

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programları: Öğretmen Farkındalığı, Uygulama Süreçleri ve Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bir Durum Analizi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Çetin DOĞRU¹

1.Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı. sufi_476@hotmail.com. ORCID :0000-0002-6487-1310

Gönderilme Tarihi: 30.05.2025 Kabul Tarihi: 11.12.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1709391

Atf: “Doğru, Ç. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programları: öğretmen farkındalığı, uygulama süreçleri ve karşılaşılan sorunlara ilişkin bir durum analizi. *Millî Eğitim*, 54(1), 1075-1128. DOI: 10.37669/ milliegitim.1709391”

Öz

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde hazırlanan 2024 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Dersi Öğretim Programlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığını, uygulama süreçlerinde karşılaşılan sorunları ve programların öğrencilerin dini-ahlaki gelişimlerine katkılarını öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemiyle ve durum çalışması deseninde yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 16 DKAB öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve içerik analizi tekniğiyle değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin genel olarak programa olumlu yaklaşımlarını, özellikle etkinlik temelli yapı ve değer odaklı öğrenme süreçlerini desteklediklerini ortaya koymuştur. Ancak etkinliklerin yoğunluğu, zaman yetersizliği, materyal eksiklikleri ve öğrenci hazırbulunmuşluğu gibi uygulama sorunları dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, eğitici eğitimlerinin yüzeysel kaldığı ve uygulama rehberliğine ihtiyaç duydukları yönündeki ifadeleri, modelin sahadaki uygulanabilirliğini etkileyen önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Çalışma öğretmen merkezli nitel veriyle mevcut öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini sahadan elde edilen deneyimlerle ortaya koymakta; program geliştiricilere, eğitim yöneticilerine ve politika yapıcılara yönelik uygulanabilir öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, din eğitimi, DKAB Dersi Öğretim Programı, değerler eğitimi

A Case Study on Teacher Awareness, Implementation Processes, and Challenges Regarding Religious Culture and Moral Knowledge Curricula within the Scope of the Century of Türkiye Education Model

RESEARCH ARTICLE

Abstract

This study aims to examine how the 2024 Religious Culture and Moral Knowledge curriculum, developed within the scope of the Century of Türkiye Education Model, is perceived by teachers, the challenges encountered during its implementation, and its contributions to students' religious and moral development based on teachers' experiences. Conducted within the framework of qualitative research and designed as a case study, the research involved 16 Religious Culture and Moral Knowledge teachers working in various provinces across Türkiye. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using content analysis. The findings indicate that teachers tend to view the new curriculum positively, especially valuing its activity-based structure, value-oriented content, and student-centered approach. However, issues such as the excessive number of activities, time constraints, lack of instructional materials, and students' readiness levels emerged as significant challenges in practice. Moreover, teachers emphasized that the in-service training programs related to the new educational model were superficial and lacked sufficient guidance for practical application, which negatively affected the implementation process of curriculum. This study identifies strengths and weaknesses of the current curriculum through teacher-centered qualitative data and offers practical recommendations for curriculum developers, educational administrators, and policy makers. It contributes to bridging the gap between theoretical curriculum design and practical implementation by reflecting the lived experiences of field practitioners.

Keywords: *the Century of Türkiye Education Model, Religious Education, religious education curriculum, values education*

Giriş

Öğretim programları, bir ülkenin eğitim sisteminde bireylerin nasıl bir insan olarak yetişeceğini belirleyen bir belgedir. Yalnızca akademik bilgi aktarımını değil, bireye kültürel miras aktarımı dâhil bireyi bütüncül olarak yetiştirmeyi hedefleyen çerçevelerdir (Demirel, 2019, s. 48). Öğrencilerin ne öğreneceği ve içeriklerin nasıl öğretileceğini belirleyen bu programlar, eğitimin niteliğini ve bireylerin gelecekte sahip olacağı yeterlilikleri doğrudan etkilemektedir (Yüner & Özdemir, 2020). Türkiye gibi eğitim sistemi büyük ölçüde merkezî bir yapıya sahip olan ülkelerde öğretim programları; öğrencilerin bilgi, beceri ve millî kimlik inşası, medeniyet değerlerinin içselleştirilmesi ve çağın gereklerine uygun bireyler yetiştirilmesi noktasında büyük önem arz etmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren öğretim programları, sadece bireysel gelişimi değil aynı

zamanda ulusal kalkınmayı, toplumsal bütünleşmeyi ve demokratik kültürün yerleşmesini de hedeflemiştir. (Akyüz, 2012; Ottewell, 2020).

Öğretim programlarının geliştirilmesi, çok boyutlu ve birçok paydaşı gerektiren bir süreçtir. Bu süreçte öğretmenler, eğitim yöneticileri, akademisyenler ve toplum temsilcileri gibi çeşitli aktörler yer almakta; böylece programların hem toplumsal ihtiyaçlara hem de uluslararası standartlara uygun olması sağlanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), özellikle 2000'li yıllardan itibaren genç bireyleri meslekî yaşamlarına hazırlayacak becerilerle donatmak amacıyla öğretim programlarını sürekli gözden geçirmekte ve güncellemektedir (Doğanay & Sarı, 2019). Bu reform sürecinin devamı olarak 2024 yılında tanıtılan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türk eğitim sisteminde köklü bir değişim ve dönüşümü temsil etmektedir. Modelin amacı yalnızca öğretim programlarının içeriğini güncellemek değil aynı zamanda eğitim sisteminin değer temelli, beceri odaklı ve bütüncül bir yaklaşıma kavuşmasını sağlamaktır. Dijital çağın dönüştürdüğü eğitim paradigmasında, öğrenciler ve aileler meslekî yeterliliklerin gerektirdiği eğitim beklentilerini daha yakından sorgulamaya başlamıştır (Şahin, 2023). Bu bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireylerin sadece akademik başarıya değil aynı zamanda kültürel farkındalık, etik sorumluluk ve sosyal uyum gibi alanlarda da gelişim göstermesini hedeflemektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin getirdiği yaklaşım, klasik bilgi aktarımına dayalı öğretim anlayışının ötesine geçerek öğrencinin aktif katılımını, üretkenliğini ve yaşam becerilerini ön plana çıkaran bir yapıyı içermektedir. Bu yönüyle model, sadece bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal ve sosyal boyutta da öğrenmeyi merkeze almaktadır (Demirtaş & Güven, 2024). Böylece birey, yalnızca sınav başarısı hedefleyen değil; yaşadığı topluma değer katan, sorumluluk duygusu gelişmiş, empati kurabilen ve etik ilkelerle donanmış, değerleriyle bütünleşik bir birey olma yolunda desteklenmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, yalnızca pedagojik bir reform değil aynı zamanda Türkiye'nin tarihsel ve kültürel birikimini çağdaş eğitim anlayışlarıyla buluşturmayı hedefleyen bir "medeniyet tasavvuru" olarak algılamak mümkündür. Bu bağlamda model, bireyin yalnızca bilişsel gelişimini değil; manevi, ahlaki, sosyal ve kültürel yönlerini de kapsayan bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır (MEB, 2024a, s. 9). Modelin temelinde yer alan "Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi" eğitimi sadece bilgi edinme süreci değil, bireyin yaşamına yön verecek ahlaki ve toplumsal bir dönüşüm aracı olarak da konumlandırmaktadır (MEB, 2024a, s. 15).

Türk eğitim sisteminde bütüncül bir dönüşüm hedefleyen, bireyin zihinsel, duygusal, sosyal, fiziksel ve manevi gelişimini bir arada ele alan bu model, bilgi temelli yaklaşımların ötesine geçerek beceri, değer ve yaşantı temelli bir eğitim felsefesini esas almaktadır. Erdem-Değer-Eylem ekseninde şekillenen Model, bireyin sadece bilgiye ulaşmasını değil aynı zamanda bu bilgiyi sorumluluk bilinciyle kullanmasını amaçlamaktadır. Ontolojik, epistemolojik, zamansal ve aksiyolojik bütünlük ilkeleri doğrultusunda yapılandırılan model, öğrencilerin hem akademik hem de ahlaki gelişimlerini desteklemektedir. Model; sağlıklı, ahlaklı, üretken, sorgulayıcı, estetik duyarlılığı olan ve irade sahibi bireyler yetiştirmeyi hedefleyen bir öğrenci profili ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda yapılandırılan kavramsal ve fiziksel beceriler ile alan becerileri; temel, bütünlük ve üst düzey düşünme becerileri olarak sınıflandırılmıştır. Eleştirel düşünme, etik muhakeme, kültürel farkındalık gibi çok boyutlu okuryazarlıkların yanı sıra yaşam becerileri de öğretim programına entegre edilmiştir. Ayrıca farklılaştırılmış öğretim anlayışı ve somut öğrenme kanıtlarına dayalı ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla bireyselleştirilmiş öğrenme süreçleri desteklenmektedir. Böylece model, çağdaş pedagojik yaklaşımlarla milli ve manevi değerleri harmanlayarak Türkiye'nin geleceğini inşa edecek bireylerin yetişmesini hedeflemektedir (MEB, 2024, s. 4-22).

Kısacası Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; milli ve manevi değerleri çağdaş pedagojik ilkelerle harmanlayarak Türkiye'nin geleceğini inşa edecek bireyler yetiştirmeyi hedefleyen kapsamlı ve derinlikli bir öğretim programıdır.

1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde 2024 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığını, uygulama sürecinde karşılaşılan zorlukları ve bu programların öğrencilerin dinî ve ahlaki gelişimlerine olan katkılarını öğretmenlerin deneyimleri üzerinden değerlendirmeyi amaçlamıştır. Yeni model çerçevesinde hazırlanan bu programların sahadaki uygulanabilirliğine dair öğretmen görüşlerini derinlemesine incelemek, modelin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymak ve uygulanabilirliğine dair öneriler geliştirmek araştırmanın hareket noktasını oluşturmaktadır.

Bu araştırma, eğitimde geliştirilen yeni modelin DKAB Dersi Öğretim Programları özelinde sahadaki yansımalarını anlamaya yönelik özgün ve nitelikli veriler sunmaktadır. Bu yönüyle hem teori-pratik bütünlüğünü kurmakta hem de

program geliştiricilere, eğitim yöneticilerine ve politika yapıcılara yol gösterici bir nitelik taşımaktadır.

2. Araştırmanın Problemi ve İlgili Literatür

Bu araştırmanın problemi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde güncellenen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının, uygulayıcı konumundaki öğretmenler tarafından nasıl algılandığı, bu programların sahadaki uygulanabilirliği, öğrenci gelişimine katkısı ve uygulama sürecinde karşılaşılan güçlüklerin neler olduğunun derinlemesine incelenmesidir.

Literatürde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında geliştirilen DKAB programlarına dair çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Köseoğlu (2025), 2018 ve 2024 öğretim programlarını karşılaştırarak 2024 programının daha esnek ve eleştirel düşünme ile dijital becerileri güçlendiren bir yapıya sahip olduğunu ancak öğretmen yetiştirme ve ölçme değerlendirme alanlarında eksiklikler bulunduğunu belirtmiştir. Ceylan (2025), öğretmenlerin yeni programa olumlu yaklaştığını fakat uygulamada sorunlar yaşandığını ifade etmiştir. Nazıroğlu (2024); 2024 öğretim programının ideolojik yönlerini kimlik, özgürlük, adalet ve eleştirel düşünme temaları çerçevesinde incelemiştir. Üzümcü ve Abanoz (2024) programın öğrenen ve problem merkezli yaklaşımlar üzerine kurulduğunu ortaya koymuştur. Kaya (2024) ise dijital etik ve ahlak eğitimi boyutunu, Bozkaya (2025) da nezaket erdemi bağlamında programı değerlendirmiştir. Bu çalışmalar, 2024 DKAB Dersi Öğretim Programlarının farklı yönlerine odaklanmakla birlikte, çoğu saha verisine dayanmamaktadır. Bu çalışma, öğretmen merkezli saha verisine dayanarak bu boşluğu doldurmayı ve derinlemesine analizler sunmayı hedeflemektedir.

3. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, bireylerin psikososyal olgulara dair kişisel algı ve deneyimlerine odaklanan nitel bir araştırma şeklinde yapılandırılmıştır. Bu tür çalışmalarda amaç, bireylerin ya da grupların dünyayı nasıl algıladıklarını kendi bakış açılarıyla ortaya koymaktır. Nitel araştırmalarda veri toplama sürecinde genellikle gözlem, görüşme, doküman incelemesi ve odak grup görüşmesi gibi yöntemlerden faydalanılmaktadır. Bu yöntemlere dayalı araştırmalarda nicel verilerden çok, katılımcıların sözel anlatımlarına ve yaşantılarının betimsel çözümlemelerine yer verilmekte; dolayısıyla bulgular üzerinden genellemeler yapmak yerine anlamlı ve bağlamsal yorumlara ulaşmak esas alınmaktadır (Arslantürk & Arslantürk, 2010; Scott & Marrison, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2013).

3.1. Araştırmanın Deseni

Örgün eğitim kurumlarında görev yapan ve DKAB Öğretim Programlarının uygulayıcısı olan DKAB öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programlarına ilişkin görüşlerini daha yakından incelemek amacıyla bu çalışmada durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Durum çalışması, araştırmacının sınırlı sayıda durumu ya da olguyu, doğal ortamı içinde ve belirli bir zaman diliminde çok yönlü veri toplama araçları (örneğin gözlem, görüşme ve doküman incelemesi) kullanarak ayrıntılı biçimde incelediği bir yaklaşımdır. Başka bir deyişle durum çalışması; belirli kişi, grup, yapı ya da topluluk içinde yaşanan olayların detaylı bir şekilde analiz edildiği; derinlemesine anlamaya odaklanan nitel bir araştırma stratejisidir (Creswell, 2013, s. 96-97).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı illerinde DKAB öğretmeni olarak görev yapan bireylerden seçilen 16 kişilik bir katılımcı grubu oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde araştırma konusu ile doğrudan ilişkili bireylerin belirlenmesine özen gösterilmiş ve bu doğrultuda rastlantısal olmayan örneklem yöntemi seçilmiştir.

