

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

İLAHİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ

Journal of the Faculty of Divinity of Çukurova University

Cilt / Volume: 25 • Sayı / Issue: 2 • Aralık / December 2025 • 22-46

e-ISSN: 2564-6427 • DOI: cuilah.1756389

MERKEZİ SINAVLARDA DKAB DERSİNİN YER ALMASININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ

Evaluation of the Inclusion of Religious Education and Ethics Course in Central Examinations in the Framework of Teachers' Opinions

Lokman YILDIRIM

Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye

Dr., Ministry of National Education (MoNE), Ankara, Türkiye

lokmanyildirim1588@gmail.com <https://orcid.org/0009-0003-4115-2211>

Yıldız KIZILABDULLAH

Prof. Dr. Ankara Üniversitesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye

Prof. Dr., Ankara University, Department of Religious Education, Ankara, Türkiye

ykizilabdullah@ankara.edu.tr <https://orcid.org/0000-0002-8625-7987>

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü/Article Type: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/ Received: 01.08.2025

Kabul Tarihi/Accepted: 13.12.2025

Yayın Tarihi/Published: 31.12.2025

Bu çalışma, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Anlayışları ve Dersin Merkezî Sınavlara Dâhil Edilmesi Hakkındaki Görüşleri" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

İntihal Taraması/Plagiarism Detection: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi/This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

Etik Beyan/Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur/It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited (Lokman Yıldırım-Yıldız Kızılabdullah)

Telif/Copyright: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi/Published by Çukurova University Faculty of Divinity, 01380, Adana, Türkiye. Tüm Hakları saklıdır / All rights reserved.

MERKEZİ SINAVLARDA DKAB DERSİNİN YER ALMASININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ

Evaluation of the Inclusion of Religious Education and Ethics Course in Central Examinations in the Framework of Teachers' Opinions

Öz

Bu araştırmada, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin (DKAB) merkezi sınavlarda yer almasının etkileri incelenmiştir. Amaç, DKAB'nin merkezi sınavlara dâhil edilmesinin öğretmen ve öğrenci tutumlarına etkisini tespit etmektir. Araştırmada, çeşitli değişkenler dikkate alınarak, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ankara'da görev yapan 20 öğretmenle "durum çalışması" deseni /modeline dayalı olarak yarı yapılandırılmış mülakat formları yoluyla görüşmeler yapılmıştır. Bu konudaki görüşler, ilgili temalarda detayları ile ele alınmış, yorumlanmış ve tartışılmıştır. Sonuçlar, katılımcıların çoğunun DKAB'nin merkezi sınavlara dâhil edilmesini olumlu bulduklarını ve bu durumun dersin ciddiyetini artıracağını düşündüklerini ortaya koymuştur. Ancak, dersin mekanikleşmesi ve araçsallaşması gibi riskler konusunda da endişeler belirtilmiştir. Muafiyet mekanizmasının dezavantajları da tespit edilmiştir. DKAB'nin sınav endüstrisine katılımının, dersi araçsallaştırma ve dersin ruhunu kaybetme riski taşıdığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, DKAB öğretmenleri, Ölçme Değerlendirme, Merkezi Sınavlar, Sınav Endüstrisi

Abstract

This study investigates the effects of the inclusion of Religious Culture and Moral Knowledge Course (RCMK) in centralized examinations. The aim is to identify the impact of RCMK's inclusion in centralized exams on the attitudes of teachers and students. In the research, semi-structured interview forms were used to conduct interviews with 20 teachers working in Ankara during the 2023-2024 academic year, based on a 'case study' design/model, taking various variables into consideration. The opinions on this topic were discussed in detail around relevant themes, interpreted, and debated. The results revealed that the majority of participants view the inclusion of RCMK in centralized exams positively, believing that this would enhance the seriousness of the course. However, concerns were also expressed regarding risks such as the mechanization and instrumentalization of the course. The disadvantages of the exemption mechanism were also identified. It was concluded that the participation of RCMK in the exam industry carries the risk of instrumentalizing the course and losing its essence.

Keywords: Religious Education, RCMK Teachers, Assessment and Evaluation, Centralized Exams, Exam Industry

GİRİŞ

DKAB dersinin Türkiye'de merkezi yükseköğretime giriş sınavına entegrasyonu, 4 Ocak 2013 tarihinde Yüksek Öğretim Kurumunun (YÖK) kararı ve ÖSYM'nin duyurusu ile başlamıştır. Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS)'de bu dersin ortaöğretim müfredatından beş soru sorulacağı belirtilmiş, örnek sorular ile öğrencilere sınav formatı hakkında fikir verilmiştir.¹ Ayrıca, sosyal bilimler öğrencileri için düzenlenen Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS)-4 testinde DKAB'den sekiz soru yer almıştır, bu da sadece bu öğrenci grubunun bu soruları çözeceği anlamına gelmektedir. Söz konusu bu uygulamalar sınavın yapısını ve dinamiklerini etkilemiş, özellikle muafiyet hakkına sahip gayrimüslim öğrenciler için adil bir değerlendirme sisteminin nasıl sağlanacağına dair tartışmaları beraberinde getirmiştir. YÖK, muafiyet hakkına sahip öğrencilere felsefe dersinden beş soru sorulması şeklinde bir düzenleme yapmıştır.²

Merkezi sınavların tarihinde, 1988'den itibaren liselere giriş sınavları iki aşamalıdan tek aşamalı bir sisteme geçmiş, 1997'de başlayan sekiz yıllık zorunlu eğitim ile bu sınavlar daha da evrimleşmiştir. 2010'da Seviye Belirleme Sınavının (SBS) yalnızca 8. sınıfta yapılacağına dair değişiklikler duyurulmuş, 2013'te başlayan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG) ile DKAB ilk kez altı temel ders (Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, din kültürü ve ahlak bilgisi, T.C inkılap tarihi ve Atatürkçülük, yabancı dil) arasına dâhil edilmiştir. 2017'de TEOG'un kaldırılması ve yerine LGS'nin getirilmesi ile yeni bir dönem başlamıştır. Sözel ve sayısal olmak üzere iki bölümden oluşan ve 8. sınıf müfredatını temel alarak hazırlanan LGS uygulamasında DKAB dersi sözel bölümde varlığına devam etmiştir.³

DKAB dersinin merkezi sınavlardaki konumunun ve etkilerinin, öğrenci performanslarından eğitim politikalarına kadar geniş bir yelpazede değerlendirilmesini gerektirmektedir.⁴ Nitekim her bir değişiklik, eğitim sistemindeki dersin rolünü yeniden şekillendirirken, öğrenciler, öğretmenler ve politika yapıcılar açısından yeni anlamlar inşa etmekte ve yeni dinamikler ortaya koymaktadır. Ancak ilgili literatür incelendiğinde DKAB dersinin merkezi sınav bağlamında ele alındığı çalışmaların sayısının oldukça sınırlı kaldığı görülmektedir. Bunlardan biri TEOG'a⁵ odaklanmışken diğeri YKS'ye odaklanmıştır.⁶ 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. Fasıllar 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 koymanın bu alanda yapılacak çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

¹ Yükseköğretim Kurulu [YÖK], *Yükseköğretime Geçiş Sınavı'nda (YGS) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Sorularının Yer Almasına İlişkin Karar*, (4 Ocak 2013)

² Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], *2013 Lisans Yerleştirme Sınavları (LYS) Kılavuzu*, Ankara: ÖSYM Yayınları, 2013.

³ Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], *Ortaöğretime Geçiş Sistemi Kılavuzu (2013-2017)*, Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.

