerileri Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler, sanat, beden eğitimi, oyun ve spor, bilişim teknolojileri ve yazılım, tasarım, din eğitimi ve öğretimi, yabancı dil alan becerileri ve yabancı dil destekleyici beceriler şeklinde yapılandırılmıştır (MEB, 2025).

Türkçe Alan Becerileri: TYMM’de Türkçe alan becerileri dilin bilişsel ve toplumsal işlevini merkeze alan bir yaklaşım çerçevesinde, anlam üretimi ve aktarımına dayalı olarak yeniden yapılandırılmıştır. Dilin alıcı ve ifade edici boyutlarını temsil eden dinleme/izleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri, aynı zamanda iletişim sürecinde anlamlandırma, içerik oluşturma, çözümleme ve kurallara uygun üretim gibi bilişsel alt basamaklarla da desteklenmiştir. Kavramsal becerilerle sıkı ilişkili olan Türkçe alan becerileri, aynı zamanda “öz yansıtma” gibi benlik eğilimlerini de içerecek şekilde genişletilmiştir. Bu yapı sayesinde öğrenci, dilsel yeterlilikleri üzerine düşünme, kendi performansını değerlendirme ve metabilişsel farkındalık geliştirme imkânı bulmaktadır. Dolayısıyla Türkçe alan becerileri, hem dilsel yapı bilgisi hem de üst düzey düşünme becerileri bağlamında çift yönlü bir yapı arz etmektedir (MEB, 2025).

Matematik Alan Becerileri: TYMM’de matematik alan becerileri, işlem temelli öğrenme anlayışından kavramsal modellemeye dayalı beceri temelli bir yapıya doğru dönüşüm göstermiştir. Matematiksel muhakeme, problem çözme, matematiksel temsil, veri ile çalışma ve teknoloji kullanımı başlıklarında yapılandırılan bu beceriler, süreç odaklı bileşenlerle detaylandırılmıştır. Kavramsal bütünleşik beceriler ile (çözümleme, çıkarım yapma, yorumlama vb.) matematiksel muhakemenin temel yapıtaşları oluşturulmuş, ayrıca alana özgü olarak “doğrulama/ispata dayalı” bileşenler de tanımlanarak disiplinin ontolojik yapısına uygun özel beceriler geliştirilmiştir. Temsil ve veri temelli karar verme gibi beceriler, tamamen matematik disiplinine özgü süreçlerle

şekillendirilmiş ve alanın mantıksal-dedüktif doğasına uygun şekilde biçimlendirilmiştir (MEB, 2025).

Fen Bilimleri Alan Becerileri: TYMM’de fen bilimleri alanı, bilimsel epistemolojiye dayalı olarak öğrencilerin doğa ve çevreye ilişkin gözlemlerini kavramsallaştırmalarını, hipotez geliştirmelerini, deneysel süreçleri yönetmelerini ve çıkarımda bulunmalarını sağlayacak becerilerle donatılmıştır. Toplamda 13 alt beceriden oluşan fen bilimleri alan becerileri bilimsel gözlemden başlayarak modelleme ve sorgulama becerilerine kadar uzanan geniş bir yelpazeye sahiptir. Her beceri, süreç bileşenleriyle birlikte tanımlanmış ve çok boyutlu bilimsel süreçlerin anlaşılmasını destekleyecek şekilde hiyerarşik olmayan ama karşılıklı etkileşimli bir sistem içerisinde düzenlenmiştir. Fen bilimleri alan becerileri, bilimsel araştırma döngüsüne denk düşecek biçimde tasarlanarak hem teorik hem uygulamalı yeterliklerin gelişimine hizmet etmektedir (MEB, 2025).

Sosyal Bilimler Alan Becerileri: TYMM’de sosyal bilimler alan becerileri, disiplinler arası ve tarihsel bağlamsal yaklaşımları içeren bir model doğrultusunda tanımlanmış ve 21. yüzyılın toplumsal çözümleme gereksinimlerini karşılayacak biçimde kurgulanmıştır. Tarihsel düşünme, coğrafi sorgulama, toplumsal katılım, eleştirel sosyolojik çözümleme, mantıksal muhakeme, felsefi sorgulama ve grafik/harita okuryazarlığı gibi 17 temel beceri; bireyin olaylar arası ilişki kurma, nedensellik analizi yapma, bilgi kaynaklarını eleştirel süzgeçten geçirme ve sosyal sorumluluk alma gibi çok boyutlu yeterlilikler geliştirmesine hizmet etmektedir. Sosyal bilimler alan becerileri, ardışık değil; bütüncül ve iç içe geçmiş süreçlerle modellenmiş, her biri kendi içerisinde açık ve gözlemlenebilir işlem basamakları ile tanımlanmıştır. Bu yönüyle sosyal bilimler alan becerileri, ölçülebilirlik ve değerlendirme açısından yüksek geçerlik sunan analitik yapılar olarak dikkat çekmektedir (MEB, 2025).

Sanat Alan Becerileri: TYMM’de sanat alan becerileri, bireyin estetik duyarlılık, yaratıcı ifade, eleştirel düşünme ve kültürel farkındalık gibi üst düzey yetkinliklerini çok boyutlu bir yapı içinde geliştirmeyi amaçlayan disiplinler arası bir öğrenme alanı olarak tanımlanmıştır. TYMM kapsamında sanat eğitimi, bireyin görsel ve işitsel algı yetilerini geliştirerek estetik bakış açısıyla çevresini anlamlandırmasını, kültürel sembolleri

yorumlamasını ve sanatsal üretim süreçlerine aktif katılım göstermesini desteklemektedir. Bu doğrultuda yapılandırılan sanat alan becerileri; sanatsal algılama, görsel mesajı okuma, sanat eserini inceleme, sanatsal üretim yapma, sanatsal tasarım yapma, müziksel işitme, müziksel okuma, müziksel yazma, müziksel dinleme, müziksel söyleme, müziksel çalma, müziksel yaratıcılık ve müziksel hareket olmak üzere 13 başlıktan oluşmaktadır. Her bir beceri ile bireyin sanatı algılama, analiz etme, yorumlama ve üretme yetkinlikleri ardışık bir gelişim çizgisi içinde desteklenmektedir (MEB, 2025).

Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Alan Becerileri: TYMM’de beden eğitimi, oyun ve spor alan becerileri bireyin fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini çok yönlü olarak destekleyen bütüncül bir eğitim anlayışıyla yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda beden eğitimi ve spor yalnızca motor yeterliklerin gelişimine katkı sağlayan bir alan olarak değil, aynı zamanda stratejik düşünme, etik davranış, liderlik, takım çalışması ve toplumsal sorumluluk gibi üst düzey becerilerin edinildiği çok boyutlu bir öğrenme alanı olarak ele alınmaktadır. Beden eğitimi, oyun ve spor alan becerileri kapsamında tanımlanan hareketi sergileme, hareket kavramlarını uygulama, taktik ve strateji geliştirme, fiziksel aktiviteye katılma, ritmik hareket etme, fiziksel uygunluk sağlama, eşle/grupla hareket etme, adil oyun anlayışına uygun davranma, takım/grup liderliği sergileme ve güvenli ortam oluşturma becerileri ile bireyin hareket temelli temel ve karmaşık yeterlikleri edinmesi, fiziksel uygunluk düzeyini artırması ve yaşam boyu sağlıklı yaşam alışkanlıkları geliştirmesi hedeflenmektedir (MEB, 2025).

Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Alan Becerileri: TYMM’de bilişim teknolojileri ve yazılım alan becerileri bireyin bilgi toplumunun gerektirdiği dijital yetkinlikleri bütüncül bir yapı içerisinde kazanmasını hedefleyen disiplinler arası bir öğrenme alanı olarak yapılandırılmıştır. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda şekillenen bu beceriler; bireyin sadece dijital teknolojileri tüketen değil, aynı zamanda üreten, problem çözen, algoritmik düşünebilen ve dijital güvenlik bilinciyle hareket eden bir birey olarak yetişmesini amaçlamaktadır. Bilişim teknolojilerini kullanma, bilgi işlemsel düşünme, yazılım geliştirme, dijital ürün geliştirme, veri yönetimi ve dijital güvenlik önlemleri alma becerilerinden oluşan bu beceriler aracılığıyla bireylerin, teknolojiyi etik, güvenli ve işlevsel biçimde kullanma yetkinliği kazanması; dijital çağın

gerektirdiđi iletiřim, yaratıcılık, iř birliđi ve eleřtirel dűřünme gibi 21. yűzyıl becerileriyle donatılması hedeflenmektedir (MEB, 2025).

Tasarım Alan Becerileri: TYMM’de tasarım alan becerileri, bireyin çözüml odaklı dűřünebilmesi ve estetik, işlevsel, ekonomik ve sürdürülebilir tasarımlar geliştirebilmesini hedefleyen çok boyutlu bir öğrenme alanı olarak tanımlanmıştır. Tasarım alan becerileri ile öğrencilerin ürün geliştirmenin yanı sıra; problemleri tanımlama, analiz etme, sentezleme ve çözüml fikirlerini sunma gibi üst düzey bilişsel becerilerinin geliştirilmesi beklenmektedir. Bu bağlamda TYMM’de öğrencilerin analitik dűřünme, yaratıcı tasarlama, teknik uygulama, görsel anlatım ve sunum becerilerini entegre biçimde kullanmalarını sağlayan bütüncöl bir çerçeve sunulmakta; böylece onların çağın ihtiyaçlarına duyarlı, üretken ve yenilikçi bireyler olarak yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2025).

Din Eđitimi ve Öđretimi Alan Becerileri (DAB): Din Eđitimi ve Öđretimi Alan Becerileri (DAB), TYMM’nin bütüncöl eğitim yaklaşımı doğrultusunda, bireyin dinî bilgiyle kurduğu ilişkiyi yüzeysel içerik aktarımının ötesine taşıyarak, derinlemesine kavrama, eleştirel analiz, anlam üretimi ve değer merkezli eylem düzeyine ulaştırmayı hedefleyen disipline özđu bir beceri sistemiği sunmaktadır. Bu beceriler, öğrencilerin Kur’an-ı Kerim mealleri ve hadislerle sahih biçimde ilişki kurmasını sağlayan Temel Kaynakları Kullanma Becerisi (DAB1), dinî literatürü yöntemli bir şekilde inceleme sürecini kapsayan Dinî Kaynakları Tetkik Becerisi (DAB2), kavramsal çözümlleme ve bağlamsal yorumlama yoluyla dűřünsel derinlik kazandıran Tahkik Becerisi (DAB3), dinî meseleler üzerinde sistematik dűřünmeyi teşvik eden Tefekkür Becerisi (DAB4), akli ve nakli delillere dayalı muhakeme becerisi kazandıran Dinî Delillere Bařvurma Becerisi (DAB5), dinî bilgilerin ahlaki davranışlara dönüştürölmesini hedefleyen Tatbik Becerisi (DAB6), Kur’an tilavetinin fonetik ve estetik boyutlarını içselleştirmeyi amaçlayan Tilavet Becerisi (DAB7) ve özellikle meslekî din eğitimi bağlamında sözlü anlatım gücünü geliştirmeyi önceleyen Hitabet ve Mesleki Uygulama Becerisi (DAB8) biçiminde sekiz temel alanda yapılandırılmıştır. Bu bağlamda Din Eđitimi ve Öđretimi Alan Becerileri, öğrencinin hem bilişsel yetkinliğini hem de aksiyolojik olgunluğunu çok katmanlı bir biçimde inřa etmeye yönelik, TYMM’nin insan yetiştirme paradigmasını din öğretimi alanına taşıyan kurucu bir bileşen olarak öne çıkmaktadır (MEB, 2025).

Yabancı Dil Alan Becerileri ve Yabancı Dil Destekleyici Beceriler: TYMM kapsamında yapılandırılan Yabancı Dil Alan Becerileri ile bireyin yabancı dil edinim ve kullanım süreçlerinde alımlayıcı (dinleme/izleme-anlamlandırma, okuma-anlamlandırma) ve üretici (konuşma-anlatma, yazma-anlatma) becerilerinin bütüncül bir yapı içerisinde geliştirilmesi hedeflemektedir. Bu becerileri destekleyen Yabancı Dil Destekleyici Beceriler ise dil bilgisi seçme-kullanma, sözcük seçme-kullanma ve sesletim seçme-kullanma boyutlarını içermekte ve temel dil becerilerinin edinimi ile kullanımını destekleyen tamamlayıcı bir işlev üstlenmektedir (MEB, 2025).

2.9. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programı (4-8. Sınıf)

TYMM doğrultusunda güncellenen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı, çağdaş eğitim paradigmasına uygun olarak beceri temelli bir yapıya kavuşturulmuştur. Bu yeni program, bireyin yalnızca bilişsel değil; sosyal-duygusal, ahlaki, manevi ve değer temelli yönlerinin de gelişimini önceleyen bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır (MEB, 2024a). Bu kapsamda DKAB öğretimi, öğrencinin zihinsel, duygusal ve davranışsal gelişimini desteklemeyi amaçlayan, bilgi-ahlak-eylem bütünlüğü içinde inşa edilen bir öğrenme süreci olarak tasarlanmıştır (Üzümcü ve Abanoz, 2024). Programda öğrencilerin bilgi, beceri ve değer kazanmaları ile öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri hedeflenerek öğrenmenin kalıcı ve anlamlı hâle gelmesine odaklanılmaktadır (MEB, 2024a).

Programın felsefi zemininde, bireyin anlam arayışı ve değer yönelimini merkeze alan bir eğitim anlayışı yer almaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin yalnızca dinî bilgi edinmeleri değil; bu bilgileri sorgulama, anlamlandırma ve davranışa dönüştürme süreçlerinde aktif roller üstlenmeleri hedeflenmektedir. Bu yaklaşım, TYMM'nin epistemolojik bütünlük ve aksiyolojik olgunluk kavramları ile de uyum içindedir (Arslankara ve Arslankara, 2024). Öğrenme süreçleri bu nedenle sadece sonuç odaklı değil, aynı zamanda süreç temelli ve öğrenci merkezli olarak yapılandırılmıştır (Köseoğlu, 2025).

2024 DKAB dersi öğretim programı, eleştirel düşünme, problem çözme ve dijital okuryazarlık gibi çağın öne çıkan bilişsel becerilerine özel önem atfetmektedir. Bu beceriler yalnızca üst düzey düşünme yetkinliklerini geliştirmekle kalmayıp, bireyin farklı dinî ve ahlaki önermeler karşısında tutarlılığı ve geçerliliği araştırma alışkanlığı

kazanmasını da mümkün kılmaktadır (Serinsu, 2024; Ülçay, 2024) Eleştirel düşünmenin din eğitime entegre edilmesi, bireyin inançla ilişkili anlam dünyasını daha bilinçli ve derinlikli şekilde inşa etmesine katkı sağlamaktadır (Serinsu, 2024).

2024 DKAB dersi öğretim programının yapısında öğrenci merkezli ve problem temelli program tasarım yaklaşımları belirgindir. Özellikle okul temelli planlama süreçleri ile öğretmenin yalnızca uygulayıcı değil, aynı zamanda öğrenme ortamlarını biçimlendiren bir aktör olması amaçlanmaktadır (Üzümcü ve Abanoz, 2024). Programda her üniteye yer verilen yaşamla bağlantılı örnekler, öğrencinin deneyimlerinden yola çıkarak anlam üretmesini teşvik etmektedir.

2024 DKAB dersi öğretim programı, TYMM'nin öngördüğü yetkin ve erdemli birey profiline ulaşmayı hedefleyen; yerli, millî ve evrensel değerlere dayalı; beceri, tutum ve bilgiyi dengeli şekilde bütünleştiren özgün bir yapıya sahiptir. Öğrencinin entelektüel, ahlaki ve sosyal gelişimini bir bütün olarak ele alan bu yapı, Türkiye'nin eğitimde dönüşüm vizyonunu somutlaştıran önemli bir adımdır (Akpınar vd., 2024; Karataş, 2024). DKAB dersi öğretim programı ile din ve ahlak öğretimi öğrencinin anlam arayışına katkı sunan bir faaliyet olarak görülerek öğrenmenin yalnızca bilgi aktarmak değil, öğrencinin aklını ve kalbini muhatap alacak şekilde yapılandırılması esas alınmaktadır (MEB, 2024a).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde TYMM’de tanımlanan kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler ve okuryazarlık becerilerinin 2024 DKAB dersi (4-8. Sınıf) öğretim programında temsiliyet durumu incelenmiş ve ortaya çıkan bulgular sunulmuştur. Din eğitimi ve öğretimi alan becerileri ise 27.05.2025 tarihinde güncellenen TYMM ortak metninde tanımlanmıştır. Ancak bu tanımlar, MEB tarafından 2024 DKAB dersi (4-8. Sınıf) öğretim programına henüz yansıtılmamıştır. Bu durumdan dolayı, din eğitimi ve öğretimi alan becerilerine yönelik veriler doğrudan elde edilememiştir. Bu nedenle araştırmacı tarafından güncel ortak metinde yer alan din eğitimi ve öğretimi alan becerileri süreç bileşenlerinden (Ek 1) hareketle DKAB dersi (4-8. Sınıf) öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarının süreç bileşenleri ve öğrenme-öğretme uygulamalarının incelenmesi sonucu ilişkilendirmeler yapılarak elde edilen bulgular sunulmuştur.

3.1. TYMM’de Tanımlanan Kavramsal Becerilerin, 2024 DKAB Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programında Temsiliyetine 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.

Tablo 2. 4. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Kavramsal Beceriler

Ünite No	Ünite Adı	Ünite Teması	Ünite Öğrenme Çıktısı Sayısı	Kavramsal Beceri
1	Günlük Hayat ve Din	Din ve hayat	5	KB2.3. Özetleme KB2.6. Bilgi Toplama KB2.11. Gözleme Dayalı Tahmin Etme KB2.14. Yorumlama KB2.15. Yansıtma
2	Allah Sevgisi	İnanç	5	KB2.6. Bilgi Toplama KB2.11. Gözleme Dayalı Tahmin Etme KB2.14. Yorumlama KB3.3. Eleştirel Düşünme
3	Peygamberlerin Sevgisi	İnanç	5	KB2.6. Bilgi Toplama KB2.10. Çıkarım Yapma KB2.13. Yapılandırma KB2.14. Yorumlama KB2.16.2. Tümdengelim Dayalı Akıl Yürütme
4	Ahlaki Değerlerimiz	Ahlak	4	KB2.8. Sorgulama KB2.11. Gözleme Dayalı Tahmin Etme KB2.13. Yapılandırma KB2.14. Yorumlama
5	Haklar ve Sorumluluklar	Din ve hayat	5	KB2.3. Özetleme KB2.4. Çözümleme KB2.8. Sorgulama KB2.14. Yorumlama KB2.20. Sentezleme

Tablo 2 kavramsal beceriler açısından incelendiğinde yorumlama becerisinin tüm ünitelerde ortak olarak yer aldığı görülmektedir. Benzer şekilde, bilgi toplama ve gözleme dayalı tahmin etme becerileri de birden fazla üniteye yer almaktadır. Bu durum öğrencilerin analitik düşünme ve gözlem yoluyla çıkarım yapma becerilerini geliştirmeye yönelik hedefin varlığını göstermektedir. Ancak eleştirel düşünme yalnızca 2. üniteye, çözümleme ve sentezleme ise yalnızca 5. üniteye yer almaktadır. Bu nedenle 4. sınıf düzeyinde üst düzey düşünme becerilerinin belirli temalarla sınırlı olarak ele alındığı söylenebilir.

Tablo 3. 5. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Kavramsal Beceriler

Ünite No	Ünite Adı	Ünite Teması	Ünite Öğrenme Çıktısı Sayısı	Kavramsal Beceri
1	Allah İnancı	İnanç	4	KB2.6. Bilgi Toplama KB2.11. Gözleme Dayalı Tahmin Etme KB2.14. Yorumlama KB2.16.1. Tümevarıma Dayalı Akıl Yürütme
2	Namaz	İbadet	4	KB2.2. Gözlemleme KB2.3. Özetleme KB2.14. Yorumlama KB3.3. Eleştirel Düşünme
3	Kur'an-ı Kerim	Din ve hayat	4	KB2.4. Çözümleme KB2.5. Sınıflandırma KB2.6. Bilgi Toplama KB2.14. Yorumlama
4	Peygamber Kıssaları	Kur'an ve peygamber	3	KB2.14. Yorumlama KB2.16.2. Tümdengeliğe Dayalı Akıl Yürütme KB2.20. Sentezleme
5	Mimarimizde Dinî Motifler	Kültür	3	KB2.4. Çözümleme KB2.5. Sınıflandırma KB2.7. Karşılaştırma

Tablo 3'teki bulgular kavramsal beceriler açısından incelendiğinde, yorumlama becerisinin beş ünitenin dördünde yer aldığını göstermektedir. Bu durum 5. sınıf öğretim programının öğrencilerin yorum yapabilme becerisini geliştirmeye verdiği önemi yansıtmaktadır. Ayrıca bilgi toplama, çözümleme ve sınıflandırma gibi temel bilişsel beceriler de birden fazla üniteye yer almaktadır. Ancak, karşılaştırma sadece 5. üniteye, gözlemleme ise sadece 2. üniteye yer almaktadır. Eleştirel düşünme becerisinin ise sadece 2. üniteye yer alması, üst düzey düşünme becerilerinin programda yeteri kadar kazandırılmadığını göstermektedir.

Tablo 4. 6. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Kavramsal Beceriler

Ünite No	Ünite Adı	Ünite Teması	Ünite Öğrenme Çıktısı Sayısı	Kavramsal Beceri
1	Peygamber ve İlahi Kitap İnancı	İnanç	4	KB2.4. Çözümleme KB2.6.Bilgi Toplama KB2.13. Yapılandırma KB2.14. Yorumlama
2	Ramazan ve Oruç	İbadet	4	KB2.4. Çözümleme KB2.6.Bilgi Toplama KB2.13. Yapılandırma KB2.14. Yorumlama
3	Ahlaki Davranışlar	Din ve hayat	5	KB2.3. Özetleme KB2.10. Çıkarım Yapma KB2.14. Yorumlama KB2.15. Yansıtma
4	Peygamberliğinden Önce Hz. Muhammed	Kur'an ve peygamber	4	KB2.14. Yorumlama KB2.13. Yapılandırma
5	Kültürümüzdeki Dinî Motifler	Kültür	1	KB2.3. Özetleme

Tablo 4 incelendiğinde kavramsal beceriler açısından en çok yer alan becerinin yine yorumlama olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bilgi toplama, çözümleme ve yapılandırma becerileri de iki farklı üniteye ortak olarak yer almaktadır. Çıkarım yapma ve yansıtma becerileri ise yalnızca 3. üniteye yer alırken, özetleme becerisi hem 3. hem de 5. ünitelerde yer almaktadır.

Tablo 5. 7. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Kavramsal Beceriler

Ünite No	Ünite Adı	Ünite Teması	Ünite Öğrenme Çıktısı Sayısı	Kavramsal Beceri
1	Melek ve Ahiret İnancı	İnanç	4	KB2.4. Çözümleme KB2.5 Sınıflandırma KB2.14. Yorumlama KB3.3. Eleştirel Düşünme
2	Hac, Umre ve Kurban	İbadet	4	KB2.4. Çözümleme, KB2.11. Gözleme Dayalı Tahmin Etme KB2.13. Yapılandırma KB2.14. Yorumlama

3	İslam Düşüncesinde Yorumlar	Din ve hayat	4	KB2.4.Çözümleme KB2.5.Sınıflandırma KB2.6. Bilgi Toplama KB2.8. Sorgulama
4	Peygamber Olarak Hz. Muhammed	Kur'an ve peygamber	4	KB2.14. Yorumlama KB2.13. Yapılandırma
5	Yaşayan Dünya Dinleri	Kültür	1	KB2.6. Bilgi Toplama

Tablo 5'te 7. Sınıf öğretim programında yer alan kavramsal beceriler görülmektedir. Buna göre 1. ünite olan Melek ve Ahiret İnancı'nda, çözümleme, sınıflandırma,yorumlama ve eleştirel düşünme becerileri; 2. ünite Hac, Umre ve Kurban'da ise çözümleme, gözleme dayalı tahmin etme, yapılandırma ve yorumlama becerileri yer almaktadır. 3. ünite olan İslam Düşüncesinde Yorumlar ünitesi ise, çözümleme, sınıflandırma, bilgi toplama ve sorgulama becerilerini kapsamaktadır. Peygamber Olarak Hz. Muhammed adlı 4. ünite sadece yorumlama becerisine odaklanırken; 5. ünite olan Yaşayan Dünya Dinleri ise sadece bilgi toplama becerisini içermektedir.

Tablo 6. 8. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Kavramsal Beceriler

Ünite No	Ünite Adı	Ünite Teması	Ünite Öğrenme Çıktısı Sayısı	Kavramsal Beceri
1	Kader İnancı	İnanç	4	KB2.14. Yorumlama, KB2.16.2. Tümdengelim Dayalı Akıl Yürütme KB3.3. Eleştirel Düşünme
2	Zekât ve Sadaka	İbadet	4	KB2.2. Gözlemleme KB2.11. Gözlemleme Dayalı Tahmin Etme KB2.14. Yorumlama KB2.15. Yansıtma
3	Din ve Sosyal Hayat	Din ve hayat	3	KB2.13. Yapılandırma KB2.14. Yorumlama KB2.20. Sentezleme
4	Kur'an ve İnsan	Kur'an ve peygamber	5	KB2.3. Özetleme, KB2.14. Yorumlama, KB2.15. Yansıtma KB2.20. Sentezleme KB2.4. Çözümleme

5	Müslümanların Bilim ve Kültüre Katkısı	Kültür	3	KB2.20. Sentezleme KB2.8. Sorgulama
---	--	--------	---	--

Tablo 6’da 8. Sınıf öğretim programında yer alan kavramsal beceriler görülmektedir. Buna göre 1. ünite olan Kader İnancı’nda, yorumlama, tümdengelim dayalı akıl yürütme ve eleştirel düşünme becerilerine yer verilmektedir. 2. ünite olan Zekât ve Sadaka ünitesinde ise gözlemlleme, gözleme dayalı tahmin etme, yorumlama ve yansıtma becerileri öne çıkmaktadır. 3. ünite Din ve Sosyal Hayat’ta yapılandırma, yorumlama, sentezleme becerisi yer almaktadır. Kur’an ve İnsan adlı 4. ünite de özetleme, yorumlama, yansıtma, sentezleme ve çözümleme becerileri yer almaktadır. 5. ünite de Müslümanların Bilim ve Kültüre Katkısı ünitesinde de sentezleme ve sorgulama becerisine yer verilmiştir.

Tablo 7. TYMM’de yer alan kavramsal becerilerin DKAB dersi (4-8. Sınıf) programı genelinde dağılımı

Kavramsal Beceri	Beceri Adı	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
Bütünleşik Beceriler (KB2)	KB2.1	Çelişki Giderme	0	0	0	0	0
	KB2.10	Çıkarım Yapma	1	0	1	0	2
	KB2.11	Gözleme Dayalı Tahmin Etme	3	1	0	1	6
	KB2.12	Mevcut Bilgiye/Veriye Dayalı Tahmin Etme	0	0	0	0	0
	KB2.13	Yapılandırma	2	0	3	2	8
	KB2.14	Yorumlama	5	4	4	3	20
	KB2.15	Yansıtma	1	0	1	0	4
	KB2.16.1	Tümevarımsal Akıl Yürütme	0	1	0	0	1
	KB2.16.2	Tümdengelim Dayalı Akıl Yürütme	1	1	0	0	3
	KB2.16.3	Analojik Akıl Yürütme	0	0	0	0	0
	KB2.17	Değerlendirme	0	0	0	0	0
	KB2.18	Tartışma	0	0	0	0	0
	KB2.19	Mantıksal Denetleme	0	0	0	0	0
	KB2.2	Gözlemlleme	0	1	0	0	2
	KB2.20	Sentezleme	1	1	0	0	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)	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 7 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, mevcut bilgiye dayalı tahmin etme, analogik akıl yürütme, değerlendirme, tartışma, mantıksal denetleme, genelleme, karar verme ve problem çözme becerilerinin incelenen öğrenme çıktılarından hiç birinde yer almadığı belirlenmiştir.

Tablo 7 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.

3.2. TYMM’de Tanımlanan Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin, 2024 DKAB Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programında Temsiliyetine İlişkin Bulgular

TYMM kendi doğasına uygun şekilde özgün bir sosyal-duygusal öğrenme becerileri kavramsallaştırması geliştirmiştir. Bu kavramsallaştırmada 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 becerileri başlıkları altında dokuz sosyal-duygusal öğrenme becerisinin kazandırılması hedeflenmiştir. Araştırmada DKAB dersi (4-8. Sınıf) öğretim programı sosyal-duygusal öğrenme becerileri açısından incelenmiş ve sınıf düzeyi ve genel değerlendirme odaklı olarak sunulmuştur.

Tablo 8. 4. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri

Ünite No	Ünite Adı	Ünite Teması 1	Ünite Öğrenme Çıktısı Sayısı	Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi İçeren Öğrenme Çıktısı	Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi
1	Günlük Hayat ve Din	Din ve hayat	5	DKAB.4.1.1	Öz Farkındalık
2	Allah Sevgisi	İnanç	5	DKAB.4.2.3	Öz Yansıtma
3	Peygamberlerin Sevgisi	İnanç	5	DKAB.4.3.3	Öz Yansıtma
4	Ahlaki Değerlerimiz	Ahlak	4	-	-
5	Haklar ve Sorumluluklar	Din ve hayat	5	DKAB.4.5.4	Öz Düzenleme

Tablo 8’de, DKAB 4. sınıf öğretim programındaki sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Programda yer alan beş ünitenin dördünde bu becerilere yer verildiği, bir ünite ise herhangi bir sosyal-duygusal öğrenme becerisine yer verilmediği görülmüştür.

Günlük hayat ve din ünitesinde yer alan “Günlük hayatta kullanılan dinî ifadeleri özetleyebilme (DKAB.4.1.1)” öğrenme çıktısında günlük hayattaki dinî ifadelerin topluma ve insana değer vermenin bir göstergesi olduğu öğrencilere kazandırılması

hedeflenmiş ve bu doğrultuda öz değerlendirme formu aracılığıyla öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin farkına vararak öz farkındalık becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır.