Araştırmada nitel veri toplama sürecine uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme türü, araştırmanın amacına hizmet edecek en uygun bilgi kaynaklarının seçilmesini temel almaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2022). Katılımcıların seçiminde özellikle “Bu konuda en fazla bilgi sahibi kim olabilir?” ve “Derinlemesine veri sağlayabilecek bireyler kimlerdir?” gibi sorular yöneltilmiş ve bu kapsamda kartopu (zincir) örnekleme yaklaşımına başvurulmuştur. Bu yöntem, bir katılımcının sonraki katılımcıyı önermesi esasına dayanarak nitel çalışmalarda bilgiye erişimi kolaylaştıran etkili bir tekniktir (Patton, 2014). Katılımcılar seçilirken özellikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ni tanıtan eğitimlere katılmış ve 5. ve 9.sınıfların dersine fiili olarak giren kişilerden olmasına dikkat edilmiştir.

Etik gerekçelerle katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş ve her biri ÖK1, ÖK2, ÖK3... şeklinde kodlanarak tanımlanmıştır. Çalışma grubunun temel sosyodemografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1*Katılımcıların Sosyo Demografik Özellikleri*

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Meslek	Görev yaptığı İl	Görev Yılı	Görev Yaptığı Okul Türü
ÖK1	Erkek	30	Lisans	DKAB Öğretmeni	Iğdır	6	İmam Hatip Ortaokulu
ÖK2	Kadın	34	Lisans	DKAB Öğretmeni	Ağrı	9	Ortaokul
ÖK3	Erkek	47	Lisans	DKAB Öğretmeni	Adana	14	Ortaokul
ÖK4	Erkek	42	Lisans	DKAB Öğretmeni	Iğdır	11	İmam Hatip Ortaokulu
ÖK5	Kadın	38	Lisans	DKAB Öğretmeni	Çorum	15	Ortaokul
ÖK6	Erkek	40	Lisans	DKAB Öğretmeni	İzmir	15	Ortaokul
ÖK7	Erkek	39	Yüksek Lisans	DKAB Öğretmeni	Bursa	15	İmam Hatip Ortaokulu
ÖK8	Erkek	30	Lisans	DKAB Öğretmeni	Bitlis	8	Ortaokul
ÖK9	Erkek		Lisans	DKAB Öğretmeni	Bitlis	2	İmam Hatip Ortaokulu
ÖK10	Erkek	31	Lisans	DKAB Öğretmeni	Bitlis	7	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
ÖK11	Erkek	31	Lisans	DKAB Öğretmeni	Kars	9	Meslek Lisesi
ÖK12	Erkek	35	Yüksek Lisans	DKAB Öğretmeni	Bursa	12	İmam Hatip Ortaokulu
ÖK13	Erkek	32	Lisans	DKAB Öğretmeni	Iğdır	10	Ortaokul
ÖK14	Erkek	32	Lisans	DKAB Öğretmeni	Iğdır	9	İmam Hatip Ortaokulu
ÖK15	Erkek	32	Lisans	DKAB Öğretmeni	Kars	7	Lise
ÖK16	Kadın	39	Lisans	DKAB Öğretmeni	Iğdır	16	Lise

Tablo 1’de görüldüğü üzere Türkiye’nin farklı bölgelerinde görev yapan toplam 16 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeninin katılımcı olarak belirlendiği bu araştırmada katılımcıların demografik özellikleri çeşitlilik göstermekte olup bu durum elde edilen verilerin farklı bağlamlara uyarlanabilirliğini artırmaktadır. Cinsiyet dağılımı açısından katılımcıların 13’ü erkek (%81,25), 3’ü ise kadın (%18,75) öğretmenlerden oluşmaktadır. Dolayısıyla araştırmaya dâhil olan katılımcıların seçiminde cinsiyet dağılımındaki oranlamanın dengesine bakılmamıştır. Yaş aralığı 30 ila 47 arasında değişmekte olup yaş ortalaması yaklaşık 35,9 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama, katılımcıların büyük çoğunluğunun mesleklerinde deneyim kazanmış, orta yaş grubuna mensup öğretmenler olduğunu göstermektedir. Katılımcıların bu yaş grubunda olması hem pedagojik donanım hem de alandaki uygulama becerilerinin gelişmiş olabileceğini göstermektedir. Eğitim düzeyi açısından 16 katılımcıdan 13’ü lisans mezunu, 3’ü ise yüksek lisans derecesine sahiptir. Katılımcıların tamamı DKAB öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Mesleki kıdemleri 2 ila 16 yıl arasında değişmekte olup ortalama görev yılı yaklaşık 10,2 yıl olarak hesaplanmıştır. Bu, katılımcıların sahada kayda değer bir tecrübeye sahip olduklarını ve öğretim programlarının pratikteki etkilerini gözlemleyebilecek düzeyde olduklarını göstermektedir. Görev yapılan okul türleri çeşitlilik göstermektedir: Altısı İmam Hatip Ortaokulunda, altısı genel ortaokullarda, ikisi liselerde (İmam Hatip ve düz lise), biri meslek lisesinde ve biri mesleki ve teknik Anadolu lisesinde görev yapmaktadır. Bu dağılım, farklı okul türlerinin öğretim ortamlarına dair çok yönlü verilerin elde edilmesini sağlamaktadır. Katılımcılar; Iğdır, Ağrı, Adana, Çorum, İzmir, Bursa, Bitlis ve Kars illerinden seçilmiş olup coğrafi dağılım açısından Doğu, Güneydoğu, Ege ve İç Anadolu Bölgelerini kapsamaktadır. Bu durum, bölgesel uygulama farklarının araştırmaya yansımaları sağlamaktadır.

3.3. Araştırma Verilerinin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan mülakat/görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Katılımcıların düşünce dünyalarını doğrudan anlamaya yönelik olarak yüz yüze bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen bilgiler, araştırmacı tarafından kayıt altına alınmış ve veri güvenilirliğini artırmak amacıyla katılımcıların onayına sunulmuş ve doğrulanmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı yarı-yapılandırılmış görüşme formudur. Bu form, çalışmanın temel hedefleri ve alt amaçları dikkate alınarak araştırmacı tarafından özenle geliştirilmiştir. Görüşme sorularının etkililiğini sağlamak amacıyla, öncelikle bazı katılımcılarla deneme niteliğinde ön görüşmeler yapılmış ve bu doğrultuda bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sayesinde soruların yeterince açık olup olmadığı ve katılımcılar tarafından doğru anlaşılabilirliği test edilmiştir. Nihai görüşme formu, nitel araştırma alanında uzman üç akademisyenin görüşleri alınarak son hâline getirilmiştir. Öte yandan araştırmanın amacına ulaşma ve problem durumunu çözmeye hizmet edecek sorular hazırlandıktan sonra bu soruların uygulanması noktasında etik bir engelin olup olmadığını belirlemek için araştırma sorularının da içinde dâhil olduğu etik onayı başvuru formu oluşturularak Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler, Bilimsel Araştırma Yayın Etik Kurulu Başkanlığından onay alınmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Bu analiz yaklaşımı, toplanan verilerin sistematik olarak incelenmesini ve katılımcı yanıtlarının anlamlı parçalara ayrılarak kodlara, kategorilere ve temalara dönüştürülmesini esas almaktadır. Bu sayede araştırmanın problemiyle doğrudan ilişkili olan örtük ya da açık anlamların ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Kodlamalar yapılırken tematik kodlama yapılmıştır. Tematik kodlama, nitel verilerin analizinde anlamlı bilgi parçalarının sistematik biçimde etiketlenerek kodlara ayrılması ve bu kodların benzerliklerine göre temalar altında gruplandırılması sürecidir. Bu yaklaşım, araştırmacının verideki örüntüleri keşfetmesini ve yorumlamasını sağlar. Özellikle Braun ve Clarke (2006), tematik analizi ve bu bağlamda tematik kodlamayı yapılandırılmış adımlarla tanımlayarak sosyal bilimlerde geniş bir kullanım alanı kazandırmıştır (Braun & Clarke, 2006). Kodlama süreci açık kodlamayla başlar, ardından kodların gruplanması ve temaların geliştirilmesiyle devam eder. Bu süreç, araştırmanın problemine dair hem açık hem de örtük anlamları ortaya çıkarmayı amaçlar (Yıldırım & Şimşek, 2022).

Bu çalışmada, katılımcılardan toplanan ham veriler detaylı biçimde metne dökülmüş ve ardından anlamsal çözümlenme yapılarak temalarla kodlar arasında ilişki kurulmuştur. Etik ilkelere bağlı kalınarak bu çalışmada yapay zekâ araçlarından biri olan ve Open AI tarafından geliştirilen ChatGPT'den yalnızca analiz ve tablo oluşturma aşamalarında yardımcı bir araç olarak yararlanılmış, doğrudan veri alımı veya içerik aktarımı yapılmamasına dikkat edilmiştir. Ayrıca verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla analiz sürecinde katılımcı ifadelerine

doğrudan yer verilmiş ve bu ifadeler araştırmacı yorumlarıyla desteklenmiştir. Yapılan birebir görüşmelerin sürelerine ilişkin bilgiler aşağıdaki Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcı Görüşme Süreleri

Katılımcılar	Görüşme Süresi
ÖK1	37 dakika
ÖK2	38 dakika
ÖK3	26 dakika
ÖK4	38 dakika
ÖK5	37 dakika
ÖK6	29 dakika
ÖK7	33 dakika
ÖK8	32 dakika
ÖK9	41 dakika
ÖK10	27 dakika
ÖK11	43 dakika
ÖK12	44 dakika
ÖK13	36 dakika
ÖK14	39 dakika
ÖK15	49 dakika
ÖK16	50 dakika

Tablo 2’ye göre araştırmada 16 katılımcıyla gerçekleştirilen bireysel görüşmelerin toplam süresi 452 dakikadır. Görüşmelerin süresi 26 dakika ile 50 dakika arasında değişmiş ve ortalama görüşme süresi yaklaşık 34 dakika olarak gerçekleşmiştir. Görüşme sürelerindeki farklılık, katılımcıların ifade etme tarzı, anlatım kapsamı ve deneyimlerini paylaşma düzeyleriyle ilişkili görülmektedir. Bu farklılık, verilerin zenginliğine olumlu katkı sunmuştur.

Bulgular

1-Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'na Yönelik Bilgi Düzeyi ve Yenilik Algısı

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre yapılandırılan DKAB Dersi Öğretim Programlarına ilişkin katılımcıların farkındalıklarını ve bu değişimlere ilişkin değerlendirmelerini ortaya çıkarmak amacıyla katılımcılara “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programı hakkında bilginiz var mı? Varsa, programın temel amaçlarını ve getirdiği yenilikleri nasıl değerlendiriyorsunuz?” soruları yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen bulgulardan hareket edilerek tema-kodlar oluşturulmuştur. Tema-kodların birbirleriyle olan ilişkileri aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 3

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'na Yönelik Bilgi Düzeyi ve Yenilik Algısına İlişkin Tema-Kod Örüntüsü

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Eğitim ve Öğretmen Gelişimi	Katılım, Eğitim Yetkinliği, Seminer Katkısı, Süre Yeterliliği	ÖK1, ÖK2, ÖK5, ÖK9, ÖK14, ÖK15
İçerik Tasarımı ve Etkinlikler	Etkinlik Yoğunluğu, İçerik Kapsamı, Öğrenci Seviyesine Uygunluk, Dijital Araç Kullanımı	ÖK1, ÖK3, ÖK6, ÖK13, ÖK14, ÖK15
Öğrenci Katılımı ve Motivasyon	Aktif Katılım, Öğrenci Merkezli Yaklaşım, Sosyal Beceriler	ÖK2, ÖK6, ÖK11, ÖK15, ÖK16
Manevi Ve Değer Temelli Eğitim	Erdem-Değer-Eylem, Duyuşsal Beceriler, Kültür ve Gelenek Aktarımı	ÖK3, ÖK7, ÖK10, ÖK11
Uygulama, Altyapı ve Kaynaklar	Öğrenci Altyapısı, Okul Altyapısı, Materyal ve Dijital Destek, Zaman Yönetimi	ÖK4, ÖK14

1.1.Eğitim ve Öğretmen Gelişimi

Bu tema, katılımcıların; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında aldıkları eğitimler, bu eğitimlerin içeriği, süresi ve öğretmenlerin yeterliğine ilişkin değerlendirmelerini kapsamaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programı hakkında yeterli bir bilgiye sahip olup olmadıkları ve programın tanıtılması hususunda gerçekleştirilen eğitimlere katılıp katılmadıkları sorulmuş ve katılımcıların büyük çoğunluğu, bu seminerlere katıldıklarını belirtmiş fakat seminerlerin içeriğinin yüzeysel kaldığını ve beklentilerini tam olarak karşılamadığını ifade etmiştir. Bu durum, eğitimin sadece biçimsel olarak verilmiş olması ile açıklamak mümkündür. Dolayısıyla seminerlerin pedagojik derinliğinin ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yönelik katkısının sınırlı kaldığı görülmektedir. Bazı katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

“Milli Eğitim Bakanlığının düzenlediği eğitime katıldım. Fakat çok da farklı şeyler öğrenmedik.” (ÖK1)

“Öncelikle sene başında yüzyüze olarak verilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli eğitime katıldım. Almış olduğumuz eğitim değişen programı anlatmada süre olarak yeterli olsa da neyin neden değiştiğini tatmin edici bir şekilde açıklamak konusunda yetersizdi.” (ÖK5)

“Semineri veren kişi de Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında yeterli bilgiye sahip değildi.” (ÖK9)

“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Öğretim Programı hakkında eğitime tabi tutuldum. Bu model, zenginleştirilmiş içeriğiyle günümüzün şartlarına bakan bir model.” (ÖK13)

Katılımcıların ifadeleri; eğitimlerin bazı öğretmenler için farkındalık sağladığını gösterse de genellikle modeli anlatacak öğretmenlerinin modele ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu ve modelin uygulamaya dönük yönlerinin iyi açıklanmadığı yönündedir. Bu bağlamda öğretmenlerin bu tür reform süreçlerinde farkındalıklarının artırılması için yalnızca bilgilendirilmeleri değil aynı zamanda uygulamalı eğitimlerle onların desteklenmesi gerekir. Ayrıca, eğitimi gerçekleştiren eğitimcilerin de model hakkında derinlemesine bilgi sahibi olması ya da merkezi bilgilendirme eğitim merkezlerinin bu noktada daha etkin bir strateji ya da program ortaya koyması etkililik açısından önemlidir.

