

TÜRKİYE CUMHURİYETİ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

**DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME
DEĞERLENDİRME ANLAYIŞLARI VE DERSİN MERKEZİ SINAVLARA DÂHİL
EDİLMESİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ**

Doktora Tezi

Lokman YILDIRIM

Ankara-2024

TÜRKİYE CUMHURİYETİ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

**DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME
DEĞERLENDİRME ANLAYIŞLARI VE DERSİN MERKEZİ SINAVLARA DÂHİL
EDİLMESİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ**

Doktora Tezi

Lokman YILDIRIM

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Yıldız KIZILABDULLAH

Ankara-2024

TÜRKİYE CUMHURİYETİ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME
DEĞERLENDİRME ANLAYIŞLARI VE DERSİN MERKEZİ SINAVLARA DÂHİL
EDİLMESİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

DOKTORA TEZİ

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Yıldız KIZILABDULLAH

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

1- Prof. Dr. Yıldız Kızılabdullah

2- Prof. Dr. Cemal Tosun

3- Prof. Dr. Mehmet Kalaycı

4- Doç. Dr. Ahmet Yemenici

5- Dr. Öğretim Üyesi Vahdettin Şimşek

Tez Savunma Tarihi: 22/07/2024

T.C

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Prof. Dr. Yıldız Kızılabdullah danışmanlığında hazırladığım “*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Anlayışları ve Dersin Merkezî Sınavlara Dâhil Edilmesi Hakkındaki Görüşleri, Ankara-2024*” adlı doktora tezimdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Tarih:22.07.2024

Lokman YILDIRIM

ÖN SÖZ

Bu tez çalışması, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Din Eğitimi Anabilim Dalı'nda gerçekleştirilen doktora çalışması kapsamında ortaya çıkmıştır. Eğitim sistemimizin önemli bir bileşeni olan DKAB dersinin, ortaöğretim ve yükseköğretime geçişte uygulanan merkezi sınavlara dâhil edilmesinin, derse etkisini anlamak ve değerlendirmek amacıyla tasarlanmıştır.

Saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Yıldız Kızılabdullah'a tez çalışmamın bu aşamaya gelmesinde ve bu zorlu süreçte gösterdiği rehberlik, destek ve değerli katkılarından dolayı derin bir şükran borçluyum. Sadece akademik bilgisiyle değil aynı zamanda güven veren liderlik tarzıyla da beni yönlendiren Yıldız Hocam, bu çalışmanın nitelik ve derinlik kazanmasında kritik bir rol oynamıştır. Yapıcı eleştirileri, bilgeliği ve tez konusundaki uzmanlığı sayesinde beni her aşamada cesaretlendiren Yıldız Hocam, akademik gelişimime büyük bir katkıda bulunmuştur. Kendisinin özverili çalışma disiplini, beni bu önemli akademik yolculukta daha da ileriye taşımıştır. Ayrıca, danışmanlık sürecinde gösterdiği sabır, anlayış ve samimiyeti için minnettarım. Ayrıca, Prof. Dr. Cemal Tosun'un değerli görüşleri ve destekleri de bu çalışmanın kalitesine önemli katkılar sağlamıştır. Samimiyetleri ve her konuda çözüm odaklı yaklaşımları için kendilerine teşekkürü bir borç bilirim. Samimiyeti, anlayışı, desteği ile her daim pozitif bir etki oluşturan kıymetli hocam Prof. Dr. Mehmet Kalaycı hocama teşekkür ederim. Meslek hayatımızda bir dönem aynı ortamda çalışma fırsatı bulduğum, Dr. Ahmet Yemenici hocama nezaketi, motive edici yaklaşımı için teşekkür ederim.

Akademik bir çalışma yapmak zaman, emek ve gayret gerektirmektedir. Çoğu zaman kendinize olan güveni kaybedip, bitirmeye olan inancınızı yitirmeye başlar ve kaçmak istersiniz. İşte tam da bu zamanlarda dostluğu, bilgisi ve cesaret veren yapısıyla Dr.

Öğretim Üyesi Yasemin İpek hocamı ayrıca zikretmem gerek. Pratik zekâsı, akademik yetkinliği ve dostluğu ile her daim yanımda olan Yasemin hocama minnettarım. Yine her başım sıkıştığında hemen kendisine ulaşabildiğim akademik yetkinliği ve rehberliğiyle her daim yanımda olan kıymetli dostum, arkadaşım Dr. Öğretim Üyesi Vahdettin Şimşek’e teşekkür ederim.

Bazen bir kapı açılmıyorsa çıkış için başka bir yol aramak gerekir derler. Tam da bu noktada bana göre tüm kapılar kapanmışken başka bir çıkışın da olduğunu gösteren Doç. Dr. Fatma Çapçioğlu’na süreçteki yaklaşımları destekleri ve rehberlikleri için en kalbi şükranlarımı sunarım. Yine pozitif yapısıyla her ortamda iyi bir enerji getiren ve tezimde son okumaları yaparak destek olan Habibe Erva Uçak’a teşekkürlerimi sunarım.

Yazdığım her metni ilk kendisine okuttuğum ve her okuma sonrası beni teşvik eden, meslek hayatının en yoğun döneminde olmasına rağmen iki küçük yavrumuza kendisinden ödün vererek çok iyi bakan kıymetli eşim, hayat arkadaşım Fatma Yıldırım’a varlığı, katkısı ve verdiği destek için minnettarım. Küçük yaşlarında doktora için çalışmanın ne demek olduğunu öğrenen ve benimle doya doya oynamak için doktoranın bitmesini büyük bir sabırla bekleyen, bunun için gece yatmadan dualar eden göz aydınlıklarım Yusuf ve Hanne’ye teşekkür ederim. En çok da evde çalışırken fitratları rağmına sessiz olmaya çalışmalarının hüznüne ve “*bir gün bitecek ve babam bizimle doyaya oynayacak*” düşüncesine dair inançlarına... Ve inekleriyle benim aramda bir tercih yapacak olsa büyük ihtimalle beni seçecek olan rahmetli anneme...

Saygılarımla

Lokman YILDIRIM

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖN SÖZ.....	i
TABLolar DİZİNİ.....	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	vii
KISALTMALAR	viii
1. BÖLÜM.....	9
GİRİŞ.....	9
1.1 Araştırmanın Problemi	11
1.2 Araştırmanın Amacı	13
1.3 Araştırmanın Önemi	15
1.4 Araştırmanın Kapsamı.....	16
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	18
1.6 Araştırmanın Soruları	19
1.7 İlgili Araştırmalar	20
2. BÖLÜM.....	28
KAVRAMSAL ÇERÇEVE KURAMSAL TARTIŞMA.....	28
2.1 Kavramlar	29
2.1.1 Ders.....	29
2.1.2 Merkezi Sınavlar.....	30
2.1.3 Ölçme ve Değerlendirme.....	31
2.2 Eğitim Bilimsel Açısından Ölçme ve Değerlendirme	35
2.3 Ortaöğretimin Kurumsallaşma Sürecinde Ölçme Değerlendirme Politikaları	54
2.3.1 Birinci Heyet-i İlmiye ve Lise Kavramının İlk Kez Kullanılması	57
2.3.2 İkinci Heyet-i İlmiye’de Ortaokul ve Lise Ayrımı	57
2.3.3 Üçüncü Heyet-i İlmiye ve Güçlü Liselerin Kurulması.....	58
2.3.4 Milli Eğitim Şuraları Bağlamında Ortaöğretimin Kurumsallaşması ve Ölçme Değerlendirme	59
2.3.4.1 Üniversitelere Öğrenci Alımı, Ahlak Eğitimi ve İmtihan	60
2.3.4.2 Liselerin Süresi ve Müfredatlar	62
2.3.4.3 Din Dersinde Sınav.....	63

2.3.4.4 Ölçme ve Lisenin İlk Kez Tanımlanması	63
2.3.4.5 Ortaöğretim Kademesinin Yapısal Görevinin Tanımlanması	64
2.3.4.6 Bütüncül Ölçme Yaklaşımı	66
2.3.4.7 Ölçme Değerlendirme Alanında Kavramsal Netlik Arayışları.....	67
2.3.4.8 Hizmet İçinde Ölçme ve Değerlendirme Eğitimleri.....	69
2.3.4.9 Üniversiteye Girişlerin Yeniden Düzenlenmesi	70
2.3.4.10 Meslek Liseleri İçin Üniversiteye Sınavsız Giriş Hakkının Tanınması	72
2.3.4.11 Kademeler Arası Geçişin Düzenlenmesi.....	72
2.3.4.12 On Sekizinci Milli Eğitim Şurası ve SBS.....	73
2.3.4.13 DKAB Dersinin Liselerde İki Saate Çıkarılması	74
2.3.4.14 Ortaöğretimdeki Diğer Gelişmeler	75
2.4 Ortaöğretime Geçiş Sınavlarının Tarihsel Gelişimi	78
2.4.1 Liselere Giriş Sınavları (1998 Öncesi Dönem Uygulamaları)	79
2.4.2 Liselere Giriş Sınavı: LGS (1998 ve Sonrası Dönem Uygulamaları)	81
2.4.3 Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS).....	82
2.4.4 Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES) ve Seviye Belirleme Sınavları (SBS).....	85
2.4.5 Üç Yıla Yayılan SBS'lerden Tek SBS'ye	96
2.4.6 Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sistemi ve Ortak Sınavlar	98
2.4.7 Liselere Geçiş Sistemi (LGS)	111
2.5 Yükseköğretime Geçiş Sınavlarının Tarihsel Gelişimi	114
2.6 Tarihi Serüvende Türkiye'de Din Dersinin Gelişimi ve Ölçme Değerlendirme Yansımaları.....	119
2.6.1 Türkiye'de Din Dersinin Konumu.....	119
2.6.2 Din Dersinin Tarihsel Gelişiminde Ölçme ve Değerlendirme	125
2.7 Avrupa Ülkelerinde Din Dersinin Konumu ve Ölçme ve Değerlendirme: Ülke Örnekleri ve Türkiye Uygulamaları	131
2.8 DKAB Dersinin Merkezi Sınavlara Dâhil Edilmesi ve Açmazlar	146
2.8.1 DKAB Dersinin Yükseköğretim Sınavlarına Dâhil Edilmesi ve Tartışmalar.....	146
2.8.2 Ortaöğretime Geçiş Sınavları ve DKAB Dersinde Muafiyet Tartışmaları.....	148
2.9 DKAB Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Ölçme Değerlendirmeye Yansımaları.....	154
2.10 Din Dersinde Ölçme ve Değerlendirmenin İmkânı.....	159
2.10.1 Din Okuryazarlığı ve Ölçme Değerlendirme.....	170
2.10.2 Sosyal Bilimsel Din Eğitimi Yaklaşımı ve Ölçme Değerlendirme	174

2.10.3 Din Öğretimi Modellerine Göre Ölçme ve Değerlendirme.....	181
3. BÖLÜM.....	189
YÖNTEM	189
3.1 Araştırmanın Modeli	189
3.2 Çalışma Gurubu.....	191
3.3 Verilerin Toplanması.....	203
3.4 Verilerin Analizi	209
3.5 Geçerlik ve Güvenirlik	213
3.5.1 Dış Güvenirlik Çalışmaları.....	214
3.5.2 İç Güvenirlik Çalışmaları	215
3.5.3 Dış Geçerlik Çalışmaları	217
3.5.4 İç Geçerlik Çalışmaları.....	218
4. BÖLÜM.....	220
BULGULAR VE YORUM	220
4.1 DKAB Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları	220
4.1.1 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye Yükladıkları Anlamlar	220
4.1.2 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Eğitimleri: Meslek Öncesi ve Hizmet İçi Eğitim Analizi	231
4.1.3 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz Değerlendirmeleri.....	245
4.2 DKAB Dersinden Kaynaklı Ölçme Değerlendirme Güçlükleri ve Zemin Arayışı.....	251
4.2.1 DKAB Dersinde Ölçme Değerlendirmenin İmkânı: Öğretmen Perspektifi.....	251
4.2.2 DKAB Dersinde Ölçme ve Değerlendirmede Kuramsal Arayış: Sosyal Bilimsel Din Eğitimi ve Din Okuryazarlığı	267
4.2.3 DKAB Dersi Pratiğinde Ölçme Değerlendirme Uygulamaları: Patika Bağımlılığı ve Zorluklar	278
4.2.3.1 DKAB Dersinde Ölçme Değerlendirme Pratikleri	279
4.2.3.2 DKAB Dersinde Ölçme Değerlendirmeyi Olumsuz Etkileyen Dışsal Unsurlar	284
4.2.3.3 DKAB Dersinde Ölçme Değerlendirmeyi Olumsuz Etkileyen İçsel Unsurlar	296
4.2.3.4 Ölçme Değerlendirmeyi Olumsuz Etkileyen Kurumsal Unsurlar	303
4.3 DKAB Dersinin Merkezi Sınavlarda Yer Almasının Oluşturduğu Anlam-Değer Dönüşümü.....	313
4.3.1 Merkezi Sınavlarda DKAB Dersi: Fırsatlar ve Tehditler	315
4.3.1.1 DKAB Merkezi Sınavlarda Yer Almalı	316

4.3.1.2 DKAB Merkezi Sınavlarda Yer Almamalı	335
4.3.1.3 DKAB Dersinin Merkezi Sınavlarda Yer Almasıyla İlgili Tereddütler.....	344
4.3.1.4 Merkezi Sınavlarda DKAB Dersi Testinin Yapısal, İçeriksel ve Niteliksel Sorunları	346
4.3.1.5 Merkezi Sınav Sistemlerinin Beraberinde Getirdiği Sorunlar.....	361
4.3.1.6 DKAB Dersindeki Muafiyet Mekanizmasının Sınava Yansımaları ve Görülmeyen Sorunları	366
4.3.2 Sınav Endüstrisi ve DKAB Dersi: Sessiz İstila.....	369
4.3.2.1 Sınav Endüstrisinin Görünen Yüzü	370
4.3.2.2 Sınav Endüstrisinin Görünmeyen Yüzü	375
4.3.2.3 Merkezi Sınavların Araçsallaşması	379
4.3.2.4 DKAB Dersinin Araçsallaşması.....	382
4.3.2.5 Sınav Endüstrisinin Katkıları.....	388
5. BÖLÜM.....	395
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	395
KAYNAKÇA	437
EKLER	461
Ek 1: Etik Kurul İzin Belgeleri.....	461
Ek 2: MEB Uygulama İzin Belgesi	463
Ek 3: Görüşme Formu	464
Ek 4: Bilgilendirilmiş Onam Formları	467
ÖZET	469
ABSTRACT.....	472

TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1: Katılımcı DKAB Öğretmenlerine Yönelik Bilgiler 194

Tablo 3.2: Araştırmanın Tema, Kategori ve Kodları..... 212

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1: DKAB Dersinin Merkezi Sınavlara Dâhil Edilmesine Yönelik Nitel Verilerin Analizi Kelime Bulutu 211



KISALTMALAR

AYT	:	Alan Yeterlik Testi
Bkz.	:	Bakınız
c.	:	Cilt
DKAB	:	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
DYK	:	Destekleme Yetiştirme Kursu
İHO	:	İmam Hatip Ortaokulu
LGS	:	Liselere Giriş Sınavı
LYS	:	Lisansüstü Yerleştirme Sınavı
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
MTAL	:	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
OGS	:	Ortaöğretime Geçiş Sistemi
OKS	:	Ortaöğretim Kurumları Sınavı
S	:	Sayı
SBS	:	Seviye Belirleme Sınavı
TEOG	:	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
YGS	:	Yükseköğretime Giriş Sınavı
TYT	:	Temel Yeterlik Testi
YKS	:	Yükseköğretim Kurumları Sınavı

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Genel bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde insanlar öğretim sürecinin sadece öğretim faaliyeti ile sınırlı olduğunu düşünür. Ancak öğretmek; öğrencileri duygusal olarak desteklemek, cesaretlendirmek, okul aktivitelerini organize etmek, dersi planlamak, sınıfı yönetmek, müfredatı yetiştirmek, dersi etkili sunmak, öğrencileri güvenli bir ortamda tutmak, velilerle iletişim halinde kalmak, idareyle etkili iletişim kurmak, okul içi evrak ve dokümanların zamanında teslimini sağlamak, ölçme ve değerlendirme yapmak ve *öğretmektir*. İnsanların eylemleri, fiziksel, duygusal, zihinsel, sosyal, etik ve kültürel boyutları kapsayan çok boyutlu yapılardır. Bu boyutlar birbirine bağlı olup, her biri eylemlerin anlamını ve etkisini şekillendirir. Dolayısıyla, bir eylemi tam olarak anlayabilmek için tüm bu boyutları göz önünde bulundurmak gerekir. Hele durum öğrenme aktiviteleri söz konusu olduğunda süreç çok daha karmaşık bir hal almaktadır. Bazen öğreten kaynaklı bazen de öğrenenden kaynaklanan giriş koşulları nedeniyle literatürde yer aldığı şekliyle ideal/optimum bir hazırbulunuşluk yakalamak oldukça zordur. Tüm bu şartlar altında öğretmenden, öğrencinin ne öğrendiğini, nerede yetersiz kaldığını, eksik veya yanlış öğrenmelerin neler olduğunu anlamak üzere her bir öğrenciyi ölçme ve değerlendirme süreçlerine tabi tutması ve öğrenciye dönüt vermesi beklenmektedir.

Öğrencinin bakış açısından ölçme ve değerlendirme *gerçek müfredatı* belirlemektedir. Bu anlamda eğitim sistemlerinin iki yüzü vardır. İlki planlanan uzak ve yakın hedefler doğrultusunda şekillenen resmi tarafken ikincisi ise ölçme ve değerlendirmenin kurgusu ve işleyişinin oluşturduğu *gerçek müfredattır*. Bu etkileşim ve belirleyicilik dikkat edilmezse, tüm eğitim sistemi ve hedeflenen insan modeli açısından

manipülatif sonuçlar ortaya çıkabilir. Rekabet temelli sıralama sınavlarıyla yetişen bir nesle yardımlaşmayı bir hayat tarzı olarak öğretmek sanıldığından çok daha zordur. Tüm bu ve benzer sebeplerle başlangıçtaki terkipten mülhem, “ölçme ve değerlendirme” sadece “ölçme ve değerlendirme” değildir.

Dikkat edilirse neredeyse tüm sınav sistemi reformlarının büyük vaatlerde bulunduğu göze çarpmaktadır. Yeni gelen sınav sistemlerinin önceki sınavların aksayan yönlerini telafi etme, okullar arası eşitsizliği en aza indirme, stresi ve okul dışı kaynaklara olan ihtiyacı ortadan kaldırma gibi *kulağa hoş gelen* pratik çözümler sunduğu dikkat çekmektedir. Bakanlığın her yeni sistemi tanıtırken tercih ettiği cümleler söylem analizline tabi tutulsa, neredeyse değişen tek şeyin büyüleyici bir gelecek inşa edecek ve tüm sorunları çözecek olan sistemin adı olduğu görülecektir. Peki nedir bu kadar “*iyi niyetlerle*” yola çıkılmasına rağmen eksik olan şey? Neden vadedilenler yerine gelmiyor? Neden sorunlar başa sarıyor ve yeni bir sınav sistemi arayışı başlıyor? Bu soruların tek bir cevabı olduğunu söylemek gerçekçi bir yaklaşım değildir. Lakin en önemli eksik kanaatimizce *kanıttır*. Kanıt eksikliğiyle veriye dayalı olmadan adım atılması kastedilmektedir. Kanıtın eksik olması yapılan değişikliğin nerede başlayıp nerede biteceği, öncelikli olanın ne olduğu, sistemin işleyen veya işlemeyen parçalarının tespiti noktasında kılavuzun da eksik olduğu anlamına gelmektedir.

Aslında olan şey açıktır. İyileşeceği konusunda yüksek umutlar vadedilen sisteme “ilaç” nevinden bir kurtarıcı sunulur. Bu ilaç kullanılırsa tüm hastalıkların geçeceğine topluca inanılır. Bu bir tür plasebo etkisi oluşturur. Sınavlara dair kapsamlı reformlar tam da bu işlevi yerine getirir. Taki birileri bu ilaçların işe yaramadığını söyleyene kadar. Bunun için kanıta gerek duyulmaz. Toplumsal algı ve bir sonraki sistemin daha iyi olacağına dair beslenen umut yeni bir reformun kapılarını aralar. Hatta bu durum o kadar

kronikleşir ki tekil reformlar döneminden süregelen reformlar dönemine geçiş yapılır. Bu araştırma tam da bu noktada eksik olan şeye -kanıta dayalı politika geliştirilmeye-yardımcı olmak amacıyla DKAB dersini merkezi sınavlar bağlamında ele almayı amaçlamaktadır.

Bu genel girişten sonra bu bölümde araştırmanın temel unsurları detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Araştırmanın problemi, bu çalışmanın amacı ve önemi, ele alınan sorular ve çalışmanın sınırlılıkları bu aşamada açıkça ortaya konmuştur.

1.1 Araştırmanın Problemi

Arzın talebi karşılamadığı durumlarda öncelik belirleme veya sıralama, sınıflama işlemleri kaçınılmaz olmaktadır. Sınırlı sayıda “*hak*” için yüksek sayıda “*talep*”in varlığı çözüme dair farklı bir yaklaşımın benimsenmesini gerektirir. Söz konusu durum eğitim fırsatları için düşünüldüğünde özellikle az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerde ayrı bir ehemmiyeti haizdir. Eğitim fırsatlarını bu bağlamda ele aldığımızda, ülkemizde yükseköğrenime kaynaklık eden ortaöğretim kurumlarına yerleşmek 1970’li yıllara kadar önemli bir sorun alanı teşkil etmiyordu. Başka bir deyişle arz; talebi karşılıyor ve herhangi bir dereceden mezun olanlar kendi şartlarına uygun işlerde istihdam edilebiliyordu. Ancak, günümüzde artan talep ve değişen ekonomik koşullar, eğitim sistemlerinin daha etkili bir şekilde planlanmasını ve yönetilmesini gerektirmektedir.

Ülkemizde nüfus artışının, ekonomik ve sosyal gelişmeyle paralel artış göstermemesi, aksine önemli ölçüde bir tezat barındırması eğitim alanında ve bunun sonucunda bir meslek sahibi olma konusunda talebi karşılayamayacak hale gelinmesine sebep olmuştur. İyi bir iş sahibi olabilmek için iyi bir üniversitede okumak, iyi bir üniversitede okumak

ise iyi bir lisede okumaktan geçecek şekilde oluşan ön koşul şartlar önemli eğitsel ve sosyal sorunları beraberinde getirmiştir.

Sınırlı sayıda “iyi” okula olan yoğun talep, merkezi ölçme ve değerlendirme süreçlerini ve bu süreçlerin sonucunda ortaöğretime ve yükseköğretime yerleştirmeyi zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda, bireyin geleceği, büyük ölçüde bu merkezi sınavlardan elde edeceği puanlara göre şekillenmektedir. Başka bir deyişle, kişinin ortaöğretim veya yükseköğretime giriş sınavındaki çabası, sadece bir üst öğrenime geçişini değil, aynı zamanda hangi üniversiteye gideceğini ve hangi mesleği seçeceğini de etkilemektedir.

Merkezi sınavlar, sadece bireyin eğitim yolculuğunda atılacak adımları belirlemekle kalmayıp, aynı zamanda aileleri de derinden etkilemektedir. Bu sınavlar, öğrencilerin psikolojisini önemli ölçüde baskılamakta aileler için de çeşitli zorlukları beraberinde getirmektedir. Öğrencilerin sınavlara hazırlanma süreci, aileler için çocuklarının geleceğini şekillendirme çabalarını ve bu süreçte yaşadıkları endişeleri içermektedir. Dolayısıyla, merkezi sınavlar sadece eğitimsel bir sınav sürecini değil, aynı zamanda bireylerin ve ailelerin duygusal ve sosyal deneyimlerini de kapsayan karmaşık bir yapıyı temsil etmektedir.

Merkezi sınavların tarihsel sürecine bakıldığında son yirmi yılda Liselere Giriş Sınavı (LGS), Ortaöğretim Kurumlarına Giriş Sınavı (OKS), Seviye Belirleme Sınavları (SBS), tek sınıf düzeyinde Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) ve son olarak Liselere Giriş Sınavı (LGS) olmak üzere toplamda altı sınav sistemi değişikliği yapılmıştır. Önceki sınav uygulamalarında seçmeli veya sosyal bilgiler dersine alternatif olarak beş adet soru sorulurken sınav sistemlerinin son ikisi olan TEOG ve LGS’de DKAB dersi temel altı dersten biri olarak sınava dâhil edilmiştir.

Yükseköğretime geçiş sistemi, 1974 yılından günümüze kadar beş farklı merkezi sınav sistemi değişikliği geçirmiştir. Bu süreçte, 2013 yılına kadar yapılan sınavlarda DKAB dersinden herhangi bir soru sorulmamıştır. Ancak, 2013 yılından itibaren gerçekleştirilen değişikliklerle birlikte, DKAB dersinden soru sorma pratiği başlamış ve bu dersten muaf olanlar için alternatif olarak felsefe dersinden sorular kullanılmaya başlanmıştır.

DKAB öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye dair yaklaşımları, bu alanda almış oldukları eğitimler, ölçme değerlendirme yaparken karşılaştığı zorluklar ile kademeler arası geçişte uygulanan merkezi sınavlara temel bir ders olarak dâhil edilen DKAB dersinin bu uygulamadan nasıl etkilendiği, öğrencinin derse ve öğretmene bakış açısında meydana gelen değişimler, DKAB öğretmenlerinin bu uygulama ile sınav endüstrisine katılmasının öğretmen, öğrenci ve ders üzerindeki etkileri, DKAB dersinde sınavın imkânı ve uygulama sürecinde karşılaşılan temel sorunların belirlenmesi ve bu sorunların aşılması için önerilen adımların incelenmesi araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Çalışmanın literatüre önemli katkılar yapması umulmaktadır. Nitekim araştırmaya dair yapılan literatür taramasında ilk elden sağlıklı ve nitelikli bilgilere ulaşma konusunda önemli güçlüklerle karşılaşmıştır. Kuşkusuz bu güçlüklerin en önde gelenleri arasında ortaöğretime geçiş uygulamaları olan; LGS, OKS, SBS'ler, SBS, TEOG ve LGS ve yükseköğretime geçişte uygulanan merkezi sınavlar ve DKAB dersinin sürece dahil olmasına yönelik bu uygulamaların nasıl kararlaştırıldığı, hangi müzakere süreçlerinden geçerek en son halinin verildiği, pilot uygulama yapılıp yapılmadığı, yapıldıysa sonuçlarının neler olduğu, ilk yıl uygulamaları neticesinde geribildirim mahiyetinde

alışmalarının olup olmadığı gibi bir dizi literatür boşluğunun bulunmasıdır. Bu boşluk dikkate alınarak geçmiş uygulamalara dair tüm süreçleri ve aşamalarıyla ortaya konması ve bu konuda literatür boşluğunun kapanmasına yardımcı olunması amaçlanmaktadır.

Merkezi sınavların geneline dair tespit edilen literatür boşluğu, yapısı ve getirdiği yenilikler açısından dikkat çekici özellikler taşıyan ancak üç yıl gibi kısa bir süre uygulamada kalan TEOG sistemi söz konusu olduğunda dramatik bir şekilde arttığı görülmektedir. Kuşkusuz TEOG sistemine dair yeteri kadar literatür oluşmamasının en önemli nedeni kısa süre uygulamada kalmış olmasıdır. Eğitim çevrelerinde detayları ile ele alınamadan uygulamadan kaldırılmış olması yeterli ilgiyi görmesini engellemiştir. Bu çalışmanın yazarı TEOG sisteminin geliştirilmesinden uygulanmasına kadar tüm süreçlerde yer almış olması nedeniyle ilgili literatür boşluğunu kapatacak verileri birincil kaynak olarak sunmayı amaçlamaktadır. Bu mütevazı hedefin bir ölçüde gerçekleşmesi bile kuşkusuz önemli bir kazanım olacaktır. Bu çalışmadan, eğitim politikalarının şekillenmesine, karar vericilere rehberlik etmeye ve genel anlamda DKAB eğitiminin iyileştirilmesine katkıda bulunması beklenmektedir.

Çalışmanın alt amaçları ise şu şekilde özetlenebilir:

Sorunların Tespiti: Çalışma, DKAB dersinde merkezi sınavların etkisiyle ilgili mevcut sorunları açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu sorunlar, muafiyet mekanizması ve sınava yansımaları, merkezi sınavların çoktan seçmeli olmasına rağmen mevcut açık uçlu sınav zorunluluğu, sınav endüstrisi, sınav ğretimi, dersin araçsallaşması, sınavın araçsallaşması, okul dışı kurumlarda sınav odaklı din eğitimi, sınav odaklı öğrenme ve ihmal edilen gelişim ödevleri ile beraber ortaya çıkan DKAB dersinde anlam değer dönüşümü gibi temel sorun alanlarının ele alınması amaçlanmaktadır.

Çözüm Önerilerinin Geliştirilmesi: Araştırma ile eğitimde politika belirleyicilere ve karar vericilere merkezi sınavlar bağlamında DKAB dersi ile ilgili bağlamsal bir durum analizi sunulması amaçlamaktadır. DKAB öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterlikleri ve ölçme değerlendirme yaparken karşılaştığı zorluklarla birlikte özellikle DKAB dersinde merkezi sınavların etkisi üzerine odaklanan bu çalışma, mevcut sorunları tespit etmeyi, bu sorunlara çözümler sunmayı ve genel anlamda eğitim sisteminde iyileştirmeler yapılması için öneriler geliştirmeyi hedeflemektedir.

1.3 Araştırmanın Önemi

DKAB dersinin kapsamlı bir sınav endüstrisinin şekillendirdiği ve çok katmanlı bir yapının yer aldığı merkezi sınavlara dâhil edilmesi başta öğrenci, öğretmen, eğitim yöneticileri, veli ve dersin yapısı gibi birçok bileşeni etkilemiş ve dönüştürmüştür. Bu bağlamda söz konusu etkinin öğrenci, öğretmen, veli ve ders üzerindeki derinliğinin ne olduğu, DKAB dersinin genel ve özel amaçlarını ne yönde dönüştürdüğüne ortaya çıkarılması amacıyla yapılan bu araştırmanın başta DKAB dersi ile ilişkili tüm parametreler ve genelde eğitim sistemimiz açısından önem arz ettiği değerlendirilmektedir.

DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil edilmesinin derse, öğretmene, öğrenci, veli ve okul idaresine etkisini bu kapsamda ele alan bir çalışmanın olmayışı, başka bir deyişle çalışmanın bu alanda ilk oluşu çalışmanın önemini artıran bir başka unsurdur. Bu araştırma merkezi sınavların başladığı tarihten günümüze kadar sınavlarda yer alan diğer dersler için de sınavda yer almanın bir dersi nasıl etkilediğine yönelik ontolojik bir sorgulamanın gerekliliğine dikkat çekmesi bakımından da önemlidir.

DKAB dersinin ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerinde on iki yılı aşkın bir süredir merkezi sınavlarda yer almasına rağmen, bu uygulamanın merkezi sınav sistemleri bağlamında nasıl bir etkiye sahip olduğunu irdleyen genel bir çalışma henüz mevcut değildir. Fasilalar çıkarıldığında, farklı isimlerle seçmeli veya zorunlu olacak şekilde farklı yöntemlerle yaklaşık seksen beş yıldır uygulamada olan bu dersin, son on iki yıl içinde müstakil bir ders olarak merkezi sınavlarda yer almasının dersi, öğretmeni, öğrenci ve veliyi nasıl etkilediğini ortaya koymak, literatüre önemli bir katkı sağlayacaktır. Bu çalışma, DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer almasının derse, öğretmene, öğrenciye etkisi konusunda aydınlatıcı olması ve bu alanda çalışacak araştırmacılara ışık tutacak şekilde konuyu tüm alt boyutlarıyla açığa çıkarması bakımından önem arz etmektedir.

1.4 Araştırmanın Kapsamı

Bu araştırma, 2013 yılından itibaren ortaöğretim ve yükseköğretime geçişte uygulanan merkezi sınavlara DKAB dersinin dâhil edilmesinin derse etkisine odaklanmaktadır. Bu bağlamda, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilen merkezi sınavlar, araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır. LGS’de DKAB dersinden sözel bölümde toplam on soru çıkmaktadır. Yasal olarak dersten muaf olan öğrenciler için ise alternatif bir test söz konusu değildir. Sözel oturumunda sınav süresi 75 dakika iken muaf öğrenciler için bu süre 60 dakikadır. Muaf öğrencilerin¹ toplam puanları özel

¹ DKAB dersinde muafiyet hakkı sadece Türkiye vatandaşı olup Hristiyan veya Musevi inançlarına mensup olan öğrenciler için tanınmaktadır. Öğrencilerin bu haktan yararlanmaları için başvuru yapmaları ve bu dinlerden birine mensup olduklarını belgelemeleri gerekmektedir

bir formülle hesaplanmaktadır.² Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS)'nda Temel Yeterlilik Testi (TYT)'nde beş ve Alan Yeterlilik Testi (AYT)'nde altı DKAB sorusu yer almaktadır. Bu sorulara DKAB dersini zorunlu olarak alan öğrenciler cevap vermesi gerekirken dersten muaf olan öğrenciler alternatif olarak çıkan felsefe grubu sorularını çözmektedir. LGS'ye katılan öğrenciler, DKAB dersinden sadece sekizinci sınıf müfredatına ait konulardan sorumlu iken, YKS'deki DKAB soruları 9. sınıftan 12. sınıfa kadar tüm ortaöğretim DKAB konularını kapsamaktadır.

Merkezi sınavlar bağlamında Milli Savunma Üniversitesi Askeri Öğrenci Aday Belirleme Sınavı (MSÜ) ve İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavını da (İKOBS) çalışmanın kapsamındadır. MSÜ sınavında beş DKAB ya da ilave beş felsefe sorusu çıkmaktadır.³ İKOBS kapsamında ise 5, 6 ve 7. sınıflarda dört adet, diğer sınıflarda beş adet DKAB sorusu çıkmaktadır. Sınavda, DKAB dersinden muaf olan öğrenciler için belirli düzenlemeler yapılmıştır. 5, 6 ve 7. sınıflardaki muaf öğrenciler, bu ders yerine sosyal bilgiler dersinden ilgili soruları yanıtlayacaklardır. 8. sınıf, hazırlık sınıfı, 9, 10 ve 11. sınıflardaki muaf öğrenciler ise sosyal bilimler dersinden sorularla karşılaşacaklardır. Bu sorular, ilgili sınıf seviyesindeki öğrencilerin DKAB dersindeki soru sayına eşit hazırlanmaktadır.⁴ Ancak bu sınavlara giren öğrenci sayısı, tercihe bağlı olma ve ortaöğretim ve yükseköğretime girişteki sınavlarda çıkan sorulara benzerlik

2 Yabancı Dil ve/veya Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinden muaf olan öğrencilerin Yabancı Dil ve/veya Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ağırlıklı standart puanı, bu öğrencilerin o testler dışındaki diğer testlerin ağırlıklı standart puan toplamının, bu testlerden alınabilecek en yüksek ağırlıklı standart puan toplamına bölümünün, o testlerden alınabilecek en yüksek ağırlıklı standart puanla çarpılması ile elde edilir. Bkz. 2023 LGS Kılavuzu.

³ https://www.msu.edu.tr/tanitim/KHO/KHO_11_Ocak.pdf. Erişim Tarihi: 18.05.2024

⁴ https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_01/26095156_YOKBS_BaYvuru_ve_Uygulama_KYla_vuzu_2024.pdf. Erişim Tarihi: 18.05.2024

gösterme ve öğrenciler için ayrı bir hazırlık gerektirmeme gibi sebeplerle MSÜ ve İKOBS ayrı bir başlık altında değerlendirilmeyecektir.

Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemleri arasında, sınava muhatap olan öğrencilerin gelişimsel özellikleri, sınavın içeriği, soruların sonuçlar üzerindeki etkisi ve muafiyet durumlarındaki alternatifler gibi çeşitli faktörler ortaöğretim ile yükseköğretime geçiş sınavlarında var olan bazı temel farklar olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak, bu çalışma, her iki sınav sistemi içinde zorunlu olarak yer alan DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer verilmesinin derse etkileri açısından ortak bir perspektifle ele almaktadır.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Araştırmanın veri toplama süreci olan görüşmelerin yapıldığı 2023-2024 eğitim ve öğretim yılı,

2. Ankara ili Çankaya, Yenimahalle, Keçiören, Altındağ, Mamak, ilçelerinde ve Bakanlığa bağlı farklı ortaokul, imam hatip ortaokulu ve farklı tür liselerde görev yapan mesleki kıdemi on beş yıl ve üzeri olan farklı yaş grubundan amaçlı örnekleme ve gönüllülük esasına göre seçilen 20 DKAB öğretmeni,

3. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak geliştirilip kullanılan görüşme formu,

4. DKAB öğretmenlerinin görüşleri temelinde; *“DKAB dersinin ortaöğretim ve yükseköğretime geçişte uygulanan merkezi sınavlara temel derslerden biri olarak dâhil edilmesi öğrenciyi, öğretmeni ve dersi nasıl etkilemiştir?”* vb. sorularına vermiş oldukları cevapları,

5. Araştırmacının nitel verileri toplama, analiz etme ve yorumlama becerisi ile sınırlıdır.

1.6 Araştırmanın Soruları

2013 yılından itibaren ortaöğretim ve yükseköğretime geçişte uygulanan merkezi sınavlarda DKAB dersi de dâhil edilmiştir. DKAB dersi temel bir ders olarak ilk defa 2013 yılında TEOG ve YGS sisteminde yer almıştır. Merkezi sınavlara temel bir ders olarak dâhil edilen DKAB dersinin bu uygulamadan nasıl etkilendiği, öğrencinin derse, öğretmene, bakışı ve derse karşı ilgisinde bir değişim olup olmadığı, uygulamada karşılaşılan temel sorunların neler olduğu ve bu sorunları aşma konusunda hangi adımların atılması gerektiği araştırmanın temel sorularını oluşturmaktadır.

- DKAB öğretmenleri ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini nasıl ifade etmektedir? Ölçme ve değerlendirmenin önemi ve amacı konusunda ne düşünmektedirler?
- DKAB öğretmenleri üniversite eğitimleri sırasında ölçme ve değerlendirme dersleri almış mıdır, hizmet içi eğitim süreçlerinde bu konuda desteklenmişler midir ve ölçme değerlendirme alanındaki bilgi ve becerilerini nasıl geliştirmişlerdir?
- DKAB dersinde ölçme ve değerlendirme yaparken öğretmenlerin karşılaştığı güçlükler nelerdir?
- DKAB dersinde ölçme ve değerlendirmenin imkânı ve nasıl yapılması gerektiği konusunda öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- DKAB dersi ortaöğretime ve yükseköğretime geçişte uygulanan merkezi sınavlarda yer almasına dair öğretmen görüşleri nelerdir?

- DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer alma biçimi (test, sekizinci sınıf konularıyla sınırlı olma, yükseköğretim sınavlarında 9. Sınıftan 12. Sınıfa kadar tüm müfredatı kapsama, yokladığı kazanımlar vb.) hakkında öğretmenlerin görüşü nedir?
- DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer alması öğretmen görüşlerine göre dersi nasıl etkilemiştir?
- DKAB dersi merkezi sınavlarda temel bir ders olarak yer almaya başladıktan sonra sınav endüstrisine dâhil olmuş mudur? Şayet olduysa bu durum derse, öğrenciye, öğretmene etkilerine dair öğretmen görüşleri nelerdir?
- DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer alması DKAB öğretmenlerinin mesleki doyumu ve öğretmen kimliğini benimseme açılarından etkisine dair öğretmen görüşleri nelerdir?
- DKAB dersinin merkezi sınavlarda temel ders olarak yer alması DKAB öğretmenleri açısından stres veya baskı oluşturma durumuna dair öğretmen görüşleri nelerdir?

1.7 İlgili Araştırmalar

Bu başlıkta araştırmayla ilgili olan çalışmalara aşağıda yer verilmiş ve kısa bir değerlendirme paragrafı ile durum analiz edilmiştir.

Uzunpolat ve akmak'ın yaptığı araştırma,⁵ YKS'de DKAB sorularının ortaöğretim DKAB öğretim programı ile ilişkisini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmanın temel sorusu, üniversite sınavlarındaki DKAB soruları ile ortaöğretim DKAB öğretim programı arasındaki ilişkinin nasıl olduğunu anlamaktır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile tasarlanmıştır. 2019-2022 yılları arasında yapılan merkezi sınavlarda sorulan 44 DKAB sınav sorusu incelenmiş; soruların sınıf, ünite, amaç ve Bloom taksonomisi dağılımları analiz edilmiş ve ayrıca soruların program amaçları ile uyumlu olup olmadığı değerlendirilmiştir. Bulgulara göre, TYT'deki DKAB sorularının sınıflara göre orantısız bir şekilde dağıldığı gözlemlenmiştir. Ancak AYT'deki soruların sınıflara göre normal bir dağılım sergilediği belirlenmiştir. DKAB öğretim programındaki tüm ünitelerden sorular bulunmuş, ancak iki ünite hariç diğer ünitelerden daha fazla soru sorulmuştur. YKS sorularının program amaçlarına uygun olduğu ancak genellikle “hatırlama” ve “anlama” düzeyindeki bilgileri ölçtüğü tespit edilmiştir. Bulgular, YKS sınavlarında öğrencilerin daha çok ezberleme ve anlama becerilerine odaklandığını göstermektedir.

Sevüktekin'in yapmış olduğu araştırmada,⁶ Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) hazırlık sürecindeki lise son sınıf ve mezun öğrencilerin sınav kaygıları ile ilişkili özellikleri incelemiştir. Bu kapsamda, öğrencilerin sınav kaygıları ile sınıf, yaş, cinsiyet, ailevi durumlar, öğrenim geçmişi, çalışma koşulları ve diğer değişkenler arasındaki

⁵ Uzunpolat, Yakup ve akmak, Ahmet. “Yükseköğretim Kurumları Sınavında Çıkan DKAB Sorularının Ortaöğretim DKAB Öğretim Programı Çerçevesinde Analizi”. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 32 (Eylül 2023), 371-393.

⁶ Salih Sevüktekin, “YGS Hazırlık Sürecindeki Lise Son Sınıf ve Mezun Olan Öğrencilerin Sınav Kaygıları İle İlişkili Özelliklerin İncelenmesi”, Yüksek Lisan Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, 2017.

ilişkiler araştırılmıştır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmış olup genel kaygı ölçeği ve sınav kaygısı ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde kişisel bilgi formu, durumluk ve sürekli kaygı envanterleri ile sınav kaygısı envanteri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin sınav kaygı puanlarının genel kaygı ve alt boyutlarda sınıf, yaş, cinsiyet, ailevi durumlar, sınav hazırlık koşulları gibi değişkenlerde anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ancak, anne yaşama, aile gelir durumu, şehir değişikliği, okul değişikliği gibi diğer değişkenlerde bu farklılıkların anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Gülşen'in yaptığı araştırma,⁷ YKS fizik sorularının öğretim programı, ders kitabı ve öğrenme-öğretme sürecine uygunluğunu değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması alt deseni olan çoklu durum çalışması yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Düzce ilindeki 35 fizik öğretmeni, çeşitli üniversitelerden 6 fizik öğretim üyesi ve 2018 ortaöğretim fizik dersi öğretim programı, MEB fizik ders kitapları, 2019-2020 YKS (TYT ve AYT) sınav sorularını içeren bir çalışma grubu üzerinde yoğunlaşmıştır. Çalışma, öğretim programındaki becerilerin sınav sorularında eksik veya farklı olduğunu, ders kitaplarının bazı becerilere yeterince vurgu yapmadığını ve ders işleniş sürecinde vurgulanan becerilerin sınav sorularının beklentileriyle örtüşmediğini göstermektedir. Bulgular, fizik öğretiminde uyumsuzlukları anlamak ve geliştirmeler yapmak adına önemli bir temel sağlamaktadır.

⁷ Gülşen Bayram, "Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Fizik Sorularının Öğretim Programı, Ders Kitabı ve Öğrenme - Öğretme Süreciyle Karşılaştırılması," Doktora Tezi, Düzce Üniversitesi, 2023.

Aksoy ve Öztürk'ün yapmış olduğu araştırma,⁸ TEOG'un, 8. sınıf öğrencilerinin görüşleri üzerinden değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Çalışmanın odak noktası, ortaöğretime geçecek olan 8. sınıf öğrencilerinin, sınav sistemi hakkındaki düşüncelerini belirlemek ve sistemin kitle üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Ordu il merkezindeki ortaokulların 8. sınıflarındaki öğrencilerden oluşan bir çalışma grubu kullanılarak, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilirlik prensibine dayalı olarak örnekleme yöntemiyle açık-uçlu soru formu uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcıların çoğunluğu temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemini (%76.2) ve ortak sınavları (%80.0) olumlu bulmuştur. Ancak, yenilenen geçiş sistemi ve uygulanan ortak sınavlarda bazı aşamalarda sorunlar yaşandığı belirtilmiştir.

Zengin, yapmış olduğu araştırmada⁹ TEOG bağlamında DKAB dersini ele almıştır. DKAB dersinin TEOG'a dâhil edilmesine yönelik öğrenci, öğretmen görüşlerinin ne olduğu, sınavda çıkan DKAB sorularının öğretim programı, kazanımlar ve Bloom'un taksonomisi açısından değerlendirilmesini içermektedir. Çalışmada TEOG sınavına DKAB dersinin dâhil edilmesinin öğrenci ve velide derse karşı ilgiyi artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca DKAB sorularının Bloom'un taksonomisine göre kavrama basamağında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Üst düzey bilişsel becerileri içeren basamaklarda soruların azlığı DKAB programının kazanımlarıyla ilişkili olduğu

⁸ Filiz Öztürk Zayimoğlu ve Hakan Aksoy, "Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Modelinin 8. Sınıf Öğrenci- Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği)," *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2014, 33(2), 439-454.

⁹ Mahmut Zengin, *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Bağlamında Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi*, Değerler Eğitimi Merkezi (DEM), İstanbul, 2017.

programda üst düzey bilişsel becerilere dönük kazanımların artırılması bu alanda ölçme değerlendirme imkânına destek sunacağı değerlendirilmiştir.

Aydoğan yapmış olduğu araştırmada,¹⁰ 2003-2007 yılları arasındaki liselere giriş sınavlarındaki (LGS-OKS) sosyal bilgiler testindeki coğrafya sorularını, Bloom'un bilişsel alan taksonomisine göre sınıflandırılarak incelemiştir. Ayrıca, 2007 OKS sınavındaki coğrafya sorularının güçlük dereceleri, ayırt edicilikleri ve soruların cevaplanma oranlarını analiz etmiş ve öğrencilerin başarı durumlarını değerlendirmiştir. Çalışmanın verileri genel tarama modeli kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, OKS sosyal bilgiler testindeki coğrafya sorularının çoğunun bilgi düzeyi basamağından kavrama düzeyine kadar sınıflandırıldığı ancak üst düzey beceri gerektiren değerlendirme basamağına ait soruların bulunmadığı belirlenmiştir. Sorular genellikle sosyal bilgiler programına uygun olsa da, sınıf düzeyleri ve üniteler arasında eşitsizlikler gözlemlenmiştir. 2007 OKS coğrafya sorularının incelenmesi sonucunda, genel olarak yüksek güçlük derecesine sahip soruların ayırt edici olmadığı ve öğrencilerin şekilli sorularda daha fazla hata yaptığı gözlemlenmiştir.

Kaşıkcı tarafından yapılan araştırmada,¹¹ TEOG sınavında sekizinci sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıları ve TEOG sınavlarındaki fen ve teknoloji/fen bilimleri dersi sorularını incelemeyi amaçlamaktadır. Çorum ili resmi okullardan seçilen öğrenci, öğretmen ve veliler üzerinde yapılan karma yöntem araştırması yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutu, öğrencilerin okuldaki akademik

¹⁰ Ali Aydoğan, "Lise Giriş Sınavları (LGS-OKS) Coğrafya Sorularının Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Değerlendirilmesi (2003 -2007)," Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, 2008.

¹¹ Kaşıkcı, Yusuf, "Ortaöğretime Geçiş Sınavları Üzerine Bir Araştırma; Fen Bilimleri Örneği," Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, 2018.

başarıları ile TEOG başarıları arasında yüksek, olumlu yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Nitel boyutta ise, TEOG sınavlarındaki fen ve teknoloji/fen bilimleri dersi sorularının öğretim programındaki kazanımlarla uyumsuz olduğu ve bilişsel seviyelerinin genellikle alt düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrenci ve öğretmen görüşmeleri, TEOG fen ve teknoloji dersi sorularının kolay olduğunu ve sınavın yazılı tarzında olmasının öğrenciler üzerindeki stresi azalttığını göstermektedir.

İpek tarafından gerçekleştirilen araştırmada,¹² öğrencilerin SBS başarıları ile velilerin tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular, özellikle okula ve eğitime yönelik tutumları ile öğrencilerin SBS başarıları arasında anlamlı bir istatistiksel ilişkinin varlığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, veli tutumlarının öğrenci başarısı üzerinde etkili bir faktör olduğuna işaret vermektedir.

Gündoğdu, Kızıldaş ve Çimen'in yürüttüğü araştırmada,¹³ dönemin yeni geliştirilen SBS modeli ile ilgili olarak, öğrenciler, öğretmenler ve dersane çalışanlarının sistemi nasıl algıladıklarını ve bu sistemle ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Elde edilen sonuçlar, katılımcıların çeşitli açılardan eleştiri getirdiklerini, ancak genel olarak yeni sistemi olumlu bir şekilde karşıladıklarını göstermektedir. Bu bulgular, SBS modelinin uygulama sürecinde katılımcıların çeşitli görüş ve değerlendirmelerini genel memnuniyetin hâkim olduğu sonucuna ulaşmaktadır.

¹² Cemalettin İpek, “Velilerin okul tutumu ve eğitime katılım düzeyleri ile aileye bağlı bazı faktörlerin ilköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınavları (SBS) üzerindeki etkisi.” *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2): 69-79. 2011, ss.77-78.

¹³ Kerim Gündoğdu, Emine Kızıldaş ve Nesrin Çimen, “Seviye Belirleme Sınavına (SBS) İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri (Erzurum il örneği)”. *İlköğretim Online* 9, sy. 1 316-330. (Mart 2010): ss.328-329.

Doğan ve Oktay'ın gerçekleştirdiği çalışmada, ¹⁴ öğrencilerin LGS hazırlık süreçleri, nitel araştırma deseni olan olgubilim deseniyle incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, LGS'nin öğrenci ve velilerde stres ve kaygı oluşturduğu, DYK'ların (Destekleme Yetiştirme Kursları) faydalı olduğu ancak Bakanlık tarafından sağlanan yardımcı kaynakların yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. LGS başarısı arttıkça öğrencilerin okula aidiyetlerinin arttığı, LGS başarısının artmasının okulun tanıtımına katkı sunduğu diğer bulgular arasında yer almaktadır.

Kelecioğlu çalışmasında, ortaöğretim öğrencilerinin ÖSS hakkındaki görüşlerini ve sınav sürecinin öğrenim hayatlarını nasıl etkilediğini araştırmış ve elde ettiği bulgulara göre, öğrencilerin ÖSS'ye hazırlanma sürecinde, genel olarak derslere çalışma ve okula devam konularında olumsuz bir etki oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bu durumun, öğrencilerin okul derslerindeki başarılarının ve okula aidiyetlerinin azalttığını belirlemiştir.¹⁵

Görüleceği üzere Türk eğitim sistemi içerisinde merkezi sınavları ele alan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalar, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerindeki sınavlarda yer alan ders sorularının incelenmesi, öğretim programları ile karşılaştırılması, çeşitli taksonomilere göre soruların sınıflandırılması, sınavların öğrenciler üzerindeki stres, baskı ve psikolojik etkilerinin öğrenci, öğretmen ve veli perspektifinden değerlendirilmesi gibi farklı boyutları ele almaktadır. Ancak, bu çalışmaların genellikle DKAB dersleri dışındaki derslere odaklandığı gözlemlenmiştir.

¹⁴ Soner Doğan ve Yücel Oktay, "Liselere Geçiş Sınavı (LGS) Hazırlık Sürecinin Değerlendirilmesi," *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, (2022). 11 (2) , 963-992, 2022, s.983-984.

¹⁵ Hülya Kelecioğlu, "Ortaöğretim öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavları ve sınavın öğrenimlerine etkisi hakkında görüşleri" *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23: 135-144. 2022, s.143.

Bahse konu alanlarda DKAB dersi dışındaki derslerde araştırma yapılsa da ilgili dersin merkezi sınavlarda yer almasının dersi, öğretmeni, öğrenciyi ve veliyi nasıl etkilediğine dair spesifik çalışmaların eksik olduğu belirlenmiştir. Bu durum, diğer derslerin merkezi sınav sistemlerinin kurulduğu günden itibaren sınavlarda var olmaları nedeniyle, böyle bir araştırma ihtiyacının gündeme gelmemiş olabileceği şeklinde değerlendirilmektedir.

DKAB dersinin merkezi sınav bağlamında ele alındığı çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır; bunlardan biri Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) odaklı iken diğeri Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) sorularına odaklanmıştır. Bu önemli dersin ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerinde on iki yılı aşkın bir süredir merkezi sınavlarda yer almasına rağmen, bu uygulamanın merkezi sınav sistemleri bağlamında nasıl bir etkiye sahip olduğunu irdeleyen bir çalışma henüz mevcut değildir. Fasılalar çıkarıldığında, farklı isimlerle seçmeli veya zorunlu olacak şekilde farklı yöntemlerle yaklaşık seksen beş yıldır uygulamada olan bu dersin, son on iki yıl içinde müstakil bir ders olarak merkezi sınavlarda yer almasının dersi, öğretmeni, öğrenci ve veliyi nasıl etkilediğini ortaya koymak, literatüre önemli bir katkı sağlayacaktır.

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE KURAMSAL TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın belirli bir bağlam içinde konumlandırılması ve araştırmacının perspektifinin net bir şekilde ifade edilmesi amacıyla belirli kavramlar, olaylar ve olgular ele alınarak, okuyucunun araştırmayı daha iyi anlamasına katkıda bulunulmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede, ders, merkezi sınav, ölçme, değerlendirme kavramları detaylı bir şekilde incelenmiş, bu kavramlar tanımlanırken benimsenen yaklaşımlar açıkça ortaya konmuştur. Eğitsel açıdan ölçme ve değerlendirme konuları üzerinde durularak, DKAB dersinde ölçme ve değerlendirme için önerilen iki temel kuramsal zemin tartışılmıştır. Aynı zamanda, DKAB dersinin tarihsel gelişimi ölçme ve değerlendirme bağlamında ele alınarak, DKAB öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi süreçlerinde aldıkları ölçme ve değerlendirme eğitimleri detaylı bir şekilde incelenmiştir. DKAB dersindeki muafiyet mekanizması, merkezi sınavlar bağlamında ortaya çıkan önemli sorunlar içermesi nedeniyle detaylı bir biçimde ele alınmıştır. Din dersinin konumu ve ölçme değerlendirme uygulamalarını küresel bir ölçekte anlayabilmek amacıyla, Avrupa ülkelerinde din dersinin konumu ve ülke bazlı ölçme değerlendirme uygulamaları incelenmiştir.

Ortaöğretime geçiş ve yükseköğretime geçiş için temel bir bileşen olan *lisenin* tarihsel gelişimini anlayabilmek adına, eğitim paydaşlarının katılımıyla düzenlenen milli eğitim şuraları kapsamında “*lise*” kademesi detaylı bir biçimde ele alınmıştır. Bu bölümde ayrıca çalışmanın diğer önemli bir bileşeni olan merkezi sınavların tarihsel süreç içinde gösterdiği değişim ve dönüşümü anlamak amacıyla ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki merkezi sınavların tarihsel gelişimine yer verilmiştir.

2.1 Kavramlar

2.1.1 Ders

Ders, belirli bir konu veya alanda bilgi ve beceri kazanımını hedefleyen, yapılandırılmış ve planlanmış bir eğitim etkinliğidir. Ders, yalnızca bilgi aktarımını değil, aynı zamanda öğrencilerin entelektüel, duygusal ve sosyal gelişimini de hedefleyen kapsamlı bir eğitim birimidir. Eğitim programları içerisinde yer alan dersler, belirli hedefler doğrultusunda öğrencilerin gelişimini sağlamayı amaçlamaktadır. Dersler, öğrencilere hem teorik bilgi hem de pratik beceriler kazandırmayı hedeflerken, çeşitli unsurlar tarafından şekillendirilmektedir. İlk olarak, dersin müfredatı ve planı, öğrencilerin hangi konuları hangi derinlikte öğreneceğine yönelik genel bir çerçeve çizmektedir. Bu müfredat, milli eğitim politikaları ve toplumun değerleri doğrultusunda oluşturulmaktadır. Dersin işlenişi, tercih edilen öğretim yöntemleri ve öğretmenin pedagojik yeterliliği ile doğrudan ilişkilidir. Teorik anlatımlar, tartışmalar, grup çalışmaları ve uygulamalı etkinlikler gibi çeşitli öğretim yöntemleri, dersin etkinliğini artırmaktadır.

Çalışma kapsamında ders kavramı, yukarıda belirtilen ve çok boyutlu unsurları içerisinde barındıran bir yapıya işaret edecek şekilde ele alınmıştır. Bu bağlamda ders kavramının, öğretim programı, öğretmen, öğrenci, okul ve eğitim yöneticileri, fiziki imkânlar ve öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri gibi çeşitli parametrelerden etkilendiği ve bu parametreler çerçevesinde şekillendiği dikkate alınarak kullanılması önem arz etmektedir. Öğretim programı, dersin temel içeriğini ve hedeflerini belirlerken, öğretmenler dersin işlenişinde merkezi bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri ve öğretim yöntemleri, dersin etkinliğini doğrudan etkilemektedir. Eğitim yöneticileri, dersin organizasyonu ve yürütülmesi için gerekli olan altyapı ve kaynakları

sağlamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri de dersin işlenişi ve öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu unsurlar, öğrencilerin derslere erişimi ve katılımı üzerinde belirleyici rol oynamaktadır. Dolayısıyla, ders kavramı, bu çok boyutlu unsurların bütünlüğü ve etkileşimi içerisinde değerlendirilmelidir.

2.1.2 Merkezi Sınavlar

Merkezi sınavlar kavramı bireylerin birbirlerine göre konumlarını derecelendirmek amacıyla yapılan standart sınavları ifade etmektedir. Bu sınavlar, tek bir merkezden hazırlanan, tek tip sorulardan oluşur ve her aday için eşit koşullar sağlamaktadır. Merkezi sınavların temel amacı, öğrencilerin veya adayların bilgi ve becerilerini objektif bir şekilde ölçmek ve bu ölçüm sonuçlarına göre bir sıralama yapmaktır. Bu sınavlara katılmak isteyen adaylar için başvuru koşulları ve sınav giriş yerleri önceden belirlenmekte ve duyurulmaktadır. Adaylar, belirlenen tarihlerde sınav başvurularını yapmakta ve kendilerine atanan sınav merkezlerinde sınava girmektedirler. Sınav esnasında tüm adaylar, aynı sorularla karşılaşmakta ve belirlenen süre içerisinde bu soruları yanıtlamaları beklenmektedir.

Sınavın tamamlanmasının ardından, adayların yanıtları değerlendirilir ve her bir adayın aldığı puan hesaplanır. Bu puanlar, adayların performanslarını objektif bir şekilde yansıtmaktadır. Sonuçlar açıklandığında, en yüksek puanı alan adaydan başlanarak bir sıralama yapılır. Bu sıralama, adayların sınavdaki başarı durumlarını gösterir ve genellikle eğitim veya iş başvuruları için önemli bir kriter olarak kullanılmaktadır. Bu sınavlar, eğitim sisteminin veya iş dünyasının belirli gereksinimlerini karşılamak için standardize edilmiş bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma kapsamında, merkezi sınav kavramı, ortaöğretime geçiş ve ortaöğretimden yükseköğretime geçişte merkezi olarak yapılan sınavları ifade etmektedir. Günümüzde,

ortaöğretime geçişte Liselere Geçiş Sistemi (LGS) ve yükseköğretime geçişte Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) uygulanmaktadır. Tarihsel süreçte, bu sınavların öncülleri olan tüm merkezi sınavlar da bu çalışmanın temel unsurları arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın kapsamı, ortaöğretim ve yükseköğretime geçişte yapılan merkezi sınavlarla sınırlıdır.

2.1.3 Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme kavramının ortaya çıkışının temel etkeni farklılıklardır. Başka bir deyişle, nesneler arasında fark bulunmasaydı, ölçme gereksinimi ortaya çıkmazdı. Ölçme, belirli bir niteliğin ölçülmesi ve bu ölçüm sonuçlarının sayı veya sembollerle belirtilmesidir.¹⁶ Ölçme sonucunda, bir özelliğe ne derece sahip olduğu belirlenmeye çalışılır. Çelik, ölçmeyi “*insanda var olan niteliklerin ve yapıların gözlemlenip, gözlem sonuçlarının belirli bir kurala göre sayı ve sembollerle ifade edilmesi işlemi*” olarak tanımlamaktadır.¹⁷ Bu iki tanımın ortak noktası, ölçüm sonuçlarının sayı ve sembollerle ifade edilmesidir. Eğitim açısından değerlendirildiğinde, sayı alınan puanı, sembol ise verilen artı, eksi veya yıldızları ifade edebilir. Örneğin, bir öğrencinin 100 üzerinden 65 alması bir ölçme işlemidir. Buradaki 65 sayısı ölçümdür. Ancak, bu sonuca bakarak öğrencinin başarılı ya da başarısız olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu

¹⁶ M. F. Turgut, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları* (8. Baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık, 1997, s.12.

¹⁷ D. Çelik, *Okullarda Ölçme Değerlendirme Nasıl Olmalı?* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 2000, s.11.

değerlendirme için bir ölçüt gereklidir. Örneğin, başarılı olma ölçütü 70 ise bu öğrenci başarısız kabul edilirken, ölçütün 60 olması durumunda öğrenci başarılı sayılacaktır.¹⁸

Ölçme kavramı, ölçülen niteliğin özelliğine göre doğrudan ve dolaylı ölçme olarak ikiye ayrılır. Doğrudan ölçme, ölçülecek özelliğin doğrudan bir birimle karşılaştırılarak ölçülmesidir. Doğrudan ölçmelerde, ölçülmek istenen nitelik gözlenebilir durumdadır.¹⁹ Temel ölçmeler olarak da bilinen doğrudan ölçmeye örnek olarak; Ahmet'in boyunun 170 cm olması veya kirazların ağırlığının 3 kg olması verilebilir. Dolaylı ölçme ise, doğrudan gözlenemeyen bir özelliğin başka bir özellik yardımıyla ölçülmesidir.²⁰ Başka bir ifadeyle, *“bir değişkenin (o değişkenin bir göstergesi olduğu düşünülen) başka bir değişken yardımıyla veya tanımlanan bir bağıntı yardımıyla ölçülmesidir.”*²¹ Dolaylı ölçmeye, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde çoktan seçmeli bir test ile öğrencilerin bilgisinin ölçülmesi örnek olarak verilebilir. Eğitimde yapılan ölçme işlemi genellikle dolaylı ölçme kapsamına girmektedir. Bu nedenle, ölçme sonuçlarına çeşitli yollarla hata karışabilir. Ölçme hataları; ölçmede kullanılan araçtan, ölçme yönteminden, ölçmeyi yapan kişiden, ölçmenin yapıldığı ortamdan ve ölçülen

¹⁸ Çetin Semerci, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Emin Karip (Edt.) Ölçme ve değerlendirme İçinde (s. 2-15). (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi, 2008, s.56.

¹⁹ İsmet Kemertaş, *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, İstanbul: Birsen Yayınevi, 2003, s.36.

²⁰ Semerci, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, s.57.

²¹ Hasan Yılmaz, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (3. Baskı). Konya: Mikro Basım Yayın Dağıtım, 1998, s.5.

bireylerin tüm bu etkenlerle etkileşiminden kaynaklanabilir.²² Bu açıdan, yapılması gereken, bu hata kaynaklarının farkında olup, bunları en aza indirmeye çalışmaktır.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme kavramları sıklıkla birbirini yerine kullanılsa da, bu iki kavram birbirinden oldukça farklıdır. Bu kavramların birbirinin tamamlayıcısı olması, kavramların karıştırılmasına neden olabilmektedir. Nitekim değerlendirme olmaksızın ölçme sonuçları, yani ölçümler, tek başına bir anlam ifade etmez. Değerlendirme kavramını tanımlamadan önce “ölçüt” kavramının tanımına yer vermek uygun olacaktır. Ölçüt, ölçme sonucunu karşılaştırdığımız değerdir.²³ Bu bağlamda, değerlendirme, “*Bir ölçme sonucunu bir ölçütle karşılaştırarak bir değer yargısına varmak*” olarak tanımlanır.²⁴ Yılmaz ise değerlendirmeyi, “*Ölçme sonuçlarının, aynı alana ait bir kriter ile kıyaslanarak bir değer yargısına ve oradan da bir karara ulaşma süreci*” olarak tanımlar.²⁵ Değerlendirme tanımında öne çıkan hususlar, ölçüt ve karar verme işlemleridir. Karar verebilmek için öncelikle ölçütün ne olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Değerlendirmeyi amaçlarına göre sınıflandırmak mümkündür. Amaçlarına göre değerlendirme üç başlık altında sınıflandırılabilir.²⁶

²² Turgut, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*, s.12.

²³ Aytekin İşman, *Türk Eğitim Sisteminde Ölçme Ve Değerlendirme: Genel Kavramlar, Uygulamalar, Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yeni Bir Model*, Adapazarı: Değişim Yayınları, 1998, s.75.

²⁴ S. Sadi Seferoğlu, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık, 2006, s. 175.

²⁵ Hasan Yılmaz, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (3. Baskı). Konya: Mikro Basım Yayın Dağıtım, 1998, s.3.

²⁶ Halil Tekin, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Yargı Yayınevi, 2000, s.23.

Tanım ve Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme: Bu tip değerlendirmeler, öğrencilerin bir derste başarılı olabilmeleri için gerekli ön koşul davranışlara sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Değerlendirme sonucunda, öğrencilerde giriş davranışları açısından bir yetersizlik tespit edilirse, sorunun çözümü için bir telafi eğitimi planlanır. Bu değerlendirme, öğrencileri bilgi seviyelerine göre çeşitli gruplara ayırmaya yardımcı olmakta ve böylece bireysel farklılıklardan kaynaklanabilecek sorunları ortadan kaldırmaktadır.²⁷

Biçimlendirme ve Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme: Bir ders saati, bir ünite ya da bölüm sonunda, öğrencilerin o ders ya da üniteadaki öğrenme eksikliklerini ve bu eksikliklere neden olabilecek güçlükleri belirleyip gidermek amacıyla kullanılır. Bu değerlendirme türünde elde edilen sonuçlara dayalı olarak not verme ya da başka amaçlarla öğrenci başarısını değerlendirme yoluna gidilmemelidir. Bu değerlendirme türünün asıl amacı, öğretim ve öğrenmenin verimliliğini artırmaktır. Bir dersin üniteleri arasında öğrenme bakımından bir aşamalılık varsa, ilk ünite ya da ünitelerdeki öğrenmenin derecesi, sonraki ünite ya da ünitelerdeki öğrenmeyi belirlemektedir. Ünite sonlarında yapılacak ünite değerlendirme testleri bu kapsama dâhil edilebilir.

Değer Biçmeye Yönelik Değerlendirme: Öğretim dönemi içinde veya sonunda, programın öngördüğü hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığına bakılarak öğrenci, öğretmen ve programla ilgili yargılarda bulunulan değerlendirmelerdir. Okullarda en çok başvurulan değerlendirme yönteminin bu olduğu söylenebilir. Biçimlendirme ve yetiştirmeye

²⁷ İşman, *Türk Eğitim Sisteminde Ölçme Ve Değerlendirme: Genel Kavramlar, Uygulamalar, Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yeni Bir Model*, s.77.

yönelik değerlendirme, öğrencilerin bir programa girdikten sonra süreç içinde değerlendirilmelerini kapsamaktadır. Bu değerlendirme, öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak ve gerekli düzeltmeleri gerçekleştirmek için yapılmaktadır. Ayrıca, programa sürekli dönüt sağlamak ve iyileştirici önlemlerin alınması için bir kontrol mekanizması gibi çalışmaktadır.²⁸ Sonucu görmeye yönelik değerlendirme ise, öğrencilere not vermek, öğrenmenin yeterliliğine ya da öğretimin verimliliğine yönelik dönüt sağlamak, öğrencilerin bir üst sınıfa veya kuruma geçmesi için karar vermek amacıyla kullanılmaktadır.²⁹

2.2 Eğitim Bilimsel Açısından Ölçme ve Değerlendirme

Bir ekosistem olarak çok fazla bileşeni olan eğitim sürecinde önemli bir parça da ölçme ve değerlendirmedir. Ölçme değerlendirme anlamında sınavlar, öğrencinin başarısının ölçülmesi, öğrenme eksikliklerinin tespit edilmesi ve bu bağlamda geribildirim sağlanması gibi bireye dönük; eğitsel süreçlerin farklı aşamalarını hakkında geri bildirim sağlamak açısından ise sisteme dönük bir yapısı vardır. Ülkemizin sosyal, ekonomik, demografik yapısı ve kendine has gerçekliği nedeniyle merkezi sınavların farklı işlevleri de mevcuttur. Eğitimde ölçme tek başına amaç değilken; değerlendirme ve bunun sonucunda yordama yapabilmek için vazgeçilmez bir araçtır. Eğitimin birçok bileşenden müteşekkil olduğu göz önünde bulundurulduğunda sonuca hangi sürecin ne ölçüde olumlu veya olumsuz etki ettiğinin ortaya çıkarılması kuşkusuz nesnel, etkili ve

²⁸ Özcan Demirel, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara: Pegem Yayıncılık, 2022, s. 41.

²⁹ Seferoğlu, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, s.176.

nitelikli bir ölçme değerlendirme sürecinin işletilmesini gerektirmektedir. Ölçme ve değerlendirmenin öğrencinin gözünde gerçek müfredatı belirlediği unutulmamalıdır.

Ölçme ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler tek başına bir anlam ifade etmeyip; bu verilerin anlamlı olabilmesi için ölçütün ne olduğu açıkça tespit edilmelidir.³⁰ Bu durumu bir örneklerle açmak gerekirse bir binanın boyunun ölçülmesi sonucu elde edilen on beş metre verisi tek başına bir anlam ifade etmemektedir. Şayet istenen yükseklik ölçüsünün ne olduğu belirtilirse o takdirde on beş metre hakkında yeterli veya yetersiz anlamında bir görüş bildirmek anlamlı olacaktır. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme çıktılarının sağlıklı veriler olarak işlenebilmesi için yapılması gereken ölçütlerin açık ve net bir şekilde ortaya konması olacaktır.³¹ Unutulmamalıdır ki ölçütlerin tayini, eğitim çıktılarını ve eğitsel hedefleri de etkilemesi bakımından ayrıca dikkate değerdir. Eğitimde ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin ihtiyaç duyacakları yetenekleri kazanmalarından, risk altındaki öğrencilerin belirlenmesine, okul, sınıf ve programların yetkinliğine kadar birçok açıdan önemli bir rol oynamaktadır.³² Ölçme ve değerlendirme, öğretmenlerin sınıf içindeki not vermek için yaptığı sınavlardan ulusal düzeyde uygulanan lise, üniversite giriş sınavları, işe alımlardan görevde yükselmede yapılan sınavlara kadar geniş bir yelpazede kullanılmaktadır.³³ Eğitimsel değerlendirmeler, öğretmenlere,

³⁰ Adnan Kan, *Ölçmenin temel kavramları*, Atılğan, H. (Ed.) Eğitimde ölçme ve değerlendirme (11. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık. 2018. ss. 19-42.

³¹ Neşe Güler, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Pegem Akademi, Ankara, 2023, s.16.

³² M. Fuat Turgut ve Yaşar Baykul, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (4. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2012. s. 3.

³³ Şeref Tan, *Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme KPSS El Kitabı* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. 2019, s.41.

öğrencilere ve velilere öğrenmenin ne kadar iyi gerçekleştiği konusunda yardımcı olmanın yanı sıra eğitim sistemi içinde geri bildirim sağlamaktadır.

Eğitimde temele alınan felsefi yaklaşım, eğitim sistemlerinin tüm boyutlarını etkilemekle birlikte ölçme ve değerlendirme boyutunu da etkilemektedir. Örneğin, idealizm temel alındığında ölçme, genellikle düşünsel nitelikleri ortaya çıkaracak şekilde gerçekleştirilirken, realizm ve natüralizmde deney, gözlem ve araştırmaya dayanmaktadır. Marksizm’de uygulama ve üretime, pragmatizmde problem çözme becerilerine ve varoluşçulukta kişinin “*sınır durumuna*” gelip gelmediğini ölçmeye yönelik uygulamalar öne çıkmaktadır.³⁴

Eğitimsel değerlendirmeler, sınıflarda ve büyük ölçekli politika bağlamlarında çok amaçlı olarak kullanılsa da temelde üç temel amaç ön plana çıkmaktadır. Bunlar; öğrenmeye yardımcı olmak, bireysel başarıyı ölçmek ve eğitim programlarını değerlendirmek. Bir değerlendirmenin amacı öncelikleri belirlemekte ve kullanım bağlamı ve değerlendirme tasarımı üzerinde imkân ve kısıtlamalar getirmektedir.³⁵

Öğretmenlerin bir sonraki dersleri planlamasına yardımcı olmayı amaçlayan bir değerlendirme, eğitim yöneticileri tarafından okul DKAB programlarının etkililiğini ölçmek için kullanılandan çok farklı görünse de, tüm değerlendirmelerin temelinde belirli ortak ilkeler yatmaktadır.³⁶ Bu ilkelerden ilki, doğası gereği, değerlendirmenin bir

³⁴Sefer Ada ve Z. Nurdan Baysal, *Pedagojik-Androgojik Formasyon ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2013, s. 76.

³⁵ W. James Pellegrino, *Knowing What Students Know*, James W. Pellegrino, Naomi Chudowsky, and Robert Glaser, editors, National Academy Press, Washington, Dc, 2001, p.18.

³⁶ Ayşegül Altun, “Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum ve Yeterlik Algılarının İncelenmesi.” *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 2017, ss.361-375.

dereceye kadar kesin olmamasıdır. Ölçme sonuçları, bir kişinin bildiği ve yapabileceği her şeyin çok daha büyük evreninden alınan bilgi ve performans örneklerine dayanan tahminlerdir. Bu kısıtla birlikte öğrencilerin zihinsel süreçleri doğrudan algılanamadığından, bildikleri hakkında yargıda bulunmak için daha az doğrudan yöntemlere güvenilmelidir.³⁷

Corner, öğrencilerin çalışmalarının değerlendirilmesinin dört ana amacı olduğu öne sürmektedir. Bunlar:³⁸

1. Öğrencilere bireysel başarılarının ve ilerlemelerinin bir göstergesini sağlamak,
2. Öğretmenin öğrenmede güçlü ve zayıf olduğu alanları belirlemesine ve sonraki öğretimi bunun ışığında düzenlemesine yardımcı olmak,
3. Öğrencilerin kendilerini geliştirebilecekleri yolları değerlendirmelerini sağlamak,
4. Eğitim paydaşlarına hangi çalışma standartlarına ulaşıldığını göstermek.

Son yıllarda, ölçme değerlendirme, gelişim ve öğrenme psikolojisi alanlarındaki gelişmeler, toplumsal, ekonomik ve teknolojik değişikliklerle birleşerek eğitim anlayışlarını ve değerlendirme yöntemlerini dönüştürmüştür. Bu gelişmeler, öğrencilerin ve öğretmenlerin sahip olmaları gereken bilgi ve beceri türleri konusunda yeni bir anlayış

³⁷ W. James Pellegrino, *Knowing what Students Know*, p.36.

³⁸ Colin Conner, “Assessment And Testing In The Primary School, (School Development And The Management Of Change)” *1. Primary Schools Students Academic Achievement Assessment*, Title II. Series 372.1264.

geliştirilmesini gerekli kılmıştır.³⁹ Geleneksel eğitim anlayışı, bilginin aktarılmasına odaklanırken, yeni yaklaşımlar öğrencilere eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim becerileri, işbirliği ve yaratıcılık gibi becerilerin kazandırılmasını vurgulamaktadır. Gelişim ve öğrenme psikolojisi alanında yapılan araştırmalar, öğrenme sürecinin aktif, katılımcı ve anlamlı bir şekilde gerçekleşmesinin önemini ön plana çıkarmaktadır. Bu nedenle, eğitimde sadece bilgiyi ezberlemeye dayalı değil, derinlemesine anlama ve uygulama yeteneklerine odaklanan yaklaşımlar benimsenmektedir. Bu durum, ölçme ve değerlendirme alanında da etkili olmuştur.

Geleneksel sınavlar ve testler, öğrencilerin sadece bilgiyi hatırlamasını ölçerken, yeni değerlendirme yaklaşımları öğrencilerin becerilerini ve yeteneklerini ölçmek için çeşitli araçlar kullanmaktadır. Örneğin, performans görevleri, projeler, portfolyo gibi yöntemler kullanılarak öğrencilerin gerçek yaşam becerilerini sergilemeleri teşvik edilmektedir.⁴⁰ Yeni yaklaşımların ortaya çıkmasıyla birlikte, geleneksel sınav sistemlerine alternatif olarak geliştirilen ölçme ve değerlendirme araçları, öğrencilerin gerçek yaşam becerilerini daha etkili bir şekilde sergilemelerini amaçlamaktadır. Bu yaklaşımlar, öğrencilere yalnızca bilgiyi ezberleme ve tekrar etme becerisi değil, aynı zamanda bu bilgiyi anlama, bağlam içinde kullanma ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirme fırsatı sunmaktadır. Bu alternatif araçlar, öğrencilere sadece sayısal puanlarla değil, aynı zamanda geri bildirim ve değerlendirme süreçlerine odaklanarak öğrenme süreçlerini zenginleştirmeyi hedeflemektedir. Geri bildirim, öğrencilere güçlü yönlerini

³⁹ Durmuş Ali Özçelik, *Ölçme ve Değerlendirme*, Pegem Akademi, (5. Baskı) Ankara, 2016, s.67.

⁴⁰ Altun Ayşegül ve Gelbal, Selahattin, “Öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntem veya araçlarının ikili karşılaştırma yöntemiyle belirlenmesi” *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(1), 2014, ss. 1-11.

anlama ve geliştirme, zayıf yönlerini fark etme ve bu alanlarda ilerleme kaydetme şansı vermesi açısından önem arz etmektedir.

Yapılandırmacılık yaklaşımı gibi eğitim yaklaşımları, öğrenme ve öğretme sürecine farklı bir boyut kazandırmaktadır. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılımını ve deneyimleyerek öğrenmelerini teşvik etmektedir. Yapılandırmacılık yaklaşımı öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirmeleri, öğretmenlerin de daha fazla rehberlik etmesini gerektirmektedir. Bu yaklaşımlar, öğrenmenin sadece bilgi aktarımı olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin kendi bilgi ve deneyimlerini kullanarak bilgiyi anlamalarını ve uygulamalarını sağladığını vurgulamaktadır.⁴¹

Öğrencilerin aktif katılımı, eğitim sürecinin sınırlarını sınıf içi etkinliklerle sınırlamaktan öteye geçerek, öğrenmenin sınıf dışında da etkili bir şekilde devam etmesine olanak tanımaktadır. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenme materyallerini araştırmalarını, tartışmalarını ve uygulamalarını teşvik etmektedir.⁴² Bu yaklaşımlar, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşacakları sorunlara karşı hazırlanmalarına yardımcı olmakta ve öğrenme sürecinde daha aktif bir rol almalarını sağlamaktadır.⁴³

Bu yaklaşımların bir diğer önemli katkısı da öğrenme sürecinde ölçme ve değerlendirme boyutuna getirdiği değişikliklerdir. Geleneksel öğretim yöntemleri

⁴¹ Yıldız Kızılabdullah, “Yapılandırmacılık yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi”, *AÜİFD XLIX* (2008), sayı, II, s. 197-215.s. 201.

⁴² Fitnat Köseoğlu ve Nusret Kavak, “Fen Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 21, Sayı 1, Ankara 2001, s.139-148. s.140.

⁴³ Erdoğan Tezci ve Bahadır Köksalan, “Yapılandırmacı Eğitim ve Öğretim Yaklaşımları,” *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*; 2007, ss.73-78, s.75.

genellikle öğrencilerin sadece bilgiyi ezberlemesini ve sınavlarda bu bilgiyi geri çağırmasını ölçmeye odaklanmaktaydı. Ancak yapılandırmacılık yaklaşımı, öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme ve uygulama becerilerini ölçmeyi hedeflemektedir. Bu yöntemler, öğrencilerin süreç odaklı değerlendirilmesine ve kendi öğrenme süreçlerini daha etkin bir şekilde kontrol etmelerine olanak sağlamaktadır.⁴⁴ Bu da, öğrencilerin sınavlara odaklanmaktan ziyade, öğrenme sürecine odaklanmalarına ve gerçek hayatta karşılaşacakları sorunları çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğretmenlere de öğrencilerin öğrenme sürecine dâhil olmaları için daha fazla fırsat sunmaktadır.

Yeni yaklaşımların bir sonucu olarak geliştirilen alternatif ölçme değerlendirme araçları öğrencilerin gerçek yaşam becerilerini sergiletip dönüt vermeye odaklanırken aynı zamanda sınavlara duyulan güven ve ihtiyacı da görece artırmış gözükmektedir. Ölçme değerlendirme ve gelişim ve öğrenme psikolojisi alanlarındaki gelişmeler, eğitim anlayışlarını ve değerlendirme yöntemlerini dönüştürmüştür. Öğrencilerin ve öğretmenlerin daha geniş bir yelpazede becerileri öğrenmeleri ve sergilemeleri teşvik edilmektedir. Başka bir deyişle yeni nesil ölçme ve değerlendirme araçları öğretmenlerin yeni yetkinlikler geliştirmesini zorunlu kılmıştır. Ancak, bu yetkinliklerin geliştirilmesi ve değişimlerin uygulanmasında denge sağlanması ve ölçme değerlendirme süreçlerinin adil, güvenilir ve amaçlara uygun bir şekilde gerçekleştirilmesi önemlidir.⁴⁵

⁴⁴ Mahmut Zengin, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*, İstanbul: Dem Yayınları, 2011, s.35.

⁴⁵ Güler, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, s.43.

Ülkemizde merkezi sınavlar söz konusu olduğunda ilk akla gelen kapsamlı reformlar yapmak ve tüm sınav sistemini yeniden kurgulamak olmaktadır. Her ne kadar ölçme ve değerlendirme eğitim sisteminin geneline dair bir geri bildirim sağlasa da eğitim sistemini tamamıyla değiştirme ve dönüştürme gücüne sahip olduğunu düşünmek gerçekçi değildir. Bununla birlikte eğitim reformlarında ölçme ve değerlendirme kritik bir unsurdur. Ancak merkezi sınavların eğitim gündemini bu ölçüde belirlemesi ve merkezi sınavlara bu denli artan ilgi temelinde daha çok sınav yapmanın eğitimi iyileştireceği gibi yanlış bir varsayıma dayanmaktadır. Oysa yapılması gereken şey, eğitim sorunlarını sınav sayılarını artırarak veya değerlendirmeleri tamamen terk ederek değil, mevcut ve gelecekteki ihtiyaçları karşılamak için değerlendirmeleri yeniden şekillendirerek ele almak olmalıdır.⁴⁶

Bununla birlikte, iyi tasarlanmış ölçme ve değerlendirme uygulamaları tek başına öğrenmeyi geliştiremez. Önemli olan, değerlendirmelerin toplumsal, ekonomik ve teknolojik değişikliklere ayak uydurmak için öğrencilerin geliştirmesi gereken becerileri gerçekten ölçmesi ve bu becerilerin etkili bir şekilde öğretme ve öğrenme süreçlerini teşvik etmesidir. Bu gereklilikler göz önünde bulundurulduğunda, birçok mevcut ölçme ve değerlendirme aracı büyük ölçüde beklentileri karşılamaktan uzaktır. Bunun en önemli nedeni ise mevcut değerlendirme uygulamaları, farklı bir zamana ait sosyal ve eğitimsel ihtiyaçları karşılamak için geliştirilen öğrenme teorileri ve ölçüm modellerinin bir sonucu olmasıdır.⁴⁷ Günümüzde hala kullanılmakta olan geleneksel ölçme araçları bir önceki

⁴⁶ Yaşar Baykul, “Ülkemizde Ölçme ve Değerlendirmenin Dünü – Bugünü ve Yarını – Bugünü” *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2011, 2(0), ss.1-32.

⁴⁷ Brad Astbury, *From Evaluation Theory to Tests Of Evaluation Theory?* Stockmann, R. ve Meyer, W. (Ed). The Future of Evaluation içinde (pp. 309-325). Palgrave Macmillan, London, 2016, p.316.

yüzyıla ait gelişim psikolojisi ışığında geliştirilmeleri nedeniyle günümüz ihtiyaçlarını karşılama konusunda yetersiz kalmaktadır. Önceki öğrenme teorileri ve modelleri bazı amaçlar için hala kullanışlı olsa da, yukarıda çerçevesi çizilmeye çalışılan değerlendirme ihtiyaçlarıyla başa çıkmak için yeniden ele alınmaları veya değiştirilmeleri gerekmektedir.⁴⁸

Ülkemizde program geliştirme süreçlerine bakıldığında hemen hemen her program değiştirme gerekçesi olarak “*değişen ve gelişen dünyanın ihtiyaçlarına cevap vermek*” ifadesi zikredilmektedir. Ne yazık ki bu amaç program geliştirme süreçlerinden; hedefler, içerik, eğitim durumlarını oluştururken dikkate alındığı kadar ölçme ve değerlendirme boyutunda dikkate alındığını söylemek pek mümkün değildir. Bu durum programlarda ilgili alt bileşenlere ayrılan sayfa sayısına bakıldığında niceliksel olarak da kendini açıkça göstermektedir.⁴⁹

Program geliştirmenin bu alt bileşenleri arasında ortaya çıkan bu farklılık, geliştirilen programların bazı bileşenlerinin yeni eğitim psikolojisi verilerine göre, bazılarının ise bir önceki yüz yıla ait gelişim ve öğrenme psikolojisi verilerine dayandığını göstermektedir. Bu durum programların bütüncül bir bakış açısı ve yaklaşımdan uzak olmaları ve merkezi bir teoriye dayanmamaları nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Eğitim alanındaki önceki öğrenme teorileri ve ölçüm bilimlerine dayalı değerlendirme yaklaşımları, geçmişte etkili sonuçlar üretmiş olabilir. Ancak, yeni nesil

⁴⁸ W. James Pellegrino, Knowing what Students Know, p.22.

⁴⁹ 1982-2018 yılları arasında geliştirilen programlar tamamına erişim için Bkz: <https://dogm.meb.gov.tr/www/egitim-programlari-arsiv/icerik/2064> Erişim Tarihi: 05.06.2024.

öğrenmeleri test etmek için bu yaklaşımları kullanmak bazı problemlere yol açması kaçınılmazdır. Ortaya çıkması muhtemel sorunları sıralamak gerekirse;

Birincil sorun, önceki öğrenme teorilerinin ve değerlendirme yaklaşımlarının yeni nesil öğrenmeleri tam olarak kapsayamamasıdır. İkinci bir sorun, önemli kararlar almak ve eğitim sonuçlarını iyileştirmek için merkezi ölçme değerlendirme uygulamalarına aşırı güven duyulmasının yanıltıcı olabilmesidir. Ölçüm ve test sonuçları, öğrencilerin gerçek öğrenme düzeyini tam olarak yansıtmayabilir veya öğrenme sürecinin tüm yönlerini ölçmekte eksiklikler gösterebilir. Yalnızca test sonuçlarına dayanarak önemli eğitim kararları almak, öğrencilerin gerçek potansiyellerini ve ihtiyaçlarını göz ardı edebilir.⁵⁰ Bu nedenle, yeni nesil öğrenmeleri test etmek için daha esnek ve kapsayıcı bir yaklaşım benimsenmelidir. Bu yaklaşım, öğrenci ilerlemesini ve başarısını değerlendirmek için çeşitli yöntemlerin kullanılmasını gerektirmektedir. Geleneksel testlerin yanı sıra, projeler, görevler, performans tabanlı değerlendirmeler, portfolyolar ve geri bildirim süreçleri gibi farklı ölçüm araçlarına da odaklanılmalıdır. Bu çeşitlilik, öğrencilerin gerçek yeteneklerini ve öğrenme süreçlerini daha iyi yansıtırken eğitimcilerin daha bilinçli kararlar almasını sağlayacaktır.⁵¹ Sonuç olarak, yeni nesil öğrenmeleri test etmek için önceki öğrenme teorilerine ve değerlendirme yaklaşımlarına tamamen bağlı kalmak, eksiklikleri giderme kapasitemizi sınırlayacaktır.

Günümüzde yaygın olarak kullanılan değerlendirme yöntemlerinin, 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan eleştirel düşünme, iletişim, karar verme yaratıcı düşünme,

⁵⁰ Güler, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, s.54.

⁵¹ Özçelik, *Ölçme ve Değerlendirme*, s.72.

araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, problem çözme, girişimcilik gibi önemli becerileri ve bilgiye dayalı ekonomide başarı için gerekli olan karmaşık bilgi ve beceri türlerini etkili bir şekilde değerlendirip değerlendirmede olduğu konusundaki endişeler, eğitim sistemimizin temel bir tartışma noktasını oluşturmaktadır. Bu bağlamda, değerlendirme yöntemlerinin, öğrencilerin sadece bilgiyi ezberlemek yerine kavramalarına, eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmelerine, yaratıcılıklarını ortaya koymalarına ve problem çözme becerilerini kullanmalarına olanak tanıyıp tanımadığı büyük önem taşımaktadır. Günümüz dünyasında sadece bilgiyi hatırlamak değil, aynı zamanda bu bilgiyi anlamak, uygulamak ve yaratıcı şekillerde kullanmak da başarı için kritik bir unsurdur.

Eğitim sistemi, öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak amacıyla değerlendirme yöntemlerini sürekli olarak gözden geçirmeli ve bu becerileri destekleyen, öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkaran bir yaklaşım benimsemelidir. Değerlendirme, öğrencilerin bireysel güçlü yönlerini ve zayıflıklarını anlamalarına, öğrenmeye devam etmelerine ve kendi gelişim hedeflerini belirlemelerine yönelik bir araç olmalıdır. Bu, eğitim sisteminin öğrenci merkezli ve geleceğe yönelik bir perspektife sahip olduğunu göstermesi bakımından önem arz etmektedir.⁵²

Eğitim reformlarının büyük ölçüde merkezi sınavlarda yenileme yapılması ile sınırlı tutulması sınavın öğrenci ve öğretmen üzerinde ki baskısını artırmış gözükmektedir. Bu durum okul iklimi ve kültürünü oluşturan ve son derece önemli bir yeri olan örtük müfredatın göz ardı edilmesine de sebep olmaktadır.⁵³ Klasik ölçme ve

⁵² Sefa Sekin, “Türkiye’de Ezberci Öğretim ve Nedenleri”, *Marmara Coğrafya Dergisi* 0/18, (2008), 211-221.

⁵³ W. James Pellegrino, *Knowing what Students Know*, p.19.

değerlendirme araçları, bilişin sınırlı yönlerine odaklanmış ve öğrencilerin anlama düzeylerindeki kritik farklılıkları yakalayacak şekilde yapılandırılmamıştır. Başka bir deyişle bilgi basamağında veya en fazla kavrama basamağında bir geri bildirim almak ne ölçüde amaçlarımıza hizmet edecektir? Görece dar bir bilgi ve beceri aralığını ölçen yapılandırılmış bir testte puanların yükselmesi, öğrencinin öğrendiği ve geliştiği anlamına gelir mi? Açık bir şekilde “*sınava hazırlama*” varsa, test puanlarındaki bu tür artışlar, günümüz toplumunda değer verilen bilgi ve becerilerin kazanılmasına ne ölçüde destek olabilir? Tüm bu endişeler doğrultusunda yüksek puan alan ve ülke çapında dereceye giren öğrencilerin sosyal hayatta zaman zaman tökezlemeleri veya iş hayatına atıldıktan sonra bir süre uyum problemleri yaşamaları test skorlarının tek belirleyici olarak kabul edilmesinin ne denli mahsurlu olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

PISA⁵⁴ ve TIMMS⁵⁵ gibi uygulamalarda üst sıralarda yer alan ülkelerde bu sınavlara hazırlık kurslarının bulunması ve doğrudan o sınava hazırlık yapılan eğitimlerin verilmesi çeşitli şaibeli durumları da beraberinde getirmektedir. Sınava hazırlanarak elde edilen yüksek sonuçlar eğitim sisteminde yer alan genel ve özel amaçların gerçekleştirildiği anlamına gelir mi? Sınava hazırlama ve hedef odaklı eğitim sonucunda

⁵⁴ PISA olarak kısaltılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (İngilizce: Programme for International Student Assessment) adında Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından 1997’de geliştirilen uygulama uluslararası çapta üç yılda bir 15 yaşındaki öğrencilerin başarısını sınamaktadır.

⁵⁵ TIMSS (İngilizce açılımı: Trends in International Mathematics and Science Study, Türkçe: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması), öğrencilerin matematik ve fen alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik bir tarama araştırmasıdır.

elde edilen görece test başarısının yanıltıcı olabileceği unutulmamalıdır. Nitekim bu durum güncel tartışmaların da odağını oluşturmaktadır.⁵⁶

Yaygın olarak yapılan merkezi sınavlar ve önemli ölçüde sınıf içi çoktan seçmeli testler bir öğrencinin akranlarına göre nerede durduğu veya öğrencinin belirli alanlarda kötü veya iyi performans gösterip göstermediğini, örneğin; öğrenci “*DKAB’ta temelin altında*” sonucunu ortaya koyabilir. Ancak dikkat edilmesi gereken husus şudur ki; bu tür testler, öğrencilerin problemleri çözmek için yanlış yönlendirilmiş stratejiler kullanıp kullanmadıklarını veya test edilen konu içindeki anahtar kavramları anlamada başarısız olup olmadıklarını ortaya çıkarmaz.⁵⁷ Başka bir deyişle bir öğrencinin yeterliliğe doğru ilerleyip ilerlemediğini veya gelecekteki öğrenmeyi ciddi şekilde engelleyebilecek bir konuyu kısmen anlamada takılıp kalmadığını göstermezler.⁵⁸

Bir diğer dikkat edilmesi gereken sınırlılık, birçok mevcut değerlendirmenin statik doğasıyla ilgilidir. Çoğu değerlendirme, zaman içinde belirli noktalarda başarının “*anlık görüntülerini*” ortaya koyar. Ancak öğrenmenin merkezinde yer alan öğrencilerin kavramsal anlamalarının zaman içindeki ilerlemesini yakalayamazlar. Bu kısıt klasik ölçme araçlarının öğrenci anlayışının öğretim süresince nasıl geliştiğine dair temel bir

⁵⁶ Betül Karakoç Alatl ve Ömay Çokluk Bökeoğlu, “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA-2012) Okuryazarlık Testlerinin Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi”, *İlköğretim Online*, 2018, 17(2), 1096-1115.

⁵⁷ Fatih Aygören ve Kemal Oğuz Er, “Eğitim Programlarını Değerlendirmeye Ait Sınıflamalar”, *Turkish Studies Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2018, 13(11), 269-296. s.275.

⁵⁸ W. James Pellegrino, *Knowing what Students Know*, p.23.

teorik çerçeveden yoksun olması ve baskın ölçüm yöntemlerinin bu tür büyümeyi yakalamak için tasarlanmaması nedeniyle ortaya çıkmaktadır.⁵⁹

Ölçme ve değerlendirmeye dair buraya kadar sayılanlara göre daha büyük bir endişe, adalet ve eşitlikle ilgilidir. Önemli kararlar alırken ölçme ve değerlendirme sonuçlarının kullanılması, adalet hakkında ek sorular ortaya çıkarmaktadır. Ölçme işlemi öğretilenleri yeterince kapsamadığı yani kapsam geçerliliğinin düşük olduğu durumlarda ve bundan dezavantajlı öğrencilerin zarar görme ihtimali olduğunda, sonuçlara bir üst öğrenime geçme, işe yerleşme, görevde yükselme veya ödüller dayandırmak doğru olmayacaktır.⁶⁰ Değerlendirmelerin adil ve eşitlikçi olması, eğitim sistemlerinde ve kurumsal yapılar içinde sosyal adaletin sağlanması ve her bireyin potansiyelini en üst düzeyde gerçekleştirmesi için temel bir gerekliliktir. Bu noktada, değerlendirme süreçlerinin tasarımında ve uygulanmasında ölçme biliminin verilerinin yanı sıra etik standartlara uygunluğun sağlanması da büyük bir öneme sahiptir. Ölçme ve değerlendirme, eğitimde tek başına eşitsizliğe neden olmayacağı gibi eğitimsel iyileştirmeler içinde tek başına yeterli değildir. Ancak giderek öğrenciler için hayati önemde kararların dayandırıldığı merkezi sınavlar başta olmak üzere sınıf içi değerlendirmeler de eşitlik ve adalet için daha az sorgulanır nitelikte ölçme yöntem, teknik ve stratejilerinin geliştirilmesi gerektiği kaçınılmaz hale gelmiştir.

Ölçme değerlendirme ve gelişim psikolojisi alanlarındaki gelişmeler, biliş ve öğrenmenin karmaşıklığını daha iyi yakalayabilecek değerlendirmeleri tasarlamak için

⁵⁹ Güler, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, s.54.

⁶⁰ W. James Pellegrino, *Knowing what Students Know*, p.24.

kullanılabilecek çeşitli ölçüm yöntemlerini ve istatistiksel modelleri kullanıma sunmuştur.⁶¹ Değerlendirme sürecinde tercih edilen yaklaşım ve araç gereçlerin eğitim sisteminin geneli için söz konusu olan kısıtlardan etkilendiği unutulmamalıdır. Kalabalık sınıflar, yetersiz zaman, dönüt vermede alt yapı yetersizlikleri atılacak adımlarda hesaba katılması gereken unsurlardır.

Merkezi sınavlar başta olmak üzere kurum sınavları gibi büyük ölçekli ölçme uygulamaları etrafında önemli büyük bir “*sınav endüstri*” ile kapsamlı bir literatür gelişmiştir. Oysa sınıf içi değerlendirmelerde ise öğretmenler kendi başlarının çaresine bakmak durumunda kalmaktadır. Bu durum giderek öğretmenlerin değerlendirmeye dair beceri ve ilgilerini olumsuz etkilerken öğrencilerin bakış açısında da “*önemli*” ve “*önemsiz*” sınavlar ayrımı belirlemektedir.⁶² Sınıf içi değerlendirmelerin önemli bir bileşeni olan öğretmenler, genellikle kendi başlarına çözüm üretme sorumluluğuyla karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum, büyük ölçekli sınav endüstrisinin aksine, öğretmenlere daha az destek verilmesi ve kaynak sağlanması nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler, öğrenci başarılarını değerlendirmek, geri bildirim sağlamak ve öğrenme süreçlerini yönlendirmek amacıyla kendi yetkinliklerine güvenmek ve bununla yetinmek durumunda kalmaktadır.

Eğitim sonuçlarını ölçmek ve değerlendirmek, boy veya kilo gibi fiziksel ölçümleri yapmak kadar basit bir süreç değildir. Eğitimde ölçülecek nitelikler genellikle gözlemlenemeyen zihinsel temsilleri ve süreçleri içermektedir. Değerlendirme ve ölçme

⁶¹ W. James Pellegrino, *Knowing what Students Know*, p.29.

⁶² Şener Büyüköztürk, “Sınavlar Üzerine Düşünceler” *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2016, 6(2), 345-356.

yapılmayan bir alanda ifade edilen görüşler genellikle kişisel yorumlardan öteye geçememektedir. Bu bağlamda değerlendirme süreci, sadece öğrenci ve öğretmen için değil, aynı zamanda eğitimsel sürecin diğer paydaşları için nesnel bir veri seti sunma açısından oldukça önemli bir işlevi yerine getirmektedir.⁶³

Ölçme sürecinin kalitesi, öğrencilerin ve diğer paydaşların güçlü bir temel üzerinde değerlendirilmesine imkân tanıyacak bir çerçeve içinde olmalıdır. Bu çerçeve, bireylerin edindiği bilgi ve becerilerin yanı sıra, sosyo-ekonomik faktörleri, öğrenme süreçlerini ve diğer etkileşen değişkenleri de içermelidir. Böyle bir yaklaşım, sadece akademik başarıları değil, aynı zamanda bireylerin genel gelişimini ve potansiyelini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirebilme imkânı tanıyacaktır. Aynı zamanda bu çerçeve, eğitim politikalarının ve uygulamalarının etkilerini değerlendirme, öğrenci başarısını artırma ve eğitim sistemlerini sürekli iyileştirme konularında daha bilinçli ve etkili kararlar almayı destekleyecektir.

Ölçme ve değerlendirme, her alanda geniş bir uygulama alanına sahiptir. Bu konuda Türkiye Ölçme Araçları Dizini'ne⁶⁴ yapılan detaylı bir inceleme, çeşitli ölçme araçlarının farklı alanlarda başarıyla kullanıldığını göstermektedir. Bu araçlar, dini tutumdan cinlere, cinlerden astral seyahat deneyimlerine kadar geniş bir yelpazede yer almaktadır. Gözlemlenemeyen ve genellikle bireysel deneyimlere dayanan bu alanlarda, ölçme ve değerlendirme araçlarının etkili bir şekilde kullanılması, o alanlara özgü özellikleri doğru bir şekilde temsil eden araçların kullanılmasıyla mümkün olmaktadır.

⁶³ W. James Pellegrino, Knowing what Students Know, p.38.

⁶⁴ <https://toad.halileksi.net/> Erişim Tarihi: 21.08.2021

Bu bağlamda, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin her alanda etkin bir şekilde uygulanabilmesi için bilimsel temellere dayalı ölçme araçlarının geliştirilmesi ve kullanılması önem arz etmektedir. Özellikle, ölçme araçlarının güvenilirliği ve geçerliliği, değerlendirme süreçlerinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için temel unsurlardır. Bu noktada, merkezi bir teori tarafından yönlendirilen ve çeşitli alanlarda uygulanan ölçme araçlarının kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi, her alanda adil ve objektif bir değerlendirme sağlamak adına büyük bir önem taşımaktadır. Bu süreç, ölçme ve değerlendirme pratiklerinin güçlendirilmesine ve bilimsel temellere dayalı kararlar alınmasına katkıda bulunacaktır.

Merkezi sınavlar, eğitim sistemini büyük ölçüde etkileyen ve köklü bir dönüşüme neden olan temel bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sınavlar, sadece öğrenci başarılarını değerlendirme, bir üst kademeye geçiş veya eğitim sistemine geri bildirim sağlama amacını aşarak, aynı zamanda beklenen işlevin ötesinde etkiler oluşturmakta ve eğitim sistemini derinlemesine yeniden şekillendirmektedir.⁶⁵ Bu karmaşık süreç, ailelerin eğitim algısını şekillendirerek, eğitim ekonomisinin oluşmasını ve sağlamlaşmasını kapsayan geniş bir etki alanına sahiptir. Bu nedenle sınav sistemlerinin, bir ülkenin eğitim politikalarının şekillenmesinde kritik bir unsur olduğu rahatlıkla söylenebilir. Bu sistemler, öğrenciler arasındaki eşitsizlikleri azaltma veya artırma potansiyeline sahiptir. Bu nedenle, sınavların adil ve objektif olması, eğitimde adaletin sağlanması açısından büyük bir öneme sahiptir. Ayrıca, sınavların öğrenci yeteneklerini

⁶⁵ Abdullah Çetin ve Serkan Ünsal, “Merkezi Sınavların Öğretmenler Üzerinde Sosyal, Psikolojik Etkisi Ve Öğretmenlerin Öğretim Programı Uygulamalarına Yansıması”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323. 2019. s.316.

doğru bir şekilde ölçmesi ve öğrencilere adil bir değerlendirme imkânı tanınması önem arz etmektedir. Bu nedenle, sınav sistemlerinin sürekli olarak gözden geçirilmesi, iyileştirilmesi ve adaletin sağlanması, eğitimde kaliteyi artırmak ve öğrencilere eşit fırsatlar sunmak adına kritik bir gerekliliktir.

Merkezi sınavlar sadece eğitim kurumlarını etkilemekle kalmamakta; aynı zamanda öğrencilerin ve ailelerin eğitimle ilgili beklenti ve taleplerini şekillendirmektedir. Yüksek başarı elde etmek, öğrencilere daha iyi eğitim fırsatları ve kariyer imkânları sunma potansiyeli, merkezi sınavların eğitimle ilgili bir dizi sektörün ortaya çıkmasına ve bu sektörlerin güçlenmesine zemin hazırlamaktadır. Örneğin test kitaplarından özel derslere, sınava hazırlık kurslarından öğrenci rehberlik hizmetlerine kadar birçok alanda eğitim endüstrisinin gelişmesi bu durumun bir sonucudur. Bu nedenle merkezi sınavlar, yalnızca bir öğrencinin bilgi düzeyini ölçen değil, aynı zamanda geniş çaplı bir toplumsal etki yaratarak eğitim sistemini derinden etkileyen önemli bir eğitsel fenomendir.

Eğitim sistemi her ne kadar tüm dersleri yerine getireceği işlevler açısından önemli görse de sınav sistemleri bir bakıma öğrenciye neyin daha önemli olduğuna işaret etmekte ve bu gizil yönlendirme neticesinde dersler arasında resmi olmayan bir derecelendirme ve önem sırası oluşmaktadır. Hatta bu durum bazen o kadar ileri gitmektedir ki yer yer sistemin, okulun, öğretmenin “gereksiz” olduğunu düşündürecek bir kanaatin oluşmasına varacak ölçüde büyük bir eğitimsel değersizleştirme yaşanabilmektedir.

Eğitimde yapılan düzenlemeler çerçevesinde ülkemizde yükseköğretim öncesi eğitim sistemi on iki yıldan ve üç ayrı bölümden oluşmaktadır. “İlk dört; ilkokul, ikinci dört; ortaokul, üçüncü dört ise lise” olarak isimlendirilmiştir. On iki yıllık olan ve üç ayrı

bölümden oluşan eğitim zorunludur. İlkokul ve ortaokul için herhangi bir sınav söz konusu değilken;⁶⁶ ortaokuldan liseye geçişte merkezi sınavlar öngörülmüştür. Son düzenleme ile ortaokuldan liseye geçişte temelde; merkezi ve yerel olmak üzere iki tür yerleştirme sistemi mevcuttur. Ortaöğretimden yükseköğretime geçişler ise merkezi bir sınavla gerçekleştirilmektedir.

Ülkemizde okul çağı nüfusunun fazla olması ve liseler arası eşitsizliğin ve kalite farkının bulunması nedeniyle iyi bir lisede okuyabilmek için sınavlardan elde edilen sonuçlar büyük önem taşımaktadır. Eğitim sistemi içerisinde “lise” normal bir kademe olması gerekirken iyi bir üniversiteye gidebilmek ve dolayısıyla iyi bir iş sahibi olabilmek için ön koşul olarak algılanmakta ve gereğinden fazla önem verilip, olması gerekenin ötesinde anlamlar yüklenen bir mahiyet arz etmektedir. Bu nedenle eğitimin konuşulduğu her yerde neredeyse ortaöğretime ve yükseköğretime geçişte uygulanan merkezi sınavlar ilk gündem maddesini oluşturmaktadır.

Yapılan araştırmalar öğrencilerin sekizinci ve on ikinci sınıfta girdiği ve bu sınavlardan aldığı puana göre ortaöğretime ve yükseköğretime yerleştiği merkezi sınavların olumsuz bazı etkilerinin olduğunu göstermektedir. Gerek ailelerde gerekse öğrencilerde stres ve kaygı bozukluklarına sebep olan merkezi sınavlar ekonomik açıdan da aileler için zorlayıcı olabilmektedir.⁶⁷ Bu noktada, eğitim sistemimizin değerlendirme ve yerleştirme süreçlerindeki sınav sistemlerinin revize edilmesi ve alternatif yöntemlerin

⁶⁶ Bazı proje uygulayan liseler, bünyelerinde bulunan ortaokullara öğrenci alırken sınavlar düzenleyebilmekte ve bu sınavlardan elde edilen puanlara göre yerleştirme yapmaktadır.

⁶⁷ Bkz., Simla Şinik Biba, “Ortaöğretime Geçişte Uygulanan SBS’lerin Ailelerin Sosyal Yaşantısına Etkileri ve Ailelerin Bu Sınavlara İlişkin Duygu ve Düşünceleri”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, 2010.

geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Öğrenci başarılarını değerlendirmek ve yerleştirmek için kullanılan sınavların, öğrenci sağlığına ve aile ekonomisine olumsuz etkileri minimize edilerek daha adil ve sürdürülebilir bir yapıya dönüştürülmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, eğitim politikalarının bu sorunları ele alacak şekilde şekillendirilmesi önemli bir adım olacaktır.

2.3 Ortaöğretimin Kurumsallaşma Sürecinde Ölçme Değerlendirme Politikaları

Ülkemizde farklı zaman dilimlerinde değişik formlarda uygulanan ortaöğretime geçiş sınavlarının daha iyi anlaşılabilmesi ve belirli bir bağlam düzeyinde değerlendirilebilmesi amacıyla eğitim sistemimiz içerisinde ortaöğretimin tarihsel gelişimine genel hatlarıyla bakmanın faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu amaçla aşağıda günümüz anlayışıyla ortaöğretimin ilk şekillendiği Tanzimat döneminden mevcut duruma kadar ortaöğretimin genel hatlarıyla tarihsel gelişimi ele alınmıştır.

Osmanlı'da, bin dokuz yüzlü yıllara kadar eğitim kurumları genellikle sıbyan mektepleri ve medreselerdi. Tanzimat reformlarına kadar (1839), Osmanlı eğitim sistemi içinde ilk, orta ve yükseköğretim gibi ayrı kademelerden söz etmek mümkün değildi. Bu kademelerin her ne kadar kurumsal bir ayrımından söz edilemese de bu ayrımın medrese sistemi içerisinde yer aldığı varsayılmaktadır.⁶⁸ Nitekim medreselerde kademe sınıflaması sınıf sistemine göre değil, okunan kitaba göre belirlenmekteydi. 1838 yılında kurulan Meclis-i Nafia, ülkenin ekonomik kalkınmasını gözeterek, yeni tür okulların

⁶⁸ Cengiz Dönmez, "Atatürk ve Cumhuriyet Döneminde Ortaöğretim", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (14), 2005, ss. 255-268. s.257.

kurulması ve eğitime öncelik verilmesi önerisinde bulundu. Bu öneri doğrultusunda, askeri, teknik ve uzmanlık alanlarında öğrenci yetiştirmenin yanı sıra devlet kadrolarına daha nitelikli ve yeterli sayıda memur kazandırmak amacıyla, “rüşti” dönemindeki gençlerin devam edebileceği rüştiye adındaki okulların açılmasına başlandı.⁶⁹

1839 yılında kurulan Mekteb-i Maarif-i Adliye, isimli ilk rüştiye, ülkemizdeki ortaöğretimin temelini atmıştır. Bu okul, Türkiye’deki orta eğitiminin ilk sivil ve çağdaş eğitim kurumu olma özelliğini taşımaktadır. Mekteb-i Maarif-i Adliye’nin ardından yeni rüştiyelerin açılması ve bu okulların sayısının artmasıyla birlikte, Türk orta eğitimi belirgin bir gelişim sürecine girmiştir.⁷⁰ Tanzimat döneminde Cevdet Paşa’nın “*binaya orta katından başlanması*” diyerek eleştirdiği yani ilköğretime dokunmadan lise düzeyinde okulların açılması için medreselerin yanında yeni bir ortaöğretim kurumlarının oluşturulması kararı neticesinde; bu dönemde ortaöğretimde *Rüştiye*, *İdadiye* ve *Sultaniye* olmak üzere üç tür ortaöğretim kurumu meydana getirmiştir.⁷¹ 1910’lu yıllara gelindiğinde, ortaöğretim düzeyindeki okullar arasında medreselerin (orta kısmı), idadilerin, sultanilerin ve öğretmen okullarının yanı sıra, yerel yönetimler tarafından açılan bazı meslek okullarının da bulunduğu görülmektedir. Kurtuluş Savaşı yıllarında da ortaöğretim sistemi içinde belirgin bir yapısal değişiklik olmamıştır.⁷²

⁶⁹ Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı, ortaöğretim: genel eğitim, meslek eğitimi, teknik eğitim özel ihtisas komisyonu raporu*. <http://ekutup.dpt.gov.tr/egitim/oik589.pdf>, 2001. s.19-20.

⁷⁰ DPT, *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı, ortaöğretim: genel eğitim, meslek eğitimi, teknik eğitim özel ihtisas komisyonu raporu*. s. 20.

⁷¹ Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, Gözden Geçirilmiş 15. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2009, s.164.

⁷² İbrahim Ethem Başaran, *Türkiye’de Eğitim Sistemi*, 2. Basım, Ankara, 1994, s. 83.

Bir tarafta medreseler bir tarafta batı tarzı okullar toplumda ayrışmalara yol açmaktaydı. Bu ayrım sadece medrese-batı tarzı okullar arasında değil, batı tarzı okulların kendi aralarında da görülüyordu. Her Bakanlık ihtiyaç duyduğu nitelikte memurları kendi kurdukları okullarda eğitiyordu.⁷³ Bu durum eğitim kurumlarında gerek program gerekse yetiştirilmek istenen insan tipi açısından uyumsuzluğa sebep olmaktaydı. Tanzimat’tan bu yana devam eden süreçte, farklı düşünce ve duyguları içeren iki eğitim yaklaşımını birleştirmek amacıyla “*Tevhid-i Tedrisat Kanunu*” üzerine görüşmeler yapılmıştır. Yasa tasarısını sunanlar eğitim sisteminin artık bir millet yetiştireceğini öne sürüyorlardı.⁷⁴ Bu kanunun yürürlüğe girmesiyle birlikte, mahalle mektepleri ve medreseler kapanırken, Tanzimat okulları daha da geliştirildi ve azınlık okulları Milli Eğitim Bakanlığı’nın denetim ve gözetimine girdi. Bu sayede Milli Eğitim Bakanlığı, bütün eğitim ve öğretim faaliyetlerinin tek yetkili ve sorumlu kurumu oldu. Bu şekilde ortaöğretim, ilkokula dayalı iki ayrı üçer yıllık kademe olarak yapılandırıldı.⁷⁵

Ortaöğretimin gelişimini ortaya koymak adına Cumhuriyet Türkiye’sinin eğitim alanında ilk bilimsel nitelikte çalışmaları olan heyet-i ilmiyelere değinmek yerinde olacaktır. 1926 yılına kadar üç kez toplanan heyet-i ilmiyeler, cumhuriyetin ilanından bir süre önce başlanan, eğitim politikalarına dair, eğitim paydaşlarıyla geniş bir müzakere

⁷³ Mustafa Ergün, *Atatürk Devri Türk Eğitimi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları, 1982. s.36.

⁷⁴ Ergün, *Atatürk Devri Türk Eğitimi*, s.37.

⁷⁵ Dönmez, “Atatürk ve Cumhuriyet Döneminde Ortaöğretim”, s. 259.

ortamında eğitsel meselelerin konuşulup karara bağlandığı önemli bilimsel toplantılardır.⁷⁶

2.3.1 Birinci Heyet-i İlmiye ve Lise Kavramının İlk Kez Kullanılması

Dönemin Bakanı İsmail Safa Bey zamanında 15 Temmuz - 15 Ağustos 1923 tarihleri arasında Ankara’da toplandı. Toplantıya bakanlık yetkilileri, akademisyenler, lise müdürleri katılmıştır.⁷⁷ Birinci Heyet-i İlmiye toplantısında, ortaöğretim alanında önemli kararlar alındı. Bu kararlar doğrultusunda, “*sultani*” terimi “*lise*” olarak adlandırıldı ve liseler, birinci ve ikinci evre olmak üzere iki aşamaya ayrıldı.⁷⁸ Ayrıca liselerde izcilik esas teşkilatı ve Galatasaray Lisesi’nin teşkilat yapısı, programları ve konularına da değinilmiştir.⁷⁹

2.3.2 İkinci Heyet-i İlmiye’de Ortaokul ve Lise Ayrımı

Dönemin bakanı Hüseyin Vasıf Çınar başkanlığında 1924 yılında Ankara’da gerçekleştirilen İkinci Heyet-i İlmiye toplantısı, eğitim ve kültür alanındaki sorunları tartışmak ve çözümler üretmek amacıyla düzenlenmiştir. Toplantıya bakanlık yetkilileri, akademisyenler, lise müdürleri katılmıştır.⁸⁰ İkinci Heyet-i İlmiye toplantısında alınan kararlar çerçevesinde, ortaöğretimle ilgili önemli değişikliklere gidilmiştir. Bu kararlar

⁷⁶ TTKB, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf, Erişim Tarihi: 24.07.2024.

⁷⁷ TTKB, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06022003_heyeti_ilmiye.pdf, erişim tarihi: 12.01.2015.

⁷⁸ Dönmez, “Atatürk devrimde ortaöğretim”, s. 259.

⁷⁹ TTKB, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı), Erişim Tarihi: 24.07.2024. ss. 3-4.

⁸⁰ TTKB, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf Heyet-i İlmiyeler, s. 4.

arasında ortaokul ve liselerin ayrı ayrı birer bölüm haline getirilmesi, her ikisinin süresinin üçer yıl olarak belirlenmesi, bu sayede orta öğretimin yedi yıldan altı yıla indirilmesi, kız liselerinin erkek liseleri gibi tam sınıflı hale getirilmesi gibi önemli değişiklikler yer almaktadır.⁸¹ Bu heyetin aldığı kararlarla ilgili çalışma grupları kurulmuş, hazırlanan raporlar genel kurulda tartışılmış ve genel kabul gören kararların önemli bir kısmı hayata geçirilmiştir.

2.3.3 Üçüncü Heyet-i İlmiye ve Güçlü Liselerin Kurulması

Heyet-i İlmiye toplantılarının üçüncü ve sonuncusu dönemin bakanı Mustafa Necati Bey zamanında 27 Aralık 1925 tarihinde Ankara’da toplanmıştır. Toplantıya Bakanlık yetkilileri, akademisyenler, lise müdürleri katılmıştır.⁸² Katılımcılar açısından değerlendirildiğinde bu toplantıda önceki heyet-i ilmiye toplantılarına göre daha yoğun ve nitelikli bir katılımın olduğu söylenebilir. Bu toplantıda da eğitim sistemimize dair genel meseleler ele alınmıştır. Bunlar içerisinde ortaöğretimle ilgili olanlar; okullara kayıt başvurusu yapan tüm öğrencilerin kabul edilebilmesi amacıyla, okul kapasitelerini artırmak için önleyici tedbirler alınması, liselerin düzenlenmesi ve belirli merkezlerde “*kuvvetli*” liselerin kurularak aşamalı olarak çoğaltılması, gündüzlü ortaokullarda karma öğretim uygulamasına geçilmesi şeklinde özetlenebilir.⁸³

⁸¹ TTKB, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı), Erişim Tarihi: 24.07.2024. s. 4.

⁸² TTKB, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı), Erişim Tarihi: 24.07.2024. s. 4.

⁸³ TTKB, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf, Erişim Tarihi: 24.07.2024, ss. 4-5.

2.3.4 Milli Eğitim Şuraları Bağlamında Ortaöğretimin Kurumsallaşması ve Ölçme Değerlendirme

Milli Eğitim Şurası, Türk millî eğitim sistemini ilerletmek ve kalitesini artırmak için eğitim ve öğretimle ilgili konuları inceleyen, tavsiye kararlar alan Bakanlığın en üst danışma kurulusudur. Bu kurul, bakanın liderliğinde doğal ve davetli üyelerden oluşmaktadır.⁸⁴ İlk şuranın toplanma tarihi olan 17-29 Temmuz 1939'dan günümüze kadar 20 adet milli eğitim şurası gerçekleştirilmiştir. Kuşkusuz yapılmış olan yirmi şurada eğitime dair birçok konuya değinilmiştir. Bu başlık altında şuralarda ortaöğretim ve ortaöğretime geçişle ilgili merkezi sınavlara dair alınan kararlara yer verilecektir.

Ortaöğretim, merkezi sınavlar ve özellikle sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının tarihsel seyrini anlamak amacıyla, şuraların temel bir bağlam olarak seçilmesi anlamlı bir tercih olarak değerlendirilmelidir. Nitekim şuralar, uygulamanın içindeki öğretmenlerden başlayarak, üniversitelere, bakanlık üst düzey yöneticilerine kadar geniş bir katılımcı yelpazesine sahip bir organizasyonu ifade etmektedir. Dolayısıyla, eğitimle ilgili tüm paydaşların katılım gösterdiği bu toplantılarda ortaöğretim, merkezi sınavlar ve sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarına şuralar bağlamında yakından bakmak ve bahsi geçen konuların tarihsel gelişim sürecini incelemek önemlidir. Ayrıca, bu bağlamsal yaklaşımın literatüre katkıda bulunması beklenmektedir.

⁸⁴ MEB, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164549_1_sura.pdf, Erişim tarihi: 24.07.2024.

2.3.4.1 Üniversitelere Öğrenci Alımı, Ahlak Eğitimi ve İmtihan

Birinci Millî Eğitim Şurası, 17-29 Temmuz 1939 tarihlerinde dönemin Bakanı Hasan Ali Yücel'in başkanlığında toplanmıştır. Bu Şura'da ortaöğretimle alakalı eğitim kurumlarındaki öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesine dair alınan bir karar doğrultusunda, öğleden sonraki derslerin boşaltılıp bu zaman dilimlerinde öğretmenlerin liderliğinde ortaokulda seçmeli, lisede ise mecburi etkinlik saatlerinin yapılması kararlaştırılmıştır. Ayrıca illerin lise ihtiyaçları gözden geçirilmiştir.⁸⁵ Şura'da üniversiteye öğrenci kabulünün nasıl olması gerektiği detayları ile tartışılmıştır. Özellikle öğretmenlik bölümleri için adayların *"herhangi bir uzvi ve ruhi arızanın olmaması"* gerektiği vurgulanmıştır.⁸⁶

Şurada ayrıca *"Lise ortaokul ve ilk öğretmen okulları imtihan talimatnameleri hakkında rapor"* başlığıyla ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde imtihanların çok yorucu olduğu, dersler için ayrılan zamanın boşa harcandığı gibi gerekçelerle yeni bir imtihan talimatnamesi müzakereye açılmıştır.⁸⁷ Talimatnamede sınavların sayısı azaltılmıştır. Yıl içinde her dersten iki kanaat notu alanlar ve yılsonunda yapılan sınavlardan beş ve üzeri alanlar başarılı sayılır, kaydı konulmuştur. *"Bütün derslerden bu*

⁸⁵ TTKB, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164549_1_sura.pdf, Erişim Tarihi: (24.07.2024), s.1.

⁸⁶ TTKB, https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/dokumanlar/1_sura.pdf s. 89, 90.

⁸⁷ TTKB, https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/dokumanlar/1_sura.pdf s. 667. Erişim Tarihi: (24.07.2024), Yeni verilen talimatnamenin gerekçeleri ise "Sınav hadleri talebe ve öğretmeni bezdirici bıktırıcı bir derecededir iki yazılı bir kanaat bir sözlü bir bütünleme bir engel bir olgunluk suretinde tespit edilmiş olan bu hatlar talebi bir koşucu haline getirmiştir hâlbuki sınav yetişen ve yetişmeyene ayırıcı bir mikyas ve ders yılının tabi bir sonu olduğuna göre bu hadlerin normal bir dereceye indirilmesi, Derece derece çeşit çeşit sınavlar bir ders yılının üçte birini yemektedir yazılı ve sözlü yoklamalara ayrılan zaman ve bu yoklamalara hazırlanmak için talebenin haftalarca devamsızlığı 15 teşrin evvele kadar sürüp giden engel sınavları okuyanla okumayanı hakiki gayesinin dışında iki buçuk üç ay işgal etmektedir sınavlara ayrılan zamanın ders günlerini yemekten kurtulması" şeklinde açıklanmıştır.

*suretle muvaffak olanlara liseyi bitirme diploması verilir bu diploma bütün yükseköğretim müesseselerine girmek hakkını ve lise mezunluğunun bütün vecibelerini temin eder” denmiştir.*⁸⁸

Dönemin Bakanı Hasan Ali Yücel başkanlığında toplanan İkinci Milli Eğitim Şura’sında ortaöğretim alanında; *“anadil çalışmalarında verimin artırılması, tarih öğretmenliği için sadece ilgili bölümlerden mezun olanların atanması, sanat tarihi alanında bir dersin liselerde yer alması”* kararları alınmıştır. *“Ahlâk eğitimi için her dereceli okullarımızda ve dışında alınması gereken tedbirleri belirten rapor”* Şûra’da müzakere edilip kabul edilmiştir.⁸⁹ Bir önceki Şura’da üniversiteye giriş ve çeşitli kademelerde ki sınavlar konusunda detaylı çalışmalar yapıldığı için bu Şura’da bu konulara değinilmemiştir.

Üçüncü Millî Eğitim Şûra’sı dönemin Bakanı Reşat Şemsettin Sirer başkanlığında toplanmıştır. Bu Şura’da genel anlamda mesleki ve teknik eğitim üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda ortaöğretimle ilgili ticaret ortaokulları ve liseleri program ve yönetmeliği ele alınmıştır.⁹⁰ Şura müzakere metinleri genel olarak incelendiğinde ölçme ve değerlendirme anlamında *“imtihan”* kavramı kullanılmıştır. Ancak dikkat çeken husus, imtihan kavramının kullanıldığı hemen her yerde bir mesleğe giriş veya mezuniyet için girilen sınavlar kastedilmiştir. Bu anlamda sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları veya öğrenme eksikliklerinin tespit edilmesi, öğrenci ve öğretmene geri bildirim

⁸⁸ TTKB, https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/dokumanlar/1_sura.pdf s. 669.

⁸⁹ TTKB, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/05093852_2_sura.pdf. Erişim Tarihi: (13.11.14), ss.1-2.

⁹⁰ TTKB, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/05093934_3_sura.pdf. Erişim Tarihi: (13.11.14), s.1.

konularında herhangi bir kayda rastlanmamaktadır. Dönemin eğitim anlayışı ve hâkim paradigmanın da bir uzantısı olarak sınavlar sonuç odaklı olarak ele alınmış süreç bu anlamda yeterince dikkate alınmamıştır.⁹¹

2.3.4.2 Liselerin Süresi ve Müfredatlar

Dönemin Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu başkanlığında toplanan dördüncü Millî Eğitim Şura'sında ortaöğretimle alakalı; liseler için öğretmen yetiştiren kurumların ihtiyaçlara göre düzenlenmesi, yoğun tartışmalar sonucunda liselerin süresinin dört yıla çıkarılması ve ders programlarının da bu dört yıllık yapıya göre belirlenmesi kararları alınmıştır.⁹² Banguoğlu, şura açış konuşmasında liselerde müfredattan ve metotlardan kaynaklı çocuklarda “*formasyon*” eksiklikleri olduğunu söylemiştir. İlkokul müfredatının aksine lise müfredatının hayattan kopuk ve donuk olduğuna değinen Bakan, öğretime konu edilecek hususların yaşamdan ve öğrencinin çevresi ve ihtiyaçlarından hareketle oluşturulması gerektiğini vurgulamıştır.⁹³ Şurada ölçme ve değerlendirme anlamında da atılması gereken adımlara değinilmiş ve “*imtihanların*” objektif esaslara göre yapılması kararlaştırılmıştır.⁹⁴

⁹¹ TTKB, https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/dokumanlar/3_sura.pdf Erişim Tarihi: 29.11.2023.

⁹² TTKB, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113329_4_sura.pdf, S.1. Erişim Tarihi: (13.11.14), s.1.

⁹³ TTKB, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164715_4_sura.pdf, s.2 Erişim Tarihi:29.11.2023.

⁹⁴ TTKB, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164715_4_sura.pdf, s.3 Erişim Tarihi:29.11.2023.