⁴ Vahdeddin Şimşek, "Farklı Değişkenlere Göre DKAB Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutumları." *Dini Araştırmalar* 25:63 (2022): 553-578.

⁵ Mahmut Zengin, *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Bağlamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi (DEM), 2017.*

⁶ Yakup Uzunpolat ve Ahmet Çakmak. "Yükseköğretim Kurumları Sınavında Çıkan DKAB Sorularının Ortaöğretim DKAB Öğretim Programı Çerçevesinde Analizi.", *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 32:11 (2023): 371-393.

Bu çerçevede çalışmanın amacı, DKAB dersinin merkezi sınav sistemlerine dahil edilmesinin öğretim süreçleri üzerindeki yansımalarını ve bu entegrasyonun eğitim paydaşları tarafından algılanış biçimlerini derinlemesine incelemektir. Araştırma, DKAB dersinin sınav sistemlerine entegrasyonunun çok boyutlu etkilerini bütüncül bir bakış açısıyla analiz etmeyi amaçlamakta olup, eğitim-öğretim süreçlerindeki belirleyici konumları nedeniyle öğretmen görüşlerine odaklanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin dersin sınav sistemlerine dâhil edilme sürecini nasıl algıladıkları, öğretim pratikleri, öğrenci, veli ve okul yönetimi ile ilişkileri ve sınav endüstrisine katılımları yönüyle süreci nasıl deneyimledikleri detaylı olarak ele alınmaya çalışılmıştır.

1. YÖNTEM

Bu çalışmada ‘*derinlemesine bilgi*’ edinmek hedefiyle nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Araştırma durum (vaka) çalışması modeline göre düzenlenmiştir.⁷ Bu araştırma modeliyle yapılan çalışmalarda var olan durum, problemler ve çözüm yolları araştırılabilir.⁸ Çalışma kapsamında, DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil edilmesinin öğrenci ve veli boyutundaki yansımalarını derinlemesine anlamak ve öğretmenlerin bu duruma ilişkin algı ve yorumlarını ortaya koymak amacıyla durum çalışması deseni benimsenmiş; kıdem, yaş, cinsiyet ve mezun olunan fakülte değişkenleri dikkate alınarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.⁹ Bu araştırmada, öğretmen görüşlerini nitel olarak betimlemeye yönelik literatür taraması (doküman incelemesi) ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır.¹⁰

1.1. ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırmanın çalışma grubu, 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 işlemiş ve DKAB dersinin merkezi sınavlarda temel derslerden biri olarak yer almasının derse, öğrenciye, öğretmene etkisi konusunda fikir beyan etmek isteyen gönüllü 20 öğretmenden 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, metnin daha rahat takip edilebilmesi için bu kod isimler, “*Ö1, Ö2, Ö3...*” gibi kısaltmalarla temsil edilmiştir. Bu uygulama, katılımcıların mahremiyetini güvence altına alarak, araştırmanın şeffaf bir şekilde sunulmasını hedeflemektedir. Tablo 3.1’de katılımcılara dair detaylı bilgiler verilmiştir.

⁷ Ali Yıldırım ve Hasan Şimşek. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 9. baskı. Ankara: Seçkin, 2013.

⁸ Sharan B. Merriam, *Nitel Araştırma*. Çev. Selahattin Turan. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2013; Yasin Yiğit, *Din Öğretimi Özelinde Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2024; Ahmet Koç, *Din Öğretiminde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme*, Konya: NEV Yayıncılık, 2022.

⁹ Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. 26. baskı. Ankara: Nobel, 2014.

¹⁰ Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, 131.

Tablo-1.1 Katılımcı DKAB Öğretmenlerine Yönelik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Meslek i Kıdem	Görev Yaptığı Kurum Türü	Aldığı Hizmet içi Eğitim Sayısı	Mezun Olduğu Fakülte	Eğitim Durumu
Ö1	Kadın	17	İHO	3	İlahiyat	Lisans
Ö2	Erkek	25	Fen Lisesi	9	İlahiyat	Lisans
Ö3	Kadın	17	Ortaokul	20	İlahiyat	Y. Lisans
Ö4	Erkek	30	Ortaokul	20	İlahiyat	Y. Lisans
Ö5	Erkek	17	Fen Lisesi	20	İlahiyat	Y. Lisans
Ö6	Erkek	31	MTAL	10	İlahiyat	Doktora
Ö7	Kadın	16	İHO	30	İlahiyat	Lisans
Ö8	Kadın	18	İHO	10	İlahiyat	Y. Lisans
Ö9	Kadın	15	Ortaokul	15	E. Fakültesi	Y. Lisans
Ö10	Kadın	20	Anadolu Lisesi	40	İlahiyat	Y. Lisans
Ö11	Kadın	21	Anadolu Lisesi	15	İlahiyat	Y. Lisans
Ö12	Kadın	14	Ortaokul	15	E. Fakültesi	Y. Lisans
Ö13	Kadın	20	Ortaokul	106	İlahiyat/DKAB	Lisans
Ö14	Kadın	17	Anadolu Lisesi	25	İlahiyat	Doktora
Ö15	Erkek	29	Ortaokul	30	İlahiyat	Y. Lisans
Ö16	Kadın	15	Ortaokul	10	İlahiyat/DKAB	Doktora
Ö17	Erkek	23	Fen Lisesi	20	İlahiyat	Lisans
Ö18	Erkek	22	Anadolu Lisesi	10	İlahiyat	Y. Lisans
Ö19	Erkek	21	Ortaokul	97	İlahiyat	Y. Lisans
Ö20	Erkek	27	Anadolu Lisesi	30	İlahiyat	Doktora

1.2. Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama sürecinde araştırmacı doğrudan sürecin içerisinde yer almış ve tüm verileri bizzat kendisi toplamıştır. Araştırmanın kapsamına dâhil edilen öğretmen grubuna ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından öncelikle katılımcılarla telefon görüşmeleri gerçekleştirilmiş, bu görüşmeler sonucunda yarı yapılandırılmış mülakatların yapılacağı yer ve zaman planlamaları katılımcıların uygunluk durumları göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Belirlenen zamanlarda bir araya gelen araştırmacı ve katılımcılarla mülakatlar yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Bu tercih, nitel araştırmaların temel özelliklerinden biri olan sözel olmayan ifadelerin (beden dili, mimik, duraksama vb.) anlamlandırılmasına imkân tanınması bakımından özellikle önemsenmiş ve süreç boyunca bu hususa özen gösterilmiştir.

Tüm görüşmeler katılımcıların açık rızası alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Veri kaybının önüne geçmek ve kayıtların sonraki çözümleme aşamalarında daha sağlıklı biçimde değerlendirilebilmesini sağlamak amacıyla, görüşme çıktıları alınmış ve araştırmacı tarafından ilgili bölümlere hatırlatıcı notlar eklenmiştir. Böylece veri toplama süreci hem sistematik hem de derinlemesine nitel veri elde etmeye imkân verecek şekilde yürütülmüştür.

1.3. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, elde edilen nitel verilerin çözümleme aşamasında betimsel analiz 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. Kodlama, nitel bir çözümleme sürecinde ilk adım olup, sonraki aşamalar için temel oluşturan kritik bir aşamadır. 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.

