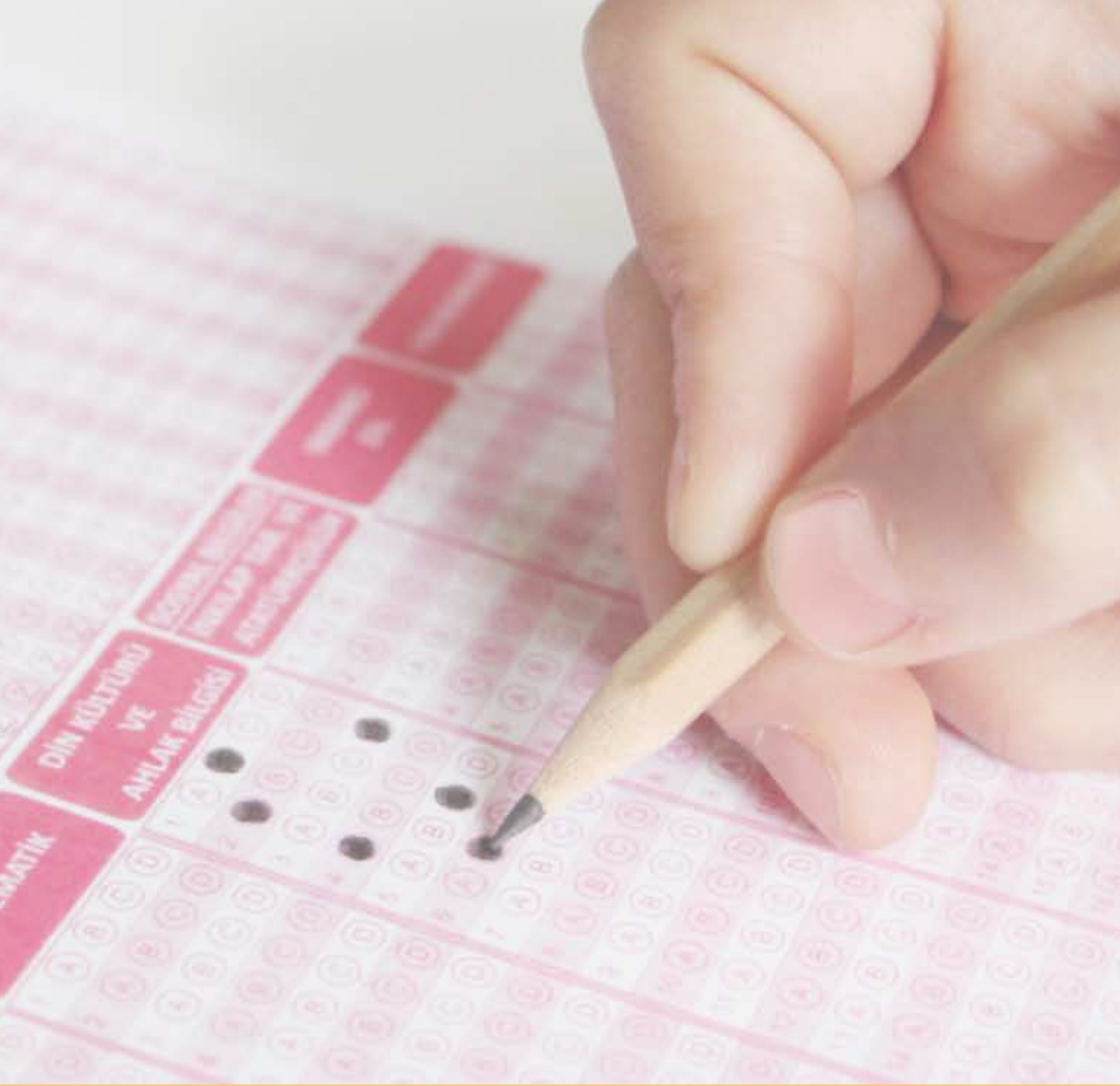




TEMEL EĞİTİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ (TEOG) BAĞLAMINDA DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ

ARAŞTIRMA



TEMEL EĞİTİMDEN
ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ (TEOG) BAĞLAMINDA
DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ

Yrd. Doç. Dr. Mahmut ZENGİN

Proje Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Mahmut Zengin

Yazar

Yrd. Doç. Dr. Mahmut Zengin

Proje Araştırmacıları

Nursel Arslan

Ahmet Çakmak

M. Fatih Ay

Arife Gümüş

İbrahim Gümüşay

Büşra Mollaahmetoğlu

Hasan Sözen

Genel Koordinatör

Hulusi Yiğit

Yayın Koordinatörü

Furkan Erdoğan

Tasarım / Mizanpaj

Nuray Yüksel

ISBN

978-605-4036-78-3

İstanbul, Nisan 2017

Para ile satılmaz.

BASKI-CİLT

ÇINAR MAT. ve YAY. SAN. TİC. LTD. ŞTİ.

100. Yıl Mahallesi Matbaacılar Caddesi

Ata Han No:34/5 Bağcılar - İSTANBUL

Tel: 0212 628 96 00 - Faks: 0212 430 83 35

Sertifika No: 12683

İletişim

Değerler Eğitimi Merkezi

Süleymaniye Cad. Elmaruf Sk. No: 3 Fatih/İstanbul

Tel: 0212 512 19 90 | Faks: 0212 512 19 91

www.dem.org.tr | info@dem.org.tr

“Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Bağlamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi” başlıklı bu araştırma, Değerler Eğitimi Merkezi tarafından desteklenmiştir. Araştırmanın taslak çalışmaları ve saha araştırması aşamalarında Nursel Arslan, Ahmet Çakmak, M. Fatih Ay, Arife Gümüş, İbrahim Gümüşay, Hasan Sözen ve Büşra Mollaahmetoğlu araştırmacı olarak katkıda bulunmuştur.

Yrd. Doç. Dr. Mahmut ZENGİN

1978’de Oltu/Erzurum’da doğdu. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinden mezun olduktan sonra bir yıl öğretmenlik yaptı. 2004 yılında Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisansını, 2010 yılında aynı alanda doktorasını tamamladı. Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümünde öğretim üyesi olan Zengin, Değerler Eğitimi Dergisi Yayın Kurulu Üyesi olup, alanında yazmış olduğu makale ve bildiriler dışında “Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım”, “Din, Ahlak ve Değerler Öğretimi İçin Eğitsel Oyunlar” adıyla yayınlanmış iki kitabı, ayrıca yayına hazırladığı ve editörleri arasında bulunduğu “İmam Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim”, “Değerler ve Eğitimi I-II”, “Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi” çalışmaları bulunmaktadır. Evli ve iki çocuk babasıdır.

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR.....	8
TABLolar LİSTESİ.....	9
ÖNSÖZ.....	11
GİRİŞ	13
1.Araştırmanın Amacı.....	14
2.Araştırmanın Önemi	15
3.Araştırmanın Yöntemi.....	15
3.1. Çalışma Grubu	15
3.2. Veri Toplama Araçları.....	17
3.3. Verilerin Analizi	17

BİRİNCİ BÖLÜM**TEMEL EĞİTİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ BAĞLAMINDA DİN KÜLTÜRÜ ve AHLAK BİLGİSİ DERSİ**

1. Türkiye’de Ortaöğretime Geçiş Sistemindeki Gelişmeler	19
2. Ortaöğretime Geçiş Sisteminde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri.....	21
3. TEOG DKAB Sınavında Diğer Dinlere Mensup Öğrencilerin Durumu	22

İKİNCİ BÖLÜM**TEOG DİN KÜLTÜRÜ ve AHLAK BİLGİSİ SORULARININ ÇEŞİTLİ BOYUTLARI İLE ANALİZİ**

1. TEOG DKAB Sorularının Kazanımları Ölçme Düzeyi.....	27
2. Bloom Taksonomisine Göre TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Soruları.....	29
3. TEOG DKAB Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı.....	32
3.1. İnanç Öğrenme Alanı	33
3.2. İbadet Öğrenme Alanı	36
3.3. Hz. Muhammed Öğrenme Alanı	40
3.4. Kur’an ve Yorumu Öğrenme Alanı	43
3.5. Ahlak Öğrenme Alanı	46
3.6. Din ve Kültür Öğrenme Alanı	49
4. TEOG DKAB Testlerinin Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi ..	51
4.1. TEOG DKAB Testlerinin Geçerlik ve Güvenirliği	51
4.1.1. DKAB Testlerinin Güvenirliği.....	51
4.1.2. DKAB Testlerinin Geçerliği	52
4.2. TEOG DKAB Testlerinin Güçlük Düzeyi.....	55
4.3. TEOG DKAB Testlerinin Ayırt Ediciliği	56
4.4. TEOG DKAB Testlerinin Madde Analizleri.....	56
4.4.1. DKAB Testlerinin Madde Güçlük İndeksi.....	56
4.4.2. DKAB Testlerinin Madde Ayırıcılık Gücü İndeksi	60
4.5. TEOG DKAB Test Maddeleri ile İlgili Bazı Tespitler	61

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**DKAB ÖĞRETMENLERİNİN GÖZÜNDEN TEOG SINAVLARININ İMKAN ve SINIRLILIKLARI**

1. DKAB Öğretmenlerinin TEOG Sınavı İle İlgili Düşünceleri.....	67
1.1. TEOG Sınavının Geneline Yönelik Düşünceler	67
1.2. TEOG Sınavına DKAB Dersinin Dahil Edilmesi	69
1.3. TEOG DKAB Sorularının Takip Edilmesi ve İncelenmesi	71
2. TEOG Sınavının Yapısı ve Uygulama Biçimi.....	71
2.1. TEOG Sınav Uygulamasının Güvenirliği.....	72
2.2. TEOG Sınavlarının Yılda İki Defa Yapılması	73
2.3. TEOG Sonrası Ders İşleme Süreçleri	75
2.4. TEOG Sınavındaki DKAB Soru Sayısı	77
2.5. TEOG DKAB Sınavının Kapsamı	78
2.6. TEOG DKAB Sorularının Yapısı.....	79
2.7. TEOG Sınavının SBS'ye Göre Avantajları-Dezavantajları	80
3. Öğretmenlerin TEOG DKAB Sınavına Yönelik Öğrenci Algı ve Tutumları Hakkındaki Düşünceleri.....	81
3.1. DKAB Dersinin TEOG'a Dahil Edilmesi Sonrası Öğrenci Algı ve Tutumları	81
3.2. Farklı Sınıflar Düzeyinde Öğrencilerin DKAB Dersine Yönelik Tutumları.....	82
3.3. TEOG Sınavı ve DKAB Dersinin Öğrenciler Üzerindeki Manevi Etkisi	83
3.4. TEOG Sınavı ve Öğrencilerin DKAB Öğretmenlerine Yönelik Algı ve Tutumları	84
3.5. TEOG Sınavı ve Öğrencilerin Ders Devamlılığına Etkisi	85
4. Öğrencilerin TEOG Sınavlarına Hazırlanma Süreçlerine İlişkin Öğretmenlerin Düşünceleri	85
4.1. TEOG sınavı ve Okullardaki Destekleme ve Yetiştirme Kursları.....	85
4.2. TEOG Sınavı ve Öğrencilerin Dershane/Etüt Merkezi, Özel Ders veya Kurslara Yönelimleri.....	86
4.3. TEOG Sınavına Hazırlık İçin Kullanılan Kaynaklar/Materyaller.....	87
4.4. İl/İlçe ve Okul Bazlı Deneme Sınavlarının TEOG Başarısına Etkisi	88
4.5. TEOG Kazanım Testlerinin Niteliği	89
5. TEOG Sınavının DKAB Öğretmenlerine Yönelik Yansımaları.....	90
5.1. TEOG Sınavlarının DKAB Öğretmenlerinin Ders İşleme Yöntem ve Tekniklerine Etkisi.....	90
5.2. TEOG Sonrası Velilerin DKAB Dersine ve Öğretmenine Yönelik Tutumları ve Beklentileri	92

5.3. TEOG Sonrası Okul Yöneticilerinin Öğretmenlere Bakışı ve Yaklaşımları.....	93
5.4. TEOG Sınavının Zümre ve Branş Öğretmenlerine Yönelik Etkileri.....	94
5.5. TEOG Sınav Sonuçlarının Öğrencilerin Dindarlıkları ile İlişkilendirilmesi.....	95
6. TEOG Sınavları Bağlamında DKAB Dersi İle İlgili Bazı Tespit ve Öneriler....	96
6.1. TEOG Sınavlarının DKAB Dersinin Genel Amaçlarına Hizmet Etme Düzeyi.....	96
6.2. TEOG Sınavları Bağlamında Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Önerileri	97
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	99
KAYNAKÇA.....	111

KISALTMALAR

EBA : Eğitim Bilişim Ağı

DYK: Destekleme Yetiştirme Kursu

DKAB: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

DP: Davranış Puanı

KDK: Kamu Denetçiliği Kurumu

LGS: Liselere Giriş Sınavı

MAZ: Mazeret Sınavı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OGES: Ortaöğretime Geçiş Sistemi

OKS: Ortaöğretim Kurumları Sınavı

SBS:Seviye Belirleme Sınavı

SSS: Sıkça Sorulan Sorular

TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş

YBP:Yıl Sonu Başarı Puanı

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Çalışma Grubunun Cinsiyet, Mezuniyet, Eğitim Durumu, Çalıştığı Okul Türü, Kıdem Durumları ve İllere Göre Dağılımı	16
Tablo 2: Sınavlara Göre Dersler ve Soru Sayıları	22
Tablo 3: TEOG'da Soru Sorulmayan Kazanımların Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı ..	27
Tablo 4: TEOG DKAB Sorularının Kazanımları Ölçme Düzeyi.....	28
Tablo 5: Bloom Taksonomisinde Bilişsel Ürün ve Davranışlar	30
Tablo 6: TEOG DKAB Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı.....	31
Tablo 7: 8. Sınıf Öğrenme Alanı ve Ünitelerin Kazanım Sayıları ve Oranları	32
Tablo 8: TEOG DKAB Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı.....	33
Tablo 9: 8. Sınıf İnanç Öğrenme Alanı “Kaza ve Kader” Ünitesi Konu ve Kazanımları	34
Tablo 10: TEOG DKAB Sorularının İnanç Öğrenme Alanı Kazanımlarına Göre Dağılımı	34
Tablo 11: İnanç Öğrenme Alanından Çıkan DKAB Sorularının Kazanımları Ölçme Düzeyi	36
Tablo 12: İnanç Öğrenme Alanından Çıkan DKAB Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı	36
Tablo 13: 8. Sınıf İbadet Öğrenme Alanı “Zekat, Hac ve Kurban İbadeti” Ünitesi Konu ve Kazanımları	37
Tablo 14: TEOG DKAB Sorularının İbadet Öğrenme Alanı Kazanımlarına Göre Dağılımı	38
Tablo 15: İbadet Öğrenme Alanından Çıkan DKAB Sorularının Kazanımları Ölçme Düzeyi	39
Tablo 16: İbadet Öğrenme Alanından Çıkan DKAB Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı.....	40
Tablo 17: 8. Sınıf Hz. Muhammed Öğrenme Alanı “Hz. Muhammed’in Hayatından Örnek Davranışlar” Ünitesi Konu ve Kazanımları.....	40
Tablo 18: TEOG DKAB Sorularının Hz. Muhammed Öğrenme Alanı Kazanımlarına Göre Dağılımı	41
Tablo 19: Hz. Muhammed Öğrenme Alanından Çıkan DKAB Sorularının Kazanımları Ölçme Düzeyi.....	42
Tablo 20: Hz. Muhammed Öğrenme Alanından Çıkan DKAB Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı	43
Tablo 21: 8. Sınıf Kur’an ve Yorumu Öğrenme Alanı “Kur’an’da Akıl ve Bilgi” Ünitesi Konu ve Kazanımları	43
Tablo 22: TEOG DKAB Sorularının Kur’an ve Yorumu Öğrenme Alanı Kazanımlarına Göre Dağılımı.....	44
Tablo 23: Kur’an ve Yorumu Öğrenme Alanından Çıkan DKAB Sorularının Kazanımları Ölçme Düzeyi.....	45
Tablo 24: Kur’an ve Yorumu Öğrenme Alanından Çıkan DKAB Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı	45
Tablo 25: 8. Sınıf Ahlak Öğrenme Alanı “İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar” Ünitesi Konu ve Kazanımları	46

Tablo 26: TEOG DKAB Sorularının Ahlak Öğrenme Alanı Kazanımlarına Göre Dağılımı	47
Tablo 27: Ahlak Öğrenme Alanından Çıkan DKAB Sorularının Kazanımları Ölçme Düzeyi	48
Tablo 28: Ahlak Öğrenme Alanından Çıkan DKAB Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı.....	48
Tablo 29: 8. Sınıf Din ve Kültür Öğrenme Alanı “Dinler ve Evrensel Öğütleri” Ünitesi Konu ve Kazanımları	49
Tablo 30: TEOG DKAB Sorularının Din ve Kültür Öğrenme Alanı Kazanımlarına Göre Dağılımı	50
Tablo 31: Din ve Kültür Öğrenme Alanından Çıkan DKAB Sorularının Kazanımları Ölçme Düzeyi	50
Tablo 32: Din ve Kültür Öğrenme Alanından Çıkan DKAB Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı	51
Tablo 33: Yıllara Göre TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Testlerinin Güvenirlik Katsayıları	52
Tablo 34: Yıllara Göre Öğrencilerin TEOG’dan Sorumlu Oldukları Sınav Kapsamı	53
Tablo 35: Yıllara Göre TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Testlerinin Güçlük Düzeyi	55
Tablo 36: Yıllara Göre TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Testlerinin Ayırt Ediciliği	56
Tablo 37: TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Testlerinin Madde Güçlük İndeksi	56
Tablo 38: 2014-2015 I. ve II. TEOG Testlerinin Madde Güçlük İndekslerinin Taksonomiye Göre Dağılımı.....	57
Tablo 39: 2015-2016 I. ve II. TEOG Testlerinin Madde Güçlük İndekslerinin Taksonomiye Göre Dağılımı.....	58
Tablo 40: 2014-2015 I. ve II. TEOG Testlerinin Madde Güçlük İndekslerinin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı.....	59
Tablo 41: 2015-2016 I. ve II. TEOG Testlerinin Madde Güçlük İndekslerinin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı.....	59
Tablo 42: TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Testlerinin Madde Ayırıcılık Gücü İndeksi	60
Tablo 43: 2015-2016 I. TEOG DKAB Sınavı Kitapçıkları Cevap Anahtarı.....	63

ÖNSÖZ

Türkiye’de eğitim kademeleri arasındaki geçişlerde öğrencilerin hangi okul türüne devam edeceğini belirlemek için yapılan merkezi sınavlar son derece önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle lise düzeyinde okul türlerinin farklılaşması, öğrencileri seçme ve yerleştirmede merkezi sınavların önemini daha da arttırmakta, kamuoyunda ciddi bir gündem oluşturmaktadır. Öyle ki, bu sınavların öğrenciler, veliler, öğretmenler ve okullar üzerindeki etkileri nedeniyle kademeler arası geçişi düzenlemek için birçok değişiklik yapılmakta, problemlerin çözümü için farklı adımlar atılmaktadır. Son 15 yıl içinde bu bağlamdaki gelişmeler, istikrarlı ve kalıcı bir çözüm üretmeyi amaçlamış olmasına rağmen tüm paydaşları tatmin edecek bir geçiş sistemi tam olarak gerçekleştirilememiştir. Bu süreç içerisinde LGS, OKS, Üçlü SBS, SBS gibi sınavlar denenmiş, 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren ise kamuoyunda TEOG olarak isimlendirilen yeni bir sınav uygulaması hayata geçirilmiştir.

Öğrencilerin okul notları ile merkezi olarak yapılan sınavlardan elde edilen puanların birlikte değerlendirildiği bu uygulamanın en önemli yeniliklerinden birisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin de diğer derslerle birlikte sınav kapsamına alınmış olmasıdır. Daha önce Sosyal Bilgiler testi içerisinde yaklaşık dört sorunun sorulduğu DKAB dersleri, artık sınav kapsamına dahil olan diğer derslerle eşit düzeyde temsil edilmekte ve eşit sayıda soru sorulmaktadır. DKAB dersleri açısından önemli bir düzenleme olarak değerlendirebileceğimiz bu uygulamanın öğrenciler, veliler, öğretmenler ve okullar üzerinde ne tür etkileri olduğu incelemeye değer bir konudur. Araştırmada bu çerçevede DKAB dersi ile ilgili son üç yıl içerisinde çıkan soruların kapsamı, yapısı, öğretim programı ile ilişkisi gibi boyutlar analiz edilmiş, ayrıca sınavın uygulamaya yansımaları DKAB öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmiştir.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesine ön ayak olduğu için öncelikle Değerler Eğitimi Merkezi’ne ve sürecin başından itibaren her türlü desteği sağlayan Değerler Eğitimi Merkezi Genel Koordinatörü Hulusi Yiğit’e, çalışmada araştırmacı olarak yer alıp önemli katkılar sunan başta Nursel Arslan olmak üzere, Ahmet Çakmak, M. Fatih Ay, Arife Gümüş, İbrahim Gümüşay, Hasan Sözen ve Büşra Mollaahmetoğlu’na, ayrıca çalışmaya çok değerli fikirleri ve önerileri ile katkıda bulunan Doç. Dr. Neşe Güler’e, Doç. Dr. Sevgi Coşkun Keskin’e, Doç. Dr. Aysun Öztuna Kaplan’a, Doç. Dr. Hasan Meydan’a, Yrd. Doç. Dr. İbrahim Aşlamacı’ya ve Prof. Dr. Recep Kaymakcan’a teşekkürü bir borç biliyorum.

Yrd. Doç. Dr. Mahmut ZENGİN

Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümü

GİRİŞ

Türkiye’de temel eğitime dayalı olarak öğrenim veren ve çeşitli programlar uygulayan liselerden oluşan ortaöğretim kurumları, bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vererek onlara kişi ve toplum sorunlarını tanıma, bu sorunlara yönelik çözüm yolları arama, ülkenin iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunma bilinci ve gücü kazandırmayı, öğrencileri çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda yüksek öğretime, mesleğe, hayata ve iş alanlarına hazırlamayı, bu görevleri yerine getirirken öğrencilerin istek ve kabiliyetleri ile toplum ihtiyaçları arasında denge sağlamayı amaç edinen kurumlar olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Temel eğitimden ortaöğretime geçiş ve yerleştirme süreçleri, eğitimden beklenen hedeflerin gerçekleşmesi açısından önem arz etmekle birlikte, bu süreç özellikle öğrencileri, velileri ve kamuoyunda ilgili paydaşları yakından ilgilendirmektedir. Son yirmi yıllık süreç dikkate alındığında, özellikle 2010 yılında genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesi kararıyla birlikte hem sınavla öğrenci alan okul sayısında artış olmuş, hem de akademik eğitim talep eden bütün öğrencilere yönelik seçmeci/elemeci sınavlar uygulanmıştır. Ortaöğretime geçiş sürecindeki bu sınavlar öğrenciler ve aileleri üzerinde gelecek kaygısı, sınav baskısı, öğrenci ve aileleri okul dışı alternatif kaynaklara yöneltme (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013, 8) gibi sonuçlar ortaya çıkarmış, bu sonuçlar nedeniyle sınavların yapısı, içeriği, zamanlaması, sayısı ve puan hesaplama usulü gibi konularda düzenlemeler yapılması yoluna gidilmiştir.

Ortaöğretime geçiş bağlamında uygulanan sınavlara öğrenci ve velilerin bu kadar önem vermesinin altında bazı sebepler yatmaktadır. Her şeyden önce Türkiye’de eğitimin saygınlık ve toplumsal statü kazanmak için kritik bir öneme sahip olması, eğitim düzeyi ile gelir düzeyi arasında güçlü bir ilişki olduğunun düşünülmesi öğrenim görülecek kurumların önemini arttırmaktadır. (Çelik, 2011, 58; ERG, 2013, 2). Ortaöğretim sisteminin aşırı hiyerarşik yapılanması ve okullar arasındaki eşitsizliğin yaygınlığı, Türk eğitim sisteminde, kaliteli eğitimin sisteme dahil olan herkese adil bir şekilde dağılımındaki eksiklikler, sınırlı sayıda kişiye sunulan kaliteli eğitimi talep eden oldukça geniş bir kitlenin varlığı, ortaöğretim sınavlarında takip edilen yanlış politikalar gibi nedenler ortaöğretime geçiş sınavlarını aşırı düzeyde önemli hale getirmekte, öğrenci ve ailelerini maddi ve manevi anlamda zorlamaktadır (Çelik, 2011, 58). Çocuklarının iyi bir liseye gitmeleri durumunda kendilerini geleceğe daha iyi hazırlayacakları ve iyi bir iş bulabilecekleri konusundaki düşünceleri aileleri her türlü imkanı seferber etmeye yönlendirmektedir. Bununla birlikte az sayıdaki kaliteli okula girmek isteyen çok sayıda öğrenci olması, giderek artan bir rekabet oluşturmakta, bu da öğrencilere ve ailelere daha fazla stres yaratmaktadır (Dönmez, 2009, 12-13).

Ortaöğretime geçiş sürecindeki bu sınavların uygulama biçimi kadar özellikle sınavların içeriği ve soru sorulan derslerin durumunun da incelenmesi ve analiz edilmesi yapılacak düzenlemelerin daha etkin planlanmasına ve verimli sonuçlar alınmasına katkı sağlayacaktır.

1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavları kapsamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersini çeşitli boyutları ile incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede Türkiye’de ortaöğretime geçiş sisteminde son yıllarda gerçekleştirilen değişiklikler ve bu değişikliklerde DKAB derslerinin yeri ve son üç yılda TEOG sınavlarında çıkan DKAB sorularının analizine yer verilmiş, ayrıca sınavın DKAB dersi, öğretmen, öğrenci ve veli üzerindeki yansımaları DKAB öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Böylece DKAB dersleri açısından TEOG sınavı ile ilgili veriye dayalı bilgi sunulması ve öneriler geliştirilmesi hedeflenmiştir.

TEOG sınavlarında DKAB dersi ile ilgili testler şu alt sorular doğrultusunda incelenmiştir:

- 2013-2014, 2014-2015 ve 2015-2016 öğretim yılını kapsayan ve TEOG sınavında çıkan DKAB sorularının kazanımlarla örtüşme durumu nedir?
- 2013-2014, 2014-2015 ve 2015-2016 öğretim yılını kapsayan ve TEOG sınavında çıkan DKAB sorularının kazanımları ölçme durumları nedir?
- TEOG sınavında sorulan DKAB sorularının Bloom Taksonomisine göre ölçtüğü bilişsel boyutlar nelerdir?
- TEOG sınavında sorulan DKAB sorularının geçerlik ve güvenirlik gibi bir ölçme aracında bulunması gereken özellikler açısından durumu nasıldır?

Ayrıca 2013-2014 öğretim yılından itibaren DKAB derslerinin TEOG sınavında öğrencilerin sorumlu oldukları müstakil bir ders olarak yer almasının hem ders, hem de öğretmenler, öğrenciler ve veliler üzerindeki etkilerini görebilmek için öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş ve şu hususların değerlendirilmesi amaçlanmıştır:

- DKAB öğretmenlerinin TEOG sınavının geneline ilişkin düşünceleri nelerdir?
- TEOG sınavının yapısı ve uygulama biçimi ile ilgili görüşleri nelerdir?
- DKAB dersinin TEOG sınavı kapsamına dahil edilmesi hakkındaki görüşleri nelerdir?
- TEOG sınavında DKAB dersi ile ilgili soru sorulmasının öğrencilerin algı, tutum ve davranışları üzerindeki etkilerine yönelik düşünceleri nelerdir?
- TEOG sınavı kapsamında DKAB dersi ile ilgili okul yönetimi, öğretmenler ve velilerin algı ve tutumlarına yönelik düşünceleri nelerdir?
- DKAB öğretmenlerinin TEOG ile ilgili önerileri nelerdir?

2. Araştırmanın Önemi

Dünyadaki birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de eğitim kademeleri arasında geçiş süreçlerinde çeşitli sınavlar uygulanmaktadır. 2000’li yıllardan sonra bu konuda birçok sınav uygulaması denenmiştir. Bugüne kadar, öğrencilerin kademeler arası geçişte ilk muhatap oldukları ve temel eğitimden ortaöğretime geçişi düzenleyen LGS, OKS, SBS gibi isimlerle uygulanan sınavlar, 2013-2014 öğretim yılında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavı olarak uygulanmaya başlamıştır. Kademeler arası geçişte yeni bir sınav uygulaması olarak TEOG birçok önemli değişikliği ve yeniliği de beraberinde getirmiştir. Bu kapsamda en önemli yeniliklerden birisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri açısından gerçekleştirilmiş, Türkçe, Fen, Matematik, İngilizce ve Sosyal Bilgiler dersleri ile birlikte DKAB derslerinden de eşit sayıda soru sorulması öngörülmüştür.

Alanyazında ortaöğretime geçiş sınavlarını genel olarak değerlendiren çalışma ve araştırmaların yanında sınav kapsamına dahil diğer derslerle ilgili çeşitli çalışmaların da yer aldığı görülmektedir (Bu kapsamdaki çalışmaların bazıları için bkz: 2016, Yorgancı, 2015; Dalak, 2015; Coşkun ve Görmez, 2015; Cayhan ve Akın, 2015; Kesici, 2015; Özkan ve Benli Özdemir, 2014). Ancak DKAB derslerini TEOG kapsamında inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle araştırma, TEOG sınavları bağlamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerini inceleyen ilk çalışma olma özelliğini taşımaktadır. Bu çalışma, sadece DKAB derslerini temele almakla birlikte gerek uygulamanın en önemli unsuru olan öğretmenlerin konu ile ilgili düşüncelerini ortaya koyması, TEOG sınavının sınıf içinde öğretmen ve öğrenciler açısından ne tür değişimleri beraberinde getirdiğini göstermesi, gerekse DKAB sorularının program ile uyumu, ölçme ve değerlendirme kriterleri açısından niteliklerini ortaya koyması yönüyle kapsamlı bir araştırmadır. Araştırmadan elde edilen bulguların başta sınavın uygulamasını gerçekleştiren Milli Eğitim Bakanlığı’na, ayrıca TEOG sınavlarında DKAB dersi ile ilgili mevcut durumu ortaya koyması yönüyle kamuoyundaki ilgili paydaşlar, öğretmenler, öğrenciler ve araştırmacılara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada nitel bir araştırma deseni olan durum çalışması esas alınmıştır. Durum çalışması araştırmanın hem ürünü hem de nesnesi olabilecek nitel araştırma içerisindeki bir desen türüdür. Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller ve dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2016, 97). Çalışmada TEOG sınavlarında yer alan DKAB soruları analiz birimi olarak saptanmıştır. TEOG sınavlarındaki DKAB dersleri ve soruları; ölçme ve değerlendirme kriterleri ve DKAB öğretmen görüşleri gibi çeşitli açılardan ve birden fazla veri toplama tekniği kullanılarak incelemeye tabi tutulduğundan çalışmanın bütüncül tek durum desenine uygun bir araştırma olduğu değerlendirilmiştir.

3.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın ilk boyutunu oluşturan TEOG sorularının analizinde örnekleme yoluna gidilmemiş, tüm sorular dikkate alınmıştır. Bu kapsamda çalışmanın yapıldığı tarihe kadar olan 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016 öğretim yıllarında gerçekleştirilen TEOG sınavlarındaki tüm

DKAB soruları (mazeret sınavları dahil) kapsama dahil edilmiş ve bu çerçevede 240 soru değerlendirilmeye alınmıştır.

Araştırmanın TEOG ile ilgili öğretmen görüşlerine dayalı ikinci boyutunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Bu örnekleme yönteminde amaç, çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 112). Bu amaçla kolaylık ve ulaşılabilirlik özellikleri de dikkate alınarak İstanbul, Ankara, Sakarya ve Erzurum'da görev yapan 30 DKAB öğretmeni çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışma grubunun seçiminde katılımcı grup özellikleri olarak başta cinsiyet olmak üzere mezun olunan lisans programı, eğitim durumu, mesleki kıdem ve okul türü gibi boyutlar dikkate alınmıştır. Çalışma grubuna erişme sürecinde, belirlenen özelliklere uygun öğretmenlerin tespit edilmesi için Değerler Eğitimi Merkezi'nin DKAB Öğretmenleri Platformu İletişim Veritabanından faydalanılmıştır. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubunun Cinsiyet, Mezuniyet, Eğitim Durumu, Çalıştığı Okul Türü, Kıdem Durumları ve İllere Göre Dağılımı

No	Ad/Soyad	Cinsiyet	Mezuniyet	Eğitim Durumu	Çalıştığı Okul Türü	Kıdem	İl
1	H.K	K	DKAB	L	GO	6	İstanbul
2	S.Y	K	DKAB	YL	GO	7	İstanbul
3	H.T	K	DKAB	L	İHO	6	İstanbul
4	N.B	E	DKAB	YL	GO	10	Ankara
5	N.O	K	DKAB	YL	GO	5	İstanbul
6	V.A	E	DKAB	YL	GO	5	İstanbul
7	A.T	E	DKAB	L	GO	4	Ankara
8	M.Ö	K	DKAB	L	GO	4	Ankara
9	E.K	K	DKAB	YL	GO	3	Erzurum
10	K.Ç	K	DKAB	YL	GO	8	Erzurum
11	E.Y	K	DKAB	L	GO	2	Sakarya
12	M.B	K	DKAB	L	GO	5	Sakarya
13	O.K	E	DKAB	L	GO	2	Sakarya
14	M.K	E	İ	YL	İHO	6	İstanbul
15	M.A	E	İ	YL	İHO	17	İstanbul
16	S.K	E	İ	L	GO	32	İstanbul
17	C.G	E	İ	YL	GO	9	Erzurum
18	H.A	K	İ	YL	İHO	12	Erzurum
19	İ.A	E	İ	L	GO	8	Erzurum
20	Ö.A	K	İ	YL	İHO	10	Erzurum
21	G.A	K	İ	L	GO	15	İstanbul
22	M.O	E	İ	L	GO	21	Ankara
23	E.K	E	İ	DR	GO	10	Ankara
24	E.K	E	İ	YL	İHO	12	Ankara
25	E.K	K	İ	L	GO	8	Sakarya
26	M.Y	E	İ	YL	GO	12	Sakarya

27	N.C	K	İ	L	GO	10	Ankara
28	S.D	K	İ	DR	GO	6	Ankara
29	Y.E	E	İ	YL	GO	9	Sakarya
30	C.K	K	İ	L	GO	10	Sakarya

Araştırmanın çalışma grubunda 16 kadın ve 14 erkek öğretmen yer almıştır. Bu öğretmenlerin 17'si İlahiyat Fakültesinden 13'ü ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümlerinden mezun olmuştur. Öğretmenlerin 14'ü lisans, 14'ü yüksek lisans, 2'si doktora eğitimine sahiptir. Öğretmenlerin 24'ü genel ortaokullarda 6'sı ise imam hatip ortaokullarında çalışmaktadır. Çalıştıkları illere göre görüşmelerin yapıldığı tarihte öğretmenlerin 9'u İstanbul, 8'i Ankara, 7'si Sakarya ve 6'sı Erzurum'da görev yapmaktadır. Kıdem durumlarına bakıldığında öğretmenlerin 8'inin 1-5 yıl kıdem aralığında, 15'inin 6-10 yıl, 4'ünün 11-15 yıl, 1'inin 16-20 yıl ve 2'sinin de 20 yıl üzeri olduğu görülmektedir.

3.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmada, temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemleri ve tarihsel gelişimi ile TEOG DKAB sınav sorularına dair veriler literatür taraması yoluyla elde edilmiştir. TEOG sınavlarının DKAB öğretmenlerine göre incelenmesi boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel görüşme formunda yer alması gereken soruların tespiti için öncelikle alandaki sorunların neler olduğunun tespit edilmesi amacıyla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri (10 kişi) ile din eğitimi ve din psikolojisi alanlarından akademisyenlerin (5 kişi) katılımı ile bir çalışma toplantısı düzenlenmiş, öne çıkan sorunlar ve öneriler kayıt altına alınmıştır. Çalışma toplantısından sonra ise araştırma grubu ile elde edilen veriler doğrultusunda görüşme formu hazırlanmış, pilot uygulama olarak iki öğretmenle görüşme yapılarak sorular test edilmiştir. Bu görüşmelerden alınan dönütler doğrultusunda görüşme formuna nihai şekli verilmiştir.

Öğretmen görüşlerinin alınmasına ilişkin boyutta Değerler Eğitimi Merkezi'nin DKAB Öğretmenleri Platformu İletişim Veri Tabanında yer alan öğretmenlerden çalışma grubu için uygun kriterleri taşıyanlar tespit edilmiş, görüşme yapılması planlanan öğretmenlere telefonla ulaşılarak, çalışma ve görüşme içeriği hakkında bilgi verilmiş ve randevu alınmıştır. Mayıs-Haziran 2016 tarihlerinde gerçekleştirilen görüşme süreci, katılımcılardan alınan izin doğrultusunda ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Ardından görüşme kayıtlarından deşifre edilen veriler ilgili temalar altında değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

3.3. Verilerin Analizi

Araştırmanın TEOG sorularının analizine ilişkin boyutunda 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016 öğretim yıllarında gerçekleştirilen TEOG sınavlarındaki tüm DKAB soruları (mazeret sınavları dahil), Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından tasarlanan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden temin edilmiştir. Bu kapsamda mazeret sınavları dahil son üç yıla ait 240 DKAB sorusu analiz edilmiştir. DKAB sorularının incelenmesi sürecinde aşağıdaki adımlar takip edilmiştir:

- Öncelikle TEOG'da çıkan her bir DKAB sorusu, araştırma grubu tarafından yürürlükteki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına göre tek tek incelenmiş, soruların ilişkili

olduğu kazanımlar tespit edilerek ilgili kazanımı ölçüp ölçmediği belirlenmiştir. Soruların kazanımları ölçme durumlarının tespitinde, kazanımı tam ölçen sorular “ölçüyor”, birden fazla bilgi ve davranış içeren kazanımlarla ilgili sorularda eğer soru kazanımda geçen tüm bilgi ve davranış özelliklerini değilse sadece bir özelliği ölçüyorsa “kısmen ölçüyor”, soruların kazanımı ölçmediği durumda ise “ölçmüyor” değerlendirmesi yapılmıştır. Birden fazla kazanımla ilişkilendirilebilecek sorularda (özellikle Hz. Muhammed, Ahlak ve İbadet öğrenme alanlarındaki sorularda) ise, en kritik kazanım dikkate alınarak, soru bu kazanımla ilişkilendirilmiştir. Araştırma grubunun yaptığı değerlendirmede 17 sorunun kazanımı ölçme durumunda farklı görüşler beyan edilmiş, daha sonra yapılan toplantıda uzlaşamayan sorular yeniden gözden geçirilmiş ve uzlaşma sağlanarak nihai tespitler yapılmıştır.

- b. Her bir DKAB sorusunun Bloom ve arkadaşları tarafından geliştirilen bilişsel alan taksonomisinde karşılık geldiği basamak tespit edilmiştir. Bu süreci gerçekleştirmek üzere araştırma grubunda yer alan araştırmacılara bir ölçme ve değerlendirme uzmanı akademisyen tarafından eğitim verilmiş, araştırmacılar bu çerçevede soruların taksonomik yapısına yönelik olarak bireysel analizlerini yapmış, ardından proje yürütücüsü başkanlığında bir araya gelerek her bir araştırmacının analizi gözden geçirilmiş, farklılaşan hususlar tartışılmış ve nihai tespitler yapılarak analiz süreci tamamlanmıştır. Soruların Bloom taksonomisinde bilgi veya kavrama basamağında yer alıp almamasının tespitinde, ders kitaplarındaki içerikten bire bir alıntılar yapıldığı ve kavrama basamağı ile ilişkilendirilebilecek sorular bilgi basamağında değerlendirilmiştir. Araştırma grubu, 16 sorunun taksonomik yapısı ile ilgili farklılaşan görüşler ortaya koymuş, ancak yapılan toplantıda bu sorular yeniden değerlendirilmiş ve uzlaşma sağlanmıştır.
- c. DKAB soruları ayrıca ölçme ve değerlendirme açısından ele alınmış, bu kapsamda DKAB testlerinin geçerlik ve güvenirlik istatistikleri, testlerin güçlük düzeyi ve ayırt ediciliği, testlerin madde analizleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmış istatistikler üzerinden yapılmış, ayrıca test maddeleri ile ilgili tespit edilen diğer hususlar değerlendirilmiştir.
- d. İncelenen DKAB sorularına ilişkin bulgular, tablolar halinde düzenlemiş ve değerlendirmeler tablolardaki veriler ışığında gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen görüşmelerinden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 227). Bu kapsamda görüşme formunda yer alan her bir soru ile ilgili farklı olan tüm yargı veya ifadeler dikkate alınmış, içeriği aynı olan ifadelerden ise temsil yönü en güçlü olan ifade veya yargı tercih edilmiştir. Ayrıca katılımcıların her bir soru ile ilgili belirtmiş oldukları ortak veya farklı düşünce ve yargılar, karşılaşılma sıklığı olarak belirtilmek suretiyle tüm katılımcıların ilgili konu ile ilgili bakış açılarındaki eğilim yansıtılmaya çalışılmıştır. Gerekliğinde kod isimler kullanılarak görüşmecilerin konu ile ilgili düşüncelerinden alıntılar yapılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

TEMEL EĞİTİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ BAĞLAMINDA DİN KÜLTÜRÜ ve AHLAK BİLGİSİ DERSİ

1. Türkiye’de Ortaöğretime Geçiş Sistemindeki Gelişmeler

Dünyada eğitim kademeleri arasında geçişi düzenleyen farklı uygulamalar bulunmaktadır. Bu konuda ilkokuldan ortaokula veya ortaokuldan liseye geçişi belirlemede en temel kriter, ortaokul veya liselerin farklı okul türlerine ayrışmasıdır. Bu durumda hangi öğrencinin hangi okul türüne gideceğini belirlemek için çeşitli kriterler belirlenmekte ve uygulanmaktadır. Örneğin; bazı eğitim sistemlerinde ortaöğretime geçişte öğrencinin ilgisi, okuldaki akademik başarısı ve okulun önerileri dikkate alınırken, bazı ülkelerde ise Türkiye’de olduğu gibi merkezi seçme ve yerleştirme sınavları belirleyici olmaktadır (Çelik, 2011, 53). Türkiye’de ortaöğretime geçişi sağlayan ve merkezi olarak düzenlenen sınav uygulamaları çeşitli boyutları ile tartışılmakta ve eğitimle ilgili önemli bir gündem oluşturmaktadır. Nitekim bu sınavların öğrenciler, okullar ve veliler üzerinde oluşturduğu etkiler nedeniyle karar vericiler sınav sisteminde değişiklikler yaparak sorunları en aza indirmeye çalışmaktadırlar. Örneğin; öğrencilerin sınava hazırlanmak için okul dışı kaynaklara yönelmesinden dolayı okulda verilen eğitimin niteliğinin olumsuz etkilenmesi, sınavların değiştirilmesinin altında yatan temel varsayımlardan birisi olarak belirtilmektedir (ERG, 2013, 3). Özellikle 2000’li yıllardan günümüze kadar sınavlarla ilgili yapılan düzenlemeler eğitimdeki eksiklikleri gidermeye yönelik girişimler olarak değerlendirilebilir. Ancak ortaöğretime geçişte temel belirleyici unsur olan merkezi sınavların yapısı, içeriği ve puan hesaplama yöntemlerinde çok kısa sürede yapılan değişiklikler göz önünde bulundurulduğunda istikrarlı ve kalıcı bir çözüm üretilebildiğini söylemek de zordur. Sınavlarla ilgili yapılan değişikliklerin gerekçelerinde merkezi sınavların eğitim sistemi, öğrenciler ve veliler üzerindeki olumsuz etkilerinin giderilmesinin etkin olduğu anlaşılmaktadır. (Çelik, 2011, 56).