Allah Sevgisi ünitesinde yer alan “Dua etme ihtiyacı hakkında düşünebilme (DKAB.4.2.3.)” öğrenme çıktısında dua etmenin veya dua almanın insana neler hissettirdiği ve kişinin duyguları üzerindeki etkisi ele alınarak öğrencilerin kendi duygu, düşünce ve ihtiyaçlarının farkına varmaları ve dua etmenin önemi hakkında sonuç çıkarmaları hedeflenmiş, öğrencilerin ihtiyaçları ve duyguları çerçevesinde öz değerlendirme yapmaları sağlanarak öz yansıtma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Peygamberlerin Sevgisi ünitesinde yer alan “Peygamberlerin çevre sevgisine ilişkin tümdengeliye dayalı akıl yürütebilme (DKAB.4.3.3.)” öğrenme çıktısında yaşanan çevrenin ve bu çevre içerisindeki canlıların Allah (cc) tarafından yaratıldığına dikkat çekilerek ve öğrencilere onların diğer canlılara karşı davranışlarına dair kendilerini değerlendirmelerine yönelik sorular sorularak öğrencilerin öz yansıtma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Haklar ve sorumluluklar ünitesinde yer alan “İnsanlara karşı sorumluluklarını özetleyebilme (DKAB.4.5.4.)” öğrenme çıktısında öğrencilerin yeteneklerine güvenerek insanlara karşı sorumlulukların önemine dair yargıda bulunmaları ve bu konuda olumlu davranışlar ortaya koyarak öz düzenleme becerilerini geliştirmesi beklenmektedir.

Tablo 9. 5. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri

Ünite No	Ünite Adı	Ünite Teması	Ünite Öğrenme Çıktısı Sayısı	Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi İçeren Öğrenme Çıktısı	Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi
1	Allah İnancı	İnanç	4	DKAB.5.1.1	Öz Farkındalık
				DKAB.5.1.2	Öz Farkındalık
				DKAB.5.1.3	Öz Farkındalık
2	Namaz	İbadet	4	DKAB.5.2.2	Esneklik
				DKAB.5.2.3	Öz Yansıtma
3	Kur'an-ı Kerim	Din ve hayat	4	-	-

4	Peygamber Kıssaları	Kur'an ve peygamber	3	-	-
5	Mimarimizde Dinî Motifler	Kültür	3	DKAB.5.5.2	Öz Yansıtma

Tablo 9’da, 5. sınıf DKAB öğretim programındaki sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Programda yer alan beş ünitenin yalnızca üçünde bu becerilere yer verildiği, iki üniteye herhangi bir sosyal-duygusal öğrenme becerisine yer verilmediği tespit edilmiştir.

Allah İnancı ünitesinde yer alan “Evrendeki mükemmel düzene ilişkin akıl yürütebilme (DKAB.5.1.1.)” öğrenme çıktısında ders konusuna başlanmadan önce öğrencilerin çevrelerindeki düzen hakkında merak ettikleri soruları sormaları sağlanarak önceki bilgileriyle ilişki kurmaları ve öğrenme stratejisi geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin öz farkındalık becerisini geliştirmesi beklenmektedir.

“Evrendeki mükemmel düzeni gözlem yoluyla fark edip Allah’ın (cc) varlığı ve birliğini gözleme dayalı tahmin edebilme (DKAB.5.1.2.)” öğrenme çıktısında öğrencilerden evrendeki mükemmel düzenle ilgili gözlemlerini Allah’ın (cc) varlığı ve birliği ile ilişkilendirmesi, öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerini değerlendirmesi, kendisinden ve çevresinden hareketle insanların bir yaratıcıya ihtiyaç duyduğunu fark etmesi beklenmekte ve öz farkındalık becerisini geliştirmesi amaçlanmaktadır.

“Allah’ın (cc) güzel isimleri hakkında bilgi toplayabilme (DKAB.5.1.3.)” öğrenme çıktısında öğrencilerin başta Rahman ve Rahîm olmak üzere Alîm, Kadir, Semi ve Basir isimleri hakkında bilgi toplaması beklenmektedir. Rahman ve Rahîm isimlerinin Allah’ın (cc) yarattıklarına karşı merhametli olması anlamına geldiği vurgulandıktan sonra sınıf içi etkinlikler yoluyla varlıklara şefkatli davranmanın gerekliliği öğrencilere fark ettirilerek bunların öğrenci davranışlarına yansıtılması hedeflenmiştir. Bu süreçlerin sonunda öz değerlendirme formu aracılığıyla da öğrencilerde öz farkındalık becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Namaz ünitesinde yer alan “Namazın kılınışını gözlemleyebilme (DKAB.5.2.2)” öğrenme çıktısında teyemmüm konusunun öğretmen tarafından tanım ve farzlarıyla sınırlı tutularak açıklanması beklenmektedir. Teyemmüm konusu anlatılırken öğrencilerin zor durumlara alternatif çözüm bulma ve yeni durumlara uyum sağlama becerilerini kazanmaları beklenerek esneklik becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

“Namazın insan hayatına etkileri hakkında düşünebilme (DKAB.5.2.3.)” öğrenme çıktısında namazın insana kazandırdıkları hakkında düşünmeleri için öğrencilere “Niçin namaz kılınır?” sorusu yöneltilerek öğrencilerin namazın insan hayatına olan etkileri hakkında araştırma yapması ve verilen cevapların tahtaya yazılması ile de namaz ibadetinin insana kazandırdıklarıyla ilgili sonuçlar çıkartması amaçlanmıştır. Böylece öğrencilerin namaz ibadetiyle ilgili duygu ve düşüncelerini değerlendirerek öz yansıtma becerisini geliştirmesi beklenmektedir.

Mimarimizde dinî motifler ünitesinde yer alan “Camilerin bölümlerini tanıyabilme (DKAB.5.5.2)” öğrenme çıktısında cami ve mescit kavramları çerçevesinde Müslümanlar açısından caminin, cemaatle ibadet etmenin ve camide ibadet edenlere saygı duymanın öneminin etkinlikler yoluyla öğrencilere fark ettirilmesi ve öz yansıtma becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Tablo 10. 6. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri

Ünite No	Ünite Adı	Ünite Teması	Ünite Öğrenme Çıktısı Sayısı	Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi İçeren Öğrenme Çıktısı	Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi
1	Peygamber ve İlahi Kitap İnancı	İnanç	4	DKAB.6.1.2	Öz Farkındalık
2	Ramazan ve Oruç	İbadet	4	DKAB.6.2.3	Öz Yansıtma
3	Ahlaki Davranışlar	Din ve hayat	5	DKAB.6.3.1	Öz Yansıtma
				DKAB.6.3.4	Öz Farkındalık
4	Peygamberliğinden Önce Hz. Muhammed	Kur'an ve peygamber	4	-	-
5	Kültürümüzdeki Dinî Motifler	Kültür	1	DKAB.6.5.1	Öz Farkındalık

Tablo 10'da, 6. sınıf DKAB öğretim programındaki sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Buna göre beş ünitenin dördünde bu becerilere yer verildiği, yalnızca bir üniteye herhangi bir sosyal-duygusal öğrenme becerisine yer verilmediği tespit edilmiştir.

Peygamber ve İlahi Kitap İnancı ünitesinde yer alan “Vahiylerin insanlara ilettiği mesajları yapılandırabilme (DKAB.6.1.2)” öğrenme çıktısında öğrencilere, vahiy yoluyla insanlara iletilen mesajlarla ilgili merak uyandıracak soruların sorulması, peygamberlerin insanlar arasından seçilmesi, insanlara örnek olması ve vahyin gönderiliş amacı arasında nedensel ilişkiler kurdurulması, öğrencilerin bunları kendi hayatlarına aktararak mantıksal bir bütün oluşturması ve bir yol göstericiye duyulan ihtiyacı fark etmesi hedeflenmiş ve bu bağlamda öğrencilerde öz farkındalık becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Ramazan ve oruç ünitesinde yer alan “Oruç ibadetinin insana kazandırdıklarını yapılandırabilme (DKAB.6.2.3)” öğrenme çıktısında orucun insana kazandırdıkları konusunda öğrencilere “Niçin oruç tutulur?” sorusu sorularak öğrencilerin oruç ibadetiyle ilgili duygu ve düşüncelerini değerlendirmeleri ve oruç ibadetinin insana kazandırdıkları hakkında çıkarımda bulunmaları beklenmektedir. Bu süreçte öğrencilerde öz yansıtma becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Ahlaki davranışlar ünitesinde yer alan “Doğru sözlü olmayı kendi hayatına yansıtabilme (DKAB.6.3.1)” öğrenme çıktısında öğrencilerin grup çalışması yaparak doğru sözlü olmanın bireysel ve toplumsal açıdan önemine dair çıkarımda bulunmaları ve bu çıkarımları değerlendirmeleri istenmektedir. Doğru sözlü olmanın insanlar arasındaki iletişim ve etkileşime katkıda bulunduğu sonucuna ulaşabilen öğrencilerin bu konudaki duygu, düşünce ve davranışlarını değerlendirerek öz yansıtma becerisini geliştirmesi beklenmektedir.

“Vatanını sevmenin önemi hakkında çıkarım yapabilme (DKAB.6.3.4)” öğrenme çıktısında ise öğrencilerin vatanımıza, milletimize, bayrağımıza ve millî marşımıza karşı görev ve sorumluluklarımızı fark etmeleri, öğrencilerin vatan sevgisinin önemi hakkında önermeler sunmaları ve değerlendirmeleri, vatanın bağımsızlığını korumak ve geliştirmek için yapılabilecekler konusunda duygularını fark etmeleri sağlanarak öz farkındalık becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Kültürümüzdeki Dinî Motifler ünitesinde yer alan “Geleneğimizde, edebiyatımızda ve musikimizde dinin izlerini özetleyebilme (DKAB.6.5.1)” öğrenme çıktısında öğrencilere dinin edebiyat üzerindeki etkisini fark etmeleri amacıyla Ahmed Yesevi, Mevlana, Hacı Bektaş Veli ve Yunus Emre gibi kişilerin eserlerinden uygun

örnekler verilerek ve çeşitli dinî musiki parçaları dinletilerek, öğrencilerin bu eserler vasıtasıyla ifade edilen duyguları fark etmesi ve öz farkındalık becerisini geliştirmesi beklenmektedir.

Tablo 11. 7. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri

Ünite No	Ünite Adı	Ünite Teması	Ünite Öğrenme Çıktısı Sayısı	Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi İçeren Öğrenme Çıktısı	Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi
1	Melek ve Ahiret İnancı	inanç	4	DKAB.7.1.3	Öz Düzenleme
2	Hac, Umre ve Kurban	İbadet	4	DKAB.7.2.1	Öz Yansıtma
				DKAB.7.2.2	Öz Farkındalık
3	İslam Düşüncesinde Yorumlar	Din ve hayat	4	DKAB.7.3.1	Sosyal Farkındalık
				DKAB.7.3.3	Sosyal Farkındalık
4	Peygamber Olarak Hz. Muhammed	Kur'an ve peygamber	4	DKAB.7.4.1	Sosyal Farkındalık
5	Yaşayan Dünya Dinleri	Kültür	1	DKAB.7.5.1	Sosyal Farkındalık

Tablo 11'de, 7. sınıf DKAB öğretim programındaki sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Buna göre programda yer alan beş ünitenin tamamında bu becerilere yer verildiği tespit edilmiştir.

Melek ve Ahiret İnancı ünitesinde yer alan “Melek ve ahiret inancının insan davranışına etkisi hakkında düşünebilme (DKAB.7.1.3.)” öğrenme çıktısında meleklerin varlığının insanların davranışlarını olumlu yönde düzenlemesi, ahiret inancının ise insanların hayatlarına anlam katması bakımından teşvik edici olduğu öğrencilere aktararak; öğrencilerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi ve davranışlarını olumlu yönde düzenlemesinin fark ettirilmesi amaçlanmıştır. Böylece öğrencilerin kendi davranışlarını değerlendirerek kendini yönetmesi ve öz düzenleme becerilerini geliştirmesi beklenmektedir.

Hac, Umre ve Kurban ünitesinde yer alan “Hac ve umre ibadetlerini inceleyebilme (DKAB.7.2.1.)” öğrenme çıktısında öğrencilerin hac ibadeti bağlamında duygu ve

düşüncelerini değerlendirmeleri sağlanarak bu ibadetin insanın ahlaki gelişimine, Müslümanlar arasındaki iletişim ve etkileşime katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmaları ve bu bağlamda öz yansıtma becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir.

“Kurban ibadetini yapılandırabilme (DKAB.7.2.2.)” öğrenme çıktısında Kurban ibadetiyle Hz. İsmail kıssası arasındaki nedensel ilişki bağlamında öğrencilere sevdikleri için ne tür fedakârlıklar yapabilecekleri sorularak öğrencilerin öz farkındalık becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

İslam Düşüncesinde Yorumlar ünitesinde yer alan “Din anlayışındaki yorum farklılıklarının sebeplerini sorgulayabilme (DKAB.7.3.1.)” öğrenme çıktısında dinin farklı yorumlanabileceğini fark ettirmek üzere daha önceden hazırlanmış bir görselin öğrencilerin incelemeleri ve görsele dair düşüncelerini paylaşmaları istenerek öğrencilerin birbirlerinin paylaşımlarını dikkate almaları, aynı görseli, her birinin farklı tarif edebildiği gibi dinin de bireyler tarafından farklı şekilde yorumlanabileceğini anlamaları ve böylelikle sosyal farkındalık becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir.

“Kültürümüzdeki tasavvufi yorumları çözümleyebilme (DKAB.7.3.3.)” öğrenme çıktısında insanın ahlaki gelişimini konu edinen tasavvufi yorumları çözümlemek üzere tartışma yöntemi kullanılarak öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin desteklenmesi ve iyi bir insan olmanın gereklilikleri üzerine düşünmeleri beklenmektedir. Bu süreçte öğrencilerin farklı bakış açılarını, toplumsal normları anlaması ve sosyal farkındalık becerilerini geliştirmesi amaçlanmaktadır.

Peygamber Olarak Hz. Muhammed ünitesinde yer alan “Hz. Muhammed’in (sav) Mekke’de yaşadıklarını yorumlayabilme (DKAB.7.4.1.)” öğrenme çıktısında öğrencilerin Hz. Muhammed’in (sav) Mekke’de yaşadıklarını kendi döneminin şartları içinde anlaması ve böylece sosyal farkındalık becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir.

Yaşayan Dünya Dinleri ünitesinde yer alan “Yahudilik, Hristiyanlık, Hinduizm ve Budizm dinleri hakkında bilgi toplayabilme (DKAB.7.5.1.)” öğrenme çıktısında öğrencilerin Yahudilik, Hristiyanlık, Hinduizm ve Budizm hakkındaki sorulara verdikleri cevapların tartışılarak kavram haritası oluşturulması süreci ile öğrencilerin farklı dinler hakkında düşüncelerini özgürce ifade etmelerinin teşvik edilmesi sağlanarak farklı

dinlerin varlığını kabul etmeleri ve sosyal farkındalık becerilerini geliştirmesi hedeflenmektedir.

Tablo 12. 8. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri

Ünite No	Ünite Adı	Ünite Teması	Ünite öğrenme çıktısı sayısı	Sosyal-Duygusal öğrenme becerisi içeren öğrenme çıktısı	Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi
1	Kader İnancı	İnanç	4	DKAB.8.1.3	Esneklik
2	Zekât ve Sadaka	İbadet	4	-	-
3	Din ve Sosyal Hayat	Din ve hayat	3	-	-
4	Kur'an ve İnsan	Kur'an ve peygamber	5	DKAB.8.4.4	Öz Yansıtma
5	Müslümanların Bilim ve Kültüre Katkısı	Kültür	3	-	-

Tablo 12'de, 8. Sınıf DKAB öğretim programında yer alan sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin bulgular sunulmuştur. Buna göre programda yer alan beş ünitenin yalnızca ikisinde bu becerilere yer verildiği, üç ünite herhangi bir sosyal-duygusal öğrenme becerisine yer verilmediği tespit edilmiştir.

Kader inancı ünitesinde yer alan “Kader inancının insan davranışına etkisi hakkında düşünebilme (DKAB.8.1.3.)” öğrenme çıktısında öğrencilerin toplumun dikkatini çeken güncel bir olay üzerinden kader inancını incelemesi, eleştirel bakış açısı geliştirmesi, zor durumlara alternatif çözümler bulması ve yeni durumlara uyum sağlaması amaçlanarak esneklik becerisinin geliştirilmesi beklenmektedir.

Kur'an ve İnsan ünitesinde yer alan “Hz. Lokman'ın öğütlerini kendi hayatına yansıtabilme (DKAB.8.4.4.)” öğrenme çıktısında öğrencilerden Hz. Lokman'ın öğütlerini kendi hayatlarına yansıtmak için Lokman suresi 12-19. ayetlerdeki tavsiye edilen davranışları gözden geçirmeleri ve bu davranışlar hakkında çıkarımda bulunmaları istenmekte, böylece öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'in insanlara örnek olması bağlamında bu öğütleri değerlendirmesi ve davranışlarına yansıtması amaçlanarak öz yansıtma becerisini geliştirmesi beklenmektedir.

Tablo 13. 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
	İşbirliği	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 13’te sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerinin 3 ana başlık, 9 alt başlık altında DKAB (4-8. Sınıf) öğretim programında nasıl temsil edildiği 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 verilmiştir. İletişim, işbirliği, 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 kritiklediği bu dönemde SDÖ becerilerinin ihmal edilmiş olduğunu ortaya koymaktadır.

3.3. TYMM’de Tanımlanan Eğilimlerin 2024 DKAB Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programında Temsiliyetine 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 ve sınıf düzeyi ve genel değerlendirme odaklı olarak elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 14. 4. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Eğilimler

Ünite No	Ünite Adı	Ünite Teması	Ünite Öğrenme Çıktısı Sayısı	Eğilimler içeren Öğrenme Çıktısı	Eğilimler
1	Günlük Hayat ve Din	Din ve hayat	5	DKAB.4.1.1 DKAB.4.1.2 DKAB.4.1.4 DKAB.4.1.5	E1.4. Öz Yeterlilik E1.5. Öz Güven, E2.1. Empati E2.2. Sorumluluk E3.4. Gerçeği Arama E3.5. Açık Fikirlilik E3.7. Sistematik Olma E3.11. Özgün Düşünme
2	Allah Sevgisi	İnanç	5	DKAB.4.2.3 DKAB.4.2.5	E1.5. Öz Güven E2.1. Empati E3.8. Soru Sorma
3	Peygamberlerin Sevgisi	İnanç	5	DKAB.4.3.4 DKAB.4.3.5	E1.5. Öz Güven E3.8. Soru Sorma
4	Ahlaki Değerlerimiz	Ahlak	4	DKAB.4.4.1 DKAB.4.4.2 DKAB.4.4.4	E1.5. Öz Güven E3.8. Soru Sorma, E3.10. Eleştirel Bakma
5	Haklar ve Sorumluluklar	Din ve hayat	5	DKAB.4.5.1 DKAB.4.5.4 DKAB.4.5.5	E.1.1 Merak E1.5. Öz Güven

Tablo 14’te, 4. sınıf DKAB öğretim programında yer alan eğilimlerin değerlendirilmesine ilişkin bulgular sunulmuştur. Buna göre programda yer alan beş ünitenin tamamında çeşitli eğilim türlerine yer verildiği tespit edilmiştir.

İlk ünite olan “Günlük Hayat ve Din” ünitesinde, “Günlük hayatta kullanılan dinî ifadeleri özetleyebilme” (DKAB.4.1.1) öğrenme çıktısı ile gerçeği arama, özgün düşünme ve empati eğilimlerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. “İslam’ın temizliğe verdiği önemi gözleme dayalı tahmin edebilme” (DKAB.4.1.2) öğrenme çıktısı ile açık fikirlilik eğiliminin desteklenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin temizlik ve sağlığın dinî bir sorumluluk olduğunu fark etmesi, bireysel ve çevresel duyarlılık geliştirmesi beklenmektedir. “İslam’a göre helal ve sağlıklı beslenmenin önemi konusunda bilgi toplayabilme” (DKAB.4.1.4) öğrenme çıktısı ile sistematik olma, sorumluluk ve öz yeterlilik eğilimlerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. “Sübhaneye duasını ve bu duanın anlamını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.4.1.5) öğrenme çıktısı aracılığıyla öz güven ve empati eğilimlerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin bu duayı kendine güvenerek okuması için sesli okuma etkinliğinin yapılması öngörülmektedir. Ayrıca öğrencilerin empati kurarak yaşadıkları toplumun manevi değerlerine saygı duymalarını sağlamak amacıyla röportaj yapmaları istenebilir.

İkinci ünite olan “Allah Sevgisi” ünitesinde, “Dua etme ihtiyacı hakkında düşünebilme” (DKAB.4.2.3) öğrenme çıktısı ile empati ve soru sorma eğilimlerinin desteklenmesi amaçlanmıştır. Bu öğrenme çıktısı, öğrencilerin dua etme ihtiyacını içselleştirmelerine, bireysel duyguları ve manevi yönelimleriyle bağ kurarak düşünsel bir farkındalık geliştirmelerine katkı sunmaktadır. “Amentü duasını ve bu duanın anlamını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.4.2.5) öğrenme çıktısı ile de yalnızca öz güven eğilimi doğrudan desteklenmektedir. Bu öğrenme çıktısı doğrultusunda öğrencilerin duaları doğru bir biçimde seslendirmeleri ile kendilerine olan güvenlerini geliştirmeleri hedeflenmektedir.

Üçüncü ünite olan “Peygamberlerin Sevgisi” ünitesinde, “Peygamberlerin çalışmayı sevdiğine dair çıkarım yapabilme” (DKAB.4.3.4) öğrenme çıktısı ile soru sorma eğiliminin desteklenmesi amaçlanmıştır. Bu öğrenme çıktısı kapsamında öğrencilerin peygamberlerin meslekî yaşamlarını sorgulama ve çalışma hayatına ilişkin çıkarımlarda bulunmaları teşvik edilmektedir. “Salli ve Barik dualarını ve bu duaların

anlamalarını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.4.3.5) öğrenme çıktısı ise öz güven eğilimini desteklemektedir. Öğrencilerin bu duaları doğru telaffuz etmeleri ve duanın anlamını içselleştirerek kendilerine güven geliştirmeleri beklenmektedir.

Dördüncü ünite olan “Ahlaki Değerlerimiz” ünitesinde, “Adaletli davranmayı sorgulayabilme” (DKAB.4.4.1) öğrenme çıktısı ile soru sorma eğiliminin desteklenmesi amaçlanmıştır. Bu öğrenme çıktısı kapsamında öğrencilerin adalet kavramına yönelik merak ettikleri sorulara odaklanarak eleştirel düşünme süreçlerine yönelmeleri teşvik edilmektedir. “Sabır değerinin önemini yapılandırabilme” (DKAB.4.4.2) öğrenme çıktısı ile de eleştirel bakma eğilimi doğrudan desteklenmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin sabır değerine ilişkin durumları kendi yaşantılarıyla ilişkilendirerek değerlendirmeleri ve bireysel çıkarımlarda bulunmaları beklenmektedir. “Fatıha suresini ve bu surenin anlamını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.4.4.4) öğrenme çıktısı ise öz güven eğilimini desteklemektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin dini metinleri sesli okumada kendilerine olan güvenlerini geliştirmeleri ve bu sürece aktif katılım sağlamaları hedeflenmektedir.

Beşinci ünite olan “Haklar ve Sorumluluklar” ünitesinde, “Kişisel hakları sentezleyebilme” (DKAB.4.5.1) öğrenme çıktısı ile merak ve empati eğilimlerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin hem kendi haklarını hem de başkalarının haklarını fark etmeleri ve bu farkındalıkla sosyal ilişkilerde duyarlılık göstermeleri amaçlanmaktadır. “İnsanlara karşı sorumluluklarını özetleyebilme” (DKAB.4.5.4) öğrenme çıktısı ise öz güven eğilimiyle ilişkilendirilmiştir. Bu öğrenme çıktısı kapsamında öğrencilerin başkalarına karşı sorumluluklarını belirleyip bu sorumluluklara güvenle yaklaşımları desteklenmektedir. “Rabbena dualarını ve bu duaların anlamalarını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.4.5.5) öğrenme çıktısı da yine öz güven eğilimini desteklemektedir. Bu kapsamda öğrencilerin dua içeriklerini doğru telaffuz ederek kendilerini ifade etmeleri ve manevi içerikleri yorumlarken özgüvenle yaklaşımları amaçlanmaktadır.

Tablo 15. 5. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Eğilimler

Ünite No	Ünite Adı	Ünite Teması	Ünite Öğrenme Çıktısı Sayısı	Eğilimler İçeren Öğrenme Çıktısı	Eğilimler
1	Allah İnancı	İnanç	4	DKAB.5.1.1 DKAB.5.1.2 DKAB.5.1.3 DKAB.5.1.4	E1.1. Merak E1.2. Bağımsızlık E1.5. Öz Güven E2.1. Empati E3.4. Gerçeği Arama E3.7. Sistematiik Olma E3.8. Soru Sorma E3.10. Eleştirel Bakma
2	Namaz	İbadet	4	DKAB.5.2.1 DKAB.5.2.2 DKAB.5.2.3 DKAB.5.2.4	E1.4. Öz Yeterlilik E1.5.Öz Güven E2.1. Empati E3.2. Odaklanma E3.7. Sistematiik Olma
3	Kur'an-ı Kerim	Din ve hayat	4	DKAB.5.3.1 DKAB.5.3.2 DKAB.5.3.4	E1.1. Merak E1.5. Öz Güven E3.7. Sistematiik Olma
4	Peygamber Kıssaları	Kur'an ve peygamber	3	DKAB.5.4.1 DKAB.5.4.3	E1.5. Öz Güven E3.4. Gerçeği Arama
5	Mimarimizde Dinî Motifler	Kültür	3	DKAB.5.5.1	E3.4. Gerçeği Arama E3.6. Analitiik Düşünme

Tablo 15’te, 5. sınıf DKAB öğretim programında yer alan eğilimlerin değerlendirilmesine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Birinci ünite olan “Allah İnancı” ünitesinde, “Evrendeki mükemmel düzene ilişkin akıl yürütebilme” (DKAB.5.1.1) öğrenme çıktısı kapsamında soru sorma ve sistematiik olma eğilimlerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu öğrenme çıktısında öğrencilerin çevrelerinde gözlemledikleri düzenli yapıları fark etmeleri, bu yapılarla ilgili sorular üretmeleri ve ardından bu düzene dair örüntüler bularak çıkarım yapmaları teşvik edilmektedir. “Evrendeki mükemmel düzeni gözlem yoluyla fark edip Allah’ın (cc) varlığı ve birliğini gözleme dayalı tahmin edebilme” (DKAB.5.1.2) öğrenme çıktısı kapsamında gerçeği arama ve eleştirel bakma eğilimlerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda evrendeki düzenin kaynağına dair tartışma ortamı hazırlanarak öğrencilerin

bir yaratıcıya duyulan ihtiyacı kendi gözlemleri ve çıkarımlarıyla fark etmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin, kendi düşüncelerini değerlendirmesine fırsat bularak tevhit inancı üzerine eleştirel bir bakışla sonuç üretmesi hedeflenmektedir. “Allah’ın (cc) güzel isimleri hakkında bilgi toplayabilme” (DKAB.5.1.3) öğrenme çıktısı kapsamında merak etme ve bağımsızlık eğilimlerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu öğrenme çıktısında öğrencilerden esmayihüsna ile ilgili duydukları isimleri araştırmaları istenerek ilgi duydukları isimler hakkında bilgi edinmeleri beklenmektedir. “İhlas suresini ve bu surenin anlamını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.5.1.4) öğrenme çıktısı kapsamında öz güven eğiliminin desteklenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin sureyi sesli şekilde ve doğru telaffuzla okumaları ile bu becerinin gelişimi desteklenmiştir.

İkinci ünite olan “Namaz” ünitesinde, “Namaz ibadetini özetleyebilme” (DKAB.5.2.1) öğrenme çıktısı kapsamında odaklanma eğiliminin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin namaz ibadetinin İslam’daki yerini anlamaları için gerekli parçaları bir araya getirerek çözümleme yapmaları ve farz, vacip, nafil namaz türlerini sınıflandırmaları istenmektedir. Bu süreçte öğrencilerin dikkatini ilgili kavramlar arasındaki ilişkilere yönlendirerek odaklanma becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. “Namazın kılınışını gözlemleyebilme” (DKAB.5.2.2) öğrenme çıktısı kapsamında sistematik düşünme ve öz yeterlilik eğilimlerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Öğrencilerin namaz öncesi hazırlık süreci ve namazın kılınış adımlarını sırayla takip etmeleri sağlanarak görsel materyaller ve rehberlik aracılığıyla da bilgileri doğru sıralama ve yorumlama becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Ayrıca öğrencilerin abdest ve namazla ilgili adımları gözlemleyip kendi yeterliliklerinin farkına vararak bu süreci kişisel düzeyde anlamlandırmaları hedeflenmiştir. “Namazın insan hayatına etkileri hakkında düşünebilme” (DKAB.5.2.3) öğrenme çıktısı kapsamında empati eğiliminin desteklenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğrencilere namazın bireysel ve toplumsal faydaları hakkında düşünmesi sağlanarak kendilerini ibadet eden bir bireyin yerine koymaları ve namazın öz denetim ile istikrarlı davranışlara katkısını fark etmeleri hedeflenmektedir. Böylece öğrencilerin namazın kişisel gelişime etkileri hakkında duygu temelli ve ilişkilendirilmiş çıkarımlar yapabilmesi istenmektedir. “Tahiyyat duasını ve bu duanın anlamını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.5.2.4) öğrenme çıktısı kapsamında öz güven eğiliminin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Öğrencilerin Tahiyat duasını sesli şekilde ve doğru telaffuzla okumaları ile öz güven becerisinin geliştirilmesi desteklenmiştir.