2.3.4.3 Din Dersinde Sınav

Dönemin Bakanı Tevfik İleri başkanlığında toplanan beşinci Millî Eğitim Şurası'nın temel konusu okulöncesi eğitim ve ilköğretimdir. Bu nedenle bu şura kapsamında ortaöğretimle doğrudan alakalı bir hususa rastlanmamaktadır.⁹⁵ Bu Şura'da kapsamlı müzakereler sonucunda din dersinde sınıf içi ölçme değerlendirme anlamında sınav yapılmasına dair karar alınmışsa da uygulamaya konamamıştır.⁹⁶

Dönemin Bakanı Ahmet Özel'in başkanlığında toplanan altıncı Millî Eğitim Şurası'nda temel konu ortaöğretimde meslek eğitimidir. Bu çerçevede ortaöğretimle alakalı olarak, *“enstitü kısımlarının öğrenim sürelerinin üç yıla çıkarılarak sanat lisesi hâline getirilmesi, ticaret liselerinde öğrencilere daha fazla uygulamalı meslek bilgisi verilmesi”* kararları alınmıştır.⁹⁷

2.3.4.4 Ölçme ve Lisenin İlk Kez Tanımlanması

Dönemin Bakanı Hilmi İncesulu başkanlığında 5-15 Şubat 1962 tarihleri arasında toplanan yedinci Millî Eğitim Şûrası'nda; ilköğretim, ortaöğretim, ölçme ve değerlendirme, çeşitli bitirme sınavları, yükseköğretim gibi birçok konuya değinilmiş ve ilgili alanlarda kararlar alınmıştır. Bu Şura'da lisenin tanımı yapılmıştır. Bu tanıma göre lise; *“Genel eğitim sağlayan bir kurum olan bu okul, asıl amacı yükseköğrenim yolunu*

⁹⁵ TTKB, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113340_5_sura.pdf. Erişim Tarihi: (13.11.14).

⁹⁶ Besinci Milli Eğitim Şurası (5-14 Şubat 1953), T.C. Maarif Vekâleti, Milli Eğitim Basımevi (Tıpkı Basım), İstanbul 1991, s. 453-455.

⁹⁷ TTKB, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113407_6_sura.pdf. Erişim Tarihi: (13.11.14), ss. 1-2.

seçecek öğrencilerle lise sonrasında kendi yolunu çizecek gençlere yönelik olup, hem genel kültür hem de bireyin ilgi, yetenek ve kabiliyetlerine uygun meslek öncesi bilgi ve becerileri kazandırmak üzerine odaklanmış bir kurum” olduğu belirtilmiştir.⁹⁸ Bu tanımda, genel eğitim sunan bir okulu, öğrencilere yönelik bireysel farklılıkları ve geniş bir öğrenme yelpazesini kapsayıcı bir şekilde ele alması bakımından dikkate değerdir. Tanımda ilk göze çarpan husus; lisenin bu tarihlerde çok fonksiyonlu olduğudur. Ayrıca lise kademesinin hayata hazırlayan bir kurum olarak kabul edilişi kayda değer bir gelişmedir. Bu Şura’da ortaöğretimle ilgili olarak sınıf geçme ve sınav yönetmeliği konusunda yapılan değerlendirmelerde, başarının dört farklı notla değerlendirilmesi, başarısızlığın ise tek bir notla belirlenmesi talep edilmiştir. Liselerdeki aşırı yoğunluğun, lise kalitesini düşüren ve diğer meslek okullarını olumsuz etkileyen bir faktör olduğu düşünüldüğü için, liselere girişin sınavla yapılması önerilmiştir. Bu karar doğrultusunda 1963 yılında, liseler için sınavla öğrenci seçimi yapılmış; ancak bir sonraki yıl, bu uygulamadan vazgeçilmiştir. Uzun soluklu olmasa da kademeler arası geçişin sınavla olması gerektiğine dair ilk karar olması nedeniyle bu gelişme kayda değerdir. Alınan bu kararların yanı sıra ortaöğretimde rehberliğin önemi Şura’da üzerinde durulan bir diğer önemli konudur.⁹⁹

2.3.4.5 Ortaöğretim Kademesinin Yapısal Görevinin Tanımlanması

1970 yılında dönemin Bakanı Orhan Oğuz başkanlığında toplanan sekizinci Şûra’nın iki temel konusu vardır. Bunlar: ortaöğretim sisteminin revizyonu, liseden

⁹⁸ TTKB, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113419_7_sura.pdf. Erişim Tarihi: (15.11.14), s. 3.

⁹⁹ Dönmez, “Atatürk Devrimde Ortaöğretim” s. 261.

üniversiteye geçişin yeniden düzenlenmesidir.1962 yılında yapılan yedinci Milli Eğitim Şura'sında "lise" tanımı yapılmış olsa da ortaöğretim kademesinin görevi geniş ve kapsamlı olarak ilk defa bu Şura'da tanımlanmıştır. Buna göre ortaöğretimin görevi; *"Öğrencilere, bireysel ve toplumsal yaşamın gerekli kıldığı genel kültür ve vatandaşlık değerlerini kazandırmak ve öğrencileri ilgi, yetenek ve kabiliyetlerine uygun bir şekilde iş alanlarına, mesleklere veya yükseköğretime yönlendirmeyi hedeflemek"* şeklinde tanımlanmıştır.¹⁰⁰ Gerek bir önceki lise tanımında gerekse bu Şura'da verilen ortaöğretim kademesinin görevlerinde lisenin önemli fonksiyonlarından birinin hayata ve mesleğe hazırlamak olduğu dikkati çekmektedir. Bu Şura'da ortaöğretimde derslerde başarı veya başarısızlığın kredili sisteme göre tespit edilmesi istenmiştir. Öğrencileri yöneltme ve yönlendirme için ölçme değerlendirme tarafsız yöntemlerle gerçekleştirilmelidir. Değerlendirme sonucunda başarılı haller dört ayrı notla ifade edilirken, başarısızlık ise tek bir notla değerlendirilir. Bu kapsamda nicel ifadeler yerine nitel tanımlamalar tercih edilmektedir.¹⁰¹

Üniversitelere giriş iki yolla olacak şekilde planlanmıştır. Üniversiteye hazırlayan programlar ile hem üniversiteye hem de hayata hazırlayan programlardan mezun olanlara yükseköğretime geçiş için aday olma hakkı tanınmıştır. Yükseköğretime hazırlayan kurumların dışındaki liselerden mezun olan öğrenciler için girmek istedikleri programın denklik ilkesine göre mezuniyet sınavlarından başarılı olmaları şartı aranmaktadır.

¹⁰⁰ TTKB, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113428_8_sura.pdf, Erişim Tarihi: (15.11.14), s.2.

¹⁰¹ TTKB, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165001_8_sura.pdf, Erişim Tarihi: (01.12.14), s.7. İfadeler şu şekildedir: "Pekiyi: A, İyi: B, Orta: C, Geçer: D, Başarısız: E."

Yükseköğretim kurumlarının öğrenci kabullerini her kurumun kendisinin belirlemesi ilkesi kabul edilmiştir.¹⁰²

Giriş koşullarının belirlenmesi ve uygulamasında Bakanlık ile ilgili kurumlar arasında yoğun bir iş birliği yapılması kararlaştırılmıştır. Üniversitelere giriş için üç farklı yol öngörülmüştür. Birincisi lise transkriptine göre, ikincisi merkezi sınavlarla, üçüncüsü üniversitelerin kendi yaptıkları sınavlarla olacak şekilde karar alınmıştır.¹⁰³ Ortaöğretim tarihçesi içerisinde merkezi sınavların yavaş yavaş belirginleşmesi bakımından bu kararlar önem arz etmektedir.

2.3.4.6 Bütüncül Ölçme Yaklaşımı

Dokuzuncu Millî Eğitim Şûrası, 1974 yılında dönemin Bakanı Mustafa Üstündağ başkanlığında toplanmıştır. Dokuzuncu Millî Eğitim Şûrası'nın programlar ve öğrenci geçişleri olmak üzere temelde iki konusu vardır.¹⁰⁴ Bu Şura'da, ortaokul, sekiz yıllık temel eğitimin bir parçası olarak yeniden konumlandırılmıştır. İlkokul ve ortaokulu birleştirme kararı alınarak, 8 yıllık zorunlu temel eğitim sunan bir kuruma dönüştürülmüştür.¹⁰⁵

Üstündağ, bu uygulamanın önemine vurgu yaparken ölçme ve değerlendirme anlamında sistemin temel bir hatasına dikkat çekmiş ve şöyle demiştir: Ortaokul, belirli

¹⁰² TTKB, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165001_8_sura.pdf, Erişim Tarihi: (01.12.14), s.8.

¹⁰³ TTKB, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165001_8_sura.pdf, Erişim Tarihi: (01.12.14), ss.7, 8.

¹⁰⁴ TTKB, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113442_9_sura.pdf, Erişim Tarihi: (15.11.14), s.1.

¹⁰⁵ Dönmez, “Atatürk Devrimde Ortaöğretim”, s. 262.

bir müfredatı uygulamaktan ziyade her öğrenciye genel kültür kazandıran temel dersleri içeren ve bu bağlamda başarısız kabul edilen öğrencileri dışlamak yerine, her öğrenciyi çeşitli özel derslerle destekleyen bir eğitim kurumudur. Bu okul, öğrencilere esnek bir program sunarak onları çalışma hayatına ve yükseköğretime hazırlamayı amaçlamalıdır.

¹⁰⁶ Bakanın ortaya koyduğu yeni yaklaşım kuşkusuz sonuç odaklı değerlendirmenin yanı sıra süreç odaklı değerlendirmenin de dikkate alınmasını gerekli kılıyordu. Bu ifade öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı göstermekte, eleyici bir yaklaşım yerine bütüncül bir eğitim anlayışının temele alındığını göstermesi bakımından kayda değerdir.

Şura'da ortaöğretimin amaç ve görevleri, kuruluşu, ortaöğretimde çeşitli programlar, tüm bu programlar için ortak dersler, ders geçme, yükseköğretime geçiş gibi çok detaylı bir şekilde ortaöğretim kademesi ele alınmış ve bağlayıcı kararlar alınmıştır.¹⁰⁷ Bu anlamda günümüzde ortaöğretim kurumlarına çok benzer bir yapı oluşturulmaya çalışılmıştır.

2.3.4.7 Ölçme Değerlendirme Alanında Kavramsal Netlik Arayışları

Onuncu Milli Eğitim Şurası 1981 yılında dönemin Bakanı Hasan Sağlam zamanında toplanmıştır. Bu Şura eğitim sistemimiz, programlar, öğretmen yetiştirme gündemleriyle toplanmıştır. Bu Şura'da, ortaöğretimle ilgili olarak, çok amaçlı liselerin (farklı programlara sahip tek tip liseler) ve mesleki teknik okulların ortaöğretimin kapsamını içerecek bir şekilde yeniden düzenlenmesi kararı alınmıştır. Aynı zamanda,

¹⁰⁶ TTKB, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165045_9_sura.pdf, Erişim Tarihi: (01.12.23), s.1.

¹⁰⁷ TTKB, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165045_9_sura.pdf, Erişim Tarihi: (01.12.23), ss.14, 15, 16.

orta eğitimden yararlanma hakkı elde eden her bireyin yanı sıra yaygın eğitimden yararlanmak isteyen herkesi kapsayacak şekilde ilk ve ortaokulu tamamlayarak liseye girmeye hak kazanan her birey için düzenlemeler yapılması kararlaştırılmıştır.¹⁰⁸

Şura müzakerelerinde ölçme ve değerlendirme kavramı toplamda yirmi iki yerde geçmektedir. Bu kullanımların birçoğu psikometrik ölçme ve değerlendirmeye atıf yapmaktadır. Bununla birlikte “*Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi ve Okulda Verim*” başlığıyla ölçme ve değerlendirmeye yer ayrılmış ve konu detayları ile tartışılmıştır.¹⁰⁹ “*Ölçme ve değerlendirme süreçleri, hem yönetmeliklerimizde hem de öğretmen uygulamalarında sıklıkla karıştırılan ancak birbirinden farklı iki önemli kavramdır. Bu karışıklık, değerlendirme hatalarına neden olmakta ve bu durum eğitim sisteminin sağlıklı işlemesini engelleyebilmektedir. Yönetmeliklerde ve öğretmenlerin uygulamalarında net bir ayırım yapılamadığı sürece, öğrencilerin başarı düzeyinin adil ve doğru bir şekilde değerlendirilmesi zorlaşabilir. Öğretmenler, öğrencilerin performansını değerlendirirken bu ayrımı gözetmeli ve her iki süreci de dengeli bir şekilde uygulamalıdır.*” denilerek ölçme ve değerlendirme alanında yaşanan kavram kargaşasının önlenmesine yönelik adımların atılması kararlaştırılmıştır.¹¹⁰

¹⁰⁸ TTKB, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113455_10_sura.pdf, Erişim Tarihi: (15.11.14), ss.1-2.

¹⁰⁹ TTKB, https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/dokumanlar/10_sura.pdf, s.105 Erişim Tarihi: (01.12.23)

¹¹⁰ TTKB, https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/dokumanlar/10_sura.pdf, s.105 Erişim Tarihi: (01.12.23)

On birinci Milli Eğitim Şurasında; doğrudan ortaöğretimi etkileyen bir konuya değinilmemiştir.¹¹¹ Açıkçası iki Şura arasında bir yıl gibi çok kısa bir aranın olması ve bir önceki Şura’da bu konuların ele alınmış olması nedeniyle ölçme ve değerlendirme ve ortaöğretim konularına değinilmediği anlaşılmaktadır.

2.3.4.8 Hizmet İçinde Ölçme ve Değerlendirme Eğitimleri

On ikinci Millî Eğitim Şurası, 1988 yılında dönemin Bakanı Hasan Celal Güzel başkanlığında toplanmıştır. On ikinci Milli Eğitim Şura’sında ortaöğretimle alakalı olarak; liseye geçişin genel bir kabul olarak sınavsız yapılması; ancak yığılma olması durumunda sınavın yapılabileceği; oluşacak talebe göre sınavın nerelerde yapılacağının tespit edileceği yönünde kararları alınmıştır. Bu konuda yükseköğretime geçişle ilgili alınan 1 nolu karar: *“Ortaöğretim kurumlarından yükseköğretime geçişte Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezince uygulanmakta olan sınavların tedrici olarak kaldırılması.”* şeklindedir. Ayrıca ortaöğretimde gerek sınıf ve gerekse okul türleri açısından dikkat edilecek ilkeler tek tek ele alınmıştır. *“İmam Hatip liseleri, ortaöğretim sistemi içinde imamlık, hatiplik ve Kur’an kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi için nitelikli elemanlar yetiştirmeyi amaçlayan öğretim kurumlarıdır. Bu liseler, öğrencilere hem mesleki beceriler kazandırmak hem de yükseköğretime geçişlerini sağlamak amacıyla özel programlar uygular”* şeklinde tanımlanması bu Şura’da ortaöğretim alanında dikkat çeken bir diğer karardır.¹¹²

¹¹¹ TTKB, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113508_11_sura.pdf. Erişim Tarihi: (15.11.14).

¹¹² Bkz., TTKB, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165252_12_sura.pdf, s.7, Erişim Tarihi: (11.12.23).

Öğrenci başarısının değerlendirilmesi noktasında öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinde, öğretilen ölçme tekniklerinin ve görev sırasında kullanılan ölçme yöntemlerinin belirlenmesi; ortaya çıkan sorunların tanımlanması ve çözüm yollarının bulunması; bu konuda seminerler düzenlenmesi ve bilgilendirici yayınlar hazırlanması, kararı alınmıştır.¹¹³ Alınan bu karara bakıldığında ölçme ve değerlendirme alanında ilk defa bu denli kapsamlı ve çözüm odaklı bir yaklaşımın sergilendiği göze çarpmaktadır. On ikinci Milli Eğitim Şura'sı o döneme kadar yapılan şuralar içinde ortaöğretime en fazla yer ayıran ve ortaöğretime dair kapsamlı kararların alındığı ilk şuradır.¹¹⁴

2.3.4.9 Üniversiteye Girişlerin Yeniden Düzenlenmesi

On beşinci Milli Eğitim Şura'sı 1996 yılında dönemin Bakanı Turhan Tayan başkanlığında toplanmıştır. Şura'da üniversiteye girişlerin yeniden düzenlenmesi, ortaöğretimin revizyonu, halk eğitimi ve eğitimin finansmanı konuları ele alınmıştır. Bu şura kapsamında ortaöğretime ilgilendiren yetmiş altı adet karar alınmıştır. Nitekim şuranın ortaöğretimle ilgili bölümünde ortaöğretimin yeniden yapılandırılması öngörülmüştür. Bu bağlamda daha çok yöneltme, psikolojik danışma, rehberlik hizmetleri üzerinde durulmuş ve bu konuda yapılması gerekenler sıralanmıştır. Liseler arası

¹¹³ Bkz., TTKB, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165252_12_sura.pdf, s.6, Erişim Tarihi: (01.12.23).

¹¹⁴ Bkz., TTKB, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113522_12_sura.pdf, Erişim Tarihi: (15.11.14).

geçişlere uygun temel programların hazırlanması ve gerek örgün gerekse yaygın eğitimde hareketliliğe imkân sağlanması yönünde bir karar alınmıştır.¹¹⁵

Yeni yapılandırmada öğrencilerin % 35'ini genel ortaöğretime % 65'ini mesleki teknik eğitime yöneltme ve bu konuda başarı sağlayacak tedbirlerin alınması hedefi konmuştur. Böylelikle mesleki teknik eğitime ağırlık verilmesi ve eğitim istihdam ilişkisinin güçlendirilmesi hedeflenmiştir.

Şura açış konuşmasında dönemin Bakanı Tayan; *“Üniversiteye geçişte, genellikle sadece merkezi sınav başarısına odaklanılarak değerlendirme yapılmaktadır. Ancak üniversiteye geçiş sürecinde, öğrencinin aldığı genel eğitim ve bu süreçte kazandığı yetenek ve başarılar da göz önünde bulundurularak düzenlenmelidir. Bu bağlamda, okul eğitimi ve öğrencinin bu süreçte elde ettiği başarıların önemsenmesi gerektiğini düşünüyoruz”* demiştir.¹¹⁶

O yıllarda da günümüzde olduğu gibi sonuç odaklı değerlendirmenin yetersizliği belirgin hale geldiği ve bu konuda bir arayışın söz konusu olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim yükseköğretime geçiş başlığı altında alınan giriş sınavlarında kullanılan psikolojik ve ölçme değerlendirme araçlarının tasarlanması ve iyileştirilmesi için ölçme

¹¹⁵ TTKB, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113559_15_sura.pdf, S.11. Erişim Tarihi: (16.11.14).

¹¹⁶ TTKB, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf, s.3. Erişim Tarihi: (04.12.23).

ve değerlendirme servislerine öncelik verilmelidir, kararı bu konuda iyileştirme çabasının bir sonucudur.¹¹⁷

2.3.4.10 Meslek Liseleri İçin Üniversiteye Sınavsız Giriş Hakkının Tanınması

On altıncı Milli Eğitim Şura'sı 1999 yılında dönemin Bakanı Metin Bostancıoğlu başkanlığında toplanmıştır. Bu Şurada bir önceki Şura'nın öne çıkan başlığı olan ortaöğretim içerisinde mesleki eğitimi ele almıştır. Bir önceki şurada ortaöğretim sistemi yeniden yapılandırılırken bu Şura'da meslek eğitiminin ortaöğretim kademesinde ağırlığının korunarak düzenlenmesi hususunu ele alınmıştır.¹¹⁸ Öğrenci tercihlerinin artırılması ve mesleki eğitimin güçlendirilmesi amacıyla üniversiteye girişte sınavsız bir modelin önerilmesi kayda değer bir gelişmedir. Önceki birçok kararda olduğu gibi bu karar da ülkemizde merkezi sınavların ölçme değerlendirme rolünün ötesinde eğitim sistemini domine etme ve algısal boyutta yönlendirme için kullanıldığına iyi bir örnektir.

2.3.4.11 Kademeler Arası Geçişin Düzenlenmesi

On yedinci Milli Eğitim Şura'sı 2006 yılında dönemin Bakanı Hüseyin Çelik zamanında toplanmıştır. Şura'da Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi, sınav sistemleri ve kademeler arası geçiş ele alınmıştır.¹¹⁹ Bu Şura'da ortaöğretimle ilgili; lisede alınan eğitimin devamı sayılabilecek yükseköğretim kurumlarını tercih eden

¹¹⁷ TTKB, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf, s.14. Erişim Tarihi: (04.12.23).

¹¹⁸ TTKB, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113618_16_sura.pdf. Erişim Tarihi: (16.11.14). s.1.

¹¹⁹ TTKB, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113631_17_sura.pdf. Erişim Tarihi: (16.11.14). s.1.

öğrencilere ek puan verilmesi, lisede alınan tüm derslerin ortalamasının üniversiteye girişte etkili olmasına son verilerek, bunun yerine ara sınıflarda olgunluk sınavları yapılarak tespit edilen puanın etkili olmasının sağlanması, liselerde 10. Sınıfın sonuna kadar hareketliliğe izin verilmesi, mesleki okulların öğrenciler tarafından seçilmesi için sosyal ve ekonomik teşviklerin sağlanması gibi kararlar alınmıştır.¹²⁰ Alınan kararlara ortaöğretim kademesinden yükseköğretim kademesine geçişte benzer nitelikli kurumları tercih edenlerin ek puan alacak olmaları her iki kademe arasında bütünleşik bir yaklaşımın tesis edilmeye çalışıldığını göstermektedir.

Bu Şura'da kademeler arası geçişte uygulanan OKS'nin kaldırılması kararı alınmıştır. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirmenin, öğrencilerin öğrenme eksiklerinin tespiti, öğrenme başarılarının artırılması ve öğretim hizmetinin geliştirilmesi amacıyla etkili bir biçimde kullanılması kararı alınmıştır.¹²¹ Bu kararda ölçme ve değerlendirme konusunda öğrenciyi temele alma ve öğrenciye geri bildirim verme, öğrenme eksiklerini tespit etme gibi amaçların öncelenmesi kayda değer bir yaklaşımdır.

2.3.4.12 On Sekizinci Milli Eğitim Şurası ve SBS

Şura, 2010 yılında dönemin Bakanı Nimet Çubukçu başkanlığında toplanmıştır. Şura'da; öğretmenlik mesleği, sosyal sanatsal ve kültürel etkinlikler, ortaöğretime erişim konuları ele alınmıştır. Bu bağlamda ortaöğretimle dair otuz sekiz adet karar alınmıştır. Lise kademesinde eğitimin güçlendirilmesi için okul terkleri ve devamsızlık nedenleri ele

¹²⁰ TTKB, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113631_17_sura.pdf. Erişim Tarihi: (16.11.14). s.5.

¹²¹ TTKB, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113631_17_sura.pdf. Erişim Tarihi: (16.11.14). s.7.

alınarak öğrencinin örgün eğitimde tutulmasını sağlayacak tedbirlerin alınması, tüm bu ve benzer süreçlerin kontrolü için takip sisteminin kurulması şeklinde sistemin bütününe dair iyileştirici tedbirler alınması kararlaştırılmıştır.¹²² Ortaöğretim sisteminde hareketliliği sağlama adına tüm okul türleri arasında geçişlerin kolaylaştırılmasına dair karar da alınmıştır.¹²³

Şura'da merkezi sınavların nasıl olması gerektiğine dair SBS; belirli bir plan çerçevesinde sadece belirgin özelliklere sahip ortaöğretim kurumlarını içerecek şekilde düzenlenmeli ve diğer ortaöğretim kurumları ile yükseköğretime öğrenci yerleştirmede okul başarısı ve süreç değerlendirmeye odaklanan yaklaşımlara ağırlık verilmesi, kararı yer almasına rağmen bu gerçekleştirilememiştir.¹²⁴ Bu durum bakanlık düzeyinde karar alma ve hayata geçirme konusunda çok da kolay olmayan bir süreç yaşandığının önemli bir göstergesidir. Hayata geçirilemeyen bir karar olmasına rağmen sonuç odaklı ve tüm okul türlerine merkezi bir sınavla yerleşmeyi öngören bir yaklaşımın yetersiz kaldığı ve bazı olumsuz sonuçlar doğurduğunun fark edilmesi bakımından önemli bir adımdır.

2.3.4.13 DKAB Dersinin Liselerde İki Saate Çıkarılması

Ondokuzuncu Milli Eğitim Şura'sı, 2014 yılının son ayında, dönemin Bakanı Nabi Avcı riyasetinde gerçekleştirilmiştir. Şura'da ilkokul, ortaokul ve lise kademeleri için çeşitli belirleyici kararlar alınmıştır. Öğretmen ve eğitim yöneticilerinin niteliğinin

¹²² TTKB, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf, ss. 4-8. Erişim Tarihi: (08.12.23)

¹²³ TTKB, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113646_18_sura.pdf. Erişim Tarihi: (16.11.14). s.9.

¹²⁴ TTKB, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf, s. 7. Erişim Tarihi: (04.12.23)

artırılması konuları Şura'da üzerinde detaylarıyla durulan konuların başında gelmektedir.¹²⁵ Liselerde DKAB dersinin bir saatten iki saate çıkarılması kararı bu Şura'da alınmıştır. Ortaöğretimle ilgili alınan diğer kararlar yapısal değişikliklerden ziyade bazı ders ve öğretim programlarına yönelik tavsiyelerle sınırlı kalmıştır.

Yirminci milli eğitim şurası, 2021 yılının son ayında, dönemin Bakanı Mahmut Özer riyasetinde gerçekleştirilmiştir. Şura'da temel konular okulöncesi eğitim, mesleki eğitim ve öğretmenlerin mesleki gelişimi olmuştur.¹²⁶ Bir önceki Şura'da olduğu gibi bu Şura'da da ortaöğretime dair herhangi yapısal bir dönüşüm kararına rastlanmamaktadır. Bununla birlikte mesleki teknik Anadolu liselerinde sınavlar ve sınıf geçme sistemi, modüler eğitim sistemine uygun bir şekilde düzenlenmelidir,¹²⁷ şeklinde alınan karar ortaöğretim kurumları içerisinde mesleki teknik eğitimin ayrı bir ölçme ve değerlendirme sistemine uygun olarak tasarlanmak istendiğini göstermesi bakımından kayda değer bir gelişmedir.

2.3.4.14 Ortaöğretimdeki Diğer Gelişmeler

1950'li yıllar, dünya genelinde ve Türkiye'de önemli değişimlere tanıklık etmiştir. İkinci Dünya Savaşı'nın ardından, birçok ülke eğitim sistemini gözden geçirmiş ve yeniden yapılandırmıştır. Türkiye'de bu tarihlerde çok partili yaşama geçiş denemeleri başarıya ulaşmış, köyden kente göç giderek hızlanmıştır. Türkiye'de yaşanan tüm bu

¹²⁵ TTKB, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf, ss. 4-11. Erişim Tarihi: (04.12.23)

¹²⁶ TTKB, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf, ss. 1-11. Erişim Tarihi: (05.12.23)

¹²⁷ TTKB, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf, s.8. Erişim Tarihi: (05.12.23)

sosyal, siyasal, ekonomik gelişmeler ihtiyaçları karşılamaktan uzak olan eğitim sistemi ile ilgili ciddi tereddütler oluşmasına zemin hazırlamıştır.¹²⁸

İnternet altyapısının gelişmesi ve kitle iletişim araçlarındaki artış küreselleşen bir dünyanın kapılarını aralamıştır. Bilgi alışverişinin artan önemi, yabancı dil ihtiyacını artırmıştır. Bu nedenle, 1955 yılından itibaren “*kolej*” ismiyle liseler kurulmuş ve bu okullarda birçok ders yabancı dilde okutulmaya başlanmıştır.¹²⁹ 1975 yılında Anadolu liseleri olacak olan bu okullara *Maarif Kolejleri* de denmiştir. Bu okullar ilk olarak altı büyük şehirde açılmıştır.¹³⁰ 1976 yılında da sayılarının arttırılmasına karar verilmiştir.¹³¹

Ortaöğretimin tarihsel gelişiminde önemli bir dönüm noktası olan bir diğer husus, fen liselerinin kurulmasıdır. Fen liselerinin kurulmasını gerektiren sebepler belirtilirken şöyle denmiştir: “*Beşeri sermaye bir ulusun en kıymetli varlığıdır. Kalkınma ve ilerleme için beşeri sermayenin iyi yetiştirilmesi gerekir. Ancak genel eğitim ortalama çocuklara göre ayarlandığı için üstün yetenekli öğrenciler yeterince iyi eğitim alamamaktadır.*”¹³² Bu ifade ile fen liselerinin ortaya çıkışının temel sebeplerinden biri ortaya konmaktadır. Genel eğitim sisteminin, öğrenciler arasındaki farklı yetenekleri ve potansiyelleri

¹²⁸ Mehmet Arslan ve Fulya Öner, “Türkiye’de İlköğretimden Ortaöğretime Geçişin Düzenlenmesi Üzerine Düşünceler ve Gelişmiş Ülkelerden Örnekler”, İçinde: *Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu 20-22 Aralık 2004, Bildiriler* (ss. 30-48). Ankara: MEB Yayınları, 2004, s.31.

¹²⁹ Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s. 356.

¹³⁰ Maarif Kolejleri de denen ve sayıları altı adet olan bu okullar; Eskişehir, İzmir, İstanbul, Konya, Samsun ve Diyarbakır illerinde kurulmuştur.

¹³¹ http://www.turkcebilgi.com/maarif_bakanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1_kolejleri#bilgi. Erişim tarihi: 17.11.14

¹³² <http://ankarafenlisesi.meb.k12.tr/>. Erişim Tarihi: 17.11.14.

yeterince karşılamadığı düşüncesiyle fen liselerinin kurulması, üstün yetenekli öğrencilere daha özgün ve derinlemesine bir eğitim imkânı sunma amacını taşımaktadır.

Daha önce belirtildiği gibi, 1962 yılında düzenlenen yedinci Milli Eğitim Şurası'nda dönemin Bakanı Hilmi İncesulu, “*İlim Lisesi*” kurulmasını ve burada zeki ve başarılı öğrencilerin iyi bir eğitim almasını önermiştir. Türk eğitim sisteminin geliştirmek amacıyla, özel yetenekli öğrenciler için bir lise açılması için 1962 yılından itibaren Bakanlık tarafından çalışmalar başlatılmıştır. Bakanlık bünyesinde ilgili komisyon, 20 Mart 1964 tarihinde aldığı kararla, 1964 yılından itibaren Ankara’da bir fen lisesi açma kararı almıştır.¹³³ *MEB Test ve Araştırma Bürosu* iki aşamalı bir sınav yapmış ve bu sınav sonuçlarına göre yeni açılan bu fen lisesine 96 öğrenci seçilmiştir. Böylece 1982 yılına kadar tek fen lisesi olarak devam edecek bu okul 1964 Ekim ayında eğitim öğretime başlamıştır.¹³⁴

Özellikle Anadolu liselerinden sonra fen liselerinin açılması ve bu liselere yüklenen misyon buralara kabul edilecek öğrencilerin hangi usulle seçilmesi gerektiğini tartışmaya açmıştır. Gerek seçilerek “*başarılı*” öğrenci alınmasının gerekli görülmesi gerekse görece de olsa artan talep ortaöğretime girişte sıralama sınavlarının yapılmasını gerekli kılmıştır. Bu gelişmelerin yanı sıra 1992 yılında örgün eğitim dışında kalan ve yaş

¹³³ Erdoğan Başar, *Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1960-1971)*. İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık, 2019, s.262.

¹³⁴ Sevgi Serdar Kahveci, “Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sisteminde Uygulanan Sınavların Ailelere Maliyetinin Ailelerin Toplam Eğitim Harcamaları İçindeki Payı”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, 2009, s. 29.

şartı olmayan “*Açık Öğretim Lisesi*”nin kurulması da ortaöğretim açısından kayda değer bir gelişmedir.¹³⁵

2.4 Ortaöğretime Geçiş Sınavlarının Tarihsel Gelişimi

Eğitim öğretim hayatında gündemden düşmeyen önemli konulardan biri de ülkemizde uygulanan merkezi sınavlardır. Özellikle ilköğretimden ortaöğretime ve oradan da yükseköğretime geçişte yaşanan yoğunluk ve iyi bir lise ve üniversitede okumaya verilen önem nedeniyle bu sınavlara ilgi ve katılım her zaman üst seviyede olmuştur.

Günümüzde uygulanan merkezi sınavların kökleri 1950’li yıllara dayanmaktadır. Bu sürecin ilk adımlarını 1952 yılında, Talim ve Terbiye Dairesi’ne bağlı Gazi Eğitim Enstitüsü’nün bünyesinde “*Test ve Araştırma Bürosu*” (TAB) kurularak atılmıştır.¹³⁶ TAB’ın misyonu, ölçme ve değerlendirme alanında nitelikli insan kaynağının yetişmesine katkıda bulunmak ve testlere dair bilimsel faaliyetleri gerçekleştirmektir. Bu kapsamda TAB’ın kuruluş yıllarında, ölçme ve değerlendirme konusunda yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim alabilmeleri için Amerika Birleşik Devletleri’ne öğrenci gönderilmiştir. Bu adım, ülkemizin ölçme ve değerlendirme alanındaki yetkinliğini artırmak amacıyla atılmış önemli bir adımdır.¹³⁷

TAB, eğitimdeki bilimsel araştırmaların, testlerin ve objektif ölçme yöntemlerinin öne çıkmasında ve yaygınlaşmasında önemli bir figür olmuştur. Bu büro, özellikle ilkokul

¹³⁵ Dönmez, “Atatürk Devrimde Ortaöğretim”, s. 263.

¹³⁶ YEGİTEK, <http://yegitek.meb.gov.tr/sinavlar/olcmehakkinda.html>. Erişim Tarihi: 22.11.14.

¹³⁷ İbrahim Ethem Özgüven, *Psikolojik Testler*, Ankara: Yeni Doğu Matbaası, 1994, s.63.

ve ortaokul düzeylerinde genel yetenek, dil becerisi ve başarı testlerinin geliştirilmesini sağlamıştır. Ek olarak, farklı dillerdeki yetenek testlerinin Türkçe'ye çevrilmesi sürecini yönetmiştir. Bu testler 1953 ve sonrasında ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin giriş ve bitirme sınavlarında kullanılmanın yanı sıra rehberlik amaçlı çalışmalarda da yaygın bir biçimde tercih edilmiştir. TAB'ın sağladığı bu katkılar, Türkiye'deki eğitsel ölçme ve değerlendirme süreçlerine dayanak oluşturarak uzun vadede önemli etkiler bırakmıştır.¹³⁸

İlk etapta, “*Galatasaray Lisesi*” ve eğitim enstitülerine öğrenci seçme sınavları için testler oluşturan büronun çabaları, genel eğitim sistemi içinde “*testle sınav*”ların hızla yaygınlaşmasına önemli katkıda bulunmuştur.¹³⁹ TAB, özellikle 1956 yılından itibaren çeşitli kademelerde ve türlerdeki okulların öğrenci seçme ve yerleştirme sınavlarını başarıyla gerçekleştirmiştir. Bu süreç, eğitim sistemindeki öğrenci seçiminde ve yerleştirmede daha objektif ve standart bir yöntemin benimsenmesine ön ayak olmuştur.¹⁴⁰

2.4.1 Liselere Giriş Sınavları (1998 Öncesi Dönem Uygulamaları)

1970’li yıllardan sonra Türkiye’de genç nüfusun hızla artış göstermesi, üniversiteye olan talebin belirgin bir şekilde artmasına neden olmuştur. Bu durum, fen ve Anadolu liselerine olan talebin artmasında etkili olmuştur. Nitekim bu liselerin daha

¹³⁸ Zekeriya Nartgün, *Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Ölçme Değerlendirme*, Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi, M. Hesapçıoğlu ve A. Durmuş (Ed.), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2006, s.188.

¹³⁹ Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s. 354.

¹⁴⁰ YEGİTEK, <http://yegitek.meb.gov.tr/sinavlar/olcmehakkinda.html>. Erişim Tarihi: 22.11.14.

kaliteli ve kapsamlı bir eğitim sunduğu düşüncesi, bu liselere karşı öğrenci ve veliler arasında daha fazla ilgi uyandırmıştır.¹⁴¹ Dört yıllık iyi bir üniversiteye yerleşen öğrencilerin mezun oldukları liselere bakıldığında ilk sırayı fen liseleri almaktadır. Devamında ise sosyal bilimler, Anadolu liseleri ve diğer liseler gelmektedir.

Ülkemizde iyi bir üniversite mezunu olmak, iyi bir iş sahibi olmak olarak algılanması nedeniyle liselerin yükseköğretime geçişte en başarılı olanlarına girme konusunda yoğun bir çaba ortaya çıkmaktadır. Başka bir deyişle iyi bir lise iyi bir geleceğin anahtarı olarak görülmektedir. Bu durum dolaylı olarak liselere giriş sınavına gerek öğrencilerin gerekse ailelerin olması gerekenin ötesinde, stres oluşturuca anlamlar yüklemesine neden olmaktadır. Liselere geçişte uygulanan sınavların öğrenciler ve ailelerinin üzerinde oluşturduğu olumsuzlukların yanı sıra eğitim sisteminde de eşitsizliklerin ve ayrışmanın artmasına sebep olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Liselere giriş sınavları, 1988 yılına kadar iki aşamalı olarak uygulanmıştır. Bu dönemde, “*Fen Lisesi-I (FL/1)* ve *Fen Lisesi-II (FL/2)*” kısaltmaları kullanılmıştır. Ancak, 1988 yılında bu sınavlar tek basamaklı hale getirilmiş ve bu yeni sistem, 1995 yılına kadar fen liseleri “*FL*” olarak adlandırılmıştır. Sonraki yıllarda, 1995-1998 arasında, bu sınav modeli “*Fen Lisesi/Anadolu Öğretmen Lisesi (FL/AÖL)*” olarak devam etmiştir.¹⁴² Polis kolejleri ve askeri liseler, bu sınav sistemlerinden farklı olarak,

¹⁴¹ Ali Aydoğan, “Lise Giriş Sınavları (LGS-OKS) Coğrafya Sorularının Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Değerlendirilmesi (2003 -2007)”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, 2008, s.37.

¹⁴² Atilla Yücesu, “1994-2004 Yılları Arasında Liselere Giriş Sınavı’nda (LGS) Çıkmış Türkçe Sorularının Dil Bilgisi Açısından İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, 2005, s. 26. Ayrıca Zorunlu eğitim süresi 5 yıl iken Anadolu liselerine öğrenci seçmek için ilkokul 5. sınıfa giden öğrenciler iki aşamalı bir sınavdan geçerek bu okulların ortaokul kısımlarına yerleşmekteydiler. Bunun yanı sıra ortaokul son sınıf öğrencileri, fen ve Anadolu liselerine girmek için ortaokulların 3. Sınıfında (ortaokul 1, 2 ve 3. Sınıf;

başarı ortalaması yüksek erkek öğrencileri seçmek için kurum içi sınavlar uygulamaktaydı. Bu iç sınavlar, test, spor ve mülakat olmak üzere üç aşamadan oluşmaktaydı.¹⁴³

2.4.2 Liselere Giriş Sınavı: LGS (1998 ve Sonrası Dönem Uygulamaları)

1997-1998 öğrenim yılından itibaren uygulanan sekiz yıllık zorunlu temel eğitim ve liseye geçiş sınav sisteminde önemli değişikliklere gidilmiştir. Bu çerçevede, liseye geçiş sınavları 1998’de birleştirilerek tek bir sınav haline getirilmiş ve 2004’e kadar *Liselere Giriş Sınavı* olarak isimlendirilmiştir. Orijinal ismi “*Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı*” olan bu sınav, kısaltma yapmak amacıyla liselere giriş sınavı adını almış ve kısa hali olan LGS olarak anılmıştır.¹⁴⁴

1998-2003 yılları arasında, LGS ile liselere öğrenci seçimi ve yerleştirilmesi yapılmıştır. Türk Silahlı Kuvvetleri kabul edeceği öğrencilerini kendi yaptığı sınavla seçerken, polis koleji ve özel okulların sınavları Bakanlık tarafından LGS dışında bir sınavla gerçekleştirilmiştir.¹⁴⁵

Türkçe, Fen Bilgisi ve Matematik dersleri başarı ortalaması 10’luk not sistemine göre en az 8 olmak ve zayıfsız bu sınıfları geçmek kaydıyla) iki aşamalı bir sınava tâbi tutularak seçilmekteydiler.

¹⁴³ Derviş Ünlü, *Liselere Giriş Sınavları ve Tarihî Gelişimi*, Eğitek Haber, S:78, 2005, <http://uretim.meb.gov.tr/EgitekHaber/s78/AnaSayfa.htm>, Erişim Tarihi: 22.11.14.

¹⁴⁴ Yücesu, “1994-2004 Yılları Arasında Liselere Giriş Sınavı’nda (LGS) Çıkmış Türkçe Sorularının Dil Bilgisi Açısından İncelenmesi”, s.26.

¹⁴⁵ Aydoğan, *Lise Giriş Sınavları (LGS-OKS) Coğrafya Sorularının Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Değerlendirilmesi (2003 -2007)*, s.38.

2.4.3 Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)

2004 yılında ortaöğretime giriş için yapılan sınavda daha önce değinildiği üzere ayrı sınavlar olarak yapılan polis koleji ve 8. Sınıf bursluluk ve parasız yatılılık sınavı (DPYBS) Bakanlığın merkezi olarak yapmış olduğu sınav kapsamına dâhil edilmiştir. Askeri lise ve özel okul sınavları ayrı sınavlar olarak devam etmiştir. Yapılan bu düzenlemelerle ortaöğretime öğrenci seçme ve yerleştirme sisteminin adı “*Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı*” olmuştur. İsmi uzun olması nedeniyle ortaöğretim kurumları sınavının kısaltması olan OKS kullanılmıştır.¹⁴⁶ Bu sınav 2005 yılı dâhil olmak üzere dört yıl uygulanmıştır.

Mili Eğitim Bakanlığı merkezi sistem sınav yönergesinde OKS’yi gerek resmi gerekse özel ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçmek ve yerleştirmek amacıyla yapılan sınav, şeklinde tanımlamıştır.¹⁴⁷ Daha önce değinildiği üzere bu sistemde radikal değişiklikler yerine farklı sınavlar olarak icra edilen sınavların tek sınavla gerçekleştirilmesi sağlanmıştır.¹⁴⁸

Ortaöğretim kurumları sınavına genel hatlarıyla değinecek olursak; öğrencilerin OKS’ye girebilmek için ilköğretim 8. sınıfı bitirmiş olmaları bir ön şart olarak sunulmaktaydı. Sınava girmek için ise adayın başvuru yapması gerekmekteydi. OKS her

¹⁴⁶ Aydoğan, Lise Giriş Sınavları (LGS-OKS) Coğrafya Sorularının Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Değerlendirilmesi (2003 -2007), s.38.

¹⁴⁷ MEB, Merkezi Sistem Sınav Yönergesi, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/5855_0.html, Erişim Tarihi: 23.11.2014.

¹⁴⁸ SETA, *Türkiye’de Ortaöğretimin Geleceği: Hiyerarşi mi, Eşitlik mi?*, S: 69, Ağustos 2013, s.9. OKS kapsamına özel okullar sınavı, polis koleji aday tespit sınavı, devlet parasız yatılılık ve bursluluk sınavı da dâhil edilmiştir.

yıl eş zamanlı olarak haziran ayında yapılmakta ve tek oturumdan oluşmaktaydı. Bu sınavda adayların Türkçe ve matematik (TM) ve fen ve matematik (MF) olmak üzere iki ayrı puan türü bulunmaktaydı. OKS kapsamında “*Türkçe, matematik, fen ve sosyal bilgiler*” derslerinden soru sorulmaktaydı. Dört ders kapsamında her dersten 25 adet soru, toplamda 100 soru çıkmaktaydı. Yüz soru için toplam süre yüz yirmi dakika olarak tespit edilmişti. DKAB dersinden dört soru seçmeli olarak sorulmaktaydı.¹⁴⁹ Yasal olarak bu dersi almak zorunda olmayan öğrenciler için sosyal bilgiler dersinde DKAB dersinden çıkan sorularla doğru cevabı aynı seçenek olan sosyal bilgiler soruları sorulmaktaydı.¹⁵⁰ Öğrencilerin tercihlerde bulunabilmeleri için matematik-fen veya Türkçe-matematik puan türlerinden yüz altmış ve üzeri puan almaları gerekiyordu.¹⁵¹ Matematik-fen puan türüyle sayısal ağırlığı olan fen ve sağlık meslek gibi liseler tercih edilirken, Türkçe-matematik puan türü ile bu liseler dışındaki okullar tercih edilebiliyordu.¹⁵² Bu sistem kapsamında, fen liseleri, sağlık meslek liseleri veya sosyal bilimler gibi bazı liselere giriş için OKS sonuçlarının yanı sıra öğrencinin ortaokulda çeşitli sınıflardaki ders başarısının belirli şartları taşıması gibi koşullar da aranmaktaydı.¹⁵³

¹⁴⁹ Aydoğan, Lise Giriş Sınavları (LGS-OKS) Coğrafya Sorularının Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Değerlendirilmesi (2003 -2007), s. 46.

¹⁵⁰ Bu çalışmanın yazarı OKS sınavına girmiş olup DKAB sorularına verdiği cevapları kontrol için sosyal bilgiler dersinden çıkan +4 sorunun cevabıyla kontrol sağlamıştır.

¹⁵¹ MEB, OKS Tercih Kılavuzu, <http://www.memurlar.net/haber/53516/>, Erişim Tarihi: 23.11.2014.

¹⁵² MEB, Teftiş Kurulu Başkanlığı, *Ortaöğretime Geçiş Sisteminde SBS ve Yeni Bir Model*, Ankara, 2010, s. 27.

¹⁵³ Örneğin, fen liselerine giriş yapabilmek için 6'ncı ve 7'inci sınıflarda Türkçe, Matematik ve fen bilgisi derslerinin her birinden alınan yılsonu notları ve bu derslerin yılsonu notlarının ağırlıklı ortalamasının en az 4.00 olması gerekmektedir. Sosyal bilimler liselerini tercih edecek öğrenciler için ise, yine 6'ncı ve 7'inci sınıflarda Türkçe, matematik ve sosyal bilgiler derslerinin her birinden alınan yılsonu notları ve bu derslerin yılsonu notlarının aritmetik ortalamasının en az 4.00 olması gerekmektedir. Bkz. MEB, Teftiş Kurulu Başkanlığı, s. 27.

OKS süreç odaklı bir ölçme değerlendirmeden ziyade anlık bir performans değerlendirmesi yapmaktaydı. Bu durum öğrenciler ve veliler üzerinde önemli ölçüde bir stres kaynağıydı. Öğrencilerin derslere olan ilgisi açısından bakıldığında ise; OKS de çıkan dersler “önemli” görülürken bu derslerin dışında kalan diğer dersler “önemsiz” gibi algılanmaktaydı. Bu durum gizil olarak okulun ve öğretmenin değersizleşmesi ve öğretimden öteye geçilememesi sorununu doğuruyordu.¹⁵⁴ OKS süreç odaklı olmak yerine sonuç odaklı ölçme gerçekleştirdiği, öğrencilerin başarılı olmak için tek bir sınavda göstermiş oldukları performansları önemsendiği için okul içi ve sosyal kültürel gelişim alanlarının eksik kaldığı bu durumun hem öğrencilerde hem de velilerde maddi ve manevi sorunlara yol açtığı tespit edilmişti.¹⁵⁵

OKS’ye dair sınırlı bir sürede öğrencinin anlık performansını ölçmesi ve herhangi geçerli bir mazereti olsa dahi bunun dikkate alınmaması gibi çeşitli olumsuzluklar eğitim paydaşları tarafından büyük ölçüde eleştirilmişti. Bu eleştirilerden biri, hiçbir ölçme aracının öğrenci ve velide böyle olumsuz tutumları tetiklememesi gerektiği temeline dayanıyordu. OKS’de “iki saatlik” bir zaman diliminin dışında öğrencilerin yaptıklarının bir önemi yokmuş gibi bir mesaj vermesi, öğrencilerin okula ve okul içi çalışmalara katılımını olumsuz etkilemiş, öğrencileri sadece bahse konu “iki saate” hazırlayan okul dışı kaynaklara yönlendirmiştir.¹⁵⁶

¹⁵⁴ Semiha Şahin, “Ortaöğretime Geçiş Sınavının İlköğretim Okulları ve Öğrencileri Üzerine Etkileri”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 2009, 34, (362): ss.15-21.

¹⁵⁵ Filiz Zayimoğlu Öztürk ve Hakan Aksoy, “Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Modelinin 8. Sınıf Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği)”, *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2014, 33(2), ss.439-454.

¹⁵⁶ MEB, “64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi”, <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2007/64sorudaoges/oges64soru.pdf>, Erişim Tarihi: 25.11.14.

2.4.4 Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES) ve Seviye Belirleme Sınavları (SBS)

Ortaöğretime Geçiş Sisteminde seviye belirleme sınavları konusuna geçmeden önce OKS'nin neden kaldırıldığını ve aksayan yönlerinin neler olduğunu ortaya koymak faydalı olacaktır. On yedinci Milli Eğitim Şura'sının kırk yedi nolu kararı: *“İlköğretim 8. sınıf sonundaki OKS sınavının kaldırılması önerisiyle birlikte, öğrenci başarılarının, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin belirlenmesinde rehberlik hizmetleri, öğretmenler kurulu ve aile katılımı temelli bir yönlendirmeye odaklanılmalıdır. Ölçme ve değerlendirme süreçleri, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini tespit etme, başarılarını artırma ve öğretim hizmetini geliştirme hedefleri doğrultusunda kullanılmalıdır.”* şeklindedir.¹⁵⁷

Bakanlığına göre; OKS'nin bir üst öğrenime geçiş aracından ziyade bir amaç haline gelmesi, ilköğretim düzeyinde bireyleri hayata ve üst öğretim kurumlarına hazırlama gibi sistemin uygulamaya alınırken belirlenen eğitsel hedeflerden uzaklaşmasına neden olmuştur. Özellikle ilköğretim, çocukların yaşama uyum sağlaması, onların gelecekteki yaşam becerilerini inşa etmeleri ve birey olarak gelişimlerine sağlam temeller atmaları açısından kritik bir öneme sahiptir.¹⁵⁸ Bu dönem, sadece temel akademik bilgilerin öğrenilmediği, aynı zamanda sosyal, duygusal ve pratik hayatta başarılı olabilmek için gerekli olan becerilerin de temelini atıldığı bir evredir. Dolayısıyla, bu kademedeki eğitim, çocukların sadece akademik başarılarına değil, aynı zamanda karakter gelişimine, toplumsal sorumluluk anlayışına ve genel yaşam

¹⁵⁷ TTKB, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113631_17_sura.pdf, s.3, Erişim Tarihi: 01.12.2014.

¹⁵⁸ MEB, “64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi”, s.1.

becerilerine odaklanarak kapsamlı bir hazırlık süreci sunmalıdır. Ancak OKS ilköğretim kademesinin en temel görevlerini gerçekleştirmeyi sabote ettiği¹⁵⁹ için ortaöğretime geçiş uygulamasında köklü değişimleri zorunlu hale getirmiştir.

Bakanlığın, ortaöğretime geçiş uygulamasında köklü bir değişim yapılması hususunda bir diğer gerekçesi ise şöyledir: OKS; 2004 yılında başlayıp tedrici bir şekilde güncellenen öğretim programlarıyla uyum sağlama konusunda zorluk yaşamaktaydı. Nitekim ilköğretimde kullanılan yeni öğretim programları, öğrenci başarısını daha kapsamlı ve etkili bir şekilde ölçen ve değerlendiren farklı yöntemlere odaklanmaktaydı. Ancak, OKS sistemi bu değişime tam olarak ayak uyduramamaktadır. Bakanlığın sınav sistemini değiştirmeye dönük gerekçelerinden bir diğeri ise günümüz eğitim anlayışının gereksinimlerini karşılamak için geliştirilen öğretim programları, öğrencilerin sadece bilgiyi ezberlemekle değil, aynı zamanda anlamalarını, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini ve uygulamaya dönük yeteneklerini sergilemelerini vurgularken OKS'nin bu eğitim yaklaşımına tam anlamıyla uyum sağlayamaması, eğitim sisteminde bir boşluğa neden olmaktadır,¹⁶⁰ şeklindeydi. Bu bağlamda, sınav sisteminin güncellenmesi ve yeni öğretim programlarına uyum sağlayacak hale getirilmesi, öğrenci başarısının daha doğru ve kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanıyacaktı, düşüncesi hâkim görüş haline geldi.¹⁶¹

¹⁵⁹ Semiha Şahin, Aslı Uz Baş, Hale Sucuoğlu ve Necla Şahin Fırat, “İlköğretim Okulu Öğrenci İle Öğretmenlerinin Ortaöğretime Geçiş Sistemine İlişkin Görüşleri”, *International Journal of Human Sciences*, 2012, 9(2), ss.847-878.

¹⁶⁰ MEB, “64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi”, s.1.

¹⁶¹ Oya Arıkan ve Talip Kırındı, “OKS, SBS, TEOG Fen Bilimleri Testi Sorularının Bilimsel Süreç Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Göre İncelenmesi” *Turkish Journal of Primary Education*, 2020, 5(2), ss. 155-170.

OKS sisteminde Türkçe, matematik, sosyal ve fen derslerinden sorular sorulmaktaydı. Ancak okulda bu derslerin dışında birçok farklı ders yer almaktaydı. Sayılan dört dersin dışında diğer derslerden soru sorulmaması “*soru sorulmayan dersin neden işlendiği?*” sorusunu beraberinde getirmesine sebep olmuştur. Sonuç olarak, öğrenciler sınırlı sayıda derse odaklanmış, diğer derslerden ve sosyal aktivitelerden uzak kalmıştır.¹⁶² Tüm bu gerekçelerle ortaöğretime geçiş sisteminde yeni bir modele geçiş yapılmıştır.

Bakanlık sınav değişikliğinin gerçekleştirildiği tarihlerde yaşanan tartışmalara yön vermek ve aydınlatıcı olmak açısından kafa karışıklığı yaşanan ve yer yer birtakım sorular halinde belirginleşen hususlara açıklık getirmişti. Bu bağlamda eğitimin paydaşları olarak sürece dâhil olanların en çok üzerinde durduğu soru; SBS’nin OKS’den farkı nedir? şeklindeydi. Bakanlık bu soruya iki aşamada açıklık getiriyordu. İlk olarak, OKS; kazanma ve eleme odaklı bir yapıda olmasıyla öğrencinin genel başarısını ortaya çıkarma becerisini kaybetmiştir. SBS ise öğrencinin genel başarısını değerlendirmek amacıyla süreç ve çok yönlü başarı ölçümüne dayanmaktadır. Bu sistemin öğrencilerin sadece belirli bir konuda değil, genel olarak öğrenme süreçlerindeki performanslarını değerlendirmesine olanak tanımaktadır. SBS, öğrencinin sadece bilgiyi ezberlemesi değil, aynı zamanda problem çözme yetenekleri, analitik düşünme becerileri ve yaratıcı yaklaşımlar gibi çeşitli alanlardaki başarılarını da göz önüne almaktadır. Bu sayede

¹⁶² Daha geniş bilgi için Bakınız: Süleyman Dağlı, “Velilerin Özel Dershaneler Hakkındaki Görüş ve Beklentileri (Kahramanmaraş Örneği)”, Yüksek Lisan Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, 2006, ss.32-48.

öğrencinin genel başarı düzeyi, dersler arası etkileşim ve entegrasyonun bir sonucu olarak ortaya çıkan çok yönlü öğrenmeleri yoklamaktadır.

İkinci temel farkı ortaya çıkaran bir diğer durum ise; OKS, öğrencileri kazanma ya da kaybetme baskısı altında bıraktığı için eğitim paydaşları arasında eğitsel niteliklere ve sosyal etkilere dair sorunları beraberinde getirmeye başlamıştır. Sınav sisteminin öğrencileri sadece belirli bir başarı düzeyine ulaşmak üzere rekabet etmeye zorlaması istenmeyen sonuçlar doğurmuştur. SBS'nin, sürece dayalı bir ölçüm sunarak anlık ya da dönemsel başarıları değil, genel başarıyı ölçecek olması sayılan olumsuzlukları en aza indirecektir. Bu durum, öğrencilerin sadece bir sınav sonucuna odaklanmak yerine genel öğrenme sürecine odaklanmalarını destekleyecek böylece eğitim sisteminin kalitesini yükseltecektir.¹⁶³ Sonuç olarak, OKS'nin kazanma-kaybetme ikilemi ve rekabet odaklı yapısının aksine, SBS'nin süreç odaklı ve genel başarıya yönelik yaklaşımı, eğitsel nitelikleri artırma ve olumsuz sosyal etkileri azaltma konusunda daha sürdürülebilir bir model sunacaktır. Ayrıca yapılan bu köklü değişikliklerin yalnızca sınava dair olmadığını belirten Bakanlık, yeniden tasarlanan ortaöğretime geçiş sistemiyle eğitim sistemine ciddi katkılar sunulacağını öne sürmekteydi.¹⁶⁴

Bu katkılar; bireysel öğrenci gelişimi daha kapsamlı ve güvenilir bir şekilde ölçülecek, bu da öğrenciye daha özgün bir eğitim sağlama imkânı tanıyacaktır. Öğrencilerin ilköğretimdeki davranışları, ortaöğretime geçişte değerlendirilecek ve bu, öğrencinin yetenek ve ilgi alanlarına daha uygun bir lise seçmesine yardımcı olacaktır.

¹⁶³ MEB, “64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi”, s.3.

¹⁶⁴ Gökhan Baş ve Ömer Beyhan “Seviye Belirleme Sınavı (SBS) İngilizce Sorularının Bilişsel Alan Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi” *Akademik Bakış Dergisi*, 2012, 31, 1-18.

Ayrıca, sınav stresini azaltmak ve öğrenci motivasyonunu artırmak için sınavların zamana yayılması sağlanacaktır. Bu değişikliklerin hayata geçirilmesiyle genel liselerin eğitim kalitesi artacak, öğrencilerin okul dışı kurumlara olan bağımlılığı azalacak ve süreç odaklı bir ortaöğretime geçiş sistemi oluşturulacaktır. Tüm bu iyileştirmeler, okul kültürünü güçlendirecek ve öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecine daha etkin bir şekilde katılmasını sağlayacaktır, şeklinde özetlenebilir.¹⁶⁵

Yukarıda ifade edilen gerekçeler ve hedefler doğrultusunda inşa edilen OGES, ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerini kapsayan performans ve seviye ölçümüne dayalı olarak ortaöğretim kurumlarına yerleştirmeyi amaçlayan bir sistemdir. Bu sistem, “*Seviye Belirleme Sınavı (SBS)*, *Yılsonu Başarı Puanı (YBP)* ve *Davranış Puanı (DP)*” şeklinde üç bileşenden oluşmaktadır. OGES, öğrencilerin yıllara yayılan başarılarını değerlendirerek, SBS, YBP ve DP ile bütünlük içinde bir değerlendirme sağlamayı amaçlamaktadır.¹⁶⁶ OGES hakkında daha açık bilgi elde etmek için bu üç bileşenin temel özelliklerine bakmakta yarar vardır.

SBS, Bakanlık tarafından her yıl haziran ayında ilköğretim 6, 7 ve 8. Sınıftaki öğrencilerin, o yılın müfredatında belirtilen kazanımları ne ölçüde elde ettiğini değerlendirmek amacıyla düzenlenen merkezi sistem sınavları olarak tanımlanmıştır.¹⁶⁷ SBS’ye katılım tamamen gönüllü olup, öğrencilere bir zorunluluk getirilmemiştir. Ancak, bu sınavlara girmenin öğrencilerin ortaöğretim yerleştirme sürecindeki rolü göz önüne

¹⁶⁵ MEB, “64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi”, s.2.

¹⁶⁶ MEB, “64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi”, s.1.

¹⁶⁷ MEB, “64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi”, s.3.

alındığında, genel olarak öğrencilere bu sınavlara katılmaları önerilmekteydi. Çünkü SBS, ortaöğretim kurumlarına yerleştirme puanlarına etkisi en yüksek olan bileşendi. OKS'den farklı olarak, SBS'nin üç ayrı sınıfı kapsayacak olması, sistemin tamamen uygulanmasına dair önemli bir engel oluşturmaktaydı. Bu nedenle, Ortaöğretime Geçiş Modeli'nin tam anlamıyla uygulanması için belirli bir geçiş sürecine ihtiyaç duyulmuştur. Bu sürecin tam olarak hayata geçirilmesi, 2008-2009 eğitim-öğretim yılına kadar sürmüştür. Bu yıldan itibaren ise Ortaöğretime Geçiş Modeli tam anlamıyla uygulamaya konulmuştur.¹⁶⁸

Bu geçiş süreci, eğitim sistemindeki aktörlerin yeni modele uyum sağlaması, potansiyel zorlukları aşması ve sistemi etkili bir şekilde benimsemesi için önemli bir imkân sağlamıştır. Ayrıca, bu süreç, modelin tam uygulanmasından önce sistemin daha önceki uygulamalara göre avantajları ve iyileştirmeleri konusunda geri bildirimler toplanmasına da fırsat tanımıştır. Bu bağlamda, Ortaöğretime Geçiş Modeli'nin tam anlamıyla uygulanması için geçiş sürecinin planlı ve kademeli bir şekilde yönetilmesi, sistemin tüm paydaşlarının uyum sağlamasına olanak tanımıştır.

OGES'de ikinci bileşen ilköğretimin 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrencilerin yıl boyunca aldıkları derslerden elde ettikleri başarıyı değerlendirmek amacıyla kullanılan bir ölçüt olan Yıl Sonu Başarı Puanı (YBP)'dir. Öğrencinin o yılki derslerinden aldığı yılsonu puanlarını temel almaktadır. Bu puan, haftalık ders saatleri ile çarpılarak hesaplanan ağırlıklı puan toplamının, haftalık ders saati toplamına bölünmesiyle elde edilmektedir.

¹⁶⁸ MEB, Ortaöğretime Geçiş Modeli Basın Açıklaması, <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2007/egitek/oks2007/oks2007basinaciklamasi.pdf>, s.5, 2007, Erişim Tarihi: 01.12.2014.

Öğrencinin öğrenme sürecinde elde ettiği kazanımlar, bu değerlendirmede yüz tam puan üzerinden değerlendirilir ve daha sonra 500 tam puana dönüştürülerek YBP ortaya çıkmaktadır. YBP'nin hesaplanmasındaki bu yöntem, öğrencinin genel başarı düzeyini objektif bir şekilde ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu değerlendirme sistemi, öğrencilerin yıl boyunca aldıkları derslerdeki performanslarını anlamlı bir şekilde sonuca yansıtmayı hedeflemekte ve öğrencilerin eğitim süreçlerindeki ilerlemelerini değerlendirirken adil bir ölçüt sunmaktadır.¹⁶⁹

OGES'de üçüncü ana bileşeni oluşturan Davranış Puanı (DP); ilköğretim seviyesindeki okullarda öğrencilerin tavır, davranış ve yetenekleriyle ilgili tespit edilen kriterlere göre derslerine giren öğretmenler tarafından ayrı ayrı verilen puanların aritmetik ortalamasından elde edilen puanı temsil etmektedir. DP, her bir öğrencinin sınıf içindeki etkileşimlerini, katılımını ve genel tutumunu ölçmektedir. Bu değerlendirme, öğrencinin derslere olan katkısı, işbirliği yeteneği, liderlik vasıfları ve sosyal becerilerini içermektedir. Her öğrencinin öğrenme sürecine katkı sağlama şekli, sınıf içi dinamiklere olan etkisi ve öğrencinin genel tutumu gibi unsurlar, DP'nin belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu, öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda sosyal gelişimlerini de göz önünde bulundurarak daha bütünsel bir değerlendirme imkânı sunmaktadır. DP, öğrencinin genel öğrenme deneyimine katkıda bulunan unsurları ele alarak eğitimdeki başarıyı daha kapsamlı bir şekilde ölçmeyi amaçlamaktadır.¹⁷⁰

¹⁶⁹ MEB, “64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi”, s.4.

¹⁷⁰ MEB, “64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi”, s.4.

Davranış puanı hesaplanırken, öğrencilerin 6, 7 ve 8. sınıflardaki davranışları, yönlendirme yönergelerine uygun olarak değerlendirilmektedir.. Bu değerlendirme sürecinde, potansiyel subjektif değerlendirmelere karşı Bakanlık tarafından şu açıklama yapılmıştır: DP'nin hesaplanmasında birden fazla öğretmenin katılımı zorunlu olduğundan, subjektif değerlendirmelere yer verilmeyecek; sevgi, hoşgörü, insan ilişkilerindeki gelişme, okulu ve çevreyi korumakta gösterilen çaba, bireysel gelişim çabası gibi unsurlar objektif bir bakış açısıyla değerlendirilecektir.¹⁷¹ Bu açıklama, davranış puanının hesaplanması sürecinde objektif bir yaklaşımı vurgulayarak, birden çok öğretmenin katılımının subjektif değerlendirmeleri azalttığını belirtmektedir. Bu bakış açısı değerlendirici sayısı arttıkça ölçmedeki yanlılığın azalacağı kabulüne dayanmaktadır.

Sınıf puanının hesaplanması sürecinde, 6, 7 ve 8. sınıflar için düzenlenen seviye belirleme sınavının etkisi belirleyici bir rol oynayacak, bu sınavın puanı %70 oranında ağırlık taşıyacaktır. Yine aynı değerlendirme sürecinde, öğrencinin yılsonu başarı puanı da %25 oranında etkili olacaktır. Bunun yanı sıra, öğrencinin davranışlarına dair puanlama ise bu değerlendirmede %5 oranında etkide bulunacaktır. Bu oranlar, öğrencinin genel sınıf puanının adil ve dengeli bir şekilde hesaplanmasına katkı sağlamak ve anlık bir performansın ötesinde süreci de dikkate almayı amaçlamaktadır.¹⁷²

2008 yılında uygulanan bu sistemde, hesaplamada 0,5 ağırlığına sahip olan davranış puanı, Danıştay 8. Dairesi'nin 2 Mart 2009 tarihli yürütmeyi durdurma kararı

¹⁷¹ MEB, “64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi”, s.4.

¹⁷² MEB, “64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi”, s.5.

sonucunda hesaplamaya dâhil edilememiştir.¹⁷³ Danıştay'ın yürütmeyi durdurma kararının temel gerekçelerine dair yapılan açıklamada, “*ilköğretimin 6, 7 ve 8. sınıflarında ders yılı sonunda düzenlenen seviye belirleme sınavlarının, öğrencilerin başarılarını zaman içinde değerlendirerek, bu sonuçlara dayanarak liselere yerleştirmeyi amaçladığı*” vurgulanmıştır. Bu noktadan hareketle, söz konusu sınavlara katılacak olan 11–14 yaş aralığındaki çocukların, kişiliklerini oluşturma sürecinde oldukları ve bu evrede bir dizi faktörden etkilendikleri belirtilmiştir. Açıklamada devamla, bu çocukların davranışlarının sadece başarı ya da başarısızlık kriterleri üzerinden değerlendirilmesinin, kamu yararı gözetildiğinde uygun bulunmadığı ifade edilmiştir. Çünkü bu yaş grubundaki bireyler, hem akademik hem de sosyal gelişimlerini sürdürdükleri bu dönemde, çeşitli faktörlerden etkilenecek kişilik yapılarını inşa etme aşamasındadırlar. Bu nedenle, sınav sonuçlarının bu kompleks süreci sadece başarı veya başarısızlık perspektifinden ele almasının, öğrencilerin genel gelişimlerine hakkaniyetli bir bakış sunmadığı vurgulanmıştır.¹⁷⁴

Çalışmamızın doğrudan kapsamına girmese de Danıştay'ın bu kararının gerekçesi üzerinde etraflıca durmanın ülkemizde eğitim politikalarının seyrini anlamak açısından önemli olduğu görüşündeyiz. Gerekçede idari ve kamu hukuku açısından bir ihlalden ziyade Bakanlığın çalışma ve sorumluluk alanı olan pedagojik gerekçelerle yürütmeyi

¹⁷³ Hüsne Şensoy, “Ortaöğretime Geçiş Sürecine Çözüm Olarak Getirilen Seviye Belirleme Sınavı (SBS)’nin Araştırılması”, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, 2011, s.11.

¹⁷⁴ Şensoy, “Ortaöğretime Geçiş Sürecine Çözüm Olarak Getirilen Seviye Belirleme Sınavı (SBS)’nin Araştırılması”, s.12.

durdurma kararı verilmesi eğitim politikalarının ne tür çevresel baskılar altında kalarak geliştirilmeye çalışıldığına iyi bir örnektir.

Ortaöğretime yerleştirme puanının oluşumu, 6. sınıf puanının (SP 6) % 25, 7. sınıf puanının (SP 7) % 35 ve 8. sınıf puanının (SP 8) % 40 oranında etki ederek elde edilen puanın sonucunda gerçekleşecektir. Yani bu sınıf düzeylerinin oransal ağırlığı neticesinde ortaya çıkacak değer, öğrencinin ortaöğretime yerleştirilmesinde belirleyici puanı oluşturacaktır.¹⁷⁵

SBS'lerin düzenlenmesi hakkında yapılan duyuruda, öğrencilere Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, yabancı dil ve DKAB derslerinden sorular yöneltileceği ifade edilmişti. Bu sınavlarda öğrencilerin psikolojik ve fiziksel gelişim düzeyleri dikkate alınarak, 6. sınıfta seksen, 7. sınıfta doksan, 8. sınıfta ise yüz adet gibi değişen sayılarda soru sorulması kararlaştırılmıştı.¹⁷⁶

SBS'lerin etkin bir şekilde uygulanması için bir geçiş aşaması öngörülmüştür. Bu çerçevede, 2007-2008 öğretim yılı sonunda 6 ve 7. sınıflara, ardından 2008-2009 öğretim yılından itibaren ise 6, 7 ve 8. sınıflara yönelik seviye belirleme sınavları düzenlenecek şekilde bir planlama yapılmıştı.¹⁷⁷ Bu stratejik yaklaşım, sınavın sistemli bir şekilde hayata geçirilmesini sağlamak ve öğrencilerin akademik performanslarını daha doğru bir biçimde değerlendirmek amacını taşımaktadır.

¹⁷⁵ MEB, “64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi”, s.4.

¹⁷⁶ MEB, “64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi”, s.5.

¹⁷⁷ MEB, “64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi”, s.3.

SBS’lerin yılda bir defa düzenleneceği, herhangi bir not yükseltme ya da telafi sınavının öngörölmediği belirtilmişti. SBS’lerde soru içeriğinin öğretim programlarının öngördüğü kazanımlara odaklanacağı ve okulda verilen eğitim ve öğretimle uyumlu olacağı vurgulanmıştı. Soruların, öğrencinin öğrenim gördüğü yıla özđü olacağı ve geğmiş yılları kapsamayacağı prensibi esas alınacaktı.¹⁷⁸ Bu açıklamalar, sınavın adil bir değerlendirme yapılabilmesi ve öğrencilerin güncel bilgiye dayalı olarak değerlendirilmesi amacını taşıyordu.

Yerleştirme ve puan hesaplama konusundaki açıklamalara göre, seviye belirleme sınavında tek bir puan türünün hesaplanacağı ve yerleştirme işlemlerinin bu puana göre gerçekleştirileceği belirtilmişti. Ortaöğretim kurumlarına yerleştirme süreci, Ortaöğretime Yerleştirme Puanı (OYP) temel alınarak yürütülecekti. Bu kapsamda, Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından 8. sınıfın sonunda tercih başvurularının kabul edilmesiyle, puan üstünlüğü esas alınarak önceden belirlenmiş kontenjanlara göre yerleştirme işlemleri gerçekleştirilecekti.¹⁷⁹ SBS öğrencilerin puanları, belirli bir dönemdeki başarılarını temsil etmesi, anlık bir performanstan ziyade üç yıllık bir süreci dikkate alıyor olması, öğrencilerin genel başarı düzeyleri, öğretim programlarının etkililiğini ve öğretmen performansını değerlendirme açısından da süreç temelli olması önceki sistemlerden üstünlükleri olarak dikkat çekmekteydi.

Buraya kadar ele aldığımız çoklu SBS sistemini değerlendirdiğimizde alt sınıflarda yılsonu sınavları aracılığıyla süreç odaklı ölçmeyi hedeflemenin, eğitim ve

¹⁷⁸ MEB, “64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi”, s.5.

¹⁷⁹ MEB, “64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi”, s.6.

ölçüm bilimlerinden uzak bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Çünkü eğitimde süreç odaklı ölçme, öğrencilerin bilgiyi anlama, uygulama ve eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmeyi amaçlar. Ancak, yılsonu sınavlarının anlık performansı ölçmeye yönelik olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin gerçek anlamda öğrenmelerini ve gelişimlerini yansıtmada sınırlamalara neden olması yüksek bir ihtimal olarak karşımızda durmaktadır. Başka bir deyişle anlık performans ölçen sınavların sayısal olarak artırılması süreç odaklı ölçme yapıldığı anlamına gelmemektedir.

Bu bağlamda, eğitim sistemi, ölçme ve değerlendirme stratejilerini daha geniş bir perspektifle ele alarak, öğrenci başarısını daha kapsamlı bir şekilde değerlendirmeyi hedeflemelidir. Süreç odaklı ölçme yöntemleri, öğrencilerin bilgiyi nasıl öğrendiklerini anlama ve geliştirme konusunda daha etkili olacaktır. Bu nedenle eğitimdeki değerlendirme yaklaşımları, öğrenci başarısını tam olarak yansıtacak şekilde tasarlanmalıdır.

2.4.5 Üç Yıla Yayılan SBS'lerden Tek SBS'ye

Dönemin Milli Eğitim Bakanı Nimet Baş, SBS sınavlarına karşı veli şikâyetleri olduğunu belirterek, son iki yıldır uygulanan SBS'lere ilişkin bağımsız akademisyenlerden alınan araştırma sonuçlarının dikkate alınacağını açıklamıştır. Bu araştırmaların etkisiyle, Bakan Baş, 28 Haziran 2010'da yaptığı bir açıklamada, 6, 7 ve 8. sınıflarda kademeli olarak uygulanan SBS sınavlarının kaldırılacağını ve bundan sonra sadece 8. sınıf sonunda tek bir SBS'nin uygulanacağını duyurmuştur.¹⁸⁰ Bakanın

¹⁸⁰ SETA, *Türkiye'de Ortaöğretimin Geleceği: Hiyerarşi mi, Eşitlik mi?*, s.10.

bağımsız akademisyenlerin araştırma sonuçlarına dayandırarak vermiş olduğu kararlar önceki sınav sistemlerine göre “*süreç odaklı ölçmenin hedeflendiği SBS’ler*” sistemi, yeniden bir yıl ile sınırlı anlık performans ölçen yapıya geri dönmüştür.

Bu açıklama, SBS'nin 2008 öncesinde uygulanan OKS'nin aynısı olacağı yönündeki eleştirileri beraberinde getirmiştir. Bu eleştirilere karşı Bakanlık verdiği cevapta, 8. sınıf sonunda uygulanacak olan SBS'nin, 2008 öncesinde uygulanan OKS'ye şekil olarak benzese de yapısal ve içerik olarak iki sınavın farklı olduğunu belirtmiştir. Bu ifadeyi gerekçelendirmek adına, öğrencilerin sorumluluk alanlarının farklılık gösterdiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin 6, 7 ve 8. sınıf müfredatlarından sorumlu olduğu OKS sistemine karşılık, yeni uygulanacak SBS sisteminde öğrencilerin sorumlulukları sadece 8. sınıf müfredatını kapsayacak şekilde belirlenmiştir.¹⁸¹ Başka bir deyişle yeni uygulanacak tek SBS'li sisteminde öğrencilerin sorumlulukları, sadece 8. sınıf müfredatını kapsayacak şekilde belirlenmiştir. Bu da demektir ki, öğrencilerin sınavdaki performansları, 8. sınıf ders içerikleri üzerinden değerlendirilecek ve öğrencilerin ortaöğretime yerleştirmedeki etkisi %70 olacaktır. Ayrıca, 6, 7 ve 8. sınıf not ortalamalarının etkisi %30 olacak, bu da öğrencilerin genel akademik başarılarının dikkate alınacağı anlamına gelmektedir.

Buraya kadar ayrıntılı olarak anlatılan ortaöğretime geçişte uygulanan sınav sistemleri hakkında bir özet yapmak gerekirse bunlar; LGS dönemi, OKS dönemi, SBS’ler dönemi ve tekrar tek sınava dönülen SBS döneminden oluşmaktadır. Bu sınav

¹⁸¹ SETA, *Türkiye’de Ortaöğretimin Geleceği: Hiyerarşi Mi, Eşitlik Mi?*, s.10.

sistemlerinde köklü değişiklikler yerine bir önceki sınavın eksikliklerini tamamlayıcı mahiyette adımlar atılmış ve düzenlemeler bu çerçevede gerçekleştirilmiştir.

Yapılan araştırmalar¹⁸² başlangıçta ideal hedefler belirlenerek uygulamaya konan SBS'nin pratikte istenmeyen sonuçlar doğurduğunu göstermiştir. Bu istenmeyen sonuçlar arasında SBS'nin üç yıla yayılmasından kaynaklanan stresin daha alt sınıflara kadar inmesi, sosyo-kültürel anlamda bilinçli olan ailelerin daha avantajlı hale gelmesi, öğretmenin ve okulun önemini yitirerek değersizleşmesi, yılsonu başarı puanının etkili olması nedeniyle veliler ve okul yönetimleri arasında torpil içerikli ilişkilerin artması gibi durumlar sayılabilir. Yaşanan sıkıntılar gerek öğrencilerin gerekse velilerin nazarında adalet duygusunun zedelenmesine sebep olmuş ve sınavların güvenilirliği zayıflamıştır. Mezkûr nedenlerden ötürü oluşan pedagojik ve toplumsal kaygılar liselere girişte yeni bir sınav sistemi arayışını kaçınılmaz kılmıştır.

2.4.6 Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sistemi ve Ortak Sınavlar

Ortaöğretime geçişte uygulanan SBS'nin yarattığı olumsuz atmosfer, sisteme karşı yeni bir yaklaşımın benimsenmesi gerekliliğini ortaya koymuş ve bu konu kamuoyu nezdinde önemli bir tartışma konusu haline gelmiştir. Bu bağlamda dönemin Milli Eğitim Bakanı Nabi Avcı, 3 Temmuz 2013 tarihinde gazetecilere yaptığı bir açıklamada son derece net bir şekilde “*gelecek yıl SBS olmayacak*” ifadesini kullanmıştır.¹⁸³ Eğitimin

¹⁸² Bkz., Şensoy, “Ortaöğretime Geçiş Sürecine Çözüm Olarak Getirilen Seviye Belirleme Sınavı (SBS)’nin Araştırılması”.

¹⁸³ Hürriyet, “SBS kalkıyor”, (3 Temmuz 2013), <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/23643000.asp>. Erişim Tarihi, 06.02.2023.

paydaşları olan öğrenci, öğretmen ve velilerden gelen taleplere ve eğitimin doğasındaki değişim ve gelişim ihtiyaçlarına paralel olarak, ortaöğretime geçişte yeni bir uygulamanın inşası hem pedagojik açıdan hem de toplumsal bir ihtiyaç olarak belirginleşmiştir. Bu doğrultuda, ortaöğretime geçiş sistemi güncellenmiştir. Bu güncelleme, eğitim paydaşlarının beklentilerine daha etkin bir şekilde yanıt vermek ve öğrencilerin daha sağlıklı bir ortamda ölçme değerlendirme sürecine tabi tutmak amacıyla yapılmıştır. Bu sınav sisteminin özelliklerine ve uygulamasına dair bilgileri vermeden önce sistemin nasıl belirginleşip olgunlaştırıldığına değinmenin faydalı olacağı kanaatindeyiz. Bu çalışmanın yazarı, TEOG sisteminin başlangıcından, geliştirilip uygulanmasına kadar tüm süreçlerde bizzat yer almıştır. Bu nedenle, çalışmada sunulan bilgiler birincil kaynak niteliğindedir ve merkezi sınavların tarihçesi açısından ülkemizde literatüre mütevazı bir katkı sunması umulmaktadır.

Bakanlık temel eğitimden ortaöğretime geçiş sisteminin oluşturulması için temel paradigmayı belirlemiş ve parametrelere dair uygulanabilirlik açısından sistemi iyileştirmek ve geliştirmek amacıyla ortak akli işe koşan ülke genelinde eğitimin tüm paydaşlarının katılımıyla gerçekleşen bölgesel çalıştaylar düzenlemiştir.¹⁸⁴ Çalıştaylara öğrenci, öğretmen, idareci, veli, akademisyenler ve bakanlık yetkilileri katılmıştır. Bu çalıştaylar neticesinde elde edilen çıktılar doğrultusunda Eskişehir’de geniş katılımlı kapsamlı bir genel değerlendirme çalıştayını gerçekleştirilmiştir. Bu çalıştayda diğer illerde de konuşulan hususları da ele alınmak üzere yeni sistem, olumlu, olumsuz görüşler ve bu konudaki öneriler olmak üzere üç basamakta ele alınmıştır. Bu çalışmalar neticesinde

¹⁸⁴ Çalıştaylar Adana, Ankara, Antalya, Bursa, Denizli, Diyarbakır, Edirne, Erzurum, Gaziantep, İstanbul, İzmir, Kayseri, Malatya, Samsun, Trabzon illerinde düzenlenmiştir.

yeni sisteme dair; telafi şansının verilmesi ve sınav kaygısının zamana yayılarak mini sınavlara indirgenmesi, öğretmen ve okulun önemini artırması ve okulun merkeze alınması, öğretmenin de değerlendirilebilecek olması gibi hususlar yeni sisteme dair olumlu görüşler olarak ön plana çıkmıştır.¹⁸⁵

Mezkûr olumlu görüşlerle birlikte yeni sistem, bir takım endişeleri de beraberinde getiriyordu. Bu kapsamda Eskişehir çalıştayında; başta özel okullarda olmak üzere öğretmenlerin objektif değerlendirmede bulunmayacağı, merkezi sınavların bölgesel ve kırsal eşitsizlikleri dikkate almaması, sadece akademik değerlendirmenin yapıyor olması gibi hususlar sisteme dair olumsuz görüşler olarak ifade edilmiştir.¹⁸⁶ Aynı çalıştayda, yeni sistemin daha sağlıklı işleyebilmesi amacıyla bir dizi öneri ortaya konmuş ve bu öneriler doğrultusunda sistem temel hatlarıyla şekillenmiştir. Bu bağlamda, öne çıkan bazı öneriler: merkezi sınavın sadece 8. sınıfta yapılması, yerleştirmeye esas puan oluşturulurken merkezi sınavın ağırlığının artırılması, öğrencilerin yaşça küçük olması nedeniyle 5. sınıfın değerlendirmeye alınmaması, şeklindedir.¹⁸⁷

Yukarıda değinildiği üzere sahaya inilmeden önce model; teoride 6, 7 ve 8. sınıflarda merkezi sınav yapılmasını ön görmekteydi. Ayrıca öğretmenlerin yerleştirmede kullanılacak puana etkisinin % 40 olacağı hakkında bir kanaat hâkimdi. Ancak sözü edilen tüm bu çalıştaylar neticesinde ileride değineceğimiz üzere köklü değişikliklere

¹⁸⁵ MEB, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş, 14.08.2013 Tarihli Eskişehir Bölge Çalıştay Değerlendirme Raporu, s.1.

¹⁸⁶ MEB, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş, 14.08.2013 Tarihli Eskişehir Bölge Çalıştay Değerlendirme Raporu, s.1.

¹⁸⁷ MEB, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş, 14.08.2013 Tarihli Eskişehir Bölge Çalıştay Değerlendirme Raporu, s.2.

gidilmiş ve masada çalışılan ve belirginleşen hususlar dışında farklı kararlar alınmıştır. Buradan hareketle denilebilir ki modelin parametrelerine dair kararlar ortak aklın ürünü olacak şekilde kararlaştırılmıştır. Bu uygulama eğitimde karar alma süreçlerinde katılımcı yaklaşımı hayata geçirmesi açısından ayrıca önem arz etmektedir.

Teorik ve uygulamalı çalışmaların ardından, yeni sistem olgunlaştırılmış ve kamuoyuyla paylaşılacak aşamaya getirilmişti. Liselere geçişte yapılan bu güncelleme, Millî Eğitim Bakanı, Müsteşarı, Bakanlık üst düzey yöneticileri ve milli eğitim uzmanlarının katıldığı bir basın toplantısıyla 4 Eylül 2013 tarihinde Ankara JW Marriot Otel’de kamuoyuna tanıtıldı.¹⁸⁸ Toplantıda basın mensuplarına ve onların aracılığıyla kamuoyuna sunulan sistem, ana hatlarıyla şu şekildeydi:

Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi;¹⁸⁹ öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisini güçlendirmeyi, eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun rolünü etkinleştirmeyi, ülke çapında eş zamanlı müfredat uygulamasını sağlamayı, başarı değerlendirmesini sürece yaymayı, öğretim programlarını objektif bir şekilde izlemeyi ve değerlendirmeyi, okul dışı eğitim kurumlarına olan ihtiyacı azaltmayı, öğretmenin mesleki performansını artırmayı, tek bir sınavın neden olduğu olumsuzlukları azaltmak için telafi imkânları sunmayı, öğrencilerin okula devamsızlık oranını en düşük seviyeye indirmeyi, orta ve uzun vadede öğrencinin ders dışındaki sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, sistemin temel hedefleri, eğitim sürecini daha etkili ve kapsamlı hale getirerek öğrencilerin çok yönlü

¹⁸⁸ MEB, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi, Basın Açıklaması, Değerlendirme Raporu, s.1.

¹⁸⁹ MEB, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi, Basın Sunumu.

gelişimini desteklemektir. Bu amaçlar, öğrencilerin sadece akademik başarılarına değil, aynı zamanda sosyal, kültürel ve sportif alanlardaki yeteneklerine de odaklanarak öğrencilerin geniş bir perspektifte gelişmelerini sağlamayı amaçlamaktadır.

2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren, merkezi ortak sınavlar uygulaması çerçevesinde, altı temel ders (*Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, din kültürü ve ahlak bilgisi, T.C inkılap tarihi ve Atatürkçülük, yabancı dil*) için 8. sınıf düzeyinde görev alan öğretmenler tarafından her dönemde yapılan sınavlardan biri, öğrencilerin performanslarını değerlendirmek amacıyla ortak bir şekilde gerçekleştirilecektir.

Basına yapılan sunumda¹⁹⁰ ifade edilen diğer uygulama detayları arasında; her dönemde, müfredatı kapsayan ortak sınavlar düzenlenecek olup, daha önce sayılan altı temel derslerdeki yazılı sınavlardan biri ortak yapılacaktır. Hangi yazılının ortak sınava dâhil olacağı konusunda “iki yazılısı olan derslerde birincisi, üç yazılısı olan derslerde ise ikincisi” şeklinde karar alınmıştır. Ortak sınavlar, akademik takvim doğrultusunda işlenen müfredatı kapsayacak biçimde her dönem iki okul gününe yayılacak ve sınavın yapıldığı günlerde ilgili okullarda ders işlenmeyecektir. Sorular çoktan seçmeli (4 seçenekli) olacak ve yanlış cevap sayısı doğru cevap sayısını etkilemeyecektir. Öğrenciler, olağanüstü haller ve özel durumlar dışında ortak sınavlara kendi okullarında gireceklerdir. Sınavda görevlendirilen öğretmenler, kendi okullarının dışında farklı bir okulda görev alacaklardır. Geçerli bir mazereti nedeniyle ortak sınava katılamayan öğrenciler, önceden belirlenen ve duyurulan bir tarihte mazeret sınavına alınacaklardır. Bu açıklamalardan anlaşıldığı üzere yeni sistemin getirdiği en önemli yenilik geçerli bir

¹⁹⁰ MEB, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi, Basın Sunumu.

mazereti olması nedeniyle asıl sınava katılamayan öğrencilere telafi imkânının tanınmasıdır. Bu uygulama daha önce yapılan merkezi hiçbir sınavda söz konusu olmamıştır.

Ortaöğretime yerleştirmeye esas puanın nasıl oluşacağı sorusuna aynı sunumda; ortak sınavlar çerçevesinde, yapılan sınavlardan alınan puanlar, kendi ağırlık katsayıları ile çarpılacaktır. Bu çarpımların toplamı, derslerin ağırlık katsayılarının toplamına bölünerek ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı hesaplanacaktır. Öğrencilerin 6, 7 ve 8. sınıf yılsonu başarı puanları ile 8. sınıf ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı toplanacaktır. Elde edilen toplam, ikiye bölünerek yerleştirmeye esas puan elde edilecektir. Puanlama, 500 tam puan üzerinden gerçekleştirilecektir,¹⁹¹ şeklinde cevap verilmiştir.

Sunumda belirtilenlere göre, ortaöğretime yerleştirmeye esas puan, öğrencinin bir sonraki eğitim kademesinde devam edeceği okulu belirleme sürecinde kullanılacaktır. Yerleştirmeler, öğrencilerin yaptıkları okul tercihleri ve puanlarına dayalı olarak değerlendirilecek ve bu değerlendirme merkezi olarak elektronik ortamda gerçekleştirilecektir, denilmiştir.¹⁹²

Yerleştirmeye esas puanların eşit olması durumunda şu öncelik sıralamasına göre yerleştirme yapılacaktır: ilk olarak ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı değerlendirilecek, eşitlik devam ederse sırasıyla 8, 7 ve 6. sınıflardaki yılsonu başarı puanı üstünlüğü gözetilecektir. Ardından tercih önceliği değerlendirilecek ve son olarak okula özürsüz

¹⁹¹ MEB, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi, Basın Sunumu.

¹⁹² MEB, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi, Basın Sunumu.

devamsızlık yapılan gün sayısının azlığına göre yerleştirme yapılacaktır.¹⁹³ Sıralamada okula özürsüz devamsızlık sayısının yer alması öğrencilerin okula devam etmelerini teşvik edici ve okulla bağı sağlamlaştırıcı bir adım niteliği taşımaktadır.

Yeni sistemin kamuoyuyla paylaşılmasının ardından sistem eğitim gündeminde ilk sıraya yükselmiştir. Daha önce değişiklik yapılacağının bilinmesi fakat yapılan değişikliklerin ne olacağı konusunda bir kestirimde bulunulamaması kuşkusuz bu ilgede önemli bir paya sahiptir. Bakanlık eğitimin tüm kesimlerinin katılımıyla gerçekleşen toplantılarda ortak aklın ürünü olarak inşa edilen yeni sistemi uygulanabilirliği ve işlevselliği açısından test etmek amacıyla seksen bir ilde pilot uygulama gerçekleştirmeye karar vermiştir. Pilot uygulamada amaç; sistemin kurgusu, işleyişi ve parametrelerine dair geri bildirimler almak ve asıl uygulamaya geçmeden önce varsa aksayan yönlerin giderilmesi ve sorunsuz bir uygulama için bir simülasyon gerçekleştirmektir. Bu amaçlarla 01 Kasım 2013 tarihinde 81 ilde 81 okulda 6.357 öğrencinin katılımıyla yaklaşık 1.000 sınav görevlisinin gözetiminde merkezi ortak sınavlara dair pilot uygulama gerçekleştirilmiştir.¹⁹⁴ Pilot uygulama neticesinde sınavın aksayan yönleri ve uygulayıcılardan kaynaklanan sorunları görme imkânı doğmuştur. Bu uygulama neticesinde paradigmatik bir değişikliğe ihtiyaç duyulmadığı, bunun yerine parametrik birtakım değişikliklerin yapılması gerektiği kanaati hâsıl olmuştur.

Pilot uygulama neticesinde uygulama ve uygulayıcı hataları dışarda tutulduğu takdirde sadece bir parametrik değişikliğe ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır. Bu ise pilot

¹⁹³ MEB, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi, Basın Sunumu.

¹⁹⁴ MEB, 01 Kasım 2013 Merkezî Ortak Sınavlar Pilot Uygulaması Ortak Raporu, s.1.

uygulama yapılmadan önce her sınav arasının 50 dakikalık dinlenme olarak ayrılması kararlaştırılmıştı. Ancak pilot uygulamada görüldü ki bu 50 dakikada öğrenciler, sınav ciddiyetinden uzaklaşmakta oyuna dalarak, elli dakikalık ara verilmesinin amacı olan dinlenmenin aksine daha fazla yorulmaktaydılar. Bu nedenle bu ara 50 dakika yerine öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacakları, salon görevlilerinin ise biten sınav evraklarını güvenli bir şekilde sınav bina komisyonlarına teslim ederek kutulara yerleştirmeleri ve yeni sınav evraklarını sınıfa getirebilmeleri için iki sınav arasında ki aranın 30 dakika olması kararlaştırılmıştır.

Bu çalışmalar neticesinde son hali verilen yeni sistem ilk olarak 28-29 Kasım 2013'te uygulanmıştır. Bu uygulama daha önce değinildiği üzere iki okul gününde ve her gün üç dersten sınav yapılmasıyla toplamda altı dersten sınavın gerçekleştirilmesini içeriyordu. Kılavuzda belirtilen uygulamaya göre, her ders için 20 adet çoktan seçmeli soru sorulacak olup, her öğrenciye A ve B kitapçığı olmak üzere iki farklı kitapçık verilecektir. Sınav süresi ise her sınav için bir ders saati olan 40 dakika olarak belirlenmiştir.¹⁹⁵ Kılavuzda netleştirilen bir diğer konu ise, 8. sınıf öğrencilerinin parasız yatılılık ve bursluluk hakkından yararlanmak istiyorsa ayrıca PYBS'ye girmeyecekleri, yerleştirmeye esas puanları ile değerlendirilecekleri hususudur.¹⁹⁶

Yukarıda ayrıntılı olarak anlatılan süreçler sonunda olgunlaştırılan yeni sistem ilk olarak 28-29 Kasım 2013 tarihinde, yurtiçi ve yurtdışı toplam 86 bin 25 sınıfta, 14 bin 407 okulda ve 972 sınav merkezinde, % 96,4 katılım oranıyla 1.244.733 öğrenciyle

¹⁹⁵ MEB, 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılı Ortaöğretime Geçiş Ortak Sınavları Kılavuzu, s.5.

¹⁹⁶ MEB, 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılı Ortaöğretime Geçiş Ortak Sınavları Kılavuzu, s.5.

gerçekleştirilmiştir.¹⁹⁷ Ortak sınavlara katılamayan 45.984 öğrenciden geçerli mazereti bulunan 10.751 öğrenci için 14-15 Aralık 2013 tarihlerinde 818 sınav merkezinde “mazeret sınavları” yapılmıştır.¹⁹⁸

Bakanlık; ortak sınavlar uygulamasının değerlendirilmesi, 2. dönem ortak sınavlara kadar yapılması gereken düzenlemelerin tespit edilmesi amacıyla Amasya, Hatay, Mardin, Manisa, Van, Sakarya ve Konya illerinde 81 ilden gelen öğrenci, öğretmen, veli ve idarecilerin katılımıyla değerlendirme çalıştayları yapmıştır. Bu değerlendirme çalıştaylarında, ortak sınavlar uygulamasının eğitimin tüm paydaşları tarafından ele alınması, müzakere edilmesi, değerlendirilmesi ve sistemi geliştirmeye yönelik öneriler sunulması sağlanarak olumlu, olumsuz görüş ve önerileri içeren bin dokuz yüz on altı görüş alınmış ayrıca katılımcılara anketler uygulanmış ve mülakatlar yapılmıştır.¹⁹⁹

Çalıştaylara katılan öğrenci, veli, öğretmen ve idarecilere ek olarak; ortak sınavları değerlendirmek, sistemin etki alanına giren bireylerden alınan görüş ve öneriler marifetiyle analizler yapmak ve okul ilişkisinin zayıf olduğu, düşük başarı profiline sahip öğrenci kitlesinin gözünden sınavın değerlendirmesini yapabilmek için mazeret sınavlarına katılan öğrencilere de anket uygulanmış ve mülakat yapılmıştır.²⁰⁰

¹⁹⁷ MEB, 27.01.2014 Tarihli Ortak Sınavları Değerlendirme Raporu, s.1.

¹⁹⁸ MEB, 27.01.2014 Tarihli Ortak Sınavları Değerlendirme Raporu, s.1.

¹⁹⁹ MEB, 27.01.2014 Tarihli Ortak Sınavları Değerlendirme Raporu, s.1.

²⁰⁰ MEB, 27.01.2014 Tarihli Ortak Sınavları Değerlendirme Raporu, s.1.

Bakanlık; çalıştay raporları, anket sonuçları ve geri bildirimlerden hareketle ortak sınavların başarıyı daha doğru ölçmesi, sınavlar öncesi yaşanan stres ve kaygının azalması, sınav aralarında tanınan otuz dakikalık süreler, sınavların aynı gün içinde her ders için ayrı ayrı yapılması, yanlış cevapların doğru cevapları etkilememesi, mazeret sınavları ile telafi esnekliğinin getirilmesi, ortak sınavların kasım ve nisan aylarında gerçekleştirilmesi, bir günde üç dersten sınav uygulaması, çözülmesi gereken temel sorunlar bulunmakla birlikte genel anlamda soruların açıklık ve anlaşılabilirliği ile müfredatla uyumluluğu, ayrı ayrı tüm derslerin sınav sürelerinin yeterliliği gibi “Ortak Sınav” önermelerinin öğrenciler, öğretmenler, veliler ve idareciler açısından olumlu karşılandığını tespit etmiştir.²⁰¹

Yine aynı çalışmalar neticesinde; ortak sınavlar, eğitim sürecinde önemli bir etkileşim aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sınavlar, öğrenci ile öğretmen arasındaki bağları güçlendirmekte, öğrencilerin öğrenim süreçlerine daha etkin bir katılım sağlamalarına olanak tanımaktadır. Aynı zamanda, öğretmenlerin sınıf içindeki rolünü daha etkin bir şekilde yerine getirmelerine yardımcı olmaktadır. Ortak sınavlar, öğrencilerin performanslarını değerlendirmenin yanı sıra, öğretmenlerin öğrenciye daha iyi rehberlik yapmalarına ve eğitim sürecini yönlendirmelerine olanak sağlamaktadır, şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır. Müfredatın uygulanmasıyla ilgili sorunlar olmasına rağmen ortak sınavların okulları müfredatın ülke çapında eş zamanlı uygulanması için güdülediği, öğretmenin meslekî performansını önemli kıldığı, okul dışı eğitim kurumlarına karşı belirgin bir azaltıcı etki oluşturarak, bu alandaki ihtiyacı minimize etme

²⁰¹ MEB, 27.01.2014 Tarihli Ortak Sınavları Değerlendirme Raporu, ss.1-2.

yönünde bir ivme kazandırdığı, öğrencilerin okula devamsızlığını azaltmada olumlu katkı sunduğu, orta ve uzun vadede öğrencinin ders dışı sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerini değerlendirmeye dönük bir yüzünün olması gibi hususlar TEOG sisteminin benimsenmesini hızlandırdığı anlaşılmıştır.²⁰²Ortak Sınavlar uygulamasının felsefesi ve temel paradigmal hedefleri yukarıda da ifade edildiği üzere paydaşlar nezdinde kabul görmekle birlikte uygulamaya taalluk eden konularda kayda değer oranda sorunun bulunduğu da yapılan çalıştaylar, anket ve analizler neticesinde ortaya çıkmıştır.²⁰³

Bunlardan bazıları,²⁰⁴ sınav sorularının niteliği ile ilgili olarak soruların müfredata uygun olmadığı, sorularda görselliğe yer verilmediği, yanlış ve çelişkili soruların sorulduğu, soruların dikkate değer bir kısmının açık, anlaşılır ve seçici bulunmadığı şeklindedir. Sınavın uygulanması ile ilgili olarak; sınav salon sayısının çok olduğu okullarda evrak işi için ayrılan sürenin yetmediği, bazı okullarda sınıf büyüklüklerinin öğrencilerin sınavda tek oturmalarına elverişli olmadığı, Bakanlıktan gönderilen sınav evraklarında eksikliklerin bulunduğu şeklindedir. Mazeret sınavına katılma kriterlerinin net olmadığı, sadece il merkezlerinde mazeret sınavlarının yapılması gerektiği, öğrencilerin sınava katılmama gerekçelerinin işlenebileceği muaf, mazeretli, mazeretsiz, nakil vb. seçeneklerin olduğu bir modülün oluşturulması gerektiği belirtilmiştir. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin muafiyet sınıflandırmasının sağlıklı işletilmediği ayrıca bu öğrencilerin özür durumlarına uygun sınav salonlarının ve gözetmenlerin yetersiz olduğu, engelli öğrencilerin durumlarının işlenebileceği bir modüle ihtiyaç duyulduğu

²⁰² MEB, 27.01.2014 Tarihli Ortak Sınavları Değerlendirme Raporu, ss.1-2.

²⁰³ MEB, 27.01.2014 Tarihli Ortak Sınavları Değerlendirme Raporu, s.2.

²⁰⁴ MEB, 27.01.2014 Tarihli Ortak Sınavları Değerlendirme Raporu, s.2.

ifade edilmiştir. Her ders için sınav tarihine kadar işlenmesi öngörülen müfredatın kapsamının tekrar gözden geçirilmesi ve buna bağlı olarak bazı derslerin kapsamının azaltılması gerektiği, Bakanlığın onayıyla okutulmakta olan farklı yayınevlerine ait kitapların mevcudiyeti dikkate alınmadan soru hazırlanmasının sorun teşkil ettiği, şeklindedir.

Bakanlık yaptığı saha çalışmaları neticesinde ortak sınavlar uygulamasının sahip olduğu temel felsefenin eğitimin paydaşları tarafından benimsendiğini ve ortak sınavların felsefi altyapısının doğru kurgulandığını gösteren verilerin alındığını belirtmiştir. Ancak aynı açıklamaları *“Yapılan analizler göstermektedir ki düşünce altyapısı kuvvetli olan yeni sistem uygulama alanında gerekli teknik altyapı ile desteklenememiştir.”* ifadeleri takip etmiştir.²⁰⁵ İlk uygulaması bir takım teknik aksaklıkların dışında başarılı bir şekilde gerçekleştirilen ortak sınavlar, eğitimin paydaşları tarafından önemli ölçüde kabul görmüş ve temelde öğrencilerin stres kaynaklı sorunlarını azaltıcı bir etki yapmıştır. Özellikle soruların kolay olması başarılı ve ayırt edici bir sınav isteyen öğrencilerin dışında genel bir memnuniyet hâsıl etmiştir.

Ortak sınavların *“her öğrencinin kendi okulunda sınava girmesi”* hedefini gerçekleştirebilmesi için sınav merkezlerinin sayısı yaklaşık dört kat artmıştır. Merkezi ortak sınavlar ilçelerde hatta köylerde dahi uygulanmıştır. Bu nedenle birçok okul ve öğretmen merkezi olarak yapılan sınavlarda ilk defa görev almıştır. Bu bağlamda ortak

²⁰⁵ MEB, 27.01.2014 Tarihli Ortak Sınavları Değerlendirme Raporu, s.3.

sınavların operasyonel büyüklüğünü ortaya koyma adına bir önceki yıl yapılan SBS sınavının istatistikleriyle²⁰⁶ karşılaştırma yapmak faydalı olacaktır.

TEOG sisteminden bir önceki yıl uygulanan SBS’de sınav merkezi sayısı 851 iken bu sayı ortak sınavlarda 972 olmuştur. Yine SBS’de 3.907 okulda sınav yapılmışken, ortak sınavlar 14.407 okulda yapılmıştır.²⁰⁷ Bu sayılara göre ilk defa sınav yapılan okul sayısı 10.500’dür. SBS’de 58.405 sınav salonu varken ortak sınavlarda bu sayı 86.025’dir. Sınavda gözetmenlik yapan öğretmenlerin sayısı SBS’de 129.000 iken bu sayı ortak sınavlarda 200.000 olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığının toplam öğretmen sayısı o dönemde 9000.000 kûsur olduğu düşünöldüğünde personelin dörtte birinin dâhil olduğu devasa bir organizasyonun gerçekleştirildiğı söylenebilir. Bir başka açıdan düşünöldüğünde bu denli büyük bir sınava ilk defa dâhil olan kişiler ve merkezler açısından var olan tecrübe eksikliği bir takım aksaklıkların sebebi olarak değeriendirilmektedir.

TEOG Sistemi Bakanlığın yürüttüğü faaliyetler içerisinde istişare mekanizmalarının en çok işletildiğı çalışmaların başında gelmektedir. Sistem, oluşturulma aşamasından uygulama aşamasına kadar Bakanlık içi ve dışı birçok istişare süreciyle şekillendirilmiştir. TEOG sisteminin kurumsallaştırılması ve daha nitelikli hale getirilmesi çalışmaları kapsamında yapılan çalıştaylar da uygulanan bu yöntemin bir aşamasıdır. TEOG ile ilgili yapılan saha çalışmaları göstermektedir ki paydaşların

²⁰⁶ 18.04.2014 Tarihinde Okul Müdürlerine Yapılan Sunumdan Alınmıştır.

katılımıyla şekillendirilen süreçlerin paydaşlar nezdinde geçerliliği yüksek olmaktadır. Sürecin Bakanlık açısından belki de en önemli kazanımı istişarî mekanizmaların hayata geçirilmesi ve bu durumun oluşturduğu pozitif dışsalılıkların farkına varılmasıdır.²⁰⁸

2.4.7 Liselere Geçiş Sistemi (LGS)

19 Eylül 2017 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan açıklamaya göre, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında TEOG sisteminin uygulamadan kaldırılacağı duyurulmuştur. Yapılan açıklamayla henüz dört eğitim öğretim yılı uygulanmış olan TEOG'tan vazgeçildiği ve yerine öğrencilerin yüzde doksanının evine yakın adrese dayalı kayıt sistemi, yüzde onunun da merkezi olarak yapılacak sınavdan alacakları puanlarla “seçici” liselere yerleşmelerini öngören Liselere Geçiş Sistemine (LGS) geçilmiştir. Önceki tüm sınav sistemi değişikliklerinde olduğu gibi bu değişiklikte de öğrenciler üzerindeki sınav stresi değişikliğin gerekçesi olarak gösterilmiştir. Yapılan açıklamada;²⁰⁹ Liselere (fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, Anadolu lisesi ve proje temelli liseler) geçiş için düzenlenecek olan sınav, 8. sınıf sonunda, Haziran 2018’de gerçekleştirilecektir. Bu sınav, “Sözel Bölüm” ve “Sayısal Bölüm” olmak üzere iki ayrı kitapçık ve optik cevap formu kullanılarak iki oturumda gerçekleştirilecektir. Toplamda 135 dakika sürecek olan sınavda, 90 adet çoktan seçmeli soru yer alacaktır. Soruların derslere göre dağılımı aşağıda belirtildiği gibidir.

²⁰⁸ MEB, 21.07.2014 Tarihli Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi Değerlendirme Çalıştayları Raporu, s.9.

²⁰⁹ <http://kirsehir.meb.gov.tr/www/8-siniflar-icin-liselere-gecis-sinavi-ornek-sorular/icerik/1350>. Erişim Tarihi: 07.02.19

Liselere geçiş sınavının “Sözel Bölüm”ü 75 dakika, “Sayısal Bölüm”ü ise 60 dakika sürecektir. Sınavın “Sözel Bölüm”ünde Türkçe dersinde 20, T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçölük dersinde 10, DKAB dersinde 10, İngilizce dersinde 10 olmak üzere toplamda 50 soru bulunacaktır. “Sayısal Bölüm” de ise Matematik dersinden 20, Fen Bilimleri dersinden 20 olmak üzere toplamda 40 soru yer alacaktır. LGS, 8. sınıf öğretim müfredatlarını esas alarak oluşturulmuştur. Sabah oturumunda yer alan sözel bölümde 50 soru bulunurken, öğlen oturumunda uygulanan sayısal bölümde ise 40 soru yer almaktadır. Bu şekilde toplamda 90 soru sorulmaktadır. Sözel bölümdeki alt testler arasında Türkçe, DKAB, T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçölük ile yabancı dil bulunmaktadır. Sayısal bölümde ise matematik ve fen bilimleri alt testleri yer almaktadır.²¹⁰

Yeni sisteme göre öğrenciler liselere yerleşirken iki yoldan birini tercih edebilirler. Bunlardan ilki ²¹¹; merkezi sınav puanı üstünlüğüne göre gerçekleşen yerleştirme, fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, proje uygulayan eğitim kurumları ve mesleki teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programlarına öğrenci kabulüne dayanmaktadır. Bu yerleştirme süreci, LGS’den aldıkları puan doğrultusunda öğrencilerin tercihleri dikkate alınarak yapılmaktadır. Öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmesinde kullanılan bir diğer yöntem de yerel yerleştirmedir. Bu yerleştirme süreci, okulların tür, kontenjan, coğrafi konum, belirlenen ortaöğretim kayıt bölgesi, öğrencilerin ikamet adresleri, ortaokuldaki bulunma durumu, tercih önceliğı, okul başarı puanı, devam-devamsızlık durumu ve yaş kriterleri gibi faktörlere dayanarak

²¹⁰ MEB, 2018 Liselere Geçiş Sistemi (LGS), Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı, s.11.

²¹¹ MEB, Ortaöğretime Geçiş Tercih ve Yerleştirme Kılavuzu 2018, s.5.

gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda, yerel yerleştirme süreci öğrencilerin bölgesel ve yerel koşullarını dikkate alarak adil ve dengeli bir yerleştirme sağlamayı hedeflemektedir.²¹²

LGS, ilk olarak 2 Haziran 2018 tarihinde gerçekleştirilmiş olup, bu sınavda toplamda 971.657 öğrenci sabah ve öğle oturumları olmak üzere iki ayrı oturumda yer almıştır.²¹³ 2017-2018 eğitim-öğretim yılında toplam 1.192.799 sekizinci sınıf öğrencisi mezun olmuş, bu öğrencilerden ise 971.657'si merkezi sınava katılmıştır. Bu, mezun olan öğrencilerin %81,46'sının sınava katıldığını göstermektedir. Yerel yerleştirme seçeneklerinin olmasına rağmen, öğrencilerin sınava bu denli yoğun katılım göstermesi dikkat çekicidir. Başka bir deyişle, 2018 yılında ortaokulu tamamlayan her 10 öğrenciden 8'i merkezi sınava girmiş bulunmaktadır. Sınavda öğrencilerin 20 soruluk alt testler arasında en düşük başarı düzeyi matematik de gerçekleşirken, en yüksek başarı düzeyi Türkçe'de gerçekleşmiştir. 10 soruluk alt testlerde ise en yüksek başarı DKAB testinde gösterilmiştir.²¹⁴

Eğitim alanında, genel olarak, eğitimin sürekli değişen ve hızlı bir şekilde dönüştürülen bir yapıya sahip olduğu algısı hâkimdir. Bu ifadeyle, çok kısa zaman dilimlerinde eğitim modellerinin değiştirildiği, bir modelin sonuçları görülmeden başka bir modele geçildiği düşünülmektedir. Eğitim bilimleriyle yakından ilgilenenler için, ülkemizde eğitim sistemi ve bu sisteme bağlı sınav sistemleri konusunda sürekli bir

²¹² MEB, Ortaöğretime Geçiş Tercih ve Yerleştirme Kılavuzu 2018, s.5.

²¹³ MEB, 2018 Liselere Geçiş Sistemi (LGS), Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı, s.8.

²¹⁴ MEB, 2018 Liselere Geçiş Sistemi (LGS), Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı, s.8.

arayışın sürdüğünü belirtmek mümkündür. Bu arayış, eğitimde kaliteyi artırmak, öğrenci başarısını yükseltmek ve eğitim süreçlerini daha etkili hale getirmek amacıyla devam etmektedir. Sadece sınav sistemlerinin gelişim aşamalarına bakıldığında bile son yirmi yılda altı sınav sisteminin geliştirilip uygulamaya konmuş olması bu arayışın güçlü bir şekilde devam ettiğini göstermektedir.²¹⁵

2.5 Yükseköğretime Geçiş Sınavlarının Tarihsel Gelişimi

1960 yılına kadar, Türkiye’de üniversiteye giriş süreci oldukça çeşitlilik arz eden bir yapıya sahipti. Bu dönemde, üniversitelere kabul mekanizması farklı yöntemlerle yönetiliyordu. Kontenjan durumuna bağlı olarak, bazı fakülteler sınavsız öğrenci alırken, diğerleri öğrencileri liseden mezuniyet puanları, öğrencinin hangi lise bölümünden mezun olduğu, belirli sınavlar veya başvuru sıralaması gibi değişken kriterlere göre değerlendiriyordu.²¹⁶ Bu dönemde, farklı üniversitelerin kendi alım politikalarını belirleme özgürlüğü olduğu için, üniversiteye giriş sürecinde büyük bir çeşitlilik mevcuttu. Ancak, 1960 sonrasında, Türkiye’de üniversiteye giriş sürecinde merkezi sınavlar daha yaygın bir uygulama halini almış ve bu süreçte önemli değişiklikler yaşanmıştır.

Yükseköğretime talebin artması ve mevcut öğrenci alım yöntemlerinin yetersiz kalması, önemli değişikliklere neden olmuştur. Bu reformlardan biri, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi’nde uygulanan merkezi sınav sistemidir. Bu sistem, başarılı

²¹⁵ Didem Aksoy ve Burcu Meltem Arık, “Liselere Geçişte Yeni Sistem ve Nitelikli Ortaöğretim İçin Yol Haritası”, *Eğitim Reformu Girişimi*, 2017, s.6.

²¹⁶ Fethi Toker, *Türkiye’de Yükseköğretime Giriş*, Ankara: ÖSYM Yayınları, 1997, s.26.

olduğu düşünülerek, bir sonraki yıl Ankara Üniversitesi'nin tüm birimlerine genişletilmiştir. 5 Şubat 1964 tarihinde yayınlanan “*Üniversiteler Arası Kayıt ve Giriş İmtihanı Yönetmeliği*” ile yükseköğretimde merkezi sınav sistemine geçiş sağlanmıştır. İlerleyen yıllarda, İstanbul Üniversitesi dâhil olmak üzere birçok üniversite benzer şekilde merkezi sınavlar düzenlemiştir.²¹⁷ 1974 yılı itibarıyla, merkezi sınav sorumluluğu Hacettepe Üniversitesi'ne devredilmiştir. Hacettepe Üniversitesi'nin liderliğinde, merkezi sınavların daha etkin bir şekilde yönetilmesi amacıyla Üniversitelerarası Sınav ve Yerleştirme Merkezi (ÜSYM) kurulmuştur. Bu oluşum, 1975 yılında Üniversiteler Arası Seçme ve Yerleştirme Sınavı (ÜSS) ile ilk uygulamasını gerçekleştirmiştir.²¹⁸ ÜSYM, 1981 yılında, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında öğrenci seçimi ve yerleştirmeyi düzenlemek amacıyla YÖK bünyesinde Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) adını alarak faaliyet göstermeye devam etmiştir.²¹⁹ Bu merkez, çeşitli sınavlar düzenleyerek, bu sınavlar vasıtasıyla öğrenci yerleştirme işlemlerini yönetmekte ve denetlemektedir. Üniversite giriş sınavları, lisansüstü eğitim sınavları ve yabancı dil sınavları gibi çeşitli değerlendirme araçları arasında yer alan bu sınavlar, geniş kapsamlı bir öğrenci değerlendirme sürecini içermektedir.

Yükseköğretime geçişte uzun yıllar uygulanan tek aşamalı merkezi sınav, 1981 yılında temel değişikliklere uğramıştır. Bu dönemde, sınavın adı Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) ve Öğrenci Yerleştirme Sınavı (ÖYS) olarak değiştirilmiş ve iki aşamalı bir yapıya evrilmiştir. Ancak, 1987 yılındaki önemli bir değişiklik, ÖSS ve ÖYS ayrı sınavlar

²¹⁷ TED, *Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi*, Ankara: TED Yayınları. 2010, s.56.

²¹⁸ İsa Eşme, *Liseden Üniversiteye Dar Geçit, Türkiye'de Yükseköğretime Geçiş Sistemi*. İstanbul: FMV Yayınları, 2014, s.76.

²¹⁹ <https://www.osym.gov.tr/TR,8789/hakkinda.html>. (Erişim Tarihi:07.01.2024.)

olarak gerçekleştirilmeye başlanmıştır.²²⁰ Bu çerçevede, yükseköğretime giriş sınavları öğrencilerin değerlendirilmesi ve yerleştirilmesi aşamalarını içeren daha kapsamlı bir sisteme dönüştürülmüştür.

Üniversiteye giriş sistemine ilişkin temel değişikliklerden bir diğeri, 1998 yılında gerçekleştirilen kapsamlı bir revizyon ile hayata geçirilmiştir. Bu temel dönüşüm, 1999 yılından itibaren uygulanan yeni düzenlemeyle birlikte etkisini göstermiştir. ÖYS kaldırılarak, üniversiteye girişte yetenek odaklı ÖSS benimsenmiş ve aynı zamanda yabancı dil yeteneklerini ölçen Yabancı Dil Sınavı (YDS) getirilmiştir. Ortaöğretim Başarı Puanı'nın (OBP) etkisi, yüzde onlardan yüzde yirmilere çıkarılarak değerlendirme sürecine daha fazla katman eklenmiştir.

Üniversiteye giriş sistemindeki değişiklikler, 2009 yılında başlayan kapsamlı araştırmaların ardından, 2010 yılında yeni bir yapıya kavuşmuştur. 2010 yılı itibarıyla yürürlüğe giren ve yükseköğretime geçişi iki aşamalı ve iki ayrı sınav üzerinden düzenleyen bir mekanizma inşa edilmiştir. Bu mekanizmanın ilk aşamasına “Yükseköğretime Geçiş Sınavı” YGS adı verilmiş olup, 2006 öncesi dönemde uygulanan Lisans Yerleştirme Sınavı'ndan LYS farklı olarak, beş ayrı oturumda gerçekleştirilmiştir. Bu sistem 2017 yılına kadar uygulanmıştır.

Ülkemizde üniversiteye giriş için arayışlar devam etmiş ve bunun sonucunda 12 Ekim 2017 yılında YGS'nin kaldırılacağı ve yerine yeni bir sınav sisteminin getirileceği

²²⁰ TED, *Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi*, s.57.

ilan edilmiştir.²²¹ Dönemin YÖK başkanı kamuoyuna yaptığı açıklamada; yeni üniversiteye giriş sistemi, mevcut sınav sürecini optimize etmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda, sınavlar bir hafta sonuna sıkıştırılarak süreç kısaltılacak ve 18 puan türü azaltılarak yönetim kolaylaştırılacaktır. Odak noktası sayısal, sözel ve eşit ağırlık puan türlerine yönelirken Türkçe ve matematik önemli bir rol oynayacaktır. Ayrıca, bu değişikliklerle aday havuzunun genişletilmesi ve akademik çeşitliliğin artırılması hedeflenmektedir. Yeni sistem, daha adil ve etkili bir üniversite giriş değerlendirme süreci oluşturma amacını taşımaktadır, ayrıca bu yeni düzenleme ile mevcut sistemin 5 gün ve neredeyse 4 aylık süresinin lise eğitimine olumsuz etkileri en aza indirilecektir, demiştir.²²² Yeni gelen sınav sistemi ise Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) ismiyle ilk olarak 2018 yılında uygulanmıştır. Sınav, genel yetenekleri ve alan bilgisini ve dil yeterliğini ölçen üç oturumdan oluşmaktadır. Temel Yeterlilik Sınavı (TYT), Alan Yeterlilik Sınavı (AYT), ve Yabancı Dil Testi (YDT). Bu oturumlar, öğrencilere geniş bir ölçme perspektifi sunarak yükseköğretim kurumlarına girişte adil bir değerlendirme sağlamayı amaçlamaktadır.

- **Temel Yeterlilik Sınavı (TYT)**

TYT, genel yetenek ve genel kültür düzeylerini ölçen YKS'nin ilk oturumudur. Toplam 120 soru içermektedir ve 165 dakika süren bir sınavdır. TYT'nin puan etkisi, toplam sınav puanının %40'ını oluşturmaktadır. TYT sınavında, temel matematik,

²²¹ <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/universite-sinavinda-ygs-lys-ayrimi-kalkiyor/919981>. Erişim Tarihi: (06.01.2024)

²²² <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/yok-baskani-prof-dr-saracuniversite-giris-sinavi-bir-hafta-sonunda-baslayip-bitirilecek/919653>. (Erişim tarihi: 06.01.2024)

Türkçe, Fizik, Kimya, Biyoloji, DKAB, felsefe grubu, tarih ve coğrafya olmak üzere toplamda 9 farklı dersten sorular gelmektedir. Soruların derslere göre dağılımı şu şekildedir: Temel matematik bölümü 40 soru ile adayların matematik yeteneklerini ölçerken, Türkçe bölümü 40 soru ile dil bilgisi, sözcük bilgisi ve paragraf anlama gibi Türkçe becerilerini değerlendirmektedir. İkinci bölümde ise fen bilimleri ve sosyal bilimler derslerine yönelik sorular yer almaktadır. Fizik, kimya ve biyoloji toplamda 20 soru ile temsil edilirken, DKAB dersinde 5 soru ile felsefe grubundan (Mantık, Psikoloji, Sosyoloji) 5 soru sorulmaktadır. Tarih dersinde 5 ve coğrafya dersinden 5 toplamda 10 soru ile temsil edilmektedir. Öğrenciler sınav YKS başvurusu yaparken DKAB dersinden muaf olup olmadıklarını belirten kutucukları işaretlemekte, dertsen muaf olmayanlar DKAB testini, muaf olanlar ise alternatif olarak çıkan felsefe grubu testini çözmektedir. Aynı zamanda öğrencinin muafiyet bilgisi e-okul sistemi üzerinde de teyit edilmektedir.

- **Alan Yeterlilik Sınavı (AYT)**

AYT, YKS'nin ikinci oturumdur ve öğrencilerin seçtikleri alandaki bilgi ve yeteneklerini değerlendirmektedir. Toplam 160 sorudan oluşan AYT, 180 dakika süren bir sınavdır. AYT soru dağılımı şu şekildedir: Bu test, edebiyat-sosyal bilimler testi, sosyal bilimler 2 testi, matematik testi ve fen bilimleri testi olmak üzere dört ana bölümden oluşmaktadır. Edebiyat-sosyal bilimler testinde toplam 40 soru bulunmaktadır. Bu bölümde, Türk dili ve edebiyatı konularından 24 soru, tarih 1'den 10 soru ve coğrafya 1'den 6 soru yer almaktadır. Sosyal bilimler-2 Testinde de toplam 40 soru bulunmaktadır. Bu bölümde, tarih 2'den 11 soru, coğrafya 2'den 11 soru, felsefe grubu (mantık, psikoloji, sosyoloji) konularından 12 soru ve din kültürü ve ahlak bilgisinden 6 soru yer almaktadır. Matematik testinde 40 soru bulunmaktadır ve bu sorular matematik konularından 25 soru ve geometri konularından 15 soru şeklinde dağılmıştır. Fen bilimleri testinde de toplam

40 soru yer almaktadır. Bu bölümde, fizik konularından 14 soru, biyoloji konularından 13 soru ve kimya konularından 13 soru bulunmaktadır. DKAB dersinden muafiyet konusu TYT'deki işleyişle aynıdır. AYT'de de muaf olanlar için DKAB sorusuna alternatif olan çıkan felsefe gurubu testi yer almaktadır.

- **Yabancı Dil Testi (YDT):**

YDT, İngilizce, Almanca, Fransızca Rusça veya Arapça dillerinde yapılan bir dil yeterlilik sınavıdır. Toplam 80 sorudan oluşmaktadır ve 120 dakika sürmektedir. YDT, öğrencilerin yabancı dil becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Sınav, başvuruda belirtilen yabancı dile ait sorular içermekte ve tercih edilen dil için ayrı bir kitapçık verilmektedir.

2017 yılında geliştirilip 2018 yılında uygulanmaya başlanan YKS'de ise TYT'de 5, AYT'de 6 olmak üzere üniversiteye giriş sınavlarında toplam 11 adet DKAB sorusu sorulmaktadır. DKAB dersinin TYT ve AYT içindeki soru dağılımını niceliksel olarak ele alacak olursak; TYT içinde DKAB dersinden toplamda 5 soru yer almaktadır. TYT'nin toplam soru sayısının 120 olduğunu düşündüğümüzde, DKAB'ın TYT içindeki niceliksel ağırlığı %4.17'dir. AYT içinde ise DKAB dersinden toplamda 6 soru bulunmaktadır. AYT'nin toplam soru sayısının 160 olduğunu düşündüğümüzde, DKAB'ın AYT içindeki niceliksel ağırlığı %3.75'tir.

2.6 Tarihi Serüvende Türkiye'de Din Dersinin Gelişimi ve Ölçme Değerlendirme Yansımaları

2.6.1 Türkiye'de Din Dersinin Konumu

Osmanlıda, medrese ve mektep ikiliğinin yaşanmadığı devirlerde din dersi denildiğinde; ilköğretim sayılabilecek kademelerde eğitimin bütününe, mesleki ve

yükseköğretimde ise eğitimin önemli bir bölümüne hâkim dini pratiklerle iç içe bir yapının mevcudiyeti akla gelmektedir.²²³ Başka bir deyişle Osmanlıda eğitim; dini merkeze alan ve diğer kurum ve yapıları dinin etrafında konumlandıran bir karaktere sahipti. Bu bağlamda Osmanlı eğitim sistemi içinde ilköğretim kademesinde amaç; temel dini bilgilerin kazanılmasıydı. Üst kademelerde alınan her türlü eğitim ise tamamıyla dini eğitim olmamakla birlikte dini bir temele dayanıyordu.

Diğer dersler gibi dinin okullarda yer alması on dokuzuncu yüzyıla rastlar.²²⁴ 19. Yüzyıldan itibaren açılan okullarda din dersi, eğitimin temelini oluşturan öğrenme alanı değil, diğer derslerden bir ders olmuştur. Eski ve yeni eğitim anlayışları açısından bir değerlendirme yapan Bilgine göre; eski öğretim sistemi eğitimi “*dini eğitim*” olarak görürken, yeni öğretim sistemi ise dini, bir branş, bir öğrenme alanı, yani “*dinin öğretimi*” olarak görmektedir.²²⁵

Osmanlıda yeni açılan rüştiye, idadi ve sultani kurumlarında temel bir ders olarak okutulan din dersi, öğretimin her aşamasında yer almış ancak ders saatleri açısından farklılıklar olmuştur. Günümüzdeki DKAB dersine tam anlamıyla tekabül etmese de bu dersin benzeri sayılabilecek ders “*Malumat-ı Diniye*” veya “*Malumat-ı Diniye Maa Kur'an-ı Kerim*” şeklinde isimlendirilmiştir.²²⁶

²²³ Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1988, s.45.

²²⁴ Recai Doğan ve Cemal Tosun, *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık, 2002, s.1.

²²⁵ Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, s. 45.

²²⁶ Doğan ve Tosun, *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, s.1.

3 Mart 1924 tarihinde yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Kanunu'ndan sonra medreseler kapatılmış ve tüm eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. Medreselerin kapatılması neticesinde din eğitimi ve öğretimi konusunda ortaya çıkan ihtiyaçları karşılamaya dönük yeni düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelere göre ilkokul programlarında din dersi “*Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri*” adıyla 2, 3, 4 ve 5. sınıflarda ikişer saat; liselerin 1. ve 2. senelerinde (günümüzdeki 6. ve 7. sınıflar) “*Din Bilgisi*” adıyla birer saat yer verilmiştir.²²⁷

İlerleyen yıllarda Tevhid-i Tedrisat'ın başlangıçtaki ruhunu koruyamaması din eğitimi konusunda sınırlayıcı ve kısıtlayıcı bir yaklaşımın benimsenmesine sebep olmuştur. Ortaokullarda din dersi 1927 yılında kaldırılmışken ilkokullarda din dersleri 1927-1928 eğitim-öğretim yılından itibaren 3, 4 ve 5. sınıflarda birer saat yer almış ve 1929'da ise dersin sınavsız olması kararlaştırılmıştır.²²⁸ 1930 senesine gelindiğinde ise ilkokullardaki din bilgisi dersinin, isteyen öğrencilere “*perşembe günleri öğleden sonra yarım saat okutulması*” ön görülmüştür.²²⁹ 1936 ilkokul müfredatında, şehir ilkokullarında din dersleri ne program kapsamında ne de isteğe bağlı olarak yer almıştır.²³⁰

Çok partili hayata geçişin yaşandığı 1946 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunun ruhuna dönüş çabaları neticesinde okullarda din derslerine yer verilmesi önerilmiştir.