1.2. İçerik Tasarımı ve Etkinlikler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğrenci merkezliliği yönünün en çok ön plana çıktığı alanlardan biri, ders içerikleri ve etkinlik temelli yapıdır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programı'nın temel amaçları ve getirdiği yeniliklerin değerlendirilmesine ilişkin katılımcılar, yeni öğretim programının bilgi yükünden ziyade etkinlik yoğunluğuna odaklandığını belirtmiştir. Katılımcılara göre ders kitaplarında kavramsal yoğunluk azaltılmış, bunun yerine öğrencinin aktif katılımını destekleyecek etkinliklere yer verilmiştir. Dolayısıyla bu yapı, öğrencinin ilgisini çekme ve öğrenme sürecini daha kalıcı hâle getirme açısından katılımcılar tarafından olumlu bulunmuştur. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

“Bu programlar birlikte ders kitaplarının içeriğinde bir sürü faydalı etkinlik yerleştirilmiş. Buda daha önceki yıllara göre öğrencinin konuyu anlamasına fayda sağlamaktadır.” (ÖK1)

“Bu model öğrenci merkezli öğretimi kolaylaştırmak için planlanmıştır. Öğrencileri daha fazla derse katmak için yapılan çalışma ve etkinlikler faydalı olmuştur. Aldığımız seminerin dersin işleyişi açısından faydası olmuştur.” (ÖK2)

“Öğrenci merkezli bir model ile hazırlanmıştır. Ders anlatım konuları kısa; etkinlikler ise çok fazla alınmış.” (ÖK6)

“Programda en çok dikkat çekici yeniliklerden biri öğretim sürecinde öğrenci merkezli yaklaşımlara daha fazla önem verilmesi ve dijital içeriklerle desteklenen etkinlik temelli öğrenmeye vurgu yapılmasıdır.” (ÖK14)

Ancak bazı öğretmenler bu etkinlikleri olumlu karşılarken, bazıları ise bu etkinliklerin ders süresine oranla fazla olduğunu ve uygulamada zaman sorunu yarattığını ifade etmiştir. Nitekim ÖK2 ve ÖK4 kodlu katılımcılar, bu durumu, “Zaman yetmeyebiliyor.”, “Ders süresi ve sınıfların kalabalık olması.” şeklinde ifadelendirmiştir. Özellikle sınıf mevcudu yüksek olan okullarda etkinliklerin uygulanabilirliği tartışmalıdır. Bu nedenle öğretim materyallerinin sınıf ortamına ve öğrenci profiline göre çeşitlendirilmesi ve öğretmene esneklik tanıyacak bir içerik sunulabilir.

1.3. Öğrenci Katılımı ve Motivasyon

Katılımcılar, Marif Modeli'ne göre yapılandırılmış DKAB Dersi Öğretim Programlarının öğrenciyi merkeze aldığını ve öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığını, öğrencileri yalnızca pasif dinleyici konumunda değil de daha çok aktif öğrenen konumuna getirdiğini belirtmiştir. Bu durum bazı katılımcıların ifadelerinde şu şekilde yer bulmuştur:

“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğrenci merkezli öğretimi kolaylaştırmak için hazırlanmıştır.” (ÖK2)
“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde liderlik, iş birliği vb. sosyal becerilere dikkat çekilmektedir.” (ÖK11)

“Aldığım eğitimde 5 ve 9.sınıflarda konuların sadeleştirilip eksiltildiği daha çok etkinliklerin artırıldığı ya da ön plana çıkarıldığını anladım. Bu şekilde öğrenciler daha aktif bir şekilde derse katılım gösterdiklerimi söyleyebilirim.” (ÖK15)

“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne uygun hazırlanan DKAB öğretim programı, öğrencilerin ilgi ve merakını uyandırıyor. Konuyu kendilerinin araştırıp öğrenmelerini teşvik etmektedir. Öğretmen sadece rehberdir...” (ÖK16)

Katılımcıların Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programı'nı değerlendirme hususunda ortaya koyduğu ifadelerden anlaşıldığı üzere öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin özellikle yeni nesil öğrenciler için daha uygun ve etkili olduğunu düşündürmektedir. Bu süreçte öğretmenin rehberlik rolü ön plana çıkmakta, öğretmen artık bilgiyi aktaran değil, öğrenciyi yönlendiren ve süreci kolaylaştıran bir role bürünmektedir. Öğrencinin merkezde olduğu aktif öğrenmenin etkilerine ilişkin literatürdeki bazı bilgilere bakılacak olursa; mesela Freeman ve arkadaşları, aktif öğrenmenin öğrenci başarısını artırdığını ve özellikle STEM alanlarında %6 daha az başarısızlık ile sonuçlandığını rapor etmiştir (Freeman vd., 2014). Öte yandan Bonwell ve Eison da geleneksel ders anlatımı yerine öğrencinin etkin olduğu sınıf içi yöntemlerin motivasyonu ve öğrenme çıktısını artırdığını savunmuştur (Bonwell and Eison, 1991). Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı kuramı da öğrencilerin sosyal etkileşim yoluyla daha derin öğrenme yaşadığını vurgulamaktadır. (Vygotsky, 1978).

1.4. Manevi ve Değer Temelli Eğitim

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve bu modele göre yapılandırılan DKAB Dersi Öğretim Programlarının en güçlü yanlarından biri, ahlaki ve manevi eğitimi daha güçlü bir şekilde merkeze almasıdır. Bu tema, öğrencilerin manevi ve değer temelli karakter gelişimlerini ve kültürel değerlerle bütünleşmesini incelemektedir. Eğitimde sadece bilgi aktarımı değil, bireyin iç dünyasını besleyen değerlerin kazandırılması hedeflenmektedir. Bu kapsamda “erdem-değer-eylem” yaklaşımı dikkat çekmektedir. Nitekim Tosun, değerler eğitiminin bireyde karakter inşası açısından kritik bir rol üstlendiğini vurgulamaktadır (Tosun, 2015). Haydon ise eğitimin etik değerleri yaşatma işlevi görebilmesi için öğretim sürecine değer aktarımının bütüncül olarak entegre edilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Haydon, 2006). Dewey de, eğitimin yaşamla bağ kuran bir süreç olduğunu ve bu bağlamda değerlerin içselleştirilmesinin sosyal yararları artırdığını savunmaktadır (Dewey, 1938). Bazı katılımcılar, DKAB Dersi Öğretim Programlarında bu boyutun dikkate alındığını ifade etmiştir. Katılımcıların bu duruma ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“DKAB Dersi Öğretim Programı’nın amacı kendi değerlerimizle örtüşen erdem-değer-eylem merkezli bir eğitim modelini uygulamaktır.” (ÖK3)

“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencileri maddi ve manevi olarak hayata hazırlamayı amaçlamaktadır. Bunun yanında özellikle duyuşsal becerileri ön plana çıkarmayı hedeflemektedir.” (ÖK7)

“Bana göre programın temel amacı, pozitivist paradigma ile yıllarca dayatılan eğitimin yerine bireyin manevi gelişimini ve kültür ve geleneklerini aktarmayı esas alan, kişiyi ruhsal olarak eğitmeyi, geliştirmeyi hedeflemektedir. Programın getirmiş olduğu yeniliklere gelince bireyin kelime dağarcığını geliştiren, manevi ve ruhsal yönden gelişimini destekleyen etkinlikler yer almaktadır. Örneğin bir etkinlikte düşünme kavramı, tahayyül, tasavvur, tezekkür, mukayese, taakkul, nazar gibi kavramlarla işlenmiştir.” (ÖK10)

“Programda öğrencilerin duyuşsal becerilerinin eğitim yoluyla geliştirilmesine önem atfedilmekte olduğu, din ve ahlak öğretimi süreçlerinde öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yeteneklerini geliştirebilmek için akli ikna edecek, kalbi mutmain kılacak yöntem, araç ve imkânlarla önem verildiği vurgusu yapılmaktaydı. Din ve ahlaki konularda bireyin dikkatini üst düzey düşünme becerilerine (karar verme, problem çözmeye, eleştirel düşünme), duyuşsal becerilere (kendini tanıma, kendini düzenleme vb.) ve sosyal becerilere (girişimcilik, liderlik, etkili iletişim vb.) dikkat çekmekte idi. Ayrıca eğitim- öğretim süreçlerinde “Erdem- Değer- Eylem” yaklaşımı ile bilgi, duyuş ve davranış bütünlüğüne ulaşmak istenmekte idi. Bu temel amaçlar, öğrencilerimizi derslerde daha aktif hâle getirmeyi planlandığı için programı öğrencilerimizin eğitimi için olumlu görüyorum.” (ÖK11)

Programa ilişkin değerlendirme yapan katılımcılar; öğrencinin değerler üzerinden yaşamla bağ kurmasının sağlandığını ve bunun toplumsal bütünlük açısından da önemli olduğunu belirtmiştir. Bu yönüyle model; sadece bireysel değil, toplumsal faydaya da hizmet etmektedir. Manevi gelişimi destekleyen bu model, aynı zamanda öğrencilere sorumluluk, saygı, empati gibi değerleri kazandırmayı da hedeflemektedir. Bu noktada okul ortamının, öğretmen söylemlerinin ve sınıf içi etkinliklerin bütüncül bir yaklaşımla bu hedeflere hizmet etmesi gerekir.

1.5. Uygulama, Altyapı ve Kaynaklar

Bu tema, DKAB Dersi Öğretim Programlarının uygulama süreçlerindeki teknik destek ve altyapı sorunlarını ele almaktadır. Katılımcılar, okul ve öğrenci altyapısının yetersizliğini sıkça vurgulamış ve programın sahadaki uygulanabilirliğini bu eksikliklerin sınırladığını ifade etmiştir. Eğitim politikalarında yapılan değişiklikler, altyapı iyileştirmeleri ile desteklenmediğinde sahada anlamlı bir karşılık bulmakta zorlanmaktadır. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerine řu şekilde yansımıştır:

“Malumunuz bu uygulama 5.9. sınıflarda uygulamaya koyuldu amaç güzel ama malesef öğrenci alt yapısının yetersizliği, kitaplar etkinlik ağırlıklı olduğu için zamanın yetmeyişi, okul altyapısının yetersiz oluğu gibi uygulamada bazı sıkıntılar yaşıyoruz.” (ÖK4)

“Eğitimler sayesinde sadece teorik değil uygulamaya dönük örnekler ve materyallerle tanışma fırsatı buldum. Bu eğitimin programın temel felsefesini anlamamda katkısı büyük oldu. Programda en çok dikkat çekici yeniliklerden biri öğretim sürecinde öğrenci merkezli yaklaşımlara daha fazla önem verilmesi ve dijital içeriklerle desteklenen etkinlik temelli öğrenmeye vurgu yapılmasıdır.” (ÖK14)

Katılımcıların çoğu, öğrenci ve sınıf çeşitliliği, ders materyallerinin sınırlılığı, teknolojiye erişim gibi faktörlerin süreci zorlaştırdığını ifade etmiştir. Etkinlik temelli yapının uygulanabilmesi için materyal çeşitliliği, sınıf düzeni, fiziksel donanım gibi unsurların göz önünde bulundurulması gerektiği açıktır. Bu sorunlar, modelin ideal koşullarda değil, mevcut sınırlılıklar içinde uygulanmaya çalışıldığını göstermektedir. Bu bağlamda uygulamaya dönük stratejik planlamaların yapılması ve eğitim ortamlarının standartlarının yükseltilmesi modelin başarısı için önem arz etmektedir. Eğitimde uygulama, altyapı ve kaynaklarla başarı arasındaki ilişki ile ilgili literatürde bazı çalışmaların verileri de dikkat çekicidir. Mesela Fullan, eğitsel değişimin başarılı olabilmesi için öğretim ortamlarının fiziksel ve lojistik yönden desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir (Fullan, 2007). OECD yerileri de okul ortamlarının teknolojik altyapı ve materyal açısından zenginleştirilmesinin eğitim reformlarının sürdürülebilirliği açısından kritik olduğunu ortaya koymaktadır (OECD, 2020). Viennet ve Pont ise eğitim politikalarının başarıyla uygulanması için sistemselsel destek, kaynak yeterliği ve paydaş katılımının gerekli olduğunu savunur (Viennet and Pont, 2017).

2. Öğretim Programlarının Dinî ve Ahlakî Gelişime Katkısı ve Uygulama Etkililiği

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programlarının öğrenme çıktılarının öğrencilerin dinî ve ahlakî gelişimlerine olan katkılarını, bu programların güçlü ve zayıf yönlerinin ne olduğunu ortaya koymak için katılımcılara “DKAB Dersi Öğretim Programlarının öğrenme çıktıları, öğrencilerin dinî ve ahlakî gelişimlerine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Size göre bu programların güçlü ve zayıf yönleri neler olabilir?” soruları yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen bulgulardan hareket edilerek tema-kodlar oluşturulmuş ve tema-kodların birbirleriyle olan ilişkileri de aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4*Öğretim Programlarının Dinî ve Ahlaki Gelişime Katkısı ve Uygulama Etkililiğine İlişkin Tema-Kod Örüntüsü*

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar ve Materyal Eksikliği	Materyal eksikliği, etkinlik, tekrarları, kalabalık sınıf, gereksiz evrak yükü	ÖK1, ÖK2, ÖK14, ÖK5, ÖK16
Öğretmen Niteliği ve Rolü	Rol model eksikliği, öğretmenin hazırlık sürecine dâhil edilmemesi, nitelik eksikliği	ÖK10, ÖK12, ÖK14
Öğrenme Sürecinin Yapılandırılması	Aktif katılım, öğrenci merkezli yapı, zengin içerik, etkinlik temelli yaklaşım	ÖK3, ÖK4, ÖK7, ÖK9
Soyut Kavramların Somutlaştırılması	Soyut kavram zorluğu, sınıf seviyesi uyumsuzluğu, zihinsel karmaşıklık	ÖK7, ÖK13
Bilgi ve Beceri Sentezi	Kalite öğrenme, üst düzey düşünme, beceri gelişimi, sosyal beceriler	ÖK5, ÖK11, ÖK12
Değer Temelli Öğrenme	Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, ahlaki gelişim, değerlerin içselleştirilmesi	ÖK8, ÖK10, ÖK12, ÖK16

2.1. Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar ve Materyal Eksikliği