1998 yılından günümüze Türkiye’de ortaöğretime geçiş için beş farklı sınav sistemi uygulanmıştır. Bunlar, Liselere Giriş Sınavı (LGS, 1998-2004), Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS, 2005-2008), 6., 7. ve 8. sınıflarda uygulanan üçlü Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve sadece 8. sınıfta uygulanan SBS sınavı (2009-2013) ve son olarak 2013-2014 öğretim yılından itibaren uygulanan TEOG sınavından oluşmaktadır. Bu sınavların uygulanma süreçleri ve değiştirilme gerekçelerine kısaca aşağıda değinilmektedir.

1998’den 2004 yılına kadar, resmi ve özel fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, Anadolu lisesi, Anadolu teknik ve Anadolu meslek lisesi, Anadolu öğretmen lisesi, Anadolu imam hatip lisesi gibi okullar öğrencilerini LGS puanına göre almışlardır. 2004 yılında LGS sınavının yerine, daha önce ayrı yapılan özel okullar, polis koleji, devlet parasız yatılılık ve bursluluk sınavlarının da dâhil edildiği OKS (Ortaöğretim Kurumları Sınavı) getirilmiştir (Gür ve Çelik, 2009). Böylece ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçme tek bir sınavda toplanmıştır. 8. sınıfın sonunda tek oturumlu olarak gerçekleştirilen OKS’nin puan hesaplama yönteminde öğrencilerin okul başarıları dikkate alınma-

miş, sadece son kez uygulandığı 2008 yılında okul başarıları değerlendirmeye alınmıştır. (Çelik, 2011, 56).

Milli Eğitim Bakanlığı 2007 yılında aldığı bir kararla OKS'yi kaldırmış ve yerine Ortaöğretime Geçiş Sistemi'ni (OGES) getirmiştir. OGES, İlköğretim 6. 7. ve 8'inci sınıf öğrencilerinin yıllara yayılan seviye ve performans ölçümüyle alacakları puanlara göre ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmelerini esas alan Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Yıl Sonu Başarı Puanı (YBP) ve Davranış Puanı (DP) olmak üzere üç temel unsura dayalı ve öğrenci odaklı yeni bir model olarak tasarlanmış ve 2008 yılında uygulamaya konulmuştur. Ancak Danıştay kararı doğrultusunda Davranış Puanının yerleştirme puanı olarak kullanılması iptal edilince yerleştirme puanının hesaplanmasında SBS'lerden alınan puanların yüzde 70'i, okul başarı puanının ise yüzde 30'u esas alınmıştır (Danıştay, 2008). Kamuoyunda üçlü SBS olarak da isimlendirilen ve her yıl yılda bir defa ders yılı sonunda gerçekleştirilen bu sınavlarla öğrencilerin derslerin o yılki müfredatında belirtilen kazanımları elde etme seviyelerinin ölçülmesi hedeflenmiştir. (MEB, 2007, 4; Erman, 2008, 4-5).

Bakanlık, OKS'nin kaldırılması ve Ortaöğretime Geçiş Sisteminin getirilmesini, sadece bir sınav düzenlemesi olarak değil, daha bütüncül bir bakış açısıyla gerçekleştirilen bir işlem olarak kamuoyu ile paylaşmıştır. Bu kapsamda yeni Ortaöğretime Geçiş Sistemi ile mevcut eğitim sistemindeki hataların ve eksiklerin iyileştirilmesi, yeni bir eğitim anlayışının gereği olarak 2004 yılından itibaren kademeli olarak değişen öğretim programlarına uyum sürecinin sağlanması, eğitim öğretimin sınav merkezli olmaktan çıkarılarak okul ve öğrenci merkezli olmasının sağlanması, öğrenmenin ön plana çıkarılarak öğrencilerin okul dışı kaynaklara (dershane) yönelmesinin azaltılması, okul kültürü içinde öğretmenin etkinliğinin daha güçlü hale getirilmesi, öğrenci başarısını tek oturumlu ve telafisi olmayan bir sınavla ölçerek kaygı, stress, gerilim gibi öğrenci ve velileri psiko-sosyal açıdan olumsuz etkileyen bir uygulama yerine zamana yayılmış bir ölçme anlayışının geliştirilmesi, yıl sonu başarı puanının değerlendirmeye katılması suretiyle okuldaki sınavların öneminin artırılması ve tüm derslere ilginin sağlanması, sürece dayalı ve objektif bir ölçme ve yerleştirme sisteminin geliştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2007, 4-5).

Eğitim sistemindeki birçok sorunu çözeceği umuduyla hayata geçirilen üç aşamalı SBS sisteminin, iki yıl uygulandıktan sonra 2009 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Nimet Baş (Çubukçu) tarafından yapılan bir açıklama ile 6. ve 7. sınıflarda kademeli olarak kaldırılacağı ve sadece 8. sınıfın sonunda yapılacağı kamuoyuna ilan edilmiştir (Coşkun ve Görmez, 2015, 10). Üçlü SBS'nin hayata geçirilmesi ve kaldırılması ile ilgili ortaya konan gerekçelerin birbirleriyle benzerlik göstermesi, arzu edilen sonucun alınamadığını göstermesi açısından dikkate değerdir. Nitekim, üçlü SBS sistemi, deshanecilik ve okul dışı kaynaklara yönelme, öğrenci ve velilerde sınav stresi ve kaygısı sorunlarını çözememiş, aksine öğrencilerin çok daha erken yaşta dershanelere gitmelerine ve sınav stresi yaşamalarına sebep olarak bu sorunları daha da derinleştirmiştir. (Çelik, 2011, 57; Yücel, 2009, 25-26). Yeni SBS ile sınavın sadece 8. sınıfta ve 8. Sınıf müfredatını kapsayacak şekilde uygulanması, yerleştirme puanının da okul başarı puanlarının yüzde 30'u ve SBS'den alınan puanın yüzde 70'inin toplamından oluşması öngörülmüştür (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013).

Ortaöğretime geçiş sisteminde 2013-2014 öğretim yılında yeniden bir değişikliğe gidilmiş ve bu değişiklik 2013 yılında Milli Eğitim Bakanı Nabi Avcı tarafından kamuoyu ile paylaşılmıştır

(Coşkun ve Görmez, 2015, 10). Ortaöğretime geçiş sisteminin yenilenmesine gerekçe olarak, eğitimin doğasında var olan değişim ve gelişimle eş zamanlı olarak sürdürülebilir, dinamik ve esnek bir yapının oluşturulmasının gerekliliği, öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisinin güçlendirilmesi, başarı değerlendirmesinin sürece yayılması, eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun rolünün etkinleştirilmesi, ülke çapında müfredatın eş zamanlı uygulanmasının sağlanması, öğrencilerin okula devamsızlıklarının en aza indirilmesi, okul dışı eğitim kurumlarına yönelik ihtiyacın azaltılması, telafi imkanı sağlanarak tek sınavdan kaynaklanan olumsuzlukların azaltılması gibi hususlar belirtilmiştir (MEB, 2013a).

Kamuoyunda TEOG olarak isimlendirilen yeni sınav sisteminde öğrencilerin okul notları ile okullardaki sınavların bir kısmının merkezi olarak yapılmasından elde edilecek puanların birlikte değerlendirilmesi esas alınmıştır. Buna göre, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil derslerinden her birisi için 8. sınıf süresince iki dönem halinde toplam on iki sınav merkezi olarak gerçekleştirilecektir. Merkezi ortak sınavlar, iki yazılısı olan derslerden birincisi, üç yazılısı olan derslerden ikincisi olmak üzere akademik takvime göre işlenen müfredatı kapsayacak şekilde planlanacak, merkezi ortak sınavların ortalamasının yüzde 70'i, okul başarı puanının ise yüzde 30'u esas alınarak yerleştirme puanları hesaplanacaktır (MEB, 2013b, 4). TEOG sınavlarının en önemli yeniliklerinden bir tanesi, sınavlara mazereti sebebiyle giremeyen öğrencilere telafi imkanı sunmasıdır. Buna göre ortak sınav/sınavlara giremeyen öğrencilerden mazeretleri okul müdürlüğünce uygun görülenlerin mazeret sınavları, sınav takviminde belirtilen tarihlerde yapılabilecektir. Mazeret sınavları da her gün üç oturum olmak üzere altı oturum halinde Bakanlık tarafından belirlenecek okullarda gerçekleştirilecektir (MEB, 2013b, 14).

Kademeler arasında sınavsız geçişlerin henüz sağlanamadığı Türkiye'de uygulanan eğitim politikalarının istikrarlı uygulanamamasının ortaya çıkardığı birçok sorun bulunmaktadır. Öğrenci sayısı ile okul sayısı arasındaki arz-talep dengesizliği, okulu ve okuldaki eğitimi daha aktif hale getirmek ve okul dışı kaynaklara yönelimi azaltmak için son 15 yıllık süreçte sınav sistemlerinde sık sık değişiklik yapılması, ancak sınırlı sayıda bir öğrenci kitlesinin gelişmiş ülkelerin standartlarında kaliteli eğitime erişebilmesi, kaliteli eğitimin sınırlı olduğu bir durumda öğrencilerin sıkı bir rekabete girmesi (ERG, 2013, 3) gibi hususlar bugün Türkiye'nin eğitimde aşması gereken sorun alanları olarak görülmektedir.

2. Ortaöğretime Geçiş Sisteminde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri

Ortaöğretime geçiş kapsamında çeşitli derslerin müfredatı esas alınarak öğrencilere sınavlarda sorular sorulmaktadır. 2000'li yıllardan günümüze kadar yapılan sınavlara bakıldığında LGS ve OKS sınavlarında Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler derslerinden sorular sorulduğu, SBS sınavlarında ise Yabancı Dil sorularının müstakil bir ders olarak eklendiği görülmektedir. 2013-2014 öğretim yılında uygulanmaya başlayan TEOG sınavlarına kadar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ile ilgili sorular Sosyal Bilgiler testi içerisinde yer almıştır. Ancak TEOG'la birlikte DKAB dersi, diğer dersler gibi müstakil bir ders olarak ve testlerde ayrı sorular halinde yer bulmuştur. Sınavlara göre dersler ve soru sayılarına aşağıda Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2: Sınavlara Göre Dersler ve Soru Sayıları

Dersler ve Sınavlar	Türkçe	Matematik	Fen Bilgisi*	Sosyal Bilgiler**	Yabancı Dil	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
LGS	25 Soru	25 Soru	25 Soru	25 Soru	-	Sosyal Bilgiler testi içinde 4 soru
OKS	25 Soru	25 Soru	25 Soru	25 Soru	-	Sosyal Bilgiler testi içinde 4 soru
Üçlü SBS	6. Sınıf: 19 Soru 7. Sınıf: 21 Soru 8. Sınıf: 23 Soru	6. Sınıf: 16 Soru 7. Sınıf: 18 Soru 8. Sınıf: 20 Soru	6. Sınıf: 16 Soru 7. Sınıf: 18 Soru 8. Sınıf: 20 Soru	6. Sınıf: 16 Soru 7. Sınıf: 18 Soru 8. Sınıf: 20 Soru	6. Sınıf: 13 Soru 7. Sınıf: 15 Soru 8. Sınıf: 17 Soru	Sosyal Bilgiler Testi İçinde 6. Sınıf: 3 Soru 7. Sınıf: 3 Soru 8. Sınıf: 4 Soru
SBS	23 Soru	20 Soru	20 Soru	20 Soru	17 Soru	Sosyal Bilgiler testi içinde 4 soru
TEOG	20 Soru	20 Soru	20 Soru	20 Soru	20 Soru	20 Soru

* SBS ve TEOG Sınavlarında dersin adı Fen ve Teknoloji olarak geçmektedir.

** TEOG sınavında dersin adı T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük olarak geçmektedir.

TEOG’la birlikte Din Kültürü ve Ahlak Bilgisinin müstakil bir ders olarak sınav sistemi içine dâhil edilmesi önemli bir düzenleme olarak değerlendirilebilir. DKAB derslerinden de diğer derslerle aynı sayıda soru sorulması ve puanlamada bir değerinin olması nedeniyle, özellikle ülkemizde reel bir durum olarak sınav merkezli düşünen öğrenci ve velilerin derse karşı yaklaşımlarını nasıl etkilediği, öğretmenlerin bu konuyu nasıl değerlendirdikleri gibi hususlar uygulamanın yansımalarını göstermesi açısından önemlidir. Ayrıca DKAB dersi ile ilgili soruların yapısı, kapsamı, öğretim programı ile ilişkisi gibi hususlar da incelemeye değer diğer konulardır.

3. TEOG DKAB Sınavında Diğer Dinlere Mensup Öğrencilerin Durumu

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri anayasada zorunlu bir ders olarak belirtilmekte, Talim ve Terbiye Kurulunun belirlediği temel dersler arasında yer almaktadır. Ancak Türkiye vatandaşı olup Hristiyan veya Musevi olan öğrencilerden isteyenler, bu derslerden muaf tutulabilmektedir. Bu durumda dersi almayan öğrencilerin sınavlarda DKAB dersi soruları ile ilgili nasıl bir yol izleyecekleri konusu gündeme gelmiştir. Yukarıda belirtmiş olduğumuz sınavlar dikkate alındığında LGS, OKS, üçlü SBS ve SBS sınavlarında Sosyal Bilgiler testi içerisinde geçen DKAB dersi ile ilgili soruları bu dersi almayan öğrencilerin cevaplamayacağı, bunun yerine test kitapçığında yer alan aynı sayıdaki alternatif soruları cevaplayacakları belirtilerek çözüm üretilmiştir (MEB, 2007, 15). TEOG sınavında DKAB dersi müstakil bir ders olarak yer aldığı için bu durumda da dersi almayan öğrencilerin bu dersten merkezi değerlendirmede muaf olacakları, yerleştirmeye esas puanlarının

diğer beş derse göre hesaplanacağı, bunun diğer öğrenciler açısından bir sorun teşkil etmeyeceği belirtilmiştir. (MEB, 2013c). Ancak azınlık okulları temsilcileri, TEOG'un bu şekilde uygulanmasından kaynaklanan sorunlarını dile getirmiş, hatta bu konuda haklarını resmi yollarla arama yönünde girişimde bulunmuşlardır.

Bu kapsamda İ.İ. ve İ.H. isimli iki kişi, 02.05.2014 tarihinde Türkiye Hahambaşılığı ve Türk Musevi Cemaati adına Kamu Denetçiliği Kurumu'na başvurmuş ancak söz konusu başvuruya Türkiye Hahambaşılığı ve Türk Musevi Cemaatinin tüzel kişiliğinin bulunmadığı gerekçesiyle 05/06/2014 tarihli incelenemezlik kararı verilmiştir.

Kamu Denetçiliği Kurumunun söz konusu "İncelenemezlik Kararı" şikayetçilere 16/06/2014 tarihinde tebellüğ edildikten sonra, Kamu Denetçiliği Kurumu Kanununun Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmeliğin 7'nci maddesinin "... şikâyetin insan hakları, temel hak ve özgürlükler, kadın hakları, çocuk hakları ve kamuyu ilgilendiren genel konulara yönelik olması hâlinde menfaat ihlali aranmaz." şeklinde düzenlendiğinden hareketle adı belirtilen kişiler, 2013-2014 TEOG sınavlarında uygulanan puan hesaplamalarının din dersinden muaf olan öğrencileri aleyhte etkilediği gerekçesiyle şikayetlerini "şahıs başvurusu" olarak yinelemişlerdir. Bunun üzerine yapılan ön inceleme neticesinde şikâyetin incelenmesi ve araştırılmasına devam edilmiştir (KDK, 2014, 1-2).

Şikayette bulunanlar; Milli Eğitim Bakanlığının Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesi ve 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılı Ortaöğretime Geçiş Ortak Sınavları e-Kılavuzunda belirtilen Ağırlıklandırılmış Ortak Sınav Puanının hesaplama yönteminin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinden muaf olan öğrenciler aleyhine sonuçlar doğurduğu ve bu durumun öğrenciler arasında eşitsizlik oluşturduğu, dini inançlarından ötürü Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi almayan bir öğrencinin, bu soruları çözmesinin kendisinden beklenmediğini ancak kendisine tanınan bu muafiyetten dolayı puan eşitsizliği yaratılmasının da hakkaniyete uymadığını, dersten muaf olan öğrencilerin puanlarının muaadillerine göre düşük olduğunu, oluşan puan eşitsizliğinin ortaöğretim kurumlarına yerleştirme sıralamasında önemli farklara neden olduğunu, şikâyet konusu ağırlıklandırılmış sınav puanının bu şekilde hesaplanması halinde telafisi güç ve imkansız zararlar doğabileceğinden mevcut uygulamanın hem Anayasa hem de Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi tarafından güvence altına alınan kanun önünde eşitlik, din ve vicdan hürriyetine aykırılık teşkil ettiğini, dolayısıyla insan haklarının ve özellikle çocuk haklarının ihlaline sebep olduğunu iddia ve beyan etmişlerdir (KDK, 2014, 2-3).

Kamu Denetçiliği Kurumu, şikâyetle ilgili konu hakkında Milli Eğitim Bakanlığından bilgi ve açıklama istemiştir. Bakanlık, söz konusu şikâyetle ilgili olarak, sınavların ilgili mevzuat hükümleri çerçevesinde gerçekleştirildiğini, DKAB dersinden muaf olan öğrencilerin ağırlıklandırılmış sınav puanlarının hesaplanmasında daha avantajlı olduklarını beyan etmiştir. KDK, uyuşmazlığın çözümünün teknik bilgi ve uzmanlık gerektirdiğinden hareketle konusunda uzman bir bilirkişi heyeti görevlendirmiş ve rapor hazırlamasını istenmiştir. Bilirkişi raporunda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi dışındaki derslerden aynı puanı alan bireylerin Ağırlıklandırılmış Sınav Puanlarının,

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi puanı 87 ve üstü olduğu durumda dersi almayanlar aleyhinde, 86 ve altı puan olduğunda ise dersi alanlar aleyhinde olduğu tespit edilmiştir. Kamu Denetçiliği Kurumu, mevcut bilgi, belge ve bilirkişi raporlarının bir bütün olarak değerlendirilmesinden hareketle, 2013-2014 TEOG sınavlarında kullanılan Ağırlıklandırılmış Ortak Sınav Puanının hesaplamasında kullanılan Ağırlık Katsayısının hem dersten muaf olan hem de muaf olmayan öğrenciler açısından Ağırlıklandırılmış Ortak Sınav Puanı ile yerleştirmeye esas puanı etkilediğini ve bunun eşitsizliğe neden olduğunu tespit etmiştir (KDK, 2014, 24-25).

Bunun üzerine Kamu Denetçiliği Kurumu, bilirkişi heyet raporunda da belirtildiği üzere, “katsayıların sınava girecek tüm öğrenciler için aynı olması, soru sayılarının ders saatlerine uygun olması, testleri cevaplama sürelerinin her öğrenci için aynı olması ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi testinden muaf olanlar için, farklı alanlardan denk/eş değer sorular hazırlanması” gibi uygulamaların bir sonraki sınav uygulamasında matematiksel eşitsizliği ortadan kaldırmayacağını dile getirmiş, 2014-2015 öğretim yılı ve sonrasındaki TEOG sınavlarında Ağırlıklandırılmış Ortak Sınav Puanlarının hesaplanmasında kullanılan “Ağırlık Katsayısının” Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinden muaf olan ve muaf olmayan tüm öğrenciler için eşitlenmesi ve mağduriyetlerin giderilmesi yönünde Milli Eğitim Bakanlığına tavsiyede bulunmuştur (KDK, 2014, 25-27).

Bu karar üzerine 2014 yılında Milli Eğitim Bakanı Nabi Avcı döneminde tüm azınlık okullarına yazı gönderilerek öğrencilerinin TEOG ortak sınavlardaki DKAB dersinden muafiyetlerinin kaldırılmasını isteyip istemedikleri soruldu. Ermeni okulları bu teklifi kabul etmezken, Özel Musevi 1. Karma Ortaokulu olumlu yanıt verdi. Bunun üzerine 2014-2015 öğretim yılı TEOG sınavlarında Özel Ulus Musevi 1. Karma Ortaokulu 8. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi konu ve kazanımlarına ilişkin çalışma takvimi ve dağılım çizelgesi doğrultusunda yalnızca Özel Ulus Musevi 1. Karma Ortaokulu öğrencilerinin yanıtlayacağı 20 DKAB sorusu hazırlandı. Diğer okullardaki Musevi öğrencilerin ise bu sorulardan geçen yıl olduğu gibi muaf tutulacağı belirtildi (Habertürk, 2014).

Ermeni ve Rum okullar ise Bakanlığa, TEOG Din Kültürü sınavları için farklı önerilerde bulunmuşlardır. 2014’te 8. sınıf öğrenci sayısı 200 olan Ermeni okulları Din Kültürü sınavının ya Ermenice yapılması ya da kendi öğretmenlerinin okulda yaptıkları sınavlardan birinin TEOG puanı olarak hesaplanmasını isterken, 8. sınıf toplam öğrenci sayısı 16-18 arasında değişen Rum okulları ise din dersinden muafiyet istemiş, öğrencilerin puan olarak olumsuz etkilenmemeleri için tam puan verilmesini önermişlerdir (İnternet Haber, 2014).

18. “(Çünkü) O, Bene-Yisrael ile aramda, Tanrı’nın gökleri ve yeryüzünü altı günde yaptığına, yedinci günde ise işi bırakıp dinlendiğine dair ebedî bir işarettir.” (Şemot, 31:17)

Bu metinde bahsedilen kavram aşağıdaki-lerden hangisidir?

- | | |
|----------|--------------|
| A) Şabat | B) Sukot |
| C) Kipur | D) Roş Aşana |

23 Kasım 2016 1.Dönem TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Musevi Öğrenciler için Hazırlanan Kitapçıktan Bir Soru

2015-2016 öğretim yılında 13 Ermeni okulunda okuyan toplam 218 öğrenciye ilk kez Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi sınavında, Hristiyanlıkla ilgili sorular Ermenice sorulmuştur. Ermeni okullarında okumayan 572 Ermeni öğrenci ise, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi sınavından muaf tutulmuştur (Agos, 25 Kasım 2015). Ermeni öğrencilere sorulacak sorular, Musevi öğrencilerde olduğu gibi cemaat ile bu okullarda görevli öğretmenler tarafından hazırlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmıştır (Agos, 10 Kasım 2015).

Milli Eğitim Bakanlığının TEOG ile ilgili azınlıklarla gerekli iletişimi sağlayarak onların taleplerini dinlemesi ve bu talepler doğrultusunda uygulamalar ortaya koyması önemli bir adım olmuştur. Böylece İslam dini dışındaki TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi sorularının hazırlanmasında hem o dinin uzmanlarından destek alınmış, hem de öğrencilerin sıkıntıya düşmemesi ve haklarının korunmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır.

4. “Հին Կտակարան”-ը “Աստված”-ի լեզվով գրված է: Ո՞ր բառն է նշում Աստվածին?

- A) Պաշտօն
- B) Թագուհի Թագավանություն
- C) Կույր
- D) Երեսմանություն

23 Kasım 2016 1.Dönem TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Ermeni Okullar için
Hazırlanan Kitapçıktan bir soru

İKİNCİ BÖLÜM

TEOG DİN KÜLTÜRÜ ve AHLAK BİLGİSİ DERSİ

SORULARININ ÇEŞİTLİ BOYUTLARI İLE ANALİZİ

1. TEOG DKAB Sorularının Kazanımları Ölçme Düzeyi

Kazanım, öğrenme süreci içerisinde planlanan ve düzenlenen yaşantılar sayesinde, öğrencilerin kazanması kararlaştırılan bilgi, beceri, değer ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır. Bu yönüyle öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleri, kazanımları edinme durumuna bağlıdır. DKAB öğretim programında, kazanımların öğrenci gelişim düzeyi ve öğrenme alanının özelliğine göre dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar bir mantık bütünlüğü içerisinde yazıldığı, kazanımların belirlenmesi sürecinde konu bütünlüğü yanında kavram, değer ve becerilerin de dikkate alındığı belirtilmektedir (MEB, 2010, 18).

Bu bölümde TEOG sınavında DKAB dersi kapsamındaki sorular, öğrenme alanları ve kazanımlar açısından ele alınmış, bu çerçevede her bir öğrenme alanında soru sorulan ve sorulmayan kazanımlar tespit edilmiştir. Aşağıdaki tabloda tüm öğrenme alanları ile ilgili durum gösterilmektedir. Her bir öğrenme alanına göre detaylı analiz ise ilgili başlıklar altında ayrıca değerlendirilmiştir.

Tablo 3: TEOG’da Soru Sorulmayan Kazanımların Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Öğrenme Alanı	İnanç	İbadet	Hz. Muhammed	Kuran ve Yorumu	Ahlak	Din ve Kültür	Toplam	
							f	%
Kazanım Sayısı	9	11	5	6	6	7	44	100
Soru çıkmayan Kazanım Sayısı	0	1	1	1	1	5	9	20,46

DKAB öğretim programında 8. sınıf düzeyinde toplam 44 kazanım bulunmaktadır. Her öğrenme alanındaki son kazanımlar ünitenin bir özeti mahiyetinde olduğundan dolayı Tablo 3’de soru çıkmayan kazanım sayısında bu kazanımlar değerlendirmeye alınmamıştır. 8. sınıf düzeyinde yer alan 44 kazanımdan 9 tanesi ile ilgili TEOG sınavlarında bugüne kadar hiçbir soru sorulmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, kazanımların % 20,46’lık bir bölümüne tekabül etmektedir. Ancak soru çıkmayan öğrenme alanları ve kazanımlar incelendiğinde özellikle Din ve Kültür öğrenme alanındaki 7 kazanımdan 5’i ile ilgili hiç soru sorulmadığı anlaşılmaktadır. Ancak bu durum, TEOG sınav çalışma takvimine bu öğrenme alanının bir kısmının dahil edilmemesi ile ilgilidir. Bu durumda tüm öğrenme alanlarından toplamda sadece 4 kazanımla (% 9,09) ilgili soru çıkmadığı görülmektedir.

Öğrenme öğretme sürecinde öğretim programlarında kazanımların belirlenmesi yanında, bu kazanımların program geliştirme ilkelerine uygun olarak yazılması önem arz etmektedir. Kazanımların program geliştirme kurallarına uygun yazılmaması durumunda onları ölçecek soruların yazılmasında da sıkıntılar ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle, kazanımların belirlenmesinde öğ-

renci davranışına dönük olma, genellik ve sınırlılık, açık seçiklik, binişik değil tamamlayıcı olma, gözlenebilir ve ölçülebilir olma gibi ilkelerin dikkate alınması gerekmektedir (Demirel, 2003, 110). Bu yönüyle DKAB öğretim programındaki bazı kazanımların program geliştirme ilkelerini yeterli düzeyde karşılamadığı, bu nedenle programın kazanımlar öğesinin objektiflik, güvenilirlik ve geçerlik özelliğinin bu durumdan olumsuz etkilendiği söylenebilir.

Kazanımların içeriğinden kaynaklanan bazı sınırlılıklar nedeniyle de bazı kazanımlarla ilgili soru sorulamadığı görülmektedir. Örneğin; İbadet öğrenme alanındaki “Başkalarına yardım etmişinde yaşadığı duyguları arkadaşları ile paylaşır” şeklindeki 5. kazanım, duyuşsal alana yönelik olduğundan çoktan seçmeli bir testte ölçülmeye uygun değildir. Bu tür kazanımlar süreç içerisinde ve alternatif ölçme araçlarıyla ölçmeye daha uygundur.

Tablo 4: TEOG DKAB Sorularının Kazanımları Ölçme Düzeyi

SINAVLAR	Kazanımı Ölçme Durumu		
	Ölçüyor	Kısmen Ölçüyor	Ölçmüyor
2013-2014 I.TEOG	12	7	1
2014-2015 I.TEOG	18	1	1
2015-2016 I.TEOG	19	1	0
2013-2014 I.TEOG MAZ	12	6	2
2014-2015 I.TEOG MAZ	17	3	0
2015-2016 I.TEOG MAZ	20	0	0
2013-2014 II.TEOG	19	1	0
2014-2015 II.TEOG	20	0	0
2015-2016 II.TEOG	18	1	1
2013-2014 II.TEOG MAZ	19	1	0
2014-2015 II.TEOG MAZ	18	2	0
2015-2016 II.TEOG MAZ	16	4	0
Toplam Soru Sayısı	208	27	5
Oran (%)	86,7	11,3	2,1

TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ait toplam 240 sorunun kazanımları ölçme durumu ise Tablo 4’de belirtilmektedir. Bu kapsamda 208 soru, ilgili olduğu kazanımı ölçmekte, 27 soru kısmen ölçmekte, 5 soru ise kazanımı ölçmemektedir. Kazanımlarla ilgili 240 soruya oransal olarak bakıldığında soruların % 86,7’sinin kazanımı ölçtüğü, % 11,3’ünün kısmen ölçtüğü, % 2,1’inin ise kazanımları ölçmediği anlaşılmaktadır. Üç yıla ait sınav sorularının kazanımları ölçme durumlarına bakıldığında her yıl olumlu anlamda bir gelişme olduğu söylenebilir. Soruların kazanımları ne düzeyde ölçtüğü veya ölçmediğinin incelenmesinde kazanımların yazımından kaynaklanan bazı sorunların olduğu görülmüştür. Şöyle ki; bazı kazanımlarda birden fazla bilgi ve davranış özelliği tek bir kazanımda yer aldığından, TEOG DKAB sorularından bu tarz kazanımlarla ilgili olanların kazanımı tam ölçme durumu zayıflamaktadır. Bir soru içinde kazanımdaki birden fazla

bilgi veya davranış özelliğini ölçmek oldukça zordur. Bu nedenle TEOG DKAB soruları içinde kazanımlardaki birden fazla bilgi ve davranış özelliğini ölçmeye çalışan soruların kazanımları kısmi düzeyde ölçebildiği görülmüş, soruların kazanımları ölçme durumlarında bu husus dikkate alınmıştır. Kazanımların içeriğinde birden fazla bilgi veya davranış özelliğine yer verilmesi, öğretim programında ilgili öğrenme alanındaki ünite kazanımlarının sayısının fazla olmamasına yönelik bir düşünceden kaynaklanmış olabilir.

2. Bloom Taksonomisine Göre TEOG DKAB Soruları

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve farklı gelişim düzeyindeki öğrencilerin özellikleri, etkili öğretim için son derece önemli iki boyuttur. Bu iki boyut öğretimi düzenlemede büyük rol oynamaktadır. Öğretim, içsel bir süreç ve ürün olan öğrenmeyi destekleyen ve sağlayan dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir. Eğitimin gerçekleşebilmesi için öğretimin, belli hedeflere dönük öğrenmeleri oluşturmak üzere planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 2011, 397). Bu bağlamda öğretim sürecinin aşamalarından biri, öğretimin planlanmasıdır. Öğretim sürecinin başarısı da, büyük ölçüde öğretimin nitelikli bir şekilde planlanmasına bağlıdır.

Genellikle öğretimin planlanmasına, hedeflerin ve hedef davranışların belirlenmesi ile başlanmaktadır. Hedef, “bir öğrencinin planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özellik” olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1998, 12). Buna göre hedefler, gözlenebilir, ölçülebilir davranıştan daha genel bir niteliği ifade etmekle birlikte, bünyesinde davranışları kapsamakta ve gözlenebilir, ölçülebilir davranış olarak ifade edilebilmektedir. (Senemoğlu, 2011, 401).

Hedefler, gözlenebilir, ölçülebilir tek bir davranıştan ibaret olmadığından, hedeflerin davranış cinsinden ifade edilmesi, hangi davranışları kazandırmak için hangi öğretim etkinliklerinin uygun olduğuna karar vermeye ve hangi davranışların kazanılmış olup olmadığını yoklamaya yardımcı olmaktadır. Hedeflerin ve hedef davranışların ifade edilmesinde farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Mager, Gronlund, Bloom, Gagne'nin görüşleri bu konuda öne çıkan yaklaşımlardır. Öğretimin planlaması sürecinde birden fazla hedef alanından bahsetmek mümkündür. Öğretim yoluyla öğrencilere kazandırılan özellikler, sadece zihinsel yeterlik alanlarından oluşmaz. Öğretme, öğrenme ve ölçme özellikleri birbirinden farklı olan bu hedefler üç alanda toplanmaktadır. Bunlar, bilişsel, psiko-motor ve duyuşsal hedef alanlarıdır. Bilişsel hedefler, bilme, anlama, problem çözme, analiz etme, sentez yapma, değerlendirme gibi etkinliklerle ilgili özellikleri kapsayan hedefler iken; psiko motor hedefler, zihin-kas koordinasyonunu gerektiren etkinliklerle ilgili özellikleri kapsar. Duyuşsal hedefler ise, bireyin ilgilerini, tutumlarını, güdü düzeylerini kapsayan hedeflerdir. Günlük yaşamda hiçbir hedef alanı bir diğerinden kesin çizgilerle ayrılmaz. Ancak hedefte hangi özellik daha ağır basıyor ise o alana yerleştirilir. (Senemoğlu, 2011, 401-403).

Bilişsel Alan Taksonomisi

Öğretim programlarında kazanımlar genelde bilişsel alanda yoğunlaşmaktadır. Ancak bilişsel ürünler de kendi içinde farklı düzeylerde öğrenmeyi gerektirmektedir. Örneğin; bir kavramın hatırlanmasından, bir bilginin analizine veya değerlendirilmesine kadar değişik düzeylerde zihinsel etkinlikleri gerektirmektedir. Bu durum her bir düzeydeki kazanımların verilebilmesi için düzenlenecek öğrenme öğretme durumları ile hedeflere ne düzeyde ulaşıldığının yoklanması için düzenlenecek ölçme durumlarının farklı olmasını da gerektirmektedir. Bloom ve arkadaşları bilişsel alanın hedef düzeylerindeki farklılıkları sistemli bir şekilde çalışmış ve aşamalı bir sınıflama oluşturmuşlardır. Literatürde Bloom Taksonomisi olarak bilinen bu sınıflama, bilişsel alan hedeflerini altı düzeye ayırmaktadır. (Senemoğlu, 2011, 404). Taksonomi, özellikle üst düzey bilişsel becerileri kapsayan hedef ve kazanımların belirlenmesine, öğretim etkinliklerinin düzenlenmesine ve hedeflere ulaşılma düzeyini tespit etmeye önemli katkılar sağlamıştır. Bloom Taksonomisi ile ilgili detaylar, anahatlarıyla aşağıda Tablo 5'te yer almaktadır (Senemoğlu, 2011, 405-406; Güler, 2014, 307).

Tablo 5: Bloom Taksonomisinde Bilişsel Ürün ve Davranışlar

Düzye	Bilişsel Ürün	Davranışlar
BİLGİ Tanıma Hatırlama	Terim, olgu, yönelim ve sıra, sınıflama, ölçüt, yöntem, ilk eve genelleme, kuram ve yapıları tanıma ve hatırlama şeklindeki bilişsel yeterlikleri kapsar.	Bu düzeyin hedef davranışları bilgiyi derste ya da kitapta geçen biçimleriyle verme (yazma/söyleme, tanımlama, listeleme, gruplama, seçip işaretleme, eşleştirme, sıraya koyma vb.)
KAVRAMA Çevirme Yorumlama Öteleme/Yordama	Çevirme: Bir bilgi bütünü bir başka şekilde ifade etme. Örneğin; bir metni grafik olarak ifade etme, bir grafiği sözle açıklama, bir problem formülle ifade etme, bir denklemi sözle açıklama vb. Yorumlama: Bir bilgi bütünü, kendi ifadesiyle anlatma, açıklama, metni özetleme, örnek verme, neden sonuç ilişkilerini, benzerlik ve farklılıkları bulma, ana fikir ve yan fikirleri bulma vb. Öteleme/Yordama: Eldeki verilere dayalı olarak geleceği ve aradaki öğeleri, boşlukları kestirme. Örneğin; Bir düşünce yazısına önce gelmesi gereken paragrafı kestirme, sonra gelmesi gereken paragrafı kestirme, bir olayın öncesini ve sonrasını kestirme.	Bu düzeyde, çevirme basamağının davranışları, formülü, grafiği sözle açıklama, sözlü açıklamaları şematize etme vb. Yorumlama basamağının davranışları, derste ya da kitapta geçen ifadelerle değil, kendi ifadeleriyle tanımlama, açıklama, gerekçeyi belirleme, örnek verme, benzerlik ve farklılıkları belirleme, bilgiyi değişik biçimde organize etme, özetleme, ana veya yan fikirleri bulma vb. Öteleme basamağının davranışları; tahmin etmek, eldeki verilere göre bilgiyi geçmişe ve geleceğe uzatma vb. davranışlardır.

UYGULAMA	Kuralları, yöntemleri, ilkeleri yeni durumlarda kullanma	Bu düzeyin hedef davranışları, yeni bir probleme uygun ilkeyi seçme; düzenleme; üretme; gösterme; çözme, kullanma; işleme, hesaplama; hazırlama gibi sözcüklerle ifade edilecek davranışları kapsar.
ANALİZ	Bir bilgi bütünü, onu oluşturan öğelere, öğeler arasındaki ilişkiler ve bütünü oluşturan örgütlenme ilkelerine ayırma	Bu düzeyin hedef davranışları, alt kategorilere ayırma; öğeleri belirleme; alt öğelere ayırma; öğeler arası ilişkileri bulma, temellelerini belirleme vb. davranış ifadeleridir.
SENTEZ	Özgün bir ileti meydana getirme; özgün bir plan yada işlemler takımı oluşturma; özgün bir soyut ilişkiler takımı (model ya da kura-ram) önerme	Bu düzeyin hedef davranışları, özgün kategori oluşturma, özgün kompozisyon oluşturma, üretme, özgün olarak düzenleme, özgün olarak planlama vb. ile ifade edilen davranışlardır.
DEĞERLEN-DİRME	İç ölçütlere ve dış ölçütlere göre ürün hakkında karar verme	Bu düzeyin hedef davranışları, eleştirme, sınırlılıkları, üstünlükleri hakkında yargıda bulunma; zıtlıkları belirlemelerle karşılaştırarak bir sonuca varma, ispatlama, irdeleme, karar verme vb. ile ifade edilen davranışlardır.

Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavlarındaki DKAB soruları Bloom taksonomisine göre incelenmiş ve sonuçlar aşağıda Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: TEOG DKAB Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

SINAV	Bloom Taksonomisi						TOPLAM
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	
2013-2014 I.TEOG	4	15	-	1	-	-	20
2013-2014 I.TEOG MAZ	12	8	-	-	-	-	20
2013-2014 II.TEOG	7	13	-	-	-	-	20
2013-2014 II.TEOG MAZ	5	15	-	-	-	-	20
2014-2015 I.TEOG	2	18	-	-	-	-	20
2014-2015 I.TEOG MAZ	2	18	-	-	-	-	20
2014-2015 II.TEOG	3	16	1	-	-	-	20
2014-2015 II.TEOG MAZ	4	16	-	-	-	-	20
2015-2016 I.TEOG	3	16	1	-	-	-	20
2015-2016 I.TEOG MAZ	4	15	1	-	-	-	20
2015-2016 II.TEOG	2	18	-	-	-	-	20
2015-2016 II.TEOG MAZ	5	15	-	-	-	-	20
Toplam Soru Sayısı	53	183	3	1	0	0	240
Oran (%)	22,08	76,25	1,25	0,42	0	0	100

Tablo 6'ya göre TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi sınavında çıkan 240 sorudan 53 tanesi bilgi basamağında, 183 tanesi kavrama basamağında, 3 tanesi uygulama basamağında, 1 tanesi analiz basamağındadır. Sentez ve Değerlendirme basamağında hiçbir soru sorulmamıştır. Bloom taksonomisine göre incelediğimiz 240 soruya oransal olarak baktığımızda, %22,08'i bilgi basamağında, %76,25'i kavrama basamağında, %1,25'i uygulama basamağında, %0,42'si analiz basamağındadır. Bu kapsamda TEOG DKAB sorularının büyük oranda kavrama düzeyinde yığıldığı görülmektedir. Özellikle üst düzey bilişsel becerileri ölçmeye yönelik soruların az olduğu, analiz düzeyinde bir, sentez ve değerlendirme düzeyinde ise hiçbir soru sorulmadığı anlaşılmaktadır. Çoktan seçmeli test türü sınavlarda üst düzey bilişsel becerileri ölçmeye yönelik soru sorulmasının belli zorlukları bulunmaktadır. Bununla birlikte üst düzey bilişsel becerileri ölçen soru sayısının fazla olması, hem sınavların kalitesini hem de öğrenci başarısını ölçme ve ayırt etme durumlarını arttırmaktadır. DKAB öğretim programındaki kazanımların büyük bir bölümünün bilgi ve kavrama düzeyinde olduğu göz önünde bulundurulduğunda TEOG sorularındaki bu dağılım normal olarak değerlendirilebilir. Öğretim programındaki kazanımların Bloom taksonomisindeki dağılımına oransal olarak bakıldığında yaklaşık % 59 kavrama, % 27 bilgi, % 14 duyuşsal alanla irtibatlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu da öğretim programındaki kazanımlar ile TEOG DKAB sınavında çıkan soruların taksonomik yapısındaki benzerliğe işaret etmektedir.