1.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmacı 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 güvenirliliği artırmak amacıyla MASQDA 2018 isimli nitel veri analiz programı kullanılmıştır. Bu süreçte, mülakat kayıtları öncelikle yazıya aktarılmış (transkript edilmiş) ve düzenlenmiştir. Ardından, nitel veri analizi yöntemlerine uygun olarak, verilerin sistematik bir şekilde incelenmesi ve anlamlı temalara ulaşılabilmesi için çok seviyeli bir kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Toplamda 3 tema 11 adet kod üretilerek sözel veriler kavramsal bir çerçeveye oturtulmuştur. Ortaya çıkan temaların görselleştirilmesi ve ilişkilerin daha net bir şekilde yorumlanabilmesi amacıyla MAXQDA programının sunduğu 'MAXMaps', 'Kod Matris Tarayıcısı', 'Kod İlişkileri Tarayıcısı' ve 'Kod Bulutu' gibi araçlardan yararlanılmıştır."

Katılımcı seçiminde özenle belirlenen kriterlere uygun bir çalışma grubu oluşturularak, araştırmanın temsil ettiği grubun genel özelliklerini yansıtabilme hedeflenmiştir. Bu bağlamda yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuş ve katılımcıların görüşlerinin benzer bir sırayla uygun ortamlarda alınması sağlanmıştır. Bununla birlikte, araştırmanın bulgularının geçerliliğini ve güvenirliliğini güçlendirmek amacıyla, elde edilen veriler benzer nitelikteki araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmış; literatürle yapılan bu karşılaştırmalar aracılığıyla bulgular arasındaki benzerlikler ve farklılıklar analitik biçimde değerlendirilmiştir.

2. BULGULAR

Bu başlık altında DKAB dersinin merkezi sınav sistemine entegrasyonunun öğrenciler, öğretmenler ve eğitim süreçleri üzerindeki olumlu ve olumsuz yansımaları ele alınmıştır. DKAB dersinin sınav sistemine entegrasyonunun eğitim sistemi üzerindeki geniş çaplı etkileri, katılımcıların deneyim ve gözlemleri ışığında değerlendirilmiştir.

2.1. Onaylayıcı Görüşler: DKAB Dersinin Sınav Sistemine Entegrasyonunun Pozitif Yansımaları

Bu temada DKAB dersinin merkezi sınav sistemine entegrasyonunun öğrenciler, öğretmenler ve eğitim süreçleri üzerindeki olumlu etkileri ele alınmıştır. Katılımcıların ifadeleri, bu entegrasyonun dersin eğitim süreçlerindeki işleyişini olumlu yönde nasıl etkilediğine dair önemli perspektifler sunmaktadır.

2.1.1. Dersin Bütün Bileşenlerinin Görünürlük Kazanması ve Etkinliğinin Artması

Katılımcılar, DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer almasının hem öğrencilerin hem de velilerin ders hakkındaki farkındalığını ve ciddiyetini artırdığını belirtmiş, öğrencilerin derse ilişkin ilgilerini arttırdığını vurgulamışlardır.

"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.

"LGS'de çıktığı zaman dersi daha ciddiye alınıyor."

LGS sınavının öğrencilerde ve velilerde oluşturduğu bilinç, DKAB dersinin önemini arttırarak öğrencilerin derslere daha ciddi bir şekilde yaklaşmasını sağladığı anlaşılmaktadır. Bu durumun, öğrencilerin detaylara daha fazla dikkat etmelerini ve derse daha fazla önem vermelerini sağlarken öğretmenlerin de derslerini daha verimli bir şekilde işlemesine yardımcı olduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu bağlamda katılımcılardan birisi şu ifadeleri kullanmıştır:

“Kesinlikle hissedilir bir ilgi artışı oluyor. Çocuk LGS sınavında çıktığı zaman dersi daha ciddiye alıyor.” (Ö9, K, EF, K-15) “... 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 gözünde de dersin önemini arttırmaktadır. Bu da dersin daha fazla değer görmesini ve öğrencilere kazandırdığı değerlerin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır.

“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 katılımcılar tarafından vurgulanmaktadır. Veli ilgisi ve derse karşı artan ilgiyle ilgili olarak şu ifadeler kullanılmıştır.

“Velilerin bize bakışı çok değişti. Öncesinde veli toplantıları yapıldığında da hiçbir veli gelmez veya çok az veli din kültürü öğretmeniyle 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.” (Ö8, K, YL, K-18)

Bir diğer katılımcı ise DKAB’nın merkezi sınavlardan çıkarılması halinde derse ilginin ortadan kalkacağını ifade etmiştir. Benzer şekilde farklı bir durumda değişebilecek ilgi noktasında kaygılara dair bir katılımcı şunları 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 dersiyse mi uğraşacağım’ der?...” (Ö19, E, YL, K-21)

DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil edilmesinin, velilerin derse ve öğretmene yönelik ilgisini belirgin biçimde artırdığı görülmektedir. Bu durum çeşitli açılardan değerlendirilebilir. Öncelikle, velilerin merkezi sınavların öğrencilerin akademik başarıları ve gelecekteki eğitim fırsatları üzerindeki etkisinin farkında olmaları, DKAB dersinin bu sınavlara dahil edilmesiyle birlikte derse atfettikleri önemin artmasına neden olmuştur. Böylece veliler, çocuklarının akademik başarısını desteklemek amacıyla ders sürecine daha yakından dâhil olmakta; ders içeriği hakkında bilgi edinme, öğretmenlerle daha etkin iletişim kurma ve öğrenme materyalleriyle ilgilenme eğilimleri güçlenmektedir. Bu bağlamda, eğitimin önemli bir paydaşı olan velilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik etmesi bakımından merkezi sınav uygulamasının anlamlı bir işlev üstlendiği söylenebilir.

2.1.2 Dersin Toplumsal-Kültürel Temellerinin Anlaşılmasına Katkı

Katılımcılar, sınavların dersin toplumsal kabulünü artırdığını, dini ve kültürel farklılıklara sahip öğrenci ve veliler arasında dersin daha objektif ve kapsayıcı bir şekilde algılanmasına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer alması derse ilgiyi arttırırken bir yandan da dersin kendisinin “ana ders” olarak görülmesine vesile olduğu anlaşılmaktadır. Derse dair artan ilgiye dair katılımcılardan birisini şunları söylemiştir:

“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 güdülmendiğini fark ettiler. ...İlgileri arttı bunun ana bir ders olarak kabullendiler...” (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. Söz konusu olumlu durumlara dair şu ifadeler söylenmiştir:

“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. Şu anda biz biraz rahat edebildiysek DKAB dersi sınavda çıktığı içindir...” (Ö4, E, K-30)

Farklı dünya görüşlerine sahip velilerin, DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil edilmesiyle birlikte dersi daha ciddiye aldıkları ve dersin içeriği hakkında bilgi edindikçe mevcut önyargılarının azaldığı görülmektedir. Dinin kültürel bir perspektiften ele alınması, velilerin dersin içeriğini daha yakından tanımalarını sağlamış; böylece farklı inanç ve düşünce gruplarına mensup aileler arasında dersin kaygı uyandıracak bir nitelik taşımadığı yönünde bir kanaat oluşmuştur. Bu durum, DKAB dersinin mezhepler üstü ve dinler arası açılımları içeren kapsayıcı yapısının toplumun geniş kesimlerince kabul gördüğüne işaret etmektedir. Dolayısıyla, merkezi sınavların zorunlu kıldığı bu etkileşim alanı, DKAB dersinin amaç ve içeriğinin doğru biçimde anlaşılmasına ve toplum nezdinde daha objektif bir değerlendirme kazanmasına katkı sağlamaktadır.

