

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Pedagojik Paradigmasının Ortaokul 5. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programına Yansımaları

Sare EVCİMİK, Diyanet İşleri Başkanlığı, ORCID ID: 0000-0003-4154-3434

Burhan AKPINAR, Fırat Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-3509-0475

Öne Çıkanlar

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin pedagojik paradigması Ortak Metin'dir.
- Etkili din öğretimi, TYMM'nin pedagojik paradigmasını anlamaya bağlıdır.
- TYMM'nin 5. sınıf DKAB dersi öğretim programına yansımaları ilim-amel dengesidir.

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin pedagojik paradigmasının, ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programına yansımalarını incelemektir. Nitel araştırma çerçevesinde kurgulanan çalışma, tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın veri çözümlemesinde, doküman analizi kullanılmıştır. Bu süreçte belirli ölçütlere göre seçilen belgeler, çalışmanın amacı doğrultusunda yansız olarak okunmuş, betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Bu yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar şöyledir: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin pedagojik paradigmasının, ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programına yansımaları en iyi, bu modelin felsefi arka planı ile pedagojik paradigması mahiyetinde olan "ortak metin" üzerinden okunabilir. Bu metne dayalı olarak modelin pedagojik paradigması; K-12 beceriler çerçevesi, Bütüncül eğitim, 21. yüzyıl okuryazarlık becerileri ve eğitimde farklılaştırmayı kapsayan "beceri temelli öğretim" olarak ifade edilebilir. Bunlar program ünitelerine, "ilim-amel" birlikteliği olarak yansımıştır. Modelin "yetkin ve erdemli birey" profilindeki "yetkinlik"; bilgi, tutum, eylem bütünlüğünü ifade eden "kavramsal beceriler; "erdemli" boyutu ise, sosyal ve ahlaki gelişime birlikte yer veren "eğilimler" şeklinde yansımıştır. Modelin 21. yüzyıl becerileri, "köklerden-geleceğe" ilkesi gereğince, İslami konularla ilişkilendirmiştir. Modelin bütüncül paradigması, öğrencilerin fiziksel, sosyal, bilişsel, duygusal ve davranışsal özelliklerine yönelik, etkinlikler olarak yansımıştır. Son olarak modelde yer verilen farklılaştırma; hızlı ve yavaş öğrenen öğrencilere değişik etkinlik önerileri olarak yansımıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, DKAB dersi öğretim programı, Din eğitimi, Ortaokul.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 26, Sayı 3, 2025
ss. 2129-2162

DOI
10.17679/inuefd.1669851

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
04.04.2025

Kabul Tarihi
16.12.2025

Önerilen Atıf

Evcimik, S. ve Akpınar, B. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli pedagojik paradigmasının ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programına yansımaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 2129-2162. DOI: 10.17679/inuefd.1669851



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

1. Giriş

Program geliştirme, bilim ve teknolojinin gelişmesi sonucu ortaya çıkan yeni bireysel veya toplumsal ihtiyaçları karşılamayı amaçlar. Bu amacın gerçekleşmesi, eğitimin niteliği ile doğru orantılıdır (İlhan Aslaner, 2019, s. 396). Bu amaç bağlamında Türk Eğitim Sistemi (TES)’nde, programlar ihtiyaçlara göre değişmektedir. İlgili Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) dokümanları (MEB, 2024a) incelendiğinde, TYMM, sadece öğretim programları değil, bununla ilgili öğretmen eğitimi, ders kitapları ile öğretim materyallerinin geliştirilmesini de kapsayan geniş çaplı bir değişim olarak değerlendirilebilir. UNESCO desteğiyle MEB’in yaklaşık üç yıl süren çalışmaları sonucunda ortaya konulan TYMM, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında ilköğretim birinci sınıf, ortaokul 5. Sınıf ve lise 9. Sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır.

Eğitimde, cumhuriyet tarihinin en kapsamlı değişimlerinden biri olan TYMM; dayandığı felsefî ve tarihî temeller ve pedagojik paradigmlar ile çağımıza ait çeşitli bilimsel ve teknolojik yeterlikler aracılığıyla birçok yenilik getirmektedir. Bu yeniliklerden öne çıkanlar; K-12 Beceriler Çerçevesi, Bütüncül Paradigma, çeşitli okuryazarlık becerileri ile öğretimde farklılaştırmadır. Bunlardan beceri ve öğretim odaklı K-12 beceriler çerçevesi, 21. yüzyılın gerektirdiği birey yeterlikleri olarak ifade edilmektedir. Günümüzde bu yeterlikler birçok ülke tarafından eğitim sistemlerine dâhil edilmiş (Yıldırım ve Çalışkan, 2024; Atış Akyol ve Aşkar, 2022) durumdadır. Alanyazında holistik eğitim adıyla yer alan bütüncül paradigma, manevi boyut da dâhil, eğitimde bireyi tüm yönlerden geliştirmek (Uludağ, 2017) olarak anlaşılabilir ki bu anlayışın, İslam’ın ontolojik ve epistemolojik bakışını ifade eden “tevhit” inancına uygun olduğu (El Odessy, 2017) belirtilmektedir. TYMM’de yer verilen çeşitli okuryazarlık becerileri, 21. yüzyılda bireyin ihtiyaç duyacağı yeterlikler olarak ifade edilebilir (Posos Devrani, 2021). Bu becerilerin küresel kabul gördüğünün göstergesi olarak, OECD ile Birleşmiş Milletler (BM)’in, Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinde bunlara yer verilmiş olması gösterilebilir (Aypay, 2021). Yine küresel bir trend olan eğitimde farklılaştırma ise öğrencilerin hazırbulunuşluk, öğrenme stili ve kültürel özelliklerine dayalı olarak, öğretimin; ortam, zaman, materyal ve etkinlik olarak zenginleştirilmesi veya ihtiyacı olanları desteklemesidir (Özer ve Yılmaz, 2016; Çoban, 2020). Modelde öne çıkan kavramsal beceriler, bilme ve yapma olgularını beraberce ele alan bir yeterlik olup temel, bütünlük ve üst düzey düşünme becerilerini kapsamaktadır. Sosyal duygusal öğrenme becerileri de benlik, sosyal yaşam ve ortak-birleşik becerilerden oluşmaktadır (MEB, 2024a).

Hâlihazırda ABD, AB, Kanada gibi gelişmiş birçok ülkenin eğitim sisteminde uygulanan bu yeniliklerin (Yıldırım ve Çalışkan, 2024), diğer alanlar gibi din eğitime de önemli katkılar sağlaması beklenebilir. Zira TYMM’nin getirdiği yeniliklerden “beceri temelli öğretim”, din eğitiminin ilgi alanında giren ilim-amel birlikteliğine destek verebilir. Benzer şekilde bütüncül paradigma da insanı ruh ve bedenden oluşan bir bütün olarak gören İslami düşünce geleneğinin aşına olduğu bir anlayıştır (Şahinoğlu, 2021). Bazıları tarafından küresel piyasa talepleri olarak görülse de (Aşlamacı, 2023), çoğu yaşadığımız asrın teknolojik gereklilikleriyle ilgili olan 21. yüzyıl okuryazarlıkları, din eğitiminde bireye manevi gelişimin ötesinde, toplumsal ve küresel anlayış kazandırabilir (Çakıroğlu, 2024). Bu anlamda 21. yüzyıl okuryazarlıkları, İslam dininin mevcut kuşakların idrakine sunulmasına destek verebilir. Zira nesiller, değer yaklaşımları, yaşam biçimleri vb. konularda farklı özellikler gösterebildiğinden, bu durumun eğitimde dikkate alınması önemlidir (Kaya, 2022). Farklılaştırma ise bir taraftan, din öğretiminde, öğrencilerin dinî ön bilgileri, dine karşı ilgi ve tutumları, kültürel aidiyetleri ve öğrenme profilleri gibi bireysel farklılıklarını dikkate almayı sağlarken (Yıldız, 2023), diğer taraftan İslam’ın temel değerlerinden olan adalete hizmet edecek bir yaklaşımdır.

TYMM ortak metninde yer verilen pedagojik yeniliklerin öğretim programlarına, ilgili dersin doğası dikkate alınarak yansıtılması, modelin başarısı için kritik önemdedir. Bunun için başta öğretmenler olmak üzere, tüm paydaşlara önemli rol ve sorumluluklar düşse de her şeyden önce TYMM pedagojik paradigmasının, program geliştirme ilkeleri doğrultusunda her dersin epistemolojik doğasına uygun olarak yansıtılması gerekmektedir. Çünkü bir programın

uygulamadaki başarısında, uygulama koşulları kadar bizatihi programın bilimsel ilkelere göre geliştirilmiş olması da etkilidir (Ertürk, 1998). Buradaki bilimsellikten kastedilen ilkelere biri de öğretim programının, ilgili öğrenci ihtiyaç ve özellikleri ile ders konularının doğasına uygun olarak hazırlanmasıdır (Büyükaragöz, 1997). Buna göre TYMM'nin getirmiş olduğu pedagojik yeniliklerin, örneğin din dersi konularına uygun olarak yansıtılması beklenir. Bu gereklilik, eğitim alanyazınında program geliştirmede "konu alanı temeli" (Akpınar, 2017, s.27) olarak yer almaktadır. Din eğitimi bağlamında bunun anlamı, TYMM'nin 21. yüzyıl gerekleri ve yeterlikleri olarak getirdiği pedagojik yeniliklerin, amaç, içerik (konular), yöntem ve uygulama bakımından din eğitiminin doğasına uygun olarak yansıtılmasıdır. Buna, ülkemizin din eğitimindeki geçmiş tecrübeleri, mevcut durum, çağın gereklilikleri ve sosyal talepler de eklenebilir. TYMM ortak metninde yer verilen pedagojik yeniliklerin din eğitime uygun şekilde yansıtılması, ülkemizde din eğitime yönelik Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) derslerinin uygulamadaki başarısı için önemlidir. Buradaki başarı, İslam dininin temel bilgi kaynaklarına dayalı, kök değerler çerçevesinde öğrencilerin din ve ahlak hakkında sağlıklı bilgiler almaları ve temel becerileri geliştirmeleri (Kızılabdullah ve Yürük, 2008, s. 125) anlamındadır. Bu noktada daha da önemli olan, bu derslerin başarısı ve etkililiğinin, bireyin sağlıklı kişilik gelişimi kadar, toplumsal huzur ile de alakalı olmasıdır. Çünkü bireyin günlük yaşamındaki tutum ve davranışlarını yönlendirmede dinî bilgi ve inançlar kritiktir (Karacoşkun, 2004, s. 26). Bu durum, TYMM ortak metninde de vurgulanan (MEB, 2024a), öğrencilerin dengeli gelişimini ifade eden "aklıselim, kalbi-selim ve zevki-selime" sahip olmaları ile İslam'ın çok önemseydiği "ilim-amel" birlikteliğine (Gürman, 2023) dayalı, tutarlı bir dünya görüşü geliştirmeleri için de önemlidir. TYMM'nin getirmiş olduğu birtakım pedagojik yeniliklerin din eğitime yansımalarını irdelemek, modelin uygulamadaki başarısına dair veri sağlaması bakımından gereklidir. Bu gereklilik bağlamında TYMM ortak metninde yer verilen bu pedagojik yeniliklerin, ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programına yansımalarını irdeleyen bu çalışma, alanyazına katkı sağlayabilir.

2. Yöntem

2.1. Genel Amaç

Araştırmanın genel amacı, TYMM'nin getirmiş olduğu birtakım pedagojik yeniliklerin, ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programına yansımalarını incelemektir. Çalışmanın bu genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. TYMM'nin pedagojik paradigması ve getirdiği yenilikler nelerdir?
2. Ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programının özellikleri nelerdir?
3. TYMM'nin ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programına yansımaları nelerdir?

2.2. Araştırma Modeli

Bu çalışmanın modeli, tarama yöntemidir. Sosyal ve beşerî konuları çok yönlü ve derinlemesine analiz etmeyi amaçlayan nitel paradigmaya (Balyer, 2016; Punch, 2013) uygun olarak kurgulanan çalışmada, belge tarama modeline uygun olarak (Yıldırım ve Şimşek, 2013) verilerin analizinde doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, çalışılan konuyla ilgili her tür bilimsel ve güvenilir belgelerdeki bilgileri detaylı ve sistematik olarak incelemek için kullanılan bir nitel araştırma tekniğidir (Wach, 2013'den aktaran: Kırıl, 2020). Bu teknik, belirli ölçütlere göre seçilen kayıtlı belgelerin (verilerin), çalışmanın amacına yönelik olarak; seçilmesi, sınıflandırılması, okunması ve değerlendirilmesi aşamalarını kapsamaktadır (Karasar, 2009). Çalışma verileri (dokümanlar, belgeler), ilgili literatürde (Balcı, 2009; Sönmez ve Alacapınar, 2016) yer alan ölçütlere göre seçilmiştir. Bu veri kaynakları; konuyla ilgili kitaplar, makaleler, akademik tezler, bildiriler ve internet kaynaklarıdır. Bunların seçiminde şu ölçütler dikkate alınmıştır (Baloğlu, 1999; Yıldırım ve Şimşek, 2013):

a) *Kitaplar*: Çalışmada seçilip, taranan kitapların bilimsel olması (orijinal, tahrifata uğramayan ve bilim kurulu olan ulusal/uluslararası yayınevlerince yayımlanmış olma).

b) *Makaleler*: Bu çalışmada taranan makalelerin Dergi Park, WoS, TR Dizin gibi bilimsel tabanlara kayıtlı olması ile ISSN/DOI numarası bulunması.

c) *Akademik tezler*: Çalışmanın veri kaynaklarından olan akademik tezlerin, YÖK ulusal tez merkezine kayıtlı olması.

d) *Bildiriler*: Çalışmanın veri kaynaklarından olan bildirilerin, bilim kurulu olan ulusal/uluslararası bilimsel kongre veya sempozyumlarda sunulmuş ve yayımlanmış olması.

e) *İnternet kaynakları*: Çalışmanın veri kaynaklarından olan bildirilerin akademik tabanlı, açık adresi olan, güvenilir siteler olması.

Tarama modelinde yürütülen çalışmada güvenilirliği sağlamak için seçilip taranan belgelerin çalışma amacına uygun olması ile konuya uygun olma, özgün ve orijinal olma ölçütleri (Sönmez ve Alacapınar, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2013; Glesne, 2014) dikkate alınmıştır. Nitel çalışmalarda geçerlik için önerildiği (Karataş, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2013; Kırıl, 2020; Miles ve Huberman, 2016) biçimde; araştırmacıların rolü net olarak belirtilmiş ve veri kaynaklarını teşkil eden belgeler yansız okunmuştur. Çalışma geçerliği bağlamında, araştırmacıların rolü, seçilen belgelerin çalışma amaçları doğrultusunda, yansız olarak okunup, betimlenmesi ve yorumlanmasıdır.