DKAB Dersi Öğretim Programlarının güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğuna ilişkin soruya katılımcıların büyük çoğunluğu, programın uygulanabilirliğinde bazı sıkıntılar yaşandığını ve bunun programların zayıf bir yönünü teşkil ettiğini vurgulamıştır. Katılımcıların geri bildirimleri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının uygulanmasında karşılaşılan önemli idari ve fiziki kısıtlılıklara dikkat çekmektedir. Özellikle sınıf mevcutlarının yüksekliği, okulların fiziksel olanaklarının ve materyal desteğinin yetersizliği, öğretmenlerin gereksiz bürokratik iş yükü, etkinliklerin tekrar edici olması ve teknolojik altyapı eksikliği gibi faktörler, programların teorik olarak güçlü bir yapısı olsa da uygulamadaki etkinliğini sınırlandırabileceği vurgulanmaktadır. Bu bulgular, programın beklenen başarıya ulaşabilmesi için müfredatın kalitesinin yanı sıra okulların

fiziki ve idari altyapısının da eş zamanlı olarak iyileştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

“Zayıf yönü ise öğretmene boş evrak yükü çıkarmasıdır.” (ÖK1)

“Kalabalık sınıflarda etkinliklerin uygulanması zor olmaktadır.” (ÖK2)

“Uygulamada materyal ve altyapı eksikliği bulunmaktadır.” (ÖK14)

“Etkinliklerin çok olması ve kendini tekrar etmesi öğrencileri sıkıyor.” (ÖK15)

“Bazı konularda zamanı verimli kullanmakta sıkıntı yaşanabiliyor. Okulun ve öğrencilerin imkânları bu programın uygulanmasını kısıtlıyor.” (ÖK16)

2.3. Öğretmenin Niteliği ve Rolü

Öğretim programlarında belirtilen hedeflerin gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin rolü merkezî bir öneme sahiptir. Sadece programların uygulayıcı aktörleri değil aynı zamanda rol model olmaları sebebiyle belirleyici bir etkiye sahiptir. Nitekim öğretmenlerin hem pedagojik yeterlilikleri hem de kişisel tutumları, öğrencilerin bu değerleri içselleştirmelerini ve ahlaki yargılarını geliştirmelerini doğrudan etkilemektedir. Katılımcıların öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin değerlendirmelerinde; program geliştirme sürecinde öğretmenlerin yeterince dikkate alınmadığı veya sürece etkin biçimde dâhil edilmediği yönünde görüşler öne çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin bu sürece yeterli hazırlıkla katılamamaları ve kendilerini programın dışında hissetmeleri, zayıf yönler arasında görülmüştür. Bu durum, öğretim programına yönelik öğretmen bağlılığını zayıflatmakta ve programın etkili bir biçimde uygulanma kapasitesini sınırlamaktadır. Ayrıca bazı katılımcılar da öğretmenin rol model olma sorumluluğuna dikkat çekerek bu noktada bazı eksikliklerin olduğunu dile getirmektedir. Katılımcıların bu durumlara ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

“Ancak bilindiği üzere dinimiz anlatmaktan ziyade yaşayarak öğretme prensibini ön görmektedir. Bu durumda öğretmenin rol model olması gerektiğini anlıyoruz. Ama malesef eğitim camiasında bu konuda çok eksiklerimiz var takdir edersiniz ki en önemli eksik de budur.” (ÖK4)

“Programın zayıf yönleri ise bu programın kimler tarafından hazırlandığının net olarak bilinmemesi, programın hazırlık aşamasında DKAB ve İHL meslek dersi öğretmenlerinin fikirlerine başvurulmaması, kanantimce bir eksiklik olarak ifade edilebilir.” (ÖK10)

“Bu programın güçlü yönleri, karakterleri eğitmek, sosyal hoşgörü ve dinî bilgi aktarımını içerirken zayıflıklar öğretmenleri içerik ve sosyal çeşitliliğe dayalı konuları dahil etmemeye ilişkilidir.” (ÖK12)

2.4. Öğrenme Sürecinin Yapılandırılması

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programlarının öğrenciyi pasif bir alıcı olmaktan çıkarıp sürecin etkin bir öznesi haline getirmesi, çağdaş öğretim yaklaşımlarının benimsendiğini göstermektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programlarının güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğuna ilişkin soruya katılımcılar; ders içerikleri ve etkinliklerinin öğrencilerin sürece aktif katılımını teşvik edecek şekilde düzenlendiğini, bu durumun öğrenmenin kalıcılığını artırdığını ve öğrencilerin gerçek yaşamla ilişki kurmasına olanak tanıdığını ve bu durumun ise programların güçlü yönünü ortaya koyduğunu belirtmiştir. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerinde şu şekilde yer bulmuştur:

“Sorumluluğunun bilincinde olan öğrenciler için dini ve ahlaki gelişimlerine katkı sağladığını düşünüyorum. Verilen ödevler yapılıp gelindiğinde derse daha çok aktif katılım oluyor. En pasif öğrenci bile derse aktif olarak katıldığını görmekteyiz” (ÖK3)

“Programın güçlü yönü öğrenciyi pasiflikten çıkarıp birebir eğitim sürecine dahil etmektedir.” (ÖK4)

“Güçlü olduğu yönü öğrenciyi hayata gerçek manada hazırlamak. Öğrencilerin öğreneceği her öğrenme çıktının gerçek hayatta işe yaradığını öğrenciye hissettirmeyi amaçlamaktadır.” (ÖK7)

“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne göre hazırlanan zengin içeriğe sahip ders kitapları programın en güçlü tarafını oluşturuyor.” (ÖK9)

2.5. Soyut Kavramların Somutlaştırılması

Katılımcılar, bazı dinî içeriklerin (ibadet, ahlak, inanç) soyut kavramsal düzeyde ele alındığını ve öğrencilerin bu kavramları anlamakta zorlandığını, bu durumun ise öğretim programlarının içerik olarak zayıf bir yönünü oluşturduğunu ifade etmiştir. Nitekim yaş gelişimine uygun olmayan içerikler, öğrencilerde kavramsal karmaşaya ve motivasyon kaybına neden olabilmektedir. Katılımcıların bu duruma ilişkin ifadeleri şöyledir:

“Zayıf bulduğum yönü eylem-değer ikileminin (soyut) özellikle 4 ve 5. sınıflarda somuta dönüştürmesinde öğrencinin zorlanacağı yönündedir.” (ÖK7)

“Bazı konular (örneğin namaz) 5. sınıflar için ağırdır.” (ÖK13)

2.6. Bilgi ve Beceri Sentezi

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programları, öğrencilerin sadece bilgi düzeyinde değil aynı zamanda beceri boyutunda da gelişimini hedeflemektedir. Bu yapı, özellikle üst düzey düşünme (analiz, değerlendirme) ve sosyal beceriler (iletişim, iş birliği) açısından önemli öğrenme çıktıları sunmaktadır. Bazı katılımcılar, öğretim programlarının bu yöndeki katkısını olumlu değerlendirerek ilgili programların güçlü yönünü vurgulamıştır. Katılımcının buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

“Öğrenme çıktıları bilgi ve beceriyi sentezleyerek kalıcı öğrenme sağlıyor.” (ÖK5)

“Program, üst düzey düşünme ve sosyal becerilere katkı sağlıyor.” (ÖK11)

“Program, karakter eğitimi ve dini bilgi aktarımı açısından güçlüdür.” (ÖK12)

2.7. Değer Temelli Öğrenme

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programları öğrenme çıktılarının, öğrencilerin dinî ve ahlaki gelişimlerine katkısının ne olduğu sorusuna ilişkin katılımcılar, öğretim programlarının değer temelli bir yapıya sahip olmasının; öğrencilerin ahlaki gelişimlerine doğrudan katkı sağladığını, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ile yapılandırılan içeriklerin öğrencilerin dinî bilgileri

hayata geçirmelerine yardımcı olduğunu, bu yaklaşımın yalnızca bilişsel değil, duyuşsal gelişimi de hedeflediğini vurgulamıştır. Aynı zamanda bu katılımcılar tarafından programın güçlü bir yönü olarak görülmüştür. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şöyledir:

“Programın güçlü yönü, materyalist-pozitivist felsefeden uzaklaşıp manevi değerlere yönelmesidir.” (ÖK1)

“Programın güçlü yönü, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ile ahlaki katkı sağlamaktadır.” (ÖK8)

“Programlar, karakter eğitimi ve dini bilgi aktarımı açısından güçlüdür.” (ÖK12)

“Programların içeriği ve öğrenme çıktılarının genel olarak öğrencilerin ahlaki gelişimine katkı sağladığını düşünüyorum.” (ÖK16)

3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Zorluklar

Yeni öğretim programlarının uygulanmasında yaşanan problemleri ortaya çıkarmak amacıyla katılımcılara “Bu programı uygularken karşılaştığımız en büyük zorluklar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen cevaplar irdelenerek tema-kodlar oluşturulmuş ve tema-kodların birbirleriyle olan ilişkileri de aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 5

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Tema-Kod Örüntüsü

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Uygulama Koşulları	Zaman Yetersizliği, Etkinlik Yoğunluğu, Kalabalık Sınıf, Program Karmaşıklığı	ÖK1, ÖK2, ÖK6, ÖK7, ÖK16
Öğrenci Hazırbulunuşluğu	Akademik Seviye Farklılıkları, Öğrenci Katılım Eksikliği	ÖK3, ÖK4
Paydaş Desteği	Veli Katılımı Eksikliği, Veli Beklenti Yüksekliği	ÖK3, ÖK10
Kaynak Yetersizlikleri	Materyal & Altyapı Eksiklikleri	ÖK9
İçerik Uygunluğu	Müfredat Uyumsuzluğu	ÖK11
Uygulama Kalitesi	Performans Görevi Yüzeyselliği	ÖK8
Gelişim ve İnovasyon	Esneklik Gereksinimi	“ÖK12

3.1.Uygulama Koşulları

Öğretim programlarında yer verilen konu yoğunlukları, ders süreleriyle orantılı olmalıdır. DKAB dersleri, ilkökul, ortaokul ve liselerde ikişer saat olarak işlenmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programlarında yer verilen konu etkinliklerinin yoğun bir şekilde verilmesi, ister istemez öğretmenler açısından zaman problemini doğurabilir. Nitekim DKAB Dersi Öğretim Programlarının uygulanması esnasında yaşanan zorluklar hususunda bazı katılımcılar; zaman yetersizliği, etkinlik yoğunluğu, kalabalık sınıflar ve program karmaşıklığından dolayı programın uygulanmasında zorlukların yaşandığını, ikişer saat olan ders süresinin kendilerine yetmediğini ifade etmiştir. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerinde şu şekilde yer bulmuştur:

“Öğretim programının uygulanmasında programda yer verilen etkinlikleri yetiştirmekte zorluk çekilebiliyor. Bazı etkinlikler, öğrencinin yapabileceği seviyenin üstündedir.” (ÖK1)

“Ders süresi ve sınıfların kalabalık olması programların uygulanmasında zorluklar oluşturmaktadır.” (ÖK2)

“Çok fazla etkinlik konulmuş. Öğrencileri belli bir süreden sonra sıkıyor.” (ÖK6)

“Program uygulanmasında karşılaştığım en büyük zorluk programın etkinliklerine zaman yetişmemesidir. Aslında basit olan bir modelin çok karmaşıkmiş gibi kamuoyuna lanse edilmesi zorluk olarak karşıma çıkmaktadır.” (ÖK7)

3.2. Öğrenci Hazırbulunuşluğu

İki katılımcı; öğrencilerin akademik seviye farklılıkları ve öğrencinin derslere aktif şekilde katılımlarının düşük olması, öğretim sürecine olumsuz etki edebildiklerini, bu durumun kendileri açısından bir zorluk oluşturduğunu ifade etmiştir. Nitekim bu durum bazı katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

“Öğrencilerin derse aktif katılamamasından dolayı, motivasyon eksikliği yaşanıyor. Birçok öğrenci ödevini yapmadan derse gelebilmektedir.” (ÖK3)

“Şahsen karşılaştığım en önemli sorun, öğrencinin akademik seviyesinin düşük olmasıdır.” (ÖK4)

3.3. Paydaş Desteği

Eğitim öğretim süreçlerinde velilerin rolü, öğrenme çıktılarının niteliğini doğrudan etkileyen önemli bir değişken olarak değerlendirilmektedir. Katılımcıların ifadelerine göre velilerin sürece yeterli düzeyde katılım göstermemeleri, düşük düzeydeki ilgileri ya da gerçekçi olmayan yüksek beklentileri, destek mekanizmalarının işlevselliğini sınırlayabilmektedir. Bu durum, öğretim programlarının hedeflerinin gerçekleştirilmesi üzerinde olumsuz bir etki oluşturma potansiyeline sahiptir. Bazı katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

“Velilerin, çocuklarının ödevlerini yapma konusundaki takiplerinin zayıf olması. Birçok öğrenci ödevini yapmadan derse gelebilmektedir.” (ÖK3)

“Şahsen karşılaştığım en önemli sorun öğrencinin akademik seviyesi ikinci olarak materyal ve okul altyapı eksikliği ile velinin konuya uzaklığı gibi eksikleri sayabiliriz” (ÖK4)

“Yine velilerden taraf da hiçbir yardım görmüyorum. Çocuklarıyla neredeyse hiç ilgilenmiyorlar. Onlara değerli olduklarını hissettirmiyorlar. Belki de sorun temelde buradan kaynaklanıyor. Değer görememek.” (ÖK10)

3.4. Kaynak Yetersizlikleri

Karşılaşılan zorluklara ilişkin iki katılımcı; materyal ve altyapı eksikliklerinin, etkinlik temelli programın uygulanmasını aksattığını ifade etmiştir. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şöyledir:

“Materyal ve altyapı eksiklikleri süreci yavaşlatıyor.” (ÖK9)

“...Karşılaştığım ikinci problem ise, öğrencilerin değerlendirme formlarına ulaşmada yaşadığı sıkıntıydı. Çünkü her hafta her öğrencinin çıktı alma imkânı yok. Okulda da internet ve fotokopi sıkıntısı sürekli oluyordu.” (ÖK16)

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde ders materyallerinin yeterliliği, dijital içeriklerin işlevselliği ve öğretim sürecine uyumu ya da kullanımında yaşanan sorunlar gerek önceki temalarda gerekse literatürde sıkça ön plana çıkarılan konular arasında yer almaktadır. Eğitimde dijital materyal kullanımı, öğrencilerin dikkatini çekme, konuyu daha iyi kavrama ve öğrenmede kalıcılığı artırma açısından önemlidir. Bu kaynaklar, ders kitapları ve temel öğretim materyallerinin öğretim hedeflerine ulaşmada vazgeçilmez araçlardır. Ancak sadece materyallerin varlığı yeterli olmayıp öğretmenlerin bu materyalleri etkin şekilde kullanabilmeleri için teknik altyapının yeterli olması ve mesleki gelişim desteğinin sağlanması da önemlidir (Şahin, 2023, s. 74; Küçükahmet, 2022, s. 134; Demirtaş & Güneş, 2020, s. 140). Bundan hareketle katılımcılara; “Programın uygulanmasında yeterli öğretim materyalleri (ders kitabı, dijital içerikler, etkinlik önerileri vb.) sağlanıyor mu? Öğrencilere hitap eden ek kaynaklara ihtiyaç duyuyor musunuz?” soruları yöneltilmiş katılımcılardan elde edilen cevaplar irdelendiğinde ise ders kitabı ve dijital içerikler genel olarak yeterli bulunmuştur. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