3. TEOG DKAB Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Temel eğitim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında ünite ve konular öğrenme alanları altında organize edilmiştir. Öğrenme alanı, aynı konunun ardışık eğitim basamaklarında genişletilerek verilmesini amaçlayan sınıf seviyelerine göre değişiklik ve aşamalılık gösteren ilgili konuların bir arada verildiği bir yapıyı ifade etmektedir. Bu kapsamda DKAB öğretim programında “İnanç, İbadet, Hz. Muhammed, Kur'an ve Yorumu, Ahlak, Din ve Kültür” olmak üzere toplam altı öğrenme alanı bulunmaktadır (MEB, 2010, 13).

TEOG sınavlarında 8. Sınıftaki ünite ve konulardan sorular sorulmaktadır. DKAB programında 8. Sınıf düzeyinde yer alan üniteler ve kazanım sayıları aşağıdaki Tablo-7'de yer almaktadır.

Tablo 7: 8. Sınıf Öğrenme Alanı ve Ünitelerin Kazanım Sayıları ve Oranları

ÖĞRENME ALANI	ÜNİTELER	KAZANIM SAYILARI	ORANI (%)	SÜRE/DERS SAATİ
İnanç	Kaza ve Kader	9	20	14
İbadet	Zekât, Hac ve Kurban İbadeti	11	25	14
Hiz. Muhammed	Hiz. Muhammed'in Hayatından Örnek Davranışlar	5	11	8
Kur'an ve Yorumu	Kur'an'da Akıl ve Bilgi	6	14	12
Ahlak	İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar	6	14	10
Din ve Kültür	Dinler ve Evrensel Öğütleri	7	16	14
Toplam		44	100	72

Tablo 8’de son üç yıla ait TEOG DKAB sorularının öğrenme alanlarına göre dağılımı yer almaktadır. Tablo 8’e göre I. TEOG ortak sınav soruları ağırlıklı olarak inanç öğrenme alanından sorulmaktadır. 2013-2014 I. TEOG sınavında inanç ile ibadet öğrenme alanının işleniş sırasının çalışma takviminde değiştirilmiş olması nedeniyle bu öğretim yılında soruların çoğunun ibadet öğrenme alanından geldiği görülmektedir. I. TEOG mazaret sınavlarında da benzer bir durum söz konusudur. II. TEOG ortak sınavlar ile II. TEOG mazaret sınavlarında soruların genel olarak tüm öğrenme alanlarına dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Üç yıllık DKAB soruları incelendiğinde en çok soru İnanç öğrenme alanından, ardından sırasıyla İbadet, Hz. Muhammed, Ahlak, Kur’an ve Yorumu ile Din ve Kültür öğrenme alanından gelmiştir. Öğrenme alanlarının kazanım sayıları ve öğretim programındaki kapsamı ile ilgili oranlara bakıldığında TEOG DKAB sorularının öğretim programındaki kapsamla tam örtüşmediği görülmektedir. Örneğin; öğretim programında İbadet öğrenme alanı en fazla kazanıma sahipken, TEOG soru sayısında ikinci sırada yer almaktadır. Aynı şekilde öğretim programında en az kazanıma sahip Hz. Muhammed öğrenme alanı TEOG soru sayısında üçüncü sırada yer almaktadır.

Tablo 8: TEOG DKAB Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

SINAV VE ÖĞRENME ALANLARI	İNANÇ	İBADET	HZ. MUHAMMED	KURAN VE YORUMU	AHLAK	DİN VE KÜLTÜR	TOPLAM
2013-2014 I.TEOG	2	18	-	-	-	-	20
2014-2015 I.TEOG	16	4	-	-	-	-	20
2015-2016 I.TEOG	20	-	-	-	-	-	20
2013-2014 I.TEOG MAZ	2	18	-	-	-	-	20
2014-2015 I.TEOG MAZ	15	5	-	-	-	-	20
2015-2016 I.TEOG MAZ	20	-	-	-	-	-	20
2013-2014 II.TEOG	3	2	4	4	5	2	20
2014-2015 II.TEOG	-	6	5	3	5	1	20
2015-2016 II.TEOG	2	6	6	3	3	-	20
2013-2014 II.TEOG MAZ	1	2	7	4	4	2	20
2014-2015 II.TEOG MAZ	3	5	4	3	3	2	20
2015-2016 II.TEOG MAZ	1	7	7	2	3	-	20
Toplam Soru Sayısı	85	73	33	19	23	7	240
Oran (%)	35,42	30,42	13,75	7,92	9,58	2,92	100

3.1. İnanç Öğrenme Alanı

İnanç öğrenme alanında 4. Sınıftan 8. Sınıfa kadar her sınıf düzeyinde birbirinden farklı ünite ve konular yer almaktadır. Ancak TEOG sınavında bu öğrenme alanı kapsamında 8. Sınıf düzeyinde ilk ünite olan “Kaza ve Kader” ünitesinden sorular sorulmaktadır. Kaza ve Kader Ünitesindeki konular ve kazanımlar aşağıdaki Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9: 8. Sınıf İnanç Öğrenme Alanı “Kaza ve Kader” Ünitesi Konu ve Kazanımları

Konular	Kazanımlar
1. Allah Her Şeyi Bir Ölçüye Göre Yaratmıştır	1. Kaza ve kader kavramlarını açıklar.
2. Kader ve Evrendeki Yasalar	2. Allah'ın her şeyi bir ölçüye göre yarattığına örnekler verir.
3. İnsan İradesi ve Kader	3. Evrendeki fiziksel, biyolojik ve toplumsal yasaları fark eder.
4. İnsanın Özgürlüğü ve Sorumluluğu	4. İnsanın akıl ve irade sahibi olması ile özgür ve sorumlu bir varlık olması arasındaki ilişkiyi açıklar.
5. İnsanın Çabası: Emek ve Rızık	5. İnsanın çalışmasının karşılığını alacağı bilinciyle hareket eder.
6. Dünya Hayatının Sonu: Ecel ve Ömür	6. Her canlının bir sonu olduğunun farkına varır.
7. Allah'a Güvenmek (Tevekkül)	7. Allah'a güvenmenin (tevekkül) pasif bir bekleyiş olmadığını farkında olur.
8. Ayete'l-Kürsi ve Anlamı	8. Kaza ve kaderle ilgili toplumda yaygın olan yanlış anlayışların sebeplerini açıklar.
	9. Ayete'l-Kürsi'yi ezbere okur ve anlamını söyler.
	10. Bu ünite de neler öğrendiğini hatırlar.

TEOG sınavlarında, DKAB Dersi inanç öğrenme alanına çalışma takviminde genellikle öğretim yılının ilk 14 saatlik zaman dilimi ayrılmaktadır. Sadece 2013-2014 öğretim yılında sınavın uygulandığı ilk yıl, hac ibadetinin o yıl öğretim yılının ilk haftalarına denk gelmesi nedeniyle, ibadet öğrenme alanındaki “Zekat, Hac ve Kurban İbadeti” ünitesi öne alınmış, sonrasında inanç öğrenme alanındaki “Kaza ve Kader” ünitesine yer verilmiştir. Kaza ve Kader ünitesi 8.sınıf düzeyinde ilk ünite olduğundan dolayı, DKAB Dersi I. TEOG ve I. TEOG Mazarat sınavlarında ağırlıklı olarak bu üniteden sorular çıkmaktadır. 2013-2014 öğretim yılından 2015-2016 öğretim yılına kadar son üç yıldaki TEOG sınavlarındaki 240 sorudan 85'i bu üniteden sorulmuştur. Bu kapsamda inanç öğrenme alanı % 35,4'lük oranla TEOG'da en çok soru sorulan öğrenme alanıdır.

Tablo 10: TEOG DKAB Sorularının İnanç Öğrenme Alanı Kazanımlarına Göre Dağılımı

	2013-2014 I.TEOG	2013-2014 I.TEOG MAZ	2013-2014 II.TEOG	2013-2014 II.TEOG MAZ	2014-2015 I.TEOG	2014-2015 I.TEOG MAZ	2014-2015 II.TEOG	2014-2015 II.TEOG MAZ	2015-2016 I.TEOG	2015-2016 I.TEOG MAZ	2015-2016 II.TEOG	2015-2016 II.TEOG MAZ	TOPLAM	
1. Kazanım	-	-	2	1	2	-	-	-	3	2	-	-	10	% 11,76
2. Kazanım	2	2	-	-	1	2	-	1	2	2	-	-	12	% 14,12
3. Kazanım	-	-	-	-	1	2	-	-	4	4	1	-	12	% 14,12
4. Kazanım	-	-	1	-	3	5	-	1	4	4	-	-	18	% 21,18

5. Kazanım	-	-	-	-	2	2	-	-	3	2	-	-	9	% 10,59
6. Kazanım	-	-	-	-	1	-	-	-	1	1	-	-	3	% 3,53
7. Kazanım	-	-	-	-	3	2	-	1	1	2	1	-	10	% 11,76
8. Kazanım	-	-	-	-	2	1	-	-	1	2	-	-	6	% 7,06
9. Kazanım	-	-	-	-	1	1	-	-	1	1	-	1	5	% 5,88
10. Kazanım	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	% 0,0
TOPLAM	2	2	3	1	16	15	0	3	20	20	2	1	85	% 100

Tablo 10 incelendiğinde, son üç yıldır TEOG sınavlarında DKAB dersinden çıkmış olan 240 sorudan 85'inin, 8. Sınıf DKAB öğretim programında yer alan inanç öğrenme alanındaki 9 kazanımla eşleştiği görülmektedir. Soruların analizinde doğrudan kazanımla ilgili olan sorular kazanımla ilişkilendirilmiştir. Ünitenin özeti sayılabilecek genel kazanımlar, herhangi bir soruyla irtibatlandırılmamıştır. Örneğin; Kaza ve Kader ünitesinin 10. kazanımı olan “*bu ünite de neler öğrendiğini hatırlar*” kazanımı, aslında tüm soruları kapsamakla birlikte, doğrudan herhangi bir soruyla ilişkilendirilmemiş ve değerlendirilmede dikkate alınmamıştır.

Kazanımlarla ilgili 85 sorunun, 10 tanesi 1. kazanım olan “*Kaza ve kader kavramlarını açıklar*” kazanımıyla, 12 tanesi 2. kazanım olan “*Allah'ın her şeyi bir ölçüye göre yarattığına örnekler verir*” kazanımıyla, 12 tanesi 3. kazanım olan “*Evrendeki fiziksel, biyolojik ve toplumsal yasaları fark eder*” kazanımıyla, 18 tanesi 4. kazanım olan “*İnsanın akıl ve irade sahibi olması ile özgür ve sorumlu bir varlık olması arasındaki ilişkiyi açıklar*” kazanımıyla, 9 tanesi 5. kazanım olan “*İnsanın çalışmasının karşılığını alacağı bilinciyle hareket eder*” kazanımıyla, 3 tanesi 6. kazanım olan “*Her canlının bir sonu olduğunun farkına varır*” kazanımıyla, 10 tanesi 7. kazanım olan “*Allah'a güvenmenin (tevekkül) pasif bir bekleyiş olmadığına farkında olur*” kazanımıyla, 6 tanesi 8. kazanım olan “*Kaza ve kaderle ilgili toplumda yaygın olan yanlış anlayışların sebeplerini açıklar*” kazanımıyla, 5 tanesi 9. kazanım olan “*Ayetel-Kürsi'yi ezbere okur ve anlamını söyler*” kazanımıyla örtüşmektedir. Buna göre 4. kazanım, 18 soru ile en fazla soru sorulan kazanım olmuştur.

Sınav soruları yıl bazlı dikkate alındığında 2013-2014 öğretim yılında I. TEOG ve I. TEOG Mazeret sınavlarının her birinde inanç öğrenme alanından 2'şer soru çıktığı, II. TEOG sınavında 3, II. TEOG Mazeret sınavında ise 1 soru çıktığı görülmektedir. Bu durumun sebebi, yukarıda daha önce açıklandığı üzere o yıl, ibadet öğrenme alanındaki ünitenin işleniş itibarıyla öne alınması ile ilgilidir. 2014-2015 öğretim yılında I. TEOG sınavında 16, I. TEOG Mazeret sınavında 15 soru sorulurken, II. TEOG sınavında hiç soru sorulmamış, II. TEOG Mazeret sınavında ise 3 soru sorulmuştur. 2015-2016 öğretim yılında I. TEOG ve I. TEOG Mazeret sınavlarının tüm soruları inanç öğrenme alanı kazanımlarından sorulmuştur. II. TEOG sınavında 2, II. TEOG Mazeret sınavında ise 1 soru sorulmuştur. Bu bilgiler ışığında I. TEOG ile I. TEOG Mazeret sınavlarındaki DKAB sorularının neredeyse tamamının inanç öğrenme alanı kazanımlarından geldiği anlaşılmaktadır.

Tablo 11: İnanç Öğrenme Alanından Çıkan DKAB Sorularının Kazanımları Ölçme Düzeyi

İnanç Öğrenme Alanı Kaza ve Kader Ünitesi	Kazanımı Ölçme Durumu			TOPLAM
	Ölçüyor	Kısmen Ölçüyor	Ölçmüyor	
Soru Sayısı	81	3	1	85
Oran (%)	95,29	3,53	1,18	100

Tablo 11'e göre; inanç öğrenme alanında yer alan kazanımlarla ilişkili 85 sorudan, 81'i ilişkili olduğu kazanımı tamamen ölçmektedir. 3 soru ilişkili olduğu kazanımı kısmen ölçerken, 1 soru ilişkili olduğu kazanımı ölçmemektedir. Soruların kazanımları ölçme durumlarına bakıldığında, soruların %95,29 oranında kazanımları ölçtüğü anlaşılmaktadır. Bu oran, soruların kazanımları ölçme durumunun iyi olduğunu göstermektedir.

Tablo 12: İnanç Öğrenme Alanından Çıkan DKAB Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

İnanç Öğrenme Alanı Kaza ve Kader Ünitesi	Bloom Taksonomisi						TOPLAM
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	
Soru Sayısı	15	68	2	0	0	0	85
Oran (%)	17,65	80	2,35	0	0	0	100

TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İnanç öğrenme alanından çıkan soruların Bloom Taksonomisine göre dağılımına baktığımızda, 15 sorunun bilgi düzeyinde, 68 sorunun kavrama düzeyinde, 2 sorunun da uygulama düzeyinde yer aldığı görülmektedir. Analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde soru tespit edilmemiştir. Buna göre, inanç öğrenme alanındaki soruların %80'i kavrama düzeyinde, %17,65'i bilgi düzeyinde yer almaktadır.

3.2. İbadet Öğrenme Alanı

8. sınıf inanç öğrenme alanında "Zekat, Hac ve Kurban İbadeti" ünitesi yer almaktadır. 8. sınıf düzeyinde altı öğrenme alanı için toplamda 44 kazanım yer almakta olup, bu kazanımların 11'i ibadet öğrenme alanına ayrılmıştır. Bu yönüyle 8. sınıf düzeyinde en fazla kazanıma sahip öğrenme alanı %25 ile ibadet öğrenme alanıdır.

Tablo 13: 8. Sınıf İbadet Öğrenme Alanı “Zekat, Hac ve Kurban İbadeti” Ünitesi Konu ve Kazanımları

Konular	Kazanımlar
1. İnsanın Paylaşma ve Yardımlaşma İhtiyacı	1. Paylaşma ve yardımlaşmanın birey ve toplum için önemini yorumlar.
2. İslam’ın Paylaşma ve Yardımlaşmaya Verdiği Önem	2. İslam’ın paylaşma ve yardımlaşmaya verdiği önemi yorumlar.
3. Paylaşma ve Yardımlaşma İbadeti Olarak Zekât	3. Paylaşma ve yardımlaşma ibadeti olarak zekât ve sadakanın kimler tarafından, kimlere, nelerden, nasıl verileceğini açıklar.
4. Toplumsal Dayanışma İbadeti Olarak Sadaka	4. Zekât ve sadakanın birey ve topluma katkılarını yorumlar.
5. Yardımlaşma Kurumlarımız	5. Başkalarına yardım ettiğinde yaşadığı duyguları arkadaşları ile paylaşır.
6. Hac Nedir ve Niçin Yapılır?	6. Ülkemizdeki sosyal yardımlaşma kurumlarını tanır.
7. Hac ve Umre ile İlgili Kavramlar	7. Hac ve umre ile ilgili mekân ve kavramların anlamlarını açıklar.
8. Haccın İnsan Davranışları Üzerindeki Etkisi	8. Hac ibadetinin nasıl ve niçin yapıldığını açıklar.
9. Kurban Nedir ve Niçin Kesilir?	9. Haccın birey ve toplum üzerindeki etkilerini açıklar.
Okuma Metni: Kurban Tıglama (Kesme) Duası	10. Hac ve umrenin Müslümanlar arası iletişim ve etkileşime nasıl katkı sağladığının farkında olur.
	11. Kurban ibadetinin anlamını, sosyal dayanışma ve yardımlaşma açısından önemini açıklar.
	12. Bu ünite de neler öğrendiğini hatırlar

TEOG DKAB sınavı kapsamında İbadet öğrenme alanına çalışma takviminde genellikle 14 saatlik zaman dilimi ayrılmıştır. İlk yıl inanç öğrenme alanı ile işleniş sırası değişikliği dışında, ünite olarak inanç öğrenme alanından sonra ikinci sırada gelmektedir. TEOG sınavlarında bu öğrenme alanından ağırlıklı olarak II. TEOG ve II. TEOG Mazeret sınavlarında soru çıkmaktadır. Üç yıl boyunca TEOG sınavlarında sorulan 240 DKAB sorusunun 73’ü ibadet öğrenme alanından çıkmıştır. Buna göre %30,4’lük oranla TEOG’da inanç öğrenme alanından sonra en çok soru sorulan ikinci alan ibadet öğrenme alanıdır. İbadet öğrenme alanı DKAB öğretim programında, en fazla kazanıma sahip öğrenme alanı olmasına rağmen, TEOG sınavlarında inanç öğrenme alanından daha az soru sorulduğu anlaşılmaktadır. Bu kapsamda inanç öğrenme alanından üç yıllık süreçte 85 soru sorulurken ibadet öğrenme alanından 73 soru sorulmuştur. Bu durum, TEOG DKAB sorularının hazırlanmasında öğretim programındaki öğrenme alanı kazanımlarının oransal olarak yeterince dikkate alınmadığını göstermesi yanında sınavın kapsam geçerliliği açısından da olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir.

Tablo 14: TEOG DKAB Sorularının İbadet Öğrenme Alanı Kazanımlarına Göre Dağılımı

	2013-2014 I.TEOG	2013-2014 I.TEOG MAZ	2013-2014 II.TEOG	2013-2014 II.TEOG MAZ	2014-2015 I.TEOG	2014-2015 I.TEOG MAZ	2014-2015 II.TEOG	2014-2015 II.TEOG MAZ	2015-2016 I.TEOG	2015-2016 I.TEOG MAZ	2015-2016 II.TEOG	2015-2016 II.TEOG MAZ	TOPLAM	
1.Kazanım	1	1	-	-	-	4	1	-	-	-	-	-	7	% 9,59
2.Kazanım	2	-	-	-	4	1	1	2	-	-	-	-	10	% 13,70
3.Kazanım	5	5	1	-	-	-	-	1	-	-	1	3	16	% 21,92
4.Kazanım	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3	% 4,11
5.Kazanım	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	% 0,0
6.Kazanım	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	% 2,74
7.Kazanım	2	2	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	5	% 6,85
8.Kazanım	2	4	1	1	-	-	2	1	-	-	2	2	15	% 20,55
9.Kazanım	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	5	% 6,85
10.Kazanım	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	% 1,37
11.Kazanım	2	2	-	1	-	-	1	1	-	-	2	-	9	% 12,34
12.Kazanım	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	% 0,0
TOPLAM	18	18	2	2	4	5	6	5	0	0	6	7	73	100

2013-2014 ile 2015-2016 öğretim yılları arasında üç yıllık süreç içerisinde çıkan 240 sorunun 73'ü, 8. Sınıf DKAB öğretim programında yer alan ibadet öğrenme alanındaki 10 kazanımla örtüştüğü tespit edilmiştir. Öğretim programında 12 kazanımın yer aldığı ibadet öğrenme alanında ünitenin bir özeti niteliğinde değerlendirilebilecek 12. kazanım dikkate alınmamıştır. Ayrıca 5. kazanımdan üç yıllık süreçte hiçbir soru sorulmadığı görülmüştür. 5. kazanım olan “Başkalarına yardım ettiğinde yaşadığı duyguları arkadaşları ile paylaşır” kazanımından soru çıkmamasının nedeni ise, bu kazanımın yapısı itibarıyla çoktan seçmeli bir testle ölçülmesinin zorluğundan kaynaklanmaktadır.

Kazanımlarla ilgili 73 sorunun, 7 tanesi 1. kazanım olan “Paylaşma ve yardımlaşmanın birey ve toplum için önemini yorumlar” kazanımıyla; 10 soru 2. kazanım olan “İslam’ın paylaşma ve yardımlaşmaya verdiği önemi yorumlar” kazanımıyla; 16 soru 3. kazanım olan “Paylaşma ve yardımlaşma ibadeti olarak zekât ve sadakanın kimler tarafından, kimlere, nelerden, nasıl verileceğini açıklar” kazanımıyla; 3 soru 4. kazanım olan “Zekât ve sadakanın birey ve topluma katkılarını yorumlar” kazanımıyla; 2 soru 6. kazanım olan “Ülkemizdeki sosyal yardımlaşma kurumlarını tanıır” kazanımıyla; 5 soru 7. kazanım olan “Hac ve umre ile ilgili mekân ve kavramların anlamlarını açıklar” kazanımıyla; 15 soru 8. kazanım olan “Hac ibadetinin nasıl ve niçin yapıldığını açıklar” kazanımıyla;

5 soru 9. kazanım olan “Haccın birey ve toplum üzerindeki etkilerini açıklar” kazanımıyla; 1 soru 10. Kazanım olan “Hac ve umrenin Müslümanlar arası iletişim ve etkileşime nasıl katkı sağladığının farkında olur” kazanımıyla; 9 soru 11. kazanım olan “Kurban ibadetinin anlamını, sosyal dayanışma ve yardımlaşma açısından önemini açıklar” kazanımıyla örtüşmektedir. En fazla soru, 16 soru ile 3. kazanımdan çıkarken, onu 15 soru ile 8. kazanım, 10 soru ile 2. kazanım, 9 soru ile 11. kazanım izlemiştir. Buna göre toplam 73 sorunun 50’si, oransal olarak da %68,4’ü belirtilen bu dört kazanımdan sorulmuştur. Bu veriler, soruların yığıldığı kazanımlar ile diğer kazanımlar arasında önemli bir orantısızlık olduğunu göstermektedir. Bu durum, sınavın kapsam geçerliğini azaltan bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Sınav soruları yıl bazlı dikkate alındığında 2013-2014 öğretim yılında I. TEOG ve I. TEOG Mazeret sınavlarının her birinde ibadet öğrenme alanından 18’er soru çıktığı, II. TEOG ve II. TEOG Mazeret sınavlarından 2’şer soru çıktığı görülmektedir. Bu durumun sebebi, daha önce açıklandığı üzere o yıl, ibadet öğrenme alanındaki ünitenin işleniş itibarıyla öne alınması ile ilgilidir. 2014-2015 öğretim yılında I. TEOG sınavında 4, I. TEOG Mazeret sınavında 5 soru sorulurken, II. TEOG sınavında 6, II. TEOG Mazeret sınavında ise 5 soru sorulmuştur. 2015-2016 öğretim yılında I. TEOG ve I. TEOG Mazeret sınavlarında ibadet öğrenme alanından soru sorulmamıştır. II. TEOG sınavında 6, II. TEOG Mazeret sınavında ise 7 soru sorulmuştur.

Tablo 15: İbadet Öğrenme Alanından Çıkan DKAB Sorularının Kazanımları Ölçme Düzeyi

İbadet Öğrenme Alanı Zekat, Hac ve Kurban İbadeti Ünitesi	Kazanımı Ölçme Durumu			
	Ölçüyor	Kısmen Ölçüyor	Ölçmüyor	TOPLAM
Soru Sayısı	48	22	3	73
Oran (%)	65,75	30,14	4,11	100

Tablo 15’e göre; ibadet öğrenme alanında yer alan kazanımlarla ilişkili 73 sorudan, 48’i ilişkili olduğu kazanımı tamamen ölçmektedir. 22 soru ilişkili olduğu kazanımı kısmen ölçerken, 3 soru ilişkili olduğu kazanımı ölçmemektedir. Soruların kazanımları ölçme durumlarına oransal olarak bakıldığında, %65,75’inin ilgili kazanımı tamamen ölçtüğü, %30,14’ünün ise kısmen ölçtüğü görülmektedir. Soruların ilgili kazanımı kısmen ölçme oranının %30,14 olması dikkat çekicidir. Bunda kazanımların yapısının etkili olduğu anlaşılmaktadır. İbadet öğrenme alanındaki bazı kazanımlar, birden fazla bilgi, davranış ve hedefe yönelik hazırlanmıştır. Örneğin; en fazla soru sorulan 3. kazanım olan “Paylaşma ve yardımlaşma ibadeti olarak zekât ve sadakanın kimler tarafından, kimlere, nelerden, nasıl verileceğini açıklar” kazanımında birden fazla hedef davranışın binişikliği söz konusudur. Bu kazanımdaki tüm hedef davranışları tek bir soruda ölçmek mümkün olmadığı için kısmen ölçme durumu gerçekleşmektedir.

Kazanımların yazımında dikkat edilmesi gereken hususlar göz ardı edildiğinde ilgili kazanımı ölçecek soruların hazırlanmasında da sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan kazanımların birbirleriyle irtibatlarının ve mantıksal tutarlılığının iyi düşünülmesi gerekmektedir. Örneğin; öğretim programında “Hac ibadetinin nasıl ve niçin yapıldığını açıklar” kazanımı olmasına rağmen “Umre ibadetinin nasıl ve niçin yapıldığını açıklar” kazanımına yer verilmemiştir. Ancak TEOG sınavla-

rında Umre ile Hac ibadeti arasındaki farklara yönelik sorular sorulmaktadır. Örneğin; 2013-2014 yılında I. ve II. dönem mazeret sınavlarında birer soru ve 2015-2016 yılında II. dönem sınavında 2 soru ve mazeret sınavında 1 soru çıkmıştır. Bu nedenle umre ile ilgili belirttiğimiz şekilde bir kazanımın programa eklenmesi anlamlı olacaktır.

Tablo 16: İbadet Öğrenme Alanından Çıkan DKAB Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

İbadet Öğrenme Alanı Zekat, Hac ve Kurban İbadeti Ünitesi	Bloom Taksonomisi						TOPLAM
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	
Soru Sayısı	26	46	0	1	0	0	73
Oran (%)	35,62	63,01	0	1,37	0	0	100

TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İbadet öğrenme alanından çıkan soruların Bloom Taksonomisine göredağılımı incelendiğinde, 26 sorunun bilgi düzeyinde, 46 sorunun kavrama düzeyinde, 1 sorunun ise analiz düzeyinde yer aldığı anlaşılmaktadır. Uygulama, sentez ve değerlendirme düzeyinde soru tespit edilmemiştir. Buna göre ibadet öğrenme alanındaki soruların %35,62'si bilgi, %63,01'i ise kavrama düzeyinde yer almaktadır.

3.3. Hz. Muhammed Öğrenme Alanı

8. sınıf Hz. Muhammed öğrenme alanında “Hz. Muhammed’in Hayatından Örnek Davranışlar” ünitesi yer almaktadır. DKAB öğretim programında 8. sınıf düzeyinde yer alan 44 kazanımın 5'i bu öğrenme alanına ayrılmıştır. Bu bağlamda 8. sınıf düzeyinde en az kazanıma sahip öğrenme alanı %11 ile Hz. Muhammed öğrenme alanıdır.

Tablo 17: 8. Sınıf Hz. Muhammed Öğrenme Alanı “Hz. Muhammed’in Hayatından Örnek Davranışlar” Ünitesi Konu ve Kazanımları

Konular	Kazanımlar
1. Hz. Muhammed İnsanlara Değer Verirdi	1. Güzel davranışlara Hz. Muhammed'in hayatından örnekler verir.
2. Hz. Muhammed Güvenilir Bir İnsandı	2. Hz. Muhammed'in örnek davranışlarının toplumsal hayattaki önemini yorumlar.
3. Hz. Muhammed Bilgiye Önem Verirdi	3. Hz. Muhammed'in olaylar karşısındaki tutumlarından hareketle örnek davranışlarına yönelik çıkarımlarda bulunur.
4. Hz. Muhammed Danışarak İş Yaptı	4. Hz. Muhammed'in hikmetli sözleriyle insanları iyiye ve güzele yönlendirdiğine örnekler verir.
5. Hz. Muhammed Merhametli, Hoşgörülü ve Affediciydi	
6. Hz. Muhammed Çalışmayı Sever ve Zamanı İyi Değerlendirirdi	

7. Hz. Muhammed Sabırlı ve Cesaretliydi
8. Hz. Muhammed Hakkı Gözetirdi
9. Hz. Muhammed Doğayı ve Hayvanları Severdi
5. Hz. Muhammed'in doğa ve hayvan sevgisiyle ilgili davranışlarına örnekler vererek doğayı ve hayvanları koruma konusunda duyarlı olur.
6. Bu ünite de neler öğrendiğini hatırlar.

TEOG sınavlarında, DKAB Dersi Hz. Muhammed öğrenme alanına çalışma takviminde genellikle 9 saatlik zaman dilimi ayrılmaktadır. “Hz. Muhammed’in Hayatından Örnek Davranışlar” ünitesinden çalışma takviminde belirlendiği şekilde II.TEOG ve II.TEOG Mazeret sınavlarında soru çıkmaktadır. Son üç öğretim yılında TEOG sınavlarında sorulan 240 sorunun 33’ü bu öğrenme alanından gelmiştir. Buna göre Hz. Muhammed öğrenme alanı, %13,8’lik bir oranla TEOG sınavlarında en çok soru çıkan üçüncü öğrenme alanını oluşturmaktadır. Öğretim programında en az kazanıma sahip öğrenme alanı iken, TEOG’da çıkan soru sayısının öğretim programındaki “Kur’an ve Yorumu”, “Ahlak” ve “Din ve Kültür” gibi diğer üç öğrenme alanındaki soru sayısından daha fazla olması, kapsam geçerliliği açısından sınav sorularının hazırlanmasında programın yeterince dikkate alınmadığını göstermektedir.

Tablo 18: TEOG DKAB Sorularının Hz. Muhammed Öğrenme Alanı Kazanımlarına Göre Dağılımı

	2013-2014 I.TEOG	2013-2014 I.TEOG MAZ	2013-2014 II.TEOG	2013-2014 II.TEOG MAZ	2014-2015 I.TEOG	2014-2015 I.TEOG MAZ	2014-2015 II.TEOG	2014-2015 II.TEOG MAZ	2015-2016 I.TEOG	2015-2016 I.TEOG MAZ	2015-2016 II.TEOG	2015-2016 II.TEOG MAZ	TOPLAM	
1.Kazanım	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	% 3,0
2.Kazanım	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	% 0,0
3.Kazanım	-	-	4	3	-	-	3	1	-	-	4	6	21	% 63,6
4.Kazanım	-	-	-	4	-	-	2	1	-	-	1	1	9	% 27,3
5.Kazanım	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	2	% 6,1
6.Kazanım	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	% 0,0
TOPLAM	0	0	4	7	0	0	5	4	0	0	6	7	33	% 100

2013-2014 ile 2015-2016 öğretim yılları arasında üç yıllık süreç içerisinde çıkan 240 sorunun 33’ü, 8. sınıf DKAB öğretim programında yer alan Hz. Muhammed öğrenme alanındaki 4 kazanımla örtüştüğü tespit edilmiştir. Öğretim programında 6 kazanımın yer aldığı Hz. Muhammed öğrenme alanında ünitenin bir özeti niteliğinde değerlendirilebilecek 6. kazanım dikkate alınmamıştır. Ayrıca öğretim programında “Hz. Muhammed’in örnek davranışlarının toplumsal hayattaki

önemini yorumlar” şeklindeki 2. kazanımdan, çoktan seçmeli bir testte soru sormaya uygun özellikte olmasına rağmen üç yıllık süreçte hiç soru sorulmamıştır.

Kazanımlarla ilgili 33 sorunun, 1 tanesi 1. kazanım olan “Güzel davranışlara Hz. Muhammed’in hayatından örnekler verir” kazanımıyla; 21 soru 3. kazanım olan “Hz. Muhammed’in olaylar karşısındaki tutumlarından hareketle örnek davranışlarına yönelik çıkarımlarda bulunur” kazanımıyla; 9 soru 4. kazanım olan “Hz. Muhammed’in hikmetli sözleriyle insanları iyiye ve güzele yönlendirdiğine örnekler verir” kazanımıyla; 2 soru 5. kazanım olan “Hz. Muhammed’in doğa ve hayvan sevgisiyle ilgili davranışlarına örnekler vererek doğayı ve hayvanları koruma konusunda duyarlı olur” kazanımıyla örtüşmektedir. 21 soru ile en fazla soru 3. kazanımdan çıkarken, onu 9 soru ile 4. kazanım, 2 soru ile 5. kazanım izlemiştir. Buna göre 33 sorunun 21’i, oransal olarak da % 63,6’sı sadece 3. kazanımdan çıkmış, onu 9 soru ve % 27,3’lük oranla 4. kazanım takip etmiştir. Bu iki kazanımdan çıkan toplam soru sayısı 30 olup, oransal olarak %90,9’a tekabül etmektedir. Soruların kazanımlara göre dağılımı dikkate alındığında soruların iki kazanımda yığılma gösterdiği, diğer kazanımlar açısından büyük bir orantısızlık olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum da sınavın kapsam geçerliliğini azaltan bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

TEOG’da bu öğrenme alanı kapsamında çıkan soruların özellikle “Hz. Muhammed’in olaylar karşısındaki tutumlarından hareketle örnek davranışlarına yönelik çıkarımlarda bulunur” şeklindeki 3. kazanımda yığılma göstermesi kazanımın oldukça genel yazılmış olmasından kaynaklanmaktadır. Ünite konuları incelendiğinde Hz. Peygamberin bilgiye değer vermesi, merhametli ve adaletli olması, çalışmayı sevmesi, danışarak iş yapması, sabırlı olması, doğayı ve hayvanları sevmesi gibi birçok konu yer almasına rağmen bunlardan sadece 5. kazanım olan “Hz. Muhammed’in doğa ve hayvan sevgisiyle ilgili davranışlarına örnekler vererek doğayı ve hayvanları koruma konusunda duyarlı olur” kazanımı ayrı bir kazanım olarak belirtilmiştir. Diğer konular ise 1., 2. ve 3. kazanım gibi daha genel kazanım cümleleri ile irtibatlandırılmıştır. Soruların oldukça genel yazılmış olan 3. kazanımda yığılma göstermesi, diğer konuları ölçecek daha sınırlandırılmış kazanımların olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında genel olarak Hz. Muhammed öğrenme alanı kazanımlarının yazımında sorun olduğu görülmekte olup, program geliştirme çalışmalarında kazanımların gözden geçirilmesi ve revize edilmesi önem arz etmektedir.

Sınav soruları yıl bazlı değerlendirildiğinde Hz. Muhammed öğrenme alanından sadece II. TEOG ve II. TEOG Mazeret sınavlarında soru geldiği görülmektedir. Bu kapsamda 2013-2014 öğretim yılında II. TEOG sınavında 4, II. TEOG Mazeret sınavında 7, 2014-2015 öğretim yılında II. TEOG sınavında 5, II. TEOG Mazeret sınavında 4, 2015-2016 öğretim yılında II. TEOG sınavında 6, II. TEOG Mazeret sınavında 7 soru sorulmamıştır. II. TEOG sınavında 6, II. TEOG Mazeret sınavında ise 7 soru sorulmuştur.

Tablo 19: Hz. Muhammed Öğrenme Alanından Çıkan DKAB Sorularının Kazanımları Ölçme Düzeyi

Hz. Muhammed Öğrenme Alanı	Kazanımı Ölçme Durumu			
	Ölçüyor	Kısmen Ölçüyor	Ölçmüyor	TOP-LAM
Hz. Muhammed’in Hayatından Örnek Davranışlar Ünitesi				
Soru Sayısı	33	0	0	33
Oran (%)	100	0	0	100

Tablo 19'a göre; Hz. Muhammed öğrenme alanında yer alan kazanımlarla ilişkili 33 sorunun tamamı, ilişkili olduğu kazanımı ölçmektedir. Kazanım cümlelerinin genel olarak yazılması nedeniyle, soruların kazanımları tam olarak ölçme durumu ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte kazanımlar genel olarak yazılmış olsa da, soruların kazanımları tam olarak ölçmesi olumlu bir durumdur.

Tablo 20: Hz. Muhammed Öğrenme Alanından Çıkan DKAB Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

Hz. Muhammed Öğrenme Alanı	Bloom Taksonomisi						TOPLAM
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	
Hz. Muhammed'in Hayatından Örnek Davranışlar Ünitesi							
Soru Sayısı	0	33	0	0	0	0	33
Oran (%)	0	100	0	0	0	0	100

TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Hz. Muhammed öğrenme alanından çıkan soruların Bloom Taksonomisine göre dağılımı incelendiğinde, 33 sorunun tamamının kavrama düzeyinde yer aldığı anlaşılmaktadır. Bilgi, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde soru tespit edilmemiştir.

3.4. Kur'an ve Yorumu Öğrenme Alanı

8. sınıf Kur'an ve Yorumu öğrenme alanında "Kur'an'da Akıl ve Bilgi" ünitesi yer almaktadır. DKAB öğretim programında 8. sınıf düzeyinde yer alan 44 kazanımın 6'sı bu öğrenme alanına ayrılmıştır. Bu da öğretim programındaki toplam kazanım sayısı içerisinde %14'e tekabül etmektedir.

Tablo 21: 8. Sınıf Kur'an ve Yorumu Öğrenme Alanı "Kur'an'da Akıl ve Bilgi" Ünitesi Konu ve Kazanımları

Konular	Kazanımlar
1. Aklın Dinî Sorumlulukta Yeri ve Önemi	1. Dini anlamada ve sorumlulukta aklın önemi yorumlar.
2. Kur'an Aklımızı Kullanmamızı İster	2. Kur'an'ın aklı kullanmaya verdiği önemi örneklerle açıklar.
3. Kur'an Doğru Bilgiye Önem Verir	3. Kur'an'ın doğru bilgiyi teşvik ettiğine ayetlerden örnekler verir.
4. Kur'an'da Bilgi Edinme Yolları	4. Vahiy, akıl ve duyuların Kur'an'a göre bilgi edinme yolları olduğunu açıklar.
5. Bilgi Taassubu Önler	5. Taassubun zararlarını ve doğru bilginin kişiyi taassuba düşmekten korumadaki önemini açıklar.
6. Sevgi ve Merhamet Örneği: Hz. Yusuf	6. Hz. Yusuf'un yaşadığı zorluklara rağmen ahlaklı davranmayı seçmesinin nedenlerini gerekçeleri ile açıklar.
	7. Bu ünite neler öğrendiğini hatırlar

TEOG sınavlarında, DKAB dersi Kuran ve Yorumu öğrenme alanı için çalışma takviminde genellikle 8 saatlik zaman dilimi ayrılmaktadır. Çalışma takviminde belirlendiği şekliyle Kuran ve Yorumu öğrenme alanında yer alan “Kur’an’da Akıl ve Bilgi” ünitesinden II.TEOG ve II.TEOG Mazeret sınavlarında sorular çıkmaktadır. Son üç öğretim yılında TEOG sınavlarında sorulan 240 sorunun 19’u bu öğrenme alanından gelmiştir. Buna göre TEOG toplam soru sayısı dikkate alındığında Kur’an ve Yorumu öğrenme alanından %7,9 oranında soru çıkmıştır. Bu öğrenme alanı, öğretim programında Hz. Muhammed öğrenme alanından daha fazla kapsama sahip olmasına rağmen, ondan daha az soru geldiği anlaşılmaktadır.