2.1.3. Dersin Programdaki Varlığının Pratikte Karşılık Bulması

Katılımcılara göre merkezi sınavlara dâhil olmak DKAB dersinin müfredattaki konumunu güçlendirmiştir. Bu süreç, dersi daha ciddi bir şekilde işlemelerini sağlamış ve dersin öğretim süreçlerindeki etkinliği artmıştır. Ayrıca, sınavların ders üzerindeki etkisi, programın müfredattaki varlığının pratikte somut sonuçlar doğurmasına olanak tanımıştır. 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. Bu katkıyı ifade eden öğretmenlerden birisi şöyle söylemiştir:

“Hatırlarsanız DKAB merkezi sınavlarda yer almıyorken biz dersimizi fen, matematik hocasına verirdik, bizim dersimiz çok önemli değil diye... Hatta veliler de böyle isterlerdi. ...bunu sağlayabilmemin 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.”

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 yöneleceklerini düşünmektedir.

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. Ben öğrenciler, veliler nezdinde TEOG’un ve LGS’nin olumlu olduğunu düşünüyorum. Derse değer katma anlamında.” (Ö1, K, K-17)

Katılımcı görüşlerine göre, DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil edilmesi dersin hem müfredattaki konumunu güçlendirmiş hem de öğretim süreçlerindeki ciddiyetini ve etkinliğini artırmıştır. Önceki dönemde sınavlarda yer almaması nedeniyle önemi yeterince fark edilmeyen ders, TEOG ve LGS ile birlikte öğrenciler, veliler ve öğretmenler nezdinde daha fazla değer kazanmıştır. Bu durum, dersin başka öğretmenlere verilmesi gibi uygulamaların sona ermesine ve DKAB’nin müfredattaki işlevini daha etkin biçimde yerine getirmesine imkân tanımıştır. Katılımcılar, öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin büyük ölçüde sınav sistemiyle ilişkili olduğunu, dolayısıyla sınavın kaldırılmasının dersin önemini azaltacağını vurgulamaktadır. Ayrıca, sınavın sadece varlığının değil, yapısının da öğretim süreçlerini biçimlendirdiği; bilgi ölçmeye dayalı sınav formatlarının dersin daha ayrıntılı ve nitelikli biçimde işlenmesine katkı sunduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

2.1.4 Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Teşvik Etmesi ve İş Doyumunu Sağlaması

Katılımcılar merkezi sınavların, öğretmenlerin mesleki gelişimine teşvik edici katkılar sunduğuna, öğretmenlerin ders içeriğini daha derinlemesine kavramalarına ve öğretim tekniklerini geliştirmelerine yardımcı olduğuna dikkat çekmişlerdir. Söz konusu öğretmen gelişimine dair öğretmenlerden birisi şöyle söylemiştir:

“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.” (Ö4, E, K-30)

Katılımcılar, LGS sürecinin öğrencilerin test çözme alışkanlıklarını geliştirdiği ve öğretmenlerin de öğrencilerin getirdiği sorular sayesinde dikkatini çeken birçok konuyu fark ettiğini belirtmektedir. 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. Mesleki gelişimle ilgili katılımcılarından birisi şu ifadeleri kullanmıştır:

“...bazı meslektaşlarım, zümrelerimden ‘kazanımın ne demek olduğunu LGS ile öğrendim’ diyenler oldu. ‘Ders kitabı eskiden bana yeterliydi, merkezi sınavlarla programa bakma ihtiyacı hissettim.’ Dediler. Program okuryazarlığı, kazanımdan haberdar olma, müfredatı takip etme konularında çok önemli katkısı var.” (Ö16, K, DR, K-16)

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.” (Ö3, K, K-17)

Katılımcı görüşleri, DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil edilmesinin öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik edici bir etki oluşturduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin program okuryazarlığı ve kazanım temelli öğretim konusunda farkındalık kazandıkları anlaşılmaktadır.

2.1.5 Kaynakların Zenginleşmesi ve Erişilebilirlik

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. Alana dair kaynakların gelişmesiyle ilgili katılımcılardan Ö12 şunları belirtmiştir:

“Sınav endüstrisine dâhil olmasını olumlu olarak değerlendiriyorum. 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.” (Ö12, K, K-15)

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. Bu konuda bir öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır:

“Hocam ben her soru yazmaya başladıktan sonra çok ciddi söylüyorum ben aynı kişi değilim. ...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 değişti. Benim dersi anlatırken ki şeklim bana kesinlikle katkı sağladığını düşünüyorum.” (Ö11, K, K-21)

Katılımcı ifadeleri DKAB dersinin sınav endüstrisine dâhil olma sürecinin çok boyutlu etkiler taşıdığını göstermektedir. Bu süreç, bir yandan öğretmenlere yeni kaynaklara erişim, soru yazma deneyimi ve mesleki gelişim açısından fırsatlar sunarken, diğer yandan dersin doğasına ve öğretim anlayışına yönelik sessiz fakat derin bir dönüşüm potansiyeli barındırmaktadır. Dolayısıyla bu durum, öğretmenlerin ve dersin sınav merkezli bir yapıya evrilme riskini de beraberinde getirmekte; fayda ile dönüşüm arasındaki bu hassas denge, dikkatle yönetilmesi gereken bir alan olarak öne çıkmaktadır.

2.2 Eleştiriler ve Endişeler: DKAB Dersinin Sınav Sistemi İçindeki Sorunları ve Zorlukları

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 vurgunun, merkezi sınavların sadece DKAB için değil tüm dersler için doğurabileceği olumsuzluklar açısından yapıldığı anlaşılmaktadır.

2.2.1 DKAB Dersinin Araçsallaşması: Eğitimin Niteliği Üzerine İstenmeyen Etkileri

DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil olmasıyla, dersin mekanik ve endüstriyel bir bakış açısıyla ele alındığı, bu şekilde hazırlanan sorularla öğrencilerin sınavlara çalışması nedeniyle dersin ruhunu kaybettiği ve araçsallaştığına yönelik katılımcıların bazı endişeleri mevcuttur.

“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. Bu durumu somut bir örneklerle Ö1 şu şekilde açıklamıştır:

“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. Akılda kalmayı kolaylaştırıcı benzer bir formülasyonu başka bir öğretmen şu şekilde örneklendirmektedir:

“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 ...” (Ö11, K, K-21)

Katılımcı görüşleri, DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil edilmesiyle birlikte dersin anlam boyutundan uzaklaşarak giderek araçsallaşma eğilimi gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin sınav başarısını artırmak amacıyla formülleştirme, kodlama ve ezber temelli yöntemlere yönelmeleri, dersin değer aktarımı ve düşünme becerileri kazandırma işlevini zayıflatmaktadır. Bu durum, DKAB’ın bilgi temelli bir sınav içeriğine indirgenerek eğitimsel niteliğinin yüzeyselleşmesi ve dersin özündeki manevi derinliğin gölgelenmesi riskini beraberinde getirmektedir.

2.2.2. Öğrenci Gelişimine Etkiler: Sınav Odaklı Eğitimin Pedagojik Sonuçları

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. Bu durumu katılımcı öğretmenlerden birisi şu şekilde ifade etmiştir:

“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 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.” (Ö19, E, 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 vurgulamaktadır. Söz konusu dezavantaj durumu şu cümleler ile ifade edilmiştir:

“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.” (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. Sınav sisteminin getirdiği bu olumsuzluğu öğretmenlerden birisi şu cümleler ile dile getirmiştir:

“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.” (Ö19, E, K-21)

Katılımcıların ifadeleri, merkezi sınavların öğrenci gelişimi üzerinde önemli pedagojik sorunlar doğurduğuna işaret etmektedir. Sınav odaklı yaklaşımın öğrencileri ezbere yönlendirdiği, duyuşsal ve sosyal gelişim alanlarını geri plana ittiği görülmektedir. Katılımcılar, bu sistemin öğrencilerin psikolojik iyilik hâlini zedelediğini, öğrenmeyi anlamlı bir süreç olmaktan çıkararak performansa indirgediğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, DKAB’ın merkezi sınavlardaki varlığı bir yönüyle dersin görünürlüğünü artırsa da, mevcut sınav sisteminin yapısal sorunları öğrencilerin bütüncül gelişimini olumsuz etkilemektedir.