²²⁷ İlk Mektepler Müfredat Programı (1924), s.13-14; İlk Mekteplerin Müfredat Programı, Maarif Vekâleti İlk Tedrisat Dairesi, Matbaa-i Amire, İstanbul 1341(1925), s.13-14.

²²⁸ Doğan ve Tosun, *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, s.2.

²²⁹ İlk mektep Müfredat Programı (1930), T.C. Maarif Vekâleti, Devlet Matbaası, İstanbul 1930, s.229.

²³⁰ İlkokul Programı (1936), T.C. Kültür Bakanlığı, Devlet Basımevi, İstanbul 1936, s.35.

Yaklaşık çeyrek asır geçtikten sonra okullarda din dersinin yeniden okutulması teklifinin nedenleri ayrıntılı bir şekilde incelenmeye ve araştırılmaya muhtaç olduğunu belirtmek gerekir. Çalışmanın kapsamı dışında olması nedeniyle bu durumu ortaya çıkaran sebepleri başka bir çalışmaya havale ederek kısaca birkaç hususa değinmek gerekirse Kaymakçan’a göre; çok partili meclis sistemine geçişle birlikte halkın taleplerini daha rahat ifade etme fırsatı yakalamış olması ve böylelikle din eğitimi taleplerini daha yüksek perdeden seslendirmesi önemli bir gelişmedir.²³¹ Cebeci’ye göre ise; ikinci dünya savaşında ortaya çıkan buhranlar neticesinde maneviyata ve mukaddesata sarılma ihtiyacı ve kominizim tehlikesi böyle bir kararın alınmasında etkili olmuştur.²³² Yeni neslin büyüklere saygı göstermemesi, dinin Türk kültürünün tamamlayıcı bir unsuru olması, Kur’an okumayı bilmeyen ve ölen yakınlarına son görevlerini yerine getiremeyecek bir neslin yetişmesi gibi hususlar din dersinin yeniden okutulması için teklif edilmesinde öne çıkan diğer gerekçelerdir.²³³

Mezkur gerekçelerle 24 Aralık 1946 günü Halk Partisi senatörleri Muhittin Paha Pars ile Hamdullah Suphi Tanrıöver din öğretiminin okullarda okutulması yönünde öneri sunmuştur.²³⁴ Bu teklif sonrası gerek politika çevrelerinde gerekse basında çok çetin tartışmalar yaşanmıştır. Yaşanan bu tartışmalar neticesinde seküler bir yapıdaki okula din öğretiminin sokulamayacağı fikri galip gelmiş, Fransız örneğindeki gibi “*Muhasebatı*

²³¹ Recep Kaymakçan, “Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler”, *Ekev Akademi Dergisi*, Yıl: 10 Sayı: 27 (Bahar 2006), s.23.

²³² Suat Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*, Ankara: Akçağ Yayınları, 1996, s.125.

²³³ Kaymakçan, “Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler”, s.23.

²³⁴ Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*, s. 125.

Ahlakiye” dersinin konulabileceği kararlaştırılmıştır.²³⁵ Ancak zaman içerisinde ilgili konuların “*Yurt Bilgisi*” dersinde işlenebileceği varsayılmış ve okullara ayrıca bir ders konulmasından vazgeçilmiştir.²³⁶ Yaşanan tartışmalardan ortaya çıkan sonuçlar ve halkın taleplerini daha yüksek sesle dile getirmesi neticesinde 1948 yılında ilkokulların 4. ve 5. sınıflarında tercihe bağlı din bilgisi dersi konulmuş²³⁷ ve uygulama 1949 yılının Şubat ayında yayınlanan bir genelgeden sonra başlamıştır.²³⁸

Din dersi ilkokullarda okutulması kabul edilmiş olsa da velilerin yazılı olarak dersi alma yönünde isteklerini belirtmeleri ve din bilgisi dersinin normal ders zamanlarının dışında uygulanması şartı ile uygulamaya konulması bazı kesimlerde önemli eleştirilerin belirginleşmesine zemin oluşturmuştur. Nitekim öğrenci psikolojisi açısından düşünüldüğünde okul bittikten sonra seçmeli bir ders için okulda beklemek ne denli cazip olacaktır? Bu ve benzeri yoğun eleştiriler ve pedagojik gerçeklikler, bir yıl sonra yani 1950 yılında din bilgisi dersinin program içine alınmasını sağlamıştır.²³⁹ Tüm olumsuz şartlara rağmen öğrencilerin neredeyse yüzde yüzü bu dersleri seçmiştir. 1949-1950 eğitim öğretim yılında din dersine katılmayan ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin oranı, gayri Müslim öğrenciler dâhil edildiğinde dahi % 1’dir. 1951-1952 eğitim öğretim yılında ise bu oran % 0,7’ye kadar düşmüştür.²⁴⁰

²³⁵ Beyza Bilgin, *Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri*, Ankara: Emel Matbaacılık, 1980, s.57.

²³⁶ Bilgin, *Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri*, s.57.

²³⁷ İlk Okul Programı, T.C. Maarif Vekâleti, Maarif Basımevi, İstanbul 1956, s.299-302.

²³⁸ Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*, s. 126.

²³⁹ Halis Ayhan Kara, *Türkiye’de Din Eğitimi*, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul, 2014, s.179.

²⁴⁰ Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*, s. 126.

İlkokullarda birtakım sınırlamalarla uygulamaya konulan din dersi, her kesime devlet eliyle örgün eğitim kurumlarında din eğitiminin uygulanabilir olduğunu göstermiştir. Bu uygulama neticesinde oluşan olumlu dışsallık din derslerinin ilerleyen kademelerde de okutulmasının önünü açmıştır. 29 Mart 1956'da ortaokulların ilk iki sınıfında, öğrencilere seçmeli olarak bir saatlik din dersi için serbest çalışma saatleri ayrılmıştır. Dersi tercih eden öğrencilere derse devam ve sınav uygulaması zorunlu tutulmuştur.²⁴¹ Ancak bu kez 1949 yılındaki uygulamanın aksine çocuğunun din dersi almasını istemeyen velilerin yazılı olarak bu taleplerini iletmeleri kararlaştırılmıştır.²⁴²

1967 yılından itibaren, lise ve dengi okulların ilk iki sınıfında, laiklik ilkesi ve öğrencilerin isteğine bağlı olarak, haftalık ders saatleri dışında haftada bir saat din dersi eklenmiştir.²⁴³ Ortaokulların 3. sınıflarıyla birlikte lise ve dengi okulların 3. sınıflarında din bilgisi dersinin konulması ise ancak 1976-1977 eğitim öğretim yılında olmuştur. Bu dönem boyunca, 1983 yılına kadar, ilkokul 4. sınıftan lise son sınıfa kadar din bilgisi dersleri seçmeli olarak okutulmuş ve öğrencilerin katılımı için derse devam ve sınav şartları aranmıştır.²⁴⁴

1982 yılında kabul edilen yeni Anayasa'nın 24. Maddesi, din ve ahlak öğretimiyle ilgili yeni düzenlemeler getirmiştir. 24. Maddenin din ve ahlak öğretimiyle ilgili bölümü gereği daha önce ilkokul ve lisede seçmeli olarak okutulan din dersiyle, 1974 yılından itibaren zorunlu olarak okutulan ahlak dersleri "*Din ve Ahlak Bilgisi*" adıyla

²⁴¹ Kara, *Türkiye'de Din Eğitimi*, s.181.

²⁴² Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*, s. 127.

²⁴³ MEB, *Tebliğler Dergisi*, Cilt: 30, Sayı: 1474, 16 Ekim 1967, s.363

²⁴⁴ Kara, *Türkiye'de Din Eğitimi*, a.g.e., s.287.

birleştirilmiştir. Eski haliyle ilkokulda dördüncü ve beşinci sınıflarda ve ortaokulda iki saat, lise de ise her sınıfta birer saat olmak üzere din dersi zorunlu okutulacak ders olmuştur.²⁴⁵

Din ve ahlak bilgisi dersinin zorunlu dersler arasına girmesinin ardından bu konu öncesinde hiç tartışılmamış ve böyle bir ders isteğe bağlı olmak koşuluyla olsa da sanki hiç uygulanmamış gibi çok çetin ve yoğun tartışmalar yaşanmıştır. Böyle bir kararın devletin laiklik ilkesiyle bağdaşmayacağını savunan kesim tartışmayı o kadar ileri götürmüştür ki; askeri yönetim bu konuda bir nebze olsa toplumun bu kesimini rahatlatacağını düşündüğü ve dersin saf bir din dersi olmadığını, esasında bir kültür dersi olduğunu gösterecek bir adım atmasına sebep olmuştur.²⁴⁶ Atılan bu adım neticesinde “*Din ve Ahlak Bilgisi*” adıyla okutulmasının üzerinden dört yıl geçmesine rağmen, dersin adına “kültür” kelimesi eklenmiş ve ders “*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi*” adını almıştır.²⁴⁷

2.6.2 Din Dersinin Tarihsel Gelişiminde Ölçme ve Değerlendirme

DKAB dersinin tarihsel gelişimini ele alırken bu çalışma kapsamında en önemli husus; dersin sınıf geçmeye etkisi olup olmadığı, derste sınav yapılıp yapılmadığı gibi ölçme ve değerlendirme boyutuna değinmek olacaktır. Ölçme ve değerlendirme açısından DKAB dersinin tarihsel gelişimine bakıldığında ilk göze çarpan husus;1926 ilkokul programında, birer saat yer verilen din dersi için 1929 yılında “*Talim ve Terbiye Heyeti*” yeni bir karar almış ve bu kararda “*Müfredat programlarındaki din derslerinin*

²⁴⁵ MEB, Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (Düz.), (28-30 Mart 2001 İstanbul), MEB Yayınları, Ankara 2003.s.629.

²⁴⁶ Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*, ss. 129-130.

²⁴⁷ Doğan ve Tosun, *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, s.3.

okutulacağı, fakat öğrencilerin imtihana tabi tutulmayacakları” ifadelerine yer verilmiştir.²⁴⁸ Bu ifadelere dikkat edildiğinde din dersinin, öğrencilerin taleplerine bağlı olarak okullarda sunulan bir seçenek olduğu göze çarpmaktadır. Öğrencinin bu derse katılmak istemesi durumunda, velisinin idareye dilekçe vermesi gerekmektedir. Ancak, din dersinin sınıf geçme üzerinde doğrudan bir etkisi bulunmamaktadır. Bu süreç, öğrencinin dini eğitim talebini resmi bir şekilde ifade etmesi neticesinde bu haktan yararlanma imkânı verildiğini göstermesi bakımından önem arz etmektedir.

Çeyrek asırlık bir fasıla sonrasında din dersi önce program dışında seçmeli olarak verilmiştir. 1950 yılının kasım ayında Bakanlık valiliklere gönderdiği genelge ile din dersleri program içine alınmıştır. Genelgeye göre köydeki ilkokullarda tarım dersi, şehirdeki ilkokullardaki Türkçe dersinden hafta bir saatin din dersine ayrılması gerekiyordu.²⁴⁹ Bu uygulamada da önceki uygulamaya benzer şekilde sınav söz konusu değildir ve dersin sınıf geçmeye etkisi yoktur.

Uzun bir aradan sonra din dersinin seçmeli olarak yeniden okutulmaya başlanması, yeni ders kitaplarının hazırlanma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu süreçte hazırlanan ders kitapları, önceki yıllarda kullanılan kitaplardan bazı önemli farklılıklar içermektedir. En belirgin farklılık, kitapların Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından yazdırılmış olmasıdır. Bu durum, kitapların içeriğinde bir ilmihal tarzının benimsenmiş olmasına sebep olmuştur. Ayrıca, önceki kitaplara kıyasla, konular daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Bunun doğal bir sonucu olarak kitaplarda öğretime hazırlama,

²⁴⁸ Doğan, “1980’e Kadar Türkiye’de Din Öğretimi Program Anlayışları”, s. 616; *İlk Mektep Müfredat Programı (1930)*, T.C. Maarif Vekâleti, Devlet Matbaası, İstanbul 1930, s. 229.

²⁴⁹ MEB Tebliğler Dergisi, Cilt: 13, S. 617, 20 Kasım 1950, s. 116.

öğretmenin planlamasına hizmet etme ve ölçme değerlendirmeye yönelik unsurlara rastlanmamaktadır.²⁵⁰

1956 yılında, ortaokulların birinci ve ikinci sınıflarında serbest çalışma saatlerinde uygulanmak üzere seçmeli din dersi konulmuştur. Bu yeni uygulama, önceki yaklaşımlardan önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Özellikle, bu dersi seçen öğrenciler için derse devam zorunluluğu getirilmiş ve dersin sınıf geçmede etkili olmasına karar verilmiştir. Bu karar, önceki uygulamalardan ayrılan önemli bir değişikliği göstermesi bakımından önem arz etmektedir.

Ayrıca, bu yeni yaklaşımda dikkat çeken bir diğer önemli nokta, program ve müfredatın Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmasıdır. Bu, önceki uygulamalardan farklı olarak daha merkezi bir planlama ve düzenleme sürecini beraberinde getirmiştir. Bu süreçte, sadece öğrencileri değil, aynı zamanda öğretmenleri de hedef alan, öğretmenlere özel kitapların kılavuz kitap niteliğinde hazırlanması kararlaştırılmıştır.²⁵¹ Bir önceki program neticesinde yazılan kitaplar Diyanet İşleri Başkanlığına yazdırılmışken, bu kararla Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanıyor olması kayda değer bir husustur. Dersi alan öğrenciler için dersin sınıf geçmeye etkisinin olması, öğretmenlere mahsus kılavuz kitap niteliğinde kitapların hazırlanıyor olması bu tarihe kadar dikkate alınmayan program geliştirme süreçlerinden “*eğitim durumları*” ve “*ölçme ve değerlendirme*” boyutunun görece dikkate alındığı ortaya çıkmaktadır.

²⁵⁰ Safiye Kesgin, “Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlak Eğitimi”, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, 2010, s.124.

²⁵¹ T.C. Resmi Gazete, s. 9406, 13 Eylül 1956.

1967 yılına gelindiğinde, ortaöğretim kurumlarının birinci ve ikinci sınıflarında din dersi, seçmeli ve program dışı olmak koşuluyla haftada bir saat olarak okutulmaya başlanmıştır. Bu dönemde alınan kararlar, ilerleyen zamanlarda din dersinin statüsünde önemli değişikliklere yol açmıştır. Zaman içinde ders saati ikiye çıkarılmış ve ders program içine alınmıştır. Artık dersi seçen öğrenciler için bu ders, zorunlu ve sınıf geçmede etkili olan bir ders haline gelmiştir. Bu kararlar, din dersinin okul müfredatındaki konumunu güçlendirmiş ve öğrenciler için daha belirgin bir yer edinmesine katkı sağlamıştır.²⁵²

1982 yılında ders Anayasal statü ile zorunlu hale gelmiştir. 1982 ile 2000 yılları arasındaki dönemde din dersinin öğretiminde gerçekleşmesi hedeflenen davranışların daha çok ders içinde kazandırılmasına odaklanılmıştır. Bu dönemde kullanılan ders kitaplarında, öğrencilerin derse hazırlık yapmaları ve öğrenilen konuların değerlendirilmesi hususlarında belirli bir önem verilmişse de, ölçme ve değerlendirme yaklaşımının genellikle sonuç odaklı olduğu, süreç odaklı bir değerlendirme yönteminin sınırlı kaldığı göze çarpmaktadır. Ders kitapları, genellikle öğrencilerin belirli bilgileri ezberlemelerini ve sınavlarda bu bilgileri geri çağırabilmelerini ölçmeye odaklanmıştır. Bu dönemde, öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki bireysel gelişimleri ve süreci anlama becerileri daha az değerlendirmeye konu olmuştur. Öğrencilerin derse hazırlık yapma ve derste edindikleri bilgileri kavrama süreçlerine dair daha fazla detay içeren ölçme ve değerlendirme unsurları sınırlı kalmıştır.²⁵³

²⁵² *Maarif Vekâleti Tebliğler Dergisi*, Cilt: 19, S. 921, 17 Eylül 1956, s. 147-148.

²⁵³ Kesgin, “Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlak Eğitimi”, s.166.

1982 ile 2000’li yıllar arasındaki ders materyalleri ve kitaplar, önceki dönemlere göre çeşitli açılardan gelişmiş görünmektedir. Ancak, öğrenen merkezli öğretim anlayışına uygun olarak farklı öğretim yöntemlerini destekleyecek unsurların eksikliği, kitapların hâlâ öğretmen merkezli bir yaklaşımı yansıttığına işaret etmektedir. Ayrıca, hazırlık ve değerlendirme sorularında tek tip soru formatının ve geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılması da gözlemlenmektedir.

Çalışmanın yapıldığı sürede DKAB dersi ilkokul 4. sınıftan başlayıp 12. sınıf dâhil olmak üzere haftada iki saat olacak şekilde zorunlu dersler arasında okutulmaktadır. Her sınıf düzeyinde derse devam zorunludur. Ayrıca dersin sınıf geçmeye de etkisi bulunmaktadır. Program genel olarak incelendiğinde ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında klasik ölçme araçları yanında alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının da kullanılması teşvik edilmektedir. Özellikle yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği 2006 program değişikliğinden sonra süreç odaklı ölçmenin önemli olduğu ve sonuç odaklı ölçmenin yanı sıra sürecin de dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır.

DKAB dersinin tarihi gelişimine bakıldığında öne çıkan ilk husus; neredeyse çeyrek asır gibi bir süre örgün eğitim kurumlarında hiçbir şekilde din eğitime yer verilmediğidir. Bu uygulama sonuçları itibarıyla oldukça olumsuz neticeler doğurmuştur. Cebeci’nin vurguladığı üzere böyle bir uygulama neticesinde halk dini bilgi ihtiyaçlarını kitabi olarak adlandırılacak yazılı kaynaklar yerine şifahi söylemlerden karşılamaya

çalışmış ve böylelikle hiç olmadığı kadar hurafe ve batıl inançlar yaygınlık kazanmıştır.²⁵⁴

Okullardan din dersinin dışlanması mezkûr olumsuzlukların yanı sıra velilerin de okula karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine sebep olmuştur. Nitekim hayatlarında ki en temel referans kaynağı olan dinin ötelendiği ve bir anlamda yok sayıldığı bir kuruma karşı velilerde güven problemi yaşandığı, bunun da okullaşmanın önünde bir engele dönüştüğü anlaşılmaktadır.²⁵⁵

Din öğretiminin meşruiyetini tartışmaktan, öze yönelik daha nitelikli tartışmalara geçilemeyişi nedeniyle DKAB dersi özelinde din eğitimi, bilimselleşme sürecini tamamlayamamış ve bu konuda hayli uzun süre kısır bir döngüye mahkûm olmuştur. Din eğitimi biliminin mahkûm edildiği bu kısır döngü ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının alana özgü geliştirilmesi ve kullanılması imkânını da olumsuz etkilemiştir. Nitekim varlığı tartışılan ve meşruiyet problemleri yaşayan bir dersin diğer

²⁵⁴ Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*, s. 125.

²⁵⁵ 5. Milli eğitim şurasında komisyonların müzakerelerinde köy okullarından gelen öğretmenler velilerin öğrencileri okulda din dersi olmadığı için göndermediğinden bahsedilmektedir. 7. Birleşimde Şura üyesi İzzet Akgül şöyle demektedir: “Bucak, köy muhtarlarıyla, bucak müdürleriyle mücadele ettim. Devamsızlık gösteren köylere gittim. Tetkikler yaptım, din dersi ve din dersinin okutulması bu memleketin köylüsü için lâzımdır. Bunu yapmadığımız gün devamsızlık için koyduğumuz bütün müeyyideler boştur. Yahut eksik kalmış olacaktır. Bulduğum yerin Toparlak Köyünde bir devamsızlık vardı. Bunun sebebini öğretmene sordum. Okunan ihtiyarî din dersinin iyi okutulmadığına şahit oldum. Köylünün şikâyeti ve memnuniyetsizliği bundan ileri geliyormuş. Arkadaşla bu mevzuda teşriki mesai ettim ve devamsızlığın önünü aldım. Devam etmeyen çocukları köylünün önünde karşıma aldım, Vekâletin yayınladığı kitapları kendilerine okudum, oradaki geçen fikirleri anlattım o zaman köylüler bana, muallim bey bunlar da var mıydı; bunlar olduktan sonra biz çocuklarımızı niçin cahil hocalara gönderelim diye bize dert yandılar, bizde kendileriyle bir konuşma yaptık ve söz verdik, ondan sonra köylü vatandaşlar çocuklarını okula gönderdiler.” https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/dokumanlar/5_sura.pdf. Erişim Tarihi:21.11.2023. s.397, 416.

alt boyutlarının olduğu gibi ölçme ve değerlendirme boyutunun gelişmesini ve bilimselleşmesini beklemek de mümkün gözükmemektedir.

2.7 Avrupa Ülkelerinde Din Dersinin Konumu ve Ölçme ve Değerlendirme: Ülke Örnekleri ve Türkiye Uygulamaları

19. yüzyılda pozitivistizmin etkisiyle dinlerin gerileyeceği, bunun yerine insanların soru ve sorunlarına bilimsel kaynaklı cevaplar üretileceği iddia edilmekte ve dini inançların kültürel bir hatıra veya egzotik bir miras olarak kalacağı düşünölmektedir.²⁵⁶ Pozitivizmin temel felsefesi, bilimsel yöntemin ve doğa yasalarının, insanların dünya ve yaşamla ilgili sorularına en uygun cevapları sağlayacağına olan güvene dayanmaktaydı. Bu bağlamda, dinin, insanların yaşamlarını şekillendirme ve rehberlik etme rolünün zamanla azalacağı, bilimsel bilginin ise bu boşluğu dolduracağı beklenmekteydi.

Dini inançların kültürel bir hatıra veya egzotik bir miras olarak değerlendirilmesi, onların daha çok tarihî veya folklorik bir öneme sahip unsurlar olarak göröldüğünü göstermektedir. Bu bakış açısına göre, dinî inançlar kültürel çeşitlilik içinde bir yer bulacak, ancak günlük yaşam ve toplumsal düzenle ilgili belirleyici bir etkisi olmayacaktı.

Batı'da, özellikle 1970'li yıllardan itibaren pozitivist paradigmanın etkisiyle dini bilgi ve onun eğitimle ilişkisine dair tartışmalar önemli bir konu haline gelmiştir. Bu bağlamda, ortaya çıkan temel argüman, dinî bilginin rasyonellik kriterlerini

²⁵⁶ Anthony F. C. Wallace, *Religion: An Anthropological View*, New York: Random House, 1966, ss. 264-265.

karşılayamadığı ve bu nedenle anlamsız olduğu, ayrıca objektif bilgi aktarması gereken eğitim hedefleriyle uyumsuz olduğu yönündeydi.²⁵⁷ Bu bakış açısına göre okullarda din eğitime yer verilmemelidir. Ancak dinin bireylerin kültürel, ahlaki ve sosyal kimliklerini şekillendirmedeki önemi ve bu etkinin eğitimle karmaşık ilişkileri de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çerçevede, din eğitiminin okullardaki rolünü anlamak için bu iki farklı bakış açısı arasındaki gerilimi doğru okumak önemlidir.

Her ne kadar dinin etkisini yitireceği beklentisi olsa da günümüzde bazı karşılaştırmalı verilere bakıldığında durum hiç de iddia edildiği gibi değildir. Son iki yüzyılda dindarlık eğiliminde bir düşüş değil, tam aksine bir artış gözlemlenmiştir. Gerçekten de, sekülerizmin zirve noktası olarak kabul edilen Amerika’da, pazar günleri kiliseye katılanların sayısı, bir yıl boyunca profesyonel spor etkinliklerini takip edenlerin toplam sayısından daha fazladır. Bununla birlikte, toplumun gönüllü olarak desteklediği beş yüz bin yerel kilise ve sinagog bulunmaktadır. Bu durum, dini etkinliklere duyulan ilgi ve toplumun dini kurumları destekleme eğilimini göstermesi bakımından önemlidir.

258

Günlük hayatta dine yönelim ve ilgi artarken eğitim kurumlarında da bunun yansımaları görülmektedir. 142 ülkenin din eğitimi üzerine yapılan bir araştırma,²⁵⁹ 1970 ile 1990’lı yıllar arasında din eğitiminin genel müfredat içindeki zaman diliminin

²⁵⁷ Eugene O. Iheoma, *Philosophy of Religious Education: An Introduction*, Fourth Dimension Publishers, Enugu, 1997, ss. 1-2.

²⁵⁸ Guenter Lewy, *Why America Needs Religion: Secular Modernity and Its Discontents*, Grand Rapids, Michigan: William B. Eerdmans Pub., 1996, s. 65.

²⁵⁹ Jean-François and Massimo Amadio, “Teaching Time Allocated to Religious Education in Official Timetables,” *Prospects*, vol. XXXIII, no. 2 (June 2003); ss. 211-217.

ortalama olarak %5 civarında olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, bu oranın 1990'lı yıllardan itibaren %8,1'e yükseldiği gözlemlenmiştir. Bu dönemde, 73 ülkede (%51,4) öğrencilerin ilk dokuz yılında din eğitimi bulunmaktadır. Bu ülkelerde genellikle din dersi zorunlu olarak öğretilmektedir. Geri kalan 69 ülkede (%48,6) ise müfredatta din eğitimi adı altında resmi bir ders bulunmasa da, etik ve ahlak gibi konuların diğer derslerin içinde dâhil edildiği tespit edilmiştir. Bu ülkelerin 54'ünde, öğrencilere ilk altı yıl içinde verilen din eğitimi ortalama olarak 388,4 saat sürmektedir. Bu durum, genel müfredat programının %8,1'ini oluşturmaktadır. Bu verilere dayanarak, din eğitiminin genel müfredat içindeki yerinin zaman içinde arttığı ve birçok ülkede zorunlu bir ders olduğunu göstermektedir. Bu durum, ülkelerin eğitim sistemlerinde din eğitime daha fazla önem verdiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Gerek Amerika gerekse batıda dine ve dolayısıyla din eğitime artan ilgi çeşitli açılardan farklılıklar göstermektedir. Örneğin, batıdaki din eğitimi alanında, inanca dayalı bir yaklaşımdan ziyade eğitimsel bir anlayışa doğru bir paradigma değişimi yaşandığı gözlemlenmektedir. Bu değişim, din eğitiminde vurgunun sadece inançları öğretmekten çok, öğrencilere genel bir din eğitimi ve anlayışı kazandırmaya yönelik olarak evirildiğini göstermektedir. Bu durum, din eğitiminde sadece dini doktrinlere odaklanmanın ötesinde, öğrencilere eleştirel düşünme, etik değerlendirme ve kültürel anlayış gibi beceriler kazandırma hedefinin önemsendiğini göstermektedir. Batıdaki din eğitimi sisteminin bu eğitimsel yaklaşımı, dinin bireylerin genel eğitimi içinde bir bileşen olarak

değerlendirilmesine yönelik bir evrime işaret etmektedir.²⁶⁰ Gerek çok kültürlülük gerekse artan güvenlik sorunları din eğitimi varoluşsal açıdan kaçınılmaz kılmaktadır.

Okullarda din dersine yer verme konusu, UNESCO tarafından yapılan bir araştırmayla incelenmiştir. Bu araştırmaya²⁶¹ göre, okullarda din dersine yer veren ülkelerin büyük çoğunluğu Müslüman veya Hristiyan nüfusa sahip ülkelerdir. Ancak, Budizm, Hinduizm, Şintoizm gibi farklı dinlere sahip uzak doğu ülkelerinde, okullarda doğrudan din dersine pek rastlanmamaktadır. Bu durum, din eğitiminin kültürel ve dini çeşitliliğe göre şekillendiğini göstermektedir. Müslüman ve Hristiyan ülkeler, genellikle kendi dinî öğretilerini içeren din derslerine sahipken, diğer dinlere sahip ülkelerde genellikle bu dinlere özgü dini eğitim modellerine rastlanmamaktadır. Bu, din eğitiminin kültürel bağlam ve toplumun dinî yapısına göre şekillendiğini ve çeşitlilik arz ettiğini ortaya koymaktadır. Avrupa ülkelerinde din eğitimi uygulamaları çeşitlilik göstermektedir. 46 üye devletten 43'ünde din dersi bulunmaktadır. 46 devletten 25'inde bütünüyle aynı olmamak kaydıyla bir tür zorunluluk bulunmaktadır. Din dersine katılım ve takibin zorunlu olduğu ülkeler de bulunmaktadır.²⁶²

Avrupa'da mezheplere göre kurgulanan din dersi, birçok ülkede farklı yaklaşımlarla uygulanmaktadır. Bu konuda oldukça çeşitlilik göze çarpmakla birlikte mezheplere dayalı olarak din dersi verenlerin sayısı oldukça fazladır.²⁶³ Bazı ülkelerde,

²⁶⁰ Micheal Grimmitt, *Pedagogies of Religious Education: Case Studies In The Research And Development Of Good Pedagogic Practice In RE*, McCrimmon Publishing, Essex, 2000, s.5

²⁶¹ UNESCO, "Education and Religion: The Paths of Tolerance. Prospects", Quarterly Review of Comparative Education, Vol. XXXIII, no.2, 2003.

²⁶² (Türkiye, Norveç, İsveç, Yunanistan, Finlandiya).

²⁶³ (Avusturya, Danimarka, İrlanda, Güney Kıbrıs, İzlanda, Malta, Monaco, San Marino, Lihtenştayn, İngiltere).

öğrencilere din dersi yerine başka bir ders seçme imkânı tanınarak, ders seçimi öğrencilerin tercihi bırakılmaktadır.²⁶⁴ Bu yaklaşım, din eğitiminin öğrencinin kendi inanç ve tercihlerine uygun şekilde düzenlenmesine olanak sağlamaktadır. Bazı ülkelerde ise din dersi isteğe bağlı olarak verilmekte, öğrenciler dilerlerse bu dersi alabilmektedirler. Bu durum, Avrupa’da din eğitimi konusunda çeşitli yöntemlerin ve yaklaşımların benimsendiğini göstermektedir. Avrupa ülkelerinde din derslerinin yer alış biçimi yukarıda bahsedildiği üzere farklılaşmaktadır.²⁶⁵ Bununla birlikte dersin verilmesi ve kaynağı açısından temelde üç farklı uygulamadan söz edilebilir. Bunlar:²⁶⁶ İlk olarak, birçok ülkede dini cemaatler tarafından sunulan din eğitimi, genellikle özel dini okullar veya hafta sonu kursları aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu model, öğrencilere derinlemesine dini bilgi sunarken, aynı zamanda belirli bir inanç sistemi etrafında toplanan bir topluluk eliyle verilen dini eğitime işaret etmektedir.

Diğer bir model ise sadece devlet tarafından verilen din eğitimidir. Bu durumda, din dersleri genellikle devlet okullarında zorunlu veya isteğe bağlı dersler olarak yer almaktadır. Bu model, genellikle laik bir eğitim sistemini yansıtarak, tüm öğrencilere tarafsız bir şekilde dinler hakkında bilgi verme amacını taşımaktadır. Üçüncü olarak, bazı Avrupa ülkelerinde devletle cemaatler arasında iş birliği yapılarak din eğitimi verilmektedir. Bu modelde devlet, dini cemaatlerle iş birliği yaparak öğrencilere dini eğitim sunmaktadır. Bu iş birliği ile devletin laikliği korunurken, aynı zamanda toplumun dinî çeşitliliğine saygı gösterilmesi amaçlanmaktadır. Avrupa genelinde din eğitimi

²⁶⁴ (Almanya, Belçika, Bosna Hersek, Hollanda, Litvanya, Lüksemburg, İsviçre, Sırbistan, Slovakya).

²⁶⁵ Güneş, Korukçu, Polat ve diğerleri, *Düşünen sınıflar için din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi, 4. Sınıf*, ed: Cemal Tosun, Mizrap Polat, Pegem Akademi, 2013, s.24.

²⁶⁶ Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, s.140.

alanındaki çeşitliliği ve farklı eğitim yaklaşımlarını en temelde bu üç başlık altında ele almak mümkündür.

Din eğitiminin; veriliş biçimi, statüsü, tercih edilen din eğitimi yaklaşımı gibi çeşitli parametreler programın tüm boyutlarını etkilediği gibi ölçme ve değerlendirme boyutunu da etkilemektedir. Dini öğrenme yaklaşımını temele alan bir programdaki ölçme ile din hakkında öğrenme veya dinden öğrenme yaklaşımlarının temele alındığı programlarda ölçme ve değerlendirme biçim ve tercihlerinin farklılık arz ettiğine detaylarıyla değinilmişti. Din dersinin notla değerlendirilmesi bakımından Avrupa ülkelerindeki duruma bakacak olursak genel görünüm şöyledir:

İrlanda, Hollanda, İngiltere, Almanya, Avusturya, Danimarka, Finlandiya, İtalya, Norveç, Yunanistan gibi ülkelerde din dersinde öğrenciler notla değerlendirilirken, Fransa ve İsveç'te din dersinin notla değerlendirilmediği gözlemlenmektedir.²⁶⁷ Sayılan ülkelerdeki din eğitiminde notla değerlendirme durumuna yakından bakacak olursak; Almanya'da din dersi sınıf geçmeye etki etmektedir. Okulda düzenli dersler arasında yer alan din dersi öğrencilerin sorumlu olmak için seçebilecekleri dersler arasında yer almaktadır.²⁶⁸ Avusturya'da din dersleri haftada 2 saat olarak planlanmıştır. Bir sınıftaki öğrencilerin yarısından fazlası aynı dini topluluğa mensupsa, ders tam 2 saat olarak uygulanır. Ancak, öğrenci sayısı yarıdan veya 10'dan azsa, ders süresi haftada 1 saate

²⁶⁷ Bülent Şenay, "Avrupa Birliğinin Dini Kimliği ve Avrupa'da Dinler: Hristiyanlık, Yahudilik, Hinduizm, Budizm ve İslam", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 2002, ss. 121-166.

²⁶⁸ Mustafa Köylü ve İbrahim Turan, *Karşılaştırmalı Din Eğitimi*, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2014; Züleyha Ertan Kantos, *Federal Almanya Cumhuriyeti Eğitim Sistemi*. Karşılaştırmalı Eğitim. Ali Balcı (edt). Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2007; Halise Kader Zengin, "Almanya'da İslam Din Öğretimi Modelleri (Bavyera Örneği)" Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, 2007.

düşer. Ders açılabilmesi için en az 3 öğrencinin bulunması gerekmektedir.²⁶⁹ Avusturya’da din eğitimi sınavlarda çıkan bir ders olarak seçilebilirken sınıf geçmede de belirleyici olabilmektedir. Örgün eğitim içinde önemli bir yere sahip olan din dersi ölçme ve değerlendirme boyutuyla da sistem içinde yerini almaktadır.²⁷⁰

Belçika’da din dersi sınavların ve notla değerlendirmenin olduğu ve öğrencilerin geçme zorunlulukları olduğu bir yapıda kurgulanmıştır. Öğrenciler 1. Sınıftan 12. Sınıfa kadar tüm kademelerde din dersi sınavından geçmek zorundadır. Genel ortalamaya etki eden din dersi; mezun olmak için geçer not alınması gereken derslerdendir. Öğretmenlerin müfredata göre dersleri planlama esnekliğinin olduğu din dersinde dersin amaçları ve içeriğine göre yılda en az iki defa sınav yapılmaktadır.²⁷¹ Çek Cumhuriyeti’nde uygulama farklılık göstermektedir. Din dersi alan öğrencilere bu dersi aldıklarına dair katılım belgesi verilmektedir. Ülkede din dersinin notla değerlendirilmesi veya din dersinin puanlamaya dâhil edilmesi ise söz konusu değildir.²⁷² Danimarka’da ise öğrencinin dini bilgi ve anlayışını test etmek için sözlü sınav yapılmaktadır. Ancak

²⁶⁹ Mustafa Yılmaz, Avusturya’da Din Eğitimi, *Diasporada Din Eğitimi*, Ed. Hasan Sözen, Ankara: GAV Perspektif, 2023, s.79.

²⁷⁰ H. Ekkehart-Pollit, *Religious Education in Austria. Religious Education in Europe. Situation and current trends in schools*. Kuyk E., Jensen R., Lankshear D., Löh Manna E., Schreiner P. IKO Publishing House, Oslo, Norway. 2007.

²⁷¹ G. Radermacher-de Ridder, -H. Verkest, *Religious Education in Belgium*. Kuyk E., Jensen R., Lankshear D., Löh Manna E., Schreiner P. (eds.). *Religious Education in Europe. Situation and Current Trends in Schools*. IKO Publishing House, Oslo, Norway. 2007.

²⁷² P. Fiala, & J. Hanus, *Religious Education in Czech Republic*. *Religious Education in Europe. Situation and Current Trends in Schools*. Kuyk E., Jensen R., Lankshear D., Löh Manna E., Schreiner P. IKO Publishing House, Oslo, Norway. 2007.

dersten ayrılanlar için sınav sonucu hesaplamaya katılmamaktadır. Bu bağlamda öğrencinin muafiyeti yoksa din dersi, bitirme sınavında etkili olmaktadır.²⁷³

Finlandiya’da, “*ulusal olgunluk sınavı*” sürecinde din eğitime dair soruların bulunması, öğrencilerin bu sınavı başarıyla geçebilmeleri için din eğitimi yeterliliklerine sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu durum, öğrencilerin genel eğitim süreçlerine ve sınavlara hazırlanırken din eğitimi konusundaki bilgi ve becerilerini önemli kılmaktadır.²⁷⁴ Hollanda’da ise 2007 yılından beri din dersi bitirme sınavlarında sorumlu olunan derslerden biri olmuştur.²⁷⁵

İngiltere’de 1988 eğitim yasası uyarınca öğrenciler çeşitli yaşlarda standart değerlendirme testlerine katılmaları gerekmektedir. 14-16 yaşlarında öğrencilerin girmiş olduğu lise bitirme sınavlarında seçebilecekleri dersler arasında din dersi de bulunmaktadır.²⁷⁶ 2010 OFTED raporuna göre sorumluluk sınavlarına hangi dersten

²⁷³ B. P. Andersen & C. Laudrup, *Religious Education as a Tool for Enhancing Diversity*. Karin Sporre & Gudrun Svedberg (eds.). Changing Societies – Values, Religions, and Education. 7-18. Umea University. 2010. Available at online: http://www.lh.umu.se/digitalAssets/49/49226_working-papers-inno7rev.pdf (lastest accessed 12.04.2015); M. K. Monrad, *Religious Education in Denmark*. Kuyk E., Jensen R., Lankshear D., Löh Manna E., Schreiner P. (eds.). Religious Education in Europe. Situation and Current Trends in Schools. IKO Publishing House, Oslo, Norway. 2007.

²⁷⁴ EFTRE. *Religious Education in Finland*. 2011 Available at online: <http://www.mmiweb.org.uk/efre/reeurope.html> (lastest accessed 16.04.2015).

²⁷⁵ E. Kuyk, *Religious Education in Europe. Situation and Current Trends in Schools*. IKO Publishing House, Oslo, Norway. 2007.

²⁷⁶ F. Itulua and Abumere, *The Significance of Religious Education in Local Primary Schools*. IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSRJHSS), 6 (6), 69-94. 2013.; D. W. Lankshear, *Religious Education in England and Wales*. Religious Education in Europe. Situation and Current Trends in Schools. Kuyk E., Jensen R., Lankshear D., Löh Manna E., Schreiner P. IKO Publishing House, Oslo, Norway. 2007.

gireceklerini öğrenciler seçmekte ve 2006 yılından günümüze sorumluluk sınavında din dersini seçenlerin sayısı her yıl artmaktadır.²⁷⁷

İrlanda’da ise din dersinde öğretmenler kazanımları yoklamaya yönelik formal ve informal değerlendirmeler yapmaktadır. Öğretmenler yazılı sınav başta olmak üzere çeşitli yöntemler kullanmaktadır. İrlanda’da ulusal sınavlara din eğitimi de dâhildir ve önemli bir yere sahiptir. İrlanda’da din eğitimi; dini bir eğitim yerine eğitimsel bir proje olarak görülmektedir. Bu nedenle dini olan ve dini olmayan görüşlere derslerde yer verilmektedir. İrlanda’da din eğitiminde dinler ve mezhepler üstü bir yaklaşımın temele alındığı kuşatıcı olmayı amaçlayan bir yaklaşımın söz konusu olduğu söylenebilir.²⁷⁸ İspanya’da dinler tarihi ve kültürü dersinde ölçme ve değerlendirme diğer derslerde olduğu gibidir. Ayrıca din dersi akademik karnede ders olarak görülmektedir. Bununla birlikte, din dersi üniversiteye giriş sürecinde dikkate alınan not ortalamasını etkilememektedir.²⁷⁹

İsveç’teki eğitim sistemine dair, din dersinin notlandırılması konusunda özel bir uygulama bulunmaktadır. İsveç’te, din dersinde not verilmesine rağmen, bu notların lise seviyesindeki genel başarıyı belirleme üzerinde herhangi bir etkisi bulunmamaktadır.

²⁷⁷ Department for Education-DfE. (2013). RE: *The Truth Unmasked The Supply Of And Support For Religious Education Teachers*, An Inquiry By The All Party Parliamentary Group On Religious Education. Research Report. Available at online: http://www.retoday.org.uk/media/display/APPG_RE_-_The_Truth_Unmasked.pdf (lastest accesed 11.02.2015)

²⁷⁸ A.G. McGrady, *Religious Education in the Republic of Ireland*. Religious Education in Europe. Situation and Current Trends in Schools. Kuyk E., Jensen R., Lankshear D., Löh Manna E., Schreiner P. IKO Publishing House, Oslo, Norway. 2007.

²⁷⁹ M. Ayuso, A. Gamba, & J.M Sanchez, “İspanya’da Din Eğitimi” (İ. Başkurt, Çev.). *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*,19, 113-138. 2009 (orijinal yayın tarihi 2005).

Yani, öğrencilerin lise öncesinde aldıkları din dersi notları, genel başarılarını belirleme konusunda belirleyici bir faktör değildir. Lise kademesi öncesinde ölçme ve değerlendirme yanlış öğrenmeleri tespit etmek ve öğrenciye dönüt vermek amacıyla yapılmaktadır. Din dersinin sınıf geçme ve kalmada etkisi lisede başlamaktadır.²⁸⁰

İsviçre’de din dersinin değerlendirilmesi ülkemizdeki karşılığı ilkökul kademesinin son sınıfı olan dördüncü sınıfta başlamaktadır. Bu seviyede yapılan değerlendirme etkinliklerine bakıldığında daha çok ders içi, sözlü ve faaliyet olarak yapıldığı göze çarpmaktadır. Sonraki kademelere bakıldığında ise öğrenciler din dersini üniversiteye geçiş sınavında sorumlu olunan derslerden biri olarak seçebilmektedirler. Son yıllarda öğrencilerin ders seçimindeki eğilimleri incelendiğinde sınavda sorumlu olunan derslerden biri olarak seçilmesi konusunda din dersine rağbetin arttığı gözlenmektedir.²⁸¹

İtalya’da ise din dersinden sınav ve notla değerlendirme yapılmakta ancak sonuçlar sınıf geçmeye ve ortalamaya etki etmemektedir. Yapılan ölçme değerlendirme çalışmaları öğrenme yanlışlarını tespit etmek ve öğrenciye dönüt vermek için kullanılmaktadır.²⁸²

²⁸⁰ Zeliha Karaağaç, “Avrupa Ülkelerindeki Din Eğitimi ve Öğretiminin; Eğitim Politikaları, Programları ve Uygulamaları Açısından Araştırılması ve İncelenmesi”, Uzmanlık Tezi, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, 2016.

²⁸¹ J.R. Kilchsperger, *Religious Education in Switzerland*. Religious Education in Europe. Situation and Current Trends in Schools. Kuyk E., Jensen R., Lankshear D., Löh Manna E., Schreiner P. IKO Publishing House, Oslo, Norway, 2007.

²⁸² F. Pajer, *Religious Education in Italy*. Religious Education in Europe. Situation and Current Trends in Schools. Kuyk E., Jensen R., Lankshear D., Löh Manna E., Schreiner P. IKO Publishing House, Oslo, Norway, 2007.

Kanada’da din dersi değerlendirme süreçleri geniş bir perspektife dayanmaktadır. Bu süreç, öğrencilerin bilgi toplama, anlama, uygulama ve değerlendirme yeteneklerini içermektedir. Din dersindeki değerlendirme amaçları, öğrencilerin sadece bilgi edinmekle kalmayıp aynı zamanda bu bilgileri nasıl kullanacakları konusunda yetkinlik kazanmalarını hedeflemektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin din dersinde değerlendirmeye tabi tutuldukları alanlar, genellikle yeteneklerini geliştirme, bilgilerini pratikte kullanma ve eleştirel düşünme becerilerini artırma üzerine odaklanmaktadır. Gerek süreç gerekse sonuç odaklı değerlendirme başvurulan yöntemlerin başında yer almaktadır.²⁸³ Litvanya’da ise din veya etik dersi sınav yapılan veya notla değerlendirmeye dâhil edilen derslerden değildir.²⁸⁴

Romanya’da din dersinde diğer derslerde olduğu gibi notla değerlendirme yapılmaktadır. Notlar 1’den 10 kadar olan bir sistemde değerlendirilmektedir. Genel ortalamaya din dersi de dâhil edilirken, din dersine katılmayan öğrencilerin not ortalaması, din dersinin etkisi dışarıda tutularak hesaplanır. Başka bir deyişle din dersine katılmayan öğrencilerin genel başarılarını belirlerken, din dersinin puanı genel not ortalaması içinde yer almaz.²⁸⁵

²⁸³ Daha Geniş Bilgi İçin Bkz. İnci Yazıcı, “Türk ve Kanada Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması”, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, 2009, s.39-89.

²⁸⁴ D. Ilshko, *Religious Education in Latvia*, Religious Education in Europe, Situation And Current Trends İn Schools. Kuyk E. Jensen R., Lankshear D., Löh Manna E., Schreiner P. IKO Publishing House, Oslo, Norway 2007.

²⁸⁵ L. Pepin, L. *Teaching about Religions in European School Systems Policy Issues and Trends*. NEF Initiative on Religion and Democracy in Europe. 2009. Available at online: (lastest accessed 22.03.2015). http://www.nefeurope.org/wp-content/uploads/2013/03/Teaching-about-religion_NEFRelDem-RELIGION-EDUCATION-Final.pdf; S. Sav, *Religious Education in Post-Communist European Romania*. 2014. Available at online: http://www.iccsweb.org/downloads/RE_Romania.pdf.

Rusya'nın tarihi ve sosyolojik geçmişi ve komünizm dönemi uygulamalarının bir yansıması olarak uzunca bir süre din dersi okuldan ayrı bir yerde konumlandırılmıştır. Ancak 2009'da "*Fundamentals of Religious Cultures and Secular Ethics*" adlı bir ders okullarda okutulmaya başlanmıştır. Bu derste daha çok alternatif ölçme değerlendirme araçları kullanılmaktadır.²⁸⁶ Bununla birlikte üniversitede seçmeli olarak dünya dinleri tarihi isimli bir derste bulunmaktadır. Öğrenciler performans ve yazılı sınavlarla ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Transkripte ders "*geçti*" veya "*kaldı*" şeklinde görülmektedir. Rusya'da seçilen dünya dinleri tarihi ortalamaya etki etmemektedir. Slovakya'da din dersi diğer branş dersleri gibi konumlandırıldığı için değerlendirme ve not vermede diğer branş dersleri gibidir. Aynı zamanda din dersi lise bitirme sınavlarına dâhil edilen derslerdendir.²⁸⁷ Slovenya'da din dersi merkezi sınavlarda dinler ve etik dersi olarak sınavlarda seçilebilir. Din dersi diğer tüm okul dersleri gibi değerlendirilmektedir.²⁸⁸

Türkiye'de din dersinin statüsü, hukuki açıdan anayasa tarafından belirlenmiş ve zorunlu dersler kategorisine dâhil edilmiştir. Bu ders, "*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi*" adıyla bilinir ve öğrencilere sadece dini bilgiler sunmanın ötesinde geniş bir kültürel ve

²⁸⁶ M., Kostikova And V. Kuzuharov, *Religious Education in Russia*. Religious Education in Europe. Situation and Current Trends in Schools. Kuyk E. Jensen R., Lankshear D., Löh Manna E., Schreiner P. IKO Publishing House, Oslo, Norway 2007.

²⁸⁷ EFTRE. Religious Education in Denmark. 2011 Available at online: <http://www.mmiweb.org.uk/eftre/reeurope.html> (lastest accessed 16.04.2015).; D. Hanesova, The Educational Role of Church maintained Education in Slovakia after 1989. Grabrialla Pusztai (ed.). Regio es Oktatas III, Education And Church In Central And Eastern Europe At First Glance, Center for Higer Education Research and Development-CHERD, University of Debrecen. 2008. Available at online: (lastest accessed 11.02.2015). http://cherd.unideb.hu/old/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=11&lang=en

²⁸⁸ Z. Kodolja, *Religious Education in Slovenia*. Religious Education in Europe. Situation and Current Trends in Schools. Kuyk E., Jensen R., Lankshear D., Löh Manna E., Schreiner P. IKO Publishing House, Oslo, Norway. 2007.

ahlaki perspektifi sunmayı amaçlamaktadır. DKAB dersi, öğrencilere sadece dini inançları değil, aynı zamanda ahlaki değerleri, kültürel unsurları ve toplumsal normları da öğretmeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede, dersin içeriği geniş bir perspektife sahiptir. Mezhepler üstü ve dinler açılımlı bir yaklaşımın benimsendiği ders ilkokul kademesinin son sınıfı olan dördüncü sınıfta başlamaktadır.

Dersin her kademesinde sınavlar yapılmakta ve karnede notla ifade edilmektedir. Ayrıca sınıf geçme için dersin etkisi diğer dersler gibidir. Ders ilkokul dördüncü sınıftan lise son sınıfa kadar haftada ikişer saat olacak şekilde düzenlenmiştir. Ortaokul son sınıfta yapılan ve sınavla öğrenci alan liselere yerleşmek için kullanılan puanların oluşumunda DKAB dersi altı temel dersten biri olarak yer almaktadır. DKAB, liseyi tamamlayan öğrencilerin üniversiteye yerleştirme sürecinde katıldıkları merkezi sınavlarda şayet bu dersten yasal olarak muaf değillerse sorumlu tutulan dersler arasında yer almaktadır. Bu ders, öğrencilere üniversiteye giriş sınavlarında karşılaşacakları konuları içermekte ve sınavların değerlendirilmesinde etkili olmaktadır. DKAB, öğrencilere sadece lise düzeyinde değil, aynı zamanda üniversiteye geçiş aşamasında da etkiye sahiptir.

Zorunlu ders olan DKAB dersinden muafiyet konusunda 1990 yılında “*Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulu Başkanlığı*”nın bir nolu kararında “*Türkiye Cumhuriyeti uyruklu Hristiyanlık ve Musevilik dinlerine mensup öğrenciler için ilkokul ve ortaokullarda DKAB dersine katılımın, dinlerinden birine mensup olduklarını belgelendirmeleri*

*şartıyla zorunlu olmadığı, ancak bu dersi almak isteyen öğrencilerin velilerinden yazılı bir dilekçe alınmasının gerektiği” belirtilmiştir.*²⁸⁹

Dünyada ve Türkiye’de din dersinin konumu, ele alınan yaklaşım ve dersin sınavla ve notla değerlendirmesinin olup olmadığına genel hatlarıyla değinilmiştir. Ele alınan ülkelerin büyük bir çoğunluğunda derste sınavla ve notla değerlendirmenin olduğu ancak bazılarında bu sonuçların mezuniyet veya sınıf geçmeye etki ederken bazılarında etki etmediği görülmüştür. Her ne kadar ülkelerin büyük çoğunluğu din dersinde sınavla ve notla değerlendirme yapsa da seçilen ölçme değerlendirme yaklaşımı, araç gereçleri ve yöntemler ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. Örneğin Finlandiya’da sınavlar düzenlenmekte ve testler kullanılmaktadır.²⁹⁰ Ancak bu testler öğrencilere sadece sonuç odaklı bir ölçme aracı olarak sunulmamaktadır. Finlandiya eğitim sistemi, sınavları öğrencilerin öğrenme deneyimini destekleyen bir parça olarak görmektedir. Yani, sınavlar sadece öğrencilerin bilgi düzeyini değerlendirmekle kalmaz, aynı zamanda öğrenme sürecine olumlu bir katkıda bulunmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilere sınavlara dair olumlu bir perspektif kazandırmakta ve ölçmeyi sadece bir değerlendirme aracı olarak değil, aynı zamanda bir öğrenme deneyimi olarak algılamalarına yönelik bir teşvik sağlamaktadır. Bu testlerde değerlendirme aşamasında sayısal bir değer vermek yerine “çok iyi”, “geliştirilmeli” şeklinde nitel tanımlayıcı ifadeler kullanılmaktadır.²⁹¹

²⁸⁹ MEB, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulu Kararı*,

<https://dogm.meb.gov.tr/www/egitim-ve-ogretim-yuksek-kurulu-karari/icerik/13>.
(22.06.2021)

Erişim Tarihi

²⁹⁰ Aslıhan Kuşcuoğlu, “Finlandiya’da Din Eğitimi”, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, 2016, s.23.

²⁹¹ Hatice Uludüz, “Finlandiya ve Türkiye Temel Eğitim Sistemine Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım”, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, 2016, s.108.

Almanya ve İngiltere’de ise bir üst kademeye geçerken öğretmen, veli, yöneticilerin tuttuğu notlar ve ortak olarak belirleyeceği kararlar etkili olmaktadır.²⁹² Bu değerlendirme süreci, öğrencilerin genel performansını değerlendirmenin yanı sıra, öğrencinin bireysel gelişimini ve ihtiyaçlarını anlamaya yönelik kapsamlı bir yaklaşımı yansıtmaktadır.

Ülkemiz açısından bakıldığında gerek tüm dersler için gerekse DKAB dersi için ölçme değerlendirmede sınavın ve notun ağırlığı hala sistemdeki önemini korumaktadır. Klasik olarak nitelendirilen ölçme araçları öğretmenlerce yoğun olarak kullanılmaktadır. Gerek sınıf içi ölçmelerde gerekse ulusal sınavlarda tercih edilen ölçme araçları ülke gündemi açısından en hararetli tartışmaların odağını oluşturmaktadır.

DKAB dersine yönelik sınıf içi ölçme uygulamalarını genel olarak değerlendirmek gerekirse, sınıf içi ölçme değerlendirme uygulamaları bir dizi faktörün etkisi altında gerçekleşmektedir. Bu uygulamaların genellikle istenen düzeyden uzak olmasında birincil etken, öğretmenlerin maruz kaldığı zaman ve kaynak sınırlamalarıdır. Zamanın kısıtlı olması, öğretmenleri daha hızlı ve pratik olan klasik ölçme araçlarına yönlendirmektedir. Bunun yanı sıra, sınıf içinde daha kapsamlı ve etkili ölçme uygulamalarını hayata geçirmek için gereken kaynakların yetersizliği de bu durumu etkileyen bir diğer faktördür.

Alternatif ölçme araçlarının kullanılmamasında zaman ve kaynak eksikliği kadar öğretmenlerin bu araçlara dair bilgi ve eğitim eksikliği de önemli bir sebep olarak

²⁹² Songül Kilimci, “Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması”, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, 2006, s. 72.

karşımızda durmaktadır. DKAB öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun daha önce alternatif ölçme değerlendirme araçları konusunda eğitim almadıkları, bunun bir sonucu olarak da alternatif ölçme araçlarını nasıl kullanacaklarını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarını bilmiyor olduklarını ifade etmelerine rağmen alternatif ölçme araçlarına karşı olumlu bir tutum taşıdıkları tespit edilmiştir.²⁹³ Bu durum kullanılan klasik ölçme ve değerlendirme araçlarının yetersiz kaldığı kanaatinin öğretmenlerde de hâkim olduğu yönünde değerlendirilmektedir.

2.8 DKAB Dersinin Merkezi Sınavlara Dâhil Edilmesi ve Açmazlar

2.8.1 DKAB Dersinin Yükseköğretim Sınavlarına Dâhil Edilmesi ve Tartışmalar

DKAB dersinden üniversite sınavlarında soru çıkması oldukça yeni bir uygulamadır. 4 Ocak 2013 tarihinde YÖK'ün almış olduğu karara istinaden YGS'de DKAB dersinin ortaöğretim müfredatından toplam 5 soru sorulacağı ÖSYM tarafından yapılan basın duyurusuyla ilan edilmiştir.²⁹⁴ YÖK'ün aldığı bu kararın ardından ÖSYM, sınavda yer alacak DKAB sorularının nasıl olacağına dair öğrencilere fikir vermek amacıyla dört örnek soru yayınlamıştır. Bu örnek sorular, aynı basın duyurusu aracılığıyla erişime açılmış ve adaylara soruların yapısını anlama ve sınav stratejilerini oluşturma

²⁹³ Lokman Yıldırım, “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerince Uygulanma Düzeylerinin İncelenmesi ve Araştırılması”, Uzmanlık Tezi, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, 2015, s.87.

²⁹⁴ <https://www.osym.gov.tr/TR,883/basin-duyurusu-2013-ygsde-din-kulturu-ve-ahlak-bilgisi-sorularinin-yer-almasi-4-ocak-2013.html>. (Erişim Tarihi: 06.01.2024)

konusunda yardımcı olması hedeflenmiştir.²⁹⁵ Burada bir diğer yeni uygulama ise sosyal bölümü öğrencilerinin çözmesi gereken LYS-4 testinde DKAB dersinden 8 soru sorulması olmuştur. Dönemin ÖSYM başkanı LYS beş ayrı testten oluşmakta olduğu, DKAB sorularının sadece LYS-4 sınavına girmesi gereken sosyal bölüm öğrencilerinin çözmesi gerektiğini belirtmiş diğer öğrencilerin DKAB sorularını çözmeyeceğini bildirmiştir.²⁹⁶ DKAB dersinden soru sorulmaya başlanması, Türkiye’deki üniversite sınavlarında önemli bir değişikliği beraberinde getirmiştir. Üniversite sınavlarının dinamiklerini etkileyerek çeşitli tartışmaları da beraberinde getiren bu değişikliklerle birlikte, özellikle gayrimüslim öğrencilerin muafiyeti konusu önemli bir tartışma alanı haline gelmiştir.

Ülkemizde DKAB dersinden yasal bir hak olarak gayrimüslim öğrenciler muaf tutulmaktadır. Bu durum, sınavlarda adil bir değerlendirmenin nasıl sağlanacağı konusunda önemli bir soru işareti oluşturmaktadır. Muafiyet durumunda olan öğrencilere, sınavlarda muaf oldukları dersin konularından sorular yöneltilmesi, öğrenciler arasında eşit bir değerlendirme sağlama konusunda zorluklar doğurabilmektedir. Bu tartışmalar üzerine, YÖK tarafından alınan bir karar, 01 Şubat 2013 tarihli toplantıda duyurulmuştur. Bu karar, ortaöğretim kurumlarında DKAB dersini almak zorunda olmayan veya farklı müfredatla ilerleyen öğrencilere özel bir düzenleme getirmiştir. DKAB dersinden muaf olan öğrenciler 2013 YGS sosyal bilimler testi içinde yer alan DKAB sorularından muaf tutulmalarına ve bu öğrencilere, DKAB soruları yerine YGS sosyal bilimler testi içinde

²⁹⁵ <https://www.osym.gov.tr/Eklenti/139,2013-ygs-dinkulturuveahlakbilgisi-orneksorularpdf.pdf?0>. Erişim Tarihi: (06.01.2024)

²⁹⁶ <https://www.milliyet.com.tr/gundem/universiteye-giriste-artik-din-de-sorulacak-1643149>. (Erişim Tarihi:06.01.2024)

bulunan felsefe alanından 5 soru sorulmasına karar verilmiştir.²⁹⁷ Bu düzenleme, farklı müfredatlarla yetişen öğrencilerin değerlendirilmesinde daha uygun ve adil bir yöntem sağlamayı amaçlamaktadır.

2.8.2 Ortaöğretime Geçiş Sınavları ve DKAB Dersinde Muafiyet Tartışmaları

DKAB dersi ülkemizde Anayasa'nın 24. Maddesi 4. Fıkra uyarınca zorunlu dersler arasında yer almaktadır.²⁹⁸ Hâlihazırda bu ders 4. Sınıftan 12. Sınıfa kadar haftada iki saat olmak üzere okutulmaktadır.²⁹⁹ DKAB dersinde muafiyet hakkı sadece Türkiye vatandaşı olup Hristiyan veya Musevi inançlarına mensup olan öğrenciler için tanınmaktadır. Öğrencilerin bu haktan yararlanmaları için başvuru yapmaları ve bu dinlerden birine mensup olduklarını belgelemeleri gerekmektedir.³⁰⁰ Dersten muafiyet konusunda tartışmalar canlılığını korumaktadır. Farklı dine mensup olmasa da farklı mezhep veya felsefî inanç gibi çeşitli gerekçelerle DKAB dersinden muaf olmak isteyenler bulunmaktadır. Hatta dersten muaf olmak için din değiştirenler bile olmaktadır.³⁰¹ Konu Avrupa İnsan Hakları Mahkemesine kadar ulaşmış ve bu konuda

²⁹⁷ <https://www.osym.gov.tr/TR,889/2013-ygsde-din-kulturu-ve-ahlak-bilgisi-sorularinin-yer-almasi-15022013.html>. (Erişim Tarihi: 05.01.2024.)

²⁹⁸ <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2709&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> Erişim Tarihi:22.01.2024

²⁹⁹ “Hâlihazırda” ifadesi araştırmanın yapıldığı sırada DKAB dersinin ilkökul birinci sınıftan itibaren verilmesine yönelik çalışmaların başladığına dair duyumların mevcudiyeti sebebiyle kullanılmıştır.

³⁰⁰ <https://dogm.meb.gov.tr/www/egitim-ve-ogretim-yuksekkurulu-karari/icerik/13%20class=> Erişim Tarihi: 22.01.2024.

³⁰¹ Aydın Didim’de yaşayan iki çocuk babası Bülent Sağış, çocuğunun zorunlu din dersinden muaf olması için din değiştirerek Hristiyan oldu. Detaylar için Bkz. <https://www.evrensel.net/haber/520185/cocugunun-zorunlu-din-dersinden-muaf-olmasi-icin-hristiyan-oldu>. Erişim Tarihi:09.06.2024

Mahkeme bazı ihlal kararları vermiştir.³⁰² Ancak, muafiyet mekanizmasıyla ilgili hukuki süreçler, mevcut muafiyet mekanizmasının işlevselliği, olması gereken işleyiş gibi konular, çalışmamızın kapsamını aşmaktadır. Bu nedenle, bu konuları başka araştırmalara havale ederek, bu çalışma çerçevesinde mevcut muafiyet mekanizmasının kuruluşu, işleyişi ve bu sürecin merkezi sınavlar ile sınıf içi ölçme değerlendirmelere nasıl yansıdığını ortaya koymaya çalışacağız.

Muafiyet mekanizmasının kurulması bir komisyon marifetiyle gerçekleştirilmiştir. 1990 yılında yedi farklı Bakanın³⁰³ bir araya gelerek oluşturdukları “Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulu Başkanlığı” isimli komisyonla muafiyet mekanizması oluşturulmuştur.³⁰⁴ Buna göre Hristiyanlık ve Musevilik dinlerine mensup olan kişiler talep etmeleri doğrultusunda ve bunu belgelendirmeleri kaydıyla bu dersten muaf olacaklardır. Gerek kişinin inancını açık etmek zorunda bırakılması gerekse bu din mensupları dışında çeşitli kültürel veya felsefi inanç farklılığı nedeniyle muafiyet talep edenlere olumsuz cevap verilmesi dava konusu olmuştur. Sadece Hristiyan ve Musevi öğrencilere, nüfus kayıtlarındaki din bilgisi üzerinden DKAB dersinden muafiyet

³⁰² Bu konuda ayrıntılı bilgi için Bkz., Mehmet Ali Zengin, “AİHM’nin Hasan ve Eylem Zengin-Türkiye Kararının Değerlendirilmesi”. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* 19, S. 2 (Aralık 2011): 41-67. Ayrıca; <https://oguzkara.av.tr/zorunlu-din-dersi-egitimi-07-04-2022-tarihli-anayasa-mahkemesi-karari/> Erişim Tarihi:20.01.2024.

³⁰³ Avni Akyol, “Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulu Başkanlığı” komisyonunun başkanı olarak atanmıştır. Akyol’un başkanlığında komisyonun üyeleri arasında, S. Giray (Milli Savunma Bakanı), A. Kahveci (Maliye ve Gümrük Bakanı), H. Şıvgın (Sağlık Bakanı), L. Kayalar (Tarım, Orman ve Köy İşleri Bakanı), İ. Aykut (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanı) ve N. K. Zeybek (Kültür Bakanı) yer almaktadır. Bu komisyon eğitim amacıyla tek sefer toplanmış ve bu karar dışında başka bir karar almamıştır.

³⁰⁴ “Milli Eğitim Bakanlığının teklifi üzerine; azınlık okulları dışında kalan ilk ve orta öğretim okullarımızda öğrenim gören TC uyruklu Hristiyanlık ve Musevilik dinlerine mensup öğrencilerin; bu dinlerden birine mensup olduklarını belgelendirmeleri kaydıyla, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine girmelerinin zorunlu olmadığı, ancak bu derse girmek istedikleri takdirde velilerinden yazılı dilekçe getirmelerinin gerekli olduğu hususunun kabulü kararlaştırıldı” şeklinde bir kararla muafiyet mekanizması işletilmeye başlanmıştır. Geniş bilgi için Bkz., <https://dogm.meb.gov.tr/www/egitim-ve-ogretim-yuksek-kurulu-karari/icerik/13%20class> Erişim Tarihi: 20.01.2024.

tanınması, diğ er inançlara mensup veya inançsız öğrencilere muafiyet hakkı verilmemesi, muafiyet başvurusu sürecinde öğrencilerin din bilgilerini açıklamak zorunda bırakılması, muaf öğrencilere yönelik rehberlik eksikliğı ve damgalanma riski, muafiyet başvurusu sürecinde “*velinin isteğı doğırlusunda*” hükmü  ğrenci ve ebeveyn arası görüş farklılıklarının bulunduğı durumlarda izlenecek yol ve çocuğun katılım hakkına ilişkin düzenlemelerin eksik olması bahse konu davaların sebeplerini oluşturmaktadır.³⁰⁵

DKAB dersinden muaf olan öğrencilerin ortaöğretime geçiş sürecinde 2013 yılına kadar herhangi bir sorun teşkil etmiyordu.       bu tarihe kadar gerçekleştirilen sınavlarda DKAB dersi sosyal bilgiler testi içinde sosyal bilgiler dersiyle seçmeli olarak sorulması nedeniyle bir mağıduriyet yaşanmamaktaydı. Yükseköğretime giriş sınavlarında da DKAB dersinden muaf olan öğrenciler için felsefe gurubundan alternatif soruların geliyor olması bu anlamda bir olumsuzluğı mahal vermemektedir. Bu konuda sorun DKAB dersinin 2013 yılından itibaren TEOG sistemi ile altı temel dersten biri olarak merkezi sınavlarda yer almaya başlaması ve muaf olan öğrenciler için alternatif ders olmamasıyla baş göstermiştir. Bakanlık, DKAB dersinden muaf olan öğrenciler merkezi sınavlarda DKAB dersinden de muaf olacaklar ve bu durum herhangi bir hak ihlali oluşturmayacaktır, demiştir.³⁰⁶ Ancak muaf  ğrenci velileri Bakanlık her ne kadar aksini ifade etse de haksızlığı uğıradıkları gerekçesiyle haklarını yasal yollarla aramak için girişimlerde bulunmuşlardır. 2023 yılı LGS kılavuzunda DKAB dersinden muaf olan  ğrencilerin, DKAB dersleri haricindeki diğ er testlerden elde ettikleri ağırlıklı standart

³⁰⁵ Detaylı bilgi için Bkz. Yıldırım, Mine, ‘*Türkiye’de Zorunlu Din Eğıtimi: Din Kültürü Ahlak Bilgisi Dersi ve Kitapları Hakkında İnsan Hakları Temelli Bir Değerlendirme*’, İstanbul, 2021, ss.1-68.

³⁰⁶ MEB, *Sıkça Sorulan Sorular*. Ankara: MEB. <http://oges.meb.gov.tr/ssoru.htm>. 2013. Erişim Tarihi: 20.01.2023.

puan toplamı, bu testlerden alınabilecek en yüksek ağırlıklı standart puan toplamına bölünerek bulunur. Bu değer, o testlerden alınabilecek en yüksek ağırlıklı standart puana çarpılarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ağırlıklı standart puanı elde edilir, denilmektedir.³⁰⁷ Kılavuzdaki bu ifadeden anlaşıldığı üzere DKAB dersinden muaf olan bir öğrencinin LGS puanı diğer testlerdeki başarısı temele alınarak DKAB dersindeki başarısının yordanması suretiyle elde edilmektedir.

TEOG sınavlarında, DKAB dersinden muaf olan öğrencilerin puan hesaplamalarının adaletsiz olduğunu düşünen veliler, Kamu Denetçiliği Kurumuna (KDK) bireysel başvuru yapmışlardır.³⁰⁸ KDK yapmış olduğu incelemede Bakanlığa *“DKAB testinden muaf olanlar için farklı alanlardan denk/eş değer soruların hazırlanması”* ve mağduriyetlerin giderecek önlemlerin alınması tavsiyesinde bulunmuştur.³⁰⁹ Bu tavsiye kararı üzerine Bakanlık harekete geçerek tüm azınlık okullarına DKAB dersinde muafiyetlerinin kaldırılıp kaldırılmaması konusunda tercihlerini almıştır. Bakanlığın bu yazısına sadece Özel Ulus Musevi 1. Karma Ortaokulu’ndan olumlu cevap gelmiştir. Cevabi yazıda okul, kendi dinleriyle ilgili derslerinin bulunduğu ve bu dersten sınıf içi sınavlar yaptıklarını belirtmiş ve merkezi sınavda da bu dersten sınav yapılmasını istediklerini ifade etmiştir. Özel Ulus Musevi 1. Karma Ortaokulu 8. sınıfı için din dersi konu ve kazanımlarına uygun bir çalışma takvimi ve dağılım çizelgesi hazırlanmıştır. Bu çerçevede, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında

³⁰⁷ MEB, 2023 LGS Kılavuzu, https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_03/13111658_BasYvuru_ve_Uygulama_KYlavuzu_2023.pdf, s.12. Erişim Tarihi:22.01.2024.

³⁰⁸ Kamu Denetçiliği Kurumu. <https://kdkcocuk.gov.tr/anasayfa/cocuk-kararlar/Teog-sinavi-puanlarinin-hesaplanmasinda-kullanilan-agirlik-katsayisi-karari.pdf>, Ankara. 2014, s.1-2 Erişim Tarihi: 20.01.2023.

³⁰⁹ Kamu Denetçiliği Kurumu, ss. 25-27.

yapılacak merkezi ortak sınavlarda, sadece bu okulun öğrencilerinin yanıtlayacağı 20 din dersi sorusu oluşturulmuştur. Diğer okullardaki Musevi öğrenciler ise bir önceki yıl olduğu gibi DKAB testinden muaf tutulmuşlardır.³¹⁰

2015-2016 öğretim döneminde, ise Ermeni okullarından gelen taleplere Bakanlık olumlu karşılık vererek, toplam 218 öğrenciye DKAB sınavında ilk defa Hristiyanlık ilgili sorular Ermenice dilinde sorulmuştur. Ermeni okulları dışında öğrenim gören 572 Ermeni öğrenci ise DKAB sınavından muaf tutulmaya devam etmiştir.³¹¹ Ermeni öğrencilere yöneltilen sorular, Musevi Ortaokulu öğrencilerine yöneltilen sorularda olduğu gibi bu okullarda görevli öğretmenler ve cemaat tarafından hazırlanmış, Bakanlık tarafından denetlenerek oluşturulan soru havuzuna eklenmiş ve merkezi sınavlarda bu havuzdan soru seçilmiştir.³¹²

Bakanlığın konuyu ele alış biçimi, veli ve öğrenci taleplerini dikkate alması, çözüm odaklı bir yaklaşım benimseyerek taraflara farklı seçenekler sunması kamu yönetimi ve paydaş katılımı bakımından anlamlı bir adım, önemli bir yaklaşımdır.

Azınlık okullarındaki öğrencilere merkezi sınavlarda kendi dinleriyle ilgili soruların sorulması, çeşitlilik ve çoğulculuk açısından olumlu bir adım olarak değerlendirilse de bu uygulama sınav güvenliği ve ölçme değerlendirme standartları açısından bir sorun teşkil edip etmediği araştırılması gerekmektedir. Ayrıca, Hristiyan

³¹⁰ <https://www.haberturk.com/gundem/haber/1006745-musevi-ogrenciye-bu-yil-teogda-20-din-sorusu-var>, Erişim Tarihi:20.01.2024.

³¹¹ Agos, <http://www.agos.com.tr/tr/yazi/13489/teogda-ilk-kez-ermenice-sorular-soruldu>, Erişim Tarihi:20.01.2024.

³¹² Agos, <https://www.agos.com.tr/tr/yazi/13320/teog-da-ermen-ogrencilerin-din-sorulari-hazir>, Erişim Tarihi:20.01.2023.

veya Musevi olan fakat azınlık okullarında olmayan öğrencilere kendi dinleriyle ilgili soru sorma imkânı olmaması her durumda sistemde belirli bir kesimin olumsuz etkilenme potansiyelini ortaya çıkarmaktadır.

DKAB dersinde muafiyet mekanizmasının yansımalarının sadece muaf olan öğrencilere yönelik olmadığı açıktır. Araştırmayı yürütürken katılımcıların verdikleri bilgilere göre DKAB dersinden muaf olmayan öğrencilerde de muafiyet uygulamasının çeşitli etkilerinin olduğu anlaşılmaktadır.³¹³ DKAB dersinden muaf olmayan öğrenciler açısından bakıldığında ise bu öğrenciler de asıl mağduriyeti kendilerinin yaşadığını ifade etmektedirler. Nitekim bir dersten muaf olmak bir yıl boyunca yoğun bir sınav hazırlık maratonunda o derse çalışmamayı, o derse çalışmanın alacağı zamanı puan ve katsayısı daha yüksek olan matematik ve Türkçe gibi derslere çalışmak için kullanılacağı bununda sınava hazırlık sürecinde bir eşitsizlik oluşturduğu ifade edilmektedir. Sınavda 10 soru daha az çözüyor olmak bu öğrencilere göre -her ne kadar muaf öğrencilerin sınavdan 15 dakika önce çıkma durumu olsa da- avantajlı bir durum ifade etmektedir. Dersi zorunlu alan öğrenciler, yıl içinde DKAB dersine girmemeleri, yine bu dersten sınıf geçmek için sınav olmamaları bu vakitleri LGS'ye hazırlık için kullanmaları bakımından muaf öğrencilerin muaf olmayan öğrencilerden avantajlı duruma geçmelerine sebep olduğunu düşünmektedirler.

Gerek muaf olan gerekse muaf olmayan öğrenciler tarafından eleştirilen ve her iki kesimin de kendilerince mağdur edildiklerini düşündüren bu uygulamanın sınıf içi ders

³¹³ Ö12 görüşme sürecinde kendi okulunda muaf öğrencilerin olduğunu ifade etmiş bunun üzerine yapılan sondalarla DKAB dersinden muaf olmayan öğrencilerin muafiyet mekanizması hakkında ne düşündüklerine dair detaylı konuşma gerçekleştirilmiştir. Bu kısım Ö12'nin öğrencilerinin muafiyet mekanizmasına dair görüşlerinden derlenerek yazılmıştır.

süreçleri açısından da çeşitli eksiklikleri bulunmaktadır. Örneğin dersten muaf olan öğrencilerin DKAB ders saatinde başka bir ders olmadığı için nerede, ne yapacaklarına dair yapılandırılmış bir süreç söz konusu değildir. Öğrenci bu sırada isterse dersi dinleyebilmekte,³¹⁴ isterse kantin, kütüphane veya koridor gibi okulun fiziki imkânları doğrultusunda zaman geçirmektedir. Bu boşluk zaman zaman öğrenci açısından çeşitli güvenlik sorunları oluşturabilmektedir. Gerek merkezi sınavlardaki (LGS) durum, gerek sınıf içi yapılandırılmamış süreçlerin varlığı muafiyet mekanizmasının genel işleyişi ve merkezi sınavlara yansımalarının yeniden ele alınıp yapılandırılması gerektiğini göstermektedir.

2.9 DKAB Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Ölçme Değerlendirmeye Yansımaları

2017 yılında, öğretmenlik mesleği kapsamında temel yeterlilikleri belirleyen ve Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGM) tarafından kamuoyuna duyurulan “*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*” belgesi, öğretmenlerin profesyonel yetkinliklerini tanımlamaktadır. Özellikle, belgenin vurguladığı temel yeterliliklerden biri de ölçme ve değerlendirmedir. Ölçme ve değerlendirme yeterliği meslek becerileri başlığı altında dördüncü yetkinlik olarak sunulmuştur. Buna göre; öğretmenlerden; öğrenci gelişimine uygun adil ve objektif bir ölçme-değerlendirme sürecini yönetmeleri, öğrencilerin bireysel özelliklerini gözetenek çeşitli ölçme araçları hazırlama ve öğrenci

³¹⁴ Muafiyet kararında muaf öğrenciler “ bu derse girmek istedikleri takdirde velilerinden yazılı dilekçe getirmelerinin gerekli olduğu” ifadesi yer almasına rağmen Ö19’un belirttiği üzere muaf öğrenciler dersi dinlemek için sınıfta kalmaktadırlar. Daha ilginç olan ise DKAB dersi sabah saatlerinde ilk ders olmasına rağmen muaf öğrenciler evlerinden 3. Saate yetişecek şekilde çıkma imkânları varken yine de dersi dinlemeye ilk saatten itibaren gelmektedirler. Öyle anlaşıyor ki öğrenciler içinde yaşadıkları Müslüman toplumu ve inanç sistemini yakından görmek ve tanımak için derse girmeyi tercih etmektedirler.

odaklı yöntemleri etkin bir şekilde uygulamaları, elde edilen değerlendirme sonuçlarına dayanarak, öğrencilere ve diğer paydaşlara açık, doğru ve olumlu geribildirimler sunmaları, öğrencilerin gelişimini desteklemeleri ve öğrenmeye yönlendirmeleri, elde ettikleri verilere dayanarak öğretim stratejilerini düzenli olarak gözden geçirip güncellemeleri beklenmektedir.³¹⁵

DKAB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlilikleri daha derinlemesine anlamak adına, hizmet öncesi ve hizmet içi süreçlerde hangi aşamalardan geçtiklerini, teorik ve pratik hangi eğitimleri aldıklarını incelemek önemli bir adım olacaktır. Bu bağlamda DKAB öğretmeni yetiştiren fakültelerin süreç içerisinde hangi eğitimleri verdiklerine bakmak faydalı olacaktır. Sistemde yer alan DKAB öğretmenleri 2006-2012 yılları haricinde ilahiyat fakülteleri mezunlarından atanmıştır. İlgili tarihlerde DKAB öğretmenleri eğitim fakültelerinden mezun olmuştur. Bu bilgi ışığında, DKAB öğretmenleri İslami ilimler fakülteleri, ilahiyat fakülteleri, eğitim fakülteleri ve ilahiyat lisans tamamlama (İLİTAM) programı aracılığıyla uzaktan eğitim veren ilahiyat fakülteleri mezunları arasından seçilmektedir.

Türkiye'deki ilahiyat fakülteleri, eğitim programları ve öğretmen yetiştirme süreçleri bakımından önemli değişimler yaşamıştır. 1999 öncesi dönemde, ilahiyat fakülteleri tek bir genel program çerçevesinde eğitim verirken, mezunlarını farklı alanlarda istihdam edebilecekleri geniş bir yelpazede yetiştirmekteydi. Ancak, 1999 yılında yapılan düzenleme ile ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni

³¹⁵ https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf, 2017, s.15. Erişim Tarihi: 27.01.2024.

yetiştirmek amacıyla müstakil bir bölüm kurulmuş³¹⁶ ve bu süreçte pedagojik formasyon dersleri ilahiyat programları için kaldırılmıştır. Bu dönemde ilahiyat fakülteleri mezunları, liselerde DKAB öğretmenini veya İHL meslek dersleri öğretmenini olabilmek için tezsiz yüksek lisans yapma zorunluluğuyla karşı karşıya kalmaktaydılar.

2006 yılında, İDKAB şeklinde ilahiyat fakültesi bünyesinde yer alan DKAB öğretmenliği bölümü, eğitim fakültelerinin bünyesine devredildi. 2012 yılında ise toplamda üç dönem mezun veren DKAB öğretmenlikleri tekrar ilahiyat fakültesi bünyesine alınmıştır.³¹⁷ 2014 yılına gelindiğinde ise, ilahiyat fakültelerinde DKAB bölümüne öğrenci alımı durdurulmuştur. 2014 yılından 2017 yılına kadar ilahiyat fakültesi mezunları pedagojik formasyon dersleri olarak İHL Meslek dersi öğretmenini ve DKAB öğretmenini olabilmışlerdir. 2017 yılında ise YÖK'ün aldığı kararla ilahiyat fakültesi içerisine pedagojik formasyon dersleri tekrar dahil edilmiştir. Bu kararla birlikte 1999 öncesi ilahiyat modeline geri dönülmüştür.³¹⁸ DKAB öğretmenlerinin hizmet öncesi yetişmiş oldukları sistemin kısa bir tarihçesi incelendiğinde oldukça farklı uygulamaların gerçekleştirildiği dikkat çekmektedir. Bu anlamda 1999'a kadar ilahiyat fakültelerinde pedagojik formasyon kapsamında elde edilen tecrübe formasyonun verilme biçimlerinden dolayı zaman zaman fasılaya uğramış ve nihayetinde yirmi yıl önceki uygulamaya geri

³¹⁶ İlahiyat fakültelerinde, “İlahiyat Lisans Programı” ile “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği (İDKAB)” programının oluşturulmasına ve bu programın Ankara, Atatürk, Çukurova, Dicle, Dokuz Eylül, Erciyes, İstanbul, Marmara, On dokuz Mayıs, Selçuk ve Uludağ üniversitelerinin bulunduğu gelişmiş eğitim fakülteleri ile birlikte açılmasına karar verilmiştir. Geniş bilgi için bkz., Koc, Ahmet, “İlahiyat fakültesi (İlahiyat lisans programı) öğrencilerinin sorunları ve beklentileri”, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (25), 2003, ss. 25-64.

³¹⁷ Bayramali Nazıroğlu, *Derdimiz İlahiyat Akademisyenlerin Gözünden İçerik Kritik Bakış*, İstanbul: Meta Morfoz Yayıncılık, 2020, ss. 68-74

³¹⁸ İsmail Arıcı, “Din Dersi Öğretmeni Yetiştirme Faaliyetlerinin Dünü ve Bugünü”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(56), 2018, ss.877-884.

dönülmüştür. Tüm bu süreçlerde DKAB öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme dersi almış olmakla birlikte ne ölçüde verimli ve uygulamaya dönük olduğu elbette tartışmaya açıktır. DKAB öğretmenlerinin yetişmiş olduğu lisans süreçlerinde kısa sürede önemli radikal değişikliklerin yapılmış olması genel anlamda olduğu gibi özelde de kapsamlı, nitelikli ve tecrübe mahsulü bir ölçme değerlendirme eğitimleri almalarında ne tür sorunlara yol açtığı araştırılmaya değerdir.

DKAB öğretmenlerinin hizmet öncesi ölçme ve değerlendirmeye dair almış oldukları eğitimin genel görünüşü yukarıda verildiği gibidir. Hizmet içinde DKAB öğretmenlerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimler incelenerek ölçme değerlendirme alanında verilen hizmet içi kurs ve seminerlere bakmak DKAB öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterliklerine dair ipucu verecektir. Bakanlığa bağlı öğretmenlerin tüm hizmet içi faaliyetleri Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGM) tarafından yürütülmektedir. ÖYGM'den DKAB öğretmenlerine yönelik açılan kurs ve seminerlerin son on yıldaki listesi istenmiştir. Bu listeye göre³¹⁹ Bakanlık son on yılda (2015-2024) DKAB öğretmenlerine yüz yüze olacak şekilde toplam 760 adet hizmet içi eğitim düzenlemiştir. Bu hizmet içi eğitimlerden sadece 17'si ölçme ve değerlendirme alanıyla ilgilidir. Toplam hizmet içi faaliyetler içerisinde ölçme ve değerlendirmeye oransal olarak % 2.2 ayrılmıştır. Niteliği bir kenara bırakacak olursak sadece nicelik olarak değerlendirildiğinde dahi yetersiz bir ölçme değerlendirme eğitimi verildiği aşikârdır. DKAB dersinin ölçme ve değerlendirme açısından ele alınmasında en önemli

³¹⁹ https://docs.google.com/spreadsheets/d/1OdWjnsVZc5t_LvfHsnGmEf6J9HInwlla/edit?usp=drive_link&ouid=118429672632547492063&rtpof=true&sd=true Erişim Tarihi: 27.01.2024.

faktörün öğretmenlerin yeterliği olduğu düşünöldüğünde bu alanda mevcut hizmet öncesi ve hizmet içi yetersiz eğitimlerin çok boyutlu sorunlara yol açtığı değeriendirilmektedir.



2.10 Din Dersinde Ölçme ve Değerlendirmenin İmkânı

Öğretime konu olan bir içeriğin ölçülebilir olup olmadığı konusunda fikir beyan etmeden önce ilgili içeriğin öğretilebilir olup olmadığı tartışılmalıdır. Bu nedenle din eğitiminde ölçme ve değerlendirme olmalı mıdır? sorusuna cevap vermeden önce din, dini bilgi, dini kavram ve uygulamalar, iman, hidayet öğretilebilir mi? sorularına cevap aranmalıdır. Bu sorulara bir çırpıda cevap vermek konunun kapsamı göz önünde bulundurulduğunda elbette kolay değildir. Çünkü bu sorulara verilecek cevaplar, birçok faktöre bağlıdır.

Literatüre bakıldığında tartışma, dinin öğretilebilir olup olmadığından ziyade dinin nasıl öğretilmesi gerektiği konusunda yoğunlaşmaktadır. Günümüz toplum dinamiklerinden hareket eden din eğitimcileri, okulda yer verilen din eğitiminin çoğulcu toplum yapısına uygun olarak dini eğitim temelinde, dindarlığın artırılması, dini inancın benimsenmesi şeklinde olmaması gerektiği, bunun yerine dini perspektif ve anlayış geliştirme temelinde yapılması gerektiğini savunmaktadır.³²⁰ Bu görüşün aksini savunan din eğitimcileri ise asıl olanın din eğitiminde dindarlık, iman ve yaşama dönüklük olduğunu söylemişlerdir. Bu görüşü savunan din eğitimcileri “*öğretim pratiği teolojik içeriğin hizmetçisidir*” şeklinde özetlenebilecek bir yaklaşıma sahiptir.³²¹ Bu ifade, öğretim pratiğinin asıl amacının teolojik içeriğe hizmet etmek olduğunu vurgulamaktadır. Din eğitiminin makro teorisinin teolojiden değil, sosyal bilimlerden alınması gerektiğini

³²⁰ Ninian Smart, *Secular Education and the Logic of Religion*, London: Faber & Faber, 1968. pp.95-96

³²¹ Newell, E. J. *James Michael Lee's Social Science Religious Instruction*, Teachers College Columbia University. 2004, p.24.

savunan din eğitimcilerinde ise diğer öğrenmeler nasıl geliyorsa din eğitimi de o şekilde gerçekleşmektedir, kanaati hâkimdir.³²²

Din eğitimi alanındaki bu görüş ayrılıkları, öğretim pratiği ve teolojik içerik arasındaki denge üzerine kurulu bir tartışmayı gün yüzüne çıkarmaktadır. Bir grup eğitimci, öğretim pratiğinin teolojik içeriğe hizmet etmesi gerektiğini savunarak, dindarlık, iman ve yaşama dönüklüğün ön planda olması gerektiğini, öğrencilerin dini öğretileri günlük yaşamlarına nasıl uygulayacaklarını anlamalarının ve pratik vurgunun daha önemli olduğunu düşünmektedir. Diğer bir grup ise din eğitiminin temel amacının öğrencilere dini konuları anlatmak değil, aynı zamanda düşünme becerilerini geliştirmelerine, eleştirel düşünce becerisi kazanmalarına ve kişisel bir dini perspektif oluşturmalarına katkıda bulunmak olduğunu öne sürmektedir.

Okulda din eğitiminin yapısı ve yer alma biçimi ile ilgili burada zikredilen din eğitimcilerinin görüşü dışında farklı görüşler de mevcuttur. Bu konuda tartışmayı zenginleştirmek, farklı perspektiflerden konuyu ele almak için John Dewey'in görüşlerine değinmenin faydalı olacağı kanaatindeyiz. Dewey, din eğitiminin imkânını ele alırken ilk olarak yetişkin ile çocuk karşılaştırması yapmakta ve çocukların küçük yetişkinler olmadıklarını vurgulamaktadır. Bunu daha iyi açıklamak için kullandığı analogi ise oldukça ilgi çekicidir. O çocukların bir yetişkinden farklı olduğunu meyve ile tohum arasındaki ilişkiyle açıklamaktadır. Nasıl ki bir tohum tomurcuklanan, çiçek açan bir

³²² Lee, J. M. *Religious education and theology*, Jeff Astley (Ed.), *Theological perspectives on Christian formation: A reader on theology and Christian education inside* (pp. 45-68). W.B. Eerdmans Publishing Company, 1996, p. 49.

meyvenin küçük bir hali değilse çocuk da küçük bir yetişkin değildir, demektir.³²³ Bu nedenle Dewey, yetişkin algısı, kavrayışı ve sorunsalları ile ele alınan dinin çocuğun önüne konmasının çocukta bazı temel problemlere yol açabileceğine dikkat çekmektedir. Dewey’e göre, bu yaklaşım çocuklarda erken yaşta dine karşı ilgi kaybına ve öğrenmeye karşı duyarsızlığa neden olabilmektedir.³²⁴

Dewey’in perspektifi, din eğitiminin çocuklara, kendi yaşlarındaki bireylerin dünya algısına daha uygun bir şekilde sunulması gerektiğine dair bir uyarı niteliğindedir. Çocukların, kendi bireysel gelişim evrelerinde anlamı kavrama ve içselleştirme süreçleri vardır ve bu süreç, yetişkinlerin düşünsel dünyasının doğrudan çocuklara aktarılmasıyla sağlanamaz. Dewey’in bu analizi, din eğitimi alanında alternatif bir yaklaşımın ve daha etkili bir öğretim metodolojisinin düşünülmesine bir çağrı olarak kabul edilmelidir. Aslında Dewey “*çocuğa görelilik*” ilkesine vurgu yapıyor görünmektedir.

Çocuğa görelilik ilkesi çok önemli bir vurgu olmakla birlikte temelde muhtevanın “*çocuklaştırılması*” olarak algılanmamalıdır. Nasıl ki sesimizi incelterek peltekleştirip konuştuğumuzda -bu çabayı içeriyor olsa da- çocukça konuşmuş olmuyorsak aynı şekilde muhtevanın basite indirgenmesi veya muhtevada çocuğa dair düzenlemeler yapılması kastedilen amaca hizmet etmeyecektir. Çocuğa görelilik ilkesi ile üzerinde durulması gereken husus çocuğun dünyası, yaşam biçimi ve sorunsallarını dikkate alarak içeriğin kurgulanması olmalıdır. Örneğin akran zorbalığı, çevreye uyum gibi konularda baş etmesi gereken gelişim ödevleri olan bir çocuğa bu alanları dikkate almadan sonraki gelişim

³²³ John Dewey, “Religious Education as Conditioned by Modern Psychology and Pedagogy”, The Middle Works, 1899-1924 (Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1977) p.8.

³²⁴ Dewey, “Religious Education as Conditioned by Modern Psychology and Pedagogy”, p.9.

dönemlerinde karşısına çıkacak bir konuyu öncelemek çocuğa görelilik ilkesine muhalefet etmek olacaktır. Bunu bir örnekle açmak gerekirse kök değerler olarak ifade edilen ve tüm programlarda yer alan değerlerden akran zorbalığına uğrayan bir çocuğun en temel ihtiyacı empati iken bizim ona doğrulukla ilgili bir değeri vermemiz çocuğa yönelik ilkesinden hareket etmediğimiz anlamına gelecektir. Yetişkinler olarak bizim için önemli olan konuların çocuğun dünyasında birincil derecede önem arz etmiyor olabileceği dikkatten kaçmamalıdır. Derin bir susuzluk içinde kalmış kişiye bizim tadını çok sevdiğimiz bir pastayı susuzluğu gidermek amacıyla ikram etmemiz niyet açısından olumlu gibi görünse de pratikte karşıdaki kişi için bir hayal kırıklığı oluşturacaktır. Benzer bir durum dini içeriklerin verilmesi için de söz konusudur. Çocuğun ihtiyacını dikkate almadan bizim için önemli olan şeyleri çocuğa dayatmak özellikle dini içerikler konusunda bir anlamda bıkkınlık oluşturacaktır.

Dewey'in din eğitimi görüşleri yüzeysel olarak ele alındığında okulda bilimsel yöntemlerle din eğitiminin olamayacağı düşüncesinin hâkim olduğu zannedilse de kastettiği şeyi anlamak üzere detaylara inildiğinde din eğitime okulda yer verilmemesi gerektiği sonucu doğru bir çıkarım olmayacaktır.³²⁵ Dewey'in vurgusu daha çok kurumsal dini yapıların kendi sorunları ve çıkmazlarını temele alarak öğrencilerin dünyasına taşıdıkları bu içeriklerin çocuğun dini ve dindarlığında herhangi bir olumlu

³²⁵ Bu konuda Dewey, “Psikoloji, sosyoloji, antropoloji ve doğa bilimleri dini deneyimin gizemli doğasına ciddi darbeler indirdi. Bu durum din eğitimcilerini din öğretimini yeniden yapılandırma zorluğuyla karşı karşıya bırakmıştır. Böyle bir yeniden yapılandırma yapılabilecek kadar okullarda bu tür eğitimler yer almamalıdır, demektir.” Bu yeniden yapılandırma olmadan okullarda din eğitime yer verilmemesi düşüncesi okullarda bir dinin veya mezhebin diğerlerine göre avantajlı hale getirilmesinden duyulan endişeden kaynaklanıyordu. Dewey, her çocuğa kendi dinin ilgili versiyonunu öğretmek eğitimin amaçladığı sosyal uyum ve hoşgörüyü riske atacağını ifade etmektedir. Din yeniden yapılandırılınca, dogmatizm ruhundan arındırılınca “insanların kalplerinde ve zihinlerinde tamamen doğallaştırılınca” kadar okullarda öğretilmemelidir. Daha geniş bilgi için bkz., Philip Knight, “John. Dewey’s ‘Religion and our Schools’ Ninety Years On”, British Journal of Religious Education, 20:2, 1998, 70-79,

etki oluşturmayaacağı aksine dine ve dindarlığa karşı ket vurucu nitelikler doğuracağı yönündedir. Dewey'e göre, dinin öğrenilmesi ve eğitimin amacı, çocuğun kendi yetenekleri, ilgileri, içsel dürtüleri ve girişimciliği ile başlamalıdır. Bu faktörler, özenle planlanmış ve esnek bir müfredatla desteklendiğinde, “*din eğitimi*” tutarlı bir şekilde gerçekleşecektir.³²⁶ Çünkü Dewey'e göre din eğitimi “...*çocuğun kendi büyüyen hayatının dini yönlerini takdir etmesini sağlama meselesidir. Yetişkinlerin kendilerine uygun buldukları inanç ve duyguları, ona dışarıdan telkin etme meselesi değildir.*”³²⁷

Dewey'in din eğitimi hakkında görüşünü daha iyi anlayabilmek için din ve dini olan arasında yapmış olduğu ayrıma bakmak gerekmektedir. Dewey, “*din*” ile “*dini*” sıfatı arasındaki ayrıma dikkat çekmekte isim olan “*din*”in tarihsel, kültürel olarak kemikleşmiş doktrinler olduğunu, sıfat olarak “*dini*” olanın ise doğaüstü güçlere yönelik olarak kişinin deneyimi olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle birincisi eğitimde yer almamalı iken sıfat olan ikincisi ise bir bütün olarak eğitimin hedefidir. Çünkü Dewey'e göre ideal bir amaç uğruna gösterilen her faaliyet “*dini*”dir. Dewey, seküler eğitim içerisinde din eğitiminin hem “*dini*” hem de eğitimsel olarak var olabileceği bir yol önermektedir.³²⁸ Burada geleneksel dini kurumların doktriner kaygıları yerine dini ve eğitimsel kaygıların temele alınması gerektiği ön plana çıkmaktadır.

³²⁶ Knight, Dewey's 'Religion and our Schools' Ninety Years On, p.74.

³²⁷ Dewey, “*Religious Education as Conditioned by Modern Psychology and Pedagogy*”, p.7.

³²⁸ Dewey'ci din eğitimcisi, dinlerle ilgili eğitimcinin aksine dinlerde “*dini*” olan deneyimlerden ve uygulamalardan, -örneğin merak ve bütünlük duygusu, kimlik ve aidiyet, hem başarılı hem de başarısızlıklarıyla hayata inanç, değer ve ideallerin benimsenmesinde anlatı ve hayal gücünün rolü-yararlanacak ve daha sonra öğrencilerin günlük yaşamlarında bunlarla ilgili kendi deneyimleri üzerine düşüncelerini sağlayacak kişidir. Detaylı bilgi için Bkz., Knight, Dewey's 'Religion and our Schools' Ninety Years On, p.75.

Dewey'in vurgusu, okullarda din eğitime yer verilmemesi yönünde değil, bu eğitimin nasıl yapılandırılması gerektiği yönündedir. Bu bağlamda, Dewey çocukların dini deneyimlerini zenginleştirecek ve olumlu etkiler bırakacak ve “doğal dindarlığı” ortaya çıkaracak bir din eğitimi modeli oluşturulması gerektiği üzerinde durmaktadır. Dewey'in önerdiği din eğitimi yaklaşımını güümüz din eğitimi modelleri açısından ele aldığımızda önemli ölçüde örtüşen yanları olmakla birlikte ayrışan tarafları da mevcuttur. Örneğin din eğitimi modellerinin geliştirilmesinde önemli bir rolü olan Michael Grimmitt'in yaklaşımıyla Dewey'in yaklaşımı örtüşmektedir. Örneğin Dewey'in dini deneyimin doğal bir dindarlık şeklinde kurumsal bir dine mensup olmadan da gelişebileceği düşüncesiyle Grimmitt'in geliştirdiği “din hakkında öğrenme” modeli pratik açıdan örtüşmektedir. Grimmitt, Dewey'in “din” ile “dini” ayrımını “dini inanç” ve “dini bilinç” arasındaki ayrım olarak yansıtmaktadır.³²⁹ Ancak Dewey'in din eğitiminin nasıllığı konusunda daha geniş bir perspektife işaret ettiği gözden kaçırılmamalıdır. Günümüzde çok kültürlü toplumlarda din eğitimi yaklaşımları farklı modellerle ele alınıyor olsa da henüz Dewey'ci perspektifte din eğitimi yaklaşımına ulaşmış olduğumuz söylenemez.

Sosyal bilimler yapısı gereği karmaşık olması nedeniyle olgu, düşünce ve yaklaşımlarda çeşitli karşılaştırmalar yapmak, o şeylere dair benzerlikleri ve farklılıkları anlamada önemli bir potansiyele sahiptir. Bu nedenle Dewey'in yaklaşımı ile Grimmitt'in

³²⁹ Michael Grimmitt, *Religious Education and Human Development* (Great Waking: McCrimmon Publishing Company). 1987. p. 222.

yaklaşımının benzeştiği ve farklılaştığı noktaları daha iyi anlamak amacıyla Dewey ve Grimmitt'in din eğitimi yaklaşımlarını karşılaştırmak gerekmektedir.

Dewey'in pragmatik eğitim felsefesi, deneyimsel öğrenmeye vurgu yapmakta ve eğitimi bir bireyin çevresiyle etkileşim içinde olduğu bir süreç olarak ele almaktadır.³³⁰ Dewey'in din eğitimi konusundaki görüşleri, dogmatik öğretiler yerine bireyin kendi yaşam deneyimleri ve düşünce süreçleriyle dini anlamlandırmasını öne çıkarmaktadır. Grimmitt ise din eğitimini sosyal ve kültürel bir bağlam içinde değerlendiren bir perspektife sahiptir. Grimmitt'e göre, din eğitimi, bireylerin kendi kültürleri ve toplumları içinde dinî anlayışlarını geliştirmelerini desteklemelidir.³³¹ Grimmitt'in modeli, öğrencilerin kendi bağlam ve deneyimlerine dayanarak dinî bilgileri anlamalarını öne çıkarmaktadır.

Bu bağlamda, Dewey'in yaklaşımı bireysel deneyim ve düşünce süreçlerine odaklanırken, Grimmitt'in modeli daha çok sosyal ve kültürel bağlam içinde dinî anlayışların gelişimine vurgu yapmaktadır. Dewey, öğrenmeyi bireyin çevresiyle etkileşime geçme süreci olarak ele alırken, Grimmitt, din eğitimini bireyin içinde bulunduğu sosyal bağlam içinde anlamlandırılması gereken bir fenomen olarak değerlendirmektedir.

Buraya kadar ele aldığımız görüşler dikkate alındığında, din eğitimi konusundaki akademik tartışmalar genellikle “*din eğitimi mümkün mü?*” sorusundan çok “*din eğitimi,*

³³⁰ John Dewey, , *Experience and Education*, New York: Macmillan,1938, p. 248.

³³¹ Grimmitt, Michell, *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE*. Great Wakering, UK: McCrimmon Publishing Company. 2000, p.160.

ancak nasıl?” sorusu etrafında şekillenmektedir. Bu tartışmaların, okul içinde sunulan din eğitiminin niteliği üzerinde odaklandığı ve bir çeşit ortak temelde birleştiği gözlemlenmektedir. Din dersinin okullardaki konumu, benimsenen pedagojik yaklaşım veya uygulanan öğretim modeli ne olursa olsun, gerçekleştirilen eğitim faaliyetinin başarısını değerlendirmek, eksik öğrenmeleri belirlemek ve bir sonraki dersi planlamak gibi bir dizi amaçla ölçme ve değerlendirme sürecinin kaçınılmaz bir aşama olduğu izahtan varestedir. Bu nedenle din eğitiminde ölçme ve değerlendirme olmalı mıdır sorusundan çok din eğitiminde ölçme değerlendirme nasıl olmalıdır? sorusuna odaklanmak gerekmektedir.

DKAB dersi, öğrencilere dini ve ahlaki konularda bilgi sağlamayı hedeflemektedir. Dolayısıyla, sınavların amacı, öğrencilerin ders içeriğini anlamalarını ve öğrenmelerini etkili bir şekilde gerçekleştirmelerini desteklemek olmalıdır. Ancak, sınavın bahsedilen bu amaçtan sapması durumunda sınav yapmak dersin amaçlarını gerçekleştirmeye engel oluşturabilir. Bu durumda, sınavın öğrencilerin öğrenme sürecini olumsuz etkileme ve dersin amacına aykırı hale gelme riski bulunmaktadır.³³² Bu nedenle, sınav tasarımı, dersin öğretim yöntemlerine ve öğrencilerin gereksinimlerine göre dikkatlice düşünülmelidir. Sınavın amacı açık bir şekilde belirlenmeli ve sınavın içeriği ve şekli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanmalıdır. Ayrıca, sınavın öğrencileri baskı altına almaması ve öğrenme sürecini olumsuz etkilememesi için uygun bir ortam sağlanmalıdır. Ek olarak, sınavın yanlış tasarlanması, öğrencilerin dersi anlamalarını ve öğrenmelerini engelleyebilmektedir. Bu nedenle, sınavın sadece bilgiyi

³³² Aker S., C. Dünder ve Y. Pekşen, “Ölçme Araçlarında İki Yaşamsal Kavram: Geçerlik ve Güvenirlik: Derleme”. *Journal of Experimental and Clinical Medicine*, 22, sy. 1 (Aralık, 2009): 50-60.

hatırlatmak değil, aynı zamanda öğrencilerin konuyu anlamalarını ve uygulamalarını sağlamak için tasarlanması önem arz etmektedir.

Bununla birlikte, sınavın tek bir ölçüt olarak kullanılması yanıltıcı olabilmektedir. Öğrencilerin DKAB dersindeki performanslarını tam olarak değerlendirmek için, sınav dışında farklı öğrenme ve öğretim yöntemlerinin kullanılması önemlidir. Bu yöntemler arasında ödevler, projeler, tartışmalar, sunumlar ve diğer etkinlikler yer almalıdır.³³³ Öğrencilerin DKAB dersindeki performanslarını değerlendirmek için geleneksel sınavların yanı sıra alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının da kullanılması gerekir. Bu, öğrencilerin çeşitli öğrenme tarzlarına ve ihtiyaçlarına uygun olarak değerlendirilebilmelerini sağlayacaktır.³³⁴

DKAB dersinde sınavlarının doğru bir şekilde hazırlanması ve değerlendirilmesi, öğrencilerin dersi anlamalarına ve öğrenmelerine yardımcı olabilecek önemli bir araçtır. Ancak, sınavların tek başına başarı ölçütü olarak kullanılması, öğrencilerin gerçek anlamda öğrenip uygulayabildikleri konulara odaklanmalarını engelleyebilir. Bu nedenle, sınavların yanı sıra öğrencilerin konuları öğrendikten sonra uygulama yapmaları ve gerçek hayatta kullanmaları için fırsatlar sunulması önemlidir. Öğrencilerin, DKAB dersinde öğrendikleri bilgileri hayatlarına taşıyabilmeleri için, konuların günlük yaşamda

³³³ Anıl Ulu, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri İle Programın Önerdiği Tekniklerin Karşılaştırılması: Kahramanmaraş Örneği”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, 2011. s.54.

³³⁴ Mehmet Yıldız ve M. Fatih Genç, “Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar”, *İLTED, Erzurum* 2016/1, sayı: 45, ss. 45-80, s.48.

nasıl kullanılabileceği ve nasıl uygulanabileceği hakkında örnekler vermek, projeler yapmak veya tartışmalar düzenlemek gibi etkinlikler faydalı olacaktır.

Sınavların öğrencilerin sadece başarılarını değil, aynı zamanda eksiklerini de tespit etmeleri için bir fırsat olarak kullanılması önemlidir. Öğrenciler, sınav sonuçlarına dayanarak, eksik oldukları konuları belirleyip, bu konularda çalışarak kendilerini geliştirebilirler. Bu nedenle, öğrencilere sınav sonuçlarını değerlendirmeleri ve kendilerini geliştirmeleri için geri bildirim sağlamak önemlidir. Tüm bu genel ilkesel açıklamalar çerçevesinde din dersi sınavlarında dikkat edilecek hususları sıralamak gerekirse;

- Açık ve Nötr Bir Yaklaşım:

Din eğitiminde ölçme ve değerlendirme süreçleri, öğrencilerin farklı inanç ve kültürlerden gelmeleri gerçeğini dikkate almalıdır. Değerlendirme araçları, önyargısız ve nötr bir perspektife dayanmalıdır. Öğrencilerin inanç sistemlerine saygı göstermek, açık iletişimi teşvik etmek ve dini çeşitliliği korumak önemlidir.

- Bilgi ve Anlayışı Ölçmek:

Öğrencilerin sadece dini metinleri ezberlemeleri değil, aynı zamanda bu metinleri anlamaları da önemlidir. Değerlendirme araçları, öğrencilerin dinî konuları kavrama düzeylerini ölçmeye yönelik sorular içermelidir. Bu, öğrencilerin sadece dini bilgileri öğrenmelerini değil, aynı zamanda bu bilgileri günlük yaşamlarına uygulama yeteneklerini de değerlendirmeyi içermelidir.

- Eleştirel Düşünceyi Teşvik Etmek:

Öğrencilerin din eğitiminde eleştirel düşünce becerilerini geliştirmeleri, sorgulama yeteneklerini kullanmaları beklenmektedir. Değerlendirme araçları, öğrencilerin düşünsel ve eleştirel becerilerini ölçmeye yönelik sorular içermeli ve öğrencilerin farklı görüşleri değerlendirme kapasitelerini sınavabilmelidir.

- Ölçme Araçlarının Çeşitliliği:

Sadece klasik sınavlarla değil, aynı zamanda proje çalışmaları, grup tartışmaları ve uygulamalı etkinliklerle de ölçme yapılmalıdır. Farklı öğrenme tarzlarına uygun çeşitli değerlendirme araçları kullanmak, öğrencilerin din eğitiminden en iyi şekilde yararlanmalarını sağlayacaktır.

- Sürekli Geri Bildirim:

Öğrencilere düzenli ve yapıcı geri bildirim sağlamak, öğrencilerin gelişimlerini fark etmelerine yardımcı olacaktır. Öğrenci-öğretmen etkileşimi, değerlendirme sürecinde sürekli bir diyalogu teşvik etmeli ve değer biçmeye dönük ölçme uygulamalarından ziyade din eğitiminde bağlamsal ve anlamsal boyutların vurgulandığı gelişimi destekleyecek yaklaşımlar temele alınmalıdır.

Okulda din eğitiminde ölçme ve değerlendirme süreçleri, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve kültürel farklılıklarına saygı gösteren, eleştirel düşünceyi teşvik eden ve çeşitli ölçme araçlarını içeren bir yaklaşım benimsenmelidir. Bu, din eğitiminin amacına daha etkili bir şekilde hizmet edecek ve öğrencilerin dini anlayışlarını derinleştirmelerine olanak tanıyacaktır.

Din eğitiminde sınav yapmanın imkânı ve ölçme değerlendirme uygulamalarında dikkat edilecek hususlara değindikten sonra din dersinde yapılabilecek sınavların hangi

teorik çerçeve kapsamında ele alınmasına değinmek faydalı olacaktır. Bu bağlamda ilk değineceğimiz çerçeve din okuryazarlığı kavramıdır. İkinci çerçeve ise bir sosyal bilim yaklaşımı olarak temellendirilen din eğitiminde, ölçme değerlendirme uygulamalarının ele alınması olacaktır.

2.10.1 Din Okuryazarlığı ve Ölçme Değerlendirme

Okuryazarlık temelde bir alfabeyi bilme ve bu alfabeyle bir araya gelen sözcükler, sözcüklerle bir araya gelen cümleleri okuma yazma ve anlayabilmeye işaret eder. Okuryazar kavramı en temel anlamının yanında tarihsel süreçte birçok kez anlam genişlemesi yaşamıştır. Okuryazar kavramı başlangıçta sadece temel yazma ve okuma becerilerini ifade eden bir tanımlamadan, daha geniş bir perspektife doğru ilerlemiştir. 1950’li yıllarda, okuryazarlık, bireyin günlük hayatındaki basit cümleleri anlama, okuma ve yazma yeteneği olarak tanımlanmıştır.³³⁵ Ancak, 1970’li yıllarda, bu tanım, okuma yazmanın sadece temel bilgileri öğretmekle sınırlı olmaktan çıkarak, bireylere üretken faaliyetlere katılma, kişisel gelişim, sağlık, ev yönetimi ve çocuk yetiştirme konularında daha derin bir kavrayış kazanma, bağımsızlık elde etme ve toplum yaşamına daha aktif bir şekilde katılma gibi farklı yeterlikler yönünde genişlemiştir.³³⁶ Bu anlamsal genişleme, okuryazarlık kavramının sadece temel teknik becerileri değil, aynı zamanda bireylerin daha etkili ve bilinçli bir şekilde toplumsal yaşama dâhil olmalarını destekleyen bir araç haline gelmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

³³⁵ Firdevs Güneş, “Okuryazarlık Kavramı ve Düzeyleri”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1994, S. 2, s. 499.

³³⁶ Güneş, “Okuryazarlık Kavramı ve Düzeyleri”, ss. 503-504.

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, şehirleşme ve sosyal ilişki ağlarının çeşitliliği birçok köklü değişimlere yol açtığı gibi okuryazarlık kavramı açısından da önemli ölçüde farklılaşmalara sebep olmuştur. Bilgi kaynaklarının çeşitlenmesi, salt alfabetik okuma yazma becerisine sahip olmayı tek başına yetersiz hale getirmiştir. Günümüzde okuryazarlık kavramının başına çeşitli alanları niteleyecek eklemeler yapılarak bu kavram geniş bir yelpazede kullanılmaktadır.³³⁷ Bu kapsamda, özellikle üzerinde duracağımız din okuryazarlığı da bu türlere bir örnektir.

Din okuryazarlığı terimi, özellikle çok kültürlü ve farklı dinlere sahip toplumlarda belirgin bir öneme sahiptir. Temel olarak, bu kavram, bir dinin temel öğretileri, ibadetleri, dini kavramlar ve semboller hakkında bilgi sahibi olmayı içermekte ve bu bilgiye dayanarak toplumsal barış ve iletişime katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Başka bir ifadeyle, din okuryazarlığı, bireyler arasındaki bilgi eksikliği ve önyargıdan kaynaklanan çatışmaların çözümüne yönelik işlevsel bir rol oynamaktadır.³³⁸

Pratikte din okuryazarlığına örnek vermek gerekirse protestan okuryazarlığı, öğrencilerin Reform Hareketi'nin genel tarihine hâkim olmalarını, Hristiyan inancının temel prensiplerini, ana sembollerini ve Kral James İncil'indeki kilit anlatıları anlamalarını gerektirir. Bu bağlamda, öğrenciler aynı zamanda Protestanlık içindeki farklı mezhepleri, kilise tarihini ve bu tarihin Hristiyanlığın gelişimindeki rolünü de

³³⁷ Okuryazarlık türleri için bkz. İnci Önal, "Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuryazarlık: Türkiye Deneyimi", *Bilgi Dünyası*, 2010, S. 11, s. 106.

³³⁸ Moore, Diane L. "Overcoming Religious Illiteracy: A Cultural Studies Approach", *World History Connected*,

Year, 2006/4, S. 1, <http://worldhistoryconnected.press.illinois.edu/4.1/moore.html>, Son erişim tarihi: 17.10.2020

anlamalıdır.³³⁹Öte yandan, İslam okuryazarlığı, öğrencilere genel İslam tarihini, İslam'ın beş şartını, sembollerini, önemli kahramanlarını ve Kur'an'daki temel kıssaları bilmelerini gerektirir. İslam'ın farklı mezhepleri ve bu mezheplerin tarihsel gelişimi de öğrencilerin bu alandaki anlayışını zenginleştirmektedir. Din okuryazarlığı öğrencilere dini metinleri eleştirel bir şekilde analiz etme yeteneği kazandırır. Bu bağlamda, öğrencilere, kendi inanç sistemleriyle ilgili daha derin bir anlayışa sahip olmanın yanı sıra farklı dinler ve kültürler arasındaki benzerlikleri ve farkları daha iyi kavramalarına imkân tanınmaktadır.³⁴⁰

Din okuryazarlığında kişinin dini pratikleri ve dindarlığı, dinle kurduğu ilişki dikkate alınmaz. İlgili dinin genel yapısıyla bilinmesi, kişinin birlikte yaşadığı inananlarıyla bireysel, sosyal ve kültürel iletişimde içinde bulunduğu dini tanınması temele alınmaktadır. Bu açıdan bakıldığında din okuryazarlığı herkes için gereklidir. Özellikle dini istismardan korunmanın en sağlıklı yolu kuşkusuz din okuryazarlığıdır. Gerek birlikte yaşama kültürüne katkı sunması gerekse inanan veya inanmayanlar açısından neye inandığı veya inanmadığını kişinin bilmesi dini okuryazarlık kavramını ayrıca değerli hale getirmektedir.

“Din istismarından korunmak” ifadesi, dinin kullanılması veya kötüye kullanılması yoluyla bireyleri manipüle etme, kontrol etme veya zarar verme eğiliminde olan uygulamalara karşı bir savunmayı ifade etmek anlamında kullanılmıştır. Bu, dini inançları veya uygulamaları kullanarak insanların duygusal, maddi veya toplumsal açıdan

³³⁹ Moore, Diane L. “Overcoming Religious Illiteracy: A Cultural Studies Approach”, s.3.

³⁴⁰ Ayşe Zişan Furat, “Din Okuryazarlığı: Din Eğitimi Felsefesi Açısından Temel Bir Kavram”, *Marife*, Kış 2012, ss. 9-24.

istismar edilmesini engellemeyi amaçlamaktadır. Din istismarı çeşitli biçimlerde ortaya çıkabilir. Örneğin, bir kişinin dini inançlarını kötüye kullanarak onu maddi olarak sömürme, toplulukları kontrol etmek için dini liderliği kötüye kullanma veya insanları örgütlü şiddet eylemlerine yönlendirme gibi durumlar din istismarı olarak kabul edilebilir. Din okuryazarlığı, bireylerin bu tür istismarlara karşı bilinçli ve dirençli olmalarını sağlayarak toplumsal güvenliği artırmayı amaçlaması bakımından bireysel işlevi kadar toplumsal işlevi de ön plana çıkmaktadır.

Ülkemizdeki gerek sınıf içi ölçme uygulamaları gerekse merkezi sınavlarda DKAB dersine yer verilmesi, kişinin dindarlığını, dini pratiklerini veya iman veya hidayetle ilgili kısımları ölçmek değil, din okuryazarlığı bağlamında değerlendirmek daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Bu bağlamda, DKAB dersinde gerçekleştirilen sınavlarda, öğrencilerin imanı, dindarlık düzeyi, dini pratikleri gibi özel alanlara odaklanmak yerine, genel olarak din okuryazarlığı kapsamında dinle ilgili bilgi düzeyini ölçmeye yönelik bir yaklaşım benimsenmektedir.

Sınavlar, öğrencilerin dindarlık düzeylerine odaklanmak yerine genel bir din okuryazarlığına sahip olup olmadıklarını belirlemeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin dinî bilgi düzeyleri, dini anlayışları ve değerlendirmeleri sınavlar aracılığıyla objektif bir şekilde ölçülmeye çalışılmalıdır. DKAB dersinde yapılan sınavlar, dinin farklı yönleriyle ilgili öğrencilerin düşünce ve analiz yeteneklerini ortaya çıkarmayı amaçlamalıdır. Bu sınavlar aracılığıyla öğrenciler, dinî konularda bilgi sahibi olmanın yanı sıra eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirme fırsatı bulmaktadırlar. Din okuryazarlığının bu geniş çerçevesi, öğrencilere sadece kendi dini inançlarına dair değil, aynı zamanda farklı dinî geleneklere ve perspektiflere saygılı bir anlayış geliştirme imkânı sunacaktır.

DKAB dersinde din okuryazarlığı çerçevesinde yapılan sınavlar, öğrencilerin dinî bilgi düzeylerini değerlendirme amacını taşısa da, bu değerlendirmenin temelini oluşturacak yaklaşımın ve kullanılacak ölçme araçlarının belirlenmesi önemli bir konudur. Bu bağlamda, ölçme araçlarının nasıl tasarlanacağı konusunda detaylı bir değerlendirme süreci gerekmektedir. Din okuryazarlığı çerçevesinde ölçme için kullanılacak sınavların, öğrencilerin dinî bilgi düzeylerinin yanı sıra eleştirel düşünme becerilerini ve anlama kapasitelerini de değerlendirmeye yönelik olması önemlidir. Bu noktada, sınavların hangi öğrenme teorisini temel alacağı, öğrencilerin dinî konulardaki anlayışlarını nasıl ölçeceği ve bu ölçümün nasıl geliştirileceği konularında bütünlük sağlanması önem arz etmektedir.

Daha önce değinildiği üzere din dersinde ölçme ve değerlendirmenin imkânı konusunda değineceğimiz ikinci çerçeve sosyal bilimsel din eğitimi yaklaşımıdır.

2.10.2 Sosyal Bilimsel Din Eğitimi Yaklaşımı ve Ölçme Değerlendirme

Din eğitimi yaklaşımlarını temelde ikiye ayırmak mümkündür. Bunlar sosyal bilimsel din eğitimi ve teolojik din eğitimi yaklaşımlarıdır. Teolojik din eğitimi yaklaşımındaki “*din*” daha çok insanüstü ve aşkın bir alanı kavramsal bir tanımlama ile işaret ederken “*eğitim*” kavramı ise ilahi metindeki temel eğitim usulünü benimsemek olarak karşımıza çıkmaktadır.³⁴¹ Ancak sosyal bilim yaklaşımında ise “*din*” ve “*eğitim*” kavramlarının tanımlanması teolojik din eğitimi yaklaşımına göre farklılaşmaktadır.

³⁴¹ Hatice Asaroğlu, “Teolojik Din Eğitimi Yaklaşımı: Johannes Hofinger Örneği”, Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, 2019, s.110.

Sosyal bilimsel din eğitimi yaklaşımının kurucusu sayılan James Michael Lee'nin din tanımına bakıldığında daha işlemsel bir tanım tercih edildiği görülmektedir. Lee'ye göre din, bireyin Tanrı'nın isteğine uygun şekilde yaşadığı ilişkinin tümünü kapsayan bir yaşam tarzını ifade etmektedir. Bu tanım, bilgi, duygu, inanç, deneyim ve pratikleri bir araya getirerek dinin kişisel yaşamda nasıl tezahür ettiğini vurgulamaktadır. Din, sadece belli başlı inançlara sahip olmayı değil, aynı zamanda bu inançların günlük yaşantıda nasıl şekillendiğini ve yaşam tarzını nasıl etkilediğini içermektedir. Lee'nin bakış açısına göre, din sadece bir düşünce sisteminden öte, kişinin varoluşunu yönlendiren bir bütündür.³⁴² Özellikle Tanrı ile kurulan ilişkide bilgi, duygu, deneyim ve pratiklerin varlığı daha somut gözlenebilir alanlara işaret etmektedir. Bu anlamda sosyal bilimsel din öğretimi yaklaşımına göre din öğretilabilir bir şeydir.

Bu yaklaşım temele alınarak oluşturulan din öğretiminde, öğrencinin kişiliği ve dinden gelen teolojik bilgi, iki temel unsur olarak öne çıkmaktadır. Öğrencinin bireysel özellikleri ve bu konudaki yaklaşımlar için sosyal bir bilim olarak eğitim bilimleri, dinden gelen bilgiler için ise ilahiyat bilimlerinin ortaya koyduğu veriler temel alınmalıdır. Bu çerçevede, öğrencinin sosyal ve bireysel gelişimine katkı sağlamak adına eğitim bilimleri, dini içerik ve bağlamı anlamak ve yorumlamak adına ise ilahiyat bilimleri dersin temelini oluşturmalıdır.³⁴³

³⁴² Gurbet Kızıltan, "Din Öğretiminde Sosyal Bilim Yaklaşımı: James Michael Lee Örneği", Bursa Uludağ Üniversitesi, Doktora Tezi, 2021, s.381.

³⁴³ Mualla Selçuk, "Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı, Bildiri ve Tartışmalar", Din Öğretiminde Yeni Açılımlar, *İnönü Üniversitesi*, s. 172.

Sosyal bilimsel din eğitimi yaklaşımına göre; öğrenme-öğretme işi temelde teolojik bir iş değil, sosyal bilimlerin konu alanına giren bir uğraştır. Bu anlamda Lee'ye göre din öğretimi için makro bilimsel teorinin kaynağı teoloji değil, sosyal bilim olmalıdır.³⁴⁴ Nitekim sosyal bilimin sunacağı makro teori; öğrenme ve eğitim yaşantılarından sınama durumlarına kadar daha elverişli bir ortam sunmaktadır. Öğrencinin bilişsel özellikleri, gelişimin hangi basamağında olduğu, öğrenmeye konu olan içeriğin aşamalılık ve kolaydan zora, basitten karmaşığa tasarlanması, bir sosyal bilim olarak eğitim bilimlerinin çalışma alanıdır.

Lee'nin din öğretimini sosyal bilimsel bir disiplin olarak kabul etmesi, öğretimin sosyal bilimle uyumlu niteliklere sahip olduğuna olan inancından ve öğretimi spekülâtif bir bilim olan teoloji yerine sosyal bilimin çalışma alanı olarak değerlendirmesinden kaynaklanmaktadır. Lee'ye göre, sosyal bilimin doğası, nitelikleri, genel ve özel yöntemleri, kavramları öğretim süreci için son derece uygun ve etkili araçlardır. Bu perspektifle, din öğretimi daha çok sosyal bilimsel bir çerçeve içinde anlaşılabilir ve değerlendirilebilir, bu da öğrencilere daha anlamlı ve bağlam içinde bir eğitim deneyimi sunabilir.³⁴⁵ Din öğretimini sosyal bilimsel bir disiplin bağlamında ele alan bu yaklaşım, öğrenme türleri arasında homojenliği esas almaktadır. Bu çerçevede, öğrenenin; bilişsel, duyuşsal ve dinî davranışları, diğer insan davranışlarıyla aynı öğrenme prensipleri ve mekanizmaları doğrultusunda gerçekleştiği varsayımına dayanmaktadır.³⁴⁶

³⁴⁴ Kızıltan, Din Öğretiminde Sosyal Bilim Yaklaşımı: James Michael Lee Örneği, s. 382.

³⁴⁵ Kızıltan, Din Öğretiminde Sosyal Bilim Yaklaşımı: James Michael Lee Örneği, s. 383.

³⁴⁶ Kızıltan, Din Öğretiminde Sosyal Bilim Yaklaşımı: James Michael Lee Örneği, s. 386.

Lee'nin sosyal bilimsel yaklaşımı, dinin somut ve gözlemlenebilir yönlerine odaklanarak, öğrencilere bu gerçekleri anlama ve değerlendirme yeteneklerini kazandırmayı amaçlayan bir din pedagojisi geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu yaklaşım, din öğretimini daha bilimsel, eleştirel düşünceye dayalı ve öğrenci odaklı bir süreç haline getirerek, öğrencilerin din konularını derinlemesine anlamalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Lee'nin vurguladığı gibi, sosyal bilimsel perspektif, din öğretiminin daha etkili, anlamlı ve öğrenci dostu olmasına katkı sağlayacaktır.

Sosyal bilim olarak din öğretiminin amacı, dinin özüne ve yaşamdaki önemine dair bilgileri sağlamakla birlikte, ilköğretim çağındaki çocukların psikolojik gelişim ödevleri bağlamında da çeşitli hedeflere yönelmektedir. Bu bağlamda, çocukların akranlarıyla geçinmeyi öğrenme, büyüyen bir birey olarak olumlu bir özsaygı geliştirme, cinsiyetine uygun bir rolü öğrenme ve sosyal gruplara, kurumlara karşı uygun tutumlar geliştirme gibi ödevlerini yerine getirmelerini kolaylaştırmayı amaçlar. Bu sayede din öğretimi, sadece dini bilgi aktarımını değil, aynı zamanda çocukların bireysel ve sosyal gelişimine katkıda bulunarak daha sağlıklı ve dengeli bireyler olmalarını destekler.³⁴⁷

Bu perspektife göre, DKAB dersi, hayat bilgisi, tarih ve sosyal bilgiler dersi gibi öğrencinin çeşitli gelişimsel özelliklerini destekleyici ve bu alanlara katkı sunacak şekilde biçimlendirilmelidir. Bu, hem dersin içeriği hem de işleniş biçimi açısından, tıpkı sosyal bilimlerin öğretime konu olduğu gibi olmalıdır. Özellikle vurgulanması gereken nokta, din eğitiminin muhtevasının, vahiy kaynağından gelmesi nedeniyle, mevcut alanların

³⁴⁷ Süleyman Ç. Özoğlu, “Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı, Bildiri ve Tartışmalar”, Din Öğretimin Eğitim Bilimleri Boyutu, İnönü Üniversitesi, s.325.

günün anlayış ve yaklaşımlarına uygun, sorunlara çözüm üreten bir yaklaşımla ele alınması gerektiğidir. Bu bağlamda, muhtevanın sadece yeniden üretilmesinden ziyade, mevcut alanların, günümüzün anlayışına uygun bir şekilde ele alınması, geliştirilmesi ve yorumlanması önem arz etmektedir.