Tablo 22: TEOG DKAB Sorularının Kur’an ve Yorumu Öğrenme Alanı Kazanımlarına Göre Dağılımı

	2013-2014 I.TEOG	2013-2014 I.TEOG MAZ	2013-2014 II.TEOG	2013-2014 II.TEOG MAZ	2014-2015 I.TEOG	2014-2015 I.TEOG MAZ	2014-2015 II.TEOG	2014-2015 II.TEOG MAZ	2015-2016 I.TEOG	2015-2016 I.TEOG MAZ	2015-2016 II.TEOG	2015-2016 II.TEOG MAZ	TOPLAM
1.Kazanım	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1 % 5,3
2.Kazanım	-	-	1	1	-	-	-	1	-	-	1	-	4 % 21,1
3.Kazanım	-	-	1	2	-	-	1	-	-	-	1	1	6 % 31,6
4.Kazanım	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2 % 10,5
5.Kazanım	-	-	1	1	-	-	1	2	-	-	-	1	6 % 31,6
6.Kazanım	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0 % 0,0
7.Kazanım	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0 % 0,0
TOPLAM	0	0	4	4	0	0	3	3	0	0	3	2	19 % 100

2013-2014 ile 2015-2016 öğretim yılları arasında üç yıllık süreç içerisinde çıkan 240 sorunun 19’u, 8. sınıf DKAB öğretim programında yer alan Kur’an ve Yorumu öğrenme alanındaki 5 kazanımla örtüşmüştür. Öğretim programında 7 kazanımın yer aldığı Kur’an ve Yorumu öğrenme alanında ünitenin bir özeti niteliğinde değerlendirilebilecek 7. kazanım dikkate alınmamıştır. Ayrıca öğretim programında “Hz. Yusuf’un yaşadığı zorluklara rağmen ahlaklı davranmayı seçmesinin nedenlerini gerekçeleri ile açıklar” şeklindeki 6. kazanımdan, üç yıllık süreçte hiç soru sorulmamıştır.

Kazanımlarla ilgili 19 sorunun, 1 tanesi 1. kazanım olan “Dini anlamada ve sorumlulukta aklın önemini yorumlar” kazanımıyla; 4 soru 2. kazanım olan “Kur’an’ın akli kullanmaya verdiği önemi örneklerle açıklar” kazanımıyla; 6 soru 3. kazanım olan “Kur’an’ın doğru bilgiyi teşvik ettiğine ayetlerden örnekler verir” kazanımıyla; 2 soru 4. kazanım olan “Vahiy, akıl ve duyuların Kur’an’a göre bilgi edinme yolları olduğunu açıklar” kazanımıyla; 6 soru 5. kazanım olan “Taassubun zararlarını ve doğru bilginin kişiyi taassuba düşmekten korumadaki önemini açıklar” kazanımıyla örtüşmektedir. En fazla soru 3. ve 5. kazanımlardan çıkarken, onları 4 soru ile 2. kazanım ve 2 soru ile 4. kazanım

izlemiştir. En çok soru sorulan 3 kazanım dikkate alındığında TEOG’da bu öğrenme alanından çıkan soru sayısının %84,3’ünü oluşturduğu anlaşılmaktadır. Kazanımlar bu yönüyle değerlendirildiğinde, bu öğrenme alanından son üç yılda çıkan soruların üç kazanımda yığılma gösterdiği, diğer üç kazanımın aynı ölçüde dikkate alınmadığı anlaşılmaktadır.

Bu öğrenme alanındaki “Hz. Yusuf’un yaşadığı zorluklara rağmen ahlaklı davranmayı seçmesinin nedenlerini gerekçeleri ile açıklar” şeklindeki 6. kazanım ile diğer ünite kazanımları arasında konu bütünlüğü açısından bir ilişki ve tutarlılık söz konusu değildir. Adı geçen kazanım ilgili ünitenin dışında farklı bir konu ile ilgilidir. Bu kazanıma bu öğrenme alanında yer verilmesi diğer kazanımları tamamlayıcılığı yönüyle sorunludur. Nitekim, TEOG DKAB sınavlarında bugüne kadar bu kazanımla ilgili hiçbir soru da sorulmamıştır.

Sınav soruları yıl bazlı değerlendirildiğinde Kur’an ve Yorumu öğrenme alanından sadece II. TEOG ve II. TEOG Mazeret sınavlarında soru geldiği görülmektedir. Bu kapsamda 2013-2014 öğretim yılında II. TEOG ve II. TEOG Mazeret sınavlarında 4’er soru, 2014-2015 öğretim yılında II. TEOG ve II. TEOG Mazeret sınavlarında 3’er soru, 2015-2016 öğretim yılında II. TEOG sınavında 3, II. TEOG Mazeret sınavında 2 soru sorulmuştur.

Tablo 23: Kur’an ve Yorumu Öğrenme Alanından Çıkan DKAB Sorularının Kazanımları Ölçme Düzeyi

Kur’an ve Yorumu Öğrenme Alanı Kur’an’da Akıl ve Bilgi Ünitesi	Kazanımı Ölçme Durumu			
	Ölçüyor	Kısmen Ölçüyor	Ölçmüyor	TOPLAM
Soru Sayısı	17	1	1	19
Oran (%)	89,46	5,27	5,27	100

Tablo 23’e göre; Kur’an ve Yorumu öğrenme alanında yer alan kazanımlarla ilişkili 19 sorunun 17’si ilişkili olduğu kazanımları tamamen ölçerken, 1 soru ilgili olduğu kazanımı kısmen ölçmekte, diğer soru ise ilgili olduğu kazanımı ölçmemektedir. Bu kapsamda Kur’an ve Yorumu öğrenme alanından çıkan soruların, ilgili olduğu kazanımları %89,46 oranında ölçtüğü anlaşılmaktadır.

Tablo 24: Kur’an ve Yorumu Öğrenme Alanından Çıkan DKAB Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

Kur’an ve Yorumu Öğrenme Alanı Kur’an’da Akıl ve Bilgi Ünitesi	Bloom Taksonomisi						TOP-LAM
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	
Soru Sayısı	5	14	0	0	0	0	19
Oran (%)	26,32	73,68	0	0	0	0	100

TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Kur’an ve Yorumu öğrenme alanından çıkan soruların Bloom Taksonomisine göre dağılımı incelendiğinde, 19 sorunun 14’ünün kavrama düzeyin-

de 5'inin de bilgi düzeyinde yer aldığı anlaşılmaktadır. Oransal olarak bilgi düzeyindeki sorular % 26,32 iken, kavrama düzeyindeki sorular % 73,68'lik kısmı oluşturmaktadır. Uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde ise soru tespit edilmemiştir.

3.5. Ahlak Öğrenme Alanı

8. sınıf Ahlak öğrenme alanında "İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar" ünitesi yer almaktadır. DKAB öğretim programında 8. Sınıf düzeyinde yer alan 44 kazanımın 6'sı bu öğrenme alanına ayrılmıştır. Bu da öğretim programındaki toplam kazanım sayısı içerisinde % 14'e tekabül etmektedir.

Tablo 25: 8. Sınıf Ahlak Öğrenme Alanı "İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar" Ünitesi Konu ve Kazanımları

Konular	Kazanımlar
1. Alkollü İçki İçmek ve Uyuşturucu Kullanmak	1. İslam dininin yasakladığı kötü alışkanlıkları ayet ve hadislerden örneklerle açıklar.
2. Kumar Oynamak	2. Kumar, alkollü içki ve uyuşturucunun bireysel ve toplumsal zararlarını örneklerle açıklar.
3. Kötü Alışkanlıklar Nasıl Başlıyor?	3. Sigaranın birey ve toplum sağlığı açısından zararlarına örnekler verir.
4. Kötü Alışkanlık ve Davranışlardan Nasıl Korunulur?	4. Kötü alışkanlık ve davranışların nasıl başladığını açıklar.
5. Başkalarına Zarar Vermek: Kul Hakkı	5. Kötü alışkanlık ve davranışlardan kaçınmaya yönelik çözüm önerilerinde bulunur.
	6. Başkalarına zarar vermenin kul hakkını ihlal anlamına geleceği bilinciyle kul hakkı konusunda duyarlı olur.
	7. Bu üniteye neler öğrendiğini hatırlar.

TEOG sınavlarında, DKAB dersi Ahlak öğrenme alanı için çalışma takviminde genellikle 6 saatlik zaman dilimi ayrılmaktadır. Çalışma takviminde belirlendiği şekliyle Ahlak öğrenme alanında yer alan "İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar" ünitesinden II.TEOG ve II.TEOG Mazeret sınavlarında sorular çıkmaktadır. Son üç öğretim yılında TEOG sınavlarında sorulan 240 sorunun 23'ü bu öğrenme alanından gelmiştir. Buna göre TEOG sınavlarında Ahlak öğrenme alanından %9,58 oranında soru çıkmıştır. Bu öğrenme alanı, öğretim programında Kur'an ve Yorumu öğrenme alanı ile aynı oranda kazanım sayısına sahiptir.

Tablo 26: TEOG DKAB Sorularının Ahlak Öğrenme Alanı Kazanımlarına Göre Dağılımı

	2013-2014 I.TEOG	2013-2014 I.TEOG MAZ	2013-2014 II.TEOG	2013-2014 II.TEOG MAZ	2014-2015 I.TEOG	2014-2015 I.TEOG MAZ	2014-2015 II.TEOG	2014-2015 II.TEOG MAZ	2015-2016 I.TEOG	2015-2016 I.TEOG MAZ	2015-2016 II.TEOG	2015-2016 II.TEOG MAZ	TOPLAM	
1.Kazanım	-	-	-	1	-	-	1	1	-	-	-	-	3	% 13,0
2.Kazanım	-	-	1	1	-	-	1	-	-	-	-	2	5	% 21,7
3.Kazanım	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	% 0,0
4.Kazanım	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	2	% 8,7
5.Kazanım	-	-	1	1	-	-	1	-	-	-	1	1	5	% 21,7
6.Kazanım	-	-	2	1	-	-	2	2	-	-	1	-	8	% 34,8
7.Kazanım	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	% 0,0
TOPLAM	0	0	5	4	0	0	5	3	0	0	3	3	23	% 100

2013-2014 ile 2015-2016 öğretim yılları arasında üç yıllık süreç içerisinde çıkan 240 sorunun 23'ü, 8. sınıf DKAB öğretim programında yer alan Ahlak öğrenme alanındaki 5 kazanımla örtüşmüştür. Öğretim programında 7 kazanımın yer aldığı Ahlak öğrenme alanında ünitenin bir özeti niteliğinde değerlendirilebilecek 7. kazanım dikkate alınmamıştır. Ayrıca öğretim programında “*Sigaranın birey ve toplum sağlığı açısından zararlarına örnekler verir*” şeklindeki 3. kazanımla örtüşen bir soru tespit edilememiştir.

Kazanımlarla ilgili 23 sorunun, 3 tanesi 1. kazanım olan “İslam dininin yasakladığı kötü alışkanlıkları ayet ve hadislerden örneklerle açıklar” kazanımıyla; 5 soru 2. kazanım olan “*Kumar, alkollü içki ve uyuşturucunun bireysel ve toplumsal zararlarını örneklerle açıklar*” kazanımıyla; 2 soru 4. kazanım olan “*Kötü alışkanlık ve davranışların nasıl başladığını açıklar*” kazanımıyla; 5 soru 5. kazanım olan “*Kötü alışkanlık ve davranışlardan kaçınmaya yönelik çözüm önerilerinde bulunur*” kazanımıyla; 8 soru 6. kazanım olan “*Başkalarına zarar vermenin kul hakkını ihlal anlamına geleceği bilinciyle kul hakkı konusunda duyarlı olur*” kazanımıyla örtüşmektedir. En fazla soru 6. kazanımdan çıkarken, onu 5'er soru ile 2. kazanım ve 5. kazanım izlemiştir. En çok soru sorulan 3 kazanım dikkate alındığında TEOG'da bu öğrenme alanından çıkan soru sayısının %78,2'sini oluşturduğu anlaşılmaktadır. Kazanımlar bu yönüyle değerlendirildiğinde, bu öğrenme alanından son üç yılda çıkan soruların üç kazanımda yığılma gösterdiği tespit edilmiştir.

Ahlak öğrenme alanında yer alan 2. kazanımda, kumar, içki ve uyuşturucu gibi üç zararlı alışkanlık tek bir kazanımda zikredilmiştir. Bununla birlikte zararlı alışkanlıklardan “*Sigaranın birey ve toplum sağlığı açısından zararlarına örnekler verir*” şeklindeki 3. kazanıma müstakil bir kazanım olarak yer verilmiş, ancak sınavlarda 2. kazanımdan 5 soru sorulurken 3. kazanımdan hiçbir soru sorulmamıştır. Müstakil bir kazanım olarak zikredilmesine ve tek bir hedef davranışa yönelik olmasına rağmen bu kazanımdan soru sorulmaması sınavlarda kazanımın dikkate alınmadığını göstermesi yönüyle dikkat çekicidir.

Sınav soruları yıl bazlı değerlendirildiğinde Ahlak öğrenme alanından sadece II. TEOG ve II. TEOG Mazeret sınavlarında soru geldiği görülmektedir. Bu kapsamda 2013-2014 öğretim yılında II. TEOG sınavında 5 ve II. TEOG Mazeret sınavında 4 soru, 2014-2015 öğretim yılında II. TEOG sınavında 5 ve II. TEOG Mazeret sınavında 3 soru, 2015-2016 öğretim yılında II. TEOG ve II. TEOG Mazeret sınavlarında 3'er soru sorulmuştur. Son TEOG sınavında bu öğrenme alanındaki soru sayısında azalma olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 27: Ahlak Öğrenme Alanından Çıkan DKAB Sorularının Kazanımları Ölçme Düzeyi

Ahlak Öğrenme Alanı	Kazanımı Ölçme Durumu			TOPLAM
	Ölçüyor	Kısmen Ölçüyor	Ölçmüyor	
İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar Ünitesi				
Soru Sayısı	22	1	0	23
Oran (%)	95,65	4,35	0	100

Ahlak öğrenme alanında yer alan kazanımlarla ilişkili 23 sorunun 22'si ilişkili olduğu kazanımı tamamen ölçerken, 1 soru ilgili olduğu kazanımı kısmen ölçmektedir. Bu kapsamda Ahlak öğrenme alanından çıkan soruların, ilgili olduğu kazanımları %95,65 oranında tamamen ölçtüğü anlaşılmaktadır.

Tablo 28: Ahlak Öğrenme Alanından Çıkan DKAB Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

Ahlak Öğrenme Alanı	Bloom Taksonomi						TOPLAM
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	
İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar Ünitesi							
Soru Sayısı	3	19	1	0	0	0	23
Oran (%)	13,04	82,61	4,35	0	0	0	100

TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Ahlak öğrenme alanından çıkan soruların Bloom Taksonomisine göre dağılımı incelendiğinde, 23 sorunun 19'unun kavrama düzeyinde 3'ünün bilgi düzeyinde, 1 sorunun ise uygulama düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir. Oransal olarak bilgi düzeyindeki sorular %13,04 iken, kavrama düzeyindeki sorular %82,61'lik kısmı oluşturmaktadır. Analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde ise soru tespit edilmemiştir.

3.6. Din ve Kültür Öğrenme Alanı

8. sınıf Din ve Kültür öğrenme alanında “*Dinler ve Evrensel Öğütleri*” ünitesi yer almaktadır. DKAB öğretim programında 8. sınıf düzeyinde yer alan 44 kazanımın 7’si bu öğrenme alanına ayrılmıştır. Bu da öğretim programındaki toplam kazanım sayısı içerisinde %16’ya tekabül etmektedir.

Tablo 29: 8. Sınıf Din ve Kültür Öğrenme Alanı “Dinler ve Evrensel Öğütleri” Ünitesi Konu ve Kazanımları

Konular	Kazanımlar
1. Din Niçin Evrensel Bir Gerçekliktir?	1. Evrenselliğin ve evrensel değerlerin anlamını yorumlar.
2. Günümüzde Yaşayan Dinleri Tanıyalım	2. Dinin evrensel bir olgu olduğunun farkına varır.
2.1. Hinduizm ve Budizm	3. Günümüzde yaşayan dinleri temel özellikleriyle tanıır.
2.2. Yahudilik	4. İslam’ın dinler arasındaki yerini açıklar.
2.3. Hristiyanlık	5. Dinlerin ve İslam’ın evrensel öğütlerine örnekler vererek bunların insanlık için önemini fark eder.
2.4. İslam	6. Farklı din ve inançlara hoşgörölü olur.
3. Dinlerin ve İslam’ın Evrensel Öğütleri	7. İstismarcı misyonerlik faaliyetleri hakkında duyarlı olur.
3.1. Doğruluk	
3.2. Temizlik	
3.3. İyilik ve Yardımseverlik	
3.4. Büyöklere Saygı, Küçöklere Sevgi Göstermek	
3.5. Hayvanlara İyi Davranmak	
3.6. Çevreyi Korumak	
3.7. Zararlı Alışkanlıklardan Kaçınmak	
3.8. Başkalarına Zarar Vermemek	
3.9. Başkalarının İnançlarına Hoşgörölü Olmak	

TEOG sınavlarında, DKAB dersi Ahlak öğrenme alanı için çalışma takviminde genellikle 13 saatlik zaman dilimi ayrılmıştır. Ancak bu öğrenme alanında yer alan ünitenin tamamı TEOG sınavı kapsamına dahil edilmemiştir. TEOG sınavlarında bu ünite kapsamındaki “Din Niçin Evrensel Bir Gerçekliktir?”, “Günümüzde Yaşayan Dinleri Tanıyalım”, “Hinduizm” ve “Budizm” konular dahil edilmiştir. 2015-2016 öğretim yılında ise okullar bir hafta geç açıldığı için bu ünite TEOG sınavına hiç dâhil edilmemiştir. Çalışma takviminde belirlendiği şekilde Din ve Kültür öğrenme alanında yer alan “*Dinler ve Evrensel Öğütleri*” ünitesinden II.TEOG ve II.TEOG Mazeret sınavlarında sorular çıkmaktadır. Son üç öğretim yılında TEOG sınavlarında sorulan 240 sorunun 7’si bu öğrenme alanından gelmiştir. Buna göre TEOG sınavlarında %2,9’luk oranla en az soru sorulan öğrenme alanını Din ve Kültür oluşturmaktadır. Din ve Kültür öğrenme alanından diğör öğrenme alanlarına göre daha az soru çıkmasının nedeni ise TEOG sınav takviminin bu ünitenin işlendiği döneme denk gelmesi ve ünite kapsamındaki bazı konuların işleniş takviminin sınav sonrasına kalması ile ilgilidir.

Tablo 30: TEOG DKAB Sorularının Din ve Kültür Öğrenme Alanı Kazanımlarına Göre Dağılımı

	2013-2014 I.TEOG	2013-2014 I.TEOG MAZ	2013-2014 II.TEOG	2013-2014 II.TEOG MAZ	2014-2015 I.TEOG	2014-2015 I.TEOG MAZ	2014-2015 II.TEOG	2014-2015 II.TEOG MAZ	2015-2016 I.TEOG	2015-2016 I.TEOG MAZ	2015-2016 II.TEOG	2015-2016 II.TEOG MAZ	TOPLAM	
1.Kazanım	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	% 0
2.Kazanım	-	-	1	1	-	-	-	1	-	-	-	-	3	% 42,9
3.Kazanım	-	-	1	1	-	-	1	1	-	-	-	-	4	% 57,1
4.Kazanım	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	% 0
5.Kazanım	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	% 0
6.Kazanım	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	% 0
7.Kazanım	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	% 0
8.Kazanım	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	% 0
TOPLAM	0	0	2	2	0	0	1	2	0	0	0	0	7	% 100

2013-2014 ile 2015-2016 öğretim yılları arasında üç yıllık süreç içerisinde çıkan 240 sorunun 7'si, 8. sınıf DKAB öğretim programında yer alan Din ve Kültür öğrenme alanındaki 2 kazanım-la örtüşmüştür. Diğer konu ve kazanımlar sınav çalışma takvimi ve kapsamına dahil edilmediği için herhangi bir soru tespit edilememiştir. Kazanımlarla ilgili 7 sorunun, 3 tanesi 2. kazanım olan “*Dinin evrensel bir olgu olduğunun farkına varır*” kazanımıyla; 4 soru ise 2. kazanım olan “*Günümüzde yaşayan dinleri temel özellikleriyle tanır*” kazanımıyla örtüşmektedir. Bu öğrenme alanında sınav kapsamına dahil olan sadece 1. kazanımdan soru sorulmadığı anlaşılmaktadır. Sınav soruları yıl bazlı değerlendirildiğinde Din ve Kültür öğrenme alanından sadece II. TEOG ve II. TEOG Mazeret sınavlarında soru geldiği görülmektedir. Bu kapsamda 2013-2014 öğretim yılında II. TEOG ve II. TEOG Mazeret sınavlarında 2’şer soru, 2014-2015 öğretim yılında II. TEOG sınavında 1 ve II. TEOG Mazeret sınavında 2 soru, 2015-2016 öğretim yılında ise hiç soru sorulmamıştır.

Tablo 31: Din ve Kültür Öğrenme Alanından Çıkan DKAB Sorularının Kazanımları Ölçme Düzeyi

Din ve Kültür Öğrenme Alanı	Kazanımı Ölçme Durumu			TOPLAM
Dinler ve Evrensel Öğütleri Ünitesi	Ölçüyor	Kısmen Ölçüyor	Ölçmüyor	
Soru Sayısı	7	0	0	7
Oran (%)	100	0	0	100

Din ve Kültür öğrenme alanında yer alan kazanımlarla irtibatlı 7 sorunun tamamı ilişkili olduğu kazanımı ölçmektedir.

Tablo 32: Din ve Kültür Öğrenme Alanından Çıkan DKAB Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

Din ve Kültür Öğrenme Alanı	Bloom Taksonomisi						TOPLAM
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	
Dinler ve Evrensel Öğütleri Ünitesi							
Soru Sayısı	4	3	0	0	0	0	7
Oran (%)	57,14	42,86	0	0	0	0	100

TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Ahlak öğrenme alanından çıkan 7 sorunun 4'ü bilgi düzeyinde, 3'ü ise kavrama düzeyinde yer almaktadır. Oransal olarak bilgi düzeyindeki sorular %57,14 iken, kavrama düzeyindeki sorular %42,86'lık kısmı oluşturmaktadır. Uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde soru tespit edilmemiştir.

4. TEOG DKAB Testlerinin Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi

4.1. DKAB Testlerinin Geçerlik ve Güvenirliği

Herhangi bir testin, ölçmeyi istediğimiz özelliği ne derece iyi temsil ettiği, testle ölçülmek istenilen davranışların ölçmeyi istediğimiz nitelik ve alan bilgisi ile uyuma düzeyi testin geçerliği ile ilgili boyutu oluşturmaktadır. Testin ölçülmek istenen alanı ne derece tesadüfi hatalardan arınık ölçebildiği ise testin güvenirliliği ile alakalıdır (Özbek, 2014, 44). Bu kısımda TEOG DKAB testlerinin geçerlik ve güvenirlilik boyutları ile testlerin ortalama güçlük düzeyi, testlerin ortalama ayırt ediciliği, testlerin madde güçlük indeksi ve madde ayırtıcılık gücü indeksine bakılacaktır. Bakanlık tarafından TEOG DKAB testlerinin son iki yıla ait verileri açıklandığı için değerlendirmede bu yıllar dikkate alınmıştır.

4.1.1. TEOG DKAB Testlerinin Güvenirliliği

Güvenirlilik, bir ölçme aracında bulunması gereken özelliklerden birisidir. Güvenirlilik, bir ölçme aracının ölçülmek istenen özelliği ne derece duyarlı ölçtüğü ya da ölçme sonucunun şans hatalarından ne kadar arınık olduğunun derecesi olarak tanımlanmaktadır (Özbek, 2014, 44). Bir testin maddelerinin testin tamamı ile uyumunu gösteren güvenirlilik katsayısı üzerinden testin güvenirlilik düzeyi değerlendirilmektedir. Bu durumda güvenirlilik katsayısı 0 ile 1 arasında değerler almakta, 1'e yaklaştıkça testin maddeleri arasındaki iç tutarlılığın yüksek olduğu ve güvenilir sonuçlar ortaya koyduğu düşünülmektedir. Testin aldığı güvenirlilik katsayısının yorumlanmasında literatürde bazı farklılıklar olsa da genel olarak güvenirlilik katsayısı 0.9 ve üzerinde ise mükemmel, 0.7 ile 0.9 arasında olursa iyi, 0.6 ile 0.7 arasında ise kabul edilebilir, 0.5 ile 0.6 arasında zayıf, 0.5'den düşükse kabul edilemez olarak yorumlanmaktadır (Özbek, 2014, 60). Testin güvenirliliği konusunda 0.7'nin üzerinde bir güvenirlilik katsayısına sahip olması genel kabul görmektedir (Christensen, Burke ve Turner, 2015, 154). TEOG DKAB testlerinin güvenirlilik katsayıları aşağıda Tablo 33'de yer almaktadır (MEB, 2015a; MEB, 2015b; MEB, 2016a; MEB, 2016b).

Tablo 33: Yıllara Göre TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Testlerinin Güvenirlik Katsayıları

	2014-2015 I.TEOG	2014-2015 II.TEOG	2015-2016 I.TEOG	2015-2016 II.TEOG
Güvenirlik Katsayısı	0.905	0.862	0.883	0.866

Tablo 33'deki istatistiklere göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi testinin güvenilirlik düzeyi oldukça yüksektir. Bu veriler ışığında TEOG DKAB sınavlarının tutarlı bir ölçme yaptığı söylenebilir.

4.1.2. TEOG DKAB Testlerinin Geçerliği

Ölçme araçlarında bulunması gereken önemli özelliklerden birisi de geçerlik boyutudur. Geçerlik, ölme aracının ölçmeyi amaçladığı olguyu doğru ölçebilme derecesi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 255). Kısacası, bir ölçme aracı, ölçmek istediğini ölçtüğü oranda geçerlidir. Bir ölçme aracının geçerliğini ortaya koymak için kapsam geçerliği, yapı geçerliği, ölçüt geçerliği, görünüş geçerliği gibi birden fazla boyut üzerinde analizler yapılmaktadır. Bu çalışmada TEOG DKAB sorularının kapsam ve yapı geçerliğine yönelik bazı değerlendirmelere yer verilecektir. DKAB sorularının görünüş geçerliği ile ilgili önemli bir sorun olmamakla birlikte, uzun paragraflar ve paragraflarda ölçülmek istenen özellikler zaman zaman Türkçe dersi sorusu algısı oluşturabilmektedir. Bunun dışında ölçüt geçerliği boyutunu değerlendirebileceğimiz yeterli veri olmadığı için bu geçerlik boyutuna değinilmemiştir.

Eğitimde öğrenci başarısını ölçmede, özellikle merkezi olarak yapılan sınavlarda çoğunlukla başarı testleri kullanılmaktadır. Ancak birçok öğrenme alanı, ünite ve konuya sahip bir dersle ilgili tüm kazanımların bir testle sınanması mümkün değildir. Yani testlerdeki sorularla ölçülmek istenen kazanımlar, kazanımların sadece bir kısmını oluşturmaktadır. Bu durumda sınavlardaki soruların tanımlanan evren veya davranış alanını ne kadar iyi temsil ettiği, sınavın kapsam geçerliliğini belirlemektedir. (Tekin, 2004, 44; Özbek, 2014, 71-72).

Belli sayıda soruya sahip bir test, bir nevi sorulabilecek sorular evreninin örneklemini olarak değerlendirilebilir. Bu yüzden test sonuçlarına dayanarak öğrenci ya da öğretim programı hakkında doğru kararlar verebilmek için örneklemin evreni temsil etme derecesinin iyi olması gerekir. Bir testin kapsam geçerliği, o testteki toplam soru sayısının kazanımları ve konu içeriğini örnekleme derecesine ve testteki her bir sorunun ölçmek istediği davranışı ne derece iyi ölçtüğüne bağlıdır. (Tekin, 2004, 44-45). Bu açıklamalar ışığında bir sınavın geçerli olabilmesi için ders kapsamındaki tüm konuların ve kritik kazanımların o sınavla yoklanması önem arz etmektedir. Sadece belli konuların kritik kazanımlarını ölçen bir testin kapsam geçerliği zayıf demektir (Demircioğlu, 2007, 54). Bu nedenle kapsam geçerliğini arttırmak için testteki soru sayısının artırılması yanında soruların ünite ve konu ağırlıklarına ve kazanımlara göre dengeli bir şekilde dağıtılmasına özen gösterilmelidir. Bu durum, soruların hazırlanması sürecinde hangi ünite, konu ve kazanımla ilgili kaç soru sorulacağına dair ciddi bir planlamayı gerekli kılmaktadır. Bu şekilde sınavın kapsam geçerliği artırılabilir (Tekin, 2004, 45). TEOG sınavlarında sadece 8. sınıf öğretim programındaki ünite ve konuların dikkate alınması, sınavların iki ayrı dönemde ve dönem ortasında yapılması nedeniyle sı-

nırlı sayıda ünite, konu ve kazanımı dikkate alması gibi hususlar, sınavın kapsam geçerliği üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmaktadır. TEOG sınavları kapsamında öğrencilerin sorumlu oldukları konular, kazanımlar ve bu konuların işlenme süreleri öğretim yılı başında Milli Eğitim Bakanlığının açıkladığı çalışma takvimi ile belirlenmektedir. Bu nedenle TEOG DKAB sorularının kapsam geçerliği incelenirken çalışma takvimindeki konu ve kazanımların dağılımının da dikkate alınması gerekmektedir. Aşağıdaki tabloda yıllara göre öğrencilerin sorumlu oldukları sınav kapsamı yer almaktadır.

Tablo 34: Yıllara Göre Öğrencilerin TEOG'dan Sorumlu Oldukları Sınav Kapsamı

	2013-2014		2014-2015		2015-2016	
	I.TEOG	II.TEOG	I.TEOG	II.TEOG	I.TEOG	II.TEOG
Kazanım Sayısı	14	(8)+23 31	12	(10)+23 33	10	(12)+20 32
İşlenme Süresi	16saat	(11)+26 37 saat	16saat	(6)+25 31 saat	14saat	(13)+23 36 saat

Tablo 34'de TEOG DKAB dersi kapsamında öğrencilerin sınavda sorumlu oldukları kazanımlar ve bunların işlenme süreleri yer almaktadır. Daha açıklayıcı olması için Tablo 34'de yer alan 2015-2016 öğretim yılındaki verileri değerlendirebiliriz. I. TEOG merkezi sınavda 10 kazanımdan (İnanç öğrenme alanı-Kaza ve Kader Ünitesi kazanımları) soru çıkmaktadır. Parantez içinde geçen 12 kazanım (İbadet öğrenme alanı-Zekat, Hac ve Kurban İbadeti Ünitesi kazanımları), her okulun kendi yaptığı II. yazılı sınavda öğrencilerin sorumlu olduğu kazanımları ifade etmektedir. II. TEOG merkezi sınavda toplam 32 kazanımdan soru gelmektedir. Bu kapsamda II. TEOG merkezi sınavda okulun kendi yaptığı sınav kazanımlarından 6 soru, I. TEOG sınavı kazanımlarından 2 soru, I. TEOG merkezi sınav ile okulların kendi yaptığı yazılı sınav kazanımları dışındaki diğer öğrenme alanlarına ait 20 kazanımdan (Hz. Muhammed, Kur'an ve Yorumu, Ahlak öğrenme alanı kazanımları) 12 soru sorulmaktadır. II. dönem okul sınavında ise öğrenciler son öğrenme alanı olan Din ve Kültür öğrenme alanından sorumludur.

Tablo 34'de yer alan veriler; sınav kapsamındaki kazanım sayılarının her bir TEOG sınavına dağılımı ile okulda yapılan sınavların kapsamına dahil olan kazanım sayılarının dağılımı açısından değerlendirilebilir. Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 22. maddesine göre ilköğretim 4. sınıf ile ortaokul ve İmam Hatip Ortaokullarındaki öğrencilere haftalık ders saati üç ve üçten az olan derslerde iki, üçten fazla olan derslerde ise üç sınav yapılması öngörülmektedir (MEB, 2011). Bu bağlamda DKAB dersinden dönem içinde iki sınav yapılmakta, bu sınavlardan hem I. dönem hem de II. dönem yapılan ilk sınavlar TEOG merkezi ortak sınav, ikinci sınavlar ise okullarda yapılan sınavlar olarak kabul edilmektedir.

Son üç yıllık verilere göre I. dönem TEOG sınavının kapsamında 10-14 arasında bir kazanım yer alırken, II. dönem TEOG kapsamında yaklaşık 31-33 aralığında kazanım yer almıştır. Sınavda öğrencilerin sorumlu oldukları kazanım sayılarında her iki sınav arasındaki belirgin farklılık, I. dönem TEOG sınavının kolay olmasına ve öğrencilerin sınavdan yüksek puan alabilmesine imkan vermektedir. Sınav soru sayısı düşünüldüğünde ve her kazanımdan soru sorulabileceği varsayıl-

dığında I. dönem TEOG sınavında ortalama her kazanımın iki soru ile ölçülebildiği, kazanıma düşen soru sayısını fazla olması nedeniyle hem güvenilir bir ölçme gerçekleştirildiği hem de daha fazla kapsam geçerliği sağlandığı söylenebilir. II. dönem TEOG sınavı ise hem soru sayısı ve kazanım oranı, hem de kapsam geçerliği açısından I. dönem TEOG sınavından farklılık arz etmektedir. Sınav kapsamına dahil konu ve kazanımların II. dönem TEOG'da fazla olması nedeniyle sınav öğrenciler için daha zor gelmekte ve puanlarda düşüşe etki edebilmektedir ki, bu, kapsamın genişlemesi nedeniyle normal bir durumdur.

TEOG ortak sınavları dışında okullarda öğretmenlerin yaptıkları ve II. sınav olarak değerlendirilmeye alınan sınavlar, TEOG kadar olmasa da, öğrencinin ortalamasına ve yerleştirme puanına etki etmesi yönüyle önemlidir. Bu açıdan okullarda öğretmenlerin yaptıkları sınavlar ile TEOG ortak sınavların birbirlerini tamamlayıcı nitelikte olması gereklidir. Okullarda yapılan sınavlarda öğrencilerin TEOG sonrası işlenen konular kapsamında yaklaşık 8-12 arasında bir kazanımdan sorumlu oldukları görülmektedir. İlgili yönetmelikte okullarda yapılan sınavlara dair şöyle bir uygulama öngörülmektedir: *“Öğretmenlerce yapılan sınavlarda farklı soru tiplerine yer verilir. Soruların konulara göre dağılımı yapılırken ağırlığın bir önceki sınavdan sonra işlenen konulardan olmak kaydıyla geriye doğru azalan bir oranda ve dönem başından beri işlenen konulardan seçilir”* (MEB, 2011). Buna göre okul sınavlarında TEOG sınavlarından sonra işlenen konulardan daha fazla soru sorulacak, bununla birlikte TEOG öncesindeki konulardan da soru sorulacak ancak bu sorular daha az olacaktır.

Okuldaki sınavlarla ilgili bu uygulama da göz önünde bulundurularak II. TEOG ortak sınav kapsamı ile ilgili şöyle bir değerlendirme yapılabilir. II. TEOG ortak sınav kapsamına bakıldığında sınavın yapıldığı tarihten geriye doğru tüm konu ve kazanımların kapsama dahil olduğu anlaşılmaktadır. Yani hem I. TEOG hem de okullarda I. dönem yapılan sınavlarla ilgili konu ve kazanımlar da II. TEOG sınavına dahil edilmiştir. Bu durum II. TEOG sınavının kazanım ve konu sayısı yükünü artırıp sınavı öğrenciler için zorlaştırsa da aslında geriye dönük tüm konu ve kazanımları ikinci bir sınavla yeniden ölçmeyi içermektedir. Bu durumu 2015-2016 TEOG sınavı açısından açarsak, II. TEOG sınavındaki 20 sorudan 2 tanesi I. TEOG ortak sınav konu ve kazanımlarından, 6 soru okulların I. TEOG sonrası yaptıkları II. yazılı konu ve kazanımlarından, 12 soru ise bu iki sınav dışında kalan diğer konu ve kazanımlardan gelmiştir. Buna göre II. TEOG'daki 8 soru I. TEOG ve I. dönem okul sınavlarındaki konulardan çıkmıştır. Bu durum, TEOG sınavında, önceki konu ve kazanımlara azalan bir oranda yer verildiğini ve sınav tarihine kadar olan tüm içeriğin sınava dahil olduğunu göstermektedir. II. TEOG sınav kapsamına hem I. TEOG hem de I. dönem okul sınavlarının dahil edilmesi, Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortak merkezi sınavlarla daha objektif bir ölçme yapılmasını, okullar ve öğretmenlerden kaynaklanması muhtemel bazı problemleri önlemeyi amaçladığı söylenebilir. II. TEOG sonrasında öğrencilerin II. dönem II. yazılı kapsamındaki sınav kapsamında sorumlu oldukları Din ve Kültür öğrenme alanı ders işleme süreçlerinde öğrenci ilgi ve motivasyonunun düştüğü bilinmektedir. Öğretmenlerle yapılan nitel görüşmede de buna vurgu yapılmış, TEOG sınav takviminin bu kapsamda yeniden düzenlenmesinin gerekli olduğu belirtilmiştir.

Ölçme araçlarının geçerlik kriterlerinden bir diğeri ise yapı geçerliğidir. Yapı geçerliği, ölçme aracının ya da testin ölçmeyi amaçladığı yapıyı ne derece yansıttığı ile ilgilidir (Demircioğlu, 2007, 58). Bir ölçme aracının yapı geçerliğinin güçlü olması soruların tamamının aynı yapıyı ölçmesine

bağlıdır. Asıl amacının dışında başka bir özelliği veya yapıyı ölçen sorular, testin veya sınavın yapı geçerliliğini düşürmektedir. Örneğin; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi kapsamındaki soruların, bu dersle ilgili bilgi, özellik veya durumları ölçmesi gerekir. Eğer bu sorular, ilgili olduğu yapı dışında okuduğunu anlama becerisi gibi bir durumu ölçüyorsa, bu tür sorular yapı geçerliliğini olumsuz etkilemektedir. TEOG DKAB soruları içinde yapı geçerliğini olumsuz etkileyebilecek bu tarz bazı sorular olduğu tespit edilmiştir. Örneğin; 2014-2015 I. TEOG DKAB sınavında sorulan 20. soruyu inceleyelim.

Bu soru ile İnanç öğrenme alanında yer alan Kaza ve Kader ünitesindeki “Ayete’l-Kürsi’yi ezbere okur ve anlamını söyler” kazanımı ölçülmek istenmektedir. Ancak soruda Ayete’l Kürsi’nin ezbere okunması veya anlamının söylenmesini ölçmeye yönelik bir durum söz konusu değildir. Daha çok bir metni okuma, anlama ve çıkarımda bulunma becerisini ölçmeye yönelik bir soru olduğu anlaşılmaktadır. Bu soru Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alanından ziyade Türkçe alanına yakın bir soru olma özelliğine sahiptir. Özetle, ölçme aracındaki soruların kazanım doğrultusunda ölçmesi gereken yapının dışında başka özellikleri ölçmesi o ölçme aracının yapı geçerliğini zayıflatmaktadır. Soru kökünün olumsuz olması durumunda seçeneklerin olumsuz verilmemesi ilkesi doğrultusunda bu sorunun yazımının da sorunlu olduğu söylenebilir.

20. “Allah’tan başka ilah yoktur. O, hayat sahibidir ve diridir. Kendisine ne uyku gelir ne de uyuklama. Göklerde ve yerdekilerin hepsi O’nundur. İzni olmadan O’nun katında kim şefa’at edebilir? O, kullarının yaptıklarını ve yapacaklarını bilir. Kullar O’nun diledikleri dışında O’nun ilminden hiçbir şeyi kuşatamazlar. Kürsüsü gökleri ve yeri kaplamıştır. Onları korumak O’na zor gelmez. O yücedir, büyüktür.”

(Bakara suresi, 255. ayet)

Bu ayette (Ayete’l - Kürsi) aşağıdakilerden hangisinden söz edilmemiştir?

- A) Allah’ın her şeyi bildiğinden
- B) Allah’tan başka ilah olmadığından
- C) Peygamberlerin örnek alınması gerektiğinden
- D) Yerde ve gökteki her şeyin Allah’a ait olduğundan

4.2. TEOG DKAB Testlerinin Güçlük Düzeyi

Bir testin ortalama güçlük düzeyi, testin ortalamasının testten alınabilecek en yüksek puana bölünmesi ile elde edilmektedir. Testin ortalama güçlüğü, bize testin bütününe ne kadar zor veya kolay olduğunu gösterir. Testin ortalama güçlük düzeyi oranı, 0 ile 1 arasında bir değer alır. Test puanı 0’a yaklaştıkça testin zor, 1’e yaklaştıkça kolay olduğu değerlendirilmektedir. Aşağıdaki Tablo 35’de TEOG DKAB testlerinin son iki yıla ait ortalama güçlük düzeyleri incelendiğinde kolay bir sınav olduğu anlaşılmaktadır (MEB, 2015a; MEB, 2015b; MEB, 2016a; MEB, 2016b).

Tablo 35: Yıllara Göre TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Testlerinin Güçlük Düzeyi

Sınavlar	2014-2015 I.TEOG	2014-2015 II.TEOG	2015-2016 I.TEOG	2015-2016 II.TEOG
Ortalama Güçlük Düzeyi	0.794	0.755	0.746	0.780

4.3. TEOG DKAB Testlerinin Ayırt Ediciliği

Testin ölçülen özellik bakımından, özelliğe sahip olanla olmayana ayırt edebilme derecesidir. Tablo 36'deki ortalama ayırt edicilik istatistiklerine göre (MEB, 2015a; MEB, 2015b; MEB, 2016a; MEB, 2016b); TEOG DKAB testleri ayırt edici özelliğe sahiptir.