2.2.3.Pozitif Araçsallaşma: Motivasyon ve Katılım Artışı

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. Bu durumu katılımcı Ö19 şöyle ifade etmiştir:

“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...” (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. Yukarıda ifade edilen olumlu katkının benzerini bir başka katılımcı şöyle ifade etmiştir:

“DKAB’ın merkezi sınavlarda yer alması gerektiğini düşünüyorum. Çok bariz bir fark var artık bize yaklaşımda... ...Eskiden böyle şeylerde fix ders yapılmayacak ders hangisiydi bilin. Tatbikî din kültürü... Din kültüründe, ders işlesinler. Onlara diyorum ki çocuklar ben size 9-12 arasındaki bütün müfredatı vereceğim. Sınavda size lazım işte. Benim sihirli değneğim bu...” (Ö11, K, K-21)

Katılımcı ifadeleri, DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil edilmesinin öğretmenler tarafından pedagojik bir fırsata dönüştürüldüğünü göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilerin sınav motivasyonunu derse yönlendirmek, ilgiyi artırmak ve ahlaki-yaşantısal bağlar kurmak için sınavı araçsal bir motivasyon unsuru olarak kullanmaktadır. Bu durum, sınavın öğretim sürecinde anlamlı bir etkileşim zemini oluşturduğunu, öğretmenlerin meşruiyet ve değer aktarımı konularında güç kazandıklarını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla merkezi sınavlar, olumsuz etkilerinin yanında, öğretim sürecine katılım ve motivasyon açısından “pozitif araçsallaşma” örneği sunmaktadır.

2.2.3 Pedagojik Tutarlılık ve Eğitimde Adalet Sorunları

Muafiyet mekanizması, farklı bir dine mensup olduğunu belgeleyen öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinden muaf tutulmasını ve bu dersi almadan eğitim-öğretime devam etmelerini sağlamaktadır. Bu durum, yükseköğretime giriş sınavlarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi yerine diğer derslerden muadil soruların yöneltilmesiyle belirli ölçüde telafi edilmiş

gibi görünse de ortaöğretime geçiş kapsamında uygulanan merkezi sınavlarda muaf öğrencilere yönelik herhangi bir denk sorunun bulunmaması çeşitli açılardan tartışmalara yol açmaktadır.

“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. Mağduriyetle ilgili düşüncelerini Ö12 şöyle ifade etmiştir:

“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)

Muafiyet mekanizmasının sınavlara yansısıyla birlikte, sınıf ve okul düzeyinde de çeşitli eksikliklerin bulunduğu dikkat çekmektedir. Öncelikle, DKAB dersinden muaf olan öğrenciler için okul içinde yapılandırılmış bir sürecin bulunmadığı görülmektedir. Bu durum, öğrencinin ders saatlerinde nerede bulunacağına ilişkin belirsizliklere yol açmaktadır. Dolayısıyla bazı veliler, çocukları muafiyet hakkına sahip olsa bile ders dışına çıkarılmalarını istememekte; öğrencilerinin sınıfta kalmalarını ve derse katılmalarını tercih etmektedir. Katılımcı öğretmenlerden birisi yaşanan bu durumla ilgili gözlemlerini şöyle ifade etmektedir:

“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 üzerinde farklı boyutlarda ve yönlerde etkiler oluşturduğu 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, 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. 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.

2.2.4. Sınav Endüstrisinin Eğitim Üzerindeki Ticarileşme Etkisi

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 Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) 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.”

Katılımcılar, DKAB dersinin merkezi sınavlara dâhil olması ile birlikte sınav endüstrisine dâhil olduğunu ve çeşitli açılardan farklılaşan uygulamaların ortaya çıktığını ifade etmektedir. 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. Okul dışı kaynak kullanımıyla ilgili olarak Ö15 şöyle bir örnek vermektedir:

“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 göremezdiniz. 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.” (Ö15, E, K-29)

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 ders işleme sürecini 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. Yaşanılan bu olumsuz durum için öğretmenlerden birisi şu ifadeleri kullanmıştır:

“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.” (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 öğretmenlerin 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. Sınavlara dahil olarak yaşanan bu tecrübeyi katılımcı 14 şu şekilde dile getirmiştir:

“...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 dönuştü 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.

2.3 İyileştirme Önerileri: DKAB Dersinin Sınav Sistemine Entegrasyonunda Potansiyel Çözümler

Araştırmada katılımcıların, DKAB’ın merkezi sınavlarda yokladığı kazanımlar, soruların çoktan seçmeli oluşu ve soru yapısı gibi yer alma biçimi noktasında ne düşündüklerini ortaya koymak amacıyla ‘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’de yoklanan kazanımlarının öğretim programının sarmal olması nedeniyle tek bir yılı temele alması beklenirken aslında tüm yılların kazanımlarının yoklandığını düşünmektedir. Yine katılımcılar soruların üniteler arasındaki dağılımında daha dengeli olunması gerektiğine dikkat çekmektedir. Kapsam geçerliliğinin sağlanması adına gözlemlerini Ö9 aşağıdaki cümleler ile ifade etmiştir:

“Ben şu an DKAB’ın merkezi sınavlarda yer alma biçiminden memnunum. Yani sorular sadece 8. sınıfı baz alıyor ama aslında program sarmal şeklinde gidiyor.” (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. Bu gözlemini Ö10, şöyle beyan etmiştir:

“Aslında 5-6-7. sınıfları dikkate almıyor değil. 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 değerlendirildiğinde DKAB dersinin merkezi sınavda yer almasına yönelik en temel eleştirisinin DKAB testinin kapsam geçerliliğinin düşük olduğu ileri sürülebilir. 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 üiteden 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. Öğrencilerin mevcut durumuna dair gözlemlerini Ö19, şöyle belirtmiştir:

“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 üiteden soruluyor olmasının nedenleri bunlar... 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.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, DKAB dersinin merkezi sınav sistemlerine entegrasyonunun eğitim-öğretim süreçlerine yansımaları incelenmiştir. Öğretmen görüşlerine dayanarak, DKAB dersinin sınav sistemine dâhil edilmesinin pozitif ve negatif yansımaları, karşılaşılan sorunlar ve zorluklar ele alınmıştır. Ayrıca, bu sürecin iyileştirilmesine yönelik öneriler geliştirilerek, dersin sınav sistemlerindeki işleyişinin nasıl optimize edilebileceği yine öğretmen görüşleri etrafında irdelenmiştir.

Katılımcılara göre DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer alması, dersin konumunu güçlendirerek öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından daha ciddiye alınmasını sağlamış ve buna bağlı olarak derse olan ilgi artmıştır. Bu süreç, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme gibi alanlarda kendilerini geliştirmelerine imkân tanımış, ayrıca program okuryazarlığı becerilerini artırmış ve eğitim bilimlerine yönelik ilgi ve motivasyonlarını güçlendirmiştir. Bu sonuçlar, alanda yapılan benzer çalışmalarla örtüşmektedir. Özellikle Çetin ve Ünsal'ın merkezi sınavların öğretmenler üzerindeki etkilerini incelediği araştırmada¹¹ merkezi sınavlar; *“öğretmenlerin mesleki gelişim, alandaki gelişmeleri takip etme, bilgilerini yenileme, soru çözmede pratikleşme gibi olumlu neticeler doğurduğu”* bulgusuyla uyumludur.