Okul, tercihlerin doğru bir şekilde yapılabilmesi için bilgi sunmaktadır. Bunun bir uzantısı olarak din eğitiminde okulda sadece dindarlık hedeflememeli, okul aynı zamanda din olgusunu bireysel, sosyal ve tarihsel bir gerçeklik olarak öğretmelidir. Bu bağlamda, din eğitimi sadece bireyin dini inançlarına yönelik değil, aynı zamanda toplumsal ve tarihsel bağlamda da kapsamlı bir şekilde ele alınmalıdır. Sosyal bilimsel din eğitimi yaklaşımı, öğrencilere dinin yalnızca bireysel bir inanç sistemi olmanın ötesinde, toplumun ve tarihin bir parçası olarak dinin nasıl şekillendiğini ve etkilendiğini anlama fırsatı sunmaktadır. Sonuç olarak, sosyal bilimsel din eğitimi, öğrencilere daha geniş bir perspektif kazandırarak dinin evrenselliğini ve tarihsel derinliğini fark etmelerini sağlamaktadır.³⁴⁸

Eğitimde ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin öğrenme süreçlerini anlamak, geliştirmek ve değerlendirmek amacıyla kritik bir role sahiptir. Sosyal bilimsel din eğitimi yaklaşımı çerçevesinde, öğretim sürecinde öğrencilerin bireysel ve sosyal gelişimlerini değerlendirmek için çeşitli stratejiler ve araçlar kullanılmalıdır. Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yeterlilikleri, dinle ilişkilerindeki bilgi düzeyleri ve bu bilgilerin

³⁴⁸ Selçuk, Din Öğretiminde Yeni Açılımlar. s.170.

günlük yaşamlarına etkilerini ölçmeye yönelik etkili değerlendirme araçları geliştirilmelidir.

Sosyal bilimsel din eğitimi yaklaşımında ölçme ve değerlendirme süreçleri, öğrencilerin sosyal bilimler ve ilahiyat bilimleri verilerine dayalı olarak din öğretiminde hangi aşamada olduklarını, gelişimlerine engel olan eksik veya yanlış yönlendirilmiş öğrenmelerin olup olmadığını ilerleme için hangi adımların atılması gerektiğini ortaya çıkarabilme yetkinliğine sahip olmalıdır. Öğrencilerin eleştirel düşünce becerilerini ölçmeye yönelik sorular içermesi gereken değerlendirme araçları, öğrencilerin dinin evrenselliğini ve tarihsel derinliğini anlamalarına katkı sağlamalıdır.

Yine bu yaklaşımda değerlendirme süreci, öğrenci merkezli olmalıdır; bu, öğrencinin bireysel özellikleri, ilgi alanları ve öğrenme stillerini dikkate alan ölçme araçlarının kullanılmasını gerektirmektedir. Öğrencilerin dinle ilgili konuları daha derinlemesine anlamalarını sağlamak ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunmak adına, ölçme ve değerlendirme stratejileri öğrencinin kendisini ifade etmesine ve öğrenmeye katılımına odaklanması gerekmektedir. Sosyal bilimsel din eğitimi yaklaşımı, öğrencilerin bilişsel gelişimini, öğrenme süreçlerini ve dinle ilişkilerini değerlendirmek için önemlidir. Öğrencilerin bu teorilere dayalı olarak nasıl öğrendikleri, hangi aşamada oldukları ve öğrenmeye konu olan içeriklerin aşamalılığı gibi faktörler, eğitim bilimlerinin perspektifinden değerlendirilmelidir. Bu sayede, sosyal bilimsel din eğitimi

yaklaşımı, öğrencilere daha anlamlı, eleştirel düşünceye dayalı ve öğrenci odaklı bir eğitim deneyimi sunacaktır.³⁴⁹

Din eğitiminin sosyal bilimsel bir yaklaşımla ele alındığı bir sistemde eğitim bilimlerinin ortaya koyduğu veriler ışığında öğrenme üzerinde etkili olan tüm bileşenlerin düzenlenmesi ve daha nitelikli bir eğitsel sürecin yürütülmesi için uygun bir zemin ortaya çıkaracaktır. Bu anlamda muhtevadan bağımsız olarak bilgi üretme ve araştırma yolları bakımından tüm sosyal bilimler gibi din eğitimi de bir bilim olarak karşımızda durmaktadır.

Bu çerçevede din dersinde ölçme ve değerlendirme yapmak tarih dersinde veya sosyal bilgiler derslerinden herhangi birinde ölçme ve değerlendirme yapmaktan farksızdır. Bu anlamda din dersinde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme süreçlerinin herhangi bir meşruiyet sorunu yoktur. Ölçme ve değerlendirme sürecinde ortaya çıkabilecek sorunlar veya dikkat edilecek hususlar din dersinin yapısal özelliklerinden değil, eğitim süreçlerinin karmaşık yapısından kaynaklanmaktadır.

Daha açık bir dille ifade etmek gerekirse; ölçme ve değerlendirme sürecinde potansiyel sorunlar, genellikle eğitim süreçlerinin karmaşık yapısından kaynaklanmaktadır. Bu sorunlar, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine, bilişsel düzeylere ve sosyal arka planlara sahip olmalarından, öğretmenin öğrenci gereksinimlerini anlama ve karşılamada zorlanmasına kadar çeşitli faktörleri içermektedir. Öğrenci performansını doğru bir şekilde değerlendirmek ve eğitimde etkili bir geri bildirim sağlamak için ölçme

³⁴⁹ Alaaddin Çakmak, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri ve Öğretmenlerin Bunları Kullanma Düzeyleri”, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, 2011.

araçlarının ve değerlendirme stratejilerinin öğrenci çeşitliliğini göz önünde bulunduracak şekilde tasarlanması önemlidir.

Din derslerinde ölçme ve değerlendirme süreçlerinde dikkat edilmesi gereken bir diğer husus, öğrencilerin dini bilgi düzeyleri kadar, dinin günlük yaşamda nasıl tezahür ettiğini ve öğrencilerin bu konudaki düşünce ve duygularını anlama çabaları olmalıdır. Bu bağlamda, ölçme araçları bireyin sadece teorik bilgisini değil, aynı zamanda dinin hayatlarına olan etkilerini ve kişisel bağlamdaki yorumlarını ölçmeye yönelik olmalıdır.

Sonuç olarak, sosyal bilimsel din eğitimi yaklaşımında din derslerinde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin meşruiyet sorunu bulunmamakla birlikte, genel eğitim süreçlerindeki karmaşıklıkların farkında olmak gerekmektedir. Öğrenci merkezli, çeşitliliği göz önüne alarak tasarlanan ölçme araçları ve değerlendirme stratejileri, din eğitiminin etkili ve anlamlı olmasına katkı sağlayacaktır.

2.10.3 Din Öğretimi Modellerine Göre Ölçme ve Değerlendirme

Toplumsal, sosyal, kültürel değişimler ve gelişmeler temelde okul ve öğrenme alanlarını etkilediği gibi kuşkusuz din eğitiminin okuldaki konumunu ve ele alınış biçimini de etkilemektedir. Toplamların tarihsel arka planları, çok kültürlü bir yapıya sahip olup olmamaları ve yönetim biçimleri dinin okulda ele alınış biçimini derinden etkileyen ve dönüştüren faktörlerdir. Tüm bu farklı etmenler sonucunda okulda dinin ele alınış biçimini oluşturan modeller temelde ikiye ayrılabilir. Bunlar; “*confessional*” ve “*non-confessional*” kavramlarıyla ifade edilmektedir.

Bu terimlerden “*confessional*” Türkçe’de mezhebe dayalı, savunmacı veya doktriner şeklinde aktarılmakta; “*non-confessional*” ise mezhepler üstü, savunmacı veya

doktriner olmayan şekilde tercüme edilmektedir.³⁵⁰ Ülkelerin yukarıda sözü edilen nedenlerle uyguladıkları din öğretimi modelleri farklılık gösteriyor olsa bile temelde “*confessional*” ve “*non-confessional*” kavramlarından birine daha oldukları ifade edilebilir.

Din öğretimi modelleri bağlamında ölçme ve değerlendirme konusunu ele alırken, literatürde öne çıkan bir yaklaşım, Michael Grimmitt tarafından geliştirilen ve John Hull’un sınıflandırılmasına katkı sağlayan “*dini öğrenme*”, “*din hakkında öğrenme*” ve “*dinden öğrenme*” tasnifi³⁵¹ temele alınmıştır. Bu sınıflandırma, din öğretiminin temelini oluşturan üç farklı öğrenme boyutunu vurgulamaktadır.

“*Dini öğrenme*”, öğrencilerin dinin öğretilerini, inançlarını ve ritüellerini anlamalarını içermektedir. Bu boyutta öğrenciler, dinin temel prensiplerini kavramaya yönelik çaba harcarlar. “*Din hakkında öğrenme*” ise öğrencilere, dinler arası karşılaştırmalar ve genel din bilgisi sağlama amacı taşımaktadır. Bu boyut, öğrencilere farklı dinleri anlama ve kendi inanç sistemlerini genişletme fırsatı sunmaktadır. Son olarak, “*dinden öğrenme*” öğrencilere, kendi kişisel deneyimleri ve duygusal bağlamları aracılığıyla dini öğrenme fırsatı verir. Bu boyut, öğrencilerin dinin kişisel anlamını ve önemini keşfetmelerine olanak tanımaktadır.³⁵²

³⁵⁰ İbrahim Aşlamacı, “Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Din Öğretimi Modelleri Çerçevesinde Konumlandırılması”, *ÇÜİFD*, 2018, cilt: 18, sayı: 2, ss. 718-744.

³⁵¹ Michael Grimmitt, “Contemporary Pedagogies of Religious Education: What are they?”, *Pedagogies of Religious Education*, (UK, McCrimmons, 2000): 24-52; John M. Hull, “Demokratik Çoğulcu Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirme”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları*, Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar (İstanbul, 28-30 Mart 2001), (Ankara, MEB Yayınları, 2003), s.44.

³⁵² Seyfullah Bazarkulov, “Değer Öğretimi ve Dinden Öğrenme”, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, 2008, s. 148.

Bu sınıflandırma, din öğretiminin öğrencilere sadece teorik bilgi değil, aynı zamanda kişisel ve duygusal bir bağlamda öğrenme fırsatı sunduğunu göstermesi bakımından önem arz etmektedir. Din öğretimi, öğrencilere sadece bilgi aktarmakla kalmaz, aynı zamanda onların kendi inançlarını anlamalarına, dini deneyimlerini zenginleştirmelerine ve dinin genel anlamını kavramalarını mümkün kılması bakımından önem arz etmektedir.

Dinî Öğrenme Modeli

Dini öğrenme modeli adından da anlaşılacağı üzere belirli bir dinin öğretilmesi esasına dayanmaktadır. Bu modelde amaç öğrencilerin o dinin inanırı olmaları başta olmak üzere dini ibadet ve ritüellerin yapılması ve dindarlığın artırılmasıdır. Bu modelde derse giren öğretmenin de anlatılan dinin inanırı olması ve genel olarak “aykırı” sayılabilecek özelliklerden uzak olması beklenir. Bu modelde başka dinlerin veya mezheplerin de öğretime konu edildiği durumlar olabilmektedir. Ancak anlatı temelde hangi din veya mezhep temele alınmışsa o bakış açısının sunduğu perspektifle hareket edilmektedir. Daha açık ifade etmek gerekirse İslam dini eğitimi yapılıyorsa başka bir din anlatılsa da o din, İslam’ın bakış açısına göre öğretime konu edilmektedir. Bu modeli savunanlara göre öğrencinin farklı dinlere saygı duyabilmesi ve iş birliği geliştirebilmesi için kendi dinini iyi bilmesi gerekmektedir.³⁵³

Dini öğrenme modeli çok kültürlü toplumlara uygun olmaması, öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate almaması gibi çeşitli açılardan eleştirilmekle birlikte günümüzde en

³⁵³ Yıldız Kızılabdullah ve Tuğrul Yürük, “Din Eğitimi Modelleri Çerçevesinde Türkiye’deki Din Eğitimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme”, *Dini Araştırmalar*, 11/32, (Eylül-Aralık 2008): 107-129. s.4.

çok kullanılan din öğretimi modellerinden biridir. Bu modelin amaçları arasında “*inanmak*” ifadesi yer alması modelin eleştirilen bir diğer yanıdır. Nitekim inanmak söz konusu olduğunda gerek bunun nasıl ölçüleceği gerekse özgürlükler bağlamında ortaya çıkabilecek sorunlar modelin eleştirilmesine neden olan bir diğer konudur.³⁵⁴

Dini öğrenme modelinde kazanım/amaç/hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci modelin kendi yapısından etkilendiği gibi ölçme ve değerlendirme boyutu da bu yapıyla yakından ilişkilidir. Bu modelde dinin kendisi içeriği oluşturduğu için ölçme ve değerlendirme de bu bağlamda kurgulanmaktadır. Bu modelin uygulandığı ülkelerde dersin ölçme ve değerlendirmesinde yazılı ve sözlü sınavlar yapılmaktadır. Sınavlarda ibadetler, dua ve ilahilerin ezberlenmesi ve istendiğinde ifade edilmesi şeklinde bir yaklaşım sergilenmektedir. Bu yöntemler, öğrencilerin teorik bilgileri ve pratik becerileri ne kadar başarılı bir şekilde öğrendiklerini değerlendirmeye yöneliktir. Dini öğrenme modelinde kullanılan ölçme değerlendirme araçları ve yaklaşımlarının genel olarak geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımları olduğu söylenebilir.

Din Hakkında Öğrenme Modeli

Toplumsal ve kültürel değişimler, geleneksel toplum yapılarını etkileyerek daha heterojen toplumların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu değişimler, özellikle eğitim alanında yeni arayışları beraberinde getirmiştir. Hızla artan kültürel, etnik ve dini çeşitlilik, okullarda din eğitimi konusunda yeni yaklaşımların doğmasına sebep olmuştur. Bu bağlamda, “*Din Hakkında Öğrenme*” modeli, din eğitiminde tarafsızlık ve çeşitliliğe

³⁵⁴ Kızılabdullah ve Yürük, “Din Eğitimi Modelleri Çerçevesinde Türkiye’deki Din Eğitimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme”, s.4.

vurgu yaparak önemli bir rol oynamaktadır. “*Din hakkında öğrenme*” yaklaşımına “*Dinler Tarihi*”, “*Fenomenoloji ve Din Öğretimi*” veya “*Karşılaştırmalı Din Çalışmaları*” olarak da adlandırmak da mümkündür.³⁵⁵ Bu yaklaşımda ele alınan dinler tarafsız bir şekilde öğretime konu edilmektedir. Dinler arasında herhangi bir üstünlük söz konusu değildir.

Öğretmenin inançlı olması gerekmez. Ancak ele alınan din objektif bir şekilde ele alındığı için o dinin inanırı tarafından da kabul görecektir. Dini kökeni olup olmamasına bakılmaksızın diğer dinlere dair bir anlayış geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda ifade edilmek istenen hedef, sınıftaki öğrencilerin çeşitli dini geçmişlere sahip olmalarından kaynaklanan etkileşimlere bir yön vermek veya onları belirli bir dine yönlendirmek değil, aksine genel bir bilinç düzeyi oluşturmak ve din konusundaki genel bilgi seviyelerini artırmaktır.³⁵⁶

Öğrencilerin içinde yaşadıkları topluma şekil veren ve kültürün bir parçası olan dinler hakkında bilgi sahibi olması, din okuryazarı olması amaçlanmaktadır. Kuşkusuz bu modelde muhteva her ne kadar dini mahiyet taşıyor olsa da aslında olan şey bir sosyal bilim öğretimidir. Bu anlamda din okuryazarlığı becerisinin temsilini sağladığı düşünülen bilgi ve kavramların ölçme ve değerlendirmeye konu olması gerek geleneksel gerekse alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılabileceğini göstermektedir.

Din hakkında öğrenme modelinde ölçme ve değerlendirme süreçleri, çeşitli yöntem ve araçların kullanımını gerekli kılmaktadır. Bu modelde, öğrencilerin dinlere

³⁵⁵ John M. Hull, “Demokratik Çoğulcu Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirme”, s. 45.

³⁵⁶ Robert Jackson, “Avrupa’da Kurumlar ve Din Öğretimi-Öğreniminin Kamusal Alandaki Genel Eğitime Katkısı”, *Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi*, editör, İlyas Çelebi, Ensar Neşriyatı, İstanbul 2007, s. 123.

dair geniş bir perspektif kazanmalarını sağlamak adına farklı araçlar etkin bir şekilde kullanılmalıdır. Öğrencilerin bireysel anlayışlarını ölçmek amacıyla düzenlenen yazılı sınavlar ve testler, temel dini kavramlar, inançlar ve tarihler hakkında bilgi düzeylerini değerlendirmeye hizmet etmelidir. Ayrıca, öğrencilerin katılım düzeyini ve grup içindeki etkileşimlerini ölçmek adına grup tartışmaları ve etkinlikleri düzenlenmelidir. Projeler ve araştırmalar, öğrencilere belirli bir dinle ilgili derinlemesine bilgi edinme ve sunum yapma fırsatı sunulması eleştirel düşünce becerilerini ölçmeye yönelik önemli bir rol oynamaktadır.

Öğrencilere düzenli olarak geri bildirim vermek ve onları öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde dâhil etmek, katılımcı değerlendirmeyi güçlendirmektedir. Bu dinamik ve farklı ölçme araçları, öğrencilerin dini konulardaki genel anlayışlarını geliştirmelerine, çeşitli bakış açıları kazanmalarına ve eleştirel düşünce becerilerini güçlendirmelerine olanak tanımaktadır.

Dinden Öğrenme Modeli

Dinden öğrenme yaklaşımı eğitimsel çalışmaların içinde bir disiplin olarak gelişmiştir. Bu yaklaşımda din, sadece çocuklara benimsetilecek bir inanç objesi ya da eleştirel bir konu olarak değil, aynı zamanda öğrenci ve öğretmenlere odaklanarak eğitimsel bir süreç olarak ele alınmaktadır. Dinden öğrenme, dinin insanlar arasındaki ilişkileri güçlendirmeye ve bireyin manevi gelişimine katkıda bulunmaya yönelik bir perspektifi benimser. Bu yaklaşımda, dinin kendisi insancıllaşma sürecine yardımcı olur. Yani, din sadece bir öğrenme materyali olarak değil, aynı zamanda bireyin içsel büyümesine ve değerlerini anlamasına katkı sağlar. Ana hedef, çocukların eğitimine olumlu bir etki yaparak, onların manevi ve kültürel gelişimine destek olmaktır.

Dinden öğrenme yaklaşımı, genellikle “*eğitimsel din eğitimi*” olarak adlandırılır. Bu ifade, dinin eğitim sürecinde bir araç olarak kullanılmasını ve bireyin öğrenme deneyimlerine entegre edilmesini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, bireyin sadece dini bilgiyi değil, aynı zamanda kişisel gelişimini ve anlamını da dikkate alarak dinî öğrenmeyi desteklemektedir.³⁵⁷

Okulda yer alan birçok öğrenme alanı öğrencinin bütünsel gelişimine katkı sunmayı amaçlamaktadır. Bu anlamda farklı sahalardan elde edilmiş veriler genel bir temaya hizmet etmek amacıyla öğretime konu edilmektedir. Somutlaştırmak gerekirse duyuşsal gelişim alanına katkı sunmak amacıyla psikoloji verileri dikkate alınırken aynı temaya katkı sunmak amacıyla dinin öğretileri de eğitime konu edilir. Burada amaç temanın kendisini vermek olduğu için bilgilerin alındığı saha araç konumundadır. Başka bir deyişle dinden öğrenme modelinde “*din*” bir araçtır. Bu bir bakıma bir yemek yapmak için markete giden birinin yapacağı yemek için her reyondan ihtiyaç duyduğu malzemeleri market arabasına doldurmasına benzetilmektedir.

Tüm dinlerin içsel teolojik farklılıklarının dışarıda bırakılması ve bütün dinî geleneklerin bir bütün olarak “*araçsal*” nitelikte ele alınmasına yönelik eleştiriler bulunmaktadır. Bu eleştiriler, farklı dinlerin karmaşıklığını ve teolojik detaylarını öğrencilere sunmak yerine, tüm dinleri genel bir çerçeve içinde ele alarak öğretim yapmayı amaçlaması nedeniyle belirgin hale gelmektedir. Eleştiriler bu yaklaşımın eksik ve yüzeysel olduğu konusunda yığılmaktadır. Tüm dinî gelenekleri bir araç olarak ele almak, öğrencilere her bir dinin benzersiz öğretilerini ve teolojik perspektiflerini anlama

³⁵⁷ Hull, “Demokratik Çoğulcu Topumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirme”, s.45.

fırsatı tanımadan, genel bir bakış açısı sunarak geneli bilmeden “*bildiğini sanma*” riski oluşturmaktadır. Bu durum, dinlerin karmaşıklığına, çeşitliliğine ve derinliğine hakkıyla odaklanmamanın doğurabileceği olumsuzluklara dikkat çekmektedir.³⁵⁸

Dinden öğrenme modelinin uygulandığı bir sistemde ölçme ve değerlendirme süreçleri, öğrencilerin bütünsel gelişimini ve dinî anlayışlarını değerlendirmeyi amaçlamalıdır. Bu bağlamda, değerlendirme yöntemleri çeşitlilik ve esneklik içermelidir. Sınavlar, projeler, grup çalışmaları gibi farklı araçlar kullanılarak öğrencilere çeşitli öğrenme fırsatları sunulmalıdır. Öğrencilere eleştirel düşünce ve yorumlama yeteneği kazandırmak adına çeşitli soru-cevap, tartışma ve yazılı ifade içeren değerlendirme araçları uygulanmalıdır. Duyuşsal gelişimi ölçmek için anketler, günlükler gibi araçlar kullanılabilir. Katılım ve işbirliği değerlendirmeleri ile öğrencilerin etkileşimde bulunmaları ve birbirleriyle iletişim kurmaları teşvik edilmelidir. Proje ve araştırma odaklı değerlendirmeler, öğrencilere derinlemesine araştırma yapma ve özgün projeler oluşturma fırsatı sunacaktır.

Bireysel gelişim takibi, öğrencilerin zaman içindeki ilerlemelerini anlamak açısından önemlidir. Öğretmen-öğrenci iletişimi, öğrenci gelişimini daha iyi anlamak ve öğrencilere rehberlik etmek adına önemli bir rol oynamaktadır. Bu değerlendirme prensipleri, dinden öğrenme modelinin amaçlarına hizmet eden bir öğretim ve değerlendirme yaklaşımını desteklemektedir.

³⁵⁸ Bazarkulov, “Değer Öğretimi ve Dinden Öğrenme”, s. 148.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma, sosyal yapıları keşfetme ve derin bir anlayış oluşturma³⁵⁹ amacı taşıyan bir bilgi üretme biçimi olarak öne çıkmaktadır. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılarak olay veya olguların derinlemesine anlaşılması amaçlanmaktadır. Nitel çalışmalarda araştırmacının olaylara, durumlara dair bir keşif süreci içinde olması sürecin görece öznel bir karakter taşıdığını düşündürmektedir.³⁶⁰ Bu anlamda araştırmacının kişisel görüşlerinden etkilenebilirlik, nitel araştırmaların öznel niteliğini yansıtmaktadır. Ancak bu kısıt nitel çalışma modelleri dışındaki tasarımlar için de geçerlidir. Nitel araştırmalar, genellenemeyen ancak olayların derinliği ve detaylarına odaklanan bir karaktere sahiptir. Nitel araştırma, kişiler arası olguları, bu olguların meydana geldiği veya geliştiği çevreyi araştırmak, anlamak ve anlamlandırmak olan bir bilimsel yaklaşımdır.³⁶¹ Bu metodoloji, sosyal fenomenleri daha derinlemesine kavramak için gözlem, görüşme, doküman incelemesi gibi çeşitli teknikleri kullanır. Sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan nitel araştırma, katılımcıların deneyimlerini, algılarını ve duygusal tepkilerini anlamak amacıyla bireylerle etkileşimde bulunmayı gerektirmektedir. Nitel araştırma ayrıca,

³⁵⁹ Morgan, D. L. *Focus Groups As Qualitative Research* (C. 16). New York: Sage Publications. 1996, P. 21.

³⁶⁰ Ali Baltacı, “Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?”, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 2019. 368-388.

³⁶¹ Catherine Dawson, *Araştırma Yöntemlerine Giriş* (Çev. A. Arı), *Eğitim Yayınevi Konya*: 2016. s. 19.

bireylerin sosyal gerçeklikte nasıl anlam inşa ettiklerini ve bu anlamların nasıl şekillendiğini anlamaya yönelik bir çaba içermektedir. Araştırmacılar, katılımcıların olaylara, durumlara ve ilişkilere verdikleri anlamları keşfetmek amacıyla derinlemesine mülakatlar yapabilir ve bu anlamların toplumsal yapı içinde nasıl bir rol oynadığını anlamak için analitik yöntemler kullanabilirler.³⁶²

DKAB öğretmenlerinin ölçme değerlendirme alanına yönelik; yaklaşımları, eğitimleri ve öz değerlendirme durumları ile merkezi sınavlara temel bir ders olarak dâhil edilen DKAB dersinin bu uygulamadan nasıl etkilendiği, öğrencinin derse, öğretmene bakışı ve derse karşı ilgisinde bir değişim olup olmadığı, uygulamada karşılaşılan temel sorunların neler olduğu ve bu sorunları aşma konusunda hangi adımların atılması gerektiğini öğretmen görüşleri doğrultusunda anlamak ve açığa çıkarmak için gerçekleştirilen bu çalışmada ‘*derinlemesine bilgi*’ edinmek hedefiyle nitel araştırma modeli tercih edilmiştir.

Araştırma durum (vaka) çalışması modeline göre düzenlenmiştir. Bu araştırma modeliyle yapılan çalışmalarda var olan durum, problemler ve çözüm yolları araştırılabilir.³⁶³ Çalışma kapsamında farklı değişkenler (kıdem, yaş, cinsiyet, mezun olunan fakülte vb.) dikkate alınarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme kavramlarını nasıl tanımladıkları, DKAB dersinde ölçme ve değerlendirmenin imkânı üzerine görüşleri, merkezi sınavlara bakışları ve DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil

³⁶² Michael Quinn Patton, *How to use Qualitative Methods in Evaluation*, London: Sage Publication, 1987. p. 109.

³⁶³ Sharan B. Merriam, Nitel Araştırma (Edt. Çev. S. Turan). *Nobel Yayın Dağıtım*, Ankara, 2013, ss. 220-222.

edilmesinin öğrenci ve veli açısından derse etkisini anlamak ve bu durumu öğretmenlerin nasıl yorumladıklarını açığa çıkarmak amacıyla “*durum çalışması*” deseni / modeli ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

3.2 Çalışma Gurubu

Nitel araştırma, bireylerin sosyal çevreleri içindeki etkileşimlerini ve bu etkileşimlerin karmaşıklığını anlamaya odaklanarak, katılımcıların bakış açılarına, deneyimlerine ve içsel dünyalarına vurgu yapmaktadır. Bu yöntem, araştırmacılara bireylerin yaşadıkları bağlamı, kültürel faktörleri, sosyal normları ve ilişkisel dinamikleri daha ayrıntılı bir şekilde anlama imkânı sunmaktadır. Bu çalışmada merkezi sınavlarda DKAB dersinin yer almasının derse, öğretmene bakışı nasıl etkilediği, öğrencinin ve velinin ilgisini ne yönde dönüştürdüğü gibi durumları anlamak ve açığa çıkarmak amaçlandığı için amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme ve kartopu tekniği temele alınarak maksimum çeşitliliğin sağlanması hedeflenmiştir.³⁶⁴ Amaçlı örnekleme yöntemlerinin tercih edilmesinde zengin bilgi kaynağı olduğu varsayılan kişilere ulaşmak istenmesi etkili olmuştur. Bu yöntemin tercih edilmesinin bir diğer sebebi ise; sonuçları genellemek değil, aksine olay örgüsündeki çeşitliliği artırarak problemin farklı boyutlarıyla anlamak belirleyici olmuştur.³⁶⁵ Bu bağlamda amaçlı örnekleme temelinde ölçüt, kartopu ve maksimum çeşitlilik örnekleme teknikleri işe koşulmuştur.

³⁶⁴ Ali Yıldırım ve Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemi*, 6. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları, 2006, ss.135-137.

³⁶⁵ Yıldırım ve Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, s.135.

Ölçüt örneklemeyi temele almamızda öncelikle açığa çıkarmak istediğimiz hususlara yönelik görüşlerine başvurduğumuz öğretmenlerin merkezi sınavların önemli ölçüde tamamında görev almış, merkezi sınavların yapıldığı sınıflarda DKAB dersine girmiş ve bu tecrübeden hareketle karşılaştırma ve yeni duruma dair görüş beyan edebilme gibi bazı temel kriterlerin olması etkili olmuştur. Daha açık bir ifadeyle çalışma grubuna dâhil edebilmek için öğretmenlerin mesleki kıdemi tarihsel olarak merkezi sınavların tamamını görme ihtimali olan bir sürede olsa da muhakkak sınavın yapıldığı sınıflarda ders anlatmak ve doğrudan merkezi sınavların içinde yer almış olmak hususu çalışma grubuna dâhil edeceğimiz öğretmenlerin seçiminde önem arz etmektedir. Tersinden söylersek öğretmen on sekiz yıllık bir kıdeme sahip olsa da bu süre içerisinde doğrudan sınavların yapıldığı sınıflarda görev almadıysa çalışma grubumuza dâhil edilmemiştir. Gerek zengin bilgi kaynağı olanların tespiti gerekse ölçütlerimize uygun katılımcı belirlemede daha hızlı yol alabilmek için görüşme yaptığımız öğretmenlere “*bu konuda kiminle görüşmemi önerirsiniz?*” sorusu yöneltilerek bir sonraki katılımcı belirlenmiştir.³⁶⁶

Çalışmamız kapsamında belli ölçütleri sağlayan ve görüşme yapılanların önerileri doğrultusunda sonraki katılımcıyı belirlerken dikkate aldığımız bir diğer teknik maksimum çeşitliliğin sağlanması olmuştur. Özellikle, araştırmamız, merkezi sınavların DKAB dersine etkilerini incelediği için, kırsal ve kentsel bölgelerde yer alan, alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilere ev sahipliği yapan okullarda görev yapan öğretmenleri hedeflemiştir. Ayrıca, araştırmanın DKAB dersi ile ilgili olması, etnik,

³⁶⁶ Ali Baltacı, “Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri Ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme”, *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2018, 7(1), 231– 274.

sosyal ve kültürel çeşitliliğin yoğun olduğu eğitim bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin de görüşlerine başvurulması, maksimum çeşitliliği sağlama amacı doğrultusunda özel bir önem taşımaktadır. Bu seçici yaklaşım, araştırmanın çok boyutlu veriye ulaşma yeteneğini artırmayı ve elde edilen bulguların çeşitli eğitim bağlamlarında ne tür etkiler ortaya çıkardığına dair anlayış geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Çalışma grubundaki katılımcı sayısı başlangıçta belirli bir sınırlamaya tabi tutulmamıştır. Bunun yerine, veri toplama sürecinin yönetimi, katılımcılardan yeni görüşlerin alınmamaya başlaması veya nitel görüşmelerde temel verilerin doygunluğa ulaştığının fark edildiği noktada sonlandırılmıştır. Bu yaklaşım, katılımcı sayısını önceden belirleme yerine, araştırmanın içsel dinamiklerine ve veri doygunluğuna duyarlı bir esneklik sağlamayı amaçlamaktadır.³⁶⁷

Bu araştırmanın çalışma gurubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ankara ili, merkez, ilçe ve köylerinde görev yapan ve mesleki kıdemi en az on beş yıl olan, merkezi sınavların yapıldığı sınıflarda DKAB dersi anlatmış ve DKAB dersinin merkezi sınavlarda temel derslerden biri olarak yer almasının derse, öğrenciye, öğretmene etkisi konusunda fikir beyan etmek isteyen gönüllü 20 öğretmenlerden oluşmaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin kişisel verilerini ve bilimsel araştırma etiğini koruma amacıyla, isimlerine yer verilmemiştir. Bunun yerine, her bir öğretmen için çalışma süresince “Öğretmen 1”, “Öğretmen 2” gibi kod isimleri kullanılmıştır. Ayrıca, metni okuyucunun daha rahat takip edebilmesi için bu kod isimler, “Ö1, Ö2, Ö3...” gibi

³⁶⁷ Morse, J. M. *Mixed Method Design: Principles And Procedures*, New York: Routledge. 2016. p.56.

kısaltmalarla temsil edilmiştir. Bu uygulama, katılımcıların mahremiyetini güvence altına alarak, araştırmanın şeffaf bir şekilde sunulmasını ve okuyucunun bilgiye kolayca erişimini sağlamayı hedeflemektedir. Tablo 3.1’de katılımcılara dair detaylı bilgiler verilmiştir.

Tablo 3.1: Katılımcı DKAB Öğretmenlerine Yönelik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Görev Yaptığı Kurum Türü	Aldığı Hizmet içi Eğitim Sayısı	ÖD İle İlgili Aldığı Hizmet İçi Eğitim Sayısı	Mezun Olduğu Fakülte	Eğitim Durumu
Ö1	Kadın	17	İHO	3	-	İlahiyat	Lisans
Ö2	Erkek	25	Fen Lisesi	9	4	İlahiyat	Lisans
Ö3	Kadın	17	Ortaokul	20	2	İlahiyat	Y. Lisans
Ö4	Erkek	30	Ortaokul	20	1	İlahiyat	Y. Lisans
Ö5	Erkek	17	Fen Lisesi	20	5	İlahiyat	Y. Lisans
Ö6	Erkek	31	MTAL	10	1	İlahiyat	Doktora
Ö7	Kadın	16	İHO	30	2	İlahiyat	Lisans
Ö8	Kadın	18	İHO	10	-	İlahiyat	Y. Lisans
Ö9	Kadın	15	Ortaokul	15	3	E. Fakültesi	Y. Lisans
Ö10	Kadın	20	Anadolu Lisesi	40	10	İlahiyat	Y. Lisans
Ö11	Kadın	21	Anadolu Lisesi	15	-	İlahiyat	Y. Lisans
Ö12	Kadın	14	Ortaokul	15	2	E. Fakültesi	Y. Lisans
Ö13	Kadın	20	Ortaokul	106	9	İlahiyat/DKAB	Lisans
Ö14	Kadın	17	Anadolu Lisesi	25	-	İlahiyat	Doktora
Ö15	Erkek	29	Ortaokul	30	3	İlahiyat	Y. Lisans
Ö16	Kadın	15	Ortaokul	10	-	İlahiyat/DKAB	Doktora
Ö17	Erkek	23	Fen Lisesi	20	3	İlahiyat	Lisans
Ö18	Erkek	22	Anadolu Lisesi	10	-	İlahiyat	Y. Lisans
Ö19	Erkek	21	Ortaokul	97	5	İlahiyat	Y. Lisans

Ö20	Erkek	27	Anadolu Lisesi	30	1	İlahiyat	Doktora

Tablo 3.1’de verildiği üzere katılımcıların on ikisi kadın, sekizi erkektir. Katılımcıların mesleki kıdemleri incelendiğinde, çoğunluğunun 14 ile 20 yıl arasında deneyime sahip olduğu görülmektedir. Bu kategoride toplamda 9 kişi yer almaktadır. Bunlar; Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12 ve Ö15’tir. Kıdemine göre 20-25 yıl arasında toplam katılımcı sayısı 7’dir. Bunlar; Ö10, Ö14, Ö17, Ö18, Ö2 ve Ö11. En yüksek mesleki deneyime sahip olanlar ise 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan 3 kişiden oluşmaktadır. Bu kişiler; Ö15, Ö4 ve Ö6’dır.

Katılımcıların görev yaptığı eğitim kurumlarına göre dağılımı şu şekildedir: imam hatip ortaokulunda 3 kişi, fen lisesinde 3 kişi, ortaokulda 8 kişi, Anadolu lisesinde ise 4 kişi, mesleki ve teknik Anadolu lisesinde ise 1 kişi bulunmaktadır.

Katılımcıların almış oldukları hizmet içi sayısına bakıldığında Ö13 ve Ö19 en yüksek sayıda hizmet içi eğitim alanlardır. En az sayıda hizmet içi eğitim almış katılımcı ise üç adetle Ö1’dir. Ölçme ve değerlendirme alanında en yüksek sayıda hizmet içi eğitim alan Ö10 ve Ö13’tür. Altı katılımcı ise ölçme değerlendirme alanında hiçbir hizmet içi eğitim almamıştır.

Katılımcıların mezun olduğu fakültelere bakıldığında iki katılımcı eğitim fakültesi, iki katılımcı ise ilahiyat/DKAB bölümü geriye kalanların tamamı ise ilahiyat fakültesi mezunudur. Katılımcıların eğitim durumu incelendiğinde on biri yüksek lisans, ikisi doktora geri kalan altısı ise lisans mezunudur.

Nitel araştırmalarda daha derinlemesine bir bakış açısı elde edebilmek amacıyla, araştırma sürecinde sözel iletişimin yanı sıra sözel olmayan unsurların da anlamlandırılması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, çeşitli değişkenler açısından

özellikleri belirtilen katılımcıların araştırma öncesi, süreci ve sonrasında sahip oldukları tutumlar, yaklaşımlar ve sözel olmayan iletişim unsurları dikkate alınarak, katılımcı profillerine dair daha açık bir tablo sunmak hedeflenmiştir. Aşağıda, araştırmacının sözel olmayan iletişim unsurlarını da içeren bazı gözlemleri ve değerlendirmelerine dayanan katılımcı profillerine yer verilmiştir.

Ö1: Ö1, araştırmaya katılım konusunda oldukça istekliydi. Çalıştığı okulda görüşme için buluştuğumuzda bir miktar tedirgin olduğunu hissettim. Konuşmaya başlayınca ölçme ve değerlendirme konusunda olumsuz bir tutuma sahip olduğu ve lisans eğitiminde sırf ölçme ve değerlendirmeye yönelik sahip olduğu olumsuz tutumlar nedeniyle öğretmen olmayı istemediğini ifade etti.

Ö2: Ö2 ile yapılan görüşme, katılımcının kendi çalıştığı okulunda gerçekleşmiştir. Görüşme sürecinde, katılımcının samimi ve iletişime açık bir yaklaşım sergilediği gözlemlenmiştir. Özellikle, ölçme değerlendirme konusunda bireysel düzeyde çeşitli çalışmaları bulunan katılımcı, bu alanda 10 adet DKAB soru bankası kitabı yazmıştır. Gelişime açık bir yanı olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca katılımcı, ölçme değerlendirmenin toplumu, okulu ve öğrenciyi şekillendirmede önemli bir etkisi olduğuna inanmaktadır.

Ö3: Ö3 ile yapılan görüşme, önceden planlanmış bir randevu sonucunda kendi okulunda gerçekleşmiştir. Görüşme sırasında, öğretmenin sorulara oldukça samimi ve içtenlikle cevap verdiği gözlemlenmiştir. Teorik düzeyde ve uygulama noktasında mesleğe hâkim bir izlenim oluşturmaktadır. Ö3, kentsel dönüşüm neticesinde oluşturulan bir bölgedeki okulda öğretmenlik görevini sürdürmektedir. Aynı zamanda, din psikolojisi alanında doktora eğitimine devam etmektedir. Ayrıca, öğretmenin eğitim alanındaki

yeniliklere açık bir tutum sergilediği ve öğrencilerine daha etkili bir şekilde rehberlik etmeyi amaçladığı izlenimini bırakmaktadır.

Ö4: Ö4 ile görüşme kendi okulunda yapılmıştır. Katılımcı bir ortaokulda çalışmaktadır. Ö4'ün çalıştığı okul, görece seküler ve sosyo-ekonomik ve kültürel düzey açısından yüksek sayılabilecek bir bölgede yer almaktadır. Görüşme süresince, Ö4'ün tercih ettiği iletişim tarzı oldukça açık ve samimi bir şekilde gerçekleşmiştir. Öğretmenin emekliliğine sadece 2 yıl kalmış olmasına rağmen, bazı noktalarda sistemle ilgili bir kopuş yaşadığı gözlemlenmiştir. Mevcut bilgi birikimi ile yapısal ve radikal değişikliklere uyum sağlamada zorluk çektiğini ifade etmektedir. Görüşme sırasında, öğretmenin okula başladığında yaşadığı zorluklardan bahsettiği, hatta bir dönem öğretmenliği bırakmayı düşündüğünü ifade etmiştir.

Ö5: Ö5 ile görüşme internet tabanlı görüşme araçları ile gerçekleştirilmiştir. Ö5'in görüşmede iletişime açık ve pozitif bir tutum sergilediği gözlenmiştir. Ö5 pedagojik formasyonun olmadığı bir dönemde ilahiyat programından mezun olmuştur. Diğer katılımcı öğretmenlerden farklı olarak pedagojik formasyonu Bakanlığın verdiği 2 aylık bir eğitimle almıştır. DKAB soru yazma konusunda eğitimler almıştır. Bununla birlikte kendisinin yazdığı DKAB soru bankaları mevcuttur. Ayrıca DKAB LGS'ye öğrenci hazırlamak üzere bir dershanede hafta sonları öğretmenlik yapmaktadır.

Ö6: Ö6 ile yapılan görüşme, kendi okulunda gerçekleştirilmiştir. Öğretmen, 6 Şubat 2023 depremi sonrasında Hatay'dan Ankara'ya gelmiştir. Ankara'da bir meslek lisesinde görev yapmaktadır. Kendi deyimiyle bu okul meslek hayatında görev yaptığı okullar arasında akademik anlamda en düşük profile sahiptir. Hatay'da geçirdiği 12-13 yıl süresince, binde birlik dilimden öğrenci alan okullarda görev yapmıştır. Ö5, ölçme değerlendirme konusunda oldukça esnek bir yaklaşıma sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Sene başında sınıfa ilk girdiğinde öğrencilere “*Notlar benim için sorun değil. Hiçbiriniz kötü not almayacaksınız. Benim için önemli olan, sizin hayatta nasıl uyguladığınız*” şeklinde açıklama yaptığını ifade etmektedir. Öğretmenin bireysel yetkinliklerinin öğrenciye dersi sevdireceğine inanan Ö5, ölçme ve değerlendirme ve not verme gibi süreçlerle derse ve öğretmene ilginin artması veya azalmasının anlamlı olmadığını düşünmektedir.

Ö7: Öğretmenle gerçekleştirilen görüşme, imam hatip ortaokulu olan kendi okulunda düzenlenmiştir. Ö7 aynı zamanda ortaokul DKAB il zümre başkanıdır. Görüşmeye katılım konusunda oldukça istekli olduğu ve fikirlerini açıkça ifade ettiği gözlenmiştir. Zümre başkanı olması hasebiyle sosyal bir sorumluluk aldığını düşünerek görüşmede büyük çoğunlukla zümre başkanı olduğu diğer öğretmenler adına konuşmalar gerçekleştirmiştir. Ölçme ve değerlendirme konusunda bir öğretmen olarak zorluk çektiğini yer yer velilerden yer yerde idare tarafından verdiği notların sorgulandığını hatta bir idarecisinin kendi izni olmadan e-okul erişimiyle sisteme girip notunu değiştirdiğini ifade etmiştir. Bu durum öğretmenlik mesleği yürütürken bir hayal kırıklığı ve değersizlik hissi oluşturduğunu söylemiştir.

Ö8: İmam hatip ortaokuluna görev yapmakta olan Ö8 ile görüşmek kendi okulunda ders saati bitiminde gerçekleştirilmiştir. Bakanlığın ölçme ve değerlendirme süreçleri ile ilgili tezat içeren uygulamalar yaptığını ifade eden Ö8, yazılılarda zorunlu olarak açık uçlu sorulmasını istemesine rağmen merkezi sınavlarda çoktan seçmeli soruların sorulmasının öğrencide adaptasyon sorunu oluşturduğunu ifade etmiştir. DKAB dersi öğretiminde dramanın yeri ve önemi isimli uygulamalı bir kitap yazdığını kitabın yayınlanması için yayınevleri ile görüştüğünü ifade etmiştir. Öğretmenle yapılan

görüşmede ölçme ve değerlendirme ile drama arasında bir ilişki kurmamış olması dikkat çekmiştir.

Ö9: Ö9 görüşme yapılan öğretmenler arasında en düşük kıdeme sahip olandır. Çalışmış olduğu okul kendi ifadesiyle kozmopolit bir profile sahiptir. Okulda Yahudi ve Hristiyan olan farklı dinlere mensup öğrenciler olmasına rağmen bu öğrenciler DKAB dersinden muafiyet haklarını kullanmamışlardır. Öğretmene bunun nedeni sorulduğunda anne veya babalarından birinin Müslüman olması nedeniyle bu durumun ortaya çıktığını ifade etmiştir. Bir ortaokulda çalışıyor olmasına rağmen kendisini ateist olarak tanımlayan öğrencilerin olduğunu söyleyen Ö9, öğretmenlik mesleğini icra etme noktasında zorlandığını dile getirmiştir. Çalışmada ısrarla DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer alması gerektiğini vurgulayan Ö9 bunun derse ve kendisine yönelik önemli destekleyici katkılar sunduğunu ifade etmiştir.

Ö10: Ö10, yüzde birlik skalada öğrenci alan bir Anadolu lisesinde görev yapmaktadır. Görüşme kendisiyle yapılan randevulaşma neticesinde görev yaptığı okulda gerçekleştirilmiştir. Okulda DKAB zümre odası bulunması vesilesi ile aynı okulda görev yapan diğer iki DKAB öğretmenleriyle de odak grup görüşmesi nevinden genel bir değerlendirme oturumu yapılmıştır.

Ö11: Ö11 ile görüşme yapmak üzere arandığında Ö11, bir ameliyat geçirdiğini, bir haftadır evde olduğunu ifade etmiştir. Araştırmaya katılım konusunda oldukça istekli olan Ö11, görüşme için araştırmacının ofisine gelebileceğini ifade etmiş ve ofisine gelerek çalışmaya katılmıştır. Süreç içerisinde oldukça açık bir şekilde fikirlerini beyan ettiği gözlenmiştir. Ölçme değerlendirme konusunda veli ve idarenin notlarını zaman zaman sorguladığı hatta müdahale ettiğini ifade etmiştir. Bu durumun DKAB dersinin

ölçme değerlendirme süreçleri ile ilgili bilimsel altyapısına sistemin güvenmediği yönünde bir algı olarak etkili olduğunu ifade etmiştir.

Ö12: Ö12 ile görüşme internet tabanlı görüşme programları ile gerçekleştirilmiştir. Ö 12'nin oldukça verimli geçen görüşmesinde iletişime açık bir yaklaşım sergilediği gözlenmiştir. Görev yaptığı ortaokulda DKAB dersinden muaf öğrencilerin bulunduğu ve muaf öğrencilerin derse katılım sağladığını ifade etmiştir. Hatta günün ilk saatlerinde ders olmasına rağmen muaf olan öğrencilerin derse gelip katılım sağladığını vurgulamıştır. DKAB dersinden öğrencilerin muaf olmasının muaf olmayan diğer öğrenciler nezdinde rahatsızlık oluşturduğu bu anlamda gerek merkezi sınavlarda gerekse sınıf içi ölçmelerde ve derste muaf olmanın, muaf olmayan öğrencilerce adaletsizlik olarak algılandığını ifade etmiştir.

Ö13: Ö13 bir devlet üniversitesinin geliştirme vakfı tarafından kurulan özel bir ortaokulda 20 yıldan beri DKAB öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Görüşmede genel anlamda DKAB öğretmeni profilinden farklı bir giyim kuşama sahip olduğu dikkat çekmektedir. Merkezi sınavlarda DKAB dersinin bulunuyor olması öğretmenler nezdinde performans sorgulamasına sebebiyet verdiği bu nedenle DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer almaması gerektiğini düşünmektedir. Merkezi sınavlarda DKAB dersine yer verilmediği dönemlerde öğrencilerin gelişim ödevlerini destekleyecek daha bütüncül bir ders işlediğini ifade eden Ö13 merkezi sınavın bu anlamda bir olumsuzluk ürettiğini düşünmektedir.

Ö14: Ö14 Anadolu lisesinde görev yapmaktadır. Görüşmede iletişime açık bir tutum sergilemiş ve araştırma kapsamında önemli katkılar sunmuştur. Din eğitimi alanında doktorasını tamamlamış olan Ö14, doktora çalışmaları için bir dönem yurt dışı tecrübesi olmuştur. Yaptığı değerlendirmelerde, DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer

alması konusunda şartlı bir onay verdiği anlaşılmaktadır. Sebebi konusunda merkezi bir sınavın dersin doğal yapısında bazı olumsuzluklara ve mekanikleşmeye sebep olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin odaklarını sınav kapsamındaki konulara kaydırıldığı ve derse olan ilgilerinin soru çıkan konularla sınırlı olduğu yönde gözlemlerini paylaşmıştır.

Ö15: Ö15 ile görüşme çalışmış olduğu ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenin mesleki kıdem olarak yüksek bir kıdeme sahip olmasına rağmen gelişime oldukça açık olduğu ve yenilikleri deneme noktasında istekli olduğu gözlenmiştir. Özellikle yeni öğretmenlerden çok şey öğrendiğini ifade eden Ö15, ölçme değerlendirme konusunda almış olduğu eğitimleri yetersiz bulmaktadır. Ö15 açılacak eğitimlere katılım gösterme noktasında istekli olduğu anlaşılmaktadır.

Ö16: Ö16 ile görüşme internet tabanlı görüşme araçları ile gerçekleştirilmiştir. Ö16 görüşmede oldukça ilgili ve katılımcı bir yaklaşım sergilemiştir. Ö16'nın eğitim durumu doktora'dır. Değer eğitimi çalışmış bir öğretmen olması görüşme esnasında ölçme değerlendirme konusunda değerlerin verilmesi ve ölçmeye konu edilmesi noktasında bir arayış içerisinde olmasına vesile olmuş gözükmemektedir.

Ö17: Ö17 Ankara'nın en üst dilimden öğrenci alan bir fen lisesinde görev yapmaktadır. Randevulaşıldığı üzere kendisi ile görüşme çalışmış olduğu okulda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenin sakin ve kendinden emin bir duruşu olduğu gözlenmiştir. Ölçme değerlendirme konusunda oldukça esnek bir yaklaşıma sahip olan öğretmen önemli olanın öğrencileri kazanmak olduğunu düşünmekte ve bu nedenle zaman zaman sınavdan düşük alan öğrencilere tekrar bir sınav daha yapıp notlarını yükseltmek için bir şans daha verdiğini ifade etmektedir. Bu durum ölçme değerlendirme sürecinin sadece not verme ile ilişkilendirildiği bir yaklaşımı ortaya koyması bakımından önemlidir.

Yaptığımız konuşmada notun öğrencilerin derse ve öğretmene karşı ilgisini artırma noktasına teşvik edici bir unsur olarak kullandığını ifade etmiştir.

Ö18: Ö18 görece göç alan ve yeni şehirleşmenin yaşandığı bir bölgede bulunan Anadolu lisesinde çalışmaktadır. Randevulaşıldığı üzere görüşme Ö18'in çalıştığı okulda gerçekleştirilmiştir. Ölçme değerlendirme konusunda açık ve net olarak *“ölçme değerlendirmenin benim için hiçbir önemi yoktur. Ben öğrencinin öğrenmiş olduğu şeyleri hayatında uygulayıp uygulamadığını bakarım.”* ifadesini kullanmıştır. Bunu nasıl yaptığı sorulduğunda ise öğrencinin davranışlarına yaşantısına ve ders dışı süreçlerde bir araya geldiklerinde ki hususiyetlerine baktığını ifade etmiştir. Öğretmen ders dışında öğrencilerle çeşitli vesilelerle bir araya gelmekte ve onlara dini hayatın uygulanabilir yaşantıya dönük taraflarını geliştirmeye çalıştığını ifade etmiştir. Ö18'in tipik bir teolojik din eğitimi yaklaşımı temsilcisi olduğunu söylemek mümkündür. Diğer öğretmen arkadaşlarıyla bir araya gelerek okulda sohbet grupları oluşturmuş ve ders dışı zamanlarda öğrencilere dini pratikler ve yaşantının etkili olacağı çalışmalar yürütüyor olması teolojik din eğitimi yaklaşımının önemli temsilcilerinden biri olan Johannes Hofinger'in *kateşez* diye adlandırdığı sürecin bir izdüşümü olduğu değerlendirilmektedir.

Ö19: Ö19, sosyo-ekonomik olarak orta-üst seviyede yer alan bir bölgede bulunan ortaokulda çalışmaktadır. Özguveni yüksek ve iletişime açık bir tavır sergilediği gözlenmiştir. LGS hazırlıkları kapsamında DKAB soru bankası yazarlığı yapmış olan Ö19, LGS sorularını her yıl neredeyse çok yakın bir şekilde tahmin edebildiğini söylemiştir. DKAB LGS hazırlığı kapsamında okul dışı zamanlarda özel ders verdiğini ifade eden Ö19, merkezi sınavların mekanikleşmeye etki ettiğini düşünse de DKAB kazanımlarının zaten bilgi kavrama düzeyinde olduğunu düşünmektedir. Merkezi sınavların mevcut işleyişini tam anlamıyla olumlu bulmasa da şayet tüm sistem böyle

devam edecekse DKAB’ın sistemin bir parçası olmaya devam etmesi gerektiğine inanmaktadır.

Ö20: Ö20, doktora eğitimini tamamlamıştır. Katılımcı iletişime açık olup, araştırmaya katkı sunma konusunda olumlu bir tutum sergilemiştir. Sosyoekonomik olarak dezavantajlı bir bölgede çalışan Ö20, görüşme yapmak üzere randevulaşmak için arandığında, konunun detaylarını öğrenmek istemiştir. Araştırmanın detaylarını öğrendikten sonra, öğrencilerin, velilerin ve meslektaşlarının bu konudaki düşüncelerini değerlendirmek için kendisine biraz zaman verilmesini talep etmiş ve bu şekilde kendi görüş ve bakış açısını netleştirdikten sonra görüşmeye katılmanın daha verimli olacağını belirtmiştir.

3.3 Verilerin Toplanması

Merkezi sınavlara temel bir ders olarak dâhil edilen DKAB dersinin bu uygulamadan nasıl etkilendiğini anlamak, öğrencilerin derse, öğretmene bakış açısı ve derse karşı ilgilerinde olası değişimleri belirlemek, uygulama sürecinde karşılaşılan temel sorunları ortaya koymak ve bu sorunların üstesinden gelmek için atılması gereken adımları anlamak ve açığa çıkarmak amacıyla öğretmenlerin görüş ve yaklaşımlarını nitel olarak betimlemek üzere “*literatür tarama / doküman incelemesi*” ve “*görüşme*” teknikleri kullanılmıştır.

Bu araştırmanın teorik temelini oluşturmak amacıyla, öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Bu süreçte; DKAB dersi, ortaöğretim ve ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi sınavların tarihsel gelişimi, felsefi açıdan din eğitiminde ölçmenin imkânı, Avrupa ülkelerinde din dersinin konumu ve derste gerek sınıf içi gerekse kademeler arası geçişte sınavın söz konusu olup olmadığı gibi alanlarda yerli ve yabancı dilde

yayımlanmış kitaplar, makaleler, tebliğler, süreli yayınlar, tezler ve resmi belgeler incelenmiştir. Literatür taraması, DKAB dersi ve ölçme değerlendirme ile ilgili mevcut bilgi birikimini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu sayede, araştırmanın dayandığı teorik çerçevenin sağlam ve kapsamlı bir temele dayandırılması hedeflenmiştir.

Araştırmacı, TEOG sisteminin geliştirilmesi, kamuoyuna tanıtılması, pilot uygulamanın yapılması, uygulanması ve uygulama sonucunda revizyonu gibi tüm süreçlerde bulunması nedeniyle özellikle bu alanda yaşanan literatür boşluğuna dikkat çekmekte ve bu boşluğun kapatılması konusunda aktif rol almaktadır. Bu süreçte araştırmacı, konuyla ilgili bakanlık düzeyindeki birimlerin yaklaşımı, üniversiteler ve diğer ilgili kuruluşlarla iş birliği, eğitim sürecindeki köklü yapısal karar alma süreçleri, kamuoyunu bilgilendirme ve yaşanan tartışmalara bilgi temelli müdahale, eleştirilerin nasıl ele alındığı, sınav endüstrisinin ve okul dışı sınava hazırlık kurslarının sürece müdahalesi gibi bir dizi önemli olayı gözlemlene imkânı bulmuştur.

Araştırmacının bu deneyimi, literatür araştırması ve yazım süreçlerinde edinilen avantajları göstermesi bakımından önem arz etmektedir. Araştırmacı, saha içinde doğrudan tanıklık ettiği olaylar aracılığıyla, elde ettiği bilgilerin literatürdeki teorik çerçeveleri nasıl zenginleştirdiğini ve yazılı materyalleri nasıl daha derinlemesine anlama fırsatı bulduğuna dikkat çekmektedir. Bu yaklaşım, araştırmanın içeriğine daha fazla bağlam katarak, elde edilen bilgilerin daha zengin ve özgün bir perspektife sahip olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Literatür taraması ve araştırmacının merkezi sınavlara dair pratik tecrübesi birleştirilerek elde edilen verilerle çalışmanın teorik çerçevesi belirlenmiştir. Hem teorik hem de pratik bağlamda, DKAB dersinde ölçme ve değerlendirme ile dersin merkezi sınavlara dâhil edilmesinin derse, öğrenci ve öğretmene etkisi üzerinde odaklanılmış, bu

bağlamda tez danışmanı ve ilgili alan uzmanlarından görüş ve öneriler alınmıştır. Yapılan yönlendirmeler doğrultusunda önce taslak görüşme soruları, ardından 11 temel soru ve sondaj sorularını içeren, toplamda 23 sorudan oluşan *“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersini Kademeler Arası Geçişte Uygulanan Merkezi Sınavlara Dâhil Edilmesinin Derse Etkisine Yönelik Nitel Bir Araştırma Görüşme Formu”* oluşturulmuştur.

Çalışmamıza yönelik olarak hazırlanan görüşme formu, din eğitimi, ölçme değerlendirme ve alan uzmanlarına sunulmuş, bu uzmanlardan görüşme sorularına ilişkin uzman görüşleri alınmıştır. Bu aşamadan sonra, görüşme maddeleri test edilmek üzere araştırmacı, randevu almış olduğu iki farklı DKAB öğretmeni ile görüşme gerçekleştirmiştir. Pilot görüşmeye katılan öğretmenler genel olarak görüşme sorularının uygunluğuna dair olumlu karşılık vermişlerdir. Ancak, bazı soruların anlaşılması zor olduğunu veya yanlış anlaşılabilceğini düşündükleri için bu konuda düzenlemeler yapılmasını önermişlerdir.

Pilot görüşme sürecinin ardından, görüşülen öğretmenlerden elde edilen geri bildirimler titizlikle değerlendirilmiş ve sorularda görüşme içeriğinin geliştirilmesi amacıyla düzenlemeler yapılmasına karar verilmiştir. Bu düzenlemeler, danışman onayıyla gerçekleştirilmiş ve görüşme formu, araştırmanın amacına daha etkin bir şekilde hizmet edebilecek şekilde optimize edilmiştir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Kademeler Arası Geçişte Uygulanan Merkezi Sınavlara Dâhil Edilmesinin Derse Etkisine Yönelik Nitel Araştırma Görüşme Formu, son halini aldıktan sonra Ankara Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığına başvuruda bulunularak, gerekli yasal ve etik izinlerin alınması sağlanmıştır. Bu izinlere uygun olarak yürütülen araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında Ankara ilinin Altındağ, Keçiören,

Mamak, Çankaya, Yenimahalle ilçelerindeki farklı okul türlerinde görev yapan DKAB öğretmenleri belirlenmiş, ardından bu öğretmenlerle iletişim kurularak görüşmeler için uygun zaman dilimlerine göre randevular alınmıştır.

Nitel çalışmalar kapsamında yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmanın özünden kaynaklanan konu, araştırmacının iletişim becerisi, katılımcı profilleri ve görüşmelerin icra edildiği mekân gibi çeşitli faktörlere bağlı olarak değişen özelliklere sahiptir. Bu çeşitlilik nedeniyle araştırma sürecinde farklı etkenler ve dinamikler ortaya çıkmaktadır. Görüşme esnasında bu faktörlere bağlı olarak çeşitli olumsuz durumlar da görülebilmektedir.

Özellikle araştırmanın ana temasına odaklanan yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların öznel deneyimlerini derinlemesine keşfetme amacını taşımaktadır. Araştırma konusuna özgü önemli sorular ve konuyla ilgili derinlemesine bilgi edinme çabası, görüşmelerin içeriğini zenginleştirecek şekilde kurgulanmalıdır. Bu bağlamda, görüşme sürecinin dinamikleri, araştırmanın temel amacını destekleyen bir biçimde şekillendirilmelidir. Görüşmelerin gerçekleştiği yer, araştırmanın bağlamını etkileyen bir diğer önemli faktördür. Katılımcılarla etkileşim, bu bağlamda belirlenen yerde yoğunlaşmakta ve ortamın atmosferi, katılımcıların rahatlık düzeyini etkilemektedir. Bu nedenle, görüşmelerin yapıldığı mekânın seçimi ve atmosferi, araştırma sürecinde önemli bir rol oynamaktadır.

Zikredilen problemlerin en aza indirilmesi hedefiyle, araştırmacı, nitel araştırma ve yarı yapılandırılmış görüşme konusunda özel eğitim almış ve tüm görüşmeleri bizzat gerçekleştirmiştir. Yapılan görüşmelerin 17'si yüz yüze, 3'ü ise katılımcıların kendilerini daha rahat ifade edebileceklerini düşündükleri için internet tabanlı görüşme programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürecinde yer alan katılımcı öğretmenlere,

paylaştıkları bilgilerin gizli kalacağı, elde edilen verilerin bu araştırmanın dışında başka bir bağlamda ve amacı dışında kullanılmayacağı, görüşme sürecindeki öğretmenlerin gerçek isimi yerine belirlenen kısaltma isimlerin kullanılacağı ve verdikleri cevapların herhangi bir nedenle olumlu veya olumsuz bir değerlendirmeye tabi tutulmayacağı açıkça belirtilmiştir.

Araştırmada, katılımcılara soruların yönlendirmesinin araştırmacı tarafından gerçekleştirileceği, ancak istenirse soruların tekrar okunabileceği ve soruların yeterince açık olmaması durumunda açıklamaların yapılacağı, katılımcının gönüllülük esasına göre herhangi bir aşamada çekilebileceği veya cevap vermek istemediği sorulara yanıt vermemekte özgür olduğu bilgisi, hem yazılı hem de sözlü iletişim yoluyla aktarılmıştır. Bunun yanı sıra, katılımcılara “*Aydınlatılmış Onam Formu*” imzalatılmıştır. Bu yöntemler, katılımcıların araştırmaya özgür ve bilinçli bir şekilde katılmasını sağlamak ve etik standartlara uygun bir araştırma süreci yürütmek amacıyla benimsenmiştir.

Araştırmacı, görüşmeler sırasında cevapların önyargıya sebep olmamasını temin etmek amacıyla katılımcıların konuşmalarını mümkün olduğunca sınırlamamaya, katılımcıların cevaplarına müdahale etmemeye ve yorum yapmamaya hassasiyet göstermiştir. Katılımcılara kendi deneyimlerini doğrudan paylaşma fırsatını sağlamak için, görüşmeler öncesinde katılımcılardan izin alınarak ses kayıtları alınmıştır. Ses kayıtları zaman zaman durdurulmuş ve görüşmenin devam etmesi için uygun bir ortam sağlandıktan sonra devam edilmiştir. Soruların doğası ve sıralaması, önceden belirlenen görüşme planı çerçevesinde her bir katılımcıya aynı koşullarda sorulmasını sağlamıştır. Bu sıra takip edilirken, bazen zorunlu sapmalara rastlanmış ve anlaşılmayan sorular, katılımcılara yeni ifadelerle açıklanmıştır. Bu yöntemler, araştırmacının tarafsızlığını ve katılımcıların kendilerini özgürce ifade etme yeteneklerini koruma amacı taşımaktadır.

Katılımcılardan beklenti dışı geniş cevaplar alınması durumunda, konunun asıl hedefinden sapmasını engellemek amacıyla nazik bir yaklaşım benimsenmiş ve katılımcının asıl konuya dönmesini sağlayacak etkileşimlere başvurulmuştur. Görüşme akışı içinde diğer soruların cevapları önceden alındıysa gereksiz tekrarlamalara mahal vermemek adına ilgili sorular geçilmiştir. Katılımcıların cevapları, beklenen sınırların ötesine geçtiğinde, bu durumun kontrol altında tutulması sağlanarak görüşmenin ana hedefine odaklanılması amaçlanmıştır. Görüşmelerde çelişkili cevaplarla karşılaşılma olmup, eğer görüşme sırasında belirsizlikler ortaya çıktıysa, sondalar yapılarak durum netleştirilmiştir.

Araştırmacı, katılımcıların ses tonu, mimikleri ve sorulara verdikleri tepkiler gibi görsel ve işitsel unsurları dikkatlice değerlendirmiştir. Bu unsurlar, katılımcıların duygusal durumları, içsel düşünceleri ve rahatlık düzeyleri hakkında önemli ipuçları sağlamıştır. Bu detaylar ayrıca not alınarak, analiz sürecinde verilerin daha derinlemesine değerlendirilmesine katkı sağlamıştır. Bu yaklaşım, görüşmelerin sadece sözlü yanıtlarla sınırlı kalmamasını ve katılımcıların duygusal durumlarını daha kapsamlı bir şekilde anlamayı amaçlamaktadır.

Görüşmelerin sadece üçü dışında tamamı, katılımcıların tercihlerine bağlı olarak okullarda, okul idaresinin uygun gördüğü boş sınıflarda veya rehberlik odalarında gerçekleştirilmiştir. Mekân seçimi, katılımcıların daha rahat bir şekilde görüşlerini ifade etmelerini sağlamak ve görüşmelerin mümkün olduğunca kontrollü ve profesyonel bir ortamda gerçekleşmesini temin etmek amacıyla yapılmıştır. Ses kayıtları, 36 ile 71 dakika arasında değişen sürelerde olup, bu sürelerin ortalaması 39 dakikadır. Araştırma süreci içinde, görüşmelerin ardından 3 görüşmeciyle telefon üzerinden tekrar iletişim kurulmuş ve görüşmelerde açık veya net olmayan noktalara daha fazla ışık tutulmaya çalışılmıştır.

Bu telefon görüşmeleri yaklaşık 26 dakika sürmüş, katılımcılara ek bilgiler sağlanmış ve bu görüşmeler katılımcıların izni doğrultusunda kayıt altına alınarak veri havuzuna eklenmiştir. Bu yöntem, görüşmelerin niteliğini artırmak ve elde edilen verilerin doğruluğunu güvence altına almak amacıyla uygulanmıştır.

3.4 Verilerin Analizi

Merkezi sınavlara temel bir ders olarak eklenen DKAB dersinin bu uygulamadan nasıl etkilendiği, öğrencilerin derse ve öğretmene yönelik bakış açısındaki değişimler, derse karşı ilgideki olası değişiklikler, uygulamada karşılaşılan temel sorunlar ve bu sorunların üstesinden gelme adımları hakkında öğretmenlerin görüşlerini anlamak ve ortaya çıkarmak amacıyla yürütülen bu araştırmada, elde edilen nitel verilerin çözümleme aşamasında betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Betimsel analizlerde, katılımcıların düşüncelerini en doğru şekilde yansıtmak adına sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bunda temel amaç, elde edilen bulguları düzenli bir şekilde sunmak ve bu bulguları anlamlı bir şekilde yorumlamaktır.

Bu bağlamda, betimsel analiz modeli kullanılarak elde edilen verilere kavramsal bir bakış açısı kazandırılmıştır. Görüşmelerden elde edilen doğrudan alıntılar, araştırmanın temel bulgularını destekleyen önemli veri öğelerini içermekte ve bu verilere dayalı olarak temel temalar ve sonuçlar çıkarılmaktadır. Bu yöntem, araştırmanın amacına ulaşmak ve elde edilen verilerin anlamını derinlemesine kavramak için etkili bir analiz stratejisi olarak tercih edilmiştir.

Kodlama, nitel bir çözümlene sürecinde ilk adım olup, sonraki aşamalar için temel oluşturan kritik bir aşamadır.³⁶⁸ Bu bağlamda, araştırmanın nitel aşamasında veri analizi için, katılımcı transkriptleri ve görüşme soruları temel alınarak bütünlük sağlamak amacıyla birkaç kez okuma gerçekleştirilmiştir. Kodlama sürecinde, sınıflandırma ve ilişkilendirme aşamalarında tümevarımsal bir yaklaşım benimsenmiştir. Temel amaç, betimsel analiz ve kodlama sürecinde izlenen adımları netleştirmektir. Bu bağlamda transkriptler üzerinde okumalar ve çalışmalar yapıp ön kodlamalar tamamlanmıştır. Devamında ise eksenleri çıkarmak amacıyla araştırma sorularıyla kodlar eşleştirilmiştir. Bunun sonucunda da kategoriler meydana gelmiştir. Üçüncü aşamada ise eksenlerin oluşturulması bağlamında açıklayıcı temalar belirlenmiştir. Kodlama sürecinin sonunda, sıkça geçen kelimelerin yer aldığı bir kelime bulutu oluşturulmuştur. Bu kelime bulutu, kodlama sürecinde ortaya çıkan anahtar kavramları ve önemli öğeleri görsel olarak temsil etmektedir.

³⁶⁸ Sıdika Köseoğlu, “Kadın Yetişkinlerin Din Eğitiminde Değerler Eğitimi: Kur'an Kursları Örneği”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, 2018, s. 61.

olarak ifade edilmesi gibi hususlarda araştırmacıya yardımcı olacak bilgisayar tabanlı programlardan³⁶⁹ MAXQDA 2018 nitel veri analiz programı kullanılmıştır.

Tablo 3.2: Araştırmanın Tema, Kategori ve Kodları

TEMALAR/ANA BAŞLIK	KATEGORİLER/ALT ANA BAŞLIK	KODLAR/ALT BAŞLIK
DKAB Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları	Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye Yükledikleri Anlamlar	Ölçme -Değerlendirme -Öğretmen, Öğrenci ve Program Açısından Ölçmenin Önemi -“Ölçmeyi takmıyorum” -“Resmi olarak zorunlu olmasa yapmam”
	Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Eğitimleri: Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Eğitim Analizi	-Lisans Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme -Hizmet İçi Eğitimlerde Ölçme ve Değerlendirme -İnternet Siteleri -Meslektaş Dayanışması
	Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz Değerlendirmeleri	-İçsel Motivasyon -Öğretimin Hedeflerine Uygun Ölçme Değerlendirme Araçları Seçebilme ve Kullanabilme -Ölçme Sonuçlarını Yorumlayabilme ve Puanlayabilme -Alternatif Ölçme Araçlarını Kullanabilme -Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmede Kendilerini Algılama Biçimleri
DKAB Dersinden Kaynaklı Ölçme Değerlendirme Güçlükleri ve Zemin Arayışı	DKAB Dersinde Ölçme Değerlendirmenin İmkânı: Öğretmen Perspektifi	-Bilgi-Kavrama-Hatırlama düzeyi -Bilişsel Ölçme -Duyuşsal ve Ahlaki Gelişim -İman, Hidayet, Dindarlık
	DKAB Dersinde Ölçme ve Değerlendirmede Kuramsal Arayış; Sosyal Bilimsel Din Eğitimi ve Din Okuryazarlığı	-Teolojik Yaklaşım -Sosyal Bilimsel Din Eğitimi -Din Okuryazarlığı
	DKAB Dersi Pratiğinde Ölçme Değerlendirme Uygulamaları: Patika Bağımlılığı ve Zorluklar	-Bilgilenme İhtiyacını Giderme Biçimleri -Zümre Öğretmenler -İdare ve Veli Algısında DKAB Dersinde Ölçme Değerlendirme -Din Dersinde Ölçme ve Dindarlık İlişkisi
DKAB Dersinin Merkezi Sınavlarda Yer Almasının Oluşturduğu Anlam-Değer Dönüşümü	Merkezi Sınavlarda DKAB Dersi: Fırsatlar ve Tehditler	-Derse, öğretmene ilgi -Mekanikleşme -Skor ve Puan Baskısı -Öğretmen Yeterliğinin Sorgulanması
	Sınav Endüstrisi ve DKAB Dersi: Sessiz İstila	-Sınavı Dönüştürme Gücü -Arzu Edilmeyen Son -Sınavın Araçsal Kullanımı -Dersin Metalaşması -Sınava Dönük Öğretim -Okul Dışı Kurumlarda Din Eğitiminin Yasallaşması -Özel Ders, Sosyal Medya ve Youtube Gibi Mecralarda Din Dersleri

³⁶⁹ Yıldırım ve Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, s. 239.

3.5 Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel bir araştırmanın sonuçlarının ikna ediciliği, güvenilirlik ve geçerlilik olmak üzere iki temel ölçüte dayanmaktadır. Güvenirlik, araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliğiyle ilgili bir kavramdır.³⁷⁰ Başka bir deyişle aynı koşullar altında yapılan bir araştırmanın sonuçları, benzer bir şekilde elde edilebilmelidir. Geçerlik ise ölçülen kavramların doğru bir şekilde yansıtılma derecesiyle ilgili bir kavramdır. Yüksek geçerlik, elde edilen sonuçların araştırmanın amacını doğru bir şekilde ölçtüğü anlamına gelmektedir.

Güvenirliğin iki temel boyutu bulunmaktadır. Dış güvenilirlik, benzer şartlar ve durumlar altında yapılan araştırma sonuçlarının aynı şekilde tekrar edilebilme kapasitesini belirtmektedir. İç güvenilirlik ise farklı bir araştırmacının aynı veri setini kullanarak aynı sonuçlara ulaşma kapasitesini ifade etmektedir. Nitel bir araştırmada, verilerin içsel tutarlılığı ve anlamlılığı, farklı veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerle doğrulanması³⁷¹ nicel araştırma desenlerindeki kadar kolay değildir. Çünkü nitel araştırmalar doğası gereği anlama, anlamlandırma, kavrayış inşa etme süreci olması nedeniyle çoğu kez öznel unsurlar baskın bir karaktere sahip olmaktadır. Bu kısıtın farkında olmak ve bu anlamda önlem almak amacıyla yapılacak en etkili şey kuşkusuz araştırmacının hangi süreçleri kullanarak anlam inşa ettiğini açıkça ortaya koymaktır.

³⁷⁰ Yıldırım ve Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, s. 263-264.

³⁷¹ Philipp Mayring, *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*, Çev: Adnan Gümüş, M. Sezai Durgun, *Baki Kitabevi*, Adana, 2000. s.131.

Bu bağlamda araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırma amacıyla araştırmacının yapmış olduğu çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

3.5.1 Dış Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmacı hangi araştırma modelini niçin tercih ettiğini, katılımcı gurubu hangi kriterlere göre nasıl seçtiğini ve katılımcılarla nerede, nasıl hangi yöntem ve araçlarla görüşme gerçekleştirdiğini, çalışma sürecinde elde etmiş olduğu verileri nasıl topladığı, elde ettiği verileri nasıl analiz ettiğini ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır.

Araştırmacı görüşme kayıtlarını sesi yazıya dönüştüren çeşitli programla deşifre etmeyi denediyse de bunun çok fazla veri kaybına sebep olduğunu tespit etmiştir. Bu nedenle araştırmacı bu araçları deşifre sürecinde kullanmamıştır. Bunun yerine zaman ve emek bakımından yoğun olan ses kayıtlarını dinleyip dikte yöntemiyle tek tek yazıya aktarmıştır. Bu durum veri kaybının önüne geçerek güvenilir bir veri setinin oluşmasına katkı sunmuştur. Yazıya aktarılan kayıtların analizinde ise güvenilirliği artırmak amacıyla MASQDA 2018 isimli nitel veri analiz programı kullanılmıştır.

Araştırmacı, katılımcıların görüşleri, deneyimleri ve düşüncelerini detaylı bir şekilde anlamaya odaklanmıştır. Bulguların ifade edilmesinde, katılımcılardan alınan doğrudan alıntılar, araştırmanın anahtar unsurlarını temsil etmektedir. Özellikle, katılımcıların duygusal ifadeleri, deneyimlerinin derinliği ve araştırmanın temel noktalarını destekleyen alıntılara yer verilmesi araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla başvuru yöntemleri olmuştur.

Elde edilen ses kayıtları ve görüşme notları, araştırmanın bilimsel bütünlüğünü ve güvenilirliğini sürdürebilmesi için araştırmacı tarafından özenle saklanmaktadır. Ses kayıtları, güvenli bir bulut tabanlı depolama sistemine aktararak koruma altına alınmış

ve şifrelenmiş bir biçimde muhafaza edilmektedir. Görüşme notları ise, fiziksel ve dijital güvenlik protokollerine riayet edilerek daha sonra ihtiyaç duyulduğunda erişilmek üzere depolanmıştır.

3.5.2 İç Güvenirlik Çalışmaları

İç güvenirlik, araştırma sürecinin ve elde edilen verilerin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla kullanılan önemli bir kavramdır. Bu terim, bir ölçüm aracının veya testin içindeki ögeler arasındaki tutarlılık ve istikrarı belirlemeyi hedeflemektedir. Nitel araştırmalarda iç güvenirlik, araştırmacıların elde ettikleri verilerin doğruluğunu sağlamak, güvenilirliğini artırmak ve elde edilen sonuçların geçerliliğini sağlamak amacıyla bir dizi kapsamlı yöntemi içermektedir. Araştırmacı bu kapsamda aşağıdaki işlemleri gerçekleştirmiştir.

İç güvenirliliği sağlamak adına çoklu kodlayıcı kullanımı, araştırmada ortaya çıkan temaların ve kategorilerin farklı araştırmacılar arasında benzer şekilde anlaşılmasını sağlamak adına önemli bir strateji olarak kabul edilmektedir.³⁷² Bu sayede, araştırmanın iç güvenirliliğini artırarak elde edilen bulguların güvenirliliğini sağlamak ve araştırma sürecindeki tutarlılığı güçlendirmek mümkün olmaktadır.

Araştırmacı bu çalışmada iç güvenirliliği güçlendirmek amacıyla “*Çoklu Kodlayıcı Kullanımı*” ilkesine uygun bir şekilde hareket etmiştir. Araştırma sürecinde, nitel verilerin kodlanması ve analizi için birden fazla araştırmacının katılımına odaklanılarak, bu ilke benimsenmiştir. Katılımcı görüşlerinin kodlanması aşamasında, farklı

³⁷² Mayring, *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*, s.136.

araştırmacılar (bir din eğitimi ve bir ölçme değerlendirme alan uzmanı) bağımsız olarak veri setini analiz etmişler ve bağımsız bir şekilde temaları belirlemişlerdir. Bu yöntemle araştırmacı, araştırma sürecindeki öznel etkileri asgariye indirerek, elde edilen sonuçların daha güvenilir ve tutarlı olmasını hedeflemiştir.

Çalışmanın iç güvenilirliğini artırmak amacıyla, *kodlayıcılar arası görüş birliği* çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu süreç, nitel veri kodlama aşamasındaki tutarlılık ve güvenilirliği artırmayı hedeflemektedir. İlk adımda, araştırmanın özel ihtiyaçlarına uygun bir kodlama kılavuzu oluşturulmuştur. Bu kılavuz, ana temaları, alt temaları ve kodlama kurallarını içeren detaylı bir çerçeve sunarak kodlayıcıların ortak bir anlayışa sahip olmalarını sağlamıştır. Kodlayıcılar, eğitim sürecinde kodlama kılavuzunu anlamış ve pratik uygulamalarda becerilerini geliştirmişlerdir. Daha sonra, bağımsız olarak aynı veri setini kodlamışlardır. Bu kodlama süreci, her bir araştırmacının veriyi kendi perspektifinden değerlendirmesine olanak tanımıştır. Görüş birliği toplantıları düzenlenmiş ve kodlayıcılar arasındaki kodlama süreçleri üzerinde tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılarda, kodlamalardaki benzerlikler vurgulanmış, farklılıkların kaynağı anlaşılmış ve ilgili yerlerde kodlama kılavuzu güncellenmiştir. Görüş birliği çalışması sonuçlarına dayanarak, kodlayıcılar arasında yüksek düzeyde tutarlılık sağlandığı görülmüştür.

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırma süreci ve elde edilen bulguların, incelenen konu veya olgularla uyumlu ve anlamlı olup olmadığını değerlendiren bir kavramdır. Nitel araştırmalarda geçerlik, geleneksel nicel araştırmalardaki gibi katı ve ölçülebilir bir doğruluk perspektifinden ziyade, araştırmanın içsel tutarlılığını, bütünlüğünü ve yapılan

yorumların gerçekte ötüşme düzeyini vurgulamaktadır.³⁷³ Geçerlik türleri de *iç geçerlik* ve *dış geçerlik* olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

3.5.3 Dış Geçerlik Çalışmaları

Araştırmacı, dış geçerlik üzerine kapsamlı bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışma kapsamında araştırmacı dış geçerlik artırma çalışmaları yaparak, elde edilen bulguların genelleme kabiliyetini artırma veya başka bağlamlara transfer edilebilirliğinden ziyade çalışmanın iç tutarlığını artırmayı amaçlamaktadır.

İlk olarak, katılımcı seçiminde özenle belirlenen kriterlere uygun bir çalışma gurubu oluşturularak, araştırmanın temsil ettiği grubun genel özelliklerini yansıtabilme hedeflenmiştir. Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama yöntemleri ve araştırma tasarımı, dış geçerliğin güçlendirilmesine odaklanmıştır. Bu bağlamda yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuş ve katılımcıların görüşleri benzer bir sırayla uygun ortamlarda alınması sağlanmıştır. Bunun yanı sıra, bulguların genel geçerliliğini artırmak adına benzer araştırmalardan elde edilen literatürle kıyaslamalar yapılarak, benzerlikler ve farklılıklar analiz edilmiştir. Bu, araştırmanın bulgularının daha geniş bir bağlamda değerlendirilmesine ve benzer çalışmalarla tutarlılık gösterip göstermediğine dair güçlü bir temel oluşturmaktadır.

Araştırma sonucu elde edilen verilerin analiz süreçleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Dış geçerlik çalışmalarında katılımcılarla geri bildirim döngüleri oluşturularak, elde edilen bulguların katılımcılar tarafından tanımlanan deneyimlerle

³⁷³ Yıldırım ve Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, s. 255-256.

uyumlu olup olmadığı değerlendirilmiştir. Katılımcılarla zaman zaman iletişime geçilerek araştırmacının anladığı şeyle katılımcının kastettiğinin aynı şeyler olduğu konusunda geri bildirimler alınmıştır. Bu, araştırmanın dış geçerliğini güçlendirmek ve katılımcıların deneyimlerini daha kapsamlı bir şekilde yansıtabilmek adına önemli bir strateji olmuştur.

3.5.4 İç Geçerlik Çalışmaları

Araştırmanın başlangıcında belirlenen amaç ve sorulara odaklanarak bir araştırma yönergesi oluşturulmuştur. Bu yönerge, araştırmanın temel odak noktalarını belirlemek ve sürecin her aşamasında bir tutarlılık sağlamak adına kılavuz görevi görmektedir. Veri toplama aşamasında, katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan form, özenle tasarlanmıştır. Bu form, araştırma sorularına yanıtları daha iyi anlayabilmek ve her bir görüşmeyi tutarlı bir çerçevede yönetmek için rehberlik etmiştir. Katılımcılara görüşme sonunda eklemek istedikleri başka bir husus olup olmadığı sorulmuş, kendilerini tüm yönleriyle anlatmalarına olanak sağlanmıştır. Ayrıca araştırmacının iletişim bilgisi tüm katılımcılarla paylaşılmış olup daha sonra eklemek veya çıkarmak istedikleri düşünceleri ulaştırabilmeleri sağlanmıştır.

Veri analizi sürecinde, tematik kodlama yöntemini benimsemek suretiyle, elde edilen bulguların tutarlı ve ölçülü bir şekilde çözümlenmesine odaklanılmıştır. Analiz süreci boyunca, kodlama aşamalarında belirlenen temaların, araştırma sorularıyla uyumlu olmasına özen gösterilmiştir. Bu konuda alan uzmanlarından geri bildirimler alınmıştır. Görüşmeler ve analizler sırasında ortaya çıkan herhangi bir belirsizlik veya çelişki durumunda, sistematik bir şekilde geri dönüşler yapılarak, içsel tutarlılığı koruma adına gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemlerin bir arada kullanılması,

araştırmacının içsel geçerliği artırmayı hedefleyen bir yaklaşımla araştırmayı yürüttüğünü göstermesi bakımından önem arz etmektedir.



4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

DKAB dersinin kademeler arası geçişte uygulanan merkezi sınavlara dâhil edilmesinin derse etkisinin ele alındığı bu araştırma *DKAB Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları, DKAB Dersinden Kaynaklı Ölçme Değerlendirme Güçlükleri ve Zemin Arayışı, Anlam-Değer Dönüşümü Bakımından DKAB Dersinin Merkezi Sınavlarda Yer Alması*, temaları çerçevesinde şekillenmiştir. Bu bölümde ilgili temalarda öğretmen görüşleri ve araştırmacının yorumlarına yer verilmiştir.

Temalarda katılımcı görüşlerine yer verilirken çeşitli kodlamalar kullanılmıştır. Bunlara yönelik Erkek: E, Kadın: K, Eğitim Fakültesi: EF, İlahiyat Fakültesi: İF, Yüksek Lisans: YL, Doktora: DR, Kıdem: K-*ile temsil edilmektedir.

4.1 DKAB Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Bu tema altında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda kavramsal algılayışları, ölçme ve değerlendirmeye verdikleri önem, ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim durumlarının analizi ve ölçme ve değerlendirme alanında öz değerlendirmelerinin nasıl olduğuna dair bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye Yükledikleri Anlamlar

İnsan kelimelerle düşünür, konuşur ve var olur. Kelimeler kavramları, kavramlar düşüncüyü, düşünce hayatı nasıl algıladığımızı belirler. Bu nedenle ortak bir konuşma başlatabilmek için en temel gereksinim kavramlara yüklenen anlamın keşfedilmesidir. Günlük yaşamımızda çokça karşılaştığımız bir serzeniş “*aynı dili konuşmamıza rağmen*

anlaşamıyoruz.” ifadesidir. Bu çalışma kapsamında katılımcı öğretmenlerle DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil edilmesinin derse etkisini konuşmak üzere bir araya geldiğinde ortak bir konuşma zemini inşa etmek amacıyla kavramlara hangi anlamları yüklediklerini ve kavramları hangi bağlamda nasıl algıladıklarını keşfetmek önemli bir adımdı. Bu amaçla katılımcı öğretmenlere ilk olarak “ölçme” ve “değerlendirme” kavramlarını nasıl tanımladıkları sorulmuştur. Kuşkusuz burada amaç; literal, yapılandırılmış ve “*kabul edilebilir*” bir tanım elde etmek değildi. Amaç, öğretmenlerin kavramlara yüklediği anlamları anlamak ve bu doğrultuda araştırma çerçevesinde görüşlerini belirli bir bağlam düzeyinde ele almaktır. Tüm bu gerekçeler ve amaçlarla görüşmeye katılan öğretmenlere “*Ölçme ve değerlendirme kavramlarını nasıl tanımlarsınız?*” sorusu yöneltilmiş ve gelen cevaplar analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplara geçmeden dikkat çeken ve bu konudaki anlayışımızı derinleştirecek bir hususu zikretmek gerekmektedir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme kavramına ilişkin genel tutumlarını anlamaya yönelik sorulara cevap verme biçimleri bu konuya gereğinden az önem verdiklerini ortaya koymaktadır. Bu tutumun, ölçme ve değerlendirmenin sadece bir formalite olarak algılanmasından kaynaklanıyor olabileceği değerlendirilmektedir. Ölçme değerlendirme kavramlarına yönelik bu tahfif edici tutum bedensel tepkilerinin yanı sıra sözel iletişimlerine de yansımıştır. Görüşmeye katılan DKAB öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmenin öneminden ziyade daha temel önceliklere sahip bir yaklaşım benimsediklerini ifade etmişlerdir. Bunda biraz da öğretmenlerin bakış açısında ölçme ve değerlendirmenin sonuç odaklı bir yaklaşımla ilişkilendirilmesi ve bu bağlamda ölçme ve değerlendirmeye gelene kadar “*yapmamız gereken çok daha önemli işlerimiz var*” düşüncesi etkili olmaktadır.

“Benim için ölçme ve değerlendirme formalitedir.”

“Benim için ölçme ve değerlendirme formalitedir. Yani notla öğrenciyi değerlendirmeye kalkmak anlamsız bir uğraş... Bugün hatta değerlendirme resmiyette zorunlu olmasa ben hiç not da vermem. Ben davranışlarına bakıyorum öğrencinin. Ben öğrencileri teşvik için, ben de not konusunda sıkıntı yaşamazsınız. Derse ilk girdiğim zaman çocuklarla konuşurum, önce şey pazarlık gibi diyelim, dersi sevdirmek adına. Arkadaşlar not bende problem değil, istediğiniz kadar not veririm derim. Önemli olan davranıştır.”(Ö6, E, DR, K-31) Katılımcının yaklaşımı, öğrencilerin davranışlarını ölçme ve değerlendirme sürecinde temel bir kriter olarak ele almasına dayanarak, davranışsal gözlemlere dayalı değerlendirmeyi önemsendiğini göstermektedir. Ancak, bu bakış açısının objektiflik ve güvenilirlik sorunlarına yol açabileceği unutulmamalıdır. Öğrenci davranışlarını gözlemek ve değerlendirmek, yapılandırılmış bir gözlem formu olmaksızın öğretmenin öznel yargıları ve kişisel tercihlerini ön plana çıkarabilir. Bu nedenle, objektif ve güvenilir sonuçlar elde etmek için standartlaştırılmış değerlendirme araçları ve yöntemleri kullanılması önemlidir. Ayrıca yapılandırılmış bir gözlem formu olmadan öğrencilere neyin daha önemli olduğu, hangi davranışların değerlendirmeye katılacağı söylenmediği için hedeften haberdar etme denilen ve güdülemeyi de etkileyen temel bir ölçme değerlendirme ilkesi göz ardı edilmiş olmaktadır.

“Ders DKAB olduğu için ölçme ve değerlendirmeyi takmıyorum.”

Diğer bir katılımcı ise *“Ya ben ölçme ve değerlendirmede biraz farklı düşünüyorum yani, ben DKAB olduğu için ders ölçme ve değerlendirmeyi takmıyorum yani... Benim için öğretmen yani... Matematik olsa Türkçe olsa ben farklı düşünürüm ama DKAB olduğu için din olduğu için biraz daha farklı düşünüyorum yani... Din olduğu için çok fazla ölçme ve değerlendirme taraftarı değilim yani... Amaçladığım pratikteki*

şeyler...”(Ö18, E, YL, K-22) şeklinde cevap vermiştir. Benzer bir düşünce ise katılımcıların yazılı sınavlar gibi belirli değerlendirme araçlarıyla öğrencileri değerlendirirken, asıl önemseddiği şeyin öğrencinin derste öğrenilen konuları ne kadar uyguladığıdır. Katılımcı notun önemli olmadığını asıl önemli olanın dini öğretimin zihinsel bir kavrayış ve dönüşüm oluşturması olduğunu vurgulamaktadır. Katılımcı öğrencide “istediği” davranışı gördüğünde öğrencinin başarılı olduğunu düşünmektedir. “Ben genelde cömert davranıyorum not konusunda, yani öğrenci de istediğim bir davranışı görüyorsa bu öğrenci benim için başarılıdır. Benim olaya bakış açım bu tamamen... Onun için fazla notla uğraşmam ama resmiyette de kâğıt üzerinde bir şeyler görünsün diye sorular soruyoruz. Ben performans olarak öğrenciyi değerlendirdiğimde daha çok verdiğim veya yüklemeye arzu ettiğim dersin kazanımlarında olan bir manayı öğrenci âleminde ne kadar yerleştirmiş buna dikkat ediyorum...”(Ö6, E, DR, K-31)

Öğrenciyi davranışlarına bakarak ve bu davranışları görerek değerlendirdiğini söyleyen katılımcının bunu nasıl yaptığına dair nesnel bir yöntemi bulunmamaktadır. Yine öğrencinin her bir davranışı ile ölçme değerlendirme sürecine dâhil olduğu bilip bilmediği bir muammadır. Dersin kazanımlarıyla ölçme sonucunda dersten beklenen şeylerin öğrenciye verdiği mesaj ile öğretmenin beklentisi ne ölçülü örtüşmekte olduğu diğer bir cevapsız soru olarak karşımızda durmaktadır. Bu nedenle bu şekilde yürütülecek bir ölçmenin tartışmaya her zaman açık olacağı unutulmamalıdır. Katılımcının DKAB dersinde ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik farklı düşünmesi, her dersin kendine özgü öğrenme hedefleri ve içeriği olduğu gibi, ölçme ve değerlendirme yöntemleri de bu özgünlüğü yansıtması gerektiğine işaret ediyor gözükmektedir. Dolayısıyla, din eğitimi gibi özel bir alanda ölçme ve değerlendirme sürecinin farklılık göstermesi anlaşılabilir bir durumdur. Ancak, öğretmenin “din olduğu için çok fazla ölçme ve değerlendirme taraftarı değilim” ifadesi, ölçme ve değerlendirme sürecinin önemini göz ardı ettiğine

işaret etmektedir. Ölçme ve değerlendirme süreci, öğrencilerin eğitimsel ilerlemesini izlemek, gerektiğinde müdahale etmek ve öğrenme hedeflerine ulaşılmasını sağlamak için kritik öneme sahiptir. Ayrıca, öğretmenin “*amaçladığım pratikteki şeyler*” ifadesi, öğretim sürecindeki uygulamaların önemini vurguluyor gözükse de bu uygulamaların etkisini değerlendirmek ve iyileştirmek için ölçme ve değerlendirme sürecine ihtiyaç vardır. Pratik uygulamaların etkinliğini değerlendirmek ve geliştirmek için ölçme ve değerlendirmenin eğitim sürecine entegre edilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenin ölçme ve değerlendirme denilince sadece değer biçmeye yönelik bir anlayışı temele alması ve ölçme kavramını notla sınırlı tutması kavramsal olarak belirli düzeylerde de gelişime açık alanlarının olduğunu göstermektedir.

“Ölçme deyince ben verdiğimi geri almak olarak düşünüyorum.”

Katılımcılardan biri ölçme kavramını tanımlarken “*Ölçme deyince ben verdiğimi geri almak olarak düşünüyorum. Verdiğimin ne kadarını geri aldığımın bir belirtecidir.*” İfadelerini kullanmıştır. Değerlendirme kavramını ise “*Değerlendirmeyi de yani verdiğin artık bilgi mi diyeyim ya da şu an yeni ismiyle kazanım, amaç kazanımların ne ölçüde geri aldığının rakamsal bir ifadesidir.*” (Ö4, E, YL, K-31) şeklinde tanımlamıştır. Katılımcı öğretmenlerden bir diğeri ise bu kavramları “*Ölçmek için öğrencilere öğretilen kavramların hemen ders sonucunda alınan bilgiler diye açıklayabilirim. Değerlendirme ise ölçmeden biraz daha genel olarak düşünüp yıl boyunca öğrencinin yaptığı değerlendirme fakat bu değerlendirmeyi sadece sınav soru üzerinden düşünmeyin. Bir ödev bir performans olarak da değerlendirmeye tabi tutulabilir ama ölçme deyince biraz daha kısıtlı bir durum gibi düşünüyorum. Değerlendirmeyi daha geniş diye düşünüyorum.*” (Ö12, K, EF, K,-15) şeklinde tanımlamıştır.

Ölçme ve değerlendirmeyi hayatın içinde tanımlayan ve işlevsellik açısından ele alan tanımlamalar da mevcuttur. Bu düşünceye sahip katılımcılar ölçme ve değerlendirmenin süreç boyutuna vurgu yapmakta öğrencinin bilgi evreninden anlık görüntüler almak olarak tabir edebileceğimiz klasik ölçme değerlendirme araçlarının yetersizliğine değinmektedir. *“Çocuk bunu hayatında yapabiliyor mu? Ya da ne kadar yapabiliyor aslında kendini de değerlendiriyor; ‘öğrenmiş miyim’ diye, ertesi hafta onunla ilgili soru soruyor ‘burada şu yaptığım doğru mu?’ bunların hepsi aslında bir ölçme. Ama biz ölçme deyince hep aklımıza klasik yazılı, sözlü geliyor. Ama hayatta hep değerlendirme ‘yaptık mı, yapmadık mı, yapabildim mi’ bunların her biri ölçme; sonucunda aldığımız cevaplar da değerlendirme...”* (Ö3, K, YL, K-17) Dikkat edilirse katılımcı, ölçme ve değerlendirmeyi sadece klasik yazılı ve sözlü sınavlarla sınırlamayan bir bakış açısına sahiptir. Ona göre, çocuklar yaşamları boyunca sürekli olarak kendilerini değerlendirirler. Öğrenilen bilgileri pratiğe dökme, bir konuda başarıya ulaşma veya bir beceriyi geliştirme süreçleri, onun için ölçme ve değerlendirme anlamına gelir. Bu tanımlama, ölçme ve değerlendirmenin sadece sınıf içinde yapılan klasik sınavlardan ibaret olmadığına dikkat çekmektedir. Öğrencinin kendi gelişimini takip etmesi, öğrendiklerini anlaması ve uygulamaya koyması da önemli bir değerlendirme sürecidir. Bu bakış açısına göre, ölçme ve değerlendirme sadece bir not almak değil, öğrenme sürecine olan etkileşimli bir katılımı ifade etmektedir.

“Okuldayken en nefret ettiğim ders ölçme değerlendirmeydi.”

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde kavramsal olarak literal tanıma yakın tanımlamalar yapsalar da ölçme ve değerlendirmeye yönelik olumsuz bir tutum içinde oldukları hatta bu tutumları öğretmenlik mesleğine de olumsuz bakmalarına sebep olduğu anlaşılmaktadır. *“Ölçmede işte ders ortamında öğrettiklerimizi öğrencilerin ne derece*

öğrendiğini tespit etmek amaçlı yaptığımız çeşitli ölçütlerle yaptığımız çalışmalar. Değerlendirmede yine süreç içerisinde öğrencilerimizin neleri öğrendiğini öğrenemediğini tespit etme amaçlı yaptığınız çalışmalar diyebilirim. Aslında okuldayken en nefret ettiğim ders ölçme değerlendirmeydi. Hatta öğretmen olmayı da istemiyordum. Çünkü hem ders anlatamam hem bu ölçme işi hiç bana göre değil derdim. O yüzden hala bu kavramlarla aram iyi değil.”(Ö1, K, L, K-17) Bu durum lisans düzeyinde ölçme ve değerlendirme dersinin işlenmesinde alana kaynaklık eden ortaöğretim kurumlarından gelen öğrencilerin sayısal veya sözel olma durumuna dikkat edilerek alandaki öğrencilerin birikimleri dikkate alınarak işlenmesi konusunda daha hassas olunması gerektiğine dair önemli bir ipucu vermektedir. Sözel ağırlıklı bir bölümde ölçme ve değerlendirmenin sayısal boyutunun daha çok ön plana çıkarılması öğrencilerde mesleğe karşı olumsuz bir tutum gelişmesine ve öz yeterliğin olumsuz etkilenmesine sebep olabilmektedir.

Ölçme ve değerlendirme kavramlarını sadece öğrencinin öğrenilen bilgileri değil, aynı zamanda potansiyelini ortaya çıkarmak, kavramak ve bu becerileri tespit etmek amacıyla ele alan katılımcılar da mevcuttur. Bu yaklaşım, öğrencinin sadece kazanılan bilgileri değil, aynı zamanda yeteneklerini ve potansiyelini de değerlendirme sürecine dâhil etmeyi vurgulamaktadır. *“Ölçme ve değerlendirme deyince aklıma çocuk da var olan potansiyeli ortaya çıkarmak geliyor. Yani çocuk öğrettiğimiz kazanımları kavrayabilmiş mi? bunu ortaya çıkarma olarak ya da bunu tespit edebilmek olarak tanımlarım.”* (Ö9, K, YL, EF, K-15) Ölçme ve değerlendirme, öğrencinin konuyu anlayıp anlamadığını değerlendirmenin yanı sıra bir dizi başka önemli amaca da hizmet etmektedir. Öğrencinin öğrenme sürecini anlamak, öğretmenin ders içeriğini daha etkili bir şekilde tasarlamasına yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin başarılarını değerlendirmek, başarılarını ve gelişimlerini takdir etmek, öğrencileri öğrenmeye teşvik edecektir. Aynı

zamanda, eksiklikleri belirlemek ve bu konuda geri bildirim sağlamak, öğrencilere gelişim fırsatları sunmaktadır. Öğrencinin anlamadığı veya zorlandığı konuları belirlemek, öğretmenin öğretim stratejilerini ve materyallerini gözden geçirmesine olanak tanıyacaktır. Bu şekilde, öğretmen öğrencilere daha iyi yardımcı olabilecek ve öğrenme deneyimini iyileştirecektir.

Öğretmenlerin kendi performanslarını değerlendirmeleri ve geliştirmeye yönelik adımlar atmaları da önemlidir. Öğrencilere konuyu doğru bir şekilde iletmek ve anlaşıldığından emin olmak için kendi öğretim metotlarını değerlendirmek, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkı sağlayacaktır. *“Öğrencinin yani karşı tarafın konuyu anlayıp anlamadığını öğrenmek için ölçme değerlendirme önemli... Çünkü insanda motivasyonu da arttırıyor ya da eksikliklerini görme fırsatı da veriyor... Öğrenci öğrendiyse yeni konular ekleyebiliyorsunuz, öğrenmedi ise tekrar edebiliyorsunuz. Kendimizi de ölçme oluyor aynı zamanda hani konuyu iyi anlatabildim mi, verebildim mi, anlaşılmış mı gibi...”* (Ö8, K, YL, İF, K-18)

Bazı katılımcılar ise ölçme sürecinin kritik olduğuna vurgu yaparak ölçme aracının taşınması gereken özelliklere dikkat çekmektedir. *“Biz aslında öğrenci ne kadar öğrenip öğrenmediğini ölçmek istiyoruz. Ama bazen bu ölçme işlemi yaparken çocuğun öğrenme ortamından daha çok uzaklaşmasına sebep olabiliyoruz. Bu konuda ölçmenin tam olarak çocuğun seviyesine veya öğrendiği bilgilere yönelik olup olmadığını çok iyi ayarlanmış olması veya hatalardan uzaklaştırılmış olması gerekiyor.”* (Ö9, K, EF, K-15)

Katılımcının bu ifadesi; ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik bir eleştiri içermekte ve bu süreçlerin iyi kurgulanmadığında öğrencilerin öğrenme ortamlarından uzaklaşmasına neden olabileceğine dikkat çekmektedir. Ayrıca bu görüşüyle katılımcı, ölçme ve değerlendirmenin öğrencilerin seviyelerine ve öğrendikleri bilgilere uygun bir

şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Katılımcı, öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını korumak adına ölçme süreçlerinin özenle planlanması gerektiğine işaret etmektedir.

Katılımcı öğretmenlerden bazıları ölçme ve değerlendirme sürecinin sadece öğrencilerin performansını değil, aynı zamanda kendi öğretim stratejileri ve yöntemlerinin işlevselliği konusunda da geri bildirim sağladığına vurgu yapmaktadır. Sürecin eğitim paydaşları için ayrı ayrı geribildirimler sağladığına vurgu yapan bu yaklaşıma en uygun örnek şöyledir: *“Hem öğretmenin hem de öğrencinin istenilen kazanıma ulaşp ulaşmamasını anlayabilmesi hem de kendi yeterliliklerini tespit edebilmesi adına aslında eğitimin vazgeçilmez bir parçası ölçme... Değerlendirme de yine tabii çoğu zaman beraber zikrediliyor olsa da yapılan ölçme sonuçlarının başarıya ulaşp ulaşmama noktasının nihai bizi sonuca ulaştıracak veya fikre ulaştıracak süreçtir.”* (Ö5, E, YL, K-17) Katılımcı öğretmenlerden bazıları ölçmenin işlevselliğini anlatırken *“Derste çocuğa ulaşabildin mi, kazanımı ne düzeyde verebildim ya da her çocuk aldı mı? Bazı öğrencilerin belki özel bir durumu var ona ulaşamadık, bunları tespit etmeyi sağlar.”* (Ö3, K, K-17) ifadelerini kullanmıştır. Buradan anlaşıldığı üzere katılımcı sadece ders materyallerini aktarmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına dikkat etme çabası içindedir. Öğretmenin, öğrencilere eşit fırsatlar sağlama ve her öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkarma amacı taşıdığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, özel durumu olan öğrencileri tespit etmeye yönelik duyarlılığı, öğretim sürecini daha adil ve etkili hale getirmeye yönelik bir çaba olarak da değerlendirilebilir. Katılımcının bu ifadesi ölçme ve değerlendirmeyi notla sınırlandırmadan gerçek işlevi ile algılamanın eğitim sürecine getireceği kaliteyi göstermesi bakımından önemli bir vurguyu içermektedir.

Katılımcılar, ölçme ve değerlendirmeyi eğitim sistemi üzerinde sahip olduğu kritik etkiye vurgu yaparken sınav sorularının hangi bilişsel yönleri ölçtüğü öğrencilerin başarılarını etkileyebileceği ve hatta cinsiyet temelinde farklılıklar oluşturabileceğine dikkat çekmektedir. Ö2, çalıştığı okulda yapmış olduğu gözleme dayanarak “...sormak istediğiniz soruya göre öğrencinin şekli değişiyor mesela bu sene fen lisesi için söylüyorum mesela kız okulu oldu... Ya üçte ikisi kızlarımızdan oluştu... Ne yapmak istiyorsunuz kızları başarılı kılmak istiyorsanız ona göre soru sorabilirsiniz, erkekleri başarılı kılmak istiyorsanız ona göre...” tespitinde bulunmaktadır. Katılımcının ölçme değerlendirme sürecinde sınavın yanlılığı veya bir grubun avantajlı veya dezavantajlı olmaması gerektiği ilkesi bakımından dikkat edilmesi gereken bir yapıya işaret etmektedir.

Ölçme ve değerlendirme yaklaşımının bütüncül olması gerektiği ve sadece notla veya ders içi ölçmelerle sınırlı olmaması gerektiğinden hareketle katılımcı öğretmenlerden bazıları ölçme ve değerlendirmenin daha geniş bir perspektifle ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. “... Çocuklarımız özellikle mesela ahlaki boyutta aldıklarını yaşantılarına ne kadar aktarabilmişler işte bunu sınıfta, okulda, teneffüslerde de görmek bizi mutlu ediyor verdiğimiz almak. İkinci amacı tabii ki çocukların akademik başarısına yansıyacak çocuklar bu notlarla öğrendikleriyle sınava girecekler, sınavda başardıklarında kendi de mutlu olacak biz de mutlu olacağız. Benim açımdan sadece not olarak değil davranış olarak da çok önemli ama ne kadar başarabiliyoruz bunu o da bir soru işareti...” (Ö4, E, YL, K-30) Katılımcının ifadelerinden anlaşıldığı üzere, öğrenci başarılarını sadece sonuç odaklı değil, aynı zamanda yaşamsal becerileri de içeren bir ölçme ve değerlendirme sürecine tabi tutmanın önemine vurgu yapmaktadır. Ancak, bu yaşama dönük becerilerin sürecin bir parçası olması gerektiğini ifade etmekle birlikte, bu

konuda nasıl bir yöntem izleneceği konusunda belirgin bir netlik sağlamamış görünmektedir.

Katılımcıların ölçme ve değerlendirme konusundaki kavramsal hâkimiyetlerini ele almak için aşağıda verilen metin bu konuda bize yardımcı olacaktır. “*Sarmal olarak ilerleyen derslerden bir tanesi din kültürü 5-6-7’den de soru geliyor ama nasıl geliyor hocam şöyle paragrafın içerisinde mesela oruçtan bahsediyor. Oruç konusu 8. sınıfta yok, namazdan bahsediyor namaz konusu 8. sınıfta yok; 5 ve 6. sınıfların konusu... Diyor ki ‘dinin bireye ya da topluma faydası nedir?’ şeklinde soruyor yani aslında 6 ve 7. sınıf üzerinden de sarmal bir şekilde sorular geliyor. Ama yani soru sayısı belki ünitelere daha adil dağıtılmalı belki dezavantaj olarak bunu söyleyebilirim. Atıyorum kader kaza inancından 3 soru gelirken, anlattığımız 5. ünite Kur’an’ın ana konuları ünitesinden hiç soru gelmeyebiliyor. Mutlaka işte her üniteden bir soru mu gelecek bence o ünite dağılımının da adil yapılması gerekiyor.*” (Ö10, K, K-20) Katılımcının DKAB sorularının ünitelere dağılımı konusundaki görüşlerini ifade ederken, ölçme ve değerlendirme biliminin temel kavramlarını kullanmamış olması dikkat çekmektedir. Başka bir deyişle, uzun uzun anlattığı temel konu, ölçme ve değerlendirmedeki “*kapsam geçerliliği*” kavramıyla rahatlıkla ifade edilebilecekken, bunun yerine çeşitli örnekler vererek meramını anlatmaya çalışması, önceki temalarda da değinilen ölçme ve değerlendirmeye yönelik kavramsal hâkimiyetin zayıf olması ile ilişkilendirilmektedir. Bu durum, katılımcının ölçme değerlendirme konusunda daha fazla eğitim ve kavramsal bilgiye ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Ancak program okuryazarlığı konusunda katılımcının “sarmal program” kavramını kullanmış olması bu konuda ölçme değerlendirmeye göre kavramsal hâkimiyetinin daha iyi olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yükledikleri anlamlar yorumlandığında öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme kavramlarına ilişkin kavramsal netlikten uzak ve büyük çoğunluğu, ölçme ve değerlendirmenin eğitimdeki kritik rolünü tam olarak kavrayamamış gözükmemektedir. Bu durum, öğretmenlerin ortak bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsemekten ziyade, bireysel deneyim ve varsayımlarına dayanarak hareket ettiklerini göstermektedir. Öğretmenler arasında ortak bir anlayış ve uygulama birliği eksikliğinin, eğitim süreçlerinde tutarlılığın sağlanmasını zorlaştıracakı unutulmamalıdır. Bazı öğretmenler, ölçme ve değerlendirmenin sadece formalite olduğunu düşünerek bu süreçlere gereken önemi vermemektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerin gelişimini izlemek ve öğrenme hedeflerine ulaşmak için ölçme ve değerlendirmenin önemini göz ardı ettiklerini göstermektedir.

4.1.2 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Eğitimleri: Meslek Öncesi ve Hizmet İçi Eğitim Analizi

Öğretmenlik mesleğine hazırlık süreçleri içinde öne çıkan pedagojik formasyon dersleri, öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini geliştirmek adına hayati bir role sahiptir. Kavramsal çerçevede detaylarıyla anlatıldığı üzere DKAB öğretmenliği için öğrenci yetiştiren ilahiyat fakültelerinde son yirmi beş yılda yapılan radikal değişimler ve yirmi yılın ardından tekrar eski sisteme dönülmesi ilahiyat fakültelerinde pedagojik formasyon tecrübesinin fasılaya uğramasına sebep olmuştur. Bu çalışmanın kapsamını aşması nedeniyle değişim sürecinin etkilerini anlamayı ve değerlendirmeyi alanda yapılacak diğer çalışmalara havale ederek bu tema kapsamında öğretmenlerin lisans eğitimleri ve hizmet içi eğitim süreçlerinde almış oldukları ölçme ve değerlendirme eğitimlerinin niteliği ile bu eğitimlerin ölçme değerlendirme alanındaki mesleki

yetkinliklerine katkısını kendi görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi hedeflenmektedir.

Mesleki yetkinlikler bağlamında bu başlık, araştırmaya katılan öğretmenlerin deneyimleri, lisans eğitimlerinde ve hizmet içi eğitim süreçlerinde aldıkları ölçme ve değerlendirme eğitimlerinin teorik ve pratik niteliği üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu eğitimlerin kazandırdığı becerilerin ve bilgilerin öğretmenlik pratiği üzerindeki etkileri, öğrenci başarısı ve öğrenci-öğretmen etkileşimi gibi önemli parametreler üzerinden değerlendirilecektir. Bu amaçla araştırmaya katılan öğretmenlere *'lisans eğitiminizde ölçme ve değerlendirme eğitimi aldınız mı? Almış olduğunuz dersi teori ve pratik katkıları açısından değerlendirir misiniz?'* soruları yöneltilmiştir.

İlahiyat fakültelerinde gerçekleştirilen yapısal dönüşüme kavramsal çerçevede detayları ile yer verilmişti. Bu yapısal dönüşüme ek olarak 28 Şubat sürecinin yaşanmış olması da çeşitli açılardan eğitimi sekteye uğratmıştır. Lisans eğitiminde ölçme ve değerlendirme eğitimi alıp almadığına yönelik soruya bir katılımcı, *"Yok ben kendi adıma iyi bir eğitim aldığımı düşünmüyorum. Dediğim gibi bizim 28 Şubat sürecine denk geldiği için de bazı şeyleri ben es geçmiş de olabilirim oradan çok emin de değilim. Öyle öğretmen oldum diyeyim ben size ama ölçme dersleri diye direkt bir dersimiz yoktu..."* (Ö1, K, L, K-17) şeklinde cevap vermiştir. Ancak katılımcının lisans eğitimi aldığı tarihlerde ilahiyat fakültelerinin öğretim programları incelendiğinde ölçme ve değerlendirme dersinin programda yer aldığı göze çarpmaktadır. Katılımcının bu ifadesi incelendiğinde 28 Şubat döneminde öğrenci olması nedeniyle temel yeterlilik alanı olan ölçme değerlendirme dersinin bulunmasına rağmen geriye dönük bu dersi almadığını söylemesi önemli ölçüde eğitsel kayıplar yaşadığını göstermektedir.

Ölçme değerlendirme uygulamalarını nasıl gerçekleştirdiğine dair soruya *“İnternet zaten hep vardı. Soruları kendimizin hazırladığı gibi internetten de yine öğrencilere yönelik mesela sınav sorularını alıp değiştirip uyguladığımız da oluyordu. Onun dışında dediğim gibi kendimin ufak tefek ölçme diyebileceğimiz çabaları oluyor. Ama özel bir eğitim almadım, özel bir çaba içerisine de girmedim ölçme ile ilgili kendimi geliştireyim diye... İhtiyaç hissetme çok olmadı keşke olsaydı şimdi fark ediyorum yeni bir şeyleri öğrendikçe aslında eksiklerimi daha çok fark ettim. Süreç içerisinde çok düşünmedim bu kadar eksik olduğumu...”* (Ö1, K, K-17) şeklinde verdiği cevap üzerinde dikkatlice durmayı gerektirmektedir.

Bu cevapta ilk dikkat çeken husus; öğretmenler tarafından çokça başvurulduğu anlaşılan internetten soruları indirip minör değişiklikler yapıp aynen sınıflarda uygulanmasıdır. Kapsam ve görünüş geçerliği, madde analizi, soruların ayırt ediciliği gibi temel gereksinimlerden yoksun olabilecek bir testin öğretmenler tarafından internetten indirilip sınıflarda uygulanması öğrencilerin de soruları önceden ilgili sitelerden temin edip ulaşma imkânı da göz önüne alındığında ne ölçüde mahsurlu olduğu ortaya çıkacaktır. Ö1’in cevabında dikkat çeken bir diğer husus ise bir ölçme ve değerlendirme eğitimi almadığını ifade etmiş olmasına rağmen öğretmenlik uygulamasına başladıktan sonra herhangi bir eksiklik ve bu alana yönelik ihtiyaç hissetmemiş olmasıdır. Eğitim sisteminin kendi içinde öğretmenlere yönelik eksikliklerin tespit edilip giderildiği gelişime yönelik bir mekanizmanın bulunmayışı neredeyse *“otomatik pilotta öğretmenlik”* diyebileceğimiz bir işleyişe dönüşmüş durumda olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sistem içinde eksik ve gelişmeye açık alanlarının belirlenip herhangi bir gelişime cesaretlendirilmemesi ve bunun için yeterli mekanizmaların bulunmayışı önemli bir soruna işaret etmektedir. Herhangi bir ölçme ve değerlendirme eğitimi almadan

“kotarılan” bir öğretmenlik ve sistemin durumdan bihaber oluşu kayda değer bir eksiklik olarak dikkat çekmektedir.

Bazı katılımcılar lisans eğitiminde ölçme ve değerlendirme dersi almış olduğunu ifade etmekle birlikte ölçme ve değerlendirmenin tek bir dönemde alınacak bir dersle halledilemeyeceğini hayat boyu devam eden bir gelişim alanı olduğunu vurgulamaktadır. “25 yıldan beri soru hazırlıyorum, 10 tane soru bankası yazdım. Her yazdığım kitabın yani bir sorusunu -tekrar 3 sene 5 sene sonra- ya bu soruyu ben mi hazırladım diyorum. Gerçekten bu bir süreç yani...” (Ö2, E, K-25) Katılımcılar, her alanda olduğu gibi ölçme değerlendirme alanında da öğretmeni gelişime sevk eden şeyin kurum yapısı, işleyişi, okul idarecilerinin tutumu ve öğrenci profili olduğuna vurgu yapmaktadır. “Fen Lisesinde milimetrik hata yapsanız bile o fark ediliyor. Ben fen lisesinde yedi yıldır çalışıyorum. Buraya geldiğimde 17 yıllık öğretmendim soru sormayı, soru hazırlamayı burada daha iyi öğrenmeye başladım.” (Ö2, E, K-25) Okul Müdürünün ölçme ve değerlendirme konusunda hassas olması nedeniyle kendisinin de alana ilgi duymaya başladığını ifade eden diğer bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır. “Geriye dönük baktığımda daha iyi yapabileceğim hem öğretmenlik anlamında yapabileceğim şeyler olduğunu hep düşündüm ve doğal olarak ölçmem de ona göre zayıftı ama ilerleyen zamanda özellikle Ankara’ya geldikten sonra ölçme değerlendirmeye çok önem veren bir müdürle karşılaşınca orada biraz daha farklı yaklaşıma başladım.” (Ö1, K, K-17) Çalıştığı okulda ölçme birimi olan bir katılımcı bunun kendisinin ölçme ve değerlendirme alanında gelişmesine çok katkı sağladığını ifade etmiştir. “Bu okulun da bana çok faydası oldu. Bu okulda mesela bizim ölçme birimimiz var. Yan oda... Bizim burada soru havuzumuz var her kazanımdan buraya soru yüklüyoruz. Her sene aşağı yukarı yeniliyoruz soruları ve buradan yapıyoruz sınavlarımızı yani hatta ilk başlangıçta biz kendi sorularımızı da kendimiz yazdık. 2014 yılında burada kendi sorularımızı kendimiz

yazdık kazanımlara uygun olarak yani böyle bir çalışma içinde olduk. Bu beni çok geliştirdi.” (Ö4, E, K-30) Katılımcıların ifadelerinden anlaşıldığı üzere kurum kültürü ve yönetim anlayışı, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerini büyük ölçüde etkilemektedir. Destekleyici ve teşvik edici bir kurum kültürü, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerini daha etkin ve verimli bir şekilde uygulamasına katkıda bulunduğu anlaşılmaktadır. Eğitim yönetimi ve eğitsel liderliğin eğitime yönelik tüm süreçlerde olduğu gibi ölçme değerlendirme alanında da önemini ortaya koyması bakımından kayda değerdir.

Bazı katılımcılar, öğretmenlik mesleğine yönelik eğitim alırken teorik bilgilerin önemine değinirken, pratik deneyimlerin ve uygulamalı faaliyetlerin eksikliğinden bahsetmektedir. Ancak katılımcılar, bu eksikliği öğretmenlik pratiği sürecinde kendi gelişimine katkı sağlayacak deneyimlerle doldurmaya çalıştıklarını ifade etmektedir. Bu deneyimlerin, özellikle ortak sınavlarda soru hazırlama komisyonlarında yer alarak ölçme ve değerlendirme alanında uzmanlarla birlikte çalışmanın, öğretmenlik kariyeri için önemli bir katkı sağladığı düşünülmektedir. “Ben formasyon eğitimi almaksızın mezun oldum. Sonradan pedagojik formasyon eğitimi aldım. Şöyle söyleyeyim, ben önce KPSS’ye hazırlandım ve bu eğitim bilimleri formasyon grubuna giren ders grubunun tamamını KPSS sınavına hazırlanarak kendi başıma öğrenmiştim. Bütün konuları ölçme ve değerlendirmede dahil çok iyi bir KPSS puanını aldıktan sonra artık en azından teorik olarak kağıt üzerinde o puanı almış bir öğretmen olarak formasyon eğitime gitmiştim. Dolayısıyla orada anlatılanların hepsini ben zaten teorik olarak biliyordum. O anlamda kursun bana ekstra bir faydası olmadı. Çünkü tamamen teorik bilgidен oluşan bir kurstu. Uygulamalı hiçbir faaliyet gerçekleşmedi. Ama ben öğretmenliğe başladıktan sonra açıkçası kendim biraz o teorik bilgilerin ışığında biraz da deneme yanılmayla öğrenci seviyesine uygun ölçme araçları geliştirdim diyebilirim kendim. Ama şöyle ben, Milli

Eğitim Bakanlığının bir takım ortak sınavlarında Bursa genelinde yapılan ortak sınavlarda soru hazırlama komisyonlarında yer aldım ve orada da orada da bir ölçüme değerlendirme uzmanı ile çalıştık. Yani bir soru hazırlanırken soru kökü nasıl yazılır? Çeldiriciler nasıl olmalı, zorluk derecesi nasıl olmalı? Soruların zorluk dağılımı nasıl olmalı, kazanım nedir gibi? Kazanıma uygun soru nasıl hazırlanır? Gibi o soru komisyonunda aldığım görev açıkçası epey faydalı oldu. O komisyonda yer aldığım süre zarfında ölçme değerlendirme uzmanından gerçekten çok şey öğrendim. Yani ben kendim açıkçası hani kendimi geliştirmeye yönelik ciddi bir gayret sarf ettim. Eğitim alanında bir yanda işin pratiğini yaparken bir yandan da işin teori kısmında epey çaba harcadım ama benimkisi tamamen bireysel bir çabaydı. Hani bu yönde bir kurs, bir eğitim yok. Var olanlar da bence beklentileri karşılamaktan uzak, en azından benim kanaatim bu.” (Ö14, K, DR, K-17)

Bazı katılımcılar ise, üniversitedeki eğitim sürecinin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Fakültede ölçme ve değerlendirmeye yönelik derslerin, kitapların ve hocaların bulunmasına rağmen, nitelikli bir şekilde bilgi aktarımı sağlanmadığını ifade eden katılımcılar, derslerin örnekler üzerinden ya da atölye şeklinde olmadığını belirterek, bu durumun kendi niteliğini geliştirmelerine katkı sağlamadığını düşünmektedir. Katılımcılar, sunuş yöntemiyle yapılan derslerin, öğrenme sürecini sınırlı kıldığını ve öğrenilen bilgilerin kolayca unutulduğunu belirtmektedir. “*Fakültede ders olarak var, kitabı da var, hoca da var ama bu tabii yani örnekler üzerinden ya da bir atölye şeklinde değil. Yani bir yıl bile olmuş olsa ya da belli aralıklarla bile hoca girmiş olsa, bizim niteliğimizi geliştirecek bir şey değil. Sunuş yoluyla basit bir şey oldu. O da yani öğrendik ve unuttuk. Kendimi geliştirmek için 2 şey yaptım. Bir, kendi başıma geliştirme yaptım. İkincisi, akran öğrenmesiyle gittim. Yazarları buldum. Soru yazar*

adamları buldum. Dedim ki, siz bu işi nasıl yapıyorsunuz? Bu işin formülü ne? Kendimi geliştirmem böyle başladı.” (Ö19, E, YL, K-21)

Bazı katılımcılar lisans eğitiminde iyi bir ölçme ve değerlendirme dersi almış olduğunu ifade etmiş ancak öğretmenliğe başladığı yıllarda lisansta öğrenmiş olduğu yöntem ve tekniklerden çok uzak bir uygulama ile karşılaştığını ifade etmiştir. *“Ölçme değerlendirmeyle ilgili de iyi bir eğitim aldık. Böyle daha yeni portfolyolar, öğrenci değerlendirme dosyaları, ürün dosyaları falan... Eğitimde normal standart işte yazılı, sözlü, tahtaya kaldırma, not defterleri falan vardı. E okul sistemi atandığım yıl ortaokullara gelmişti. Lisede hâlâ o bildiğiniz not defterleri, öğretmen çıkartıyor cebinden not veriyordu. Öyle bir okulda da çalıştım o yüzden bunu çok iyi hatırlıyorum mesela orada bir tezat oluştu. Bize mesela öyle bir not sistemi öğretilmedi, kanaat notu öğretilmedi ama işleyişte o vardı. Sonra ürün dosyası denildi ürün dosyası yok ortalıkta... Ben onunla mezun oldum işte ürün dosyası hazırlatacağım çocuklara falan ama karşımızdaki müdür ya da diğer öğretmenler bundan bihaberdi...” (Ö3, K, YL)*

Katılımcının bu deneyimi olumlu kurum kültürü ve eğitimsel liderliğin etkisine de işaret ederken eğitim sistemindeki değişikliklerin öğretmenlerin eğitimini ve adaptasyonunu etkileyebileceği ve bazen uygulama ile teorinin uyuşmadığına dramatik bir örnektir. Bu deneyim üniversite/akademi ile Bakanlığın daha yakın bir çalışma yapması ve işbirliğinin önemini ortaya koymaktadır.

Mesleki kıdemi otuz yıl olan Ö4, lisans hayatında yeterli bir ölçme değerlendirme eğitimi alamadığını çünkü eğitim hayatının üniversite içerisinde yeniden yapılandırma sürecine denk geldiğini *“Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin Yüksek İslam Enstitüsü’nden dönüştüğü sene başlayanlardanız biz...”* cümlesiyle ifade etmektedir. Lisans eğitiminde öğretilenle uygulamanın örtüşmemesinin bir başka boyutu ise eğitim

sistemine yıllar önce dâhil olan öğretmenlerin her yapısal reformlarda sisteme aidiyet ve etkili öğretmenlik becerileri göstermede zayıflamaları ve herhangi bir destek mekanizması ile desteklenmemelerinin oluşturduğu olumsuzluklardır. “Ben 1995’te başladım öğretmenliğe. Şimdi bizim yetiştiğimiz sistemi ve buradan ilköğretime geçiş daha sonra ilköğretimde 8 seneden ileriki yıllarda 12 yıla çıktı biliyorsunuz. Yani bu süreç bizim için şeydi sıkıntılı süreç yani şey kabuk değiştiriyorsunuz, bukalemun gibi kabuk değiştiriyorsunuz bu da takdir edersiniz kolay olmuyor, birden kolay olmuyor. Bir ara sınıftan kalma vardı sonra onu kaldırdılar. Sonra işte kurul toplantıları yapılsın çocuğun sınıf geçmesi için sonra o da kaldırıldı. Devamsızlıktan kalma vardı, kaldırıldı. Yani birçok ölçme değerlendirmeye alakalı sınıfta kalmayla alakalı birçok şeyler de değişti. Mesela projeler değişti eskiden proje notları sınıf yazılı notu gibiydi. Şimdi sınıf içi performans notu hiç ortalamayı doğru dürüst etkilemiyor desem yeridir. Hani bu süreç bizim için de zor...” (Ö4, E, K-30) Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin yapısal değişimlere ayak uydurmada zorluk çekmesinin yanı sıra, bilgi düzeyinde takip açısından da sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Örneğin “Projeler değişti eskiden proje notları sınıf yazılı notu gibiydi. Şimdi sınıf içi performans notu hiç ortalamayı doğru dürüst etkilemiyor desem yeridir.” İfadesi uygulamayla örtüşmemektedir. Uygulamada DKAB dersinde iki yazılı notu iki de “ders etkinliklere katılım” başlığında not verilmektedir. “Ders etkinliklere katılım” başlığı altında verilen iki notun aritmetik ortalaması alınarak, yazılıdan gelen iki ayrı puanla birlikte toplam puan üçe bölünüp aritmetik ortalama alınmakta ve dönem sonu notu bu şekilde oluşmaktadır. Öğretmenin pratikte bunu yapıyor olmasına rağmen yazılının dışında vermiş olduğu notların bir etkisinin olmadığını söylemesi, öncelikle bilgi eksikliğini göstermekle birlikte sisteme dair bir yabancılaşmanın tezahürü olarak da değerlendirilmektedir.