Üçüncü ünite olan “Kur’an-ı Kerim” ünitesinde, “Kur’an-ı Kerim’in iç düzenini çözümleyebilme” (DKAB.5.3.1) öğrenme çıktısı kapsamında merak eğiliminin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Öğrencilere Kur’an-ı Kerim görselinin sunulması ile onların içeriğini merak etmeleri ve ayet, sure, cüz gibi kavramları incelemeleri beklenmektedir. Bu süreçte ise öğrencilerin Kur’an’ın yapısal düzenine ilgi duymaları teşvik edilerek dinî metinlere karşı ilgi ve dikkat geliştirmeleri amaçlanmıştır. “Kur’an-ı Kerim’in temel özellikleri hakkında bilgi toplayabilme” (DKAB.5.3.2) öğrenme çıktısı kapsamında ise sistematik düşünme eğilimi desteklenmiştir. Öğrencilere ayet ve hadislerden hareketle Kur’an’ın rehberlik, açıklayıcılık ve yönlendiricilik gibi temel niteliklerine dair bilgiler derletilmesi ve bu bilgileri organize etmeleri istenmiştir. “Kevser suresini ve bu surenin anlamını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.5.3.4) öğrenme çıktısı kapsamında ise öz güven (E1.5) eğiliminin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin Kevser suresini doğru telaffuzla sesli okumaları ile öz güven kazanmaları hedeflenmiştir.

Dördüncü ünite olan “Peygamber Kıssaları” ünitesinde, “Peygamberlik hakkında akıl yürütebilme” (DKAB.5.4.1) öğrenme çıktısı kapsamında gerçeği arama eğiliminin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Öğrencilere peygamberlere neden ihtiyaç duyulduğu sorularak onların kendi düşüncelerini ortaya koymaları ve peygamberlerin görevleriyle insanlara örnek oluşları arasında bağ kurmaları beklenmektedir. Bu sayede öğrencilerin hem dini bilgilere dayalı mantıksal çıkarım yapmaları hem de düşünce üretme becerileri desteklenmiştir. “Peygamber kıssalarında verilen öğütleri sentezleyebilme” (DKAB.5.4.2) öğrenme çıktısı kapsamında, özellikle Hz. Nuh, Hz. İbrahim, Hz. Musa ve Hz. İsa kıssaları işlenerek öğrencilerin bu kıssalar arasında karşılaştırma yapması ve öğrencilerin özgür düşünme becerileri desteklenerek kıssalardaki mesajları yaratıcı yollarla (hikâye, afiş, içerik üretimi gibi) ifade etmeleri teşvik edilmiştir. “Kureyş suresini ve bu surenin anlamını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.5.4.3) öğrenme çıktısı kapsamında öz güven eğilimi geliştirilmiştir. Öğrencilerin Kureyş suresini doğru telaffuzla sesli okumaları ile kendilerini güvenle ifade edebilme becerilerinin güçlendirilmesi amaçlanmıştır.

Beşinci ünite olan “Mimarimizde Dinî Motifler” ünitesinde, “Dinin mimarimize etkisini çözümleyebilme” (DKAB.5.5.1) öğrenme çıktısı kapsamında gerçeği arama ve

analitik düşünme eğilimlerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu öğrenme çıktısı aracılığıyla öğrencilerin cami, medrese, külliye gibi yapılarla dinî düşünce arasındaki bağlantıları sorgulaması ve bu mimari öğelerden yola çıkarak din-sanat-mimari ilişkisini tartışmaları desteklenmiştir. Böylece öğrencilerin yalnızca bilgi edinmeleri değil, aynı zamanda bu bilgiler arasında anlamlı bağlar kurarak yapıların taşıdığı manevî anlamı keşfetmeleri amaçlanmıştır.

Tablo 16. 6. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Eğilimler

Ünite No	Ünite Adı	Ünite Teması	Ünite Öğrenme Çıktısı Sayısı	Eğilimler İçeren Öğrenme Çıktısı	Eğilimler
1	Peygamber ve İlahi Kitap İnancı	İnanç	4	DKAB.6.1.1 DKAB.6.1.2 DKAB.6.1.3 DKAB.6.1.4	E1.1. Merak E1.5. Öz Güven E3.7. Sistematiik Olma E3.8. Soru Sorma
2	Ramazan ve Oruç	İbadet	4	DKAB.6.2.1 DKAB.6.2.4	E1.1. Merak E1.5. Öz Güven
3	Ahlaki Davranışlar	Din ve hayat	5	DKAB.6.3.2 DKAB.6.3.5	E1.5.Öz Güven E3.11.Özgün Düşünme
4	Peygamberliğin den Önce Hz. Muhammed	Kur'an ve peygamber	4	DKAB.6.4.1 DKAB.6.4.2 DKAB.6.4.3 DKAB.6.4.4	E1.1. Merak E1.5.Öz Güven E2.4. Güven E3.1.Uzmanlaşma E3.2.Odaklanma E3.8. Soru Sorma
5	Kültürümüzdeki Dinî Motifler	Kültür	1	DKAB.6.5.1	E1.1. Merak E1.5. Öz Güven E3.11.Özgün Düşünme

Tablo 16’da, 6. sınıf DKAB öğretim programında yer alan eğilimlerin değerlendirilmesine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Birinci ünite olan “Peygamber ve İlahi Kitap İnancı” ünitesinde, “Peygamberlerin insanlara rehber olarak gönderilmesi hakkında bilgi toplayabilme” (DKAB.6.1.1) öğrenme çıktısı kapsamında soru sorma eğilimi desteklenmiştir. Bu öğrenme çıktısında öğrencilerin peygamberlik kavramıyla ilgili kendi sorularını üretmeleri teşvik edilerek, bilgiyi pasif olarak alma yerine onu merak yoluyla keşfetmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca,

peygamberlerin görevlerini araştırırken Kur'an-ı Kerim'den ayetlerle bağlantı kurlmaları, bilgileri öğretmen rehberliğinde sistematik şekilde toparlayıp kaydetmeleri öğrencilerin sistematik olma eğilimini geliştirmeye yöneliktir. “Vahiylerin insanlara ilettiği mesajları yapılandırabilme” (DKAB.6.1.2) öğrenme çıktısında ise öğrencilerin merak eğilimi desteklenmiştir. Vahyin gönderiliş amacıyla ilgili merak uyandıracak sorularla başlayan süreçte, öğrencilerin farklı bilgiler arasında neden-sonuç ilişkisi kurarak anlamlı bir yapı oluşturmaları hedeflenmiştir.

“İlahi kitaplarla ilgili bilgileri çözümleyebilme” (DKAB.6.1.3) öğrenme çıktısı kapsamında, öğrencilerin sistematik olma eğiliminin geliştirilmesi amaçlanmıştır. İlahi kitaplar hakkında yapılan kronolojik sıralama çalışmalarıyla, öğrencilerin geçmişten bugüne vahyin gelişimini düzenli bir yapı içinde kavraması ve bu yapıyı açıklayabilmesi beklenmektedir. “Felak suresini ve bu surenin anlamını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.6.1.4) öğrenme çıktısında ise öz güven eğilimi desteklenmiştir. Öğrencilerin Felak suresini doğru telaffuzla sesli okumaları ile kendilerini güvenle ifade edebilme becerilerinin güçlendirilmesi amaçlanmıştır.

İkinci ünite olan “Ramazan ayının oruç ve Kur'an ayı olduğunu çözümleyebilme” (DKAB.6.2.1) öğrenme çıktısı kapsamında merak eğilimi desteklenmiştir. Ramazan ayına dair öğrencilere sunulan videolar, içerikler ve sorular aracılığıyla, bu ayın neden diğer aylardan farklı olduğuna dair öğrencilerde doğal bir ilgi ve merak uyandırılması planlanmıştır. Öğrencilerin oruç ve Kur'an okuma ibadetleriyle ramazan ayı arasındaki ilişkiyi çözümlemeleri, öğrendiklerini yorumlayarak yeniden yapılandırmaları teşvik edilmiştir. “İftar duasını ve bu duanın anlamını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.6.2.4) öğrenme çıktısı ise öz güven eğilimi geliştirme amacına yöneliktir. Öğrencilerin duayı doğru telaffuzla sesli okumaları ile kendilerini güvenle ifade edebilme becerilerinin güçlendirilmesi amaçlanmıştır.

Üçüncü ünite olan “Ahlaki Davranışlar” ünitesinde “Merhametli olmayı yorumlayabilme” (DKAB.6.3.2) öğrenme çıktısı, özgün düşünme eğilimini geliştirmeyi hedeflemiştir. Öğrencilerin bireysel yaşantılarında merhametli oldukları anlara dair örnek olaylar bulmaları ve bunları yaratıcı biçimde sunmaları ile onların kendi duygu ve deneyimlerinden yola çıkarak değer üretme ve yorumlama becerilerini güçlendirmesi

beklenmektedir. “Kunut dualarını ve bu duaların anlamlarını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.6.3.5) öğrenme çıktısı kapsamında öz güven eğilimi desteklenmiştir. Öğrencilerin duayı doğru telaffuzla sesli okumaları ile kendilerini güvenle ifade edebilme becerilerinin güçlendirilmesi amaçlanmıştır.

Dördüncü ünite olan “Peygamberliğinden Önce Hz. Muhammed” ünitesinde, “Hz. Muhammed’in (sav) doğduğu çevreyi tarihsel bağlamda değerlendirebilme” (DKAB.6.4.1) öğrenme çıktısı kapsamında merak, odaklanma ve uzmanlaşma eğilimlerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda öğrencilere Hz. Muhammed’in doğduğu zaman ve mekâna dair sorular yöneltilerek onların tarihsel çevreye ilişkin merak duygularının harekete geçirilmesi beklenmektedir. Öğrencilerin dönemin sosyal, siyasi ve ekonomik koşullarını anlamaları için odaklanarak analiz yapmaları ve elde ettikleri bilgileri derinleştirerek uzmanlaşmaları da amaçlanmıştır. “Hz. Muhammed’in (sav) çocukluk yılları hakkında verilen bilgileri yorumlayabilme” (DKAB.6.4.2) öğrenme çıktısı ise soru sorma eğilimini desteklemektedir. Öğrencilerin Hz. Muhammed’in çocukluk dönemiyle ilgili merak ettikleri noktalar üzerine sorular üretmeye teşvik edilmesi ile sürece aktif katılımları sağlanacak ve öğrendikleri bilgileri yapılandırmalarına imkân tanınacaktır.

“Hz. Muhammed’in (sav) gençlik yılları hakkında verilen bilgileri yapılandırabilme” (DKAB.6.4.3) öğrenme çıktısında öz güven ve güven eğilimleri desteklenmiştir. Öğrencilerin Hz. Muhammed’in gençlik yıllarındaki örnek tutumlarıyla ilgili çıkarımlarını içeren metinler hazırlayarak ve sınıf ortamında gönüllü olarak sunması ile öz güven becerisinin desteklenmesi hedeflenmiştir. Aynı zamanda Hz. Muhammed’e “el-Emin” lakabının verilmesi üzerinden güven kavramı açıklanarak ve bu değer öğrenciler tarafından benimsenmesi beklenmektedir. “Fil suresini ve bu surenin anlamını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.6.4.4) öğrenme çıktısı da öz güven eğilimi ile ilişkilidir. Öğrencilerin Fil suresini doğru telaffuzla sesli okumaları ile kendilerini güvenle ifade edebilme becerilerinin güçlendirilmesi amaçlanmıştır.

Beşinci ünite olan “Kültürümüzdeki Dinî Motifler” ünitesinde, “Geleneğimizde, edebiyatımızda ve musikimizde dinin izlerini özetleyebilme” (DKAB.6.5.1) öğrenme çıktısı kapsamında merak, öz güven ve özgün düşünme eğilimlerinin geliştirilmesi

amaçlanmıştır. Öğrencilere kültürü oluşturan kavramlar hakkında sorular sorularak dinin sosyal hayattaki etkilerine dair merak duygularının geliştirilmesi hedeflenmektedir. Öğrencilerin, kültürel örnekleri araştırmaları ve bu örnekleri dinî motifler açısından sınıflandırmaları ile de öz güvenle fikir üretmeleri beklenmektedir. Ahmed Yesevi, Yunus Emre, Mevlana gibi dinî-tasavvufi edebiyatın temsilcilerinden örnekler sunularak öğrencilerin farklı bakış açılarıyla yorumlar üretmesi ve kendi kültürel ifadelerini oluşturması teşvik edilmiştir.

Tablo 17. 7. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Eğilimler

Ünite No	Ünite Adı	Ünite Teması	Ünite Öğrenme Çıktısı Sayısı	Eğilimler İçeren Öğrenme Çıktısı	Eğilimler
1	Melek ve Ahiret İnancı	İnanç	4	DKAB.7.1.1 DKAB.7.1.2 DKAB.7.1.4	E1.1. Merak, E1.5. Öz Güven, E3.7.Sistemati Olma E3.8. Soru Sorma
2	Hac, Umre ve Kurban	İbadet	4	DKAB.7.2.1 DKAB.7.2.2 DKAB.7.2.4	E1.5.Öz Güven E2.1. Empati E3.2. Odaklanma E3.7. Sistemati Olma
3	İslam Düşüncesinde Yorumlar	Din ve hayat	4	DKAB.7.3.1 DKAB.7.3.2	E3.5. Açık Fikirlilik E3.7. Sistemati Olma E3.11. Özgün Düşünme
4	Peygamber Olarak Hz. Muhammed	Kur'an ve peygamber	4	DKAB.7.4.1 DKAB.7.4.4	E1.1. Merak E1.5. Öz Güven E2.1. Empati E3.2. Odaklanma E3.11. Özgün Düşünme
5	Yaşayan Dünya Dinleri	Kültür	1	DKAB.7.5.1	E3.2. Odaklanma E3.4. Gerçeği Arama

Tablo 17’de, 7. sınıf DKAB öğretim programında yer alan eğilimlerin değerlendirilmesine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Birinci ünite olan “Melek ve Ahiret İnancı” ünitesinde, “Melekleri sınıflandırabilme” (DKAB.7.1.1) öğrenme çıktısı kapsamında sistematik olma eğiliminin

geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin melekleri ve görevlerini ayet ve hadislerden yararlanarak sınıflandırmaları, bu bilgileri tablolaştırmaları ve sınıflandırılmış şekilde ifade etmeleri, bilgiyi yapılandırma ve düzenli bir şekilde sunma becerileri desteklenmiştir. “Ahiret hayatının aşamalarını çözümleyebilme” (DKAB.7.1.2) öğrenme çıktısında ise merak ve soru sorma eğilimlerinin desteklenmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda öğrencilere yöneltilen açık uçlu sorularla ahiret hayatına dair kavramlara olan ilgileri artırılarak öğrencilerin kendi sorularını üretmeleri ve bu sorular aracılığıyla ahiret aşamaları arasında ilişkiler kurmaları beklenmektedir. “Nâs suresini ve bu surenin anlamını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.7.1.4) öğrenme çıktısı kapsamında ise öz güven eğiliminin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Öğrencilerin Nâs suresini doğru telaffuzla sesli okumaları ile kendilerini güvenle ifade etme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

İkinci ünite olan “Hac, Umre ve Kurban” ünitesinde, “Hac ve umre ibadetlerini inceleyebilme” (DKAB.7.2.1) öğrenme çıktısı kapsamında odaklanma ve empati eğilimlerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin hac ve umre ibadetleriyle ilgili kavramları ayet ve hadisler ışığında dikkatle incelemesi ile ibadetle ilişkili mekân ve uygulamaları anlamaya çalışması ve bu süreçte zihinsel odaklarını geliştirerek kavramlar arasında bağ kurmaları beklenmektedir. Ayrıca öğrencilerin hac ve umre sırasında kazanılabilecek bireysel kazanımlar üzerine düşünerek, bu ibadetleri yerine getiren bir bireyin duygularını ve yaşantısını empatik bir bakışla değerlendirmeleri hedeflenmektedir. “Kurban ibadetini yapılandırabilme” (DKAB.7.2.2) öğrenme çıktısı kapsamında ise öğrencilerin sistematik olma eğilimi desteklenmiştir. Bu bağlamda kurban ibadetine dair temel bilgilerin Hz. İsmail kıssasıyla ilişkilendirilerek tarihsel ve anlam bağlamında yapılandırılması, kurban kesilmesiyle ilgili bilgilerin belirli ölçütlerle kategorize edilmesi, ve öğrencilerin bilgiyi düzenli biçimde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi beklenmektedir. “Kâfirun suresini ve bu surenin anlamını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.7.2.4) öğrenme çıktısında öz güven eğiliminin desteklenmesi hedeflenmiştir. Öğrencilerin Kâfirun suresini doğru telaffuzla ve sesli okumaları ile kendilerini güvenle ifade etme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Üçüncü ünite olan “İslam Düşüncesinde Yorumlar” ünitesinde, “Din anlayışındaki yorum farklılıklarının sebeplerini sorgulayabilme” (DKAB.7.3.1) öğrenme

çıktısı kapsamında açık fikirlilik ve özgün düşünme eğilimlerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Öğrencilerin aynı görseli farklı şekilde yorumlayarak bireysel algı ve düşünce farklılıklarını fark etmeleri, bu görsel örneğinden de hareketle dinin farklı birey ve topluluklarca da farklı şekillerde yorumlanabileceği sonucuna ulaşmaları planlanmıştır. Bu süreçte öğrencilerden özgün sorular üretmeleri ve farklılıkları yargılamadan değerlendirmeleri istenerek açık fikirli bireyler olarak sosyal çeşitliliğe duyarlı hale gelmeleri amaçlanmıştır. “İslam düşüncesindeki yorum biçimlerini sınıflandırabilme” (DKAB.7.3.2) öğrenme çıktısı kapsamında ise sistematik olma eğiliminin geliştirilmesi beklenmektedir. Buna göre öğrencilerin inanç, ibadet ve ahlak konularını ölçüt olarak belirleyerek itikadi, fıkhi ve tasavvufi yorumlarını mantıksal bir sınıflandırma içinde ele almaları ve bu süreçte öğrencilerin zihinsel düzenleme, bilgi ayrıştırma ve yapılandırma becerilerinin desteklenmesi planlanmaktadır.

Dördüncü ünite olan “Peygamber Olarak Hz. Muhammed” ünitesinde, “Hz. Muhammed’in (sav) Mekke’de yaşadıklarını yorumlayabilme” (DKAB.7.4.1) öğrenme çıktısı kapsamında odaklanma, özgün düşünme ve merak eğilimlerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Buna göre öğrencilerin vahiy öncesi dönemde Hz. Muhammed’in (sav) yalnızlaşması, haksızlıklara karşı duyarlılığı ve davet sürecindeki stratejik yaklaşımını incelerken, farklı sorular sorarak meraklarını ortaya koymaları ve kendi düşüncelerini oluşturarak özgün fikirler üretmeleri beklenmektedir. Davet sürecine dair beyin fırtınası yapmaları ve dönemin toplumsal koşullarına odaklanmaları sağlanarak odaklanma becerisinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. “Nasr suresini ve bu surenin anlamını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.7.4.4) öğrenme çıktısı kapsamında ise öz güven (E1.5) eğiliminin desteklenmesi hedeflenmiştir. Öğrencilerden sureyi doğru telaffuzla ve sesli okumaları ile kendilerini güvenle ifade etme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Beşinci ünite olan “Yaşayan Dünya Dinleri” ünitesinde, “Yahudilik, Hristiyanlık, Hinduizm ve Budizm dinleri hakkında bilgi toplayabilme” (DKAB.7.5.1) öğrenme çıktısı kapsamında odaklanma (E3.2) ve gerçeği arama (E3.4) eğilimlerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin farklı dinlere ilişkin bilgi edinme sürecinde dikkatli ve sistematik biçimde belirli unsurlara odaklanmalarının yanı sıra edindikleri bilgilerin doğruluğunu da sorgulamaları beklenmektedir. Bu sayede öğrencilerin hem

farklı inanç sistemlerine dair anlayış derinliği kazanmaları hem de öğrenme sürecinde araştırma, analiz ve doğrulama becerilerini kullanmaları hedeflenmiştir.

Tablo 18. 8. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Eğilimler

Ünite No	Ünite Adı	Ünite Teması	Ünite Öğrenme Çıktısı Sayısı	Eğilimleri İçeren Öğrenme Çıktısı	Eğilimler
1	Kader İnancı	İnanç	4	DKAB.8.1.1 DKAB.8.1.3 DKAB.8.1.4	E1.5. Öz Güven E2.2. Sorumluluk E3.3. Özgün Düşünme E3.8. Soru Sorma E3.10.Eleştirel Bakma
2	Zekât ve Sadaka	İbadet	4	DKAB.8.2.1 DKAB.8.2.2 DKAB.8.2.4	E1.4. Öz Yeterlilik E1.5. Öz Güven E2.3. Girişkenlik
3	Din ve Sosyal Hayat	Din ve hayat	3	DKAB.8.3.1 DKAB.8.3.3	E1.2. Bağımsızlık E1.5. Öz Güven E3.11. Özgün Düşünme
4	Kur'an ve İnsan	Kur'an ve peygamber	5	DKAB.8.4.1 DKAB.8.4.2 DKAB.8.4.5	E1.5. Öz Güven E3.2. Odaklanma E3.7. Sistemati Olma
5	Müslümanların Bilim ve Kültüre Katkısı	Kültür	3	DKAB.8.5.1 DKAB.8.5.2 DKAB.8.5.3	E3.7. Sistemati Olma E3.8. Soru Sorma

Tablo 18’de 8. Sınıf DKAB öğretim programında yer alan eğilimlerin değerlendirilmesine ilişkin bulgular sunulmuştur.

İlk ünite olan “Kader İnancı” ünitesinde, “Allah’ın (cc) her şeyi bir ölçü ve düzene göre yarattığını kader ve kaza inancı bağlamında özetleyebilme” (DKAB.8.1.1) öğrenme çıktısı kapsamında soru sorma ve özgün düşünme eğilimlerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Öğrencilerin çevrelerindeki doğal düzeni gözlemleyerek bu düzeni kader ve kaza inancı çerçevesinde sorgulamaları, evrensel yasalarla ilişki kurmaları ve bu çıkarımlarını kendi ifadeleriyle yeniden yapılandırmaları beklenmektedir.“Kader inancının insan davranışına etkisi hakkında düşünebilme” (DKAB.8.1.3) öğrenme çıktısı ile de eleştirel bakma ve sorumluluk eğilimlerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu

öğrenme çıktısında öğrencilerin güncel bir olay üzerinden kader inancına yönelik yaygın yanlış anlayışları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeleri ve bu değerlendirmeleri davranışlarına yansıtma becerilerini desteklenmektedir. “Tebbet suresini ve bu surenin anlamını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.8.1.4) öğrenme çıktısında öz güven eğiliminin öne çıktığı görülmektedir. Bu surenin sesli şekilde ve doğru telaffuzla okumaları ile öğrencilerde öz güven becerisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

İkinci ünite olan “Zekât ve Sadaka” ünitesinde, “Zekât ibadetini gözlemleyebilme” (DKAB.8.2.1) öğrenme çıktısı kapsamında öz yeterlik eğiliminin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin zekât ibadetiyle ilgili bilgi edinme süreçlerinde ayet ve hadislerden yararlanarak doğru bilgiye ulaşmaları, kendi değerlendirme becerilerini kullanarak bu bilgileri sınıflandırmaları ve özgün içeriklere dönüştürmeleri teşvik edilmiştir. Bu sayede de öğrencilerin kendi öğrenme kapasitelerine duydukları güvenin artırılması ile öz yeterlik eğiliminin gelişimi amaçlanmaktadır. “Sadaka kapsamında değerlendirilen davranışları kendi hayatına yansıtabilme” (DKAB.8.2.2) öğrenme çıktısında, girişkenlik eğilimi desteklenmektedir. Bu öğrenme çıktısında öğrencilerden bireysel tecrübelerini gözden geçirerek toplumsal katkı sağlayan davranışlara yönelmeleri beklenmiştir. Böylece öğrencilerin aktif olarak iyilik üretmeye katılmaları ve toplumsal fayda odaklı düşünceleri hedeflenmektedir. “Maun suresini ve bu surenin anlamını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.8.2.4) öğrenme çıktısı kapsamında öz güven eğiliminin geliştirilmesi beklenmektedir.

Üçüncü ünite olan “Din ve Sosyal Hayat” ünitesinde, “Dinin temel gayesi konusunu sentezleyebilme” (DKAB.8.3.1) öğrenme çıktısı kapsamında bağımsızlık ile özgün düşünme eğilimlerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin dinin korumayı amaçladığı temel haklara yönelik sorularla serbest düşünce ortamında fikir üretmeleri ve bu haklar arasında ilişki kurarak özgün yorumlar yapmaları hedeflenmiştir. “Asr suresini ve bu surenin anlamını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.8.3.3) öğrenme çıktısı kapsamında öz güven eğilimi desteklenmiştir. Bu sureyi sesli şekilde ve doğru telaffuzla okumaları ile öğrencilerde öz güven becerisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Dördüncü ünite olan “Kur’an ve İnsan” ünitesinde, “İnsanın Kur’an-ı Kerim’de anlatılan özelliklerini sentezleyebilme” (DKAB.8.4.1) öğrenme çıktısı kapsamında

sistematiik olma eğiliminin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin Kur'an'da insanla ilgili verilen bilgileri düzenli biçimde incelemesi ve bu bilgileri ilişkilendirerek anlamlı bir bütün oluşturması amaçlanmıştır. “Kur'an-ı Kerim'in rehberliğini özetleyebilme” (DKAB.8.4.2) öğrenme çıktısı kapsamında ise odaklanma eğiliminin desteklenmesi hedeflenmiştir. Öğrencilerin Kur'an'ın ana konuları üzerinde yoğunlaşarak bu konular arasında bağlantı kurmaları ve rehberlik yönünü anlamlandırmaları teşvik edilmiştir. “Ayetelküresi'yi ve bu ayetin anlamını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.8.4.5) öğrenme çıktısı doğrultusunda öz güven eğiliminin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin ayeti sesli olarak doğru biçimde okumaları ile öz güven becerisinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Beşinci ünite olan “Müslümanların Bilim ve Kültüre Katkısı” ünitesinde, “İslam kültür ve medeniyetinin esasları konusunu sentezleyebilme” (DKAB.8.5.1) ve “İslam'ın bilime verdiği önemi ve katkısı sorgulayabilme” (DKAB.8.5.2) öğrenme çıktıları kapsamında soru sorma ve sistematiik olma eğilimlerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin İslam kültür ve medeniyetinin temel ilkeleri olan bütünsellik, evrensellik ve özgünlük kavramlarını bütüncül biçimde ele almaları, bu esasları sorgulayıcı bir tutumla ve düzenli bir bakış açısıyla ilişkilendirmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca İslam'ın bilime verdiği değeri ve Müslüman bilim insanlarının katkılarını araştırmaları sürecinde öğrencilerin merak ettikleri soruları sormaları sağlanarak elde ettikleri bilgileri sistematiik şekilde tasnif ederek çıkarım yapmaları desteklenmiştir.

Tablo 19. 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	Azım 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 19’da 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 19 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 19’da uzmanlaşma eğilimine yer verilmemiştir.

3.4. TYMM’de Tanımlanan Okuryazarlık Becerilerinin 2024 DKAB Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programında Temsiliyetine 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 20. 4. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Okuryazarlık Becerileri

Ünite No	Ünite Adı	Ünite Teması	Ünite Öğrenme Çıktısı Sayısı	Okuryazarlık Becerileri İçeren Öğrenme Çıktısı	Okuryazarlık Becerileri
1	Günlük Hayat ve Din	Din ve hayat	5	DKAB.4.1.2 DKAB.4.1.3 DKAB.4.1.5	OB1. Bilgi Okuryazarlığı OB2. Dijital Okuryazarlık OB4. Görsel Okuryazarlık
2	Allah Sevgisi	İnanç	5	DKAB.4.2.5	OB2. Dijital Okuryazarlık
3	Peygamberlerin Sevgisi	İnanç	5	DKAB.4.3.5	OB2. Dijital Okuryazarlık
4	Ahlaki Değerlerimiz	Ahlak	4	DKAB.4.4.4	OB2. Dijital Okuryazarlık
5	Haklar ve Sorumluluklar	Din ve hayat	5	DKAB.4.5.5	OB2. Dijital Okuryazarlık

Tablo 20’de, DKAB 4. sınıf öğretim programında yer alan okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Birinci ünite olan “Günlük Hayat ve Din” ünitesinde, “İslam’ın temizliğe verdiği önemi gözleme dayalı tahmin edebilme” (DKAB.4.1.2) öğrenme çıktısı kapsamında Görsel Okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda öğrencilere temizlikle ilgili çeşitli görseller sunularak bu görselleri yorumlamaları, görsel mesajlardan çıkarım yapmaları ve kendi yaşantılarıyla ilişki kurarak İslam’daki temizlik anlayışını kavramaları beklenmektedir. Bu süreçte öğrencilerin hem çevreye karşı duyarlılıklarının artırılması hem de görsel veriler üzerinden anlam kurma yeteneklerinin desteklenmesi hedeflenmektedir. “Allah’a (cc) şükürün önemini hayatına yansıtabilme” (DKAB.4.1.3) öğrenme çıktısı kapsamında ise Bilgi Okuryazarlığının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilere; teşekkürün anlamı, kime ve ne zaman teşekkür edilmesi gerektiği gibi günlük yaşamla bağlantılı kavramlar sunularak bu kavramların Allah’a (cc) şükretme bağlamında daha derin bir dinî anlam çerçevesinde ele alınması hedeflenmektedir. “Sübhaneye duasını ve bu duanın anlamını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.4.1.5) öğrenme çıktısı kapsamında ise Dijital Okuryazarlık becerisinin desteklenmesi amaçlanmıştır. Buna göre öğrencilerin dijital araçlar üzerinden güvenilir dini içeriklere ulaşmaları, bu içerikleri dinleyerek doğru telaffuz becerisi kazanmaları ve duanın anlamını kendi ifadeleriyle açıklamaları teşvik edilmiştir. Böylece öğrencilerin hem teknolojiyle bilinçli temas kurmaları hem de dijital kaynaklardan dinî metin öğrenimi gerçekleştirmeleri hedeflenmiştir.

İkinci ünite olan “Allah Sevgisi” ünitesinde, “Amentü duasını ve bu duanın anlamını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.4.2.5) öğrenme çıktısı kapsamında Dijital Okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla da öğrencilerin Amentü duasının doğru telaffuzunu öğrenebilmeleri için dijital platformlardan (özellikle Eğitim Bilişim Ağı) güvenilir içeriklere yönlendirilmesi gerekmektedir. Bu içeriklerin dinlenmesiyle öğrencilerin hem sesli okuma becerisi hem de dinî metinleri teknolojik araçlar üzerinden öğrenme yetkinliği artırılacaktır.