Bir dersin merkezi sınavlara dâhil edilmesi, çeşitli açılardan olumlu sonuçlar doğururken, bazı yönlerden ise dersin, öğrencinin ve öğretmenin üzerinde olumsuz etkiler sebep olabilmektedir. Bu perspektiften DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer almasını katılımcıların nasıl değerlendirdiklerine bakıldığında; katılımcıların önemli bir kısmının merkezi sınav sistemlerine olumsuz bir düşünceyle yaklaştığı anlaşılmaktadır. Bu kapsamda dersin mekanikleşmesi, özünü kaybetmesi ve öğretmenlerin öğrencilere dini, manevi ve ahlaki gelişimi yeterince yer verememesi gibi potansiyel risk alanlarına dikkat çekilmiştir. Merkezi sınavların DKAB dersi dışındaki diğer branş öğretmenleri tarafından da mekanikleşme, sınav odaklı ders anlatma, yoğun bir tempo, stres, baskı ve sosyalleşememe gibi şekilde algılanabildiği belirtilmelidir. Acar ve Buldur'un fen bilgisi öğretmenleri ile yaptığı araştırmada¹² öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik “yüksek düzeyde olumsuz düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir.” Sonucuya örtüşmektedir. Ayrıca Yalçın'ın yaptığı çalışmada¹³ da LGS sınavının öğrenci ve öğretmen üzerindeki baskısı nedeniyle öğretmenlerce olumsuz algılanması sonucuyla da benzeşmektedir.

¹¹ Abdullah Çetin ve diğerleri, “Merkezi Sınavların Öğretmenler Üzerinde Sosyal, Psikolojik Etkisi ve Öğretmenlerin Öğretim Programı Uygulamalarına Yansıması,” 313.

¹² Mustafa Acar ve diğerleri, “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Gözünden Merkezi Sınavlar: Olumlu ve Olumsuz Etkileri,” 390-414.

¹³ Evrim Yalçın, “Liseye Giriş Sınavı (LGS)’nın Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veliye Göre İncelenmesi,” (yüksek lisans tezi), 88-92.

Katılımcılar, genel olarak merkezi sınav uygulamasına karşı olmakla birlikte, mevcut sistemde DKAB dersinin de yer alması gerektiğini düşünmektedirler. Bu doğrultuda, merkezi sınavlarda DKAB dersinin hem neden yer alması gerektiğine hem de nasıl yer alması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. DKAB dersi sorularının, derse özel olmaktan ziyade Türkçe dersinin devamı niteliğinde olması ve okuduğunu anlama gibi farklı alanlardaki yeterliliklere dayanması, kolay bir ders olarak değerlendirilmesi yönüyle eleştirmektedir. Katılımcılar, merkezi sınavlardaki DKAB sorularının kolay olması ve okuduğunu anlama gibi, derse özel çalışmadan da yanıtlanabilecek şekilde tasarlanmasının rahatsızlık verici olduğunu ifade etmişlerdir. Yine katılımcılara göre bu durum, derse olan ilgiyi azaltmakta, dersin ciddiye alınmasını engellemekte ve dersin merkezi sınavlara dâhil olmasının getirdiği olumlu kazanımları zayıflatmaktadır. Bu sonuçlar, Zengin'in araştırma¹⁴ sonucunda elde ettiği soruların kolay olması derse yönelik artan ilgiyi zayıflatmaktadır, bulgusuyla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin merkezi sınav sistemine karşı çıkmalarının temelinde merkezi sınavların öğrenci performanslarını ölçmede sınırlı kaldığı ve öğrencilerin gerçek potansiyellerini tam olarak yansıtmadığını düşüncesi yer almaktadır.¹⁵ Katılımcılara göre DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer almasının olumlu etkilerinin tam anlamıyla gerçekleşebilmesi için, soruların daha derinlemesine bilgi ve analiz gerektiren nitelikte olması gerekmektedir. Ayrıca, merkezi sınavlara dâhil edildikten sonra sekiz ve on ikinci sınıflarda daha konu merkezli bir eğitim anlayışının benimsendiği, etkinliklerin azaldığı, derslerin daha yüzeysel işlendiği, kavram öğretiminin ve formülleştirmelerin arttığı, öğretmen-öğrenci arasındaki gerilimin yükseldiği, etkileşimin azaldığı, öğrencilerin gelişim ödevlerine yönelik soruların gündeme gelmediği, öğretmen merkezli bir ders işleme sürecinin benimsendiği, ve konuların derinlemesine işlenemediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar DKAB dersinin TEOG sistemine dâhil edilmesini ele alan Zengin'in araştırma¹⁶ bulgularıyla büyük oranda benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların DKAB derslerinin merkezi sınavlara dâhil edilmesine yönelik görüşleri kapsamında üzerinde düşünülmesi gereken bir boyut da DKAB dersindeki muafiyet uygulamalarıdır. İlk olarak yükseköğretime geçiş sınavlarında DKAB dersini almayan öğrenciler için felsefe grubundan alternatif testler/sorular 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 sınavdan 15 dakika önce çıkmaktadır. DKAB dersine yönelik elde etmiş oldukları puanlar hesaplanırken kullanılan formül tartışmaların temelini oluşturmaktadır. Buradaki formüle göre muaf öğrencilerin diğer testlerden elde ettikleri başarılar yordanarak DKAB dersindeki başarı puanları üretilmektedir. Bu anlamda dersten muaf olan öğrenciler ve aileleri bu durumun bir adaletsizlik doğurduğunu düşünmekte ve konuyu adli makamlara taşımaktadırlar.¹⁷ Dersten muaf olmayan öğrenciler ise asıl mağdur olanın kendileri olduğunu düşünmektedirler. 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.

Katılımcıların merkezi sınavlara genel olarak olumsuz yaklaşımlarının bir diğer nedeni merkezi sınavların genel olarak öğrenci, öğretmen ve veliler üzerinde oluşturduğu stres, baskı ve mali yük gibi sonuçlarla ilişkilidir.¹⁸ Bu konuda yapılan araştırmalar, merkezi sınavların

¹⁴ Mahmut Zengin, *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Bağlamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi*, 75.

¹⁵ Yalçın "Liseye Giriş Sınavı (LGS)'nın Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veliye Göre İncelenmesi," 32.

¹⁶ Zengin, *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Bağlamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi*, 94.

¹⁷ "Gayri Müslim Öğrencilere LGS'de Adaletsizlik Devam Ediyor," <https://www.avlaremaz.com/2019/07/24/gayrimuslim-ogrencilere-lgsde-adaletsizlik-devam-ediyor-betsy-penso/> (22.03.2024).

¹⁸ Sibel Yılmaz, "Merkezi Sınavların Okul Kültürüne Yansımalarının Değerlendirilmesi," (yüksek lisans tezi), 132.

öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini ortaya koymaktadır.¹⁹ 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 bulunmaktadır. Ancak bu sürekli çaba ve uyum için 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. ²⁰ Ayrıca, öğretmen ve velilerin merkezi sınavlara yönelik tutumları ve bakış açıları da çeşitli açılardan farklılaşsa bile temelde benzer noktalar ekseninde kesişmektedir.²¹

Öğrenci açısından bakıldığında, merkezi sınavlar stresli bir süreç olarak görülmekte ve bu süreç öğrencilerin psikolojik sağlığı üzerinde olumsuz etkiler oluşturmaktadır. 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 bulgu ortaya çıkmıştır.²² Yapılan bir diğer araştırmada²³ 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.²⁴ 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.²⁵

Araştırmanın sonuçlarından biri de merkezi sınav sistemlerinin, eğitim endüstrisinde önemli bir dönüşümü de tetiklediğine yöneliktir. DKAB derslerinin merkezi sınavlara entegre olması bu derslerin de özel etüt merkezlerinin programlarında yer almasını veya özel ders talepleri süreçlerine dâhil olmasını beraberinde getirmiştir. Bu sonuç, Şad ve Şahiner'in araştırmasında²⁶ okul dışı kurumlara ihtiyacı azaltma amacı taşıyan TEOG'un "*kökleşmiş bir sorun olan dersane 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

¹⁹ Halil Buyruk, "Öğretmen Performansının Göstergesi Olarak Merkezi Sınavlar ve Eğitimde Performans Değerlendirme," 32.

²⁰ Yılmaz, "Merkezi Sınavların Okul Kültürüne Yansımalarının Değerlendirilmesi," 128.

²¹ Süleyman Nihat Şad ve diğerleri, "Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sistemine İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri," 53-76.

²² Türkan Argon ve diğerleri, "Teacher And Student Views Regarding The Placement Test," 446-474.

²³ Yılmaz, "Merkezi Sınavların Okul Kültürüne Yansımalarının Değerlendirilmesi," 132.

²⁴ Erkan Dinç ve diğerleri, "Kademeler Arası Geçiş Uygulamalarına Yönelik Görüşler ve Deneyimler," 27.

²⁵ Abdullah Çetin ve diğerleri, "Merkezi Sınavların Öğretmenler Üzerinde Sosyal, Psikolojik Etkisi ve Öğretmenlerin Öğretim Programı Uygulamalarına Yansımaları," 318.

²⁶ Süleyman Nihat Şad ve diğerleri, "Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sistemine İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri," 28.

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 da araştırmanın sonuçlarında biridir. Bu sonucun temel göstergeleri arasında ilk olarak dershanelerin DKAB dersinde bir yıl boyunca öğretmenleri veya öğrencileri sürece dâhil etmemeleri sınava son bir ay kala konu eksiklerini gidermek ve netlerini yükseltmek amacıyla DKAB öğretmeni görevlendirmeleri gösterilebilir. Bir diğer göstergenin de yayınevlerinin üretimlerinde veya DYK'larda DKAB dersine diğer dersler kadar ağırlık verilmemesi olduğu söylenebilir. 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 üzerine kurulmasından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle bir öğrenci Türkçe dersinde başarılı olmak için göstermiş olduğu gayret ve yapmış olduğu çalışmanın aynı zamanda -diğer derslere 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 sistemine dâhil edilmesiyle ortaya çıkan sorunlardan biri de sınav piyasasında üretilen materyallerin, alanında yetkin olmayan kişiler tarafından hazırlanabilmesidir. 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 hapsolmasına sebep olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca katılımcılar, öğretmenlerin yayınevleri ile ücret karşılığında çalışmaları ve dershanelerde ücretli öğretmenlik yapmalarının, DKAB dersindeki öğretmenlik profilini olumsuz yönde dönüştürme potansiyeline sahip olduğunu belirtmektedir. Bu durum, öğretmenlerin akademik ve pedagojik rollerinin, ticari ve sınav odaklı bir yaklaşımla yer değiştirmesine yol açabileceği ve eğitimde kalite ve amaç açısından olumsuz sonuçlar doğurabileceği ileri sürülebilir.

Merkezi sınavlar çerçevesinde 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 ciddi bir ekonomik baskının da söz konusu olduğu söylenmektedir. 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.²⁷ 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.²⁸

Katılımcıların merkezi sınav sisteminin genel sorunlarının DKAB dersine yansımaları doğrultusundaki görüşleri, sınav endüstrisinin ortaya çıkarabileceği olumsuzlukları en aza indirmek amacıyla, Bakanlığın ilgili alana yönelik yardımcı kaynak ve materyaller üretmesinin

²⁷ Yılmaz Sarier, "Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA Sonuçları Işığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi," 124.

²⁸ Çiğdem Reyhanlıoğlu ve diğerleri, "Ülkemizde Gerçekleştirilen Ölçme ve Değerlendirme Faaliyetlerine Genel Bir Bakış," 78.

önemli bir önleyici etken olabileceği şeklinde değerlendirilebilir. Bu noktada Bakanlığın son beş yılda daha yoğun bir üretim içerisine girmiş²⁹ olmasına rağmen, bu çabaların yeterli olmadığı kanaati katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilen bir diğer sonuçtur. Bu sonuç Doğan ve Oktay'ın gerçekleştirdiği çalışmada,³⁰ Bakanlık tarafından sağlanan yardımcı kaynakların yetersiz kaldığı sonucuyla örtüşmektedir.

Katılımcılar sınav endüstrisinin öğretmen, öğrenci ve ders üzerindeki dönüştürücü etkisinin yanı sıra, eğitim politikaları, uygulamaları ve kararlarını da etkileyebildiğine dikkat çekmişlerdir. Özellikle, Bakanlığın özel sektörün domine ettiği bir piyasada aktörlerden biri olarak yardımcı kaynak üretmeye başlaması ve Türkiye genelinde merkezi deneme sınavları yapması³¹, 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 araştırmaların, eğitim sistemimizin sınav endüstrisi tarafından nasıl etkilendiğini anlamamıza ve olası çözüm yollarını belirlememize yardımcı olabileceği değerlendirilmektedir.

Katılımcılar merkezi sınavlara yönelik tüm bu olumsuzluklara rağmen merkezi sınav uygulaması devam ettiği müddetçe DKAB dersinin bu sınavlarda yer alması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Buradan anlaşılabileceği üzere katılımcılar, DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer almasına şartlı bir destek vermektedir. Yirmi katılımcıdan on 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 araştırmada³² katılımcıların büyük çoğunluğu DKAB dersinin TEOG'a dâhil edilmesini olumlu bulmaktadır, sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların merkezi sınav sistemine karşı çıkarken, devam edecekse DKAB dersinin mutlaka bu sistem içerisinde yer almasını savunmaları, yüzeysel bakıldığında bir tezat gibi görünse de bunun çeşitli gerekçeleri bulunmaktadır. Katılımcıların, 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 beklentilerinin; 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 olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, Anayasa gereği zorunlu bir ders olarak okutulan DKAB dersinde, öğretmenler hala meşruiyet tartışmalarının yönlendirdiği bir düşünsel zemin içerisinde hareket etmektedirler. *"Din dersi merkezi sınavlara dâhil edildikten sonra adam yerine kondu."* ifadesi, bazı katılımcıların hala

²⁹ 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> (24.05.2024).

OGM Materyal için Bkz., <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/> (24.05.2024).

³⁰ Soner Doğan ve diğerleri, "Liselere Geçiş Sınavı (LGS) Hazırlık Sürecinin Değerlendirilmesi," 983-984.

³¹ "YKS'ye Doğru Çevrim İçi Deneme Sınavı," Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, <https://ogm.meb.gov.tr/www/yksye-dogru-2024-turkiye-geneli-cevrim-ici-deneme-sinavi/icerik/2022> (07.06.2024).

³² Zengin, *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Bağlamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi*, 71.

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 ulaşmıştır. Tam karşıt görüş olarak merkezi sınavlarda DKAB dersinin yer almaması gerektiğini düşünen katılımcılar ise merkezi sınavların DKAB dersini araçsallaştırdığı ve mekanikleştirdiği eleştirisini dile getirmektedir.