Sistemsel yabancılaşma ve zihnen kopuşun geldiği noktayı göstermesi bakımından sınırlı sayıda DKAB öğretmenine yapılacak bir eğitime *“Başvurmaktan vazgeçtim. İki yıl sonra emekli olacağım, bu bilgileri alıp daha uzun kullanabilecek başka bir meslektaşımın hakkına girmeyeyim dedim...”* (Ö4, E, K-30) diyerek katılımcının feragat etmesi emekli olmamış olsa da zihinsel ve ruhsal olarak sistemden kopuş yaşadığını göstermektedir. Ayrıca bu ifadeden hizmet içi eğitimin her öğretmenin hakkı olduğu düşüncesi yerine sınırlı sayıda eğitime sınırlı sayıda öğretmenin katılabileceği algısının kanıksandığını göstermektedir. Bazı öğretmenlerin de değişim ve gelişime olan inancını büyük ölçüde yitirmiş olduğu *“Yani otuz sene öncesinin kırk sene öncesinin kazanımlarıyla, yaşanmışlıklarıyla siz kalkıp da öğretmenlikte yüzde yüz değişme... Yani yüzde elli bile değişsek bizim için büyük başarıdır.”* (Ö4, E, K-30) ifadesinden anlaşılmaktadır.

Mesleki kıdemin oluşturabileceği yeniliklere adaptasyonda güçlük çekilmesi önemli bir sorun alanıdır. Bununla birlikte öğretmen yetiştiren kurumların pedagojik formasyon ve öğretmenlik staj uygulamalarında daha etkili süreç yönetimine geçmiş olmalarının yeni yetişen öğretmenler için avantajlı bir durum olduğunu düşünen katılımcılar vardır. *“1995 değil de 2005’te başlayan 2010’larda başlayan öğretmenler için biraz daha kolay çünkü onların hem bu ölçme değerlendirme, sınıf yönetimi gibi dersler biraz daha ön plana çıkmaya başladı. Staj konularına biraz daha dikkat edilmeye başlandı. Çünkü bizim okula gelen stajyerler bir dönem boyunca buradalar... Yani bizler öyle değildik. 6 saat 8 saat derse gir, iki saat anlat hadi git, bitti yani...”* (Ö4, E, YL, K-30) Ö4’ün kendisine göre kıdemi daha az olanların daha iyi bir ölçme ve değerlendirme eğitimi almış olmalarını varsayması diğer bir katılımcının fikriyle örtüşmektedir. *“Açıkkası ben çok güzel bir eğitim aldığımı düşünüyorum ölçme alanında hani KPSS’de de o alan zor olmasına rağmen zorlanmadan güzel başarıya ulaşmıştım.”* (Ö9, K, YL, EF,

K-15) Ancak, Ö9'un eğitim bilimleri fakültesi mezunu olduğu ve pedagojik formasyonu süreç içinde aldığı dikkate alındığında, pedagojik formasyonun sürece yayılmış bir şekilde verilmesinin bu öğretmen için oldukça faydalı olduğu anlaşılmaktadır. Yine eğitim fakültesi mezunu olan diğer bir katılımcı ise lisans öğreniminde almış olduğu ölçme değerlendirme eğitimi için *“Evet, iyi bir ölçme eğitimi aldığımı düşünüyorum. Yani üniversite döneminde çok zorlandığımız derslerden bir tanesiydi ölçme değerlendirme ama sonra faydasını çok gördüm...”* (Ö12, K, EF, K-15) ifadelerini kullanmıştır.

Son dönemde pedagojik formasyonun daha iyi verildiği ve bu nedenle yeni mezunların daha iyi bir ölçme değerlendirme yeterliğine sahip olduğunu düşünen başka katılımcılar da vardır. Yirmi üç yıl önce lisansta aldığı ölçme ve değerlendirme eğitiminden memnun olmayan katılımcı: *“Pek iyi bir eğitim olduğunu düşünmüyorum. Sadece konuyu ezberleyip geçtik gibi öyle hatırlıyorum. Yeterli değildi yani lisansta aldığım eğitim. Teorikti. O dönemler zaten öyleydi pratiğe yönelik bir şeyler 2001'den öncesinden bahsediyorum pratiğe yönelik bir şey pek yoktu hep teorikti. Şimdi hep görüyorum öğretmenlik stajı yapan öğrencilerden uygulamaya dönük şeyler yapılıyor ödevler vesaire veriliyor.”* (Ö8, K, YL K-18) ifadelerini kullanmıştır. Katılımcının bu ifadeleri, teorik eğitimin pratikle bütünleştirilmesinin, öğretmen adaylarının sınıfa daha etkili ve hazır bir şekilde girmelerine katkı sağlayacağı genel kabulünün altını çizmektedir. Ancak, bu durum, öğrenci ve öğretmen adaylarının bireysel deneyimlerine bağlı olarak değişebileceği de unutulmamalıdır. Ancak öyle görünüyor ki katılımcılar arasında mesleki kıdemi yirmi yıl ve üzerinde olanlar lisans eğitiminde yeterli bir eğitim almadıklarını düşünmektedir. Otuz yılı aşkın kıdemi olan Ö15'inde ölçme değerlendirme eğitimi için *“Çok böyle bizi doyurucu bir şey almadık.”* demesi bu algıyı pekiştirmektedir.

DKAB öğretmeni yetiştiren fakültelerde son yirmi yılda yapılan değişikliklerin bir sonucu olarak formasyon verilmediği dönemde ilahiyat fakültesinden mezun olan bir katılımcı öğretmenliğe ikinci öncelikli alandan atanmış ve pedagojik formasyon eğitimlerini Bakanlığın vermiş olduğu iki aylık bir eğitim sürecinde almıştır. *“Ben 2007 yılında atandığımda -bir defa oldu sanırım o- Bakanlık ikinci öncelik tipi lisans mezunları olarak atamada ve 500 kişi falan bir atama oldu. Öyle olunca da bizi yaklaşık 2 aylık bir kursla hızlandırılmış bir formasyon kursu vermişti Bakanlık. Yani sadece teorik bir aktarım vardı orada uygulama zaten 2 aylık bir süreçte hocam takdir edersiniz ki yani sadece ölçme değerlendirme değil biz bütün formasyon derslerini o 2 aylık süreçte aldık. Yani normal eğitim fakültesinin işte 4 yıllık süreçte aldığı veya işte pedagojik formasyon sürecinde 1 yıl ya da 1.5 yıllık süreçte alınan eğitimleri biz 2 ayda aldık. Dolayısıyla sadece teorik bir aktarımdı yani pratik ve uygulamaya dair herhangi bir çalışmamız yoktu.”* (Ö5, E, YL, K-17) Tüm eğitim bilimleri derslerinin iki ay gibi sınırlı bir sürede verilmeye çalışıldığı bir eğitimde ölçmeye ayrılan zamanın çok sınırlı olacağı aşikârdır. Bu uygulamanın Bakanlık tarafından yapılmış olması ayrıca dikkate değerdir. Bu uygulama ile bir öğretmen adayının iki aylık bir sürede bu yetkinliklere ulaşmasının mümkün olmadığı düşünüldüğünde Bakanlığın ilgili alana bakışını ortaya koyması bakımından tanımlayıcı bir veri olarak karşımızda durmaktadır.

Öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde ölçme ve değerlendirme eğitimleri ile ilgili tatmin edici düzeyde eğitim almadıklarını düşünmeleri nedeniyle bu alandaki eksikliklerini nasıl giderdikleri ve neler yaptıklarını anlamak amacıyla katılımcı öğretmenlere *“Hizmet içi eğitim süreçlerinde ölçme ve değerlendirme dersi aldınız mı? Almış olduğunuz dersi teori ve pratik katkıları açısından değerlendirir misiniz?”* soruları yöneltilmiştir. Çalışma gurubunun temel özelliklerinin anlatıldığı bölümde görüleceği üzere katılımcı öğretmenlerden altısı ölçme değerlendirme ile ilgili hiçbir hizmet içi

eğitim almamıştır. Alanların önemli bir kısmı da toplam beş adetten daha az sayıda hizmet içi eğitime katılmıştır.

Kavramsal çerçevede de değinildiği üzere son on yılda DKAB öğretmenlerine yönelik Bakanlığın düzenlediği hizmet içi eğitimlerin sadece yüzde 2,2’lik oranda ölçme ve değerlendirmeye yer verilmiş olması bu alanda kurumsal ilginin de oldukça zayıf olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcı öğretmenlerin bu alandaki deneyimlerini ortaya koymak fotoğrafın tamamına dair daha derinlemesine bir bakış açısı geliştirecektir.

Öğretmenlerin kişisel gelişimine katkı sağlayacak ek kaynaklardan faydalanmaya açık bir tutum sergilemeleri dikkat çekmektedir. Katılımcı öğretmenler internet gibi geniş bir kaynak havuzunu kullanarak kendi öğrenme sürecine katkı sağlamaya çalışmakta ayrıca alanlarında uzman kişilerin seminerlerine katılarak veya onlardan bilgi alarak kendini geliştirmeye ve profesyonel bir sürekli öğrenme ve yenilenme çabası içinde olduklarını göstermektedir. Ölçme ve değerlendirme konusunda kendi gelişimsel süreciyle ilgili bir katılımcı *“Bu alanda yardım alabileceğim ekstra işte internet ortamı... O zaman onlar da çok yeniydi ama gene de bulabildiklerim, bu alanda bize öncülük edebilecek mesela bunlardan şey vardı Erdem Çakı falan vardı İstanbul’da... Yaşar Çıraklı yanlış hatırlamıyorsam... O tarz ekipler hani onlar daha yeni yeni öyle eğitimler veriyor yapılandırımacılığı ve ölçmeyi anlatıyorlardı. Yani bilen kişilere sorduk danıştık...”* (Ö3, K, YL, K-17) ifadelerini kullanmıştır.

Bu yaklaşımın eksik yanları olacağı gözden kaçırılmamalıdır. Özellikle internet üzerinden edinilen bilgilerin kalitesi ve güvenilirliği konusunda dikkatli olmak gerekmektedir. Ayrıca, hizmet içi eğitimlerin yapılandırılmış bir program dâhilinde alınması, daha sistematik ve kapsamlı bir öğrenme deneyimi sunması açısından kritik öneme sahiptir. Bu nedenle, öğretmenin kendi başına öğrenmenin yanı sıra, resmi eğitim

kurumlarının ve uzmanların sunduğu hizmet içi eğitimlere de katılması doğru bilgilenme açısından çok önemlidir.

Bir diğer katılımcı da merkezi bir hizmet içi eğitim almadığını bunun yerine ölçme ve değerlendirme konusunda bireysel isimlerden eğitim aldığını *“Yani şöyle ölçmeyle ilgili mesela bir ara... Belki direkt ölçme ile ilgili olmasa da kenardan yardımcı olmuştur mesela Seyfettin Bulut hocanın bir eğitimi vardı ona katıldık.”* (Ö4, E, K-30) İfadeleriyle dile getirmiştir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda gelişim ihtiyacını bireysel çabalarla gidermeye çalışmasına bir diğer örnek *“Hocam sonraki süreçte de kendi kişisel çabalarımızla işte makaleleri takip ederek üniversitelerdeki çalışmalarını takip ederek ve tecrübelerden daha önceki öğretmenlerin tecrübelerinden faydalanarak bu eksikliği gidermeye çalıştık.”* (Ö5, E, K-17) ifadesidir.

Lisansta iyi bir ölçme değerlendirme dersi almadığını, hizmeti içinde ise ölçmeye dair hiçbir eğitim almadığını ifade eden diğer bir katılımcı, on sekiz yıllık kıdeme sahip olma da ölçme alanında kendini eksik hissetmekte ve *“Ya bu anlamda elbette ki eksikliklerim olduğunu her zaman düşünüyorum hâlâ da düşünüyorum şey de ayrıca bununla ilgili bir eğitim almak da istiyorum. Evet bununla ilgili bir eğitim almak istiyorum.”* (Ö8, K, YL, K-18) demektedir. Ö15’te ölçme ve değerlendirme ile ilgili üç adet hizmet içi eğitim aldığını belirtmiş olmasına rağmen eğitimlere dair bir şey hatırlamadığını ifade etmiştir. Bu konudaki bilgilenme ihtiyacını *“Ya genelde şöyle, öğretmen arkadaşlarımızla istişareler yaparak, arkadaşlarımızın tecrübelerinden istifade ederek ortaya bir şeyler koymaya çalıştık.”* şeklinde karşıladığını ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı da hizmet içi eğitim almış olmasına rağmen ölçme ve değerlendirme konusunda bilgi ve gelişim ihtiyacını zümre arkadaşları ve internet sitelerinden karşıladığını ifade etmiştir. Kendi ifadesiyle *“Ya hem bulunduğunuz yerde diğer zümre arkadaşlarımızla*

hem internet üzerinden böyle siteler var, bloglar var. O insanların hani birikimlerinden bakıyorsunuz, nasıl bir ölçme yapmış? Birden fazla oluyor işte onları deniyorsunuz.” (Ö17, E, K-23) diyerek deneme yanılma yoluyla ölçme ve değerlendirme süreçlerini yürüttüğünü dile getirmiştir.

Gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi süreçlerde öğretmenlerin ölçme değerlendirme noktasında teorik ve pratik açıdan yeterli bir eğitim almadıklarını düşünceleri dikkat çekici bir veridir. Mesleki kıdemi yirmi yıl ve üzeri olan öğretmenler yeterli ölçme ve değerlendirme eğitimi almadıklarını dile getirirken mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin ise yaşadığı sorun mesleki kıdemi 20 yıl üzeri olanlara göre farklılık göstermektedir. Mesleki kıdemi yirmi yıl ve altı olan öğretmenler iyi bir ölçme değerlendirme eğitimi aldığını düşünmekte ancak öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra uygulamada teorik ve pratik açıdan iyi bir ölçme eğitime sahip olmanın çok bir karşılığı olmadığını çünkü cari eğitim sisteminde ölçme değerlendirme uygulamalarının bütünüyle ölçme değerlendirme literatüründen uzak bir biçimde yürütüldüğüne dikkat çekmektedir.

Başlık altında katılımcıların görüşlerinin genel bir yorumu yapıldığında, katılımcıların lisans eğitimleri sırasında ve hizmete başladıkları süreçte, yani hizmet öncesi ve hizmet içi aşamalarda ölçme ve değerlendirme konusunda almış oldukları eğitimi yetersiz buldukları anlaşılmaktadır. Katılımcıların mesleğe başladıktan sonra ölçme değerlendirme eğitimlerine yönelik herhangi bir kurumsal mekanizmanın bulunmaması nedeniyle katılımcıların kendilerini yetiştirmeye çalışmaları kayda değer bir durumdur.

4.1.3 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz Değerlendirmeleri

Eğitim alanında öğretmenlerin etkinliği ve etkililiği, öğrenci başarısı üzerinde doğrudan dönüştürme gücüne sahiptir. Bu bağlamda, öğretmenlerin kendi pratiklerini değerlendirmesi, gelişimleri için kritik bir adımdır. Öğretmenlerin öz değerlendirme süreci, kendi pedagojik yaklaşımlarını, sınıf yönetim becerilerini ve öğrenciye ulaşma yöntemlerini gözden geçirmelerine ve iyileştirmelerine olanak tanımaktadır. Katılımcı öğretmenlerin öz değerlendirme yapmalarının istenmesi, kendi ölçme ve değerlendirme performanslarını nasıl algıladıklarını ve değerlendirdiklerini anlamayı amaçlamaktadır.

Bu başlık altında verilen bulgular, öğretmenlerin kendi performanslarını değerlendirme sürecinde hangi kriterleri kullandıklarını, hangi alanlarda güçlü olduklarını ve hangi alanlarda gelişime ihtiyaç duyduklarını açıklayarak, kendileri ve eğitim yöneticileri için önemli bir rehber olacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin kendi ölçme değerlendirme pratiğini ele alma ve geliştirme konusundaki algılarını ve tutumlarını anlamak, eğitim politikalarının ve hizmet içi gelişim programlarının etkililiğini artırmak için önemli bir veri sağlayacaktır. Öğretmenlerin kendi performanslarını ele alma ve geliştirme konusundaki farkındalığını artırmak, eğitim sistemlerinin kalitesini ve öğrenci başarısını artırmak için hayati öneme sahiptir. Bu başlıkta elde edilen bulgular öğretmenlerin öz değerlendirme sürecine katılımını artırarak, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini ve sonuç olarak öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebilecek önlemlerin alınmasına katkıda sunacaktır.

Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmede “*Kendinize ölçme ve değerlendirme yeterliliği alanında 1’den 10’a kadar bir puan verecek olsaydınız kaç verirdiniz? Neden?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterliği konusunda

öz değerlendirme yapmaları istenen bu soru, kendilerini nasıl algıladıkları, ölçme değerlendirme yeterliği konusundaki inançlarını anlama çabasını içermektedir. Buraya kadar katılımcıların ölçme ve değerlendirme kavramlarına yükledikleri anlam, bu alana verdikleri önem ve bu alanda gerek lisansta gerekse hizmet içinde almış oldukları eğitim üzerine nasıl düşündükleri ortaya konulmuştur. Bu açıdan araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak bahsi geçen alanlarda bulundukları konum yordanabiliyor olsa da burada merak edilen husus bu şartlar altında olan öğretmenlerin kendilerini nasıl algıladıkları, nasıl değerlendirdikleridir. Bununla birlikte öz değerlendirmeye etki eden birçok farklı unsur ve değişkenin bulunduğu unutulmamalıdır. Katılımcıların ölçme değerlendirme yeterliği konusunda kendilerine vermiş oldukları puanların yüksek olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların yüzde altmışı kendilerine yedi puan ve üzerinde not vermişlerdir.

Öğretmenlerin öz değerlendirme sonuçları yüksek olsa da bazı katılımcılar ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin endişelerini ve sorgulamalarını yansıtmaktadır. Bu katılımcılar, ölçme değerlendirme sürecinin bilimsel ve objektif olup olmadığını sorgulamakta ve öğrencilerin gerçek performanslarını doğru şekilde yansıtip yansıtmadığı konusunda şüpheleri olduğunu ifade etmektedir. *“Ben de herhalde 5 olmaz da 6 olur öyle çok da hani... Evet, istekliyim ama dediğim gibi yaptığımız ölçme değerlendirme ne kadar bilimsel? Bunun dönütünü alabileceğimiz bir kontrol mekanizması yok, kör topal gidiyoruz gibime geliyor. Evet, yazılı yapıyoruz. Yaptığımız yazılılara baktığımız zaman; ne kadar çocuğu ölçüyor? Soru işareti... Yani nasıl olsa öğretmenliği yapıyorum, ben derse giriyorum, o mantık. Yazılı da yapıyorum, yaptığımız yazılılar da zaten, İzzet Eker’in sitesi, -örnek diye söylüyorum bilinen şeyler olduğu için- Beytullah’ın sitesi...” (Ö15, E, YL, K-29)* Katılımcının *“kör topal gidiyoruz gibime geliyor”* ifadesi, mevcut sürecin yeterince etkili olmadığına veya öğrencilerin gerçek

yeteneklerini ölçmede yetersiz kaldığına işaret etmektedir. Bu ifadeler, katılımcının ölçme değerlendirme sürecinin iyileştirilmesi gerektiği konusunda bir farkındalık olduğunu ve daha objektif, bilimsel bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini düşündüğünü ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin bilimsel bir ölçme değerlendirme yapmadığını düşünen bir diğer katılımcı da benzer kanaatleri ifade etmiştir. *“Kendime 6 puan veririm. Yani ne bileyim yani bunu sistematik bir şekilde bilimsel metodik uygulamasını yapmıyoruz. Biraz şey nasıl diyeyim el yordamıyla yapmaya çalıştık. Bir de şöyle bir şey var bizim bu okulda not kaygısı olduğu için çocukları not açısından sıkıntıya düşürmeyelim çocuk bu dersin sınavına girerken işte not kaygısıyla girmesin. Evet, çalışsın ama yani öyle çok not düşürmek, not üzerinden işte şey yapmak yani çocuk ne yazarsa biz üç aşağı beş yukarı onun üzerinde tutarak veriyoruz. O nedenle böyle çok sayısal anlamda ölçme anlamında çok iyi bir değerlendirme olduğunu söyleyemem.”* (Ö10, K, YL K-20) Bu ifade katılımcının ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin endişelerini ve eleştirilerini yansıtmaktadır. Öğretmen, mevcut ölçme değerlendirme yöntemlerinin bilimsel ve sistemli olmadığını, genellikle el yordamıyla ve belirli bir metodolojiye dayanmaksızın gerçekleştirildiğini belirtmektedir.

Bir katılımcı ölçme ve değerlendirme için öz değerlendirme yaparken kendi yazdığı sorunun deneme sınavında çıkmasının bu alanda kendini mutlu hissetmesine sebep olduğunu ifade etmiştir. *“Kaç puan veririm? Yani şöyle bir derste bir soru oluşturmuştum kafamdan öğrencilere o sorunun aynısını mesela çıkmıştı. Orada mesela çok sevinmiştik öğrencilerle... Hani ben de bir böyle başardım hissi gibi bir hisse kapılmıştım, hoşuma gitmişti. Ama tabii ki de bu alanda çok da iddialyım hani gerçekten de bu çok iyiyim, diyemem hani 10 puan veremem ama sanki sekizi falan verebilirim yani*

kendime...” (Ö9, K, EF, K-15) Merkezi sınavların öğrenci nezdinde gerçek müfredatı belirlediğine daha önce değinmiştik. Öyle görünüyor ki merkezi sınavlar ve çeşitli yansımaları birçok alanda etkili olduğu gibi öğretmenlerin de kendi ölçme ve değerlendirme yeterlikleri için bir kıstas olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Ayrıca katılımcının ölçme değerlendirme derken daha çok test/çoktan seçmeli sınavları anladığı da kayda değer bir bulgudur.

Öğretmenlerin ölçme değerlendirme ile ilgili kendilerini yeterli görmelerinin bir nedeni de zümre öğretmenleriyle yapmış oldukları kıyaslamalar neticesinde kendilerinin daha yeterli olduğu düşüncesine dayanmaktadır. “Genel olarak mesela baktığımız zaman zümrede de sorular hazırlanıyor hani baktığım zaman mesela ya da başka sorular hazırlanıp DKAB zümrelerine atılıyor ama burada çok eleştirilecek şeyler bulabiliyorum. Hani kendi sınavlarımı daha çok beğeniyorum... Öyle şeyler de var yani... Hani bilmiyorum bu alanla ilgili o eğitimlerin de vermiş olduğu bir şeyler olabilir tabii ki... Öyle düşünüyorum yani 8 veririm kendime.” (Ö9, K, EF, K-15) Öyle görünüyor ki ölçme ve değerlendirme alanında yeterlik alanda sahip olunması gereken hususlardan çok katılımcılar kendilerini zümre öğretmenlere göre nerede olduğundan hareketle değerlendirilmektedir. “7 verebilirim. Yani ben daha gelişmem gerektiğini düşünüyorum bu konuda ondan dolayı 7 verebilirim ama fena da değilim onu da söyleyeyim. 7 diyebilirim o yüzden. Ben birçok şeyi hani bana gelen sorulara göre zümrelerime bakarak söylüyorum. Hani ‘şu soruyu çözemedim şurada ne yapmak lazım’ falan diye bana sorarlar. O konuda sıkıntım yok ama soru hazırlama falan dersiniz hayır henüz o konuda yeterli değilim.” (Ö8, K, IF, K-18) Her iki katılımcı kendi konumunu zümre öğretmenlerin durumuna göre değerlendirirken merkezi sınavların getirdiği bileşenlerden; çıkmış sorular veya deneme sorularını çözebilme konusundaki başarılarını genel ölçüt olarak ele almaktadırlar.

Katılımcılar, kendilerini değerlendirirken ölçme değerlendirme biliminin verilerini değil, zümre öğretmenlerin görüşlerine göre nerede olduklarını temel almaktadır. Katılımcıların meslektaşlarıyla yaptığı faaliyetlerde kendi yetkinliklerini daha iyi görmesi de bu düşüncelerini pekiştirmektedir. Meslektaşlarıyla iş birliği içinde hareket ettiğini, ancak genellikle kendisinin fikir verdiğini, soruları düzelttiğini veya yeniden kurguladığını belirten katılımcı ölçme ve değerlendirme yeterliği noktasında kendisine 10 üzerinden 9 vermektedir. *“Yani şöyle söyleyeyim, şu an okulda dört din kültürü öğretmeniyiz ve ortak sınav hazırlıyoruz. Açıkçası ben kendime 9 verirdim. Çok fazla ama 9. Neden verirdim? Sınıf seviyesine göre soru nasıl hazırlanır, hangi soru tipi hangi kazanımı ölçmeye daha uygundur? Bununla ilgili ben yeterli düzeyde ölçme değerlendirme araçları geliştirdiğimi düşünüyorum. Meslektaşlarımla birlikte yaptığımız faaliyetlerde de açıkçası onların yetersizliğini gördükçe bu konuda iyi olduğum fikrine kapıldım. Benim kriterim biraz da o. Yani şu an birlikte iş yaptığım ya da şimdiye kadar iş yaptığım meslektaşlarım. Sanırım evet, yani onlarla kıyasladığında bu noktada daha iyi bir noktada kendimi görüyorum açıkçası çoğu zaman. Soruları kontrol etme acaba sınav uygun mudur, değil midir? Soru tipi uygun mudur değil miydi? Şeklinde de genelde de fikir alırlar. Bu konuda da bir iş birliği içerisinde hareket ediyoruz. Ama dediğim gibi genelde ben fikir veririm ya da soruları düzeltirim ya da yeniden kurgularım.”* (Ö14, K, DR, K-17) Daha önce de değindiğimiz üzere katılımcının bu ifadesi ölçme değerlendirme deyince sadece test gibi geleneksel ölçme araçlarını anlaması sınırlı bir yaklaşıma işaret etmektedir.

Bazı katılımcılar ise programla uyumlu ölçme araçları geliştirebilmeleri nedeniyle kendilerini yeterli görmektedirler. *“8 verirdim herhalde hocam bununla ilgili çünkü daha önce Bakanlık tarafından Mersin’de açılmış olan bir ölçme değerlendirme ile ilgili bir kursa katılmıştım. Ölçme değerlendirmeye yani ölçeklerimizi hazırlarken çoğu zaman*

öğretim programlarını bunların kazanımlarını ve soruların zorluk düzeyini düşünerek planlayarak ölçeklerimi genelde hazırlarım. Ve mümkün olduğu kadarıyla tabii bu ölçeklere ve değerlendirme kriterlerine bağlı kalarak değerlendirme yapmaya çalışırım. Bu yüzden bu anlamda yani 7 veya 8 diyebiliriz hocam.” (Ö5, E, YL, K-17)

Gelişimin bir süreç olduğu kişi hâlihazırda kendini yeterli hissetse de aslında zaman içinde yeni yeterlikler elde ettikçe geçmişe dönük daha farklı bir değerlendirme yapılabildiği katılımcıların dikkat çektiği bir konudur. “ Yirmi sene önce hazırladığım sorulara bakıyorum ben o zaman kendimi 10 numara görüyordum ama şu an bakıyorum yani 10 değil 2-3 verebilirim o döneme. Onun için bu soru biraz kime göre neye göre oluyor... Yani gerçekten hocam yani öğreniyoruz... Yani öğrendim demiyorum binlerce on binlerce soru hazırladım. Çok sayıda kitabımız da var ama bu bir süreç yaparken işin için de öğreniliyor... Hocam kurs almak bir yere kadar...” (Ö2, E, L, K-25) “Kendime 5-6 diyebilirim bir puan verirsem. Ay çok iyi olmadığımı dediğim gibi buradan baktığımda görüyorum ama o dönemde öyle değildim yaptığımı zannediyordum.” (Ö1, K, İF, K-17)

Bu bulgular katılımcı öğretmenlerin genel olarak ölçme ve değerlendirme alanında öz değerlendirmelerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ancak, bazı katılımcılar mevcut sürecin bilimsel ve objektif olmadığı, öğrencilerin gerçek performanslarını yeterince yansıtmadığı konusunda endişelerini dile getirmektedir. Bu endişeler, ölçme değerlendirme sürecinin iyileştirilmesi gerektiği ve daha objektif, bilimsel bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği konusunda bir farkındalık olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, bazı katılımcılar kendilerini zümre öğretmenleriyle kıyaslayarak daha yeterli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Ancak, öğretmenlerin gelişiminin sürekli olduğunu ve zaman içinde yeni yeterlikler elde edildikçe geçmişte yapılan değerlendirmelerin değişebileceğini belirtmek önemlidir. Katılımcılara ölçme değerlendirme alanında öz

değerlendirme yapmaları istenen bu başlıkta katılımcıların ölçme değerlendirmeyi test/çoktan seçmeli/boşluk doldurma gibi geleneksel ölçme araçları olarak sınırlı bir yaklaşımla ele aldıkları bulgusu da kayda değer bir durumdur.

4.2 DKAB Dersinden Kaynaklı Ölçme Değerlendirme Güçlükleri ve Zemin Arayışı

DKAB dersinde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin etkinliği, öğrencilerin dini bilgi ve anlayış düzeylerini belirleme, öğrenme kazanımlarını ve eğitimdeki hedeflerin gerçekleşmesini değerlendirme açısından kritik bir öneme sahiptir. Ancak, bu süreçlerin etkinliğini zorlaştıran çeşitli faktörler bulunmaktadır. Dini bilginin ve anlayışın ölçülmesi ve öğrencilerin dini deneyimleri, kültürel farklılıkları ve kişisel inançları göz önünde bulundurularak dikkatlice değerlendirilmelidir. Ayrıca, din derslerinde kullanılan ölçme araçlarının uygunluğu ve güvenilirliği, öğrencilerin dinî içerikleri anlama ve yorumlama becerilerini doğru bir şekilde değerlendirebilme yeteneğini etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, din derslerinden kaynaklanan ölçme ve değerlendirme güçlüklerini anlamak ve çözüm için yeni stratejiler ve yaklaşımlar geliştirmek önemlidir. Bu tema altında din dersinde ki ölçme ve değerlendirme süreçlerine odaklanarak, bu alandaki güçlükleri ve çözüm yollarını öğretmen görüşleri çerçevesinde ele almak hedeflenmiştir.

4.2.1 DKAB Dersinde Ölçme Değerlendirmenin İmkânı: Öğretmen Perspektifi

DKAB dersinde ölçme ve değerlendirmenin imkânı konusunda ne düşündüklerini ortaya koyabilmek amacıyla katılımcılara “*Sizce DKAB dersinde ölçme değerlendirme yapılabilir mi?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru çerçevesinde DKAB dersinde ölçme ve değerlendirmenin imkânı konusunda ne düşündükleri anlaşılmaya çalışılmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu, DKAB dersinde ölçme ve değerlendirme yapmanın mümkün olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle, bilgi, kavrama ve hatırlama düzeyinde bilişsel ölçümlerin gerçekleştirilebileceğini vurgulamışlardır. Ancak, genel olarak, yapılan ölçme ve değerlendirmenin kavram öğretiminin sınanmasıyla sınırlı kaldığını, davranış, içselleştirme ve yaşama dönük yönlerin ölçme ve değerlendirmeye dâhil edilemediğini belirtmişlerdir.

“Biz sadırdakilerini değil satırdakilerini ölçüyoruz.”

Bu ifade ile katılımcı öğrencinin iç dünyasında nasıl bir gelişim ve tekâmül olduğunun ölçülemeyeceğini, ölçmeye konu olan şeyin satırlar, yazıya dökülen şeyler olduğunu anlatmak istemektedir. Aynı zamanda bu ifade, insanın iç dünyasının derinliklerindeki şeylerin ölçülmesinin zorluğuna da işaret etmektedir. Bu, insanın niyetlerini veya içsel durumunu değerlendirmenin, dışsal gözlemlerden daha karmaşık ve zor olduğuna ve okulda yapılan ölçme ve değerlendirmenin satırlara dökülen yazılan, bilgiyi temsil ettiği düşünülen daha somut şeyler üzerinden gerçekleştiğine dair bir vurguyu ortaya koymaktadır. *“Sadır; gönül, kalp. Ben onu bilemem oraya benim aklım fikrim ermez yani, oradan da sorumlu değilim. O yüzden de satırdakine bakıyoruz yani hatta şunu söyleyeyim bizim öğrencilerden bazıları diyor ki “Hocam diyor Müslüman olup namaz kılanlar düşük not alıyor işte dini duygusu biraz zayıf olanlar yüksek not alıyor, hocam bu nasıl oluyor?”* (Ö2, E, K-25)

“Ebu Cehil benim DKAB sınavıma girse belki 100 alır”

“Ebu Cehil benim DKAB sınavıma girse belki 100 alır. Biz burada öğrettiğimiz şeyleri hatırlamayı bekliyoruz sınavlarda... Genel olarak kabul görmüş şeyler... Yalan kötüdür gibi...” (Ö2, E, K-25) Bu ifade ile katılımcı, “Ebu Cehil” figürünü kullanarak bir noktayı vurgulamaya çalışmaktadır. Ebu Cehil, İslam’a karşı aktif olarak mücadele

eden ve İslam'ın yayılmasına karşı direnen biri olarak bilinir. Bu ifade ile kişinin dini bilgi veya bilinç açısından ne kadar düşük olursa olsun, DKAB sınavında yüksek bir puan alabileceğini ima etmektedir. Bu durum, din dersi gibi konularda sınavın sadece ezberlenmiş bilgileri ölçtüğü ve gerçek anlayışı değil, sadece doğru cevapları gerektirdiği fikrini yansıtmaktadır. Aynı zamanda katılımcı bu ifadesiyle sınav sistemlerinin gerçek anlayışı veya içsel dini deneyimi ölçme yeteneği konusunda eleştirel bir bakış açısını ortaya koymaktadır. Sınavın sadece bilgiyi değil, gerçek anlayışı ve derinlikli düşünmeyi de ölçmesi gerektiğine dair bir argümanı dile getirmektedir.

Bazı katılımcılar ise DKAB dersinde yapılan sınavın genel olarak yüzeysel bir bilgi-hatırlama ve çıkarım yapma gibi alanlarla sınırlı kaldığı bu nedenle yapılan ölçme ve değerlendirmenin dini inanç ve içselleştirme noktasındaki temel farkları yakalayamadığını ifade etmektedirler. Böyle düşünen katılımcılarda mevcut sistemle gerçek anlamda ölçme ve değerlendirme yapılamayacağı kanaati baskın hale gelmektedir. *“Yani, kesinlikle notla değerlendiremezsin. Hiç belli olmuyor çünkü öğrencinin notlarına bakıyorsun 100, ama çocuk ateist. Daha önceki çalıştığım okulda Yahudi ve Hristiyan öğrencilerim vardı. Muaf olmalarına rağmen deneme amaçlı yazılılara giriyorlardı. Hatta bazen yazılıda, bizim Müslüman öğrencilerimizde daha yüksek not alıyor, hava atıyorlardı. Bak ben sizden daha yüksek not aldım diyordu, o Yahudi olan öğrenci.”* (Ö6, E, DR, K-31) Bu ifadelerde öğretmenin gerek din dersinin konumlandırılması gerekse ölçme ve değerlendirmeye dair anlayışını ortaya koyması bakımından önemli veriler içermektedir. Katılımcının din öğretimi modellerinden dini öğrenmeye daha yakın olduğu anlaşılmaktadır. Dini öğrenme yaklaşımına sahip bir öğretmen, öğrencilerinin dindarlaşmasını başarı olarak kabul edeceği ve ölçme değerlendirme sürecini bu doğrultuda kurgulayacağı düşünüldüğünde katılımcının ifadeleri bu bağlamda daha anlaşılır olmaktadır. Katılımcı din hakkında öğrenme yaklaşımına sahip olsaydı, din

konularını öğrencilere aktararak onların dini bilgi ve kültür düzeyini artırmayı hedefler ve bu süreci ölçme ve değerlendirmeye tabi tutardı. İlk olarak katılımcıda, din derslerinde sınavlar genellikle yüzeysel bilgiyi hatırlama üzerine odaklanırken, gerçek anlamda ölçme ve değerlendirme süreci öğrencilerin konuları derinlemesine anlamalarını ve içselleştirmelerini sağlamalıdır, düşüncesinin hâkim olduğu göze çarpmaktadır. Bu düşünceye göre; sadece bilgiyi ezbere bilmek, dinî inanç ve içselleştirmeyi yansıtmaz. İkinci olarak ise; din derslerinde ölçme ve değerlendirme süreci, sadece dini bilgiyi değil, öğrencilerin dinî inançlarını, değerlerini ve yaşantılarını da kapsamalıdır. Bu, sınav sorularının dini konuların derinliğini ve uygulamadaki yansımalarını ölçecek şekilde tasarlanması gerektiği düşüncesinin hâkim olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak DKAB dersinin konumu ve ölçme değerlendirme yaklaşımı dikkate alındığında dersin öğretmenin bakış açısından oldukça farklı bir perspektife - mezhepler üstü ve dinler açılımlı- sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenin ölçme ve değerlendirme konusunda dersin uzak ve yakın hedefleriyle tam örtüşmeyen bir bakış açısına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bunun en önemli nedeni öğretmenin gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içinde ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bir eğitim almamış olması nedeniyle program okuryazarlığının da düşük olduğu değerlendirilmektedir.³⁷⁴ Bu örnekte görüleceği üzere ölçme ve değerlendirme konusundaki eksikliklerin sadece dersin değerlendirilmesi noktasında sorunlara yol açmadığı bununla birlikte dersin uzak ve yakın hedeflerini de sekteye uğratma potansiyeline sahip olduğu anlaşılmaktadır.

³⁷⁴ Ö6, 31 yıllık kıdeme sahip olmasına rağmen hizmet içi eğitimlerde sadece bir adet ölçme ve değerlendirme eğitimi almıştır. Lisansta ise iyi bir ölçme ve değerlendirme eğitimi almadığını ifade etmiştir.

Dünyada din dersinin verildiği ülkelerde ölçme değerlendirme yapıldığını bu nedenle DKAB dersinde de olması gerektiğini düşünen katılımcılar, öğrencilerin dersten düşük puan almamalarının önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu nedenle LGS’de genelin yapacağı şekilde DKAB sorularının yer almasının olumlu bir uygulama olduğunu ifade etmektedirler.

“Bence yapılmalı, Yapılabilir mi?’den ziyade yapılması gerekiyor. Din dersi ölçme değerlendirmesi bütün ülkelerde yapılıyor buna örnekler var Amerika’da var, Avusturya’da var, demek ki Türkiye’de de yapılabilir. Zaten din eğitimi veren bir ülkeyiz olması gerekiyor ölçme değerlendirmesinin ama ölçme değerlendirmeyi yaparken çocukları da soğutma tehlikemiz var bu da kaçınılmaz bir gerçek. Çocuk matematikten 20 aldığı zaman matematikten soğumuyor öğretmenden soğumuyor ama din kültüründen düşük aldığı zaman dinden soğuma ihtimali var ve öğretmenden soğuma ihtimali var bu da bizim ölçme değerlendirmede yine bahsedebileceğimiz sınırlılıklar arasında olabilir.” (Ö12, K, YL, K-15) Katılımcının ifadesi, DKAB dersinde ölçme değerlendirmenin öğretmenler üzerinde duygusal tepkiler ve duyuşsal etkiler bıraktığını göstermektedir.

Bazı katılımcılar mevcut ölçme ve değerlendirme sistemini eleştirmekte ve sistem değişikliği gerektiğini ifade etmektedir. Bu katılımcılar davranış odaklı değerlendirmenin birçok konuda daha anlamlı ve mümkün olduğunu vurgulamaktadır. Bu katılımcılar, mevcut sistemde öğrencinin sadece bilgi düzeyini ölçebilecekleri ama asıl olanın öğrencinin öğrendiği bilgiyi uygulamaya aktarmak olduğunu düşünmektedir. *“Ben şöyle şeylere de çok önem veriyorum. Mesela çocuk getiriyor ‘ödevimi burada yaptım’ diyor. Hani burada ben çocuğun dürüstlüğünden dolayı diyorum ki ‘sen aslında benim dersimi çok iyi anlamışsın sen dürüstsün ödevini burada yaptığın için sana artı veriyorum.’ diyorum. Hani bizim dersimiz açıkçası biraz da böyle nasıl desem davranış ölçmeye*

yönelik bir ölçme geliştirilebilse çok iyi olur. Aksi takdirde hakkıyla ölçme ve değerlendirme yapılamaz. Mevcut sistemin tamamen değişmesi gerekiyor. Yani davranış odaklı çocuk hani ödevini yapmasa da dürüst olduktan sonra sıkıntı yok gibi olacak... Ama öteki türlü ödevini yapmadığı zaman öğrenemeyip sınavlardan düşük olacak falan filan... Yani değişiklik olmazsa mevcut ölçme sistemi sekteye uğrar.” (Ö9, K, EF, K-15)

Katılımcının ‘sen aslında benim dersimi çok iyi anlamışsın sen dürüstsün ödevini burada yaptığın için sana artı veriyorum.’ ifadesi dinden öğrenme modeline sahip bir yaklaşımı benimsediğini göstermektedir. Benzer bir düşünce de bilgi düzeyinde kazanımların edinilme düzeylerini tespit etmenin mümkün olduğunu ancak davranışa dönüşmeyi ölçmenin mümkün olmadığı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu düşünceyi paylaşan katılımcılar, bu anlamda DKAB dersinde tam anlamıyla ölçmenin mümkün olmadığını ifade etmektedirler. “Evet, bence yapılabilir. Zaten şeyler belli kazanımlarımız belli. Yani ölçmeden dönüt çocuğun öğrenip öğrenmemesi değil mi? Yani öğrenmiş mi? Öğrenmemiş mi? Bunun için yapıyoruz biz ölçmeyi. O zaman niye yapılmasın? Yapılır ama belki hani dediğim gibi bazı konulara, -davranışa yansımamesela bazı konulara tam giremiyoruz veya tam ölçemiyoruz. Ama şöyle yüzdelik olarak baktığımızda, yüzde altmış, genel olarak bence çok rahat yapılabilir.” (Ö15, E, K-29)

Katılımcılar DKAB dersinde ölçme ve değerlendirmenin mümkün ve gerekli olduğunu vurgulamakla birlikte öğretmenlerin objektif bir değerlendirme sistemi oluşturmakta zorlandıklarını ve bu nedenle öğrencilerin karnelerine yansıtamadıkları davranışsal boyutun olduğunu ifade etmektedirler. “DKAB’ta ölçme ve değerlendirme yapılır, yapılmalıdır da. Ama bu ölçme değerlendirme sadece yazılı sınavla mı olmalıdır? İşte orası esas problem. Yani mesela davranış da bizim için bir değerlendirme çünkü din kültürünün iki temel boyutu var. Bir din boyutu var bir ahlak boyutu var. Şimdi dini bilgileri sınavda testle ölçebilirim ama ahlaki boyutu davranışıyla ölçmem gerekir.

Mesela çocuğa saygıyı anlatıyorsun ama kantinde sıraya geçmiyor, arkadaşına kötü söz kullanıyor. Şimdi mesela ben bu davranışı ölçemiyorum bunda var mı yok mu? Aslında ölçüyorum da ifade edemiyorum. Nesnel bir şekilde okuldaki işleyişe dâhil edip karnesine yansıtamıyorum.” (Ö3, K, K-17) Eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yalnızca akademik başarıları değil, aynı zamanda öğrencilerin davranışlarını da kapsamı gerektiğini vurgulayan katılımcılar bu konuda daha etkili ve bütüncül bir değerlendirme sistemi oluşturulması gerektiğini dile getirmektedir.

Ahlakın ölçülmesinin ve bu ölçümlerin not sistemine yansıtılmasının önemine değinen katılımcılar, örneğin, öğrencinin şımarık olduğunu belirten bir geri bildirim verildiğinde, bu davranışın nasıl düzeltilebileceği konusunda veli ile işbirliği yapılması gerektiğini belirtmekte ancak bunun nota yansıyan bir karşılığı olmadığı için bu iş birliği imkânının ortadan kalktığını ifade etmektedirler. *“Mesela ahlakı ölçebildiğimiz ve not sistemine yansıttığımız bir yer olmalı... Biz şu an ölçme ve değerlendirmede din ve kültür üzerinden ölçme yapabiliyoruz ahlak üzerinden ölçme değerlendirme yapamıyoruz. Çünkü ahlak öğrencinin davranışa yansımastır. Biz veliye ‘öğrenciniz şımarık’ dediğimizde veli bunu ‘evet hocam biliyorum şımarık tamam ama ne yapabiliriz’ işte bu durumu ölçme değerlendirmeye dâhil edemiyoruz. Bunu yapabildiğimiz zaman daha değerlerine sahip çıkan, insanlara merhametle yaklaşan öğrenciler yetiştirebileceğimizi düşünüyorum.” (Ö16, K, DR, K-18)*

Bazı katılımcılar ise DKAB dersinde ölçme ve değerlendirme yapılabileceğini belirtmekle birlikte DKAB dersinin amaç ve hedeflerinin özellikle kültür verme üzerine olduğu ve ölçme ve değerlendirme süreçlerinin de bu hedeflere uygun olması gerektiği vurgulamaktadırlar. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme süreçlerinin sadece bilgi ölçümüne odaklanması gerektiği ifade eden katılımcılar, duyuşsal, psikomotor ve

davranışsal kısımların ölçülmemesi gerektiği çünkü dersin bu yönde bir hedefinin olmadığı belirtmektedirler. *“DKAB dersinde ölçme ve değerlendirme yapılabilir. Çünkü DKAB dersinin amaç ve hedefleri özel bir konumu var. Politik bir derstir. Yani Türkiye’ye maliyeti, yaşanmışlıkları, tecrübesi birçok şeye mal olmuş bir derstir. Beklentileri de kültür verme üzerine din kültürü ve ahlak bilgisi dersi olduğu için bununla ilgili bir ölçme yapılabilir. Ama bu bir tutum ölçmesi olmaz. Davranış ölçmesi olmaz. Bu sadece bilgi ölçmesi olur. Çünkü hedeflenen şey de budur. Yani bilginin işlenmesiyle ilgili bilgi basamaklarında sadece bilişsel basamak ölçülür. Duyusal ve psikomotor davranışsal kısımlar ölçülemez. Çünkü dersin böyle bir hedefi yok. Yani din kültürü dersinin amaç ve hedefleri sizin ölçme değerlendirme araçlarını da etkiler. Şu an mevcut haliyle din kültürü dersinin mevcut haliyle ki öğretim programı çok daha rahat bir şekilde bilgi basamağında hatta bilgilerin birbiriyle ilişkisi basamağında yeni bilgi ortaya koyma ya da bağ kurma basamağında bilgi verir. Yani ölçüm yapabilirsiniz, bir sakıncası yok çünkü bizden beklentiler bilişsel düzeyde duygusal düzeyde değil.”* (Ö19, E, YL, K-21)

Bazı katılımcılar ise diğer derslerde nasıl ölçme değerlendirme yapılıyorsa DKAB’ta da yapılabileceğini düşünmektedir. *“Türkçe’yi, coğrafyayı nasıl ölçüyorsak aynı mantıkla en azından bilişsel becerileri ölçebiliriz. Teorik bilgiyi ölçebiliriz. Duyuşsal biraz daha zor. O biraz daha süreç odaklı bir şey ama kesinlikle ölçülebilir. Yani çocuk bir konuyu öğrenmiş ve o konuda örnekler verebiliyor mu? O konuyu başka bir konuyla ilişkilendirebiliyor mu? Analiz yapabiliyor mu, yorum yapabiliyor mu, eleştiri yapabiliyor mu? Bunlar sınavlarla ölçülebilecek beceriler diğer derslerde nasıl ölçebiliyorsak bence aynı şekilde din dersinde de ölçebiliriz.”* (Ö14, K, DR, K-17)

Bazı katılımcılar, DKAB dersinin seçmeli olmadığını ve öğrencilerin veya velilerin tercihinin bırakılan bir ders olmadığını vurgulamaktadır. Katılımcılar, DKAB

dersinin temel bir ders olduğunu ve adının da “din kültürü” olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle katılımcılar, öğrencilere din ve kültür bilgisi verildiğini bunun da ölçülebilir olduğunu savunmaktadırlar. *“DKAB dersinde ölçme ve değerlendirme yapılmalı... Ben sonuna kadar katılıyorum her ne kadar farklı görüşler olsa da ya sonuçta bu nasıl diyelim çünkü iş farklı yönlerde gidecek mi bilemiyorum da seçmeli bir ders değil ya da çocuğun isteğine, velinin isteğine bırakılan bir ders değil. Seçmeli derslerde biraz farklı gelişebiliyor bazı şeyler bu temel bir ders ve bir ders olarak zaten dersin adı bu din kültürü... Biz dini çocuklara kültür olarak veriyoruz ve ahlak bilgisi ahlakı ben uygulamalı olarak vermiyorum. Ha veriyorum o ayrı ama ben bunu ölçmüyorum benim ölçtüğüm bilgi seviyesi, çocuğa verdiğim bir şey. Dolayısıyla nasıl bir matematikçi nasıl bir Türkçeci sayısal olarak o başarıyı ölçüyorsa çocuk neyi ne kadar öğrendi diye... Din kültüründe de ölçülmesi gerektiğini düşünüyorum.”* (Ö7, K, K-16)

Bazı katılımcılar DKAB dersinde ölçme ve değerlendirmenin imkânından ziyade ders işleme, öğrenci ilgisi ve istendik davranış geliştirebilme için DKAB dersinde ölçme ve değerlendirmenin kaçınılmaz olduğunu düşünmektedir. *“Öğretmen ne bekler öğrencisinden? Bir saygı bekler iki sevgi bekler. Arkadaşlarına aynı saygı sevgi... Sorumluluk bekler, güler yüz bekler efendim alçak gönüllülük bekler. Belki sorumluluğu yerine getirmesini bekler. Ama bizim şimdi öğrenci yapımızda not olmadan bunları yapabilecek kaç öğrenci var? Şöyle bakıyorum burada yaklaşık 900 öğrenci var. 900 öğrencide bunu yapabilecek % 20 ya çıkar ya çıkmaz. Peki, %80'i bağlayan ne? %80'i bağlayan not, not için. Niye, ben notla mahallemdeki liseye gidebileceğim diyor mesela... Not için... Yani bizim insan yapımız farklı olduğu için dine, din dersine bakışı farklı olduğu için bizim ölçme ve değerlendirme olmazsa olmaz... Sadece din de değil aslında birçok şeyde de... Çünkü çocuk gerekli görüyor diye çalışıyor, okuyor. Ha belki dine çok farklı çok fazla belki bağımlı da değil aile olarak o da mümkün. Ama not olunca işin*

ucunda en azından istendik davranışlara yönlendirmede elimize bir imkân veriyor ölçme ve değerlendirme...” (Ö4, E, K-30)

Bazı katılımcılar DKAB dersinde ölçme ve değerlendirme yaparken bilgi, hatırlama veya kavrama düzeyinin üzerine çıkmadıklarını belirtirken bunun nedeni olarak dersin yapısını değil öğrencilerin DKAB ders algısını göstermektedirler. Bu katılımcılara göre bazı öğrenciler DKAB dersini gereksiz veya basit bir ders olarak algılamaktadırlar. Az çalışma ve düşük eforla halledilebilecek bir ders olarak görülmesi nedeniyle zorlayıcı bir ölçme sürecine karşı öğrencilerin direnç gösterdikleri belirtilmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin DKAB dersine karşı tutumlarının, genel olarak sınav sisteminin yapısından ve bilişsel becerilere dayalı ölçümün azlığından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. “Öğrenciler mesela üst düzey bilişsel seviyeleri ölçme ile ilgili sorularımız genelde biraz daha zor ve işte öğrencinin yorum, analiz, değerlendirme yeteneğini ölçmeye yönelik sorularda zorlanır öğrenci... Bu yüzden DKAB dersine karşı tutumundan dolayı da bu zorluk seviyesini gereksiz görür. DKAB dersinin sorularının hep çok kolay, herkesin kolay şekilde yapabileceği hani son dönemde bizim uyguladığımız açık uçlu kısa kısa cevaplı açık uçlu soru tarzında sorular ister öğrenci sınavlarda... O yüzden üst düzey bilişsel seviyeyi ölçmeye çalıştığımızda zorlanırsanız bunun da biraz dediğim gibi öğrencinin tavrından veya durumundan kaynaklandığı düşünüyorum. Yani bunun sebebi tabii hani bu konu çok uzar belki ama öğrenciler için mevcut LGS, YKS gibi bir gerçeklik var çoktan seçmeli sınav dediğimiz yani öğrencinin analiz sentez yapmasını gerektirmeyecek veya bunu yapmayı gerektiriyorsa bile kendi cümlelerini dökmesini gerektirmeyecek bir sınavla öğrencilerin sürekli karşı karşıya oldukları için... Biz dersimize bu tarzda bir soru sorduğumuzda öğrenciler bunu gereksiz görüyorlar. Yani neden DKAB gibi bir ders için benden böyle üst düzey bir beceri ya da yetenek bekleniyor gibi bir tavır var öğrencilerde. Direkt bunu ifade edemeseler de ki bazıları bunu ifade ediyorlar aslında... Velileri daha

açık ifade ediyorlar... Yani DKAB dersinin daha düşük bir seviye ölçmesi gerektiğini düşünüyorlar. Kavrama anlama gibi düzeyleri ölçülecek tarzda sorular olması gerektiğini düşünüyorlar. Öğrenciler; matematik, fizik, kimya, biyoloji, Türkçe gibi derslere zaten yeteri kadar zorlanıyorlar bir de sosyal derslerde bu kadar zorlanmamaları gerektiğini düşünüyorlar. Çünkü çok yoğun bir tempodalar özellikle YKS hazırlık sürecinde ki LGS'de de aynı durum geçerli aslında... Ve bu tempoya ayak uydurabilmek için işte diğer matematik fizik gibi derslere çok daha fazla zaman ayırmaları gerekiyor. Hani DKAB onlara göre biraz daha basit bir ders belki bazılarına göre gereksiz de bir ders öyle düşünenler de var. O yüzden böyle bir ders için bu kadar zaman ayırmaya gerek olmadığını düşünüyorlar.” (Ö5, E, K-17)

Bazı katılımcılar ölçme değerlendirmenin mümkün olmakla birlikte prosedürel bir zorunluluğu yerine getirmek için yapıldığını vurgulamaktadırlar. *“Objektif tam net bir şey yok. Sadece çocuğun sınıf geçip kalmasını belirleyecek mecburi bir not sistemini, uygulayacağız başka bir şeyi yok.” (Ö6, E, DR, K-31)* Bazı katılımcılar ise DKAB dersinde ölçme ve değerlendirmenin mümkün olduğunu ancak bunun yapılabilmesi için sınıf mevcutlarının az olması gerektiğini belirtmişlerdir. *“Kalabalık sınıflar için çok daha zor bence... Bizim genelde 12-13 kişilik sınıflarımız var benim değerlendirmem kolay ben bizzat hani gözlemleyebiliyorum bütün gün okuldayım zaten de gözlemleyebiliyorum. Ama kalabalık sınıflarda bunu gözlemleyebilmek çok zor hatta soyut... Biraz soyut çünkü davranışa da yönelik olduğu için kalabalık olunca daha da zorlaşıyor... İman, hidayet hani onun davranışa dönüştürülüp dönüştürülmediğini gözlemlemek zaman ve emek gerektiriyor ve gerçekten bu öğrenci sayısının da azalması lazım 30-40 kişilik sınıflarda bunu ölçmek çok zor. Altyapı olsa zor da olsa yapılabilir zor olur ama yapılabilir, bence yapılabilir.” (Ö8, K, YL, K-18)* Katılımcının görüşleri incelendiğinde *“İman, hidayet hani onun davranışa dönüştürülüp dönüştürülmediğini gözlemlemek zaman ve emek*

gerektiriyor.” ifadesi ile dini öğrenme modelini benimseyen bir yaklaşım ortaya koyduğu görülmektedir. Katılımcı büyük sınıflarda öğrenci davranışlarını değerlendirmenin zor olabileceğini kabul etmesine rağmen, uygun bir altyapı ve çaba ile bu değerlendirmenin mümkün olduğunu savunmaktadır.

Bazı katılımcılar ise sınavların rolünü eleştirirken öğrenmenin tam anlamıyla gerçekleşmesinin bilişsel olmanın ötesinde, öğrenme ile uygulama arasında bir bağlantı olduğunu vurgulamaktadırlar. *“Baskı yönlendiriyor. Belki de sınav hiç olmamalı bizim irademize kalsa bu derse sınav hiç olmamalı... Böyle didaktik somut bilgiyi ölçmekten ziyade sempatiyi, sevgiyi, sorumluluğu kazandırmak olduğu için ölçme değerlendirme bu düzeyde çok karşılığı olan bir şey mi... çok zehir gibi çocuk olabilir o didaktik bilgiyi verir ama ahlaki olarak çok çıkarıcı, çok bencil olabilir. Yani sadece bilgide kalabilir o verdikleri ki bu sistem biraz da sınava yönelik olması, sınavda çıkıyor olması bunu getiriyor. İçselleştirilmemiş fiiliyata dökülmemiş bilgi...”* (Ö10, K, YL, K-20) Katılımcı, sınavların öğrenciler üzerindeki baskıcı etkileri vurgulanmaktadır. Sınavların salt didaktik bilgiyi ölçmekten öte, öğrencilere sempati, sevgi ve sorumluluk gibi ahlaki değerleri kazandırmada yetersiz kaldığını belirtmektedir. Katılımcının bu görüşü sınavların, eğitimin; mekanik, ruhsuz bir bilgi aktarımı olarak gelişmesine sebep olduğuna dair temel bir eleştiri içermektedir.

Bazı katılımcılar, akademik başarıyı ölçmek için yapılan değerlendirmeler ile ahlaki değerlerin uygulanmasını ölçmek arasında fark olduğunu vurgulamaktadır. Akademik olarak, öğrencinin ders materyallerini ne kadar öğrendiğini belirlemek için yapılan ölçme değerlendirme mümkündür, ancak ahlaki ilkelerin yaşama yansıması ve uygulanması için yapılan değerlendirmelerin eksik olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin sınavlarda akademik başarı elde etmelerine rağmen, günlük yaşamlarında ahlaki ilkeleri

uygulamada eksiklik yaşanabilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin ahlaki değerlerin uygulanması konusunda da değerlendirilmesinin daha faydalı olabileceği ifade edilmektedir. *“Yani şey akademik olarak, ders olarak. İşte kitaptaki konuları, kazanımları öğrenmiş mi, öğrenmemiş mi? Anlamında bir ölçme değerlendirme yapılabilir. Yani çocuğun bilgiyi öğrenmesi açısından baktığımız zaman yapılabilir. Ama orada biz ahlaki birtakım ilkeler öğretiyoruz. İslam inancıyla ilgili, ibadetlerle ilgili bir şeyler öğretiyoruz. İşte Müslüman şunu yapar, bunu yapmaz. Müslüman büyüklerine böyle davranır, işte annesine böyle davranır. Müslüman işte başka insanları kırmaz, dökmez, kötü söz söylemez diye. Orada söylenen ilkelerin yapma yaşama anlamında bir değerlendirme diyorsanız, böyle bir değerlendirme yok. Böyle düşünmüyor zaten insanlar. Yani orada sınavda yalanın tarifini yapar, işte yanlış olduğunu söyler, ölçme değerlendirmeden puanını alır ama dışarıdan işte selam vermenin gerekliliğini, insanları güler yüzlü olması gerektiği yazar tam puan alır. Ama dışarıda yanımdan geçerken öğretmenine veya bir başkasına selam vermez dışarıda mesela okulun dışında veya işte yalan söyler, argo konuşur, böyle de bir durum var. Bu manada bir değerlendirme kastediyorsanız aslında öyle olsa daha güzel olur.” (Ö17, E, K-23)*

“Ben resim öğretmenimize hep şunu söylüyorum, ‘sen bu okuldaki en şanslı öğretmensin’...”

DKAB dersinde ölçme ve değerlendirme konusunda yaşanan bir diğer güçlük ise dersin kendi yapısından kaynaklanmaktadır. Özellikle ahlaki konuların soyut içeriklere sahip olması ve bu nedenle ölçme değerlendirme noktasında doğrudan gözlenebilir olmaktan uzak olması katılımcılara göre bir dezavantaj olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle katılımcılardan bazıları daha somut çalışmalar yapan öğretmenlerin daha şanslı olduğu düşünülmektedir. *“Çünkü ahlaki konularımızın çok fazla boyutu var. Yani ahlaki*

ilkeleri öyle kolay göremez ve ölçemezsin. Ben resim öğretmenimize hep şunu söylüyorum, ‘sen bu okuldaki en şanslı öğretmensin.’ Neden? Senin sonunda senin yaptırdığın ve başında durduğun ve öğrettiğin ürün ortaya çıkıp şuraya asılıyor ama ben de hiç bir şey göremezsin. Hiçbir şey göremezsin hocam, yani senin sene boyunca anlattığın hiçbir davranışı sen gözlemleyemiyorsun yani o davranış çünkü baktınız mı müfredata bilmiyorum. Bizde öyle lisede özellikle namaz yok işte oruç yok işte zekât yok. Yani harekete dökülen bir şey yok.” (Ö11, K, YL, K-21)

DKAB dersinde ölçme ve değerlendirmenin imkânı konusunda buraya kadar vermiş olduğumuz katılımcılara göre farklı düşünen bir katılımcı, dersin sadece teorik bilgi vermekle sınırlı olmadığını, aynı zamanda değerler eğitimi de içerdiğini belirtmektedir. Örneğin, namaz gibi konuların öğrencilere anlatılmasıyla sadece bilgi düzeyinde kalınmaması gerektiğini, aynı zamanda bu bilgilerin günlük yaşamda nasıl uygulandığının da önemli olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin ahlaki değerleri kavram düzeyinde öğrenmelerinin yanı sıra, bu değerlerin gerçek hayatta nasıl uygulanması gerektiğini anlamaları için pratik deneyimlerin ve farklı ortamların gerekliliğine işaret edilmektedir. Sınıf içi ölçmenin bu noktada yetersiz kaldığı ve öğrencilerin değerleri gerçek hayatta gözlemleyebilmeleri için daha geniş bir sürece ve çeşitli ortamlara ihtiyaçları olduğu vurgulanmaktadır. *“Değerler eğitimi de işin içinde olduğu için yani mesela namaz konusunu anlatıyoruz orada tamam namaz ile ilgili bilgileri edinmiş olabilir öğrenci ama hani namaz kılıyor mu veya işte 7. sınıfta ahlaki davranışlar diye bir ünite var orada ne olduğunu öğrenmiş olabilir adalet nedir, işte mütevazılık nedir? Kavram olarak öğrenmiştir. Ama hani hayatında uygulama aşaması olarak hani onu gözlemlemek için süreç lazım farklı ortamlar lazım aynı zamanda sadece sınıf ortamı değil öyle söyleyeyim. DKAB dersi diğer derslere göre ölçme değerlendirme açısından çok farklı...” (Ö8, K, K-18)*

“Ben DKAB’ın çok ölçülebilir olduğunu düşünmüyorum.”

Bazı katılımcılar ise DKAB dersinde ölçme ve değerlendirme yapmanın mümkün olmadığını düşünmektedir. Dersin yapısı gereği ölçme ve değerlendirme yapmanın mümkün olmadığını düşünen katılımcılar, bilgi düzeyinde yapılan ölçmenin çokta anlamlı olmadığını düşünmektedir. Katılımcılar, ahlaki konuların birbirine sıkı sıkıya bağlı olması nedeniyle çok karmaşık olduğunu belirtmektedir. Katılımcılar, öğrencinin dürüstlük, güvenilirlik gibi kavramları anlamasını ve içselleştirmesini ölçmenin zorluğuna dikkat çekmektedir. *“Hocam, olmaz mı, şimdi din dersinin, tekrar söyleyeyim, ben çok ölçülebilir olduğunu düşünmüyorum. Çünkü konular çok net birbirinden ayrılabilir konular değil. Özellikle o ahlaki konular. Çok iç içe, çok girişik. Dolayısıyla çocuğa, hani yani dürüstlüğü anlatırken, o güvenilirliği veya doğruluğu, işte ya da başka insanların sevgisini vesaire. Hani bunları böyle çok net bir şekilde birbirinden ayıramıyorsunuz. Bu sebeple de bu tarz konuları özellikle... Yoksa hani, iftar nedir, sahur nedir, onu kitabi değil ki, zaten yani, çocuk onu her türlü her yerde öğrenebilir aslında, bunu ezberleyebilir. Bu tanımı, öyle yapmaz da, kitaptaki gibi yapmaz da, kendi cümlesiyle, öyle ya da böyle, bunu ifade edebilir. Hani biz bunu ölçüyoruz ama ben işte zorlandığım kısım, o, özellikle hissettirdiği duygular, işte geçiş, özellikle o ahlaki konularda ki, oranın çok daha önemli olduğunu düşünüyorum. O konuların net ölçülemediğini düşünüyorum. O yüzden sıkıntı yaşıyorum. Bu nedenle DKAB’ta ölçme yapılmaması gerekiyor. Bilmiyorum şu anda üniversite sınavına kadar uygulanıyor. Ben açıkçası 20 yıllık öğretmen olarak bakıyorum. Arada bir o sorulara hocam ben cevap veremiyorum o kadar detay o kadar bilgi yani üniversitede verilmiyor. Bu kadar böyle ölçülebilir bir şey olduğunu düşünmüyorum. Dediğim gibi din vicdan işidir, din kalp işidir, yürek işidir. Dolayısıyla kâğıtla testle soruyla çözülebilecek ya da sorulabilecek*

sorular değildir. Tabii ki o bilgi onu ne kadar öğrendiği belki evet bir şekilde ölçülebilir ama yolu ve yöntemi test tekniği değil bence.” (Ö13, K, ÖÖ, K-20)

“Bilemiyorum hocam, yani bunları ölçecek bir yöntem veya teknik varsa da benim haberim yok.”

Bazı katılımcılar dinin ve vicdanın soyut kavramlar olduğunu ve bu nedenle onları ölçmek veya değerlendirmek için matematik gibi kesin yöntemlerin kullanılamayacağını vurgulamaktadır. Böyle düşünen katılımcılar, din ve vicdan gibi kavramların insan ilişkileriyle ve davranışlarla bağlantılı olduğu ve bu nedenle daha soyut bir şekilde ifade edilebileceğini belirtmektedirler. Ayrıca, öğrencilerin akran değerlendirmeleri veya öz değerlendirmeler gibi yöntemlerle din ve vicdan gibi kavramları ölçmeye çalıştıklarında öğrencilerin sıkıldıkları ve bu tür değerlendirmelerde gerçek duygularını ifade etmek yerine *beklenen cevapları verme* eğiliminde oldukları belirtilmektedir. Bu durumda, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin öğrencilerin gerçek anlayışlarını ölçmekte yetersiz kaldığına işaret edilmektedir. *“Din, kalp işi yürek işi çünkü yani vicdan işi bu. Çünkü din dediğiniz şey böyle. Hani matematik gibi oturup problemi çöz efendim işte hadi git market hesap kitap yap. Hani öyle bir şey değil ki bu daha hayatın içerisinde. Daha soyut daha davranışla gösterilebilecek bir şey olduğu için daha insan ilişkilerine yönelik bir şey olduğu için. Bilemiyorum hocam, yani bunları ölçecek bir yöntem veya teknik varsa da benim haberim yok. Bilemiyorum muhakkak ki şeyler vardır. Belki işte akran değerlendirmeleri işte öz değerlendirmeler vesaire. Hani onlar olabilir? Onların da uygulaması çocuklarda çok sıkıcı, çok sıkılıyorlar. Hocam yaptık, yani onları da zamanında yaptık. Çok sıkılıyorlar. Onlara cevap verirken şey yapıyor. Yani çocuk orada olması gereken cevabı veriyor. Anlatabildim mi gerçek cevabı vermiyor, içselleştirip de*

gerçekten o şeyi işaretlemiyor. Ne söylemem gerekiyor, ne vermem gerekiyor onu işaretliyor, geçiyor.” (Ö13, K, ÖO, K-20)

Katılımcıların çoğu, DKAB dersinde ölçme değerlendirmenin mümkün olduğunu düşünürken, bazı katılımcılar ise ölçmenin mümkün olmadığını savunmaktadır. DKAB dersinde ölçme değerlendirmenin mümkün ve hatta gerekli olduğunu düşünen katılımcılar arasında dinî öğrenme modeline yakın yaklaşımları benimseyenler dinin içselleştirilmesi ve yaşantıda gösterilmesi gerektiğini düşündüğü için, DKAB dersinde sadece bilgi ve kavrama düzeyinde değil, dini davranışın pratiğe dönüşmesi düzeyinde ölçme yapılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır.

4.2.2 DKAB Dersinde Ölçme ve Değerlendirmede Kuramsal Arayış: Sosyal Bilimsel Din Eğitimi ve Din Okuryazarlığı

Katılımcılara yöneltilen DKAB dersinde ölçme değerlendirmenin imkânına dair ne düşündükleri sorusu neticesinde ortaya çıkan verilerden elde edilen bu başlıkta katılımcıların ölçme değerlendirme noktasına bir arayış içerisinde oldukları anlaşılmaktadır. Bir önceki başlıkta katılımcıların çoğunluğunun DKAB dersinde ölçmenin mümkün olduğunu ifade etmelerine rağmen nasıl sorusuna verecekleri net bir cevabın olmayışı dikkate değerdir. DKAB dersinde ölçme değerlendirme yapılabileceğini savunan ve bunun mümkün olmadığını ifade eden katılımcıların ortak noktası bu konudaki fikirlerini açık bir zemine taşıyamamaları daha çok bireysel dilek ve temennileri üzerinden konuyu ele almalarıdır. Bu verilerden hareketle denilebilir ki DKAB dersinde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin nasıl yapılandırılması gerektiği konusu katılımcılar için halen karmaşık bir konudur. Bu başlık altında katılımcıların DKAB dersinde ölçmenin *nasıllığı* konusundaki arayışlarına yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

“Özellikle şimdi doksanlarda falan biz normal Müslüman insanlar böyle Müslüman dediğim muhafazakâr mı dersiniz? Dini duyarlılığı yüksek insan mı dersiniz? Artık ne dersiniz yani? Benim gibi düşünen insanlar diğer benim gibi düşünmeyen insanların çocuklarıyla ilgileniyordu, onların çocukları geliyordu bizim gibi babalarını annelerini değiştiriyorlardı, böyle bir şey vardı... Şu anda biz kendi çocuklarımızı muhafaza edemiyoruz. Mesela ben burada tesettür anlamında, tesettür şeydir çok önemlidir. Tamam, tesettürlü olmayanlar kötü değil. Yani din dışı değil ama baktığın zaman bu okulda sınıfta kızlar içerisinde tesettür sınıflarda 1-2 tane... Çocukların resimlerine bakıyorum, son sınıftakilerin lise 1 resmine bakıyorsun, notları incelerken görüyorsun, a bu başörtülüymüş diyorsun. Annesi geliyor normal klasik orta Anadolu insanı. Çankırı'dan, Yozgat'tan, Çorum'dan, Kırıkkale'den gelen insanların en azından %80'ninde üzerinde sağ kesimin olduğu bir yer burası. 200 bin nüfuslu Pursaklar. Şimdi onların çocukları şu anda tesettürsüz ve onların oğulları mesela farklı farklı şeylerle bize geliyorlar, aynı endişelerle geliyorlar. Yani biz not verme vs. falan benim amacım değil. Amaç bir kişi bile önemli, yani kazanmak yani çocuklarla alakalı bir şeyler yapabilmek. Yani böyle kalıcı da oluyor. Yani baktığın zaman, ilgilendiğin zaman. Onun için herkesi kendi şartları içerisinde değerlendirecektir, Allah Teâla. Ben bir şey demiyorum. Mesela Hicri işte 2. 3. asırlardan bahsedenler işte devri kötüye gidiyor şöyle de. Hayır, bak şu anda da ben çok ümitliyim. Mesela devir kötüye falan da gitmiyor ama farklı şeylerle geliniyor, silahlarla farklı efendim işte savaş şeyleriyle geliniyor. Bizim onlara hazırlıklı olmamız lazım. Benim amacım o yani...” (Ö18, E, YL, K-22) Katılımcının ifadeleri bazı DKAB öğretmenlerinin mesleğe profesyonel bir bakış açısından ziyade duygusal ve ideolojik bir yaklaşım sergilediğini göstermektedir. Öğrencilerin tesettüre girip girmemeleri, ders içi ölçme ve değerlendirme süreçleriyle ilişkilendirilmektedir. Bu veri,

öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin ve mesleki tutumlarının ele alınması gerektiğini göstermesi bakımından önem arz etmektedir.

“Önemli olan bir öğrenci de olsa kazanmak.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genelinde mevcut ölçme değerlendirme uygulamalarının yetersiz kaldığı veya gereksiz olduğu bunların dışında başka şeyler yapmak gerektiğine dair genel bir kanı olduğu dikkat çekmektedir. Katılımcıların kendilerini ifade ederken satır aralarında bir arayış içinde oldukları hissedilmektedir. Katılımcıların bir dersin öğretmeni olmanın ötesinde yaşam tarzı inşa eden, öğrencilerin hayatlarında dönüşümsel bir etki bırakmak isteyen bir yaklaşım benimsediği görülmektedir. *“Önemli olan bir öğrenci de olsa kazanmak... Bunlar gereksiz şeyler yani sınav yapma bir dincinin vs... Esas hedeflediğim şey başka şey. Çok büyük problemlerimiz var. Ben hani yok efendim sınav şöyle yaptım, sınavdan şöyle, şundan yüzdelik verdim, bu saçma geliyor bana yani. Ben diyorum sınıfa girdiğim zaman herkes bilsin, arkadaşlar bu dersten herkes geçecek hiç kimse kalmayacak. Problem yaşıyor muyum? Hiç de yaşamıyorum yani. Disiplin problemi mi yaşıyorum? Hiç de yaşamıyorum.”* (Ö18, E, YL, K-22) Katılımcı bu ifadelerle, sınavların gerçek öğrenme ve gelişme üzerindeki etkisini sorgulamakta ve bunların gereksiz uğraşlar olduğu ve gerçek problemlere çözüm getirme noktasında ise yetersiz kaldığını düşünmektedir. Katılımcının önemli olanın dinin günlük yaşamın bir parçası olması ve insanın dinin şekillendirdiği bir hayat sürmesi gibi görüşleri teolojik din eğitimi yaklaşımı ile benzerlik gösterdiği değerlendirilmektedir. Teolojik din eğitimi yaklaşımında eğitim, sadece bilgi aktarmayla sınırlı değildir; aynı zamanda öğrencilerin manevi gelişimlerine yardımcı olacak uygulamaları da içermektedir. Teolojik din eğitimi yaklaşımında dua, ibadet ve diğer dini uygulamalar ve içsel bir tekâmül süreci ön plana çıkmaktadır. Katılımcının ölçmeyi

gereksiz bir uğraş olarak görüp önemli olanın öğrencinin yaşamındaki dini gelişim ve öğrenciyi kazanmak olduğu düşünüldüğünde pedagojik bir eğitim anlayışından ziyade teolojik bir eğitim anlayışını benimsediği anlaşılmaktadır. Benzer bir bakış açısı da “Öğrenci benden ne kadar istifade etmiş? Anlattığım bir şeyi veya konuştuğumuz, sohbet ettiğimiz bir manayı ne kadar kendi âleminde onu uygulayabilecek seviyeye gelmiş? Ben hep o noktalara bakıyorum.” (Ö6, E, DR, K-31) ifadelerinde kendini göstermektedir.

“Tam bilmiyorum ama başka bir yolu olmalı...”

Bazı katılımcılar, öğrencilerin ders materyalini öğrenme konusunda genellikle zorluk yaşamadıklarını belirtmektedir. Ancak, asıl önemli olanın öğrencilerin bu bilgileri hayata ne kadar başarılı bir şekilde uyguladıklarının olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle, katılımcılar, öğrencilerin bilgileri içselleştirme ve uygulama düzeylerini değerlendirmek için geleneksel değerlendirme araçlarının yanı sıra, uygulamaya dayalı ve içselleştirmeyi ölçmeye yönelik alternatif değerlendirme yöntemlerine de önem vermektedir. Bu yaklaşım, öğrenci başarısını sadece akademik notlarla değil, aynı zamanda manevi değerleri içselleştirme ve hayata uygulama becerisiyle de ölçmeyi amaçlamaktadır. “Bizim dersimizin manevi yönü de ağır bastığı için öbür yönü zaten hani bir şekilde öğrenci ezberleyip geçebilir ama bence de manevi yönü daha çok ağır basıyor. O yüzden çok çok önemli asıl mesela benim önem verdiğim o. Ama konuyu bizim okulda özellikle öğrencilerin konuyu öğrenip öğrenmeme açısından sıkıntısı yok. Yazılılarda, denemelerde problem yaşamıyoruz ama hayata uygulama açısından ne kadar başarılı olmuşum olmamışım asıl ona bakıyorum ben... Ya da öğrenci ne kadar bunu içselleştirmiş içselleştirememiş...” (Ö8, K, YL, K-18) İçselleştirme kavramı, genellikle yapılandırmacı eğitim ilkesiyle yakından ilişkilendirilir. Yapılandırmacı eğitim, öğrenmeyi aktif bir süreç olarak görür ve öğrencilerin bilgiyi kendi deneyimleri ve

mevcut bilgi yapılarıyla ilişkilendirerek yapılandırdıklarını vurgular. Bu yaklaşıma göre, öğretmen sadece bilgiyi aktaran bir figür değil, aynı zamanda öğrencilerin anlamalarını ve bilgiyi kendi bağlamlarında inşa etmelerini destekleyen bir rehberdir. Öğretmen, öğrencilere yeni bilgiyi sunarken onları yönlendirir, fakat öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder ve kendi öğrenmelerini inşa etmelerine olanak sağlar. İçselleştirme süreci, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini kendi kişisel anlayışlarıyla entegre etmelerini ve bilgiyi kendi düşünme süreçleriyle birleştirmelerini ifade eder. Bu, öğrencilerin sadece ezberlemek yerine, bilgiyi anlamalarını, içselleştirmelerini ve uygulamalarını sağlar. Bu şekilde, öğrenciler bilgiyi daha derinlemesine anlarlar ve kendi yaşamlarında uygulayabilecekleri bir şekilde öğrenirler. Ancak katılımcının bunu hangi yöntemle, nasıl yapacaklarına dair zihinsel bir netlik durumu olmadığı anlaşılmaktadır. Zihinsel bir arayış ve “*bunun başka bir yolu olmalı*” düşüncesi hâkim olduğu göze çarpmaktadır.

Bazı katılımcılar akademik başarıyı sadece notlarla değil, daha geniş bir perspektiften ele almayı savunmaktadır. Bu bakış açısı, öğrencilerin sadece akademik bilgiye değil, aynı zamanda dini değerleri içselleştirmesi, sosyal becerileri geliştirmesi ve ahlaki değerlere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu anlamda katılımcılar, öğrencinin ders dışı davranışlarına ve sosyal etkileşimlerine dikkat çekerek, değerlendirme sürecinin daha kapsamlı ve öğrenci odaklı olması gerektiğini ifade etmektedir. “*Günümüzde özellikle öğrencilerimiz ölçme değerlendirmeyi sadece not bazında görüyor yani bir yüzlük sisteminde 100 aldıysa kendisini başarılı olarak görüyor ama bizler için bu durum çok fazla böyle değil yani her zaman sınavdan 100 alan bir öğrenci başarılı bir öğrenci demek değildir. Çünkü sınavda ölçtüğümüz durumlar veya değerlendirdiğimiz kriterler sadece soru üzerinden kalıyor ama biz sadece sınava göre ölçme değerlendirme yapmıyoruz. Yani yazılılara göre yapmıyoruz öğrenci için ölçme ve değerlendirme sadece yazılılardan ve nottan ibaret. En iyi yaptığım şey gözlemdir. Çok*

iyi gözlem yaparım öğrencilerimin ders dışı hareketleri benim için çok önemlidir. Merdivenlerden inerken bir öğrencim selam vermeyi biliyorsa, tebessüm etmeyi biliyorsa, arkadaşı düştüğünde onu kaldırabiliyorsa ya da panodan düşen bir kâğıdı ‘hocam bunu tekrar asalım’ diye yanıma getirebiliyorsa öğrencim aslında birçok şeyi beraberinde öğrenmiş demektir. Hani bunu yazılı kâğıdında soramazsınız ama bu davranışlar da bizim istendik yönde geliştirmemiz öğrenciden beklediğimiz davranışlardır.” (Ö12, K, EF, K-12) Bu bakış açısı, öğrencinin dini eğitim sürecinde sadece ezberci bir yaklaşımı değil, dini bilgiyi anlama, içselleştirme ve hayata uygulama üzerine odaklanmayı desteklemektedir. Ancak, öğrencilerin ders dışı davranışlarının ve sosyal etkileşimlerinin değerlendirme sürecine dâhil edilmesi konusunda dikkatli olunmalıdır. Değerlendirme sürecinde öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini dikkate almak önemlidir, ancak bu değerlendirme objektif ve adil bir şekilde yapılmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin dini bilgi ve anlayışlarının yanı sıra ahlaki ve etik değerleri içselleştirmesi için fırsatlar yaratılmalı ve bu süreçte öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır.

Bazı katılımcılar, öğrencilerin belirli kazanımları ne kadar içselleştirdiğini değerlendirirken, sadece şu anki performanslarına değil, gelecekteki potansiyellerine de odaklanmaktadır. Bir öğrencide henüz gelişmekte olan ufak bir kıvılcımı fark ettiğinde, onun ileride bu kıvılcımın daha da büyüüp olgunlaşabileceğine inanmaktadır. “Ben performans olarak öğrenciyi değerlendirdiğimde daha çok verdiğim veya yüklemeyi arzu ettiğim dersin kazanımlarında olan bir manayı öğrenci âleminde ne kadar yerleştirmiş... Yani o öğrenci de o davranışla ilgili ufak bir kıvılcım görüyorsam daha yeşermemiş bile olsa bu ilerde buna dönüşür. Allah’ın izniyle bugüne kadar da bunun geri dönüşümlerini aldım. Yani öğrencilerin çoğu o manayı gördüğüm öğrencilerin çoğu beni aramışlardır, konuşmuşuzdur. Bir bakıyorum hayatında çok olumlu davranışlar sergiliyor, o dönemde baktığında bu çocuktan adam olmaz diyorsun ama bir bakıyorsun ki ileride taban tabana

zıt bir hale gelmiş. Yani eskiye göre olumlu manada bir davranış kazanmış.” (Ö6, E, DR, K-31) Katılımcı, geçmiş deneyimlerinden yola çıkarak, birçok öğrencisinin bu şekilde potansiyellerini gerçekleştirdiğini ve olumlu yönde değişim gösterdiklerini belirtmektedir. Öğrencilerin bazen başlangıçta umut verici olmadığına dair ilk izlenimlerinin bile ileride tamamen değişebileceğini dikkate alarak hareket ettiğini ifade etmektedir. Katılımcının mevcut durumu ölçme ve değerlendirme yerine ileride bir zaman gelişebilecek istenen davranışları beklemeyi neden tercih ettiği sorulduğunda “Çünkü puanlamada pek objektif olamıyorsun. Çünkü öğrenci psikolojisi, kopya çekiyor çünkü başarılı olmak diğerlerinin nazarında küçük düşmemek, işte ailesine karşı mahcup olmamak noktasında çocuk mutlaka eğer düşük not alma ihtimali varsa sağa sola bakarak veya başka bir şeye, vasıtayla kopyaya teşebbüs edebiliyor. Bu da başarıyı değerlendirmede doğru bir ölçü olmuyor yani not meselesi.” (Ö6, E, DR, K-31) şeklinde cevap vermiştir. Bu yanıtı dikkat edildiğinde katılımcı için ölçme ve değerlendirme sadece not vermek için yapılan ve sınıf içinde anlık performansın ortaya konmasıyla sınırlı olan geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışının hâkim olduğu görülecektir.

Bazı katılımcılar ise DKAB dersine yönelik toplumsal algı ve beklentiye uyum sağlayarak ölçme ve değerlendirme bilimi açısından olumsuz sonuçlar doğuracağı değerlendirilen uygulamalara başvurduklarını ifade etmişlerdir. *“Din kültürü hani basit sıradan bir sınav yapıp zaten hani mantığını hatırlarsınız belki öğrenci geçirme odaklıyız yani çok fazla ayrıntıya girmemize gerek yok çocuğa geçebileceği sorular soracağız bu mantıkla hareket ettik hep böyle de söylendi bize ‘çocuklar kalmasın’ dendi ‘çocuklar yüksek not alsın’ dendi. Hani üzerine çok artı bir şey düşünmedim de açıkçası ben de çocuklar geçsin diye elimden geleni yaptım ama vermek istediğim her şeyi de vermeye çalıştım. Dediğim gibi hani süreç içerisinde kendi yaptıklarım var ama yazılı sınavlar ya da sözlü sınavlar şeklinde yaptığım şeyler... Performanslarda çocuklara bol not vermeyi*

hedefledim o ölçmelerde ama onun dışında hani öğrencilerle ilişkiyi kurup onlarla onların ne öğrendiğini öğrenmeme dini ahlaki değerleri ne derece aldığını tespit etme anlamında ufak tefek şeyler her zaman her daim yaptım.” (Ö1, K, İF, K-17) Katılımcının ifadesine göre sınavlarını basit ve öğrencinin mantığı hatırlamasına odaklı olarak tasarlamaktadır. Ancak, bu tür sınav tasarımlar güvenilirlik ve geçerlik sorunlarını beraberinde getirmektedir. Sınavların gerçek öğrenmeyi ne derece yansıttığı, geçerlik açısından sorgulanmalıdır. Ayrıca, sınavların eşitlik, adalet ve objektiflik ilkelerine uygunluğu da değerlendirilmelidir. Katılımcı ayrıca öğretmenin performans değerlendirmesinde öğrencilere bol not vermeyi hedeflediğini ifade etmektedir. Ancak, bu yaklaşım değerlendirme sürecinde objektiflik ve tutarlılık sorunlarına neden olacaktır. Her öğrencinin performansının eşit şekilde değerlendirildiği ve öğrenciler arasındaki farklılıkların nasıl ele alındığı gibi konuların gözden geçirilmesi önem arz etmektedir. Katılımcının öğrencilerle kurduğu ilişki ve öğrenme sürecini anlama çabasının altının çizildiği görülmektedir. Bu formatif (biçimlendirici) değerlendirme sürecinin bir parçasıdır. Formatif değerlendirme, öğrencilerin öğrenme sürecini sürekli olarak izleyerek geri bildirim sağlama ve öğrenmeyi geliştirme fırsatı sunmaktadır. Katılımcı yazılı ve sözlü sınavların değil, aynı zamanda öğrencilerle kurulan ilişki ve kişisel değerlendirmelerin de yapıldığını ifade etmektedir. Bu, öğrencilerin farklı yetenek ve özelliklerinin daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlayacaktır. Ancak, kullanılan alternatif değerlendirme yöntemlerinin objektiflik ve geçerlik açısından dikkatle incelenmesi gerektiği gözden kaçırılmamalıdır.

Katılımcıların ifadeleri genel olarak irdelendiğinde ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin farkındalık, bilgi düzeyleri ve uygunluk konularında belirsizliklerin olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, özellikle öğretmenlerin yapmış oldukları ölçme ve değerlendirme uygulamalarının bilimsel ölçme değerlendirme

standartlarına uygunluğu konusunda duydukları endişelerle ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler, kendi uygulamalarının bu standartlarla ne ölçüde uyumlu olduğunu sorgulamaktadırlar. *“Yani... Şunu söyleyeyim öğretmen arkadaşlarımızın birçoğunda, bende dâhil belki yeterli olduğumuz kanısı da var. Yani dışarıdan yeni bilgilere belki bazı zamanlar kendimizi kapatabiliyoruz. Ben ölçmeyi biliyorum aslında en baştan söyleyeyim bizim ölçme diye bildiğimiz o bilimsel ölçme değerlendirmenin ne kadarına yaklaşıyor bilmiyorum. Siz belki daha iyi bilirsiniz. İşte işin uzmanlık kısmı sizde olduğu için. Ya ben bizim ölçme değerlendirmeden anladığımız ile gerçek anlamda ölçme değerlendirmen birbiriyle çok fazla örtüşmediğini, örtüşen yanları vardır illaki ama çok kısmi bir benzerlik gösterdiğini düşünüyorum hocam.”* (Ö15, E, İF, K-15) Bu bağlamda, öğretmenlerin bilgi ve uzmanlık eksiklikleri, dış kaynaklara başvurma ihtiyacını artırmaktadır. Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme konusundaki farkındalıklarını artırarak profesyonel gelişimlerine katkıda bulunabilecekleri mekanizmalara ihtiyaç duymaktadırlar. Bu süreç, öğretmenlerin daha etkili ve bilimsel temellere dayalı değerlendirme stratejileri geliştirmelerine yardımcı olacak ve sonuç olarak öğrenci başarısını artıracaktır. Bu nedenle, öğretmenlerin kendi becerilerini ve uygulamalarını sürekli olarak değerlendirmeleri ve bu sayede profesyonel gelişimlerine katkıda bulunmaları önemlidir.

Bazı katılımcılar ise mevcut ölçme araçlarının öğrencinin gerçek performansını ortaya çıkaramadıklarını düşünmektedir. Bazı katılımcılar, sınıf içindeki öğrenci performanslarını gözlemleyerek ve sınav sonuçlarına dayanarak yaptığı bir değerlendirmeden beklenmedik sonuçlar aldığını ifade etmektedir. Başka bir deyişle katılımcılar, bazı öğrencilerin sınıf içindeki etkinlikleriyle sınav performanslarının paralellik göstermediğine dikkat çekmektedir. Bazı öğrencilerin ders esnasında aktif olmadığı veya dikkat çekmediği, ancak sınavlarda beklenmedik derecede yüksek notlar

aldığı vurgulanmaktadır. *“Mesela ben derste bakıyorum bazı öğrenciler o kadar iyi ki derste ama sınavda bakıyorum yok yani çocuk yansıtamıyor sınava yansıtamıyor. Bazı çocuklar var derste çok silik ya çocuğa bazen şaşıırıyorsun, çocuk bu sınıfta yok gibi ama yazılı kâğıdına bir bakıyorsunuz bazen 100’lük kâğıtlar oluyor yani...”* (Ö7, K, K-16) Bu durum, öğrencilerin öğrenme tarzlarının ve performanslarının çeşitlilik gösterebileceğini ve bu nedenle sadece klasik yöntemlerle yapılan ölçme sonuçlarına dayalı bir değerlendirmenin yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Katılımcının ifadesi, öğrencilerin gerçek potansiyellerini tam olarak ortaya çıkarabilmek için daha geniş bir perspektifle kapsamlı bir ölçme değerlendirme sürecinin yürütülmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Katılımcının bu arayışı, sosyal bilim olarak eğitim bilimleri, ölçme ve psikometri alanındaki gelişmelerin dikkate alındığı bir ölçme değerlendirme sürecinin yapılandırılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Katılımcılara göre tarihte, coğrafyada edebiyatta öğrenme nasıl gerçekleşiyorsa din söz konusu olduğunda da benzer bir süreç işlemektedir. Nitekim öğrenme süreci için derslere göre farklı bir mekanizma söz konusu değildir. Bu nedenle diğer derslerde ölçme değerlendirme yapılabiliriyorsa din dersinde de rahatlıkla ölçme değerlendirme yapılabilmelidir. Ancak din dersindeki ölçme değerlendirme süreçlerini tam anlamıyla işe koşmaya engel olan husus din dersleri ile ilgili gelişen bir kanaatin söz konusu olduğu ifade edilmektedir. Bu algıya göre din dersi zor olmamalı öğrenciler bu dersten düşük almamalı ve yüksek notlarla bu dersi tamamlamalıdır. Katılımcılar bu algının gelişmesinde DKAB dersinin tarihsel gelişimi ve bunun bir sonucu olarak DKAB öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yaklaşımlarının etkili olduğunu düşünmektedir. *“Türkçeyi doğru anlayan her öğrenci aslında din sorularını da çok rahat yapabilir. Edebiyat sorularını yaptığı gibi ben bu anlamda bizim ölçme değerlendirme yöntemimizin daha doğrusu soru tipimizin edebiyata çok benzetiyorum ya da Türkçeye çok*

benzetiyorum. Ama bir şekilde DKAB dersi kolay olmalıdır, DKAB'tan zor soru sorulmaz algısı neden oluştu? Dediğim gibi yani belki de bol keseden not veren ölçme değerlendirme nedir bilmeyen arkadaşlarımızın daha önce yaptığından mı kaynaklanıyor? Aynı şeyi bekliyorlar ama aslında benim sorularımı Türkçe sorularından ya da edebiyat sorularından çok farkı yok biçim olarak. Dolayısıyla edebiyattan düşük alabiliyorsa dinden de alabilir. Ben okuduğunu anlama kavrama iki bilgi arasındaki ilişki kurmayı, bu beceriyi ölçüyorum. Edebiyatçıların ölçtüğü gibi de, coğrafyacıların ölçtüğü gibi... Ama maalesef din böyle algılanmıyor. Yani dinde ki bir bilgiyi nasıl öğreniyorsa çocuk daha doğrusu edebiyatta ki Türkçedeki coğrafyadaki bir bilgiyi nasıl öğreniyorsa aslında dinde ki bilgiyi de öyle öğreniyor. Öğrenme süreçleri değişmiyor din söz konusu olduğunda, dolayısıyla diğer öğrenme süreçlerinde başarısızsa, eğer bilişsel becerileri zayıfsa bu dine de yansıyor. Dinde farklı bir sonuç doğurmuyor. Çünkü aynı yolla öğreniyor. Öğrenci bilgi öğrenme süreçleri aynıdır. Değişmez yani edebiyatı öğrendiği şekilde dini öğrenir. Söz konusu din olduğundan farklı yeteneklerimiz söz konusu olmuyor. Ama dediğim gibi din öğretmenlerinin şöyle bir kaygısı var, kendini daha çok sevdirmek, kabul ettirmek. Yani biraz da din eğitimine uygulanan baskı, ideolojik şeyler, din öğretmenlerine uygulanan mobing yani yaşadık bunları. Bu da herhalde şikâyet gelmesin, sıkıntı olmasın diye öğretmenlerinin bolca not vermesi, sağlıklı ölçme değerlendirme yapmamasından kaynaklanıyor. Öyle de bir algı oluştu, din dersi basittir, dinden düşük alınmaz.” (Ö14, K, DR, K-17)

DKAB dersinde ölçme ve değerlendirmede alanında kuramsal arayışlar, sosyal bilimsel perspektiften din okuryazarlığına din eğitiminin tüm alanlarını kapsayacak şekilde geniş bir çerçevede ele alınmaktadır. Bu arayışlar, öğrencilerin dini bilgi ve anlayışlarını değerlendirirken sadece ezberci bir yaklaşımdan ziyade, dinin toplumsal, kültürel ve tarihsel bağlamını da göz önünde bulunduran bir yöntem arayışını

yansıtmaktadır. Sosyal bilimsel perspektif, din eğitimini sadece dini metinlerin öğretilmesiyle sınırlamamakta, aynı zamanda dinin bireylerin düşünce yapısına, toplumsal ilişkilere ve kültürel bağlamlara olan etkilerini de vurgulamaktadır.

Bu bağlamda, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin tasarımı ve uygulanması, öğrencilerin dini bilgi düzeyinin yanı sıra, dinin toplumsal işlevlerini anlama, eleştirme ve yorumlama becerilerini de ölçmeyi amaçlamaktadır. Özellikle, dinin toplumsal ve kültürel boyutlarını dikkate alan ölçme araçlarının geliştirilmesi ve kullanılması, öğrencilerin dinle ilgili geniş bir perspektif kazanmalarına ve dini çeşitli bağlamlarda anlama yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Bu doğrultuda, din eğitiminde sosyal bilimsel yaklaşım ve din okuryazarlığı kavramlarının derinlemesine analizi, öğrencilerin dinî bilgi ve anlayışlarını değerlendirmede daha kapsamlı ve etkili yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

4.2.3 DKAB Dersi Pratiğinde Ölçme Değerlendirme Uygulamaları: Patika Bağımlılığı ve Zorluklar

DKAB dersindeki ölçme pratiklerinin neler olduğu anlamak amacıyla katılımcılara, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde hangi yöntem ve yaklaşımları kullandıkları sorulmuştur. Katılımcılar tamamı geleneksel ölçme değerlendirme araçlarına işaret eden yöntem ve teknikleri dile getirmişlerdir. Özellikle, öğretmenler, öğrenciler, idareciler ve veliler arasında alışlagelmiş ve standart bir şekilde uygulanan kolay sınav yapma, not vermek amacıyla ölçme değerlendirme alışkanlıkları üzerinde durmuşlardır. Bu durum, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde genellikle öğretmen, öğrenci ve veli algılarının şekillendirdiği alışlagelmiş uygulamaların dışına çıkılamayan belirli ön kabullerle *-din dersinden düşük verilmez, din dersi kolay olur, öğrenci dersten düşük alırsa dinden soğur gibi-* hareket edilen bir yaklaşımın benimsenmesine neden

olduğu anlaşılmaktadır. Bu ön kabuller, eğitim süreçlerinde yenilikçi ve etkili değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını engelleyerek, mevcut uygulamaların sürdürülmesine ve ölçme değerlendirmenin etkinliğinin azalmasına yol açmaktadır.

4.2.3.1 DKAB Dersinde Ölçme Değerlendirme Pratikleri

Katılımcılar DKAB dersinde hangi araçları kullanıyorsunuz sorusuna: *“İşte normal yazılılar, yazılıların işte eşleştirilmesi vesaire... Akıllı tahtayı çok kullanmaya başladık. EBA üzerinden ölçme soruları var. Din öğretimi materyal sitesinin ölçmeleri vardı onları da çok kullanıyoruz. Onlardan da çok verim alıyoruz bunların bu şekilde daha çeşitlenerek devam etmesi gerektiğini düşünüyorum.”* (Ö1, K, İF, K-17) Benzer şekilde bir diğer katılımcı tüm yöntemleri kullanıyoruz demesine rağmen anlatırken geleneksel ölçme araçları ve not verme amaçlı bir yaklaşım sergilemektedir. *“Hocam hepsini biz kullanıyoruz yani testleri yani bizim öğrencilerimiz üniversite sınavına dönük oldukları için test çözdürüyoruz. Sınavlar açık uçlu, eşleştirme gibi...”* (Ö2, E, K-25) Bir diğer katılımcı ise klasik ölçme araçlarını kullandıklarını ifade ederken ders süresinin yetersizliği ve öğrencilerin teknik imkânlar noktasında yaşadıkları sorunları dile getirmektedir. *“İşte bir Kahoot’tur bilmem nedir şudur budur hâlâ biz klasik sistemde soru cevap yazılı sorusu fotokopi çekme işte tamamen interaktif oyunlar falan var ama bu sadece derste 40 dakika içerisinde kullanılabiliyor. 40 dakika bittikten sonra bitiyor bunu eve ödevlendirme EBA’da ki erişim olmadığı için çocuklara test gönderiyorsun hocam şifrem yok deyip bırakıyor mesela bu da bir eksiklik.”* (Ö16, K, K-15) Katılımcıların kullandıkları araçların geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımına uygun klasik ölçme araçlarına yönelik örnekleri artırmak mümkündür.

Katılımcıların bazıları ders içi etkinliklerde dijital oyunlar ve küçük etkinlikler gibi interaktif öğrenme araçlarını tercih ederek öğrencilerin katılımını artırmaktadır.

Ancak bu etkinlikler, resmi bir sınav değil; öğretmenin kendi değerlendirme yöntemlerine dayanmaktadır. Öğretmen, dersin başında kilit kavramlar ve hedeflerle ilgili sorularla öğrencilerin önceki konuları anlama düzeyini değerlendirmekte ve bu değerlendirme sonuçlarına göre ders içeriğini şekillendirmektedir. Katılımcılar, dersin sonunda ise öğrenci performansını değerlendirmek için hazır testlerden oluşan soruları kullanmaktadır. Çoğunlukla dijital platformları tercih ederek öğrencilerin katılımını artırmayı hedeflemektedir. *“O anlamda, şimdi şöyle, ders içi etkinliklerde, ders içi etkinlik olarak, dijital etkinlikler var. Oyunlar var. Her ders sonunda mesela, oyunlar oynatarak ya da o küçük etkinlikler yaparak yapıyoruz. Ama bu, Bakanlığın bir ölçme değerlendirmesi değil. Bu, bizim kendi ölçme değerlendirmemiz, burada eksikler olduğunda, hissettiğimizde, özellikle çocuklara, diyoruz ki, bakın şuraya tekrar dönmemiz gerekiyor. Soru cevaplarda, özellikle her dersin başında, ben bir önce işlediğim şeyle ilgili, kilit kavramları ve kilit hedeflerim vardır. Bunlarla ilgili sorular sorarım çocuklara, derse geçmem. Önce, o soruları sorarım ve buralarda bir eksiklik olduğunda, o sorulara cevapların gelip gelmediğine yönelik, eksiklik olduğunda bir önceki konuyu pekiştirir ondan sonra, yeni konuya geçerim. Dersin bitiminde de, bugün konu nasıl işlenmiş? Hadi, bununla ilgili de küçük bir on soruluk, testimiz var deyip, daha çok, bunlar, böyle hazır testlerden oluşuyor. Soru cevaplı ve çoktan seçmeli. Çünkü bu zamana kadar hep öyle hazırladık. Çocuklara onları uyguluyoruz. Çoğunlukla ekrandan yapıyorum ve böyle kâğıt falan da çok dağıtmıyorum. Yani dijital gidiyorum daha çok. Yani test kitap üzerinden değil de dijitalden gidip çocuklara yarıştırmadan işte a diyenler b diyenler c diyenler şeklinde oyuna dönüştürerek soru ekranda, el kaldırmalarını sağlayarak.” (Ö19, E, YL, K-21)*

Bazı katılımcılar ise öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli değerlendirme yöntemleri kullandıklarını ifade etmektedir. Katılımcılar

ayrıca öğrencilere ödevler vererek, sözlü sunumlar, slayt hazırlama, kısa film veya drama performansları gibi farklı formatlarda becerilerini sergileme fırsatı sunmakta ve bu faaliyetleri notlandırmaktadır. Bu çeşitlilik, öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini değerlendirmeyi amaçlayan kapsamlı bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımının bir parçasını oluşturmaktadır. *“Ben açıkçası öğrencilerin hem duyuşsal hem bilişsel becerilerinin gelişmesini istiyorum. Bilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik genelde daha böyle kitap okuma faaliyeti, değerlendirme, yani bununla ilgili dönem boyunca bir değerlendirme yapıyorum. Hem sözlü olarak sınıfta derse aktif katılım sağlıyor mu? Öğrenciler konu hakkında yorum yapıyorlar mı? Kendini iyi ifade edebiliyorlar mı, yorumlarında özgünler mi gibi bir sözlü olarak değerlendiriyorum. Hem de faaliyetin sonunda öğrencilere bir yazılı sınav yapıyorum ve bunda da yine böyle çok ezbere dayalı olmayan, daha çok yaptığımız faaliyetle ilgili genel olarak neler öğrendiler? Bu öğrendikleri bilgileri günlük hayatta başka konularla ilişkilendirebiliyorlar mı? Gibi... Yani bu sadece becerilerini ölçmeye yönelik yazılı ve sözlü değerlendirme faaliyetlerimiz var. Onun dışında muhakkak ödevler veririm. Bu ödevler bazen sözlü sunum şeklinde olur, bazen bir slayt hazırlama şeklinde olur, bazen kısa bir film hazırlama şekli, bazen bir drama hazırlama şeklinde olur. Muhakkak sınıfta bunları sunmalarını beklerim ve bunları da yine nota dönüştürürüm. Bir de zaten Bakanlığın öngördüğü yazılı sınavlarımız var. Bir de bunları uyguluyorum hocam.”* (Ö14, K, DR, K-17)

“Otuz Dokuz kişilik sınıfım var.”

Katılımcılar ölçme değerlendirme süreçlerinde fiziksel açıdan da çeşitli güçlüklerle baş etmeye çalıştıklarını ifade etmektedirler. Özellikle ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi ve teknolojik açıdan sunulan araçların kullanılabilmesi için sınıf mevcutlarının daha makul seviyelere gelmeleri gerektiğini düşünmektedirler. *“Sınıfların*

çok kalabalık olması hani mesela daha fazla bu web 2 araçlarıyla daha fazla etkinlikler yapmak isterim. Hani daha fazla bir konuyu anlatıp hemen üzerine etkinlik ya da işte bu ölçme araçlarıyla ölçtüğümüz zaman çocuk ölçüleceğini de bildiği için daha dikkatli dinliyor. Ama bir çocuğa sıra gelene kadar ötekiler sıkılıyor o yüzden de sınıf mesela bizim sınıflar 39 kişilik sınıfım var yani böyle sınıfım var mesela. Çok kalabalık bence sınıflar 20 kişiyi geçmemeli...” (Ö9, K, EF, K-15)

“Keşke sınıflarımız 20, 25 i geçmese en fazla 20 olsa.”

Başka bir katılımcı, sınıf mevcutlarının gözden geçirilmesi ve daha uygun seviyelere indirilmesi gerektiğine dair benzer görüşlere sahiptir. Ayrıca, ölçme değerlendirme süreçlerinde, öğretmenlerden kaynaklı bıkkınlık, yorgunluk ve motivasyon eksikliği gibi çeşitli sorunların ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Katılımcılar, eğitimde ders içeriği ve ölçme değerlendirme için kullanılabilecek geniş bir kaynak yelpazesinin mevcut olduğunu ancak, bazı öğretmenlerin bu kaynaklara erişmelerine rağmen, ihtiyaç duydukları nitelikli, yönlendirici dokümanlara ulaşmakta zorlandıklarını ve bu konuda hazır materyaller beklediklerini vurgulamaktadır. *“Kaynak yetersizliği ile ilgili hiçbir problemimiz yok. O kadar çok kaynak var ki o kadar çok fırsat var ki yani? Ben zaman zaman facebookta din kültürü grubu var. Görüyorum arkadaş yazmış işte şu konuyu işleyeceğim, öğrenciye nasıl işleyeyim? Mesela ben bu soruları orada sorulmasını çok anlamsız buluyorum. Ya google yazdığınızda ya hiç mi öğretmenim bir şey duymadı. O kadar çok site var ki, Bakanlığın, din öğretimi genel müdürlüğünün kendi materyal sitesi var. O kadar çok etkinlik var ki bulmacalar, interaktif oyunlar. Yani bu öğretmenim hiç mi araştırmadı ya da okulda eğitim alırken hiç mi kurcalamadı bu siteleri? Hani hiç mi bilmiyor da ya da youtubeda yüzlerce binlerce youtube kanalı var. Çok güvenilir kaynaklar var. Oradan neden bak TRT'nin mesela? Dokümanları var,*

belgeselleri var. Yani hiç mi bilmiyor? Oralardan materyal toplamayı, dersini zenginleştirmeyi de bana böyle direkt formül istiyor. Yani böyle somut olarak net cevaplar istiyor. Şuna bak, şöyle yap diye ben mesela bunu çok gerçekten yadırgıyorum. Öğretmenimizin bu konuda açıkçası çok vizyonunun dar olduğunu düşünüyorum ya da kendini geliştirmedğini de düşünüyorum. Kaynak sıkıntımız yok. Sadece yeterince araştırmayan biraz daha doğrusu tembellik yapan, kendini yormayan öğretmenlerimiz var. O yüzden dersi zenginleştiremiyorlar ve zenginleştirmeyince de öğrenci sevmiyor, sıkıcı buluyor çünkü vaaz verir gibi ders işleyince tabi ki sevmez. Öğrenci materyal konusu hiçbir sıkıntımız yok. Yani bu konuda hem devletimizin hem de özel teşebbüslerin oluşturduğu platformlar var. Artık çok sağlıklı paylaşım ağları var. Teknoloji bu anlamda çok inanılmaz fırsatlar sunuyor bize. Bu konuda öğretmenin biraz daha girişken olması lazım ama sınıf kalabalığı konusuna katılıyorum. Onu ben unutmuştum. Şu an yazılı okuyorum. 40 tane öğrenci. Bir sınıf, 40 yazıyı okumak, 40 öğrenciyi tanımak, 40 öğrenciyi de daha çok yaparak yaşayarak. Eğitim yapmak her birini sürece aktif şekilde dâhil etmek hakikaten çok zor. Arada birçok öğrenci kaynıyor. Keşke sınıflarımız 20, 25 i geçmese en fazla 20 olsa.” (Ö14, K, DR, K-17)

Katılımcıların çoğu alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine yönelik bir yaklaşımdan söz etmemesi dikkate değerdir. Katılımcılarca geleneksel ölçme değerlendirme ve klasik yöntemlerin kullanılması Bakanlığın 2023-2024 eğitim öğretim yılı başında tüm derslerde sınavların açık uçlu olması ve en az bir tanesinin ortak yapılması kararıyla klasik ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımını perçinlerken klasik yöntemler içindeki çeşitliliği de sınırlandırmıştır.

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde hangi yöntemi ya da yaklaşımı kullandıklarından ziyade, ölçme sürecini etkileyen

uygulamaları şekillendiren öğrenci, veli ve idarenin yaklaşımına dikkat çektikleri görülmektedir. Bu durum, ölçme değerlendirme süreçlerinin etkinliğini artırmak için, sadece kullanılan yöntem ve yaklaşımların değil, aynı zamanda bu süreçlere etki eden tüm paydaşların tutum ve algılarının da dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

4.2.3.2 DKAB Dersinde Ölçme Değerlendirmeyi Olumsuz Etkileyen Dışsal Unsurlar

Katılımcıların bazıları ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrenci ve veli motivasyonunun sağlanmasının öğretim sürecindeki en zorlayıcı faktörlerden biri olduğunu vurgulamaktadır. Katılımcılar, özellikle sınav odaklı bir eğitim sisteminin öğrencilerin öğrenme yaklaşımını ve motivasyonunu olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Bazı katılımcılar ise öğrencilerin sınavlarda başarılı olma kaygısının, konuları sadece sınavda çıkacak mı çıkmayacak mı şeklinde algılamalarına neden olduğunu dile getirmektedir. Bu durumun öğrencilerin derinlemesine öğrenme yerine ezbere yönelmelerine ve öğrenme sürecine yabancılaşmalarına sebep olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca, öğrenci ve velilerin ölçme ve değerlendirme sürecine olan bakış açılarının, özellikle sınav odaklı yaklaşımın pekişmesine ve öğretimde çeşitliliğin azalmasına neden olduğuna dikkat çekmektedir.

“Konunu anlat ve çık, hatta anlatma test çözdür.”

“Bizi en zorlayan şey; öğrenci ve veli motivasyonu... Mesela şimdi 4. sınıflarda sınav kaldırıldı. Ben bir taraftan ilkokula da giriyorum ortaokula da. Çocuğa bir konuyu ne kadar anladığına yönelik bir şey uygulamak istiyorsunuz, test olur, boşluk doldurma olur. Çocuk hemen şey diyor ‘hocam sınav kalkmamış mıydı?’ yani bu not demek değil. Mesela bunu ifade ederken yoruluyorsunuz. Sonra ortaokula geliyorsunuz ‘hocam TEOG’da çıkacak mı, hocam bu LGS’de çıkacak mı, hocam bu konu bize sorulacak mı?’

yani orada dersi öğrenmekten ziyade sınavda başarılı olmaya odaklanıyorlar. Bu çıkacak mı çıkmayacaksa ezberlemeyecek ya da işte yazılıda bunu soracak mısın sormayacaksan okumayacak. Yani ölçme sadece onlar için yazılı çünkü yazılıda yüksek not alsın tamam, bitti. Değeri yok, bu da sizi yoruyor. Yani bir materyal hazırlıyorsun çocuk kâğıdı uçak yapıp atıyor. Tabii ki yani niye çalışsın ki ve veli de buna destekliyor. Diyor ki ‘hocam bu konu sınavda çıkmayacak niye zorluyorsunuz?’ onların bakış açısı sınavda çıkmayacaksa gerek yok. Hatta şey bile vardı mesela ortaokulda ‘hocam işte LGS’de sorular bu kadar basit gelirken bu kadar zorlamanıza gerek var mı?’ yani ‘nasıl olsa kolay bir ders hani niye bu kadar zorluyorsunuz. Din kültüründe niye Ayetel Kürsi ezberletmeye çalışıyorsunuz hani hiç şimdiye kadar çıkmadı’ diyor... Mesela bilinçli velilerden bunu da duyduk hocam diyor ‘hiç Ayetel Kürsi ezbere çıkmış mı bunu zorla öğretiyorsunuz çocuğa’ orada diyor çocuğa ‘bu çocuk işte matematikte işte şu kadar net yaparsa daha öne geçecek siz onu engelliyorsunuz’ beni bir engel olarak görüyor. Bu sistemde ne kadar çeşitlendirebilirsiniz konunu anlat ve çık diyor sana, hatta anlatma test çözdür.” (Ö3,K, YL, K-17) Katılımcının görüşleri incelendiğinde, ölçme ve değerlendirme sürecinde velilerin ve öğrencilerin yaklaşım ve tutumlarından kaynaklanan sıkıntılar göze çarpmaktadır. Ancak öğretmenlerin sure ezberletme gibi geleneksel din eğitimi yaklaşımına uygun yöntemleri kullanması, öğretim programının temel felsefesi ve yaklaşımı ile çalışmakta hem öğretmenleri hem de öğrenci ve velileri zor durumda bırakmaktadır.

“Siz, Bizi Dinden Soğutuyorsunuz.”

Bazı katılımcılar ise, öğrenci performansını değerlendirmek için kullandığı ölçme araçlarının, sadece yazılı sınav sonuçlarına dayanmasının öğrencilerin gerçek performansını yansıtmadığını belirtmektedir. Özellikle, bu katılımcılar, öğrencilerin ders

dışındaki davranışlarının, öğretmenin belirlediği kriterlere göre değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, bu durumun öğretmenin öğrenci performansını değerlendirme sürecinde yaşadığı güçlüklerin, veli ve öğrenciyle iletişimde de sorunlara yol açtığını belirtmektedir. Öğrenci ve velilerin, sınav sonuçlarına dayalı değerlendirmeye güvenerek öğretmenin diğer ölçme araçlarını sorgulaması ve hatta şikâyetle tehdit etmesi, öğretmenin mesleki özgüvenini zedelemektedir. “Benim ders değerlendirme ölçeğim var işte her öğretilerde olduğu gibi performans adı altında o notu veriyoruz ve orada işte belli kriterleri var çocuklara da bunu söylüyoruz, senenin başında beraber oluşturuyoruz. İşte derse hazırlıklı gelme, defter kitap getirme, davranışlarına uygulama böyle beş tane altı tane kriter çok da değil. Şimdi ben o kritere uygun çocuğa puan verdiğimde eğer yazılı puanın altındaysa veli isyan ediyor. Şimdi o ölçek de benim işime yaramıyor. Görünüşte var ama ben veliye gelip de ‘bakın çocuğunuz ödev yapmadı’, ‘hocam yapmayabilir.’ ‘Bakın çocuğunuz arkadaşına hakaret ediyor’, ‘Ama hocam yazılıdan 100 almıştı.’ Yani o ölçek var devlet benden bunu istiyor her sene düzenliyorum ama bana devlet diyor ki yazılı puanının altında veremezsin. Yazılı bilişsel bir davranış; biliyor ve yapıyor, ezberliyor ve yapıyor. Ama diğerini harekete dönüştürememiş ama puan veremiyorsunuz. Nasıl oluyor mesela ilk önce veli direkt size geliyor. Sizinle işte bir konuşuyor ama tatmin olmuyor. İdareye gidiyor idaredaki kişiler de bu çocuğun aslında başarılı bir çocuk olduğunu size güzelce izahatını yapıyor. ‘Öğrenciye yazılı puanın altına veremeyeceğimizi’ söylüyor. Sizde işte dilekçe... ‘Hocam başımız ağrmasın şimdi uğraşmayalım’ diyerek o notu bir şekilde veriyoruz yani. İster gönlünüzle verin isterseniz bu İlçe Milli Eğitime gitsin... İşte veli biraz olmadı ‘siz bizi dinden soğutuyorsunuz’ deyince mesela bu çok büyük bir şey şimdi çocuğu dinden mi soğutalım? Ya da işte çocuk diyor ki bu çocuk din dersine karşı soğudu. Çünkü öğretmeni sevmiyor çünkü notunu vermiyor. Yani oradan ilçeye gidince ilçede bu hani aman işte

sosyal medyaya yansımaları, kapıyor ya da veli tehdit ediyor 'sosyal medyaya mı koyalım istiyorsunuz?' Oralar baskılanıyor, tatlılıkla baskılanıyor. Burada öğretmene o kadar büyük bir güvensizlik var ki yani bir öğretmen normalde hiçbir zaman çocuğa yazılı puanının altında puan vermez zaten biliyoruz. Hatta bazı öğrenciler yazılı da yapamaz işte onun kapasitesi odur yazıyı yazamıyordur, hastadır ama dersteki duruşuna puan veririm o ayrıdır. Ders anlatmama güveniyorlar ama düşük puan verdiğim zaman bana güvenmiyorlar. Buradaki tezat da işte bizi bağlıyor. Mesela CİMER bu konuda bizim elimizi bağlıyor. Mesela bir şey olsa 'CİMER'e giderim. CİMER'e şikâyet mi etmemizi istiyorsunuz?' Tehdit yani bu bizim için tehdit. 'CİMER'e şikâyet edeyim de gör...' ”

(Ö3,K, YL, K-17) Katılımcının bu ifadesi incelendiğinde ölçme ve değerlendirme ilkeleri ile eğitim bürokrasisi ve veli sarmalında sıkışmış bir öğretmen profili karşımıza çıkmaktadır. Yoğun bir sistem baskısı altında öğretmenin ölçme ve değerlendirme biliminin bir gereği olarak ortaya koyacağı sonuçlar zaman zaman kendisine yönelik mesleki var oluş tehditleri ile karşılaşmakta olduğunu göstermektedir. Bu durum zamanla öğretmenlerde sistemsel yabancılaşmaya ve sistemin dayattığı kabul edilemez girdilerin baskısı altında tükenmişliğe sebep olduğu değerlendirilmektedir.

“Ya ben kâğıdı öğrenciye göstermeden önce notu e-okula girdiysem veli kesin okula geliyor.”

Katılımcılar, özellikle veli ve idare ile sorun yaşamamak adına sık sık değerlendirme süreçlerinde kolaylaştırmaya gitmek zorunda kaldıklarını ifade etmektedirler. Bu durum, öğrencilerin genel beceri seviyelerini temel alarak soruların kolaylaştırılması ve açık uçlu soruların daha çok yorumlama odaklı olması gibi yöntemlerle tezahür etmektedir. Ancak, bu yaklaşımın sonucunda dersin gerçek öğrenme hedeflerine uygun bir değerlendirme yapılamadığından bahsedilmektedir. Ayrıca,

öğretmenlerin not verme süreçlerinde diğer derslerin notlarına bakma ihtiyacı hissettikleri ve veli beklentilerini karşılamak adına bazen bu yöntemi tercih ettikleri belirtilmektedir. Öğrencilerin başarısının sadece matematik, fen ve Türkçe gibi belirli derslerle ilişkilendirilmesinin, din kültürü gibi diğer derslerin öneminin göz ardı edilmesine neden olduğu ifade edilmektedir. “Veli ve idare ile sorun yaşamamak için mecburen sorularla ilgili kolaylaştırmaya gidiyoruz. Yani diyoruz ki bu çocukların çoğunluk olarak hepsi neyi yapabilir? En basit haliyle onu soruyoruz. Bu kez de açık uçlu sorularda daha çok yorum soruyoruz işte içerisindeki paragraftan ne anladiysa en azından bir cümle yazsın ona puan verelim ki idareyle ya da veliyle karşı karşıya gelmeyelim diye... Sadece ben değil diğer zümrelerim de aynı şekilde... Hatta yani bir zümremle bu hafta içerisinde görüştüğümde şunu ifade etti ‘ya ben kâğıdı öğrenciye göstermeden önce e-okul’a girdiysem veli kesin okula geliyor’ dedi. Bunu ben bizzat yaşamadım ama evet yaşamış. Dedim ‘neden öyle peki?’ işte ‘benim öğrencim 90 bekliyordu da 60 almış, neden böyle almış? Bakıyorum diyor beklentisine bakıyorum gerçekten iyi ama kâğıda bakıyorum kâğıtta bir şey yok’ diyor. Aslında sorun çocuk neyi ne kadar yaptığını da bilmiyor, o sadece yazmış yazdıysa buna puan verilir diye düşünüyor ve veliye bilgilendiriyor. Sonra da idare diyor ki ‘hocam işte bu öğrencinin matematiği 95, feni 95, din kültürü niye düşük?’ Çünkü din kültürü dersi başka bir şeyi ölçüyor matematik başka bir şeyi ölçüyor gayet normal bir şey... Bir Türkçeyle resim dersi kıyaslanmıyor ama bizim branşımız her zaman orada kıyaslanıyor. Bir başka öğretmen arkadaşım da şunu söyledi; ‘ben not vermeden önce her öğrencinin diğer ders notlarına bakıyorum’ dedi. Bu da yine bizim ölçme değerlendirmede yaşadığımız zorluklardan biri... Üzücü... Çünkü bu dersin bir ders olduğunu bir türlü anlatamıyoruz yani zorlanıyoruz bence bu noktada... Ders olduğunu not alması gerektiğini veya bunun da mutlaka bir ölçme değerlendirmesinin olması gerektiğini çocuk bir türlü kavrayamıyor. En başta bence ailenin bir ön yargısı

var ailenin ön yargısı çocuğa da yansıyor, idareye de yansıyor çünkü idare de şikâyet eden veya söylenen bir veli ile uğraşmak istemiyor. Bana şikâyet gelmediği sürece iyi öğretmensin hocam gözüyle baktıkları için işte not konusunda sıkıntı yaşamak istemiyorlar. Sorgulamanın haricinde diğer derslerle kıyaslanması asıl bizi üzen... Yani dediğim gibi bir beden eğitimi dersi bir resim dersi bu dersler de çok önemli tabii ki hiçbir ders kıyaslanmamalı ama matematikle de beden eğitimi sorgulanmazken din kültürüyle diğer her branşın sorgulanabilmesi gerçekten bizi bir köşeye ayırtırıldığımızı hissettiriyor. Hayır, aslında bu şunu diyor matematikten yaptıysa diğer dersleri düşük olmasına getiriyor. Yani şu anki sistemin önem verdiği dersler içerisinde din kültürü dersi yok bir öğretmen olarak bunu söyleyebilirim. Matematiği, Türkçesi ve feni iyiye bir öğrencinin teknoloji tasarım dersi düşük olamaz, din kültürü dersi düşük olamaz, beden eğitimi dersi düşük olamaz, resim dersi -görsel sanatlar dersi- düşük olamaz şeklinde bir bakış açısı var. Hâlbuki çocuk matematiği yapabiliyordur evet ama belki resmi yapamıyordur, olabilir, düşük olmalıdır notu... Yani olması gereken ölçüt budur ölçme değerlendirme daha çok matematik, fen, Türkçe üzerinden şekillenmiş durumda şu an... Yani bu dersleri yüksekse öğrencinin diğer derslerden düşük olmasını veli anlamlandıramıyor 'benim çocuğum kötüyse matematiği de yapamaz' diyor..." (Ö12, K, EF, K-15)

“İdarem bana rağmen e-okuldan girip öğrenciye verdiğim notu değiştirdi”

Katılımcı öğretmenler, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde esneklik istediklerini ve öğrencilerin potansiyellerine göre değerlendirme yapmanın önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu noktada, öğrencilerin performanslarının tek bir standartla ölçülmesinin yetersiz olduğu ve öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha duyarlı olmaları gerektiği belirtilmektedir. Ancak okul idaresinin DKAB dersinde tüm öğrencilerin

yüksek notlar alması yönündeki beklentisi ve ölçme değerlendirme süreçleriyle örtüşmeyen bu tutumunun öğretmenleri zora soktuğu anlaşılmaktadır. Okul idarelerinin bu beklentisi öğretmenler üzerinde baskı oluşturmakta ve öğretmenlerin ölçme bilimiyle örtüşmeyen beklentilere maruz kaldıkları ortaya çıkmaktadır. *“Bir öğretmen olarak orada o ölçmede yapıyorsun yani nedir mesela yazılıdan öğrenci 60 almış, 100 veremem tabi ki. Ama diyorsunuz ki, ‘hadi bakalım gel sen şunu bana ödev olarak getir’, yani bir şekilde öğrenciyi kaybetmeyeyim. Ölçme değerlendirmeyi sabit ve değişmez bir şeymiş gibi kullanmıyorum. Kullanmak da istemiyorum ama benim okul idarem şu şekilde yaklaşıyor. ‘Çocukların hepsi 100 alacak değil mi?’ Ben de diyorum, ‘çalışırsa alırlar’ ama okulum beklentisi bu dersten zaten 100 alsın şeklinde. Ben yani artık hani çocuk değilim, kaç yıllık öğretmenim artık pabuç bırakmıyoruz ama çalışırsa alırlar ama idare bile böyle yaklaşıyor. Yani sen bunu ölçme değerlendirmede ne yaparsa yapsın yüz ver şeklinde idareler de bunu böyle düşünüyor. Hatta bir senesi e okuldan girip notumu değiştirmiş bir idare ben imzalamadım, imzalamam dedim ama notumu değiştirdi. Gözümün önünde yani.” (Ö11, K, YL, K-21)* Katılımcı okul idarelerinin öğretmenlerin değerlendirmelerine müdahale ettiği durumları vurgulamaktadır. Öğretmenlerin kararlarının göz ardı edilmesi veya değiştirilmesinin, öğretmenlerin mesleki otoritesine zarar verdiği ve güven sorunlarına neden olduğu anlaşılmaktadır. Bir öğretmenin verdiği notların idare tarafından değiştirilmesi, öğrenci motivasyonunu, öğretmen otoritesini, eğitim standartlarını ve profesyonel değerlendirme sürecini etkilediği aşikârdır. Bunun aynı zamanda öğretmenler için bilimsel bir ölçme yaklaşımından uzaklaşmaya sebep olabileceği de unutulmamalıdır.

Katılımcılar okul idarelerinin notlara müdahale etmesini kabul edilemez olarak değerlendirirken bunun nedenleri arasında okul müdürlerinin kariyer basamakları sürecinde ileride olumlu katkı sağlayacağını düşündükleri başarıyı yüksek göstermeye

yönelik müdahaleler olduğunu düşünmektedir. Okul idarecilerinin bu bağlamda müdahalelerinin eğitim bilimsel bir temelden yoksun olduğunu düşünen katılımcılar, eğitim yönetimindeki pedagojik temelden yoksun müdahalelerin olumsuzluklarına dikkat çekmektedir. *“Müdürlerin notlara müdahalesi kabul edilebilir bir şey değil. Şu anda da proje okuluyuz ve bizim müdür de hani böyle biraz hırslanıyor? Çünkü yarın öbür gün şube müdürü olmak istiyor. Ondan sonra belki daire başkanı olmayı planlıyor, bilmiyorum. O yüzden özellikle kabul görmek istiyor ve öğrencinin gözüne girmek için de mesela birinci yazılardan önce çağırıp ‘kolay sorun bol not verin’ diye bir uyarıda bulundu. Ben bundan çok rahatsızlık duydum. Şimdi şu an notları giriyorum. Ben yine pazartesi tekrar aynı şeyle karşılaşacağım ama hiç bir şekilde müsaade etmem. Çünkü ben gerçekten derslerimi etkin işleyen, bunun için cidden çaba harcayan bir öğretmen olduğumu düşünüyorum ve öğrencileri mağdur edecek bir ölçüde değerlendirme zaten yapmam. Onların başarısı benim başarıım demek çünkü. Ama müdürler bunu yapıyor. Ha müdürler bunu yapabilecek vizyona sahip mi açıkçası tartışılır. Yani sizin dersinizin içeriğini bilmiyor, kazanımlarını bilmiyor. Sizin nasıl ders işlediğinizi bilmiyor? Ama bu hakkı kendinde görüyor. Bu da bence ideallerle ilgili ayrı bir tartışma konusu. Bunun sebebi bence eğitimci yönü iyi liyakat sahibi müdürlerin bu okullarda bulunmaması, yani sınavları geçmiş olmak, iyi bir müdür olmak için yeterli değildir. Yani ya da ne bileyim sendikal olarak bir yerde güçlü olmak tercih sebebiyse bilmiyoruz. Şu an özel atamaları nasıl yapılıyor? Son şeyde bilmiyorum ama bundan birkaç yıl önce gerçekten güçlü bir sendikaya mensupsanız bu sizin tercih edilme sebebiniz oluyordu, iyi notlar alıyordunuz mülakatlarda ben de idarecilik yaptım. Ben müdürlerin bu konuda gerekli vizyona eğitim perspektifine donanımına sahip olmadığını düşünüyorum yani. Öğretmene işini öğreten müdür, acaba kendisi nasıl bir öğretmendi, ben bunu sorguluyorum çoğu zaman...”* (Ö14, K, DR, K-17) Katılımcının ifadeleri değerlendirildiğinde eğitim yönetiminde kariyer

basamakları noktasında yapılandırılmamış bir sürecin olması ve yükselme için manipülatif süreçlerin işe koşulmasının dersin işlenişini etkilediği gibi ölçme değerlendirme sürecini de olumsuz etkilediği görülmektedir.