3. Bulgular

3. 1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Ortaokul 5. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programına Yansımaları

3. 1. 1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Pedagojik Paradigmasını Anlamak

TYMM'nin ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programına yansımalarında ilk bakılması gereken, bu modelin pedagojik paradigması niteliğinde olan Ortak Metin" dir. Modelin felsefesini gösteren bu metin, aynı zamanda 5. sınıf DKAB dersi öğretim programı da dâhil olmak üzere, programların uygulanmasına yol gösteren pedagojik ilkeler gibidir. Bundan dolayı, 5. sınıf DKAB dersi öğretim programını TYMM'nin getirdiği yeniliklere göre uygulamak için ortak metin, temel başvuru kaynakları arasındadır. Modelin dayanakları, yapısı ve bileşenlerini gösteren ortak metin, TYMM'nin temel pedagojik yaklaşımını göstermektedir. Öğretmenlerin okuttuğu öğretim programını doğru olarak uygulaması, büyük oranda bu metni anlayıp, içselleştirme ile alakalıdır. MEB'in internet sayfasından isteyen herkesin erişimine açık olan ortak metin, TYMM'yi tanıtanın yanında, modelin genel amacı olan "yetkin ve erdemli insan" profiline nasıl erişilebileceğinin de ipuçlarını vermektedir. Bu bakımdan ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programını, TYMM'nin getirmiş olduğu pedagojik yeniliklere göre uygulayabilmek için ortak metin yol göstericidir. Eğitim literatüründe bu özellik, öğretim programının "uygulayıcılara (öğretmen ve yöneticilere) rehberlik" niteliği (Sönmez, 2008; Fidan, 1996) ile açıklanmaktadır.

TYMM öğretim programlarının getirmiş olduğu pedagojik yenilikler olarak; K-12 beceriler çerçevesi, bütüncül eğitim, çeşitli okuryazarlık becerileri ve farklılaştırma sayılabilir. Bunlardan K-12 beceriler çerçevesi, "*Beceri Temelli Öğretim*" olarak da adlandırılan 21. yüzyıl yeterlikleri (Çelik, 2021) olarak nitelendirilebilir. Buradaki K-12, gelişmiş birçok ülkedeki çalışmalara dayalı 21. yüzyıl yaşam becerilerinin okul öncesinden lise son sınıfa kadarki eğitim kademelerine entegre edilmesi (Aras, Ülker ve Altun, 2023) anlamındadır. Aslında önceki öğretim programlarında da izleri görülen bütüncül paradigma TYMM ile açık biçimde referans alınmış ve öğretim programlarının birçok boyutuna entegre edilmiştir. Düşünce olarak eskilere dayansa da kavram olarak Ron Miller (2005) tarafından öne çıkarılmıştır. Öğretim sürecinde öğrenciyi zihinsel, duygusal, fiziki, sosyal, ahlaki ve manevi yönlerden bütüncül olarak ele alan bu paradigma, onun benlik anlayışı ve dünyadaki yerine dair farkındalığını geliştirmeyi amaçlar (Altan ve Yıldırım, 2022). İnsani gelişim, katılımcı demokrasi ve küresel vatandaşlık için eğitimi esas alan bütüncül paradigma, öğrenciye seçim özgürlüğü verip, onu merkeze alan, madde ve mana okuryazarlığını öne çıkaran bir eğitimi (Mahmodui, vd., 2021) savunur. Önceki öğretim

programlarında cılız olarak yer verilen 21. yüzyıl okuryazarlığını, TYMM öğretim programlarında her ünitenin işlenişine eklenen bir işlevle öne çıkarılmıştır. Çağdaş dünyadan esinlenerek listelenen bu okuryazarlıklar, bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, görsel okuryazarlık, kültür okuryazarlığı, vatandaşlık okuryazarlığı, veri okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı ve sanat okuryazarlığı (MEB, 2024b) şeklindedir. Ülkelerin eğitim kalitesini göstermede önemli sınavlar olan PISA, TIMSS ve PIRLS gibi uluslararası sınavlar, bu okuryazarlık becerilerine yöneliktir. Birleşmiş Milletlerin sürdürülebilir kalkınma hedefleri arasında da bu okuryazarlıklar yer almakta (Aypay, 2021) ve bunlara birçok gelişmiş ülke programlarında yer verilmektedir (Aydın, 2024). Bu durum, TYMM öğretim programlarında yer verilen yeniliklerden olan çeşitli okuryazarlık becerilerinin önemini göstermektedir. TYMM öğretim programlarının getirdiği diğer bir yenilik olan farklılaştırma, öğrencilerin fiziksel, sosyal, bilişsel, duygusal ve davranışsal özellikleri ile öğrenme yöntemleri, hazırbulunuşluk seviyeleri ve kültürel geçmişlerine dayalı farklılıkların, öğretimde (içerik, süreç ve ürünler) dikkate alınması (MEB, 2024a) demektir. Zenginleştirme ve destekleme bileşenlerinden oluşan farklılaştırma, öğretimi; öğrenen özellikleri doğrultusunda öğretim programı içerik, süreç, ürün, değerlendirme olarak farklılaştırmayı kapsar (Şentürk, 2017). Esnek eğitime dayalı farklılaştırılmış öğretim; öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, ilgi ve öğrenme profiline göre ortamı, zamanı, yöntemleri ve materyalleri esnetmektir (Özer ve Yılmaz, 2016; Çoban, 2020). TYMM öğretim programlarında farklılaştırma başlığı altında yer alan zenginleştirmede (MEB, 2024a), belirli bilişsel özelliklere sahip, hızlı öğrenen öğrencilere yönelik etkinlikler önerilmektedir. Aynı başlık altında yer alan destekleme içinde gerekli ön koşullara daha az sahip olan ve nispeten yavaş öğrenenlere yönelik etkinlikler önerilmektedir.

3.2. Ortaokul 5. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı

Uygulamada başarılı bir din eğitimi, buna yönelik hazırlanan öğretim programlarının niteliği kadar, öğrenci özellikleri ve uygulayıcıların bu programı bütün boyutlarıyla bilip, benimsemelerine bağlıdır. Alanyazında öğretmenlerin bilmediği veya benimsemediği öğretim programlarının uygulamada başarılı olmasının çok güç olduğuna dair birçok çalışma (Bümen ve Yazıcılar, 2020, Bulut ve Atabey, 2016; Rençber, 2008) mevcuttur. Bu yüzden TYMM Ortaokul 5. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı'na bakmakta yarar vardır.

Ülkemizde 2024-2025 eğitim ve öğretim yılı itibarıyla ortaokul 5. sınıflarda uygulamaya başlayan DKAB dersi öğretim programında toplam beş ünite mevcuttur (MEB, 2024b). Bunlar; Allah İnancı, Namaz, Kur'an-ı Kerim, Peygamber Kıssaları ve Mimarimizde Dinî Motifler, şeklindedir. Bu üniteler, bireyi zihinsel, sosyal duygusal, sosyal ve sanatsal gibi birçok boyuttan geliştirmeyi amaçlayan TYMM bağlamında şu şekilde değerlendirilebilir. Allah İnancı ve Kur'an-ı Kerim üniteleri, öğrencilerin İslami bilgi ve tutumlarına (ilim) yönelik iken, Namaz ünitesi uygulamaya (amel) yöneliktir. Peygamber Kıssaları ünitesi, bireyin empati yapma ve model alma gibi yönlerine dair ipuçları vererek, onun sosyal duygusal gelişimini sağlar. Mimarimizde Dinî Motifler ünitesi de öğrencilerin önceki konularda elde ettiği bilgi ve tutumu destekleyici sanat ve estetik boyutu olarak düşünülebilir. Bu şekildeki konu sıralanışı, TYMM'nin "yetkin ve erdemli birey" profili (MEB, 2024a) ile öğrencileri tüm boyutlardan geliştirmek anlamındaki bütüncül eğitim anlayışına uygundur.

3.3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Ortaokul 5. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı'na Yansımaları

Ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programı, önceki programlar gibi üniteler ve bu ünitelerin işlenişine dair aşamaları kapsamaktadır. Yukarıda belirtildiği gibi, ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programında yer alan beş ünitenin işlenişine bakıldığında, TYMM'nin yansımaları rahatlıkla görülebilir. Ayrıca bu yansımaların hem görsel hem de açık olduğu değerlendirilebilir. Bu değerlendirme ışığında ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programında yer verilen ünitelerin işleniş aşamalarına bakıldığında, öncelikle ünitenin temasına

kısaca yer verildiği ve öğrencilerden, bu tema bağlamında neler beklendiğinin de belirtildiği gözlemlenmektedir. Bu durum, TYMM'nin pedagojik dayanaklarından olan öğrenci odaklılık ve yapılandırmacı yaklaşımların gereğidir. Çünkü öğrenci odaklı yapılandırmacı anlayışta, program ve öğretmen tüm bilgiyi aktarmaz, ana temayı verir, detayları öğrenciler inşa eder (Teyfur ve Teyfur, 2012). Böylece her öğrenci program teması bağlamında ve öğretmen rehberliğinde bilgiyi kendisine (ihtiyaç, ilgi ve yaşantıları) göre yapılandırır. Arkasından, her ünite için öngörülen zamana yer verildiği görülmektedir. Bu öngörü, öğretmenin sınıf-içi zaman planlaması bakımından önemlidir. Üniteye üçüncü sırada yer verilen “kavramsal beceriler”, öğrencilerin programda yer verilen öğrenme çıktıları (kazanımları), elde etmek için izlemesi gereken yol haritası niteliğindedir. Bu yol haritası, söz konusu üniteye öğrencilerin elde etmesi beklenen yeterlikleri de kapsamamaktadır. Böylece öğrenciler, sadece bilgi elde etmekle kalmamakta, bilimsel süreçleri de öğrenmektedirler ki bu durum, 21. yüzyıl becerileri arasında sayılmaktadır (Çiftci, Yayla ve Sağlam, 2021). Burada yer verilen “eğilimlerin”, öğrencilerin bu üniteye elde ettikleri öğrenme çıktıları (kazanımları) tamamlayıcı sayılabilecek, sosyal duygusal gelişim ve kişilik gelişimiyle ilişkili olsa gerektir. Bu ilişki, bireyin gelişiminde önce zihinsel biliş sağlanması ve buna dayalı duyuşsal tutumlar geliştirmesi (Sönmez, 2008) şeklindeki eğitimsel gelişmeye uygundur. Çünkü üniteye yer verilen kavramsal beceriler daha çok bilişsel boyutla ilişkili olup, eğitimler ise duyuşsal gelişim ağırlıklıdır. Bu şekildeki aşamalar, çağdaş pedagojide bireyin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak bütüncül ve birbirine bağlı gelişimini öngörme (Altan ve Yıldırım, 2022) anlayışını yansıtmaktadır.

Ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programında yer verilen ünitelerin işleniş aşamalarında, tema, kavramsal beceriler ve eğilimleri, programlar arası bileşenler izlemektedir. Bu şekildeki irtibatlandırmadan amaç, öğrencilerin bu ünite bağlamında zihinsel, sosyal, duygusal ve ahlaki yönlerden bütüncül gelişimlerinin yanında, yaşadığımız çağın gereklerine de sahip olmalarını sağlamaktır ki bu, TYMM'nin birey profilinin “yetkin” boyutuyla alakalıdır. Bu bağlamda birinci ünite olan Allah inancı konuları çerçevesinde, öğrencilerin kendilerini tanımları, merhamet ve özgürlük İslami ve evrensel değerlerine (Sancaklı, 2003) sahip olmaları ile 21. yüzyıl becerileri arasında sayılan dijital okuryazarlık ve görsel okuryazarlık becerilerini (Pasos Devrani, 2021) elde etmeleri beklenmektedir. Burada dikkat çekici olan hem birey ve hem de toplum huzuru için çok önemli olan bireyin kendisini tanımasının (öz-farkındalık), Allah inancı ile ilişkilendirilmesidir. Bu ilişkilendirme, TYMM'nin, ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programına getirdiği çok önemli bir bakış açısıdır. Bu bakış açısı, TYMM ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programının, “seküler psikolojilerden farklı bir insan tanımı üzerinde çalışan benötesi (transpersonel) psikolojiye” (Sağır, 2023, s. 1367) yöneldiği şeklinde yorumlanabilir. Bir açıdan Platon'un, insan varlığını (gölge varlık), mutlak var olan Allah bağlamında ele alan anlayışını (Cevizci, 2011) çağrıştırırken, diğer taraftan bireyin kendisini tanımasının ifadesi olan bilinci, “Allah-İnsan-Âlem” bütünlüğü içinde ele alan tasavvuf inancı ve İbn-i Arabi'yi (Ebu Zeyd, 2010) çağrıştırmaktadır.

Ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programı ünitelerinin işleniş sistematğinde, tema, kavramsal beceriler, eğilimler ve programlar arası bileşenlerini, “öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri” izlemektedir. Buradaki öğrenme çıktıları, yukarıda sayılan (Ünite; tema, kavramsal beceriler, eğilimler ve programlar arası bileşenler) aşamalarından sonra, öğrencilerin elde etmeleri beklenen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanımları ifade etmektedir. Eğitim programı bağlamında bu öğrenme çıktılarına bakıldığında, bunların, öğrencilerin elde edeceği bilişsel, duyuşsal, psikomotor veya TYMM'nin öngördüğü bunların hepsini kapsayan beceriler (kavramsal beceriler) şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Burada yer verilen öğrenme çıktıları elde etmenin kanıtları mahiyetinde olan öğrenme göstergeleri hem öğrencinin öğrenmesini izleme ve hem de öğretmenin öğretimi düzenlemesine yol göstericidir. Öğrenci faaliyetleri olarak tanımlanan bu öğrenme çıktıları, “kazanımlar, öğretmenden ziyade, öğrencinin yapıp-edeceği faaliyetleri ifade etmelidir” (Sönmez, 2008; Ertürk, 1998) şeklindeki program geliştirme metodolojisine uygundur. Bu öğrenme çıktılarına erişimin kanıtları

sayılabilecek göstergeler ise eğitim programları alan yazınındaki “hedef davranışlar” (Sönmez, 2008) mahiyetindedir.

TYMM öğretim programlarında öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinden sonra yer verilen, içerik çerçevesi, “Evrendeki Mükemmel Düzen, Allah’ın Varlığı ve Birliği, Allah’ın Güzel İsimleri, Bir Sure Öğreniyorum: İhlas Suresi” şeklindedir. Bu çerçeve Allah İnancı ünitesinin konu, bağlam ve bileşen sınırlarını belirleyen bir çerçeve olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bu çerçeve, öğrencinin bu üniteye Allah inancına yönelik öngörülen öğrenme çıktıları elde etmesi için, farkında olması, bilmesi ve bağlantı kurması gereken bilgi ve inançları işaret etmektedir. Bu çerçevede yer alan “Evrendeki Mükemmel Düzen” ipucu, öğrencilerin, “Bilgi Toplama, Gözleme Dayalı Tahmin Etme, Yorumlama, Tümevarıma Dayalı Akıl Yürütme” şeklindeki kavramsal beceriler ile oldukça uyumludur. Bu uyum, bireyin adı geçen ünite öğrenme çıktıları elde etmesi kadar, sağlıklı kişilik gelişiminde de çok önemlidir. Allah İnancı ünitesi temasında (MEB, 2024b) bu uyum şu şekilde ifade edilmiştir: *“öğrencilerin evrendeki mükemmel düzene ilişkin akıl yürütmeleri, bu düzeni fark ederek Allah’ın (cc) varlığı ve birliği hakkında gözleme dayalı tahminde bulunmaları, tevhit kavramı ve Allah’ın (cc) güzel isimleri hakkında kaynaklardan bilgi toplamaları amaçlanmaktadır”*. Bütün bunların tamamlayıcısı olarak İhlâs Suresi’ne işaret edilmesi, TYMM’nin madde ve manayı birlikte ele alan bütüncül anlayışını yansıtmaktadır. Bu yansıtmaya, akıl yürütme, gözlem yapma, bilgi toplama gibi kesbi bilgilerin, İhlâs Suresi’nde yer alan vehbî bilgilerle tahkim edilmesi, şeklinde de anlaşılabilir ki bu durum, TYMM’nin bütüncül anlayışının sadece ontolojiyi değil, epistemolojiyi de kapsadığı biçiminde yorumlanabilir. Nitekim adı geçen içerik çerçevesi bağlamında yer verilen “Esmâ-ı Hüsna, ihlâs, tevhit” anahtar kavramları da bu yorumu destekler niteliktedir. Çünkü ünitenin temel amacı olan Allah inancını sağlamada Esmâ-i hüsnâ, Allah için vâcip, câiz ve mümteni olan sıfatları içermesi sebebiyle O’nun hakkında yeterli ve doğru bilgi edinmemize imkân verir (TDV, 2025). Buradaki tevhit, Allah’ın var ve bir olduğu, eşi ve ortağı bulunmadığı demek olup, İslâm’ın en temel ilkesidir ki, bu durum kısa ve öz bir şekilde İhlâs Suresi’nde anlatılır. Nitekim bu sure, müşriklerin Hz. Peygamber’e “Rabbini bize tavsif et” vb. gibi Allah ve ulûhiyet nitelikleri hakkında muhtelif sorular sormaları üzerine onlara bir cevap olarak inmiştir (Oral, 2017).

Ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programında yer verilen ünitelerin işleniş aşamalarında, tema, kavramsal beceriler, eğilimleri izleyen, programlar arası bileşenler başlığı altında yer alan “Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme)” aşaması, buraya kadar gösterilen çabanın neticelerini değerlendirmeye yöneliktir. Bu kısımda üniteye öğrencilerin elde ettiği öğrenmelerin hangi araçlarla ölçülmesi gerektiği belirtilmektedir. Aslında bu gereklilik öğretmenlere tavsiye niteliğindedir. Burada sıralanan açık uçlu soru, kısa cevaplı soru, çalışma yaprağı, kavram haritası, görsel inceleme formu ve öz değerlendirme formu araçlarının, ortaokul öğrenci seviyesi ile örneğin Allah İnancı ünitesinde yer alan konulara uygunluğu önemlidir. Bu bağlamda ele alınınca, listede yer alan kısa cevaplı sorular ve kısmen de açık uçlu sorular, daha çok bilişsel gelişimde temel bilgiler sayılan sözel bilgileri ölçmeye uygundur (Ömeroğlu, 2024, s. 987). Çalışma yaprağı, kavram haritası, görsel inceleme formu ve öz değerlendirme formu gibi araçlar ise daha üst düzey öğrenmeleri (zihinsel becerileri) ölçmeye uygundur (Turan-Oluk ve Ekmekci, 2017, s. 174). Böyle bakıldığında, örneğin Allah İnancı ünitesinde yer alan konulara dair bilgilerin sözel bilgiler ve zihinsel becerilerden oluştuğu söylenebilir. Böylece TYMM Ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programı Allah İnancı ünitesindeki öğrenmeleri ölçmeye yönelik önerilen araçların isabetli olduğu belirtilebilir. Çünkü eğitimde öğrenci başarısını gözlemlemede kullanılacak ölçme araçlarının, öğrenci özellikleri kadar, ilgili konunun doğası ile ilişkili olması gerekir (Semerci, 1992). Yine bu kısımda yer verilen performans görevi, öğrencilerin öğretim sürecindeki kazanımlarını ölçmeye uygun olması bakımından önemlidir. Çünkü TYMM gibi çağdaş bir modelin, öğrenci başarısını değerlendirmede öğretim sürecinin sonuçlarına odaklı olması yanında, sürece de duyarlı olması çok önemlidir. Buradan hareketle TYMM’nin, ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programı Allah İnancı ünitesindeki öğrenci kazanımlarını (öğrenme çıktıları) ölçme ve değerlendirmede bütüncül bir anlayışa sahip olduğu söylenebilir. Buradaki

bütüncüllük; öğrencilerin adı geçen ünite de elde ettikleri sözel bilgiler ve zihinsel beceriler ile öğretim süreci ve sonucundaki erişilerini birlikte dikkate almak anlamındadır.

Ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programında yer verilen ünitelerin işleniş aşamalarında, tema, kavramsal beceriler, eğilimler, programlar arası bileşenleri izleyen aşama öğrenme-öğretme yaşantılarıdır. Temel Kabullenmeler, Ön Değerlendirme Süreci, Köprü Kurma ve Öğrenme-öğretme Uygulamaları bileşenlerine sahip bu aşama, öğrenciye öğrenme yaşantıları sağlamada öğretmene rehber niteliğindedir. Bu kısımda öğrencilerin ünite ile ilgili hazırbulunuşluk düzeyleri hakkında bilgi verilerek, öğretim sürecinin düzenlenmesine dair öneriler yer almaktadır. Burada dikkat çekici olan, köprü kurma ile öğrencilerin bu ünite de öğrendiklerini diğer derslerde öğrendikleriyle ilişkilendirmesidir. Bu durum öğrencilerin, hem bu ünitenin öğrenme çıktılarını pekiştirmeleri hem de burada öğrendiklerini çok yönlü ilişkilerle üst düzeye taşımaları bakımından çok önemli bir yeniliktir ki bilişsel gelişimde bu taşıma, üst düzey düşünme becerisi (Karataş, 2024) olarak ifade edilmektedir. Buradaki “öğrenme-öğretme uygulamaları”, programın uygulanması sürecinde temel öğretmen becerileri arasında sayılan “öğretimi gerçekleştirme” ile ilgili yol haritası niteliğindedir. Öğretmene, ilgili ünite deki öğrenme çıktılarını kazandırmak için neler yapacağını öneren bu kısımdaki kodlar, işlenen konunun ilişkili olduğu eğilimler, değerler ve çeşitli okuryazarlık gibi program bileşenleri hakkında bilgi vermektedir. Bu bilgiler, öğretmene bütüncül eğitimi gerçekleştirmede önemli destek sağlayabilir. Bunun için ise öğretmenlerin, programın paradigması ile bu tür işaret, bağlantı ve kodları çözecek program okuryazarlığı becerisine sahip olmaları son derece önemlidir.

Ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programında yer verilen ünitelerin işleniş aşamalarındaki son aşama, önemli bir yenilik olan farklılaştırmadır. İlgili program belgelerinde (MEB, 2024a) farklılaştırma, “öğrencilerin fiziksel, sosyal, bilişsel, duygusal ve davranışsal özellikleri ile öğrenme yöntemleri, hazırbulunuşluk seviyeleri ve kültürel geçmişlerinde dayalı farklılıkları, içerik, süreç ve ürünlerde dikkate alan öğrenme ortamı”, şeklinde tanımlanmıştır. Bunun anlamı öğrenme hızı, stili ve hazırbulunuşluk ile kültürel olarak ayrışan öğrencileri, önceden olduğu gibi aynı amaç, yöntem ve stratejilerle birbirine benzetmek değil, bunların farklılığına göre öğretimi, ortam, zaman, yöntem ve materyal olarak çeşitlendirmektir. Böylece öğretim, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, ilgi ve öğrenme profiline göre yapılmış olur (Özer ve Yılmaz, 2016; Çoban, 2020). Buradaki farklılaştırma, zenginleştirme ve destekleme gibi iki bileşenden oluşmaktadır. Ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programı Allah İnancı ünitesinde, öğrenme hızı yüksek olan öğrencilere yönelik zenginleştirme için araştırma, ilişkilendirme (bağlantı kurma) ve sunum yapma etkinlikleri önerilmiştir. Gerekli hazırbulunuşluğa tam olarak sahip olmayan, daha yavaş öğrenen öğrencilere yönelik destekleme için ise Eğitim Bilişim Ağında yer alan görsel içerikleri kullanarak evrendeki mükemmel düzenle ilgili bir sınıf panosu hazırlanması (MEB, 2024b) önerilmiştir. Sınıflarda farklı din, inanç ve geleneklere mensup öğrenciler söz konusu olduğundan, TYMM’nin çok önemli bir yeniliği olan farklılaştırmının, din eğitiminde özel bir anlamı vardır. Öğretmen, bu farklılıkları “zenginlik” olarak kabul edip, öğrencilere de bunu yansıttığında, din eğitimi bireyin kendini ve ötekini tanıması ve kabul etmesi için önemli fırsatlar sunabilir (Yemenici, Özdemir ve Selçuk, 2020, s. 14). Bu bakımdan TYMM’nin getirdiği yeniliklerden farklılaştırma, DKAB dersi bağlamında özel bir anlama sahip, toplumu huzursuz eden inanç ayrışmalarına çözüm için önemli bir fırsat olarak görülebilir. Bunu sağlamak için de kişiliğin gelişimi ve inanca dair tutumların belirlenmesinde önemli bir aşama olan ortaokul seviyesindeki din eğitiminin, farklı, etkili ve kapsayıcı etkinliklerle verilmesi gerekir. Dolayısıyla TYMM’nin getirdiği yeniliklerden farklılaştırma, sadece eğitimde erişim ve adaleti sağlamak bakımından değil, öğrencilerin inanç farklılıklarını, kabul ve saygı çerçevesinde buluşturarak, toplumsal huzura katkı sağlama bakımından da önemlidir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

TES’de her kademedeki eğitim ve öğretim, MEB tarafından geliştirilen öğretim programları doğrultusunda yürütülmektedir. Türkiye’deki okul öncesinden lise son sınıfa kadar

tüm derslerin yürütülmesine kılavuzluk yapan öğretim programları, MEB tarafından zaman zaman geliştirilmektedir. Bunun pedagojik amacı, öğretim programlarının bilim, teknoloji, toplum ve ekonomide yaşanan değişimler karşısında güncel kalması ve daha etkili hâle getirilmesidir (Demirel, 1999). MEB'in son olarak 2018 yılındaki güncelleme çalışmasından sonraki güncel öğretim programları, 2024-2025 eğitim ve öğretim döneminde kısmi olarak uygulamaya başlanan TYMM öğretim programlarıdır. Öğretmen eğitimi, ders kitapları ve öğretim materyalleri gibi oldukça kapsamlı bir revizyon çalışmasının omurgasını, öğretim programları oluşturmaktadır. Nitekim dikkat edilirse, TYMM ile gündeme gelen öğretmen eğitimi, ders kitapları ve öğretim materyallerine dair yenileştirmelerin, öğretim programının uygulamadaki etkililiğini artırmaya yönelik olduğu görülebilir. Şimdilik ilkokul 1. sınıf, ortaokul 5. sınıf ve lise 9. sınıflarda uygulanmaya başlanan TYMM öğretim programları, pedagojik anlamda birçok ilki barındırmaktadır. Bunlar arasında, beceri odaklı öğretim, kavramsal beceri, bütüncül eğitim, sosyal duygusal gelişim, eğitimde farklılaştırma ile çeşitli okuryazarlık becerileri (MEB, 2024a) öne çıkmaktadır. Burada önemli olan söz konusu bu yeniliklerin öğretim programlarına yansıtılmasında, ilgili dersin doğasının ne denli dikkate alındığı konusudur. Program geliştirme alanyazınında “konu alanı temeli” olarak yer verilen (Akpınar, 2017, s.27) bu gereklilik, TYMM öğretim programlarının bilimselliği ile uygulamadaki etkililiği için çok önemlidir.

Bu çalışmada, birçok ülkede 21. yüzyıl becerileri olarak uygulanan (Tetik, 2021; Gümüş, 2019) bahse konu pedagojik yeniliklerin, din eğitimi konularının doğasına göre DKAB dersi öğretim programlarına nasıl yansıtıldığı ele alınmıştır. Bu konu DKAB dersi için olduğu kadar, TYMM'nin temel paradigması ile de yakından alakalıdır. Çünkü TYMM'nin felsefi dayanakları ile pedagojik paradigması mahiyetinde olan ortak metinde yer verilen, “Millî ve manevi değerler manzumesi ile maddi gelişmenin zirvesi hedefi”, “Erdem-Değer-Eylem” çerçevesi, “Yetkin ve Erdemli İnsan”, “Bütüncül” ilkesi, “Ontolojik bütünlük” ve “Aksiyolojik olgunluk” gibi amaç, ilke ve kavramlar, din eğitimi ile çok yakından ilgilidir (Bilgiz ve Nişancı, 2023; Demir, 2015). Bu bakımdan DKAB dersi öğretim programı, bir nevi TYMM'nin aynası mahiyetindedir. Dolayısıyla TYMM'nin pedagojik paradigmasının, 2024-2025 yılında uygulanmaya başlanan ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programına yansımalarının anlaşılması çok önemlidir. Bu durum, ilgili programın başarısı kadar, adı geçen dersi okutan öğretmenlerin TYMM'nin pedagojik ruhunu anlamaları bakımından da değerlidir. Çünkü öğretmenlerin bilip, benimsemediği öğretim programlarının uygulamada başarılı olması güçtür. Bu güçlüğün aşılmasında, MEB'in yürütmüş olduğu öğretmen eğitimlerine destek için, 2024 ortaokul DKAB dersi öğretim programının anlaşılması mühimdir. Zira TYMM'nin ontolojik, aksiyolojik ve pedagojik ruhunun yansımalarının en iyi izlenecek derslerden birisi de DKAB dersidir. Bu amaçla yürütülen çalışmada ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir:

MEB'in tüm dersler için hazırlayıp, 2024 yılında erişime açtığı TYMM ortak metni, ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programının felsefi arka planı ve pedagojik paradigmasını anlamak için temel başvuru kaynağı olarak değerlendirilebilir. Bu kaynak, eğitimde program geliştirme alanyazınında yer verildiği gibi, TYMM öğretim programlarının öğretmene rehber ve kılavuzluk yapma işlevini (Sönmez, 2008; Varış, 1996) üstlenmiş görünmektedir. Din eğitiminde görevli öğretmenlerin bu kaynağı okuyup, anlamasının mikro düzlemdeki faydası; ortaokul 5. sınıf DKAB dersini, programın doğasına uygun olarak uygulayarak, dersin başarılı olmasını sağlamaktır. Ortaokul 5. sınıf DKAB dersinin başarının makro düzlemdeki yansıması ise, her bakımdan dengeli bir birey profili yetiştirmek demektir ki bu da toplumsal huzur bakımından son derecede kıymetlidir.

Künyesi, 2024 yılı TYMM ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programı, şeklinde ifade edilebilecek olan bu program, yer verdiği üniteler, ünitelerin bütüncül işleniş stratejileri ve aşamaları ile bu bütüncüllüğün kapsamını genişleten eklentiler itibarıyla, TYMM'nin insan hedefi olan “Yetkin ve Erdemli İnsan” profiline hizmet edecek mahiyettedir. TYMM'nin ana omurgasını teşkil eden “beceri temelli eğitim” (MEB, 2024a) olgusunun bu programa yansıması, ilim-amel

bütünlüğünü sağlayacak öğrenme çıktıları ve öğrenci odaklı etkinliklerde görülebilir. TYMM'nin 2024 yılı ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programına akseden dikkat çekici bir yansıması da hem bütüncül hem de farklılaştırma bağlamında, ünitelerde yer alan bilgi, beceri, eğilim ve değerlerin; öğrencilerin yetenek, ilgi, ihtiyaç ve bireysel farklılıklarla güçlendirilmiş (MEB, 2024b) olmasıdır.