Sonuç olarak, DKAB dersinin merkezi sınav sistemleriyle kurduğu ilişki, dersin eğitim sistemindeki meşruiyetini güçlendirirken aynı zamanda onun içsel anlam dünyasını sınav mantığına indirgeme tehlikesini de beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla bu durum, din öğretiminin sınav başarısına indirgenmeden, bilişsel yeterliklerin yanı sıra öğrencinin değer, anlam ve kimlik inşasına da katkı sunacak biçimde yeniden düşünülmesini gerekli kılmaktadır. Eğitim politikalarının, sınav merkezli pragmatik yaklaşımlardan ziyade, insanı bütün yönleriyle geliştiren bir din eğitimi anlayışını önlemesi, bu araştırmanın en temel çağrısı olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- “Gayri Müslim Öğrencilere LGS’de Adaletsizlik Devam Ediyor.” <https://www.avlaremaz.com/2019/07/24/gayrimuslim-ogrencilere-lgsde-adaletsizlik-devam-ediyor-betsy-penso/> (22.03.2024).
- “OGM Materyal.” Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/> (24.05.2024).
- “YKS’ye Doğru Çevrim İçi Deneme Sınavı.” Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. <https://ogm.meb.gov.tr/www/yksye-dogru-2024-turkiye-geneli-cevrim-ici-deneme-sinavi/icerik/2022> (07.06.2024).
- Argon, Türkan ve Aylin Soysal. “Teacher And Student Views Regarding The Placement Test.” *International Journal of Human Sciences* 9:2 (2012): 446-474.
- Arıcı, İsmail. “Din Dersi Öğretmeni Yetiştirme Faaliyetlerinin Dünyü ve Bugünü.” *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 11:56 (2018): 877-884.
- Baş, Gökhan. “Seviye Belirleme Sınavı (SBS-2009): 6. Sınıf İngilizce Alt Testinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.” *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1:26 (2013): 44-62.
- Buyruk, Halil. “Öğretmen Performansının Göstergesi Olarak Merkezi Sınavlar ve Eğitimde Performans Değerlendirme.” *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 4 (2014): 28-42.
- Creswell, John W. *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. Çev. Selçuk Beşir Demir, 4. Baskı. Ankara: Eğiten Kitap, 2014.
- Çetin, Abdullah ve Serkan Ünsal, “Merkezi Sınavların Öğretmenler Üzerinde Sosyal, Psikolojik Etkisi ve Öğretmenlerin Öğretim Programı Uygulamalarına Yansıması.” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 34:2 (2019) : 304-323.

- Dinç Erkan, İlker Dere ve Serkan Koluman. "Kademeler Arası Geçiş Uygulamalarına Yönelik Görüşler ve Deneyimler." *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 7:17 (2014): 1-27.
- Doğan, Soner ve Oktay Yücel. "Liselere Geçiş Sınavı (LGS) Hazırlık Sürecinin Değerlendirilmesi." *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 11:2 (2022): 963-992.
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. 26. baskı. Ankara; Nobel, 2014.
- Koç, Ahmet. *Din Öğretiminde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme*, Konya: NEV Yayıncılık, 2022.
- Köseoğlu, Sıdika. "Kadın Yetişkinlerin Din Eğitiminde Değerler Eğitimi: Kur'an Kursları Örneği." Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, 2018.
- Merriam, Sharan B. *Nitel Araştırma*. Çev. Selahattin Turan. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2013.
- Reyhanlıoğlu, Çiğdem ve İsmail Tiryaki. "Ülkemizde Gerçekleştirilen Ölçme ve Değerlendirme Faaliyetlerine Genel Bir Bakış." *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 9:16 (2021): 70-93.
- Sarier, Yılmaz. "Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) Ve PISA Sonuçları Işığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi." *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11:3 (2010): 107-129.
- Şad, Süleyman Nihad ve Yusuf Kenan Şahiner. "Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sistemine İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri." *İlköğretim Online* 15:1 (2016): 53-76.
- Şimşek, Vahdeddin. "Farklı Değişkenlere Göre DKAB Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutumları." *Dini Araştırmalar* 25:63 (2022): 553-578.
- Uzunpolat, Yakup ve Ahmet Çakmak. "Yükseköğretim Kurumları Sınavında Çıkan DKAB Sorularının Ortaöğretim DKAB Öğretim Programı Çerçevesinde Analizi." *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 32:11 (2023): 371-393.
- Yalçın, Evrim. "Liseye Giriş Sınavı (LGS)'nın Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veliye Göre İncelenmesi." Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya, 2019.
- Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 9. baskı. Ankara: Seçkin, 2013.
- Yılmaz, Sibel. "Merkezi Sınavların Okul Kültürüne Yansımalarının Değerlendirilmesi." Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne, 2017.
- Yiğit, Yasin. *Din Öğretimi Özelinde Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2024.
- 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*, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi (DEM), 2017.

STRUCTURED ABSTRACT

This research examines the effects of including the Religious Culture and Ethics (RCE) course in Turkey's central examinations on teachers, students, and parents. The study is based on semi-structured interviews with 20 RCE teachers working in Ankara, all of whom have at least 15 years of professional experience. A qualitative research design was adopted, utilizing a case study model. The primary objective of the study is to determine whether the inclusion of the RCE course in central examinations has led to changes in attitudes toward the course and teachers.

Key Findings

1. Positive Effects:

- *Increased Importance of the Course: The vast majority of participants (90%) stated that including the RCE course in central exams enhanced its significance and increased student interest. Students took the course more seriously because it was part of the exam.*
- *Greater Parental Engagement: Positive changes were observed in parents' attitudes toward the course and teachers. Participation in parent-teacher meetings and requests for student progress updates increased.*
- *Social Acceptance: The inclusion of the RCE course in exams helped students and parents from different religious backgrounds perceive the course more objectively and inclusively.*
- *Professional Development: Teachers reported that the exam process encouraged them to study the curriculum more deeply and improve their assessment techniques.*

2. Negative Effects and Concerns:

- *Instrumentalization of the Course: Participants noted that the RCE course became exam-oriented, leading to a mechanical approach that distanced it from its moral and spiritual essence. Students focused on memorization rather than understanding.*
- *Issues with Exemption Mechanism: Non-Muslim students' exemption rights created a sense of unfairness among both exempt and non-exempt students. While exempt students answered philosophy questions instead, others saw this as a time advantage.*
- *Impact of the Exam Industry: Central exams increased demand for private tutoring and test prep centers, contributing to the commercialization of education. Teachers expressed concerns that financial motives could overshadow professional ideals.*

3. Conditional Support from Teachers:

While participants generally supported the inclusion of the RCE course in exams, they emphasized that this support was conditional. Teachers believed the current exam system needed fundamental reform but argued that if it remained unchanged, the RCE course should continue to be included.

Recommendations

Based on the findings, the following recommendations were made:

- *Improving Exam Questions: RCE exam questions should reflect the course's essence and measure analytical skills rather than rote memorization.*
- *Reforming the Exemption Mechanism: Alternative tests (e.g., on universal ethics) should be developed for exempt students.*
- *Supporting Teachers: The Ministry of Education should provide more resources and training for RCE teachers.*
- *Revising the Exam System: Alternative assessment methods (projects, portfolios) should be explored to reduce the pressure of central exams on students and teachers.*

Conclusion

The inclusion of the RCE course in central exams strengthened its status and increased student and parent engagement. However, the exam-focused approach risks undermining the course's core values and transforming the teaching profession. Therefore, a more balanced and fair examination system should be implemented.