Tablo 36: Yıllara Göre TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Testlerinin Ayırt Ediciliği

Sınavlar	2014-2015 I.TEOG	2014-2015 II.TEOG	2015-2016 I.TEOG	2015-2016 II.TEOG
Ortalama Ayırt Ediciliği	0.874	0.765	0.793	0.798

4.4. TEOG DKAB Testlerinin Madde Analizleri

Test geliştirme sürecinde her bir test maddesinin madde seçimine kaynaklık eden iki önemli standardı karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmektedir. Bunlardan birisi, her bir maddenin, testin ölçtüğü kabul edilen özelliği ne derece ölçtüğünün derecesini veren madde ayırıcılık gücü indeksi, diğeri ise her bir maddenin zorluk derecesini ve uygun güçlük düzeyine sahip olup olmadığını gösteren madde güçlük indeksidir (Kan, 2014, 269).

4.4.1. TEOG DKAB Testlerinin Madde Güçlük İndeksi

Madde güçlük indeksi, testi alan grubun test maddelerini doğru veya yanlış cevaplandırmalarıyla ilgili bir indeks olup, maddeyi doğru cevaplayanların tüm gruba oranını ifade etmektedir. Bu indeks, maddenin gruba göre ne kadar zor veya kolay olduğu konusunda bilgi sağlar. İndeksin değeri, 1'e yaklaştıkça maddeyi grubun çoğunun doğru cevapladığı ve kolay olduğu, 0'a yaklaştıkça maddeyi grubun çoğunun yanlış cevapladığı veya cevaplayamadığı ve zor olduğu anlamına gelmektedir (Kan, 2014, 269).

Tablo 37: TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Testlerinin Madde Güçlük İndeksi

Madde No	2014-2015 I.TEOG	2014-2015 II.TEOG	2015-2016 I.TEOG	2015-2016 II.TEOG
1	0,66	0,85	0,87	0,86
2	0,87	0,85	0,78	0,86
3	0,81	0,60	0,68	0,75
4	0,84	0,59	0,72	0,75
5	0,80	0,85	0,90	0,87
6	0,74	0,71	0,75	0,87
7	0,77	0,83	0,64	0,83
8	0,74	0,89	0,89	0,71
9	0,66	0,93	0,69	0,68
10	0,88	0,72	0,90	0,88
11	0,83	0,67	0,64	0,86

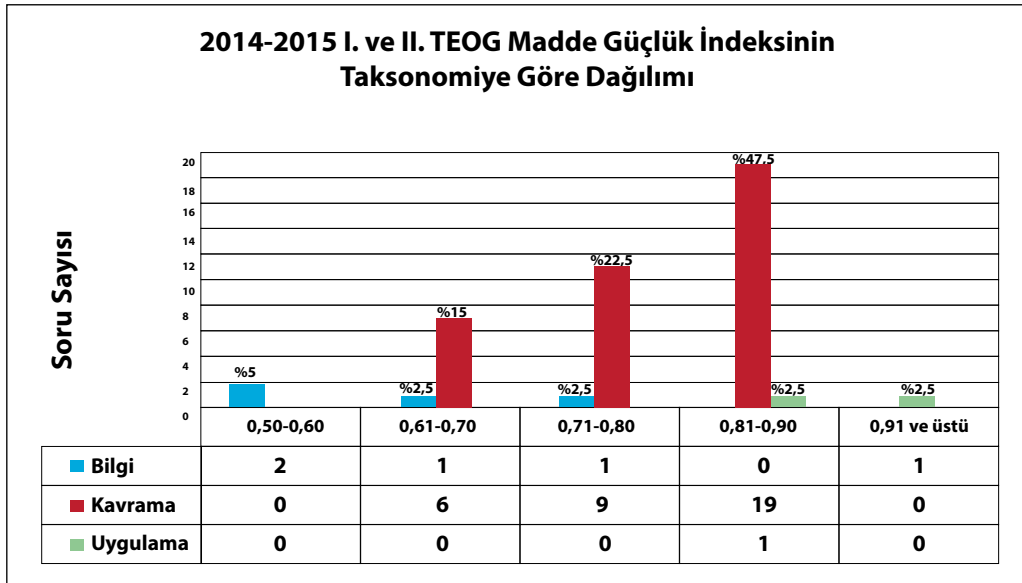
12	0,82	0,83	0,87	0,77
13	0,63	0,84	0,67	0,80
14	0,84	0,82	0,64	0,77
15	0,86	0,69	0,76	0,92
16	0,87	0,64	0,76	0,82
17	0,89	0,62	0,76	0,54
18	0,74	0,80	0,85	0,88
19	0,84	0,82	0,50	0,65
20	0,80	0,71	0,64	0,85

Ölçülen özellik bakımından öğrenciler arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmak başarı testleri için son derece önemli bir husustur. Bu sebeple başarı testlerinde yer alan maddelerin madde güçlük indekslerinin ortalamasının 0,50 olacak şekilde ve bütün yetenek düzeylerine hitap edecek şekilde geniş bir ranjda dağılım göstermesine özen gösterilmelidir. Madde güçlük indekslerinin normal dağılım göstermesi, testi oluşturan soruların çoğunun orta güçlükte olması, güçlük düzeyi azaldıkça ve arttıkça soru sayısının da azaltılmasına dikkat edilmelidir (Kan, 2014, 270).

Tablo 37’de TEOG DKAB test sorularının madde güçlük indeksi yer almaktadır. Test maddeleri A kitapçığı dikkate alınarak sıralanmıştır. Tablo 37’deki oranlara bakıldığında DKAB sorularının normal bir dağılım göstermediği, büyük bir çoğunluğunun kolay olduğu ve öğrenciler arasındaki farklılıkları ortaya çıkarma konusunda arzu edilen seviyede olmadığı anlaşılmaktadır.

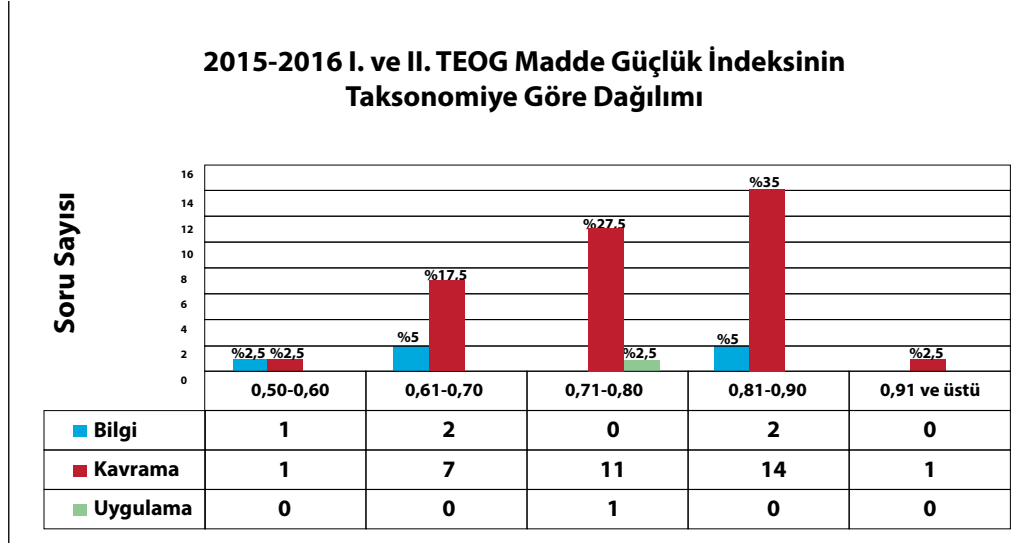
DKAB testlerinde soruların madde güçlük indekslerine göre Bloom Taksonomisi ve öğrenme alanlarına ne tür bir dağılım gösterdiği de önemli bir boyuttur. Bu kapsamda aşağıda soruların madde güçlük indeksleri dikkate alınarak nasıl bir dağılım gösterdikleri değerlendirilmiştir.

Tablo 38: 2014-2015 I. ve II. TEOG Testlerinin Madde Güçlük İndekslerinin Taksonomiye Göre Dağılımı



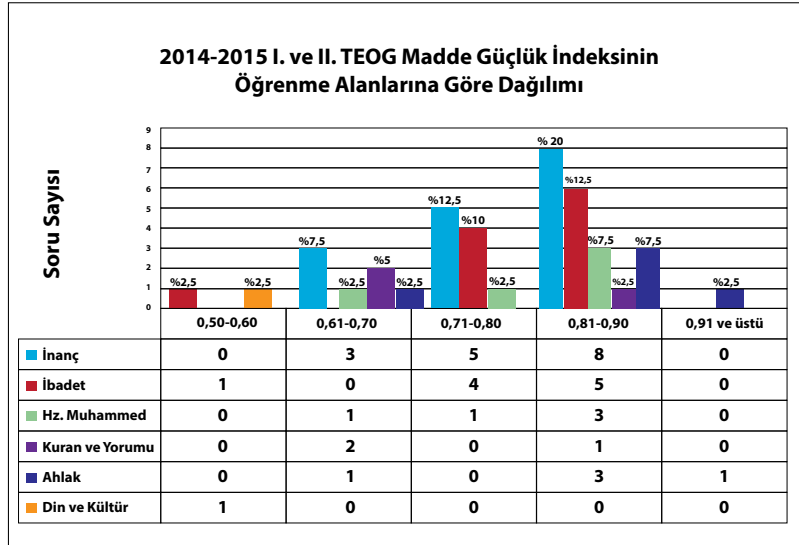
2014-2015 I. ve II. TEOG sorularının madde güçlük indeksleri incelendiğinde %95'inin 0,60 ve üstü madde güçlük indeksine sahip ve kolay olduğu görülmektedir. Bloom Taksonomisine göre Test maddelerinin %85'i kavrama, %12,5'i bilgi, %2,5'i uygulama düzeyindedir. 0,81-0,90 aralığında yığılma gösteren ve toplam soru sayısının yarısını (20 soru) oluşturan soruların 19'u (%47,5) kavrama düzeyindedir. Bu verilere göre madde güçlük indeksi yüksek olan soruların büyük çoğunluğunun kavrama düzeyinde yer aldığı anlaşılmaktadır

Tablo 39: 2015-2016 I. ve II. TEOG Testlerinin Madde Güçlük İndekslerinin Taksonomiye Göre Dağılımı

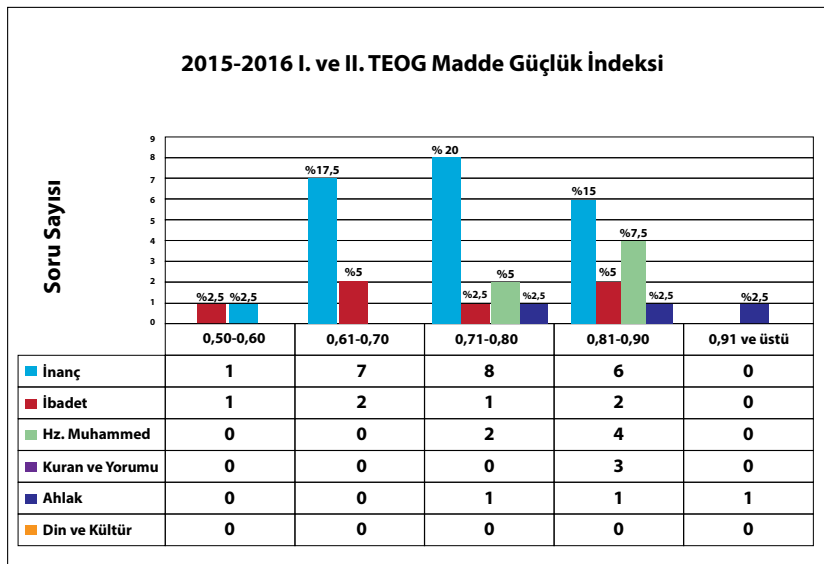


2015-2016 I. ve II. TEOG sorularının madde güçlük indekslerinde de önceki yıla benzer bir dağılım söz konusudur. Soruların %95'inin 0,60 ve üstü madde güçlük indeksine sahip ve kolay olduğu görülmektedir. Bloom Taksonomisine göre Test maddelerinin %85'i kavrama, %12,5'i bilgi, %2,5'i uygulama düzeyindedir. Bir önceki yılda olduğu gibi madde güçlük indeksi yüksek olan soruların büyük çoğunluğunun kavrama düzeyinde yer aldığı anlaşılmaktadır. Ancak 2015-2016 TEOG sorularından kavrama düzeyinde olan soruların madde güçlük indeks aralığının bir önceki yıla göre biraz daha düşmüş olduğu söylenebilir.

TEOG test sorularının madde güçlük indekslerinin öğrenme alanlarına göre dağılımı ise ilgili tablolarda değerlendirilmiştir.

Tablo 40: 2014-2015 I. ve II. TEOG Testlerinin Madde Güçlük İndekslerinin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

2014-2015 DKAB test soruları madde güçlük indekslerinin öğrenme alanlarına dağılımında en fazla yığılma inanç öğrenme alanında yoğunlaşmıştır. Nitekim soruların kazanımlara dağılımında en fazla sorunun inanç öğrenme alanından geldiği daha önce belirtilmişti. Soruların daha kolay olduğu ve yığılma gösterdiği 0,81-0,90 aralığına bakıldığında en fazla sorunun inanç öğrenme alanından, ondan sonra ise ibadet öğrenme alanından geldiği görülmektedir. Benzer bir durum 0,71-0,80 aralığında da söz konusudur.

Tablo 41: 2015-2016 I. ve II. TEOG Testlerinin Madde Güçlük İndekslerinin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

2015-2016 DKAB test soruları madde güçlük indekslerinin öğrenme alanlarına dağılımında ise yine en fazla yığılma inanç öğrenme alanında yoğunlaşmıştır. Soruların daha kolay olduğu ve yığılma gösterdiği 0,81-0,90 aralığına bakıldığında en fazla sorunun inanç öğrenme alanından, ondan sonra ise bir önceki yılın aksine Hz. Muhammed öğrenme alanından geldiği görülmektedir. Benzer bir durum 0,71-0,80 aralığında da söz konusudur. Bu verilere göre en fazla ve en kolay sorular inanç öğrenme alanından gelmiştir.

4.4.2. TEOG DKAB Testlerinin Madde Ayırıcılık Gücü İndeksi

Madde ayırıcılık gücü indeksi, her bir test maddesinin, testle ölçülmek istenen özelliği ne derece ölçtüğünün derecesini gösterir. Bu indeks, +1 ile -1 arasında değer alır. +1'e yaklaştıkça maddenin testle ölçülmek istenen özelliği ölçtüğü, 0'a yaklaştığı ölçüde maddenin testle ölçülen özelliği ölçemediği, indeksin – (negatif) değerler alması durumunda ise maddenin testle ölçülen özellikten başka bir özelliği ölçtüğü şeklinde yorumlanır. Düşük indekse sahip maddelerin mutlaka incelenmesi gerekir. Bu maddelerin ayırıcı olmamasının muhtemel sebepleri arasında sorunun iyi ifade edilememesi, muğlak ifade edilmesi, farklı yorumlara açık olması, maddenin ölçülen özellik dışında başka bir değişkeni ölçmesi vb. sayılabilir. Madde ayırıcılık gücü indeksi, iç tutarlılık anlamındaki güvenirlikle doğrudan ilişkilidir. Bu sebeple yüksek ayırıcılık gücüne sahip maddelerden oluşan bir test güvenilirdir (Kan, 2014, 271).

Tablo 42: TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Testlerinin Madde Ayırıcılık Gücü İndeksi

Madde No	2014-2015 I.TEOG	2014-2015 II.TEOG	2015-2016 I.TEOG	2015-2016 II.TEOG
1	0,46	0,35	0,55	0,56
2	0,64	0,29	0,59	0,57
3	0,63	0,64	0,56	0,55
4	0,54	0,63	0,68	0,52
5	0,57	0,45	0,30	0,60
6	0,62	0,48	0,57	0,60
7	0,63	0,42	0,59	0,65
8	0,65	0,34	0,52	0,58
9	0,56	0,20	0,50	0,50
10	0,64	0,59	0,31	0,60
11	0,64	0,61	0,54	0,54
12	0,69	0,41	0,54	0,52
13	0,56	0,38	0,54	0,59
14	0,64	0,44	0,60	0,28
15	0,61	0,57	0,60	0,57
16	0,56	0,64	0,60	0,60
17	0,67	0,25	0,55	0,46
18	0,56	0,52	0,46	0,63
19	0,58	0,41	0,50	0,43
20	0,67	0,59	0,60	0,59

Tablo 42’de A kitapçığındaki maddeler dikkate alınarak hazırlanmış madde ayırıcılık gücü indeksi yer almaktadır. Buna göre DKAB test sorularının madde ayırıcılık gücü indeksinin önemli bir çoğunluğunun orta düzeye yakın olduğu, bazı soruların ayırıcılık gücü indeksinin ise düşük olduğu görülmektedir. Örneğin; 2014-2015 II. TEOG DKAB testinde 0,20-0,30 aralığında 3 soru, 0,30-0,40 aralığında 3 soru, 0,40-0,50 aralığında 6 soru, 0,50-0,60 aralığında 4 soru, 0,60-0,70 aralığında 4 soru yer almaktadır. Bu testteki maddelerin 12 tanesi 0,50’nin altındadır. Özellikle 0,20-0,30 aralığındaki 3 soru ayırıcılık açısından çok sorunludur. 2015-2016 TEOG DKAB testlerine bakıldığında I. ortak ve II. ortak sınavda 3’er maddenin 0,50’nin altında olduğu, diğer maddelerin ise ağırlıklı olarak 0,50 ve üzeri bir indekse sahip olduğu görülmektedir. Madde ayırıcılık gücü indeksinin 1’e yaklaşması durumunda ölçülmek istenen özelliğin daha iyi ölçüldüğü dikkate alındığında DKAB sorularının daha çok orta düzeyde bir ayırıcılık gücü indeksine sahip olduğu değerlendirilebilir.

4.5. TEOG DKAB Test Maddeleri ile İlgili Bazı Tespitler

Eğitimde öğrenci başarısını ölçmek amacıyla özellikle merkezi sınavlarda çoktan seçmeli testler tercih edilmektedir. TEOG sınavında da çoktan seçmeli testler kullanılmaktadır. Çoktan seçmeli testler için soruların hazırlanması ve yazılması belli süreçler ve aşamalar gerektirmektedir. Testin amacının, ölçülecek olan özelliğin, testin kapsamının ve sorulacak soru sayısının, testin kapsamını temsil eden kritik kazanımların, kullanılacak soru tiplerinin, testte bulunacak soruların güçlük dağılımının belirlenmesi ve soruların buna göre hazırlanması gibi süreç ve aşamalar bunlar arasında sayılabilir (Tekin, 2004, 93-104; Kan, 2014, 262).

Çoktan seçmeli testlerde her bir soruya madde denilmekte olup, testin puanlanabilen en küçük birimini oluşturmaktadır. Madde, kök ve seçenekler olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Madde kökü, ne sorulduğunu açıkça belirten ve cevaplayıcıya maddenin cevaplandırılması bakımından uygun bir referans çerçevesi veren, kısaca sorunun sorulduğu kısımdır. Maddenin diğer kısmı seçeneklerdir. Seçenekler, kökte sorulan soruya cevap olabileceği düşünülen biri doğru, diğerleri doğru olmayan cevaplar takımıdır. Bir maddenin doğru ya da en doğru cevabı dışında kalan seçeneklere ise çeldiriciler adı verilir. Çeldiricilerin başlıca görevi ise, maddede yoklanan bilgi veya yeteneğe sahip olmayan ya da o konuda yanlış bilgi sahibi olanları yanıltmak ve onların doğru cevabı bulmalarını önlemektir (Tekin, 2004, 148; Turgut ve Baykul, 2011, 187).

Çoktan seçmeli testlerde kullanılan maddelerin yapı itibarıyla birbirinden farklı çeşitleri bulunmaktadır. Farklı madde tiplerinin hangisinin tercih edileceği hususunda ölçülecek davranışa en uygun ve etkili madde tipini bulmak ve kullanmak son derece önemli bir boyuttur. Çoktan seçmeli maddelerin en çok kullanılan türleri arasında kökü soru kipinde olan maddeler, kökü eksik olan maddeler, doğru cevabı kesin olan maddeler, en doğru cevap gerektiren maddeler, bileşik cevap gerektiren maddeler, ortak bir materyale dayalı maddeler takımı gibi madde tipleri yer almaktadır (Tekin, 2004, 150-156). Farklı madde tiplerine göre çoktan seçmeli madde hazırlarken dikkat edilmesi gereken bazı kurallar yer almaktadır. TEOG DKAB test maddeleri bağlamında bu konudaki bazı tespitler şu şekildedir:

1. Test maddesi yazımında dikkat edilmesi gereken hususlardan birisi, maddenin önemsiz ayrıntılara girmemesi, madde kökünde gereksiz açıklamalardan ve ifadelerden kaçınılmasıdır (Turgut ve Baykul, 2011, 206). TEOG DKAB testi madde köklerinde bu tarz sorunlar tespit edilmiştir. Örneğin; 2014-2015 I. TEOG sınavında yer alan aşağıdaki madde kökünde sorunun ölçmek istediği kazanımla ilgisi olmayan gereksiz açıklama ve ifadeler yer verilmiştir.

2014-2015 II. Dönem TEOG sorusunda madde kökünde bir bulmaca içinde soru sorulmaya çalışılmıştır. II numaralı soruyu bilen biri için bu bulmaca gereksiz bir ayrıntı olmaktan öteye geçmemektedir. Ayrıca I. ve III. soru ile ipucu verip II. sorunun doğrusunun buldurulmaya çalışılması, o bilginin öğrenci tarafından öğrenilmiş olduğu sonucunu vermeyecektir. Bu da öğrencilerin öğrenmesini ölçmeyi anlamsız hale getirmektedir.

2. Kader kavramı ile ilgili yukarıdaki soruda olduğu gibi seçeneklerin uzunluklarının birbirine yakın olması, yani doğru cevabın diğer çeldiricilerden daha uzun ya da daha kısa olmaması ilkesine (Tekin, 2004, 167) zarar veren bir durum da söz konusudur. Maddenin doğru cevabı olan D seçeneği, diğer seçeneklerden daha uzun yazılmıştır. Bu, cevabı bilmeyen bir öğrenciye doğru cevap konusunda ipucu vermekte ve cevaplamasını kolaylaştırmaktadır. Sorular incelendiğinde genelde bu kurala uygun yazıldığı tespit edilmiştir.

3. Bir testteki maddelerin doğru cevapları, belli bir örüntü göstermemeli ve her seçeneğe yaklaşık eşit sayıda doğru cevap düşmelidir. Eğer doğru cevaplar belli bir örüntüye göre dizilirse bu, doğru cevabın bulunmasına bir ipucu olabilir (Tekin, 2004, 167). TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi sınavında doğru cevaplarla ilgili böyle bir örüntü tespit edilmemiştir. Test maddelerinin doğru cevaplarının her seçeneğe yaklaşık eşit sayıda dağılımı durumunda ise TEOG sınavları açısından bazı riskli durumlar oluşturabilir. Bu durumlar Tablo 43'te yer alan bilgiler üzerinden aşağıda değerlendirilmiştir.

1.

Merhaba arkadaşlar! Benim bir kardeşim oldu, adını Kader koyduk. Kader kelimesinin anlamını aşağıdaki seçenekler arasından bulmama yardımcı olur musunuz?



A) Allah'ın canlılara verdiği nimetlerdir.
B) Kur'an'ın indirilmeye başlandığı gecedir.
C) Doğum ile ölüm arasında geçen zamandır.
D) Allah'ın herşeyi bir ölçü ve düzene göre

4.



I. Sa'y ibadetinin yapıldığı tepelerden biri
II. Hac ve umre için Mekke çevresinde ihrama girmek zorunluluğu olan sınır
III. Hem mal hem de bedenle yapılan ibadetlerden biri

Bulmaca her kutuya bir harf gelecek şekilde tamamlandığında, II numaralı alana aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

A) İhram B) Mikat
C) Tavaf D) Haram

Tablo 43: 2015-2016 I. TEOG DKAB Sınavı Kitapçıkları Cevap Anahtarı

2015-2016 I. Dönem TEOG Cevap Kitapçıkları				Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
A Kitapçığı	B Kitapçığı	C Kitapçığı	D Kitapçığı	
1. D	1. B	1. D	1. C	2015-2016 I. Dönem TEOG Kitapçığı Cevap Anahtarı A şıkkı 5 Adet B şıkkı 4 Adet C şıkkı 6 Adet D şıkkı 5 Adet
2. C	2. D	2. A	2. A	
3. B	3. D	3. B	3. D	
4. D	4. C	4. D	4. D	
5. C	5. A	5. A	5. C	
6. A	6. C	6. C	6. B	
7. D	7. A	7. D	7. C	
8. B	8. C	8. B	8. D	
9. A	9. B	9. C	9. A	
10. B	10. A	10. D	10. B	
11. A	11. B	11. C	11. C	
12. B	12. A	12. A	12. D	
13. C	13. C	13. A	13. B	
14. A	14. D	14. B	14. A	
15. C	15. A	15. A	15. C	
16. A	16. C	16. C	16. A	
17. C	17. D	17. C	17. C	
18. D	18. C	18. B	18. B	
19. D	19. B	19. C	19. A	
20. C	20. D	20. D	20. D	

2015-2016 I. Dönem TEOG sınavı test kitapçıklarının cevap anahtarı ile ilgili şekil incelendiğinde doğru şıkların yaklaşık olarak birbirine yakın bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu dağılımın birbirine yakın olduğunu bilen veya bu şekilde yönlendirilen bir öğrencinin örneğin; B şıkkını işaretleyerek 4 doğru, C şıkkını işaretleyerek 6 doğru elde etmesi mümkündür. Bununla birlikte çoktan seçmeli testlerde böyle bir riskin önüne geçmek de mümkün gözükmemektedir. Bu riski ortadan kaldırmak amacıyla yanlış cevapların doğru cevapları götürmesi ilkesi de ölçme değerlendirilmede çok tercih edilmemesi gereken bir durum olarak değerlendirilmektedir. Bu durumda öğrencilerin sadece bir seçeneği işaretlememeleri konusunda bilinçlendirilmesi bir yol olarak tercih edilebilir. Doğru cevapların şıklara yaklaşık eşit düzeyde dağılımı konusunda diğer TEOG DKAB testlerinde de benzer bir durum söz konusudur.

4. Çeldiricilerin bilgisiz ya da yanlış bilgiye sahip cevaplayıcıları yanıltması, çeldiricilerin tümünün madde kökünde sorulan soruyla ya da sunulan problemle konu, anlam ve gramer açısından uyumlu olması gerekmektedir (Tekin, 2004, 165-166). Bu bağlamda TEOG DKAB test maddelerinde bu ilkeye uymayan çeldiriciler tespit edilmiştir. Örneğin; 2014-2015 II. TEOG testinde yer alan yandaki soruda cevaplayıcı, madde kökünü hiç okumadan doğru cevabı bulabilir. Seçeneklerin yazımında ilk üç seçenek olumlu davranışları ifade ederken D şıkkı olumsuz bir davranışı ifade etmektedir. Bu da hiç bilgisi olmayan bir cevaplayıcının bile doğru

9. Aşağıdakilerden hangisi kul hakkını ihlal eden davranışlardan biridir?

- A) Trafik kurallarına uymak
- B) Kamu mallarını korumak
- C) Komşularla iyi geçinmek
- D) Kaçak elektrik kullanmak

cevaba ulaşmasını sağlayacak bir ipucu vermektedir. Nitekim bu sorunun madde analizlerine baktığında madde güçlük indeksinin 0,93 madde ayrıcalık gücü indeksinin ise 0,20 olduğu görülmektedir. Bu da sorunun hem son derece kolay, hem de bilenle bilmeyen öğrenciyi ayırt etme gücü oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Aşağıdaki iki soruda da benzer bir durum söz konusudur.

16. Kader kavramının anlamını, kader inancının hayatımızdaki yeri ve önemini bilen bir insanın aşağıdaki davranışlardan hangisini yapması beklenir?

- A) Haksızlıklara göz yumması
- B) Sorumluluktan kaçması
- C) Sabırlı ve iyimser olması
- D) Hırslı ve kıskanç olması

2015-2016 TEOG I. Dönem Mazeret Sınavı

8. Aşağıdakilerden hangisi yardımlaşma ve paylaşmaya engel bir tutum değildir?

- A) Cimrilik
- B) Bencilik
- C) Cömertlik
- D) Açgözlülük

2014-2015 TEOG I. Dönem Mazeret Sınavı

5. Test maddeleri ve testlerde kullanılacak diğer yazılı malzeme, ders kitabı gibi öğrencinin kullandığı ve tanıdığı yazılı kaynaklardan kelimesi kelimesine alınmamalıdır. Bu şekilde, önceden çözülmüş bir problemin tekrar çözülmesi veya ezberlenmiş bir bilginin hatırlanması yoluyla o madde cevaplandırılabilir. Her maddenin hiç değilse bir yönüyle tüm cevaplayıcılar için yeni olması önemlidir (Turgut ve Baykul, 2011, 203). TEOG DKAB test maddelerinde ders kitabından birebir alınan ifadeler yer almaktadır.

Ders kitabında yer alan şiir, özlü söz ve hikayelerin madde köklerinde yer aldığı görülmektedir. Örneğin; 2013-2014 I.TEOG testinde yer alan yandaki soruda ders kitabındaki şiir aynen alınmış ve madde kökünde kullanılmıştır. Aşağıdaki sorularda yer alan bilgilerde ders kitabından aynen alınmıştır.

8. Zekâtı farz kıldı Allah,
Zengin kullar versin diye.
Yoksulların yüzü gülsün,
Mutluluğa ersin diye.

Üzeyir GÜNDÜZ

Bu dördlükte zekâtla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisine yer verilmemistir?

- A) Farz bir ibadet olduğuna
- B) Yoksulları mutlu ettiğine
- C) Zenginlerce yerine getirildiğine
- D) Fakirin, zenginin malındaki hakkı olduğuna

9. Şam'da veba salgını olduğunu öğrenen Hz. Ömer şehre girmekten vazgeçer.

Ebu Ubeyde : "Allah'ın kaderinden mi kaçıyorsun?" diye sorar.

H. Ömer : "Evet, Allah'ın kaderinden yine Allah'ın kaderine kaçıyorum." der.

Bu parçada verilmek istenen ana fikir aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Veba bulaşıcı bir hastalıktır.
- B) Hastalıklar Allah'ın takdiridir.
- C) Allah her şeyi bilir, görür ve işitir.
- D) Tercih etmek de tedbir almak da kaderdir.

2014-2015 I.Dönem TEOG Sınavı Sorusu
(8. Sınıf DKAB Ders Kitabı, s, 47)

3.



"Hacca gideceksen bir hac yoldaşı ara. İster Hindî, ister Türk isterse Arap olsun. Onun şekline ve rengine bakma; azmine ve niyetine bak." (Mevlana, Mesnevi)

Aşağıdakilerden hangisi Mevlana'nın bu sözü ile anlamca ilişkilendirilemez?

- A) "Ameller niyetlere göredir."
- B) "Hiç biriniz kendisi için istediğini kardeşi için de istemedikçe tam mümin olamaz."
- C) "Allah sizin görüntünüze değil, kalplerinize bakar."
- D) "Müslüman müslümanın kardeşidir."

2013-2014 I.Dönem TEOG Sınavı Sorusu
(8. Sınıf DKAB Ders Kitabı, s, 19)

Bunlarında dışında TEOG DKAB sınav sorularında doğru yanıtların seçeneklere dağıtılması ile ilgili ilkeler kapsamında aynı seçeneğe art arda çok sayıda doğru yanıtın getirilmemesi, bir sorunun cevabının, aynı testte başka bir sorunun içinde yer almaması gibi hususlarda herhangi bir problem tespit edilmemiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

DKAB ÖĞRETMENLERİNİN GÖZÜNDEN TEOG SINAVLARININ İMKÂN VE SINIRLIKLARI

Araştırmanın ilk boyutunda 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlayan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavı kapsamında sorulan DKAB sorularının öğretim programı içeriği ve kazanımları, Bloom taksonomisi, ölçme ve değerlendirme kriterleri açısından durumuna yer verilmiştir. Araştırmanın bu boyutunda ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavı ve uygulanması ile ilgili düşüncelerinin alınması ve DKAB dersleri, öğrenciler ve veliler açısından oluşturduğu imkan ve sınırlılıkların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu bölümüne ait verilerin elde edilmesi için öğretmenlerle görüşmeler yapılmış, elde edilen bulgular çeşitli temalar altında değerlendirilmiştir.

1. DKAB Öğretmenlerinin TEOG Sınavı İle İlgili Düşünceleri

1.1. TEOG Sınavının Geneline Yönelik Düşünceler

Kendilerine TEOG sınavını genel olarak nasıl değerlendirdiklerini sorduğumuz DKAB öğretmenlerinin çoğunluğu sınava stresi/kaygıyı azaltması, başarıyı artırması gibi çeşitli nedenler ile olumlu yaklaşmışlardır. Bununla birlikte bazı katılımcılar, eğitimin hedeflerine hizmet etmemesi, özel öğretime ihtiyaç duyan öğrencileri göz ardı etmesi gibi nedenleri öne çıkararak sınavın olumsuz etkilerini dile getirmişlerdir.

TEOG sınavına olumlu yaklaşan (15) katılımcı öğretmenlerden bir kısmı (5), sınavın uygulama şekliyle öğrencideki sınav stresini azalttığına işaret etmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak bir katılımcı şunları dile getirmiştir: *“Öncelikle Türkiye’de değişen sınav sistemleri arasında öğrenci stresini en aza indiren sistemlerden bir tanesi. Velideki stresi de indiren ... sınav aralarının verilmesi, teneffüslerin verilmesi biraz daha öğrencilerin kendi okullarında sınava girmesi, bununla birlikte sınavın mesai saatleri içinde hafta içerisinde yapılıyor olması gibi durumlar sınavı artık hayatı aksatan, işte önünde fatihaların, yasinlerin okunduğu bir sınav kapısı, okul bahçesi halinde gibi manzaradan uzaklaştırıyor”* (MK, E, İ, YL, İHO, 6).

Sınavı olumlu bulan öğretmenlerin önemli bir bölümü (8) eski sınav uygulamalarına göre daha iyi olduğuna işaret etmişlerdir. Bu konu ile ilgili bir katılımcı şu hususlara dikkate çekmiştir: *“TEOG sınavının genel olarak önceki yıl yani SBS’ye göre daha ölçücü olduğunu düşünüyorum, daha az stresli olduğunu düşünüyorum ... çoktan seçmeli olması ve çocukların soruları cevaplandırdıktan sonra yanlışı doğruyu götürmemesi çocuklara daha az stres sağlıyor. Zamana yayılması açısından bir seferde değil de, bütün bir yılı kapsayan ders müfredatından sorular içermesi açısından güzel bakıyorum”* (HT, K, DKAB, L, İHO, 6).

Sınavı olumlu bulan bir başka katılımcı ise TEOG sınavının öğrencinin okula olan ilgisini artırdığını, bu nedenle TEOG uygulamasını olumlu bulduğunu şöyle ifade etmiştir: *“TEOG sınavını genel olarak faydalı buluyorum. Nedenini şöyle açıklayayım: çocuklarda bir çalışma disiplini*

oluşturduğu için okullara karşı ilgi ve alakalarını arttırdığı için olumlu buluyorum en başta" (CG, E, İ, YL, GO, 9).

Araştırma kapsamında kendisiyle görüşülen bir katılımcı TEOG uygulamasını olumlu bulduğunu ifade ederken, 20 soru için 40 dakika verilmesinin öğrencinin ilerleyen yıllarda katılacağı sınavlar açısından dezavantaj olduğuna dikkat çekmiştir: *"Daha önce LYS veya OKS yapıyorlardı liselere giriş için şimdiki sisteme göre daha olumsuzdu herkesin genel görüşü ama benim gördüğüm en önemli eksiklik 20 soru 40 dakika bana göre uzun bir süre. Bu şekilde öğrencileri yavaş olmaya hazırlıyoruz. Ama ileride KPSS'ye girdiklerinde örneğin bu kadar zamanları olmayacak"* (AT, E, DKAB, L, GO, 4).

TEOG sınavının olumsuz etkilerine değinen katılımcı öğretmenler (9) sınavı çeşitli açılardan değerlendirmişlerdir. TEOG ve benzeri geçiş sınavlarının öğrencinin yaş seviyesine uygun olmadığını ifade eden bir katılımcı: *"Öğrencilerin yaş seviyesine uygun olmadıklarını düşünüyorum. Ergenlik çağına girdikleri ve bu süreçte bir sınav oldukları için ağır geldiği kanaatindeyim. Kendi kızımdan da edindiğim tecrübelerden dolayı hayatlarının dönüm noktası muamelesi yapıp birçok şeyi aksattıkları gibi kendi iç dünyalarında da çok fazla sorunlara da sebep olduğunu düşünüyorum...."* (GA, K, İ, L, GO, 15) demiştir.

Katılımcı iki öğretmen ise sınavın eğitimin hedefleri ile örtüşmediğine işaret etmişlerdir. TEOG ve benzeri uygulamaların eğitimi amacından saptırdığına, öğrencinin psikolojisini olumsuz etkilediğine dikkat çeken diğer bir katılımcı ise düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: *"Bir eğitimci olarak sınavların öğrenciler için stress kaynağı olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle de olumlu bulmuyorum. Eğitimin öğrencilere olumlu davranışlar kazandırma ve beceriler edindirme hedefinde sınavlar sadece bu amaca ne kadar ulaşıldığını belirlemeye yararmalysen bizde öğrencilerin yarıştırdığı bir süreç dönüşmüş durumdadır. Bu nedenle de öğrencilere olmanın ya da olmamanın sınavı gibi gösterilen TEOG'da dahil olmak üzere öğrencilere kendilerini değersiz hissettiren ve asıl işlevinden uzaklaştırılmış tüm sınavların yarardan çok zarar getirdiğini düşünüyorum"* (NB, E, DKAB, YL, GO, 10).

TEOG ve benzeri uygulamaların özel öğrencileri gözardı ettiğine dikkat çeken bir katılımcı: *"Özel eğitimli öğrencilere farklı bir sınav yapmıyorlar. Bence bu çok yanlış. Milli Eğitim bize BEP yapıyor iken. O yüzden ben de BEP yapmıyorum. Belki de bu şekilde Milli eğitimin yaptığında da yüksek olabilir diye düşünüyorum. Öyle değil mi?"* (AT, E, DKAB, L, GO, 4) demiştir.

Tüm geçiş sınavlarının öğrencileri sınırlandırdığı ve tek tipleştirdiğini ifade eden diğer bir katılımcı bu sınavların öğrencilerdeki farklı kabiliyetleri köreltmediğini vurgulamıştır: *"Sınavlar çocukların kendilerini ifade etmesini sınırlandıran, tek tipleştiren yapılar bence. Sadece sözel ve mantıksal zekâyı ölçtüğü için daha geniş kapsamlı yapılması gerekiyor. Ben yeterli bulmuyorum. Çünkü zekâsı farklı çalışan çocuklar var. Çocuk doğaya meraklı, çocuk müziğe meraklı. Biz onları elemiş oluyoruz bir yerde. Sonradan yetenek sınavlarıyla güzel sanatlara gidebiliyor o çocuk ama çok azı bunu başarabiliyor. Daha kapsayıcı bir sınav olması gerekiyor"* (MÖ, K, DKAB, L, GO, 4).

TEOG sınavına olumsuz yaklaşan bazı katılımcı öğretmenler (3), sınavın çocukların gelişim dönemlerine uygun olmadığına işaret etmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak bir katılımcı şunları dile getirmiştir: *"Ben sınav olarak çocukların bu dönemde özellikle ergenlik döneminde böyle ağır bir sınava girmelerini doğru bulmuyorum ve ben şöyle olması taraftarıyım: eski Anadolu ve Fen Liselelerinin yaptığı sınavlar gibi şuanda da devlet parasız yatılı sınavları gibi dileyenin girmesi gerektiğini düşünüyorum"* (OK, E, DKAB, L, GO, 2). Aynı katılımcı TEOG'da öğrencilerin değil okulların

yarıştırıldığına dikkat çekerek; “... okulların yarıştığını gördüm. Burada öğrenci başarısı değil, okul başarısı ön planda. Sanki sınava öğrenci değil öğretmen giriyormuş gibi bir algı var. Bu büyük bir sıkıntı. Artı TEOG’da meslek lisesine gidecek olan bir öğrenciyi tutup da böyle büyük bir sınavdan başarı beklemek o çocuğa haksızlık ... Ben TEOG sınavına genel olarak karşıyım ...” (OK, E, DKAB, L, GO, 2) demiştir.

Görüşmeye katılan DKAB öğretmenleri, TEOG sınavını, benzer pek çok sınavı göre yılda iki kez olması, sınavın öğrencinin kendi okulunda yapılması, okul ders notlarının sınavda etkili olması, öğrenciyi çalışma disiplini kazandırması, okula ilgiyi artırması, sınavın öğrenciyi telafi imkânı sunması ve öğrencinin sınav kaygısını azaltması gibi nedenlerle olumlu bulmaktadırlar. Öğretmen görüşlerinde dile getirilen önemli hususlardan birisi olan TEOG sınavının öğrencilerdeki stresi azalttığına yönelik tespit, Milli Eğitim Bakanlığı’nın TEOG uygulaması ile öğrencilerdeki sınav stresini en aza indirme amacı ile örtüşmektedir. Öğrencilerde sınav stresini azaltması yönüyle TEOG uygulamasının etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte TEOG sınavının olumsuz etkilerine vurgu yapan DKAB öğretmenleri; öğrencilerdeki farklılıkları göz ardı etmesi, erken yaşlarda öğrencilerin yarış ve rekabete sürüklenmesi, eğitimin hedeflerini gerçekleştirmede sınavın yetersiz kalması, sınav için verilen 40 dakikalık sürenin fazla olması, öğrenciyi tektipleştirmesi ve öğrencinin her yönü ile ölçülememesi, bu tür sınavların öğrenciyi davranış kazandırıp kazandıramaması, sınavın öğrenciyi kendisini değersiz hissettirmesi, ergenlik dönemindeki öğrencilere ağır gelmesi ve özel öğrencileri yeterince dikkate almaması gibi hususları dile getirmişlerdir.