TYMM'nin 2024 yılı ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programında yer alan toplam beş üniteye yer alan bilgiler, bireyin İslami çerçevede kişilik geliştirmesi için gerekli olan, Kur'anî bilgiler, peygamber kıssalardaki sosyal duygusal bilgi ve modeller ile bu bilgileri (ilimleri), amele yansıtabilecek namaz konularına dairdir. Buradaki dinî bilgilerin, pratik eylem niteliğindeki namaz ile desteklenmesi, TYMM'nin beceri temelli eğitim ve bütüncül paradigması gereğidir. Bu gerekliliğin, İslam'da çok önemsenen ilim ve amel birlikteliğini sağlamaya yönelik olduğu belirtilebilir. Ayrıca ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programında yer alan Allah inancı, namaz, Kur'an-ı Kerim, peygamber kıssaları ünitelerinin, "mimarimizde dini motifler" ünitesi ile tahkim edilmesi, TYMM'nin öğrenci profili olan "yetkin ve erdemli insan" profilindeki "estetik" bileşenini (MEB, 2024a, s. 7) desteklemeye yönelik olduğu söylenebilir. TYMM'nin "erdem-değer-eylem" bütüncülüğünün yansıması sayılabilecek bu durum, din eğitiminin, bireyin kendini tanıması yoluyla kişiliğini geliştirmesi şeklindeki rehberlik rolü (Ceylan, 2013) bakımından isabetlidir.

TYMM'nin 2024 yılı ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programında yer alan ünitelerin işlenişinde konulara "tema" başlığı altında yer verilmesi, modelin sıklıkla atıf yaptığı "öğrenci odaklı" ve "yapılandırmacı" anlayışın yansımalarıdır. Nitekim TYMM'nin epistemolojik anlayışı, bilginin mevcut kaynaklardan hazır alınması veya öğretmenin aktarması yerine, öğrencinin "yeni bilgiyi kullanma ve yapılandırmasıdır". Bu durum ilgili dokümanda (MEB, 2024a, s. 13), "Modelin temel öğrenme yaklaşımları ile uyumlu şekilde, öğrenci merkezli bir anlayış çerçevesinde yapılandırılan öğrenme-öğretme uygulamaları" şeklinde ifade edilmiştir. TYMM'nin bu yansımaları, "din eğitiminde bilginin inşa sürecinde bireyde bulunan inanma duygusu ve eğilimini öne çıkarmaktadır. Dolayısıyla öğrenen merkezli yapılandırmacı dini eğitim, İslami kaynaklardaki sıhhatli bilgi sınırları dâhilinde yapılması halinde faydalıdır" (Okumuşlar, 2014).

TYMM'nin bütüncül paradigmasının, 2024 yılı ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programına yansımaları, burada yer verilen ünitelerin işleniş silsilesinde görülebilir. Adı geçen silsile (MEB, 2024b) şu şekildedir: Tema (kavramsal beceriler, eğilimler) ve Programlar arası bileşenler (sosyal duygusal öğrenme becerileri, değerler, okuryazarlık becerileri, disiplinler/beceriler arası bileşenler, öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri, içerik çerçevesi, anahtar kavramlar, öğrenme kanıtları), şeklindedir. Bunu, Öğrenme-Öğretme yaşantıları (temel kabuller, ön değerlendirme süreci, köprü kurma, öğrenme-öğretme uygulamaları) ile Farklılaştırma (zenginleştirme, destekleme) izlemektedir. Bu şekildeki silsile aslında alanyazındaki (Sönmez, 2008; Akpınar, 2017), Bloom ve ekibinin geliştirmiş olduğu üçlü öğrenme alanlarını (bilişsel, duyuşsal ve devinışsel) birleştirme eğilimini yansıtmaktadır. Aşkar ve Altun'a (2023, s. 927) göre, bu yöndeki arayışlar, 1960'lı yıllarda Wittgenstein'in çalışmalarına dayanır. Düşünmeyi sosyal bir olgu olarak gören, Wittgenstein (1967), birçok bileşeni olan bu sürecin, biliş ve eylemin birlikteliğine dayalı olarak kavramsallaştırılmasını savunur. Bu arayış TYMM'ye "kavramsal beceriler" olarak yansımıştır. İlgili belgelerde bu yansıma, "Bilgi kümeleri ile birlikte kavramsal beceriler, alan becerileri, bu becerileri destekleyen eğilimler ve programlar arası bileşenler çerçevesinde ilişkisel ve döngüsel bir yapı tasarlanmıştır" (MEB, 2024a: 12) şeklinde ifade edilmiştir. Buradaki kavramsal beceriler, Cırık vd. (2023, s. 997) ifade ettiği "*öğrenme alanı-beceri-eğilim üçgeninin kesişim noktalarına*" tekabül eden bütünlük olup, modeldeki "yetkin ve erdemli insan" profilini çağrıştırmaktadır. Ayrıca bu şekildeki kesişim, birçok ülkenin eğitim sistemine yansıyan, 21. yüzyıl bireylerinde bulunması gereken özelliklerle de alakalıdır. Buradan hareketle, TYMM'nin beceri temelli öğretim anlayışının, 2024 yılı ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programına, ünitelerin işleniş silsilesi şeklinde yansıdığı söylenebilir.

TYMM öğretim programında yer verilen okuryazarlık becerilerinden bilgi okuryazarlığı, dinî bilgilere erişim, bunları sorgulayarak, içselleştirme (Çakıroğlu, 2024); görsel ve sanat okuryazarlıkları Allah inancını desteklemek üzere kevnî ayetler de denilen kâinat kitabını (evreni) gözleyerek hakikate ulaşmayı destekleyen 21. yüzyıl becerileri olarak değerlendirilebilir. Su (2023), bunu şu şekilde ifade etmiştir: *“Görsel objeler, çoğunlukla dil formları üzerinden ifade edilen ve özü itibarıyla metafizik alana dâhil olan dinî olguların kavranmasını destekleyebilir. Böylece öğrencilerin dinî aidiyetleri pekişirken, anlam dünyaları şekillenebilir. Nitekim dinî ritüeller, sanat eserleri, dinî metinler sembollerle doludur. Bu yüzden din okuryazarlığı bir şekilde bu dinî sembollerle de ilgili olmak durumundadır”*(s.393). Dijital ve veri okuryazarlığı da öğrencilerin dijital mecralardan eleştirel ve bilinçli yararlanmasını destekleyen ve onların “zihinlerini, bu mecralardaki yanlış bilgi yapılanmasından korumak” (Gümrükçüoğlu, 2022: 49) için gerekli yeterlikler olarak görülebilir. Bu konuda Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB), sahih dinî bilginin, toplumun tüm kesimlerine ulaştırılması amacıyla, dijital yayıncılık alanında profesyonel destek sunacak personelin yetiştirilmesini önermektedir. Bu konuda Başkanlığın hazırladığı basılı-dijital dinî yayınlarda yapay zekâ destekli dil modelleri ve interaktif sözlük (DİB, 2024), ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programında yer verilen dijital okuryazarlığın okul dışı kaynağı olarak çok önemlidir. Buradaki sürdürülebilirlik okuryazarlığı da “evren üzerinden insanın Allah’la ilişkisinin öne çıkarılması, insanın evrene karşı sorumluluğunun da evrenin insanın hizmetine sunulması” (Keskiner, 2014, s. 187) algı ve düşüncesinin oluşmasına destek sağladığı belirtilebilir.

2024 yılı ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programında yer verilen vatandaşlık okuryazarlığını, din okuryazarlığı ile beraber ele alan Furat (2022, s. 15), bu beraberliği, TYMM’nin de amacı olan “iyi bir vatandaş yetiştirebilmek için” gerekli görmektedir. Böylece dinî konularda toplumdaki farklı inanışlardan kaynaklanan olumsuzluklar azaltılabilir. Zira din okuryazarlığı, demokratik hayatın sorumluluk sahibi vatandaşlara yüklediği rollere atıfta bulunmaktadır. Bu ilişkiden hareketle kültür okuryazarlığına bu derste yer verilmesi, “dini inançların kültürün en temel öğelerinden biri olması ile alakalıdır”, denilebilir. Çünkü kültür, dinin; anlaşılma biçimini, mabetlerinin yapısını, giyimini, yeme ve içme faaliyetlerini, ibadetlerini yerine getirme biçimini etkilemektedir. Bu yüzden, din eğitiminin verildiği temellerden biri de kültürdür (Uzunpolat, 2020, s. 59). Nitekim kültür ve din ilişkisinden olsa gerek, bu olgu DKAB dersine adını vermiştir. Neticede, 21. yüzyıl becerileri olarak TYMM 2024 yılı ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programında yer verilen okuryazarlıklar, bu dersin amaçlarından olan “din okuryazarlığı” bakımından önemli işlevlere sahiptir, denilebilir.

TYMM’nin, 2024 yılı ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programına akseden önemli ve çağdaş bir yansıması olan farklılaştırma, din eğitime, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenme ekolojisi tasarlamada (Kavut, 2024) önemli bir yol gösterici olarak değerlendirilebilir. Böylece TYMM pedagojik paradigmasına uygun olarak din eğitimi, “öğrencilerin dinî ön bilgileri, dine karşı ilgi ve tutumları, kültürel aidiyetleri ve öğrenme profillerini dikkate alacak şekilde, öğrenme-öğretme süreci, içerik ve ölçme değerlendirme boyutlarında çeşitlendirmiş (Yıldız, 2023, s. 661) olacaktır.

Son tahlilde; felsefi arka plan ve pedagojik paradigmlar ile eğitim ve öğretimin uygulama boyutları itibarıyla, medeniyet ve kültür köklerimizle bağdaştırılan birçok çağdaş yeniliği barındıran TYMM’nin bu ruhu, tüm derslerin öğretim programlarına yansımıştır. Ortaokul 5. sınıf DKAB dersi bağlamında, TYMM’nin felsefi ruhu ve pedagojik paradigması mahiyetindeki ortak metin, bu dersin öğretim programına, ünitelerin işleniş aşamaları ve silsilesi olarak yansımıştır, denilebilir. Öğretmenlerin, her dersin işlenişine yol gösteren temel ilkeler niteliğinde olan TYMM ortak metin ile MEB’in, bu modele dâhil öğretim programlarının nasıl okutulacağına dair hazırlamış olduğu dokümanlardan yararlanarak, söz konusu işleniş silsilesine riayet etmeleri, TYMM 2024 yılı ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programının doğasına uygun olarak tatbik edilmesi bakımından çok önemlidir. Bu durum, TYMM’nin ontolojik hedefi olan

İnsan-ı Kâmil ve onun 21. yüzyıl versiyonu olan “erdemli ve yetkin bireyi” yetiştirmede sahip olunması gereken din okuryazarlığı becerisini kazandırmak bakımından kritiktir. Nitekim TYMM 2024 yılı ortaokul 5. sınıf DKAB dersi öğretim programında yer verilen sahih İslami bilgiler, örnek modeller ve bu çağa ait etkinliklerle kazandırılabilir olan bu din okuryazarlığı becerisi, bireyin sağlam kişilik ve tutarlı dünya görüşü geliştirmesi kadar, toplumun sosyal huzuru bakımından da kritiktir.

Etik Komite Onayı: Nitel karakterli bu tarama çalışmasında, insan veya hayvan denekler ile doğrudan etkileşimi gerektiren hiçbir deney yapılmamıştır. Çalışmanın veri kaynakları (dokümanlar), herkesin erişimine açık belgelerdir. Araştırmacıların taranan belgeleri okuma ve betimlemelerinde, bu kaynaklarda yer alan kişilerin mahremiyeti ve gizliliğini ihlal edecek yorum ve değerlendirmelerden kaçınılmıştır. Ayrıca, intihal ve akademik dürüstlük için metinlerdeki tüm atıflar doğru şekilde yapılmış ve ulaşılan sonuçlar açık, objektif ve doğruluk ilkelerine bağlı kalınarak sunulmuştur. Bu itibarla, çalışma belge tarama niteliğinde olduğu için etik kurul onayı gerekmemiştir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Yazarlar; bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayımlanması için eşit düzeyde katkı sağlamışlardır. **(veya)** Yazarlar; bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayımlanması için 1. Yazar %50, 2. Yazar %50 oranında katkı sağlamışlardır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayımlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Finansal Destek: Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayımlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi: Yazar (lar); bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayımlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça

- Akpınar, B. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Data Yayınları.
- Altan, Z. ve Yıldırım, T. (2022). Bütüncül eğitim, bütüncül gelişim, bütüncül insan. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 68-77.
- Aras, S., Ülker, A., Altun, D. (2023). Okul öncesi eğitim programının K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeline göre incelenmesi. *Millî Eğitim*, 52(Özel Sayı), 791-812.
- Aşkar, P., Altun, A. (2023). K-12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli üzerine bir çalışma. *Millî Eğitim*, 52(Özel Sayı), 925-940.
- Aşlamacı, İ. (2023). *21. yüzyıl becerileri ve din eğitimi eleştirel bir yaklaşım*. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Atış Akyol, N. ve Aşkar, N. (2022) Erken çocukluk döneminde 21. yüzyıl becerileri. *GEFAD/GUJGEF* 42(3), 2597-2629.
- Aydın, M. (2024). *21. yüzyıl becerileri ve okuryazarlıklar*. Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları. <https://adm.ataaof.edu.tr/> (Erişim: 24.12. 2024).
- Aypay, A. (2021). *Yükseköğretimde 21. yy. becerileri* (Ed. Ahmet Aypay). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma (yöntem, teknik ve ilkeler)*. Pegem A Yayıncılık.
- Baloğlu, F. (1999). İnternetteki kaynakların bilimsel çalışmalarda gösterilmesi. *Sosyoloji Konferansları*, 26, 253-257.
- Balyer, A. D. (2016). Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *Elementary Education Online*, 15(2), 391-407.
- Bilgiz, M, Nişancı, A. (2023). Erdemli bir topluma ulaşmada merhamet ve eğitime dair. *Antakiyat*, 6(1), 31-55.
- Bulut, İ. ve Atabey, E. (2016). An evaluation of the effectiveness of the primary school 2nd grade English language curriculum in practice. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 17(3), 257-280.
- Bümen, N. T. ve Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: Devlet ve özel lise farklılıkları. *GEFAD / GUJGEF*, 40(1), 183-224.
- Büyükarağöz, S. (1997). *Program geliştirme-kaynak ve metinler*. Kuzucular Ofset.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi*. Say Yayınları.
- Ceylan, İ. (2013). Kişilik gelişimi din ilişkisi: Din ve bilim. *Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 50-72.
- Cırık, İ., Genç, E., Demirel Kaya, ve Yılmaz, M. İ. (2023). K12 beceriler çerçevesi öğretim tasarımı modeli: Anahtar öğeler. *Millî Eğitim*, 52(Özel Sayı), 997-1026.
- Çakıroğlu, H. (2024). Dine eğitiminde 21.yüzyıl öğretmen becerilerinin önemi. *MANAS Din Bilimleri Dergisi*, 3(2), 98-105.
- Çelik, B. S. (2021). *Lise öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerini algılama düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Biruni Üniversitesi.
- Çiftci, S., Yayla, A., & Sağlam, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *Rumelide Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734.