“Sunulan ders kitabı, dijital içerikler gayet yeterli.” (ÖK1)

“Hayır duymuyorum. Ders kitabı yeterli öğretimi sağlamaktadır.” (ÖK2)

“Programın uygulanmasında yeterli öğretim materyalleri sağlanıyor.” (ÖK3)

“Yeterli bence, öğrenciler için ek bir kaynak kullanmıyorum.” (ÖK7)

Ancak bazı katılımcılar, altyapı eksikliklerinin materyal kullanımını sınırladığını (ÖK4) ve teknik eğitime ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Öte yandan bazı katılımcılar tarafından dijital içeriklerin faydalı olduğu ifade edilse de etkileşimli araçların daha yaygın kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca öğrenci ve öğretmenler için ek kaynak (soru bankası, oyun vb.) ve mesleki destek ihtiyacı da dile getirilmiştir. Buna ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Elbette taşıyoruz. Ders kitapları dışında diğer eksikleri hep yaşıyoruz okullarda dijital altyapı eksikliğinin olmasının yanında öğrencilerin sosyoekonomik ve mahallî alt yapısının yetersiz oluşu gibi eksikler görülmektedir.” (ÖK4)

“Belgeler, materyaller genel olarak DKAB programında mevcut olsa da, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmelerine rağmen, maddi çeşitlilik ve dijital içerik erişimi eksiklikleri vardır. Bu nedenle, öğretim sürecini daha etkili ve ilginç hale getirmek için ek kaynaklar, mevcut içerik ve etkileşimli belgeler gereklidir. Ayrıca, öğrencilerin farklı öğrenme stillerini çekebilmeleri için ekipman daha çeşitli ve daha erişilebilir hale getirilmelidir. Bu tür belgelerin sağlanması, öğrencilerin daha yüksek dini ve etik değerlerini anlamalarına ve içlerini anlamalarına yardımcı olabilir.” (ÖK12)

“Programın uygulanmasında teknik eğitimlerin olmasına ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.” (ÖK14)

3.5. İçerik Uygunluğu

Bir katılımcı da müfredat içeriğinin kısmi bazı etkinliklerinin sınıf seviyelerine tam uyum sağlamamasının, öğretmenlerin bu etkinlikleri sınıf seviyelerine uyarlama ihtiyacını doğurduğunu ifade etmiştir. Katılımcının ifadesi şu şekildedir:

“Bazı etkinlikler, öğrencilerin seviyesine uygun değil.” (ÖK11)

3.6. Uygulama Kalitesi

Bir katılımcı ise; Performans görevlerinin yüzeysel kalması, öğrenme çıktılarına derin katkı sağlamadığını belirtmiştir. Katılımcı, bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“Performans görevleri, bazen yüzeysel kalıyor, gerçek öğrenmeyi ölçemiyor.” (ÖK8)

3.7. Gelişim ve İnovasyon

Esnek ve yenilikçi yaklaşımların eksikliği, programa adaptasyonu zorlaştırmaktadır. Bir katılımcı, bu durumu şu şekilde ifadelemiştir:

“Ders içi aktivitelerde daha esnek yöntemler tercih edilmelidir.” (ÖK12)

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programlarının uygulama boyutunda yaşanan sorunlara benzer sonuçların mevcut literatürde de ortaya konulduğunu ifade etmek gerekir. Öğretim programlarının başarısı sadece içerik tasarımıyla sınırlı değildir. Özellikle zaman yönetimi, sınıf mevcutları, materyal altyapısı, öğrenci hazır bulunuşluğu ve veli desteği gibi çok boyutlu uygulama koşulları da bu başarıda önemli etkenlerdir. Ders sürelerinin yetersizliği, kitapların etkinliklere boğulması, programların uygulayıcı aktörler için karmaşık olması gibi unsurlar öğretim faaliyetlerinde öğretmenleri zorlayabilmektedir. Bunun yanında sınıfların kalabalık olması da hem içeriği hem de etkinlikleri aktarmada zorluklar oluşturmaktadır. (Küçükahmet, 2022; Yüksel, 2019). Öte yandan öğrencilerin akademik düzeylerinin farklı olması ve derslere karşı tutumlarının olumsuz olması da eğitim öğretim sürecindeki verimliliği düşürmektedir. Ayrıca velilerin süreçten kopuk olması ancak fazla bir beklenti içerisine girmeleri de öğretmen rehberliğini kısıtlayabilmektedir (Demirtaş & Güneş, 2020; Kurt & Erdoğan, 2021). Aynı zamanda okullarda materyal ve teknik altyapı eksiklikleri de etkinlik temelli uygulamalarının gerçekleştirilmesini zorlaştırmakta bu durum ise öğretmenlerin öğrenme ortamlarını planlamada zorluklar oluşturabilmektedir. (Şahin, 2023). Tüm bu bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programlarının uygulanmasında hem pedagojik hem de yapısal anlamda çok katmanlı sorun alanları bulunduğunu ortaya koymakta ve bu sorunların çözümünün yalnızca öğretmene bırakılmaması, sistem düzeyinde bütüncül iyileştirmeler yapılması, öğretim programlarının uygulama süreçlerinde geri dönütlerin alınması, peyder pey sorun ve sıkıntıların tüm boyutlarıyla düzeltilmesi gerektiğini göstermektedir.

4. Uygun Öğretim Yöntemleri

Öğretmenlerin DKAB derslerinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne uygun hangi yöntemleri kullandıklarını ortaya çıkarmak amacıyla katılımcılara; “DKAB derslerinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne uygun olarak hangi öğretim yöntemlerini kullanıyorsunuz?” sorusu yöneltmiş ve soruya verilen yanıtlar üzerinden yapılan derinlemesine tematik analizde tema-kodlar oluşturulmuştur. Tema- kodların birbirileriyle olan ilişkisi aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 6

Uygun Öğretim Yöntemlerine İlişkin Kod-Tema Örüntüsü

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Deneyimsel Öğrenme	Araştırma ve Performans Ödevleri, Yapararak Yaşayarak Öğrenme	ÖK3, ÖK8, ÖK9
Dijital ve Görsel Materyaller	Dijital İçerik Kullanımı, Resmi ve Dış Kaynak Entegrasyonu, Görsel Materyallerle Somutlaştırma	ÖK1, ÖK11, ÖK11, ÖK7, ÖK8
Öğrenci Merkezli Etkileşim	Aktif Öğrenci Katılımı, Bireysel Öğrenme İmkânları, Öğretmen Merkezli Öğrenci Merkezliye Geçiş	ÖK1, ÖK13, ÖK5, ÖK15
İş Birlikçi Öğrenme	Grup Çalışmalarının Uygulanışı, Kısıtlar ve Uyarılama	ÖK2, ÖK11, ÖK4, ÖK8

4.1. Öğrenci Merkezli Etkileşim

Ders içi etkinliklerle öğrencinin bizzat yaparak öğrenmesi, aktif öğrenmenin özünü oluşturmaktadır (Bonwell & Eison, 1991, p. 2). Nitekim katılımcıların derslerde yöntem seçimlerine ilişkin bazı katılımcılar; öğrenciyi dersin aktif öznesi kılan yaklaşımlar tercih ettiklerini vurgulamıştır. Özellikle bireysel çalışmaların öğrencinin kendi öğrenme hızını ve ilgi alanını takip etmesine imkân tanıdığı katılımcılar tarafından vurgulanmış ve yeni modele göre hazırlanan öğretim programlarında geleneksel anlatım yerine öğrencinin aktif katılımına yönelme çabalarının görüldüğü ifade edilmiştir. Bazı katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şöyledir:

“Etkinlikleri genelde öğrencilere yaptırdığım için genelde derslerde öğrenciler aktif oluyor. Gerekli olduğundan ders kitaplarındaki dijital içerikleride kullanıyoruz.” (ÖK1)

“Öğrenci merkezli öğrenme yöntemlerini uyguluyoruz. Hatta ders kitabımız bizi öğrenci merkezli öğrenmeye ya da yöntem seçmeye yönlendiriyor. Bazen grup çalışması ve gerektiğinde görsel materyallerle ve ilgili öğrenme alanında Kur’anı Kerim’le derslerimizi işliyoruz.” (ÖK5)

“DKAB derslerinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne uygun olarak öğrenci merkezli öğrenme yöntemini daha çok uygulamaktayım.” (ÖK13)

“Bazen grup çalışması yaparım. Konuları gerektiğinde görsel materyallerle zenginleştiririm. Bir de bireysel çalışmalara önem veririm.” (ÖK15)

4.2. İş Birlikçi Öğrenme Yaklaşımları

İş birlikli öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin bireysel çabalarının ötesine geçerek grup içinde aktif etkileşim kurma ve ortak ürün üretme olanağı sağlayan kolektif bir öğrenme biçimidir. Bu öğrenme biçiminde bilgi edinimi, sadece bireysel çabalarla değil aynı zamanda sosyal etkileşim, iş birliği ve ortak sorumluluk süreçleriyle de desteklenmektedir. Nitekim İş birlikçi öğrenme yaklaşımında öğrenciler arası etkileşim ve ortak ürün üretimi, teşvik edilmektedir (Johnson, Johnson & Smith, 1998, p. 27). Yöntem seçimine ilişkin bazı katılımcılar, derslerinde grup çalışmaları gibi iş birlikçi etkileşimi gerektiren yöntemleri tercih ettiklerini ifade etmiş ve bu yöntemlerin sosyal öğrenmeyi ve kolektif sorumluluğu öne çıkardığını belirtmiştir. Ancak katılımcılar, sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu, kaynak ve fiziki koşulların yetersizliği, sınıf içi kolektif çalışmaları da bazen sekteye uğrattığını ifade etmiştir. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerinde şu şekilde yer bulmuştur:

“Evet öğrenci merkezli öğrenmeyi ve grup çalışmalarını kullanıyorum.” (ÖK2)

“Öğretim yöntemleri konusunda öğrenci merkezli, gruplaşmayla etkin öğrenmelerin gerçekleşeceği yöntemlere önem veriyorum. Ancak tasarruf tedbirleri kapsamında sınıfların birleştirilerek kalabalıklaşması ya da öğrencinin akademik ve sosyoekonomik durumu gibi faktörler uygulamada aksaklıklara neden olmaktadır.” (ÖK4)

“Sınıf mevcuduna göre grup çalışmalarını bazen kullanıyorum bazense kullanmıyorum.” (ÖK8)

“Ders kitaplarında yer alan etkinlerdeki grup çalışmalarını da öğrencilere yaptırıyorum.” (ÖK11)

4.3. Dijital ve Görsel Materyal Entegrasyonu

Öğrenme ortamlarında akıllı tahta, dijital ders kitapları ve çevrim içi kaynakların kullanımı, öğrenci etkileşimini artırmaktadır (Mayer, 2009). Katılımcılar, öğrenme ortamlarında akıllı tahtalar üzerinden dijital içerikleri kullandıklarını, özellikle “Millî Eğitim Bakanlığı”, “Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (DOG M)” gibi resmi platformlardan edinilen materyallerle ders içeriklerini zenginleştirdiklerini, bu durumun soyut kavramları ve tarihsel objeleri görsel olarak sunmada kolaylık sağladığını ifade etmiştir. Bu durum bazı katılımcıların ifadelerinde şu şekilde yer bulmuştur:

“Ders kitaplarındaki karekodlu gönderme yapılan dijital içerikleri de kullanıyoruz.” (ÖK1)

“Dijital materyalleri kullanmak soyut olan öğrenme çıktılarını somutlaştırmada elimi güçlendirmektedir.” (ÖK7)

“Görsel materyallerden de öğrencilerin görmediği nesnelere göstermek amacıyla yararlanıyorum. Örneğin; misvak.” (ÖK8)

“Ders kitaplarındaki konularda yer alan her etkinliği öğrencileri derse aktif katacak şekilde, öğrenci merkezli şekilde işliyorum. Her derste mutlaka akıllı tahtalardan ders kitaplarının pdfsi açıyorum, Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün (DOG M) internet adresinden materyal kısmından faydalanıyorum.” (ÖK11)

4.4. Deneyimsel ve Performansa Dayalı Uygulamalar

Drama, rol oynama ve simülasyonlar öğrencinin empatik bakış açısını ve eleştirel düşünmesini geliştirmektedir (Fullan, 2007). Yöntem seçimine dair bazı katılımcılar; araştırma, gözlem, gösteri, tiyatro gösterip yaptırma, performans ödevi gibi yöntem ve teknikleri kullandıklarını, bu durumun öğrencileri merkeze alarak daha kalıcı öğrenmeleri sağladığını belirtmiştir. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

“Araştırma, gözlem, gösteri, tiyatro gösterip yaptırma performans ödevi gibi yöntem ve teknikleri kullanıyoruz.” (ÖK3)

“Araştırma ve performans ödevlerine sık sık başvuruyorum.” (ÖK8)

“Daha kalıcı öğrenmeleri sağlama adına öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilemekte ve yaparak yaşayarak öğrenme yöntemini kullanmaktayım.” (ÖK9)

“Uygun Öğretim Yöntemleri” ana teması altında yer verilen ve öğrenme ortamlarında hangi öğretim yöntemlerinin kullanıldığına ilişkin elde edilen bulgulara bakıldığında katılımcılarda ağırlıklı olarak öğrenci merkezli yaklaşımların benimsendiği, geleneksel öğretmen merkezli anlatımdan aktif öğrenme yöntemine geçiş çabalarının öne çıktığı görülmektedir. Öte yandan grup çalışmaları yaygın olmakla birlikte sınıf büyüklüğü ve kaynak kısıtlarının uygulamada adaptasyon gerektirdiği, dijital ve görsel materyallerin entegrasyonu ile hem dijital içerik hem de somut objeler yoluyla soyut kavramların öğreniminin desteklenebileceği katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Son olarak katılımcılar tarafından; deneyimsel ve performans odaklı yöntemlerin öğrencilerin araştırma, rol oynama ve performans ödevleriyle derinleşmesini sağladığı ön plana çıkarılmıştır.