1.2. TEOG Sınavına DKAB Dersinin Dahil Edilmesi

Katılımcılara, “Siz olsaydınız TEOG sınavına DKAB derslerini dahil eder miydiniz? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. TEOG sınavında DKAB dersinden soru çıkmasının öğrenci ve velinin derse karşı ilgisini arttırdığına işaret eden katılımcıların çoğunluğu (22) bu konuda olumlu görüş bildirmişlerdir. Olumsuz değerlendirme yapan katılımcılar (8) ise konuya DKAB dersinin amaçlarına ulaşma düzeyi çerçevesinde yaklaşmışlardır.

TEOG sınavında DKAB derslerinden soru çıkıyor olmasını olumlu bulan katılımcıların çoğunluğu (13) dersin önemini ve derse karşı ilginin hem öğrenci hem de velide arttığını ifade etmişlerdir. Geçmiş dönemdeki sınav uygulamalarının DKAB dersinin diğer dersler arasında önemsiz bir ders olarak algılanmasına neden olduğunu ancak TEOG uygulaması ile bu durumun aşıldığını bir katılımcı şu şekilde dile getirmiştir: “Daha önce yapılan sınavları düşündüğümüzde daha ciddi ve öğrencilerin üzerindeki sınav stresini daha da azaltmaya yönelik bir sınav olarak başladı. Bu yıl üçüncüsünü yaptık TEOG sınavlarının. Bizim dersimiz açısından daha isabetli oldu. SBS veya OKS sınavlarında din kültürü ile ilgili seçmeli 5 soru sosyal bilgiler dersi içerisinde soruluyordu. TEOG sınavı ile birlikte 6 dersten biri de artık DKAB dersi ve hepsinden eşit sayıda soru sorulmakta. Bu nedenle DKAB açısından gayet olumlu ve öğrencilerin derse ilgisini biraz daha artırdığını düşünüyorum” (İA, E, İ, L, GO, 8).

Bazı katılımcılar (4), TEOG sınavının genel olarak öğrencide DKAB dersine karşı ilgiyi artırdığını ancak DKAB sorularının niteliğinden dolayı bu ilginin diğer derslere göre daha az olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda bir katılımcı “...Mesela ben şahsen bu yıl 3 tane 8.sınıfa girdim ... en başarılı öğrenciler bile çalıştın mı, çözdün mü? Yok. Yaparız, yapabiliriz algısı da oluyor, çünkü TEOG sınav içeriğine baktığımız zaman din dersinde hani çok bilgidir ziyade böyle okuduğunu anlamayla

alakalı sorular daha yoğun oluyor. Arada birkaç kavramla ilgili soru oluyor ama 20 sorudan 15'i bence okuduğunu anlamayla ilgili, bu bakımdan başarılı öğrenciler de kendilerine güveniyorlar. Ama buna rağmen birkaç sene öncesinde hiçbir şekilde dikkate alınmayan, önemsenmeyen ders TEOG sayesinde dikkate alınıyor, yani. öğrenmeye yine gayret gösteriyorlar.” (SY, K, DKAB, YL, GO, 7) demiştir.

Soruların eleyici olmamasının, öğrencinin gözünde dersin ciddiye alınma oranını azalttığını ifade eden bir katılımcı ise şu boyuta dikkat çekmiştir; *“Sorular çoğu zaman eleyici olarak gelmiyor. Bunu bizim okulda görev yapan bütün din kültürü öğretmenlerinin ortak kanaati olarak düşünebiliriz. Öğrenci sorulara garanti olarak bakmakta ve dinlemeye ihtiyaç duyulmayan bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Eleyici soruların sınavda olmasının -zor sorular değil- öğrencinin dersi daha ciddiye almasını sağlayacağını düşünüyorum. TEOG’da din dersinden soru sorulması çok güzel bir şey. Veliler tarafından daha önceleri kesin beşgelir diye bakılan derse şimdi daha fazla önem verilmekte. Ancak soruların çok basit, eleyici tarzdan uzak olduğunu düşünüyoruz”* (FK, K, DKAB, YL, GO, 3).

TEOG sınavında DKAB dersinden soru çıkmasına mesafeli yaklaşan katılımcılardan bazıları (4) TEOG uygulamasının DKAB dersinin amaçlarına yeterince hizmet etmediğine ve bu sınavla birlikte öğretim yöntem ve tekniklerinin değiştiğine işaret etmişlerdir. Aslında TEOG sınavında DKAB dersinden soru çıkmasını desteklemeyen ancak öğrencinin dersi iyi dinlemesine katkı sağladığını ifade eden bir katılımcı; *“Ben olsaydım etmezdim ama dahil olması işimize geliyor. Çocukların sınav mantığıyla bakması sebebiyle en azından din kültürü dersinden soru çıkacak mantığıyla biraz daha önem vermeleri, dinlemeye çalışmaları, kendilerini biraz hazır tutmaları. Bir başka seçmeli derste öğretmenlerin ders işleyememeleri kulağımıza geliyor. Bunu görünce de iyi ki de çıkıyor diyoruz. Bu yüzden dersi dinliyorlar”* (KÇ, K, DKAB, YL, GO, 8) demiştir.

TEOG uygulamasının DKAB dersinin amaçlarına yeterince hizmet etmediğine işaret eden katılımcılardan birisi, sınavın DKAB dersinin davranış boyutunu dışarıda bıraktığından hareketle bu uygulamaya olumlu bakmadığını şu şekilde ifade etmiştir; *“Din kültürü dersini çok daha önemli kılıyor bu, fakat dersin davranışsal olarak ortaya çıkması açısından daha dezavantajlı olarak görüyorum. Yani aslında din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin amacı, çocuğu hem din konusunda bilgilendirmek hem de bunu uygulamak bir nevi ama uygulamak açısından biraz arka plana itiliyor. Daha test odaklı, iyi geçilmesi gereken bir ders olarak bakılıyor”* (HT, K, DKAB, L, İHO, 6).TEOG öncesi DKAB derslerinin eğitici yönünün daha güçlü olduğuna dikkat çeken bir katılımcı ise, *“Normal şartlarda TEOG’da dersinden soru çıkmasına olumlu bakardım ancak olumsuz sınav uygulamasından dolayı TEOG’da DKAB dersinden soru çıkıyor olmasını olumsuz görüyorum. Sınavdan önce daha eğitici ders süreçleri yaşarken TEOG ile birlikte eğitici yönü ortadan kalkmış, bilgi yüklemeye dönük bir ders haline gelmiştir”* (NB, E, DKAB, YL, GO, 10) demiştir.

TEOG sonrası derslerin konu yetiştirmek kaygısıyla yapıldığına, bunun da öğrenciyi sıkabildiğine dikkat çeken bir katılımcı, TEOG öncesi ve sonrasındaki derslerini karşılaştırarak; *“TEOG’dan önce bizim 8’lerle dersimiz daha zevkli geçiyordu. Konu yetiştirmek gibi bir telaşımız yoktu. Konudan konuya girip günlük hayatla ilgili daha çok şeyler konuşuyorduk. Bu çocukları daha mutlu ediyordu bence. Çocuk bir soru soracağı zaman yetiştirme telaşından dolayı cevaplayamıyoruz ve çocuklarda bu durumdan sıkılabiliyor. Din kültürü dersi onlar için merakların giderildiği bir dersti. Ama şimdi baktığımızda biraz da öğretmenin kaygısından dolayı böyle olmuyor. Tabi okulun da TEOG’a bakışı*

önemli. Burası iddiası olan bir okul. Böyle olduğu için bizim üzerimizde biraz baskı var. Genel olarak %80 olmamalıydı diye düşünüyorum” (EK, K, İ, L, GO, 8) demiştir.

DKAB dersinin kişinin ahlaki değerleri kazanmasını ön planda tutan bir ders olması gerektiğini ancak TEOG sonrası bu işlevin ikinci plana atıldığını ifade eden bir katılımcı da şu hususlara dikkat çekmiştir: “Ben olsaydım bu dersi TEOG sınavına dahil etmezdim. Bunun sebebi de ahlak dediğimiz şeyin test sorularıyla ölçülebilen bir şey olmamasından kaynaklanıyor. İngilizce dersinde karşılaştığımız sorunlarla burada da karşılaşıyoruz. İngilizce öğretmeye çalışıyoruz ama aslında testi öğretiyoruz. Din Kültürü de öyle bir şey. Birçok öğretmen arkadaş bu sistemden memnun gibi görünüyor. Fakat onların memnuniyeti öğrencilerin bu dersi daha çok ciddiye almasından kaynaklanıyor. Ben olaya böyle bakmıyorum. Öğrenci dersi ciddiye alacaksa bu TEOG yüzünden olmamalıydı. Artık öğrenciler hangi tür soru çıkacağı gözüyle bakmaya başladı. Ahlak ve değerlerin kazandırılması ikinci plana itildi” (MY, E, İ, YL, GO, 12).

Bir katılımcı, TEOG sınavında DKAB dersinden soru çıkmasını eğitim kaygıları ile değil de Türkiye siyasetinin bugünkü yapısı ile ilişkilendirmiştir: “Ben mesela buna şöyle bakıyorum: soru çıkmasının tamamen bugünkü Türkiye’nin siyasal yapısından dolayı olduğunu düşünüyorum ve yarın öbür gün bu siyasal yapı değiştiği zaman büyük bir ihtimalle Din Kültürü çıkacak” (EY, K, DKAB, L, GO, 2).

Bir başka katılımcı, TEOG sınavında DKAB dersinden soru çıkmasının öğretim yöntem ve tekniklerine olumsuz etkisi olduğunu belirtmiştir: “Bence olumsuz. Çünkü Din Kültürü, ahlaki bir ders olduğu için sadece deneme sınavına kaldığı zaman çocuklar ezberden başka hiçbir şey yapmıyorlar. Örneğin; bir zekât konusunu, hac konusunu ya da ahlaki konularla ilgili son üniteleri işlerken kopuyor yani. Bir de yetiştirme derdi olduğundan dolayı, mesela; peygamber efendimizin hayatından yaşanmış bir hikâyeyi anlatmadan es geçebiliyor, yetiştiremeyecek diye endişeler de oluyor” (MB, K, DKAB, L, GO, 5).

Bu bilgiler ışığında, TEOG sınavlarında DKAB derslerinden soru çıkıyor olmasını olumlu bulan katılımcıların, DKAB dersine ilginin arttığı, öğrencilerin dersleri daha dikkatle dinlediği konusunda ortak bir kanaate sahip olduğu söylenebilir. Öte yandan bazı katılımcı öğretmenler de, DKAB dersinin amaçlarının davranışsal yönden içselleştirilemediğine, ahlaki değerlerin kazandırılması süreçlerinin ikinci plana atıldığına, öğrencinin sınav kaygısıyla dersdeki bilgiyi ezberlediğine vurgu yaparak TEOG sınavının olumsuz etkilerine dikkat çekmiştir.

1.3. TEOG DKAB Sorularının Takip Edilmesi ve İncelenmesi

Katılımcılara “TEOG sınavında çıkan DKAB dersi sorularını takip etme ve inceleme imkanınız oldu mu? Ne kadarını incelediniz?” sorusu yöneltilmiştir. Yapılan görüşmelerde DKAB öğretmenlerinin TEOG’da çıkan soruları takip ettikleri, büyük bir çoğunluğunun çıkan tüm soruları, birkaç katılımcının ise soruların bir kısmını incelediği tespit edilmiştir.

2. TEOG Sınavının Yapısı ve Uygulama Biçimi

Bu başlık altında TEOG sınavının öğrencilerin kendi okullarında yapılıyor olması, sınavın yılda iki kez yapılması ve sınav sonrasında ders işleme ilgili düşünceler ile sınav sorularının yapısı ve içeriği, OKS ve SBS sınavlarına göre avantaj ve dezavantajlarına yönelik katılımcıların değerlendirmelerine yer verilmiştir.

2.1. TEOG Sınav Uygulamasının Güvenirliği

“TEOG sınavının öğrencinin kendi okulunda yapılıyor olması sizce sınavın güvenirliliğini etkilemekte midir?” sorusuna katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu (18), bu uygulamanın sınavın güvenirliliğini olumsuz etkilemediğini, aksine öğrencilere özgüven sağlaması ve kaygıyı engellemeye yardımcı olması gibi olumlu etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, bazı katılımcılar (12) ise öğrencilerin kendi okul ve sınıflarında sınava girmeleri, öğrencilerin birbirlerini tanımaları, bazı sınav görevlilerinin gerekli özen ve dikkati göstermemeleri gibi nedenlerden dolayı öğrenciler arasında kopya, yardımlaşma, sıraya yazma ve benzeri sınav güvenirliliğini olumsuz etkileyecek vakaların olabildiğini dile getirmiştir.

Öğrencinin kendi okulunda sınava girmesini olumlu değerlendiren bir katılımcı uygulamanın öğrencinin stresini azalttığına işaret etmiştir: “Yani bunlar hep avantaj. Sınavı bir kriz olmaktan çıkartıyor. Çocukların kendi sırasında, masasında girmesi stresi azaltıyor başarı oranını tetikliyor... (MK, E, İ, YL, İHO, 6).

Mevcut uygulamanın sınavın güvenirliliğine olumsuz etki etmediğini düşünen katılımcıların çoğunluğu, bunda gözetmenlik görevi icra eden öğretmenlerin farklı okullardan gelmesinin ve okuldaki öğrencilerin harmanlanıp tek tek oturtulmasının etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Bir katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Hayır etkilemiyor. Sınav tamamen şeffaf. Başka okullardan görevli öğretmenler geliyor. Öğrenciler tek sıralarda oturuyorlar. Başka sınıflardaki öğrencilerle karışık oturduğu için ben güvenilir olduğunu düşünüyorum” (İA, E, EİLH, L, GO, 8).

Öğrencinin kendi okulunda sınava girmesinin sınavın güvenirliliğini etkilediğini düşünen katılımcıların tamamı, öğrencilerin birbirlerini tanımalarının sınavda yardım ve kopya çekme riskini beraberinde getirdiğine vurgu yapmıştır. Örneğin; öğrencilerin okul değiştirmemesini öğrenci açısından olumlu bulan ama bu durumun sınavın güvenirliliğini olumsuz etkilediğini düşünen bir katılımcı düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “Yani öğretmenler değişiyor. Çocuklar okul değiştirmedikleri için rahat olabiliyorlar. Tartışılır iyi midir, kötü müdür?. Başka bir okula gitseler daha az öğrenci tanıyacaklar. Daha ciddi olacaklar. Mesela bazı okullarda disiplin problemi oluyor. Öğrenciler birbirini tanıyor, kopya çekmeye çalışıyorlar ve öğretmenler dışarıdan geldikleri için uyarıları dikkate almıyorlar. Belki farklı okullarda olsa bu ciddiyet daha farklı olabilir” (KÇ, K, DKAB, YL, GO, 8).

Bir katılımcı ise, öğretmenin sınav için başka okulda görevlendirilmesinin gittiği okuldaki öğrencileri tanımadığı için sınavın güvenirliliğini olumsuz yönde etkilediğini şu şekilde ifade etmiştir: “Bence negatif yönde çok etkiliyor. Öğretmenler farklı okullarda görevlendirilirken öğrenciler kendi okullarında sınava girmekte. Zaten bir öğrenci kendi okulundaki, sınıfındaki sınavların üstesinden gelebilecek öğrencileri tanımakta. Bu durumda kopya çekmeye neden olmakta. Mesela; bizim okulda bir öğretmen görevli olarak gittiği bir başka okuldaki sınav salonundaki öğrencilerin çapraz kopya çekmeleri -nasıl olduğunu bilmiyorum- sonucu bir yıl boyunca sınavlardan men cezası ile cezalandırıldı. Öğrencilerin ÖSYM’de olduğu gibi dağıtılmalarının daha iyi olacağını düşünüyorum” (FK, K, DKAB, YL, GO, 3).

Sınavın bu şekli ile uygulanmasının güvenirliliğe olumsuz etki ettiğini düşünen bir başka katılımcı ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “Bence etkiliyor. Çünkü çocuklardan biz geri dönütler aldığımızda pek de olumlu dönütler almıyoruz. Çocuklar birbirlerini tanıdıkları için yani hoş olmasa

da kopya olayları duyuyoruz. Karma yapılabilir. Farklı okullardan farklı öğrenciler bir araya geldiğinde en azından birbirlerini tanımadığı için biraz daha mesafeli davranırlar diye düşünüyorum” (NC, K, İ, L, GO, 10). Bir başka katılımcı da benzer bir şekilde “...mesela kendi öğrenciliğimde ayrı ayrı okullara gidiyorduk. O mantıklıydı, kopya çekme olasılığını en azından bayağı bir minimuma indiriyordu. Ama şimdi çocukların kendi okulunda girmesi, işte, tanıdık arkadaşlarla aynı sınıfta olması, mesela, konuşmaya ya da ne biliyim kopya çekmeye meyili artırıyor bence.” (MB, K, DKAB, L, GO, 5) demiştir.

Bir katılımcı, sınav görevlilerinden kaynaklanan ve sınav güvenilirliğini olumsuz etkileyen durumların olduğundan bahisle şunları aktarmıştır: “İşte bu çok güvenilir olmayabiliyor, biraz öğretmenlerin tutumuyla şey yapabiliyor. Mesela, bir iki sınıfta kopya çekilmiş, yani öğrenciler böyle söylüyor. Yani, ne derece doğru bilmiyorum da, doğru olduğunu da düşünüyorum gerçi ama hani öğretmenler başka okuldan gelme karma öğretmenler, her öğretmen de işini ciddiyetle yapmıyor. Kimisi öğrencilerle uğraşırken kimisi hiçbir şey yapmadan öğrenciyi gözetleyebiliyor. Bir de öğrencilerin kendi arkadaşları olduğu için daha kolay birbirlerine bakabiliyorlar” (SY, K, DKAB, YL, GO, 7).

Sınavın güvenirliliği ilgili bir başka katılımcı kitapçıklardaki soru ve resimlerin büyüklüğünü bir problem olarak ifade etmiştir: “Bence tek sorun kitapçıklardaki resimlerin ve yazıların büyük olması. Yani kitapçıkları farklı olabilir ama ayırt edilebilir nitelikte, cevaplar gözükür biçimde olması güvenlik açısından sorun” (CK, K, İ, L, GO, 10).

Katılımcıların bu konu ile ilgili değerlendirmeleri dikkate alındığında, genel olarak öğrencilerin kendi okullarında sınava girmelerinin sınav güvenirliliği açısından büyük bir problem oluşturmadığı yönünde değerlendirmede bulundukları anlaşılmaktadır. Sınav güvenirliliğine olumlu anlamda katkı sağlayan en önemli etkenin sınavda görevli gözetmen öğretmenlerin farklı okullardan gelmesinin etkili olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca sınav uygulayıcılarının ciddiyet ve dikkati ile öğrencilerin harmanlanarak tek tek oturtulmalarının da güvenirliliği arttıran unsurlar olduğu dile getirilmiştir. Bununla birlikte aynı okulda sınava giren öğrencilerin birbirlerini tanımasının kopya çekmelerini kolaylaştırması, ayrıca başka okullardan gelen öğretmenlerin öğrencileri yeterince tanımaması ile sıralara kopya amaçlı yazı yazılması gibi hususların sınavın güvenirliliğini azalttığı dile getirilmiştir.

2.2. TEOG Sınavlarının Yılda İki Defa Yapılması

TEOG sınavlarının yılda iki kez yapılmasına yönelik uygulamanın değerlendirilmesi bağlamında “Sınavların yılda iki kez yapılmasının avantaj ve dezavantajları nelerdir?” sorusu sorulmuştur. TEOG sınavının yılda iki kez yapılmasının avantajları kapsamında öğrencilere telafi imkanı sunması, rahatlatması ve kaygısı azaltması (11) boyutu ön plana çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin ilk sınavdaki hata ve eksiklerini görmelerine (5) olumlu katkı sağladığı da belirtilmiştir. Öğrencilerin TEOG sınavları sonrasında derse karşı gevşeme göstermesi ve ciddiye almaması (7), TEOG sınav tarihlerinin ders işleme süreçlerini olumsuz etkilemesi (5), öğrencilerin iki kez sınav stresi yaşamaları ve sınav rekabetine sürüklenmesi (4), her iki sınavdaki konu ve içeriğin kapsam olarak farklılaşması, ilk sınavda daha az ünitelerden sorulurken ikinci sınavda kapsamın genişlemesi (2), DKAB dersinin manevi boyutunu zayıflatması (2), devlet bütçesine daha fazla yük oluşturmaması (1) ise TEOG sınavının dezavantajları kapsamında dile getirilmiştir. Katılımcıların öğrencilerde sınav sonrasındaki motivasyon düşüklüğü ile yılda iki kez yapılan sınavın tarihleri ve bu çerçevedeki sınav kapsam geçerliği sorunlarına daha fazla vurgu yaptıkları görülmektedir.

Sınavın yılda iki kez yapılmasını olumlu bulduğunu belirten bir katılımcı şunları dile getirmiştir: “Evet, avantajları var. Önceden hayatımızın sınavı sadece bir sınav ile belirleniyor, o gün hasta olsam, mutsuz olsam gibi eleştiriler getiriliyordu. Sadece iki sınav olması değil, aynı zamanda okul ortalamalarının da eklenmesi öğrencinin emeğinin de dikkate alınmasına neden oluyor ... Yani iki kez olması iyi oldu” (FK, K, DKAB, YL, GO, 3). Sınavın yılda iki kez yapılmasını, öğrencinin kendini değerlendirme imkânı elde etmesi açısından değerlendiren bir diğer katılımcı ise “Avantajlıdır yani. Birinde çocuk kendini gözlemleyebiliyor, ikincisinde daha bir toparlayabiliyor Sınav sayısının artması bence çocukların daha lehine olur. Kendilerini daha güzel gözlemlerler” (HA, K, İ, İHO, YL, 12) demiştir.

Sınavın yılda iki kez olmasının öğrenciyi derse iki kez çalışmaya yoğunlaştırması bakımından değerlendiren bir katılımcı şunları söylemiştir: “Çocukların tek bir sınava bağlı kalmaması, aşamalı bir sınav olması bence avantajlı bir durum ... Çocukların sadece bu sınav öncesi ve sonrası yoğunlaşmasında bir sıkıntı olduğunu düşünüyorum. Bu sınava kadar yoğun bir çalışma sonrasında bir ders çalışmayı bırakma durumları oluyor sonra ikinci TEOG geldiğinde tekrar böyle sıkı çalışma dönemi geçiriyorlar. Bu da yılda iki kere olduğu için aslında olumlu bence” (NO, K, DKAB, YL, GO, 5).

Sınavın yılda iki kez olmasını öğrencilere sağladığı avantaj ve dezavantajları bağlamında değerlendiren bir katılımcı, telafi ve iki kez sınav stresi yaşatma olgusu kapsamında değerlendirmiş ve şunları ifade etmiştir: “Bir kez sınava girdiğinde öğrencinin hasta olma, konsantre olamama gibi durumları söz konusu olabilirken sınavın iki kez olması bu olumsuzluğu ortadan kaldırmaktadır. Sınavın iki kez olması öğrenciyi telafi imkânı vermektedir. Avantaj olan durumları tersinden düşündüğümüzde bazı dezavantajları da beraberinde getirmektedir. Öğrenci bir kez yerine iki kez sınav stresi yaşamaktadır. Bir sınava göre daha ayrıntılı sorularla karşı karşıya gelecektir. Dersin ayrıntı olarak görülebilecek konularından da soru gelme ihtimali ortaya çıkmaktadır. Bir sınavın yaşattığı olumsuzlukları ikinci kez yaşayacaktır” (NB, E, DKAB, YL, GO, 10).

Sınavın iki kez yapılmasını olumlu bulan ancak sınav tarihlerinden dolayı öğrencinin motivasyonunun düştüğünü belirten bir katılımcı; “İki kez yapılması öğrenciler açısından çok faydalı. Yani öğrenciler birincisinden düşük yaptığında ikincisinde bunu telafi etme imkanı bulabiliyor. Dezavantajı şu yönden; yapılma tarihi açısından yanlış yapıyoruz. Nisan’ın sonunda yapılıyor sınav. Nisan’ın sonundan sonra motivasyon kalmıyor okulda. Hem bizim açımızdan sıkıntılı hem de onlar açısından sıkıntılı” (CG, E, İ, YL, GO, 9) demiştir.

Sınavların yapıldığı tarihlerden dolayı ortaya çıkan konu ve sınav kapsamı problemlerine katılımcılardan biri şu şekilde değinmiştir: “...Kasım gibi yapılıyor ve çok erken yapıldığını düşünüyorum. Yani ilk sınavlar oluyor çocuklar daha başarılı olabiliyorlar ama şu psikolojiye de giriyorlar. Biz ilk sınavda biraz daha iyi yaptık, ikincisinde de iyi yaparız. Biraz serme psikolojisine giriyorlar yani, en başarılılar bile....” (SY, K, DKAB, YL, GO, 7). Sınav zamanlaması ve kapsam geçerliliği problemini bir başka katılımcı ise şu şekilde ifade etmiştir: “Ya o da bence mantıklı değil. Çünkü birinci dönem bir üniteden çocuklar sınava giriyor. Diğerinde bütün ünitelerden giriyor. Bu da çok mantıklı gelmiyor bana. En azından hani tam böyle biri ortada biri sonda olsa, biri en azından hani üç üniteden birinci TEOG” (MB, K, DKAB, L, GO, 5).

Başka bir katılımcı konuya farklı bir açıdan bakarak, sınavın yılda iki kez yapılmasını, öğrenmeyi bir süreç haline getirmesi ve daha kalıcı öğrenmeye sebep olmasından dolayı avantajlı

bulduğunu, bununla birlikte DKAB dersinin bireyi manevi açıdan besleyici özelliğini de zayıflat-
tığını belirtmiştir: “Öğrencilerin her iki dönem boyunca konuları dikkate alarak Din kültürü dersini
öğrenmeyi bir süreç haline getirmesi avantaj olarak görülebilir. Sınavın hedeflenen kazanımlar doğrul-
tusunda çoktan seçmeli formatta uygulanması sebebiyle konuların ana hatlarının zihinde sadeleştiril-
terek kodlanması ve böylece daha kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi diğer bir avantajdır. Bunun yanında
diğer dersler gibi önemli bir sınavın konu içeriğine eklenmiş olması, din kültürü dersinin bireyi manevi
açıdan besleyici özelliğini zayıflatma tehlikesi bulunmaktadır. Öğrenciler Din Kültürü dersini aşkın
varlıkla nasıl bir bağ kurulacağı, kulluk vazifesinin niteliğini öğrenmek yerine diğer genel kültür dersle-
ri gibi dünya hayatı kapsamında değerlendirecekleri, akademik başarıyı sağlamanın bir gerekliliği gibi
algılayabilirler. Bu durum bir dezavantaj oluşturmaktadır” (SD, K, İ, DR, GO, 6).

Bu bilgilere göre katılımcılar sınavın yılda iki kez olmasını; stresi azaltması, telafi imkânı sun-
ması, hem birinci dönem hem de ikinci dönemde öğrenciyi çalışmaya yöneltmesi, öğrencinin ken-
dini değerlendirmesine imkân vermesi gibi nedenlerden dolayı genel anlamda olumlu bulmaktadır.
Katılımcılar sınavın yılda iki kez yapılmasından ziyade zamanlama ve tarihlerinin oluşturduğu
dezavantajlara daha fazla vurgu yapmışlardır. Bu çerçevede birinci sınavın Kasım sonu, ikinci sına-
vın Nisan sonu yapılmasının ve birinci yazılıların yerine geçmesinin, sınav konularının orantısız
dağılım göstermesine, sınav sonrası öğrencinin derse ilgisinin azalmasına, sınava dahil olmayan
konuların işlenememesine, öğrencilerin birinci sınavdan daha yüksek puan almasına sebep olduğu
dile getirilmiştir.

2.3. TEOG Sonrası Ders İşleme Süreçleri

TEOG sınavı sonrasında ders işleme süreçlerinde sorunlar olup olmadığını, varsa ne tür sorunlar
olduğunu tespit etmek amacıyla sorulan soruya, katılımcıların büyük bir çoğunluğu çeşitli sorunlar
yaşadıklarını belirtmiş, birkaç katılımcı ise TEOG sonrası ders işlemede herhangi bir problem yaşa-
madıklarını ifade etmiştir.

TEOG sonrası öğrencide ortaya çıkan rehabetin öğretmenleri de etkilediğine işaret eden bir
katılımcı düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “Yaşıyoruz, yaşamaz mıyız? Çocuklar artık sizi din-
lemek istemiyorlar. TEOG bitti artık dersler de bitti. Hocam dışarı çıkalım! Hocam gezmeye gidelim! 8.
sınıflarda Dinler Tarihi konusu var. Benim yüksek lisans alanım zaten. En ilgilerini çekebilecek, birlikte
yaşam kültürü konusunda bilgi verebileceğim konuda ders işlememe noktasında beni acayip zorluyorlar.
İlgileri çok az olduğu için ben de mümkün mertebe onlara bu konuları nasıl anlatabilirim noktasında
kendimi zorluyorum. Bende de isteksizlik oluşuyor bu noktada” (MÖ, K, DKAB, L, GO, 4).

Birinci sınav sonrasında bu şekilde bir sorun olmadığını ama ikinci TEOG'dan sonra ders
işleme sorununu diğer branştan öğretmenlerin de yaşadığını bir katılımcı “... birinci TEOG sına-
vından sonra değil ama ikinci TEOG sınavından sonra bunun yaşandığını diğer branştaki öğretmen
arkadaşlarımla da görüştüğümde duyuyorum bunu sık sık” (NO, K, DKAB, YL, GO, 5) ifadeleri ile
dile getirmiştir.

Bu konu ile ilgili yaşadığı problemin nedenini dershanelerin konuları önceden bitirmesine,
sonucunda da öğrencilerin devamsızlık yaptıklarına bir katılımcı şu şekilde işaret etmiştir: “...8.
sınıflar noktasında epey problemler oluyor hani, direkt tatil havasına giriyorlar, hatta ikinci TEOG
gelmeden öncede biraz tatil havasına giriyorlar açıkçası. Yani dershanelerde de yoğun bir şekilde çalış-

tırıldıklarından, soru falan çözdüklerinden okulu biraz geri plana atıyorlar. Gelmiyorlar zaten bir iki hafta. 3 hafta öncesinden raporlar almaya başlıyorlar öğrenciler. O yüzden bizde konuları öncesinden bitirmeye çalışıyoruz” (SY, K, DKAB, YL, GO, 7).

TEOG’un ders işlemeye etkisi üzerinde değerlendirme yapan bir diğer katılımcı düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: “TEOG sınavından dolayı ders müfredatının yetiştirilmesi gibi bir zorunluluk ortaya çıkmaktadır. Bu da öğretmeni kazanımı kazandırmakla müfredatı yetiştirmek arasında bir ikileme sürüklemektedir. Konular yetişmediği takdirde bazı velilerin “konu yetişmedi, bu nedenle öğrencim yapamadı” gibi eleştirilerine maruz kalmaktadır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alma imkânı ortadan kalkmaktadır. Çünkü müfredatın yetiştirilmesi gerekmektedir. Dersi bazı etkinliklerle daha renkli-eğlenceli hale getirme imkânı ortadan kalkmaktadır. Öğretmen kendini rahat hissetmemekte ve müfredat takipçiliği yaparak sorumluluktan kendini kurtarmayı düşünmektedir.” (NB, E, DKAB, YL, GO, 10).

Ders işleme süreçlerinde yaşanan olumsuzlukların kaynağını öğrencilerin TEOG merkezli düşünmesine bağlayan bir katılımcı; “Sınav sonrasında öğrenci okula gelmiyor ... Hocam TEOG bitti artık biz bu konulara neden bakıyoruz ki! gibi serzenişlerle geliyorlar” (FK, K, DKAB, YL, GO, 3) derken, bir başka katılımcı “...artık çocuklarda şu da var: Bu konu çıkmayacaksa çalışmayalım! Yani bu ünite yoksa, mesela son üniteyi işlemekte zorlandık bayağı ... bizim yapacağımız sınavlarda soracağız diye son ünitemizi de mecburen o şekilde motive etmeye çalıştık” (HA, K, İ, İHO, YL, 12) demiştir. Bununla birlikte TEOG sonrasında öğrencilerde yaşanan devam sorunu ve derse karşı motivasyon düşüklüğünün kaynağında öğretmenin TEOG ile ilgili yaklaşım ve uygulamalarının etkili olduğunu belirten bir diğer katılımcı şunları dile getirmiştir. “Yalnız burada öğretmenin ders işlerken ki tutumu da önemli. Eğer öğrenciyi TEOG’a bağlamışsa, TEOG bitince öğretmen otomatik olarak açığa düşer. Ama başka türlü bağlamışsa bir sıkıntı yok...” (MY, E, İHL, YL, GO, 12).

TEOG sonrası ders işleme ile ilgili yaşanan zorlukları öğrencilerin akademik başarısına bağlayan bir katılımcı şöyle demiştir: “Kendi girdiğim sınıf üzerinden söyleyeyim. Tamamen koptular dersek yeridir. Kendi sınavımı yaparken bile zorlandım. Konu ilgilerini çekmesi gerekirken tamamen bıraktılar. Bunu, sınıfımın kendine has bir özelliği olarak değerlendiriyorum. Çünkü benim sınıf okuldaki başarı düzeyi düşük olan sınıflardan. Bundan sonra bu konular bana gerekli değil, Hinduizmi, Budizm’i ne yapacağım?’ noktasında değerlendirmeye tabi tutuyorlar.” (ÖA, K, İ, YL, İHO, 10).

TEOG sonrası ders işlemede yaşanan sorunların çözümü için bir katılımcı şunları önermiştir: “...arkadaşlarla da konuşuyoruz. Gerekirse Bakanlığa mail bile atacağız ... İlk sınavları biz yapalım. Son sınavlar TEOG olsun” (NC, K, İ, L, GO, 10). Bir başka katılımcı da benzer şekilde “...TEOG sınavı biraz daha ileriye sarkıtılabilir. Mayıs ayına. Hani belki konu artacaktır, başarı oranı düşecektir ama bu ilgiyi de arttıracaktır...” (MA, E, İ, YL, İHO, 17).

TEOG sonrasında ders işlemede problem yaşamadığını belirten bir başka katılımcı ise şunları dile getirmiştir: “Ben yaşamadım. Çünkü Hinduizm, Budizm gibi dinler çocuklara zevkli geldi. Bir de Peygamberlerin tarihinden bahsettiğim için tarihi bilgiler çocuklar için dikkat çekici oldu. Şu an yabancı müzik de dinledikleri için onları merak ediyorlar, dinlerini falan soruyorlar. Çocukların merakı var bu konuda” (EK, K, İ, L, GO, 8). TEOG sonrası problem yaşamadığını bir başka katılımcı ise “Hayır, sınav sonrasında sorun yaşamıyoruz. Çünkü sınav sonrasında bizim de yazılımımız var. Bizim yazılımımız TEOG’dan daha ağır olduğu için çocuklar işin yakasını bırakmıyor. Bu bizim okulumuzun

olumlu bir yanı olabilir. Diğer okullarda öğretmene veya öğrenciye bağlı olarak negatif bir durum olarak karşımıza çıkabilir. Ama bizde böyle bir şey yok...” (İA, E, EİLH, L, GO, 8) şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerden elde edilen bilgilere göre TEOG sonrası ders işleme süreçlerinde yaşanan problemler çoğunlukla “öğrencilerin sınav sonrası devamsızlığı, konuları yetiştirme ve bitirme kaygısı ile dersin hedeflerinin gerçekleşmesinde aşırı müfredat merkezli yaklaşımın benimsenmesi, öğrencilerin derslere TEOG merkezli bakması, öğretmenlerin de derslerini TEOG merkezli düşünmesi, öğrencileri bu şekilde motive etmesi ve sonrasındaki olumsuzluklara zemin hazırlaması, öğretmenlerin TEOG sonrası öğrencilerin ilgisini çekebilecek şekilde ders işlemeye yönelik yeterlilikleri ve materyal eksiklikleri, öğrencilerin akademik başarılarının düşüklüğü” gibi boyutlarda ortaya çıkmaktadır. Katılımcılar bu problemlerin çözümünde özellikle II.TEOG sınavının okulun son sınavı olarak kabul edilmesi ve akademik takvimin sonuna doğru yapılmasının etkili olabileceğini dile getirmişlerdir. Kendi uyguladıkları yazılı sınavların zor olduğunu, TEOG sonrası ders konularının ilgi çekici olduğunu belirten bazı katılımcılar ise herhangi bir problemle karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir.

2.4. TEOG Sınavındaki DKAB Soru Sayısı

Görüşme yapılan katılımcılara “Dersin saatini ve içeriğini göz önünde bulundurduğunuzda sizce soru sayısı yeterli mi?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (25) soru sayısının yeterli olduğunu ifade etmesine rağmen bazıları (7) özellikle sınavın kapsam geçerliği ile ilgili bazı sorunlara işaret etmişlerdir. Bazı katılımcılar (3) sınav süresinin uzun olmasından dolayı sınav sorularının arttırılabileceğini belirtmiş, bir katılımcı ise sınav sorularının fazla olduğu değerlendirmesini yapmıştır. Soru sayısının yeterli olduğu konusunda bir katılımcı “Evet gayet yeterli. Fazla soru öğrencileri de sıkar zaten ... Gayet güzel 20 soru.” (NC, K, İHL, L, GO, 10) derken, bir başka katılımcı “Soru sayısı yeterli. 8. sınıf konuları ağır olmasına rağmen yüzeysel geçildiği için soru sayısının yeterli olduğunu düşünüyorum” (FK, K, DKAB, YL, GO, 3) demiştir.

Bazı katılımcılar, soru sayısını genel olarak yeterli bulmakla birlikte özellikle kapsam geçerliği açısından bazı sorunlar olduğuna işaret etmiştir. Bir katılımcı I. TEOG ile II. TEOG sınavının kapsamı konusuna atıfta bulunarak “Ünitelerde birine daha ağırlık oluyor. Daha eşit ve daha çok işlediklerimizi destekleyecek şekilde olması faydalı olur” (MÖ, K, DKAB, L, GO, 4) derken benzer bir şekilde başka bir katılımcı “Şöyle bir dengesizlik var. Birinci TEOG’da bir konu işliyorsunuz. İkinci TEOG’da beş konudan sorumlu oluyorsunuz. Bence konuların biraz daha arttırılması lazım. 3 senedir artık bir tıkanma meydana geldi ve sorular aynı gibi olmaya başladı. Bence konuların yeri değiştirilebilir...” (MO, E, İ, L, GO, 21) demiştir. Başka bir katılımcı ise “İlk dönem için yeterli ancak ikinci dönem konu sayısı arttığı için yeterli olmayabilir” (VA, E, DKAB, YL, O, 5) değerlendirmesinde bulunmuştur. Bir diğer katılımcı da sadece 8. sınıf konularından soru çıkmasını dile getirerek “Yirmi soru çıkması gayet güzel. Sadece 8. sınıf konularını kapsadığı için kapsayıcılık açısından bir dezavantaj oluşturabiliyor” (YE, E, İHL, YL, GO, 9) demiştir. Bir başka katılımcı ise soruların artırılması konusundaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “Bence biraz daha arttırılabilir ... Süre uzun. Sorular eklenebilir. Bilgi içerikli sorular bana az geliyor” (AT, E, DKAB, L, GO, 4).

2.5. TEOG DKAB Sınavının Kapsamı

Katılımcıların TEOG sınavında sadece 8. sınıf konularından soru sorulmasına yönelik düşüncelerine bakıldığında yarıdan fazlasının (17), sınav kapsamını bu şekliyle olumlu buldukları anlaşılmaktadır. Bu şekilde düşünmelerinde; tek bir sınavda 8. sınıf öncesindeki konulardan da soru sorulmasının öğrencileri çok daha fazla zorlayacağı ve bunun strese neden olacağı (4), öğrencileri daha fazla sınav merkezli düşünmeye sevkedip, hayattan koparacağı ve yarış atına dönüştüreceği (4), öğrencileri daha erken dersane ve benzeri kuruluşlara yönlendireceği (2), 8. sınıf konularının bir yönüyle önceki sınıflarda yer alan konuları da kapsadığı (3) hususlarının etkili olduğu görülmektedir.

Mevcut uygulamayı önceki sınav uygulamalarına göre öğrencilerdeki stres ve kaygıyı azalttığı için olumlu bulan bir katılımcı şunları ifade etmiştir: *“Ya bizim amacımız zaten öğrenci kaygısını azaltmak zaten ... dolayısıyla sınavı aşağıya doğru koyduğumuz zaman kaygılar artıyor, çocuklar çok fazla yarış atı gibi koşturulmaya başlıyor ... o yüzden çok sıcak bakmam 5, 6, 7’de TEOG sınavı olmasına. Hiç sınav olmasa çok güzel olur ama maalesef genç nüfusumuz çok fazla olduğu için mutlaka bir eleme yapılması gerekiyor haliyle, sadece 8’de olması daha iyi diye düşünüyorum”* (MA, E, İ, YL, İHO, 17).

TEOG sorularının alt sınıflardaki konuları da bir yönüyle kapsadığını ifade eden bir katılımcı ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Zaten sekizinci sınıfta sorulan sorular beşte, altı’da, yedi’de aslında tekrarlanan şeyler. Dolayısıyla sekizinci sınıfa kadar gelen öğrenci pek çok aşamadan geçiyor. Dolayısıyla soru sadece sekizinci sınıftan tam çıkmamış oluyor.”* (HT, K, DKAB, L, İHO, 6).