- Çoban, B. (2020). *7. sınıf yabancı dil öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına, üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi], YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, Ö. (2015). Din eğitiminde bütüncül dünya görüşü çerçevesinde bütünsel öğrenme. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, X(1), 74-99.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Yayıncılık.
- DİB (2024). T. C. Diyanet İşleri Başkanlığı (<https://www.diyanet.gov.tr/tr>).
- Ebu Zeyd, N. H. (2010). İbn Arabi'ye göre insan-âlem, insan-Allah ilişkisi. *Tasavvuf*, 25(1), 261-293.
- El Odessy, D. (2017). Islamic holistic philosophy. "One World": Logical and Ethical Implications of Holism" Conference, University of Essex, 8-September 2017.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Alkım Yayınları.
- Furat, A. Z. (2022). Din okuryazarlığı: din eğitimi felsefesi açısından temel bir kavram. *Marife*, (Kış 2012), 9-24.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Ed. A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu). Anı Yayıncılık.
- Gümrükçüoğlu, S. (2022). Görsel medya ve din eğitimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 20(1), 47-64.
- Gümüş, A. (2019). *Geleceğin eğitiminde yeni öğretmen becerileri*. İlke İlim ve Kültür Vakfı Analiz Raporu, No 4.
- Gürman, C. (2023). Kur'an'da ilim-amel ilişkisi ve sahâbe pratiğine yansıması: Abdullah b. Ömer Örneği. *Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi*, (Ekim Özel Sayısı), 367-395.
- İlhan, A. ve Aslaner, R. (2019). 2005'ten 2018'e ortaokul matematik dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 394-415.
- Karacoşkun, M. D. (2004). Dinî inanç-dinî davranış ilişkisine sosyo-psikolojik yaklaşımlar. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, IV(2), 23-36.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karataş, T. (2024). Üst düzey düşünme becerilerinin okullarda kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Nizip Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 112-127.
- Kavut B. (2024). Farklılaştırılmış öğretim. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 5(1), 62-79.
- Kaya, Z. (2022). Nesiller arası farklılaşma ve din eğitimi, yazar Hüseyin Algur. *ATEBE*, 8, s.339-344.
- Keskiner, E. (2014). Çevre ve din eğitimi: imam hatip lisesi meslek dersleri kitapları üzerine bir inceleme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 187-215.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Kızılabdullah, Y. ve Yürük, T. (2008). Din eğitimi modelleri çerçevesinde Türkiye'deki din eğitimi üzerine genel bir değerlendirme. *Dini Araştırmalar*, 11(32), 107-129.

- Mahmodui, S., Jafari, E., Hasrabadi, H. A. & Liaghatdar, M. J. (2012). Holistic education: An approach for 21th. *Century. International Education Studies*, 5(2), 178-186.
- MEB (2024a). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metin. <https://tyymm.meb.gov.tr/ortak-metin> (Erişim: 14.01.2025).
- MEB (2024b). Ortaokul 5. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı <https://tyymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/din-kulturu-ve-ahlak-bilgisi-dersi> (Erişim: 12.01.2025).
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (Çev: S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Pegem A Yayıncılık.
- Okumuşlar, M. (2014) *Yapılandırmacı yaklaşım ve din eğitimi*. Yediveren Yayınevi.
- Oral, O. (2017). Fahreddin Râzî'ye göre ihlâs sûresi'nde Allah tasavvuru ve tevhid sorunu. *SOBİDER Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(17), 168-184.
- Ömeroğlu, A. F. (2024). Türkçe öğretmenlerinin uyguladığı sınav sorularının öğrenme alanları, ölçme değerlendirme yöntemleri ve bilişsel alan basamakları açısından incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 14, 975-992.
- Özer, S. ve Yılmaz, E. (2016). Farklılaştırılmış öğretim. E. Yılmaz, M. Çalışkan ve S. A. Sulak (Eds.), *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar* içinde, (ss.127-140). Çizgi Kitabevi.
- Posos Devrani, A. E. (2021). Gençler için 21. yüzyıl becerileri ve dijitalleşen dünyanın gereklilikleri: Yeni okuryazarlıklar. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 9(24), 5-20.
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. Sage Press.
- Rençber, İ. (2008). *Yeni ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşleri (Konya İli Örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sağır, C. (2023). Benötesi psikolojide yer bulan tasavvuftaki manevî uygulama ve ahlâkî değerler. *Tasavvur-Tekirdağ İlahiyat Dergisi*, 9(2), 1365-1406.
- Sancaklı, S. (2003). Hz. Peygamber ve insan hakları. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, III (2), 23-51.
- Semerci, C. (1992). *Fırat üniversitesinde öğrenci başarısının ölçülmesinde kullanılan yöntemler ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşler*. [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2008). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Öğretmen Yayınları.
- Su, M. (2023). Din eğitiminde sembol okuryazarlığı. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2), 393-415.
- Şahinoğlu, S. (2021). *Eğitimde holistik (bütünsel) yaklaşım ve din eğitimi*. [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şentürk, C. (2017). *İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- TDV (2025). *İslam Ansiklopedisi*, <https://islamansiklopedisi.org.tr/esma-i-husna>.
- Tetik, N. (2021). Finansal okuryazarlık. Ahmet Aypay (Ed.), *Yükseköğretimde 21. Yy. Becerileri* içinde (ss. 299-320), Nobel Akademi Yayıncılık.

- Teyfur, M. ve Teyfur, E. (2012). Yapılandırmacı öğretim programına yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi (İzmir il örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 66-81.
- Turan-Oluk, N. & Ekmekci, G. (2017). Alternatif değerlendirme teknikleri ile geleneksel değerlendirme tekniklerinin öğrenci başarısını ölçme açısından karşılaştırılması. *JRES*, 4(2), 172-199.
- Uludağ, Z. (2017). Bütüncül (holistik) eğitim felsefesi zarureti. <https://muhaz.org/butunculholistik-egitim-felsefesi-zarureti.html>.
- Uzunpolat, Y. (2020). *Din eğitimi ve kültür ilişkisi: DKAB dersi örneği*. [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme, teori, teknikler*. Alkım Yayınları.
- Yemenici, A., Özdemir, H. F. ve Selçuk, M. (2020). Öğretmen adaylarının din eğitiminde farklılıklarla karşılaşma deneyimleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Dini Araştırmalar*, 23 (57), 9-36.
- 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.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yıldız, M. (2023). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik algıları. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 27(2), 661-683.

Reflections of the Century of Türkiye Education Model's Pedagogical Paradigm on the 5th Grade Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) Course Curriculum in Secondary School

Sare EVCİMİK, Presidency of Religious Affairs, ORCID ID: 0000-0003-4154-3434

Burhan AKPINAR, Firat University, ORCID ID: 0000-0003-3509-0475



Inönü University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 26, No 3, 2025
pp. 2129-2162
DOI
10.17679/inuefd.1669851

Article Type
Research Article

Received
04.04.2025

Accepted
16.12.2025

Highlights

- The pedagogical paradigm of the Century of Türkiye Education Model is the Common Text.
- Effective religious education depends on understanding the pedagogical paradigm of TYMM.
- The reflection of TYMM on the 5th-grade RCMK curriculum is the knowledge-action balance.

Abstract

The aim of this study is to examine the reflections of the pedagogical paradigm of the Century of Türkiye Education Model (CTEM) on the secondary school 5th-grade Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) course curriculum. Designed within the framework of qualitative research, the study was conducted using the scanning method. Document analysis was used for data analysis in the study. In this process, documents selected according to specific criteria were read, described, and interpreted impartially in line with the purpose of the study. The conclusions reached based on these interpretations are as follows: The reflections of the pedagogical paradigm of the Century of Türkiye Education Model on the secondary school 5th-grade RCMK curriculum can best be read through its philosophical background and its pedagogical paradigm, the "common text." Based on this text, the model's pedagogical paradigm can be expressed as "skill-based teaching," which encompasses the K-12 skills framework, holistic education, 21st-century literacy skills, and differentiation in education. These are reflected in the program units as the integration of "knowledge and action." In the model's "competent and virtuous individual" profile, "competence" is reflected as "conceptual skills" representing the integration of knowledge, attitude, and action; while the "virtuous" dimension is reflected as "dispositions" that encompass social and moral development together. The model's 21st-century skills have been associated with Islamic subjects in accordance with the "from-roots-to-future" principle. The model's holistic paradigm is reflected in activities targeting students' physical, social, cognitive, emotional, and behavioral characteristics. Finally, the differentiation included in the model is reflected as varied activity suggestions for fast and slow learners.

Keywords: Century of Türkiye Education Model, RCMK (Religious Culture and Moral Knowledge) curriculum, Religious education, Secondary school

Suggested Citation

Evcimik, S., & Akpınar, B. (2025). Reflections of the pedagogical paradigm of the Century of Türkiye Education Model on the secondary school 5th grade Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) curriculum. *Inönü University Journal of the Faculty of Education*, 26(3), 2129-2162. DOI: 10.17679/inuefd.1669851

1. Introduction

Curriculum development aims to meet new individual or societal needs arising from the advancement of science and technology. The realization of this objective is directly proportional to the quality of education (İlhan Aslaner, 2019, p. 396). Within this context, in the Turkish Education System (TES), curricula change according to needs. An examination of the relevant Ministry of National Education (MoNE) documents (MEB, 2024a) reveals that the Century of Türkiye Education Model (CTEM) can be considered a comprehensive transformation encompassing not only curricula but also related teacher training, textbooks, and the development of instructional materials. Developed as a result of MoNE's nearly three-year studies with UNESCO support, CTEM began to be implemented in the 2024-2025 academic year for primary school 1st grade, secondary school 5th grade, and high school 9th grade.

CTEM, one of the most comprehensive changes in the history of the Türkiye Republic in education, brings forth many innovations through the philosophical and historical foundations and pedagogical paradigms it is based on, as well as various contemporary scientific and technological competencies. Among these innovations, the prominent ones are: the K-12 Skills Framework, Holistic Paradigm, various literacy skills, and differentiation in instruction. The skills and teaching-focused K-12 skills framework is expressed as the individual competencies required by the 21st century. Today, these competencies have been integrated into the education systems of many countries (Yıldırım & Çalışkan, 2024; Atış Akyol & Aşkar, 2022). The holistic paradigm, referred to as holistic education in the literature, can be understood as developing the individual in all aspects, including the spiritual dimension (Uludağ, 2017). It is noted that this understanding is in line with the belief of "tawhid" (monotheism), which expresses the ontological and epistemological perspective of Islam (El Odessy, 2017). The various literacy skills included in CTEM can be expressed as competencies that individuals will need in the 21st century (Posos Devrani, 2021). As an indicator of the global acceptance of these skills, it can be shown that they are included in the Sustainable Development Goals by the OECD and the United Nations (UN) (Aypay, 2021). Differentiation in education, another global trend, involves enriching instruction—in terms of environment, time, materials, and activities—or providing support to those in need, based on students' readiness, learning styles, and cultural characteristics (Özer & Yılmaz, 2016; Çoban, 2020). The conceptual skills highlighted in the model are competencies that jointly address the phenomena of knowing and doing, encompassing basic, integrated, and higher-order thinking skills. Social-emotional learning skills also consist of self, social life, and collaborative skills (MEB, 2024a).

It can be expected that these innovations, currently applied in the education systems of many developed countries like the USA, EU, and Canada (Yıldırım & Çalışkan, 2024), will make significant contributions to religious education as well as to other fields. Because "skill-based teaching," one of the innovations brought by CTEM, can support the integration of knowledge and action (ilm-amal), which falls within the scope of religious education. Similarly, the holistic paradigm is an understanding familiar to the Islamic intellectual tradition, which views humans as a whole composed of body and soul (Şahinoğlu, 2021). Although viewed by some as demands of the global market (Aşlamacı, 2023), 21st-century literacies, most of which are related to the technological necessities of our era, can provide individuals in religious education with social and global understanding beyond spiritual development (Çakıroğlu, 2024). In this sense, 21st-century literacies can support the presentation of the religion of Islam to the comprehension of current generations. Since generations can exhibit different characteristics in terms of value approaches, lifestyles, etc., it is important to consider this in education (Kaya, 2022). Differentiation, on one hand, allows for considering individual differences in religious instruction, such as students' prior religious knowledge, interest and attitudes towards religion, cultural affiliations, and learning profiles (Yıldız, 2023), while on the other hand, it is an approach that serves justice, one of the core values of Islam.

Reflecting the pedagogical innovations included in the CTEM common text into the curricula, while considering the nature of the relevant subject, is critical for the success of the model. Although all stakeholders, primarily teachers, have important roles and responsibilities in this regard, above all, the CTEM pedagogical paradigm must be reflected in accordance with curriculum development principles and in a manner appropriate to the epistemological nature of each subject. Because the success of a curriculum in practice is influenced not only by the implementation conditions but also by whether the curriculum itself has been developed according to scientific principles (Ertürk, 1998). One of the principles implied by scientific rigor here is the preparation of the curriculum in accordance with the relevant student needs and characteristics and the nature of the subject matter (Büyükaragöz, 1997). Accordingly, it is expected that the pedagogical innovations introduced by CTEM are reflected appropriately for the subject matter, for instance, for religious education topics. This requirement is addressed in educational literature as the "subject area basis" in curriculum development (Akpınar, 2017, p. 27). In the context of religious education, this means that the pedagogical innovations introduced by TYEM as 21st-century requirements and competencies must be reflected in aims, content (topics), methods, and practice in a manner consistent with the nature of religious education. To this, our country's past experiences in religious education, the current situation, the requirements of the era, and social demands can be added. The appropriate reflection of the pedagogical innovations included in the CTEM common text onto religious education is important for the practical success of Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) courses, which constitute religious education in our country. Success here means students acquiring sound knowledge about religion and morality and developing fundamental skills based on the primary sources of Islam and within the framework of core values (Kızılabdullah & Yürük, 2008, p. 125). What is even more crucial at this point is that the success and effectiveness of these courses are related not only to the healthy personality development of the individual but also to societal harmony. Because religious knowledge and beliefs are critical in guiding an individual's attitudes and behaviors in daily life (Karacoşkun, 2004, p. 26). This situation is also important for students to develop a consistent worldview based on possessing "a sound mind, a sound heart, and sound taste" (aklıselim, kalbi-selim ve zevki-selim)—which expresses balanced development as emphasized in the CTEM common text (MEB, 2024a)—and on the integration of "knowledge and action" (ilim-amel), highly valued in Islam (Gürman, 2023). Examining the reflections of the pedagogical innovations introduced by CTEM onto religious education is necessary to provide data regarding the model's success in practice. Within the context of this necessity, this study, which examines the reflections of these pedagogical innovations from the CTEM common text onto the secondary school 5th-grade RCMK curriculum, can contribute to the literature.

2. Method

2.1. General Aim

The general aim of the research is to examine the reflections of the pedagogical innovations introduced by the Century of Türkiye Education Model (CTEM) on the secondary school 5th-grade Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) course curriculum. In line with this general aim, answers were sought to the following questions:

1. What are the pedagogical paradigm and the innovations brought by CTEM?
2. What are the characteristics of the secondary school 5th-grade RCMK course curriculum?
3. What are the reflections of CTEM on the secondary school 5th-grade RCMK course curriculum?