Üçüncü ünite olan “Peygamberlerin Sevgisi” ünitesinde yer alan “Salli ve Barik dualarını ve bu duaların anlamlarını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.4.3.5) öğrenme çıktısı çerçevesinde Dijital Okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin duaların doğru telaffuzunu öğrenmeleri için Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı güvenilir dijital kaynaklara yönlendirilmeleri gerekmektedir. Eğitim

Bilişim Ağı'ndan (EBA) dinletilen salavat içerikleriyle de öğrencilerin dikkatleri çekilerek dijital araçlar üzerinden öğrenme sürecine aktif katılımları öngörülmüştür.

Dördüncü ünite olan “Ahlaki Değerlerimiz” ünitesinde, “Fatıha suresini ve bu surenin anlamını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.4.4.4) öğrenme çıktısı kapsamında Dijital Okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin Fatıha suresini doğru telaffuzla öğrenmeleri için Diyanet İşleri Başkanlığına ait dijital platformlar kullanılması gerekmektedir. Böylece öğrenciler dijital araçları bilinçli bir şekilde kullanarak dini öğrenme becerilerini geliştirebilecektir.

Beşinci ünite olan “Haklar ve Sorumluluklar” ünitesinde, “Rabbena dualarını ve bu duaların anlamlarını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.4.5.5) öğrenme çıktısı kapsamında Dijital Okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Tablo 21. 5. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Okuryazarlık Becerileri

Ünite No	Ünite Adı	Ünite Teması	Ünite Öğrenme Çıktısı Sayısı	Okuryazarlık Becerileri İçeren Öğrenme Çıktısı	Okuryazarlık Becerileri
1	Allah İnancı	İnanç	4	DKAB.5.1.1 DKAB.5.1.4	OB2. Dijital Okuryazarlık OB4. Görsel Okuryazarlık
2	Namaz	İbadet	4	DKAB.5.2.1 DKAB.5.2.2 DKAB.5.2.4	OB1. Bilgi Okuryazarlığı OB2. Dijital Okuryazarlık OB4. Görsel Okuryazarlık
3	Kur'an-ı Kerim	Din ve hayat	4	DKAB.5.3.1 DKAB.5.3.2 DKAB.5.3.3 DKAB.5.3.4	OB1. Bilgi Okuryazarlığı OB2. Dijital Okuryazarlık OB4. Görsel Okuryazarlık
4	Peygamber Kıssaları	Kur'an ve peygamber	3	DKAB.5.4.3	OB2. Dijital Okuryazarlık
5	Mimarimizde Dinî Motifler	Kültür	3	DKAB.5.5.1 DKAB.5.5.2 DKAB.5.5.3	OB4. Görsel Okuryazarlık OB5. Kültür Okuryazarlığı OB9. Sanat Okuryazarlığı

Tablo 21’de, DKAB 5. sınıf öğretim programında yer alan okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Birinci ünite olan “Allah İnancı” ünitesinde yer alan “Evrendeki mükemmel düzene ilişkin akıl yürütebilme” (DKAB.5.1.1) öğrenme çıktısı aracılığıyla Görsel Okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda öğrencilere tabiat olayları ile ilgili görseller sunularak, bu görsellerin yorumlanması, düzen içindeki örüntülerin belirlenmesi ve gözleme dayalı akıl yürütmelerle genellemeler yapılması beklenmektedir. “İhlas suresini ve bu surenin anlamını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.5.1.4) öğrenme çıktısı kapsamında ise Dijital Okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. İhlas suresinin doğru telaffuzunu öğrenmek amacıyla öğrencilere Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı dijital platformlardan içerikler dinletilerek, güvenilir dijital kaynakları etkin şekilde kullanmaları planlanmıştır.

İkinci ünite olan “Namaz” ünitesinde, “Namaz ibadetini özetleyebilme” (DKAB.5.2.1) öğrenme çıktısı kapsamında Bilgi Okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında öğrencilerden Kur’an ve hadislerden yararlanarak namazla ilgili bilgi toplamaları, farz, vacip ve nafile namazları sınıflandırmaları, ardından bu bilgileri afiş, broşür, pano gibi yollarla kaydetmeleri beklenmektedir. Böylece öğrencilerin dinî içerikli bilgileri sistemli şekilde edinmeleri, değerlendirmeleri ve paylaşmaları hedeflenmiştir. “Namazın kılınışını gözlemleyebilme” (DKAB.5.2.2) öğrenme çıktısı kapsamında Görsel Okuryazarlık becerisine odaklanılmıştır. Abdestin alınışı, iki rekâtlı bir namazın kılınışı gibi konular görsellerle desteklenerek öğrencilerin bu görselleri algılamaları, anlamlandırmaları ve yorumlamaları hedeflenmektedir. Görseller üzerinden bilgi çıkarma ve açıklama yapma süreçleriyle öğrencilerin ibadet bilgilerini hem gözlemleyerek hem de sözel olarak ifade edebilmeleri amaçlanmaktadır. “Tahiyyat duasını ve bu duanın anlamını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.5.2.4) öğrenme çıktısı kapsamında Dijital Okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Öğrencilere Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı dijital kaynaklardan Tahiyyat duasının sesli içerikleri dinletilerek doğru telaffuz için dijital materyallerin kullanımı desteklenmiş ve güvenilir dijital kaynakları etkin şekilde kullanmaları planlanmıştır.

Üçüncü ünite olan “Kur’an-ı Kerim” ünitesinde “Kur’an-ı Kerim’in iç düzenini çözümleyebilme” (DKAB.5.3.1) öğrenme çıktısı kapsamında Görsel Okuryazarlık becerisinin geliştirilmesine odaklanılmıştır. Ayet, sure ve cüz kavramları görseller üzerinden öğrencilere tanıtılarak ve Kur’an-ı Kerim sayfalarından örnekler inceletilerek öğrencilerin bu kavramlar arasındaki ilişkiyi görsel materyaller yardımıyla kavramaları hedeflenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin dini içerikli görselleri analiz ederek anlamlandırmaları ve yorumlamaları teşvik edilmiştir. “Kur’an-ı Kerim’in temel özellikleri hakkında bilgi toplayabilme” (DKAB.5.3.2) öğrenme çıktısı kapsamında Bilgi Okuryazarlığı becerisi geliştirilmiştir. Öğrencilerden Kur’an-ı Kerim’in temel özelliklerini ayet ve hadislerden yararlanarak araştırmaları, elde ettikleri bilgileri öğretmen rehberliğinde doğrulamaları ve broşür, afiş, pano gibi araçlarla kaydetmeleri beklenmektedir. Böylece öğrencilerin güvenilir bilgiye ulaşmaları, bilgiyi sistematik biçimde düzenlemeleri ve sunmaları hedeflenmektedir. “Kur’an-ı Kerim’in ana konularını sınıflandırabilme” (DKAB.5.3.3) öğrenme çıktısı kapsamında da yine Bilgi Okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi desteklenmiştir. Buna göre öğrencilerden Kur’an-ı Kerim’in ana konularını araştırmaları, bu konuları inanç, ibadet, ahlak, sosyal hayat ve kıssalar başlıkları altında tasnif etmeleri istenerek elde ettikleri bilgileri sistemli şekilde sınıflandırmaları ve yorumlamaları beklenmektedir. “Kevser suresini ve bu surenin anlamını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.5.3.4) öğrenme çıktısı kapsamında Dijital Okuryazarlık becerisi desteklenmiştir. Öğrencilere Diyanet İşleri Başkanlığına ait dijital platformlardan Kevser suresine dair sesli içeriklerin dinletilmesi ile öğrencilerin doğru telaffuz becerileri geliştirmesi hedeflenmiştir.

Dördüncü ünite olan “Peygamber Kıssaları” ünitesinde, “Kureyş suresini ve bu surenin anlamını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.5.4.3) öğrenme çıktısı kapsamında Dijital Okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Öğrencilere Diyanet İşleri Başkanlığına ait dijital platformlardan Kureyş suresine dair sesli içeriklerin dinletilmesi ile öğrencilerin doğru telaffuz becerilerini geliştirmesi hedeflenmiştir.

Beşinci ünite olan “Mimârimizde Dinî Motifler” ünitesinde, “Dinin mimarimize etkisini çözümleyebilme” (DKAB.5.5.1) öğrenme çıktısı kapsamında Kültür Okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilere cami, külliye, çeşme

gibi dinî içerikli mimari yapıların dijital platformlardan tanıtılması ve bu yapıların taşıdığı dinî mesajların açıklanmasıyla öğrencilerin dinin kültürel yaşama etkisinin farkına varmaları sağlanmıştır. “Camilerin bölümlerini tanıyabilme” (DKAB.5.5.2) öğrenme çıktısı kapsamında Görsel Okuryazarlık becerisinin gelişimine odaklanılmıştır. Öğrencilerden camilerin iç ve dış bölümlerine ait mimari unsurları (mihrap, minber, kubbe, şadırvan vb.) görseller üzerinden ayrıştırılmaları, tasnif etmeleri ve sınıfta sunmaları istenerek; görsel materyallerin analiz edilmesiyle öğrencilerin mimarî yapı üzerinden dinî bilinç kazanmaları hedeflenmektedir.

“Kültürümüzde yer alan cami örneklerini karşılaştırabilme” (DKAB.5.5.3) öğrenme çıktısı kapsamında Sanat Okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilere hat, çini, ebru gibi geleneksel sanatları içeren eserler tanıtılması, kültürel ve sanatsal özellikleriyle öne çıkan camilerin incelenmesi sonucu öğrencilerin bu yapılarla ilgili gözlemlerini ifade etmeleri beklenmektedir. Böylece sanatın dinî mimarideki yansıması üzerinden estetik ve kültürel bilinç kazandırılması amaçlanmıştır.

Tablo 22. 6. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Okuryazarlık Becerileri

Ünite No	Ünite Adı	Ünite Teması	Ünite Öğrenme Çıktısı Sayısı	Okuryazarlık Becerileri İçeren Öğrenme Çıktısı	Okuryazarlık Becerileri
1	Peygamber ve İlahi Kitap İnancı	İnanç	4	DKAB.6.1.4	OB2. Dijital okuryazarlık
2	Ramazan ve Oruç	İbadet	4	DKAB.6.2.1 DKAB.6.2.4	OB1. Bilgi Okuryazarlığı OB2. Dijital Okuryazarlık
3	Ahlaki Davranışlar	Din ve hayat	5	DKAB.6.3.4 DKAB.6.3.5	OB1. Bilgi Okuryazarlığı, OB2. Dijital Okuryazarlık
4	Peygamberliğinden Önce Hz. Muhammed	Kur'an ve peygamber	4	DKAB.6.4.4	OB2. Dijital Okuryazarlık
5	Kültürümüzdeki Dinî Motifler	Kültür	1	DKAB.6.5.1	OB5. Kültür Okuryazarlığı, OB9. Sanat Okuryazarlığı

Tablo 22’de, DKAB 6. sınıf öğretim programında yer alan okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Birinci ünite olan “Peygamber ve İlâhi Kitap İnancı” ünitesinde yer alan “Felak suresini ve bu surenin anlamını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.6.1.4) öğrenme çıktısı kapsamında, öğrencilerde Dijital Okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi öngörülmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin Felak suresini doğru telaffuz edebilmelerine destek olmak amacıyla Diyanet İşleri Başkanlığına ait dijital kaynakların kullanılması ve surenin sesli olarak dinletilmesi ile dijital okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

İkinci ünite olan “Ramazan ve Oruç” ünitesinde yer alan “Ramazan ayının oruç ve Kur’an ayı olduğunu çözümleyebilme” (DKAB.6.2.1.) öğrenme çıktısında Bilgi Okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin Temel İslam kaynaklarından hareketle Ramazan ayını hem oruç hem de Kur’an ayı olarak anlamlandırmaları ve bu konuyu öğretmen rehberliğinde açıklamaları beklenmektedir. “İftar duasını ve bu duanın anlamını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.6.2.4) öğrenme çıktısı doğrultusunda, öğrencilerde Dijital Okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden sunulan dijital kaynakların kullanılması ve duanın sesli olarak dinletilmesi ile dijital okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Böylece, öğrencilerin dijital araçlar yoluyla dinî metinleri anlama ve yorumlama yeterliklerinin pekiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Üçüncü ünite olan “Ahlaki Davranışlar” ünitesinde yer alan, “Vatanını sevmenin önemi hakkında çıkarım yapabilme” (DKAB.6.3.4) öğrenme çıktısı doğrultusunda, öğrencilerde Bilgi Okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin vatan sevgisinin anlamı üzerinde düşünmeleri ve vatanımıza, milletimize, bayrağımıza ve millî marşımıza karşı sorumluluklarımızın bilincinde olmaları beklenmektedir. “Kunut dualarını ve bu duaların anlamlarını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.6.3.5) öğrenme çıktısı doğrultusunda, öğrencilerde Dijital Okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu kapsamda, Diyanet İşleri Başkanlığına ait dijital kaynaklardan yararlanılarak Kunut dualarının sesli içeriklerinin öğrencilere dinletilmesi ve doğru telaffuzun kazandırılması planlanmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin dijital materyaller aracılığıyla dinî içerikleri daha derinlemesine anlamlandırmaları ve bu içerikleri kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirmeleri beklenmektedir.

Dördüncü ünite olan “Peygamberliğinden Önce Hz. Muhammed” ünitesinde yer alan, “Fil suresini ve bu surenin anlamını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.6.4.4) öğrenme çıktısı doğrultusunda, öğrencilerde Dijital Okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, Fil suresinin anlamının açıklanması, içerdiği mesajlar üzerine çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmesi ve öğrencilerin sureyi Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı dijital kaynaklardan dinlemeleri yönünde uygulamalara yer verilmesi planlanmaktadır.

Beşinci ünite olan “Kültürümüzdeki Dinî Motifler” ünitesinde yer alan “Geleneğimizde, edebiyatımızda ve musikimizde dinin izlerini özetleyebilme” (DKAB.6.5.1) öğrenme çıktısı doğrultusunda Kültür Okuryazarlığı ve Sanat Okuryazarlığının geliştirilmesi hedeflenmektedir. Kültür Okuryazarlığı becerisi çerçevesinde öğrencilerin, dinin gelenekler, örf, âdet ve bayramlar gibi kültürel unsurlar üzerindeki etkisini araştırmaları; bu öğeler arasındaki ilişkileri analiz etmeleri, sınıflandırmaları ve çözümlemeleri teşvik edilmektedir. Bu süreçte, öğrencilerin kültürel mirasa değer verme ve onu koruma bilinciyle hareket ederek kültürel etkileşimleri yorumlamaları beklenmektedir. Sanat Okuryazarlığı becerisi kapsamında ise öğrencilerin Ahmed Yesevî, Mevlânâ ve Yunus Emre gibi önemli şahsiyetlerin eserlerinden yola çıkarak dinin edebiyattaki yansımalarını fark etmeleri amaçlanmaktadır. Dinî musiki örneklerinin dinlenmesi ve yorumlanması aracılığıyla öğrencilerin estetik duyarlılıklarının gelişmesi ve edebiyat ile musikinin dinî duyguların ifadesindeki işlevini kavrayabilmeleri beklenmektedir.

Tablo 23. 7. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Okuryazarlık Becerileri

Ünite No	Ünite Adı	Ünite Teması	Ünite Öğrenme Çıktısı Sayısı	Okuryazarlık Becerileri İçeren Öğrenme Çıktısı	Okuryazarlık Becerileri
1	Melek ve Ahiret İnancı	inanç	4	DKAB.7.1.4	OB2. Dijital Okuryazarlık
2	Hac, Umre ve Kurban	İbadet	4	DKAB.7.2.1 DKAB.7.2.4	OB2. Dijital Okuryazarlık OB4. Görsel Okuryazarlık

3	İslam Düşüncesinde Yorumlar	Din ve hayat	4	DKAB.7.3.1	OB4. Görsel Okuryazarlık
4	Peygamber Olarak Hz. Muhammed	Kur'an ve peygamber	4	DKAB.7.4.1 DKAB.7.4.4	OB1. Bilgi Okuryazarlığı OB2. Dijital Okuryazarlık
5	Yaşayan Dünya Dinleri	Kültür	1	DKAB.7.5.1	OB4. Görsel Okuryazarlığı

Tablo 23'te DKAB 7. sınıf öğretim programında yer alan okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Birinci ünite olan “Melek ve Ahiret İnancı” ünitesinde yer alan “Nâs suresini ve bu surenin anlamını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.7.1.4) öğrenme çıktısı kapsamında öğrencilerde Dijital Okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı dijital kaynaklardan yararlanılarak öğrencilerin Nâs suresini doğru telaffuz edebilmeleri ve anlamlarını kavrayabilmeleri hedeflenmektedir. Böylece, dijital içeriklerin bilinçli ve amaçlı kullanımına yönelik becerilerinin desteklenmesi öngörülmektedir.

İkinci ünite olan “Hac, Umre ve Kurban” ünitesinde yer alan, “Hac ve umre ibadetlerini inceleyebilme” (DKAB.7.2.1) öğrenme çıktısı doğrultusunda, öğrencilerde Görsel Okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu kapsamda, Mekke, Kâbe, Safa-Merve Tepeleri, Arafat ve Mina gibi ibadetle ilişkili mekânların öğrencilere görseller aracılığıyla tanıtılması, ayrıca hac ibadetinin yapılış aşamalarının görsel materyallerle açıklanması planlanmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin görsellerden bilgi çıkarabilmeleri, hacla ilgili kavramlar arasında anlamlı ilişkiler kurabilmeleri ve bu bilgileri analiz edebilmeleri beklenmektedir. “Kâfirun suresini ve bu surenin anlamını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.7.2.4) öğrenme çıktısı kapsamında ise, öğrencilerde Dijital Okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin Diyanet İşleri Başkanlığına ait dijital kaynaklardan Kâfirun suresini dinlemeleri, doğru telaffuz çalışmalarına katılmaları ve sureyi sesli okumaya teşvik edilmeleri öngörülmektedir.

Üçüncü ünite olan “İslam Düşüncesinde Yorumlar” ünitesinde yer alan, “Din anlayışındaki yorum farklılıklarının sebeplerini sorgulayabilme” (DKAB.7.3.1) öğrenme çıktısı doğrultusunda, öğrencilerde Görsel Okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda, öğrencilere önceden hazırlanmış bir görsel sunularak, dinin bireylerce farklı şekillerde yorumlanabileceği örneklendirilecektir.

Dördüncü ünite olan “Peygamber Olarak Hz. Muhammed” ünitesinde yer alan, “Hz. Muhammed’in (sav) Mekke’de yaşadıklarını yorumlayabilme” (DKAB.7.4.1) öğrenme çıktısı doğrultusunda, öğrencilerde Bilgi Okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda, öğrencilerin vahyin iniş süreci, ilk Müslümanlar ve davet süreci gibi konularla ilgili güvenilir kaynaklardan bilgi edinmeleri teşvik edilerek; edindikleri bilgileri özetleyerek yorumlamaları ve Hz. Muhammed’in (sav) yaşadıklarını dönemin toplumsal ve tarihsel bağlamı içerisinde anlamlandırmaları beklenmektedir. “Nasr suresini ve bu surenin anlamını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.7.4.4) öğrenme çıktısı ise Dijital Okuryazarlık becerisinin geliştirilmesini amaçlamaktadır.

Beşinci ünite olan “Yaşayan Dünya Dinleri” ünitesinde yer alan, “Yahudilik, Hristiyanlık, Hinduizm ve Budizm dinleri hakkında bilgi toplayabilme” (DKAB.7.5.1) öğrenme çıktısı doğrultusunda, öğrencilerde Görsel Okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin söz konusu dinî geleneklere ilişkin bilgi edinmelerinin; görsel materyaller, belgeseller ve sunular aracılığıyla desteklenmesi planlanmaktadır. Edinilen bilgilerin pano, afiş ya da dijital sunu gibi yaratıcı çalışmalarla ifade edilmesi teşvik edilecektir.

Tablo 24. 8. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Okuryazarlık Becerileri

Ünite No	Ünite Adı	Ünite Teması	Ünite Öğrenme Çıktısı Sayısı	Okuryazarlık Becerisi İçeren Öğrenme Çıktısı	Okuryazarlık Becerisi
1	Kader İnancı	İnanç	4	DKAB.8.1.4	OB2. Dijital Okuryazarlık
2	Zekât ve Sadaka	İbadet	4	DKAB.8.2.1 DKAB.8.2.2 DKAB.8.2.4	OB1. Bilgi Okuryazarlığı OB2. Dijital Okuryazarlık OB4. Görsel Okuryazarlık

3	Din ve Sosyal Hayat	Din ve hayat	3	DKAB.8.3.1 DKAB.8.3.2 DKAB.8.3.3	OB1. Bilgi Okuryazarlığı OB2. Dijital Okuryazarlık
4	Kur'an ve İnsan	Kur'an ve peygamber	5	DKAB.8.4.1 DKAB.8.4.5	OB1. Bilgi Okuryazarlığı OB2. Dijital Okuryazarlık
5	Müslümanların Bilim ve Kültüre Katkısı	Kültür	3	-	-

Tablo 24'te DKAB 8. Sınıf öğretim programında yer alan okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Birinci ünite olan “Kader İnancı” ünitesinde, “Tebbet suresini ve bu surenin anlamını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.8.1.4) öğrenme çıktısında da Dijital Okuryazarlık (OB2) becerisi öne çıkmaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin Diyanet İşleri Başkanlığına ait dijital kaynaklardan Tebbet suresini dinlemeleri, doğru telaffuz çalışmalarına katılmaları ve sureyi sesli okumaya teşvik edilmeleri öngörülmektedir. Böylece, dijital içeriklerin bilinçli ve amaçlı kullanımına yönelik becerilerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır.

İkinci ünite olan “Zekât ve Sadaka” ünitesinde yer alan, “Zekât ibadetini gözlemleyebilme” (DKAB.8.2.1) öğrenme çıktısı doğrultusunda, öğrencilerde Bilgi Okuryazarlığı ve Görsel Okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin ayet ve hadislerden yararlanarak zekât ibadeti hakkında bilgi toplamaları, elde ettikleri bilgileri sınıflandırarak afiş, broşür ya da pano gibi araçlar yoluyla sunmaları teşvik edilmektedir. Ayrıca, zekât verilecek mallara ilişkin dijital içeriklerin öğrencilere görsel olarak sunulması planlanmakta; öğrencilerden bu görselleri inceleyerek nisap miktarı gibi kavramları bağlamına uygun biçimde yeniden ifade etmeleri beklenmektedir. Bu süreçte, öğrencilerin hem güvenilir bilgi kaynaklarını kullanmaları hem de görsel materyalleri analiz ederek kavramsal anlayışlarını derinleştirmeleri amaçlanmaktadır. “Sadaka kapsamında değerlendirilen davranışları kendi hayatına yansıtabilme” (DKAB.8.2.2) öğrenme çıktısı çerçevesinde ise Bilgi Okuryazarlığı ve Görsel Okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu kapsamda sadaka kavramı açıklanarak öğrencilerin bu kapsamda yaşadıkları tecrübeleri

gözden geçirmeleri sağlanmış ve güzel söz söylemek, güler yüzlü olmak gibi davranışların da sadaka kapsamında değerlendirilebileceği vurgulanmıştır. Öğrencilerden öğrendiklerinden hareketle özgün bir bütün oluşturmaları ve sadakanın bireysel/toplumsal katkılarını değerlendirmeleri istenmiştir. “Maun suresini ve bu surenin anlamını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.8.2.4) öğrenme çıktısı kapsamında Dijital Okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin Diyanet İşleri Başkanlığına ait dijital kaynaklardan Maun suresini dinlemeleri, doğru telaffuz çalışmalarına katılmaları ve sureyi sesli okumaya teşvik edilmeleri öngörülmektedir. Böylece, dijital içeriklerin bilinçli ve amaçlı kullanımına yönelik becerilerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır.

Üçüncü ünite olan “Din ve Sosyal Hayat” ünitesinde, “Dinin temel gayesi konusunu sentezleyebilme” (DKAB.8.3.1) öğrenme çıktısı kapsamında Bilgi Okuryazarlığı becerisi geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda öğrencilerden dinin korunmasını amaçladığı temel haklarla ilgili araştırma yapmaları, kavramları defterlerine kaydetmeleri ve bu haklar arasında ilişki kurarak özgün bir bütün oluşturmaları beklenmektedir. “Dinin sosyal hayattaki işlevini yapılandırabilme” (DKAB.8.3.2) öğrenme çıktısı çerçevesinde de Bilgi Okuryazarlığı becerisi geliştirilmesi önemsenmiştir. Buna göre öğrencilerden dinin bireysel ve toplumsal yaşamdaki etkilerini incelemeleri, nedensel ilişkiler kurmaları ve bu ilişkilerden hareketle uyumlu bir bakış açısı geliştirmeleri beklenmektedir. “Asr suresini ve bu surenin anlamını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.8.3.3) öğrenme çıktısı kapsamında ise Dijital Okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin Diyanet İşleri Başkanlığına ait dijital kaynaklardan Asr suresini dinlemeleri, doğru telaffuz çalışmalarına katılmaları ve sureyi sesli okumaya teşvik edilmeleri öngörülmektedir. Böylece, dijital içeriklerin bilinçli ve amaçlı kullanımına yönelik becerilerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır.

Dördüncü ünite olan “Kur’an ve İnsan” ünitesinde, “İnsanın Kur’an-ı Kerim’de anlatılan özelliklerini sentezleyebilme” (DKAB.8.4.1) öğrenme çıktısı kapsamında Bilgi Okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda öğrencilerden, ayet ve hadislerden yararlanarak insanın Kur’an’daki özelliklerini belirlemeleri, bu özellikleri afiş, broşür, pano gibi yollarla kaydetmeleri beklenmektedir. “Ayetelkürsi’yi

ve bu ayetin anlamını okuyarak yorumlayabilme” (DKAB.8.4.5) öğrenme çıktısı kapsamında Dijital Okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin Diyanet İşleri Başkanlığına ait dijital kaynaklardan bu ayeti dinlemeleri, doğru telaffuz çalışmalarına katılmaları ve sesli okumaya teşvik edilmeleri öngörülmektedir. Böylece, dijital içeriklerin bilinçli ve amaçlı kullanımına yönelik becerilerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır.

Tablo 25. TYMM’de Yer Alan Okuryazarlık Becerilerinin DKAB Dersi (4-8. Sınıf) Programı Geneline 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. Ancak finansal, vatandaşlık, veri ve sürdürülebilirlik gibi 21. yüzyılın temel becerileri arasında yer alan bazı okuryazarlıklara hiçbir sınıf düzeyinde yer verilmemiştir. Kültür ve sanat okuryazarlıkları da yalnızca iki kez kullanılarak oldukça sınırlı bir yer bulmuştur. Sınıf bazında değerlendirildiğinde, 5. sınıf düzeyinde okuryazarlık becerinin 12 kez kullanıldığı, diğer sınıf düzeylerinde ise okuryazarlık becerilerine daha sınırlı yer verildiği görülmektedir. Genel olarak, programda teknoloji odaklı okuryazarlık becerilerinin ağırlıkta olduğu; ancak sosyal, kültürel ve çevresel

yönleri içeren okuryazarlıkların öğretim programına bütüncül bir şekilde yansıtılamadığı söylenebilir.

3.5. TYMM’de Tanımlanan Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerilerinin (DAB) 2024 DKAB Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programındaki Öğrenme Çıktılarıyla İlişkilendirilmesi

27.05.2025 tarihinde güncellenen TYMM ortak metninde temel kaynakları kullanma, dinî kaynakları tetkik, tahkik, tefekkür, dinî delillere başvurma, tatbik, tilavet ile hitabet ve mesleki uygulama olmak üzere sekiz din eğitimi ve öğretimi alan becerisine yer verilmiştir. Ancak bu beceriler MEB tarafından 2024 DKAB dersi (4-8. Sınıf) öğretim programındaki ünite ve öğrenme çıktılarına henüz yansıtılmamıştır.

TYMM ortak metninde yer alan din eğitimi ve öğretimi alan becerilerinin geliştirilmesinde, kavramsal beceriler kategorisindeki bütünleşik becerilerin yapısal özellikleri temel alındığı belirtilmiştir. TYMM’de bütünleşik beceriler çelişki giderme, gözlemlleme, özetleme, çözümleme, sınıflandırma, bilgi toplama, karşılaştırma, sorgulama, genelleme, çıkarım yapma, gözleme dayalı tahmin etme, mevcut bilgiye/veriye dayalı tahmin etme, yapılandırma, yorumlama, yansıtma, muhakeme (akıl yürütme), değerlendirme, tartışma, mantıksal denetleme ve sentezleme olarak tanımlanmıştır (MEB, 2025). Ortak metinde din eğitimi ve öğretimi alan becerileri ile kavramsal beceriler arasında güçlü bir bağ bulunduğu, her iki beceri türünün de birbirinin gelişimini destekleyecek şekilde yapılandırıldığı vurgulanmıştır.

Din eğitimi ve öğretimi alan becerilerinin kazanılması için bir veya birden fazla bütünleşik beceri ve süreç bileşeninin edinilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda süreç bileşenleri bir becerinin nasıl öğrenileceği veya öğretileceği konusunda da rehberlik etmektedir (MEB, 2025). Din eğitimi ve öğretimi alan becerileri MEB tarafından 2024 DKAB dersi (4-8. Sınıf) öğretim programındaki ünite ve öğrenme çıktılarına henüz yansıtılmadığı için; bu araştırma kapsamında Ek 1’de de yer alan din eğitimi ve öğretimi alan becerileri süreç bileşenlerinden hareketle bu alan becerilerinin öğretim programındaki öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmesi konusunda kriterler belirlenmiştir.

Kriterler belirlenirken DKAB dersi (4-8. Sınıf) öğretim programının din bilimsel yaklaşımı, özel amaçları, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 12. Maddesi ve sınıf düzeyi açısından hedef kitlenin özellikleri gözetilmiştir. Ayrıca din dersleri arasındaki mahiyet farklılıkları da kriterlerin belirlenmesinde dikkate alınmıştır. Bu

bağlamda alan becerilerinin din öğretimi kapsamında DKAB dersi (4-8. Sınıf) öğretim programında kullanılması ile seçmeli Din, Ahlak ve Değer grubu dersleri ya da imam hatip lisesi meslek dersleri öğretim programları geliştirilirken kullanılması arasında farklılıklar da ilişkilendirme kriterleri açısından değerlendirilmiştir. Bu kriterler her bir din eğitimi ve öğretimi alan becerisi açısından aşağıda açıklanmıştır.