8. sınıf öncesindeki konulardan soru sorulmamasının, öğrencileri sınava hazırlık ve hayattan kopmama noktasında daha olumlu etkilediğini belirten bir katılımcı *“... öğrencilerin yakın zamanda öğrendikleri konulardan sınav olmaları TEOG’un olumlu bir yönüdür. Birkaç yıl önceki konuları sınavda sormak, öğrencilerin daha uzun süre sınava hazırlık yapması ve hayattan kopması anlamına gelecektir. Bu da eğitim-öğretimin hedefinden uzaklaşmak demektir”* (NB, E, DKAB, YL, GO, 10).

Katılımcılardan bazıları ise (10), sınavın bu şekliyle bazı sorunlara neden olduğunu belirtmiş, özellikle 8. Sınıf öncesindeki sınıf konularından soru sorulmamasının dersin önemini azalttığını (4), sadece 8. Sınıftan soru sorulduğunda sınav kapsamı ve konu dağılımı ile ilgili sorunların ortaya çıktığını (2), bu nedenle önceki sınıf konularından da soru sorulmasının daha iyi olacağını (7) dile getirmişlerdir. Bir katılımcı ise, sınava aslında tamamen karşı olduğunu, ancak eğer sınav tamamen kaldırılmayacaksa her sınıf düzeyinde yapılmasının öğrencileri sınava alıştıracağını ifade etmiştir.

DKAB dersinde bütünlüğün sağlanması için alt sınıflardan da sorular sorulması gerektiğini düşünen bir katılımcı şunları belirtmiştir: *“Doğru olduğunu düşünmüyorum. Çünkü her şeyde bir bağlayıcılık var. Özellikle bizim konularda bir bütünlük olabiliyor ... Bu açıdan değerlendirdiğimizde her şeyi algılama noktasında bir bütünlük olursa daha iyi olabilir. Yani diğer sınıflardan da sorular olmalı”* (ÖA, K, İ, YL, İHO, 10).

Sadece 8. sınıftan soru sorulmasının diğer sınıflarda dersin önemini azalttığına ve sekizinci sınıf müfredatı içerisindeki soru dağılımının da sorunlu olduğuna işaret eden bir diğer katılımcı; *“Sadece sekizinci sınıftan soruların sorulması kapsam geçerliği açısından düşündüğümüzde basit kalıyor. Önceki yılları önemsiz kılıyor gibi oluyor. Beşinci değilse bile altı’dan itibaren sorular eklenebilir. Genel olarak*

baktığımızda Din kültürü için kapsam çok dar. İlk sınavda bile sadece iki üniteden soru çıkıyor. Bu da az. Bu şekilde soru da çıkmaz. Soru arttırılsın diyorum ama, ne kadar sorabilirsin ki? Son sınavlarda ilk dönemden de sorabildiği için soru sayısı artıyor tabi” (AT, E, DKAB, L, GO, 4) derken, bir başka katılımcı kapsamla ilgili benzer bir probleme şu şekilde değinmiştir: *“Konu dağılımı üzerinden bir eleştiri yapabiliriz. Mesela; geçtiğimiz TEOG’da bir üniteden altı tane, bir başka üniteden 1 tane soru vardı. Konu dağılımı açısından eşit bir dağılım olursa daha iyi olacağı kanaatindeyim. Mesela; altıncı ünite TEOG kapsamı dışında bırakıldı. Olsa daha iyi olabilirdi. Belki öğrenci açısından konunun çoğalmaması açısından daha iyi olmuştur”* (İA, E, İ, L, GO, 8).

TEOG sınav kapsamı ile ilgili katılımcıların değerlendirmeleri ışığında soruların sadece 8. sınıf konularından sorulmasının özellikle öğrencileri sınava hazırlık süreçlerinde daha az zorladığı, yarış atı gibi koşturmadığı ve stresi azalttığı, dersane gibi okul dışı kuruluşlara daha az yönlendirdiği gibi boyutlarda olumlu etkilediği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte sadece 8. sınıf düzeyinde soru sorulmasının önceki sınıflarda dersin önemini azaltma, soruların kapsam ve dağılımı konusunda dengesizlik oluşturma gibi boyutlarda bazı sorunlara neden olduğuna vurgu yapılmıştır.

2.6. TEOG DKAB Sorularının Yapısı

Katılımcı öğretmenlerin TEOG sınavlarındaki DKAB soruları ile ilgili düşüncelerini öğrenmek amacıyla “sınav sorularının yapısını nasıl buldukları” sorulmuştur. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (24), soruları kolay bulduklarını belirtmiştir. Soruların kolay olduğunu ifade eden öğretmenler, özellikle soruların yoruma dayalı olmasından dolayı ayırt edicilik özelliklerinin düşük olduğunu, bilen ile bilmeyen öğrenciyi yeterince ölçmediğini, bu sebeple bilgi ağırlıklı ve öğrenci başarısını ayırt edici zor soruların sayısının arttırılmasının daha faydalı olacağını dile getirmişlerdir. Bu bağlamda bir katılımcı; *“Ben soruların genel olarak kolay olduklarına inanıyorum ... Daha çok basit ve yoruma dayalı sorular gördüm. Zekat, hac konularında daha çok bilgi soruları sorulabilir ... Seksenlere çıktı yanılmıyorsa ortalamalar. Diğer derslere göre çok yüksek. Bu dönemki soruları beğenmedim. Ama bilgi biraz daha arttırılabilir. Soruları beğenmememin asıl nedeni, aslında güzel sorular da var ama, çeldiriciler çok basit, soru kalitesi, ayırt edici sorular sorulabilir, o konuda. Bilen ile bilmeyen ayırt edilemiyor”* (AT, E, DKAB, L, GO, 4) hususlarına işaret etmiştir.

Bazı katılımcılar TEOG DKAB sorularının kolay olmasının öğrencilerin derse karşı ilgisini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Buna değinen bir katılımcı şunları dile getirmiştir: *“... Bu seneki sorular çok basit kalmış. Tabi ki zor soru sormak değil bizim niyetimiz ama biraz daha kazanımları ölçmeye yönelik, daha seçici sorular olursa çünkü çok basit olması çocukların derse bakış açısında ne yapıyor? Olumsuz etkiliyor bence. Biraz daha soruları zorlaştırmak değil de daha çok kazanım ölçmeye yönelik tarzda olursa daha güzel olur”* (NC, K, İ, L, GO, 10). Bir başka katılımcı ise soruların kolay olmasının öğrencilere dersi sevdirmeye katkı sağladığını belirtmiş ve *“Genel fasiküllü soruların kolay olması, çocukların din kültüründen güzel neticeler alması dolayısıyla din dersini sevmesine dönük bir yönü olduğunu söyleyebiliriz”* (MK, E, İ, YL, İHO, 6) demiştir.

Bununla birlikte bazı katılımcılar (6), bilgi ve yorum becerisini birlikte değerlendirdiği ve dikkat gerektirdiği için soruları başarılı bulduklarını dile getirmiştir. Bu konuda katılımcılardan birisi şu hususlara işaret etmiştir: *“Tabi bu sene ben hep sekizlere girmekteyim. TEOG nedeni ile sekizleri tercih ediyorum. Son üç yılın sorularına baktık, onları taradık. Hatta buna mazaret sınavları da dâhil.*

Gayet güzel sorular var. Ahlaki eğitime önem veren, ahlaki boyutta sorular var. Ayet ve hadislerden sorular zenginleştirilmiş. Bu çok iyi mesela, tamamen öğretime ve uygulamaya yönelik sorular...” (İA, E, İ, L, GO, 8).

Soruların yapısı ile ilgili öğretmenlerin değerlendirmeleri doğrultusunda soruların kolay olduğu, yoruma dayalı olup bilgiyi yeterince ölçemediği ve bunun ayırt edicilik açısından sorun oluşturduğu söylenebilir. Bu kapsamda öğretmenlerin bilgi ağırlıklı ve ayırt edici soru sayılarının artırılmasını önerdikleri anlaşılmaktadır.

2.7. TEOG Sınavının SBS’ye Göre Avantajları-Dezavantajları

Katılımcılara, SBS ile mukayese ettiklerinde TEOG sınavının avantaj ve dezavantajları hakkında neler düşündükleri sorulmuş, TEOG’un özellikle uygulama biçimi yönüyle daha avantajlı bir sınav olduğuna dair çeşitli boyutlara işaret edilmiştir. TEOG sınavının avantajları bağlamında, sınavın yılda iki dönem halinde yapılması ve mazaret sınavlarının olması (7), öğrencilerdeki sınav stres ve kaygısını daha aza indirmesi (7), SBS’ye göre daha fazla soru çıkması nedeniyle DKAB dersinin daha ciddiye alınması (5), TEOG sınavının öğrencinin kendi okulunda yapılması (4), Sınavların iki güne yayılması ve sınav aralarında tenefüs olması (2), öğrencilerin dersanelere gitme ihtiyacını azaltması, öğrencileri SBS’ye göre daha az yarış ve rekabet ortamına sokması, TEOG sorularının ezbere değil, yoruma dayalı olması, yanlış cevapların doğru cevapları götürmemesi, sadece 8. sınıf konularından sorular sorulması gibi boyutlar dile getirilmiştir.

TEOG sınavının öğrenciler için sağladığı avantajlara işaret eden bir katılımcı, *“Avantajları iki sınav olması. Artı yorum ağırlıklı olduğu için öğrencinin böyle ezbere, ekstra bilgiye fazla ihtiyacı olmuyor ... öğrenci kendisini çok da değersiz, başarısız bulmuyor ... 8-9 yanlış yapan öğrenci de kendini başarılı görüyor. Bu, SBS’den daha olumlu bence. Yanlışın doğruları götürmemesi yine sınavın olumlu yönü. Artı işi böyle bir yarışa dökmemesi açısından da başarılı bence. SBS’ye göre çok daha başarılı”* (EK, E, İHL, DR, GO, 10) derken, bir başka katılımcı *“... SBS de tek sınav vardı. Farklı nedenlerle, hasta olması, kaza olması, uyuya kalması gibi öğrenci sınava katılamasa veya sınavda istediği gibi olmasa gibi durumlar TEOG’da yok. Bu açıdan olumlu. Yılda iki kez yapılması, iki güne yayılması, 6 oturumda gerçekleştirilmesi de olumlu. Sınav stresini de azaltıyor ...”* (İA, E, İ, L, GO, 8) demiştir.

Bazı katılımcılar, TEOG sınav uygulamasında öğrencilerin sene sonuna doğru motivasyonlarının düştüğünü ve iki kez sınav stresi yaşadıklarını dile getirerek dezavantajlarına işaret etmiş, bu bağlamda SBS uygulamasının bazı yönlerinin TEOG’a göre avantajları olduğuna vurgu yapmıştır. SBS’de öğrencilerin sene sonuna kadar motivasyonlarının diri kalması, SBS’nin her yılın sonunda yapılması nedeniyle 6 ve 7. sınıflarda da derse karşı tutumun azalmaması, SBS’de DKAB sorusunun az olması nedeniyle öğrencilere kolaylık sağlaması, SBS’nin senede sadece bir kere sınav stresi yaşatması gibi hususlar bunlar arasında zikredilebilir. Bazı katılımcılar (5) SBS hakkında fikir yürütecek ve karşılaştırma yapabilecek kadar bilgiye sahip olmadıklarını ifade ederken, bir katılımcı iki sınav arasında herhangi bir fark olmadığını belirtmiştir.

SBS’nin olumlu taraflarına işaret eden bir katılımcı *“...senenin başında başlayan bu dikkat, arzu ve istek senenin sonunda azalmış oluyor ama SBS’ye baktığımızda bu istek sonuna doğru zirveye çıkmış olabiliyor...”* (HT, K, DKAB, L, İHO, 6), bir başka katılımcı *“...sınav stresi SBS’de bir kez yaşanırken, TEOG’da daha fazla olması olarak düşünülebilir”* (İA, E, İ, L, GO, 8) demiştir.

Bu bilgiler ışığında DKAB öğretmenlerinin çoğunluğunun TEOG sınavını birçok açıdan SBS'ye göre daha avantajlı bir sınav olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

3. Öğretmenlerin TEOG DKAB Sınavına Yönelik Öğrenci Algı ve Tutumları Hakkındaki Görüşleri

Bu bölümde, TEOG sınavına DKAB derslerinin de dahil edilmesi sonrasında öğrencilerin derse ve öğretmenlere yönelik algı ve tutumlarında ne tür değişimlerin gerçekleştiği, ayrıca öğrencilerin TEOG sınavına hazırlık mahiyetinde ne tür uygulamalara başvurdıkları değerlendirilmektedir.

3.1. DKAB'ın TEOG Sınavına Dahil Edilmesi Sonrası Öğrenci Algı ve Tutumları

TEOG ile birlikte DKAB dersinin sınav odaklı olmasının öğrencilerin konulara ilgi ve tutumlarında ne tür bir etki oluşturduğuna yönelik değerlendirmelerine bakıldığında öğretmenlerin çoğu (28), TEOG sonrasında öğrencilerin derse sınav odaklı düşünmeye başlamaları nedeniyle ilgilerinin arttığını, sınav sonrasında ise öğrencilerin konulara ilgilerinin azaldığını belirtmiştir. Bazı katılımcılar (4), derse ve konulara ilginin sürekliliğini öğretmen faktörü ile açıklarken, bir katılımcı öğrencinin ailesinden aldığı dini bilgiye bağlamıştır. Katılımcılardan bir kısmı (3) ise sınav sorularının kolay olmasından dolayı öğrencilerin konulara yeterince ilgi göstermediğini belirtmişlerdir. Bir katılımcı da sınav haricindeki konulara ilgide bir değişiklik olmadığını dile getirmiştir.

Sınav öncesi ve sonrasındaki öğrenci tutumlarına işaret eden bir katılımcı şunları dile getirmiştir: *"Bu sınavla birlikte öğrenciler sınav konularına daha fazla ilgi duydular. Sınav konusu değilse ilgi azalmakta. Mesela; son sınıf, son konu dinler var ama öğrencinin dinlemesi mümkün değil, zaten okula gelmiyor. Nasıl olsa sınavda çıkmayacak!"* (FK, K, DKAB, YL, GO, 3). Başka bir katılımcı ise benzer bir şekilde; *"Öğrencilerin anlamadıkları konuların sınavda çıkabileceği ihtimaline karşın tekrar anlatılması konusunda talepte bulunduklarını gözlemledim. Tüm öğrenciler için olmasa da sınavı önemseyen öğrencilerin bilgiyi öğrenme anlamında daha ilgili olduklarını gözlemledim. Sınav konularını önemseyen öğrencilerde diğer konu ve etkinliklerde özel bir ilgi gösterdiklerini gözlemlemedim"* demiştir.

Sınav sorularının kolaylığını dersle ilişkilendiren bir katılımcı ise şu hususa vurgu yapmıştır: *"Soruların kolay çıkması öğrencileri ders dinlemekten uzaklaştırıyor. Hatta dersten sıkıldığı bile oluyor öğrencilerin. Nedeni ise, anlatılan konuların sadece testte işine yarayacağını düşünüyor olmasıdır. DKAB dersine sadece test mantığıyla bakıldığı için bu derse vakit ayırmaktansa matematik, fen gibi derslere zaman ayırmayı tercih ediyorlar. Bunun çözümü DKAB'ı TEOG'dan çıkarmak olmamalı. Başka çözüm yolu bulmak gerekir"* (VA, E, DKAB, YL, GO, 5). Öğrencilerin derse yönelik tutumlarında öğretmen faktörüne değinen bir başka katılımcı da şunları dile getirmiştir: *"Tabi ki öğretmenle alakalı biraz da. İyi okullarda öğrenciler özellikle buna özen gösteriyorlar. Yani, soru çözme, gelip sorma; hocam bu sorunun cevabı ne? Hiç olmayan şeylerdi bunlar, artık sık sık oluyor ..."* (MA, E, İ, YL, İHO, 17).

Öğretmenlerin bu konudaki düşünceleri, öğrencilerin TEOG'la birlikte sınavda çıkan DKAB konularına ilgilerinin arttığını, sınav dışındaki konulara ise azaldığını göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin derse ve konulara yönelik algı ve tutumlarında öğretmen faktörünün etkisine işaret eden katılımcıların değerlendirmeleri de dikkat çekicidir. Dersin amaçlarının gerçekleşebilmesi

hususunda öğretmen faktörü önemli olmakla birlikte TEOG DKAB sınavı kapsamında ortaya çıkan sorunları çözme noktasında tek başına yeterli olma ihtimali zayıf gözükmektedir.

3.2. Farklı Sınıflar Düzeyinde Öğrencilerin DKAB Dersine Yönelik Tutumları

Öğretmenlere, TEOG sınavı nedeniyle 5. 6. ve 7. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencilerinin derse yönelik algı ve tutumları arasında ne tür bir farklılık olduğuna dair düşünceleri sorulmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğu sınıf düzeylerine göre öğrencilerin derse yönelik algı ve tutumlarında farklılıklar oluştuğunu belirtmiştir. Bu kapsamda özellikle 8. sınıf öğrencilerinde derse yönelik daha çok sınav ve soru çözme odaklı bir ilgi olduğu (15) dile getirilirken, 5., 6. ve 7. sınıflarda gerek yaş ve gelişim özellikleri itibarıyla dini konulara olan ilgiden, gerekse bu sınıflarda TEOG benzeri bir sınav olmamasından kaynaklı olarak dersin amaçlarına daha uygun bir tutum ve ilgi olduğu (11) belirtilmiştir. Bazı katılımcılar, 5., 6. ve 7. sınıfların 8. Sınıflara göre DKAB dersini daha az ciddiye aldıklarını ve bunda öğretmen faktörünün de etkili olduğunu belirtirken, bir katılımcı 5., 6. ve 7. sınıfların üst sınıflardaki öğrencilerden görerek sınavda katkı sağlayabileceği düşüncesiyle dersi daha fazla ciddiye aldıklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin gelişim özellikleri ve öğretmenden kaynaklanan faktörler dışında TEOG sınavının sınıf düzeylerine göre bir farklılık oluşturmadığı (4) da bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

8. sınıf öğrencilerinin DKAB dersine yönelik ilgi ve tutumunu değerlendiren bir katılımcı; “8. sınıfta daha çok dersi, sınavı geçmek için çalışıyor öğrenci. Anlatılan yardımlaşma konusunda üstünde bir sorumluluk hissetmiyor mesela” (VA, E, DKAB, YL, GO, 5) derken, bir diğer katılımcı 5., 6. ve 7. sınıflardaki derse yönelik ilgiyi şu şekilde ifade etmiştir: “5, 6, ve 7’lerde soru odaklı ders işle-miyorsunuz, daha fazla örnek olay üzerinden gidiyorsunuz.. Fakat 8.sınıfta sadece soru bazlı gittiğiniz için sadece soru cevap şeklinde ...”. TEOG sınavının sınıf düzeylerine göre öğrencilerde oluşturduğu değişime işaret eden bir diğer katılımcı ise “Yani 5, 6, 7 ve 8. sınıftaki çocuklar din kültürü dersinden zevk alıyor. Seviyorsa, hoşuna gidecek şekilde anlatmaya başlıyorsa hani bunu not kaygısıyla yapmıyor. Kendi isteğiyle, hevesiyle katılıyor. İlgisi olmayan zaten ilgilenmiyor. Ama 8. sınıfta bu tamamen mad-deci oluyor ...” (KÇ, K, DKAB, YL, GO, 8) demiştir.

TEOG sınavının sınıf düzeylerine göre nasıl farklılık oluşturduğuna dair başka bir katılımcı ise şunları belirtmiştir: “Sınav gerçeği 8. sınıfların tutumunu değiştiriyor. 7’leri ayrı bir yere koyayım. 5 ve 6’larda din dersini daha kolay sevebiliyorlar. 7’ler bir ara tür. Onlar başlarına gelecek olanın farkında değiller, büyüdüklerini zannediyorlar ...” (MY, E, İHL, YL, GO, 12). Bir diğer katılımcı ise sınıf düzeylerine göre öğrencilerin DKAB dersine yönelik algı ve tutumlarında TEOG sınavından ziyade öğrencilerin gelişim özelliklerinin ve ilgilerinin etkili olduğunu şöyle ifade etmiştir: “TEOG sınavının çok bariz anlamda yani bu gruplar arasında fark oluşturduğunu ben çok düşünmüyorum. Mesela; 6. sınıfların yaşlarının gereği ya da derse ilgi ve tutumlarının gereği daha rahat ders işleyebili-yorum ... 7. sınıflar biraz ara dönem geçiriyorlar” (HK, K, DKAB, L, GO, 6).

Öğretmenlerin bu konudaki düşünceleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde TEOG sınav uygulamasından sonra sınıf düzeyleri bağlamında DKAB dersine yönelik algı ve tutumlarda bazı değişimler olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin özellikle 8. sınıftaki öğrencilerin diğer sınıflara göre DKAB dersine daha fazla sınav merkezli bir ders olarak yaklaştıklarına dair değerlendirmeleri

ile daha alt sınıflarda dersin amaç ve kazanımlarına uygun, herhangi bir sınav kaygısı olmadan ders işlenebildiğine dair tespitler bu değişimdeki en dikkat çekici boyutu oluşturmaktadır.

3.3. TEOG Sınavı ve DKAB Dersinin Öğrenciler Üzerindeki Manevi Etkisi

Katılımcı öğretmenlere “Sizce TEOG sınavı DKAB dersinin öğrenciler üzerindeki manevi etkisini nasıl etkiliyor?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin yarısından fazlası (17), TEOG sınavının öğrencilerde özellikle sınav odaklı bir bakış açısı oluşturduğunu ve dersin duyuşsal hedeflerinin gerçekleşmesine olumsuz etki ettiğini vurgulamıştır. Bazı katılımcılar (5), TEOG sınavının DKAB dersinin öğrenciler üzerindeki manevi etkisinde bir farklılık oluşturmadığını belirtirken, bazı katılımcılar (2) kısmen etkisinin olabileceğini dile getirmiştir. İki katılımcı, TEOG DKAB sınavının manevi açıdan ziyade öğrencileri dini bilgileri öğrenmeye sevk etmesi boyutuyla olumlu etkisi olduğunu belirtirken, bir katılımcı hem bilgi hem de manevi anlamda olumlu etkisi olduğunu ifade etmiştir. Bir başka katılımcı ise DKAB dersinin manevi etkisi konusunda öğretmen faktörünün belirleyici olduğunu söylemiştir.

TEOG DKAB sınavının dersin manevi etkisine olumsuz olarak yansıdığını bir katılımcı şöyle ifade etmiştir: “... Öğrencilerde sınav kaygısı olmadan işlenen bir DKAB dersi ile ‘konu kaçırmayalım’, ‘öğrenmediğimiz bir bilgi kalmasın’ anlayışı ile işlenen bir DKAB dersi arasında tutum kazandırma, anlayış kazandırma, duyuşsal bağ kurma, anlamlandırma açısından büyük bir fark ortaya çıkmıştır. Bu anlamda TEOG sınavının DKAB dersine olumsuz bir etkisi olduğunu düşünüyorum” (NB, E, DKAB, YL, GO, 10). Bir başka katılımcı da benzer bir noktaya vurgu yaparak; “Yani, açıkçası din duyuşsal bir alana hitap ediyor. Bizde ders anlatırken böyle gerçekten çocukları etkileyecek şekilde işte, örnekler vererek anlatmak istiyoruz ama işin içine sınav girdiği zaman daha çok soru taktikleri, nerden eledebiliriz, nasıl yapabiliriz, işte nerden ne çıkarabiliriz. Birazcık bu, dinin etkisini azaltıyor” (EY, K, DKAB, L, GO, 2) demiştir.

Dersin amacının gerçekleşmesine olumsuz etki ettiğine dair bir diğer katılımcı ise şu cümlelerle değinmiştir: “... Dersin amacı noktasında bu durumun olumsuz olduğunu düşünüyorum. Dersimiz amacını kaybetti. Matematikte soru sorulur, cevaplar altına yazılır. Din dersi de buna dönüyor. Hoca soru dağıtsın, test dağıtsın, öbür yayından da getirsin, aman zaman kaybetmeyelim, aman soruları doğru yapalım algısı oluştu. Maneviyattan çıktı olay. Tamamen materyalist düzeyde, kapitalist bir çarkın içerisinde özellikle din dersine yönelik de ciddi materyaller türedi ...” (MÖ, K, DKAB, L, GO, 4). DKAB dersinin TEOG sınavına dahil edilmesinin dersin manevi etkisine kısmen etki ettiğini düşünen bir katılımcı; “Bana kalırsa DKAB dersinin TEOG sınavının içeriğine dâhil edilmesi dersin öğrenciler üzerindeki manevi etkisini tamamen olmasa da belli ölçüde azaltmaktadır. Çünkü artık derse gösterilen ilgi ve ayrılan zaman onlara dünyevi manada çıkar sağlar hale gelmiştir” (SD, K, İ, DR, GO, 6) ifadelerini kullanmıştır.

TEOG sınavında DKAB dersinden soru sorulmasının olumlu ya da olumsuz bir etkisinin olmadığını belirten bir katılımcı; “Olumlu ya da olumsuz bir etkisi yok. Yani onu sadece not için yapana bir manevi katkısı olacağını düşünmüyorum. İçinde bulunduğu yaş tam ergenlik yaşı ... ama zararı da olmaz, bilgi olarak bir kenarda durur ve bir gün onu bir şekilde açığa çıkarıp kullanabileceğini düşünüyorum” (GA, K, İ, O, 15) derken, bir başka katılımcı TEOG sınavının DKAB dersine hem bilgi hem de manevi anlamda katkı sağladığını belirtmiş ve şunları söylemiştir: manevi etkisinin

arttığını bilgi ile maneviyatı ilişkilendirerek savunmaktadır: “... TEOG sınavının olması bilgiyi arttırdı, bilgiyle beraber maneviyatı da arttırdı, yani paralel durumlar. İstedığımız kalitede olmasa da artacaktır mutlaka. Ama eskiden hiç yoktu yani. Maneviyat zaten azdı. Şimdi hani bildikçe insan biraz vicdani sorumluluğu artar, yapma ihtiyacı hisseder. Çocukların öğrenmek zorunda olması bu bağlamda güzel” (MA, E, İ, YL, İHO, 17).

Bir diğer katılımcı ise dersin manevi etkisini öğretmenle ilişkilendirmiş ve şunları belirtmiştir: “... hani işte dersi manevi havasından çıkarıp sadece sınavda başarıya endekslenebilir ama dediğim gibi burada öğretmen etkisi çok önemli. Bunu öğretmen kontrol edecek ... sınav olmasa da diyelim ki öğretmen eğer derse manevi bir hava katmıyorsa sınav olmadan da bu olumsuzluğu yansıtabilir” (EK, E, İHL, L, 12).

3.4. TEOG Sınavı ve Öğrencilerin DKAB Öğretmenlerine Yönelik Algı ve Tutumları

TEOG sınavına DKAB derslerinin dahil edilmesinden sonra öğrencilerin ders öğretmenine karşı algı ve tutumlarında ne tür değişiklikler olduğu konusunda öğretmenlerin yarıya yakını (14), özellikle sınavda çıkabilecek sorular ve bunların çözümü gibi daha çok sınav merkezli konularda öğrencilerin daha fazla ilgi gösterdiklerini (9), öğrencilerin daha iyi not alabilmek kaygısıyla kendilerine daha ilgili davrandıklarını (2) belirtmişlerdir. Bu bağlamda bir katılımcı öğrencilerde kendisine yönelik değişimi şu şekilde ifade etmiştir: “... tabi bir ağırlık katıyor öğretmene. Denemedi sonra gelip soru soruyorlar, cevap kağıdını cevaplatmak istiyorlar ... ciddi bir algı oldu öğretmene karşı. Bize de sorumluluk yüklendi ...” (CK,K,İ,L,GO,10). Bir başka katılımcı ise; “Bu durumu seçmeli din derslerinde hissediyoruz. 8’lerde Hz. Muhammed’in hayatı ve Kuran-ı Kerim dersleri var ama sınıf aynı sınıf, ben aynı ben ama iki ders arasında uçurum söz konusu. Seçmeli ders olması, sınavda çıkmıyor olması bu durumu çok etkiliyor. Pragmatist bir anlayış söz konusu diyebiliriz” (FK, K, DKAB, YL, GO, 3) diyerek sınavdan soru çıkma durumuna göre derse ve öğretmene karşı algı ve tutuma işaret etmiştir.

Öğrencilerin not kaygısıyla kendilerine daha fazla ilgi göstermeye başladığına işaret eden bir katılımcı; “Tutumu etkiliyor. Yani, öğretmen not demek. Çocuk da biraz not için, yani buradan not koparma derdinde ise siz de o kadar önemli oluyorsunuz” (GA, K, İ, GO, 15) ifadelerini kullanırken, öğrencinin öğretmene bakışını bir başka katılımcı şu sözlerle dile getirmiştir: “Olumsuz bir algı. 8. sınıf öğrencileri sadece sınav kazandıran bir eleman olarak görmeye başladı. Bu da onlar üzerindeki otoriteyi kırıyor” (YE, E, İHL, YL, GO, 9).

DKAB öğretmenlerine yönelik algı ve tutumlarda bir değişiklik olmadığını belirten katılımcılar (9), bu konuda özellikle öğretmen faktörünün etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuya işaret eden bir katılımcı şunları dile getirmiştir: “Sınav öğretmene tutumu değiştiremez. Bir öğretmenin önemsenmesi çocuklara karşı tavrıyla, dersini önemsemesiyle alakalıdır. Sınavın etkisi yoktur bu konuda” (MÖ, K, DKAB, L, GO, 4).

Sınavla birlikte öğrencinin öğretmene karşı tutumunda bir değişimin meydana geldiğini düşünen katılımcı öğretmenler sınav merkezli ve soru çözmeye odaklı, ayrıca not kaygısı gibi nedenler ile bu durumu açıklamaktadırlar. Bir tutum değişikliği olmadığını düşünen katılımcılar ise bunu öğretmen faktörü ile ilişkilendirmektedir.

3.5. TEOG Sınavı ve Öğrencilerin Ders Devamlılığına Etkisi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (18), TEOG sınavının öğrencilerin derse devamlılığına olumlu anlamda etki ettiğini düşünmektedirler. TEOG sınavının öğrencilerde derse karşı daha fazla ciddiyet oluşturduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencinin rapor alsa da DKAB dersi için okula gelmesi bir katılımcı tarafından şu şekilde anlatılmıştır: *“Etkiledi. Benim dersime girmeyip rapor alan bir öğrencim bile sadece benim dersime geliyordu”* (MO, E, İ, L, GO, 21). Başka bir katılımcı ise bu konuda *“Var tabi. Ders kaçırmak istemiyorlar. Öğrencileri okula çok bağladı”* (MY, E, İ, YL, GO, 12) ifadelerini kullanmıştır. Aileden din eğitimi almayan öğrencilerin devamsızlığa daha fazla dikkat ettikleri bir katılımcı tarafından şöyle belirtilmiştir: *“Kesinlikle oluyor yani şimdi aileden temel din bilgisi almış bir öğrencide çok fazla sıkıntı olmasa bile bunu hiç öğrenmemiş olan öğrenci mecburen bu dersi takip etmek zorunda başarılı olmak için”* (GA, K, İ, L, GO, 15).

Katılımcıların bazıları (4), TEOG sınavına kadar öğrencilerin derslere devam ettiklerine, sınav sonrasında ise okula gelmediklerine işaret etmiştir. Bu durumu bir katılımcı şöyle ifade etmiştir: *“...hemen hemen 8. sınıflar yüzde 90 okula gelir, TEOG'dan sonra gelmezler. Gelenler de ders işlemek istemez”* (CG, E, İ, YL, GO, 9). Derse devam etme konusunun öğrenciye göre değiştiğine değinen bazı katılımcılar ise (3), bunda öğrencilerin akademik hedeflerinin, öğrenci-veli ilişkisi ile öğretmen-öğrenci ilişkisinin belirleyici olduğunu belirtmişlerdir. Bu duruma bir katılımcı; *“Öğrenciye göre değişiyor ... çalışkan olan öğrenciler TEOG öncesinde de derse devamlılık göstermekteydiler. Devamsızlık yapan öğrenciler ise zaten TEOG sınavlarının uygulanmasından sonra da bu durumlarında önemli bir düzelme göstermediler. Bu anlamda TEOG sınavlarının derse devamlılığa kısıtlı bir katkısının olduğunu söyleyebilirim”* (SD, K, İ, D, GO, 6) şeklinde değinirken, bir başka katılımcı şunları dile getirmiştir: *“... Ders devamlılığına öğrenci-veli ilişkileri, öğretmen-öğrenci ilişkileri gibi etkenlerin daha fazla etki ettiğini düşünüyorum”* (NB, E, DKAB, GO, YL, 10).

Bu bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin TEOG sınavının öğrencinin derse devam etme durumlarına olumlu anlamda etki ettiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte derse devam etme konusunda, TEOG sınavından bağımsız olarak öğrencinin akademik hedefleri, öğrenci, veli, öğretmen ve bunlar arasındaki ilişki gibi faktörlerin de etkili olduğu dile getirilmiştir.

4. Öğrencilerin TEOG Sınavlarına Hazırlanma Süreçlerine İlişkin Öğretmenlerin Düşünceleri

Bu kısımda, okullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarının verimliliği, öğrencilerin TEOG sınavlarına hazırlanmak için özel kurs, ders veya dershanelere yönelme durumları, ders kitabı dışındaki kaynaklar, il, ilçe ve okul bazında yapılan deneme sınavları ve kazanım testleri ile ilgili öğretmenlerin değerlendirmelerine yer verilmiştir.

4.1. TEOG sınavı ve Okullardaki Destekleme ve Yetiştirme Kursları

Destekleme ve yetiştirme kursları (DYK), resmi ve özel örgün eğitim kurumları ile yaygın eğitim kurumlarında öğrenim gören istekli öğrenci ve kursiyerleri destekleme ve yetiştirme amacıyla resmi örgün ve yaygın eğitim kurumlarında açılan kurslardır (MEB, 2016). Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlere okullarda öğrenciler için gerçekleştirilen TEOG destekleme ve yetiştirme

kurslarının verimliliği hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Katılımcıların çoğu (18), genel olarak düzenlenen kursları verimli bulduklarını belirtmekle birlikte DKAB dersi dışındaki Fen, Matematik, İngilizce gibi derslere yönelik kursları öğrencilerin daha fazla tercih ettiklerini, bunda DKAB sınav sorularının kolay olmasının etkisinin olduğunu dile getirmiştir. Nitekim bazı katılımcılar (6) kendi okullarında DKAB ile ilgili destekleme kurslarının açılmadığını söylemiştir. Bazı öğretmenler (2) destekleme kurslarının özellikle dershaneye gitme imkanı bulamayan öğrenciler için çok önemli bir hizmet olduğunu belirtirken, bir öğretmen kursların ücretsiz olması nedeniyle öğrencilerin yeterli düzeyde kıymetini takdir etmediklerini vurgulamıştır. Bazı öğretmenler (3), kursların verimliliğinde öğrenci faktörüne işaret ederek, öğrenciden öğrenciye farklılıklar olabildiğini dile getirmiştir. Bazı katılımcılar (3), kursların verimliliği ile ilgili yorum yapmazken, bazıları ise (3), dersteki konuların kurslarda da tekrar edilmesinin ve öğrencileri sıkıttığını ve verimsizliğe neden olduğunu söylemiştir. Bir katılımcı ise, DKAB derslerinin yeterli olduğunu, ilave bir destekleme kursuna gerek olmadığını belirtmiştir.

Destekleme kurslarının faydalı olduğunu belirten bir katılımcı şunları dile getirmiştir: “*Biz kurs açtık. Faydası var kesinlikle. Fazladan derslere de girdik, orda da ilgilidiler. Her sınıfta birkaç tane ilgisiz var, onlar dışında güzeldi bence*” (EK, K, İHL, L, GO, 8). Destekleme ve yetiştirme kurslarında DKAB dersinin seçilmemesini bir katılımcı şu şekilde açıklamıştır: “*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde zaten öğrenci genel olarak seçmiyor. 6 saat kotaları oldukları için üç tane ders seçme kısıtlamaları var. O yüzden öğrenciye daha çok kolay geldiği için din dersinden seçmiyor ama diğer dersler açısından yetiştirme kurslarının faydalı buluyorum zaten ücretsiz olması da bir avantaj.*” (HT, K, DKB, İHO, 6). Destekleme kurslarının ücretsiz olmasına özellikle imkanı olmayan öğrenciler açısından bakan bir katılımcı; “*... genel olarak bence faydalı. Çünkü dershaneye gönderemeyen veliler var. Dershaneler kapatıldı ama günümüzde bir şekilde devam ediyor. Okulda devlet desteğiyle bedava olması fırsat eşitliği açısından önemli bence*” (MÖ, K, DKAB, L, GO, 4) demiştir.

Bir katılımcı, destekleme kurslarına gerek olmadığını ifade etmek için şunları belirtmiştir. “*... Dersi derste öğrenen bir öğrenci için yetiştirme kursunun bir şey kazandıracağını düşünmüyorum. Bu yılki soruları görünce ekstra bir çalışmaya gerek yok diyorum*” (YE, E, İHL, YL, GO, 9). Destekleme kurslarının ücretsiz olmasının öğrenci ve veli gözünde değerini düşürdüğünü ifade eden bir katılımcı da şunları söylemiştir: “*Bu aslında amacına hizmet etse gerçekten iyi, çocuklarda böyle bir bilinç yok ... TEOG destekleme kurslarının bedava olması da büyük bir sıkıntı. Ben Milli Eğitim’in yerinde olsam sembolik de olsa ücret alırdım. Çünkü bedava olan bir şey değersizdir*” (OK,E, DKAB, L, GO, 2).

Bu bilgilere göre katılımcıların çoğu okuldaki destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrenciler için verimli olduklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte DKAB dersi özelinde TEOG DKAB sorularının kolay olması nedeniyle bu kursların çok fazla tercih edilmediği ve bazı okullarda kurs açılmadığı belirtilmiştir.

4.2. TEOG Sınavı ve Öğrencilerin Dershane/Etüt Merkezi, Özel Ders veya Kurslara Yönelimleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamı, öğrencilerin TEOG sınavına hazırlanmak amacıyla dershane, özel ders veya kurslara giderek takviye almayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Bununla birlikte iki katılımcı, okullardaki destekleme kurslarının öğrencilerde dershane, özel ders

veya kurslar gibi ihtiyacı belli oranda azalttığını ifade etmişlerdir. DKAB dersi özelinde bakıldığında ise, öğretmenlerden bazıları (12), TEOG DKAB sınav sorularının kolay olması ve okullarda verilen eğitimin yeterli olması gibi nedenlerden dolayı dersane, özel ders veya kurslarda öğrencilerin DKAB dersine yönelik ilave bir eğitim almayı tercih etmediklerini, bazıları (3) ise tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bir katılımcı ise kurslara gerek olmadığını, okuldaki ders ve kursların yeterli olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerin çoğunun TEOG sınavı için alternatif eğitim imkanlarına başvurduklarını ancak bunun daha çok DKAB dışındaki dersler için olduğunu belirten bir katılımcı şunları dile getirmiştir: “Çoğu destek alıyor, dersane veya işte özel dersler alanlar da var. Okul da var zaten. ama şöyle bir şey de var: dershanede çok fazla din dersi de yok. Yani benim sorduğum öğrencilerden din dersi görüyor musunuz? Hayır. Sadece soru bankası veriyorlar bir iki tane öyle” (SY, K, DKAB, YL, GO, 7).

Bir başka katılımcı ise DKAB dersi özelinde şu değerlendirmeyi yapmıştır: “... dershanelerde din kültürü dersleri pek verilmiyor, verilse de dersin öğretmeni vermiyor. Dershaneye giden öğrenciler bu dersi bizden öğrendiklerini ifade ediyor” (MO, E, İ, L, GO, 21). Dershanede DKAB dersi ile ilgili de kurs alan öğrencilerin sıkıldıklarını ifade eden bir katılımcı ise şöyle demiştir: “Etüt merkezlerine giden öğrencilerimiz var. Orada din dersi gördüklerini de biliyorum. Yani, olumlu oluyor ders açısından ama birazcık sıkılmasına sebep açıyor. Çünkü orada aynı şeyleri görüyorlar, okulda da gelip aynı şeyleri görüyorlar. Bu sefer okuldaki dersler eğlenceye dönüyor ...” (EY, K, DKAB, L, GO, 2). Okullarda yapılan destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencilerin dershanelere yönelmelerini azattığını ifade eden bir başka katılımcı da şunları belirtmiştir: “Okuldaki destekleme kurslarından dolayı azalmış. Yani geçen yıla göre bu yıl benim gözlemlediğim %70-80 oranında kursa gitme olayı azaldı ... okullarda yapılan kursların önemi fark edildikçe daha da azalacağını düşünüyorum, yani öğrenciler tam bilmiyordu nedir, nasıldır?” (EK, E, İHL, L, 12).

Öğretmenlerin değerlendirmeleri ışığında; öğrencilerin özellikle DKAB dışındaki diğer dersler için dersane/etüt merkezi, özel ders veya kurslara büyük oranda gittikleri ancak DKAB dersi için özel hazırlık derslerine çok fazla ihtiyaç duymadıkları söylenebilir.

4.3. TEOG Sınavına Hazırlık İçin Kullanılan Kaynaklar/Materyaller

Araştırmaya katılan öğretmenlere, TEOG sınavı için ders kitabı dışında ne tür kaynaklar kullandıkları sorulmuş, öğretmenlerin tamamı ders kitabı dışında çeşitli kaynaklar kullandıklarını belirtmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu piyasadaki test kitapları, yaprak testler, fasiküller, deneme testleri gibi kaynakları kullandıklarını belirtirken, bu konuda genel olarak herhangi bir yayınevini zorunlu tutmamaya özen gösterdiklerini, öğrenci ve velilerin isteğine bıraktıklarını ifade etmiştir. Bu kaynaklar dışında Milli Eğitim Bakanlığı’nın EBA ve e-kurs platformlarını (10) kullandığını belirten öğretmenlerden bazıları (4), buna gerekçe olarak MEB’in farklı yayınlar kullanmayı yasaklamasını göstermiştir. EBA ve e-kurs dışında internet ortamında paylaşılan kaynaklar (3) ile meal ve ilmiyal (2) gibi kaynaklar kullandıklarını belirten öğretmenler de olmuştur.