2.2. Research Model

The model of this study is the survey method. The study, designed in accordance with the qualitative paradigm which aims to analyze social and human subjects in a multifaceted and in-depth manner (Balyer, 2016; Punch, 2013), utilized the document analysis technique for data analysis, consistent with the document review model (Yıldırım & Şimşek, 2013). Document analysis is a qualitative research technique used to examine the information in all kinds of scientific and reliable documents related to the studied topic in a detailed and systematic way (cited from Wach, 2013 by Kırıl, 2020). This technique involves the stages of selecting, classifying, reading, and evaluating recorded documents (data) according to specific criteria for the purpose of the study (Karasar, 2009). The study data (documents, records) were selected according to criteria found in the relevant literature (Balci, 2009; Sönmez & Alacapınar, 2016). These data sources are: books, articles, academic theses, conference papers, and internet resources related to the topic. The following criteria were taken into account in their selection (Baloğlu, 1999; Yıldırım & Şimşek, 2013):

- a) Books: The books selected and reviewed in the study must be scientific (original, not adulterated, and published by national/international publishing houses with a scientific board).
- b) Articles: The articles reviewed in this study must be registered in scientific databases such as DergiPark, WoS, TR Dizin, and must have an ISSN/DOI number.
- c) Academic Theses: The academic theses, which are among the study's data sources, must be registered in the YÖK (Council of Higher Education) National Thesis Center.
- d) Conference Proceedings: The conference proceedings, which are among the study's data sources, must have been presented and published at national/international scientific congresses or symposia with a scientific board.
- e) Internet Resources: The internet resources, which are among the study's data sources, must be academically based, have clear web addresses, and be reliable sites.

In the study conducted using the survey model, to ensure reliability, criteria such as the selected and reviewed documents being suitable for the study's purpose, relevant to the topic, authentic, and original (Sönmez & Alacapınar, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2013; Glesne, 2014) were taken into account. For validity in qualitative studies, as suggested in the literature (Karataş, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2013; Kırıl, 2020; Miles & Huberman, 2016); the role of the researchers was clearly stated, and the documents constituting the data sources were read impartially. In the context of study validity, the role of the researchers is to read, describe, and interpret the selected documents impartially in accordance with the study's objectives.

3. Results

3.1. The Reflections of the Century of Türkiye Education Model on the Secondary School 5th Grade RCMK Curriculum

3.1.1. Understanding the Pedagogical Paradigm of the Century of Türkiye Education Model

The first point to consider regarding the reflections of CTEM on the secondary school 5th grade RCMK curriculum is the "Common Text," which constitutes the pedagogical paradigm of this model. This text, which demonstrates the philosophy of the model, also serves as pedagogical principles guiding the implementation of curricula, including the 5th-grade RCMK curriculum. Therefore, to implement the 5th-grade RCMK curriculum according to the innovations brought by CTEM, the common text is among the fundamental reference sources. The common text, which shows the foundations, structure, and components of the model, indicates the core pedagogical approach of CTEM. Teachers' correct implementation of the curriculum they teach is largely related to understanding and internalizing this text. Accessible to anyone on the MoNE website, the common text not only introduces CTEM but also provides

clues on how to achieve the model's general goal, the "competent and virtuous human" profile. In this respect, the common text serves as a guide for implementing the secondary school 5th grade RCMK curriculum according to the pedagogical innovations introduced by CTEM. In educational literature, this characteristic is explained as the curriculum's "guiding nature for practitioners (teachers and administrators)" (Sönmez, 2008; Fidan, 1996).

The pedagogical innovations introduced by CTEM curricula can be listed as: the K-12 skills framework, holistic education, various literacy skills, and differentiation. Among these, the K-12 skills framework can be characterized as 21st-century competencies, also referred to as "Skill-Based Teaching" (Çelik, 2021). Here, K-12 refers to the integration of 21st-century life skills, based on studies in many developed countries, into educational stages from preschool to the final year of high school (Aras, Ülker, & Altun, 2023). Although its traces were seen in previous curricula, the holistic paradigm has been explicitly referenced and integrated into many dimensions of the curricula with CTEM. While its origins as a concept are ancient, it was highlighted as a concept by Ron Miller (2005). This paradigm, which holistically addresses the student in mental, emotional, physical, social, moral, and spiritual aspects during the instructional process, aims to develop their self-understanding and awareness of their place in the world (Altan & Yıldırım, 2022). The holistic paradigm, which bases education on human development, participatory democracy, and global citizenship, advocates for an education that gives students freedom of choice, places them at the center, and emphasizes material and spiritual literacy (Mahmodui, et al., 2021). 21st-century literacy, which was only weakly addressed in previous curricula, has been highlighted in the TYMM curriculum as a function integrated into the delivery of each unit. These literacies, inspired by the contemporary world, include information literacy, digital literacy, financial literacy, visual literacy, cultural literacy, civic literacy, data literacy, sustainability literacy, and arts literacy (MEB, 2024b). International exams such as PISA, TIMSS, and PIRLS, which are important assessments of the quality of education in countries, focus on these literacy skills. These literacies are also included in the United Nations' sustainable development goals (Aypay, 2021) and are incorporated into the programs of many developed countries (Aydın, 2024). This demonstrates the importance of the various literacy skills included in the TYMM curriculum, which is one of the innovations. Differentiation, another innovation introduced by the TYMM curriculum, means taking into account the differences in teaching (content, process, and products) based on students' physical, social, cognitive, emotional, and behavioral characteristics, learning methods, readiness levels, and cultural backgrounds (MEB, 2024a). Comprising enrichment and support components, differentiation encompasses differentiating teaching in terms of curriculum content, process, product, and assessment according to learner characteristics (Şentürk, 2017). Differentiated instruction based on flexible education involves adapting the environment, time, methods, and materials according to the student's readiness level, interests, and learning profile (Özer and Yılmaz, 2016; Çoban, 2020). Under the differentiation heading in the TYMM curriculum, enrichment (MEB, 2024a) suggests activities for students with specific cognitive characteristics who learn quickly. Support, also under this heading, suggests activities for those with fewer prerequisites and who learn relatively slowly.

3.2. Secondary School 5th Grade RCMK Curriculum

Effective religious education in practice depends not only on the quality of the curricula prepared for it but also on student characteristics and the practitioners' knowledge and adoption of this program in all its dimensions. There are numerous studies in the literature indicating that it is very difficult for curricula that teachers are unfamiliar with or do not endorse to be successful in practice (Bümen & Yazıcılar, 2020; Bulut & Atabey, 2016; Rençber, 2008). Therefore, it is beneficial to examine the CTEM Secondary School 5th-Grade RCMK Curriculum.

The RCMK curriculum implemented in secondary school 5th grades in our country as of the 2024-2025 academic year contains a total of five units (MEB, 2024b). These are: Belief in

God, Prayer (Salah), The Qur'an, Stories of the Prophets, and Religious Motifs in Our Architecture. In the context of CTEM, which aims to develop the individual in many dimensions such as intellectual, social-emotional, social, and artistic, these units can be evaluated as follows. The "Belief in God" and "The Qur'an" units are oriented towards students' Islamic knowledge and attitudes (ilm), while the "Prayer" unit is oriented towards practice (amal). The "Stories of the Prophets" unit supports the individual's social-emotional development by providing clues about aspects such as empathy and modeling. The "Religious Motifs in Our Architecture" unit can be considered as the artistic and aesthetic dimension that supports the knowledge and attitudes gained in previous topics. This sequencing of topics aligns with CTEM's holistic education approach, which aims to develop students in all dimensions according to the "competent and virtuous individual" profile (MEB, 2024a).

3.3. Reflections of the Century of Türkiye Education Model on the Secondary School 5th-Grade RCMK Curriculum

The secondary school 5th grade RCMK curriculum, like previous curricula, comprises units and stages for their instruction. As indicated above, when examining the instructional stages of the five units in the 5th grade RCMK curriculum, the reflections of CTEM can be easily observed. Furthermore, it can be assessed that these reflections are both visual and explicit. In light of this assessment, when examining the stages of teaching the units included in the 5th grade Religious Culture and Ethics curriculum, it is observed that the unit's theme is first briefly presented, and what is expected of students within the context of this theme is also stated. This situation is a requirement of the student-centered and constructivist approaches, which are among the pedagogical foundations of CTEM. Because in a student-centered constructivist understanding, the curriculum and teacher do not transmit all knowledge; they provide the main theme, and students construct the details (Teyfur & Teyfur, 2012). Thus, each student constructs the knowledge according to themselves (needs, interests, and experiences) within the context of the program theme and under the teacher's guidance.

Subsequently, it is seen that the estimated time allocated for each unit is provided. This estimation is important for the teacher's in-class time planning. The "conceptual skills" presented in third place within the unit serve as a roadmap that students should follow to achieve the learning outcomes (attainments) included in the program. This roadmap also encompasses the competencies expected to be acquired by students in that unit. Thus, students not only gain knowledge but also learn scientific processes, which is counted among 21st-century skills (Çiftci, Yayla, & Sağlam, 2021). The "dispositions" included here are likely related to the students' social-emotional development and personality development, which could be considered complementary to the learning outcomes they achieve in this unit. This relationship aligns with educational development, where cognitive understanding is first established in an individual's development, followed by the development of affective attitudes based on it (Sönmez, 2008). Because the conceptual skills in the unit are more related to the cognitive dimension, while the dispositions are weighted towards affective development. Stages structured in this way reflect the understanding in contemporary pedagogy that envisions the holistic and interconnected development of the individual cognitively, affectively, and behaviorally (Altan & Yıldırım, 2022).

In the instructional stages of the units in the secondary school 5th grade RCMK curriculum, the theme, conceptual skills, and dispositions are followed by cross-program components. The purpose of this linkage is to ensure that students, in the context of this unit, possess not only holistic development in mental, social, emotional, and moral aspects but also the requirements of our contemporary era, which is related to the "competent" dimension of CTEM's individual profile. In this context, within the framework of the topics of the first unit, "Belief in God," students are expected to know themselves, possess Islamic and universal values such as mercy and freedom (Sancaklı, 2003), and acquire digital literacy and visual literacy skills,

which are counted among 21st-century skills (Pasos Devrani, 2021). What is noteworthy here is the association of self-knowledge (self-awareness), which is very important for both individual and societal peace, with belief in God. This association is a very important perspective brought by CTEM to the 5th grade RCMK curriculum. This perspective can be interpreted as the CTEM 5th grade RCMK curriculum "orienting towards transpersonal psychology, which works on a definition of human different from secular psychologies" (Sağır, 2023, p. 1367). On one hand, it evokes Plato's understanding that considers human existence (shadow being) in the context of the absolute existence, God (Cevizci, 2011); on the other hand, it evokes the Sufi belief and Ibn Arabi (Abu Zayd, 2010), which consider consciousness, the expression of an individual's self-knowledge, within the unity of "God-Human-Universe."

In the instructional structure of the secondary school 5th grade RCMK curriculum units, the theme, conceptual skills, dispositions, and cross-program components are followed by "learning outcomes and process components." The learning outcomes here express the cognitive, affective, and psychomotor attainments or the skills (conceptual skills) encompassing all of these as envisaged by CTEM, which students are expected to achieve after the stages listed above (Unit; theme, conceptual skills, dispositions, and cross-program components). The learning indicators, which serve as evidence for achieving these learning outcomes, guide both monitoring student learning and organizing the teacher's instruction. These learning outcomes, defined as student activities, conform to the curriculum development methodology that states "attainments, rather than the teacher, should express the activities that the student will do" (Sönmez, 2008; Ertürk, 1998). The evidence for achieving these learning outcomes can be considered as indicators that are of the nature of "target behaviors" in the educational curriculum literature (Sönmez, 2008).

In CTEM curricula, the content framework that comes after the learning outcomes and process components is as follows: "The Perfect Order in the Universe, The Existence and Oneness of God, The Beautiful Names of God, Learning a Surah: Surah Al-Ikhlâs." This framework can be evaluated as one that defines the topic, context, and component boundaries of the Belief in God unit. Furthermore, this framework indicates the knowledge and beliefs that the student must be aware of, know, and connect with in order to achieve the intended learning outcomes related to the belief in God in this unit. The clue "The Perfect Order in the Universe" within this framework is highly compatible with conceptual skills such as "Information Gathering, Observation-Based Prediction, Interpretation, Inductive Reasoning." This compatibility is crucial not only for the individual to achieve the unit's learning outcomes but also for healthy personality development. In the theme of the Belief in God unit (MEB, 2024b), this compatibility is expressed as follows: "It is aimed that students reason about the perfect order in the universe, make observation-based predictions about the existence and oneness of God (SWT) by recognizing this order, and gather information about the concept of tawhid and the beautiful names of God (SWT) from sources." Referring to Surah Al-Ikhlâs as the complement to all these reflects CTEM's holistic understanding that addresses both material and spiritual aspects together. This reflection can also be understood as the reinforcement of acquired knowledge, such as reasoning, observation, and information gathering, with the revealed knowledge contained in Surah Al-Ikhlâs, which can be interpreted as CTEM's holistic understanding encompassing not only ontology but also epistemology. Indeed, the key concepts "Al-Asmā' al-Ḥusnā (The Beautiful Names), ikhlâs (sincerity), tawhid (monotheism)" provided in the context of the mentioned content framework support this interpretation. Because in establishing belief in God, which is the main goal of the unit, Al-Asmā' al-Ḥusnā (The Beautiful Names) allow us to acquire sufficient and accurate knowledge about Him, as they encompass the attributes that are necessary, possible, and impossible for God (TDV, 2025). Here, tawhid means that God exists, is One, and has no partners, which is the most fundamental principle of Islam, and this is explained concisely in Surah Al-Ikhlâs. Indeed, this surah was revealed as a response to the polytheists'

various questions about God and divine attributes, such as "Describe your Lord to us" directed at the Prophet Muhammad (PBUH) (Oral, 2017).

In the instructional stages of the units in the secondary school 5th grade RCMK curriculum, the stage titled "Learning Evidence (Assessment and Evaluation)" under the cross-program components, which follows the theme, conceptual skills, and dispositions, is aimed at evaluating the results of the effort shown so far. This section specifies which tools should be used to measure the learning students have achieved in the unit. In fact, this requirement is advisory for teachers. The appropriateness of the tools listed here—open-ended questions, short-answer questions, worksheets, concept maps, visual analysis forms, and self-evaluation forms—for the secondary school student level and the topics in, for example, the Belief in God unit is important. Considered in this context, the short-answer questions and, to some extent, the open-ended questions in the list are more suitable for measuring verbal information, which is considered basic knowledge in cognitive development (Ömeroğlu, 2024, p. 987). Tools such as worksheets, concept maps, visual analysis forms, and self-evaluation forms are more suitable for measuring higher-order learning (intellectual skills) (Turan-Oluk & Ekmekci, 2017, p. 174). Viewed this way, it can be said that the knowledge regarding the topics in, for example, the Belief in God unit consists of verbal information and intellectual skills. Thus, it can be stated that the tools suggested for measuring the learning in the Belief in God unit of the CTEM 5th grade RCMK curriculum are appropriate. Because the assessment tools to be used for observing student achievement in education must be related to the nature of the relevant topic as well as student characteristics (Semerci, 1992). Also, the performance task included in this section is important due to its suitability for measuring students' attainments during the instructional process. Because it is very important for a contemporary model like CTEM to be sensitive to the process as well as focused on the results of the instructional process when evaluating student achievement. From this perspective, it can be said that CTEM possesses a holistic understanding in measuring and evaluating student attainments (learning outcomes) in the Belief in God unit of the 5th grade RCMK curriculum. Holism, as used here, signifies an integrated perspective that encompasses students' verbal knowledge and cognitive abilities acquired within the specified unit, together with their attainments during and upon completion of the instructional process.