Temel kaynakları kullanma becerisi (DAB1), İslam dininin temel kaynakları olan Kur'an-ı Kerim ve hadis kaynaklarını kullanabilmek için takip edilecek süreçleri ifade etmektedir (MEB, 2025). Tablo 26'da temel kaynakları kullanma becerisinin süreç bileşenlerine yer verilmiştir.

Tablo 26. Temel Kaynakları Kullanma Becerisi Süreç Bileşenleri

Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri		Süreç bileşenleri
Temel Kaynakları Kullanma Becerisi (DAB1)	DAB1.1. Kur'an-ı Kerim Meallerine Başvurma	DAB1.1.SB1. Olay/konu/durumla ilgili aradığı ayetlerin meallerini bulmak
		DAB1.1.SB2. Ayetlerde geçen şahıs/olay/yer/konu/kavramları belirlemek
		DAB1.1.SB3. Ayetleri içeriklerine göre sınıflandırmak
		DAB1.1.SB4. Ayet mealleri doğrultusunda olay/konu/durumla ilgili çıkarım yapmak
		DAB1.1.SB5. Ayetlerle ilgili yaptığı çıkarımlara olay/konu/durumlarda yer vermek
	DAB1.2. Hadis Kaynaklarına Başvurma	DAB1.2.SB1. Olay/konu/durumla ilgili hadisleri tespit etmek
		DAB1.2.SB2. Hadislerde geçen olay/shahıs/yer/konu/kavramları belirlemek
		DAB1.2.SB3. Hadisleri içeriklerine göre sınıflandırmak
		DAB1.2.SB4. Hadisler doğrultusunda olay/konu/durumla ilgili çıkarım yapmak
		DAB1.2. SB5. Hadislerle ilgili yaptığı çıkarımlara olay/konu/durumlarda yer vermek

Tablo 26'da görüldüğü üzere temel kaynakları kullanma becerisi, "Kur'an-ı Kerim meallerine başvurma" ve "hadis kaynaklarına başvurma" olmak üzere iki alt beceriden ve bu iki alt becerinin beş aşamalı süreç bileşeninden oluşmaktadır.

DKAB dersi (4-8. Sınıf) öğretim programının din bilimsel yaklaşımı çerçevesinde temel kaynakları kullanma becerisinin programın “nesnel, betimsel ve analitik” yaklaşımına uygun olarak öğrencilerin Kur'an ve hadis kaynaklarını araştırma objesi olarak incelemelerine imkan tanıdığı söylenebilir. Bu araştırma süreci "mezhepler üstü"

ve "çoğulcu" perspektifle yürütülmesi koşullarıyla programın din bilimsel yaklaşımına uygun olabilecektir. Bu koşulların varlığına dikkat edilerek DKAB dersi (4-8. Sınıf) öğretim programının din bilimsel yaklaşımı açısından temel kaynakları kullanma becerisinin öğrenme çıktıları ile ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir.

Süreç bileşenlerindeki “meallerini bulmak”, “hadisleri tespit etmek” gibi ifadeler ile temel kaynaklara öğrenciler tarafından erişilmesi beklenmektedir. Bu durum öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımını işaret etmektedir. Bu bağlamda DKAB dersi (4-8. sınıf) öğretim programındaki öğrenme çıktıları ile temel kaynakları kullanma becerileri arasında ilişkilendirme yapılırken birincil kaynak kullanımı kriterine dikkat edilmiştir. “Bulma”, “tespit etme”, “belirleme”, “sınıflandırma” ve “çıkarım yapma” süreç bileşenlerinin öğrenciler tarafından gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği değerlendirilmiştir. Öğretmenin konuyla ilgili hazır ayet ya da hadis sunduğu ya da öğretmen tarafından yapılan açıklama, sınıflandırma veya yorumlamalar temel kaynakları kullanma becerisi kapsamında değerlendirilmemiştir. Benzer şekilde, dua ve surelerin muhtevasının yorumlanmasına ilişkin öğrenme çıktıları da, dua ve sure adlarının hazır olarak verilmesi nedeniyle öğrencilerin olay/konu/durumla ilgili ayetleri bizzat arama sürecini yürütememeleri sonucunda, “temel kaynakları kullanma” becerisiyle ilişkilendirilmemiştir.

Dinî Kaynakları Tetkik Becerisi (DAB2), belirli bir konu hakkında bilgi edinilmesi amacıyla dinî kaynakların sistematik olarak incelenmesi süreçlerini kapsamaktadır (MEB, 2025). Tablo 27’de dinî kaynakları tetkik becerisinin süreç bileşenlerine yer verilmiştir.

Tablo 27. Dinî Kaynakları Tetkik Becerisinin Süreç Bileşenleri

Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri		Süreç bileşenleri
Dinî Kaynakları Tetkik Becerisi (DAB2)	DAB2.1. Kaynak Kullanımını Yönetme	DAB2.1.SB1. Bir olay/konu/durumu incelemek veya bir meseleyi çözmek için gerekli dinî kaynakları tespit etmek
		DAB2.1.SB2. Dinî kaynakları alana/konuya/özelliklerine göre sınıflandırmak
		DAB2.1.SB3. Seçilen dinî kaynaklardan olay/konu/durum ile ilgili bilgileri bulmak
		DAB2.1.SB4. Ulaşılan bilgiler ışığında seçtiği dinî kaynakları karşılaştırmak
		DAB2.1.SB5. Ulaşılan bilgiler ışığında seçtiği dinî kaynakları değerlendirmek

	KB2.3. Özetleme	KB2.3.SB1. Metin/olay/konu/durum ile ilgili çözümleme yapmak
		KB2.3.SB2. Metin/olay/konu/durum ile ilgili sınıflandırma yapmak
		KB2.3.SB3. Metin/olay/konu/durumu yorumlamak (kendi cümleleri ile aktarmak)
	DAB2.2. Dinî Kaynakların İlişkisini Değerlendirme	DAB2.2.SB1. Kaynakların alanlarını ve konularını belirlemek
		DAB2.2.SB2. Kaynakların arasında ilişki kurmak
		DAB2.2.SB3. Kaynakların birbiri ile olan ilişkisini yorumlamak
		DAB2.2.SB4. Kaynakların birbiriyle ilişkisine dair çıkarımda bulunmak

Tablo 27’de dinî kaynakları tetkik becerisinin "kaynak kullanımını yönetme", "özetleme" ve "dinî kaynakların ilişkisini değerlendirme" olmak üzere üç bütünleşik beceriden oluşan hibrit bir yapıdan oluştuğu görülmektedir. Bu beceri sadece Kur'an ve hadis kaynaklarıyla sınırlı kalmayıp, tefsir, fıkıh, siyer, akaid gibi tüm dinî kaynak türlerini de işaret etmektedir. Bu yönüyle, temel kaynakları kullanma becerisinin birincil kaynak odaklı yaklaşımından farklı olarak, öğrencilerin çoklu kaynak kullanımı ve karşılaştırmalı analiz becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu becerinin çoklu kaynak ve karşılaştırma vurgusu programın din bilimsel açıdan “nesnel, betimsel ve analitik” yaklaşımına da uygundur. Bu nedenle dinî kaynakları tetkik becerisinin DKAB dersi (4-8. Sınıf) öğretim programındaki öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilebileceği düşünülmüştür.

İlişkilendirilme sürecinde ilk olarak, "tespit etmek", "bulmak", "karşılaştırmak", "değerlendirmek" gibi öğrenci merkezli araştırma süreçlerinin uygulanması kriteri aranmıştır. İkinci olarak, öğrencilerin en az iki farklı dinî kaynak türünü kullanıp kullanmadığı incelenmiştir. Üçüncü olarak, öğrencilerin farklı kaynakların aynı konu hakkındaki görüşlerini sistematik olarak karşılaştırma ve eleştirel değerlendirme becerilerini kapsayan kaynaklara dayalı ilişki kurulması durumu değerlendirilmiştir.

Tahkik Becerisi (DAB3), dinî ilimler içerisinde yer alan önemli kavramları tanımayı, bu kavramları bağlamına uygun olarak kullanmayı ve dinî metinlerin incelenmesi ve yorumlanması için takip edilmesi gereken süreci ifade etmektedir (MEB, 2025). Tablo 28’de tahkik becerisinin süreç bileşenlerine yer verilmiştir.

Tablo 28. Tahkik Becerisi Süreç Bileşenleri

Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri		Süreç bileşenleri
Tahkik Becerisi (DAB3)	DAB3.1 Dinî Kavramları Ayırt Etme	DAB3.1.SB1. Metinlerde geçen dinî kavramları tespit etmek
		DAB3.1.SB2. Belirlenen kavramların dinî ilimlerdeki yeri ve önemini araştırmak
		DAB3.1.SB3. Kavramları ilişkili olduğu alana göre etiketlemek
	DAB3.2 Dinî Kavramları Bağlamına Uygun Kullanma	DAB3.2.SB1. Dinî kavramları fark etmek
		DAB3.2.SB2. Dinî kavramlar arasında ilişki kurmak
		DAB3.2.SB3. Dinî kavramların benzerliklerini ve farklılıklarını açıklamak
		DAB3.2.SB4. Dinî kavramlara sözlü ve yazılı iletişimde bağlamına uygun olarak yer vermek
	DAB3.3. Dinî Metinleri Yorumlama	DAB3.3.SB1. Temel İslam bilimlerinin usullerine göre bir metni yorumlamada yararlanılacak ilke ve ölçütleri seçmek
		DAB3.3.SB2. Belirlenen ilke ve usuller çerçevesinde bir metni incelemek
		DAB3.3.SB3. Bir metni bağlamı içinde kendi cümleleri ile ifade etmek
	DAB3.4. Dinî Metinleri Tahlil Etme	DAB3.4.SB1. Temel İslam bilimlerinin usullerine göre bir metni incelemede yararlanılacak ilke ve ölçütleri seçmek
		DAB3.4.SB2. Bir metindeki kavram/değer/hüküm/görüşleri tespit etmek
		DAB3.4.SB3. Belirlenen ilke ve ölçütlere göre metni karşılaştırmak
		DAB3.4.SB4. Metinden çıkardığı sonuçları değerlendirmek

Tablo 28’de tahkik becerisinin “dinî kavramları ayırt etme”, “dinî kavramları bağlamına uygun kullanma”, “dinî metinleri yorumlama” ve “dinî metinleri tahlil etme” bütünleşik becerilerinden oluştuğu görülmektedir.

Tahkik becerisinin DKAB dersi (4-8. Sınıf) öğretim programındaki öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmesi sürecinde, programın din bilimsel yaklaşımı ve sınıf düzeyi dikkate alınarak kriterler belirlenmiştir. Bu beceri programın din bilimsel yaklaşımı

açısından değerlendirildiğinde dinî kavramları ayırt etme, dinî kavramları bağlamına uygun kullanma alt becerilerinin DKAB (4-8. Sınıf) öğretim programının din bilimsel yaklaşımına uygun olduğu söylenebilir. Ancak dinî metinleri yorumlama ve dinî metinleri tahlil etme alt becerilerinde yer alan “Temel İslam bilimleri usulleri” ifadesi, fıkıh usulü, hadis usulü, tefsir metodolojisi gerektirmekte ve bu durum DKAB dersinden ziyade İHL meslek dersleri için uygunluk taşımaktadır. Bu nedenle dinî metinleri yorumlama ve dinî metinleri tahlil etme alt becerilerinin programdaki öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmesi yapılmamıştır.

Tahkik becerisinin dinî kavramları ayırt etme ve dinî kavramları bağlamına uygun kullanma alt becerilerinde öğrencilerin dinî kavramları metinlerde bağımsız olarak tespit etmeleri, bu kavramları araştırmaları ve alan bazında etiketlemeleri gerekmektedir. Bu bağlamda ilişkilendirme kriteri olarak öğrenci merkezli araştırma süreçlerinin varlığı aranmış, öğretmen tarafından hazır dinî kavram listesi sunumunu tahkik becerisi kapsamında kabul edilmemiştir. İkinci olarak kavramları ilişkilendirme ve bağlamsal kullanma kriteri uygulanmıştır. Bu kriter, dinî kavramları bağlamına uygun kullanma bütünleşik becerisinin süreç bileşenlerine dayanmakta olup, öğrencilerin dinî kavramlar arasında sistematik ilişkiler kurabilmelerini bu kavramların benzerlik ve farklılıklarını analitik olarak açıklayabilmelerini ve kavramları sözlü-yazılı iletişimde uygun bağlamlarda işlevsel olarak kullanabilmelerini gerektirmektedir. Üçüncü olarak sınıf düzeyine uygunluk kriteri de dikkate alınmıştır. Tahkik becerisinin öğrencilerin dinî metinlere bilimsel araştırma perspektifiyle yaklaşımlarını sağladığı söylenebilir. Bu nedenle dinî kavramları ayırt etme, dinî kavramları bağlamına uygun kullanma alt becerilerinde tüm süreç bileşenlerinin birlikte gerçekleşmesinin 4-8. sınıf düzeyine uygun olmaması nedeniyle, bu becerilerde temel becerilerin varlığı bu kriter kapsamında değerlendirilmeye alınmıştır.

Tefekkür becerisi (DAB 4), Bir konu/kavram/olayın derinlemesine düşünülmesi ve değerlendirilmesi için takip edilecek süreci ifade etmektedir (MEB, 2025). Tablo 29’da tahkik becerisinin süreç bileşenlerine yer verilmiştir.

Tablo 29. Tefekkür Becerisi Süreç Bileşenleri

Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri		Süreç bileşenleri
Tefekkür Becerisi (DAB4)	DAB4.1. Müşahede Etme	DAB4.1.SB1. Merak ettiği olgu/olay/konu/kavram/meseleleri belirlemek
		DAB4.1.SB2. Belirlenen olgu/olay/konu/kavram/meseleler hakkında soru sormak
		DAB4.1.SB3. Merak ettiği olgu/olay/konu/kavram/meseleleri incelemek
		DAB4.1.SB4. İnceleme sonuçları hakkında çıkarım yapmak
	DAB4.2. Dinî Meseleleri Anlama	DAB4.2.SB1. Olgu/olay/konu/kavram/meseleleri fark etmek
		DAB4.2.SB2. Olgu/olay/konu/kavram/meseleleri tanımlamak
		DAB4.2.SB3. Olgu/olay/konu/kavram/meselelerin ortaya çıkış sebeplerini açıklamak
		DAB4.2.SB4. Olgu/olay/konu/kavram/meselelerin özelliklerini belirlemek
	DAB4.3. Dinî Görüş/Argümanları İrdeleme	DAB4.3.SB1. Görüş/argümanları tespit etmek
		DAB4.3.SB2. Görüş/argümanları karşılaştırmak
		DAB4.3.SB3. Görüş/argümanları temel dinî bilgi kaynaklarını ölçüt olarak incelemek
		DAB4.3.SB4. Tercih edilebilir görüş/argümanları gerekçeleriyle belirlemek
	DAB4.4. Dinî Konularda Analitik Düşünme	DAB4.4.SB1. Dinî olgu/olay/konu/kavram/meseleler arasında ilişki kurmak
		DAB4.4.SB2. Dinî olgu/olay/konu/kavram/meseleler arasında kurduğu ilişkiyle ilgili akıl yürütmek
		DAB4.4.SB3. Akıl yürütme ile ulaştığı çıkarımları tartışmak
		DAB4.3.SB4. Tercih edilebilir görüş ve argümanları gerekçeleriyle belirlemek
	DAB4.5. İdrak Etme	DAB4.5.SB1. Dinî olgu/olay/konu/kavram/meselelerle ilgili tefekkür sürecini gözden geçirmek
		DAB4.5.SB2. Tefekkür sürecine dayalı çıkarım yapmak
		DAB4.5.SB3. Ulaşılan çıkarımları değerlendirmek

Tablo 29’da görüldüğü üzere tefekkür becerisi müşahade etme, dinî meseleleri anlama, dinî görüş/argümanları irdeleme, dinî konularda analitik düşünme ve idrak etmeden oluşan kapsamlı bir bilişsel süreç modelini sunmaktadır.

Tefekkür becerisinin DKAB dersi (4-8. Sınıf) öğretim programındaki öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmesi sürecinde, programın din bilimsel yaklaşımı ve DKAB dersinin mahiyeti dikkate alınarak kriterler belirlenmiştir.

Öğrencilerin din ve ahlak konuları üzerinde düşünmeleri ve tartışmaları teşvik edilerek öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı daha iyi anlamaları, DKAB dersi (4-8. Sınıf) programının amaçlarından biridir (MEB,2024a). Tefekkür becerisinin de bu amaca uygun olduğu söylenebilir. Tefekkür becerisi, dinî metinlerin ve kavramların analitik bir düşünme biçimiyle incelenmesini gerektiren bir zihinsel faaliyet olduğundan, din bilimsel yaklaşımın 'nesnel, betimsel ve analitik' anlayışına da uygundur. Bu bağlamda ilk ilişkilendirme kriteri olarak müşahade etme alt becerisinden hareketle merak odaklı araştırma ve sorgulama kriteri benimsenmiştir. Bu kriter, öğrencilerin merak ettikleri olgu/olay/konu/kavram/meseleleri bağımsız olarak belirlemelerini bu konularda özgün sorular geliştirmelerini ve sistematik inceleme süreçleri yürütmelerini gerektirmektedir. DKAB programının din ve ahlak konuları üzerinde düşünmeleri ve tartışmaları teşvik etme yaklaşımı ile uyumlu olarak, öğretmen tarafından önceden belirlenmiş konu listesi sunumu bu kriter açısından kabul edilmemiştir.

İkinci olarak, nedensellik analizi ve kavramsal netlik kriteri uygulanmıştır. Bu kriter, programın "nesnel, betimsel ve analitik bir anlayış" ilkesine dayanarak, dinî meseleleri anlama bütünleşik becerisinin süreç bileşenleri çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Üçüncü kriter, karşılaştırmalı değerlendirme ve kaynak temelli irdeleme kriteri olarak belirlenmiştir. Dinî görüş/argümanları irdeleme alt becerisine dayanan bu kriter, öğrencilerin farklı görüşleri tespit etmelerini, karşılaştırmalarını ve "temel dinî bilgi kaynaklarını ölçüt alarak" incelemelerini kapsamaktadır. Dinî konularda analitik düşünme ve idrak etme bileşenleri, öğrencilerin sadece bilgi edinmekle kalmayıp, düşünme süreçlerini gözden geçirmelerini ve ulaştıkları çıkarımları değerlendirmelerini gerektirmektedir.

Dinî Delillere Başvurma Becerisi (DAB 5), akli/nakli delillerin kullanılmasıyla birlikte bir sonuca varılması için takip edilecek süreci ifade etmektedir. (MEB,2025). Tablo 30'da dinî delillere başvurma becerisine ait süreç bileşenlerine yer verilmiştir.

Tablo 30. Dinî Delillere Başvurma Becerisi Süreç Bileşenleri

Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri		Süreç bileşenleri
Dinî Delillere Başvurma Becerisi (DAB5)	DAB5.1. Akli/Nakli Delilleri Kullanma	DAB5.1.SB1. Olgu/olay/konu/kavram/meselelerle ilgili akli/nakli delilleri toplamak
		DAB5.1.SB2. Olgu/olay/konu/kavram/meselelerle ilgili topladığı akli/nakli deliller arasında ilişki kurmak
		DAB5.1.SB3. Olgu/olay/konu/kavram/meselelerle ilgili akli/nakli delile dayalı değerlendirme yapmak
		DAB5.1.SB4. İlişki kurduğu akli/nakli delillere olgu/olay/konu/kavram/meselelerde amaca uygun olarak yer vermek
	DAB5.2. Mukayese Yapma	DAB5.2.SB1. Birden fazla dinî olgu/olay/konu/kavram meseleye ilişkin özellikleri belirlemek
		DAB5.2. SB2. Belirlenen özelliklere ilişkin benzerlikleri ortaya koymak
		DAB5.2.SB3. Belirlenen özelliklere ilişkin farklılıkları ortaya koymak
		DAB5.2.SB4. Belirlenen özellikler arasında ilişki kurmak
		DAB5.2.SB5. Ortaya konulan benzerlik ve farklılıklara dayalı olarak çıkarım yapmak

Tablo 30’da görüldüğü üzere dinî delillere başvurma becerisi; "akli/nakli delilleri kullanma" ve "mukayese yapma" bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır. Dinî delillere başvurma becerisinin DKAB dersi (4-8. Sınıf) öğretim programındaki öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmesi sürecinde, programın din bilimsel yaklaşımı ve sınıf düzeyi dikkate alınmıştır.

DKAB dersi (4-8. Sınıf) öğretim programı din bilimsel yaklaşım çerçevesinde din ve inançların öğretiminde “dinden öğrenme” ve “din hakkında öğrenme” yaklaşımlarının ilkelerini temel alarak öğrencilerin nesnel, betimsel ve analitik bir anlayışla hem kendi dinlerine ait yorum farklılıklarını hem de farklı dinleri, inançları ve dünya görüşlerini tanımaları amaçlamıştır (MEB, 2024). Bu beceride yer alan akli delil kavramı, insan aklının mantık yürütmesiyle ulaştığı rasyonel argümanları ifade ederken; nakli delil ise vahiy kaynaklarından elde edilen dinî metinsel kanıtları kapsamaktadır. Bu bağlamda DKAB dersi (4-8. Sınıf) öğretim programının “*millî, dinî ve ahlaki değerler ve kavramlar hakkında temel düzeyde çıkarımlar yapma*” özel amacı doğrultusunda öğrencilerin nesnel, betimsel ve analitik anlayışla akli ve nakli delilleri toplayarak olgu, olay, kavram ya da meselelerle ilgili çıkarım ve mukayese yapabileceği söylenebilir.

Dinî delillere başvurma becerisinin DKAB dersi (4-8. Sınıf) öğretim programındaki öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirme sürecinde ilk olarak akli/nakli delilleri kullanma alt becerisinden hareketle delil toplama ve delilleri ilişkilendirme kriteri belirlenmiştir. Bu kriter, öğrencilerin olgu/olay/konu/kavram/meselelerle ilgili akli ve nakli delilleri bağımsız olarak toplamalarını, bu deliller arasında mantıksal ilişkiler kurmalarını ve sistematik analiz süreçleri yürütmelerini gerektirmektedir. DKAB programının öğrencileri analitik düşünmeye teşvik etme yaklaşımı ile uyumlu olarak, öğretmen tarafından hazır delil listesi sunumu bu kriter açısından kabul edilmemiştir. İkinci kriter ise, karşılaştırmalı değerlendirme ve çıkarımsal sentez kriteri olarak belirlenmiştir. Mukayese yapma alt becerisine dayanan bu kriter, öğrencilerin farklı dinî olgu/olay/konu/kavram/meselelerle ilgili özellikleri tespit etmelerini, benzerlik ve farklılıkları ortaya koymalarını ve "belirledikleri özellikler arasında ilişki kurarak" sistematik çıkarımlar yapmalarını kapsamaktadır.

Üçüncü olarak sınıf düzeyine uygunluk kriteri de dikkate alınmıştır. Dinî delillere başvurma becerisinin öğrencilerin dinî konulara analitik araştırma perspektifiyle yaklaşmalarını sağlamasından hareketle akli/nakli delilleri kullanma, mukayese yapma alt becerilerinde tüm süreç bileşenlerinin birlikte gerçekleşmesinin 4-8. sınıf düzeyine uygun olmaması nedeniyle, bu alt becerilerde temel becerilerin varlığı da bu ilişkilendirme açısından değerlendirilmeye alınmıştır.

Tatbik becerisi (DAB 6), Dinî bilgilerin uygulama çeşitlerini usulüne uygun olarak yerine getirebilmek için takip edilecek süreçleri ifade etmektedir (MEB, 2025). Tablo 31’de tatbik becerisine ait süreç bileşenlerine yer verilmiştir.

Tablo 31. Tatbik Becerisi Süreç Bileşenleri

Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri	Süreç bileşenleri
Tatbik Becerisi (DAB6)	DAB6.SB1. Dinî uygulama çeşitlerinin süreç ve kurallarını açıklamak
	DAB6.SB2. Dinî uygulama çeşitleri için ön hazırlık yapmak
	DAB6.SB3. Dinî uygulama çeşitlerini usulüne uygun biçimde icra etmek
	DAB6.SB4. Dinî uygulama süreçlerini değerlendirmek

Tablo 31’de görüleceği üzere tatbik becerisinin süreç bileşenlerinde “dinî uygulama” vurgusu yapılmaktadır. Anayasa’nın 24. maddesinde düzenlenen "din ve

vicdan hürriyeti" ilkesi ile 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 12. maddesinde yer alan *"Türk milli eğitiminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır"* hükmü birlikte değerlendirildiğinde, tatbik becerisindeki "dinî uygulama" vurgusunun DKAB dersi açısından uygun olmadığı söylenebilir. Anayasa'nın 24. maddesinde "kimse, ibadete, dini ayin ve törenlere katılmaya, dini inanç ve kanaatlerini açıklamaya zorlanamaz" hükmü yer almaktadır. Tatbik becerisi ise "dinî uygulama çeşitlerini usulüne uygun biçimde icra etmek" gibi süreç bileşenleriyle bu anayasal güvenceye uygun gözükmemektedir. Zorunlu ders olarak nitelendirilen DKAB dersi kapsamında öğrencilerin belirli dini uygulamaları gerçekleştirmesi Anayasa'nın "ibadete zorlanamama" ilkesini ihlal edeceğinden DKAB dersi (4-8. Sınıf) öğretim programındaki öğrenme çıktılarında tatbik becerisinin ilişkilendirilmesi yapılmamıştır.

Tilavet Becerisi (DAB7), Kur'an-ı Kerim'i bir femimuhsinin rehberliğinde yüzünden ve ezbere okuyabilmek için takip edilecek süreçleri ifade etmektedir (MEB, 2025). Tablo 32'de tilavet becerisine ait süreç bileşenlerine yer verilmiştir.

Tablo 32. Tilavet Becerisi Süreç Bileşenleri

Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri		Süreç bileşenleri
Tilavet Becerisi (DAB7)	DAB7.1. Telaffuz Etme	DAB7.1.SB1. Harf/hareke/işaretlerin telaffuz özelliklerini algılamak
		DAB7.1.SB2. Harf/hareke/işaretlerin telaffuz özelliklerini belirlemek
		DAB7.1.SB3. Harf/hareke/işaretleri telaffuz özelliklerine göre tekrarlamak
		DAB7.1.SB4. Harf/hareke/işaretleri doğru bir şekilde telaffuz etmek
	DAB7.2. Yüzünden Okuma	DAB7.2.SB1. Harfleri mahreçlerine uygun olarak telaffuz etmek
		DAB7.2.SB2. Tecvit kurallarını açıklamak
		DAB7.2.SB3. Tecvit kurallarını metin içinde fark etmek
		DAB7.2.SB4. Tecvit kurallarını ve/veya okuma usullerini uygulamak
	DAB7.3. Ezbere Okuma	DAB7.3.SB1. Sure/ayet/duaları dinlemek/okumak
		DAB7.3.SB2. Dinlediği/okuduğu bölümleri tekrar etmek
		DAB7.3.SB3. Sure/ayet/duaları tecvit kurallarına göre ezberden okumak
		DAB7.3.SB4. Sure/ayet/duaları toplum önünde ezbere okumak

Tilavet becerisi; "telaffuz etme", "yüzünden okuma" ve "ezbere okuma" bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır. Tablo 32’de görüleceği üzere tilavet becerisinin süreç bileşenlerinde "Kur'an-ı Kerim okuma" vurgusu yapılmaktadır. Tilavet becerisinin "tecvit kurallarını uygulamak", "sure/ayet/duaları ezbere okumak" ve "toplum önünde ezbere okumak" gibi süreç bileşenleri DKAB dersinin mahiyetine uygun gözükmemektedir. Bu bağlamda tilavet becerisinin DKAB dersi kapsamında değil de, seçmeli din dersleri ya da İHL meslek dersleri kapsamında değerlendirilmesi daha uygun olacaktır. Bu nedenle DKAB dersi (4-8. Sınıf) öğretim programı öğrenme çıktılarının tilavet becerisi ile ilişkilendirilmesi yapılmamıştır.

Hitabet ve Mesleki Uygulama Becerisi (DAB8), mesleki uygulama çeşitlerini usulüne uygun olarak yerine getirebilmek için takip edilecek süreçleri ifade etmektedir (MEB, 2025). Tablo 33’te hitabet ve mesleki uygulama becerisine ait süreç bileşenlerine yer verilmiştir.

Tablo 33. Hitabet ve Mesleki Uygulama Becerisi Süreç Bileşenleri

Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri		Süreç bileşenleri
Hitabet ve Mesleki Uygulama Becerisi (DAB8)	DAB8.1. Hitabet Uygulama	DAB8.1.SB1. Hitabet türlerini ayırt etmek
		DAB8.1.SB2. Uygulayacağı hitabet türü için ön hazırlık yapmak
		DAB8.1.SB3. Hitabet türünü usulüne göre uygulamak
		DAB8.1.SB4. Hitabet türü ile ilgili uygulama süreçlerini değerlendirmek
	DAB8.2. Mesleki Uygulama	DAB8.2.SB1. Mesleki uygulama çeşitlerinin süreç ve kurallarını açıklamak
		DAB8.2.SB2. Mesleki uygulama çeşitleri için ön hazırlık yapmak
		DAB8.2.SB3. Mesleki uygulama çeşitlerini usulüne uygun biçimde tatbik etmek
		DAB8.2.SB4. Mesleki uygulama süreçlerini değerlendirmek

Tablo 33’te görüldüğü üzere hitabet ve mesleki uygulama becerisi; "hitabet uygulama" ve "mesleki uygulama" bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır. Bu beceri, doğrudan din görevlisi yetiştirme odaklı tasarlanmış olup, "mesleki uygulama çeşitlerini usulüne uygun biçimde tatbik etmek" gibi profesyonel din hizmeti gerektiren bileşenler

içerdiği söylenebilir. Bu bağlamda DKAB dersi (4-8. Sınıf) öğretim programı öğrenme çıktılarının hitabet ve mesleki uygulama becerisi ile ilişkilendirilmesi yapılmamıştır.