5. Program İçeriği ve Öğrenme Çıktısı Uyumunun Güçlendirilmesi

Programın öğrenme çıktılarına ulaşma noktasında programda muhtemel yapılabilecek düzenleme ya da geliştirmelerin olup olmadığını ortaya çıkarmak için katılımcılara “Programın öğrenme çıktılarının gerçekleştirilmesi için hangi iyileştirmeler veya değişiklikler yapılabilir? Yetkililere önerileriniz nelerdir?” şeklinde sorulara verilen yanıtlar analiz edilmiş ve bu bağlamda tema ve kodlar oluşturulmuştur. Tema-kodların birbirleriyle olan ilişkileri aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 7*Program İçeriği ve Öğrenme Çıktısı Uyumunun Güçlendirilmesine İlişkin Tema-Kod Örüntüsü*

Temalar	Kodlamalar	Katılımcı Kodları
İçeriklerin Öğrenci Seviyesine Uygunluğu	Öğrenme Çıktısı Yoğunluğu ve Anlaşılabilirlik, Etkinliklerin Nitelik ve Sayısı, Sade Anlatım ve Yerli İçerik	ÖK1, ÖK3, ÖK5, ÖK6, ÖK7, ÖK9, ÖK11, ÖK14, ÖK15,
Öğrenme Ortamları ve Altyapı	Kalabalık Sınıflar ve Okul Donanımı, Dijital Materyaller ve Altyapı Sorunları, Bölgesel Farklılıklar	ÖK4, ÖK8, ÖK14, ÖK12, ÖK15,
Öğretim Yöntemleri ve Program İyileştirmeleri	Etkin Öğretim Yöntemleri ve 21. Yüzyıl Becerileri, Ders Süresi ve Ünite Yerleşimi, Geri Bildirim ve Hizmet İçi Eğitim, Aile Katılımı ve Veli İş birliği	ÖK2, ÖK4, ÖK7, ÖK10, ÖK12, ÖK13, ÖK14, ÖK16

5.1. İçeriklerin Öğrenci Seviyesine Uygunluğu

Programın öğrenme çıktılarının gerçekleşmesini önceleyen iyileştirme/değişiklik alanlarını ve ilgili paydaşlara yönelik öneriler hususunda katılımcılar, ders içeriklerinin öğrencilerin yaş ve bilişsel düzeylerine uygun olmadığını, konuların çocuklara göre ağır olduğunu ifade etmiş ve konu içeriklerinin bu bağlamda sadeleştirilme yoluna gidilmesi gerektiğini belirtmiştir. Konu içeriklerinin öğrenciler açısından ağır olma durumunun, öğrencilerin dersi anlamasını güçleştirdiği ve öğrenme çıktılarının gerçekleşmesini engellediği söylenebilir. Nitekim öğrenci düzeyine uygun içerik sunulması, anlamlı öğrenme için temel bir gerekliliktir (Bloom, 1956; Doğanay, 2017). Bazı katılımların bu duruma ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

“7. sınıftaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin içeriği öğrenci seviyesine göre ağırdır. Biraz sadeleştirmeye gidilebilir.” (ÖK1)

“Ders kitaplarındaki etkinlikler sayıca biraz daha azaltılabilir. Bu sayede konular daha iyi yetişebilir diye düşünüyorum. Aynı içerikte olup tekrara düşen etkinlikler de ders kitaplarından çıkarılabilir, böylelikle öğrencilerde ders anında sıkılmaların önüne geçilebilir.

Ders kitaplarındaki konuların akademik bilgi düzeylerinin daha basitleştirilip, kolaylaştırılmasının öğrenciler için faydalı olabileceğini düşünüyorum.” (ÖK11)

“Kazanımların öğrencilerin yaş düzeylerine uygun hale getirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Somut yaşam örnekleriyle konuların pekiştirilmesi kazanımların edinilmesine katkı sağlar.” (ÖK14)

Etkinlik temelli öğrenmenin etkili olabilmesi için yapılandırılmış ve yaşa uygun olması gerekir. (Bonwell & Eison, 1991). Katılımcılar tarafından; etkinliklerin anlaşılır ve öğrencinin düzeyine uygun olmadığı, tekrar eden etkinliklerin dersin verimini düşürdüğü, derse ilgiyi azalttığı ve bilgi ve becerilerin edinimini zorlaştırdığı belirtilmiştir. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

“Etkinlikler değiştirilmeli ve anlaşılır düzeye getirilmelidir. Çünkü bazı etkinlikleri öğrenciler kavramada güçlük çektikleri görülmüştür.” (ÖK6)

“Ders kitaplarındaki etkinlikler sayıca biraz daha azaltılabilir. Bu sayede konular daha iyi yetişebilir diye düşünüyorum. Aynı içerikte olup tekrara düşen etkinlikler de ders kitaplarından çıkarılabilir, böylelikle öğrencilerde ders anında sıkılmaların önüne geçilebilir.” (ÖK11)

“Kendini tekrar eden etkinliklerin azaltılması, etkinliklerin öğrencilerin okulda yapabileceği sürede yapılabilecek özellikte olması ya da hazırlanmasıdır.” (ÖK15)

5.2. Öğrenme Ortamları ve Altyapı

Fiziki yetersizlikler, özellikle kalabalık sınıflar ve araç gereç eksiklikleri, etkili öğretimi engellemektedir. Nitelikli öğrenme ortamlarının oluşturulması, eğitimin kalitesiyle doğrudan ilişkilidir. Bunun yanında karekod gibi dijital araçların etkin bir şekilde kullanılmaması da etkin öğrenmeyi ya da öğretim programlarının öğrenme çıktılarının gerçekleşmesini olumsuz etkileyebilmektedir. Eğitimde dijital desteklerin etkili olabilmesi için dijital altyapı ve teknik destekler sağlanmalıdır. (Özdemir, 2018, s. 91; Yıldız & Çelik, 2021).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programlarının öğrenme çıktılarının gerçekleşmesini önceleyen iyileştirme veya değişiklik alanlarını ve ilgili paydaşlara yönelik önerilere ilişkin katılımcıların ifadelerinden hareketle, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, dijital altyapının yetersizliği ve öğretim sürecinde gerekli araç gereçlerin eksikliği, etkili öğrenmenin gerçekleşmesini olumsuz yönde etkileyen başlıca faktörler olarak öne çıkmaktadır. Öte yandan katılımcılar; etkinliklerin uygulanmasında kullanılan dijital karekodlarda meydana gelen hataların aşılmadığı durumlarda kitaplardaki etkinliklerin çıktı alınarak öğrencilere ulaştırılmasını gerektirdiğini ve bunun da maddi külfetleri beraberinde getirdiğini, bunun da öğrenme çıktılarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Dolayısıyla bütün bu eksiklik ve aksaklıklar, öğrenme çıktılarını öğrenciyle buluşturmada bir engel olarak görülmektedir. Nitekim bazı katılımcılar, bu tür eksik ya da aksaklıkların farkında olarak bunların giderilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bazı katılımcıların bu duruma ilişkin ifadeleri şöyledir:

“Sınıflar çok kalabalık olmamalı, okul dijital alt yapısının olması, velilerinde konu hakkında bilgilendirilmesi, öğrencilerin akademi düzeylerinin buldukları sınıf düzeyinde olması araç gereç eksiklerinin giderilmesi gibi değişiklikler yapılabilir.” (ÖK4)

“Öğrenme çıktılarının hemen hemen her birine göre altyapı ve dijital materyallerin sağlanması büyük önem arz eder...” (ÖK14)

“Kitaptaki karekodları okuttuğumuz zaman çoğu zaman hata veriyor veriye ulaşamıyor. Bununla ilgili sorunlar giderilmeli. Öte yandan karekodları okutup çıktı almak ve bunları bütün öğrencilerin eline ulaştırmak ders süresini aşan ve maddi külfet oluşturan ekstra zaman ve maliyet gerektirmektedir.” (ÖK15)

Bunun yanında Bir katılımcı da farklı bölgelerdeki okullar arasında donanım ve koşullar bakımından eşitsizlikler olduğu, büyükşehirlerdeki okullar ile kırsaldaki okulların imkânlarının farklı olduğu, programın daha esnek bir yapıda olması gerektiğini dile getirerek aynı programın her okulda eşit verimle uygulanamayacağını belirtmiştir. Katılımcının buna ilişkin ifadesi şu şekildedir:

“Etkinlikler çeşitlendirilebilir ve okulların kendi şartları göz önüne alınarak bazı çıktılar esnetilebilir. Büyükşehirlerdeki, il ve ilçe merkezlerindeki okullarla kırsal bölgelerdeki okulların şartları bir değil. Onlara göre daha esnek bir program hazırlanabilir.” (ÖK8)

5.3. Öğretim Yöntemleri ve Program İyileştirmeleri

21. yüzyıl becerilerinin eğitim sürecine entegre edilmesi önemlidir (MEB, 2023; Trilling & Fadel, 2009). Katılımcılar; öğretim programlarının sadece bilgi aktarımına dayalı değil aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme gibi becerilerin gelişmesini destekleyen yöntem ve materyallerin geliştirilmesi ve öğrenme çıktılarının bu becerilere göre yeniden düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerinde şu şekilde yer bulmuştur:

“Bilgi aktarımının ötesine geçilerek eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği, iletişim ve dijital okuryazarlık gibi 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretim yöntemleri ve materyalleri daha fazla vurgulanmalıdır bence.” (ÖK10)

“...DKAB Dersi Öğretim Programı daha etkili bir şekilde uygulamak için dijitalleşme, aktif katılım, alternatif değerlendirme yöntemleri ve aile katılımı gibi faktörleri güçlendirmek önemlidir. Yetkililere önerim, programı uygulamadan önce kapsamlı bir geribildirim mekanizması oluşturulması, öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarını artıracak eğitimlerin verilmesi ve öğrenci katılımını teşvik edecek yenilikçi yöntemlerin geliştirilmesidir. Bu iyileştirmelerle, öğrencilerin hem dinî hem de ahlaki anlamda daha derinlemesine gelişimleri sağlanabilir.” (ÖK12)

Bazı katılımcılar ise ders saatlerinin artırılmasını ve özellikle “namaz” gibi ağır konuların üst sınıflara taşınmasını önermektedir. Bu öneri, esasen öğrencinin zihinsel ve gelişim düzeyine uygun bir yerleştirme yapılması gerektiğine işaret etmektedir. Nitekim konuların yaş ve gelişim düzeyine uygun işlenmesi, öğrencinin anlamlandırmasını da kolaylaştırmaktadır (Kaya, 2015; Piaget, 1973). Bu durum katılımcıların ifadelerinde şu şekilde yer bulmuştur:

“Ders süresi arttırılabilir.” (ÖK2)

“Namaz ünitesini üst sınıflara aktarılması, daha sağlıklı olacaktır.” (ÖK13)

Katılımcı ÖK13’ün “Namaz ünitesinin üst sınıflara aktarılması daha sağlıklı olacaktır” yönündeki önerisi, din pedagojisi açısından değerlendirildiğinde bazı sınırlılıklar taşıyabilmektedir. Nitekim din eğitimi literatürü, ibadetlerin ve temel dinî uygulamaların çocuk yaşta tanıtılmasının, bireylerin dinî bilgi ve becerilerini

erken dönemde kazanmaları açısından kritik olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin, Diyanet İşleri Başkanlığının 4–6 yaş grubu Kur'an Kursları Öğretim Programı, erken yaşta ibadetlerin öğretilmesinin önemini açıkça ortaya koymaktadır. Bu bağlamda ÖK13'ün önerisi pedagojik açıdan uygun bulunmamakta olup namaz ünitesinin erken yaş gruplarının gelişim özelliklerine uygun şekilde işlenmesi, çocukların dinî gelişimlerini destekleyen daha sağlıklı bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

Bazı katılımcılar, öğretmenlerin program sürecinde sürekli geri bildirim vermesini ve beceri odaklı hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu durum esasen mesleki gelişimin sürdürülebilirliği açısından önemlidir (Day, 2002). Katılımcıların durumla ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Program sade bir anlatım ile anlatılabilir. Programın ders öğretmenleri tarafından belirli periyotlarla geri dönüt alınması gerekmektedir.” (ÖK7)

“DKAB ve İHL meslek dersi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini sürekli desteklemek amacıyla, beceri odaklı öğretim yöntemleri, disiplinler arası yaklaşımlar gibi konularda uygulamaya yönelik, uzun soluklu ve ihtiyaç odaklı hizmet içi eğitimler, MEB tarafından düzenlenmelidir.” (ÖK10)

“Yetkililere önerim, programı uygulamadan önce kapsamlı bir geri bildirim mekanizması oluşturulması, öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarını artıracak eğitimlerin verilmesi ve öğrenci katılımını teşvik edecek yenilikçi yöntemlerin geliştirilmesidir.” (ÖK12)

Ayrıca katılımcılar tarafından; velilerin sürece dâhil edilmesi gerektiği, böylece veli iş birliğiyle öğrenmenin kalıcı hâle gelebileceği ifade edilmiş ve aile ortamında öğrenmeyi destekleyen projelere de önem verilmesi gerektiği önerilmiştir. Nitekim ailelerin sürece aktif katılımı, öğrencinin okul dışı öğrenmesini destekler. Öğrenmede aile-okul iş birliği başarıyı artırır (Epstein, 2001, s. 86). Bazı katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şöyledir:

“Sınıflar çok kalabalık olmamalı, okul dijital alt yapısının olması, velilerinde konu hakkında bilgilendirilmesi, öğrencilerin akademi düzeylerinin buldukları sınıf düzeyinde olması araç gereç eksiklerinin giderilmesi gibi değişiklikler yapılabilir.” (ÖK4)

“Programı daha etkili bir şekilde uygulamak için dijitalleşme, aktif katılım, alternatif değerlendirme yöntemleri ve aile katılımı gibi faktörleri güçlendirmek önemlidir.” (ÖK12)

“Ayrıca veli iş birliğini arttıracak projelerin programda yer bulması aile ortamında öğrenmenin desteklenmesini sağlayabilir.” (ÖK14)

6. DKAB Öğretmenlerinin Dijital Yeterlikleri ve Materyal Geliştirme Becerilerinin Geliştirilmesi

Katılımcıların görüşlerine dayanarak öğretim programlarının etkili uygulanabilmesi noktasında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde ihtiyaç duyacakları şeyleri ortaya koymak için katılımcılara “Programın etkili uygulanabilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek hangi tür eğitim veya desteklere ihtiyaç duyduğunuzu düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen cevaplar analiz edilerek tema ve kodlar belirlenmiştir. Tema ve kodların birbirleriyle olan ilişkileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 8