Katılımcılar ölçme değerlendirme süreçlerindeki zorluklar ve okullarda ölçme ve değerlendirmeye yönelik müdür müdahalelerinin işlerini zorlaştırdığını ve ölçme değerlendirmenin sağlıklı yürütülmesini engellediğini belirtmektedir. *“Bir de okul müdürlerinin ben bu konuda müdahalelerinden rahatsız oluyorum, işimizi zorlaştacağını düşünüyorum. ‘Kolay sorun, bol not verin’ şeklinde ya bu da ölçme değerlendirmenin çok sağlıklı yürütülmesini engelleyen bir şey yani. En azından kendi adıma söyleyeyim. Dersimle ilgili ciddi çaba harcayan öğrencilerini düşünen ve ölçme değerlendirmeyi de en uygun şekilde yaptığını düşünen bir öğretmenim. Bu konudaki gereksiz bir müdahale benim işimi zorlaştırıyor, işimi daha sağlıklı yapmamı engelliyor.”* (Ö14, K, DR, K-17) Bu ifadeler, öğretmenlerin karşılaştığı pratik zorlukları ve ölçme değerlendirme süreçlerindeki etik sorunları vurgulaması bakımından önem arz etmektedir. Ayrıca, katılımcının dikkat çeken bir diğer ifadesi ise öğrencilerinin çabalarını ve öğrenme süreçlerini önemseydiğini ve değerlendirme sürecini adil ve uygun bir şekilde yürütmeye çalıştığını söylemesidir.

Okul idarelerinin öğretmenlerin notlarına müdahale etmelerinin çok boyutlu olduğu, okullar arası ayırmda özel-devlet ikileminde notlandırma konusunda ciddi farklılıklar olduğuna değinen katılımcılar, zaman zaman ölçme ve değerlendirme biliminin ilkelerine uygun hareket ediyor olmayı sorguladıklarını ifade etmektedir. Yılsonu puanın belli ölçüde merkezi sınavlara etki ediyor olması ve mahalli yerleştirmede yılsonu başarı puanının dikkate alınması katılımcının ifadesine göre özel okullarda öğrencilere şişirilmiş notlar verilmesine neden olmaktadır. *“İdareler genelde dert*

ediniyor. Onlara göre her öğrenci DKAB dersinden yüksek puan almalı, yani şöyle bir şey söyleyeyim, bazen de haklı gibi geliyorlar bana. Çünkü benim çocuklarım özel okulda okuyor. Hocam biliyorum çocuğumun durumunu ama eve gelen karneyi görüyorsunuz. Çocuk zannederseniz ki Einstein... Böyle bir şey yok. Şimdi o çocuk onları alırken devlet okulları da istiyorlar ki hani yani en azından böyle temel derslerin haricindekilerde bari hep yüksek olsa ve yüksek dediğimde 90 yüksek değil yani 95 üstü öyle olsun istiyorlar. Onun için hani bize kibar yollu bunu söyledikleri oluyor. Her sene başına müdür beyden duyuyorum...” (Ö11, K, YL, K-21) özel okullardaki not şişirme ve tüm derslerin neredeyse doksan ve üzeri olması devlet okullarında okuyan öğrencilerin de dikkatini çekmekte ve yaşanan bu haksızlığa karşı çıkmalarına sebep olmaktadır. “Şimdi çocuk diyor ki ‘Hocam özel okulda bütün notlar 100 diyor.’ Doğru mu? doğru. ‘Ben 40 aldım benim suçum ne ben özel okula gitsem...’ Biz ‘git o zaman’ diyoruz. Öğrenci de ‘bu beni başınızdan atmaktır, bu adalet değil’ diyor. Bu adalet daha önceki sınav tarzlarımızda vardı yani. Kısmen de olsa. Tam bir adaleti sağlamak çok kolay değil. Ama mesele adaletle yaklaşmak zaten.” (Ö2, E, L, K-25) Bu bağlamda, eğitim sisteminde adaletin nasıl sağlanabileceği ve öğrenciler arasındaki eşitlik ilkesinin nasıl korunabileceği üzerine daha derin bir tartışma ve çözüm arayışı gerekmektedir. Bu, sadece not dağıtımı üzerinde değil, eğitim olanaklarına erişim, fırsat eşitliği ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun destek sağlanması gibi konularda da dikkate alınmalıdır. Bu sayede, eğitim sisteminde daha adil bir ortam oluşturulabilir ve öğrencilerin eğitim hakkı daha etkin bir şekilde korunabilir.

“Resmiyette DKAB iki saat biliyorum ama uygulamada onu yapamıyoruz.”

Okul idarelerinin bu tutumu özel okullarda yaşanan eğitimsel bir boşluğa karşı geliştirilen bir refleks olmakla birlikte başka bir katılımcı DKAB dersinde özel okullarda

yaşanan bir diğer usulsüzlüğe dikkat çekmektedir. Yasal olarak her sınıf düzeyinde iki saat olması gereken DKAB dersi özel okullarda yabancı dil eğitime daha fazla zaman ayırmak için tek saate düşürülmekte bu durum da öğretmenin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yapması gereken şeyleri yapabilmek için zaman yetersizliğine sebep olmaktadır. *“Hocam, genelde not vermeye yönelik, şöyle: Benim din dersim, uygulama olarak baktığınızda, ben tek öğretmenim, beş, altı, yedilerde bir saat, sekizlerde 2 saat dersim var, benim. Sınıflarda fazla oldu. 20 tane sınıfımız var, o yüzden. Resmiyette DKAB iki saat biliyorum ama uygulamada onu yapamıyoruz. Yani hem tek öğretmen olmam nedeniyle hem de biraz, biliyorsunuz, İngilizce sadece çok fazla oluyor özel okullarda... Bu sebeple, hani, o çalışmaları ben yapamıyorum. Yani ona vakit yetiştiremiyorum. Sadece konu anlatarak geçme durumunda kalıyorum, yani.”* (Ö13, K, ÖO, K-20)

“Şöyle bir algı var, din kültürü basit bir ders ve çok iyi notlar alınmalı...”

Okul idareleri ve velilerin DKAB dersine yönelik algıları ölçme ve değerlendirme süreçlerini olumsuz etkilediği gibi DKAB’a yönelik öğrenci algıları da ders işlenmesi bakımından çeşitli güçlükler sebep olmaktadır. *“Şöyle bir algı var, din kültürü basit bir ders ve çok iyi notlar alınmalı ya da şöyle -en azından öğrencilerimin şöyle bir deneyimi var- işte din öğretmeni kitaptan okuturdu sınav öncesi soru verirdi. Dolayısıyla öyle bir beklentileri var. Din dersini sadece teorik bilgilerden ibaret görüyorlar. Lise düzeyindeki öğrenciler için konuşuyorum. Dolayısıyla din ve hayat ilişkisi üzerine konuşmak istediğinize ya da teorik bir konuyu ben sürekli soru cevap ya da eleştirel düşünme üzerine odaklanıyorum. Sorular yöneltirim. Onların konuyla ilgili izlenimlerini, tecrübelerini, ön bilgilerini öğrenmek isterim. Ya da başka konular ilişkilendirmelerin yani geleneksel din eğitiminde dua ezberlemişler, kavram ezberlemişler ve o şekilde*

sınavlara girmişler. Önceden verilen sınav soruları çerçevesinde. Benim bu uygulamama çok da alışık olmadıkları için biraz zorlanıyorlar ama uzun vadede çok şey öğrendiklerini ifade ediyorlar.” (Ö14, K, DR, K-17) Bu ifadeler, katılımcının din kültürü dersinde öğrenciler üzerindeki algısını ve öğrenme sürecinde karşılaştığı zorlukları açıkça ortaya koymaktadır. Öğretmen, öğrencilerin genellikle din kültürü dersini sadece teorik bilgileri ezberlemekle ilişkilendirdiklerini ve bu nedenle sınavlara yönelik olarak bilgiyi ezberleme beklentisi içinde olduklarını belirtmektedir. Bu durum, öğretmenin din dersini sadece teorik bilgilerle sınırlı olmaktan çıkarmak ve dinin günlük hayatla ilişkisini vurgulamak istediği bir eğitim anlayışı ile çatışmaktadır. Öğretmenin ifadelerinden anlaşıldığı üzere, öğrencilerin dini bilgiyi ezberleme alışkanlığı ve sınavlara odaklanma eğilimi, öğretmenin alternatif öğretim yöntemlerini uygulamakta zorlanmasına neden olmaktadır. Öğrencilerin bu tarz öğretim yöntemlerine alışkın olmamaları ve geleneksel dini eğitim anlayışının etkisi altında olmaları, öğretmenin eleştirel düşünme, tartışma ve ilişkilendirme becerilerini geliştirmeye yönelik çabaları engellemektedir.

Öğrencilerin DKAB algılarından kaynaklanan bir diğer zorluk ise bazı öğrencilerin yanlış cevaplarını haklı çıkarmaya çalışarak öğrenme sürecini manipüle etme şeklinde ortaya çıkmaktadır. Katılımcılar, özellikle akademik başarıya odaklanmış ve not kaygısı yaşayan öğrencilerde bu durumun daha fazla gözlemlendiği ifade etmektedirler. “Burada çocuk yanlış yapmışsa o sorunun doğru olabileceğini iddia eder ve bu konuda da azıcık minnacık böyle ince iğne ucu kadar bir yer bulsa girer yani ve siz orada geri adım attırmaya çalışır. İşte onun için fen Lisesi soru hazırlamayı bana öğreten bir okul diyorum. Ama başka bir okulda olsam çocukların tabiriyle ‘oğlum sen de hocalardan daha mı iyi biliyorsun’ der geçer biter yani çok da iddia etmeye de gerek yok ama buradaki çocuk şey yapar yani günlerce hatta aylarca peşinizde dolaşabilir. Potansiyel kesinlikle yani bizim bu gibi bu tip okullarda bu işler çok zordur yani gerçekten yani biz

ben 25 yıllık hocayım, on binlerce soru hazırlamışım ama burada ölçme ve değerlendirme yapmak çok zor...” (Ö2, E, FL, K-25) Dinin farklı bakış açılarıyla yorumlanabilecek olmasının öğrenci tarafından yanlış yaptığı soruyu doğru olarak göstermeye çalışmak için kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu da DKAB dersinde ölçme değerlendirme yaparken dersin yapısı kaynaklı oluşabilecek yorum farklılıklarından uzak daha nesnel araçlar kullanılmasının gerekliliğini göstermesi bakımından önem arz etmektedir.

4.2.3.3 DKAB Dersinde Ölçme Değerlendirmeyi Olumsuz Etkileyen İçsel Unsurlar

“Din kültürü dersinde ölçme değerlendirmeyi tam uygularsanız çok çocuk kaybedersiniz.”

Bazı katılımcılar ise, eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin karmaşıklığını ve öğretmenlerin bu süreçlerde karşılaştığı zorlukları dile getirmektedir. Katılımcılara göre, bu zorluk ve karmaşıklık öğretmenin değişime olan direncinden kaynaklanabileceği gibi bazen de öğrencilerin beklenti ve dersin kendi yapısından kaynaklanmaktadır. *“Yani bir kere sürekli olarak hani çocuklara söylüyoruz ama bizde de bir sabit fikirlilik var. Bazen ne öğrenirseniz öğrenin. Kendi bildiğinizden şaşmak istemiyorsunuz. Bu bir, ikincisi aldığımız ölçme değerlendirme eğitimi sahaya aynı şekilde uygulanamayabiliyor. Yani oranın dinamikleri farklı oluyor, ihtiyaçları farklı oluyor. Hele ki ben size şöyle söyleyeyim, bir din kültürü dersinde ölçme değerlendirmeyi tam uygularsanız çok çocuk kaybedersiniz. Bence bu çok önemli. Yani benim o okulda çocuklara din ve ahlak dersini verebilmek için şu ikisinden birini sağlamam lazım ya beni sevecek ya dersi sevecek... Şimdi biz bunu %90 beni sevmesinden götürüyoruz çünkü öncelikle çocuk sizinle iletişim kurarsa o dersle iletişim kuruyor.” (Ö11, K, YL, K-21)*

“Yani matematik öğretmeni şunu söyler, ‘istemiyorsa öğrenmesin, bana ne? Hoplaya zıplaya öğrenecek’ Türkçe öğretmeni şimdi kalma geldiği için daha da söyler. ‘75 alamıyorsa sınıfta kalacak istiyorsa dinlemesin.’ Ben onu söyleyemem. Bir, dediğim gibi zaten bizde bir ön yargı var istemeseler de zihinlerine bir şekilde yerleşiyor bu. Siz bu yargıyı yıkmaya çalışıyorsunuz. Olumlu veya olumsuz yani çok dindar olan ve dinle alakası olmayan iki grup... İkincisi bizim metodumuz seviliyor hocam. Yani bizim öğretmek istediğimiz şey bir sayısal veri değil. Ben kendimi sevdirmeliyim, onları sevdiğimi göstermeliyim. Ben her zaman çocuklara şunu söylüyorum; bana iki ay zaman tanı ve benimle ilgili kararını iki ayın sonunda ver.” (Ö16, K, DR, K-15) Katılımcının bu ifadesi incelendiğinde, DKAB öğretmenin diğer branşlardan farklı bir öğretim yaklaşımı benimsediği anlaşılmaktadır. Bu farklı yaklaşım benimsemenin nedeni ne olduğu irdelendiğinde; diğer branşlardan farklı olarak, bu ders daha kişisel ve duygusal bir bağlamda öğrencilere hitap etmekte olduğu öğrencilerin manevi gelişimlerini desteklemek ve onlara etik değerlerin önemini anlatmak için öğretmenlerin daha duygusal ve bağlamsal bir yaklaşım benimsemesi olabileceği değerlendirilmektedir. Başka bir deyişle matematik dersinde formülü öğrenmesi yeterli iken DKAB dersinde -dersin uzak ve yakın hedeflerinde veya programda olmasa da- bilişsel öğrenmenin yanı sıra duyuşsal ve inanç temelli bir arka plan işlemi devam etmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin dersi sadece bilgi aktarmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin kişisel ve toplumsal bağlamlarında anlam ve yaşam tarzı inşa etmelerine yönelik bir sorumluluk durumu kendini göstermektedir. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımı benimsemek, öğrencilerin dini ve ahlaki konuları kendi yaşantılarına ve deneyimlerine göre anlamalarına olanak tanır. Bu nedenle, öğretmenlerin diğer branşlardan farklı olarak öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha fazla odaklanması ve

ders içeriğini onların ilgi alanlarına uygun hale getirecek duyarlı bir yaklaşım benimseme ihtiyacı hissettikleri anlaşılmaktadır.

“ ‘Vay sen dinsiz misin? Kitapsız mısın?’dan ölçme ve değerlendirme sürecinde merhamete”

Bazı katılımcılar ise din dersinden alınan notun çocuklar arasında dindarlıkla ilişkilendirildiğini belirtmektedir. Katılımcılar din dersinden alınan düşük not öğrencinin arkadaşları arasında dini veya kültürel yargılara maruz kalabilecek bir duruma yol açabileceğini vurgulamaktadırlar. *“Şimdi ben verdiğimin tamamını alamadığımda ya da işte değerlendirdim ve sonuç olması gereken seviyede değil deyip de düşük verirsene en basitinden arkadaşlar arasında vay sen dinsiz misin? Kitapsız mısın? esprilerinden başlayacak... Bu espri bile olsa bazıları için onur kırıcı. Ya çocuk 60, 70, 80 almış matematikten, kimyadan, fizikten... Dinden düşük mü almış, sen ne biçim şeyysinden gidecek bir antipati yapacak... Yani biz ölçme değerlendirmeyi alanın verdiği yetkiye dayanarak biraz daha merhamet kapsamında da yapıyoruz.”* (Ö11, K, YL, K-21) Bu tür durumlarda, kişinin yeteneklerinin veya performansının dini inançlarla ilişkilendirilmesi veya ona dair aşağılayıcı espri veya yakıştırmaların yapılması, kişinin onurunu incitebileceği hatta toplumsal olarak dışlanmasına yol açabileceği unutulmamalıdır. Katılımcının *“ölçme değerlendirmeyi alanın verdiği yetkiye dayanarak biraz daha merhamet kapsamında da yapıyoruz”* ifadesiyle, ölçme değerlendirme yaparken DKAB dersinde daha duyarlı ve empatik olmanın önemine işaret etmektedir.

Katılımcılar din dersinden alınan notla dindarlığın ilişkilendirilmesinin öğrencilerin kendi algıları nedeniyle ortaya çıktığını ifade etmektedir. Eğitim sisteminde performans baskısı ve dini kimlikle sınav başarısı arasında kurulan yanlış ilişkinin katılımcıların ölçme değerlendirme süreçlerini olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır.

“Çocuktan oluyor hocam, o da şöyle: Ben, dinsiz miyim, yani, sınavdan 80 alıyor, diyelim, beni imansız mı yapıyor? Ben dinsiz miyim? 100 alıyor, “Oh, Müslümanım” işte, gibi, hani bu, yani? Sonuçta, 10 yaşındaki, 11 yaşındaki, 14 yaşındaki çocuk, hani, benim yaş grubum, bu şekilde ifadeler, beni rahatsız ediyor. Yani bir çocuğun böyle düşünmesini istemiyorum. Böyle hissetmesini istemiyorum. Sırf işte, 70, 80, 100 nedeniyle... Ben, o yüzden yüksek not verme gayretindeyim. Ya, o anlamda da elimden geleni yapıyorum. Yani ben, sınavlarımda, yıllarca, ikinci şans diye bir şey uydurup, mesela, çocuklarım, doğrularını işaretleyip, yanlışlarını, hiçbir işareti koymayıp, tekrar sınav kâğıdını, eline verip, “Şu sorularına bir daha bir bak” dedim. Yani herkesin bir şekilde yüksek not almasını, kendim sağladım. Çünkü bunu, vicdanen, ben rahat edemiyorum. Yoksa hani, okuldan, veliden, muhakkak ki, ufak tefek, olmuştur. O kadar süre içerisinde ama. Benim, kendimle ilgili, bu sorun.” (Ö13, K, K-20) Öğrencilerin DKAB dersinden aldıkları notları dindarlıklarıyla ilişkilendirmesi, dersin akademik değerinden ziyade, kişisel inanç ve dindarlık göstergesi olarak algılandığını göstermektedir. Bu algı, dersin pedagojik amacından sapmasına neden olabilir. Notların, öğrencilerin akademik başarılarını ve dersin içeriklerine ne kadar hâkim olduklarını yansıtmaması gerekirken, bu tür bir algı kayması, değerlendirme süreçlerinin amacını zedelemektedir. Katılımcıların ifadeleri, öğretmenlerin de DKAB dersini profesyonel bir ders olarak ele almadığını göstermektedir. Katılımcının: “Yani ben, sınavlarımda, yıllarca, ikinci şans diye bir şey uydurup, mesela, çocuklarım, doğrularını işaretleyip, yanlışlarını, hiçbir işareti koymayıp, tekrar sınav kâğıdını, eline verip, “Şu sorularına bir daha bir bak” dedim. Yani herkesin bir şekilde yüksek not almasını, kendim sağladım.” demesi profesyonellikten uzak bir yaklaşımın benimsendiğini göstermesi bakımından manidardır. Bu, öğretmenlerin ders içeriğini ve değerlendirme yöntemlerini ciddiyle planlamadıkları anlamına gelmektedir.

“Yani en çok zorlandığım şey not vermek.”

Bazı katılımcılar ise din dersinden alınan notla dindarlık arasındaki olumsuz ilişkinin sadece öğrenci algısından kaynaklanmadığını aksine ailelerin de benzer bir algıya sahip olduğunu ifade etmektedir. Katılımcılar, din dersinden alınan düşük not aileler tarafından öğrencinin dini açıdan sorgulanmasına sebep olduğu bunun da öğrenci üzerinde olumsuz sonuçlar doğuracak baskılara neden olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar tüm bu sebeplerle ölçme değerlendirme sürecini bilimsel bir yolla devam ettiremedikleri bunun yerine öğrencinin ailesi karşısında bir olumsuzluk yaşamaması ve DKAB öğretmeni tarafında kendisinin korunup gözetildiği hissiyatının vereceği olumlu dışsallıkla dine dair olumlu bir tutum geliştirmesi için yüksek not verme eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. *“Yani en çok zorlandığım şey not vermek. Yani bir öğrenci biraz daha diyelim ki gayretli ama diğeri de ona göre daha az gayreti var. Bir şey yapıyorsun bir sınav veya bir ödev veriyorsun. Birisi çok güzel yapıyor dört dörtlük, diğeri ona göre çok çok geride. Şimdi notla değerlendirildiği zaman şimdi ben onun da yukarı çıkmasını istiyorum ama diyelim ki onun çalışmasına ben düşük not verdiğim zaman 60-70 verdim diyelim, bu sefer şevki kırılıyor. Ona da 100 veriyorsun öbürüne de 100 veriyorsun, ya bu sefer bir adaletsizlik olmuş gibi oluyor, bu sefer ben vicdanen rahatsız oluyorum ama onu da kazanmak istiyorum. Çocuk düşük not aldığı zaman ilk tepkiyi aileden alıyor. Aile ‘oğlum diyor, sen dinsiz misin?’ ‘Hiç mi İslam’la ilgili bilgin yok, İslami şeyin yok, niye düşük not aldın?’ Aileler tepki veriyor çocuğa. Yani çocuk matematikten zayıf alsa aile normal karşılayabiliyor. Benim çocuğumun sayısal zekâsı düşük diye... Ama din notu düşük olduğu zaman aile tepki veriyor. İlk verdikleri tepki sen dinsiz misin? Niye düşük not aldın? Herkesin, ailenin de zihninde o mana var. Yüksek not verdiğimde ben onu kazandım, ben bu çocuğa bir cümle âleminden İslam ahlakıyla ilgili dinimizle ilgili bir şey yerleştirsem benim için kazanç. Bitti o çekirdektir, o ileride ağaç*

olur. Yani hiç bomboş gitmiş değil. Bir cümleyi onun âlemine yerleştirdiysem o öğrenci benimdir artık. Ben onu kazandım kabul ederim çünkü İslami hakikatler girdiği kalpte yeşerir, kuru bir ağaç gibi kalmaz orada. O illerde meyvesini verir, ben tohumu ekdim. Gerisini Allah verir. ” (Ö6, E, DR, K-31) Katılımcının ifadeleri DKAB dersini profesyonel bir ders olarak görmekten ziyade bir tebliğ faaliyeti olarak ele aldığını göstermektedir. Ölçme değerlendirme yaklaşımları ve bu konudaki uygulamaları ele alırken katılımcıların geleneksel ölçme araçlarını kullanıldığı gibi din eğitimi yaklaşımının da geleneksel olduğunu söylemek gerekir. Bu yaklaşım daha çok teolojik din eğitimi yaklaşımı ile örtüşüyor gözükmektedir.

Öğretmenlerin ölçme değerlendirme yaklaşımlarında nesnel olamamalarının nedenini ve neden böyle davrandıklarının sebebini ortaya koyması bakımında katılımcının şu ifadeleri dikkate değer bir perspektif sunmaktadır. *“Ya çünkü şimdi bizim insanımızda özellikle öğrencilerimizde, öğrenci kendisine kollayan, not noktasında cömert davranan, öğretmene daha fazla değer verir. Dersi dinler veya sever. Bizim dersimizde hocaların sevilmesine bağlı, öğrenci seni severse anlattığını dinler. Mesela ben şeyi hatırlıyorum... Şimdi matematikte davranış yok, matematikte tamamen bilgi yükleme var ama bizde davranış kazandırma var. Dolayısıyla davranış kazanabilmesi için çocuğun, senden elde ettiği bilgiyi davranışa dönüşebilmesi için kalben seni sevmesi lazım. Çünkü şimdi davranışla bilgi yükleme farklı merkezde... Mesela biz bilgiyi öğrencinin zihnine yüklüyoruz. Buraya beynine depoladı ama bu depolanan bilginin öğrencide davranışa dönüşmesi o bilginin kalp tarafından benimsenmesi ve onaylanmasına bağlı. Kalbin sevmediği, onaylamadığı bir bilgi hiçbir zaman insanda davranışa dönüşmez. Ne kadar doğru olursa olsun, benimsememiş ise öğrenci onu kesinlikle davranışa dönüştürmüyor. Bunun dönüşebilmesi için de öğrencinin önce seni benimsemesi lazım. Seni sevecek ki seni sayacak ki ağzından çıkana değer versin.” (Ö16,*

K, DR, K-15) Katılımcının bu ifadeleri öğrenci-öğretmen ilişkisinin önemini ve öğrencilerin öğrenme sürecinde duygusal bağın rolünü vurgulamaktadır. Öğrencilerin öğretmenlerini sevmesi ve onların öğretim tarzını olumlu bulması, öğrenme sürecindeki başarılarını etkileyeceği ve öğrenilen bilginin kalıcı olmasına katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Bu nedenle, katılımcı, DKAB öğretmenlerinin sadece bilgi aktarmakla kalmayıp, öğrencileriyle güvenilir bir ilişki kurmaları gerektiğini düşünmektedir.

Özellikle DKAB gibi davranış kazandırmayı temele alan derslerde ölçme değerlendirme süreçleri dâhil tüm aşamalarda alanın gerektirdiği yaklaşımlardan ziyade merhamet temelli ve öğrenci ile bağ kurma amaçlı yaklaşımı benimsemenin getirdiği olumlu sonuçlara dayanan katılımcılar bu alanda nasıl davranışları gerektiğine yönelik bakış açılarını ortaya koymaktadır. *“Ben şey çok iyi hatırlıyorum ateist bir öğrencim yani daha doğrusu sonradan öğrendim ateist olduğunu daha yeni göreve başlamıştım o okulda. Öğrencinin birisi kalktı son sınıf öğrencisi ben bu dersi dinlemek zorunda değilim dedi. Niye? Ben ateistim dedi. Şöyle durdum 1-2 saniye “olabilir” dedim. Ateist olmak senin kendi özgür iradenle yaptığın bir tercih. Ona bir şey diyemem ama dersimiz din kültürü ve ahlak bilgisi ateist olduğun için, din ile ilgili anlattıklarımız seni ilgi alanının dışında olabilir ama ateist olmak ahlaksız olmayı gerektirmiyor. Anlattım ahlaki kurallardan istifade edersen, hayatını ahlaklı bir ateist olarak devam ettirirsin dedim. Çocuk durdu ne diyeceğini şaşırdı. Bu cevap karşısında ne diyeceğini şaşırdı ben, olaya hiç böyle bakmamıştım dedi. O güne kadar dersimi sabote eden bu çocuk bir daha dersimi sabote etmedi. Yıllar sonra bununla karşılaştık bir okulun önünde, ben kendi okuluma yürüyerek gidiyordum. Baktım karşıdan geliyor ama ben kendini tanımadım o beni tanıdı. Hocam merhaba dedi. Merhaba dedim. Ben işte falan öğrenciniz, hemen hatırladım. Olayı çünkü unutmamıştım ama kendisi artık büyümüş. Ne yapıyorsun,*

ediyorsun? Hocam dedi falan okulda beden eğitimi öğretmeni olarak çalışıyorum. Şimdi o çocuk ben o gün orada sus diye zındık, kâfir böyle şeyler dersi dinleyeceksin deseysdim bana zerre kadar saygısı olmazdı ama ben onun saygısını kazandım orada, o cevapla. Öyleyse birisine davranış kazandırmak istiyorsan önce seni sevecek. Benim 31 yıllık meslek hayatımda ilk iş olarak yaptığım budur. Önce kendimi öğrenciye kabul ettirmek. Öğrenci beni severse gerisi geliyor. Öğrenciye gösterilmesi gereken sıcak ilgi olması lazım, yüzeysel değil. Demek ki bir insana bir şeyi ancak sevdirerek yaptırabilirsin.” (Ö6, E, DR, K-31)

Bir diğer katılımcı da not verme pratiği hakkında benzer bir yol izlediğini ifade etmektedir. Katılımcı, sadece öğrencilere düşük not vermekten kaçınmakla kalmayıp, aynı zamanda sevgi temelli bir öğretim yaklaşımını benimsediğini vurgulamaktadır. *“Düşük not verenleri duyuyorduk evet ama ben vermiyorum. Yani ben o şekilde düşük verme taraftarı bir öğretmen değilim. Yani sevgi temelli öğretmek gerektiğini düşünüyorum. Soruları zorluk derecesine göre ayarlarım çocukların düşük not almaması için elimden geleni yaparım ama hani sınava girmiyor ya da başka bir yaramazlık yapmıştır böyle direkt bu şekilde az veren arkadaşlar olmuş, bu serzenişle gelen veliler olmuştu hatırlıyorum.” (Ö1, K, K-17)*

4.2.3.4 Ölçme Değerlendirmeyi Olumsuz Etkileyen Kurumsal Unsurlar

“Yazılılarda açık uçlu zorunluluğuna rağmen merkezi sınavlar çoktan seçmeli...”

Bakanlık bu yıl ilk defa sınıf içi ölçmelere resmi müdahale ederek açık uçlu soru sorulmasını zorunlu hale getirmiştir. Sınavların yapısı ve türü, öğrencilerin performansı üzerinde önemli etkilere sahiptir. Açık uçlu soruların, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve derinlemesine anlayışlarını geliştirmede avantajları bulunmasına rağmen,

merkezi sınavlarda hala çoktan seçmeli testler yaygın olarak kullanılmaktadır. Öğrencilerin alışkanlıkları dikkate alınmadan ani bir kararla açık uçlu yöntemin benimsenmesi, testin yapısından kaynaklı ölçme hatalarına yol açabilir. Özellikle merkezi sınavlara giren 8. ve 12. sınıf öğrencileri için, sınıf içi ölçmeler ile merkezi sınavlar arasındaki bu temel farklılıkların, öğrenci performanslarını olumsuz etkileme potansiyeline dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu duruma dikkat çeken bir katılımcı; *“Bakanlığın vermiş olduğu ölçme araçları var. Yazı yazdırarak ölçeceksin diyor Bakanlık, çocuğu tek bir sistemle ölçtürüyor. ‘Çocuk, okuduğunu, anladığını ifade edecek,’ diyor. Artık test falan hiçbir şey yok. Maalesef, böyle oldu.”* (Ö19, E, YL, K-21) ifadelerini kullanmaktadır. Bir diğer katılımcı ise; *“Bakanlığın bu konuda ciddi bir hatası var. Bakanlık şunu görmüyor, öğrencide önce benim öğretim hedeflerim var. Öğrenmesi gereken şeyler var. Bunun nasıl öğrettiğim ve hangi soruları sorduğum, hangi tarz soruları seçtiğim yani bir sorma biçimim var. Bu da bir öğrenme biçimidir. Soru tarzı da bir öğrenme sağlar. Çocuk bunlara maruz kalıyor ama bir bakıyorsun başka bir soru tarzına geçiliyor. Yani ben çocuğa öğretmediğim tarzı soruyorum. Öğretmediğim konuyu değil, öğretmediğim tarzı soruyorum. Bu konuda Bakanlık çocuklara hep çoktan seçmeli sorular sorarken mesela bu sene birdenbire okuma yazma bilmeyen ana sınıfından beri tabletle a, b, c, d seçeneği gören bir çocuktan akademik bir dilde kendini ifade edecek bir tarzda beş cümle kurmasını istiyor. Yapamaz. Bu çocuk dört seçenekten beş cümleli bir yapıya gelemmez. Hiç de gelmedi zaten. WhatsApp’ta bile kısaltmayla yazıyor bu çocuk... Hiçbir kompozisyon becerisi yok. Mesela ‘kader kavramıyla elinden geleni yapmayla batıl inançları arasındaki ilişkiyi açıklar,’ ‘insan iradesi ve sorumluluğu, akıl ve irade bağlamında ilişki kurar’ gibi böyle ilişki kurma, bağlam kurma ve bunu ifade etmeyle ilgili sorular sorup cümleler kurdurmamızı istiyor bizden... Mümkün değil yani.”* (Ö19, E, YL, K-21)

Katılımcılar kendi tecrübelerine dayanarak, öğrencilere standart bir değerlendirme uygulanmasının hatalı olduğunu savunmaktadır. Katılımcılar, ayrıca, öğretmenlere güvenilmemesi ve öğretmenin inisiyatifinin kısıtlanmasının sorun olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin çeşitli öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak değerlendirme yapılması gerektiğini savunan katılımcılar, milli eğitim sisteminin evrak odaklı yaklaşımının, öğretmenlerin gerçek öğrenci ihtiyaçlarına cevap vermesini engellediğini belirtmektedir. *“Ben bazı şeylerde milli eğitimin öğretmeni es geçmesini öğretmenin tecrübesini göz ardı etmesini yanlış buluyorum. Bana güvenmiyor musun? Bana güvenmiyorsan beni niye öğrencinin başına veriyorsun? Sene boyunca bana güvenmiyorsan niye bana işte bu ölçme değerlendirmede bu kadar standart koyuyorsun. Yani ben başka şekillerde de ölçme yapabilirim. Açık uçlu öğrenci açısından iyi oldu ama. Ne bileyim yani? Hocam her şey açık uçlu değil. Merkezi sınavı açık uçlu yapmayıp da süreci açık uçlu yapmayı gerçekten şu an doğru bulmuyorum. Yani çocuk kendini ifade etmeyi zaten beceremiyor o ayrı bir şey... Ama üniversite sınavı çoktan seçmeliyken açık uçlu soruyla niye çocukların insicamını bozuyorsun? Ben zaten bir tanesini açık uçlu yapıyorum ve ben bunun sonucunda çocuklara geri dönüş yapıyorum. Şimdi her şeyi bir eski memur zihniyetiyle evrak kürek işlerine vurduğunuz zaman benim öğrenciye ayıracağım, vakit harcayacağım, emeği alıyorsun sen benden sonra da diyorsun ki o öyle olmadı. Bu böyle olmadı bu sefer ne oluyor biliyor musunuz? Ben işime hassasiyetle değil, evraka uygun yapmaya çalışıyorum. O çok kötü bir şey benim ona mecbur bırakması çok kötü bir şey, evraka dökemeyeceğim, işi yapmıyorum ve öğretmenlik öyle bir şey değil.”* (Ö11, K, K-21) Katılımcının ifadesindeki temel vurgu öğretmenlere daha fazla esneklik ve öğretmenin profesyonel takdirine dayalı değerlendirme yöntemlerine müsaade edilmesi üzerine yoğunlaşmakta ve tek bir yöntemle sınıf içi değerlendirmeleri sınırlandırmanın yanlış olduğunu ön plana çıkarmaktadır.

Bakanlığın sınıf içi ölçmelerde açık uçlu soru sorulmasını zorunlu hale getirmesi öğrencileri zorladığı gibi öğretmenler için de çeşitli güçlüklerle sebep olduğu anlaşılmaktadır. Sayısal derslerde bu anlamda daha az sorun yaşanmasının nedeni çoktan seçmeli sorularda da öğrencinin doğru seçeneği işaretleyebilmesi için işlem yapıyor olması açık uçluya geçişte uyumu artırmış gözükmektedir. Sözel derslerde ise sınav tekniği nedeniyle öğrenciler gerçek performanslarını gösterememekte ve düşük not almaktadır. Özellikle sayısal derslerin dışında kalan sözel derslerde öğrencinin kendini ifade etmesi konusunda yaşadığı güçlük zaman zaman öğretmen ile veliyi karşı karşıya getirmektedir. *“Şu an en büyük sorun Bakanlığın soru yapısını değiştirmesi... Özellikle bizim ölçme değerlendirmeyi çok değiştirdi. Bu konuda soruşturma geçiren arkadaşlarımız oldu. Çünkü ciddi anlamda şikâyet oldu... Bakanlık diyor ki, ‘şu formata uygun bir soru soracaksın’ öğretmen o formata uygun soruyor ve çocuklar yazamıyor. Diğer derslerdeki öğretmenler önceden 20 tane soru verip bunlardan şunlar çıkacak dediği için öğrencilerin düşük alınmasının önüne geçildi. Fakat soruları vermeden sınav yapan öğretmen Bakanlığın istediği şeyi yaparak öğrencilere zulmetmiş oldu ve notlar düştü. Öğrenci cevap veremiyor, cevap veremediği için veli diyor ki, ‘neden benim çocuğum din kültürü dersi diğer derslerden daha düşük?’ Çünkü çocuk yazamıyor, bir şey yazsa belki puan verecek. Matematik gibi fen gibi değil. Çünkü matematikte çoktan seçmeli sorulduğunda da öğrenci işlem yapıyor her halükarda... Şimdi açık uçluda sadece seçeneğe işaretlemiyorsun. Artık seçenek yok ama işlem yapıyorsun, bir şey değişmedi. Ama din kültürü dersinde çok şey değişti artık yazmak zorundasın. Ve bu yazı biçimi bizim özellikle öğrencilerin akademik başarılarını düşürdü. Bundan dolayı öğretmenlerimiz çok zorlanıyor.”* (Ö19, E, YL, K-21)

Katılımcılar beşinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar açık uçlu sorularla yapılan yazılı sınavlara alıştırıldığı ancak LGS gibi önemli bir sınavda birdenbire test yöntemiyle

sınav yapmanın adaletsiz olduğunu belirtmektedir. *“Yani şöyle test olması tabi orada da kendi içimizde bir çelişkimiz var. Çocuğa 5, 6, 7 ve 8’de açık uçlu sorularla yazılı sınavlar yapıp ama LGS’de test yaparak çelişki burada başladı. Ya beşten itibaren başlayacağız tamamen test tekniğiyle ilerleyeceğiz ya da hiç koymayacağız. Yani bir şekilde bir sabitlik söz konusu olmalı. Bence yoksa adaletsizce oluyor diye düşünüyorum.”* (Ö13, K, K-20)

Katılımcılar, öğrencilerin değerlendirilmesi üzerine açık uçlu soruların önemli olduğunu öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiğini, kendini ifade etme yeteneklerini artırdığını ve düşünme becerilerini teşvik ettiğini belirtiyor. Ayrıca, öğrencilerin sosyal medyanın etkisiyle dil becerilerinin zayıfladığını ancak açık uçlu soruların bu durumu düzeltebileceğini ifade etmektedir. Ancak, katılımcılar öğrencilerin bu geçiş sürecinde zorlanabileceğini, özellikle 8. sınıfların LGS gibi test formatındaki sınavlara hazırlanırken, açık uçlu sorularla karşılaşmanın karmaşıklığını yaşadıklarını dile getirmektedir. *“Açık uçlu sormak zorundayız. Açık uçlu veya kısa cevaplı net sorular ama ben genel olarak kesinlikle açık uçlu sorulardan yanayım çünkü şunu da fark ediyoruz öğrenci hani konuşmayı unutmuş gerçekten oraya hani ne yazdıklarını görüyoruz yani cümle kurmamış tek bir cevap vermiş falan böyle artık öğrenci Türkçeyi daha güzel kullanma veya kendini ifade etme durumunu da geliştirmiş oluyor. Ya ben açık uçluya geçilmesine olumlu bakıyorum ama sadece tek olumlu bakmadığını durum 8. sınıflarda LGS’de test sorulacak ama biz şu anda açık uçlu sormak durumundayız. Çok zorluyor hatta öğrenciyi... Kafası karıştı öğrencinin özellikle 8. sınıfların...”* (Ö8, K, K-18)

Katılımcılar Bakanlığın sınıf içi ölçme değerlendirme süreçlerinde açık uçlu zorunluluğu getirmesinin merkezi sınavla tezatlık oluşturmasının yanı sıra öğretmenler açısından da uyum sorunları ürettiğini ifade etmektedir. Nitekim açık uçlu zorunluluğu aşamalı bir şekilde gerçekleştirilmemesi nedeniyle öğretmenlerin süreç içerisinde

adaptasyonunu sağlayacak mekanizmaların da eksikliği nedeniyle katılımcıların ifadesi ile öğretmenler “*kendi başlarının çaresine bakmak*” durumunda kalmışlardır. “*Kendi başınızın çaresine bakmak durumunda kaldık da biz bu çare yani şöyle söyleyeyim, ben bunu zaten yapabilecek donanımda bir insanım. Bana bunu yanında söylese ben bunu yapabilmeliyim zaten bir de bizim zaten yazılı kâğıt şey sınavlarımızdan birisi klasik olmalıydı hocam. Her zaman öyleydi. Ve ben her zaman çocuklara söylerim. Klasik her zaman daha iyidir. Çünkü teste bir şeyde yanılır işaretlersin ve puan gider. Ama klasikte sen bir cümle kullanırsın. Ben senin bildiğini ama ifade edemediğini anlarım. Elimizde bolsa ortada buluşuruz. Ölçme değerlendirme, öğrenci açısından öğrenciyi şey yapayım, o eksikliğini görür ama ben gelebilirim yaparsam yani sen kaç aldın çocuğum sınavla mı ölçtün? 70 70 dersin o ölçüme değerlendirmenin aslında bir anlamı yok bana göre. Çünkü çocuktaki klasik şey şudur, ben 90 aldım, öğretmen 60 verdi biliyorsunuz ya onu ben her öğrenciyi tek tek yanıma çağırırım. Bak bunu yanlış yapmışsın. Bu böyle olmalıydı. Burada bunu ifade etmek istemişsin yani tek tek hani olabildiğince ya da bütün sınıf aynı şeyi yaptıysa acilen bir şey söylerim öyle değerlendiririm onları onu gördükleri zaman bir işine yaraması lazım. Hani onun için öğrenci açısından eksikliğini bilirse her zaman onun üzerine bilinçli öğrenci zaten neyi yapamamışım diye öğrenir... Akademik başarısı yüksek ve hedefi yüksek öğrencilerle çalışıyorum. Onlar neyinin eksik olduğunu özellikle üst sınıflarda tespit ediyorlar ve diyorlar ki benim bunda eksikğim var. Onlar içinde çok önemli.*” (Ö11, K, K-21)

“Bakanlığın ölçme değerlendirme alanında yapmış olduğu değişiklik ders işleme stilimizi de değiştirdi.”

Ölçme ve değerlendirme alanında yapılan bir değişikliğin tüm süreçleri etkilediği unutulmamalıdır. Kullanılan ölçme aracı, soru stili ve biçimleri öğrenciler tarafından

müfredatta neyin daha önemli olduğuna yönelik bir mesaj olarak algılanmaktadır. Katılımcıların ifadesine göre bu durumun aynı zamanda öğretmenlerin de ders içi tüm süreçlerini etkilediği anlaşılmaktadır. *“Benim açımdan ders işlemede bile değişiklik oldu... Ölçme değerlendirme konusuna çocukları güdülüyoruz kitaplarda işte diyoruz ki, ‘şu paragraf, şu konu çok önemli’ ‘şu görmüş olduğunuz paragrafı kendi cümlelerinizi ifade edin,’ ‘buradan ne anlıyorsun?’ diye ben dersin içerisinde zaten atıf yapıyorum artık. Yani ‘şu paragraf şu sorunun cevabıdır,’ diyorum. Çocuğa soru sormayı teşvik ediyorum ki o metni okuyor, analiz ediyor. Soru soruyor ve sorduğun sorunun o metnin içeriğine uygun olmadığını, arkadaşlarıyla test ettirmeye çalışıyorum. Sizce bunun her şeyini karşıladı mı? Yani bu soru, bu metnin her şeyini karşılıyor mu yoksa eksik mi kalıyor yoksa başka bir şey mi ifade ediyor diye artık metin tahliline gitmiş olduk. Biraz bu benim yöntemimi değiştirdi, ders işleme yöntemimi değiştirdi. Çünkü çocuk zorlanmasın ilk etapta böyle başladık ama sonraları gördük ki ne kadar yapsak da kısa sürede değişecek bir alışkanlık değil. Biz de arkadaşlarla beraber bu işin çocukların lehine olumlu bir şekilde nasıl bir geçiş olacağını düşünerek örnek sorular hazırladık. Öğrencilere 40 tane örnek soru hazırladık ve bunlardan bazılarını sorabileceğimizi söyledik. Aynı Bakanlığın yaptığı gibi ve onlar üzerinden gittik cevaplarını da yazdık. Yine de başarılı olamadık.”* (Ö19, E, YL, K-21) Katılımcının bu ifadelerine göre Bakanlığın sınavlarda açık uçlu soruları zorunlu hale getirmesi öğrencilerin başarısız olma durumunu artırmış gözükmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemek için öğretmenlerin, açık uçlu soruları ele almak, öğrencilere daha fazla rehberlik ve hazırlık sağlanması gerektiği değerlendirilmektedir.

Özel okulda çalışan bir katılımcı ise kendilerinin uzun yıllar açık uçlu soru sormaya devam etmeleri nedeniyle Bakanlığın bu uygulamasından olumsuz etkilenmediklerini ifade etmiştir. *“Hocam, Bakanlık yeni başladı ama biz neredeyse 10*

yıldır tamamen açık uçlu soru soruyoruz. Yazılı sınavlarda, tabii ki şeyler de vardı, işte boşluk doldurma, eşleştirme gibi, hani bir tane boşluk doldurma, bir tane eşleştirme sorusu ama 15 sorunun 12 tanesi, 13 tanesi açık uçlu soru, biz hep böyle hazırlıyorduk zaten. O yüzden Bakanlığın bu sürecine geçmek bizi çok zorlamadı. O yüzden de biraz daha, hani üst düzey düşünmelerini sağlayacak, biraz daha, hani bir olayın ya da anlatılan bir peygamber hikâyesinin daha farklı bir bakış açısıyla, onun, hani ne hissettirdiğini, ne kazandırdığını bulmaya yönelik sorular.” (Ö13, K, ÖO, K-20) Bu görüşler çerçevesinde Bakanlığın yazılılarda açık uçlu soru sorma kararı sürece yayılmadan hızlı bir geçişle gerçekleşmiş olmasının doğurduğu bir takım sorunların mevcudiyetine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin değerlendirilmesi, sadece öğrenci başarılarına dayanmak yerine, öğretim becerileri, sınıf yönetimi, öğrenciye rehberlik etme ve eğitim materyallerini etkili bir şekilde kullanma gibi çok çeşitli faktörleri içermelidir. Bu değerlendirme süreci, öğretmenlerin güçlü yönlerini tanımlamalarına ve zayıf yönlerini geliştirmelerine yardımcı olacak şekilde kurgulanmalıdır. Katılımcılardan bazıları DKAB dersinde ölçme ve değerlendirme konusu ele alınırken öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterliklerinin göz ardı edilmemesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. “Burada bizim de ölçülmemiz gerekiyor. Ölçme değerlendirme açısından süreç ölçülmüyor. Öğretmenler ölçülüyor. Biz sadece öğrencileri ölçüyoruz. Ölçme araçlarımızın uygunluğu da ölçülmeli. Maalesef öğretmen kendi başına şu an, -yani merkezi sınavlar hariç- şu an öğretmen kendi başının çaresine bakmak zorunda... Soru hazırlama, öğretim programı okuma, bunlar bir uzmanlık alanıdır. Öğretmenlerin bu yeterliliklere sahip olduğu varsayılıyor. Bu varsayımla yola çıkılıyor ama bu varsayımı test etmek çok mümkün görünmüyor. Yani test edilemiyor, açıkçası... Test edilmeye kalkındığında, öğretmenler ‘ne oluyoruz’ diyor. Yani bize Bakanlık güvenmiyor havası veriliyor. Bakanlık orada eli kolu bağlı kalıyor.

Sendikalar ayaklanıyor. Uzman öğretmenlikle ilgili sınav, mesela, sadece basit bir sınavdı. Yani ‘20 yıllık öğretmeniz, neyi ölçüyorsunuz’ diyorlar.” (Ö19, E, YL, K-21)

Öğretmenlerin değerlendirmeye direnç göstermeleri, çeşitli sebeplerle mümkün olabilmektedir. Örneğin, değerlendirmenin adil ve objektif olacağına dair güven eksikliği, değerlendirme sonuçlarının haksız bir şekilde kullanılacağına dair endişeler veya değerlendirme sürecinin karmaşık ve zaman alıcı olması gibi faktörler direnç sebepleri arasında sayılabilir. Katılımcılara göre öğretmenlerin değerlendirilmesinde tek olumsuzluk öğretmenin direnci değil, Bakanlığın öğretmenleri ölçme ve değerlendirme konusundaki sonuç odaklı yaklaşımı da sorun üretmektedir. *“Ya tamam, ölçme değil de, iyileştirme diyelim, adını değiştirelim, bu da olmuyor, yalnız başına kalmış oluyor öğretmenler. Aslında öğretmenin direncinden ziyade, bu şeyle ilgili, sistemin kurgusuyla ilgili bir şey, yani tek başına öğretmenden kaynaklanmıyor. Öğretmen ilahiyattan mezun oluyor ve derse geçiyor. Orada bir temel eğitim hazırlayıcı eğitimle ilgili bir eğitim var. Bundan sonra derslere girmeye başlıyor. Bir şekilde öğretmen ölçülebilir. Yapılabilir ama öğretmen bir sınava sokulması, bir öğretmenlik mesleğinin onuru ile ilişkilendiriliyor. Bu da sistemi içinden çıkılmaz hale getiriyor. Çünkü öğretmenlerden gelişime açık olan da girmek istemiyor. Yani aslında bakarsanız, ölçme yöntemlerimiz, tekniğimiz yanlış. Süreç değerlendirmeye yönelik bir şey yapılabilir. Doğru, yanlış yok, algı var, burada ya da onun bu olayı nasıl algıladığı var.” (Ö19, E, YL, K-21)*

“Değişim eğitim ve öğretim üzerinden değil, ölçme ve değerlendirme üzerinden olur.”

Eğitim sistemlerinde sıkça karşılaşılan bir tartışma noktasını da -öğretim ve öğrenme süreçlerinin nasıl değerlendirildiği ve ölçüldüğü konusu- katılımcılar tarafından dile getirilmektedir. Katılımcılar temel bir eleştiri getirerek eğitim sisteminin sadece

ölçme ve değerlendirme üzerinde odaklanılmasının, asıl eğitim ve öğretim süreçlerinden uzaklaşılmasına neden olabileceği endişesini dile getirmektedirler. Bu tür bir odaklanmanın, öğrencilerin gerçek öğrenme deneyimlerini yansıtmada yetersiz kalabileceği ve öğretmenlerin farklı ve yenilikçi öğretim yöntemlerini uygulama motivasyonunu azaltabileceği vurgulanmaktadır. *“Bakanlığın ABİDE isimli ölçme ve değerlendirme çalışma toplantısına katıldık. Orada görüşlerimizi sunarken ben şunu söyledim: ‘Siz öğretim yöntem ve teknikleri açısından öğretmene ve öğrenciye öğretmediğiniz bir tekniği LGS’de neden sordunuz?’ Onların verdiği cevap; değişimin eğitim ve öğretim üzerinden değil, ölçme ve değerlendirme üzerinden olmasıyla ilgiliydi. Bu bakış açısında eğitimi ölçme ve değerlendirme üzerinden dizayn edebilirsin düşüncesi hâkim... Oysa bu yapılırsa öğretmen niye öğretim metotlarına dikkat etsin ki... Sınav mantığını öğretmeye başlıyorsun bir yerden sonra...” (Ö19, E, YL, K-21)*

Bazı katılımcılar, eğitim sisteminde öğrencilerin çeşitli öğrenme stillerine ve yeteneklerine dikkat çekerek, değerlendirme süreçlerinin bu farklılıkları dikkate alacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Öncelikle, öğrencilerin öğrenme stillerinin çeşitliliği ve bazılarının görsel, işitsel veya dokunsal öğrenme yöntemlerinden daha etkili olduğu üzerinde durulmaktadır. Dolayısıyla, tüm öğrencileri adil bir şekilde değerlendirebilmek için tek tip bir değerlendirme sisteminin yetersiz olabileceği ifade edilmektedir. Ayrıca, katılımcıların belirttiğine göre, öğrencilerin sınavlardaki performansları farklılık göstermektedir; bazıları çoktan seçmeli sınavlarda çok başarılı olurken, bazıları ise açık uçlu sorularda daha iyi sonuçlar almaktadır. Bu durum, sınavların öğrencilerin gerçek anlayışlarını tam olarak yansıtmayabileceğini ve öğrencilerin sadece belirli test çözme becerilerine dayalı olarak değerlendirildiğinde geçerlik sorunları yaşanacağı anlamına gelmektedir. *“Yani şimdi çocuğa göre de ayrı ayrı sınav yapamayacağız tabii ki mesela her çocuk için çocukların çünkü öğrenme şekilleri*

farklı farklı işte görsel, işitsel, dokunsal şekilde çocuklar farklı işte öğreniyorlar ama sonuçta tabii ki ortak bir değerlendirme kriteri kullanıyoruz ama işte bazı çocuklar mesela testte çok başarılı bazı çocuklar açık uçluda daha güzel şeyler ifade ediliyor. Mesela çok şaşırtan 6. sınıf kâğıtları okuyorum ben ‘ya diyorum bu çocuk bu cümleyi nasıl kurabilmiş?’ 8. sınıflara bakıyorsunuz sekizler tek bir cümleyle geçiştiriyor çünkü sekizler LGS odaklı test çözdükleri için çocuklar sürekli tık tık tık işaretliyor. İş cümle kurmaya gelince cümle kuramıyor. Dersin içeriğine göre bir ölçme değerlendirme merkezi Bakanlıktan, ilden keşke belirlense hani bazı dersler için var işte beden eğitimi dersi için ya da atıyorum müzik dersi için belki tamamen uygulama yapabilirler ama dersin özelliğine göre bir ölçme değerlendirme kriteri belki belirlenebilir.” (Ö7, K, K-16) Katılımcı bu ifadelerinde ölçme değerlendirme süreçlerinin öğrencilerin farklı öğrenme stillerini ve yeteneklerini dikkate alacak şekilde yeniden düşünülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca merkezi sınavlara hazırlanan ve yoğun bir şekilde test çözen sekizinci sınıf öğrencilerinin açık uçlu sorularda kendilerini yeterince ifade edemedikleri dikkati çekmektedir.

4.3 DKAB Dersinin Merkezi Sınavlarda Yer Almasının Oluşturduğu Anlam-Değer Dönüşümü

Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin 2013 yılında alınan kararla, merkezi sınavlarda yer alması öğrenciler, öğretmenler ve veliler açısından çeşitli etkileri beraberinde getirmiştir. Bu kararın dersin içeriği, öğretmenlerin yaklaşımı, öğrencilerin beklentileri ve velilerin tutumu gibi farklı parametreler üzerindeki etkileri dikkate alındığında, çeşitli açılardan fırsatlar sunarken bazı noktalarda ise güçlükler ve zorluklar doğurduğu anlaşılmaktadır.

Bu kararın potansiyel güçlükleri arasında, dersin içeriğinin sınav odaklı hale gelme riski ön plandadır. Öğrenciler, sadece sınavlarda sorulabilecek konulara odaklanarak derse karşı ilgide yüzeysel bir yaklaşım sergileyebilirler. Bu durum, derinlemesine anlayış ve içselleştirme yerine ezberci bir öğrenme tarzını teşvik edebilir. Ayrıca, öğrencilerin ders materyallerine sınav başarısı odaklı olarak yaklaşması, dini ve ahlaki değerlerin gerçek anlamını kavramalarını engelleyebilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin sınavlara hazırlık sürecinde daha fazla zaman harcaması ve ders materyallerini sınav formatına uygun hale getirmesi, dersin özgün ve derinlemesine işlenmesini engelleyebilir. Öğrencilerin gelişim ödevlerini destekleme ve bütüncül bir eğitim anlayışından sınavlarda yüksek skora odaklanmış pragmatik bir öğrenmeye dayalı eğitime geçiş riski önemli bir sorun olarak karşımızda durmaktadır.

DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer alması, dersten muaf olan öğrenciler için adil olmayan puanlama ve haksızlık eleştirilerine yol açmaktadır. Ortaöğretime geçiş sınavlarında alternatif testlerin bulunmaması, muaf öğrencilerin performanslarını diğer derslere dayanarak ölçülmesine sebep olmaktadır. Muaf olmayan öğrenciler ise ek bir dersin yükü nedeniyle diğer derslere yeterince zaman ayıramadıklarını belirtmektedirler.

DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer almasının ders, öğretmen ve öğrenciye yönelik getirdiği pozitif sonuçlar da göz ardı edilmemelidir. Öncelikle, merkezi sınavlarda yer almanın dersin ciddiyetini ve önemini vurgulaması, öğrencilerin derslere daha fazla katılım göstermelerini ve daha disiplinli bir şekilde çalışmalarını teşvik edebilir. Öğrencilerin performanslarını nesnel bir ölçüt ve merkezden yapılan bir sınav üzerinden değerlendirilmesi, adil bir değerlendirme sürecini sağlayarak öğrenci motivasyonunu artırabilir. Ayrıca, sınavlarda başarılı olabilmek için öğrencilerin ders

materyallerini daha derinlemesine anlamaya çalışmaları, öğrenme sürecinin kalitesini artırabilir ve bilgiyi daha kalıcı bir şekilde özümsemelerini sağlayabilir.

DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer alması kararının olumlu ve olumsuz etkileri bulunmaktadır. Bu kararın uygulanmasının başarılı olabilmesi için, öğretmenlerin ders materyallerini sınav odaklı olmaktan ziyade özgün ve derinlemesine işlemeleri, öğrencilerin sadece sınav başarısı değil aynı zamanda dini ve ahlaki değerlerin anlamını da kavramalarını sağlamaları önemlidir.

Bu tema altında katılımcıların görüşleri doğrultusunda DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer almasının; dersi, öğretmeni, öğrenci ve veliyi ne şekilde etkilediği ve bunun derste anlam ve değer noktasında nasıl bir dönüşüme sebep olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır.

4.3.1 Merkezi Sınavlarda DKAB Dersi: Fırsatlar ve Tehditler

DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil olması önemli bir karardır. Katılımcıların DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer almasına dair görüşlerini anlamak, 2013 yılında alınan bu kararın sahadaki yansımalarını ortaya koyması bakımından önemli ipuçları içermektedir. Katılımcılara, DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer almasına ilişkin düşünceleri sorulmuş ve bu bağlamda elde edilen veriler, çeşitli kategori ve kodlarla tematik olarak sunulmuştur.

Bu tema başlığı altında katılımcıların görüşleri DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer almasını destekleyenler, yer almaması gerektiğini düşünenler ve bu konuda kararsız olduğunu ifade edenler şeklinde tasnif edilmiştir. Bu sınıflama altında katılımcıların neden böyle düşündüklerine dair görüşleri ilgili kodlarla belirgin hale getirilmiştir. Ayrıca merkezi sınavlardaki DKAB testinin yapısal, içeriksel ve niteliksel

sorunları, merkezi sınavların beraberinde getirdiği sorunlar ve DKAB dersindeki muafiyet mekanizmasının sınava yansımaları ve görülmeyen sorunlar katılımcıların görüşleri çerçevesinde açığa çıkarılmış ve ilgili kodlarla sunulmuştur.

4.3.1.1 DKAB Merkezi Sınavlarda Yer Almalı

DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer alması gerektiğini düşünen katılımcıların çoğunluğu, bu düşüncelerini çeşitli temellere dayandırmıştır. Katılımcılar, dersin ciddiye alınması, derse ve öğretmene ilginin artması, dersin tüm kesimler tarafından kabul edilebilir bir boyuta ulaşması, öğretmeni mesleki açıdan gelişime teşvik etmesi ve dersin müfredattaki yerinin pratikte de realize olmasına katkı sunması gibi açılardan bu kararı desteklediklerini belirtmişlerdir. Bu görüşler, aşağıda ilgili kategori ve kodlarla sunulmuştur.

4.3.1.1.1 Dersin Bütün Bileşenlerinin Görünürlük Kazanması ve Etkinliğinin Artması

“Bence sınavda yer aldığı için ders bir kere ders olarak görülmeye başlandı.”

Katılımcılar, DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer almasının dersin öneminin artmasına ve öğrencilerin derse daha fazla dikkat göstermesine vesile olduğunu vurgulamaktadır. Katılımcılar, öğrencilerin, sınavda bu dersin yer aldığını bilerek, bu dersi daha ciddiye alabileceklerini ve sınav öncesi hazırlık yapma eğiliminde olabileceklerini ifade etmektedir. *“Bence sınavda yer aldığı için ders bir kere ders olarak görülmeye başlandı. Her ne kadar yazılılarda bunu umursamaz olsalar da LGS’de önlerine geleceklerini bildikleri için illaki dersi dinlemeye veya soru yapmaya en azından bir şeyler çözmeye, karalamaya uğraşıyorlar. Çünkü sınavda sormadığınız zaman bu tür hiçbir istendik davranışı görmeyeceğiz öğrencilerden.”* (Ö16, K, DR, K-18)

Bir diğerkatılımcı DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer almasının öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığına ve dersin daha fazla önemsenmesine katkı sağladığına değinmektedir. Ayrıca, katılımcı tarafından bu kararın sınav öncesi sınıfları da etkilediğı ve öğrencilerin daha disiplinli bir şekilde çalışmalarını teşvik ettiği dile getirilmiştir. *“Yer almalıdır, öğrencinin ilgisini artırdığını düşünüyorum derse olan ilgisini çok arttırdı. Dersimiz daha önemli görülmeye başladı o yüzden yer almalıdır. Merkezi sınavlarda DKAB dersinin yer alması 5-6-7. sınıfları da etkiliyor zaten 8. Sınıfta çıkacak nasıl olsa diye onları da etkiliyor daha da ciddiye alıyorlar ben eskisine nazaran daha ciddiye alındığını düşünüyorum. Yani 5-6-7. sınıflarda LGS olmamasına rağmen onları bile etkiliyor. O disiplini kazanmış oluyorlar. 8. sınıfta din kültüründen soru gelecek deyip ciddiye alıyorlar bu anlamda önemli...”* (Ö8, K, YL, K-18)

“Çocuk LGS’de çıktığı zaman dersi daha ciddiye alıyor.”

LGS sınavının öğrencilerde ve velilerde oluşturduğu bilinç, DKAB dersinin önemini arttırarak öğrencilerin derslere daha ciddi bir şekilde yaklaşmasını sağladığı anlaşılmaktadır. Bu durum, öğrencilerin detaylara daha fazla dikkat etmelerini ve derse daha fazla önem vermelerini sağlarken öğretmenlerin de derslerini daha verimli bir şekilde işlemesine yardımcı olduğu anlaşılmaktadır. *“Kesinlikle hissedilir bir ilgi artışı oluyor. Çocuk LGS sınavında çıktığı zaman dersi daha ciddiye alıyor. Dersi dinlerken başka zaman detay verdiğimizde çocuk işte biz zaten bunları biliyoruz havasında oluyordu. Ama LGS’de çıkma bilinci olduğu zaman; ‘bu önemli bir ders, detaylar var, dikkat etmemiz gerekiyor’ şeklinde düşünüyor. Velilerde yine aynı şekilde öğrencinin derste ki durumunu soruyorlar öteki türlü ders önemsiz bir ders kapsamına girmiş oluyor. Kesinlikle elimizi güçlendiren bir karar. Şey öğretmeni kesinlikle yormuyor. Tam tersi eğer dersimiz merkezi sınavlarda çıkmazsa öğretmen çok yorulmuş oluyor ve çocuk şunu*

düşünüyor 'ben neden bu derse çalışayım ki zaten LGS'de yok'." (Ö9, K, EF, K-15)

"Hocam ister istemez çocuk derse ilgi duymak zorunda kaldı. Öyle olunca da derisi öğrenme ihtiyacı oluştu ve çocuklarda bazı güzel davranış değişiklikleri de oldu. Kısacası yani LGS'nin işte TYT'nin AYT'nin neyse değişik alfabelerle ifade ediyoruz TEOG'un... Kesinlikle pozitif bir etkisi oldu ve biz bu pozitif etkiyi ben sürece yayılmış olarak görüyorum." (Ö2, E, K-25) Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, dersin ciddiye alınmasının kazanımların gerçekleşmesine ve programın hedeflerine ulaşılmasına önemli ölçüde katkı sağladığı görülmektedir. Tekrarlı bir şekilde ortaya çıkan bu bakış açısını destekleyen başka örnekler de sunmak mümkündür.

"Din dersi merkezi sınavlara dâhil edildikten sonra adam yerine kondu."

Katılımcılar, DKAB merkezi sınavlara dâhil edildikten sonra öneminin arttığını ve öğrencilere değer yükleme açısından avantaj sağladığını düşünmektedir. Bunun yanı sıra, din dersinin merkezi sınavlara katılması, ebeveynlerin ve toplumun gözünde de dersin önemini artırmaktadır. Bu da dersin daha fazla değer görmesini ve öğrencilere kazandırdığı değerlerin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. *"Hem dersin kazanımı noktasında hem de değer verme noktasında bize bir avantaj getiriyor. Yani dersimizi tabiri yerindeyse adam yerine koyma diyelim- hani adam yerine koyma diye bir tabir var ya- Din dersi de adam yerine konulan bir ders gibi yerini almış oluyor. Ha bu sayede de biz hem akademik yönden çocuklara kazanımlarımızı daha iyi veriyoruz hem de din dersinin o kazanımlar aracıyla çocuklara değer yükleme, örnek olma, bu olayda beraberinde götürüyoruz. Çünkü eğer ders LGS'den çıkarılıp da önemsiz turnak içinde öğrencinin gözünde, velini gözünde; 'ya zaten LGS de yok hocam ne önemi var.' deme noktasına gelirse size bakış değişiyor; derse bakış değişiyor; derse bakış değişince de sizin öğrenciye*

ne kazanım olarak vereceğiniz şeylerde iyi bir motive olabiliyorsunuz ne de onları bir değer yükleme noktasında iyi bir motive olabiliyorsunuz.” (Ö15, E, K-29)

Bir diğer katılımcı ise DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer alması kararını desteklediğini ifade ederken ortaya koymuş olduğu gerekçe eğitim sisteminin geneli açısından düşündürücüdür. *“Hocam bu yer alması gerçekten bizim derste ki hâkimiyetimizi, derste ki varlığımızı, okuldaki varlığımızı çok olumlu anlamda etkiledi. Bu şekilde devam etmeli. Derste hani sınavda çıkmıyor nasıl olsa diye çocuk 8. sınıfta kesinlikle DKAB dersini dinlemek istemiyor. Haklı mı? Haklı, neden benim dersime çalışsın ki! Yani zaten LGS de çıkmıyor ki... 8. sınıf öğrencisi tamamen LGS odaklı bir zihin yapısına sahip oluyor o yüzden. Çünkü çocuklar artık sınav odaklı eğitildikleri için eğer DKAB dersi bu sınavlarda yer almazsa bizler din kültürü öğretmenleri olarak bu çocuklara ders dinletemeyiz, dinlemezler. Yani hiçbir şekilde din dersini önemsemeyeceklerini düşünüyorum. Çünkü hani sınavda zaten çıkmayacak mantığıyla hareket edecekler. Mesela geçen sene depremden dolayı ikinci dönem konuları iptal edildi. Sadece din kültürü değil diğer arkadaşlar ders işlerken çok zorlandılar. Çünkü çocukların dediği şuydu ‘zaten bu sınavda çıkmayacak’. Çünkü çocuklar artık sadece sınav odaklı düşünüyorlar.” (Ö9, K, EF, K-15)* Katılımcıların görüşlerine göre, eğitim sistemi içerisinde DKAB dersinin de diğer dersler gibi merkezi sınavlara dâhil edilmesinin, dersin etkin bir şekilde sürdürülebilmesi için bir zorunluluk olarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

“Velilerin DKAB öğretmenine ilgisi arttı.”

DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer alması velilerin derse, öğretmene ilgisini artırırken özellikle veli toplantılarına katılım ve öğrenci gelişimine yönelik taleplerinde önemli bir değişim meydana geldiği katılımcılarca vurgulanmaktadır. *“Velilerin bize*

bakışı çok değişti. Öncesinde veli toplantıları yapıldığında da hiçbir veli gelmez veya çok az veli din kültürü öğretmenleriyle görüşmeye gelirdi. Şimdi o talep çok çok artmış durumda... 5. sınıftan itibaren bile... 5. sınıftan itibaren bile işte 'niye yazılıdan böyle aldı' veya 'şu konuda yetersiz ne yapmamızı önerirsiniz' ya da işte 'bu konuda eksiği var tekrar anlatabilir misiniz' gibi taleplerle geliyorlar. Velinin de bakış açısı komple değişti. Bu değişimi sınav sağladı kesinlikle! Dediğim gibi daha önceden muhatap alınmama durumu olabiliyordu. 'Gerek yok yani hani zaten yapabiliyorum' ancak şeye bağlıydı hani siz güzel anlatabiliyorsanız öğrenci dikkat ediyor size değer veriyorsa dinliyor ama şimdi durum değişti tamamen mecburen dinlemek zorunda hissediyor öğrenci kendini..." (Ö8, K, YL, K-18) Bir diğer katılımcı ise DKAB'nın merkezi sınavlardan çıkarılması halinde derse ilginin ortadan kalkacağını ifade etmiştir. "İlgi bayağı bir arttı. Yani DKAB dersini LGS'den çıkarın öğretmenler, veliler ve özellikle veliler 'ya bu sene benim bir sürü işim var, bir de din kültürü dersiyle mi uğraşacağım' der? Mesela şöyle ben alan içerisinde biri olarak din kültürü dersi dışında daha doğrusu 6 ders dışındaki diğer derslerle ilgili öğrenciler çalışmıyorlar. Ya da eğer bu alanda zorlayıcı öğretmen varsa da iyi görünmüyor öğretmen arkadaşlar tarafından. Yani açıkçası din kültürü dersi burada olması dersin itibarı açısından önemli." (Ö19, E, YL, K-21) DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil edilmesi, velilerin derse ve öğretmene olan ilgisinin artmasına vesile olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumu birkaç açıdan yorumlamak mümkündür. Öncelikle, veliler merkezi sınavların öğrencilerin akademik başarısında ve gelecekteki eğitim fırsatlarında önemli bir rol oynadığını bilmeleri nedeniyle DKAB dersinin sınavlara dâhil edilmesi, velilerin bu dersin önemini daha fazla kavramalarına ve çocuklarının başarısını artırmak için dersle ilgili daha fazla destek sağlamalarına olanak sağlamaktadır. Bu durum, velilerin dersle ilgili daha fazla bilgi edinme, öğretmenlerle daha sıkı iletişim kurma ve ders materyalleri ile ilgilenme eğilimlerini artırmaktadır. Eğitimin önemli bir

paydaşı olan velilinin sürece aktif katılımı noktasında merkezi sınavların önemli bir katkı sunduğu anlaşılmaktadır.

“On ikinci sınıf velisi için manevi rehber gibiyim.”

Katılımcılardan biri velilerin kendisini olumlu bir şekilde karşıladığını ve derslerine giriyor olmanın olumlu etki yaptığını belirtmektedir. Öğrencilere sevgi ve merhametle ders anlatırken onları motive ettiğini ve rahatlattığını ifade etmektedir. Velilerin kendisini manevi bir destek gibi gördüğünü ve veli toplantılarına katılmalarının nedeninin sadece akademik destek olmadığını dile getirmektedir. Ayrıca katılımcı velilerin ve öğrencilerin kendisine olan bağının sınavlara bağlı olduğunu düşünmekte ve bu bağı korumanın önemli olduğunu ifade etmektedir. *“Velilerde bir hiçbir sıkıntı hissetmiyorum. Hatta benim derslerine giriyor olmam yani ders işliyor olmam çok olumlu bir etki yapıyor. Çünkü onların karşısında stresli bir ergen grubu var. Ve ben sevgiyle merhametle onlara ders anlatırken, bir yandan onları motive ediyorum. Bir yandan onları rahatlatıyorum. Bir yandan kopmak istedikleri bir dünyadan onların bağı kuruyorum. Yani rehabilite ediyorum. Bir yandan da sınava girerken onlara fetih suresi okuyacağım diye düşünüyorum. Yani benimle şeyi konuşmuyorlar. Yani bu dersten 5 sorunun beşinde nasıl yapar konuşmuyor veli sadece hani o stresli durumlarında biz onlar için manevi bir destek gibiyiz ve var olmamızı veli seviyor yani veli toplantılarını mesela herkes matematikçi, fizikçi, kimyacıyı bekler beni de bekliyor. Adam 12. Sınıf velisi beni de bekliyor, bununla da konuşayım diyor. Manevi rehberi gibiyim. Memnun insanlar bundan neden onların kopmasını istemedikleri bir bağ benimle birlikte sağlanmış oluyor diye düşünüyorlar. Ama dediğim gibi o sınavı kaldırırsanız bizim bağımız kopar diye düşünüyorum.”* (Ö11, K, K-21)

Katılımcılar DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer alması nedeniyle sekizinci sınıfa gelene kadar tanımadığı velilerle tanıştıklarını ifade etmektedir. *“Dediğim gibi mesela daha öncesinde belki hiç görmediğim, hiç görüşmediğim bir veli sekizinci sınıfta deneme sonuçlarıyla ilgili beni bir yokluyor, bir telefon açıyor, bir ziyaretime geliyor. Şimdi bu muhakkak bu ilgi merkezi sınavlarda DKAB’dan soru sorulduğu için ortaya çıkıyor.”* (Ö13, K, K-20)

“Sorulmalı, sosyalleşme adına sorulmalı, toplumsallaşma adına, toplumun inançları değerleriyle ilgili genel bilgi sahibi olabilmeleri adına sorulmalı...”

DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil olmasının öğrencilerde bütüncül gelişime sunduğu katkıyı katılımcı şu şekilde dile getirmiştir: *“Birincisi DKAB dersi aslında duyuşsal alana hitap eden bir ders. Kazanımlar olarak baktığımızda evet bilişsel alana hitap eden kazanımlarımız olsa da aslında genel itibariyle değerlendirdiğimizde duyuşsal alan. Ve bireyin gelişim düzeyleri bilişsel gelişim, duyuşsal gelişim, psikomotor gelişim bir bütündür hocam. Yani bir tarafı bıraktığınızda diğer tarafı da etkiler bu... Dolayısıyla çocuğun bireyin gencin çok yönlü her üç yönden de gelişimini sağlamak adına önemli birincisi... İkincisi, içinde yaşadığı mevcut toplumun, dünyanın aslında içerisinde var olan inançlarla ilgili en temel düzeyde temel kavramları ve terimleri biliyor olması onun daha iyi sosyalleşmesine o toplumun bir parçası olmasına katkı sağlayacaktır. Bununla beraber son dönemde gençlerin en büyük problemi yapılan çalışmalarda da gözüküyor zaten duygusal bağ kurmakta problem yaşıyorlar. Bu alan öğrencilerin duygusal bağ kurabilme anlamında onlara katkı sağlayacak en güzel alan diye düşünüyorum. O yüzden duyuşsal, bilişsel, psikomotor alanla beraber bir bütün olarak gelişmesi gerekiyor. Bu yüzden sorulmalı, sosyalleşme adına sorulmalı, toplumsallaşma adına, toplumun inançları değerleriyle ilgili genel bilgi sahibi olabilmeleri adına sorulmalı... Yani o*

yüzden gerekli diye düşünüyorum hocam sınavlarda çıkmalı bu sebeplerle...” (Ö5, E, K-17)

Katılımcılara göre sınavlar aracılığıyla bu derslerin öğrencilere genel bir eğitim sağlama potansiyeli bulunmaktadır. Öğrenciler, sadece sınav başarısı için değil, ilgi ve ihtiyaçlarına göre de bu derslere yönelebilirler. *“Bence almalı... Sınavda da soru çıkamayacaksa çocuk ne felsefeye çalışıyor ne tarihe ne coğrafyaya ne de din kültürüne asla yüzüne bakmaz. Sorular güzel olursa sorular üzerinden bile birçok şeyi öğreniyor öğrenciler. Şu anda işte o sınavdan kaynaklı olarak en azından üçte bir öğrenci hoca bize TYT’ye dönük din dersiyle ilgili bir şeyler anlatsın. Yani dersin tamamı olmasa da en azından yarısında mutlaka anlatsın bir şeyler dinleyelim gözüyle bakıyor. Sonra kavramlar mesela yani bir kavram anlatıyorsunuz ama çocuk orda sadece sınava yönelik düşünmüyor bazıları hocam bununla ilgili soru sorabilir miyim? diyor mesela... Merkezi sınav dersin geneline de hizmet etmeye dönüşüyor. Yani bizdeki öğrenci sınava ciddi çalıştığı için çok etkili oluyor. Bizde yani çok etkili bir yöntem evet kimisi zaten bunları bilmem lazımdı diyerek hani daha ayrıntılı öğretmeye çalışıyor kimisi de işte ya sınavda çıkacak öğrenmem lazım diye. Elbet sizi dinliyor veya siz dinlemese bile gidip videosunu izliyor işte özet şeyleri var atıyoruz onları mutlaka okuyor, sınavda çıkacak diye. Bu buymuş, şu şuymuş diye bir de bunlar zeki çocuklar sınavda çıkacak diye öğrense bile sonuçta Müslümanlar yani. Şimdi ilgisiz olsa bile bir şeyle muhatap olmak yani nasıl diyelim bir bilgiyle, bir yorumla, bir anlayışla, işte orada onları okumak insanın dağarcığında kalıyor illaki ileriye dönük kendilerine faydası olacağını düşünüyorum.”* (Ö17, E, K-23) Katılımcının ifadelerinden anlaşıldığı üzere DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer almasının öğrencilerin bütüncül gelişimlerine kısa ve uzun vadede olumlu katkısı olmaktadır. Bu çerçevede, dersin sınavlarda yer alması, öğrencilerin akademik

başarılarının yanı sıra duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemeye imkân verdiği anlaşılmaktadır.

4.3.1.1.2 Dersin Toplumsal-Kültürel Temellerinin Anlaşılmasına Katkı

“Sınavdaki konuların aslında öğrencinin inanç dünyasına veyahut onların yaşam tarzlarına aykırılık teşkil etmediği anlaşıldı.”

DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer alması derse ilgiyi arttırırken bir yandan da dersin kendisinin “ana ders” olarak görülmesine vesile olduğu anlaşılmaktadır. “Yani evet derse ilginin arttığını hissettim. Bazı velilerimiz dine veyahut da dini konular ve meselelere karşı bakış açısında önceleri çok daha katı ve mesafeliydi. Sınavdaki konuların aslında öğrencinin inanç dünyasına veyahut onların yaşam tarzlarına aykırılık teşkil etmediği veyahut da böyle bir amaç güdülmediğini fark ettiler. Olumlu yönde velilerde bir gelişme gözlemledik. Hatta ilk başlarda tepkili olmalarına rağmen son dönemde çok tepkiyle karşılaşmıyoruz. İlk dönemde mesela kendim bile bizzat yani ‘Din kültürü neden sınavda soruluyor ki?’ gibi şeylere muhatap olup maruz kalıyor olmamıza rağmen son dönemde bu tarz serzenişlerle ya da şikâyetlerle karşılaşmadım diyebilirim. İlgileri arttı bunun ana bir ders olarak kabullendiler. Hani hep ara ders-ana ders vardır ya hocam. Malum hani resmi olarak olmasa da aslında... Ama kabullenilmiş durumda şu anda DKAB...”(Ö5, E, K-17)

Merkezi sınavların DKAB dersinin farklı dünya görüşüne sahip kesimlere dinin kültür boyutuyla sunulmasının imkânını sağladığına dair örnekleri çoğaltmak mümkündür. Katılımcılar özellikle belli bölgelerde yaşanan toplumsal ve kültürel farklılıkların etkisi altında din eğitimi vermenin güç olduğunu ifade ederken DKAB’ın sınavlarda yer almasının, öğrencilerin ve velilerin derse olan ilgisini ve motivasyonunu artıracığına inanmaktadır. Yine katılımcılar özellikle bu bölgelerde velilerin sonuç odaklı

düşündüğünü ve sınavlarda çıkan derslere daha fazla önem verdiklerini belirtirken, sınavlarda çıkmayan derslerde öğrencilerin motivasyonlarının düşebileceğini ve bu durumun başarılarını etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer almasının, öğrenci ve velilerin derse olan ilgilerini artırarak başarılarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. “DKAB merkezi sınavlarda yer almalı. Şundan dolayı mesela Mamak’taki bir öğretmene sorsanız veya Altındağ’da bir öğretmene sorsanız belki yer almasa da olur diyebilir. Çünkü oranın yapısı dine bakışı dini yaşayışı daha bir farklı, burada daha bir farklı. Ben 2002 yılında bu okula geldiğimde öğretmenliğime tövbe ettim. İstifa noktasına geldim. Niye? Bu okulun kadrolu ilk din dersi öğretmeni benim. Bu okul genelde yoğunlukla Hacettepe Üniversitesi personeline hitap ediyor içinde akademik kadronun çocukları var. Milletvekili çocukları var. Bu okulda görevlendirmeye gelen bir öğretmenle dalga geçiyorlar. Bayan öğretmeni ağlatmışlardı. Şimdi niye dedim ki insan yapısı farklı adam profesör olmuş hoca olmuş ama dine bakışı farklı bunu çocuğuna da yansıtıyor. Sınavda da çıkmayınca -ki ben bunu yaşadım- çocuklar ‘hocam ders işlemeyelim, bu ders sınavda yok’ diyorlar. Mesela şu anda da bu sıkıntıyı teknoloji tasarım dersi veya atıyorum resim dersi bunlar çekiyor. Şu anda biz biraz rahat edebildiysek DKAB dersi sınavda çıktığı içindir. Ben Mamak’ta 6 sene çalıştım, bunu yaşamadım. Eğer sınavda çıkmayacak olsaydı burada yaşıyorsun veya Yenimahalle’de bunu yaşayabilirsin, Çankaya’da bunu yaşayabilirsin. Bundan dolayı bir gerekliliktir diye düşünüyorum. Yani bu bölgede genelde veliler sonuç odaklı düşünüyorlar. Böyle düşündükleri için de mademki bu ders sınavda çıkıyor o halde biz de öğretmenin isteklerini reddetmeyelim kabul edelim, diye düşünüyorlar. Veli şöyle düşünüyor ‘ben bunu yapmazsam bazıları bu yarışın içinde oluyorlar’ diyor ekstra işte kurslarda din kültürü öğretmeni getirenler, kaynak alanlar da oluyor. ‘Onun için ben de bu yarışın içinde olmalıyım benim çocuğum da bu yarışın içinde olsun.’ istiyorlar. Mesela

bir soru bir sorudur. Özellikle başarı noktasında hedefi yüksek olanların bu hedefleri yakalayamamalarındaki sebeplerden bir tanesi çocukların basit gördüğü derslerde soru kaçırmaları... İşte din kültüründen bir soru kaçırma ile fen lisesini kaçırıyor... Yani bu veliye de motivasyon oluyor veli de motivasyon olduğu zaman çocuk da zaten sınavda çıkınca çocukta da bir motivasyon oluyor. Ama yüzde yüz mü tabii yüzde yüz değil eskiden belki yüzde beşti bu motivasyon bu sınavda çıkmadan önce şimdi en azından yüzde otuz, yüzde kırk, yüzde ellilere kadar çıkabilir. Çıktığını da düşünüyorum en azından bir şey yaptığımız zaman kaynaklar önerdiğimiz zaman sınıfın yüzde sekseni alıyor. Bu bile bizim için bir kazanımdır.” (Ö4, E, K-30) Farklı dünya görüşlerine sahip velilerin, merkezi sınavın etkisiyle DKAB dersini ciddiye almaları ve dersin içeriğine dair bilgi edindikçe, DKAB dersine yönelik önyargıların azaldığı anlaşılmaktadır. Dinin kültürel bir bakış açısıyla ele alındığı ve çeşitli dünya görüşlerine sahip aileler arasında dersin içeriğinin kaygı uyandıracak bir nitelikte olmadığına anlaşılmaması, dersin mezhepler üstü ve dinler açılımlı yapısının kabul gördüğü yönünde bir sonuç doğurmaktadır. Bu durum, dinin kültürel boyutuyla verilmesinin çeşitli toplumsal kesimler tarafından kabul edilebilir olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Merkezi sınavların zorunlu kıldığı *karşılaşmalar*, DKAB dersinin içeriğinin ve hedeflerinin doğru bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunduğu anlaşılmaktadır.

“Bu ülkede DKAB dersini duygu boyutuna geçirilmesine dair çok ciddi bir fren var. Bilişsel boyutu ağır basıyor, bu yüzden sınavda yer almasında sakınca yok.”

Farklı dünya görüşlerine sahip velilerin, DKAB dersinin zorunlu olmasının yanı sıra merkezi sınavlarda da yer almasına yönelik geliştirilebilecek eleştirilere cevap olması bakımından bir başka katılımcının ifadesi önemli bir değerlendirme sunmaktadır ve dikkatle incelenmelidir. *“Yer almalıdır. Birkaç açıdan bakalım. Bir öğretmen açısından*

bakalım. Din kültürü dersi öğretmenin diğer derslerde olup da kendinin orada olmaması derse yönelik motivasyonu olumsuz etkiliyor. Öğrenci açısından da çocuğun ilgisini çekme açısından olmalıdır. Yani çocuğun sınav üzerinden hayatıyla ilgili bir konu üzerinden dokuzdan on ikiye kadarki konulara bilişsel düzeyde hâkim oluyor. DKAB dersi müfredatı, bilişsel düzeyde işlenmesi hedefleniyor. Bundan dolayı sınavda olması gerekiyor. Bunun duygusal bir boyutu yok. Devlette bunu istemiyor zaten. Çünkü bu ülkede DKAB dersini duygu boyutuna geçirilmesine dair çok ciddi bir fren var. Bu fren, bazen farklı kesimlerden farklı mezheplerden, yapılardan, bölgelerden coğrafi oluşumlardan geliyor. Bazen şehirleşme yapısı çok güçlü ama seküler hayatı tercih eden kişilerden geliyor. Bilgi düzeyinde bilinmesini o kişiler zarar olarak görmüyor ya da kendilerine bir tehdit olarak algılamıyorlar.” (Ö19, E, K-21) Katılımcı, DKAB dersine yönelik meşruiyet tartışmalarında temel bir tezata dikkat çekmektedir. Katılımcının ifadesine göre kendilerini seküler olarak tanımlayan kişiler DKAB dersinin bilgi düzeyinde verilmesine karşı çıkmazken duyuşsal boyutuyla yapılacak etkinliklere karşı çıkmaktadır. Bu yönüyle katılımcı DKAB dersinin merkezi sınavlarda bilgi düzeyinde yer alması gerektiğini ifade etmektedir. Bazı katılımcılar ise DKAB dersinde bilişsel bir öğretim yapıldığını savunurken DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer almasının hem öğretmen hem de öğrenci açısından önemli olduğunu ifade etmektedir.

“Biz okullarda bir dindar yetiştirme hedefinde değiliz. Daha çok kültür düzeyinde teorik bilgiler veriyoruz.”

Bir diğer katılımcı ise DKAB dersinin aslında sadece kültürel ve teorik bir bilgi aktarımı sağladığını vurgulamaktadır. Özellikle, dersin dindarlık üzerine bir eğitim sağlamadığı, daha çok toplumun dinî ve kültürel yapılarını anlama amacı güttüğünü savunmaktadır. Bu nedenle, dersin sınavlarda yer alması, öğrencilerin bu kültürel bilgiyi

daha ciddiye almasına ve derse daha fazla ilgi göstermesine yardımcı olabileceğine dikkat çekmektedir. Aksi takdirde, dersin sınavlarda yer almamasının, dinin marjinalleştirilmesine ve tartışmalara açık hale gelmesine neden olabileceği düşünülmektedir. *“DKAB dersi merkezi sınavlarda yer almalıdır. Yer almaması ile ilgili tartışmaları çok anlamlı bulmuyorum. Çünkü biz okullarda bir dindar yetiştirme hedefinde değiliz. Daha çok kültür düzeyinde teorik bilgiler veriyoruz. İçinde yaşadığımız toplumu anlama noktasında bizim için gerekli olan bilgiler ve bu bilgilerde ölçme, değerlendirmeye uygun bilgiler, uygun kazanımlar... Daha doğrusu bence dâhil edilmeli. Bir de şöyle bir durum var, yani dâhil edilmediğinde ben dinin marjinalize edildiğini düşünüyorum. Yani böyle bu tartışmalardan biraz uzak tutmak adına da sürekli bunu gündemde tutmamak adına da bir normalleşmeli süreç. Bu da derslerden bir derstir. Bunu basitleştirmek anlamında söylemiyorum. Ötekileştirici, ayrıştırıcı ideolojik tartışmaların dışında tutmak adına yani biraz normalleşsin ve artık DKAB dersi bu tarz tartışmaların da konusu olmasın. Derslerden bir ders gibi görülsün ve ölçmeye değerlendirmeye de dâhil olsun. Bu tartışmalara anlamsız bir şekilde dâhil olmasın.”* (Ö14, K, DR, K-17)

4.3.1.1.3 Dersin Programdaki Varlığının Pratikte Karşılık Bulması

DKAB dersinin önemi, önceki dönemde sınavlarda yer almaması nedeniyle göz ardı edilirken, TEOG ve LGS'nin gelmesiyle birlikte dersin önemi arttı ve ders eksiksiz bir şekilde işlenmeye başlandı diyen katılımcılar, önceki dönemde derslerini diğer hocalara vermek zorunda kaldıklarını ifade etmektedir. *“Hatırlarsanız DKAB merkezi sınavlarda yer almıyorken biz dersimizi fen, matematik hocasına verirdik, bizim dersimiz çok önemli değil diye... Hatta veliler de böyle isterlerdi. Yani hani dine ne gerek var işte özellikle İstanbul'da falan hatırlıyorum gerek yok diye düşünürlerdi ama 'Matematik*

dersine daha fazla önem verilsin' böyle düşünen müdürler olduğunu da duymuştum ama bizim okulda biz TEOG'dan ve LGS'den sonra tüm derslerimizi eksiksiz işledik. Ben niye dersimi vereyim? Ya da fen bilgisi öğretmeni test çözmek istiyor ben ona neden dersimi vereyim. Ben bunu yapmak istemem ben dersimi gerçekleştirmek isterim. DKAB ya da diğer dersler hangisiyse bunu bu şekilde kazanımlarımı öğrencime vermeye devam etmem gerekir. Benim bunu sağlayabilmenin yolu da hem veli nezdinde hem öğretmen hem idareci hem öğrenci nezdinde merkezi sınavın olmuş olması.” (Ö1, K, K-17) Katılımcının bu görüşü merkezi sınavların dersin müfredatta kendisine ayrılan alanı koruma ve müfredat kapsamındaki işlevini yerine getirmeye imkân verdiği anlaşılmaktadır.

“DKAB merkezi sınavlardan kalkarsa, öğrenciler diğer derslerin test kitaplarını açar ben ders anlatırken test çözerler.”

Bir diğer katılımcı da dersin müfredattaki yerinin pratikte de karşılık bulması açısından DKAB dersinin merkezi sınavda yer almasının önemine şu sözleri ile değinmiştir: *“8. sınıfta öğrendiği bütün dersleri -buna DKAB da dâhil- sadece sınav odaklı öğreniyor. Bugün DKAB merkezi sınavlardan kalksa bir sonraki derste öğrencilerimin az çok ne yapacağını tahmin ediyorum. Hemen söyleyeyim size matematik, fen bilgisi ya da Türkçe kaynak kitaplarını açıp ben dersimi anlatırken onlar o kitaplardan test çözecekler.” (Ö12, K, EF, K-15)* Katılımcılar, öğrencilerin derslere olan yaklaşımının büyük ölçüde merkezi sınavlara bağlı olduğunu ve sınav odaklı bir öğrenme biçimini benimsediklerini dile getirmektedir Katılımcılar, DKAB dersi merkezi sınavlardan çıkarıldığında, öğrencilerin bu derse olan ilgilerinin azalacağı ve ders sırasında başka derslerin testlerini çözmeye yönelecekleri öngörülmektedir.

“TEOG'da altın çağıımızdaydık, LGS'de ilgi azaldı.”

Bazı katılımcılar, merkezi sınavlarda DKAB dersinin yer almasının yanı sıra sınav yapısının dersin ilgi düzeyini belirlemede önemli bir etken olduğunu belirtmişlerdir.

“DKAB merkezi sınavlarda kesinlikle yer almalı... Ama TEOG sistemindeki gibi yer almalı orayı net söyleyeyim. Şimdi TEOG’dan önceki sistemlerde şu anda bursluluk sisteminde aynı şey oluyor. Sosyal bilgiler dersinin içerisinde 5 tane soru var ve bu 5 soru sosyalde aynı şıklara sahip. Şimdi nasıl olsa sosyalde yapamadığımı dinde, dinde yapamadığımı sosyalde yaparım diye düşünüyor öğrenci... Bu veli için de aynı şey bir bonus gibi düşünün yani sosyalde yapamadığı soruyu dinde yapıp 5 tane soruyu cebe atacak gibi görüyordu çok da önemli değildi DKAB... Fakat TEOG yazılı sınav yerine geçtiği için ve onu merkezi sistem yaptığı için oradaki her şey çok önemliydi. Mesela TEOG’da altın çağımızdaydık bütün dersler olarak. Çünkü işte yazılı oradan otomatik geliyor okunuyor yani hani veli bana gelip de işte bütün öğretmenler hocam ‘siz sınavda zor sormuşsunuz’ diyemiyor çünkü her şey net, belli merkezden geliyor... İşte öğrencinin hiçbir bahanesi yok o gün sınava giriyor ve puanını alıyor. Sonra LGS’de puan kat sayısı düşünce bize olan ilgi düştü. Onlar için şu an gözlerinde üç tane ders var Matematik, Türkçe, fen diğerleri yok. Mesela TEOG zamanında çocuklarla din kültürü dersi yapıyorduk fazladan, kamp gibi diyorduk... İşte sabah saat 9:00’da geliyorlardı 12:00’a kadar din kültürü ondan sonra işte matematik ve veli hiçbiri demiyordu ‘hocam bak bu çocuk 2 saat okulda ders görüyor, 2 saatte kurs görüyor.’ 4 saat bir daha gönderiyordu ‘kampa alın’ ve bunu hani en üst düzey çocuktan en alt düzeye kadar düşünün ve o kamplar onu kamçılıyordu ‘hocam biz de yapalım mı bize de yapacak mıyız?’ işte veli diyordu ‘hocam bu kamp için işte çocuklara ikramlık ne hazırlayalım yeter ki onlar orada çalışsın.’ Şimdi LGS’de yine hem idarecilik hem öğretmenlik yaptım. Çocuğa diyorum ki ‘çocuğum sana kurs açayım.’ ‘ya hocam ne gerek var’ veliyi çağırıyorum ‘hocam şimdi din kültürü olmasın da Türkçe matematik, fen aç’, ‘ama bunlar hocam 2 saat görüyorlar

zaten vakit kaybı olmasın' diyor.” (Ö3, K, K-17) Katılımcının ifadesine benzer bir düşünce de diğer bir katılımcı tarafından dile getirilmiştir. LGS ve YKS’de soruların okuduğunu anlama düzeyinde çıkması veli ve öğrencide nasıl olsa son zamanlarda kısa bir çalışmayla yapılabilir düşüncesine sebep olduğu bunun da çeşitli açılardan derse yönelik ilgiyi azalttığı anlaşılmaktadır. “Veliler ve öğrenciler DKAB dersinin çalışma zamanlaması olarak son haftalara bırakılması kanaatini taşımaktadır. Öğrencilerde sınavlara bir iki hafta kala konuları halledebileceklerini düşünmektedirler.” (Ö20, E, DR, K-27)

Katılımcılar, sınavın varlığının yanı sıra sınavın yapılandırılmasındaki yaklaşımın dersin öğretim süreçlerinde de etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda, bir katılımcının TEOG gibi bilgi ölçen bir sınav formatının, dersin daha ayrıntılı bir şekilde işlenmesine vesile olduğuna dair açıklaması şöyledir: “Bazı öğretmenler ve idareciler DKAB dersini önemsiz görüyordu. Ama TEOG geldikten sonra velide, öğrencide, öğretmende zihnî bir dönüşüm başladı. Gerçi hani TEOG böyle bilgi içerikliydi daha çok. Öğrendiğini direkt bilgi olarak göstermesi bekleniyordu. Bu yüzden de ders bir anda daha fazla önem kazandı. Kitap içeriği önem kazandı ve biz her ayrıntıyı vermeye başladık. Hiçbir konuyu atlamadan vermeye çalıştık. Öğrencide de hani o ilk önemsizlikten buraya geçince sınav olunca öğrenci de ben olumlu bir karşılık gördüm. Velide de yine aynı şekilde derslere önem vermeye başladıklarını daha fazla hissettim. Ben öğrenciler, veliler nezdinde TEOG’un ve LGS’nin olumlu olduğunu düşünüyorum. Derse değer katma anlamında.” (Ö1, K, K-17)

4.3.1.1.4 Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Teşvik Etmesi ve İş Doyumunu Sağlaması

“LGS beni bu anlamda daha doğrusu ilk başta TEOG vardı onlar tabii geliştirdi bayağı bayağı...”

Katılımcılar, LGS sürecinin öğrencilerin test çözme alışkanlıklarını geliştirdiği ve öğretmenlerin de öğrencilerin getirdiği sorular sayesinde dikkatini çeken birçok konuyu fark ettiğini belirtmektedir. Ayrıca, öğrencilerin din kültürü dersine daha fazla dikkat etmeye başladığını ve sınav sürecinin bu alandaki detaylara olan ilgiyi artırdığını ifade etmektedir. *“LGS gibi bir süreç olduğu için bol bol soru çözmek gerekiyor. Öğrencilere çözdürüyoruz o arada bizim de soruları görme fırsatımız oluyor. LGS beni bu anlamda daha doğrusu ilk başta TEOG vardı onlar tabii geliştirdi bayağı bayağı tabii... Şöyle ben hem hani öğrencilere öğretme açısından zaten bakış açımı değiştirdim. Onlar daha ciddiye almaya başladılar benim verdiğim testler onların getirdiği sorular vesaire derken gerçekten hani çok yönlü geliştiriyor insanı... Benim bile dikkatimden kaçan birçok şeyi öğrencilerin getirdiği dikkat ettiği o sorularla gözlemlediğim çok oldu, gördüğüm çok oldu. Bu anlamda çok geliştirdi. Öğrenciler de öyle yani önceden o nasıl olsa din kültürü dersi kolay bakış açısını çok değiştirmiş oldu, LGS’de din kültürünün çıkması... Öğrenciler de bu dersteki her türlü detaya dikkat etmeye başladılar. Ki ben bile öyle yani ben bu detayları daha önce hiç görmemişim dediğim birçok şeyi fark ettim sınav süreciyle birlikte.”* (Ö8, K, K-18) Katılımcının ifadelerinden DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil olması mesleki yeterliklerini geliştirme noktasında teşvik edici katkılar sunduğu anlaşılmaktadır. Nitekim merkezi sınavların öğretmenlerin mesleki gelişimine çok yönlü katkısını gösterir örnekleri çoğaltmak mümkündür.

“Kazanımın ne demek olduğunu LGS ile öğrendim.”

Katılımcılar, öğrencilerin sınavlarda başarılı olmalarını sağlamak için kendilerini öğretim yöntem ve teknikleri açısından sürekli olarak geliştirdiklerini ifade etmektedir. Ayrıca, merkezi sınavların öğretmenlerin pedagojik yaklaşımını değiştirdiğini ve öğretmenlerin öğretim pratiğini daha fazla öğrenci odaklı hale getirdiğini belirtmektedirler. *“Yani kendimiz soru seçme, öğrenciler soru getirdiğinde onları çözme, nasıl daha iyi TEOG, LGS seviyesinde ya da o öğrenciye faydalı olabilecek soruyu hazırlayabiliriz? Bir kazanımı nasıl daha etkin verebiliriz, burada çocuk hiç soru kaçırmazın bunu nasıl yapabilirim? Gibi düşüncelerle çalışıyoruz. İşte ona göre soru açıklamaları yapıyoruz biz ona göre elimizden geldiğince püf noktalarını ya da mesela bilgi ağırlıklı olduğu zaman formülleştirmelerle çocukların aklında kalsın diye uğraşıyoruz. Hatta bazı meslektaşlarım, zümrelerimden ‘kazanımın ne demek olduğunu LGS ile öğrendim’ diyenler oldu. ‘Ders kitabı eskiden bana yeterliydi, merkezi sınavlarla programa bakma ihtiyacı hissettim.’ dediler.”* (Ö16, K, DR, K-16) Katılımcının merkezi sınavların öğretmenlerde öğretim yöntem teknikleri ve materyal bakımından kendilerini geliştirmenin yanı sıra öğretim programına başvurma ihtiyacı doğurduğunu gösteren ifadeleri dikkate değerdir.

“Program okuryazarlığı, kazanımdan haberdar olma, müfredatı takip etme konularında çok önemli katkısı var.”

Yukarıda ifade edildiği üzere DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil olması öğretmenin öğrencilerin başarısı için sadece belirlenen müfredatı takip etmekle kalmamasına, aynı zamanda müfredatın hedeflerini ve içeriğini anlamak için çaba sarf etmesine zemin hazırladığı anlaşılmaktadır. DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil olmasının öğretim sürecinin bütün bileşenleri üzerinde bir kontrol mekanizması geliştirdiğini gösterir bir diğer örnek şöyledir: *“Program okuryazarlığı, kazanımdan*

haberdar olma, müfredatı takip etme konularında çok önemli katkısı var. Çünkü mesela şöyle bir şey anlatayım size bizim bir arkadaş bizim zümremiz yıllık planla işi olmaz ve ders kitabını çok kullanmazdı. Yani yıllık planı deftere yazardı bu kendi kafasından ezberlediği şeklinde anlatırdı. Yani kitap falan yok. Hatta bir seferinde sekizleri almak istemedi ‘haklarına girmeyeyim’ diye şimdi. Sonra oturdu, ders çalıştı, 8. Sınıfların müfredatına hâkim oldu. İşte sınava yönelik öğrenci çalıştırırsanız kendiniz de çok fazla çalışıyorsunuz soruyu kendin önceden çözmen lazım diyelim ki veli diyor ki ‘hocam kaynak kitap önerir misiniz?’ Piyasadaki kaynak kitapları inceliyordum, uygun gördüğüm 10 tane kitap ismi belirleyip, hangisini istiyorsan al ya da alma diyordum. Ben sana şunu al demeyeceğim ya da nereden alıyorsan ben toplu almaya girmeyeceğim. Ama bunun için benim kırtasiye gezmeme lazım soruları çözmeme lazım bakmam lazım incelemem yani öğretmenin çok fazla kendinden ödün vermesi lazım. Şimdi sınav olmasa tamam bitti... Yıllık plan neyse anlatıyorsun anlatmıyorsun geçiyor çünkü beni denetleyen bir şey yok aslında orada.” (Ö3, K, K-17) Katılımcının ifadesinde velilerin talepleri doğrultusunda kaynak kitap piyasa araştırması yapmasına rağmen bunları önerme konusunda kullandığı itidalli dilin Bakanlığın kaynak kitap aldırma yasağıyla ilişkili olduğu belirtilmelidir. Bakanlık tarafından sunulan yardımcı kaynakların ihtiyacı karşılamada yetersiz kaldığı için velilerin arayış içinde olduğu yine katılımcının ifadelerinde dikkat çeken diğer noktalaradır.

Dersin merkezi sınavlara dâhil edilmesi, öğrencilerin öğretmene daha fazla soru sormasıyla sonuçlanmakta ve bu durum öğretmenlerin kendilerini daha değerli hissetmelerine vesile olmaktadır. “Evet, yani öğretmen bunu yani bariz hissedebiliyor hocam yani eskiden hani kişisel de bir tecrübe olarak paylaşayım mesela YKS’de çıkmadığı dönemlerde hep öğrencilerimiz soru getirirdi matematik öğretmenine, işte ne bileyim fizik öğretmenine, Türkçe, edebiyat öğretmenine 2013’ten sonra bize de soru

getirince öyle bir mutlu olmaya başladım öğrencimiz bize soru getirmeye başladı. Yani onlara daha fazla faydalı olduğumu düşünüyorum açıkçası. Elbette sınavda çıkmasa da öğretmen hep faydalı olmayı amaçlar ama bu dediğim ya tek başına bu bile hocam öğretmenin motivasyonunu yükseltmek anlamında çok güzel bir şey bence...” (Ö5, E, K-17)

4.3.1.2 DKAB Merkezi Sınavlarda Yer Almamalı

Bazı katılımcılar DKAB dersinin merkezi bir sınavda yer almaması gerektiğini düşünmektedir. Katılımcılar, DKAB dersinin merkezi sınavda yer almaması gerektiğine dair görüşlerini temellendirirken, merkezi sınavların dersleri mekanikleştirmesi, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu sorulara cevap vermeye imkân tanımaması ve öğrencilerin sınav odaklı bir yaklaşımla dersle ilişki kurması gibi çeşitli potansiyel risklere dikkat çekmektedirler.

“LGS süreci veya YKS süreci kesinlikle bu süreçlerde olmaması gerektiğini düşünüyorum.”

“Bence yer almamalı, ben kesinlikle öyle düşünüyorum. Hani belki seçmeli olarak konulabilir ama direkt birebirde ölçülmesin. Hocam 5, 6, 7’de ne kadar keyifli zevkle çocukların ahlaki gelişimine, karakter gelişimine yönelik ders yapabiliyorsam, 8’lerde bu dersin içeriği, tadı tuzu her şey kaçıyor maalesef. Her şey değişiyor. Ben o çocuğun tamamen karakter gelişiminin başladığı, kendini bulmaya başladığı o süreçte çocuğa bu anlamda destek olmak isterim. Çocukla oturup dinleri konuşmak isterim. Çocukla oturup dünya insanı olmak, bakış açısını genişletmek daha ufkunu açmak isterim ama ben tutuyorum çocuğa kader, kaza, tevekkül kavramları yok zekât hesaplamaları bunlarla boğuyorum çocuğu. Dolayısıyla çocuk oturuyor. Testler çözüyor, ödevler yapıyor. Hadi ya yapıyor ya yapmıyor o da ayrı mesele. Nesil de gitgide zaten rahat ve vurdumduymaz

olmaya başladı. Çok takmıyorlar mesela. Özellikle özel okullarda çok LGS sürecini takmıyorlar. Çünkü zaten işte bir üst kademesine de devam edeceğim özel okula diye düşünüyor. Ailem zaten özel okula gönderecek gibi bir düşünce zaten iyice çocuğu uzaklaştırıyor. Öğretmen de derste matematik anlatır gibi hani orada bir kavramı anlatmaya işte orada konuyu anlatmaya çalışıyor. Dolayısıyla çocuk gitgide uzaklaşıyor. Ben böyle olmaması gerektiğini düşünüyorum. Hani dinin belki yazılı sınavlar yine kısmen hani orada da açık uçlu oluşu bence iyi oldu. Yazılı sınavlarla kısmen ölçülebilir ama daha farklı ölçme teknikleri ve yöntemleri din dersi için muhakkak getirilmeli. Ama LGS süreci veya işte üniversite sınavına YKS süreci kesinlikle bu süreçlerde olmaması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö13, K, K-20) Katılımcının ifadeleri incelendiğinde merkezi sınav baskısının öğrencilerle gelişim ödevlerini destekleyecek şekilde ders işlemesine engel olduğunu ifade ettiği dikkat çekmektedir. Ancak devamında katılımcının da çalışmış olduğu özel okulda öğrencilerin lise kademesinde de yine özel okula devam edecek olmalarından kaynaklı sınavı dikkate almadıklarını söylemesi kendi içinde bir tezat görüntüsü oluşturmaktadır. Şayet öğrenciler merkezi sınavları dikkate almıyor ise öğrencilerle gelişim ödevlerini destekleyecek şekilde ders işlemenin önündeki engel merkezi sınavlar değil gibi görünmektedir.

“Merkezi sisteme dâhil olmamızın sıkıntısı; benim sınıf dinamiğini göz ardı etmemi, okul dinamiğini göz ardı etmemi gerektiriyor bazı zamanlarda...”

Diğer bir katılımcı ise sınavlara odaklanmanın öğretmenin sınıf dinamiğini ve öğrencilerle olan etkileşimini nasıl etkilediğine dair etkili bir örnek sunmaktadır. Öğretmen, öğrencilerin gerçek zamanlı ihtiyaçlarına cevap verme ve derslerin esnekliğinin sınavlara yönelik bir programa göre nasıl kısıtlandığını ifade etmektedir. “Sınavlara dâhil edilmediği dönemde çok daha rahat bir şekilde okul ve sınıfın

potansiyeline göre hareket edebiliyordunuz. Yani mesela bu sınıfta hırgür mü var? Onun üzerinde daha uzun gidebiliyordunuz. Bu sınıfta işte büyüklere saygı konusunda eksiklik mi var? Onun üzerinde daha fazla gidebiliyordunuz ve sınavlarında da sizin ihtiyacınız yani temeli alacak kadar olmalarını göz önünde bulundurabiliyordunuz. Şimdi sınavlara yönelik olduğu için gerçi şu avantaj oldu, artık ders saati de 2 saat. 2 saat içerisinde mutlaka sınava da yönelik ölçme değerlendirmeyi de eksiksiz yapabilecek şeyleri de vermek zorunda kalabiliyorsunuz. Yani mesela çocukların acil bir şeyi oldu. Farz edelim yani ne bileyim. Güncel bir konu oldu. Gündemde bir konu var ve merak içerisindeler. Sizinle konuşmak istiyorlar. Bazen ölçme değerlendirmeyi yetiştirmek için yani o şeylere yetişmek için o sorularını cevaplayamıyorsunuz. Hani atlamak zorunda kalıyorsunuz? Bir sonraki haftaya da o hevesleri geçmiş oluyor ve o esnada cevabı kimden bulduğundan sizin haberiniz yok. Yani kiminle kafasını tatmin etti yani bu yüzden biz ilk haftalarda ben onlara diyorum ki internetten her şeyi bulabilirsiniz ama ben size hangi kaynaktan doğrusunu bulabileceğinizi öğretmek istiyorum. Bana ihtiyacınız yok her sorunuzun cevabı daha güzel bir şekilde internette var ama hangisi doğrudur onu vereyim yani Merkezi sisteme dâhil olmamızın sıkıntısı benim sınıf dinamiğini göz ardı etmeme, okul dinamiğinin göz ardı etmemi gerektiriyor bazı zamanlarda...” (Ö11, K, K-21)

Öğretmenin sorun olarak gördüğü durumu dersin merkezi sınavda yer almasından ziyade merkezi sınavın dersin öğretim programı merkezli yürütülmesi üzerinde bir kontrol mekanizması görevi görmesine yönelik bir serzeniş olarak değerlendirmek daha doğru olacaktır.

“Amaç çocuklara milli manevi değerleri vermek idiyse yer almamalı...”

Bir diğer katılımcı ise milli ve manevi değerlerin öğretimiyle ilgili olarak, öğrencilerin bu tür derslere olan ilgisinin düşük olduğunu dile getirmektedir. Ayrıca,

sınavlara hazırlık sürecinde öğrencilerin çözdüğü denemelerde soruların bazen temelsiz ve anlamsız olduğunu, bu durumun öğrencileri motive etmekte zorlanmalarına neden olduğunu belirtmektedir. *“Yani bence yer almamalı. Yani dediğim gibi eğer bu dersin amacı ilk müfredata zorunlu ders haline girerken işte 1980 sonrası amaç çocuklara belli milli manevi değerleri vermek idiye yer almamalı... Bunun farklı bir formülü olması lazım gençlere bu şeyleri vermenin çünkü zaten çağımız böyle bir çağ yani bilgi, bilgiyi toparlayan, bilginin birbiriyle yarıştığı bir çağ... Çünkü bir de şöyle bir şey var bu çocuklar bu dersi son işte ‘10 günde ben bunu hallederim’ diyor... Bizim çocuklar özellikle fizik, kimya, biyolojiye yöneliyor.”* (Ö10, K, İF, K-20) Katılımcının ifadesi 1980 sonrası öğretim programları incelendiğinde DKAB dersinin amaç ve hedeflerini sınırlı bir yaklaşımla ele aldığını ve sadece milli manevi değerlere indirgediği dersin antropolojik, evrensel, kültürel, hukuki temellerini göz ardı ettiğini göstermektedir.

Katılımcılar tarafından DKAB’nın merkezi sınavlarda yer alması öğrencilerin ve ailelerinin motivasyonunu düşürdüğü, aynı zamanda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin de bu durumla ilgili sorumluluk almak zorunda kaldığı ifade edilmektedir. Velilerin ve idarenin çocukların başarısını ve dersin işlenişini sorguladığı, öğretmenlerin ise bu baskı altında sıkıntılı bir süreç yaşadığı belirtilmektedir. Bu durum, öğrenci, öğretmen, veli ve idare arasında bir tür gerilim oluşturmakta ve öğrencilerin eğitim sürecine olumsuz etki etme potansiyeline sahip olduğu vurgulanmaktadır. *“Merkezi sınavlarda DKAB’nın yer alması dersi istediğimiz gibi işlemeye engel oluyor hocam, o yüzden mutlu değilim yani. Bir de hani işin içinde onu da söyleyeyim, veli var, okul idaresi var. Yani dediğim gibi hani bu kadar zaman test tekniğiyle tanıştırmadığın çocuk test çözmeye çalışıyor. Dolayısıyla çeldiricileri güçlü oluyor din sınavlarının. Çünkü konular çok net ve keskin hatlarla birbirinden ayrılamıyor. Çocuk bu 2 şık arasında kalıyor, hatalar yapıyor. İdare de veli de istiyor ki din dersi tam yapılsın. Hani zaten kolay ve basit*

derslerden bir tanesi olarak kabul ediyorlar. Çocuk yapamıyor. Bu sefer veli, idare hem çocuğu hem sizi soruyor, sorguluyor. Hocam neden olmadı? Hocam neden yapılamadı hocam neden 10 da 10 değil hala gibi? Bu sefer sizde çocuklara yükleniyorsunuz gibi gibi bir sürü böyle peşi sıra sıkıntılı süreç takip ediyor.” (Ö13, K, ÖO, K-20) Katılımcı DKAB dersinin merkezi sınavın bir parçası olması öğretmen üzerinde veli, idare, öğrenci açısından dersin ciddiyetini artırması, öğretmen üzerinde denetim oluşturması yönüyle rahatsızlık oluşturduğu anlaşılmaktadır. Yukarıdaki ifadelerden hareketle belirtilmesi gereken bir diğer husus, katılımcının DKAB dersini çoktan seçmeli bir formdaki sınava uygun görmemesidir. Ancak katılımcının ileri sürdüğü problemin dersin muhtevasının yanı sıra geliştirilen soruların niteliğinden de kaynaklanabileceği gözden kaçırılmamalıdır.

Katılımcı merkezi sınavlarda DKAB dersinin yer almaması gerektiğini ifade ederken bu kanaatini temellendirdiği nokta kayda değerdir. Katılımcı DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer alması dersin potansiyel gücünün olumsuz etkilendiğine vurgu yapmaktadır. *“Elimizde inanılmaz bir güç var aslında. Ama bu gücü tutup hadi 10 tane soruyla 4 tane şıkla biz çözmeye çalışıyoruz. Çok anlamsız oluyor; elimizde kalıyor. Bir yere gitmiyor. Çocuğu uzaklaştırmanın çocuğu ölçerken, dinini, imanını sorgulatmanın ötesine geçmiyor. Çocuk öyle bağdaştırıyor. Çünkü matematiği öyle yapmıyor. Fende öyle yapmıyor ama din dersini öyle yapıyor. Öyle bir bakış açısıyla yaklaşıyor. Dolayısıyla bizim elimizde bu kadar bir güç varken biz bunu çok daha olumlu, çok daha iyi yönlerde kullanabiliriz ben buna inanıyorum, o yüzden de din dersinin testle bir merkezi sınavmış şuymuş buymuş, bunun gibi şeylerle ölçülebileceğini hiçbir zaman da inanmadım, inanmıyorum da. Orada sadece çocuğun neyin, ne kadar ezberlediğini yani bir Türkçe sorusundan farklı yok. Mesela LGS sorularının hani Türkçe paragraf sorusu çocuk onu zaten Türkçe de 20 tane çözüyor. Bu yüzden DKAB’ın merkezi sınavlarda yer almasına*

ben taraftar değilim yani?” (Ö13, K, ÖO, K-20) Katılımcı DKAB dersinin merkezi sınavda yer almasını temelde iki açıdan uygun bulamamaktadır. Birincisi öğrencinin DKAB dersinde ki sınav başarısını dindarlık düzeyiymiş gibi algılama riskidir. Katılımcının bir diğer dikkat çektiği nokta ise merkezi sınavlarda çıkan soruların bilişsel alan ve ezber odaklı öğrenmeleri ölçtüğü ve bunun dersin bütünselliğini ortaya koymakta yetersiz kaldığı ayrıca Türkçe gibi okuduğunu anlama ve yorumlama gibi becerilerle soruların çözüldüğü bir alandan ayırıcı bir yönünün olmadığına dikkat çekmiştir. Ancak öğretmenin merkezi sınavda çıkan DKAB sorularını bir yandan ezberci bulması bir yandan okuduğunu anlama ve yorumlama temelli Türkçe dersi sorularına benzetmesi kendi içindeki tutarsızlığı göstermektedir.

“Sınavla Gelen İlgile mi Tatmin Olacağız?”

Yine aynı katılımcı, meslektaşlarının sınav sonrası derse olan ilginin artmış olmasını bir kazanım olarak ifade etmelerini eleştirmekte bunun doğru olmadığını düşünmektedir. Bu katılımcıya göre öğrencinin derse olan ilgisi arttırılmak isteniyorsa konuların sınıf düzeylerine göre dağılımın tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. *“Bazı meslektaşlarım öğrencinin ilgisiyle karşılaşıyoruz diyorlar. Hocam tatmin noktamız bu mu olacak? Yani ben oraya takılıyorum. Çocuk bana şu kavramı anlatın, şu nasıl olacak? Şu soruyu çözemedim, yardımcı olur musunuz? Sorması yerine sınav odaklı sorular soruyor. Merkezi sınavlarda yer almadan önce konularda hocam mesela dünya dinleri vardı sekizinci sınıflarda. O kadar keyifli ve şahane geçen 2 aylık süreçti ki size anlatamam, çocuklar değişik, değişik dinler çalışıyorlar, sunumlar yapıyorlar. Hepsi de sınav sürecindelerdi. Birazcık burada öğretmenin rolü ama en çok da programın içeriğinin sekizinci sınıfların ilgisini çekecek şekilde mesela abdest konusu sekizlerde olmalı işte insan ilişkileri sekizlerde olmalı. O ahlaki kurallar hani yedilerde olan işte*

sevgi, dostluk vesaire. Bunlar sekizlerde olmalı. Dünya dinleri sekizlerde olmalı. Yani bunun gibi program içeriğini de sekizlerin ilgisini ve merakını çekecek şekilde değiştirecek. Birazda öğretmenler bu anlamda hani keyifli ve eğlenceli hale getirirlerse hiç sorun yaşanacağını zannetmiyorum. Çünkü ben bütün o söylediğiniz süreçlerde çalışmış bir öğretmenim. Yani o zaman mesela seçmeli olduğu zamanlardı. Ama dediğim gibi şahane konular vardı. Biz çok böyle derin çok felsefi, çok güzel tartışmalar yapıyorduk. Sekizlerde konular konuşuyorduk.” (Ö13, K, ÖO, K-20)

“Didaktik bilgi yer alması ilgiyi arttırmıyor, ilgiyi öğretmenin yetkinliği artırır.”

Diğer bir katılımcı ise her ne kadar derse karşı ilginin arttığı söylene de artan ilginin sınav odaklı olduğu bunun da asıl dersin amaçlarına hizmet etmediğini düşünmektedir. “Bu şekilde didaktik bilginin sınavda çıkıyor olması bu çocukların derse ilgisini alakasını içselleştirecek şekilde arttırmıyor. Bu çocukların özellikle bizim okuldaki çocukların derse ilgi ve alakası biraz öğretmen odaklı. Öğretmenin bilgisine, durumuna yetkinliğine bir ilgisi, saygısı varsa derse ilgi gösteriyor. Yani biraz öğretmen odaklı olmak gerekiyor bu okulda yani öğretmenin donanımlı olması, örneklendirebilmesi, çocukların sorularına cevap verebilmesi, beslendiği kaynakları takip edebilmesi gelen sorular daha çok sosyal medyadan vesaire beslenerek geliyor. Bu çocuklar böyle mesela ben daha önceki çalıştığım okullarda çok böyle ön yargılı çocuklar vardı ama bu çocuklar soruyor sana eğer tutarlı bir cevap versen mantıklı diyor mesela ‘aldım cevabımı’ diyor ‘mantıklı’ diyor ‘doğru’ diyebiliyor. Ama daha önceki çalıştığım okullarda cevap almak için sormuyordu, provoke etmek için soruyordu, ön yargılıydı ama burası öyle değil, buradaki gençler binde 1’lik dilimden yerleşiyor.” (Ö10, K, İF, K-20)

Katılımcının derse olan ilgiyi etkileyen çeşitli faktörleri birbirinin yerine tercih eder noktada değerlendirmesi dikkat çekmektedir. Nitekim burada dersin öğrenci nezdinde

ilgisini artırabilecek birbirini destekleyici iki unsur söz konusudur. Bunlardan birinin varlığı öbürünü engel teşkil etmediği aksine birbirini destekleyeceği unutulmamalıdır.

“Merkezi sınavlarda DKAB’ın yer alması ders işlemenin tadını kaçırdı.”

Katılımcılar, merkezi sınavlarda DKAB dersinin yer almasının ders işleme deneyimini olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Özellikle öğrencilerin sekizinci sınıfa geldiklerinde sınavın ağırlığıyla birlikte ders işlemenin tadının kaçtığını hissettiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin artık daha az sohbet ettiğini, daha az soru sorduğunu ve daha çok test sorularıyla iletişim kurduğunu belirtmektedir. Katılımcı, beşinci, altıncı ve yedinci sınıflarda öğrencilerin dersi daha ilgili takip ettiklerini ancak sekizinci sınıfta bu ilginin azaldığını vurgulamaktadır. *“Kendi açımdan değerlendireyim hocam. Burada 20 yıldır aynı okulda çalışıyorum. Ben her zaman din dersine karşı bir ilgi ve sevgi oluşturdum. Onu canlı tuttum, yani beşinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar, o yüzden hani bu ilgi anlamında bir artış var bir farklılık var değil. Çocukların biraz daha sekize geldiğinde benle 5, 6, 7’de mesela daha rahat sohbet edebilen, daha rahat konuşabilen çocuğun sekize geldiğinde hani sınavın ağırlığı mı diyeyim, ciddiyeti mi diyeyim artık onu nasıl tanımlarız bilmiyorum. Çocuğun biraz daha böyle başka bir kafaya bürünmeye başladığını görüyorum. Yani benle bir konuyla ilgili bir şey tartışmıyor. Bana bir soru sormuyor bana test sorusu soruyor, yani tadı kaçtıdan kastım aslında bunun gibi de şeyler var. Çocuk bir merakını gidermek için değil, çözemediği soruyu çözmek için benimle iletişim kuruyor. Yani artısı da eksisi de o yüzden var. Bilgi anlamında 5, 6, 7’lerin ilgisi ve dersi takip etme istekleri bambaşka iken sekizlerin ki bambaşka. Kendi ihtiyacını değil, olması gerekeni öğrenmeye çalışıyor. Olması gerektiği kadarını.”* (Ö13, K, ÖO, K-20)

Diğer bir katılımcı da benzer görüşler dile getirerek önceki sınav sistemlerinde DKAB dersinden soru çıkmamasıyla öğrencilerin dersin içeriğine odaklandığı, özellikle

dini ve ahlaki değerlerin öğrenilmesine ve kişisel gelişime önem verildiği belirtilmektedir. Günümüzde ise DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer almasıyla birlikte, öğrencilerin ilgisinin ve yaklaşımının daha çok sınav başarısına yönlendiği ifade edilmektedir. Bu durum, öğrencilerin dersin içeriği ve amacı yerine sınav sorularına odaklanmasına neden olmuştur. Katılımcı, bu durumun dersin asıl amacından sapmasına ve sınav odaklı bir eğitim anlayışının benimsenmesine yol açtığını vurgulamaktadır.

“Önceki sınav sistemlerinde DKAB dersinden soru çıkmaması sebebi ile öğrencilerin ilgisi, çoğunlukla dini ve ahlaki değerlerin öğrenilmesi, toplumsal sorumluluklar ve kişisel gelişim gibi unsurların öğrenilmesi üzerine odaklanıyordu. Bilmedikleri dini konularda ders öğretmeninin cevaplaması istemi ile pek çok soru soruluyor ve öğretmenin bilgi ve beceri düzeyinde kazanımlar verilmeye çalışılıyordu. Ancak günümüzde DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer almasıyla birlikte, öğrencilerin ilgisi ve yaklaşımı daha çok sınav başarısına odaklandı. Öğrenciler, bu dersi sınavda iyi bir performans göstermek için önemli bir fırsat olarak görseler de bu durum, dersin amacından saptmaya ve sınav odaklı bir eğitim anlayışına geçişe neden olmuş görünmektedir. Dersin içeriği ve amaçları yerine sınav sorularına yönelik çalışmalar ve stratejiler öne çıkmaktadır. Bu durum, öğrencilerin dersin derinlemesine anlaşılması ve dini/ailevi değerlerin öğrenilmesi yerine sınavda iyi bir performans göstermeye odaklanmasına neden olmaktadır.” (Ö20, E, DR, K-27)

Katılımcının ifadeleri incelendiğinde, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersinin merkezi sınavlarda yer almaması gerektiğine yönelik gerekçelerin, merkezi sınavların dersin asıl amaçlarını gerçekleştirmeye engel olduğu ve öğrencilerin ihtiyaç duyduğu gelişim ödevlerini sınırladığı düşüncesine dayandığı görülmektedir. Bu bağlamda, temel sorunun, DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer alma biçimiyle ilişkili olduğu sonraki temada ortaya çıkmıştır.

4.3.1.3 DKAB Dersinin Merkezi Sınavlarda Yer Almasıyla İlgili Tereddütler

DKAB dersinin merkezi sınava dâhil edilmesini nihai anlamda destekleyen ancak merkezi sınavların beraberinde getirdiği bazı yapısal sorunlar nedeniyle bu konuda zaman zaman tereddüt yaşayan katılımcıların ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

“DKAB merkezi sınavda yer almalı mı? Kararsızım...”

DKAB’ın merkezi sınavlarda yer almasının akademik ve pedagojik boyutlarını dikkate alan bazı katılımcılar bu konuda net bir fikir ortaya koymaktan ziyade kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Bu düşünce, öğrencilerin akademik başarılarını ölçme yöntemlerine ilişkin mevcut paradigmanın etkinliği ve dersin genel önemi üzerinde derinlemesine bir değerlendirme gerektirmektedir. *“Kararsızım onda ya yani bir yönden iyi oldu yani bu derste önemlidir diyenler oldu. Yani çok daha ben öğrencilerden mesela din kültürü sınavına çalışma, din kültürüyle alakalı bir çalışma içerisinde olduklarını görmüyorum. Puanları hem şeyde üniversite sınavında hem lise giriş sınavında hemen hemen yapanlar ful yapıyorlardı yani. Hani bir de ortalamada zaten o çarpanlar da çok düşük, benim gördüğüm şeyde lise giriş sınavında bayağı düşüktü herhalde.”* (Ö18, E, YL, K-22) Katılımcının kararsız olmasına neden olan hususlar temelde DKAB dersinin merkezi sınavda ayırt ediciliğinin zayıf oluşu ve DKAB dersinin merkezi sınavlardaki değerlendirme noktasında getirisinin düşük olmasından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Buna göre katılımcı DKAB testinin diğer testlere göre geçerlilik ve güvenilirlik gibi temel ölçme değerlendirme yetkinlikleri noktasında zayıf kaldığını düşündüğü anlaşılmaktadır.