Tablo 34. 4. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Öğrenme Çıktıları ile Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerilerinin İlişkilendirilmesi

Ünite No	Ünite Adı	Ünite Teması	Öğrenme Çıktısı Kodu	Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri
1	Günlük Hayat ve Din	Din ve hayat	DKAB.4.1.2	DAB4. Tefekkür (DAB4.1 Müşahede Etme)
			DKAB.4.1.3	DAB4. Tefekkür (DAB4.5 İdrak Etme)
2	Allah Sevgisi	İnanç	DKAB.4.2.4	DAB2. Dinî Kaynakları Tetkik (DAB2.1 Kaynak Kullanımını Yönetme)
3	Peygamberlerin Sevgisi	İnanç	DKAB.4.3.1	DAB2. Dinî Kaynakları Tetkik (DAB2.1 Kaynak Kullanımını Yönetme)
			DKAB.4.3.3	DAB4. Tefekkür (DAB4.3 Dinî Görüş/Argümanları İrdeleme)
			DKAB.4.3.4	DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme)
4	Ahlaki Değerlerimiz	Ahlak	DKAB.4.4.1	DAB5. Dinî Delillere Başvurma (DAB5.1 Akli/Nakli Delilleri Kullanma)
			DKAB.4.4.2	DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme)
			DKAB.4.4.3	DAB4. Tefekkür (DAB4.1 Müşahede Etme)
5	Haklar ve Sorumluluklar	Din ve hayat	DKAB.4.5.1	DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme)
			DKAB.4.5.2	DAB5. Dinî Delillere Başvurma DAB5.1 Akli/Nakli Delilleri Kullanma
			DKAB.4.5.3	DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme)
			DKAB.4.5.4	DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme)

Tablo 34’te 4. sınıf öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarının din eğitimi ve öğretimi alan becerileriyle ilişkilendirilmesine yer verilmiştir. Buna göre birinci ünite olan “Günlük Hayat ve Din” adlı ünitenin “İslam’ın temizliğe verdiği önemi gözleme dayalı tahmin edebilme” (DKAB.4.1.2) öğrenme çıktısında öğrenciler, temizlik kavramının bireysel ve toplumsal hayatlarındaki yerini kendi tecrübeleri üzerinden fark ederek İslam’ın temizliğe verdiği önemi anlamlandırma fırsatı bulabilmektedir. Bu

doğrultuda öğrencilerin kendi tecrübelerini paylaşması, görselleri yorumlaması ve bu tecrübeler ile İslam'ın temizlik anlayışı arasında ilişki kurarak çıkarım yapması süreciyle DAB4. Tefekkür (DAB4.1 Müşahede Etme) becerisinin geliştirilmesi sağlanabilir.

“Allah’a (cc) şükürün önemini hayatına yansıtabilme” (DKAB.4.1.3) öğrenme çıktısında öğrenciler, sahip oldukları nimetler üzerine düşünerek Allah’a (cc) şükürün önemini fark etme ve şükürün sadece sözle değil davranışla da gösterilebileceğini kavrama imkanı bulabilmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin kendi tecrübelerini gözden geçirmesi, çıkarım yapması ve değerlendirmesi süreçlerinin DAB4. Tefekkür (DAB4.5 İdrak Etme) becerisi ile ilişkili olduğu söylenebilir.

“Kelime-i tevhid ve kelime-i şehadet hakkında bilgi toplayabilme” (DKAB.4.2.4) öğrenme çıktısında öğrencilere, kelime-i tevhid ve kelime-i şehadet kavramlarını araştırarak bu ifadelerin İslam inancındaki yerini ve önemini kavrama fırsatı sunulmaktadır. Öğrencilerin kelime-i tevhit ve şehadet hakkında araştırma yapması, bilgi toplaması, ulaştığı bilgileri öğretmen rehberliğinde doğrulayıp kaydetmesi süreci kaynak tetkiki gerektirdiğinden DAB2. Dinî Kaynakları Tetkik (DAB2.1 Kaynak Kullanımını Yönetme) alan becerisi ile ilişkilendirme yapılabilir.

“Peygamberlerin Sevgisi” adlı üçüncü ünite “Peygamberlerin çocuk sevgisiyle ilgili bilgi toplayabilme” (DKAB.4.3.1) öğrenme çıktısında öğrencilerin peygamberlerin çocuklara olan sevgisini gösteren örnekleri araştırarak bu sevginin peygamberlerin örnek davranışları arasındaki yerini fark etmesi beklenmektedir. Bu beklenti doğrultusunda öğrencilerin peygamberlerin çocuk sevgisine dair bilgi toplaması ve öğretmen rehberliğinde doğrulaması sürecinin DAB2. Dinî Kaynakları Tetkik (DAB2.1 Kaynak Kullanımını Yönetme) becerisinin süreç bileşenleri ile ilişkili olduğu söylenebilir.

“Peygamberlerin çevre sevgisine ilişkin akıl yürütebilme” (DKAB.4.3.3) öğrenme çıktısı, öğrencilerin yaşadıkları çevreyi gözlemleyerek doğal çevrenin ve içerisindeki canlıların Allah (cc) tarafından yaratıldığını fark etmelerini ve bu bakış açısı ile çevreye yönelik sorumluluk bilinci geliştirmelerini hedeflemektedir. Bu bağlamda öğrencilerin peygamberlerin çevreye ilişkin davranış ve hadislerini incelemesi, bu örnekleri yorumlayarak çevre sevgisine dair çıkarım yapması süreci ile DAB4. Tefekkür

(DAB4.3 Dinî Görüş/Argümanları İrdeleme) alan becerisinin süreç bileşenleri ilişkilendirilebilir.

“Peygamberlerin çalışmayı sevdiğine dair çıkarım yapabilme” (DKAB.4.3.4) öğrenme çıktısı, öğrencilerin çalışma, üretme ve alın teri ile geçinme kavramlarını peygamberlerin örnek yaşamları üzerinden kavrayarak emek vermenin dinî ve ahlaki değerini içselleştirmelerini amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin peygamberlerin mesleklerini listelemesi, karşılaştırması ve “çalışma–emek” ilişkisi üzerinden ilke çıkarımı yapması süreçleri ile DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinin süreç bileşenleri ilişkilendirilebilir.

“Ahlaki Değerlerimiz” adlı dördüncü ünitenin “Adaletli davranmayı sorgulayabilme” (DKAB.4.4.1) öğrenme çıktısı, öğrencilerin adalet kavramını kendi ifadeleriyle tanımlamaları, adaletle ilgili sorular sorarak kavramın toplumsal yaşamda ve İslam ahlakında taşıdığı önemi sorgulamaları amacıyla yapılandırılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin adaletle ilgili ayet ve hadisleri inceleyerek bilgi toplaması, değerlendirmesi ve çıkarım yapması sürecinde nakli delil (ayet-hadis) ile akli delillerin (öğrencinin çıkarımları) birlikte kullanılmasının vurgulanması nedeniyle bu öğrenme çıktısının DAB5. Dinî Delillere Başvurma (DAB5.1 Akli/Nakli Delilleri Kullanma) alan becerisi ile ilişkilendirilmesi yapılabilir.

“Sabır değerinin önemini yapılandırabilme” (DKAB.4.4.2) öğrenme çıktısı ile öğrencilerin sabır kavramını insan ilişkileri bağlamında incelemeleri ve sabrın birey ve toplum hayatındaki işlevini anlamlandırmaları amaçlanmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin insan ilişkilerini inceleyerek sabır değerinin önemini içeren nedensel ilişkiler ortaya koyması ve bu ilişkilerden hareketle uyumlu bir bakış açısı geliştirmesi süreci DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinin süreç bileşenleri ile ilişkili olabilir.

“Yardımsızlığın insan ilişkilerindeki rolünü ve önemini gözleme dayalı tahmin edebilme” (DKAB.4.4.3) öğrenme çıktısı, öğrencilerin yardımsızlığın bireysel ve toplumsal ilişkilerdeki işlevini gözlem ve tecrübelerinden hareketle fark etmelerini ve bu değeri içselleştirmelerini amaçlamaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin yardımsızlık davranışlarının sosyal ilişkilerde nasıl olumlu etkiler oluşturduğunu inceleyerek

yardımsızlığın toplumsal dayanışma, empati ve kardeşlik duygularını güçlendirdiğini analiz etmesi DAB4. Tefekkür (DAB4.1 Müşahede Etme) alan becerisi ile ilişkilendirilebilir.

“Haklar ve sorumluluklar” adlı beşinci ünitenin “Kişisel hakları sentezleyebilme” (DKAB.4.5.1) öğrenme çıktısı, öğrencilerin kişisel hak kavramını tanımları, bu hakların toplumsal rollerle ilişkisini kavrayarak bireysel ve toplumsal yaşamda sahip olunan hakları bütüncül bir bakış açısıyla sentezlemelerini hedeflemektedir. Bu kapsamda öğrencilere kişisel hakların aile, okul ve toplum içindeki yansımaları hakkında farkındalık kazandırılması, Hz. Muhammed’in (sav) toplumsal rolleri üzerinden kişisel haklara dair örnek davranışları incelenerek öğrencilerin kendi hakları ile başkalarının haklarını ilişkilendirmesi beklenmektedir. Hakları açıklama, aralarındaki ilişkiyi kurma ve özgün bir bütün ortaya koyma adımlarını içeren bu süreç DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinin süreç bileşenleri ile ilişkili olabilir.

“Mahremiyet hakkını sorgulayabilme” (DKAB.4.5.2) öğrenme çıktısı ile öğrencilerin mahremiyet kavramını günlük hayattaki örnekler üzerinden anlamaları, mahremiyetin temel bir hak olduğunu kavramaları ve bu hakka saygının toplumsal düzenin temel unsurlarından biri olduğu bilincini kazanmaları amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda mahremiyete saygının İslam ahlakının temel ilkelerinden biri olduğu vurgulanmakta ve Hz. Muhammed’in (sav) bu konuyla ilgili öğütlerine de yer verilmektedir. Öğrencilerin mahremiyetle ilgili soru sorma, bilgi toplama, doğrulama ve çıkarım yapma aşamaları, nakli (ayet-hadisler, Hz. Muhammed’in (sav) öğütleri) ve akli (kişisel alanların korunması, özel hayatın gizliliği) delilleri kullanmayı gerektirmesi nedeniyle bu öğrenme çıktısının DAB5. Dinî Delillere Başvurma (DAB5.1 Akli/Nakli Delilleri Kullanma) alan becerisinin süreç bileşenleriyle ilişkisi kurulabilir.

“Allah’a (cc) karşı sorumluluklarını çözümleyebilme” (DKAB.4.5.3) öğrenme çıktısı, öğrencilerin insanın kendisine, ailesine, çevresine ve topluma karşı sorumluluklarının yanı sıra kendisini yaratan ve her türlü nimeti bahşeden Allah’a (cc) karşı da sorumluluklarının bulunduğunu fark etmelerini ve bu sorumlulukları inanç ve ibadet ekseninde çözümlemelerini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin inanç ve ibadet alanındaki sorumlulukları sıralaması ve bu sorumluluklar arasındaki

ilişkileri incelemesi süreci DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinin süreç bileşenleriyle ilişkili olabilir.

“İnsanlara karşı sorumluluklarını özetleyebilme” (DKAB.4.5.4) öğrenme çıktısında öğrencilerin diğer insanlara karşı sorumluluklarının neler olduğunu fark etmeleri ve bu sorumlulukların toplumsal hayattaki önemini kavramaları amaçlanmaktadır. Bu kapsamda öğrencilere, doğruluk, yardımlaşma, büyükleri sayma, küçükleri sevmek, komşuları ve akrabaları gözetme gibi sorumluluklar tanıtılmakta ve sınıflandırılmaktadır. İnsanlara karşı sorumluluklarını çözümleme, sınıflandırma, yorumlama süreci analitik düşünme süreci gerektirdiğinden DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinin süreç bileşenleriyle ilişkisi kurulabilir.

DKAB dersi 4. Sınıf öğretim programı genelinde öğrenme çıktıları ile DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinde 5 ilişkilendirme, DAB2. Dinî Kaynakları Tetkik (DAB2.1 Kaynak Kullanımını Yönetme) alan becerisinde 2 ilişkilendirme, DAB4. Tefekkür DAB4.1 (Müşahede Etme) alan becerisinde 2 ilişkilendirme, DAB5. Dinî Delillere Başvurma (DAB5.1 Akli/Nakli Delilleri Kullanma) alan becerisinde 2 ilişkilendirme, DAB4. Tefekkür (DAB4.5 İdrak Etme) alan becerisinde 1, DAB4. Tefekkür (DAB4.3 Dinî Görüş/Argümanları İrdeleme) alan becerisi 1 ilişkilendirme yapılmıştır.

Tablo 35. 5. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Öğrenme Çıktıları ile Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerilerinin İlişkilendirilmesi

Ünite No	Ünite Adı	Ünite Teması	Öğrenme Çıktısı Kodu	Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri
1	Allah İnancı	İnanç	DKAB.5.1.1	DAB4. Tefekkür (DAB4.1 Müşahede Etme)
			DKAB.5.1.2	DAB4. Tefekkür (DAB4.1 Müşahede Etme)
			DKAB.5.1.3	DAB2. Dinî Kaynakları Tetkik (DAB2.1 Kaynak Kullanımını Yönetme)
2	Namaz	İbadet	DKAB.5.2.1	DAB1. Temel Kaynakları Kullanma (DAB1.1 Kur'an meallerine başvurma, DAB1.2 Hadis kaynaklarına başvurma)

				DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme)
			DKAB.5.2.2	DAB2. Dinî Kaynakları Tetkik (DAB2.1 Kaynak Kullanımını Yönetme)
			DKAB.5.2.3	DAB4. Tefekkür (DAB4.5 İdrak Etme)
3	Kur'an-ı Kerim	Din ve hayat	DKAB.5.3.1	DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme)
			DKAB.5.3.2	DAB2. Dinî Kaynakları Tetkik (DAB2.1 Kaynak Kullanımını Yönetme)
			DKAB.5.3.3	DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme)
4	Peygamber Kıssaları	Kur'an ve peygamber	DKAB.5.4.1	DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme)
			DKAB.5.4.2	DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme)
5	Mimarimizde Dinî Motifler	Kültür	DKAB.5.5.1	DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme)

Tablo 35'te 5. sınıf öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarının din eğitimi ve öğretimi alan becerileriyle ilişkilendirilmesine yer verilmiştir. Buna göre birinci ünite olan "Allah İnancı" ünitesinin "Evrendeki mükemmel düzene ilişkin akıl yürütebilme" (DKAB.5.1.1) öğrenme çıktısı, öğrencilerin çevrelerindeki tabiat olaylarını sistematik olarak gözlemlmelerini, bu gözlemlerden düzenli örüntüler çıkarmalarını ve evrendeki mükemmel düzene dair genel yargılara ulaşmalarını amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin evrendeki mükemmel düzene ilişkin gözlem yapması, bu gözlemlerden örüntüler bulması ve genellemeler yapması süreci DAB4. Tefekkür (DAB4.1 Müşahede Etme) alan becerisinin süreç bileşenleriyle ilişkilendirilebilir.

"Evrendeki mükemmel düzeni gözlem yoluyla fark edip Allah'ın (cc) varlığı ve birliğini gözleme dayalı tahmin edebilme" (DKAB.5.1.2) öğrenme çıktısı, öğrencilerin kendi gözlem ve deneyimlerinden hareketle Allah'ın varlığı ve birliği konusunda çıkarım yapmalarını ve tevhit inancına ilişkin sonuçlara ulaşmalarını amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin ön gözlem veya tecrübelerini Allah'ın varlığı ve birliği ile ilişkilendirmesi, bu ilişkilerden çıkarım yapması ve sonuç çıkarması süreci ile DAB4. Tefekkür (DAB4.1 Müşahede Etme) alan becerisinin süreç bileşenleri ilişkilendirilebilir.

“Allah'ın (cc) güzel isimleri hakkında bilgi toplayabilme" (DKAB.5.1.3) öğrenme çıktısı, öğrencilerin esmayihüsna'nın anlamını kavramalarını ve Rahman, Rahîm, Alîm, Kadir, Semi, Basir gibi güzel isimler hakkında sistematik bilgi toplaymalarını amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin Allah'ın güzel isimleri konusunu araştırması, bu konuda bilgi toplayması, ulaştığı bilgileri doğrulaması ve kaydetmesi süreci DAB2. Dinî Kaynakları Tetkik (DAB2.1 Kaynak Kullanımını Yönetme) alan becerisinin süreç bileşenleriyle ilişkilendirilebilir.

“Namaz” adlı ikinci ünitenin "Namaz ibadetini özetleyebilme" (DKAB.5.2.1) öğrenme çıktısı, öğrencilerin İslam'ın şartları içinde namazın yerini kavramalarını, namaz çeşitlerini ayırt etmelerini ve namazın önemini kendi ifadeleriyle açıklayabilmelerini amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin Kur'an ve hadislerden yararlanarak namaz ibadetiyle ilgili bilgiler bulması ile DAB1. Temel Kaynakları Kullanma (DAB1.1 Kur'an meallerine başvurma, DAB1.2 Hadis kaynaklarına başvurma) alan becerisinin; namazı farz, vacip ve nafil olarak sınıflandırması ve namaz ibadetiyle ilgili çözümleme yapması ile de DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinin süreç bileşenleri ilişkilendirilebilir.

"Namazın kılınışı gözlemleyebilme" (DKAB.5.2.2) öğrenme çıktısı, öğrencilerin namazın hazırlık ve kılınış şartlarını öğrenmelerini, abdest, gusül ve teyemmüm konularını kavramalarını ve namazın kılınış sürecini sistematik olarak anlamalarını amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin namazın kılınışı hakkında bilgi toplayması, topladığı bilgileri sınıflandırması ve kaydetmesi süreci DAB2. Dinî Kaynakları Tetkik (DAB2.1 Kaynak Kullanımını Yönetme) alan becerisinin süreç bileşenleriyle ilişkilendirilebilir.

"Namazın insan hayatına etkileri hakkında düşünebilme" (DKAB.5.2.3) öğrenme çıktısı, öğrencilerin namaz ibadetinin bireysel gelişim ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini anlamalarını ve bu etkileri kendi davranışlarına yansıtmasını amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin namazın insan hayatına etkilerini araştırması, namaz ibadetinin insana kazandırdıkları hakkında sonuç çıkarması ve ulaştığı çıkarımları davranışlarına yansıtması süreci DAB4. Tefekkür (DAB4.5 İdrak Etme) alan becerisinin süreç bileşenleriyle ilişkilendirilebilir.

“Kur’an-ı Kerim” adlı üçüncü ünitenin "Kur'an-ı Kerim'in iç düzenini çözümleyebilme" (DKAB.5.3.1) öğrenme çıktısı, öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'in iç düzenini anlamalarını ve ayet, sure, cüz kavramları arasındaki sistematik ilişkileri kavramalarını amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'in iç düzenini ve ayet, sure ve cüz arasındaki parça-bütün ilişkilerini incelemesi süreci DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinin süreç bileşenleriyle ilişkilendirilebilir.

"Kur'an-ı Kerim'in temel özellikleri hakkında bilgi toplayabilme" (DKAB.5.3.2) öğrenme çıktısı, öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'in iyiye yönlendirme, kötülüklerden sakındırma, yol gösterme ve düşünmeye sevk etme gibi temel özelliklerini sistematik olarak öğrenmelerini amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin, konuyu araştırması, bilgi toplaması, bilgileri doğrulaması ve kaydetmesi süreci DAB2. Dinî Kaynakları Tetkik (DAB2.1 Kaynak Kullanımını Yönetme) alan becerisinin süreç bileşenleriyle ilişkilendirilebilir.

“Kur’an-ı Kerim’in ana konularını sınıflandırabilme” (DKAB.5.3.3) öğrenme çıktısı, öğrencilerin Kur’an-ı Kerim’in ele aldığı ana konuları tanımlarını, bu konuları sınıflandırmalarını ve hayatla ilişkisini kavramalarını amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin Kur’an-ı Kerim’in inanç, ibadet, ahlak ve toplumsal hayatla ilgili ana konularını öğrenmesi, bu konuları bölümlere ayırması ve listeleyerek anlamlandırması beklenmektedir. Bu süreçte öğrencilerin Kur’an-ı Kerim’in ana konularını bölümlere ayırmaları, tasnif etmeleri ve listelemeleri ile DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinin süreç bileşenleri ilişkilendirilebilir.

“Peygamber Kıssaları” adlı dördüncü ünitenin “Peygamberlik hakkında akıl yürütebilme” (DKAB.5.4.1) öğrenme çıktısı, öğrencilerin peygamberlerin görevlerini öğrenmelerini, bu görevlerin peygamberlerin örnek davranışlarıyla ilişkisini kurmalarını ve peygamberliğin toplumsal hayattaki önemini anlamalarını amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin peygamberlerin insanlara rehberlik etme, doğru yolu gösterme, güzel ahlak kazandırma gibi görevlerini araştırması, bu görevlerle peygamberlerin örnekliği arasında parça-bütün ilişkisi kurması ve bu konularda çıkarım yapma süreci

DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinin süreç bileşenleriyle ilişkilendirilebilir.

“Peygamber kıssalarında verilen öğütleri sentezleyebilme” (DKAB.5.4.2) öğrenme çıktısı, öğrencilerin peygamber kıssalarını inceleyerek bu kıssalardaki öğütleri tanımlarını, öğütler arasındaki ilişkiyi kurmalarını ve bu öğütleri bütüncül bir bakış açısı ile değerlendirmelerini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin peygamber kıssalarında verilen öğütleri incelemesi, öğütler arasında ilişki kurması ve bunları birleştirerek özgün bir bütün oluşturması süreci DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinin süreç bileşenleriyle ilişkilendirilebilir.

Beşinci ünite olan “Mimarimizde Dinî Motifler”in “Dinin mimarimize etkisini çözümleyebilme” (DKAB.5.5.1) öğrenme çıktısı, öğrencilerin İslam dininin mimari eserlerde nasıl yansıdığını anlamalarını ve din, sanat, mimari arasındaki ilişkileri kavramalarını amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin dinin mimariye etki ettiği hususları araştırması ve bu hususlar arasındaki ilişkiyi incelemesi süreci DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinin süreç bileşenleriyle ilişkilendirilebilir.

DKAB dersi 5. Sınıf öğretim programı genelinde öğrenme çıktıları ile DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinde 6 ilişkilendirme, DAB2. Dinî Kaynakları Tetkik (DAB2.1 Kaynak Kullanımını Yönetme) alan becerisinde 3 ilişkilendirme, DAB4. Tefekkür DAB4.1 (Müşahede Etme) alan becerisinde 2 ilişkilendirme, DAB4. Tefekkür (DAB4.5 İdrak Etme) alan becerisinde 1 ilişkilendirme yapılmıştır.

Tablo 36. 6. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Öğrenme Çıktıları ile Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerilerinin İlişkilendirilmesi

Ünite No	Ünite Adı	Ünite Teması	Öğrenme Çıktısı Kodu	Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri
1	Peygamber ve İlahi Kitap İnancı	İnanç	DKAB.6.1.1	DAB2. Dinî Kaynakları Tetkik (DAB2.1 Kaynak Kullanımını Yönetme)
			DKAB.6.1.2	DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme)

			DKAB.6.1.3	DAB1. Temel Kaynakları Kullanma (DAB1.1 Kur'an meallerine başvurma, DAB1.2 Hadis kaynaklarına başvurma)
2	Ramazan ve Oruç	İbadet	DKAB.6.2.1	DAB1. Temel Kaynakları Kullanma (DAB1.1 Kur'an meallerine başvurma, DAB1.2 Hadis kaynaklarına başvurma)
			DKAB.6.2.2	DAB2. Dinî Kaynakları Tetkik (DAB2.1 Kaynak kullanımını yönetme)
			DKAB.6.2.3	DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî konularda analitik düşünme)
3	Ahlaki Davranışlar	Din ve hayat	DKAB.6.3.1	DAB4. Tefekkür (DAB4.5 İdrak Etme)
			DKAB.6.3.2	DAB4. Tefekkür (DAB4.5 İdrak Etme)
			DKAB.6.3.3	DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme)
			DKAB.6.3.4	DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme)
4	Peygamberl iğinden Önce Hz. Muhammed	Kur'an ve peygamber	DKAB.6.4.1	DAB1. Temel Kaynakları Kullanma (DAB1.1 Kur'an meallerine başvurma, DAB1.2 Hadis kaynaklarına başvurma) DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme)
			DKAB.6.4.2	DAB4. Tefekkür (DAB4.2 Dinî Meseleleri Anlama)
			DKAB.6.4.3	DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme)
5	Kültürümüz deki Dinî Motifler	Kültür	DKAB.6.5.1	DAB4.Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme)

Tablo 36’da 6. sınıf öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarının din eğitimi ve öğretimi alan becerileriyle ilişkilendirilmesine yer verilmiştir. Buna göre “Peygamber ve İlahi Kitap İnancı” adlı ilk üniteye yer alan “Peygamberlerin insanlara rehber olarak gönderilmesi hakkında bilgi toplayabilme” (DKAB.6.1.1) öğrenme çıktısı öğrencilerin peygamber inancı konusunda araştırma yapmalarını, peygamberlerin gönderiliş amacını

öğrenmelerini ve bu inancın bireysel ve toplumsal hayattaki önemini kavramalarını amaçlamaktadır. Öğrenme çıktısı kapsamında öğrencilerin peygamber inancı konusunu araştırması, peygamber inancıyla ilgili bilgileri bulması, ulaştığı bilgileri öğretmen rehberliğinde doğrulaması ve kaydetmesi süreçleri ile DAB2. Dinî Kaynakları Tetkik (DAB2.1 Kaynak Kullanımını Yönetme) alan becerisinin süreç bileşenlerinin ilişkisi kurulabilir.

“Vahiylerin insanlara ilettiği mesajları yapılandırabilme” (DKAB.6.1.2) öğrenme çıktısında öğrencilerin vahyin gönderiliş amacını öğrenmeleri, vahyin insanlara ilettiği temel mesajları anlamaları ve bu mesajları günlük hayatla ilişkilendirmeleri amaçlanmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin vahyin gönderiliş amacını nedensel ilişkiler kurarak analiz etmesi, vahyin bireysel ve toplumsal hayattaki işlevini kavraması ve bu işlevlerin değerini düşünerek bakış açısı geliştirme süreci DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinin süreç bileşenleri ile ilişkili olabilir.

“İlahi kitaplarla ilgili bilgileri çözümleyebilme” (DKAB.6.1.3) öğrenme çıktısı, öğrencilerin temel İslam kaynaklarından hareketle ilahi kitaplar konusunda temel bilgileri öğrenmelerini, bu kitapların gönderiliş amacını kavramalarını ve aralarındaki kronolojik ilişkiyi anlamalarını amaçlamaktadır. Bu amaçta vurgulanan temel İslam kaynaklarından hareketle bu öğrenme çıktısının DAB1. Temel Kaynakları Kullanma (DAB1.1. Kur’an-ı Kerim Meallerine Başvurma, DAB1.2. Hadis Kaynaklarına Başvurma) alan becerisi ile ilişkilendirilmesi yapılabilir.

“Ramazan ve Oruç” adlı ikinci üniteadaki “Ramazan ayının oruç ve Kur’an ayı olduğunu çözümleyebilme” (DKAB.6.2.1) öğrenme çıktısı, öğrencilerin temel İslam kaynaklarından hareketle Ramazan ayının anlamını kavramalarını, oruç ve Kur’an ibadetleri ile Ramazan ayı arasındaki ilişkiyi öğrenmelerini ve bu ilişkiyi günlük yaşamlarıyla bağlantı kurarak anlamlandırmalarını amaçlamaktadır. Bu amaçta vurgulanan temel İslam kaynaklarından hareketle bu öğrenme çıktısının DAB1. Temel Kaynakları Kullanma (DAB1.1. Kur’an-ı Kerim Meallerine Başvurma, DAB1.2. Hadis Kaynaklarına Başvurma) alan becerisi ile ilişkilendirilmesi yapılabilir.

“Oruç ibadeti hakkında bilgi toplayabilme” (DKAB.6.2.2) öğrenme çıktısında öğrencilerin oruç ibadetinin anlamını, şartlarını ve hikmetini öğrenmeleri, bu ibadetin

İslam'daki yerini kavramaları ve bireysel yaşamlarıyla ilişkilendirmeleri amaçlanmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin oruç ibadetine dair bilgileri toplaması, topladığı bilgilerin doğruluğunu kontrol etmesi ve edindiği bilgileri sistematik bir şekilde kaydetmesi süreçleri, DAB2. Dinî Kaynakları Tetkik (DAB2.1 Kaynak Kullanımını Yönetme) alan becerisinin süreç bileşenleri ile ilişkilendirilebilir.

“Oruç ibadetinin insana kazandırdıklarını yapılandırabilme” (DKAB.6.2.3) öğrenme çıktısı, öğrencilerin oruç ibadetinin bireysel ve toplumsal hayata katkılarını öğrenmelerini, orucun kazandırdığı değerleri anlamalarını ve bu değerleri kendi hayatlarıyla ilişkilendirmelerini amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin oruç ibadetinin insanlara kazandırdığı sabır, öz denetim, sorumluluk, şükür bilinci gibi değerleri incelemesi, bu değerler arasındaki mantıksal ilişkileri kurması ve orucun insan hayatına kattığı manevi boyutu kavraması beklenmektedir. Bu sürecin DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinin süreç bileşenleri ile ilişkili olduğu söylenebilir.

“Ahlaki Davranışlar” adlı üçüncü ünitenin “Doğru sözlü olmayı kendi hayatına yansıtabilme” (DKAB.6.3.1) öğrenme çıktısında öğrencilerin doğru sözlülüğün bireysel ve toplumsal hayattaki önemini kavramaları, bu değeri içselleştirmeleri ve davranışlarına yansıtmaları amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin doğru sözlü olmanın kendileri ve çevreleri üzerindeki etkilerini gözden geçirmesi, doğru sözlülüğün bireysel güven ve toplumsal barışa katkısını öğrenmesi ve bu bilgileri kendi duygu ve düşünceleriyle değerlendirerek anlamlandırması beklenmektedir. Bu değerlendirme ve anlamlandırma süreçleri ise DAB4. Tefekkür (DAB4.5 İdrak Etme) alan becerisi süreç bileşenleri ile ilişkilendirilebilir.