DKAB Öğretmenlerinin Dijital Yeterlikleri ve Materyal Geliştirme Becerilerinin Geliştirilmesine İlişkin Kod-Tema Örüntüsü

Temalar	Kodlamalar	Katılımcılar
Etkinlik ve Materyal Geliştirme	Etkinlik eğitimi, materyal desteği, dijital içerik, teknoloji kullanımı	ÖK1, ÖK2, ÖK5, ÖK6, ÖK8
Hizmet İçi Eğitim ve Atölye Gereksinimi	Uygulamalı eğitim, uzman eğitimi, atölye çalışması, süreklilik	ÖK7, ÖK9, ÖK10, ÖK11
Sınıf Yönetimi ve Öğrenci Odaklı Yöntemler	Sınıf yönetimi, etkinlik temelli öğrenme	ÖK8, ÖK13
Erişim ve Bölgesel Fırsat Eşitliği	Bölgesel eşitsizliklerin giderilmesi	ÖK10

6.1. Etkinlik ve Materyal Geliştirme

Ders materyallerinin etkin bir şekilde öğretim süreçlerinde kullanımı, öğrenme sürecini derinleştirmekte ve öğrencinin derse ilgisini canlı tutmaktadır (Küçükahmet, 2022, s. 134). Özellikle dijital materyallerin öğretime uyarlanması, öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Şahin, 2023, s. 74). Nitekim bazı katılımcılar da etkinlik çeşitliliği, materyal hazırlama, dijital içerik üretimi ve teknoloji kullanımına yönelik desteklerin öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından önemli olduğunu vurgulayarak bu noktada mesleki eğitim desteklerinin sunulması gerektiğini ifade etmiştir. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

“Ders içinde yapılabilecek farklı etkinlikler hakkında eğitimler verilebilir.” (ÖK1)

“Materyalleri hazırlayabilme noktasında destek verilebilir ya da daha fazla materyal sağlanabilir.” (ÖK2)

“Materyal geliştirme özellikle dijital ortamda grup çalışması şeklinde yapılacak seminer çalışmaları öğretmenlerin mesleki yeterliliğini artırabilir.” (ÖK5)

“Özellikle teknolojiye yararlanmalıydılar.” (ÖK6)

“Teknoloji kullanımıyla ilgili eğitimler verilebilir.” (ÖK8)

6.2. Hizmet İçi Eğitim ve Atölye Gereksinimi

Öğretmenlerin mesleki gelişiminin sürekliliği, mesleki doyum ve performans üzerinde olumlu etkiler bırakmaktadır. Uygulamalı hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin öz yeterlilik algılarını artırmakta ve program uygulama becerilerini geliştirmektedir (Day, 2002; Kurt & Erdoğan, 2021). Nitekim katılımcılar, DKAB Dersi Öğretim Programlarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin uygulamalı eğitimler ve atölye çalışmalarıyla desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

“Programları uygulayan öğretmenlerin iyi bir hizmet içi eğitiminden uygulamalı olarak eğitim görmeleri gerekmektedir.” (ÖK7)

“Programların etkili uygulanabilmesi için öğretmenler maarif model hakkında uzman kişilerden eğitim almalıdır.” (ÖK9)

“Bir hafta veya 10 gün kadar atölye çalışmalarının yapılması... Kişisel gelişime katkısı yadsınamaz.” (ÖK10)

“Hizmet içi eğitimlerin verilmesinin faydalı olabileceğini düşünüyorum.” (ÖK11)

6.3. Sınıf Yönetimi ve Öğrenci Odaklı Yöntemler

Günümüzde eğitim alanında yapılan araştırmalar, aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin, öğrencilerin derse katılımını ve kalıcı öğrenmeyi artırdığını ortaya koymaktadır. Bu yöntemler, öğrencileri pasif birer dinleyici olma konumundan öğrenme sürecine aktif olarak katılan bir konuma getirmektedir (Bonwell & Eison, 1991). Ayrıca teknolojinin etkisiyle dikkat süresi düşük olan yeni nesil öğrencilerle başa çıkabilmek için öğrenci merkezli yaklaşımlar büyük önem taşımaktadır. Bu tür yaklaşımlar, sınıf yönetimini kolaylaştırırken öğrencilerin motivasyonunu da artırmaktadır (Marzano & Marzano, 2003). Dolayısıyla öğretim sürecinde öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun düzenlemeler yaparak aktif öğrenme stratejilerini uygulamak, hem derse katılımı hem de öğrenmenin kalıcılığını artırarak çağın gereksinimlerine uygun bir eğitim ortamı oluşturmaktadır. Katılımcılar, özellikle dikkat süresi düşük yeni nesil öğrencilerle başa çıkabilmek için sınıf yönetimi ve öğrenci merkezli yöntemlerin önemine vurgu yapmıştır. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerinde şu şekilde yer bulmuştur:

“Sınıf yönetimi dikkat süresi düşük yeni nesille beraber giderek zorlaşıyor... Öğretmenlere de bununla ilgili eğitimler verilebilir.” (ÖK8)

“Programın etkili uygulanabilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek daha çok öğrencilerin yapacakları etkinlikleri aktif olarak kullanmaya ihtiyaç var.” (ÖK13)

6.4. Erişim ve Bölgesel Fırsat Eşitliği

Bir katılımcı ise özellikle doğu bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin bilimsel etkinliklere erişim konusunda dezavantajlı olduğunu ve bunların bu noktada desteklenmeleri gerektiğini belirtmiştir. Katılımcının ifadesi şu şekildedir:

“Doğuda görev yapan öğretmenlere bence biraz daha imkân ve olanak sağlanmalıdır... Bakanlığın bu konuda öğretmenlere destekte bulunması, söz konusu programın uygulanmasında olumlu bir etki ortaya koyacaktır.” (ÖK10)

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada elde edilen bulgular; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne dair öğretmenlerin farkındalığının sınırlı düzeyde olduğunu, özellikle bilgilendirme seminerlerinin yetersiz içerikle sunulduğunu ve eğitimcilerin modelin pedagojik yönlerine hâkim olmadığını göstermektedir. Seminerlerin uygulamaya dönük olmaması, öğretmenlerin programı anlamakta güçlük çekmesine neden olmaktadır. Bu sonuç, öğretim programlarının sahaya aktarılmasında öğretmen eğitiminin belirleyici rolüne işaret eden uluslararası literatürle de örtüşmektedir. Mesela Fullan (2007), eğitim reformlarının başarısının yalnızca içerikle değil, öğretmenlerin hazırlık düzeyi ve pedagojik uyumu ile de yakından ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde Spillane, Reiser ve Reimer (2011) tarafından yapılan bir çalışmada da politika uygulamalarının öğretmenlerin algı ve bilişsel çerçeveleriyle doğrudan bağlantılı olduğu ortaya konulmuştur. Bu açıdan bulgular öğretmen eğitiminin sürekliliği ve program vizyonunun pedagojik bir çerçeveye aktarılması gerekliliğini desteklemektedir. Çalışmanın bu noktadaki katkısı, TYMM'nin yenilikçi yönlerinin öğretmenler tarafından henüz bütüncül olarak kavranmadığını somut biçimde ortaya koymasındadır.

Öğretmenler programın içerik yönünden etkinlik temelli yapısını olumlu karşılarsa da bu etkinliklerin ders süresiyle orantısız olması uygulama zorluğu yaratmaktadır. Özellikle sınıf mevcudunun fazla olduğu ve materyal erişiminin sınırlı olduğu okullarda etkinliklerin uygulanması önemli bir engel olarak ortaya çıkmaktadır. Black ve Wiliam (2010) tarafından yapılan bir çalışmada sınıf içi ölçme değerlendirme araçlarının öğrenci katılımını artırdığını ancak uygun kaynak ve zaman ayrılmadığında etkisinin sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Türkiye'de de benzer şekilde Karatay (2022), tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada etkinlik temelli DKAB Dersi Öğretim Programlarının sınıf içi uygulamalarının, ders saati ve materyal eksikliği nedeniyle öğretmenlerin bireysel çabalarına bağlı kaldığını vurgulamaktadır.

DKAB Dersi Öğretim Programı'nın öğrenci merkezli yapısı ve sosyal-duygusal öğrenmeye verdiği önem, öğrencilerin aktif katılımını artırmış; öğrencilerin düşünme, yorumlama ve iş birliği gibi becerilerini desteklemiştir. Bununla birlikte bazı konuların, özellikle ibadet ve ahlaki kavramların, soyut düzeyde kalması öğrencilerin yaş düzeyine uygunluk açısından öğretmenlerde uyarılama ihtiyacını doğurmuştur. Programın karakter gelişimini destekleyen yönü, öğretmenler tarafından güçlü bir unsur olarak değerlendirilmiş ve ahlaki

değerlerin “Erdem-Değer-Eylem” yaklaşımı ile işlenmesi olumlu karşılanmıştır. Ancak uygulama sürecinde öğretmenlerin hazırlık süreçlerine yeterince dâhil edilmemesi, onların öğretim programlarına olan bağlılıklarını azaltmakta ve uygulama etkinliğini sınırlamaktadır. Bu durum, öğretmenin rol model olma sorumluluğunu da zayıflatmaktadır. Elde edilen bulgular, uluslararası literatürde karakter eğitiminin eğitsel çıktılar üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Lickona, 1991; Nucci & Narvaez, 2008). Nitekim Türkiye bağlamında Arslan ve Demir (2023) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada da, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin değerler eğitimi boyutunun öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerine anlamlı katkılar sunduğu ortaya konulmuştur.

Öğretimde materyal ve dijital içeriklerin yetersizliği, öğretmenlerin öğretim sürecini planlamada ve uygulamada karşılaştığı önemli bir sorundur. Bu eksiklik, özellikle değerlendirme süreçlerinde dijital formların temininde ve teknolojik araçlara erişimde kendini göstermektedir. Katılımcılar ayrıca veli desteğinin yetersizliği ve yüksek beklentilerinin öğretim sürecinde baskı unsuru oluşturduğunu ifade etmiştir. Velilerin bilinçlendirilmemesi ve sürece dâhil olmaması, eğitimde bütüncül yaklaşımın gerçekleşmesini zorlaştırmaktadır. Sınıf düzeyine uygun olmayan içerikler ve performans görevlerinin yüzeyselliği de öğrenme sürecine derinlik kazandırmakta yetersiz kalmaktadır. Esnek öğretim yaklaşımlarının ve yenilikçi pedagojik modellerin programa yeterince entegre edilememesi, öğretmenlerin programı uygularken daha fazla destek ihtiyacı hissetmesine yol açmaktadır. Söz konusu bulgular, Darling-Hammond ve arkadaşlarının (2019) öğrenme ve gelişim bilimine ilişkin çalışmalarında ortaya koydukları, çevresel ve teknolojik destek eksikliklerinin öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediği yönündeki sonuçlarla da örtüşmektedir. Benzer şekilde Özdemir’in (2024) “Din Kültürü Öğretim Programlarının Uygulanmasında Dijital İçerik ve Materyal Sorunları” konulu araştırması da DKAB Dersi Öğretim Programlarında dijital materyal yetersizliğinin öğretmenleri bireysel uyarlamalara yönelmek zorunda bıraktığını ortaya koyarak bu görüşü desteklemektedir.

Sonuç olarak programın vizyonu ve hedefleri öğretmenler tarafından genel olarak olumlu görülmüş ancak uygulamada yapısal sorunlar (zaman, materyal, ölçme değerlendirme, içerik uyumsuzlukları) öğretmenlerin işini zorlaştırmakta böylece programın başarısı, öğretmenlerin pedagojik yaratıcılığı ve bireysel çabalarıyla sürdürülebilir hâle getirilmeye çalışılmıştır.

Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda şu önerilere yer verilebilir:

- Öğretmenlere yönelik seminerlerin niteliği artırılarak modelin uygulama süreçlerine ilişkin yeterlik kazandırılmalıdır.
- Öğretim materyalleri her sınıf düzeyine uygun, dijital destekli ve kolay ulaşılabilir şekilde çeşitlendirilmelidir.
- Ders süresinin içerikle uyumu sağlanmalı, haftalık ders saatleri artırılmalı veya içerik yoğunluğu azaltılmalıdır.
- Öğretmenlerin program geliştirme süreçlerine katılımı sağlanarak bağlılık artırılmalı ve sahaya yönelik geri bildirim mekanizmaları kurulmalıdır
- Velilere yönelik bilgilendirme programları uygulanmalı ve okul-aile iş birliği güçlendirilmelidir.
- Eğitim politikalarında altyapı ve materyal desteği artırılarak eşitsizliklerin önüne geçilmelidir.
- Son olarak, öğretim programlarının sürdürülebilirliğini sağlamak adına öğretmenlerin mesleki gelişimleri desteklenmeli; esnek, yenilikçi ve kültürel bağlamı gözeten öğretim yaklaşımlarına yer verilmelidir.

Extended Summary

Introduction

A curriculum, defined by the Turkish Language Association as a plan encompassing the courses and subjects that must be studied to complete a school or specialize in a field, consists of components such as objectives, content, the teaching-learning process/activities, and assessment and evaluation. For educational success to be achieved, coherence among these elements must be ensured. Curricula are not only tools for developing individuals' academic abilities but also critical educational policy instruments shaping their cultural, social, moral, and spiritual development. Within Turkey's centralized education system, these curricula hold strategic importance in transmitting national identity and civilizational values. Since the establishment of the Republic, educational reforms have positioned curricula as instruments of national development and social cohesion. The curriculum development process embodies a multidimensional structure, shaped by the participation of teachers, academics, and community

representatives, and this collaboration ensures the alignment of curricula with both societal needs and international standards.

In 2024, the Ministry of National Education introduced the Century of Türkiye Education Model, which proposed a new paradigm for the Turkish education system. This model aimed not only to update curricular content but also to restructure education through a value-based, skills-oriented, and holistic approach. Moving beyond traditional knowledge transmission, the model emphasized student participation, productivity, and life skills, placing affective and social learning alongside the cognitive domain. This approach sought to foster not only academic success but also growth in areas such as cultural awareness, ethical responsibility, and social harmony.