In the instructional stages of the units in the secondary school 5th grade RCMK curriculum, the stage following the theme, conceptual skills, dispositions, and cross-program components is the "learning-teaching experiences." This stage, which consists of the components Basic Assumptions, Pre-Assessment Process, Bridge Building, and Learning-Teaching Practices, serves as a guide for the teacher in providing learning experiences to the student. This section provides information about students' readiness levels related to the unit and includes suggestions for organizing the instructional process. What is noteworthy here is the Bridge Building component, which connects what students learn in this unit with what they learn in other subjects. This is a very important innovation as it allows students to both reinforce the learning outcomes of this unit and elevate what they learn here to a higher level through multifaceted relationships; in cognitive development, this transfer is expressed as a higher-order thinking skill (Karataş, 2024). The "learning-teaching practices" here serve as a roadmap related to "implementing instruction," which is counted among the fundamental teacher skills during the implementation of the curriculum. The codes in this section, which suggest to the teacher what to do to impart the unit's learning outcomes, provide information about program components such as dispositions, values, and various literacies related to the topic being covered. This information can provide significant support to the teacher in achieving holistic education. For this, it is extremely important for teachers to have curriculum literacy skills to decipher such signs, connections, and codes in alignment with the curriculum's paradigm.

The final stage in the instructional stages of the units in the secondary school 5th grade RCMK curriculum is differentiation, which is a significant innovation. In the relevant program

documents (MEB, 2024a), differentiation is defined as "a learning environment that considers differences based on students' physical, social, cognitive, emotional, and behavioral characteristics, learning methods, readiness levels, and cultural backgrounds in content, process, and products." This means not trying to make students who differ in learning pace, style, readiness, and culture similar using the same goals, methods, and strategies as before, but rather diversifying instruction in terms of environment, time, method, and materials according to their differences. Thus, instruction is carried out according to the student's readiness level, interests, and learning profile (Özer & Yılmaz, 2016; Çoban, 2020). Here, differentiation consists of two components: enrichment and support. In the Belief in God unit of the 5th grade RCMK curriculum, research, association (making connections), and presentation activities are suggested for enrichment for fast-learning students. For support for students who do not fully possess the necessary readiness and learn more slowly, it is suggested to prepare a class bulletin board about the perfect order in the universe using visual content available on the Education Information Network (EBA) (MEB, 2024b). Since classrooms include students from different religions, beliefs, and traditions, differentiation, a very important innovation of CTEM, has a special significance in religious education. When the teacher accepts these differences as "richness" and reflects this to the students, religious education can offer important opportunities for the individual to know and accept themselves and others (Yemenici, Özdemir, & Selçuk, 2020, p. 14). In this regard, differentiation, among the innovations brought by CTEM, can be seen in the context of the RCMK course as having a special meaning and as an important opportunity to address belief-based divisions that disturb society. To achieve this, religious education at the secondary school level, which is an important stage in personality development and determining attitudes towards faith, must be delivered with diverse, effective, and inclusive activities. Therefore, differentiation, among the innovations of CTEM, is important not only for ensuring access and equity in education but also for contributing to social harmony by bringing together students' belief differences within a framework of acceptance and respect.

4. Discussion, Conclusion and Recommendations

In TES, education and instruction at every level are carried out in accordance with the curricula developed by the MoNE. The curricula that guide the conduct of all courses from preschool to the final year of high school in Türkiye are periodically updated by the Ministry of National Education (MoNE). The pedagogical purpose of this is to keep the curricula current and make them more effective in the face of changes in science, technology, society, and the economy (Demirel, 1999). The current curricula following MoNE's last update in 2018 are the CTEM curricula, which began partial implementation in the 2024-2025 academic year. The curricula form the backbone of a very comprehensive revision effort that includes teacher training, textbooks, and teaching materials. Indeed, if noticed, it can be seen that the renewals regarding teacher education, textbooks, and teaching materials brought to the agenda with CTEM are aimed at increasing the practical effectiveness of the curriculum. The CTEM curricula, currently initiated in primary school 1st grade, secondary school 5th grade, and high school 9th grade, encompass many pedagogical firsts. Among these, skill-based teaching, conceptual skill, holistic education, social-emotional development, differentiation in education, and various literacy skills (MEB, 2024a) stand out. What is important here is the extent to which the nature of the relevant subject is taken into account in reflecting these innovations in the curricula. This requirement, addressed in curriculum development literature as the "subject area basis" (Akpınar, 2017, p. 27), is crucial for the scientific rigor and practical effectiveness of CTEM curricula.

In this study, it has been examined how the aforementioned pedagogical innovations, applied as 21st-century skills in many countries (Tetik, 2021; Gümüş, 2019), are reflected in the RCMK curricula according to the nature of religious education topics. This topic is closely related not only to the RCMK course but also to the core paradigm of CTEM. Because the aims,

principles, and concepts included in the common text, which constitutes CTEM's philosophical foundations and pedagogical paradigm—such as the "goal of the pinnacle of material development within the constellation of national and spiritual values," the "Virtue-Value-Action" framework, the "Competent and Virtuous Human," the "Holistic" principle, "Ontological unity," and "Axiological maturity"—are very closely related to religious education (Bilgiz & Nişancı, 2023; Demir, 2015). In this regard, the RCMK curriculum is, in a sense, a mirror of CTEM. Therefore, understanding the reflections of CTEM's pedagogical paradigm on the secondary school 5th grade RCMK curriculum, which began implementation in the 2024-2025 academic year, is very important. This situation is valuable not only for the success of the relevant program but also for teachers of this subject to understand the pedagogical spirit of CTEM. Because it is difficult for curricula that teachers are unfamiliar with or do not endorse to be successful in practice. In overcoming this difficulty, understanding the 2024 secondary school RCMK curriculum is important to support the teacher training conducted by MoNE. Indeed, the RCMK course is one of the best subjects to observe the reflections of CTEM's ontological, axiological, and pedagogical spirit. The conclusions reached in the study conducted for this purpose are presented below:

The CTEM common text, prepared by MoNE for all subjects and made accessible in 2024, can be considered the fundamental reference source for understanding the philosophical background and pedagogical paradigm of the secondary school 5th grade RCMK curriculum. This source appears to undertake the function of guiding and providing direction to teachers for the CTEM curricula, as mentioned in educational curriculum development literature (Sönmez, 2008; Varış, 1996). The micro-level benefit of teachers involved in religious education reading and understanding this source is to ensure the success of the 5th grade RCMK course by implementing it in accordance with the nature of the curriculum. The macro-level reflection of the success of the 5th grade RCMK course is nurturing a balanced individual profile in every aspect, which is extremely valuable for societal harmony.

This curriculum, which can be described as the 2024 CTEM secondary school 5th grade Religious Culture and Ethics Knowledge Curriculum, serves the CTEM's goal of creating a "Competent and Virtuous Individual" profile through its units, holistic teaching strategies and stages, and the additions that expand the scope of this holism. The reflection of the "skill-based education" concept (MEB, 2024a), which forms the backbone of CTEM, can be seen in the learning outcomes and student-centered activities that ensure the integrity of knowledge and practice. A striking reflection of CTEM in the 2024 secondary school 5th grade Religious Culture and Ethics Knowledge Curriculum is that, in terms of both holism and differentiation, the knowledge, skills, tendencies, and values included in the units are strengthened by the students' abilities, interests, needs, and individual differences (MEB, 2024b).

The information in the total of five units in CTEM's 2024 secondary school 5th grade RCMK curriculum pertains to Quranic knowledge necessary for the individual's personality development within an Islamic framework, social-emotional knowledge and models from the stories of the prophets, and the topics of prayer that will reflect this knowledge (*ilm*) into action (*amal*). The support of this religious knowledge with the practical action of prayer is a requirement of CTEM's skill-based education and holistic paradigm. It can be stated that this requirement is aimed at ensuring the unity of knowledge and action, which is highly valued in Islam. Furthermore, the reinforcement of the units on belief in God, prayer, the Qur'an, and stories of the prophets with the unit "Religious Motifs in Our Architecture" can be said to be aimed at supporting the "aesthetic" component (MEB, 2024a, p. 7) in the "Competent and Virtuous Human" profile, which is CTEM's student profile. This situation, which can be considered a reflection of CTEM's "virtue-value-action" holism, is appropriate in terms of the guidance role of religious education in developing personality through self-knowledge (Ceylan, 2013).

The presentation of topics under the heading "theme" in the instruction of the units in TYEM's 2024 5th grade RCMK curriculum reflects the model's frequently referenced "student-centered" and "constructivist" understanding. Indeed, CTEM's epistemological understanding is the student's "use and construction of new knowledge" rather than the ready intake of knowledge from existing sources or its transmission by the teacher. This situation is expressed in the relevant document (MEB, 2024a, p. 13) as follows: "Learning-teaching practices are structured within a student-centered understanding, compatible with the model's fundamental learning approaches." These reflections of CTEM "highlight the feeling and tendency of belief present in the individual during the construction of knowledge in religious education. Therefore, learner-centered constructivist religious education is beneficial if conducted within the boundaries of sound knowledge from Islamic sources" (Okumuşlar, 2014).

The reflections of CTEM's holistic paradigm on the 2024 5th grade RCMK curriculum can be seen in the instructional sequence of the units presented here. The mentioned sequence (MEB, 2024b) is as follows: Theme (conceptual skills, dispositions) and Cross-Program Components (social-emotional learning skills, values, literacy skills, interdisciplinary/skill components, learning outcomes and process components, content framework, key concepts, learning evidence). This is followed by Learning-Teaching Experiences (basic assumptions, pre-assessment process, bridge building, learning-teaching practices) and Differentiation (enrichment, support). This sequence actually reflects the tendency in the literature (Sönmez, 2008; Akpınar, 2017) to integrate the tripartite learning domains (cognitive, affective, and psychomotor) developed by Bloom and his team. According to Aşkar and Altun (2023, p. 927), searches in this direction are based on Wittgenstein's work in the 1960s. Wittgenstein (1967), who viewed thinking as a social phenomenon, argues that this process, which has many components, should be conceptualized based on the unity of cognition and action. This search has been reflected in CTEM as "conceptual skills." In the relevant documents, this reflection is expressed as follows: "A relational and cyclical structure has been designed within the framework of knowledge clusters along with conceptual skills, domain skills, dispositions supporting these skills, and cross-program components" (MEB, 2024a: 12). The conceptual skills here correspond to the holism that Cırık et al. (2023, p. 997) described as "the intersection points of the learning domain-skill-disposition triangle," evoking the "competent and virtuous human" profile in the model. Furthermore, this intersection is related to the characteristics that should be present in 21st-century individuals, reflected in the education systems of many countries. From this perspective, it can be said that CTEM's skill-based teaching understanding is reflected in the 2024 5th grade RCMK curriculum in the form of the instructional sequence of the units.

Among the literacy skills included in the CTEM curriculum, information literacy can be considered a 21st-century skill that supports accessing religious information, questioning, and internalizing it (Çakıroğlu, 2024). Visual and art literacies can be evaluated as 21st-century skills that support reaching the truth by observing the book of the universe (cosmos), also called the cosmic signs, to reinforce belief in God. Su (2023) expressed this as follows: "Visual objects can support the comprehension of religious phenomena, which are mostly expressed through language forms and are essentially included in the metaphysical realm. Thus, while students' religious affiliations are reinforced, their world of meaning can be shaped. Indeed, religious rituals, works of art, and religious texts are full of symbols. Therefore, religious literacy must somehow be related to these religious symbols" (p. 393). Digital and data literacies can also be seen as necessary competencies that support students' critical and conscious use of digital platforms and "protect their minds from misinformation structures on these platforms" (Gümrükçüoğlu, 2022: 49). In this regard, the Presidency of Religious Affairs (DİB) recommends training personnel who will provide professional support in the field of digital publishing with the aim of delivering authentic religious knowledge to all segments of society. The printed-digital religious publications prepared by the Presidency, which include artificial intelligence-supported language models and an interactive dictionary (DİB, 2024), are very important as an out-of-

school resource for the digital literacy included in the 5th grade RCMK curriculum. It can be stated that sustainability literacy here also supports the formation of the perception and thought that "emphasizes the human's relationship with God through the universe, and the human's responsibility towards the universe while the universe is presented to the service of humanity" (Keskiner, 2014, p. 187).

Furat (2022, p. 15), who addresses citizenship literacy together with religious literacy in the 2024 5th grade RCMK curriculum, sees this combination as necessary "to raise a good citizen," which is also an aim of TYEM. Thus, negative situations arising from different beliefs in society regarding religious matters can be reduced. Because religious literacy refers to the roles that democratic life assigns to responsible citizens. Based on this relationship, it can be said that the inclusion of cultural literacy in this course is "related to the fact that religious beliefs are one of the most fundamental elements of culture." Because culture influences the way religion is understood, the structure of its places of worship, its clothing, its eating and drinking activities, and the way its worship is performed. Therefore, one of the foundations on which religious education is given is culture (Uzunpolat, 2020, p. 59). Indeed, probably due to the relationship between culture and religion, this phenomenon has given its name to the RCMK course. Ultimately, it can be said that the literacies included in the CTEM 2024 5th grade RCMK curriculum as 21st-century skills have important functions in terms of "religious literacy," which is among the aims of this course.

Differentiation, which is an important and contemporary reflection of CTEM on the 2024 5th grade RCMK curriculum, can be evaluated as a significant guide for religious education in designing a learning ecology that considers individual differences (Kavut, 2024). Thus, in accordance with the CTEM pedagogical paradigm, religious education will be "diversified in the learning-teaching process, content, and assessment dimensions by considering students' prior religious knowledge, interest and attitudes towards religion, cultural affiliations, and learning profiles" (Yıldız, 2023, p. 661).

In the final analysis; the spirit of CTEM, which incorporates many contemporary innovations reconciled with our civilization and cultural roots in terms of philosophical background, pedagogical paradigms, and the practical dimensions of education and instruction, has been reflected in the curricula of all subjects. In the context of the secondary school 5th grade RCMK course, it can be said that the common text, which constitutes the philosophical spirit and pedagogical paradigm of CTEM, has been reflected in this course's curriculum as the instructional stages and sequence of the units. It is very important for teachers to adhere to this instructional sequence by utilizing the CTEM common text, which consists of fundamental principles guiding the instruction of each subject, and the documents prepared by MoNE on how to teach the curricula included in this model, in order for the CTEM 2024 5th grade RCMK curriculum to be implemented in accordance with its nature. This situation is crucial for the realization of CTEM's ontological goal... ..***Insan-ı Kâmil*** (The Perfect Human) and its 21st-century version, the "virtuous and competent individual." Indeed, the religious literacy skill that can be acquired through the authentic Islamic knowledge, exemplary models, and contemporary activities included in the TYEM 2024 5th grade RCMK curriculum is critical not only for the individual's development of a sound personality and consistent worldview but also for the social harmony of the society.

Ethics Committee Approval: In this qualitative survey study, no experiments requiring direct interaction with human or animal subjects were conducted. The data sources (documents) of the study are publicly accessible records. In the researchers' reading and description of the reviewed documents, interpretations and evaluations that would violate the privacy and confidentiality of individuals mentioned in these sources were avoided. Furthermore, for

plagiarism and academic integrity, all citations in the texts were made correctly, and the conclusions reached were presented adhering to the principles of clarity, objectivity, and accuracy. Therefore, since the study is of a document review nature, ethics committee approval was not required.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: The authors contributed equally to the investigation, authorship, and publication of this article. (Alternatively) The authors contributed as follows to the investigation, authorship, and publication of this article: 1st Author: 50%, 2nd Author: 50%.