“Bu tarz sınavların kendisi de beni aslında öğrenci gibi strese sokuyor.”

Diğer bir katılımcı da DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer almasını desteklerken merkezi sınavların oluşturduğu stres nedeniyle DKAB’ın merkezi sınavlara

dâhil edilmesi noktasında zaman zaman kararsızlık yaşadığını ifade etmiştir. *“Aslında ben hep ikileme düştüğüm bir konu. Bu tarz sınavların kendisi de beni aslında öğrenci gibi strese sokuyor. Öğrenci açısından düşünüyorum, üzülüyorum. Ama TEOG’a göre LGS mantığı bana biraz daha iyi geldi. TEOG bilgi ölçtüğü için öğrenciyi çok strese sokuyordu, beni de strese sokuyordu. ‘Neyi verdim, neyi veremedim?’ içerisinde o kadar çok soru çözdürdüğümü hatırlıyorum ki böyle öğrencilere yani hiçbir şeyi es geçmemeliyiz bu o kadar önemli. Bir kavram değiştiği zaman “Bakın kavram böyleydi önceden şimdi böyle çok dikkat edin kafanız karışmasın...” İşte formülleştirmelerle falan öğrencilere bir şeyler anlatmaya çalışıyorduk.” (Ö1, K, K-17)* Merkezi sınavlarla ilişkili olarak dile getirilen bu eleştiri temelde öğretmenlik beceri ve yetkinlikleri ile ilişkilendirilebilecek gibi durmaktadır. Bir başka açıdan da merkezi sınavların öğretmenlerin konfor alanını bozduğuna yönelik bir sonuçta çıkarsanabilir.

“Artan ilgi var. Ama bu derse nasıl etki ediyor iyi analiz edilmeli...”

Bazı katılımcılar, DKAB dersinin sadece akademik başarı için değil, aynı zamanda inancın, dinin, duygunun ve kişisel gelişimin bir parçası olması gerektiğini düşünmektedirler. Öğrencilerin sadece sınav başarısı elde etmek için değil, aynı zamanda kendi inançlarına, duygularına ve kişisel gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla dersi önemsemesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu açıdan bakıldığında, DKAB dersine olan ilginin sadece akademik başarı için değil, aynı zamanda öğrencilerin ruhsal ve manevi gelişimi için de artmasının önemli bir kazanım olduğu vurgulanmaktadır. *“Yani şöyle hocam tabii ki derse karşı tutum olumlu yönde etkiledi ancak bu dini duygu ve tutumlara karşı bir olumlu gelişme mi yoksa sadece derse ve derste ki bilgileri ve bunların aktarımına mı bir olumlu gelişme bunu analiz etmemiz gerek... En temelde bizim yani öğrenci sınavda bu dersten sorumlu olduğu ve bu dersle ilgili sorular çıkacağı için ilgisi*

elbette olumlu yönde arttı ama bizim bu noktada hani bir din eğitimcisi olarak öğrencinin sadece bu derse olan ilgisini sınavda başarılı olmak ya da akademik başarı elde edebilmek için değil bunun, inancın, dinin, duygunun veyahut da kendi kişisel gelişiminin bir parçası olduğu veya inanan bir öğrenci için ise ahiretine de belki bir parçasıyla ilgili bilgiler aktardığı için önemsemesi gerektiğini düşünüyorum. Bu anlamda yine de bir kazanım mı? Evet, kazanım kesinlikle! Yani sadece akademik başarı için bile bu ders ilgi görüyor olsa bile bir öğrenci yani tek bir kazanım dahi olsa işte ortaöğretim hayatı boyunca bu da bir başarıdır.” (Ö5, E, K-17) Öğretmenin sınav odaklı bu kaygısı, dersin duyuşsal boyutlarının gereksinimlerini karşılamada sınav etkisinin yetersiz kaldığını göstermesi açısından önemlidir. Katılımcı, merkezi sınavların DKAB dersinin bilişsel boyutunun gerçekleşmesine odaklandığını düşünmektedir.

4.3.1.4 Merkezi Sınavlarda DKAB Dersi Testinin Yapısal, İçeriksel ve Niteliksel Sorunları

Katılımcıların çoğunluğu DKAB’ın merkezi sınavlarda yer almasının doğru bir karar olduğunu bu nedenle bu kararı desteklediklerini ifade etmişlerdir. Ancak DKAB’ın merkezi sınavlarda yokladığı kazanımlar, çoktan seçmeli oluşu, soru yapısı gibi yer alma biçimi noktasında ne düşündüklerini ortaya koymak amacıyla bu konudaki düşünceleri ele alınmıştır. Bu amaçla katılımcılara ‘DKAB’ın merkezi sınavlarda yer alma biçimi konusunda ne düşünüyorsunuz?’ sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılar DKAB’ın merkezi sınavlarda yer alma biçiminden memnun olduklarını ifade ederken özellikle LGS kazanımlarının öğretim programın sarmal olması nedeniyle tek bir yılı temele alan bir sistem olsa da aslında tüm yılların kazanımlarının yoklandığını düşünmektedir. Ancak katılımcılar soruların üniteler arasındaki dağılımında daha dengeli olunması gerektiğine dikkat çekmektedir. “Ben şu an DKAB’ın merkezi sınavlarda yer alma biçiminden

memnunum. Yani sorular sadece 8. sınıfı baz alıyor ama aslında program sarmal şeklinde gidiyor yani o şekilde düşünüyorum o yüzden de şu anki sistemden memnunum. Yani evet düşünüyorum ya çocuk sınavda çıkacağı için dersi önemsiyor ve ona göre dinliyor bir kısmını sınavda cevaplıyor. Diğer kısmı da öğrenmiş oluyor o bilgileri davranış haline getiriyor gerekiyorsa...” (Ö9, K, EF, K-15) Bir diğer katılımcı ise ortaöğretime geçiş sınavlarında merkezi sınav kapsamının sadece sekizinci sınıfla sınırlı olmasını, programın sarmal yapısı nedeniyle diğer sınıfları da kapsadığını düşünerek uygun bulmaktadır. Bu katılımcıya göre, programın sarmal yapısı, konuların birbirini tamamlayarak ilerlemesini sağladığı için, önceki sınıflarda öğrenilen bilgilerin de değerlendirilmesi mantıklıdır ve sekizinci sınıf konularının bu bütünlüğü yansıttığını savunmaktadır. “Aslında 5-6-7. sınıfları dikkate almıyor değil. Sarmal olarak ilerleyen derslerden bir tanesi din kültürü 5-6-7’den de soru geliyor ama nasıl geliyor hocam şöyle paragrafın içerisinde mesela oruçtan bahsediyor. Oruç konusu 8. sınıfta yok, namazdan bahsediyor namaz konusu 8. sınıfta yok; 5 ve 6. sınıfların konusu... Diyor ki ‘dinin bireye ya da topluma faydası nedir?’ şeklinde soruyor yani aslında 6 ve 7. sınıf üzerinden de sarmal bir şekilde sorular geliyor. Ama yani soru sayısı belki ünitelere daha adil dağıtılmalı belki dezavantaj olarak bunu söyleyebilirim. Atıyorum kader kaza inancından 3 soru gelirken, anlattığımız 5. ünite Kur’an’ın ana konuları ünitesinden hiç soru gelmeyebiliyor. Mutlaka işte her üniteden bir soru mu gelecek bence o ünite dağılımının da adil yapılması gerekiyor.” (Ö10, K, K-20) Katılımcının bu noktadaki görüşleri incelendiğinde DKAB dersinin merkezi sınavda yer almasına yönelik en temel eleştirisinin sınavdaki DKAB testinin kapsam geçerliliğinin düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Pandemi ve deprem gibi acil durumlar nedeniyle belirli konuların öne çıktığı ve belirli ünitelerden soru geldiğini ifade eden katılımcılar, sınavlarda birinci, ikinci ve üçüncü ünitelere daha fazla ağırlık verildiğini belirtmektedir. Her üniteden soruların ünite

kapsamına göre dengeli dağıtılması ve öğrencilerin sınav kapsamındaki bütün konulara gereken özeni göstermesi gerektiği katılımcılar tarafından vurgulanmaktadır. Bu yaklaşımın, öğrencilerin sınav sürecine daha iyi adapte olmalarını ve ilgilerini canlı tutmalarını sağlayabileceği düşünülmektedir. *“Yer almasında şu an Bakanlık bir iki ve üçüncü ünite de ki kazanımlara daha çok ağırlık veriyor. Burada iki tane etken var. Bir tanesi pandemi, diğeri deprem... Yani 2 yıl üst üste birinci üniteden soruluyor olmasının nedenleri bunlar... Diğer yıllara baktığımızda beşinci üniteden de birer tane soru geliyor olması aslında hiç çıkmıyor demek için henüz erken olduğu yani, bu devam ederse LGS sistemi ileriki yıllarda çıkacağı anlamına da geliyor. Her üniteden ortalama olarak genel anlamda birinci ve ikinci üniteden üçer, diğerlerinden birer birer üçer ikişer sorular sorulması gerekiyor ki çocuğu sürece adapte edelim, yani homojen bir şekilde ilgiyi canlı turalım. Ama bir de şöyle bir durum var, son üniteden ilk kazanımdan belki soru sorabilir. Çünkü ülkenin ekonomik ve sosyokültürel yapısından dolayı oraya varamayan, belki işleyemeyecek dezavantajlı öğrencilerimiz olacaktır. Ama ünite bağlamında hepsi olması gerekiyor açıkçası.”* (Ö19, E, YL, K-21) Katılımcının ifadelerine göre, DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil edilmesi yakın tarihte gerçekleşmiş olup, bu dersin sınav sistemi içerisinde hem niceliksel hem de niteliksel bir gelişim sürecinde olduğu belirtilmektedir. Ancak, pandemi ve deprem gibi sıra dışı olaylar nedeniyle bu gelişim süreci sekteye uğramıştır. Bu nedenle, sağlıklı bir değerlendirme yapmak için henüz erken olduğu vurgulanmaktadır.

“TYT matematikte eğer çocuk dokuzdan itibaren sorumlu olacaksa, dinde de dokuzdan itibaren sorumlu olsun.”

Bazı katılımcılar, DKAB’ın merkezi sınavlarda ölçme ve değerlendirme süreçlerinin diğer derslerde uygulanan kriterlerle uyumlu olması gerektiğini

düşünmektedir. Katılımcılar diğer derslerde olduğu gibi bu dersin de sınavlarında da benzer bir kriter setinin kullanılmasının önemli olduğunu düşünmektedir. *“Yani diğer derslerde uygulanan kriterler ne ise ölçme ve değerlendirmede bu merkezi sınavlarda bence aynı kriterler pekâlâ din dersiyse ilgili kazanımları ölçmeye de uygulanmalı. Çok farklı bir formata gerek yok. Hani bir TYT matematikte eğer çocuk dokuzdan itibaren sorumlu olacaksa, dinde de dokuzdan itibaren sorumlu olsun. O konulara hâkim olsun. Çünkü konular hiyerarşik bir şekilde ilerliyor. Ve o birikime sahip olsun. Hani çünkü 12. Sınıfa geldiğinde öğrenci bazı temel kavramları bilmeyebiliyor. Ama o kavramı 9. sınıfta işlemiş mesela. Okuduğu metni anlamıyor mesela o metni anlayabilmesi için aslında biraz kitap okumuş olması gerekiyor ama onun ötesinde de dini terminoloji bilmesi gerekiyor. O dini terminolojiye çocuk belki de o kavramın geçtiği konuyu dokuzda öğrendi. Onda öğrendi. Sadece 12 de sınırlandırırsak, o bilgi metnini anlamayacak ve soruyu yapamayacak. O yüzden dediğim gibi kapsayıcı bir şekilde tüm sınıf düzeylerini kapsamasını istiyorum. Açıkçası böyle olmasını daha uygun görüyorum.”* (Ö14, K, DR, K-17)

Katılımcılar merkezi sınavlarda derslerin zorluk düzeyleri konusunda eşit ve dengeli bir dağılımın sağlanmasının önemi üzerinde durmaktadır. Katılımcılar, matematik ve Türkçe gibi derslerin yanı sıra diğer derslerde soruların zorluk seviyelerinin eşit şekilde dağıtılması gerektiğini belirtmektedir. Böylece katılımcılar, öğrencilerin farklı alanlarda kendilerini kanıtlama ve değerli hissetme şansı bulabileceklerini düşünmektedir. Ayrıca katılımcılar, sadece matematik odaklı bir sınav sisteminin, öğrencilerin çeşitliliğini ve farklı yeteneklerini göz ardı ettiğini ve bu durumun öğrencilerin özgüvenini zedelediğini vurgulamaktadır. *“Benim eleştirim şu olabilir, tek derse yüklenilmesi -sadece matematiğe yüklenildiği için- öğrenciler için gerçekten artık iyice bir travma halini almış durumda... Sadece matematiği zor yapıp yüklenmekten ise*

ya da bir yıl matematik bir yıl Türkçe zor soruluyor. Ondan ziyade mesela bütün o 6 derste işte atıyorum 2 tanesi kolay 2 tanesi orta 2 tanesi zor gibi yapılırsa daha eşit dağıtılsa öğrenci de rahatlayacak aslında. Çünkü matematiğe ilgisi olmayan öğrenci ben bakıyordum bizim öğrenciler sabah akşam matematik çalışmak zorunda kalıyor çünkü aşırı zor çıkıyor. Kesinlikle değişmesi gerekiyor bu uygulama yani sadece bir derse yüklenilmemeli çünkü her öğrenci matematikte başarılı değil, olmak zorunda da değil... Kimi öğrenci sözelci oluyor o da o yönden kendini ispat edip kendini değerli hissedebilir, iyi hissedebilir... Buna riayet edilmediğinde öğrencinin özgüvenini kırmış oluyor. Matematik! Matematik! Matematik! Başka bir şey yok.” (Ö8, K, YL, K-18) Katılımcının dikkat çektiği nokta üzerinde düşünüldüğünde bu durumun sayısal becerileri yüksek olan öğrencileri daha başarılı kılacak bir yanlılığa sebebiyet verip vermediği araştırılmaya değer bir konudur.

Diğer bir katılımcı ise merkezi sınavlarda yer alan sorulardan ziyade mevcut müfredatta konuların ders bazında ele alındığında uyumsuzluk olduğuna dikkat çekmektedir. Başka bir deyişle katılımcı, öğrencilerin konular arasında daha iyi bağlantılar kurabilmesi ve daha kalıcı bir şekilde öğrenme için konuların zamanlamasında bir değişiklik olabileceğini ifade etmektedir. “Konuların dağılımında bir farklılık olabilir miydi? Diyorsanız bence olabilir. Sınav bazlı olduğu için değil ama yani mesela mezhepler konusu çocukların en çok merak ettiği ve tartıştığı konulardan bir tanesidir. Ünite sonunda geliyor mesela karne zamanı. Müslüman bilim adamları bence 11. Sınıfta ve rahat bir zamanda anlatılmalı. Hele ki 10. Sınıfta da verseniz çocukların fizikle kimyayla biyolojiyle tanıştığı zaman da olmalı. Yani ben o adımı artık onların o konuları unuttuğu zamanda verip sonra bağ kurmaya çalışıyorum yani. Türklerin İslamiyet’i kabulü dokuzuncu sınıfta tarihte görüyorlar. Ben 12. sınıfta anlatıyorum. Yani bir bağ kurabilecekleri şekilde olsa daha kalıcı olur diye düşünüyorum. Çünkü diyorum ya, yani

adam fizik, kimya biyolojiyle tanıştığında benim o fizik, kimya biyolojiyle ilgilenen Müslüman bilim adamlarını vermem lazım. Öğrenci örtüştürebilsin yani tarih dersinde dokuzda gördüklerini ben on ikide anlatıyorum ya... Öyle bir şey olabilir mi yani? Ben şimdi on ikilerin konularını dokuzlarla birebir bağlantı kuruyorum ve şunu diyorum, bunu on ikide size hatırlatacağım, sakın unutmayın, yani anca öyle veriyorum. Yani unutuyorlar mı? Unutuyorlar ama konularda öyle bir yer değişme olması lazım bana göre.” (Ö11, K, YL, K-21) Katılımcının bu ifadesi öğretim programları arasında senkronizasyon sorunu olduğunu ve bunun öğrenmeyi olumsuz etkilediği ortaya koymaktadır.

“DKAB müfredatı gözden geçirilmeli ve konular sınıflara yeniden dağıtılmalı”

Bir önceki katılımcının görüşlerine benzer bir öneri de diğer bir katılımcıdan gelmiştir. Katılımcı, DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer alma biçiminden memnun olduğunu ancak DKAB müfredatının gözden geçirilerek konuların yeniden sıralanması gerektiğini belirtmektedir. “Test sorulsun ama 8. sınıf müfredatının yenilenmesi gerekiyor. Mesela hac ve kurban vardı önceki yıllarda sonra zekâtla değiştirdiler. Zekât 7. sınıfta kalsın çünkü zekâtta anlattığımız şeyleri sormuyorlar. Şimdi 1. ünite çok güzel kalsın kaza ve kadere iman çünkü 5-6-7. sınıflarda o çocuğun onu anlayacak seviyede değil 8. sınıfta bile çok zor anlıyor zaten. Kaza ve kader kalsın 2. ünite ibadet ünitesi tekrar eskiden hacdı çünkü hac ve kurbandı sonra o 7. sınıfa alındı ve 7. sınıftaki çocuk anlamıyor zaten hacı umreyi kavramlar çok ağır geliyor. Ama zekât çok kolay 7. sınıfta keşke verseydik yine kalsaydı. 8. sınıfa yine hac ve kurban olsaydı. Din ve hayat çok güzel bir ünite kalması taraftarıyım çok güzel sorular test soruları mesela yeni nesil soruları geliyor. 4. ünite Peygamber Efendimizin hayatıyla ilgili o da kalsın o da çok güzel çünkü biz 7. sınıfa kadar veriyoruz hayatını ahlaki özellikleri çok güzel pekiyor orada

örneklerle. Ama son ünite eskiden dinler ve evrensel öğütleri vardı keşke kalsaydı. 5. ünite sene sonu zaten çocuk iyice kopuyor bir de işte depremli pandemiydi zaten hiç dâhil edilmedi o 5. ünite soru hazırlanmadı daha göremedik ama en azından keşke o dinler ve evrensel öğütler kısmı kalsaydı gerçekten güzel bir üniteydi.” (Ö7, K, K-16)

“Soruların Türkçe sorusu gibi olması rahatsız edici...”

Katılımcılar merkezi sınavlarda DKAB dersinin yer alış biçimine dair en rahatsız oldukları konu olarak DKAB dersine yönelik çıkan soruların DKAB sorusundan ziyade Türkçe sorusu gibi olmasını ifade etmişlerdir. “Ama şunu söyleyeyim sadece soru şekilleri, bizim din dersi neredeyse Türkçeyi anlama, anladığını yorumlama olayı var ya ona döndüştü. Yeri geliyor deyimler üzerinden yeri geliyor atasözleri üzerinde sorular soruluyor. Tamam, o da güzel ama bilgi ölçmüyor zaten LGS, çok nadir. Evet, bilgi de olması lazım o paragrafı okurken çocuğun yorumlama, anlama, içselleştirme adına bilgisi de olması lazım. Fakat bakıyorsunuz şöyle normal okuması anlaması yerinde olan bir kişi oturduğu zaman, 1-2 soruyu kenarda tut 7-8 soruyu çok rahat bir şekilde 8. sınıfın kitabının kapağını açmadan da yapabilir. 2 tane falan soru oluyor belirleyici, orada da çeldiriciler yüksek oluyor, metnin zorluğundan filan ziyade çeldiriciliği yüksek oluyor. Orada gel git yaşıyor çocuklar. O da diğer öğrencilerle farkını açıyor. Bilgi ölçülüyor yani onu söyleyebiliriz. LGS mantığı daha çok okuduğunu anlamaya dönük, mantıkla devam ediyor şu ana kadar ve bizim zümrede de hep konuştuğumuz bizim ders Türkçenin farklı bir dini birtakım ifadelerin giydirildiği soru şekli gibi bir şey diyoruz biz. Yani, biraz daha bilgi de olur mu? Olsa ne kaybederiz? Bilemiyorum hani buradaki hazırlayan ekibin düşüncesi nedir? İllaki onlar hani sadece soruyu hazırlamıyor, bunları kontrol edenleri vardır 3-5 aşamadan geçiyor ama sanki biraz daha din dersi olduğuna göre din dersinin ruhunun da sınavlarla verilmesi lazım. Hani sonuçta sosyal, sosyal gibi

geliyorsa, işte matematik, matematik gibi geliyorsa din dersi de kendi gibi gelsin. Elbette tabii her dersin Türkçe ile bir bağlantısı var. Ona bir şey demiyorum ama bizim sorular son yıllarda tamamen Türkçe'ye döndü.” (Ö15, E, YL, K-29)

“Sorular Türkçe gibi çıktığı için çocuk benim dersimde sıranın altında matematik çözüyor.”

Katılımcılar, merkezi sınavlardaki soruların akademisyenler veya derse aktif olarak girmeyen öğretmenler tarafından hazırlanmasının bir hata olduğunu belirtmektedir. Katılımcılar, soru hazırlayıcılarının alanında uzman ve dersin içeriğini aktif olarak öğreten öğretmenlerden seçilmesi gerektiğini belirtmektedir. *“Merkezi sınavlarda soruları akademisyenler veya aktif derse girmeyen öğretmenlerin yazması hata... Neden sahadan, alandan öğretmenler seçilmiyor. Çünkü şöyle hocam siz de incelemişsinizdir Türkçe sorusu ve çocuk da bunu söylüyor zaten: ‘Hocam ben çözdüm. Türkçe sorusu gibi ben din kültürüne çalışmıyorum’ diye... ‘Ben paragraf çözüyorum diyor zaten çocuk.’ Biliyor hocam sizi yani bilgiyi kullanacak bir yorum ya da bilgiyi kullanacak bir yeni nesil sorusu değil tamamen Türkçe paragraf çözüyor çocuk. O zaman benim anlattığım dersin bir kıymeti kalmıyor çocuk benim dersimde sıranın altında matematik çözüyor. Niye çünkü ben yapabiliyorum diyor. Kızım diyorum niye dinlemiyorsun? ‘Hocam ne var ki’ diyor ‘ben Türkçe paragrafı ful yapıyorum din kültürü de Türkçe paragraf gibi’ diyor. Bir sonraki yıl 7. sınıflar ‘Hocam 8. sınıfta din kültürü işlemiyormuşuz.’ Niye o nereden çıktı? ‘Türkçe sorusu gibiymiş’ yani 7. sınıftan çocuk şartlanmış bir şekilde geliyor ve siz o çocuğa bir şeyleri vermeye çalışıyorsunuz.” (Ö7, K, İF, K-16)* Katılımcının, merkezi sınavların sağladığı DKAB dersine karşı ilgi artışının soruların Türkçe sorusu gibi hazırlanması nedeniyle azaldığını hatta bitme noktasına geldiğini ifade etmesi dikkate değerdir. Katılımcının ifadelerinde dikkate değer bir diğer

husus ise; merkezi sınavların eğitim sistemi, ders işlenişi, öğrencinin derse bakışı gibi alanları ne ölçüde etkilediğine dair yedinci sınıf öğrencilerinin söyledikleridir.

“Din kültürü soruları din dersiyle alakalı değil.”

Katılımcılar, mevcut din kültürü sınav sorularının dersle ilgisiz olduğunu düşünmektedir. Bu soruların genellikle paragrafların anlaşılmasıyla ilgili olduğunu ve bazen Türkçe öğretmenlerinin bile bu soruları cevaplamakta zorlandığını belirtmektedir. Katılımcılar, sınavlarda daha çok kavramsal ve derse özgü soruların yer alması gerektiğini vurgulamaktadır. *“Yer alma için şunu çok rahatlıkla söylerim şu anki din kültürü soruları din dersiyle alakalı değil. Yani paragraflar okuduğunu anlama... Bazen hatta işte Türkçe öğretmenleri bile şey diyor yani hocam biz bunları cevapladık doğru mu cevapladık diye... Bu kadar olursa olmaması lazım yani oraya 1-2 tane şimdi 8. sınıflarda çok ağır konular yok işte evrendeki yasalar var yani orada biraz bir şey zorlayacak ki çocuğu hep okuduğun anlamaya yönelik olunca çok elimiz kolumuz bağlı oluyor. Hani çok hoş olmuyor 1 ya da 2 tane soru çıkıyor bazen kavram olarak geçen sene mi ya da bir önceki seneydi mesela o kavramı bilmeden de din kültüründen bir tevekkül kavramı vardı mesela onu da şöyle birazcık duyup 9 sorunun 9'unu çok rahat yapardınız.”* (Ö3, K, K-17)

DKAB'ın merkezi sınavlarda yer almasını destekleyen bir diğer katılımcı da merkezi sınavlarda soruların bilgi temelli olarak yer almaması gerektiğini düşünmektedir. *“DKAB merkezi sınavlarda yer almalı ama LGS mantığında gitmeli diye düşünüyorum. LGS mantığı şu -yani aslında her öğrencinin girmesine gerek yok- ama şöyle LGS mantığı hani okuduğunu anlama olduğu için bir çocuğun kavramasını geliştirmesine de fırsat veriyor sorular o yönde oluyor çünkü bilgiye çok kolay ulaşıyor artık bunu hepimiz biliyoruz. Ama çocuk okuduğunu yorumlayabilme kabiliyetini göstermiş oluyor. Bunu da*

Türkçe’de gösteriyorsa ve din kültüründe de göstermeli. Dini kavramlarla bu yorumlama becerisini geliştirmeli diye düşünüyorum.” (Ö1, K, K-17)

“DKAB’ın merkezi sınavlarda yer alma biçiminden kesinlikle memnun değilim!”

Katılımcılar, mevcut merkezi sınavların, din kültürü dersini doğru bir şekilde ölçmediğini ve özellikle okuduğunu anlama üzerine odaklandığını belirtmektedir. Ancak, din kültürü dersinin sadece okuduğunu anlamaktan ibaret olmadığını ve öğrencilere bilgi aktarmanın da önemli olduğunu ifade etmektedir. *“Kesinlikle, memnun değilim! Yani şu anki şekli son birkaç yıldan beri kesinlikle doğru değil, ölçmüyor. Niye ölçmüyor? Çünkü okuduğunu anlama üzerine yani biz okuduğunu anlamayı ölçeceksek hocam bir anlamı yok. Sonuçta şunu söyleyeyim din kültürü öğretmenleri kesinlikle bilgi öğretmek mecburiyetinde hocam. Yoksa yani hani fıkıh meclislerinden mesela bir meseleyi öğrenmek dinde yıllarca ibadet etmekten daha faziletli olmazdı. Demek ki fıkıhta bazı şeyleri öğrenmek gerekiyor. Bilgi de ölçmeli merkezi sınavlar.” (Ö2, E, K-25)*

Bazı katılımcılar, DKAB dersinin merkezi sınavlarda kazanımlar konusunda diğer derslerle uyumlu olmaları gerektiğini vurgularken sınav sorularının okuduğunu anlama düzeyinde olmasından duydukları rahatsızlıkları dile getirmişlerdir. Okuduğunu anlama düzeyinde sorularla YKS’den ziyade LGS’de karşılaştıklarını ifade eden katılımcılar, bu durumdan genel olarak öğretmenlerin rahatsızlık duyduklarını ifade etmişlerdir. *“Yani tüm derslerde sadece 8. sınıf konularından sorumlular... Çocuklar dolayısıyla LGS’de de din kültüründen sadece 8. sınıftan sorumlu olmaları herhangi bir sorun olmaz bence... Eğer genel bir değerlendirme yapılmasını isterseniz bence en azından 7 ve 8. sınıfın müfredatından kazanımlarından sorumlu olmalılar ama bu tüm dersler için olmalı tabii... YKS için söyleyecek olursak evet bence 9-10-11-12. sınıfların tamamından soruluyor.*

Şöyle bir farklılık var mesela siz de biliyorsunuzdur mesela fizik, kimya gibi derslerde 9-10. sınıf, TYT; 11-12. sınıf AYT'de çıkıyor. Ama din kültürü hangi alandan olursa olsun bütün öğrencilerin bilmesi gereken ya da edinmesi gereken kazanımlar bu yüzden 9-10-11-12. sınıflardan sorulmalı diye düşünülerek muhtemelen böyle yapıldı ki yerinde bir karar bence... Ancak özellikle son dönemde LGS ile ilgili şöyle bir problem de var. Din kültürü LGS soruları maalesef joker sorular gibi algılanıyor... Yani öğrencinin daha çok okuduğunu anlama dediğimiz Türkçe becerilerini ölçen sorular tarzında hazırlanıyor. Bu alanda birçok öğretmeni de bu durum rahatsız ediyor onu da söyleyeyim. YKS'de de evet buna yakın bir durum var ama LGS'ye nazaran soru sayısı daha az olmasına rağmen biraz daha belirleyici yani mesela son sınavda geçen ki sınavda TYT sınavında işte 5. üniteden 9. sınıf gönül coğrafyamız ünitesinden çok güzel bir soru vardı ki aslında DKAB kazanımı olmasına rağmen coğrafya, genel kültür gibi birçok alanı ölçüyordu. Bir önceki yılda yine güzeldi sorular yani şöyle söyleyeyim LGS'ye nazaran biraz daha işte 'evet bu soru DKAB sorusu' diyebileceğimiz sorular var. YKS'de durum nispeten LGS'ye göre daha iyi gibi görünüyor. Mesela son LGS değil de hocam bir önceki LGS'yi hatırlıyorum yıl boyunca hiç din kültürü dersi almamış bir öğrenci sınava girseydi minimum 9 net yapardı.” (Ö5, E, K-17)

Katılımcılar, pandemi dönemi ve deprem zamanında mağduriyet oluşturulmaması adına soruların kolay olmasının doğru bir uygulama olmadığını ifade etmektedir. Kolay sorulan sorular neticesinde tam puan alan öğrenci sayısının artması başarının arttığı anlamına gelmediği katılımcılar tarafından vurgulanmaktadır. “Kolay soru asla eğitime hizmet etmiyor hocam. Matematiğe hizmet etmiyor. Türkçe'ye de din kültürüne de hiçbirine etki yapmıyor. Dereceler yüksek oluyor ama okuduğunu anlama olunca bizim öğrencilerin başarısı düşüyor. Niye? Ayırıştırıcı olmuyor, kesinlikle. Kısacası hocam TYT'de son pandemi ve depremden dolayı o sınavda olan kolaylaştırıcı mantık belki diğer

insanları küstürmemek için elinden tutmak için yapılan bir taktiktir. Ben bunu da saygı ile karşılıyorum. Ama 5 sorudan en az 2-3 tanesi kesinlikle bilgi olması lazım.” (Ö2, E, L, K-25)

“Soru tarzlarıyla ilgili belki değişiklik yapılabilir.”

DKAB sorularının okuduğunu anlamamanın ötesinde doğrudan alan bilgisinin de işe koşulduğu şekilde sorulması gerektiğini ifade eden katılımcılar, bu yapılmadığında öğrencilerin derse, ders materyaline karşı ilgilerinin ortadan kalktığını ifade etmektedir. *“Soru tarzlarıyla ilgili belki değişiklik yapılabilir. Yani çok soru olsa mesela 20 soru olsa 5’ini Türkçe sorusu gibi oradan sonuç çıkarma şeklinde sorsan olur ama soruların tamamı böyle Türkçe sorusu gibi sorulursa bu öğrencinin o kavramlara oradaki bilgilere gerek yok düşüncesine girmesine sebep oluyor. ‘Bunları öğrenmesem de ben zaten yapıyorum’ deyip yani işte sizi dinlemesi, konuyu tekrar etmesi gibi ihtiyaç ortadan kalkabiliyor. Yani bir şekilde hani direkt bu nedir? Falan olmasa da yani oradaki bilgiyi de isteyen birtakım soruları yani en azından beşte üçünün mutlaka daha böyle ne bileyim işte 9 veya 10’un, 9-10-11-12 her biri bir yıldan müfredattan mı olur bilemem ama bilmeden yapamayacağı şekilde olması öğrenciyi derse ilgi göstermeye motive eder. Böyle olmadığında öğrenci geriye dönüp bakıyor yani 5 sorunun 4 Türkçe sorusu şeklinde soruldu. ‘Ben bunları yaparım zaten bir tane de yani nasip inşallah yaparım’ diye düşünüyor ama 3-4’ü bilmeden yapamayacakları tarzda olursa ister istemez derse çalışmasına vesile oluyor. Örneğin denemelerde mesela anlatıyorsunuz siz konuyu, ertesi gün deneme oluyor tam da diyor hocam anlattığınız konu geldi, doğru yaptım falan diye. Bu onda hani bir dahakine sizi anlattıklarını dinleme konusunda öğrenciyi motive ediyor.” (Ö17, E, K-23)* Katılımcının görüşleri incelendiğinde, merkezi sınavlarda çıkan DKAB sorularının okuduğunu anlama temeline dayandığı ve bu nedenle daha kolay

yapılabileceği varsayımına dayandığı görülmektedir. Ancak, okuduğunu anlama becerisinin temelde ilgili alana ait kavramların bilinmesini ve kavramsal hâkimiyetin yüksek olmasını gerektirdiği unutulmamalıdır. Bu nedenle, öğrencilerin başarılı olabilmesi için yalnızca okuduğunu anlamaları değil, aynı zamanda din dersi kavramları hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmaları da önemlidir.

“Soruların kolay olması daha iyi, aksi takdirde öğrencinin ‘istediğim liseyi kazanmama DKAB engel oldu’ düşüncesi sakıncalı sonuçlar doğurur.”

DKAB sorularının yorum odaklı, okuduğunu anlamaya yönelik olması bazı katılımcılar tarafından ise olumlu karşılanmaktadır. Böyle düşünen bir katılımcı bu soru tarzının da öğrenciye ölçme esnasında yeni şeyler öğrettiğini düşünmektedir. *“Türkçe’den çok soru çözen bir öğrenci rahatlıkla DKAB’ı yapabilir. Daha çok yoruma yönelik oldu sorular. Ben bunu daha olumlu buluyorum, daha olumlu görüyorum çünkü şöyle soruyu da genelde ben de hep öyle sorarım bir örnek olay verip soruda da bir şey öğretmektir mesela benim de tarzım öyledir yazılıda... Bir örnek olay bir şey görsün öğrenci bilgi ölçmek değil de bir şey görsün öğrenci peygamberimizden ya da bir âlimden bir örnek olay görsün bir şey öğrenmiş olsun soruda da tarzım o, LGS’de de tarz bu ben o yüzden LGS’yi daha olumlu buluyorum. Bir şey görmüş oluyor yeni bir şey öğrenmiş oluyor.”* (Ö8, K, K-18)

“Ben DKAB soruları Türkçe sorusu gibi diyenlerle aynı görüşte değilim.”

Katılımcıların bazısı ise DKAB sorularının her öğrencinin rahat yapabileceği sorular olmasını savunurken aksi takdirde öğrencilerin DKAB sınavında karşılaşabilecekleri zor soruların, öğrencilerin dini inançlarını olumsuz yönde etkileyebileceğinden endişe etmektedir. Katılımcılar, özellikle zor soruların öğrencileri dersi takip etmekten ve anlamaktan uzaklaştırabileceği, hatta bazı öğrencilerin bu durumu

dini konulara olan ilgilerini azaltacak şekilde yorumlayabileceği endişesi taşınmaktadır. *“Ben DKAB soruları Türkçe sorusu gibi diyenlerle aynı görüşte değilim. Çünkü bundan bir tık zor sorulduğunda dediğim gibi şu söylemleri duyacağız, diyecek ki öğrenci; ‘bir din kültürü sorusu yüzünden işte ‘fen lisesine gidemedim’ diyecek. Bu tür ifadeler bir başka ders için de kullanılır evet ama bizim branşımız her zaman zaten bir tecrit altında öyle söyleyeyim zaten bir baskı altındayız bu söylem öğrenciyi dine karşı bakış açısını da etkileyecektir. Çünkü din kültürü dersini İslam’dan soyutlayarak vermiyoruz ki İslam üzerinden anlatıyoruz. Dolayısıyla zor sorulduğu zaman çocuğun bakış açısına değiştireceğinden dolayı ben 3-4 senedir uygulanan sistemi doğru buluyorum. Yani 9 tane soruyu kolay soruyor 1 tane soruyu işte gerçekten dersi dinlemiş, takip etmiş öğrencinin yapabileceği şekilde soruyor. Bence bu uygulama olumlu.”* (Ö12, K, K-15)

“DKAB kazanımları diğer derslerin kazanımlarıyla ortak sorgulanmalı”

DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer almaması gerektiğini düşünen katılımcılardan biri dersin kazanımlarının diğer öğretim alanlarındaki derslerle ortak olarak sorgulanabileceğini düşünmektedir. Böyle olduğunda öğrenci için de dersin hayatın tüm katmanlarında yer alan bir bütünsellik içinde algılanmasına vesile olacağı değerlendirilmektedir. *“Şimdi din bence çok boyutlu bir şey yani din tek başına düşünülemez, siyasetten, kültürden, coğrafyadan bağımsız değil. Bu dini bilgi diye verilen bilginin büyük bir çoğunluğunun aslında tarihin coğrafyanın içine yedirilerek verilebilir yani hani gönül coğrafyamız diye bizim müfredatta var. Bu çok kopuk olmadan coğrafya dersinde tarih dersinde verilebilir onun üzerinden sorulabilir din sorusu diye gelmediğinde bu farklı bir algı da yaratır aslında bence direkt din sorusu diye gelmesin o zaman diğer işte din dersinin faydalandığı diğer tarih, coğrafya, felsefeydi... Mesela yeni yeni yapılıyor felsefeye İslam felsefesi bölümü dâhil edilmesi falan önemli ama daha*

çok işin başında sanırım. Aslında bence bir de şöyle düşünür çocuk din müstakil bir şey değil hayatın parçası, coğrafyanın parçası, tarihin parçası, düşüncenin parçası, din her şeyin içinde... Öyle baktığında dini müstakil bir şey, sıyrıp kenara koyamayacağı bir şey olduğunu fark eder.” (Ö10, K, İF, K-20) Katılımcının, din dersinin diğer alanlarla ortak verilmesinin, öğrenciler açısından dini hayatın bir parçası olduğunu gösterebileceği düşüncesiyle önerdiği bu yaklaşımın, din dersinin meşruiyet alanında yeni sıkıntılar doğurabileceği değerlendirilmektedir. Diğer derslerin değerler eğitimi veya ahlaki ve moral kazanımlarla ilişkilendirilerek verilmesi, din dersinin kazanımlarını diğer derslerin içeriğiyle sağlamaya çalışmak, disiplinler arası yaklaşımın yanlış anlaşılması olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, din dersinin kendine özgü içerik ve metodolojisinin göz ardı edilmesi anlamına gelmektedir.

Bir diğer katılımcı ise DKAB’ta bilgi temelli sorulardan hikmet temelli sorulara geçilmesi gerektiğini ifade etmektedir. *“Kesinlikle almalı! Olması gerek hocam, olması gerek! Olmazsa hocam kültürünü aktaramazsın ki! Gerçekten verilmesi lazım. Bu bir süreç. Kesinlikle olmalı hatta sadece anlama boyutunda olmamalı bilgelik yönü de hani bilgelik var ya bilge; hikmet kısmı. Ama hikmet neydi derinliği olan bilgelik. O sorularda hem bilgi olacak hem de derinliğini ölçebilmemiz lazım.” (Ö2, E, L, K-25)*

“Sorduğunuz Soruyla Sistemi Şekillendirirsiniz”

DKAB dersinde merkezi sınavlarda çıkan soruların Türkçe sorusu gibi olmasının rahatsızlık verici bir boyuta ulaşmasının yanı sıra bazı katılımcılar soruların sınav sistemi ile birlikte eğitim sistemini de şekillendirdiğini bu nedenle daha geniş ve kapsamlı düşünülen bir yapıda bilgi ve hikmet içeren soruların da bulunması gerektiğini ifade etmektedirler. *“O sorularda hem bilgi olacak hem de derinliğini ölçebilmemiz lazım. Kesinlikle yapılır hocam yani çoktan seçmeli yani siz bir ezbere dönük de sorabilirsiniz.*

Fen Lisesi'nin özelinde bile görüyoruz sorduğunuz sorulara göre kızları öne geçirmek isterseniz ona göre soru, erkekleri öne geçirmek için ayrı soru... Ezber, derinliği olmayan, muhakeme olmayan sorular kızları daha başarılı kılıyor. Muhakeme olan, derinliği, hikmet yani burada cinsiyet ayrımcılığı falan gibi düşünülmemesi gerek ama sonuç bu hocam. Mesela bundan 5 sene önceydi en yüksek 460 puanımız bizim mesela o zamanki çocuklar çok daha şeydi muhakemesi çok yüksekti. Niye? Yani o çocuklar tembel öğrenci miydi yok ama şu an mesela geçen 2 sene önce hemen hemen bütün öğrencimiz 500 tam puanla geldi. En berbat dönemimizdi %40'ı mezuna kaldı. Bilgelik yoksa hocam muhakeme yoksa kusura bakmayın yani. Yani zaten şu anki sistemimizde biraz bilgelik ve hikmet derinliği olan bilgelik soruları olması lazım. Bilgiden mahrum Türkçe sorusu gibi paragraf sorusu gibi olmaması lazım. Onu da yapabilirsin ama yani bu çok okuduğunu anlama değil ki yani bu dersin ismi yani onu zaten başka alanda ölçüyorsun Türkçe'de yani din kültüründe niye yapıyorsun ki! Din Kültürü o zaman ders özelliği olmuyor matematikte okuduğunu anlama tamam önemlidir ama oraya doğru ama orada da bir bilgelik bir yorum var din kültüründe de bunu yapabiliriz diye düşünüyorum.” (Ö2, E, L, K-25)

4.3.1.5 Merkezi Sınav Sistemlerinin Beraberinde Getirdiği Sorunlar

Buraya kadar DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer almasıyla ilgili katılımcı öğretmenlerin görüşlerini değerlendirdik. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%90), DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer almasını olumlu bulurken, %10'luk bir azınlık bu kararın doğru olmadığını düşünmektedir. DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer almasını savunan ve karşı çıkan katılımcıların düşünceleri ayrıntılı bir şekilde ele alındığında, dikkat çeken önemli bir nokta, hem destekleyenlerin hem de karşı çıkanların merkezi sınav mantığına karşı oldukları ve bu mantığın olumsuz sonuçlara yol açabileceği

yönündeki ortak vurgularıdır. Bu vurgu, merkezi sınavların sadece DKAB için değil tüm dersler için doğurabileceği olumsuzluklar açısından yapıldığı anlaşılmaktadır. Katılımcılar, merkezi sınavların, derslerin asıl amacından saparak sadece ezber ve yüksek not alma odaklı bir yaklaşıma yol açabileceğini ve bu durumun öğrencilerin gelişimlerine zarar verebileceğini belirtmektedirler.

“LGS sisteminin doğru olmadığını düşünüyorum.”

Katılımcılar, mevcut merkezi sınav sistemini eleştirerek, öğrencilerin sadece akademik başarıya odaklanmasının yanlış olduğunu ve öğrencilerin yeteneklerine, ilgi alanlarına ve kişilik özelliklerine uygun bir değerlendirme yapılması gerektiğini savunmaktadır. *“LGS sisteminin doğru olmadığını düşünüyorum. Süreç yönetimine, süreçle ilgili ara değerlendirmelerin olması gerekiyor. Burada din kültürü özelinde değil, bütün dersler için ara ara küçük küçük sınavlar yapıp ortalamalarının alınmasının ve çocukların yapacağı performanslara göre bir not oluşturulmasıyla ilgili bir kafa yorulması lazım. Yani şu anki üniversiteler bunu yaptılar. Mesela derse katılıma puan veriyorlar. Üniversite düzeyindekiler öğrencilerin yapmış olduğu etkinliklere puan veriyorlar ve her hafta bir puan veriyorlar. Ama her hafta bir ya da 2 puan veriyorlar ve vermiş oldukları şeyler sadece bir etkinlikle sınırlı değil. Yani çocuk o hafta içerisinde 5, 6 tane puan alıyor değişik kriterlerden. Dolayısıyla bu kriterler çocuk için büyük olmuyor. Çok küçük bebek adımı kaizen gibi. Hani Japonlar öyle diyor, bebek adımları gidiyor. Gideceksiniz, adım adım ilerleyeceksiniz ve bu her bir adım ölçülecek. Bununla ilgili kafa yorulursa bizim psikolojik olarak çocuk işte süreç içerisinde nasıl bir not, nasıl bir süreç değerlendirilmesi ve çocuğun da yetenekleri ortaya çıkar. Zaten başlı başına bir facia daha var. Yetenek ölçmüyor sınav, yani ilgi ve yetenek ölçmüyor, yatkınlık ölçmüyor. Sınavımız sadece sol beyinle yani sayısal yeteneği üstün olanların bir yere alınmasıyla*

ilgili bir sıralama yapıyor. Bu da bizim öğrencilerimizin başarılı olduğu alanlardaki mesela TM öğrencisi basit bir liseye basit derken, hani halk arasındaki tabirle söylüyorum, turnak içerisinde istenilmeyen bir liseye gidiyor ama bu çocuk sosyal bilimler lisesinde daha büyük yetenekli olabilir ya da spor lisesinde büyük bir başarı gösterebilir. Öğrencilerimizin test edilirken süreçte hangi alanlarda başarılı olabileceği ile ilgili bir durum değil. Nasıl ölçersek ölçelim bir defa niyetimiz yanlış. Neyi ölçüyoruz kısmı yanlış. Akademik başarıyı ölçersek çok daha düzgün bir akademik başarı ölçmüş oluruz. Ama bizim hayatımız akademik başarıdan ibaret değil. Çocuklar çocukların bir kere yatkınlıkları ve mizacı var. Bu mizaca göre değerlendirilmesi gerekiyor. Hangi alanda başarılı olur bu çocuk lider olabilir mi, mühendis olabilir mi, doktor olabilir mi öğretmen olabilir mi? Yönlendirme yönelik çocukların bilgi becerilerine yönelik bir ölçme yapılmıyor, yapılmadığı için de çocuklar birbirleriyle rekabet içerisinde ve birbirlerini ayağının altına alıp yükselme biçiminde birbirlerini düşman olarak görüyorlar. Bu da ahlaki olarak çocukların birbirlerini etkiliyor. Yani psikologlarla görüşüyorum ki sınav senesindeki çocukların daha fazla psikoloğa gittiğini ve o sınavdan sonra bunu 6 ay bir yıl kadar ilaç kullandığını görüyoruz ve bunun sekizinci sınıf öğrencileri yapıyor. Demek ki bu sınavlar çocukların kişisel gelişimlerine uygun değil, pedagojik yapılarına uygun değil. Yani biz çocuklara aslında LGS ile zulüm ediyoruz. Bunun bir an önce değişmesi lazım. Yani din kültürü açısından değil, genel açıdan baktığımda çocukların bu sorumluluğu, alabilecek yaşta olmadıklarını görüyoruz. Şimdi sen 12 yaşındaki bir çocuğa LGS’de 13 yaşındaki bir çocuğu çok ağır bir sınava sokmak. O çocuk açısından da insan hakları açısından da uygun değil.” (Ö19, E, K-21)

Bir diğer katılımcı ise DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer almasından ziyade merkezi sınavların varlığını sorgular şekilde konuya yaklaşmaktadır. Sekizinci sınıf çocuklarının LGS gibi tek bir sınava girmesinin pedagojik açıdan ve ergenlik gelişimi

noktasından doğru olmadığını, çocukların hayatlarını büyük ölçüde etkileyecek mesleki tercihlerin, bir sınavla belirlenemeyecek kadar karmaşık olduğunu ifade etmektedir. “Ben şuna yani sekizinci sınıf çocuğun pedagojik olarak ergen olan, daha yeni ergen olan çocukların öyle bir sorumlulukla LGS gibi tek bir sınava girmesi çocuğun ahlak gelişimi açısından doğru bulmuyorum. Pedagojik açıdan ergenlik gelişimi açısından doğru bulmuyorum. Çünkü çocuklar eşit şartlarda ergenliğe girmiyor. Soyut düşünme becerileri aynı değil. Kaldı ki bir çocuğa hayatını etkileyecek meslek lisesi ile fen lisesi arasındaki bir ayrım, o çocuğun ya bıçaklanıp ölmesi ya da çok üst düzey bir mühendis olması gibi bir şey bakıyor. Yani çocuk böyle bakıyor ve bunu bir sınavla belirleyemeyiz. Hayatımız bu kadar keskinleştiremeyiz. Yani süreç ölçmeye gitmemiz gerekiyor.” (Ö19, E, İF, K-21)

“Merkezi sınav devam edecekse DKAB yer almalı, ama ben sisteme kökten karşıyım.”

Bazı katılımcılar, merkezi sınavların devam etmesi durumunda DKAB dersinin yer almasını desteklemekte ancak temelde merkezi sınavların kaldırılmasını istemektedir. Ayrıca, öğrencilerin sadece sınavlara odaklanarak diğer etkinliklere zaman ayıramaması ve sosyal hayatlarının olumsuz etkilenmesinden endişe duymaktadır. Özellikle DKAB dersinin pratiğe yönelik kazanımlarının son sınıfta gerçekleşmemesinin dezavantaj olduğunu vurgulanmaktadır. “Merkezi sınav devam edecekse DKAB yer almalı ama hani sınavın kendisi mi diye sorsanız bazen o TEOG gibi sınavlarda ben açıkçası kaldırılсын diyenlerdenim. Yani istemiyorum çünkü kendi adıma tamam din kültürü için değil diğer dersler için de... Çocuklar gerçekten son sınıfta tamamen sadece sınava odaklı hiçbir şey yapamıyorsunuz. Mesela ben bir etkinlik yapıyorum dedim ya onları 5-6-7. sınıflarda yapabiliyoruz, 8 oldu mu hiç bir şey yapamıyoruz. Çocuklarla işte bir yere gitmek istiyorum aileleri göndermiyor zaten hafta sonları kurs var. Zaten hafta içi ders çıkışı

kurs var çocukların sosyal hayatı tamamen ölüyor bizim dersimizin hani pratiğe yönelik kazanımları aslında 8. sınıfta gerçekleşmemiş oluyor. Öyle düşünüyorum, 7. Sınıfta yaptığımı 8. Sınıfta yapamamış olmak beni üzüyor. Çocuklar hep istiyorlar ama yapamıyorlar. Gidemiyorlar aileleri izin vermiyor.” (Ö1, K, K-17)

“LGS sistemi yanlış, DKAB’ı sistemden çıkarmak yanlış içinde yanlış...”

Bazı katılımcılar ise, LGS sisteminin temelde yanlış olduğunu vurgularken, DKAB dersinin merkezi sınavlardan çıkarılmasının da başka bir hata doğuracağını ifade etmektedir. Katılımcılar, DKAB dersinin kendi yapısı kaynaklı çeşitli kısıtların merkezi sınavlardaki hareket alanını daralttığını vurgulamaktadırlar. *“Ama dediğim gibi kurgu baştan yanlış LGS sistemi yanlış. Ama DKAB’ı merkezi sınavlardan çıkarttığımız zaman da bu yanlışlık içerisinde başka bir yanlışlık daha doğuyor. Baştan aşağı kurgulanmalı, orada bilgi, beceri ölçmek gerekiyor. Yani ahlakla ilgili başka şeyler yapılabilir ama dediğim gibi dersin amacı ve hedefleri tekrar masaya yatırılmalı. Ama bu da biraz ideolojik olarak ne kadar mümkün? Din kültürü dersini kaldıramazsınız. Amaç hedeflerini değiştiremezsiniz. Ve çocuktan duygusal, psikomotor ve davranışsal beklentileri göremezsiniz. Ülkenin şartları var, kolay değil.” (Ö19, E, K-21)*

4.3.1.6 DKAB Dersindeki Muafiyet Mekanizmasının Sınava Yansımaları ve Görülmeyen Sorunları

“LGS’deki uygulamanın adil olmadığını düşünüyorum.”

Katılımcılar bazı öğrencilerin, din kültürü dersinden muaf olmasına rağmen bilerek bu dersi çalışarak sosyal derslerden daha fazla puan elde edebileceğini hesapladığına dair bir örnek vermektedir. Bu durumda, öğrencilerin muaf olma hakkına sahip olmalarına rağmen bu avantajı kullanmayı tercih ettikleri ve bunun adil olup olmadığına dair bir sorgulama yapıldığı belirtilmektedir. *“Ben LGS’deki uygulamanın adil olmadığını düşünüyorum. Gayrimüslim öğrencilerimiz vardı bizim mezun ettiğimiz fen lisesinden mezun ettiğimiz, ortaokulda okuttuğumuz öğrenciler dersten muaf olmalarına rağmen hatta ben bu arada bu güveni tesis ettikten sonra LGS’de ne yaptığına dair soruyorum. Öğrencim ‘hocam ben muaf olmama rağmen din kültürünü çözdüm çünkü din kültüründen doğru yapma ihtimalim sosyale göre daha yüksekti.’ Dedi. Ya öğrenci tamamen işte matematiksel bir hesaplama yapıyor. Acaba din kültüründen muaf olsam bu mu benim için daha iyi olur yoksa olmasam mı diye... Mesela muaf olmasına rağmen resmi olarak bunun imkânı var mı bilmiyorum öğrenci muaf olmasına rağmen ‘Ben sınava girerken muafı işaretlemedim hocam din kültürünü çözdüm ve ful yaptım’ dedi gayrimüslim öğrencimiz. Ya bu anlamda bence orada bir alternatifin olması daha doğru olur diye düşünüyorum.”* (Ö5, E, K-17) Katılımcı, muafiyetin sınav sonuçlarına nasıl yansıdığına dair şeffaf bir alternatifin olması gerektiğini savunuyor. Muafiyetin sınav sonuçları üzerindeki etkisinin daha açık ve adil bir şekilde düzenlenmesi gerektiği vurgulamaktadır.

“Bu uygulama hem muaf olan hem de muaf olamayanlar için mağduriyet düşüncesi üretiyor.”

Katılımcılar, DKAB dersindeki muafiyet mekanizmasının, çeşitli açılardan sorunlar doğurduğuna dikkat çekmektedir. Muafiyet durumunda, muaf olan öğrencilerin puanlarının hesaplanmasında, muafiyeti olan öğrencilerin görüşlerine göre bir adaletsizlik olabileceği öngörülmektedir. Katılımcılar, muafiyeti olmayan öğrencilerin de kendi bakış açılarına göre dezavantaj yaşadıklarını belirtmektedir. Muafiyeti olmayan öğrenciler, muafiyeti olan öğrencilerin bir dersi çalışmamaları nedeniyle daha fazla zamanları olduğunu ve bu zamanı, daha zor ve puanı daha yüksek olan matematik, fen gibi derslere yönlendirebileceklerini öne sürerek kendilerini mağdur hissettiklerini dile getirmektedirler. *“Çocukların DKAB’tan muaf olduklarında LGS puanları nasıl hesaplandığından haberleri yok. Benim iki öğrencim için de bunu söyleyebilirim. Haberi olanların da bazıları zaten yasal yollarla dava açarak hakkını aramaya çalışıyor. Ama burada ilginç olan başka bir durum var. Diğer muaf olmayan çocuklar bu arkadaşlarının bu iki öğrencinin kendilerine göre avantajlı olduğunu düşünüyor, sebebi de ne? Bir yıl boyunca DKAB’a ayıracakları zamanı matematik, Türkçe gibi derslere ayırmaları ve 10 soru daha az çözecek olmaları... Evet yani çocuklar çok pragmatik yaklaşıyorlar onlar kendi faydalarına olanı seçiyorlar hocam. Siz deseniz ki matematikten 5 soru çözmeyeceksiniz onu da tercih ederler. Hatta muaf olmayan öğrenciler. ‘Hocam ne güzel bir derse çalışmıyorlar, ona ayıracakları zamanı diğer derslere ayırıyorlar.’ Diyorlar. Yani aslında hem muaf olan hem de muaf olamayanlar için bu uygulama mağduriyet düşüncesi üretiyor.” (Ö12, K, EF, K-15)*

Bir katılımcı çalışmanın doğrudan kapsamına girmese de muafiyet mekanizmasının öğretim kademeleri açısından farklı yansımaları olduğuna dikkat çekmektedir. *“Mesela ben eğitim fakültesinde son sınıf öğrencilerinin dersine giriyordum, DKAB dersi öğretimi. Orada da gayrimüslim var bu adam öğretmen olacak. Din kültürü değil sınıf öğretmeni olacak ama Din kültürü derslerine giriyor ya sınıf*

öğretmenleri bu dersi almak zorunlu. Ben bunu anlayamamıştım o dönem tabi. Yani lise de zorunlu değil ama fakültede bu dersi sen zorunlu yapmışsın. Öğrenci geliyor dersi dinliyordu, sınava giriyordu.” (Ö6, E, DR, K-31)

Muafiyet mekanizmasının sınavlara yansısıyla birlikte sınıf ve okul içi boyutunda da önemli eksikliklerin olduğuna dikkat çekilmektedir. İlk olarak DKAB dersinden muaf olan öğrencilerin okul içi yapılandırılmış bir süreç olmadığı göze çarpmaktadır. Bu nedenle öğrencinin ders dışında nereye gideceği belli olmadığı için bazı aileler muaf olsa da çocuklarının derse girmelerini ve sınıfta kalmalarını istemektedir. *“Dersten muaf olan öğrencilerim dersime girerlerdi. Hatta Yahudi olan öğrencimin annesi lise bir ilk kayıt yaptırdığı zaman geldi. -proje okuluydu, Hatay’ın en iyi okullardan birisiydi- Hocam “biz Yahudi’yiz dedi. -Barış çocuğun adı da- Barış da sizin sınıfınızda dedi. ‘Derste kesinlikle dışarıya çıkarmayın sınıfta otursun, dersi dinlesin’ dedi. Çocuğun dışarı gitmesini istemiyor. İslam’ı öğrensin değil, çünkü dışarıya çıkarsa daha yanlış şeyler yapabilir, sınıfında kalsın diye. Çünkü neticede din kültürü ve ahlak olunca çocuk en azından ilahi din olduğu için ahlak boyutuyla dersten istifade eder. Herhalde öyle düşündü.” (Ö6, E, DR, K-31)*

DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil edilmesinin öğretmenler, öğrenciler, veliler ve idare üzerinde farklı boyutlarda ve yönlerde etkiler yarattığı anlaşılmaktadır. Bu etkilerin tek yönlü olarak ele alınamayacağı açıktır. Bu bağlamda, katılımcıların büyük çoğunluğunun DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer alması gerektiği düşüncesinde olduğu vurgulanmalıdır. Bu düşünceye sahip katılımcıların önemli bir kısmı, dersin ciddiye alınması, ders ve öğretmene olan ilginin artması ve dersin meşruiyet ve konumunun güçlenmesi gibi gerekçelerle bu kararı desteklemektedir. Ancak, DKAB dersinin merkezi sınava dâhil edilmesini savunan katılımcıların, bu karara şartlı destek

verdikleri de anlaşılmaktadır. Nitekim, mevcut eğitim ve sınav sistemi içerisinde DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer almasını savunurken, aslında mevcut sınav sisteminin köklü bir revizyona tabi tutulmasını talep etmeleri, bu desteğin şartlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, mevcut sınav sistemlerine karşı olumsuz bir tutum sergileyen katılımcıların, DKAB dersinin bu sınavlarda yer almasını savunurken, esas motivasyonlarının eğitsel açıdan olumlu sonuçlar elde etmek olmadığı; aksine, dersin ve öğretmenin konumunu ve meşruiyetini merkezi sınavlar aracılığıyla güçlendirmek olduğu anlaşılmaktadır. DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer almaması gerektiğini düşünen katılımcılar ise bu görüşlerini, dersin öğrencinin gelişim ödevlerini destekleyecek şekilde işlenmesine engel olacağı gerekçesiyle savunmaktadır.

4.3.2 Sınav Endüstrisi ve DKAB Dersi: Sessiz İstila

Sınav endüstrisi ifadesiyle; test kitapları, yaprak testler, özel dersler, Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK), dershaneler, okul dışı eğitim kurumları, çevrimiçi ve youtube başta olmak üzere dijital platformlar gibi çeşitli ücretli ve üyelik tabanlı hizmetleri içeren ve sınava yönelik destek sunan yapılar anlatılmak istenmektedir. Bu olgu, sınav endüstrisinin genişleyen kapsamını ve eğitimdeki değişen dinamikleri daha iyi anlamak için dikkate değer bir tema olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcılara *“Sizce DKAB dersi sınav endüstrisine dâhil olmuş mudur? Olduysa bu durum dersi, öğretmen ve öğrenciyi nasıl etkilemiştir?”* Sorusu yöneltilmiştir. Bu bağlamda, DKAB dersinin sınav endüstrisine dâhil olup olmadığı, olduysa bundan dersin, öğretmenin ve öğrencinin nasıl etkilendiği katılımcıların görüşleri çerçevesinde açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer almasıyla birlikte, katılımcılara göre ders sınav endüstrisi ve ekonomisine dâhil olmuştur.

4.3.2.1 Sınav Endüstrisinin Görünen Yüzü

Katılımcıların görüşlerine göre DKAB'ın sınav endüstrisine entegrasyonu noktasında en belirgin fenomenler; test kitapları, soru bankaları, web siteleri, okul dışı eğitim kurumları olarak dershaneler, örgün eğitimin bir parçası olan DYK'lar ile çevrimiçi ve çevrim dışı dijital kaynaklar, öğrencilerin merkezi sınavlara hazırlanmalarında önemli rol oynamakta ve sınav endüstrisi ve ekonomisinin görünür kısmını temsil etmektedirler.

“Dershane ve özel ders arayışı başladı.”

DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil olması ile birlikte sınav endüstrisine dâhil olduğu ve çeşitli açılardan farklılaşan uygulamaların ortaya çıktığı gözlenmiştir. Bu noktada bazı katılımcılar DKAB dersinin artık sınava hazırlık dershanelerinde diğer dersler gibi aynı sayıda olmasa bile ders olarak yer aldığını ifade etmektedir. Ayrıca katılımcıların ifadelerinden, velilerin bu konudaki taleplerinin de arttığını gözlemledikleri anlaşılmaktadır. Katılımcılar, öğrencilerin özellikle yüksek hedefli *soru kaçırma lüksü olmayan* öğrencilerin son zamanlara bırakmış oldukları sosyal bilgiler/bilimler ve din kültürü gibi derslerden daha fazla hata yaptıklarını bunu gidermek için de daha çok okul dışı kaynaklara başvurarak telafi etmeye çalıştıklarını ifade etmektedir. *“Dershanede bile din dersi koyuyorlar. Türkçe matematik 3'er 4'er saatse 1 saatte din dersi koyuyor. Niye? Çünkü LGS'de var. DKAB merkezi sınavlarda yokken sosyal bilgilerine ilintili bir dersken hangi dershaneye giderseniz gidin din dersini “d” sini göremezsiniz. Ama şimdi dershaneler bile din dersi öğretmeni çalıştırmak durumunda kaldılar. Çünkü zorunlu bir ders sonuçta. Velilerden gelen bir şeye göre; işte ‘Hocam!’ diyor ‘benim çocuğum’ diyor, ‘din dersinden, bir türlü 3 yanlıştan 2 yanlış 1 yanlış geçemedi,’ diyor. ‘Feni güzel yapıyor, matematiği güzel yapıyor,’ diyor. ‘Buna bir özel ders falan şey yapamaz*

mıyız?’ Diyor. O arayışa girenler var. ‘Önereceğiniz dershane var mı? Din dersinin de olduğu bir dershane, çünkü hep yanlışlar 3-4 çıkıyor ben korkuyorum ki çocuk -örneğin, Keçiören Fen Lisesine göndermek istiyor veya Ankara Fen Lisesine- ben korkuyorum benim çocuğumun kazanamama nedeni ya din dersi olacak ya sosyal olacak.’ Bu 2 ders birbirine benziyor. Bu 2 dersin kaderi birbirine benziyor, benim gördüğüm. Çünkü çocuklar, bu branştaki arkadaşlarla konuştuğumuzda da sosyal neti yaparız din neti yaparız havasındalar hâlâ. LGS olmasına rağmen hala yaparız diyorlar ama net sayıları diğerlerinde yükselirken, din dersinde 2-3 tane de kalması bu sefer veliyi panikletiyor. Velinin böyle arayışlara girmesine neden oluyor. Bu tür velilerden istekler geldi bana... Aynı şekilde hafta sonları LGS için dershanede de ders anlatıyorum.” (Ö15, E, K-29)

“Özel ders almak isteyen öğrencilerim her sene oluyor.”

Katılımcılar, öğrencilerin LGS gibi sınavlara hazırlık için özel ders almaya teşvik edildiği ancak bunun DKAB dersinin sınav odaklı hale getirilmesine neden olduğu belirtmektedir. DKAB dersinin sadece sınav odaklı olmaması gerektiğini ve daha geniş bir eğitim hedefine sahip olması gerektiğini savunan katılımcılar, DKAB dersinin öğrencilere sadece belirli bilgileri ezberletmek yerine, dinî ve ahlaki değerleri anlamalarını ve içselleştirmelerini sağlamak için daha derinlemesine bir yaklaşım benimsemesi gerektiğini öne sürmektedir. *“Benim okulum bu konuda biraz daha öğrenciyi özel derse alıştırmış, daha etüt merkezleriyle ilerleyen bir veli profiline sahip. Geçen sene mesela özel ders almak isteyen iki tane öğrenci vardı yine bu senede de var. Kendi öğrencilerimden değil başka okullardan talep eden öğrenciler de oluyor. Ama yani bu özel derse sadece dediğim gibi LGS’ye hazırlık olarak görüyor çocuk ama DKAB dersi bir sınav dersi mi olmalı yoksa bunu bir tık ilerisine mi taşınmalı o da bence ayrı bir konu olabilir hocam... Bence bir tık ilerisine taşınmalı yani DKAB dersi sadece sınav odaklı*

olmamalı...” (Ö16, K, DR, K-18) Bu ifadeler, eğitimde özel ders kültürüne ve sınav odaklı eğitime yönelik eleştirinin yanı sıra, ders içeriğinin derinliği ve öğrencilerin nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi konusundaki riski vurgulaması bakımından önem arz etmektedir.

“Sınava 4 hafta kala ‘Hocam şunları bir toparlar mısın?’ diye dershaneler çağırıyor.”

Bazı katılımcılar DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil olmasıyla tam anlamıyla sınav endüstrisine entegre olmadığını düşünmektedir. Böyle düşünen katılımcıların görüşleri incelendiğinde temelde sınav endüstrisine dâhil olan derslere nazaran DKAB üzerinde etkinin daha küçük ve kısmen görülmesine bağladıkları anlaşılmaktadır. Özellikle öğrencilerin panik yapmaya başladığı son anlarda dersane talebinin oluşması bu konuda önemli bir işaret olarak görülmektedir. *“Bence DKAB tam anlamıyla sınav endüstrisine dâhil olmadı. Ben mesela bir dershaneye gittim? Çağırıldılar beni sene sonunda. Yani biz herhangi bir ders hocası gibi sene boyunca bir dershaneye dâhil değiliz. Dershane beni nasıl çağırdı? Sınava 4 hafta kala hocam şunları bir toparlar mısın? Yani bize o şekilde çağırıyorlar. LGS grubuna da YKS grubuna da son bir ay kala konuları çocukların eksiklerini toparlayayım diye çağırdılar. Yani artık çocuklar panik yapmaya başlamış. Çünkü insanlar din kültürü sorusunu yapamamaktan ar ediyorlar hocam. Böyle evet, yani ben nasıl yapamam bunu diyor. Aslında bizi sürekli isteyen yok. Çoğu dersane istemiyor. Yayın evleri eksik kalmasın sorumuz diye istiyorlar. Ama son birkaç hafta için talep bu sene çok duydum. Mesela birkaç dersane birden söyledi. Ya bir sektör olarak açıldı mı? Açıldı yani. Para kazanmak istiyorsanız iyi olabilir. Ben işin parasını hiç konuşmadım.” (Ö11, K, K-21)*

“DKAB sınav endüstrisine dâhil oldu ama kalite düşük. Hâlâ eski müfredattan sorular soran yayınevleri var.”

Katılımcılar, LGS ve YKS gibi sınavlara hazırlık süreçlerinin bir endüstriye dönüştüğü ve özellikle kaynak kitaplar, yayınlar ve diğer materyallerin önemli bir endüstriyel altyapı oluşturduğu vurgulanmaktadır. Ancak Katılımcılar, YKS için yeterli kaynakların bulunmadığına dikkat çekerken bu alanda kalitenin düşüklüğüne işaret eden bazı yayınevlerinin müfredatta olmayan sorularla çalıştığına yönelik eleştiriler de dile getirilmektedir. *“LGS için kaynak konusunda herhangi bir sıkıntı yaşanmadığını söyleyemeyiz yani LGS’nin din kültürü hazırlık konusunda ciddi bir endüstriyel altyapısı oluştu. Ama YKS’de yani var gibi gözüküyor olsa da yani çok hakkıyla yapılabildiğini düşünmüyorum. Çünkü hani piyasada kaynak çok az YKS din kültürü ile ilgili, yayınevleri çoğu zaman hani malum tabirimiz işte kopyala yapıştır yöntemiyle çalışıyorlar. Hâlâ eski müfredattan sorular soran yayınevleri var. Yani işte namazın farzları ile ilgili mesela TYT’de geçen hafta bir öğrencim denemeye girmiş soru getirdi ki ortaöğretim müfredatında olmayan bir kazanım...”* (Ö5, E, K-17)

“İlk zamanlar materyal bulmak zordu.”

Bazı katılımcılar DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil olmasıyla özellikle ilk zamanlarında materyal ve yardımcı kaynak bulmakta zorlandıklarını ifade etmektedir. Süreç içerisinde ilgili alanda gerek özel yayınevleri gerekse Bakanlığın çalışmaları bu alanda daha fazla içerik bulunurluğunu artırmış gözükmektedir. *“Ama kurs olarak mesela kurslar açılıyordu TEOG başladı bir sene İstanbul’da girdiğimi hatırlıyorum ama çok az öğrenci gelmişti. DYK’lar kapsamında. Ama dediğim gibi öğrenci bunu gene de hani derste verebildiğimiz için miydi bilmiyorum ya da sınav daha oturmadı tam olarak nasıl yapılacağı belirsiz olduğu için mi? Hani kursa gelen öğrenci sayısı azdı. Zaten o küçük bir okuldu ama 15 kişi ya geliyordu ya gelmiyordu din kültürü kursuna... Zaten elimizde çok fazla materyal de yoktu hani biz ders tekrar ediyorduk, bulduğumuz soruları*

çözdürüyorduk çocuklarla. Ama öğrenciler, veliler bu en azından 15-20 kişilik grubun şeyi çok ilgilidi. Çok da ilgili öğrenciler de ilgili seviyorlar zaten din dersini öğrenciler. Özellikle dini konularda bildiklerini konuşmayı da çok seviyorlar. Sorular sorup cevap almayı da çok seviyorlar.” (Ö1, K, K-17)

“TEOG zamanı DYK ilgisi çok yüksekti”

Katılımcılar, merkezi sınav sistemleri arasında da derse yönelik ilgi noktasında farklılıklar gözlendiğini belirtmektedir. Bunun bir yansıması olarak sınav endüstrisinin belirgin fenomenlerine yönelik ilgide de farklılık gözlendiği anlaşılmaktadır. *“Sınav sistemleri arasında DKAB dersine ilgi anlamında farklılıklar olmuştur. Örneğin TEOG zamanında ‘aman hocam şu konuyu da anlatın, aman hocam bu ek dersi de yapın’ mesela DYK kursları o zaman harika işliyordu. İşte bu çocuk kursa gelmedi hemen kursa getiriyor o zaman çok iyi ve sistematik işliyor. Çünkü yazılı puanı kadar etki ediyor yazılı puanı bütün hayatını etki ediyor ve oradan aldığı puanla da merkezdeki bir okula yerleşiyor ve bütün okullar açık olduğu için puanı eğer kendi ilçesinde kalmak istiyorsa çok çalışması lazımdı. Bu da öğrenciyi daha fazla kamçıliyordu.” (Ö3, K, K-17)* TEOG sistemi döneminde, öğrencilerin ve velilerin DKAB dersine olan ilgisinin yüksek olduğu, öğretmenlerden ek dersler ve kurslar talep edildiği belirtilmektedir. Öğrenciler, yazılı sınav puanlarının hayatlarını ve okul yerleşimlerini doğrudan etkilemesi nedeniyle DKAB dersine daha fazla önem vermekte ve bu da dersin sistematik ve verimli bir şekilde işlenmesini sağlamaktadır. Öğrencilerin yüksek puan almak için daha çok çalışmaları gerektiğinden, derslere ve kurslara düzenli katılım göstermeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Bu durum, merkezi sınavların öğrencilerin motivasyonu ve derslere olan ilgisi üzerinde büyük bir etkisi olduğunu göstermektedir. Merkezi sınavlar, öğrencilerin belirli derslere yönelik ilgisini artırarak, öğretmenlerin de bu dersleri daha

etkili bir şekilde işlemelerine olanak tanımaktadır. Dolayısıyla, sınav sistemleri, sadece öğrencilerin akademik başarılarını değil, aynı zamanda eğitim sürecinin genel dinamiklerini de şekillendirmektedir.

4.3.2.2 Sınav Endüstrisinin Görünmeyen Yüzü

Sınav endüstrisinin rahatlıkla gözlenebilen belirgin fenomenlerinin etkilerinin yanı sıra, ilk bakışta doğrudan gözlemlenemeyen ama uzun vadede gerek dersi, gerek öğretmeni, gerekse dersin materyallerini dönüştürebilme potansiyeline sahip bir etkiye sahip olduğu, katılımcıların görüşleri çerçevesinde ortaya çıkmaktadır. Katılımcılar, sınav endüstrisinin derslerin içeriğini, öğretim yöntemlerini ve kullanılan materyalleri giderek daha fazla şekillendirdiğini belirtmektedirler.

“Bu tamamen ticari kaygı cebinize girecek paranın fazla olması.”

Katılımcılar, DKAB dersinin LGS gibi merkezi sınavlara dâhil olmasının bir endüstri haline geldiğini ve yayınevlerinin bu alanda hızla materyal üretmeye başladığını vurgulamaktadır. Öğretmenlerin bazılarının bu endüstriye katılarak maddi kazanç elde etmeye yönelmesi, ders materyallerinin kalitesini etkileyebilmekte ve durum öğretmenlik pratiğini de şekillendirmektedir. Ayrıca, öğrenci ve velilerin sınav odaklı materyallere talep gösterdiği, ancak öğretmenlerin çeşitli yasal kısıtlar nedeniyle bu talebi karşılamaktan kaçındığı belirtilmektedir. Ayrıca katılımcılar, öğretmenler arasında DKAB dersi için destek kurslarının açılmasıyla rekabetin arttığını ve bu durumun maddi kaygıları öne çıkardığını ifade etmektedir. *“DKAB sınav endüstrisine girdi. Şimdi bu LGS’ye ders olarak girdikten sonra endüstrisinin olmaması zaten kaçınılmaz. Yani LGS’ye giren ders alıcısı varsa yayın evleri, atıyorum a yayın evinin bakıyorsunuz din ders ekibi de var. Bir sonrakinin b yayınevinin din dersi ekibi de var. İsim vermeyeyim Türkiye’de yıllar yılı bu işi yapan belli öğretmen arkadaşlarımızın oluşturduğu oluşumlar*

da var. Tabii onlar, bu işin kazanç boyutundalar. Kaliteli yaparlarsa bu işi, oradan da çocuklara bir katkı sağlanacağını düşünüyorum. Kaliteli ama bu işi hani sırf para kazanayım diye yapanlar var, zaten onların sorularına baktığımız zaman kaliteleri de ortaya çıkıyor. Ben şu ana kadar öğrencilerimiz sorduğu zaman tavsiye ettiğim kitaplar olmuştur ama hiçbir zaman toplu alma noktasına gitmedim, gerek görmedim. Veliler benden de istediler; Hocam siz kitap aldırmayacak mısınız? Ben aldırmiyorum dedim, hiç de aldırmadım. DYK'lar bizim branşta pek açılmıyor. Eğer açılsaydı öğretmenler arası rekabet çok olurdu. Farklı branşlarda niye ona 3 verdi bana yine 1 verildi, ona 2 bana hiç verilmedi gibisinden şeyler oluyor. Çünkü DYK'nın ücreti normal ücretin 2 katı olduğundan dolayı. Yazık değil mi? Bu tamamen ticari kaygı cebinize girecek paranın fazla olması.” (Ö15, E, K-29)

“Yani çoğu öğretmen ek ders için açıyor DYK kursunu. İş tamamen maddiyata döndü maalesef.”

Katılımcılara göre DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil olması, öğretmenlik anlayışında bir dönüşümü tetiklemiş gözükmektedir. Buna göre öğretmenler öğrencilerin sınavlara yönelik becerilerini pekiştirmeye odaklandıkları göze çarpmaktadır. Katılımcılara göre bu değişim, maddi çıkarların öne çıktığı bir ortamda gerçekleşmektedir. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin maddi kazanç odaklı bir hâl aldığı ve bu durumun öğretmenler arasında rekabete ve çekişmelere neden olduğu belirtilmektedir. DYK'larda hangi öğretmenin kurs açacağı öğrencilerin tercihlerine göre olması öğretmenler arasında tercih edilme istencini körüklemektedir. “DKAB, sınav endüstrisine dâhil oldu. Yani artık soru bankaları var. Siteler bununla ilgili çalışmalar yapıyor. Yakın kişisel web siteleri var. Ve artık hani mesleğe ilk başladığım yıllarda daha çok öğrencilerin duyuşsal becerilerini geliştirmeye yönelik materyaller geliştirildi. Din

dersi.com gibi sitelerde ama şimdi bakıyorum daha çok test konu özeti diyor, işte test diyor. Akıllı sistemler web 2 yani daha çok test çözmeye yönelik faaliyetler öne çıkıyor. Ciddi bir sektör haline geldi ve okullarda açılan DYK kursları da aslında tam olarak bunun bir sonucu. Yani çoğu öğretmen ek ders için açıyor kursu. İş tamamen maddiyata dönüştü maalesef. Yani belli öğretmenler bu işe taliptir ve onlar alır. Diğer öğretmenler de buna ses çıkarmaz. En azından ben bugüne kadar itiraz etmedim çünkü DYK mantığıyla yani test mantığıyla öğretmenlik yapmak istemediğim için. Ama şöyle yani işin içinde maddi bir çıkar söz konusu. Bu yüzden farklı ya bazı öğretmenler arasında çekişmelerin olduğunu görüyorum. Rekabete neden olduğunu görüyorum. Öğrencilerle konuşup beni seçin, beni seçin, ben buna da şahit oldum meslektaşlarım arasında, zümrelerim arasında yani. Her öğretmen girdiği sınıflarda DYK kursuna şimdi öğretmen tercih soruluyor. En çok tercih edilen öğretmene veriliyor. Talebe göre öğretmenlerin bunun için sınıflarda kulis çalışmaları yaptığına da şahit oldum hocam, bu daha bir tatsız bir rekabet çekişmeye neden oluyor maalesef.” (Ö14, K, DR, K-17) Katılımcının ifadeleri dikkatle incelendiğinde öne çıkan vurgular arasında öğretmenlik anlayışının ve mesleki ideallerin maddi çıkarlar doğrultusunda nasıl değişime uğradığına dair önemli bir analiz sunulmaktadır.

“Sınava öğretme sonucunda artan sınav başarısının yanıtıcı olduğunu düşünüyorum.”

Katılımcılarca DKAB dersinde sınavda başarılı olmanın okuduğunu anlama becerisiyle yakından ilişkili olduğu ve bu beceriye sahip öğrencilerin sınavda yüksek başarı elde etme olasılıklarının yüksek olduğu belirtilmektedir. Ancak, diğer derslerde, özellikle sayısal derslerde, sınav performansının öğrencinin kariyer seçimlerini etkilediği ifade edilmektedir. Öğrencilerin sınavlara testler üzerinden hazırlandığı ve bu nedenle

sınav sonuçlarının öğrencilerin yetenekleri ve ilgi alanlarıyla uyumlu olmadığına dikkat çekilmektedir. Öğrencilerin sınav sonuçlarına dayanarak karar vermek yerine, öğrencilerin kişisel beceri ve ilgi alanlarına uygun kariyer seçimlerine rehberlik edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Katılımcılarca bu bağlamda, din kültürü dersi açısından sınava hazırlama ve sınav odaklı öğretme sürecinin diğer derslerden farklı olduğu ve öğrencilerin kariyer seçimlerini etkilemediği belirtilmektedir. *“Din kültürü ile ilgili bir şey değil bu aslında diğer derslerle ilgili de öyle. Hatta sayısal derslerde daha ağır. Yani din kültürü dersindeki sınavı öğretme ile matematik dersindeki sınavı öğretme aynı değil. Din kültürü dersindeki bir çocuk okuduğunu anlama becerisine sahipse 10 üzerinden 8 net rahat yapar. Sınavda dikkat problemi de yapmazsa 10 üzerinden 10 yapar. Yani din kültürü açısından sorulan soruların da beklentilerin oranı sınav öğretmeyi açısından bir şey değiştirmez. Ama DKAB açısından bir şey değiştirmez. Diğer derslerde, mesela analitik düşünemeyen, ilişki kuramayan öğrenciler, matematik dersinden bol miktarda soru çözdüğü için sayısal becerilere sahip olduğu düşünülür. Hâlbuki öğrencinin zihinsel olarak eşit ağırlık bir öğrenci. Becerileri ve hayata bakış açısı öyle değil. Testler üzerinden kendini sınava hazırladığı için bir öğrenci ve biz şunu şunla karşılaşıyoruz, hocam ilk bine girdim ama mimarlık düşünüyorum. Niye yavrum? Çünkü ben şeyli yapamam. Atıyorum, sayısal alandan bahsediyorum. Ben cerrahlik yapamam. Ben doktorluk yapamam. Ben mühendislik olamam neden olamazsın? Bana göre değil işte o bana göreli kısmı sınavla yapılmıyor. Bu çocuk kendi ailesi ve kendi eğer düzgün bir şekilde rehberlik edilirse sınavda ilk bine giren sayısal bir öğrencinin mühendislik yazmaması çevresi tarafından müthiş bir baskı unsuru oluşturuyor. Yani bizim DKAB açısından sınav öğrenme kısmında çok bir değişiklik yok.” (Ö19, E, K-21)*

4.3.2.3 Merkezi Sınavların Araçsallaşması

Önceki temalarda katılımcıların DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil olmasına büyük oranda destek verdiğini ifade etmiştik. Ancak verilen bu desteğin temelde şartlı bir destek olduğunu da belirtmek gerekir. Yani, katılımcılar merkezi sınavlar bu haliyle devam edecekse DKAB dersinin de merkezi sınavların bir parçası olması gerektiğini düşünmektedirler. Bununla birlikte, tek başına merkezi sınavların bu haliyle devam etmesinin doğru olmadığını da dile getirmişlerdir. Bu düşüncenin bir yansıması olarak, katılımcıların merkezi sınavların sağladığı derse yönelik ilgi ve motivasyonu, çeşitli açılardan dersin hedeflerini gerçekleştirmek üzere kullandıkları yani merkezi sınavları araçsallaştırdıkları anlaşılmaktadır.

“Sınav üzerinden çocukla bağ kur! Dikkat, sınavda çıkar!”

Katılımcılar DKAB’ın merkezi sınavlara dâhil olmasını olumlu karşılamalarının birçok nedeni olduğunu ifade etmektedir. Bu çerçevede karşımıza çıkan en temel neden DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer alması nedeniyle öğrencileri motive etme noktasında sınavı araçsal olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Yani öğrencilerin sınava yönelik duydukları yüksek motivasyonu ve sınavda çıkma ihtimali olan konulara dair konsantrasyonlarını ilişkilendirerek *‘bakın bu konu sınavda çıkar!’* dedikleri noktada ilgi artışı yaşamışlar ve gelişim ödevleri noktasında öğretmek istedikleri konularla ilgili bu yola başvurduklarını dile getirmişlerdir. *“Bir de bizim açımızdan şöyle bir avantajı daha var, biz bunu güdüleme aracı olarak kullanabiliyoruz. ‘Çocuklar’ diyorum ‘bu konu önemli sınavda çıkar.’ Güdüleme kısmından hareketle ahlaki boyutla ilişkilendirebiliyoruz. Aslında ‘sınavda çıkar ama hayatımızda böyle değil mi?’ Deyip çok güzel hikâyelerle örneklerle hatta özellikle örnek olaylarla konuların işlenmesine vesile oluyor. Hatta hocam sınavı bırakın size şu örnekten başka var mı diye gelebiliyor*

çocuk? Bu da tabi öğretmen yeterliliği ile ilgili bir şey. Yani mesela sekizinci sınıftaki bir çocuk DKAB dersi merkezi sınavda olmasa bu dersin yüzüne bakmaz ama ben orada tevekkül konusunu ‘elinden geleni yap Allah’a bırak’ öğretisini LGS ile ilişkilendirebiliyorum. DKAB toplam müfredatı bir haftada anlatılabilir. Bilgi düzeyinde anlatılabilir. Onunla ilgili bütün sorulara da cevap verilir. Yani 10 tane sorunun 8 tanesi yorum sorusu zaten 2 tane çok nadir bilgi sorusu geliyor. Bundan dolayı çocuk aslında bizim elimizde Bakanlık sanıyorum şunu görüyor, yani diyor ki ‘sınav üzerinden çocukla bağ kur.’ Bu da örtük öğrenme ile yapılabilir.” (Ö19, E, K-21)

“Sınavda size lazım! Benim sihirli değneğim bu...”

Katılımcılar, merkezi sınavları bir araç olarak görmekte ve derslerinde öğrencileri daha etkin bir şekilde dinlemeye teşvik etmek için kullanmaktadır. Merkezi sınavların sağladığı potansiyel güç öğretmenleri hem idare hem de öğrenci karşısında güçlendirmekte ve tabir yerinde ise meşruiyet/anlam/değer krizlerini çözüme kavuşturmaktadır. *“DKAB’ın merkezi sınavlarda yer alması gerektiğini düşünüyorum. Çok bariz bir fark var artık bize yaklaşımda... Benim okulumda çalışma salonu var. Şimdi bizim öğrenciler üniversiteye hazırlandıkları için çalışma salonuna inmek istiyorlar ve okul da onlara çalışma salonlarıyla ilgili bir düzenleme yapıyor. Mesela şu saatte şu hocamızla birlikte inebilirsiniz diye. Eskiden böyle şeylerde fix inilecek ders hangisiydi bilin. Tatbikî din kültürü... Din kültüründe, ders işlemesinler. Şimdi ben geliyorum ve diyorum ki, okul idaresine benim derslerimde aşağı inmeyecekler, ben ders işleyeceğim. İlk ders ya hocam aşağı insek mi diyorlar. Ben de onlara diyorum ki çocuklar ben size 9-12 arasındaki bütün müfredatı vereceğim. Sınavda size lazım işte. Benim sihirli değneğim bu... Bu cümle ve bir daha asla aşağı inmek istemiyorlar.” (Ö11, K, K-21)*

“Ben ona hâlbuki öyle 3 sınav, 5 güncel hayat bilmem kaç fıkıh bir şeyler vermişim haberi yok onun...”

Katılımcılar merkezi sınavları ders içeriğini öğretmek ve öğrencilerle iletişimi güçlendirmek için bir araç olarak kullandıklarını belirtmektedirler. Merkezi sınavlar, öğrencilerin ders konularını güncel hayatla ilişkilendirerek öğrenmelerini sağlayarak öğretmen-öğrenci etkileşimini artırdığı vurgulanmaktadır. Katılımcılar, sınavların kaldırılması durumunda derslerin etkili bir şekilde verilemeyeceğini ve öğrencilerle olan iletişiminin zayıflayacağını vurgulamaktadır. *“Hani böyle sınava yönelik olduğu için uzun uzun dokuzuncu sınıftaki gibi sohbet ederek işte 10. sınıftaki gibi hayattan örnekler vererek yapmadığım için benim için önemli olan bir şey geldiği zaman o konuda mesela aile, sosyal hayat, aile konusunda hemen araya evlilikte dikkat edilmesi gereken şeyleri de sıkıştırıyorum. Yani sınavda sorulacağından falan değil işte ne bileyim anne babaya davranışlarla ilgili şudur, budur, bilmem nedir? Kapı çalıyor musunuz işte tırnağınızı kesiyor musunuz? Yani benim için sınav çok büyük bir imkân... Onun için o sınav kaldırılırsa ben 12. sınıflara giderayak hiçbir şey veremem. Sınavda çıktığı için siz benim 12 sınıf blogumu bir görün, Panolarımı bir görün... Her güne bir soru asıyorum oraya arkasına cevabı açıklamaları yazıyorum. Bir bakıyorum teneffüste gelmiş bakıyorlar. Normalde bakar mı çocuk sınavda çıkmayacak olsa oraya dip not düşüyorum. Yani siz onları sınavdan çıkarırsanız sınav odaklı olan grubun tamamını kaçırsınız. Çünkü sizinle iletişimi kesiyorlar. Yani ben ona hâlbuki öyle 3 sınav, 5 güncel hayat bilmem kaç fıkıh bir şeyler vermişim haberi yok onun... Ama o bağı sağlıyor bana o sınavlar... Siz o sınavları çekerseniz o çocuk beni hiç görmeyecek ve ihtiyaç duyduğu soruların hiçbirini sormayacak.”* (Ö11, K, K-21)

“Bir ders konu anlatayım, diğer ders sınava çalışırız.”

Bazı katılımcılar ise öğrencilerin sınava çalışma motivasyonunu kullanarak ‘bir ders konu anlatayım diğer ders sınava çalışırız’ şeklinde öğrencilerle bir anlaşma yaparak süreci başlattıklarını ancak süreç içerisinde dersi çok ilgi çekici ve öğrenci için sürükleyici işleyerek elde ettikleri bu zamanı etkili kullandıklarını ifade etmektedir. “Öğrenciler mesela son sınıfa geldiğinde işte 3. ve 4. sınıfta din kültürü dersi, işte beden eğitimi, müzik vesaire gibi sınavda soru çıkmayan dersler işlenmez. Çocukları âleminde özellikle proje okuluysa, matematik, fizik, kimya, biyoloji biraz da edebiyat vardır. Bu 5 derse önem verir. Şimdi birçok öğretmen dersinin sınavda, adı önem verilmeyen derslerde çocuklar işte bir ders anlatalım ikinci ders serbest bırakırız, derlerdi. O şekilde öğrenciyi ikna etmeye çalışırlardı. Ben de onu kullandım. Çocuklar bir dersin ilk 20 dakikası ders işleyelim ondan sonra sınava hazırlanırız. Ben derse bir girerim 40 dakika ful ders işlerim. Öğrenci, zil çalar; ya hocam yine bizi uyuttun ya. Ben bir şey yapmadım, siz soru sordunuz ben cevapladım. Yani onların dikkatini konuya öyle odaklıyorum ki dikkatlerini çekecek şekilde çocuklar pür dikkat seni dinliyorlar.” (Ö6, E, DR, K-31)

Katılımcının ifadeleri, merkezi sınavın araçsallaşmasına yönelik önemli ipuçları içermektedir; ancak, bu ifadelerde dikkat çeken başka bir boyut da mevcuttur. Özellikle merkezi sınavlara dâhil olmayan derslerin öğretmenlerinin, okullarda ders işleyebilmek için karşılaştıkları zorluklar ve sıkıntılar, eğitim sisteminin bütünü açısından ele alınması gereken bir konudur. Bu öğretmenler, derslerini sürdürebilmek için adeta öğrencilerle pazarlık yapmak zorunda kalmaktadırlar.

4.3.2.4 DKAB Dersinin Araçsallaşması

DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil olmasıyla, dersin mekanik ve endüstriyel bir bakış açısıyla ele alındığı, bu şekilde hazırlanan sorularla öğrencilerin sınavlara

alışması nedeniyle dersin ruhunu kaybettiğı ve araçsallaştığına yönelik katılımcıların bazı endişeleri mevcuttur.

“Sekizinci sınıflarda derse girmek istemiyorum!”

Bazı katılımcılar DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer alması nedeniyle sınav endüstrisinin baskısı altında dersin araçsallaştığını ve daha derin ve hayat boyu etkisini sürdürecekt kalıcı öğrenmelerin gerçekleşemediğini ifade etmektedirler. *“Ben sekizinci sınıflarda derse girmek istemiyorum. Yani artık sınav odaklı düşünülüyor ve kaç net çıkarabilirim hedefine indirgeniyor mevzu... Dolayısıyla bir konuyu acaba sınavda çıkar mı? Kaç soru çıkar? O şekilde hesaplar yapılıyor ve onun için öğrenme süreci söz konusu. Bu da sınava kadar yani o bilgiyi ediniyor. Ancak sınav bittikten sonra unutuyor gidiyor. Çünkü sınavdan sonra işine yaramıyor. Hani uzun vadeli bu beni hayata hazırlayan bir şey, bunu öğrenmeliyim kaygısı yok oluyor yani ben din öğretmenini olarak hani bu din dersini sınavlara dâhil edilmesini bu açıdan dezavantaj olarak görüyorum. Çünkü test çözmek zorunda kalıyorum. Ve sadece teorik bilgi bazında ölçüyorum öğrencilerimi. Ama ben sadece onunla sınırlı kalmak istemiyorum ve sadece sınav kaygısı olsun istemiyorum öğrenmek için. Yani gerçekten bunu kendisine sonradan lazım olacağını, hayatında bir işe yarayacağını bilerek ve isteyerek öğrensin istiyorum ama sınav işin içine girdiğinde artık öncelik tamamen sınavda iyi net çıkarmaya indirgeniyor. Dolayısıyla da verimli olmuyor ve ben de artık ders içeriğini çok farklı materyallerle zenginleştirebilip daha kalıcı öğrenmeler daha uzun sürede öğrenmeler, daha etkili öğrenmeler sağlayabilecekken bu defa sınır koyuyorum ve test çözmeye odaklanıyorum. Çünkü sınav önemli. Öğrenci benim dersimden de iyi bir net çıkarma oldu, dersin öğretmenini olarak onun başarısından ben sorumluyum ya ben bu anlamda çok olumlu bir etki yarattığını*

düşünmüyorum. Mekanik bir öğrenme, sınav odaklı mekanik bir öğrenmeye sebep oldu süreç.” (Ö14, K, DR, K-17)

“Türkçe’de “Fıstıkçı Şahap” vardı mesela... DKAB’ta da onun versiyonları oluştu.”

DKAB dersinin araçsallaşması ve saf kuru bilgi verilmesine örnek olarak katılımcılar merkezi sınavlarda yer alan diğer derslerde öğrencilerin aklında daha rahat kalabilmesi için yapılan formülleştirmelere benzer formülleştirmelerin artık DKAB’ta da yapıldığını ifade etmektedir. *“Fiziksel Yasalar için Fenerbahçe takımı mesela... FBT... O şekilde; Fizik, Biyoloji ve Toplumsal Yasalar... Bu tarz formülleştirmelerle öğrencilere daha faydalı nasıl olabiliriz diye çok çaba sarf ettik yani...” (Ö1, K, K-17)* Bir diğer katılımcı da sınav odaklı öğretimin baskın olması nedeniyle kavramları çağrışım yapacak şekilde kodlamaya ve günlük dilden çıkarmaya çalışmak için yöntemler öğrettiklerine vurgu yapmaktadır. *“Bizim sorularımızda yaşadığımız ülkeyi göz ardı edemezsin diyorum. Sen bunu duydun mesela hoş geldin ya şehri ramazan, eşurul hurum, hurum neymiş hemen yazıyorum HRM sessiz harfler akla haram hemen çıkarıyor mesela hani şehri nerede gördün? Nerede gördüm ben dini açıdan bir düşün bakalım nerede gördün? Ramazan’da mahyada görmüş müsündür? Evet, ‘hoş geldin ya şehri ramazan’ ramazan nesidir bu ay mıydı? Bu haram aylar çıkarıyor. Mesela mektep ne bu ya diyorum çıkar M leri T leri at diyorum bizde standarttır M ler T ler türetme harfleridir ya da ikisi birden var at bunu ne kaldı oraya KTP harfleri türet buna diyorum kitap ne yapılır yazılır. Mektup ne yapılır? Okunur o zaman mektep ne okuma yazmanın önemli diye yani medrese ne? ders, dersin öğrenilir bir üstü yani öyle şeyler bir kere duymaları yeter. Aslında kafalar zehir, e tabii böyle olduğu zaman onlar için daha akılda kalıcı oluyor.” (Ö11, K, K-21)*

“DKAB konusunda yardımcı kaynaklar arttı ancak dersi araç olarak görüp çok ticarete döken de var.”

DKAB konusunda yardımcı kaynakların artması, öğrencilere daha fazla materyal sunarak dersin anlaşılmasını kolaylaştırır da, bu durumun bazı olumsuz yönleri de vardır. Örneğin, dersin ticari bir boyuta taşınması, kalitesiz içeriklerin üretilmesine sebep olabilmektedir. *“DKAB konusunda yardımcı kaynaklar arttı ancak çok ticarete döken de var. Olumsuz olarak da dediğim gibi ekstra bir ders yükü olarak da görebiliyor çocuklar yani bir altıncı ders olarak da düşünebiliyor. Özellikle bazı denemelerde din kültürünün aşırı zor geldiği zaman çocuk diyor ki ben zaten din kültürünü yapamıyorum 10 sorunun 10 sorusunu da boş bırakabiliyor.”* (Ö12, K, K-15) Sınav ekonomisinin bir yansıması olarak bazı deneme sınavlarında DKAB sorularının aşırı zor/kalitesiz/ölçme açısından niteliksiz olması, öğrencilerin bu derse olan ilgisini azaltabileceği katılımcının dikkat çektiği bir konudur. Bu durum, eğitimdeki kalite ve amaç bütünlüğü açısından önemli bir veri sunmaktadır. DKAB dersinin eğitim sistemi içerisindeki rolünün doğru bir şekilde anlaşılması ve uygulanması için, ders materyallerinin ticari kaygıların güdümünden arındırılması gerekmektedir. Öğrencilerin dersle olan etkileşiminin olumlu yönde gelişmesi için, eğitim materyalleri ve sınav soruları öğrencilerin seviyesine uygun pedagojik hassasiyetlerle geliştirilmiş olmalıdır. Eğitimdeki bahse konu ticari yaklaşımların uzun vadede öğrencilere ve eğitim sistemine zarar verebileceği unutulmamalıdır.

“Yani çok daha güzel içerikli, çok daha farklı etkinliklerin olduğu din kitapları yazılabilecekken, şu an insanlar tamamen işte LGS test, YKS test vesaire dönmüş durumdadır.”

Katılımcılar, DKAB’ın sınav endüstrisine dâhil olmasının sınırlı olduğunu düşünmektedir. Ancak merkezi sınavlar nedeniyle öğrencilerin gerçek anlamda din eğitimi almak yerine sadece test çözmeye odaklandığı ifade edilmektedir. Katılımcılar, din eğitiminde daha zengin içerikli ve öğrenciye uygun materyallerin oluşturulması gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca, deneme sınavlarında çıkan DKAB testlerinin anlaşılabilir sorular içermesiyle birlikte kalitenin düştüğü ve bu durumun rahatsızlık verdiği vurgulanmaktadır. *“Bence DKAB sınav endüstrisine çok değil, kısmen katıldı. Çünkü ben mesela şeyleri görüyoruz. Dershanelerde, bazılarında bayağı din dersi varken anlatılırken işte bununla ilgili bir hoca varken bazı dershaneler de yok yani bu da yine kuruma göre değişiyor. Ama muhakkak hani o test çözülen o çalışması gereken o ödevleri olan ders içerisine giriyor tabii ki. Yani ben dediğim gibi hocam ben sıcak bakamıyorum bunlara. Yani çok daha güzel, içerikli, çok daha farklı etkinliklerin olduğu din kitapları yazılabilecekken, şu an insanlar tamamen işte LGS test YKS test vesaire dönmüş durumdalar, işte iyi soru yazayım derken hiç anlayamaz bir soru yazanlara kadar, hani ben bulamıyorum cevabı çocuk nasıl bulsun. Mesela bu soruya kadar yani kalite düşüyor. Bence çok daha iyi işler yapılabilecekken insanların odaklandığı kısım başka oluyor yani. Benim içime sinmiyor.”* (Ö13, K, K-20) Katılımcılar, ders içeriğinin araçsal bir şekilde kullanılmasının, öğrenme alanının etkinliğini yitirmesine yol açtığını vurgulamaktadır. Bu durum, potansiyel olarak çok daha yüksek verim alınabilecek bir kaynağın sınırlı kullanılmasından kaynaklanan olumsuzlukları gözler önüne sermektedir. Katılımcıya göre dersin özünden uzaklaşarak sadece sınav odaklı işlenmesi, eğitimin kalitesini düşürmekte ve uzun vadede öğrenme sürecine zarar vermektedir.

“Soruların çoğu temelsiz, saçma sorular oluyor çocuk bazen diyor ki ‘böyle bir şey olabilir mi?’ kim hazırlıyor bu soruları...”

Bir önceki katılımcının görüşüne benzer bir şekilde diğer bir katılımcı ise dersin muhtevasının test üretilecek bir alan olarak görülmesinin öğrencilerin din ve dine karşı olumsuz deneyimler yaşamasına sebep olduğunu belirtmektedir. *“Bir de sürekli denemelere giriyorlar denemelerde bu sorunlarla karşılaşıyorlar ve soruların çoğu temelsiz, saçma sorular oluyor çocuk bazen diyor ki ‘böyle bir şey olabilir mi?’ kim hazırlıyor bu soruları... Çünkü dershanelerde bu soruları hazırlayacak kadro yok. İşte felsefeciler o arkada din eğitimi temeli olmayan kişiler... Sorular çok tutarsız oluyor bazen bu sorularla da karşılaşıyorlar... Bu tip şeyler çocukları bu da itebiliyor yani, soru diye geliyor karşısına ama dine dair olumsuz bir algı oluşturuyor.”* (Ö10, K, İF, K-20)

“Sınav sonuçlarına göre öğretmen de sorgulanabiliyor.”

DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil olması temelde bir öğretmenlik mesleğinde de dönüşüme neden olmuş görünmektedir. Çünkü öncesinde mesleki yeterlilikler anlamında farklı bir bakış açısı hâkimken artık merkezi sınavlarda öğrencilerin başarı durumu ya da denemelerde ki netleri öğretmenlerin yetkinlik ve yeterliliklerinin sorgulanmasına sebep olduğu anlaşılmaktadır. *“Veli toplantısında ‘Din kültürü öğretmeni de bir gelsin bakalım’ deniyor. Hele bir de DYK’sı varsa ki ben DYK’lara da giriyordum mesela salı günleri... Çünkü talep oluyor hocam toplu bir paket alıyorduk din kültürü de oluyordu. Ben DYK’ya da giriyordum burada da vardı bu yıla kadar. DYK talebi bir saat de olsa karşılamaya çalışıyorduk. Çünkü çocuk 10 tane sorudan hepsini yapmak istiyor. Tam puan gibi bir amacı hedefi varsa din kültüründen de ful yapmak istiyor. Din kültüründen biraz hani sonlara bıraktıkları için ya da işte geçiştirdikleri için denemelerde çok yanlış yaptıkça öğretmeni de sorgulayabiliyorlar ya da idare ‘hocam niye böyle bir sonuç alıyoruz’ diyor? E, çocuk çalışmıyor. Çünkü din kültürünü kolay gibi düşünüyor, bırakıyor. Sonra LGS’nin sonlarına doğru ikinci*

dönemde toparlıyor çocuklar çünkü gerçekten din kültürüne de çalışılması gerektiğini çocuk anlıyor.” (Ö7, K, K-16) DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil edilmesiyle birlikte, DKAB öğretmenlerinin eğitim sistemi içinde daha görünür hale geldiği anlaşılmaktadır. Bunun en belirgin yansıması öğretmenlerin performanslarının merkezi sınav sonuçları veya merkezi sınavlara hazırlık için yapılan deneme sonuçları ile doğrudan ilişkilendirilmesine neden olmaktadır. Böylece, öğretmenler, öğrencilerinin sınav başarıları üzerinden sorgulanmakta ve bu başarı, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ve eğitim süreçlerindeki etkinlikleri açısından bir ölçüt olarak kullanılmaktadır.

4.3.2.5 Sınav Endüstrisinin Katkıları

Katılımcıların bir kısmı sınav endüstrisine dâhil olmayı tamamen olumsuz olarak görmemekte, hatta bu durumun dersin ve kendilerinin kazançlı çıktığı çeşitli faydalar sağladığını düşünmektedirler. Örneğin, öğretmenlerin çeşitli kaynaklara daha rahat ulaşabilmesi, kendilerini geliştirmek ve farklı yetkinlikler elde etmek amacıyla ortaya çıkan imkânlar, bu olumlu yönler örnek olarak gösterilebilir. Bununla birlikte, DKAB’ın sınav endüstrisine kısmen dâhil olması veya bazı olumlu sonuçlar doğurması, dersin kendisini, öğretmenini ve içeriğini dönüştürebilecek potansiyele sahip olduğu gerçeğini değiştirmemektedir. En önemlisi, bu dönüşümün kısa vadede fark edilmeden sessizce gerçekleşmesidir.

“Öncelerde din kültürü dersine ait soru bankası ya da ekstra bir ders kitabı bulamazken şu an istediğiniz kaynak, yayınevinden bu derse ait soru kitapları bulabiliyoruz.”

Bazı katılımcılar DKAB’ın sınav endüstrisine dâhil olmasını olumlu karşılamaktadır. Bu vesileyle yardımcı kaynak üretiminin arttığını belirten katılımcılar bu

kaynaklara daha rahat ulaştıklarını ifade etmektedirler. *“Sınav endüstrisine dâhil olmasını olumlu olarak değerlendiriyorum. Dediğim gibi bir ders olarak görmesi için öğrenciyi teşvik ediyor. Soru, kaynak olarak da öncelerde din kültürü dersine ait soru bankası ya da ekstra bir ders kitabı bulamazken şu an istediğiniz kaynak, yayınevinden bu derse ait soru kitapları bulabiliyoruz. Olmalı. Çünkü Milli Eğitim’in hazırladığı ders kitaplarının içerisinde sonuçta ölçme ve değerlendirmenin içerisinde soru stili var. Çocuğun da farklı soru stilleriyle karşılaşabileceği, farklı kaynakları elinde olmalı.”* (Ö12, K, K-15)

“Yayınevlerine soru yazmaya başladıktan sonra çok ciddi söylüyorum ben aynı kişi değilim.”

Katılımcıların bazıları sınav endüstrisinin bir yansıması olan soru yazma etkinliğinin kişisel gelişimine olan katkısına dikkat çekmektedir. Katılımcılar soru yazma sürecinin kendilerini son derecede geliştirdiğini ve yayın eviyle çalışmanın kişisel tatmin ve motivasyon sağladığını vurgulamaktadır. Ancak katılımcılar sözlerine düzenli olarak bu faaliyetleri sürdürmeyi istemediğini de eklemektedir. *“Hocam ben her soru yazmaya başladıktan sonra çok ciddi söylüyorum ben aynı kişi değilim. Kesinlikle beni aşırı geliştirdi. Benim bir ifadeyi veriş şeklim işte anlatış şeklim. Yani bir soru yazarken işte bakış açım o kadar değişti ki... O kadar fark etti ki Her güne bir soru yazıyorum hocam panoya her gün üşenmiyorum. O soruyu değiştiriyorum. Orada haftalık tutuyorum ve çocukların hep onu okuyor olması beni o kadar mutlu ediyor ki... Bana çok katkısı oldu ve ben diyorum ya yani yayın eviyle anlaştım. Ne parasına baktım ne şeyine dershanede de öyle konuşmadım bile. Yani ücret umurumda değil hatta ben dedim onlara ücretsiz gelmek istiyorum beğendim bunu tecrübe etmek istiyorum, o kadar geliştiriyor ki insanı*

yani. Veriş şeklim değışti. Benim dersi anlatırken ki şeklim bana kesinlikle katkı sağladığını düşünüyorum.” (Ö11, K, K-21)

“Eğer DKAB sınavda çıkmasaydı bazı özel okullar DKAB dersi işlemezdi.”

Katılımcıların ifadelerine göre bazı özel okulların sınav öncesi dönemlerde veya sınav yılı olmayan zamanlarda DKAB dersini işlemediği anlaşılmaktadır. Merkezi sınavların bu anlamda özel okullarda müfredatta yer alan dersin pratikte de tekrar işlenmesine vesile olduğu anlaşılmaktadır. “Öğretmenler malumunuzdur ders saatleri müsait olması kaydıyla haftada 8 saat özel kurumlarda derse girebiliyorlar kurumun ve ilçenin onayıyla... Şimdi ben de 8’lerle çalışıyorum derken aslında bu böyle bir durumla çalışıyorum yani okulumdaki ders saatim az olduğu için müsaitliğim de olduğu için her yıl 8 saat işte özel okullarda derse girebiliyorum, gidiyorum da. Hani bu anlamda bu sadece bir endüstri olarak görülür mü bilmiyorum ama şundan net bir şekilde eminim ki eğer sınavda da çıkmıyor olsaydı muhtemelen özel okula din kültürü öğretmeni görevlendirme çalıştırma konusunda bu kadar istekli olmayacaklardı. Bunu söylemem doğru olur mu bilmiyorum ama sınav öncesi dönemde veyahut da sınav yılı olmayan sınıflarda bazı özel okullar hâlâ din kültürü derslerini hala resmi olarak işlemiyorlar. Ama ben tekrar söylüyorum din kültürü öğretmenlerinin özel okullarda çalışmaya başlıyor olması ben endüstriyel bir şey de olarak görmüyorum, olması gereken bu çünkü.” (Ö5, E, K-17)

“LGS olmadan ders ne kadar iyiydi? LGS olunca ders ne kadar iyi olur?”

Bazı katılımcılar ise DKAB dersinin sınav endüstrisine dâhil olmasını kısmen kabul etmekle birlikte sınav endüstrisine dâhil olmaya yüklenen anlamın DKAB dersi için bütünüyle geçerli olmadığını düşünmektedir. Başka bir deyişle sınav endüstrisine dâhil olmanın getirmiş olduğu dersin amaçlarından sapma yahut dersin mekanikleşmesi

ve bilgi basamağı düzeyinde işlenmesine sebep olma gibi eleştirilerin temelde yersiz olduğunu düşünmektedirler. Çünkü bu katılımcılara göre DKAB dersi herhangi bir sınava dâhil olmadan da yapısı ve tartışmalar gereği zaten bu basamak düzeyinde ele alınmaktaydı. Dolayısıyla katılımcılar gerçekleşecek herhangi bir merkezi sınava dâhil olma durumunun mevcut halinden daha geriye götürme, mekanikleşme ve bilgi basamağı düzeyiyle sınırlı olma gibi durumların söz konusu olmadığını ifade etmektedirler. *“Yani diğerleri kadar olmasa da matematik ve fen kadar olmasa da küçük bir parçası haline dönüştü ama dediğim gibi ders sadece test olarak, yani test çözülmesi gereken bir alan olarak gösterildi. Dersin mahiyeti şöyle düşünün: LGS olmadan ders ne kadar iyiydi? LGS olunca ders ne kadar iyi olur? Sorusunu sormak lazım. Çünkü şöyle düşünmek lazım, evet, bu bir endüstrinin parçası. Yani kitap satışlarıyla ilgili bir olay var ama merkezi sınava dâhil olmazsa çocukların da bakmadığı, görmediği bir ders olur. Bakarsınız dikkatini bir şey çeker. Bu motivasyonuna etki eder. Belki dindarlığına da etki edebilir. Görmediğin, bakmadığın ilgini çekmediği bir şeydeki seni bekleyen bir fırsat hep orada seni bekleyecek olur. Yani bir şey değişmedi çok fazla. Fakat dersin sadece yöntemi değişti. Yani şöyle bir çıkarım olmadı düşünüyorum ders aslına bakarsanız ahlaki gelişime büyük ağırlık veren bir ders iken daha sonra sınavla bu sınav merkezli bir ders haline dönüştü diyemeyiz çünkü zaten dersin müfredatın, programın amaç ve hedefleri bu yöndeydi. Yani bilgi basamağında kalan bir dersti. Sadece daha fazla soru çözülen bir ders haline gelmiş olabilir. Bunun dışında LGS olmasa bile din kültürü, ahlak bilgisi dersi kitabı yazılırsa da bilgi basamağı ve kavrama basamağın ötesinde yazılamaz. Yani buna izin vermez, mevcut durum izin vermez. Yani sınav olsun mu olmasın mı konusu daha anlamlı olur. Yani şöyle deseydik, eskiden öğrenciler çok güzel namaz konusunda ibadetler ediyorlar. Etkinlikler yapıyorlar, camilere gidiyorlar. Bunu davranışlarıyla ve ahlakıyla örnek bir şekilde ortaya koyarken şimdi teste dönüştü. Çocuklar bunlardan*

uzaklaştı diyemeyiz. Böyle bir şey yoktu zaten. Tam tersine avantajını söyleyeyim. Öğrencilerin bilgi basamağında olsa bile dersle sınav merkezli bir şekilde hemhal olmalarını sağladı, dikkatlerini çekmesini sağladı. Az da olsa her gün 10 tane bile olmuş olsa din kültürü ile ilgili bir soru çözüyor.” (Ö19, E, K-21)

“Bakanlık materyal desteği sunarsa sınav endüstrisinin olumsuz etkisi kırılır.”

Katılımcılar din kültürü dersinin sınav endüstrisine dâhil olması ile ilgili oluşabilecek olumsuzluklara dikkat çekerken Bakanlığın bu konuda materyal ve içerik desteğini sunmasının önemli bir adım olacağına değinmektedir. Buna göre katılımcılar Bakanlık şayet materyal ve içerik desteği sunmaya devam ederse sınav endüstrisinin oluşturabileceği olumsuzlukların en aza ineceğini düşünmektedir. *“Şimdi orada endüstriye dönüşmesi iyi bir şey değil ama ben öğretmen olarak yeterli olur güzel soru hazırlarsam o ne diyelim çarkın içine çok girmiyorsun. Hatta zaten şu an piyasada TEOG sisteminde din kültüründe güzel sorular yazıldı. Şimdi çok böyle din kültürüyle ilgili böyle ahım şahım kaynaklar yok yani... Ya da bazı kaynaklar var. Akıllı tahta uygulaması var bütün Türkiye’de indirin ücretsiz bir şekilde uygulayın. Sadece diyor ki ‘Lütfen testi fotokopi ile çoğaltmayın’ haklılık payı var mı adamın var. Çünkü zaten akıllı tahtayı yani kullanabiliyorsun bunu da fotokopinin de önüne geçmiş oluyor rahat interaktif içerikleri de var bu da çocuklara olumlu mu dersiniz yani ücretsiz olması, veliye herhangi bir külfet getirmemesi işte bu anlamda bizi rahatlatıyor. Çocuğa da bir sıkıntısı yok mesela Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün yaptığı testler ve uygulamalar, EBA’daki yüklemeler mesela böyle devlet kanalıyla yapılırsa bunlar harika materyaller... Yani çünkü tek başımıza yeterli değilsiniz aklınıza bir şey gelmeyebiliyor ama işte devlet desteği olmadan işte EBA gibi ya da Din Öğretimi gibi destek olmazsa mecbur özellere gitmek zorundayım çünkü merkezi sınavda sadece benim hazırladığım sadece benim bakış açım yetmez.*

Orada farklı soru tiplerini göstermem lazım. O zaman ya çok iyi bir eğitim alacaksınız soru yazımı için ki bu herkesin harcı olan bir şey değil. Ya da sınav endüstri çarkına siz de birer ne diyelim maddi çıkar sağlayacaksınız. Orada devletin desteği çok önemli. Mesela Ölçme Değerlendirme Genel Müdürlüğü'nde TEOG zamanındaki testler hala duruyor bende her konuyla ilgili şeyler vardı testler vardı PDF sonra onları bu sene takip edemedim bu sene yok herhalde çalışma kitabı olarak basıp çocuklara verdik. Mesela bunlar harika bir şey ben niye başka test kitabı aldırayım? Hazır elimde çünkü imkân var yani PDF'den açıyorduk ya da çocuğa gönderiyorduk o da çok iyiydi pandemi'de. O yüzden güzel olmuştu devlet desteği olmazsa problem yaşıyoruz.” (Ö3, K, K-17)

Öğrencilerin DKAB sınavlarına hazırlanmalarına yardımcı olmak amacıyla test kitapları, özel dersler, çevrimiçi kurslar ve sınav simülasyonları gibi çeşitli kaynaklar sunulmaktadır. DKAB dersinin sınavlarda yer almasıyla, ders kitapları ve diğer eğitim materyalleri için talep artmıştır. DKAB sınavlarına hazırlık amacıyla özel dersler ve eğitim merkezleri de önemli bir role sahiptir. Öğrencilere birebir dersler veya küçük gruplar halinde DKAB derslerinde destek sağlayarak sınav başarısını artırmaya yönelik hizmetler sunan çok az sayıda kurs ya da etüt merkezleri vardır. Sınava bir ay kala özel kurslarda DKAB dersi ile alakalı sınava yönelik konu testleri dağıtılmakta ve hızlı biçimde çözülmektedir. DYK kursları ise açıldıktan kısa bir süre sonra öğrenci gelmediği için kapanmaktadır. DKAB dersine yönelik çevrimiçi eğitim platformları, öğrencilerin sınavlara hazırlanmalarını desteklemek için çeşitli içerikler sunmaya devam etmektedir. Online dersler, interaktif materyaller, pratik testler ve canlı dersler gibi kaynaklar, öğrencilerin şu anda yegâne başvurdıkları yerler olmaya devam etmektedir.

DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil edilmesi, bu dersi derin ekonomik kaygıların yönettiği ve sınav endüstrisi olarak adlandırabileceğimiz bir mekanizmaya

kısmen dâhil etmiştir. Ancak, katılımcıların büyük bir çoğunluğu DKAB dersinin diğer dersler kadar sınav endüstrisinin içine girmediğini belirtmektedir. Bu durum, dersin mevcut piyasada ticari gelir potansiyeline bağlı olarak değişiklik göstermektedir. DKAB dersinin genellikle daha rahat yapılabilecek bir ders olarak algılanması, sınav endüstrisinin bu derse diğer dersler kadar geniş yelpazede müdahil olmasının önüne geçmiştir.

DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil olmasıyla öğretmenlik kavramının merkezi sınavların getirdiği sistemli ekonomik ilişkiler içerisinde değişim ve dönüşüme uğradığını ifade eden katılımcılar, aslında farkında olmadan tüm eğitim paydaşlarını etkileyip dönüştüren bir “*sessiz istila*”dan bahsetmektedir. Bu bağlamda, merkezi sınavların öğretmenlik mesleği üzerindeki etkileri ve bu etkilerin tüm eğitim sistemi üzerindeki yansımaları incelenmeye değer önemli bir konudur.

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersinde öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yüklediği anlamlar, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme alanına yönelik öz değerlendirmeleri, DKAB dersinde ölçme ve değerlendirmenin imkânı, sınıf içi ölçme değerlendirme uygulamaları, DKAB derslerinin merkezi sınavlara dâhil edilmesinin eğitim ve öğretim süreçlerine yansımaları öğretmen görüşleri etrafında tartışılmıştır. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar tematik olarak aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeye Yükledikleri Anlamlar

Öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yükledikleri anlamlar incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin ölçme değerlendirme yaklaşımlarının temelde din eğitimi yaklaşımları tarafından belirlendiği anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle din eğitimi yaklaşımları nasılsa, ölçme değerlendirmeye bakış açıları da bu yaklaşıma göre şekillenmekte ve ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, görüşmeye katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun, dinî öğrenme modeline daha yakın olan ve öğrenme alanının doğrudan öğrencide gözlenebilir dini davranışlar oluşturmalarını hedefleyen bir yaklaşıma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun bir yansıması olarak, öğretmenlerin ölçme değerlendirme süreçlerinde, doğrudan ahlaki ve dini davranışların öğrencinin yaşamında gözlenebilir hale gelmesini arzu ettikleri gibi ölçme değerlendirme kavramlarını tanımlama ve sürece yükledikleri anlamların da bu doğrultuda değiştiği anlaşılmaktadır.

Katılımcıların çoğunluğunun ölçme ve değerlendirme kavramlarını eğitim terminolojisine uygun ifade etmekte güçlük çektiklerini göstermektedir. Özellikle mesleki deneyimi yirmi yılın üzerinde olan katılımcıların, literatürdeki tanımlardan farklı tanımlar yaptıkları belirlenmiştir.³⁷⁵ Bu sonuç, Yıldırım'ın DKAB öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmanın³⁷⁶ sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Nitekim Yıldırım'ın çalışmasında da DKAB öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik kavramsal hâkimiyetlerinin zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır. DKAB dışındaki çeşitli branşlarda öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yönelik kavramsal hâkimiyetleri boyutuyla Kolcuoğlu ve Boylu'nun ölçme değerlendirme okuryazarlığını temel aldığı Türkçe öğretmenleri ile yapılan araştırmanın³⁷⁷ sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Yine Yıldırım ve Şimşek'in DKAB öğretmenleri ile ve Birgin ve Gürbüzün sınıf öğretmeni adayları ile yaptığı araştırmalarda³⁷⁸ DKAB öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının ölçme kavramı için; *“ders öğretildikten sonra yapılan sınav”*, *“hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını belirleme”* gibi değerlendirme kavramı için ise; *“yapılan ölçümlerin sayısal ifadesi”*, *“sınavdan alınan notun ne ifade ettiği”* gibi bazı yanlış ve eksik tanımlamalar yapmışlardır, sonucu çalışma gurubumuzda yer alan katılımcıların

³⁷⁵ Bkz., Ö4, Ö6, Ö15

³⁷⁶ Yıldırım, “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerince Uygulanma Düzeylerinin İncelenmesi ve Araştırılması”, s.69.

³⁷⁷ Banu Kolcuoğlu ve Emrah Boylu “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Okuryazarlıkları Üzerine Bir İnceleme” *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (2024). 28 (1), 249-272.

³⁷⁸ Yıldırım Lokman ve Şimşek Vahdettin, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeylerini Belirlemeye Dair Nitel Bir Araştırma” *Journal of Current Researches on Social Sciences*, (2024). 14 (1), 13-44.; Osman Birgin ve Ramazan Gürbüz, “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi”, (2008): 163 - 179.

“ölçme not vermek amacıyla yapılan iştir”, “değerlendirme neyi ne kadar verdiğimi geri almaktır” ölçme değerlendirmeyi eksik tanımlayan ifadeleriyle uyumludur.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki kıdemi arttıkça ölçme ve değerlendirmeye yönelik kavramsal hâkimiyetin güncelliğini yitirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Kolcuoğlu ve Boylu’nun³⁷⁹ sonucuna göre Türkçe öğretmenlerinin kavramsal hâkimiyetleri ve ölçme değerlendirme okuryazarlıkları mesleki kıdemleri arttıkça pozitif yönde geliştiği sonucu ile farklılık arz etmektedir. Farklılık arz eden çalışmamızın sonuçları incelendiğinde DKAB öğretmeni yetiştiren fakültelerin ilgili tarihlerde henüz kuruluş ve yapılanma süreçlerinde olmaları, ölçme değerlendirme formasyonu kazandıracak nitelikli öğretim elemanı eksikliği, dersin veriliş biçimi, muhtevası vb. nedenlerle öğretmenlere bu yeterlik ve yetkinlikleri istenen düzeyde kazandıramadıklarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Mesleki deneyimi yirmi yıl ve altında olan katılımcıların ise mesleki kıdemi yirmi yıl ve üzeri olan katılımcılara göre ölçme değerlendirmeye yönelik literatüre daha yakın tanımlar yaptıkları gözlenmiştir. Mesleki kıdemi yirmi yıl ve altı olanlar arasında ise eğitim fakültesi DKAB veya ilahiyat fakültesi DKAB bölümü mezunu olanların diğerlerine göre kavramsal hâkimiyetlerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir.³⁸⁰ Şimşek’in DKAB öğretmenleri ile yaptığı araştırmada³⁸¹ mezun olunan fakültenin ölçme değerlendirme yeterlikleri ve kavramsal hâkimiyetleri üzerinde etkili olduğu sonucu, çalışmamızdaki eğitim fakültesi

³⁷⁹ Kolcuoğlu ve Boylu, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Okuryazarlıkları Üzerine Bir İnceleme”, ss.249-272.

³⁸⁰ Bkz., Ö9, Ö12, Ö13, Ö16

³⁸¹ Vahdeddin Şimşek, “Farklı Değişkenlere Göre DKAB Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutumları”. *Dini Araştırmalar*, 25/63 (Aralık 2022), 553-578.

DKAB veya ilahiyat fakültesi DKAB bölümü mezunu olanların diğerlerine göre kavramsal hâkimiyetlerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir, sonucuyla örtüşmektedir.

Çalışma gurubunda yer alan öğretmenlerin “ölçme değerlendirme” kavramını daha çok sınıf içinde gerçekleştirdikleri yazılı ve sözlü sınavlar olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Dahası öğretmenler ölçme değerlendirme süreçlerinde gerek teori gerekse uygulama düzeyinde alternatif ölçme değerlendirme yöntem, teknik ve yaklaşımlarından çok az söz etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusundaki bilgi ve uygulama çeşitliliğinin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Yıldız ve Genç’in DKAB öğretmenleri ile yaptığı araştırmada,³⁸² öğretmenlerin ölçme değerlendirme araçlarını çeşitlendirmede zorluk çektikleri bulgusuyla örtüşmektedir.

Katılımcıların ölçme ve değerlendirme anlayışlarının terminolojiden uzak kalmalarının birçok nedeni olabilir. Elde edilen sonuçlara göre bu nedenler arasında en belirgin olanı DKAB gibi derslerde ölçme ve değerlendirme yapmanın zorlukları, idari beklentiler, öğrenci ve veli beklentileri ile kamuoyu algısının etkileri önemli rol oynamaktadır. Bu etkenlerin bir sonucu olarak ölçme ve değerlendirme, öğretmenler nezdinde sadece not vermek ve karneye yansıyan bir sonuç üretmek olarak algılanmakta daha fazlası için bir gayret veya çabaya ihtiyaç duyulmadığı anlaşılmaktadır. Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar, daha önce yapılmış olan benzer çalışmalarla da tutarlılık

³⁸² Yıldız ve Genç, “Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar”, ss. 45-80

göstermektedir. Örneğin, Yıldırım ve Şimşek'in³⁸³ çalışmasında DKAB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme kavramlarını literatürden uzak tanımladıkları belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir kısmı, ölçme değerlendirmeye önem vermemekte ve bunu yalnızca prosedürel bir zorunluluk olarak gerçekleştirdiklerini ifade etmektedir. Bu durum, ölçme değerlendirmeye verilen önemin düşük olması nedeniyle kavramsal hâkimiyetin de düşük olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yükledikleri anlam başlığı altındaki sonuçlar ışığında, ölçme ve değerlendirme konusunda daha etkili bir kavramsal anlayışın sağlanması için çeşitli önerilerde bulunulabilir. Öncelikle DKAB dersinin tartışmalı statüsü ve meşruiyet durumu, çeşitli kesimlerce algılanma biçimi bağlamında öğrenci, öğretmen, idareci ve veli nezdinde, başka bir deyişle eğitim paydaşları ve kamuoyunda yaşanan kırılmaların iyileştirilme çalışmaları öncelenebilir. Bu sürecin bir parçası olarak da öğretmenlerin DKAB dersine ölçme ve değerlendirilmenin önemi ve gereği konusunda farkındalıklarını ve nasıllığı konusundaki yetkinliklerini destekleyici hizmet içi eğitimlerin artırılması sağlanabilir. Yine bu hizmet içi eğitimlerde ölçme ve değerlendirme sürecinin sadece not vermekle sınırlı olmadığı, bununla birlikte öğrencinin giriş özelliklerini belirleme, öğrenme sürecini yönlendirme, öğrenci başarısını artırma ve öğretimin paydaşlarına geri bildirimde bulunma gibi öğretimin bütün aşamaları üzerinde bir kontrol mekanizması işlevine sahip olduğuna dikkat çekilmelidir.

³⁸³ Yıldırım ve Şimşek, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeylerini Belirlemeye Dair Nitel Bir Araştırma” ss.13-44.

Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Eğitimleri: Meslek Öncesi ve Hizmet içi Eğitim

DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil edilmesi ve önceki uygulamayla karşılaştırılabilir olabilmesi amacıyla alt sınır olarak on beş yıl çalışma şartı ile belirlenen katılımcıların mesleki kıdemleri on beş ile otuz bir yıl arasında değişmektedir. Mesleki kıdemleri ve ilgili yıllara tekabül eden lisans eğitimlerine ilişkin programlar göz önünde bulundurularak bakıldığında tüm katılımcıların lisans eğitiminde ölçme değerlendirmeye yönelik eğitim aldıkları tespit edilmiştir.³⁸⁴ İlahiyat fakültelerinden DKAB öğretmenliği bölümünün ayrılması neticesinde formasyon dersleri almadan mezun olan bir katılımcı ikinci öncelikli alandan atandığında hızlandırılmış kurs neticesinde bu eğitimleri aldığını ifade etmiştir.³⁸⁵ Bu katılımcı da dâhil edildiğinde tüm katılımcıların lisans eğitiminde veya mesleğe başlamadan önce çeşitli vesilelerle ölçme ve değerlendirme eğitimi almış oldukları görülmektedir.

Katılımcılara almış oldukları bu eğitimleri nasıl değerlendirdikleri sorulduğunda mesleki kıdemi 20 yıl ve üzeri olan katılımcıların almış oldukları bu eğitimi neredeyse hatırlamadıkları hatırlayanların bazısı teorik bir eğitim aldıklarını söylerken bazıları ise formalite icabı böyle bir ders gördüklerini ifade etmişlerdir.³⁸⁶ Mesleki kıdemi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin bu alandaki eğitimleri yetersiz bulmaları dikkat çekici bir veridir. Mesleki kıdemi 25 yıl ve üzeri olan katılımcıların söz konusu yetersizliklerinin

³⁸⁴ Mevlüt Kaya ve Bayramali Nazıroğlu “İlahiyat Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Derslerinin Tarihi Gelişimi, Modern Dönemde İlahiyat Eğitimi”, *Müfredatı ve Yöntem Tartışmaları*, (Uluslararası Katılımlı Çalıştay 19-25 Temmuz 2010), 2011, s. 125-141.

³⁸⁵ Bkz., Ö5

³⁸⁶ Bkz., Ö2, Ö4, Ö15, Ö17, Ö18

ölçme ve değerlendirme alanına özgü olmadığı esasında genel olarak pedagojik formasyon eğitimlerinin zayıf kaldığı anlaşılmaktadır.³⁸⁷ Bunun başlıca nelerinden birinin ilgili katılımcıların öğrenci oldukları yıllarda yüksek din öğretimi kapsamında kurum ve kuruluşların yapısal değişim ve dönüşüm sürecinde olmalarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir.³⁸⁸

Mesleki kıdemi 20 yıl ve altında olanların ise ölçme değerlendirme alanında almış oldukları eğitimlerin yeterli olduğunu ifade ettikleri gözlenmiştir. Özellikle eğitim fakültesi DKAB bölümü veya ilahiyat fakültesi DKAB bölümü mezunu olan öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda iyi bir eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir.³⁸⁹ Eğitim fakültesi DKAB ve ilahiyat DKAB bölümü mezunlarının iyi bir eğitim almış olduklarını ifade etmeleri gerek öz değerlendirme sürecinde gerekse kavramsal hâkimiyetlerinde destekleyici mahiyette görülmektedir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda lisans seviyesinde yeterli bir eğitim almadıklarını düşündüklerine dair bulgular, öğretmen eğitimi ve profesyonel gelişim açısından önemli bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin ölçme değerlendirme becerilerini geliştirme ihtiyacının belirgin olduğunu göstermektedir. Lisans seviyesindeki eğitim sürecinde ölçme değerlendirme konusunda yetersizlik yaşanmasının birkaç olası nedeni DKAB öğretmenlerinin yetişmiş olduğu ilahiyat fakültelerinde sonuçları tam alınmadan yapılan değişikliklerden

³⁸⁷ Kaya, ve Nazıroğlu, İlahiyat Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Derslerinin Tarihi Gelişimi, Modern Dönemde İlahiyat Eğitimi, ss. 125-141

³⁸⁸ Arıcı, *Din Dersi Öğretmeni Yetiştirme Faaliyetlerinin Dünü ve Bugünü*. ss.877-884.

³⁸⁹ BKZ., Ö9, Ö12, Ö13, Ö16

kaynaklanabileceği değerlendirilmektedir.³⁹⁰ Ayrıca öğretmenlik staj uygulamasına yeterince önemin verilmemesi öğretmenlerin bu konuda uygulama noktasında yetersiz bir eğitim almalarına sebep olabileceği değerlendirilmektedir.³⁹¹ Bu durum, ölçme değerlendirme gibi hem teorik hem de uygulama boyutu olan bir sürecin göz ardı edildiğinin göstergesidir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve güncel gelişmeleri takip edebilmeleri adına hizmet içi eğitimler düzenleyen Bakanlığın son on yılda (2015-2024) DKAB öğretmenlerine yüz yüze olacak şekilde toplam yedi yüz altmış adet hizmet içi eğitim düzenlemiştir. Bu hizmet içi eğitimlerden sadece on yedisi ölçme değerlendirme alanıyla ilgilidir. Toplam hizmet içi faaliyetler içerisinde ölçme ve değerlendirmeye oransal olarak % 2.2 yer verilmiştir.³⁹² Bu anlamda DKAB öğretmenlerine yönelik ölçme ve değerlendirme eğitimlerine dönük kurumsal ilginin de zayıf kaldığı anlaşılmaktadır.

Katılımcıların altısı hizmet içi eğitimde ölçme değerlendirme yönelik hiçbir eğitim almadığını ifade etmiştir.³⁹³ Hizmet içi eğitimde ölçme değerlendirmeye yönelik kurs aldığını söyleyen on dört katılımcıdan sadece ikisi beş adet ve üzeri eğitim almışken on ikisi beş adet veya altında hizmet içi ölçme değerlendirme eğitimi almışlardır. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin bu eğitimleri değerlendirdikleri noktada, eğitimlerin verimsiz ve yetersiz olduğu görüşünün hâkim olduğu tespit edilmiştir. Alkım ve

³⁹⁰ Ahmet Koç, “İlahiyat fakültesi (İlahiyat lisans programı) öğrencilerinin sorunları ve beklentileri”, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (25), 2003, ss. 25-64.

³⁹¹ Kaya, ve Nazıroğlu, *İlahiyat Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Derslerinin Tarihi Gelişimi*, ss. 125-141

³⁹² https://docs.google.com/spreadsheets/d/1OdWjnsvZc5t_LvfHsnGmEf6J9HInwlla/edit?usp=drive_link&ouid=118429672632547492063&rtpof=true&sd=true Erişim Tarihi: 27.01.2024.

³⁹³ Bkz, Ö1, Ö8, Ö11, Ö16, Ö18

arkadaşlarının yapmış olduğu araştırma³⁹⁴ dikkate alındığında durumun DKAB öğretmenlerine özgü olmadığı esasında diğer alanlarda da karşılaşılabılır olduğu anlaşılmaktadır.

Hizmet içi eğitimin, öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusundaki eksikliklerini gidermek için fırsatlar sunması önemlidir. Ancak, hizmet içi eğitim programlarının ölçme değerlendirme konusuna yeterince odaklanmaması veya bu konuda etkili olmayan yöntemlerin kullanılması gibi faktörlerin, katılımcı öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, hizmet içi eğitim programlarında öğretmenlerin ölçme değerlendirme becerilerini güçlendirmeye yönelik içeriğe daha çok yer verilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda yeterli bir eğitim almalarını sağlamak için hem hizmet içi eğitim süreçlerinde hem de hizmet öncesi dönem olan lisans eğitiminde uygulamaya dönük stratejilerin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu çerçevede lisans eğitim programlarında yer alan ölçme değerlendirme derslerinin içeriğinin alanın ihtiyaçlarını da dikkate alacak şekilde yapılandırılması ve uygulamaya dayalı verilmesinin sürece olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin bireysel gelişimleri ve mesleki yetkinliklerini artırmaya yönelik kurumsal katkıların önemini kabul etmekle birlikte, dikkat çeken başka bir husus da göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmada, öğretmenlerin lisans ve hizmet içi eğitim süreçlerinde genel anlamda yeterli ve nitelikli eğitim almadıklarını belirtirken, bunun

³⁹⁴ Şahin Alkın, Tunca Senar Nihal Güçlü ve Fatih Kezer, “Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Hazırlanan Hizmet İçi Eğitim Programının Değerlendirilmesi”, *Journal of Education and Future* 0, no.8 (2015) ss. 27 - 46.

kurumsal olarak karşılanması yönünde bir algıya sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, bireysel gelişim açısından çok sayıda kaynağın varlığı ve bunlara kolay erişim imkânı göz önüne alındığında, öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimlerini artırma konusunda yeterince motive olmadıkları dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme alanında mesleki gelişimlerine yönelik motivasyon artırıcı uygulamaların işe koşulması önerilmektedir.

Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz Değerlendirmeleri

Öz değerlendirme, kişinin kendi yetenekleri, değerleri ve duyguları hakkında yaptığı değerlendirmeleri içerir. Bu süreç, kişinin kendisi ile ilgili bir karara varırken, aynı zamanda çevresini ve olayları nasıl algıladığına dair de önemli ipuçları sunar. Bu nedenle, öz değerlendirme sadece bireyin içsel dünyasını yansıtmakla kalmaz, aynı zamanda bireyin sosyal ve çevresel algılarını da açığa çıkarır. Bu bağlamda katılımcıların ölçme değerlendirme beceri ve yetkinliklerine yönelik öz değerlendirmeleri sadece kendi yeterlilik algılarını değil, aynı zamanda öğretim pratiğini şekillendiren ve öğrenci başarısını etkileyen birçok faktörü de yansıtmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin kendi ölçme değerlendirme yetkinliklerine verdikleri puanları anlamlandırmak kadar verdikleri bu puanların arkasında yatan nedenleri anlamak da önemlidir. Öğretmenlerin kendi yeterlik algılarını değerlendirmelerine ve bu değerlendirmenin ardındaki düşünce süreçlerine odaklanarak, DKAB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme becerilerini kendilerinin nasıl algıladıklarının açığa çıkarılmasına katkı sunacaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genellikle öz değerlendirme sürecinde kendilerine yüksek puanlar verdikleri belirlenmiştir. Özellikle, öğretmenlerin yarıdan fazlası ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterliklerini değerlendirirken kendilerine yedi veya üzeri puan vermişlerdir. Bu sonuç, değerlendirmeye katılan öğretmenlerin

ölçme ve değerlendirme alanında kendilerini yeterli gördükleri şeklinde anlaşılmaktadır. Bu sonuç Gündoğdu'nun DKAB öğretmenleri ile yapmış olduğu araştırmada³⁹⁵ DKAB öğretmenlerinin yüksek öz yeterliğe sahip olmaları sonucuyla benzeşmektedir. Coşkun'un yaptığı araştırma³⁹⁶ sonucunda da DKAB öğretmenleri ölçme değerlendirme alanında yüksek öz yeterliğe sahip oldukları bulunmuştur. DKAB dersinde öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda yüksek yeterliliğe sahip olduklarını düşünmeleri ile birlikte, diğer branşlardaki duruma bakıldığında benzer bir durumun orada da gözlemlendiği görülmektedir. Nitekim Nilgün ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada³⁹⁷ fen bilgisi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye dönük öz yeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gencel ve Özbaşı'nın araştırmasında³⁹⁸ ise okul öncesi, sınıf, Türkçe ve yabancı dil öğretmen adayları gibi ölçme ve değerlendirme alanında genel olarak kendilerini orta düzeyde yeterli algılamaktadır, sonucuyla araştırma sonucumuz kısmen benzerlik göstermektedir. Öğretmen adayları ölçme değerlendirmeye yönelik düşük veya orta yeterliğe sahip olması çalışmamızda öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda yüksek öz güvene sahip olmaları sonucuyla çelişmektedir. Bu durumun sebebi incelendiğinde, öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce alanın yeterlik ve yetkinliklerine

³⁹⁵ Yusuf Bahri Gündoğdu, “ İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri (İstanbul Örneği)” Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, 2011, s. 99.

³⁹⁶ Mehmet Kamil Coşkun, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öz yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 1, (2010): 95-109, s.100.

³⁹⁷ Nilgün Yenice, Barış Özden, Gizem Alpak Tunç, “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımlarını Kullanmaya Yönelik Öz Yeterliklerinin İncelenmesi”, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Aralık 2014, 5(2), 17-29

³⁹⁸ Gencel İlke Evin ve Durmuş Özbaşı, “Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Alanına Yönelik Yeterlik Algılarının İncelenmesi”, *İlköğretim Online* 12, sy. 1 (Mart 2013): 190-201.

göre kendilerini yetersiz bulmalarına karşın, çalışmaya başladıktan sonra yazılı ve sözlü sınavlarla sınırlı olduğu düşüncesine kapılıp uygulamanın sadece küçük bir kısmını oluşturan geleneksel ölçme değerlendirme açısından yetkin olduklarını düşünmeye başladıkları yönünde değerlendirilmektedir.

Bu sonuçlar öğretmenlerin kendi mesleki beceri ve bilgi düzeylerine ilişkin bir değerlendirme yaparken genellikle pozitif bir tutum sergilediklerini ortaya koymaktadır. Yüksek öz değerlendirme sonuçları, öğretmenlerin kendi profesyonel kapasitelerine güvenmelerini ve bu konudaki becerilerini etkili bir şekilde kullanmalarını teşvik edebilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin öz değerlendirme süreçlerinde objektif bir bakış açısını koruma ihtiyacının önemini de ortaya koymaktadır. Çünkü aşırı öz güven veya iyimserliğin mesleki gelişimi engelleyebileceği bilinmektedir.³⁹⁹ Bu nedenle, öğretmenlerin kendilerini değerlendirirken dengeli ve gerçekçi bir bakış açısıyla yaklaşmaları önemlidir.

Katılımcıların ölçme değerlendirme alanında öz değerlendirmeleri yüksek olmasına rağmen ölçme değerlendirme kavramlarını tanımlama ölçme değerlendirmenin öğretmen, öğrenci, eğitim sistemi ve program açısından önemi konularında görüşlerini beyan ederken literal tanımlardan uzak kaldıkları görülmektedir. Ayrıca gerek lisans eğitimlerinde gerekse hizmet içi eğitim süreçlerinde kendi ifadelerine göre yeterli ve doyurucu bir eğitim almadıkları, almış oldukları eğitimin teorik kaldığı ve zaman zaman formalite icabı olduğunu söyledikleri verisi ile birlikte değerlendirildiğinde sınırlı bir eğitim alan katılımcıların ölçme değerlendirme alanındaki öz değerlendirmelerinin

³⁹⁹ Can Ertuğ, “Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler”, *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal Of Qualitative Research In Education*, 2019, 7(4), 1618-1650.

yüksek olmasının önceki verilerle örtüşmediği sonucunu doğurmaktadır. Daha açık bir ifadeyle kavramsal açıdan gelişime açık alanları olmalarına lisansta ve hizmet içinde yeterli eğitim almadıklarını düşünmelerine rağmen, katılımcıların ölçme değerlendirme alanında yüksek bir yeterliliğe sahip olduklarını düşünmeleri subjektif değerlendirmelerin yanıltıcı sonuçlar doğurabileceğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme denildiğinde sınavda kullandıkları geleneksel araçların kastedildiğini düşünmeleri nedeniyle bu alanda kendilerini yetkin ve yeterli görmelerinin bir sonucu olarak öz değerlendirmede kendilerine yüksek puan vermiş olabilecekleri değerlendirilmektedir. Yani ölçme değerlendirmeyi algıladıkları sınırlı yaklaşım nedeniyle bu alanda yetkinlik sahibi olduklarını düşünmeleri birbiriyle örtüşüyor görünmektedir.

Katılımcıların ölçme değerlendirme alanına yönelik öz değerlendirmelerinin yüksek olmasının bir diğer nedeni ise katılımcıların kendilerini değerlendirirken daha çok meslektaşlarıyla kıyasladıkları, zümre arkadaşlarıyla bulundukları konumu değerlendirdikleri gözlenmektedir. Başka bir deyişle katılımcılar kendilerinin ölçme değerlendirme yeterliliklerini puanlarken alanın yetkinlikleri yerine zümre öğretmen arkadaşlarının yetkinlikleri üzerinden kendilerini değerlendirdikleri dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin öz değerlendirme yaparken bağlı ölçüt kullandıkları yani mevcut ortalamaya göre kendi konumlarını belirledikleri, grubun neresinde olduklarına bakarak yorum yaptıkları görülmektedir. Ancak gerek lisansta gerekse hizmet içinde yetersiz ölçme değerlendirme eğitimi aldıklarını söylemelerine rağmen kendilerine yüksek puan vermeleri temelde tek başına katılımcıların taraflı ve eksik değerlendirmeleri şeklinde okunmamalıdır. Nitekim mevcut eğitim sistemi içerisinde her ne kadar 2017 yılında öğretmenlik becerileri ve yetkinlikleri arasında ölçme değerlendirme tanımlanmış olsa da halen uygulamada öğretmenlerin bu becerilerini sınayabilecekleri varsa eksikliklerini

görebilecekleri veya hissedebilecekleri mekanizmaların eksikliğinin bu yönde bir sonucu doğurduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma bulgularımızdan hareketle katılımcı öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda yetersiz olduklarının farkında olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu durumun temel nedeni, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerini geliştirmelerini sağlayacak veya bu yeterlilikleri denetleyecek sistematik bir mekanizmanın bulunmamasıdır. Bu sonuca varmamızı sağlayan temel bulgu, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme eğitimlerinin yetersiz olduğunu belirtmelerine rağmen, öğretmenlik pratiğinde herhangi bir desteğe ihtiyaç duymadıklarını ve mesleklerini rahatlıkla icra ettiklerini ifade etmeleridir. Bu durum, eğitim sistemimizde yönetsel ve öğretmene geribildirim verilmesi açısından önemli bir eksikliğin bulunduğu işaret etmektedir.⁴⁰⁰ Bu çerçevede ölçme değerlendirme konusunda DKAB öğretmenlerine kendi yeterliklerini ortaya koymaya ve geliştirmeye dönük geri bildirimler verilmesi yararlı olacaktır.

DKAB Dersinde Ölçme ve Değerlendirmenin İmkânı: Öğretmen Perspektifi

DKAB dersinde ölçme değerlendirme pratikleri, öğretmenlerin gözünden incelendiğinde çeşitli zorluklarla karşılaşıldığı görülmektedir. Katılımcılar, sınıfların kalabalık olması, imkânların yetersizliği gibi fiziksel güçlükler ile dersin kendisinden de kaynaklanan güçlüklerin olduğunu vurgulamaktadır. Ancak, katılımcıların çoğunluğu, bu zorluklara rağmen DKAB dersinde ölçme değerlendirme yapmanın mümkün ve hatta

⁴⁰⁰ Metin Kırbaç, Onur Balı ve Esra Macit, “Eğitim Sisteminde Geri Bildirim ile İlgili Öğretmen Görüşleri”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2017, 4(7), 57-74.

gerekli olduğunu düşünmektedirler. DKAB dersinde ölçme değerlendirme yapılmasının gerekliliğini savunanların bir kısmı, bu dersin temelde bir sosyal bilim dersi olduğunu ve diğer sosyal bilim derslerinde olduğu gibi bu derste de ölçme değerlendirmenin yapılması gerektiğini savunmaktadır. Ancak, ölçme değerlendirme sürecinin mümkün olmadığını ve yapılmaması gerektiğini savunanlar, dersin kompleks yapısının dini inanç, düşünce ve hidayet gibi ölçülebilir duyuşsal alanlar olmadığı görüşündedir. DKAB dersinde ölçme ve değerlendirmenin yapılabileceği ve önemli olduğuna dair yirmi katılımcıdan on sekizi, başka bir deyişle katılımcıların yüzde doksanı hemfikirdir. Ancak, katılımcılar DKAB dersinde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarının genellikle bilgiyi anlama veya hatırlamayı içerdiğini, üst düzey bilişsel becerilerin ölçülememesi veya ahlaki pratiklerin ölçme sürecine entegre edilememesi gibi sıkıntılar yaşandığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, katılımcılar bir çözüm bulunması gerektiğini belirtirken katılımcıların kuramsal bir arayış içinde oldukları anlaşılmaktadır.

DKAB dersinde ölçme ve değerlendirmenin yapılabileceğini savunan katılımcılar, bu dersin konumu, beklentileri ve program hedeflerini göz önünde bulundurarak, temelde bilişsel düzeyde bir öğretim gerçekleştirildiğini ifade etmektedirler. Katılımcılara göre, bilişsel düzeyde öğrenmenin sağlanması nedeniyle DKAB dersinde ölçme ve değerlendirme yapmak mümkündür ve hatta gereklidir. Ancak, bu katılımcılar aynı zamanda duyuşsal özelliklerin veya ahlaki davranışların da ölçme ve değerlendirme süreçlerinin bir parçası olması gerektiğini belirtmektedirler. Buna karşın, bu unsurların nasıl ölçülmesi gerektiği konusunda net bir bilgi, düşünce ya da uygulamaya sahip olmadıkları gözlemlenmiştir. Bu durum, DKAB dersinin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde bilişsel boyutun ötesine geçilmesi gerektiğini savunan katılımcıların, duyuşsal ve davranışsal boyutların değerlendirilmesi konusunda yeterli donanımına sahip olmadığını ortaya koymaktadır.

İki katılımcı, DKAB dersinde ölçme ve değerlendirmenin yapılamayacağını savunmaktadır. Bu katılımcıların temel çıkış noktası, dini, ahlaki, davranışsal ve duyuşsal unsurların yanı sıra dinin temel niteliği hükmündeki inançların içsel boyutlarının çok çeşitli etkenler tarafından şekillendirilmesi ve iman ile hidayet gibi kişiye özel durumların ölçülemeyeceği varsayımına dayanmaktadır. Bu perspektife göre, bu tür içsel ve bireysel deneyimlerin nesnel ölçme ve değerlendirme süreçlerine konu edilmesi mümkün değildir. Dolayısıyla, bu katılımcılar DKAB dersinin doğası gereği, bu derste ölçme ve değerlendirme yapmanın uygun olmadığını ifade etmektedirler.

Temelde iki farklı görüşe sahip olan bu katılımcıların hemfikir olduğu temel husus, duyuşsal becerilerin, dini kavramların ve ahlaki yaşantıların ölçülmesindeki zorluk vurgusudur. Her iki grup da, bu tür içsel ve bireysel deneyimlerin nesnel ölçme ve değerlendirme süreçlerine konu edilmesinin son derece güç olduğunu kabul etmektedir. Bu ortak bakış açısı, DKAB dersinde değerlendirme yapılması gerektiğini düşünenlerin bile, duyuşsal ve ahlaki boyutların değerlendirilmesinin karmaşıklığına dikkat çektiklerini göstermektedir.

Duyuşsal özelliklerin doğası ve gelişimi tam olarak anlaşılamadığından, bu özelliklere yönelik hedeflere nasıl ulaşılacağı veya bu hedeflerin nasıl değerlendirileceği konusunda net bir bilgi bulunmamaktadır. Okullarda bu tür bir eğitim sürecinin nasıl uygulanması gerektiği konusunda da belirgin bir bilgi eksikliği vardır. Bu nedenlerle,

eğitim kurumlarında önemli bir yere sahip olmasına rağmen duyuşsal hedeflerin öğrenme-öğretme sürecinde ihmal edildiği kanaati hâkimdir.⁴⁰¹

Bilişsel hedefler için belirli bir başarı kriteri oluşturmak mümkünken, duyuşsal hedefler için böyle bir kriter belirlemek oldukça zordur. Duyuşsal davranışlar konusunda bireysel farklılıkların fazla olması, değerlendirme sürecinde geleneksel başarı anlayışının uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, duyuşsal hedeflerin değerlendirilmesi bilişsel hedeflerin değerlendirilmesinden daha karmaşıktır. Bilişsel hedefleri değerlendirmek için genellikle net bir doğru cevap belirlemek ve öğrenciden bu cevabı beklemek yeterli olabilirken, duyuşsal hedeflerin değerlendirilmesinde tek bir doğru cevap bulunmayabilir.⁴⁰² Bu durum duyuşsal öğrenmeleri ölçme değerlendirmeye konu etmekte zorlanılmasının en önemli sebebidir. Bu açıdan bakıldığında DKAB derslerinde din ve ahlak alanıyla ilgili duyuşsal hedeflerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi, diğer duyuşsal değerlendirme süreçleriyle benzer özellikler taşıdığını görülmektedir. Dolayısıyla, duyuşsal eğitimin değerlendirme süreçlerinde yaşanan problemlerle, din dersinin ilgili alanlarında da benzer durumların söz konusu olabileceğini söylemek mümkündür.⁴⁰³

⁴⁰¹ Mustafa Tahiroğlu ve Turhan Çetin, “Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi ve Diğer Duyuşsal Süreçlerde Ölçme ve Değerlendirme: Sorunlar ve Çözüme Yönelik Etkinlik Örnekleri.” *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2019, 17(38), 295-331. s.299.

⁴⁰² Hasan Bacanlı, *Duyuşsal Davranış Eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2006, s.16.

⁴⁰³ Mehmet Nuri Gömlüksiz ve Ayşe Ülkü Kan, ”Eğitimde Duyuşsal Boyut ve Duyuşsal Öğrenme” , *Journal of Turkish Studies, Turkish Studies: International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), (2012). 1159-1177.

Eğitimin duyuşsal boyutuyla ilgili hedeflerin ölçümü konusunda birçok çalışma vardır. Bu konuda Türkiye Ölçme Araçları Dizini'ne⁴⁰⁴ yapılan detaylı bir inceleme, çeşitli ölçme araçlarının farklı alanlarda kullanıldığını göstermektedir. Bu araçlar, dini tutumdan cinlere, cinlerden astral seyahat deneyimlerine kadar geniş bir yelpazede yer almaktadır. Gözlemlenemeyen ve genellikle bireysel deneyimlere dayanan bu alanlarda, ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması, o alanlara özgü özellikleri barındıran ve temsil eden araçların kullanılmasıyla mümkün olmaktadır. Bu bağlamda, DKAB derslerinde duyuşsal özelliklerin ve ahlak eğitimi ile ilgili süreçlerin tamamen ölçülemez olduğunu söylemek doğru değildir. Ancak kabul edilmelidir ki duyuşsal alan ve ahlak eğitimi ile ilgili süreçlerde ölçme değerlendirme yapmak, bilişsel ölçme değerlendirme süreçlerine göre alan hâkimiyeti, özel uzmanlık ve profesyonellik gerektirmektedir. Bu nedenle geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını kullanarak temel düzeyde bilişsel ölçme süreçlerini yürütmekte güçlük çeken öğretmenlerin, daha üst düzey yetenekler ve beceriler gerektiren bir ölçme değerlendirme yapamamaları veya nasıl yapacaklarını bilmemeleri de, öğretmen yetkinlikleri açısından ele alınması gereken önemli bir konudur.⁴⁰⁵

Dersin doğası, okuldaki işleniş biçimi ve öğretmenlerin ölçme değerlendirme becerileri göz önüne alındığında, mevcut koşullarda üst düzey bilişsel becerilerin ölçülmesi veya ahlaki davranışları içeren bir değerlendirme yapmanın zor olduğu ifade edilebilir. Ancak, bu durum sadece DKAB dersiyle sınırlı değildir; benzer sorunlarla

⁴⁰⁴ <https://toad.halileksi.net/> Erişim Tarihi: 21.08.2021

⁴⁰⁵ Hacer Aşık Ev, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Öğretmeninin Nitelik ve Mesleki Yeterlilikleri", *İlköğretim Online* 10, sy. 2 (Haziran 2011): 523-38.

diğer öğrenme alanlarında da karşılaşılabilmektedir.⁴⁰⁶ Ölçme değerlendirme biliminin verileri ışığında, diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi DKAB dersinde de alana özgü ölçme yaklaşımlarının geliştirilmesi ve bu konuda DKAB öğretmenlerine duyuşsal becerilerin daha nitelikli ölçülebileceğı eğitimlerinin verilmesi önerilmektedir.

DKAB Dersi Pratiğinde Ölçme Değerlendirme Uygulamaları: Patika Bağımlılığı ve Zorluklar

DKAB dersinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları; içsel, dışsal ve kurumsal faktörlerden etkilenebilmektedir. İçsel faktörler; öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanına yönelik bakış açıları ile DKAB öğretmenliğine atfettikleri anlamları içermektedir. Dışsal faktörler ise; öğrenciler, veliler ve idareciler tarafından DKAB dersinin algılanma biçimleridir. DKAB dersinde ölçme değerlendirmeyi etkileyen bir diğer unsur; Bakanlığın kurumsal olarak benimsediğı ölçme ve değerlendirme politikaları ve bu doğrultudaki uygulamalarıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenler yukarıda ifade edilen üç temel bağlamda sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre DKAB derslerinde ölçme değerlendirme pratiklerinde çeşitli fiziksel ve altyapı yetersizlikleri ile kalabalık sınıfların neden olduğu birçok problem bulunmaktadır. Dolayısıyla söz konusu problemleri nedeniyle ölçme değerlendirme süreçlerinde ağırlıklı olarak geleneksel ölçme değerlendirme yöntem ve yaklaşımlarını kullandıklarını ifade etmektedirler. Bu sonuç

⁴⁰⁶ Tahiroğlu ve Çetin, “Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi ve Diğer Duyuşsal Süreçlerde Ölçme ve Değerlendirme: Sorunlar ve Çözüme Yönelik Etkinlik Örnekleri”, ss. 295-331.

Gündoğdu'nun DKAB öğretmenleri ile yapmış olduğu araştırmada ⁴⁰⁷ ulaştığı “öğretmenler geleneksel ölçme araçlarını, alternatif ölçme araçlarına göre daha çok tercih etmektedirler.” Sonucu ile örtüşmekle birlikte Gündoğdu'nun ulaştığı bu sonucun hangi saiklerin etkisiyle ortaya çıktığı belirtilmemektedir. Alaz ve Yazar'ın yapmış olduğu araştırmada ⁴⁰⁸ “sınıf mevcutlarının özellikle alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanımını sınırlandıran olumsuz etkisi birçok öğretmen tarafından dile getirilen bir husustur.” Şeklinde ulaşılmış olduğu sonuç diğer branşlarda da benzer bir durumun olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma bulgularına göre, DKAB dersinde ölçme ve değerlendirme yapmayı zorlaştıran bir diğer durum, katılımcı öğretmenlerin içsel motivasyonları ve DKAB öğretmenliğine yükledikleri anlamlardır. Katılımcılar, DKAB öğretmenliğini profesyonel bir yaklaşımdan uzak; manevi rehberlik, dindarlık temelli gelişim ve hayat tarzı oluşturma ve geliştirme gibi misyonlarla ele aldıkları görülmektedir. Bunun bir sonucu olarak katılımcılar DKAB dersinde ölçme değerlendirme süreçlerinin tam anlamıyla gerçekleştirilmesi durumunda birçok öğrencinin “kaybedileceğini” düşünmesinin bunun bir sonucu olduğu değerlendirilmektedir. Araştırmaya katılan DKAB öğretmenleri, ölçme değerlendirme süreçlerinde pedagojik bir gereklilikten çok “merhamet” temelli bir yaklaşım benimsemekte ve öğrencileri zorlamayan, yüksek puan alabilecekleri sorular sormayı tercih etmektedirler. Bu yaklaşım, katılımcıların görüşlerine göre öğrenciler

⁴⁰⁷ Yusuf Gündoğdu, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Ölçme Araçları”, *Journal of Istanbul University Faculty of Theology*, sy. 27 (Eylül 2013): 85-112.

⁴⁰⁸ Ayşegül Alaz ve Seher Yazar, “Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Tercihleri ve Sebepleri”, *1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Eğitim Araştırmaları Birliği Derneği, Çanakkale*.1-3 Mayıs 2009.

nezdinde sevilme ve dolayısıyla öğretmenlerin anlattıklarının daha etkili olmasını sağlama amacını taşımaktadır. Hâlbuki Keyifli'ye göre⁴⁰⁹ DKAB öğretmeni, sınavları zorlaştırarak strese neden olmaması gerekirken kolayca yüksek not alınabilen bir ders olma görüntüsünden kaçınarak dengeli bir yaklaşım benimsemelidir.

DKAB dersinde ölçme değerlendirmeyi zorlaştıran bir diğer içsel unsurun ise katılımcıların ölçme değerlendirmeye karşı sahip oldukları olumsuz tutumlar olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların ölçme değerlendirmeye yönelik olumsuz tutumlarının temel nedeni dersin içeriği ve sunuş biçiminde çok fazla istatistiki bilgi ve matematik becerisi kullanılmasının sözel ağırlıklı bölüm mezunu katılımcılarda oluşturduğu olumsuzluğun bir neticesi olduğu değerlendirilmektedir.⁴¹⁰ Bu sonuç Çardak'ın yaptığı araştırma⁴¹¹ sonuçlarıyla uyumludur. Nitekim Çardak ta araştırmasında öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme dersinde matematiksel ve istatistiksel ağırlıklı, başka bir deyişle sayısal ağırlıklı ders işlenmesinden kaynaklı ölçme değerlendirme dersine yönelik olumsuz bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Kaya'nın ilahiyat öğrencilerinin ölçme değerlendirme dersine yönelik tutumlarını incelediği araştırmada,⁴¹² öğrencilerin olumsuz tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin genelde imam hatip lisesi sözel beceriler ağırlıklı bölüm mezunu oldukları dikkate alındığında, bu durumun etkisi daha açık bir şekilde

⁴⁰⁹ Şükrü Keyifli, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Bazı Tavsiyeler", *Din Öğretimi Dergisi*, S.15, (Nisan-Mayıs, Haziran), Ankara,1988, ss.61-64.

⁴¹⁰ Bkz., Ö1, Ö5, Ö7, Ö11, Ö16, Ö19,

⁴¹¹ Çiğdem Suzan Çardak, "Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Dersine İlişkin Tutumları: Anadolu Üniversitesi Örneği" *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), (2018). 401-453.

⁴¹² Umut Kaya, "İlahiyat Öğrencilerinin Ölçme ve Değerlendirme Dersi Tutumları" *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2021, 12, ss.121-145.

ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde Şimşek'in yaptığı araştırmada,⁴¹³ imam hatip lisesi mezunu öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme dersine yönelik olumsuz bir tutum içinde oldukları bulgusu ile örtüşmektedir.

Katılımcılardan elde edilen bulgulara göre DKAB dersinde ölçme değerlendirme sürecini olumsuz etkileyen dışsal unsurlar; öğrenciler, veliler ve idareciler tarafından DKAB dersinin algılanma biçimleri olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre veliler, öğretmenlerin ders işleme, etkinlik yapmasından ziyade 'konuyu anlat çık, test çözdür, öğrencinin akademik başarısını sağla' gibi temel bir motivasyonla hareket etmekte duyuşsal özellikler ve üst düzey bilişsel becerilerin ölçülmesine karşı çıkmaktadır. Bu sonuçlar Turan'ın yapmış olduğu araştırmada⁴¹⁴ yüzde seksenin üzerinde velinin DKAB dersinde ölçmenin bilgi, kavrama gibi alanlarla sınırlı olması düşüncesi ve duyuşsal davranış temelli uygulamaların sürece dâhil edilmemesi beklentisiyle örtüşmektedir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme süreçlerinde yaşadıkları zorluklar, veli algısı ve sınav odaklı beklenti farklı branşlarda da benzer şekilde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çerçevede Türkben'in yaptığı araştırmada,⁴¹⁵ Türkçe öğretmenlerinin de sınıf içi ölçme değerlendirme uygulamalarında velilerin; sınav, not ve başarı odaklı bir yaklaşım sergilediklerini ortaya koymuştur. Türkben'in bu bulgusu ile çalışma sonucumuz uyumludur. Ancak DKAB dersinde diğer branşlara göre velilerin dersi geleneksel din

⁴¹³ Eyüp Şimşek, "Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algıları: Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği" *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, AUID 11 (Aralık 2018): 59-80.

⁴¹⁴ Zehra E. Turan, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yeterlikleri: Veli Beklentileri", *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2017, 17 (2), ss. 185-204.

⁴¹⁵ Tuncay Türkben, "Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğrenme Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri", *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, (2022). 13(25), ss. 45-72.

eğitimi çerçevesinde algılama biçimleri öğretmenler üzerinde farklı baskılara neden olmaktadır. Sınavlarda öğrenmelerin ne ölçüde gerçekleştiğini anlayabilmek adına yetkin bir ölçme değerlendirme süreci işletmek isteyen öğretmenler, veliler tarafından çocukları *dinden soğutmaya* sebep olma suçlamasıyla karşı karşıya kalmaktadır. Bu sonuç eğitim öğretimin sürecinin bir parçası olan ölçme değerlendirmenin veliler tarafından nasıl algılandığının yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır. Veli bu durumu öğrencinin kutsalla olan ilişkisinin sorgulanması gibi değerlendirmektedir.

Veliler öğrencilerin düşük not aldığını düşündükleri durumlarda⁴¹⁶ çeşitli şikâyet mekanizmalarına başvurdukları da ulaşılan sonuçlar arasında yer almaktadır. Bu noktada bir katılımcının *'ben kâğıdı öğrenciye göstermeden notları e-okula işlersem muhakkak veli okula gelir.'* ifadesi; veli, öğrenci, öğretmen arasında kurulan ilişkinin ne ölçüde DKAB dersi ölçme değerlendirme sürecini etkilediğine dair iyi bir örnektir. Oluşan bu kısır döngü araştırmaya katılan bazı öğretmenlerde ölçme değerlendirme sürecinde olması gerekenden uzak, *sorun üretmeyen ölçme değerlendirme yapmak* şeklinde tezahür eden bir yaklaşımın benimsenmesine sebep olduğu düşünülmektedir. Velilerin gerek sınıf içi gerekse merkezi sınavlara bakış açısı genellikle sınavların çocuklarının geleceği üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu yönündedir. Bu nedenle veliler, çocuklarının hem sınıf içi ölçmelerde hem de merkezi sınavlarda başarılı olması için çaba göstermekte ve bu süreçte çocuklarını desteklemektedirler. Ancak veliler, sınıf içi zorlayıcı ölçme uygulamaları ve merkezi sınavların çocuklarının sağlığı ve mutluluğu üzerinde olumsuz

⁴¹⁶ Eğitim sisteminde, genellikle 50 ve altındaki notlar düşük olarak kabul edilirken, söz konusu DKAB dersi olduğunda velilerin, en yüksek not olan 100'ün altında kalan her notu neredeyse düşük olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir.

etkileri olabileceği konusunda endişeleri de bulunmaktadır.⁴¹⁷ Bir kısım veliler, sınavların sadece öğrenci performanslarını ölçmekle sınırlı kalmakta ve öğrencilerin gerçek potansiyellerini tam olarak yansıtmadığını düşünmektedirler. Bu nedenle, velilerin bazıları, sınavların yanı sıra öğrencilerin diğer becerilerini ve yeteneklerini ölçen alternatif değerlendirme yöntemlerine de önem vermektedir.⁴¹⁸

DKAB dersinde ölçme değerlendirme yapmanın güçlükleri arasında dersin öğrenci, veli ve toplumun diğer katmanları tarafından algılanma biçimi de yer almaktadır. Buna göre DKAB dersinden alınan not kişinin dindarlığı ile ilişkilendirilmekte ve bu dersten düşük not alındığında öğrenciler, dinsizlikle suçlanma ya da bu anlamda çeşitli zorbalık içeren şakalarla karşılaşmaya sebep olduğu anlaşılmaktadır. Bu açıdan katılımcılar en zorlandıkları şeyin not vermek olduğunu ifade etmektedir. Dersin öğrenci ve velideki algısının sebep olduğu olumsuzlukların bir sonucu olarak okul idarelerinin öğretmene rağmen e-okul sistemine erişim sağlayarak öğretmenlerin notunu değiştirdikleri, düşük olan notları yükselttikleri tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerde öğretmenlik becerilerinin sorgulanması, değersizlik, suçluluk gibi birçok olumsuz durumun ortaya çıkmasına sebep olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca sisteme uyum ve mesleki beceri ve yetkinliklerine saygı noktasında bir kayıp yaşayan öğretmenler bu gibi durumlar karşısında çaresiz kaldıklarını söylemektedirler. Bu bağlamda öğretmenler okul idarecilerinin kendilerine müdahale edebilecek yeterlikte olmadıklarını, idarecilerin

⁴¹⁷ Yalçın, Evrim, Liseye Giriş Sınavı (LGS)'nin Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veliye Göre İncelenmesi, s.65-72.

⁴¹⁸ Yasemin Kuzu, Orhan Kuzu ve Selahattin Gelbal, "TEOG ve LGS Sistemlerinin Öğrenci, Öğretmen, Veli ve Öğretmen Velilerin Görüşleri Açısından İncelenmesi", *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2019, 5(1), ss. 112- 130.

farklı branştan olması ve genelde pedagojik formasyon alanında özelde ise ölçme değerlendirme konularında idarecilerin kendilerinden daha düşük yetkinliğe sahip olduğunu düşünmektedir. Bu sonuç Karadeveci'nin yaptığı araştırma⁴¹⁹ sonuçlarıyla uyumludur. Nitekim Karadeveci, öğretmenlerin genel olarak okul müdürlerinin branş öğretmenlerinin performanslarını değerlendirebilme yetenekleri konusunda kararsız olduklarını, yani bu yeteneğe sahip olup olmadıkları konusunda emin olmadıklarını bulmuştur. Bu durum, okul müdürlerinin bu alandaki yeterlilikleri konusunda öğretmenlerin güven eksikliği yaşadığını göstermektedir. Öğretmenlerin ifadelerinden hareketle DKAB dersinde ölçme değerlendirme yapmayı olumsuz etkileyen dışsal faktörler göze çarpmaktadır.

DKAB dersinde ölçme değerlendirmeyi etkileyen diğer bir durum ise kurumsal faktörlerdir. Bakanlığın uygulamaya geçtiği açık uçlu sınav yapma zorunluluğu bu boyutun öne çıkan bir yansımasıdır. Buna göre Bakanlık bütün derslerde sınıf içi ölçme süreçlerinde açık uçlu soru sorulmasını zorunlu hale getirmiş ve belirlenen “*senaryolar*” doğrultusunda her ders için açık uçlu ve belli periyotlarla ortak sınavların yapılması karara bağlanmıştır.⁴²⁰ Bu uygulama her ne kadar DKAB dersine özgü olmasa bu karardan da sözel ağırlıklı derslerin daha çok etkilendiği anlaşılmaktadır. Nitekim çoktan seçmeli sayısal bir testte öğrenciler sonuca ulaşmak için işlem yapmaları gerektiği gibi açık uçlu sorularda da aynı işlemi yapmaları beklenmektedir. Ancak DKAB gibi sözel beceri ağırlıklı derslerde çoktan seçmeli testlerde verilen maddelerden hareket edilirken

⁴¹⁹ Elvan Karadeveci, “Okul Müdürlerinin Öğretmen Performans Değerlendirme Yeterliliklerinin Okul Müdürleri ve Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 2022, ss.55-61.

⁴²⁰ <https://odsgm.meb.gov.tr/www/ssss.php#ssss536>. Erişim Tarihi: 17.05.2024

açık uçlu sorularda öğrencilerin ifade ve yazma becerileri de önem kazanmaktadır. Özellikle öğretmenlerin sürece adapte edilmeden hızlı bir şekilde uygulamaya geçilmesi sonucu öğrencilerin ifade becerileri sınırlı olması ve çoktan seçmeli testlere alışık olmaları nedeniyle düşük puanlar almalarına sebep olmuştur. Öğrencilerin DKAB dersinden düşük not almaları sebebiyle velilerle öğretmen arasında çatışmalara neden olduğu ve sonucunda çeşitli adli ve idari soruşturmalara yol açan olayların yaşandığı öğretmen ifadelerine yansımıştır.

Sınıf içi ölçmelerde açık uçlu soruların zorunlu olmasına rağmen merkezi sınavlarda çoktan seçmeli sorular sorulması öğrencilerde uyum ve önceki yıllardan gelen alışkanlıkların da taşınmış olduğu bir patika bağımlılığının doğurduğu olumsuz sonuçlarla karşılaşmaktadır. Bakanlığın bu uygulaması öğretmen ve öğrenciler nezdinde çeşitli zorlukları beraberinde getirmekle birlikte öğretmenlerin ifadelerine göre bu durum ders işleme biçimlerini dahi değiştirmiştir. Bu durum ölçme değerlendirme süreçlerinde yapılan değişikliklerin eğitim sisteminin tüm boyutlarını nasıl etkilediğine dair önemli bir örnektir.

DKAB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki bakış açılarını ve DKAB öğretmenliğine atfettikleri anlamları yeniden yapılandırmak amacıyla kapsamlı bir sürecin yürütülmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Benzer bir algı çalışmasının, öğrenciler, veliler ve idareciler nezdinde de gerçekleştirilmesi ve DKAB dersinin profesyonel bir bakış açısıyla ele alınmasının sağlanması büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, kurumsal olarak alınan kararların uygulamaya olan etkilerinin veya potansiyel sonuçlarının tam anlamıyla araştırılmadan adım atılmaması, bu kararların aşamalı ve planlı bir şekilde hayata geçirilmesinin sağlanması önerilmektedir.

Merkezi Sınavlarda DKAB Dersi: Fırsatlar ve Tehditler

DKAB dersinin merkezi sınav bağlamında ele alındığı çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bunlardan biri Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG)⁴²¹ odaklı iken diğeri Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) DKAB sorularına odaklanmıştır.⁴²² DKAB dersinin ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerinde on iki yılı aşkın bir süredir merkezi sınavlarda yer almasına rağmen, bu uygulamanın merkezi sınav sistemleri bağlamında nasıl bir etkiye sahip olduğunu irdeleyen bir çalışma henüz mevcut değildir. Fasılalar çıkarıldığında, farklı isimlerle seçmeli veya zorunlu olacak şekilde farklı yöntemlerle yaklaşık seksen beş yıldır uygulamada olan bu dersin, son on iki yıl içinde müstakil bir ders olarak merkezi sınavlarda yer almasının dersi, öğretmeni, öğrenci ve veliyi nasıl etkilediğini ortaya koymak, bu alanda yapılacak çalışmalara ışık tutması beklenmektedir. DKAB dersiyle merkezi sınavlara daha sonra dâhil olma noktasında yabancı dil dersleri benzeşmektedir. Bu bağlamda, yabancı dillerin merkezi sınavlara ilk kez 2008 yılında dâhil edilmesinin ortaya çıkardığı etkilerin araştırılması büyük önem taşımaktadır. Bu inceleme, merkezi sınavların farklı dersler üzerindeki genel etkilerini anlamaya yardımcı olurken, aynı zamanda merkezi sınavların ders üzerindeki etkisini karşılaştırılabilir verilerle ortaya konulmasına da olanak sağlayacaktır.⁴²³

⁴²¹ Zengin, *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Bağlamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi*.

⁴²² Uzunpolat ve Çakmak, “Yükseköğretim Kurumları Sınavında Çıkan DKAB Sorularının Ortaöğretim DKAB Öğretim Programı Çerçevesinde Analizi”, ss. 371-393.

⁴²³ Daha önce de değinildiği üzere DKAB dersinin müstakil bir ders olarak 2013 yılında merkezi sınavlara dâhil olduğu gibi, 2008 yılında yabancı diller ilk defa ortaöğretime geçiş sınavlarına dâhil olmuştur. Ancak literatürde yapılan tarama neticesinde bu konu dersi öğretmeni ve öğrenciyi nasıl etkilediğine dair daha genel bir anlayış sunacak araştırmalardan ziyade testte yer alan sorunların zorluk dereceleri, ölçme değerlendirme açısından uygunluğu gibi küçük bir alanla sınırlı araştırmalarla ele alınmıştır. Bkz. Baş Gökhan, “Seviye Belirleme Sınavı (SBS-2009): 6. Sınıf İngilizce Alt Testinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2013). 1(26), ss. 44-62.

DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer alması, dersin konumunu güçlendirerek öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından daha ciddiye alınmasını sağlamış, buna bağlı olarak derse olan ilgiyi artırmıştır. Bu durum, öğretmenlerin eğitim bilimleri, ölçme ve değerlendirme gibi alanlarda kendilerini geliştirmelerine de imkân tanımıştır. Bu sonuç Çetin ve Ünsal'ın merkezi sınavların öğretmenler üzerindeki etkilerini incelediği araştırmada⁴²⁴ merkezi sınavlar; “*öğretmenlerin mesleki gelişim, alandaki gelişmeleri takip etme, bilgilerini yenileme, soru çözmede pratikleşme gibi olumlu neticeler doğurduğu*” bulgusuyla uyumludur. Ancak, dersin mekanikleşmesi, özünü kaybetmesi ve öğretmenlerin öğrencilere dini, manevi ve ahlaki gelişimi yeterince yer verememesi potansiyel risk alanları olarak karşımızda durmaktadır. Merkezi sınavların DKAB dersi dışındaki diğer derslerde de öğretmenler için mekanikleşme, sınav odaklı ders anlatma, yoğun bir tempo, stres, baskı ve sosyalleşememe gibi sorunlara yol açmaktadır.⁴²⁵

Genel anlamda DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil edilmesi olumlu karşılanırsa da, DKAB dersinin yer alma biçimi noktasında memnuniyetsizlikler vardır. Özellikle, DKAB dersi sorularının derse özel olmaktan ziyade Türkçe dersinin devamı niteliğinde görülmesi, okuduğunu anlama gibi farklı alanların yeterliliklerine dayanması ve kolay bir ders olarak değerlendirilmesi eleştirilmektedir. Öğretmenler ise merkezi

⁴²⁴ Çetin Abdullah ve Ünsal Serkan, “Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2019. 34(2), ss. 304-323.

⁴²⁵ Çetin ve Ünsal, *Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları, a.g.e., s.319.*

sınavların kendisine temelden karşı olup, DKAB dersinin sınavlarda yer almasına şartlı bir destek vermektedirler.

Bir dersin merkezi sınavlara dâhil edilmesi, çeşitli açılardan olumlu sonuçlar doğururken, bazı yönlerden ise dersin, öğrencinin ve öğretmenin üzerinde olumsuz etkilere sebep olabilmektedir. Bu perspektiften DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer almasını katılımcıların nasıl değerlendirdiklerine bakıldığında; katılımcıların önemli bir kısmı merkezi sınav sistemlerine olumsuz bir düşünceyle yaklaştığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç, Acar ve Buldur'un fen bilgisi öğretmenleri ile yaptığı araştırmada⁴²⁶ öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik “yüksek düzeyde olumsuz düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir.” Sonucuyla örtüşmektedir. Ayrıca Yalçın'ın yaptığı çalışmada⁴²⁷ da LGS sınavının öğrenci ve öğretmen üzerindeki baskısı nedeniyle öğretmenlerce olumsuz algılanması sonucuyla da benzeşmektedir.

Öğretmenlerin merkezi sınavların kendisine karşı çıkmalarının temelinde merkezi sınavların öğrenci performanslarını ölçmede sınırlı kaldığı ve öğrencilerin gerçek potansiyellerini tam olarak yansıtmadığını düşüncesi yer almaktadır.⁴²⁸ Toplumun beklentileri, öğretmenlerin üzerinde büyük bir baskı ve stres oluşturmakta, bu nedenle öğretmenler öğretim ve ölçme değerlendirme süreçlerini merkezi sınavlara uyumlu hale getirmek adına büyük özveride bulunmaktadırlar. Ancak bu sürekli çaba ve uyum için

⁴²⁶ Mustafa Acar ve Serkan Buldur, “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Gözünden Merkezi Sınavlar: Olumlu ve Olumsuz Etkileri”, *Anadolu Journal of Educational Sciences International* 11, sy. 1 (Ocak 2021): 390-414.

⁴²⁷ Yalçın, Liseye Giriş Sınavı (LGS)'nin Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veliye Göre İncelenmesi, ss. 88-92

⁴²⁸ Yalçın Evrim, “Liseye Giriş Sınavı (LGS)'nin Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veliye Göre İncelenmesi”, Akdeniz Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Mayıs, 2019.

gösterilen gayretin bir sonucu olarak öğretmenler, yoğun bir yorgunluk ve tükenmişlik hissi yaşamaktadırlar. Bu durum, öğretmenlerin maruz kaldığı zorlukları ve bu süreçte hissettikleri duygusal yükü açığa çıkarması açısından önem arz etmektedir.⁴²⁹ Katılımcıların merkezi sınavlara genel olarak olumsuz yaklaşımlarının temel nedeni, bu sınavların getirdiği stres, baskı ve mali yüklerin öğrenci, öğretmen ve veliler üzerindeki olumsuz etkileridir.⁴³⁰ Bu konuda yapılan araştırmalar, merkezi sınavların öğrenciler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini ortaya koymaktadır.⁴³¹ Ayrıca, öğretmen ve velilerin merkezi sınavlara yönelik tutumları ve bakış açıları da çeşitli açılardan farklılaşsa bile temelde benzer noktalar ekseninde kesişmektedir.⁴³² Öğrenci açısından bakıldığında, merkezi sınavlar stresli bir süreç olarak görülmekte ve bu süreç öğrencilerin psikolojik sağlığı üzerinde olumsuz etkiler oluşturabilmektedir. Bunun yanı sıra, merkezi sınavların öğrencilerin gelecekteki kariyer planları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olması nedeniyle, öğrencilerin performanslarını etkileyecek kadar önemli bir sınav olarak algılanmaktadır. SBS sistemine ilişkin yapılan araştırmada, SBS konusunda öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurulmuş, elde edilen verilere göre SBS'nin öğrencilerde korku, heyecan ve stres gibi duyguları tetiklediği, aynı zamanda öğrencilerin gelecekteki eğitim hayatını ve meslek seçimini belirlemede önemli bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sınavların ayrıca öğrencilerin sosyalleşme süreçlerini olumsuz etkilediği yönünde de bir

⁴²⁹ Yılmaz, “Merkezi Sınavların Okul Kültürüne Yansımalarının Değerlendirilmesi”, s.128.

⁴³⁰ Yılmaz, “Merkezi Sınavların Okul Kültürüne Yansımalarının Değerlendirilmesi”, s.132.

⁴³¹ Halil Buyruk, “Öğretmen Performansının Göstergesi Olarak Merkezi Sınavlar ve Eğitimde Performans Değerlendirme”, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 4 (2014): ss. 28-42.

⁴³² Süleyman Nihad Şad ve Yusuf Kenan Şahiner, “Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sistemine İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri”, *İlköğretim Online*, 2016, 15(1), ss. 53-76.

bulgu ortaya çıkmıştır.⁴³³ Yapılan bir diğer araştırmada⁴³⁴ merkezi sınavlar, okullar arasında rekabet kültürünün gelişmesine neden olmakta ve bu durum, öğrencilerin ruhsal durumlarına ve davranışlarına olumsuz bir etki yaptığı ve okuldaki ilişkileri olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmada ortaya çıkan bir diğer önemli bulgu ise; merkezi sınavların öğrencilerin okuldaki sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlere katılımlarını azalttığı ve devamsızlıklarını artırdığı yönündedir. Bu sonuçlar, sınav sisteminin öğrenciler üzerindeki sosyal ve psikolojik etkilerini anlamak açısından önemli ipuçları sunmaktadır. Öğrenciler için sınavda başarılı olma önemli bir baskı unsuru iken öğretmenler için ise mesleki yeterlilikle ilişkilendirilen bir baskı söz konusudur.⁴³⁵ Öğrencileri merkezi sınavlarda başarılı olmuş bir öğretmen başarılı sayılırken tam tersi durumda da öğretmen başarısız olarak görülmektedir. Başka bir deyişle öğretmenler açısından merkezi sınavlar mesleki yeterliklerinin sorgulandığı varoluşsal bir baskı üretmektedir.⁴³⁶

Merkezi sınavlara yönelik tüm bu olumsuzluklara rağmen katılımcılar, merkezi sınavlar devam edecekse DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer almasının doğru bir karar olduğunu düşünmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere katılımcılar, DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer almasına şartlı bir destek vermektedir. Yirmi katılımcıdan on

⁴³³ Türkan Argon ve Aylin Soysal, “Teacher And Student Views Regarding The Placement Test”, *International Journal of Human Sciences*, (9) 2: ss. 446-474.

⁴³⁴ Yılmaz Sibel, “Merkezi Sınavların Okul Kültürüne Yansımalarının Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, 2017.

⁴³⁵ Erkan Dinç, İlker Dere ve Serkan Koluman, “Kademeler Arası Geçiş Uygulamalarına Yönelik Görüşler ve Deneyimler” *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2014, 7 (17), ss. 1-27.

⁴³⁶ Abdullah Çetin ve Serkan Ünsal, “Merkezi Sınavların Öğretmenler Üzerinde Sosyal, Psikolojik Etkisi ve Öğretmenlerin Öğretim Programı Uygulamalarına Yansıması”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2019, 34 (2), ss. 304-323.

yedisi DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer alması gerektiğini savunmaktadır. İki katılımcı ise DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer almaması gerektiğini düşünmektedir. Bir katılımcı ise bu konuda kararsız olduğunu belirtmiş, ancak illa bir karar vermesi gerekirse DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer almasını destekleyeceğini bildirmiştir. Çalışmamızda elde edilen bu sonuç, Zengin'in DKAB öğretmenleri ile yapmış olduğu araştırmada⁴³⁷ katılımcıların büyük çoğunluğu DKAB dersinin TEOG'a dâhil edilmesini olumlu bulmaktadır, sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların merkezi sınavların kendisine karşı çıkarken, merkezi sınavlar devam ederse DKAB dersinin mutlaka bu sistem içerisinde yer almasını savunmaları, yüzeysel bakıldığında bir tezat gibi görünse de bunun çeşitli gerekçeleri bulunmaktadır. Katılımcılar, DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer almasını desteklerken temel gerekçe olarak öğrencilerin dersi önemsemesi, velilerin derse ilgi göstermesi, okul idaresinin dersi yok sayacak kararlar almasının önüne geçilmesi gibi dersin varlığı ile ilişkilendirilecek çıktılar ve kazanımlara odaklanmış oldukları göze çarpmaktadır. Başka bir deyişle DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer alması gerektiğini düşünen katılımcıların bu kararı desteklerken beklentileri; öğrenme hedeflerini daha yüksek oranda gerçekleştirme, öğrenciye davranış kazandırma ya da dersin ve öğrenmenin kalıcı hale gelmesi ve bütüncül boyutlarıyla etkili olması gibi temel hedeflerden ziyade dersin ve öğretmenin meşruiyetinin sorgulanmadığı bir sistemin ortaya çıkması bakımından bu kararı uygun buldukları anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle, Anayasa gereği zorunlu bir ders olarak okutulan DKAB dersinde, öğretmenler hala meşruiyet tartışmalarının yönlendirdiği bir

⁴³⁷ Zengin, *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Bağlamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi*, s.71.

düşünsel zemin içerisinde hareket etmektedirler. “*Din dersi merkezi sınavlara dâhil edildikten sonra adam yerine kondu.*” ifadesi, katılımcıların hala meşruiyet temelinde konulara yaklaştığını göstermesi bakımından manidardır. DKAB’ın merkezi sınavlara dâhil edilmesi kararını desteklemek ya da karşı çıkmak konusunda daha derin bir analiz yapmak gerekmektedir. Örneğin, katılımcılar dersin ve öğretmenin meşruiyetinin sorgulanmadığı, ilginin yüksek ve dersin konumunun güçlü olduğu bir durumda DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil edilmesini nasıl değerlendireceklerdir? Bu sorunun yanıtı, kararın uygunluğunu daha nesnel bir zeminde değerlendirme imkânı sunacaktır.

DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer alması gerektiğini savunan katılımcılar her ne kadar merkezi sınavların oluşturmuş olduğu mekanikleşmenin olumsuzluk doğuracak mahiyette olduğunu kabul etseler de bu anlamda merkezi sınavların öğrenci üzerindeki güdüleyici ve motivasyon sağlayıcı özelliğini kullanarak sınavı araçsal olarak kullanıp dersin hedeflenen kazanımlarına ulaşmada önemli bir *araç* olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Tam karşıt görüş olarak merkezi sınavlarda DKAB dersinin yer almaması gerektiğini düşünen katılımcılar ise merkezi sınavların DKAB dersini araçsallaştırdığı ve mekanikleştirdiği eleştirisini dile getirmektedir.

Katılımcılar, merkezi sınavlardaki DKAB sorularının kolay olması ve okuduğunu anlama gibi derse çalışmadan da yanıtlanabilecek şekilde tasarlanmasının rahatsızlık verici olduğunu ifade etmektedirler. Bu durumun, derse ilgiyi azalttığı, dersin ciddiye alınmasını engellediği ve dersin merkezi sınavlara dâhil olmasının getirdiği kazanımları zayıflattığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Zengin’in araştırma⁴³⁸ sonucunda elde ettiği

⁴³⁸ Zengin, *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Bağlamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi*, s.75.

soruların kolay olması derse yönelik artan ilgiyi zayıflatmaktadır, bulgusuyla örtüşmektedir. Dolayısıyla, DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer almasıyla ilgili olumlu etkilerin tam anlamıyla gerçekleşebilmesi için, soruların daha derinlemesine bilgi ve analiz gerektiren nitelikte olması gerektiği düşünülmektedir. DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil edilmesiyle öğretmenlerin kendilerini geliştirdikleri, program okuryazarlığı becerisi kazandıkları ve temel düzeyde eğitim bilimlerine yönelik ilgi ve motivasyonlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alanda yapılan benzer çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir.⁴³⁹

DKAB dersi merkezi sınavlara dâhil edildikten sonra merkezi sınavlara girilen sekiz ve on ikinci sınıflarda daha çok konu merkezli bir eğitim anlayışının benimsenmesi, derste etkinliklerin azalması, derslerin daha yüzeysel işlenmesi kavram öğretimi ve formülleştirmelerin artması, öğretmen-öğrenci arasındaki gerilimin artması, etkileşimin azalması, öğrencilerin gelişim ödevlerine yönelik soruların gündeme gelmemesi, öğretmen merkezli bir ders işleme sürecinin benimsenmesi, konuların derinlemesine işlenememesi sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar DKAB dersinin TEOG sistemine dâhil edilmesini ele alan Zengin'in araştırma⁴⁴⁰ bulgularıyla büyük oranda benzerlik göstermektedir.

DKAB dersinde uygulanmakta olan muafiyet mekanizması merkezi sınavlara dâhil olan DKAB dersinde çeşitli açılardan sorun üretmektedir. İlk olarak hatırlanacağı

⁴³⁹ Zengin, *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Bağlamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi*, s.92.

⁴⁴⁰ Zengin, *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Bağlamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi*, s.94.

üzere DKAB dersi merkezi sınavlarda yer alırken yükseköğretime geçiş sınavlarında DKAB dersini almayan öğrenciler için felsefe grubundan alternatif testler çıkmaktadır. Ancak ortaöğretime geçişte uygulanan LGS sınavında ise DKAB dersinden muaf olan öğrenciler için herhangi bir alternatif test söz konusu değildir. Bu öğrenciler DKAB dersinden muaf olmakla birlikte sınavda da bu testten muaf olmaktadır. Öğrenciler sınavda 15 dakika önce çıkmaktadır. DKAB dersine yönelik elde etmiş oldukları puanlar hesaplanırken kullanılan formül tartışmaların temelini oluşturmaktadır. Buradaki formüle göre muaf öğrenciler diğer testlerden elde ettikleri başarılar yordanarak DKAB dersindeki başarı puanları üretilmektedir. Bu anlamda derste muaf olan öğrenciler ve aileleri bu durumun bir adaletsizlik doğurduğunu düşünmekte ve konuyu adli makamlara taşımaktadırlar.⁴⁴¹ Dersten muaf olmayan öğrenciler ise asıl mağdur olanın kendileri olduğunu düşünmektedir. Nitekim onlara göre bir dersten muaf olmak demek o derse bir yıl boyunca çalışmamak ve o derse çalışmak için ayrılacak zamanın daha yüksek puan getirisi olan ve daha zor olan derslere ayrılması anlamına gelmektedir. DKAB dersinin muafiyet mekanizmasının tekrar ele alınması ve muaf olan öğrenciler için moral, etik gibi genel dini ahlaki prensiplerin dinler üstü bir yaklaşımla ele alındığı bir ders konulması ve buradan hareketle sınavda DKAB dersine alternatif soruların ve testlerin üretilmesinin önerilmektedir.

Sınav Endüstrisi ve DKAB Dersi: Sessiz İstila

Sınav endüstrisi ifadesiyle; test kitapları, yaprak testler, özel dersler, Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK), dershaneler, okul dışı eğitim kurumları, çevrimiçi ve

⁴⁴¹ <https://www.avlaremaz.com/2019/07/24/gayrimuslim-ogrencilere-lgsde-adaletsizlik-devam-ediyor-betsy-penso/> Erişim Tarihi.22.03.2024

youtube başta olmak üzere dijital platformlar gibi çeşitli ücretli ve üyelik tabanlı hizmetleri içeren ve sınava yönelik destek sunan yapılar anlatılmak istenmektedir.

Sınav endüstrisi, dersin pedagojik doğasını ve eğitim amaçlarını çeşitli şekillerde etkileme potansiyeline sahiptir. Bu etkiler öğretim materyallerinin sınavda çıkabilecek konulara odaklanacak şekilde yeniden düzenlenmesi şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu durumda, materyallerin derinlemesine kavrama ve eleştirel düşünme yerine, sınavda başarılı olmayı hedefleyen yüzeysel bilgileri içermeye olasılığı artar. Bir diğer etki ise; öğretmenlerin, sınav başarısını artırmak için öğretim yöntemlerini değiştirmesi şeklinde tezahür ederek, ezberci yaklaşımların ve test çözme tekniklerinin ön plana çıkmasına neden olabilir. Öğrencilerin, dersi anlamaktan ziyade sınavda başarılı olmaya motive edilmesi söz konusu olabilir, bu da öğrencilerin dersi derinlemesine öğrenmektense, sınavda yüksek not almak için stratejik ve kısa vadeli hedefler belirlemelerine yol açabilir. Yine öğretmenlerin performansının, öğrencilerin sınav sonuçlarına göre değerlendirilmeye başlanması ihtimali bulunmaktadır ki bu öğretmenlerin ders planlarını ve öğretim yöntemlerini sınav odaklı hale getirmesine sebep olabilir. Tüm bu etkiler eğitim amaçlarının daralması ve öğrencilerin entelektüel gelişimi, eleştirel düşünme becerileri gibi uzun vadeli eğitim hedeflerinin, sınav başarısına odaklanan kısa vadeli hedeflerin gölgesinde kalması riskini ortaya çıkarmaktadır. Dersin özündeki değerlerin ve amaçların göz ardı edilmesi ve dersin orijinal misyonu ve vizyonunun, sınavda başarı elde etme baskısı altında kaybolması olasılığı bulunmaktadır. Özellikle, dersin manevi, ahlaki ve etik boyutlarının ihmal edilmesi mümkündür. Bu süreçler, sınav endüstrisinin bir dersi nasıl sessizce istila edebileceğini ve eğitim sistemine nasıl derinlemesine nüfuz edebileceğini göstermektedir.

Merkezi sınav sistemleri, eğitim endüstrisinde önemli bir dönüşümü tetiklemiştir. Bu dönüşümün bir sonucu olarak, DKAB gibi derslerin sınav endüstrisindeki konumu ve etkileri, özellikle dershane ve özel ders talebinin artmasıyla belirginleşmiştir. Bu sonuç, Şad ve Şahiner'in araştırmasında⁴⁴² okul dışı kurumlara ihtiyacı azaltma amacı taşıyan TEOG'un *"kökleşmiş bir sorun olan dershane ve özel ders ihtiyacını azaltmadığı"* bulgularıyla uyumludur. Öğrencilerin bu derslere olan talebi, sınav sistemlerinin getirdiği baskılar ve rekabet ortamıyla doğrudan ilişkilidir. Özellikle, sınav sonuçlarının hayatlarında belirleyici bir rol oynadığı bir ortamda, öğrencilerin DKAB dersine ayrı bir önem vermesi ve buna yönelik hazırlık yapması kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu talebin karşılanması için dershaneler ve özel dersler önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenciler, sınavlara hazırlık sürecinde DKAB dersindeki eksikliklerini gidermek ve performanslarını artırmak için okul dışı yazılı, basılı, görsel ve işitsel kaynaklara başvurmaktadır. Ancak, öğrencilerin sınavda başarılı olmak için DKAB dersine yönelik bu özel ilgisi, öğretmenlerin farkında olarak veya olmadan dersi araçsallaştırma eğilimini de harekete geçirmiş gözükmektedir. Yani öğretmenler, öğrencilerin sınavlardaki başarısını artırmak için DKAB dersini sınav odaklı bir şekilde öğretme eğilimine girmelerine bu da dersin özgün niteliğini ve derinliğinin azalmasına sebep olmaktadır.

Merkezi sınavlara dâhil edilen DKAB dersinin sınav endüstrisi içerisinde diğer dersler kadar yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun temel göstergeleri arasında ilk olarak dershaneler DKAB dersinde bir yıl boyunca öğretmenleri veya öğrencileri sürece dâhil etmemeleri sınava son bir ay kala öğrencilerin DKAB dersindeki konu

⁴⁴² Süleyman Nihat Şad ve Yusuf Kenan Şahiner, "Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sistemine İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri". *İlköğretim Online* 15, sy. 1 (Ocak 2016).

eksiklerini gidermek ve netlerini yükseltmek amacıyla DKAB öğretmeni görevlendirmeleri gösterilebilir. Bir diğer gösterge ise yayınevlerinin üretimlerinde veya DYK’larda DKAB dersine diğer dersler kadar ağırlık verilmemesi ikinci bir örnek olarak gösterilebilir. Kuşkusuz bunun altında çeşitli sebepler yatmaktadır. Bu sebeplerden ilki DKAB sorularının okuduğunu anlama, metni yorumlama ya da verilen öncüllerden sonuç çıkarma gibi temel düzeyde Türkçe yeterlilikleri üzerinden gidiyor olmasından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle bir öğrenci Türkçe dersinde başarılı olmak için göstermiş olduğu gayret ve yapmış olduğu çalışma bu öğrencinin aynı zamanda -diğer derslerde etkisi olsa bile- DKAB’a da çalışmış olmak gibi bir sonuç doğurduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle DKAB dersi için üretilen kaynakların ve materyallerin sayısı ve kalitesi diğer derslere oranla daha düşüktür. Bu durum, sınav endüstrisine dâhil olan DKAB’ın henüz piyasada mali değeri ve getirisinin diğer derslere göre düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

DKAB dersinin sınav endüstrisine dâhil edilmesi ile birlikte, *sınav piyasasında* dersin gerek soru gerek materyal üretimi gibi noktalarda DKAB formasyonu olmayan kişiler tarafından oluşturulduğu katılımcı görüşlerine göre anlaşılmaktadır. Bu durum, dersin içeriğinin ve öğretim materyallerinin uzmanlık eksikliği olan kişiler tarafından hazırlanması nedeniyle, dersin pedagojik hedeflerine ulaşmada yetersiz kalabileceği endişesini doğurmaktadır. Katılımcılar, bu eksikliğin dersin özünü ve amacını olumsuz etkileyebileceğini, öğrencilere yönelik eğitim kalitesinin düşmesine neden olabileceğini belirtmektedirler. Sınav odaklı çoktan seçmeli soru üretme, dersin salt doğru-yanlış temeli üzerinden ele alınması nedeniyle dinin çok boyutlu ve çeşitli yorumlar içeren geniş çerçevesinin daralmasına ve din eğitimi yaklaşımlarının sınırlı bir alana hapsedilmesine sebep olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca katılımcılar, öğretmenlerin yayınevleri ile ücret karşılığında çalışmaları ve dershanelerde ücretli öğretmenlik yapmalarının, DKAB

dersindeki öğretmenlik profilini dönüştürme potansiyeline sahip olduğunu belirtmektedir. Bu durum, öğretmenlerin akademik ve pedagojik rollerinin, ticari ve sınav odaklı bir yaklaşımla yer değiştirmesine yol açabilir ve eğitimde kalite ve amaç açısından olumsuz sonuçlar doğurabilir olduğu değerlendirilmektedir.

Merkezi sınavlar çevresinde yoğun bir endüstrinin geliştiğini ve neredeyse eğitim politikalarını etkileyebilecek bir potansiyele ulaştığını göz önüne aldığımızda veli üzerindeki sınav baskısı sadece başarı, heyecan, stres gibi faktörlerle sınırlı olmadığı bunlarla birlikte ciddi bir ekonomik baskının da veliler için söz konusu olduğu anlaşılmaktadır. Gerçekleştirilen araştırmalar, kademeler arası geçiş sınavlarına hazırlanmanın, bu süreçte okul dışındaki özel ders, dersane, etüt merkezi gibi kurumlara başvurmayı neredeyse kaçınılmaz bir gereklilik haline getirdiğini ortaya koymaktadır.⁴⁴³ Bu durum kuşkusuz görece sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı gruplarda yer alan veliler için daha dramatik sonuçlar doğurmaktadır. Ülkemizdeki tüm sosyo-ekonomik düzeydeki velilerin eğitim talebi oldukça yüksektir. Bunda eğitimin sosyal ve ekonomik olarak sınıf atlatma işlevi görüyor olmasının çok büyük payı olduğu yadsınamaz. Bu nedenle merkezi sınavlar çevresinde şekillenen endüstri veliler açısından daha yıkıcı sonuçlar üretmeye devam etmektedir.⁴⁴⁴

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda, sınav endüstrisinin ortaya çıkarabileceği olumsuzlukları en aza indirmek amacıyla, Bakanlığın ilgili alana yönelik yardımcı

⁴⁴³ Sarier Yılmaz, “Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) Ve PISA Sonuçları Işığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi”, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3): 2010, ss.107-129. s.124.

⁴⁴⁴ Çiğdem Reyhanlıoğlu ve İsmail Tiryaki, “Ülkemizde Gerçekleştirilen Ölçme ve Değerlendirme Faaliyetlerine Genel Bir Bakış”, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2021, 9 (16), 70-93.

kaynak ve materyaller üretmesinin önemli bir önleyici etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, bu noktada Bakanlığın son beş yılda daha yoğun bir üretim içerisine girmiş⁴⁴⁵ olmasına rağmen, bu çabaların yeterli olmadığı kanaati katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilen bir diğer sonuçtur. Bu sonuç Doğan ve Oktay'ın gerçekleştirdiği çalışmada, ⁴⁴⁶ Bakanlık tarafından sağlanan yardımcı kaynakların yetersiz kaldığı sonucuyla örtüşmektedir.

Sınav endüstrisinin öğretmen, öğrenci ve ders üzerindeki dönüştürücü etkisinin yanı sıra, eğitim politikaları, uygulamaları ve kararlarını da etkilemesi üzerinde durulması gereken bir konudur. Özellikle, Bakanlığın özel sektörün domine ettiği bir piyasada aktörlerden biri olarak yardımcı kaynak üretmeye başlaması ve Türkiye genelinde merkezi deneme sınavları yapması⁴⁴⁷, sonuçları ve etkileri bakımından ayrıca ele alınıp araştırılması gereken bir konudur. Bu durum, eğitim politikalarının sınav odaklı bir yaklaşımla mı yoksa daha kapsamlı bir eğitim anlayışıyla mı belirlendiğini göstermesi bakımından önem arz etmektedir. Ayrıca, bu politika ve uygulamaların, öğrencilerin öğrenme süreçleri, öğretmenlerin mesleki beklentileri ve ders içeriği üzerindeki etkilerini de değerlendirmek önemlidir. Bu bağlamda yapılan araştırmalar, eğitim sistemimizin

⁴⁴⁵ Bakanlık son beş yılda Öğrenci/Öğretmen Destek Sistemi (ÖDS) kurmuştur. Bu sisteme öğrenciler kimlik bilgileri ile giriş yaparak sisteme giriş yaparak merkezi sınav kapsamındaki tüm derslere erişim sağlayabilmektedir. Öğrenciler, sisteme girdikten sonra sınav kapısındaki tüm derslerin konu anlatımlarını, soruları ve denemeleri görebilmekte ve bu soruların çözüm videolarını izleyebilmektedirler. Bunun yanı sıra, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen OGM Materyal isimli sitede sınava ilişkin tüm derslerle ilgili videolar, soru çözümleri ve denemeler bulunmaktadır. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, zaman zaman tüm Türkiye genelinde deneme sınavları düzenlemektedir. Bu uygulamalar, öğrencilere derslerle ilgili daha fazla kaynak ve destek sağlama amacı taşımaktadır ve öğrencilerin sınavlara daha iyi hazırlanmalarını hedeflemektedir.

ÖDS için Bkz., <https://ods.eba.gov.tr/giris> Erişim Tarihi: 24.05.2024.
OGM Materyal için Bkz., <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/> Erişim Tarihi:24.05.2024

⁴⁴⁶ Doğan ve Oktay, “Liselere Geçiş Sınavı (LGS) Hazırlık Sürecinin Değerlendirilmesi” ss.983-984.

⁴⁴⁷ <https://ogm.meb.gov.tr/www/yksye-dogru-2024-turkiye-geneli-cevrim-ici-deneme-sinavi/icerik/2022>. Erişim Tarihi: 07.06.2024.

sınav endüstrisi tarafından nasıl etkilendiğini anlamamıza ve olası çözüm yollarını belirlememize yardımcı olabileceği değerlendirilmektedir.

Araştırmanın üç ana teması altında ortaya çıkan kategori, kod ve alt kodların her biri, elbette ki daha detaylı tartışmalara ihtiyaç duymaktadır. Ancak, bir doktora çalışmasının sınırları dâhilinde daha fazla tartışma alanı açmak mümkün görünmemektedir. Bu durumun en büyük etkeni, araştırma sürecinde öngörülenden daha fazla veri elde edilmesidir. Farklı problem alanlarına işaret eden bu önemli verilerin kaybolmasını engellemek amacıyla, katılımcıların ilgili sorulara verdikleri yanıtlar, neredeyse her cümlesiyle yeni tartışma konularına zemin hazırlayacak nitelikte olmuştur. Veriler üzerinde yapılan tartışmalarda, katılımcıların vurguladığı en önemli noktalara odaklanılmış ve bu odaklar üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır. Ancak, katılımcıların konuşma bağlamlarından uzaklaşmamak adına bazı bölümlerde daha uzun metinlere yer verilmiştir. Daha önce bu kapsamda ve ölçekte bir araştırma yapılmamış olması nedeniyle, bu çalışmanın ilgili alandaki mevcut durumu ve sorunları tüm alt boyutlarıyla ortaya koyacak nitelikte sonuçlar ürettiği düşünülmektedir. Bu bağlamda, elde edilen tüm alt boyutların nicel ve nitel araştırmalarla derinleştirilmesi gerekmektedir. Çalışmanın, alanda yapılacak yeni araştırmalara ışık tutması umulmaktadır. Bütün bir çalışmada ortaya çıkan çeşitli sonuçların özünde iki temel vurgunun ön plana çıkarılması gerektiği düşünülmektedir. Birincisi, merkezi sınavların eğitimin tüm paydaşlarını ve boyutlarını derinden etkilediği ve dönüştürdüğüdür. İkinci sonuç ise, DKAB öğretmenlerinin dersle ilgili halen meşruiyet zemininde hareket ettiği, meşruiyet sorununu aşip dersin özüne yönelik tartışmalara giremediğidir. Bu durum, öğretmenlerin dersin içeriği ve yöntemleri üzerinde derinlemesine düşünme ve yenilikçi yaklaşımlar geliştirme konusunda sınırlı kalmalarına sebep olmaktadır.



KAYNAKÇA

Acar Mustafa ve Serkan Buldur, “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Gözünden Merkezi Sınavlar: Olumlu ve Olumsuz Etkileri”, *Anadolu Journal of Educational Sciences International* 11, sy. 1 (Ocak 2021): ss. 390-414.

Ada Sefer ve Baysal, Z. Nurdan, *Pedagojik-Androgojik Formasyon ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2013.

Aker S., C. Dünder ve Y. Pekşen, “Ölçme Araçlarında İki Yaşamsal Kavram: Geçerlik ve Güvenirlik: Derleme”. *Journal of Experimental and Clinical Medicine*, 22, sy. 1 (Aralık, 2009): 50-60.

Aksoy Didem ve Arık Burcu Meltem, “Liselere Geçişte Yeni Sistem ve Nitelikli Ortaöğretim İçin Yol Haritası”, *Eğitim Reformu Girişimi*, 2017.

Akyüz Yahya, *Türk Eğitim Tarihi*, Gözden Geçirilmiş 15. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2009.

Alaz Ayşegül ve Yazar Seher “Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Tercihleri ve Sebepleri”, *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Eğitim Araştırmaları Birliği Derneği, Çanakkale.1-3 Mayıs 2009.*

Alkan, Cevat. *Eğitim teknolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık. 2011.

Alkın Şahin, Senar Tunca Güçlü Nihal ve Kezer Fatih, “Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Hazırlanan Hizmet İçi Eğitim Programının Değerlendirilmesi”, *Journal of Education and Future* 0, no.8 (2015) ss. 27 - 46.

Altun Ayşegül ve Gelbal, Selahattin, “Öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntem veya araçlarının ikili karşılaştırma yöntemiyle belirlenmesi” *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5 (1), 2014, ss. 1-11.

Altun Ayşegül, “Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum ve Yeterlik Algılarının İncelenmesi.” *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 2017, ss.361-375.

Anthony F. C. Wallace, *Religion: An Anthropological View*, New York: Random House, 1966.

Argon Türkan ve Soysal Aylin, “Teacher And Student Views Regarding The Placement Test”, *International Journal of Human Sciences*, (9) 2: ss. 446-474.

Arıcı İsmail, “Din Dersi Öğretmeni Yetiştirme Faaliyetlerinin Dünyü ve Bugünü”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(56), 2018, ss.877-884.

Arıkan Oya ve Kırındı Talip, “OKS, SBS, TEOG Fen Bilimleri Testi Sorularının Bilimsel Süreç Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Göre İncelenmesi” *Turkish Journal of Primary Education*, 2020, 5(2), 155-170.

Arslan Mehmet ve Öner Fulya, “Türkiye’de İlköğretimden Ortaöğretime Geçişin Düzenlenmesi Üzerine Düşünceler ve Gelişmiş Ülkelerden Örnekler”, İçinde: *Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu 20-22 Aralık 2004, Bildiriler* (ss. 30-48). Ankara: MEB Yayınları, 2004.

Astbury Brad, *From Evaluation Theory to Tests Of Evaluation Theory?* Stockmann, R. ve Meyer, W. (Ed). *The Future of Evaluation* içinde (pp. 309-325). Palgrave Macmillan, London, 2016.

Aşlamacı, İbrahim, “Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Din Öğretimi Modelleri Çerçevesinde Konumlandırılması”, *ÇÜİFD*, 2018, cilt: 18, sayı: 2, ss. 718-744.

Aydoğan Ali, “Lise Giriş Sınavları (LGS-OKS) Coğrafya Sorularının Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Değerlendirilmesi (2003 -2007),” Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, 2008.

Aydoğan Ali, “Lise Giriş Sınavları (LGS-OKS) Coğrafya Sorularının Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Değerlendirilmesi (2003 -2007)”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, 2008.

Aygören, Fatih ve Er Kemal Oğuz “Eğitim programlarını değerlendirmeye ait sınıflamalar”, *Turkish Studies Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2018, 13(11), 269-296.

B. P. Andersen & C. Laudrup, *Religious Education as a Tool for Enhancing Diversity*. Karin Sporre & Gudrun Svedberg (eds.). Changing Societies – Values, Religions, and Education. 7-18. Umea University. 2010.

Bacanlı Hasan, *Duyuşsal Davranış Eğitimi* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2006.

Baltacı Ali, “Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?”, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 2019. 368-388.

Baltacı, Ali, “Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri Ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme”, *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2018, 7(1), 231– 274.

Baş, Gökhan ve Beyhan Ömer, “Seviye Belirleme Sınavı (SBS) İngilizce Sorularının Bilişsel Alan Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi” *Akademik Bakış Dergisi*, 2012, 31, 1-18.

Başar Erdoğan, *Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1960-1971)*. İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık, 2019.

Başaran İbrahim Ethem, *Türkiye’de Eğitim Sistemi*, 2. Basım, Ankara, 1994.

Baykul Yaşar, “Ülkemizde Ölçme ve Değerlendirmenin Dünü – Bugünü ve Yarını – Bugünü” *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2011, 2(0).

Bayram Gülşen, “Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Fizik Sorularının Öğretim Programı, Ders Kitabı ve Öğrenme-Öğretme Süreciyle Karşılaştırılması,” Doktora Tezi, Düzce Üniversitesi, 2023.

Bazarkulov Seyfullah, “Değer Öğretimi ve Dinden Öğrenme”, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, 2008.

Biba Simla Şinik, “Ortaöğretime Geçişte Uygulanan SBS’lerin Ailelerin Sosyal Yaşantısına Etkileri ve Ailelerin Bu Sınavlara İlişkin Duygu ve Düşünceleri”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, 2010.

Bilgin Beyza, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1988.

Bilgin Beyza, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Gün Yayıncılık, Ankara 1998.

Bilgin Beyza, *Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri*, Ankara: Emel Matbaacılık, 1980.

Bilhan Saffet, *Eğitim Felsefesi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara, 1991.

Birgin Osman ve Gürbüz Ramazan, “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçe ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi”, (2008): 163 - 179.

Bruno J. Frank *Psikoloji Tarihine Giriş*, Tercüme, Nermin Hisli, İzmir, 1982.

Buyruk Halil, “Öğretmen Performansının Göstergesi Olarak Merkezi Sınavlar ve Eğitimde Performans Değerlendirme”, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 4 (2014): ss. 28-42.

Büyüköztürk Şener, “Sınavlar Üzerine Düşünceler” *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2016, 6(2), 345-356.

Catherine Dawson, Araştırma Yöntemlerine Giriş (Çev. A. Arı), *Eğitim Yayınevi Konya*: 2016.

Cebeci Suat, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*, Ankara: Akçağ Yayınları, 1996.

Conner Colin, “Assessment And Testing İn The Primary School, (School Development And The Management Of Change)” 1. *Primary Schools Students Academic Achievement Assessment*, Title II. Series 372.1264.

Coşkun, Mehmet Kamil, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öz yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 1, (2010): 95-109, s.100.

Çakmak, Alaaddin, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Ölçe ve Değerlendirme Teknikleri ve Öğretmenlerin Bunları Kullanma Düzeyleri”, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, 2011.

Çardak Çiğdem Suzan, “Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Dersine İlişkin Tutumları: Anadolu Üniversitesi Örneği” *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), (2018). 401-453.

Çetin Abdullah ve Ünsal Serkan, “Merkezi Sınavların Öğretmenler Üzerinde Sosyal, Psikolojik Etkisi Ve Öğretmenlerin Öğretim Programı Uygulamalarına Yansıması”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323. 2019.

Çetin Abdullah ve Ünsal Serkan, “Merkezi Sınavların Öğretmenler Üzerinde Sosyal, Psikolojik Etkisi ve Öğretmenlerin Öğretim Programı Uygulamalarına Yansıması”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2019, 34 (2), ss. 304-323.

D. Ilshko, *Religious Education in Latvia*, Religious Education in Europe, Situation And Current Trends İn Schools. Kuyk E. Jensen R., Lankshear D., Löh Manna E., Schreiner P. IKO Publishing House, Oslo, Norway 2007.

D. W. Lankshear, *Religious Education in England and Wales*. Religious Education in Europe. Situation and Current Trends in Schools. Kuyk E., Jensen R., Lankshear D., Löh Manna E., Schreiner P. IKO Publishing House, Oslo, Norway. 2007.

Dağlı Süleyman, “Velilerin Özel Dershaneler Hakkındaki Görüş ve Beklentileri (Kahramanmaraş Örneği)”, Yüksek Lisan Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, 2006.

Demir Ekrem, “Kur’an’ın Eğitim ve Öğretime Verdiği Önem ve Türkiye’de Kur’an Eğitiminin Serüveni”, *Kur’an’i Hayat Dergisi*, S:4 (Ocak-Şubat) 2009.

Department for Education-DfE. (2013). RE: *The Truth Unmasked The Supply Of And Support For Religious Education Teachers*, An Inquiry By The All Party Parliamentary Group On Religious Education. Research Report. Available at online:

http://www.retoday.org.uk/media/display/APPG_RE_-_The_Truth_Unmasked.pdf.

Erişim Tarihi:11.02.2015.

Dewey John, “Religious Education as Conditioned by Modern Psychology and Pedagogy”, The Middle Works, 1899-1924 (Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1977).

Dewey John, *Experience and Education*, New York: Macmillan,1938.

Dinç Erkan, Dere İlker ve Koluman Serkan, “Kademeler Arası Geçiş Uygulamalarına Yönelik Görüşler ve Deneyimler” *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2014, 7 (17), ss. 1-27.

Doğan Recai ve Tosun Cemal, *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık, 2002.

Doğan Soner ve Oktay, Yücel, “Liselere Geçiş Sınavı (LGS) Hazırlık Sürecinin Değerlendirilmesi,” *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, (2022). 11 (2) , 963-992, 2022.

Dönmez Cengiz, “Atatürk ve Cumhuriyet Döneminde Ortaöğretim”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (14), 2005, ss. 255-268.

E. Kuyk, *Religious Education in Europe. Situation and Current Trends in Schools*. IKO Publishing House, Oslo, Norway, 2007.

EFTRE. *Religious Education in Finland*. 2011 Available at online: <http://www.mmiweb.org.uk/efre/reeurope.html>. Erişim Tarihi:16.04.2015.

Erdoğan Tezci ve Bahadır Köksalan, “Yapılandırmacı Eğitim ve Öğretim Yaklaşımları,” *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*; 2007, ss.73-78.

Ergün Mustafa, *Atatürk Devri Türk Eğitimi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları, 1982.

Ertuğ Can, “Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler” *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal Of Qualitative Research In Education*, (2019). 7(4), 1618-1650.

Ertürk Selahattin, *Eğitimde Program Geliştirme*, 9. Baskı, Ankara 1997.

Eşme, İsa, *Liseden Üniversiteye Dar Geçit, Türkiye’de Yükseköğretime Geçiş Sistemi*. İstanbul: FMV Yayınları, 2014.

Eugene O. Iheoma, *Philosophy of Religious Education: An Introduction*, Fourth Dimension Publishers, Enugu, 1997.

Ev Hacer Aşık, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Öğretmeninin Nitelik ve Mesleki Yeterlilikleri”, *İlköğretim Online* 10, sy. 2 (Haziran 2011): 523-38.

Evin Gencil İlke ve Özbaşı Durmuş, “Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Alanına Yönelik Yeterlik Algılarının İncelenmesi”, *İlköğretim Online* 12, sy. 1 (Mart 2013): 190-201.

F. Itulua and Abumere, *The Significance of Religious Education in Local Primary Schools*. IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSRJHSS), 6 (6), 69-94. 2013.

F. Pajer, *Religious Education in Italy*. Religious Education in Europe. Situation and Current Trends in Schools. Kuyk E., Jensen R., Lankshear D., Löh Manna E., Schreiner P. IKO Publishing House, Oslo, Norway, 2007.

Furat Ayşe Zişan, “Din Okuryazarlığı: Din Eğitimi Felsefesi Açısından Temel Bir Kavram”, *Marife*, Kış 2012, ss. 9-24.

G. Radermacher-de Ridder, -H. Verkest, *Religious Education in Belgium*. Kuyk E., Jensen R., Lankshear D., Löh Manna E., Schreiner P. (eds.). Religious Education in Europe. Situation and Current Trends in Schools. IKO Publishing House, Oslo, Norway. 2007.

Grimmit Michael, “Contemporary Pedagogies of Religious Education: What are they?”, *Pedagogies of Religious Education*, (UK, McCrimmons, 2000): 24-52.

Grimmitt Michael, *Religious Education and Human Development* (Great Waking: McCrimmon Publishing Company). 1987.

Grimmitt Micheal, *Pedagogies of Religious Education: Case Studies In The Research And Development Of Good Pedagogic Practice In RE*, McCrimmon Publishing, Essex, 2000.

Grimmitt, Michael, *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE*. Great Waking, UK: McCrimmon Publishing Company. 2000.

Guenter Lewy, *Why America Needs Religion: Secular Modernity and Its Discontents*, Grand Rapids, Michigan: William B. Eerdmans Pub., 1996.

Gurbet Kızıltan, “Din Öğretiminde Sosyal Bilim Yaklaşımı: James Michael Lee Örneği”, Bursa Uludağ Üniversitesi, Doktora Tezi, 2021.

Güler Neşe, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Pegem Akademi, Ankara, 2023.

Gündoğdu Yusuf. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Ölçme Araçları”, *Journal of Istanbul University Faculty of Theology*, sy. 27 (Eylül 2013): 85-112.

Gündoğdu, Kerim, Emine Kızıltaş ve Nesrin Çimen. “Seviye Belirleme Sınavına (SBS) İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri (Erzurum il örneği)”. *İlköğretim Online* 9, sy. 1 316-330. (Mart 2010): ss.328-329.

Gündoğdu, Yusuf Bahri, “ İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri (İstanbul Örneği)” Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, 2011.

Güneş Firdevs, “Okuryazarlık Kavramı ve Düzeyleri”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1994, S. 2.

Güneş, Korukçu, Polat ve diğerleri, *Düşünen Sınıflar İçin Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretimi, 4. Sınıf*, ed: Cemal Tosun, Mizrap Polat, Pegem Akademi, 2013.

H. Ekkehart-Pollit, *Religious Education in Avustria. Religious Education in Europe*. Situation and current trends in schools. Kuyk E. , Jensen R., Lankshear D., Löh Manna E., Schreiner P. IKO Publishing House, Osla, Norway. 2007.

Hatice Asaroğlu, “Teolojik Din Eğitimi Yaklaşımı: Johannes Hofinger Örneği”, Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, 2019.

Hull M. John, “Demokratik Çoğulcu Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirme”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları*, Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar (İstanbul, 28-30 Mart 2001), (Ankara, MEB Yayınları, 2003).

İlk Mekteplerin Müfredat Programı, Maarif Vekâleti İlk Tedrisat Dairesi, Matbaa-i Amire, İstanbul 1341(1925).

İnci Yazıcı, “Türk ve Kanada Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması”, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, 2009.

İpek Cemalettin, “Velilerin okul tutumu ve eğitime katılım düzeyleri ile aileye bağlı bazı faktörlerin ilköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınavları (SBS) üzerindeki etkisi.” *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2): 69-79. 2011, ss.77-78.

J.R. Kilchsperger, *Religious Education in Switzerland*. Religious Education in Europe. Situation and Current Trends in Schools. Kuyk E., Jensen R., Lankshear D., Löh Manna E., Schreiner P. IKO Publishing House, Oslo, Norway, 2007.

Jean-François and Massimo Amadio, “Teaching Time Allocated to Religious Education in Official Timetables,” *Prospects*, vol. XXXIII, no. 2 (June 2003); ss. 211-217.

Kahveci Sevgi Serdar, “Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sisteminde Uygulanan Sınavların Ailelere Maliyetinin Ailelerin Toplam Eğitim Harcamaları İçindeki Payı”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, 2009.

Kan Adnan, *Ölçmenin temel kavramları*, Atılğan, H. (Ed.) Eğitimde ölçme ve değerlendirme (11. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık. 2018.

Kantos Züleyha Ertan, *Federal Almanya Cumhuriyeti Eğitim Sistemi*, Karşılaştırmalı Eğitim, Ali Balcı (edt). Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2007.

Kara Halis Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi*, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul, 2014.

Karaağaç Zeliha, “Avrupa Ülkelerindeki Din Eğitimi ve Öğretiminin; Eğitim Politikaları, Programları ve Uygulamaları Açısından Araştırılması ve İncelenmesi”, Uzmanlık Tezi, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, 2016.

Karadeveci Elvan, “Okul Müdürlerinin Öğretmen Performans Değerlendirme Yeterliliklerinin Okul Müdürleri ve Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 2022, ss.55-61.

Karakoç Alatl, Betül, ve Ömay Çokluk Bökeoğlu. “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA-2012) Okuryazarlık Testlerinin Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi”. İlköğretim Onlinet.y., 1096-1115.

Kaşıkçı, Yusuf, “Ortaöğretime Geçiş Sınavları Üzerine Bir Araştırma; Fen Bilimleri Örneği,” Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, 2018.

Kaya Mevlüt ve Nazıroğlu Bayramali, “İlahiyat Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Derslerinin Tarihi Gelişimi, Modern Dönemde İlahiyat Eğitimi”, *Müfredatı ve Yöntem Tartışmaları*, (Uluslararası Katılımlı Çalıştay 19-25 Temmuz 2010), 2011, s. 125-141.

Kaya Umut, “İlahiyat Öğrencilerinin Ölçme ve Değerlendirme Dersi Tutumları” *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2021, 12, ss.121-145.

Kaymakçan Recep, “Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler”, *Ekev Akademi Dergisi*, Yıl: 10 Sayı: 27 (Bahar 2006).

Kelecioğlu Hülya, “Ortaöğretim öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavları ve sınavın öğrenimlerine etkisi hakkında görüşleri” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23: 135-144. 2022.

Kesgin

Safiye, “Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlak Eğitimi”, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, 2010.

Keyifli Şükrü, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Bazı Tavsiyeler”, *Din Öğretimi Dergisi*, S.15, (Nisan-Mayıs, Haziran), Ankara, 1988, ss.61-64.

Kırbaç Metin, Balı Onur ve Macit Esra, “Eğitim Sisteminde Geri Bildirim ile İlgili Öğretmen Görüşleri”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2017, 4(7), 57-74.

Kızılabdullah Yıldız, “Yapılandırımcılık yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçeklemesine Etkisi”, *AÜİFD XLIX* (2008), sayı, II, s. 197-215.

Kilimci Songül, “Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması”, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, 2006.

Knight Philip “John. Dewey’s ‘Religion and our Schools’ Ninety Years On”, *British Journal of Religious Education*, 20:2, 1998, 70-79.

Koc Ahmet, “İlahiyat fakültesi (İlahiyat lisans programı) öğrencilerinin sorunları ve beklentileri”, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (25), 2003, ss. 25-64.

Koç Ahmet, “İlahiyat Fakültesi (İlahiyat Lisans Programı) Öğrencilerinin Sorunları Ve Beklentileri”, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (25), 2003, ss. 25-64.

Kolcuoğlu Banu ve Boylu Emrah “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Okuryazarlıkları Üzerine Bir İnceleme” *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (2024). 28 (1), 249-272.

Köseoğlu Fitnat ve Kavak Nusret, “Fen Öğretiminde Yapılandırımcı Yaklaşım”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 21, Sayı 1, Ankara 2001, s. 139-148.

Köseoğlu Sıdıka, “Kadın Yetişkinlerin Din Eğitiminde Değerler Eğitimi: Kur’an Kursları Örneği”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, 2018.

Köylü Mustafa ve Turan İbrahim, *Karşılaştırmalı Din Eğitimi*, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2014.

Kuşcuoğlu Aslıhan, “Finlandiya’da Din Eğitimi”, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, 2016.

Kuzu Yasemin, Kuzu Orhan ve Gelbal Selahattin, “TEOG ve LGS Sistemlerinin Öğrenci, Öğretmen, Veli ve Öğretmen Velilerin Görüşleri Açısından İncelenmesi”, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2019, 5(1), ss. 112- 130.

L. Pepin, L. *Teaching about Religions in European School Systems Policy Issues and Trends*. NEF Initiative on Religion and Democracy in Europe. 2009.

Lee, J. M. *Religious education and theology*, Jeff Astley (Ed.), Theological perspectives on Christian formation: A reader on theology and Christian education inside (pp. 45-68). W.B. Eerdmans Publishing Company, 1996.

M. Ayuso, A, Gamba, & J.M Sanchez, “İspanya’da Din Eğitimi” (İ. Başkurt, Çev.). *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*,19, 113-138. 2009 (orijinal yayın tarihi 2005).

M. K. Monrad, *Religious Education in Denmark*. Kuyk E., Jensen R., Lankshear D., Löh Manna E., Schreiner P. (eds.). Religious Education in Europe. Situation and Current Trends in Schools. IKO Publishing House, Oslo, Norway. 2007.

M., Kostikova And V. Kuzhuharov, *Religious Education in Russia*. Religious Education in Europe. Situation and Current Trends in Schools. Kuyk E. Jensen R., Lankshear D., Löh Manna E., Schreiner P. IKO Publishing House, Oslo, Norway 2007.

McGrady A.G., *Religious Education in the Republic of Ireland*. Religious Education in Europe. Situation and Current Trends in Schools. Kuyk E., Jensen R., Lankshear D., Löh Manna E., Schreiner P. IKO Publishing House, Oslo, Norway. 2007.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), http://mevzuat.meb.gov.tr/html/sura_1/sura_1.html, erişim tarihi: (13.11.14).

MEB, *Sıkça Sorulan Sorular*. Ankara: MEB. <http://oges.meb.gov.tr/ssoru.htm>. 2013. Erişim Tarihi: 20.01.2023.

MEB, “64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi”, <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2007/64sorudaoges/oges64soru.pdf>, Erişim Tarihi: 25.11.14.

MEB, Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (Düz.), (28-30 Mart 2001 İstanbul), MEB Yayınları, Ankara, 2003.

MEB, Teftiş Kurulu Başkanlığı, *Ortaöğretime Geçiş Sisteminde SBS ve Yeni Bir Model*, Ankara, 2010.

Mehmet Ali Zengin, “AİHM’nin Hasan ve Eylem Zengin-Türkiye Kararının Değerlendirilmesi”. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* 19, S. 2 (Aralık 2011): 41-67.

Mehmet Nuri Gömleksiz ve Ayşe Ülkü Kan, ”Eğitimde Duyuşsal Boyut ve Duyuşsal Öğrenme”, *Journal of Turkish Studies*, *Turkish Studies: International Periodical Forthe Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 7(1), (2012). 1159-1177.

Michael Quinn Patton, *How to use Qualitative Methods in Evaluation*, London: Sage Publication, 1987.

Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretime Geçiş Tercih ve Yerleştirme Kılavuzu, 2018.

Moore, Diane L. “Overcoming Religious Illiteracy: A Cultural Studies Approach”, *World History Connected*, Year, 2006/4, S. 1.

Morgan, D. L. *Focus Groups As Qualitative Research* (C. 16). New York: Sage Publications. 1996.

Morse, J. M. *Mixed Method Design: Principles And Procedures*, New York: Routledge, 2016.

Mustafa Yılmaz, Avusturya’da Din Eğitimi, *Diasporada Din Eğitimi*, Ed. Hasan Sözen, Ankara: GAV Perspektif, 2023.

Nartgün Zekeriya, *Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Ölçme Değerlendirme*, Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi, M. Hesapçıoğlu ve A. Durmuş (Ed.), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2006.

Nazıroğlu, Bayramali, *Derdimiz İlahiyat Akademisyenlerin Gözünden İçerik Kritik Bakış*, İstanbul: Meta Morfoz Yayıncılık, 2020.

Nedvi Ebul Hasan Ali Haseni, *Makalatün İslamiyyetünfi’l-Fikri ve’d-Da’ve*, Beyrut, 2004.

Newell, E. J. *James Michael Lee’s Social Science Religious Instruction*, Teachers College Columbia University. 2004.

Önal İnci, “Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuryazarlık: Türkiye Deneyimi”, *Bilgi Dünyası*, 2010, S. 11.

Özçelik Durmuş Ali, *Ölçme ve Değerlendirme*, Pegem Akademi, (5. Baskı) Ankara, 2016.

Özgüven İbrahim Ethem, *Psikolojik Testler*, Ankara: Yeni Doğu Matbaası, 1994.

Özoğlu, Ç. Süleyman, “Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı, Bildiri ve Tartışmalar”, Din Öğretimin Eğitim Bilimleri Boyutu, İnönü Üniversitesi.

Öztürk Filiz Zayimoğlu ve Aksoy Hakan, “Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Modelinin 8. Sınıf Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği)”, *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2014, 33(2), ss.439-454.

P. Fiala, and J. Hanus, *Religious Education in Czech Republic*. Religious Education in Europe. Situation and Current Trends in Schools. Kuyk E., Jensen R., Lankshear D., Löh Manna E., Schreiner P. IKO Publishing House, Oslo, Norway. 2007.

Pellegrino W. James, *Knowing What Students Know*, James W. Pellegrino, Naomi Chudowsky, and Robert Glaser, editors, National Academy Press, Washington, Dc, 2001.

Philipp Mayring, Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş, Çev: Adnan Gümüş, M. Sezai Durgun, *Baki Kitabevi*, Adana, 2000.

Reyhanlıoğlu Çiğdem ve Tiryaki, İsmail, “Ülkemizde Gerçekleştirilen Ölçme ve Değerlendirme Faaliyetlerine Genel Bir Bakış”, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2021, 9 (16), 70-93.

Robert Jackson, “Avrupa’da Kurumlar ve Din Öğretimi-Öğreniminin Kamusal Alandaki Genel Eğitime Katkısı”, *Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi*, editör, İlyas Çelebi, Ensar Neşriyatı, İstanbul, 2007.

Sarıer Yılmaz, “Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) Ve PISA Sonuçları Işığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi”, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3): 2010, ss.107-129. s.124.

Sarıer Yılmaz, “Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) Ve PISA Sonuçları Işığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi”, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3): 2010, ss.107-129.

Sekin Sefa. “Türkiye’de Ezberci Öğretim ve Nedenleri”, *Marmara Coğrafya Dergisi* 0/18, (2008), 211-221.

Selçuk Mualla, “Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı, Bildiri ve Tartışmalar”, *Din Öğretiminde Yeni Açılımlar, İnönü Üniversitesi*, s. 172.

SETA, *Türkiye’de Ortaöğretimin Geleceği: Hiyerarşi mi, Eşitlik mi?*, S: 69, Ağustos, 2013.

Sevil Büyükalın Filiz, *Eğitimle İlgili Kavramlar*, Eğitim Bilimine Giriş, M. Çağatay Özdemir (Ed.), Ankara: Ekinoks Yayınları, 2006.

Sevüktekin Salih, “YGS Hazırlık Sürecindeki Lise Son Sınıf ve Mezun Olan Öğrencilerin Sınav Kaygıları İle İlişkili Özelliklerin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, 2017.

Sharan B. Merriam, Nitel Araştırma (Edt. Çev. S. Turan). *Nobel Yayın Dağıtım*, Ankara, 2013.

Smart, Ninian, *Secular Education and the Logic of Religion*, London: Faber & Faber, 1968.

Şad Süleyman Nihad ve Şahiner Yusuf Kenan, “Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sistemine İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri”, *İlköğretim Online*, 2016, 15(1), ss. 53-76.

Şahin Semiha, “Ortaöğretime Geçiş Sınavının İlköğretim Okulları ve Öğrencileri Üzerine Etkileri”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 2009, 34, (362): ss.15-21.

Şahin Semiha, Baş Aslı Uz, Hale Sucuoğlu ve Fırat Necla Şahin, “İlköğretim Okulu Öğrenci İle Öğretmenlerinin Ortaöğretime Geçiş Sistemine İlişkin Görüşleri”, *International Journal of Human Sciences*, 2012, 9(2), ss.847-878.

Şenay Bülent, “Avrupa Birliğinin Dini Kimliği ve Avrupa’da Dinler: Hristiyanlık, Yahudilik, Hinduizm, Budizm ve İslam”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 2002.

Şimşek Eyüp, “Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algıları: Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği” *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, AUID 11, (Aralık 2018): 59-80.

Şimşek Vahdeddin, “Farklı Değişkenlere Göre DKAB Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutumları”. *Dini Araştırmalar* 25/63 (Aralık 2022), 553-578.

Tahiroğlu Mustafa ve Çetin Turhan, “Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi ve Diğer Duyuşsal Süreçlerde Ölçme ve Değerlendirme: Sorunlar ve Çözüme Yönelik Etkinlik Örnekleri.” *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2019, 17(38), 295-331. s.299.

Tan Şeref, *Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme KPSS El Kitabı* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. 2019.

TED, *Ortaöğretime ve Yükseköğretime Geçiş Sistemi*, Ankara: TED Yayınları, 2010.

Toker Fethi, *Türkiye’de Yükseköğretime Giriş*, Ankara: ÖSYM Yayınları, 1997.

Tosun Cemal, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Ankara: Pegem Akademi, Yay.,4. Baskı, 2010.

Turan E. Zehra, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yeterlikleri: Veli Beklentileri”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2017, 17 (2), ss. 185-204.

Turgut M. Fuat ve Baykul Yaşar, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, (4. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2012.

Türkben Tuncay, “Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğrenme Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri”, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2022, 13 (25), ss. 45-72.

Ulu Anıl, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri İle Programın Önerdiği Tekniklerin Karşılaştırılması: Kahramanmaraş Örneği”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, 2011.

Uludüz Hatice, “Finlandiya ve Türkiye Temel Eğitim Sistemine Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım”, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, 2016.

Uzunpolat, Yakup ve Çakmak, Ahmet. “Yükseköğretim Kurumları Sınavında Çıkan DKAB Sorularının Ortaöğretim DKAB Öğretim Programı Çerçevesinde Analizi”. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 32 (Eylül 2023), 371-393.

Yenice Nilgün, Özden Barış, Tunç Gizem Alpak, “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımlarını Kullanmaya Yönelik Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi”, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Aralık 2014, 5(2), 17-29.

Yıldırım Ali ve Şimşek Hasan, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemi*, 6. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları, 2006.

Yıldırım Lokman ve Şimşek Vahdettin, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeylerini Belirlemeye Dair Nitel Bir Araştırma” *Journal of Current Researches on Social Sciences*, (2024). 14 (1), 13-44.

Yıldırım Lokman, “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerince Uygulanma Düzeylerinin İncelenmesi ve Araştırılması”, Uzmanlık Tezi, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, 2015.

Yıldırım, Ali, *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, 2. Baskı, Çizgi Kitabevi, Konya, 2022.

Yıldız Kızılabdullah ve Tuğrul Yürük, “Din Eğitimi Modelleri Çerçevesinde Türkiye’deki Din Eğitimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme”, *Dini Araştırmalar*, 11/32, (Eylül-Aralık 2008): 107-129.

Yıldız Mehmet ve Genç, M. Fatih, “Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar”, *İLTED*, Erzurum 2016/1, sayı: 45, ss. 45-80, s.48.

Yılmaz Sibel, “Merkezi Sınavların Okul Kültürüne Yansımalarının Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, 2017.

Yücesu Atilla, “1994-2004 Yılları Arasında Liselere Giriş Sınavı’nda (LGS) Çıkmış Türkçe Sorularının Dil Bilgisi Açısından İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, 2005.

Z. Kodelja, *Religious Education in Slovenia*. Religious Education in Europe. Situation and Current Trends in Schools. Kuyk E., Jensen R., Lankshear D., Löh Manna E., Schreiner P. IKO Publishing House, Oslo, Norway. 2007.

Zayimoğlu Öztürk Filiz ve Aksoy Hakan, “Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Modelinin 8. Sınıf Öğrenci- Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği),” *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2014, 33(2), 439-454.

Zengin Halise Kader, “Almanya’da İslam Din Öğretimi Modelleri (Bavyera Örneği)” Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, 2007.

Zengin Mahmut, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*, İstanbul: Dem Yayınları, 2011.

Zengin Mahmut, *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Bağlamında Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi*, Değerler Eğitimi Merkezi (DEM), İstanbul, 2017.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

<http://kirsehir.meb.gov.tr/www/8-siniflar-icin-liselere-gecis-sinavi-ornek-sorular/icerik/1350>. Erişim Tarihi: 07.02.19.

http://www.turkcebilgi.com/maarif_bakanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1_kolejleri#bilgi. Erişim tarihi: 17.11.14.

<https://dogm.meb.gov.tr/www/egitim-programlari-arsiv/icerik/2064> Erişim Tarihi: 05.06.2024.

<https://ogm.meb.gov.tr/www/yksye-dogru-2024-turkiye-geneli-cevrim-ici-deneme-sinavi/icerik/2022>, Erişim Tarihi: 07.06.2024.

<https://toad.halileksi.net/> Erişim Tarihi: 21.08.2021.

<https://www.aa.com.tr/tr/egitim/universite-sinavinda-ygs-lys-ayrimi-kalkiyor/919981>, Erişim Tarihi: (06.01.2024).

https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_01/26095156_YOKBS_BaYvu_ru_ve_Uygulama_KYlavuzu_2024.pdf, Erişim Tarihi: 18.05.2024.

https://www.msu.edu.tr/tanitim/KHO/KHO_11_Ocak.pdf, Erişim Tarihi: 18.05.2024.

Hürriyet, “SBS kalkıyor”, (3 Temmuz 2013), <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/23643000.asp>, Erişim Tarihi, 06.02.2023.

MEB, Merkezi Sistem Sınav Yönergesi, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/5855_0.html, Erişim Tarihi: 23.11.2014.

MEB, OKS Tercih Kılavuzu, <http://www.memurlar.net/haber/53516/>, Erişim Tarihi: 23.11.2014.

MEB, Ortaöğretime Geçiş Modeli Basın Açıklaması, <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2007/egitek/oks2007/oks2007basinaciklamasi.pdf>, s.5, 2007, Erişim Tarihi: 01.12.2014.

TTKB (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı), Heyet-i İlmiyeler, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06022003_heyeti_ilmiye.pdf, Erişim Tarihi: 12.01.2015.

TTKB, (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı),
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/05093759_1_sura.pdf. Erişim Tarihi:
(13.11.14).



EKLER

Ek 1: Etik Kurul İzin Belgeleri



T.C
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : 85434274-050.04.04 /195081
Konu : Etik Kurul Kararı Hakkında

28.07.2021

Sayın Lokman YILDIRIM

İlgi: 28/05/2021 tarihli başvurunuz.

"Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinin Kadememler Arası Geçişte Uygulanan Sınavlara Dâhil Edilmesinin Ders Başarısına Etkisi (Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde)" başlıklı teziniz ile ilgili olarak Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulunun 05/07/2021 tarihli toplantısında alınan 12/246 sayılı kararın bir örneği ilişikte gönderilmektedir. Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Ercan BAYAZIT
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKLER:
Karar Örneği (1 sayfa)

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 05/07/2021
Toplantı Sayısı : 12
Karar Sayısı : 246

246- Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Lokman Yıldırım**'ın "Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinin Kadememler Arası Geçişte Uygulanan Sınavlara Dâhil Edilmesinin Ders Başarısına Etkisi (Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde)" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Lokman Yıldırım**'ın "Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinin Kadememler Arası Geçişte Uygulanan Sınavlara Dâhil Edilmesinin Ders Başarısına Etkisi (Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde)" başlıklı tezi ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

ASLININ AYNI
05/07/2021

Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

Ek 2: MEB Uygulama İzin Belgesi



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-14588481-605.99-99031166
Konu : Araştırma İzni

18.03.2024

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 04.03.2024 tarihli ve E-14267719-302.14.01-1286225 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi Lokman YILDIRIM'ın "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Kademeler Arası Geçişte Uygulanan Merkezi Sınavlara Dahil Edilmesinin Derse Etkisine Yönelik Nitel Bir Araştırma (Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde)" başlıklı tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı ortaokul ve liselerde yapılacak uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup çalışma tamamlandıktan sonra çalışmanın bir nüshasının 30 iş günü içerisinde arge06_arastirma@meb.gov.tr adresine PDF olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Burhan İNAN
Vali a.
Milli Eğitim Müdür V.

Ek: Uygulama Araçları (3 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Ankara Üniversitesi

Bilgi :
9 Merkez İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-oby>

Telefon No :

Bilgi için: Ebru ÖZBEK

E-Posta :

Unvan : Manur

Kap Adresi : meb@hs01.kap.tr

İnternet Adresi : Faks :

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakosgeu.meb.gov.tr> adresinden 4a7c-e6a4-3019-b64c-2abc koda ile teyit edilebilir.

Ek 3: Görüşme Formu

Merhabalar, ben Lokman YILDIRIM. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Din Eğitimi Anabilim Dalında Doktora öğrencisiyim. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin ortaöğretime geçişte uygulanan sınavlara dâhil edilmesinin derse etkisine yönelik nitel bir araştırma yapıyorum ve sizinle bu konu hakkında görüşmek istiyorum. Bu görüşmede amacım; DKAB dersinin, tarihsel gelişiminde zaman zaman temel ders olarak zaman zaman ise seçmeli olarak kademeler arası sınavlara dâhil edilmesinin dersi nasıl etkilediği, öğrencilerin gerek derse ilgisi, yönelimi, önem vermesi gerekse dersin öğretmenine karşı yaklaşımının etkilenip etkilenmediğini ortaya çıkarmaktır. Böylelikle hem şimdiye kadar bu konuda alınmış kararların yerinelik tespiti hem de bu konuda atılacak adımlara ışık tutacak bütüncül bir değerlendirmeye ulaşmayı amaçlanmaktayım.

- *Araştırmamızda kimliğinize yönelik hiçbir bilgi belirtilmeyecektir. Bu araştırmada elde edilen veriler yalnızca araştırma için kullanılacak, hiçbir kişi ya da kuruma verilmeyecektir.*
- *Hiçbir şekilde burada açıkladığınız görüşleriniz nedeniyle maddi ve manevi zarar görmeyeceksiniz.*
- *Görüşme kaydedilecektir. Araştırma sona erdikten sonra ise tüm kayıtlar silinecektir.*
- *İstediğiniz zaman görüşmeyi sonlandırabilirsiniz.*
- *Bu görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. Sorularıma içtenlikle yanıt vereceğinizi ümit ediyorum. İlginiz ve zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim. İzin vererseniz sorulara başlamak istiyorum.*

Lokman YILDIRIM

Görüşme No:

Görüşme Tarihi ve Saati:

Görüşme Süresi:

Bilgilendirilmiş Onam ID:

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyet	Kadın / Erkek
Yaş	
Kıdem	
Alınan Hizmet İçi Kurs Sayısı	
Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Alınan Ekstra Sertifikalar	
Mezun Olunan Üniversite	
Mezun Olunan Fakülte	
Çalışılan Okul	
Eğitim durumu	Lisans / Y. Lisans/ Doktora

GÖRÜŞME SORULARI

1. Ölme değerlendirme denilince aklınıza ne geliyor? Bu kavramları nasıl tanımlarsınız?
2. Ölçme değerlendirmenin amaçları ve önemi hakkında neler söylemek istersiniz?

Sondalar:

- Öğretmen açısından
- Öğrenci açısından
- Program açısından
- Eğitim sistemi açısından

3. Lisans eğitiminizde ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bir eğitim aldığınızı düşünüyor musunuz?

Sondalar:

Öğretmenin cevabı ‘evet’ ise;

- Aldığınız dersi etkinlik açısından değerlendirir misiniz?
- Aldığınız dersi teori-uygulama açısından değerlendirir misiniz?

Öğretmenin cevabı ‘hayır’ ise;

- Bu konuda bilgilenme ihtiyacınızı nasıl karşıladınız?/ Bu konuda eğitim almak ister miydiniz?
 - Şimdiye kadar ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında hizmet içi eğitim aldınız mı?
4. Kendinize ölçme ve değerlendirme yeterliliği alanında 1’den 10’a kadar bir puan verecek olsaydınız kaç verirdiniz? Neden?
 5. Dersinizde yaptığınız ölçme ve değerlendirmelerde hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?
 6. Dersinizde ölçme ve değerlendirme yaparken karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Bunları aşma konusunda nasıl bir yol izliyorsunuz?
 7. Sizce DKAB dersinde ölçme değerlendirme yapılabilir mi?
 - Evetse ne şekilde nasıl?
 - Hayırsa neden?
 8. Sizce DKAB dersi ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi sınavlarda yer almalı mıdır?
 - Neden?
 9. DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer alma biçimi (test, sekizinci sınıf konularıyla sınırlı olma, YKS için 9/12 sınıfları kapsamama, yokladığı kazanımlar vb.) hakkında ne söylemek istersiniz?
 10. DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer alması öğrenci ve velilerin derse bakış, önem verme, ilgili olma gibi hususlar açısından nasıl etkilemiştir?
 11. DKAB dersinin bu kararlarla sınav endüstrisine dahil olmasının size yansıyan boyutları nelerdir? (DYK’larda yer alması, test, özel ders vb...)
 12. Önceki sınav sistemlerinin uygulamada olduğu zamanlarda DKAB dersine öğrencinin ilgisi yaklaşımı ile şimdiki sınav sisteminde öğrencinin ilgisi yaklaşımını karşılaştıracak olsanız neler söylersiniz?

Ek 4: Bilgilendirilmiş Onam Formları

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinin Kademeler Arası Geçişte Uygulanan Merkezi Sınavlara Dâhil Edilmesinin Derse Etkisi adıyla, Lokman Yıldırım tarafından 2023-2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: DKAB öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye dair yaklaşımları, bu alanda almış oldukları eğitimler, ölçme değerlendirme yaparken karşılaştığı zorluklar ile kademeler arası geçişte uygulanan merkezi sınavlara temel bir ders olarak dâhil edilen DKAB dersinin bu uygulamadan nasıl etkilendiği, öğrencinin derse ve öğretmene bakış açısında meydana gelen değişimler, DKAB öğretmenlerinin bu uygulama ile sınav endüstrisine katılmasının öğretmen, öğrenci ve ders üzerindeki etkileri, DKAB dersinde sınavın imkânı ve uygulama sürecinde karşılaşılan temel sorunların belirlenmesi ve bu sorunların aşılması için önerilen adımların incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma Ox Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Okullar

Araştırma Uygulaması: O Anket

OX Görüşme

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz. Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra

bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

Saygılarımızla.

Araştırmacı : Lokman YILDIRIM

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

..../...../.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

ÖZET

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME ANLAYIŞLARI VE DERSİN MERKEZİ SINAVLARA DÂHİL EDİLMESİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Lokman YILDIRIM

Doktora Tezi: Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı (Din Eğitimi)

Danışman: Prof. Dr. Yıldız KIZILABDULLAH

2024- 348 Sayfa+XI Sayfa

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (DKAB) öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye dair yaklaşımları, bu alanda almış oldukları eğitimler, ölçme değerlendirme yaparken karşılaştığı zorluklar ile kademeler arası geçişte uygulanan merkezi sınavlara temel bir ders olarak dâhil edilen DKAB dersinin bu uygulamadan nasıl etkilendiğini belirlemek önemlidir. Öğrencinin derse ve öğretmene bakış açısında meydana gelen değişimler, DKAB öğretmenlerinin bu uygulama ile sınav endüstrisine katılmasının öğretmen, öğrenci ve ders üzerindeki etkileri, DKAB dersinde sınavın imkânı ve uygulama sürecinde karşılaşılan temel sorunların belirlenmesi ve bu sorunların aşılması için önerilen adımların incelenmesi araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında farklı değişkenler (kıdem, yaş, cinsiyet, mezun olunan fakülte vb.) dikkate alınarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme kavramlarını nasıl tanımladıkları, DKAB dersinde ölçme ve değerlendirmenin imkânı üzerine görüşleri, merkezi sınavlara bakışları ve DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil edilmesinin öğrenci ve veli açısından derse etkisini anlamak ve bu durumu öğretmenlerin nasıl yorumladıklarını açığa çıkarmak

amacıyla araştırma nitel araştırma “*durum çalışması*” deseni /modeli ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma gurubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ankara ili, merkez, ilçe ve köylerinde görev yapan ve mesleki kıdemi en az on beş yıl olan, merkezi sınavların yapıldığı sınıflarda DKAB dersi anlatmış ve DKAB dersinin merkezi sınavlarda temel derslerden biri olarak yer almasının derse, öğrenciye, öğretmene etkisi konusunda fikir beyan etmek isteyen gönüllü 20 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik kavramsal hâkimiyetlerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet öncesi ve hizmet içi süreçlerde yeterli eğitim almadıklarını düşündükleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz değerlendirmelerinin yüksek olduğu görülmüştür. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, DKAB dersinde ölçme ve değerlendirmenin mümkün ve hatta gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenler, DKAB dersinde ölçme ve değerlendirme yapmanın çeşitli fiziksel ve altyapı eksikliklerinin yanı sıra dersin yapısı, derse öğrenciler, öğretmenler, veliler ve idareciler tarafından yüklenen anlamlar gibi çeşitli açılardan zorluklar barındırdığını vurgulamışlardır. Katılımcıların daha çok geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandıkları ve duyuşsal becerileri ölçmeye yönelik ne yapılması gerektiği konusunda bir arayış içinde oldukları diğer önemli bulgulardandır. Katılımcıların çoğunluğu, DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil edilmesinin doğru bir karar olduğunu düşünmektedir. Bu durumu, dersin ciddiye alınması, ilgiyle karşılanması ve müfredattaki konumunun pratikte de gerçekleştirilmesi açısından desteklemektedirler. Ancak, dersin mekanikleşmesi ve araçsallaşması gibi tehlikelere de dikkat çeken katılımcılar, DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer alma biçiminin uygun olmadığını

düşünmektedir. Ayrıca, muafiyet mekanizmasının sınavlara yansımada, gerek muaf olanlar gerekse muaf olmayanlar açısından bazı dezavantajlar barındırdığı tespit edilmiştir. Katılımcılara göre, DKAB dersi merkezi sınavlara dâhil edilmekle birlikte diğer dersler kadar olmasa da sınav endüstrisine dâhil olmuştur. Bu durumun, dersi ve ders materyallerini araçsallaştırma, mekanikleştirme ve dersin ruhunu kaybetme riski taşıdığı sınav endüstrisinin getirdiği ekonomik ilişkilerin öğretmen profiline dönüştürebilecek bir potansiyele sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu konudaki görüşler, ilgili temalarda detayları ile ele alınmış, yorumlanmış ve tartışılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: DKAB öğretmenleri, Ölçme Değerlendirme, Merkezi sınavlar, Sınav Endüstrisi

ABSTRACT

RELİGİOUS CULTURE AND ETHİCS TEACHERS' UNDERSTANDING OF MEASUREMENT AND EVALUATION AND THEIR VIEWS ON THE INCLUSION OF THE COURSE İN CENTRAL EXAMİNATIONS

Lokman YILDIRIM

**Doctoral Thesis: Department of Philosophy and Religious Sciences (Religious
Education)**

Supervisor: Prof. Dr. Yıldız KIZILABDULLAH

2024- 348 Pages+XI Pages

Religious Culture and Ethics (RCE) curriculum constitutes a fundamental component of educational frameworks in many regions, playing a pivotal role in shaping students' ethical and cultural awareness. Integral to effective RCE instruction is the assessment and evaluation of student learning outcomes, yet the approaches employed by teachers and the implications of assessment practices on educational dynamics remain underexplored. This study endeavors to bridge this gap by examining RCE teachers' perspectives on assessment and evaluation, elucidating the challenges encountered, and analyzing the ramifications of RCE's integration into central exams.

This research adopts a qualitative "case study" design, facilitating an in-depth exploration of teachers' experiences and perceptions within their contextual milieu. Semi-structured interviews were conducted with 20 volunteer RCE teachers in Ankara province during the 2023-2024 academic year. Participants were selected based on their professional seniority of at least fifteen years and their involvement in teaching RCE

courses within classes subjected to central exams. Through purposive sampling, insights were gleaned into teachers' conceptual understanding of measurement and evaluation, training experiences, and the impact of central exams on RCE instruction.

Analysis of interview data revealed a nuanced landscape of assessment and evaluation practices within RCE courses. While teachers expressed confidence in their ability to assess student learning, a disparity emerged between perceived proficiency and conceptual mastery. Many teachers underscored the necessity of assessment within RCE courses but encountered multifaceted challenges, including course structure, student perceptions, and resource constraints. Traditional assessment tools predominated, with efforts to measure sensory skills posing particular difficulties. Despite overall support for RCE's inclusion in central exams, concerns were raised regarding the potential commodification of the course and its materials within the exam industry, prompting reflections on the evolving teacher profile and educational ethos.

The findings underscore the imperative of addressing challenges inherent in RCE assessment and evaluation practices, particularly in light of its integration into central exams. Recommendations include enhancing teacher training initiatives, diversifying assessment tools to encompass sensory skills measurement, and fostering a critical pedagogical approach to mitigate the risk of instrumentalization within the exam industry. By addressing these recommendations, stakeholders can uphold the integrity of RCE instruction and ensure its continued relevance in nurturing ethical and cultural literacy among students.

Keywords: Religious Culture and Ethics teachers, Measurement and Evaluation, Central exams, Examination Industry.