The Century of Türkiye Education Model can be regarded not merely as a pedagogical reform but also as a “civilizational vision” that harmonizes Turkey’s historical and cultural heritage with contemporary educational philosophies. Adopting a holistic philosophy encompassing cognitive, spiritual, moral, social, and cultural development, the model frames its vision through “Virtue-Value-Action.” By doing so, it transcends knowledge-based approaches and emphasizes an educational understanding centered on skills, values, and lived experience.

The structural integrity of the model is built upon ontological, epistemological, temporal, and axiological principles. In this way, it supports both the academic and moral development of students. The model highlights higher-order thinking skills such as critical thinking, ethical reasoning, and cultural awareness. At the same time, it encourages individualized learning processes through differentiated instruction and assessment methods grounded in concrete evidence of learning. In this context, the model aims to cultivate individuals who will shape Turkey’s future by synthesizing modern pedagogical approaches with national and spiritual values.

Accordingly, the purpose of this study is to conduct an in-depth analysis of how the revised Religious Culture and Moral Knowledge curricula within the Century of Türkiye Education Model are perceived by teachers as key implementers. The research focuses on the practical applicability of the curricula in the classroom, their contribution to student development, and the challenges encountered during implementation. It has been observed that the majority of

existing studies in the literature are based on theoretical or comparative analyses, while qualitative research directly involving field data remains limited. In this regard, this study seeks to fill a significant gap in the literature by providing original and in-depth findings grounded in teacher experiences, thereby offering evidence-based feedback to curriculum developers and policymakers.

Methodology

This study was designed as a qualitative research focusing on individuals' personal perceptions and experiences regarding psycho-social phenomena. The aim of such studies is to reveal how individuals or groups perceive the world from their own perspectives. In qualitative research, data collection methods typically include observation, interviews, document analysis, and focus group discussions. In the present study, the interview method, one of the qualitative research techniques, was employed. To gain a direct understanding of participants' thought processes, face-to-face individual interviews were conducted. The information obtained from these interviews was recorded by the researcher and subsequently verified with the participants to ensure data reliability.

To examine the views of Religious Culture and Moral Knowledge teachers-who are responsible for implementing Religious Culture and Moral Knowledge curricula in formal education institutions-regarding the Century of Türkiye Education Model Religious Culture and Moral Knowledge Curriculum, a case study design was adopted. Case study is an approach in which the researcher investigates a limited number of cases or phenomena within their natural context and a specific time frame, using multiple data collection tools (e.g., observation, interviews, and document analysis) to obtain a detailed understanding.

The study group consisted of 16 Religious Culture and Moral Knowledge teachers working in various provinces of Turkey. In selecting participants, care was taken to identify individuals directly related to the research topic, and therefore a non-random sampling method was employed. In accordance with qualitative research practices, a purposeful sampling strategy was used, which ensures that the most suitable sources of information for achieving the research objectives are selected. For ethical reasons, participants' identities were kept confidential and coded as TP1, TP2, TP3, etc. The basic socio-demographic characteristics of the study group are presented in Table 1.

Table 1*Socio-Demographic Characteristics of Participants*

Abstract	Gender	Age	Education	Occupation	Province	Years Of Service	School Type
TP1	Male	30	Bachelor's	RCMK* Teacher	Iğdır	6	Imam Hatip Middle School
TP2	Female	34	Bachelor's	RCMK Teacher	Ağrı	9	Middle School
TP3	Male	47	Bachelor's	RCMK Teacher	Adana	14	Middle School
TP4	Male	42	Bachelor's	RCMK Teacher	Iğdır	11	Imam Hatip Middle School
TP5	Female	38	Bachelor's	RCMK Teacher	Çorum	15	Middle School
TP6	Male	40	Bachelor's	RCMK Teacher	İzmir	15	Middle School
TP7	Male	39	Master's	RCMK Teacher	Bursa	15	Imam Hatip Middle School
TP8	Male	30	Bachelor's	RCMK Teacher	Bitlis	8	Middle School
TP9	Male	35	Bachelor's	RCMK Teacher	Bitlis	2	Imam Hatip Middle School
TP10	Male	31	Bachelor's	RCMK Teacher	Bitlis	7	Vocational & Technical High School
TP11	Male	31	Bachelor's	RCMK Teacher	Kars	9	Vocational High School
TP12	Male	35	Master's	RCMK Teacher	Bursa	12	Imam Hatip Middle School
TP13	Male	32	Bachelor's	RCMK Teacher	Iğdır	10	Middle School

*Religious Culture and Moral Knowledge

Abstract	Gender	Age	Education	Occupation	Province	Years Of Service	School Type
TP14	Male	32	Bachelor's	RCMK Teacher	Iğdır	9	Imam Hatip Middle School
TP15	Male	32	Bachelor's	RCMK Teacher	Kars	7	High School
TP16	Female	39	Bachelor's	RCMK Teacher	Iğdır	16	High School

The data collection instrument used in this study was a semi-structured interview form, carefully developed considering the study's main objectives and sub-goals. The data obtained from the participants were analyzed using the content analysis approach, which involves systematically examining the collected data and transforming participants' responses into meaningful units, codes, categories, and themes.

Findings

The majority of Religious Culture and Moral Knowledge teachers demonstrated a general awareness of the Century of Türkiye Education Model. However, in-service training programs aimed at introducing the model were reported to be superficial and insufficiently beneficial. On the other hand, the emphasis on activities within the curriculum and the provision of digital content supports were perceived as innovative.

The program's virtue-value-action approach was positively received. Nevertheless, challenges such as a lack of instructional materials, teachers' qualifications, and the difficulty of concretizing abstract concepts were highlighted. Participants also emphasized that the program effectively integrates knowledge and skills while supporting moral development.

Key issues identified included insufficient time, high activity intensity, large class sizes, complex curriculum structure, inadequate materials and infrastructure, and certain content being unsuitable for the respective grade level. Teachers noted that some content was not age-appropriate and that activities were often repetitive. Large classes, limitations in digital infrastructure, and regional

inequalities hindered the achievement of learning outcomes. Recommendations included simplifying the curriculum, increasing lesson hours, and incorporating teacher feedback.

The teaching methods and techniques developed by teachers in accordance with the new model were generally student-centered, digital, and experiential. Learning by doing, group work, and the use of digital materials were common practices. However, class size and infrastructure limitations sometimes constrained the selection of teaching methods.

Teachers reported a need for support in designing model-aligned activities, producing digital content, classroom management, and student-centered instructional strategies. The importance of hands-on in-service training, workshops, and ensuring regional equity was also emphasized.

Discussions, Conclusions, and Suggestions

This study aimed to examine how the Religious Culture and Moral Knowledge Curriculum, developed within the framework of the Century of Türkiye Education Model, is perceived by teachers, the challenges encountered during its implementation, and its contribution to students' religious and moral development. The findings indicate that teachers' awareness of the Century of Türkiye Education Model is relatively limited. In particular, the in-service training seminars intended to introduce the model were reported to lack sufficient content, and the instructors delivering these sessions often lacked a solid grasp of the pedagogical foundations of the model. The lack of practice-oriented training sessions has made it difficult for teachers to fully comprehend and implement the program.

Although teachers viewed the curriculum's activity-based structure positively in terms of content, the disproportionate number of activities relative to available class time was found to be problematic. This issue becomes particularly challenging in schools with large class sizes and limited access to instructional materials. Despite these constraints, the student-centered nature of the curriculum and its emphasis on social-emotional learning were reported to enhance students' active participation and support the development of higher-order skills such as critical thinking, interpretation, and collaboration.

Nevertheless, some topics-particularly those related to worship practices and moral concepts-were considered too abstract, prompting teachers to adapt content to align more appropriately with students' developmental levels. The curriculum's emphasis on character education and its integration of moral values through the "Virtue-Value-Action" framework were highlighted by participants as strong and beneficial aspects of the program.

However, teachers' limited involvement in the curriculum development and preparation processes has weakened their commitment to the program and reduced the effectiveness of its implementation. This situation has also undermined the teacher's role as a moral and educational role model. Additionally, the shortage of instructional and digital materials poses a major challenge in both planning and delivering instruction. This issue is particularly evident in assessment processes, where teachers lack access to digital evaluation tools and technological resources.

Participants also noted that insufficient parental support and high parental expectations have become sources of pressure in the instructional process. The lack of awareness and engagement among parents hinders the realization of a holistic educational approach. Furthermore, the misalignment of some curriculum content with students' cognitive levels and the superficial nature of performance tasks were identified as barriers to deep and meaningful learning. The insufficient integration of flexible and innovative pedagogical approaches into the curriculum has led teachers to express a greater need for professional support.

In light of the findings, the following recommendations can be made:

- The quality of in-service training programs for teachers regarding the Century of Türkiye Education Model should be enhanced, with a greater emphasis on practical and pedagogical dimensions.
- Teaching materials should be diversified to ensure accessibility, digital integration, and developmental appropriateness for each grade level. Infrastructural and material support should be increased to address regional inequalities in educational provision.
- Curriculum content should be aligned with instructional time by either increasing weekly lesson hours or reducing content density.
- Teachers should be actively involved in curriculum development processes to foster a sense of ownership and strengthen their commitment to implementation. Feedback mechanisms between schools and curriculum developers should also be established.
- Parental education initiatives related to the model should be carried out, and school-family cooperation should be reinforced.
- Finally, to ensure the sustainability of the curriculum, teachers' professional development must be continuously supported, and more emphasis should be placed on flexible, innovative, and culturally responsive instructional approaches.

Yazar Katkıları: Bu çalışma tek bir yazar tarafından yürütülmüştür

Çıkar Çatışması: Yazar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemektedir.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyduğumu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” e dayalı hiçbir işlem yapmadığımı beyan ederim. Tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına (tarafıma) ait olduğunu beyan ederim.

Etik Kurul İzni: Bu araştırma, mülakata dayalı saha çalışması olduğu için sahada verilerin toplanması amacıyla Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu onayına başvurulmuş ve bu kurul tarafından 23.05.2025 Tarihli ve 71 Sayılı onay belgesi alınmıştır.

Finansman: Bu araştırma için herhangi bir fon alınmamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Etik ilkelere bağlı kalınarak bu çalışmada yapay zekâ araçlarından biri olan ve Open AI tarafından geliştirilen ChatGPT’den yalnızca imla ve yazım hataları, anlatım bozukluklarının tespiti ve analiz ve tablo oluşturma aşamalarında fikir alma noktasında yardımcı bir araç olarak faydalanılmış ancak doğrudan veri alımı veya içerik aktarımı yapılmamasına dikkat edilmiştir.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi*. Pegem Akademi.
- Arslan, H., & Demir, M. (2023). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve değerler eğitimi: Öğretmen görüşleri üzerine bir inceleme. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 46(2), 85–108. <https://doi.org/10.5152/dead.2023.46.2.85>
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81–90.
- Bonwell, Charles C., & A. Eison, J. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom* (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1). The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Bozkaya, T. (2025). 2018 ve 2024 “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programlarının nezaket erdemi ve eğitimi bağlamında karşılaştırmalı analizi. *Genç Mütefekkirler Dergisi*, 5(1), 1–20. [10.5281/zenodo.15023106](https://zenodo.org/record/15023106)
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Ceylan, T. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 63, 55–70.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677–692.
- Demirtaş, H., & Güneş, H. (2020). Öğretmen görüşlerine göre öğretim programlarının uygulanmasında yaşanan güçlükler. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 134–145.
- Demirtaş, H., & Güven, İ. (2024). Yeni müfredat modellerinin eğitsel etkileri. Eğitim Yayınevi.

- Dewey, J. (1938). "Experience and education". Macmillan.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2019). Türkiye’de müfredat reformları: Tarihsel gelişim ve güncel yansımalar. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 25-38.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). *Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics*. "Proceedings of the National Academy of Sciences", 111(23), 8410–8415.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Haydon, G. (2006). Values education: Sustaining the ethical environment. "Journal of Moral Education", 35(1), 115–127.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30(4), 26–35.
- Karatay, H. (2022). Etkinlik temelli DKAB öğretim programının uygulanabilirliği üzerine öğretmen görüşleri. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 59(1), 203–226.
- Kaya, M., & Köseoğlu, Z. (2024). Dijital etik ve ahlak eğitimi: Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programları üzerine bir inceleme. *ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities*, 8(2), 112–130. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13771458>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Köseoğlu, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında 2018 ve 2024 din kültürü ve ahlak bilgisi müfredatlarının karşılaştırmalı analizi. *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities*, 3(1), 25–49. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14965514>
- Kurt, İ. & Erdoğan, S. (2021). Din eğitimi ve veli katılımı: Öğretmen görüşleri. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 55–67.
- Küçükahmet, L. (2022). *Program geliştirme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (29. baskı). Nobel Yayıncılık.

- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). *The Key to Classroom Management*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul, Ortaokul ve Lise)*.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Tanıtım Kitapçığı*.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] . (2024b). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul, Ortaokul ve Lise)*.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Din kültürü ve ahlak ilgisi dersi öğretim programı (9-12. Sınıflar)*.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*.
- Nazıroğlu, B., & Turan, Ş. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin din öğretimi yaklaşımında birey ve toplumun ideolojik tahayyülü. *Rize İlahiyat Dergisi*, 27, 15–33. <https://doi.org/10.32950/rid.1507279>.
- Nucci, L., & Narvaez, D. (Eds.). (2008). *Handbook of moral and character education*. Routledge.
- Ottewell, K. (2020). Curriculum policy in centralized systems: The case of Turkey. *Comparative Education Review*, 64(1), 54–75.
- Özdemir, S. (2024). Din kültürü öğretim programlarının uygulanmasında dijital içerik ve materyal sorunları. *Uluslararası Din Eğitimi Dergisi*, 9(1), 55–74.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications.

- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2011). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431.
- Sucuoğlu, B., & Erdem, M. (2021). Eğitimde stratejik planlamanın evrimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 27(1), 1–20.
- Şahin, C. (2023). Materyal eksikliklerinin öğretim sürecine etkisi: DKAB öğretmenleri örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 70–82.
- Şahin, M. (2023). *Dijital çağda eğitimin dönüşümü ve yeni yaklaşımlar*. Akademi Yayıncılık.
- Üzümcü, M., & Abanoz, S. (2024). Program tasarımı yaklaşımları bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı. *Mevzu – Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 795–826.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (13. baskı.). Seçkin Yayıncılık. <https://doi.org/10.56720/mevzu.1495250>.
- Yüner, T., & Özdemir, M. (2020). Öğretim programları ve eğitsel yapıların yeniden inşası. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 25(3), 210–230.