“Merhametli olmayı yorumlayabilme” (DKAB.6.3.2) öğrenme çıktısı, öğrencilerin merhamet kavramının bireysel ve toplumsal hayattaki yerini anlamalarını, merhametin ahlaki bir değer olarak önemini kavramalarını ve bu değeri davranışlarına yansıtma amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin merhametin bireysel ve toplumsal boyutlarını inceleyerek kendi hayatı için anlamlı hâle getirmesi süreci DAB4. Tefekkür (DAB4.5 İdrak Etme) alan becerisi süreç bileşenleri ile ilişkilendirilebilir.

“Adap ve nezaket kurallarını özetleyebilme” (DKAB.6.3.3) öğrenme çıktısında öğrencilerin adap ve nezaket kavramlarını çözümlemeleri, bu kuralları sınıflandırmaları ve sosyal ilişkilerdeki önemini kavramaları amaçlanmaktadır. Bu öğrenme çıktısındaki çözümleme, sınıflandırma, yorumlama süreçleri DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinin süreç bileşenleri ile ilişkilendirilebilir.

“Vatanını sevmenin önemi hakkında çıkarım yapabilme” (DKAB.6.3.4) öğrenme çıktısı, öğrencilerin vatan sevgisinin bireysel ve toplumsal yaşamdaki önemini kavramalarını, vatan sevgisiyle ilgili kavramlar arasında ilişki kurmalarını ve bu değeri davranışlarına yansıtma amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin vatan sevgisiyle ilgili kavramları listelemeleri, kavramlar arasında karşılaştırma yapmaları, varsayımlar ve önermeler sunmaları ve bu önermeleri değerlendirmeleri ile DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinin süreç bileşenleri ilişkilendirilebilir.

“Peygamberliğinden Önce Hz. Muhammed” adlı dördüncü üniteye yer alan “Hz. Muhammed’in (sav) doğduğu çevreyi tarihsel bağlamda değerlendirebilme” (DKAB.6.4.1) öğrenme çıktısı, öğrencilerin Hz. Muhammed’in (sav) doğduğu dönemin toplumsal, kültürel ve inanç koşullarını öğrenmelerini, bu koşulları analiz etmelerini ve günümüzle karşılaştırarak anlamlandırmalarını amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin Hz. Muhammed’in (sav) doğduğu çevreye dair bilgileri temel kaynaklardan hareketle öğrenmesi ile DAB1. Temel Kaynakları Kullanma (DAB1.1 Kur’an meallerine başvurma, DAB1.2 Hadis kaynaklarına başvurma) alan becerisinin; bu çevrenin sosyal, ekonomik ve dini özelliklerini açıklaması ve tarihsel bağlamda analiz ederek günümüzle karşılaştırması ile de DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinin süreç bileşenleri ilişkilendirilebilir.

“Hz. Muhammed’in (sav) çocukluk yılları hakkında verilen bilgileri yorumlayabilme” (DKAB.6.4.2) öğrenme çıktısında öğrencilerin Hz. Muhammed’in (sav) çocukluk döneminde yaşadığı olayları öğrenmeleri, bu olayları anlamlandırmaları ve kendi ifadeleriyle doğru şekilde aktarabilmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında gerçekleştirilen süreçler ise DAB4. Tefekkür (DAB4.2 Dinî Meseleleri Anlama) alan becerisinin süreç bileşenleri ile ilişkilendirilebilir.

“Hz. Muhammed’in (sav) gençlik yılları hakkında verilen bilgileri yapılandırabilme” (DKAB.6.4.3) öğrenme çıktısı, öğrencilerin Hz. Muhammed’in (sav) gençlik döneminde yaşadığı olayları öğrenmelerini, bu olaylardan hareketle çıkarımda bulunmalarını ve öğrendiklerini değerlendirmelerini amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin Hz. Muhammed’in (sav) gençlik yıllarında örnek davranışlarını analiz etmesi, bu davranışların bireysel ve toplumsal değer açısından taşıdığı anlamı üzerine düşünmesi süreçleri DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinin süreç bileşenleri ile ilişkilendirilebilir.

“Kültürümüzdeki Dinî Motifler” adlı beşinci üniteye yer alan “Geleneğimizde, edebiyatımızda ve musikimizde dinin izlerini özetleyebilme” (DKAB.6.5.1) öğrenme çıktısı, öğrencilerin dinin kültürel hayata etkisini anlamalarını, geleneğimizde, edebiyatımızda ve musikimizdeki yansımalarını kavramalarını ve bu yansımaları analiz ederek yorumlamalarını amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin dinin halk kültürü, edebi eserler ve musiki alanındaki izlerini araştırması, bu alanlardaki örneklerden hareketle din ve kültür ilişkisini sınıflandırması ve dinin sosyal hayata katkılarını yorumlaması süreçleri DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinin süreç bileşenleri ile ilişkilendirilebilir.

DKAB dersi 6. Sınıf öğretim programı genelinde öğrenme çıktıları ile DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinde 7 ilişkilendirme, DAB1. Temel Kaynakları Kullanma (DAB1.1 Kur’an meallerine başvurma, DAB1.2 Hadis kaynaklarına başvurma) alan becerisinde 3 DAB2. Dinî Kaynakları Tetkik (DAB2.1 Kaynak Kullanımını Yönetme) alan becerisinde 2 ilişkilendirme, DAB4. Tefekkür (DAB4.5 İdrak Etme) alan becerisinde 2 ilişkilendirme, DAB4. Tefekkür (DAB4.2 Dinî Meseleleri Anlama) alan becerisinde 1 ilişkilendirme yapılmıştır.

Tablo 37. 7. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Öğrenme Çıktıları ile Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerilerinin İlişkilendirilmesi

Ünite No	Ünite Adı	Ünite Teması	Öğrenme Çıktısı Kodu	Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri
1	Melek ve Ahiret İnancı	İnanç	DKAB.7.1.1	DAB4.Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme)
			DKAB.7.1.2	DAB4.Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme)
			DKAB.7.1.3	DAB4.Tefekkür (DAB4.5 İdrak Etme)
2	Hac, Umre ve Kurban	İbadet	DKAB.7.2.1	DAB4.Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme)
			DKAB.7.2.2	DAB4.Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme)
			DKAB.7.2.3	DAB4. Tefekkür (DAB4.1 Müşahede Etme)
3	İslam Düşüncesinde Yorumlar	Din ve hayat	DKAB.7.3.1	DAB4.Tefekkür (DAB4.3 Dinî Görüş/Argümanları İrdeleme)
			DKAB.7.3.2	DAB4.Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme)
			DKAB.7.3.3	DAB4.Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme)
			DKAB.7.3.4	DAB2. Dinî Kaynakları Tetkik (DAB2.1 Kaynak Kullanımını Yönetme)
4	Peygamber Olarak Hz. Muhammed	Kur'an ve peygamber	DKAB.7.4.1	DAB4. Tefekkür (DAB4.2 Dinî Meseleleri Anlama)
			DKAB.7.4.2	DAB4.Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme)
			DKAB.7.4.3	DAB4.Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme)
5	Yaşayan Dünya Dinleri	Kültür	DKAB.7.5.1	DAB2. Dinî Kaynakları Tetkik (DAB2.1 Kaynak Kullanımını Yönetme)

Tablo 37’de 7. sınıf öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarının din eğitimi ve öğretimi alan becerileriyle ilişkilendirilmesine yer verilmiştir. Buna göre “Melek ve Ahiret İnancı” adlı birinci ünite de yer alan “Melekleri sınıflandırabilme” (DKAB.7.1.1) öğrenme çıktısında öğrencilerin meleklerin varlığı, özellikleri ve görevleri konusunda bilgi edinmeleri, bu bilgileri sınıflandırarak anlamlandırmaları ve melek inancının İslam inancındaki yerini kavramaları amaçlanmaktadır. Bu süreç ise DAB4. Tefekkür (DAB4.4

Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinin süreç bileşenleri ile ilişkilendirilebilir.

“Ahiret hayatının aşamalarını çözümleyebilme” (DKAB.7.1.2) öğrenme çıktısı, öğrencilerin ahiret inancının İslam inancındaki yerini öğrenmelerini, ahiret hayatının aşamalarını kavramalarını ve bu aşamaları birbiriyle ilişkilendirerek analiz edebilmelerini amaçlamaktadır. Bu amaç kapsamında öğrencilerin ahiret hayatının ölüm, kabir hayatı, diriliş, hesap, mizan, cennet ve cehennem gibi aşamalarını incelemesi ve aralarındaki ilişkileri açıklaması beklenmektedir. Bu bağlamda aşamaların incelenmesi, kavramların ilişkilendirmesi ve çıkarım yapılması süreçleri ile DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinin süreç bileşenleri ilişkilendirilebilir.

“Melek ve ahiret inancının insan davranışına etkisi hakkında düşünebilme” (DKAB.7.1.3) öğrenme çıktısı, öğrencilerin melek ve ahiret inancının bireysel ve toplumsal yaşamdaki etkilerini kavramalarını, bu inançların davranışlara yansımaları analiz etmelerini ve bu değerleri içselleştirmelerini amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin melek ve ahiret inancının insan davranışlarına nasıl yön verdiğini incelemesi, bu inançların bireylere sorumluluk bilinci, dürüstlük ve doğru davranış kazandırmadaki etkisini öğrenmesi ve bu etkilerle ilgili çıkarımlarını içselleştirmesi süreci DAB4. Tefekkür (DAB4.5 İdrak Etme) alan becerisinin süreç bileşenleri ile ilişkilendirilebilir.

“Hac, Umre ve Kurban” adlı ikinci üniteye yer alan “Hac ve umre ibadetlerini inceleyebilme” (DKAB.7.2.1) öğrenme çıktısı, öğrencilerin hac ve umre ibadetlerinin anlamını, ibadetlerin unsurlarını ve İslam’daki yerini kavramalarını amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin temel İslam kaynaklarından hareketle hac ve umre ibadetlerine dair unsurları öğrenmesi, ibadetlerin farzları, vacipleri, sünnetleri gibi kavramları incelemesi ve bu unsurlar arasındaki ilişkileri analiz ederek anlamlandırması süreçleri DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinin süreç bileşenleri ile ilişkilendirilebilir.

“Kurban ibadetini yapılandırabilme” (DKAB.7.2.2) öğrenme çıktısı, öğrencilerin kurban ibadetinin anlamını, dayandığı ilahi mesajları ve Hz. İsmail kıssası ile bağlantısını kavramalarını amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerden kurban ibadetini temel İslam kaynaklarından öğrenmesi, Hz. İsmail kıssası ile kurban ibadeti arasındaki nedensel

ilişkiyi analiz etmesi ve bu ibadete ilişkin uyumlu bir bakış açısı geliştirmesi beklenmektedir. Bu sürecin DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinin süreç bileşenleri ile ilişkili olduğu söylenebilir.

“Hac ve kurban ibadetinin kültürümüze yansımalarını gözleme dayalı tahmin edebilme” (DKAB.7.2.3) öğrenme çıktısı, öğrencilerin hac ve kurban ibadetlerinin toplumsal hayata ve kültürümüze yansımalarını fark etmelerini, bu yansımaları analiz ederek anlamlandırmalarını ve değerini kavramalarını amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin hac ve kurban ibadetlerinin kültürel yaşamda oluşturduğu paylaşma, yardımlaşma, dayanışma ve toplumsal birlik gibi değerleri gözlemlemesi, bu gözlemlerini yorumlaması ve çıkarımlarda bulunması beklenmektedir. Bu süreç ise DAB4. Tefekkür (DAB4.1 Müşahede Etme) alan becerisinin süreç bileşenleri ile ilişkilendirilebilir.

“İslam Düşüncesinde Yorumlar” adlı üçüncü üniteye yer alan “Din anlayışındaki yorum farklılıklarının sebeplerini sorgulayabilme” (DKAB.7.3.1) öğrenme çıktısında öğrencilerin din ve din anlayışı kavramlarını öğrenmeleri, bu kavramlar arasındaki farkları anlamaları ve dinin farklı yorumlanma sebeplerini analiz ederek kavramaları amaçlanmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin din ve din anlayışı kavramlarını tanıması, bu kavramlar arasındaki farklarla ilgili sorular sorması, farklı yorumların ortaya çıkış sebeplerine dair bilgi toplaması ve bu bilgileri değerlendirerek neden farklı yorumlar oluştuğunu açıklaması süreci ile DAB4. Tefekkür (DAB4.3 Dinî Görüş/Argümanları İrdeleme) alan becerisinin süreç bileşenleri ilişkilendirilebilir.

“İslam düşüncesindeki yorum biçimlerini sınıflandırabilme” (DKAB.7.3.2) öğrenme çıktısı, öğrencilerin İslam düşüncesindeki yorum biçimlerini tanımlarını, bu yorum biçimlerini sınıflandırmalarını ve İslam düşüncesinin çeşitliliğini kavrayarak analiz etmelerini amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin İslam düşüncesindeki itikadi, fıkhi ve tasavvufi yorum biçimlerini araştırması, bu yorumları birbirinden ayırarak sınıflandırması ve bu alanların İslam düşüncesine katkılarını değerlendirmesi süreçleri DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinin süreç bileşenleri ile ilişkilendirilebilir.

“Kültürümüzdeki tasavvufi yorumları çözümleyebilme” (DKAB.7.3.3) öğrenme çıktısında öğrencilerin kültürümüzde yer alan tasavvufi yorumları tanımları, bu

yorumları analiz ederek ilişkilerini kavramaları ve tasavvufun kültürel hayattaki yerini fark etmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında öğrencilerden kültürümüzdeki tasavvufi yorumları incelemesi, bu yorumların ortak ve farklı yönlerini analiz etmesi ve bu yorumların toplumsal yaşamdaki etkilerini düşünmesi beklenmektedir. Öğrencilerin farklı tasavvufî yorumlar/unsurlar arasında ilişki bulma ve açıklama süreci DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinin süreç bileşenleri ile ilişkilendirilebilir.

“Alevilik Bektaşilik ile ilgili temel kavramlar ve cem erkânları hakkında bilgi toplayabilme” (DKAB.7.3.4) öğrenme çıktısı, öğrencilerin Alevilik ve Bektaşilik ile ilgili temel kavramları ve cem erkânlarını öğrenmelerini, bu kavramları kültürel bağlamda anlamlandırmalarını ve farklılıkları tanıyarak kültürel çeşitliliğe saygı geliştirmelerini amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin Alevilik ve Bektaşilik ile ilgili temel kavramları araştırması, cem erkânlarına dair bilgileri toplaması, topladığı bilgilerin doğruluğunu kontrol etmesi ve edindiği bilgileri sistematik bir şekilde kaydetmesi süreçleri, DAB2. Dinî Kaynakları Tetkik (DAB2.1 Kaynak Kullanımını Yönetme) alan becerisinin süreç bileşenleri ile ilişkilendirilebilir.

“Peygamber Olarak Hz. Muhammed” ünitesinin “Hz. Muhammed’in (sav) Mekke’de yaşadıklarını yorumlayabilme” (DKAB.7.4.1) adlı öğrenme çıktısında öğrencilerin Hz. Muhammed’in (sav) Mekke döneminde yaşadığı olayları öğrenmeleri, bu olayları analiz ederek yorumlamaları ve kendi ifadeleriyle doğru şekilde ifade etmeleri amaçlanmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin Hz. Muhammed’in (sav) Mekke’de İslam’ı tebliğ süreci, karşılaştığı zorlukları, sabır ve direnişi gibi konuları incelemesi, bu süreçteki olayları kendi cümleleriyle bilgiyi değiştirmeden özetlemesi ve dönemin şartlarını anlamlandırması süreçleri ile DAB4. Tefekkür (DAB4.2 Dinî Meseleleri Anlama) alan becerisinin süreç bileşenleri ilişkilendirilebilir.

“Hicret konusunu tarihsel bağlamda değerlendirebilme” (DKAB.7.4.2) öğrenme çıktısı, öğrencilerin hicret kavramını tanımalarını, Hz. Muhammed’in (sav) hicretini tarihsel bağlamda incelemelerini ve dönemin koşullarını günümüzle karşılaştırarak analiz etmelerini amaçlamaktadır. Bu kapsamda gerçekleştirilen analiz ve karşılaştırmalı değerlendirme süreçleri ile DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinin süreç bileşenleri ilişkilendirilebilir.

“Hz. Muhammed’in (sav) Medine Dönemi konusunu yapılandırabilme” (DKAB.7.4.3) öğrenme çıktısında öğrencilerin Hz. Muhammed’in (sav) Medine döneminde yaşadığı olayları öğrenmeleri, bu olaylardan hareketle çıkarımda bulunmaları ve bu çıkarımları kendi ifadeleriyle açıklamaları amaçlanmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin bu olayların tarihsel bağlamını analiz ederek çıkarımlar yapması ve kendi ifadeleriyle açıklaması süreci DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinin süreç bileşenleri ile ilişkilendirilebilir.

“Yaşayan Dünya Dinleri” adlı beşinci üniteye yer alan “Yahudilik, Hristiyanlık, Hinduizm ve Budizm dinleri hakkında bilgi toplayabilme” (DKAB.7.5.1) öğrenme çıktısı, öğrencilerin farklı dinleri tanımlarını, bu dinlerin temel özellikleri hakkında bilgi edinmelerini ve öğrendiklerini analiz ederek anlamlandırmalarını amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin Yahudilik, Hristiyanlık, Hinduizm ve Budizm dinlerini araştırması, bu dinlerin temel inanç esasları, ibadet şekilleri ve kutsal kitapları hakkında bilgi bulması, edindiği bilgileri öğretmen rehberliğinde kontrol etmesi ve sistematik şekilde kaydetmesi süreçleri DAB2. Dinî Kaynakları Tetkik (DAB2.1 Kaynak Kullanımını Yönetme) alan becerisinin süreç bileşenleri ile ilişkilendirilebilir.

DKAB dersi 7. sınıf öğretim programı genel olarak incelendiğinde öğrenme çıktıları ile DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinde 8 ilişkilendirme, DAB2. Dinî Kaynakları Tetkik (DAB2.1 Kaynak Kullanımını Yönetme) alan becerisinde 2 ilişkilendirme, DAB4. Tefekkür (DAB4.5 İdrak Etme) alan becerisinde 1 ilişkilendirme, DAB4. Tefekkür (DAB4.1 Müşahede Etme) alan becerisinde 1 ilişkilendirme, DAB4. Tefekkür (DAB4.3 Dinî Görüş/Argümanları İrdeleme) alan becerisinde 1 ilişkilendirme, DAB4. Tefekkür (DAB4.2 Dinî Meseleleri Anlama) alan becerisinde 1 ilişkilendirme yapılmıştır.

Tablo 38. 8. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Öğrenme Çıktıları ile Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerilerinin İlişkilendirilmesi

Ünite No	Ünite Adı	Ünite Teması	Öğrenme Çıktısı Kodu	Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri
1	Kader İnancı	İnanç	DKAB.8.1.1	DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme)
			DKAB.8.1.2	DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme)

			DKAB.8.1.3	DAB4. Tefekkür (DAB4.5 İdrak Etme)
2	Zekât ve Sadaka	İbadet	DKAB.8.2.1	DAB1. Temel Kaynakları Kullanma (DAB1.1 Kur'an meallerine başvurma, DAB1.2 Hadis kaynaklarına başvurma)
			DKAB.8.2.2	DAB4. Tefekkür (DAB4.5 İdrak Etme)
			DKAB.8.2.3	DAB4. Tefekkür (DAB4.1 Müşahede Etme)
3	Din ve Sosyal Hayat	Din ve hayat	DKAB.8.3.1	DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme)
			DKAB.8.3.2	DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme)
4	Kur'an ve İnsan	Kur'an ve peygamber	DKAB.8.4.1	DAB1. Temel Kaynakları Kullanma (DAB1.1 Kur'an meallerine başvurma, DAB1.2 Hadis kaynaklarına başvurma) DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme)
			DKAB.8.4.2	DAB2. Dinî Kaynakları Tetkik Becerisi (KB2.3. Özetleme)
			DKAB.8.4.3	DAB5. Dinî Delillere Başvurma (DAB5.1 Akli/Nakli Delilleri Kullanma)
			DKAB.8.4.4	DAB4. Tefekkür (DAB4.5 İdrak Etme)
5	Müslümanların Bilim ve Kültüre Katkısı	Kültür	DKAB.8.5.1	DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme)
			DKAB.8.5.2	DAB5. Dinî Delillere Başvurma (DAB5.1 Akli/Nakli Delilleri Kullanma)
			DKAB.8.5.3	DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme)

Tablo 38'de 8. Sınıf öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarının din eğitimi ve öğretimi alan becerileriyle ilişkilendirilmesine yer verilmiştir. Buna göre “Kader İnancı” adlı birinci üniteye yer alan “Allah’ın (cc) her şeyi bir ölçü ve düzene göre yarattığını kader ve kaza inancı bağlamında özetleyebilme” (DKAB.8.1.1) öğrenme çıktısında öğrencilerin kader ve kaza inancını öğrenmeleri, evrende gözlemlenen ölçü ve düzen ile ilişkilendirmeleri ve bu inancı kendi ifadeleriyle doğru şekilde ifade edebilmeleri amaçlanmaktadır. Bu kapsamda evrendeki ilahi yasaların çözümlenerek fiziksel, biyolojik ve toplumsal yasalar olarak sınıflandırılması ile sistematik analiz ve

kategorize etme süreçlerinin gerçekleştirilmesi DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinin süreç bileşenleri ile ilişkilendirilebilir.

“Kaderle ilgili kavramları açıklayabilme” (DKAB.8.1.2) öğrenme çıktısı, öğrencilerin kader inancıyla ilişkili temel kavramları öğrenmelerini, bu kavramları doğru bağlamda anlamlandırmalarını ve aralarındaki ilişkileri kavrayarak analiz edebilmelerini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin kader, kaza, irade, cüz’i irade, küllî irade gibi kavramları öğretmen rehberliğinde araştırması, bu kavramlar arasında parça-bütün ilişkisini kurması ve öğrendikleri bilgilerden hareketle çıkarımlar yapması beklenmektedir. Bu öğrenme çıktısı kapsamında öğrencilerin kaderle ilgili kavramları araştırmaları, bu kavramları ayırt etmeleri, kavramlar ile kader arasındaki parça-bütün ilişkisini kurmaları ve bu ilişkilerden çıkarım yapmaları süreci ile DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinin süreç bileşenleri ilişkilendirilebilir.

“Kader inancının insan davranışına etkisi hakkında düşünebilme” (DKAB.8.1.3) öğrenme çıktısı, öğrencilerin kader inancının insan davranışlarındaki etkisini analiz etmelerini, sonuç çıkarmalarını ve öğrendiklerini davranışlarına yansıtma amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin kader inancının bireysel sorumluluk, tevekkül ve irade kavramlarıyla ilişkisini incelemesi ve çıkarımda bulunması beklenmektedir. Öğrencilerin kader inancının insan davranışına etkisini incelemesi, bu incelemeden sonuç çıkarma ve ulaşılan çıkarımları içselleştirmesi süreci DAB4. Tefekkür (DAB4.5 İdrak Etme) alan becerisinin süreç bileşenleri ile ilişkilendirilebilir.

“Zekât ve Sadaka” adlı ikinci üniteye yer alan “Zekât ibadetini gözlemleyebilme” (DKAB.8.2.1) öğrenme çıktısında, öğrencilerin zekât ibadetinin paylaşma ve yardımlaşma boyutunu anlamaları, zekâtın toplumsal adalet ve dayanışmayı sağlama yönünü kavramaları ve öğrendiklerini sınıflandırarak kaydedebilmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin ayet ve hadislerden yararlanarak zekât ibadetiyle ilgili bilgileri bulması süreciyle DAB1. Temel Kaynakları Kullanma (DAB1.1 Kur’an meallerine başvurma, DAB1.2 Hadis kaynaklarına başvurma) alan becerisinin süreç bileşenleri ilişkilendirilebilir.

“Sadaka kapsamında değerlendirilen davranışları kendi hayatına yansıtabilme” (DKAB.8.2.2) öğrenme çıktısı, öğrencilerin sadaka ibadetinin anlamını, sadakanın bireysel ve toplumsal katkılarını öğrenmelerini ve öğrendiklerini günlük yaşamlarına uygulayabilmelerini amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin sadaka kavramını, sadaka kapsamındaki davranışları ve sadakanın Allah’ın (cc) rızasını kazanmak amacıyla yapılan bir ibadet olduğunu öğrenmesi, güzel söz söylemenin ve güler yüzlü davranmanın da sadaka olarak değerlendirildiğini fark etmesi ve bu davranışları içselleştirmesi beklenmektedir. Bu değerlendirme ve içselleştirme süreçleri ise DAB4. Tefekkür (DAB4.5 İdrak Etme) alan becerisi süreç bileşenleri ile ilişkilendirilebilir.

“Zekât ve sadaka ibadetinin kültürümüze yansımalarını gözleme dayalı tahmin edebilme” (DKAB.8.2.3) öğrenme çıktısında öğrencilerin zekât ve sadaka ibadetlerinin bireysel ve toplumsal hayattaki etkilerini fark etmeleri, kültürümüze yansıyan örnekleri analiz ederek anlamlandırmaları ve bu ibadetlerin toplumsal hayattaki değerini kavramaları amaçlanmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin sadaka taşı, vakıf, itimat bakkaliyesi gibi kültürümüzdeki örnekleri gözlemleyerek zekât ve sadakanın toplum hayatındaki etkilerini analiz etmeleri, yardımseverlik, adalet ve vicdanlı davranmanın önemini anlamaları beklenmektedir. Bu süreçte öğrencilerin zekât ve sadakanın toplumsal dayanışma, yardımlaşma ve sosyal adalet sağlama açısından önemine dair çıkarım yapmaları ile DAB4. Tefekkür (DAB4.1 Müşahede Etme) alan becerisinin süreç bileşenleri ilişkilendirilebilir.

“Din ve Sosyal Hayat” adlı üçüncü üniteye yer alan “Dinin temel gayesi konusunu sentezleyebilme” (DKAB.8.3.1) öğrenme çıktısı, öğrencilerin dinin temel gayesini, korumayı amaçladığı temel haklarla ilişkilendirerek kavramalarını, bu haklar arasındaki ilişkileri anlamalarını ve dinin amacına dair bütüncül bir bakış açısı geliştirmelerini amaçlamaktadır. Öğrenme çıktısının "temel haklar arasında ilişki kurar" ve "özgün bir bütün oluşturur" süreç bileşenleri doğrultusunda can, nesil, akıl, mal ve din korunması gibi beş temel hakkın sistematik analizi, aralarındaki mantıksal bağlantıların tespit edilmesi ve bu unsurların tutarlı bir bütün halinde yeniden yapılandırılması DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinin süreç bileşenleri ile ilişkilendirilebilir.

“Dinin sosyal hayattaki işlevini yapılandırabilme” (DKAB.8.3.2) öğrenme çıktısında öğrencilerin dinin bireysel ve toplumsal hayattaki işlevlerini öğrenmeleri, bu işlevlerin sosyal yaşama katkılarını nedensel ilişkiler kurarak analiz etmeleri ve bu analizlerden hareketle uyumlu bir bakış açısı geliştirmeleri amaçlanmaktadır. "Nedensel ilişkiler ortaya koyma" ve "uyumlu bir bakış açısı geliştirme" ifadelerinden hareketle dinin ibadet ve ahlaki esasları ile bireysel-toplumsal etkiler arasındaki nedensel bağlantıların analiz edilmesi ve bu analizden hareketle uyumlu bir perspektif geliştirilmesi sürecinin DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinin süreç bileşenleri ile ilişkili olduğu söylenebilir.

“Kur’an ve İnsan” adlı dördüncü üniteye yer alan “İnsanın Kur’an-ı Kerim’de anlatılan özelliklerini sentezleyebilme” (DKAB.8.4.1) öğrenme çıktısında öğrencilerin insanın Kur’an-ı Kerim’de anlatılan niteliklerini öğrenmeleri, bu özellikler arasındaki ilişkileri kavrayarak değerlendirmeleri ve kendi hayatlarında uygulayabilecek bilinç geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerden ayet ve hadislerden yararlanarak insanın Kur’an-ı Kerim’in özelliklerini belirlemesi ile DAB1. Temel Kaynakları Kullanma (DAB1.1 Kur’an meallerine başvurma, DAB1.2 Hadis kaynaklarına başvurma) alan becerisinin ilişkilendirilmesi yapılabilir. Öğrencilerin, insanın Kur’an-ı Kerim’de anlatılan özellikleri arasında ilişki kurması ve özgün bir bütün oluşturması süreci ile de DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinin süreç bileşenleri ilişkilendirilebilir.

“Kur’an-ı Kerim’in rehberliğini özetleyebilme” (DKAB.8.4.2) öğrenme çıktısı, öğrencilerin Kur’an-ı Kerim’in dindeki yerini ve insanlığa rehber oluşunu kavramalarını, Kur’an’ın ana konularını sınıflandırarak anlamalarını ve edindikleri bilgileri kendi ifadeleriyle ifade edebilmelerini amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin Kur’an’ın inanç, ibadet, ahlak, sosyal hayat ve kıssalar gibi ana konularını sınıflandırması, bu konuların rehberlik boyutu ile ilişkisini analiz etmesi ve Kur’an-ı Kerim’in insan hayatına yol göstericiliğini kavrayarak ifade etmesi süreçleri ile DAB2. Dinî Kaynakları Tetkik Becerisi (KB2.3. Özetleme) alan becerisinin süreç bileşenleri ilişkilendirilebilir.

“Kur’an-ı Kerim’e göre Hz. Muhammed’in (sav) örnekliğini çözümleyebilme” (DKAB.8.4.3) öğrenme çıktısında öğrencilerin Hz. Muhammed’in (sav) Kur’an-ı Kerim’de vurgulanan güzel ahlakını tanımaları, bu ahlakın günlük hayattaki örnek

davranışlarla ilişkisini kavramaları ve örnekliğin neden önemli olduğunu anlayarak yorumlayabilmeleri amaçlanmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin Ahzab suresi 21. ayette geçen üsve-i hasene kavramını ve Kalem suresi 4. ayette yer alan güzel ahlak vurgusunu incelemesi, Hz. Peygamber’in doğruluğu, güvenilirliği, merhamet ve affediciliği, istişareye verdiği önem, cesaret ve kararlılığı gibi niteliklerini anlaması ve bu niteliklerin toplumsal yaşamdaki önemini kavraması beklenmektedir. "Ahzab suresi 21. ayet ve Kalem suresi 4. ayeti bağlamında naklî delil kullanımı, Hz. Muhammed’in (sav) güzel ahlakı ve örnek davranışları arasında ilişki kurma ile de aklî çıkarım kullanımı nedeniyle bu öğrenme çıktısının DAB5. Dinî Delillere Başvurma (DAB5.1 Akli/Nakli Delilleri Kullanma) alan becerisi ile ilişkilendirilebileceği söylenebilir.