Conflict of Interest: The authors declare no potential conflict of interest regarding the research, authorship, and/or publication of this article.

Financial Disclosure: The authors received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

Notice of Use of Artificial Intelligence: The author(s) did not utilize any artificial intelligence tools in the investigation, authorship, and/or publication of this article.

References

- Akpınar, B. (2017). **Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* [Curriculum development and evaluation in education]*. Data Yayınları.
- Altan, Z., & Yıldırım, T. (2022). Bütüncül eğitim, bütüncül gelişim, bütüncül insan [Holistic education, holistic development, holistic human]. **Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi**, 5(1), 68-77.
- Aras, S., Ülker, A., & Altun, D. (2023). Okul öncesi eğitim programının K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeline göre incelenmesi [Examination of the preschool education curriculum according to the K12 skills framework Turkey holistic model]. **Millî Eğitim**, 52(Special Issue), 791-812.
- Aşkar, P., & Altun, A. (2023). K-12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli üzerine bir çalışma [K-12 skills framework: A study on the Turkey holistic model]. **Millî Eğitim**, 52(Special Issue), 925-940.
- Aşlamacı, İ. (2023). **21. yüzyıl becerileri ve din eğitimi eleştirel bir yaklaşım* [21st century skills and religious education: A critical approach]*. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Atış Akyol, N., & Aşkar, N. (2022). Erken çocukluk döneminde 21. yüzyıl becerileri [21st century skills in early childhood]. **GEFAD/GUJGEF**, 42(3), 2597-2629.
- Aydın, M. (2024). **21. yüzyıl becerileri ve okuryazarlıklar* [21st century skills and literacies]*. Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları. <https://adm.ataaof.edu.tr/> (Accessed: 24.12.2024).
- Aypay, A. (2021). **Yükseköğretimde 21. yy. becerileri* [21st century skills in higher education]* (Ed. Ahmet Aypay). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Balcı, A. (2010). **Sosyal bilimlerde araştırma (yöntem, teknik ve ilkeler)* [Research in social sciences (method, techniques, and principles)]*. Pegem A Yayıncılık.
- Baloğlu, F. (1999). **İnternetteki kaynakların bilimsel çalışmalarda gösterilmesi* [Citing online sources in scientific studies]*. *Sosyoloji Konferansları*, 26, 253-257.
- Balyer, A. D. (2016). **Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma* [Teacher Leaders: A Qualitative Study on Teacher Perceptions]*. *Elementary Education Online*, 15(2), 391-407.
- Bilgiz, M, Nişancı, A. (2023). **Erdemli bir topluma ulaşmada merhamet ve eğitime dair* [On compassion and education in achieving a virtuous society]*. *Antakiyat*, 6(1), 31-55.
- Bulut, İ. ve Atabey, E. (2016). An evaluation of the effectiveness of the primary school 2nd grade English language curriculum in practice. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 17(3), 257-280.
- Bümen, N. T. ve Yazıcılar, Ü. (2020). **Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: Devlet ve özel lise farklılıkları* [A case study on teachers' curriculum adaptations: Differences between public and private high schools]*. *GEFAD / GUJGEF*, 40(1), 183-224.
- Büyükaragöz, S. (1997). **Program geliştirme-kaynak ve metinler* [Program development - resources and texts]*. Kuzucular Ofset.
- Cevizci, A. (2011). **Eğitim felsefesi* [Philosophy of Education]*. Say Yayınları.

- Ceylan, İ. (2013). *Kişilik gelişimi din ilişkisi: Din ve bilim* [Personality development and religion: Religion and science]. *Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 50-72.
- Cırık, İ., Genç, E., Demirel Kaya, ve Yılmaz, M. İ. (2023). *K12 beceriler çerçevesi öğretim tasarımı modeli: Anahtar öğeler* [K12 Skills Framework Instructional Design Model: Key Elements]. *Millî Eğitim*, 52(Özel Sayı), 997-1026.
- Çakıroğlu, H. (2024). *Dine eğitiminde 21.yüzyıl öğretene becerilerinin önemi* [The importance of 21st-century teaching skills in religious education]. *MANAS Din Bilimleri Dergisi*, 3(2), 98-105.
- Çelik, B. S. (2021). *Lise öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerini algılama düzeylerinin incelenmesi* [Examining high school students' perceptions of 21st-century skills]. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Biruni Üniversitesi.
- Çiftci, S., Yayla, A., & Sağlam, A. (2021). *21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları* [Students, teachers, and educational environments in the context of 21st-century skills]. *Rumelide Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734.
- Çoban, B. (2020). *7. sınıf yabancı dil öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına, üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi* [The impact of differentiated instruction on students' academic achievement, higher-order thinking, and problem-solving skills in 7th-grade foreign language teaching]. [Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi, YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, Ö. (2015). *Din eğitiminde bütüncül dünya görüşü çerçevesinde bütünsel öğrenme* [Holistic learning within the framework of a holistic worldview in religious education]. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, X(1), 74-99.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* [Curriculum development in education: From theory to practice]. Pegem Yayıncılık.
- DİB (2024). *T. C. Diyanet İşleri Başkanlığı* [Republic of Türkiye Directorate of Religious Affairs] (<https://www.diyanet.gov.tr/tr>).
- Ebu Zeyd, N. H. (2010). *İbn Arabî'ye göre insan-âlem, insan-Allah ilişkisi* [According to Ibn Arabi, the relationship between man and the universe, and man and God]. *Tasavvuf*, 25(1), 261-293.
- El Odessy, D. (2017). Islamic holistic philosophy. "One World": Logical and Ethical Implications of Holism" Conference, University of Essex, 8-September 2017.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme* [Curriculum development in education]. Meteksan.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme* [Learning and teaching at school]. Alkım Yayınları.
- Furat, A. Z. (2022). *Din okuryazarlığı: Din eğitimi felsefesi açısından temel bir kavram* [Religious literacy: A fundamental concept in the philosophy of religious education]. *Marife*, (Kış 2012), 9-24.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş* [Introduction to qualitative research] (Çev. Ed. A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Anı Yayıncılık.
- Gümrükçüoğlu, S. (2022). *Görsel medya ve din eğitimi* [Visual media and religious education]. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 20(1), 47-64.

- Gümüş, A. (2019). **Geleceğin eğitiminde yeni öğretmen becerileri** [New teacher skills in the education of the future]. İlke İlim ve Kültür Vakfı Analiz Raporu, No 4.
- Gürman, C. (2023). Kur'an'da ilim-amel ilişkisi ve sahâbe pratiğine yansıması: Abdullah b. Ömer Örneği [The relationship between knowledge and action in the Qur'an and its reflection on the practice of the Companions: The Example of Abdullah b. Umar]. **Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi**, (October Special Issue), 367-395.
- İlhan, A., & Aslaner, R. (2019). 2005'ten 2018'e ortaokul matematik dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi [Evaluation of middle school mathematics curricula from 2005 to 2018]. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 46, 394-415.
- Karacoşkun, M. D. (2004). Dinî inanç-dinî davranış ilişkisine sosyo-psikolojik yaklaşımlar [Socio-psychological approaches to the relationship between religious belief and religious behavior]. **Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi**, IV(2), 23-36.
- Karasar, N. (2009). **Bilimsel araştırma yöntemi** [Scientific research method]. Nobel Yayınları.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]. **Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi**, 1(1), 62-80.
- Karataş, T. (2024). Üst düzey düşünme becerilerinin okullarda kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri [Teacher opinions on the use of higher-order thinking skills in schools]. **Nizip Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1(2), 112-127.
- Kavut, B. (2024). Farklılaştırılmış öğretim [Differentiated instruction]. **Journal of Turkic Civilization Studies**, 5(1), 62-79.
- Kaya, Z. (2022). Nesiller arası farklılaşma ve din eğitimi, yazar Hüseyin Algur [Intergenerational differentiation and religious education, author Hüseyin Algur]. **ATEBE**, 8, 339-344.
- Keskiner, E. (2014). Çevre ve din eğitimi: imam hatip lisesi meslek dersleri kitapları üzerine bir inceleme [Environment and religious education: A study on the vocational course textbooks of imam hatip high schools]. **Değerler Eğitimi Dergisi**, 12(27), 187-215.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi [Document analysis as a qualitative data analysis method]. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 15, 170-189.
- Kızılabdullah, Y., & Yürük, T. (2008). Din eğitimi modelleri çerçevesinde Türkiye'deki din eğitimi üzerine genel bir değerlendirme [A general evaluation of religious education in Turkey within the framework of religious education models]. **Dini Araştırmalar**, 11(32), 107-129.
- Mahmodui, S., Jafari, E., Hasrabadi, H. A., & Liaghatdar, M. J. (2012). Holistic education: An approach for 21st Century. **International Education Studies**, 5(2), 178-186.
- MEB (2024a). **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metin** [Türkiye Century Education Model Common Text]. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin> (Accessed: 14.01.2025).
- MEB (2024b). **Ortaokul 5. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı** [Secondary School 5th Grade Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) Course Curriculum]. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/din-kulturu-ve-ahlak-bilgisi-dersi> (Accessed: 12.01.2025).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). **Nitel veri analizi** [Qualitative data analysis] (Trans: S. Akbaba Altun & A. Ersoy). Pegem A Yayıncılık.

- Okumuşlar, M. (2014). **Yapılandırmacı yaklaşım ve din eğitimi* [Constructivist approach and religious education]*. Yediveren Yayınevi.
- Oral, O. (2017). Fahreddin Râzî'ye göre ihlâs sûresi'nde Allah tasavvuru ve tevhid sorunu [The conception of God and the problem of monotheism in Surah Al-Ikhlâs according to Fakhr al-Din al-Razi]. **SOBİDER Sosyal Bilimler Dergisi**, 4(17), 168-184.
- Ömeroğlu, A. F. (2024). Türkçe öğretmenlerinin uyguladığı sınav sorularının öğrenme alanları, ölçme değerlendirme yöntemleri ve bilişsel alan basamakları açısından incelenmesi [Examination of the exam questions applied by Turkish teachers in terms of learning domains, assessment and evaluation methods, and cognitive domain levels]. **Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi**, 14, 975-992.
- Özer, S., & Yılmaz, E. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim [Differentiated instruction]*. In E. Yılmaz, M. Çalışkan, & S. A. Sulak (Eds.), **Eğitim Bilimlerinden Yansımalar** (pp. 127-140). Çizgi Kitabevi.
- Posos Devrani, A. E. (2021). Gençler için 21. yüzyıl becerileri ve dijitalleşen dünyanın gereklilikleri: Yeni okuryazarlıklar [21st century skills and the requirements of the digitizing world for youth: New literacies]. **Gençlik Araştırmaları Dergisi**, 9(24), 5-20.
- Punch, K. F. (2013). **Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches**. Sage Press.
- Rençber, İ. (2008). **Yeni ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşleri (Konya İli Örneği)* [The opinions of inspectors, administrators, and teachers regarding the problems encountered in the implementation of the new primary education curriculum (Konya Province Example)]*. [Master's Thesis, Selçuk University]. YÖK National Thesis Center.
- Sağır, C. (2023). Benötesi psikolojide yer bulan tasavvuftaki manevî uygulama ve ahlâkî değerler [Spiritual practices and moral values in Sufism found in transpersonal psychology]. **Tasavvur-Tekirdağ İlahiyat Dergisi**, 9(2), 1365-1406.
- Sancaklı, S. (2003). Hz. Peygamber ve insan hakları [The Prophet (PBUH) and human rights]. **Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi**, III (2), 23-51.
- Semerci, C. (1992). **Fırat üniversitesinde öğrenci başarısının ölçülmesinde kullanılan yöntemler ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşler* [Methods used in measuring student success at Fırat University and views on measurement and evaluation]*. [Master's Thesis, Fırat University]. YÖK National Thesis Center.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2016). **Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* [Exemplified scientific research methods]*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2008). **Program geliştirmede öğretmen el kitabı* [Teacher's handbook in curriculum development]*. Öğretmen Yayınları.
- Su, M. (2023). Din eğitiminde sembol okuryazarlığı [Symbol literacy in religious education]. **Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 10(2), 393-415.
- Şahinoğlu, S. (2021). **Eğitimde holistik (bütünsel) yaklaşım ve din eğitimi* [Holistic approach in education and religious education]*. [Doctoral dissertation, Istanbul University]. YÖK National Thesis Center.
- Şentürk, C. (2017). **İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi* [Investigating the effectiveness of the differentiated curriculum]*

- implemented in primary school*]. [Doctoral Dissertation, Necmettin Erbakan University]. YÖK National Thesis Center.
- TDV (2025). **İslam Ansiklopedisi** [Encyclopedia of Islam], <https://islamansiklopedisi.org.tr/esma-i-husna>.
- Tetik, N. (2021). *Finansal okuryazarlık [Financial literacy]*. In Ahmet Aypay (Ed.), **Yükseköğretimde 21. Yy. Becerileri** (pp. 299-320), Nobel Akademi Yayıncılık.
- Teyfur, M., & Teyfur, E. (2012). Yapılandırmacı öğretim programına yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi (İzmir il örneği) [Evaluation of teacher and administrator opinions on the constructivist curriculum (İzmir province example)]. **Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 3(2), 66-81.
- Turan-Oluk, N., & Ekmekci, G. (2017). Alternatif değerlendirme teknikleri ile geleneksel değerlendirme tekniklerinin öğrenci başarısını ölçme açısından karşılaştırılması [Comparison of alternative assessment techniques with traditional assessment techniques in terms of measuring student achievement]. **JRES**, 4(2), 172-199.
- Uludağ, Z. (2017). *Bütüncül (holistik) eğitim felsefesi zarureti [The necessity of a holistic education philosophy]*. <https://muham.org/butunculholistik-egitim-felsefesi-zarureti.html>.
- Uzunpolat, Y. (2020). **Din eğitimi ve kültür ilişkisi: DKAB dersi örneği** [The relationship between religious education and culture: The example of the RCMK course]. [Master's Thesis, Atatürk University]. YÖK National Thesis Center.
- Varış, F. (1996). **Eğitimde program geliştirme, teori, teknikler** [Curriculum development in education, theory, techniques]. Alkim Yayınları.
- Yemenici, A., Özdemir, H. F., & Selçuk, M. (2020). Öğretmen adaylarının din eğitiminde farklılıklarla karşılaşma deneyimleri: Bir ölçek geliştirme çalışması [Pre-service teachers' experiences of encountering differences in religious education: A scale development study]. **Dini Araştırmalar**, 23 (57), 9-36.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi [Evaluation of the Türkiye Century Education Model in terms of the 21st-century human profile]. **Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi**, 13(26), 204-220.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). **Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri** [Qualitative research methods in the social sciences]. Seçkin Yayınları.
- Yıldız, M. (2023). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik algıları [Religious culture and moral knowledge teachers' self-efficacy perceptions regarding differentiated instruction]. **Cumhuriyet İlahiyat Dergisi**, 27(2), 661-683.

İletişim/Correspondence

Dr. Sare EVCİMİK
Sare_2323@hotmail.com

Prof. Dr. Burhan AKPINAR
Bakpinar23@gmail.com