“Hz. Lokman’ın öğütlerini kendi hayatına yansıtabilme” (DKAB.8.4.4) öğrenme çıktısı, öğrencilerin Lokman suresi 12-19. ayetlerde yer alan Hz. Lokman’ın öğütlerini öğrenmelerini, bu öğütlerin bireysel ve toplumsal hayattaki önemini kavramalarını ve bu öğütleri içselleştirerek günlük yaşamlarında uygulayabilmelerini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda değerlendirme ve içselleştirme süreçleri DAB4. Tefekkür (DAB4.5 İdrak Etme) alan becerisinin süreç bileşenleri ile ilişkilendirilebilir.

“Müslümanların Bilim ve Kültüre Katkısı” adlı beşinci üniteye yer alan “İslam kültür ve medeniyetinin esasları konusunu sentezleyebilme” (DKAB.8.5.1) öğrenme çıktısı, öğrencilerin İslam kültür ve medeniyetinin esaslarını tanımlarını, bu esaslar arasında ilişki kurarak değerlendirmelerini ve elde ettikleri bilgileri bütüncül bir bakış açısı ile ifade edebilmelerini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen esasları inceleme, aralarında ilişki kurma, özgün bütün oluşturma süreçleri DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisi ile ilişkilendirilebilir.

“İslam’ın bilime verdiği önemi ve katkısı sorgulayabilme” (DKAB.8.5.2) öğrenme çıktısı, öğrencilerin bilim kavramını tanımlarını, İslam’ın bilime verdiği önemi anlamalarını ve bu konuyu sorgulayarak analiz etmelerini amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin bilim kavramını tanımlaması, İslam’ın akla, düşünmeye ve eğitime verdiği önemi ayet ve hadislerden hareketle öğrenmesi, Hz. Ali’nin İslam bilim tarihinde oynadığı rolü kavraması ve bu bilgilerden hareketle çıkarımlar yapması beklenmektedir. Bu doğrultuda naklî delillerin rehberliğinde aklî muhakeme yürütme süreci DAB5. Dinî

Delillere Başvurma (DAB5.1 Akli/Nakli Delilleri Kullanma) alan becerisi ile ilişkilendirilebilir.

“Müslüman bilim insanlarının bilim ve kültüre katkısını tarihsel bağlamda değerlendirebilme” (DKAB.8.5.3) öğrenme çıktısı öğrencilerin Müslüman bilim insanlarının bilim ve kültüre katkılarını fark etmelerini, bu katkıları tarihsel bağlamda incelemelerini ve günümüz koşullarıyla ilişkilendirerek değerlendirmelerini amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerden Cabir bin Hayyan, Harizmi, Fatıma el-Fihri, İbni Sina, İbnülheysem, Cezeri, İbni Haldun, Ali Kuşçu, Mimar Sinan ve Fuat Sezgin gibi Müslüman bilim insanlarının yaşam öykülerini araştırmaları, onların dönemin zorluklarına rağmen azim ve kararlılıkla sürdürdükleri çalışmalarını anlamaları ve bu katkıların günümüze etkilerini analiz ederek değerlendirmeleri beklenmektedir. Bu süreç ise DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinin süreç bileşenleri ile ilişkilendirilebilir.

DKAB dersi 8. sınıf öğretim programı genelinde öğrenme çıktıları ile DAB4. Tefekkür (DAB4.4 Dinî Konularda Analitik Düşünme) alan becerisinde 7 ilişkilendirme, DAB4. Tefekkür (DAB4.5 İdrak Etme) alan becerisinde 3 ilişkilendirme, DAB1. Temel Kaynakları Kullanma (DAB1.1 Kur'an meallerine başvurma, DAB1.2 Hadis kaynaklarına başvurma) alan becerisinde 2 ilişkilendirme, DAB5. Dinî Delillere Başvurma (DAB5.1 Akli/Nakli Delilleri Kullanma) alan becerisinde 2 ilişkilendirme, DAB4. Tefekkür (DAB4.1 Müşahede Etme) alan becerisinde 1 ilişkilendirme yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada esas alınan araştırma soruları ile elde edilen bulguların analizleri sonucu yapılan değerlendirmelere ve bu sonuçlar doğrultusunda yapılan önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı, TYMM'nin beceriler çerçevesinde tanımlanan kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler, okuryazarlık becerileri ve din eğitimi ve öğretimi alan becerilerinin 2024 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Dersi Öğretim Programı'ndaki (4–8. Sınıf) öğrenme çıktılarında nasıl temsil edildiğini belirlemektir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, TYMM'nin felsefi ve pedagojik çerçevesi ile DKAB öğretim programının içeriksel bütünlüğü arasındaki uyumu ortaya koyma açısından önem taşımaktadır.

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 ya hiç temsil edilmemiş ya da sınırlı olarak temsil edilmiştir.

Programda en çok temsil edilen 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. 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, 2024c). 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 programının katkısının sınırlı olduğunu göstermektedir.

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 desteklenmediği belirlenmiştir.

Çağdaş din eğitimi anlayışının hem bireysel hem de toplumsal boyutları desteklemesi gerekmektedir (Kaymakcan, 2014). 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 tanımlanmakta; 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. Sınıf lardaki (f=15) eğilimlerin izlediği görülmüştür. Buna göre sınıf düzeyi arttıkça eğilim kazandırma sürecinin doğrusal ve istikrarlı bir biçimde gelişmediği söylenebilir.

DKAB dersi (4–8. Sınıf) 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 desteklendiğini ortaya koymaktadır. 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 eğilimler 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, dengesiz ve eksik kaldığı söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında elde edilen bulgular, TYMM’de tanımlanan okuryazarlık becerilerinin 2024 DKAB dersi öğretim programında tamamen temsil edilmediğini 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, 8. Sınıf düzeyinde 8 öğrenme çıktısında okuryazarlık becerisi yer almaktadır. Bu dağılımın sınıf düzeyine göre düzenli artma ya da azalma eğilimi göstermemesi, okuryazarlık becerilerinin rastlantısal biçimde yerleştirildiğini göstermektedir.

Okuryazarlık türleri açısından yapılan analizde, dijital okuryazarlığın (f=20) en fazla temsil edilen beceri olduğu görülmüştür. Bu beceriyi bilgi okuryazarlığı (f=9) ve görsel okuryazarlık (f=9) takip etmektedir. Bu bağlamda DKAB öğretim programının teknolojik araçlar, medya okuryazarlığı ve çevrim içi içerik üretimi gibi çağdaş öğrenme biçimlerine duyarlı olduğunu ve bu doğrultuda TYMM’nin dijital çağ vatandaşlığı perspektifiyle uyum gösterdiği söylenebilir. Ancak finansal okuryazarlık, vatandaşlık okuryazarlığı, veri okuryazarlığı ve sürdürülebilirlik okuryazarlığının hiçbir sınıf düzeyinde temsil edilmediği 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 yaratıldığına göstergesi olabilir. Başka bir ifadeyle, TYMM'nin DKAB öğretim programına yön verici bir eksen olarak değil de daha çok etiketleyici bir unsur olarak yansıtıldığı söylenebilir. Bu doğrultuda, beceri temelli eğitim paradigmasının yalnızca söylemsel düzlemde DKAB dersi (4-8. Sınıf) öğretim programında yer aldığı; uygulamaya dönük yapısal, pedagojik ve içeriksel düzenlemelerle desteklenmediği düşünülmektedir.

Araştırmanın beşinci sorusu kapsamında elde edilen bulgular, TYMM'de alan becerilerinin 2024 DKAB dersi öğretim programında tamamen temsil edilmediğini göstermektedir.

Araştırmada, 2024 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi öğretim programı (4-8. Sınıf) öğrenme çıktılarının, 27.05.2025 tarihinde güncellenen TYMM ortak metninde yer alan sekiz din eğitimi ve öğretimi alan becerisi (DAB) ile (temel kaynakları kullanma, dinî kaynakları tetkik, tahkik, tefekkür, dinî delillere başvurma, tatbik, tilavet, hitabet ve mesleki uygulama) ilişkilendirilebilme durumu incelenmiştir. Öğrenme çıktısı-DAB ilişkilendirmeleri, araştırmacı tarafından belirlenen kriterler temelinde ve metin temelli çözümleme yoluyla yürütülmüştür. Bulgulara göre, öğretim programında en yoğun ilişkilendirmenin DAB4. Tefekkür becerisinin alt boyutlarında gerçekleştiği görülmüştür. Bu sonuca göre programın öğrencilerin zihinsel süreçlerini geliştirmeye ve dinî olgular üzerine analitik düzeyde düşünmeye teşvik edildiği söylenebilir.

DAB1. Temel Kaynakları Kullanma ve DAB2. Dinî Kaynakları Tetkik becerileri, öğretim programında daha az sayıda öğrenme çıktısıyla ilişkilendirilmiştir. Programda bazı öğrenme çıktılarında Kur'an mealleri ve hadislerle ilişkilendirilebilecek içerikler bulunsa da, süreç bileşenleri (örneğin ayet/hadis tespiti, sınıflandırma, çıkarım yapma) öğrenci merkezli olarak yapılandırılmadığından bu becerilerle doğrudan ilişkilendirme mümkün olmamıştır. Bununla birlikte, 4–8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin temel kaynaklara doğrudan ve kapsamlı biçimde ulaşmalarının ve dinî kaynakları sistematik olarak tetkik etmelerinin sınırlı kalması, gelişimsel özellikleri açısından olağan kabul edilebilir.

DAB5. Dinî Delillere Başvurma becerisi de az sayıda öğrenme çıktısıyla ilişkilendirilmiştir. DAB5'in alt becerileri arasında aklî/naklî delilleri toplama, bunlar arasında ilişki kurma, delile dayalı değerlendirme yapma ve mukayese yoluyla çıkarım geliştirme yer almaktadır. Dolayısıyla bu beceri, öğrencilerin yalnızca dinî bilgiyi öğrenmelerini değil, aynı zamanda onu gerekçelendirmelerini, savunmalarını ve eleştirel bir bakış açısıyla tartışmalarını mümkün kılmaktadır. Ancak 4–8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin bilişsel gelişim özellikleri dikkate alındığında programda dinî delillere başvurma becerisinin sınırlı düzeyde yer alması olağan bir durumdur.

DAB3. Tahkik becerisinin hiçbir öğrenme çıktısı ile ilişkilendirilmesi yapılamamıştır. Bu beceri, dinî kavramları ayırt etme, bağlamına uygun kullanma, dinî metinleri yorumlama ve tahlil etme süreçlerini kapsamaktadır (MEB, 2025). Süreç bileşenleri; kavramların tespit edilmesi, kavramlar arası ilişkilerin kurulması, benzerlik ve farklılıkların ortaya konması, belirlenen usuller çerçevesinde metnin incelenmesi ve sonuçların değerlendirilmesi gibi üst düzey bilişsel işlemleri içermektedir. Bu yönüyle tahkik becerisinin akademik bir beceri olduğu söylenebilir. Ancak 4–8. sınıf düzeyinde öğrencilerin akademik beceri düzeyleri görece sınırlı olduğundan, tahkik becerisinin süreç bileşenleri ile DKAB dersi öğrenme çıktılarının ilişkilendirilememesi programın yaş grubu ve gelişimsel özelliklere uygunluk ilkesi çerçevesinde doğal bir durum olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada ayrıca DAB6. Tatbik, DAB7. Tilavet ve DAB8. Hitabet ve Mesleki Uygulama becerilerinin hiçbir öğrenme çıktısı ile ilişkilendirilmesi yapılamamıştır.

Bunun nedenleri, DKAB dersinin özel amaçları, DKAB dersinin anayasal çerçevesi ve programın din bilimsel yaklaşımıyla ilgilidir. Tatbik, tilavet, hitabet ve mesleki uygulama becerileri ise doğrudan ibadet uygulamaları veya profesyonel din hizmetleri ile ilgili olduğundan, zorunlu DKAB dersi kapsamında öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmemiş; daha çok seçmeli din dersleri ve İmam Hatip Lisesi meslek dersleri bağlamında ele alınabilecek beceriler olarak değerlendirilmiştir.

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.
- DKAB dersi öğrenme çıktılarının süreç bileşenleri, Din eğitimi ve öğretimi alan becerilerinin süreç bileşenleri ile uyumlu olacak şekilde yapılandırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akpınar, B. ve Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinden teorik bir analiz. *Journal of History School*, 17(68), 27–48.
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B. ve Köksalan, B. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modelinin program geliştirme ve felsefi düzlemden analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, 99, 59-73.
- Aktaş, M. (2020). Toplumsal dönüşüm ve bilgi toplumu. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(35), 1605-1621.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: complete edition*. Addison Wesley Longman, Inc.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization* (Vol. 1). U of Minnesota Press.
- Arslankara, V. B. ve Arslankara, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefi temelleri: Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 121–145.
- Aşkar, P. ve Altun, A. (2023). K-12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli üzerine bir çalışma. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 925-940.
- 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*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press.
- Beers, S.Z. (2011). *21st Century skills: Preparing students for their future*. Erişim adresi: https://www.mheonline.com/mhmymath/pdf/21st_century_skills.pdf
- Bell, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Brzezinski, Z. (2010). *Out of control: Global turmoil on the eve of the 21st century*. Simon and Schuster.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- CASEL. (2020). *SEL framework*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Castells, M. (2010). *The rise of the network society* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- 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.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. *21st century skills: Rethinking how students learn*, 20(2010), 51-76.
- DEM (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Değerlendirme ve öneriler*. <https://dem.org.tr/arastirma/degerlendirme/2024/05/degerlendirme-turkiye-yuzyili-maarif-modeli>
- Demirel, Ö. (2020). Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya (27. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

- Denham, S. A. and Brown, C. (2010). Plays nice with others: Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.
- Elias, M. J. (2003). *Academic and social-emotional learning*, Brussels: International Academy of Education.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- European Commission. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union, C 189, 1–13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Friedman, T. L. (2005). *The World is Flat: A Brief History of the Twenty-first Century*. Farrar, Straus and Giroux.
- Fukuda, K. (2020). Science, technology and innovation ecosystem transformation toward society 5.0. *Technological Forecasting and Social Change*, 153, 119-124.
- Giddens, A. (2023). Modernity and self-identity. In *Social theory re-wired* (pp. 477-484). Routledge.
- Göl-Güven, M. (2020). *Çocuklukta sosyal-duygusal öğrenme*. İstanbul: Yeni İnsan Yayıncılık.
- Griffin, P., McGaw, B. and Care, E. (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills* (Vol. 10, pp. 978-94). Dordrecht: Springer.
- Hilton, M. L., and Pellegrino, J. W. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press.
- Kahramanoğlu, R., Altun, D. ve Kalaycıoğlu, D. B. (2024). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli: Okuryazarlık becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 53(241), 499-518.

- Kalaycı, E. (2023). *Sosyal hizmet öğrencilerinde sosyal-duygusal öğrenme becerilerine sporun ve grup çalışmasının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6-11.
- Kaymakcan, R. (2014). Din eğitiminde çoğulculuk ve yapılandırmacılık: Türkiye örneği. *Din Eğitiminde Çağdaş Konular içinde*, editör Mustafa Köylü, 81-102. İstanbul: 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. ve Oruç, C. (2021). Çocukluk dönemi din eğitimine gelişimsel bir bakış açısı. *Çocuk ve Medeniyet*, 6(12), 27-46.
- Lemerise, E. A. and Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child development*, 71(1), 107-118.
- Masuda, Y. (1981). *The Information Society as Post-Industrial Society*. Tokyo: Institute for the Information Society.
- MEB (2000). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Müfredat Programı. <https://dogm.meb.gov.tr/www/egitim-programlari-arsiv/icerik/2064>
- MEB (2005). Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı . <https://dogm.meb.gov.tr/www/egitim-programlari-arsiv/icerik/2064>
- MEB (2006). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı. <https://dogm.meb.gov.tr/www/egitim-programlari-arsiv/icerik/2064>
- MEB (2010a). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf lar). <https://dogm.meb.gov.tr/www/egitim-programlari-arsiv/icerik/2064>

- MEB (2010b). Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (9,10,11 ve 12. sınıflar) öğretim programı. <https://dogm.meb.gov.tr/www/egitim-programlari-arsiv/icerik/2064>
- MEB (2018a). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıf lar) Öğretim Programı: <https://dogm.meb.gov.tr/www/egitim-programlari-arsiv/icerik/2064>
- MEB (2018b). Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (9,10,11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programı. <https://dogm.meb.gov.tr/www/egitim-programlari-arsiv/icerik/2064>
- MEB, (2021). OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporu. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/07170836_No19_-_OECD_Sosyal_ve_Duygusal_Beceriler_Arastirmasi.pdf
- MEB (2023). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli. Millî Eğitim Bakanlığı.
- 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. (1. Modül- Öğretim Programlarının Temel Yaklaşımı)*
- MEB (2024c). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Okuryazarlığı Öğretmen Kılavuz Kitabı. (2. Modül-Sosyal-duygusal öğrenme becerileri)*
- 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.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Meydan, H. (2022). *Postmodern iklimde din ve değerleri öğretmek*. İstanbul: DEM yayınları.

- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20>
- OECD. (2019). *Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*. OECD Publishing.
- Onday, O. (2019). Japan's society 5.0: Going beyond Industry 4.0. *Business and Economics Journal*, 10(2), 1-6.
- Partnership for 21st Century Learning. (2019). *Framework for 21st century learning definitions*. Battelle for Kids. http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf
- Saavedra, A. R., & Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13.
- Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum.
- Serinsu, B. (2024). *Eleştirel düşünmenin okullardaki din eğitime yansımaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Silva, E. (2009). *Measuring skills for 21st-century learning*. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 630–634
- Steger, M. B. (2017). *Globalization: A Very Short Introduction* (4th ed.). Oxford University Press.
- Sweeney, L. B., & Sterman, J. D. (2007). Thinking about systems: Student and teacher conceptions of natural and social systems. *System Dynamics Review: The Journal of the System Dynamics Society*, 23(2-3), 285-311.
- Trilling, B. and Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Turan, Ş. ve Nazıroğlu, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin din eğitimi yaklaşımında birey ve toplumun ideolojik tahayyülü. *Rize İlahiyat Dergisi*, (27), 15-33.

UNESCO. (2023). What you need to know about literacy.
<https://www.unesco.org/en/literacy/need-know>

Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70–75.

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

Üzümcü, M. ve 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. and Roblin, N. P. (2010). 21st Century Skills, Discussion Paper. Netherlands: Universiteit Twente.

Voogt, J. and 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.

Wagner, T. (2010). The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it: Basic Books.

Webster, F. (2006). *Theories of the Information Society* (3rd ed.). London: Routledge.

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

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

Yıldırım, Y. ve Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204–220.

- Yurtcu, G. (2024). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri, teknolojik pedagojik alan bilgileri ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Düzce Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yurtcu, G. ve Aktan, O. (2024). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programı ders kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Religious Education Studies/Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (17).



Ek 1. Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri (DAB)

Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri		Süreç bileşenleri
Temel Kaynakları Kullanma Becerisi (DAB1)	DAB1.1. Kur'an-ı Kerim Meallerine Başvurma	DAB1.1.SB1. Olay/konu/durumla ilgili aradığı ayetlerin meallerini bulmak
		DAB1.1.SB2. Ayetlerde geçen şahıs/olay/yer/konu/kavramları belirlemek
		DAB1.1.SB3. Ayetleri içeriklerine göre sınıflandırmak
		DAB1.1.SB4. Ayet mealleri doğrultusunda olay/konu/durumla ilgili çıkarım yapmak
		DAB1.1.SB5. Ayetlerle ilgili yaptığı çıkarımlara olay/konu/durumlarda yer vermek
	DAB1.2. Hadis Kaynaklarına Başvurma	DAB1.2.SB1. Olay/konu/durumla ilgili hadisleri tespit etmek
		DAB1.2.SB2. Hadislerde geçen olay/shahıs/yer/konu/kavramları belirlemek
		DAB1.2.SB3. Hadisleri içeriklerine göre sınıflandırmak
		DAB1.2.SB4. Hadisler doğrultusunda olay/konu/durumla ilgili çıkarım yapmak
		DAB1.2. SB5. Hadislerle ilgili yaptığı çıkarımlara olay/konu/durumlarda yer vermek

Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri		Süreç bileşenleri
Dinî Kaynakları Tetkik Becerisi (DAB2)	DAB2.1. Kaynak Kullanımını Yönetme	DAB2.1.SB1. Bir olay/konu/durumu incelemek veya bir meseleyi çözmek için gerekli dinî kaynakları tespit etmek
		DAB2.1.SB2. Dinî kaynakları alana/konuya/özelliklerine göre sınıflandırmak
		DAB2.1.SB3. Seçilen dinî kaynaklardan olay/konu/durum ile ilgili bilgileri bulmak
		DAB2.1.SB4. Ulaşılan bilgiler ışığında seçtiği dinî kaynakları karşılaştırmak
		DAB2.1.SB5. Ulaşılan bilgiler ışığında seçtiği dinî kaynakları değerlendirmek
	KB2.3. Özetleme	KB2.3.SB1. Metin/olay/konu/durum ile ilgili çözümleme yapmak
		KB2.3.SB2. Metin/olay/konu/durum ile ilgili sınıflandırma yapmak
		KB2.3.SB3. Metin/olay/konu/durumu yorumlamak (kendi cümleleri ile aktarmak)
	DAB2.2. Dinî Kaynakların İlişkisini Değerlendirme	DAB2.2.SB1. Kaynakların alanlarını ve konularını belirlemek
		DAB2.2.SB2. Kaynakların arasında ilişki kurmak
		DAB2.2.SB3. Kaynakların birbiri ile olan ilişkisini yorumlamak
		DAB2.2.SB4. Kaynakların birbiriyle ilişkisine dair çıkarımda bulunmak

Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri		Süreç bileşenleri
Tahkik Becerisi (DAB3)	DAB3.1 Dinî Kavramları Ayırt Etme	DAB3.1.SB1. Metinlerde geçen dinî kavramları tespit etmek
		DAB3.1.SB2. Belirlenen kavramların dinî ilimlerdeki yeri ve önemini araştırmak
		DAB3.1.SB3. Kavramları ilişkili olduğu alana göre etiketlemek
	DAB3.2 Dinî Kavramları Bağlamına Uygun Kullanma	DAB3.2.SB1. Dinî kavramları fark etmek
		DAB3.2.SB2. Dinî kavramlar arasında ilişki kurmak
		DAB3.2.SB3. Dinî kavramların benzerliklerini ve farklılıklarını açıklamak
		DAB3.2.SB4. Dinî kavramlara sözlü ve yazılı iletişimde bağlamına uygun olarak yer vermek
	DAB3.3. Dinî Metinleri Yorumlama	DAB3.3.SB1. Temel İslam bilimlerinin usullerine göre bir metni yorumlamada yararlanılacak ilke ve ölçütleri seçmek
		DAB3.3.SB2. Belirlenen ilke ve usuller çerçevesinde bir metni incelemek
		DAB3.3.SB3. Bir metni bağlamı içinde kendi cümleleri ile ifade etmek
	DAB3.4. Dinî Metinleri Tahlil Etme	DAB3.4.SB1. Temel İslam bilimlerinin usullerine göre bir metni incelemede yararlanılacak ilke ve ölçütleri seçmek
		DAB3.4.SB2. Bir metindeki kavram/değer/hüküm/görüşleri tespit etmek
		DAB3.4.SB3. Belirlenen ilke ve ölçütlere göre metni karşılaştırmak
		DAB3.4.SB4. Metinden çıkardığı sonuçları değerlendirmek

Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri		Süreç bileşenleri
Tefekkür Becerisi (DAB4)	DAB4.1. Müşahede Etme	DAB4.1.SB1. Merak ettiği olgu/olay/konu/kavram/meseleleri belirlemek
		DAB4.1.SB2. Belirlenen olgu/olay/konu/kavram/meseleler hakkında soru sormak
		DAB4.1.SB3. Merak ettiği olgu/olay/konu/kavram/meseleleri incelemek
		DAB4.1.SB4. İnceleme sonuçları hakkında çıkarım yapmak
	DAB4.2. Dinî Meseleleri Anlama	DAB4.2.SB1. Olgu/olay/konu/kavram/meseleleri fark etmek
		DAB4.2.SB2. Olgu/olay/konu/kavram/meseleleri tanımlamak
		DAB4.2.SB3. Olgu/olay/konu/kavram/meselelerin ortaya çıkış sebeplerini açıklamak
		DAB4.2.SB4. Olgu/olay/konu/kavram/meselelerin özelliklerini belirlemek
	DAB4.3. Dinî Görüş/Argümanları İrdeleme	DAB4.3.SB1. Görüş/argümanları tespit etmek
		DAB4.3.SB2. Görüş/argümanları karşılaştırmak
		DAB4.3.SB3. Görüş/argümanları temel dinî bilgi kaynaklarını ölçüt olarak incelemek
		DAB4.3.SB4. Tercih edilebilir görüş/argümanları gerekçeleriyle belirlemek
	DAB4.4. Dinî Konularda Analitik Düşünme	DAB4.4.SB1. Dinî olgu/olay/konu/kavram/meseleler arasında ilişki kurmak
		DAB4.4.SB2. Dinî olgu/olay/konu/kavram/meseleler arasında kurduğu ilişkiyle ilgili akıl yürütmek
		DAB4.4.SB3. Akıl yürütme ile ulaştığı çıkarımları tartışmak
		DAB4.3.SB4. Tercih edilebilir görüş ve argümanları gerekçeleriyle belirlemek
	DAB4.5. İdrak Etme	DAB4.5.SB1. Dinî olgu/olay/konu/kavram/meselelerle ilgili tefekkür sürecini gözden geçirmek
		DAB4.5.SB2. Tefekkür sürecine dayalı çıkarım yapmak
		DAB4.5.SB3. Ulaşılan çıkarımları değerlendirmek

Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri		Süreç bileşenleri
Dinî Delillere Başvurma Becerisi (DAB5)	DAB5.1. Akli/Nakli Delilleri Kullanma	DAB5.1.SB1. Olgu/olay/konu/kavram/meselelerle ilgili akli/nakli delilleri toplamak
		DAB5.1.SB2. Olgu/olay/konu/kavram/meselelerle ilgili topladığı akli/nakli deliller arasında ilişki kurmak
		DAB5.1.SB3. Olgu/olay/konu/kavram/meselelerle ilgili akli/nakli delile dayalı değerlendirme yapmak
		DAB5.1.SB4. İlişki kurduğu akli/nakli delillere olgu/olay/konu/kavram/meselelerde amaca uygun olarak yer vermek
	DAB5.2. Mukayese Yapma	DAB5.2.SB1. Birden fazla dinî olgu/olay/konu/kavram meseleye ilişkin özellikleri belirlemek
		DAB5.2. SB2. Belirlenen özelliklere ilişkin benzerlikleri ortaya koymak
		DAB5.2.SB3. Belirlenen özelliklere ilişkin farklılıkları ortaya koymak
		DAB5.2.SB4. Belirlenen özellikler arasında ilişki kurmak
		DAB5.2.SB5. Ortaya konulan benzerlik ve farklılıklara dayalı olarak çıkarım yapmak

Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri		Süreç bileşenleri
Tatbik Becerisi (DAB6)		DAB6.SB1. Dinî uygulama çeşitlerinin süreç ve kurallarını açıklamak
		DAB6.SB2. Dinî uygulama çeşitleri için ön hazırlık yapmak
		DAB6.SB3. Dinî uygulama çeşitlerini usulüne uygun biçimde icra etmek
		DAB6.SB4. Dinî uygulama süreçlerini değerlendirmek

Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri		Süreç bileşenleri
Tilavet Becerisi (DAB7)	DAB7.1. Telaffuz Etme	DAB7.1.SB1. Harf/hareke/işaretlerin telaffuz özelliklerini algılamak
		DAB7.1.SB2. Harf/hareke/işaretlerin telaffuz özelliklerini belirlemek
		DAB7.1.SB3. Harf/hareke/işaretleri telaffuz özelliklerine göre tekrarlamak
		DAB7.1.SB4. Harf/hareke/işaretleri doğru bir şekilde telaffuz etmek
	DAB7.2. Yüzünden Okuma	DAB7.2.SB1. Harfleri mahreçlerine uygun olarak telaffuz etmek
		DAB7.2.SB2. Tecvit kurallarını açıklamak
		DAB7.2.SB3. Tecvit kurallarını metin içinde fark etmek
		DAB7.2.SB4. Tecvit kurallarını ve/veya okuma usullerini uygulamak
	DAB7.3. Ezbere Okuma	DAB7.3.SB1. Sure/ayet/duaları dinlemek/okumak
		DAB7.3.SB2. Dinlediği/okuduğu bölümleri tekrar etmek
		DAB7.3.SB3. Sure/ayet/duaları tecvit kurallarına göre ezberden okumak
		DAB7.3.SB4. Sure/ayet/duaları toplum önünde ezbere okumak

Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri		Süreç bileşenleri
Hitabet ve Mesleki Uygulama Becerisi (DAB8)	DAB8.1. Hitabet Uygulama	DAB8.1.SB1. Hitabet türlerini ayırt etmek
		DAB8.1.SB2. Uygulayacağı hitabet türü için ön hazırlık yapmak
		DAB8.1.SB3. Hitabet türünü usulüne göre uygulamak
		DAB8.1.SB4. Hitabet türü ile ilgili uygulama süreçlerini değerlendirmek
	DAB8.2. Mesleki Uygulama	DAB8.2.SB1. Mesleki uygulama çeşitlerinin süreç ve kurallarını açıklamak
		DAB8.2.SB2. Mesleki uygulama çeşitleri için ön hazırlık yapmak
		DAB8.2.SB3. Mesleki uygulama çeşitlerini usulüne uygun biçimde tatbik etmek
		DAB8.2.SB4. Mesleki uygulama süreçlerini değerlendirmek