Ders kitabı dışında farklı kaynaklar kullandığını, bununla birlikte öğretmenler ve velilerin eski alışkanlıkları nedeniyle bazı sorunlar olduğunu bir katılımcı şöyle dile getirmiştir: “... Piyasada

tutulmuş bazı yaprak testler, konu anlatımlı testler var. Okulun yaptığı yetmez, benim daha fazla yapmam gerekiyor diyen veliler var. Sistem rekabeti körüklüyor ve piyasada buna cevap veriyor. Öğretmenlerden de kaynaklanan sorunlar var. Onlarda ek kaynaklar istiyorlar... Çocukların çantalarına baktım 9 kilo. Halterci gibi mübarekler. TEOG bilgiyi azaltmanın yollarından biriydi. Ama toplum buna direnmiyor eski reflekslerinden dolayı. Kim kazanacak? Bana sorarsan toplum kazanacak” (MY, E, İHL, YL, GO, 12).

Çeşitli kaynaklarla birlikte EBA'yı kullandığını belirten bir katılımcı şunları söylemiştir: “Biz EBA'dan test indirdik. Ayrıca bol soru çözdüğümüz için çeşitli kaynaklardan besledik. Kaynak önermedik ... Kendi fotokopilerimizi, kendi sorularımızı çözmeyi tercih ettik. Ayrıca şu kaynaktan çalışın diye bir şey önermedik. Aile bütçesine de yük getirmemesi açısından” (EK, E, İHL, DR, GO, 10). EBA'yı tercih ettiklerini belirten bir başka katılımcı da şu hususa dikkat çekmiştir: “Milli eğitim sorularını kullanıyoruz. Ek kaynak aldırmanın yasaklandı. EBA, e-kurs var, onların yayınlarını, kazanım testlerini kullanıyoruz. Bizdeki ek kaynaklar, test kitapları varsa onları kullanıyoruz” (FK, K, DKAB, YL, GO, 3).

Öğrencileri kaynak konusunda serbest bıraktığını ise bir katılımcı şu cümlelerle aktarmıştır: “Ders kitabı dışında çocuklara özel bir kaynak söylemiyorum. Kendilerinin bir kaynak almasını söylüyorum. Çünkü ben her zaman özgür bırakma taraftarıyım öğrenciyi. Kendine en uygununu bulup alsın yoksa benim önerdiğim kaynak bana göre bir kaynak olur. Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına olmayabilir ... iki, üç tane kaynak gösteriyorum. Dilediğinizi alabilirsiniz diyorum” (OK, E, DKAB, L, GO, 2). Kullandığı kaynaklar hususunda bir başka katılımcı ise şunları belirtmiştir: “EBA'dan yararlanıyorum. Ayrıca derslerde meal, ilmiyal kullanıyoruz. Diyanet İşleri Başkanlığından getirdiğimiz kitaplar var, onlardan faydalanıyoruz” (ÖA, K, İ, YL, İHO, 10).

Buna göre DKAB öğretmenlerinin tamamı ders kitabı dışında çeşitli kaynaklar kullandıklarını belirtmişlerdir. DKAB dersinin TEOG sınavı kapsamına müstakil bir ders olarak dahil edilmesi, öğrencilerin de derse sınav merkezli önem vermeye başlaması nedeniyle alternatif kaynak kullanımının kaçınılmaz bir durum olduğu söylenebilir. Bunun DKAB dersi açısından ortaya çıkardığı avantaj ve dezavantajlar ayrıca ele alınmalıdır.

4.4. İl/İlçe ve Okul Bazlı Deneme Sınavlarının TEOG Başarısına Etkisi

Öğrencilerin TEOG sınavlarına hazırlanması bağlamında il, ilçe veya okul bazında yapılan deneme sınavlarının TEOG başarısına ne tür etkileri olduğuna yönelik olarak öğretmenlerin çoğu (19), öğrencilerin kendilerini değerlendirmesine imkan tanınması, öğrenme eksikliklerinin tespit edilmesine ve öğretmenler tarafından giderilmesine katkı sağlaması, sınav becerisi kazandırması gibi nedenlerle olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Bazı katılımcılar (4), bu tür deneme sınavlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin öğrenciye göre değiştiğini ifade ederken, bazı katılımcılar da (4), öğrencilerin çok fazla ciddiye almadıkları gibi nedenlere işaret ederek çok fazla bir katkısının olmadığını dile getirmiştir. Bazı öğretmenler deneme sınavlarının etkisi konusunda herhangi bir değerlendirmede bulunmamıştır.

Deneme sınavlarının öğrencinin kendini değerlendirmesine fırsat tanıdığına işaret eden bir katılımcı düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “Olumlu etkide bulunuyor. Çünkü öğrenci duru-

munu görüyor sınav öncesi ...” (HK, K, DKAB, L, GO, 6). Bir başka katılımcı ise öğrencileri motive etmesi ve kendi seviyesini görmesine katkı sağlaması boyutuna işaret ederek şunları dile getirmiştir. “Çocukların kendilerini görmelerini, başarılarının ya da başarısızlıklarının farkına varmalarını sağlıyor. İlçe genelinde bu tarz uygulamalar zannediyorum birinci dönem olmuştu. O zaman çocuklar daha ilçede ya da ilde kendi sıralamalarını görmeleri hatta ilçede çok daha büyük önem teşkil ediyor. Çünkü gidecekleri lise hakkında bir nevi tahmin yürütüyorlar. Bu anlamda başarı ve motive anlamında çocukları olumlu yönde etkiliyor” (NO, K, DKAB, YL, GO, 5).

Öğrencilerin bu tür deneme sınavlarını çok ciddiye almadıklarını ifade eden bir katılımcı, bu durumu şu şekilde açıklamıştır: “Öğrenci ciddiye almıyor. Bizim öğrenciler çok fazla dikkate almıyor açıkçası. Dershanede oldukları deneme sınavları biraz daha önemli oluyor ancak okul içinde yapılan sınavlara çok fazlayani girerken bile ciddiyetle girmiyorlar nedense” (GA, K, İ, L, GO, 15). Deneme sınavlarının öğrencilerde bıkkınlığa neden olduğunu ise bir katılımcı şöyle dile getirmiştir: “Bıkkınlık oluşturuyor ... özellikle ben değil bütün öğretmenler şunu söylüyor: gerçekten hedefi olan çocuklar haricindeki diğer çocuklar için büyük bir sıkıntı. Çünkü hemen kağıdı doldurayım, okumadan optiği işaretleyeyim, vereyim dışarı çıkayım. Biz kural da getirdik, dışarı çıkmayacaklar hiçbir şekilde. Dışarı çıkmayınca da sınıfta konuşma, gürültü diğer arkadaşlarını da etkiliyor. Ben deneme sınavlarının bu kadar çok yapılmasının yanlış olduğunu düşünüyorum ya da yapılacaksa isteyen öğrenciye yapılmasını” (OK, E, DKAB, L, GO, 2).

Bu değerlendirmelere göre katılımcı öğretmenler genel itibarıyla bu tür deneme sınavlarının öğrencilere ve öğretmenlere TEOG öncesi geri dönüt sağlaması ve eksikliklerin görülmesi anlamında olumlu etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğrencilerin akademik ilgisi, TEOG sınavlarını ciddiye alması ve önemsemesi, öğrencilerde bıkkınlık oluşturması gibi bazı değişkenlerin zaman zaman olumsuz etki oluşturabildiği ifade edilmiştir.

4.5. TEOG Kazanım Testlerinin Niteliği

Araştırmaya katılan öğretmenlere TEOG sınavı bağlamında Bakanlığın hazırlamış olduğu kazanım testlerini nitelik ve nicelik olarak nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Kazanım testlerini genel olarak iyi bulduklarını belirten öğretmenler (21), testlerin sayısının artırılması ve zenginleştirilmesi (6), soruların TEOG sınav soruları ile daha fazla örtüşecek şekilde hazırlanması (5), soruların çok kolay olmaması gerektiği (3) boyutlarına vurgu yapmışlardır. Kazanım testlerindeki soru yapılarını nitelik olarak yeterli görmediğini belirten öğretmenler (5), özellikle soruların çok kolay olması nedeniyle niteliğinin düşük olduğuna atıfta bulunmuşlardır. Bazı katılımcılar kazanım testlerinin niteliği konusunda görüş belirtmemiştir.

Kazanım testlerini genel olarak iyi bulmakla birlikte sayısının artırılması gerektiğine değinen bir katılımcı bunu şöyle dile getirmiştir: “İyi ama soru sayısı artmalı ... en azından iki misli daha fazla kazanım testi hazırlanmalı. öğrenciler bu testlere göre sınavda karşılaştıkları soru tipini zihinlerinde daha iyi netleştirebiliyorlar. Tabi bu öğrencileri sınava hazırlayan biz öğretmenler için de geçerli” (SD, K, İ, D, GO, 6). Kazanım testlerinin TEOG ile daha fazla örtüşmesi gerektiğine işaret eden bir diğer katılımcı da şunları dile getirmiştir: “Kazanım testlerinin bir kısmını çözdürmüştüm derimde TEOG sınavıyla kazanım derslerinin çok örtüştüğünü düşünmüyorum. Kazanım testleri biraz daha bilgi ağırlıklı. Aslında olması gerektiği gibi. Sonuçta TEOG genele hitap eden bir sınav kazanım

testlerinde de aslında öğrencinin donanımını ölçüyoruz. O yüzden birebir örtüştüğünü, çok benzer olduğunu söyleyemeyeceğim ama genel itibariyle tabiki öğrenciler açısından olumlu buluyorum” (HK, K, DKAB, L, GO, 6).

Kazanım testlerindeki soruların yeteri düzeyde iyi hazırlanmadığına işaret eden bir katılımcı özellikle soru yapısına değinerek şunları belirtmiştir: “Kazanımları ölçmeyen sorular oluyor. Sosyal bilgilerde Atatürk diye başlıyor paragrafa ve şıklarda eleterek nasıl bulunuyorsa, Türkçe’de bir ormandan bahsediyor mesela elemeyle nasıl bulunuyorsa, din kültüründe de aynı mantıkla bulunuyor. 5 veya 6 tane soru oluyor hani bilgiyi ölçebilir düzeyde. Gerisi yorumla yapılıyor. Mevlana’yı koymuş oluyor oraya Mevlana’nın sözü var ama altta yine paragraf sorusu sık eleme yöntemiyle bulunabiliyor” (MÖ, K, DKAB, L, GO, 4). Kazanım testlerindeki soruları kolay bulan bir başka katılımcı bu durumu şöyle açıklamıştır: “Ben nitelik olarak çok basit, çok alelade hazırlanmış olduğunu düşünüyorum ... ben bu soruları çocuklara dağıttığım zaman ‘ya hocam bu sorular ne? bu nasıl?’. Ben mesela bu sene çocuklara teker teker dağıtmak yerine kaliteli soruları seçtim, kestim. Çocuklara onlardan deneme sınavı olacak şekilde ama kurslarda dağıttım” (OK, E, DKAB, L, GO, 2).

Öğretmenlerin kazanım testleri ile ilgili değerlendirmelerine bakıldığında genel olarak iyi buldukları anlaşılmakla birlikte, kazanım test sayılarının artırılması, soruların çok kolay olmamaları gerektiğine yönelik önerilerde bulundukları anlaşılmaktadır.

5. TEOG Sınavının DKAB Öğretmenlerine Yönelik Yansımaları

Bu bölümde DKAB dersinin TEOG sınavlarına dahil edilmesinden sonra öğretmenler üzerinde ne tür etkileri olduğu ele alınmakta, bu kapsamda öğretmenlerin ders işleme yöntem ve tekniklerindeki değişim, veli ve okul yöneticilerinin derse ve DKAB öğretmenlerine bakışı ve beklentileri, TEOG’un zümre öğretmenleri üzerindeki etkisi, TEOG DKAB sınavındaki başarısı veya başarısızlığının öğrencilerin dindarlıkları ile ilişkilendirilip ilişkilendirilmediği gibi hususlar değerlendirilmektedir.

5.1. TEOG Sınavlarının DKAB Öğretmenlerinin Ders İşleme Yöntem ve Tekniklerine Etkisi

Katılımcı öğretmenlere DKAB dersinden TEOG sınavlarında soru sorulmasının, ders işleme yöntem ve tekniklerinde ne tür değişimlere sebep olduğu ve ne tür uygulamalar yaptıkları sorulmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu (26), TEOG sınavının ders işleme yöntem ve tekniklerine etki ettiğini, özellikle sınav odaklı ve test çözme ağırlıklı bir değişime neden olduğunu belirtmiştir. TEOG sınavının ders işleme süreçlerine hangi boyutlarda etki ettiği ile ilgili öğretmenlerin dile getirdikleri şu hususlar oldukça dikkat çekicidir: 8. sınıf düzeyinde TEOG sınavlarından sonra derslerde slayt kullanılmaması, hadis ezberletilmemesi, kitap dışına çıkılmaması, daha çok konu merkezli bir eğitim anlayışı oluşması, eskisi kadar derste etkinlik yapılmaması, ezberlemeye yönelik ders işlenmesi, tartışma ve beyin fırtınası gibi farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmaması, derslerin daha suni geçmesi, öğretmen öğrenci arasındaki paylaşımın azalması, öğretmen ve öğrenci arasında gerilimin artması, hayata yönelik soruların derste gündeme gelmemeye başlaması, öğretmen merkezli bir ders işleme sürecinin benimsenmesi, konuların derinlemesine işlenmesine imkan kalmaması, dersin esnek işlenememesi gibi. Katılımcıların çoğunluğu bu konuları gündeme

getirmesine rağmen çok azı (4) sınavla birlikte soru cevap, beyin fırtınası, tartışma, film/kısa film-den faydalanma ve tekrar yöntemlerini kullanmalarının yanı sıra sınava yönelik daha fazla materyal kullanımına da işaret etmiştir.

Bir katılımcı TEOG sınavının ders işleme sürecinde ne tür değişimler oluşturduğunu şu cümlelerle ifade etmiştir: “... öncesinde sınav stresi, konu yetiştirme kaygısı olmadan spontan bir şekilde ders işlerken şimdi daha suni dersler işliyoruz, aslında işlemek zorunda kalıyoruz. Çünkü yarış söz konusuysen bizim bir kenara çekilip farklı durumlar üzerinde durmamız söz konusu olmuyor ... Biraz öğretmenle öğrenci arasındaki paylaşımları azalttığını, birazda gerilimi arttırdığını düşünüyorum. Çünkü ister istemez öğretmen burada itici bir güç konumunda oluyor. İşte velilerin, okul yönetiminin, eğitim sisteminin öğretmenden beklentileri oluyor, öğrencinin geleceği söz konusu oluyor. Bunların hepsi bir araya geldiğinde biraz daha baskılı bir ortam oluşuyor öğretmen açısından” (HK, K, DKAB, L, GO, 6).

Bir başka katılımcı ise ders işleme açısından sınava yönelik hazırlığın arttığını; “Ders anlatma tekniklerindeki çeşitlilik azalmakla birlikte sınava dönük hazırlıkla ilgili yaprak test, test konu anlatımı gibi meselelerde bir artış yaşandı ama çeşitlilik azaldı” (MK, E, İ, YL, İHO, 6) şeklinde açıklarken, bir diğer katılımcı yaşadığı değişimi şöyle dile getirmiştir: “... ben çok daha derinlemesine ve tartışma yöntemini kullanarak ders işlerken şimdi soru çözmeye işte şu çıkabilir, şöyle çıkabilir, bu konu şu şekilde sorulabilir diye çocukları daha çok biraz daha ezbere yönelik ders işledim bu sene ... önceden çocukları konuşturmaya ve beyin fırtınasına yönelik ders işlerdim ben” (HA, K, İ, İHO, YL, 12). Bir başka katılımcı ise, okul ile dershanenin aynileştiği tespitini şu sözlerle ifade etmiştir: “Daha çok dersane mantığına döndük. Bakın şunu görürseniz cevap şudur. Şunu şunu isterse cevap budur gibi ...” (FK, K, DKAB, YL, GO, 3).

DKAB dersinin sınava dahil olmasının konuların ayrıntılı işlenmemesine neden olduğunu bir katılımcı şöyle izah etmiştir: “Daha çok test merkezli çalışmak zorunda kaldık ... Aynı zamanda görmedikleri soru türü kalmasın diye ayrıntılı konu işlenmedi. Derinlemesine analiz yapamadık Böyle beyin fırtınası gibi farklı yöntem ve teknikleri kullanma fırsatımız olmadı. Konuyu anlat, soruyu çöz, tekrar yap. Bir zaman aralığı var. Konuyu yetiştirmek zorundasınız. Yetimediği zaman idareciler devreye girerek konunun yetimediği ile ilgili açıklama istiyorlar. Hatta sınavlarda öğrenci başarılı olmayınca öğretmenin gerekenleri yapmadığını dahi iddia ediyorlar.. Bu durumlarda bizi zorluyor ...” (ÖA, K, İ, YL, İHO, 10). Bir başka katılımcı ise daha önceki ders işleme süreçleri ile TEOG sonrasını karşılaştırarak şunları belirtmiştir: “... Önceki derslerimde hayata yönelik sorular gündeme getiriyordum. Ama sekizinci sınıflara girdiğim zaman daha farklı bir boyut aldı...” (HT, K, DKAB, L, İHO, 6). Bir başka katılımcı da sınav öncesine göre daha az etkinlik yaptığını şöyle dile getirmiştir: “Şahsen eskiden 8’lerde daha esnek bir program uyguluyordum. Öğrenciler sıkıldığı zaman dersin dışına çıkıp daha fazla etkinlikler yapabiliyordum. Ama şimdi her kırk dakika önemli. Bir aksadığı zaman toparlaması zor oluyor. Mekanik bir ilişkiye girdi işlerimiz” (MY, E, İ, YL, GO, 12).

Katılımcıların değerlendirmeleri ışığında DKAB dersinin sınav kapsamına alınmasından sonra sınav odaklı, daha mekanik, esnek ve hayatın içinden olmayan, öğretmen ve öğrenci tarafından zorunluluk olarak değerlendirilen bir ders işleme süreci yaşandığı değerlendirilebilir. Bu durumun DKAB dersinin hedefleri açısından ne tür sonuçlar doğuracağıın yeniden değerlendirilmesi önemli görülmektedir.

5.2. TEOG Sonrası Velilerin DKAB Dersine ve Öğretmenine Yönelik Tutumları ve Beklentileri

Araştırma kapsamında katılımcılara, DKAB dersinden soru çıkmasının velilerin derse ve öğretmene karşı tutumunda ve taleplerinde ne gibi değişikliklere yol açtığı sorulmuştur. Katılımcıların çoğu (19), velilerin derse karşı daha fazla ilgi göstermeye başladıklarını ve bunun daha çok DKAB öğretmenine danışma, okul ziyaret edildiğinde DKAB öğretmeni ile de görüşme, TEOG sınavına yönelik kaynak kullanma noktasında fikir alışverişi, öğrencinin TEOG sınavı ile yazılı sınavlarını kıyaslama gibi boyutlarda olduğunu belirtmiştir. Bazı katılımcılar ise (10), diğer derslere nazaran velilerin DKAB dersine ve öğretmenine yönelik tutum ve taleplerinde bariz bir değişiklik olmadığını ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenlere yukarıdaki soru çerçevesinde öğrenci velilerinin not baskısı yapıp yapmadıkları da sorulmuştur. Soruyu cevaplandıran katılımcılardan bazıları (6) velilerden ara ara not ile ilgili talepler geldiğini belirtirken, bazı katılımcılar (3) bu tür taleplerin velilerden çok öğrencilerden geldiğini belirtirken, bir katılımcı da okul yönetiminden geldiğini ifade etmiştir.

Velilerin derse bakışı ve DKAB öğretmenleri ile ilişkileri bağlamında bir katılımcı şunları söylemiştir: “... *tabi başarı anlamında, meslek anlamında çocuğuyla ilgilenen velilerde din dersiyse daha çok ilgilenmeye başladılar. İşte daha çok soru çözelim, daha çok soru bankası alalım, hangi soru kaynağını öneriyorsunuz? gibi sorularla geliyorlar. Daha çok ilgileri artıyor*” (EY, K, DKAB, L, GO, 2).

Velilerin diğer ders öğretmenleri ile görüşükten sonra DKAB öğretmeni ile de görüşmek istemesini soru çıkmasına bağlayan bir katılımcı, hem velilerden hem de idarecilerden not baskısı olduğunu şu şekilde dile getirmiştir: “... *ister istemez TEOG velisi matematik ve fen öğretmenlerini gördükten sonra soru çıktığı için DKAB öğretmeni ile de görüşmek istiyor. Veliler tarafından ara ara not baskısı oluyor. Bu hem veliler hem de idare tarafından da oluyor ...*” (İA, E, İ, L, GO, 8). Bir başka katılımcı, veli toplantılarında ilginin arttığına şahit olduğunu; “*veliler tabi çocuklarının geleceğini önemsiyorlar, bilincindeler, liseye gidecekler. Veli toplantılarında da bunu görüyoruz. İlgi ve alakalarını kesinlikle arttırıyor*” (AT, E, DKAB, L, GO, 4) sözleri ile açıklamıştır.

Velinin DKAB dersi konularını TEOG ile birlikte incelediğini ifade eden bir katılımcı, birçok katılımcı gibi diğer dersler ile din dersini mukayese ederek düşüncelerini şöyle ifade etmektedir: “*Çok mutlu bir şekilde gelen oluyor, kimisi çok şikayet ediyor. Eskiden din dersi kolaydı, bu ne? diyor. Konularınıza bakıyorum hacı, kurbanla ilgili bir sürü ayrıntı var. Biz böyle görmedik, çok kolaydı eskiden’ diyor. Sınav olmadığı için muhtemelen eskiden konulara bu kadar dikkat etmiyorlardı. Şimdi çocukları sınavla muhatap olacağı için konuları inceleme fırsatı olmuş biraz. İlgiyi onların da artmış vaziyette. Artık sizi de dikkate alıyorlar. Sınav öğretmeniyle konuşup giderdi eskiden veli, şimdi din kültürü öğretmeni de soruyor. Sınavda ne yaptı? Denemede ne oldu? kaç yanlış çıktı? tarzında sizinle de ilgileniyor*” (MÖ, K, DKAB, L, GO, 4).

Bir başka katılımcı ise veli ilgisi ve not baskısı konusunda şunları söylemiştir: “*TEOG konusunda ilgili olan veliler konu eksikliği olmaması konusunda dersin gidişatını dikkatle takip etmektedir. Öğrenciler için not taleplerinde bulunan veliden ziyade bazen sınavda beklenilenden düşük not alan öğrenciler adına veliler sınava itiraz edebilmektedir*” (NB, E, DKAB, YL, GO, 10). Bir başka katılımcı ise velilerin TEOG ile okul yazılılarını karşılaştırması ve not baskısı konusunda şunları zikretmiştir: “*Tabi gelip sınav sonuçlarına bakıyorlar. TEOG ile ders yazılısını kıyaslıyorlar. Bu açıdan*

da iyi oldu. Çünkü öğrencisini takip etmesi gerektiğini anladı ... Doğrudan olmasa da idare üzerinden dolaylı bir baskı hissediyoruz. Bu baskı olsa da olmasa da biz bunu yapmak zorunda hissediyoruz. Bütün okullarda aynı durum gerçekleştiği için benim öğrencim geri kalmasın durumunda davranmak zorunda kalıyoruz. Adalet konusunda hak konusunda bile bile yanlışla düşmemize sebebiyet verebiliyor” (ÖA, K, İ, YL, İHO, 10).

Okul yönetiminin not baskısı konusundaki tavrına dikkat çeken bir diğer katılımcı da şunları ifade etmiştir: “... Müdür daha çok başka okulları örnek göstererek yapıyor. Özellikle özel okulların ortalamaları çok yüksek tuttuğunu, işte öğrencilerin aynı sınava girdiğini ama aynı muameleyi görmediğini, o yüzden 8. sınıfa karşı not verirken biraz daha rahat davranmamızı istiyor. Çünkü, bunun zaten Türkiye’nin diğer yerlerinde yapıldığını, öğrencilerinde onlar karşısında eşitsiz ya da farklı duruma düşmemesi için” (KÇ, K, DKAB, YL, GO, 8).

Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre TEOG ile birlikte genel olarak velilerin DKAB dersine ve öğretmenlere yönelik ilgisinin arttığı anlaşılmaktadır. TEOG nedeniyle velilerin kendi çocuklarıyla ilgili diğer öğretmenlerde olduğu gibi DKAB öğretmeni ile de çeşitli görüşmeler yaptığı, fikir alışverişinde bulunarak önerilerini almaya çalıştığı gibi bazı değişimler göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin belirttikleri hususlar doğrultusunda bazı velilerin, öğrencilerin ve okul yöneticilerinin öğrenciye daha fazla not verilmesi hususunda beklentilerinin olabildiği de tespit edilen hususlar arasında yer almaktadır.

5.3. TEOG Sonrası Okul Yöneticilerinin Öğretmenlere Bakışı ve Yaklaşımları

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlere, TEOG ile ilgili olarak okul yöneticilerinin kendilerine karşı yaklaşımları hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu (25), okul yöneticilerinin bakış açısı ve tutumlarında bazı değişiklikler olduğunu beyan etmişlerdir. Üç katılımcı yöneticilerin tutum ve yaklaşımlarında herhangi bir değişim olmadığını belirtirken, iki katılımcı bu konuda bir fikir belirtmemiştir. Katılımcıların çoğu (17), okul yöneticilerinin öğrenci ve okul başarısını için toplantılar düzenlemeleri, çeşitli yayın kuruluşları ile deneme sınavı için işbirliği yapmaları, TEOG sonuçlarını takip etmeleri gibi konularda kendilerine destek verdiklerini ve bunu olumlu karşıladıklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenler (8), TEOG sınavı nedeniyle okul ve öğrenci başarısı için bazı okul yöneticilerinin kendilerine yönelik yaklaşımlarını baskı olarak nitelemiştir. Üç katılımcı ise, yöneticilerin bu konudaki tutumlarında bir değişiklik olmadığını söylemiştir.

Okul yönetiminin TEOG ile birlikte ilgilerinin arttığını bir katılımcı şu şekilde dile getirmiştir: “Genel olarak idareciler okul başarısı için daha önce sağlamadığı imkanları sağlıyor. Bu onlar için de bir prestij meselesi. Bir şeyle anlaşılıp deneme sınavları yapılması bizlerin beklentisi oluyor. İdare de bu konuda elinden geleni yapıyor” (AT, E, DKAB, L, GO, 4). Bir başka katılımcı da benzer bir şekilde: “... TEOG başarısı demek okulun başarısı demek. Bu yüzden de bize daha çok işi ciddiye almamız için teşvik ettiler. Daha farklı şeyler kullanalım vs. gibi. Hani böyle işte zorlama, kırıcı bir şekilde değil de daha çok insanı teşvik edecek, bizi havaya sokacak şeyler duyduk” (EY, K, DKAB, L, GO, 2).

Bir başka katılımcı okul yönetiminin DKAB dersine artan ilgisini şu şekilde aktarmıştır: “Yani, din kültürü dersindeki başarı nasıl? Sınav ortalamalarında bir artış var mı? gibi öğrencilerle ilgili so-

rular olmuyordu. Genelde biz direk okuldaki ahlaki boyutla hani daha nasıl çocukların davranışlarını düzeltebiliriz diye idareyle konuşurken mesela şimdi artık hocam il genelindeki ortalamanın üstünde miyiz altında mıyız? 20 okuldan kaçınıcı sıradayız din kültüründe? Ona döndü, o yüzden biraz dersimizin amacının dışına çıktığımızı düşünüyorum” (MB, K, DKAB, L, GO, 5).

Okul yöneticilerinin TEOG kapsamında öğretmenlere bakış açısını bir katılımcı şu cümlelerle ifade etmiştir: “Genellikle okul müdürünün olumlu katkıları tabii ki arttı. Ancak aynı zamanda üzerimizde bir baskı da oluştu. Bu baskı sadece öğrenciden ve veliden değil, müdür tarafından da gerçekleştiriliyor. Özellikle okulda gerçekleştirilen kurul toplantılarında her iki dönemin TEOG sonuçları tüm dersler bazında incelenip karşılaştırılıyor. Her iki dönemin sınav başarısında ciddi bir farklılık olması endişesini taşıyabiliyoruz. Sınavda başarısız olan öğrenci sayısının okul idaresi tarafından öğretmen ile bağlantılandırması ihtimali her zaman var” (SD, K, İ, DR, GO, 6). İdarenin öğretmene bakışının değiştiğini bir başka katılımcı ise şu şekilde aktarmıştır: “İdare bu anlamda öğretmene baskı yapmaya başladı. Öğretmen işte adeta bir dersane öğretmeni gibi dokümantasyon faaliyeti içerisine girdi” (MK, E, İ, YL, İHO, 6).

Bu verilere göre okul yöneticilerinin DKAB öğretmenleri üzerinde hem olumlu hem de olumsuz değerlendirilebilecek bazı tutum ve yaklaşımlar sergiledikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlere yönelik hem olumlu ve hem de olumsuz tutum ve yaklaşımların temelinde yöneticilerin öğrenci ve okul başarısını temin etmeye yönelik beklentilerinin etkili olduğu söylenebilir.

5.4. TEOG Sınavının Zümre ve Branş Öğretmenlerine Yönelik Etkileri

Katılımcı öğretmenlere, TEOG sınavlarının zümre veya branş öğretmenleri arasında nasıl karşılandığı, rekabet ortamı oluşturup oluşturmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin çoğu (17), TEOG sınavının öğretmenler arasında bir rekabet ortamı oluşturduğunu, bu rekabetin bir kısmının (11) diğer öğretmenlerle DKAB öğretmenleri arasında branş bazında, bir kısmının da (6) DKAB öğretmenleri arasında zümre bazında gerçekleştiğini ifade etmiştir. Öğretmenler arasındaki rekabeti, geliştirici bir süreç olarak yorumlayıp olumlu karşılayan katılımcılar olduğu gibi, öğretmenler arasında bazı küslüklere ve kırgınlıklara neden olabildiği gerekçesiyle olumsuz değerlendirenler de olmuştur. Bazı öğretmenler okuldaki tek öğretmen olduğunu ve zümrelerinin olmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte bazı katılımcılar (12), rekabetin olmadığını belirtirken, özellikle DKAB zümre öğretmenleri bazında rekabetten çok yardımlaşma olduğunu (5) dile getirmiştir. Bir öğretmen konu ile ilgili bir değerlendirme yapmamıştır.

Rekabetin sadece okul içinde değil, farklı okullardaki zümreler arasında da gerçekleşebildiğini bir katılımcı şöyle açıklamıştır: “Tabii ki senin okulun şu kadar net yaptı, benim okulum bu kadar net yaptı. Bu sene öbür okulu geçiyoruz falan diye ciddi manada rekabetimiz var. Din kültürü öğretmenlerinin bu kadar rekabet içerisinde olacağını düşünmüyordum açıkçası” (MÖ, K, DKAB, L, GO, 4). TEOG’un branş bazında rekabet oluşturduğunu ise bir katılımcı şu cümlelerle belirtmiştir: “Mesela herkes kitapçıları topluyor, netlere bakıyor, yazıyor. Okulun en iyisi seninkiler mi benimkiler mi...” (CK, K, İ, L, GO, 10).

Bir katılımcı ise DKAB zümre öğretmenleri arasında rekabetten ziyade yardımlaşma olduğunu şu sözlerle dile getirmiştir: “Branş öğretmenleri arasında bir sıkıntı olmadı. Hatta biz birbirimize des-

tek olduk. Mesela farklı sorular nasıl hazırlayabiliriz? ya da TEOG'da nasıl sorular çıkabilir?...” (MB, K, DKAB, L, GO, 5). Öğretmenler arasında herhangi bir rekabet oluşturmadığını ise bir katılımcı şöyle ifade etmiştir: “Böyle yarış şeklinde bir rekabetimiz yok. Herkes kendi çapında bir şeyler yapmaya çalışıyor. Öyle rekabet ortamı oluşturmuyor ...” (NC, K, İHL, L, GO, 10).

Öğretmenlerin değerlendirmeleri ışığında, TEOG sınavının zümre ve branş bazında belli bir rekabet oluşturduğu söylenebilir. Bununla birlikte rekabet olmadığını düşünen öğretmenler de bulunmaktadır. DKAB zümre öğretmenleri arasında rekabet olmadığını düşünenler daha çok yardımlaşma olduğunu belirtmiştir.

5.5. TEOG Sınav Sonuçlarının Öğrencilerin Dindarlıkları ile İlişkilendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlere, “Öğrencilerin TEOG sınavındaki başarısı veya başarısızlığı (veliler, okul yönetimi, öğrenciler vb. kişiler tarafından) dindarlık seviyeleri ile ilişkilendiriliyor mu? Bu konudaki tecrübe ve gözlemlerinizi paylaşır mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların yarıya yakını (13), zaman zaman öğrencilerin kendi aralarında, veliler, öğretmenler ve idare tarafından bu tür bir ilişkilendirme olabildiği dile getirmiştir. Özellikle öğrenciler arasında ve biraz da espri katılarak bu tarz ilişkilendirmelere atıfta bulunulmuştur. Katılımcıların yarısı (15) ise TEOG ile öğrencilerin dindarlıkları arasında herhangi bir ilişkilendirme ile karşılaşmadıklarını söylemiştir. Bazı katılımcılar (3), TEOG öncesinde DKAB ders notları ile dindarlık ilişkilendirmesinin daha fazla yapıldığını belirtirken, TEOG ile birlikte bunun azaldığını hatta ortadan kalktığını ifade etmiştir. Bazı katılımcılar bu konuda bir açıklamada bulunmamıştır.

Bir katılımcı TEOG sınav başarısı ile dindarlık arasında ilişki kurulabildiğine şu sözlerle atıfta bulunmuştur: “Genelde bir espri yapılıyor. Mesela; 4 tane doğrusu olan bir öğrencimiz vardı, 20 almıştı. O çocuğu her duyan ‘sen ne biçim Müslümansın!’ diyebiliyor mesela ... Müslüman olarak herkesin yapabileceği ders olarak en azından rehberlik öğretmeni bile 20 alan öğrenciden konuşurken ‘evladım sen Müslümansın en az bir 50 almalısın’ diyebiliyor ... Çocuğun da genel ilgisi olmamasından ve bu ilginin sadece DKAB için değil de bütün derslerde de aynı şekilde gözükmesi ama İngilizceden 2 alması söz konusu olmazken, DKAB’dan 20 alınması müslümanlığına, dindarlığına laf edilmesine sebep oluyor” (KÇ, K, DKAB, YL, GO, 8). Öğrenci başarısını dindarlıkla ilişkilendiren bazı velilerin de benzer bir yaklaşım gösterebildiğini bir diğer katılımcı şu şekilde ifade etmiştir. “... Şimdi veliler mesela geliyor; ‘hocam! din kültürü dersinden bu net alınır mı? Benim oğlum işte yazın kuran kursuna gitti, bu notu nasıl aldı? Veya benim oğlum Yasin Suresini biliyor, niye buna düşük not verdiniz? tarzında veliler bu şekilde olabiliyor” (HA, K, İ, İHO, YL, 12).

TEOG ile birlikte DKAB dersi ile dindarlık arasındaki ilişkilendirmenin azaldığını ifade eden bir katılımcı ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “Eskiden ilişkilendiriliyordu. Ya aslında bizim çocuk Kuran Kursu’na gitti. Kuran okuması çok güzeldir ama notu düşük diye gelirlerdi. Şimdi öyle demiyorlar; ya bu din dersi konuları ne kadar ağır, zor? Ne yapsak, ne etsek diye. Biraz daha bakış açıları değişti velilerin” (CK, K, İ, L, GO, 10).

Bu verilere göre, TEOG başarısı ile dindarlık arasında ilişkilendirme yapıldığını belirtenler olduğu gibi, böyle bir ilişkilendirme ile karşılaşmadıklarını belirten öğretmenler de olmuştur. TEOG başarısı ve dindarlık ilişkilendirmesinin bazen veliler tarafından, bazen de öğrenciler ve öğretmen-

ler arasında şaka ve espri konusu olarak dile getirildiği belirtilmiştir. Bununla birlikte TEOG sonrasında DKAB dersinin dindarlıkla ilişkilendirme durumunun azaldığını belirten öğretmenler de olmuştur.

6. TEOG Sınavları Bağlamında DKAB Dersi İle İlgili Bazı Tespit ve Öneriler

Bu başlık altında katılımcı öğretmenlerin, TEOG sınavlarını DKAB dersinin amaçlarının gerçekleşmesi boyutuyla nasıl değerlendirdiklerine ve alternatif ölçme değerlendirme önerilerinin neler olduğuna dair görüşlerine yer verilmiştir.

6.1. TEOG Sınavlarının DKAB Dersinin Genel Amaçlarına Hizmet Etme Düzeyi

Araştırmaya katılan öğretmenlere, DKAB dersinin genel amaçlarını düşündüklerinde TEOG sınavlarının bu amaçlara ne düzeyde hizmet ettiğine dair düşünceleri sorulmuştur. Katılımcıların çoğu (21), TEOG sınavlarının DKAB dersinin amaçlarının gerçekleşmesine hizmet etmediğini düşünürken, bir kısmı (6) kısmen hizmet ettiğini düşündüğü ifade etmiştir. Bu şekilde düşünen katılımcılar, özellikle öğrencilerin derse sınav odaklı ve test merkezli ilgi göstermeleri (8) nedeniyle, daha çok bilgi ve genel kültür ağırlıklı bir derse dönüştüğünü, öğrencilerde ahlaki bir tutum ve karakter geliştirme ve davranışa dönüştürme amacına hizmet etmediğini (15) belirtmişlerdir. Sadece bir katılımcı TEOG sınavlarının dersin amaçlarına yeterince hizmet ettiğini belirtmiştir. İki katılımcı bu konuda bir fikir beyan etmemiştir.

TEOG'un öğrenciyi bilgilendirmede başarılı olduğunu ama aynı başarının davranış değişikliğinde olmadığını ifade eden bir katılımcı şunları söylemiştir: *"Yani DKAB amaçlarını düşündüğünde TEOG sınavı biraz maddeci yaklaşıyor, sınava kadar çalışıyorlar. Mesela en çok soru gelen konulardan biri TEOG'da peygamberimizin örnek ahlakı ünitesi yani davranışları. Çocuk bunu öğreniyor ama tamamen sınavda çıkacak şekilde öğreniyor. Soru geldiğinde soruyu yapıyor ama amaçlarına geldiğimizde, davranış değişikliğine baktığımız zaman çok iyi bildiği halde, yüz almasına rağmen yalandan söyleyebiliyor, davranışlarında kötü olabiliyor. Ahlaken çocukta istenen davranış değişikliği olmuyor. TEOG olmadan davranış değişikliği olacak mı peki bunu iddia edebilir miyiz? Yok edemem ..."* (KÇ, K, DKAB, YL, GO, 8).

TEOG sınavının DKAB dersinin amaçlarına hizmet etmediğini düşünen bir katılımcı şu hususlara dikkat çekmektedir: *"Ben bu test usulü sınavların hiç bu amaçlara hizmet ettiğini düşünmüyorum açıkçası. Çocuklar o derse ben bunu hayatımda uygulamalıyım gibi yaklaşıyor, işte ben bu soruyu çözmeliyim gibi yaklaşıyor. Böyle bir soru çıkarsa nasıl yapmalıyım diye düşünüyor. Hani ben elimden geldiğince derste etkilemeye çalışıyorum ... ama çocuklar gerçekten psikolojik olarak tamamen TEOG odaklı oldukları için çok fazla etkilediğini düşünmüyorum"* (EY, K, DKAB, L, GO, 2). Benzer bir şekilde bir başka katılımcı da şunları söylemiştir: *"Hayır etmiyor. Dersin genel amaçlarında vatana, millete faydalı, düşünebilen bir şeyden bahsediyoruz. TEOG'un faydası yok, zararı var bu konuda. TEOG'a harcadığımız zamanı etkinliklere harcasaydık çok farklı olurduk. Bu süreçte kütüphaneyi, laboratuvarı vs. her şeyi kapatıp sınıf yaptık. Çocuğun aktivite yapabileceği çoğu yeri sınırlandırdık"* (MY, E, İHL, YL, GO, 12).

TEOG'un dersin amaçlarına hizmet etmediğini ancak buna rağmen olması gerektiği bir katılımcı şu şekilde belirtmiştir: *"Çok da hizmet ettiği söylenemez. Nihayetinde manevi açıdan doyum sağ-*

laması gerekirken sadece testteki başarıyla yetinilmektedir. DKAB'ı TEOG'dan çıkarmak da olmaz. Ders veya sınavın uygulanma biçimi hakkında farklı metotlar denenebilir" (VA, E, DKAB, YL, O, 5). Bir başka katılımcı da, TEOG'un dersin amaçlarına hizmet etmediğini ancak dersin gereksiz ve önemsiz görülmemesi için bu sınavın olması gerektiğini şu cümlelerle ifade etmiştir: "Hani din dersinin amacı sadece öğretmek, o bilgiyi edindirmek değilse etmiyor. Ama buna rağmen TEOG'un olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü öğrencilerin gereksiz görme, lüszumsuz hissetme psikolojisinin de olmasından hoşlanmıyorum ... hani en azından kültür açısından öğrensinler bazı şeyleri" (SY, K, DKAB, YL, GO, 7).

Bir katılımcı ise genel düşüncenin aksine TEOG'un din dersinin amaçlarına hizmet ettiğini şu şekilde izah etmiştir: "Ediyor yani. Çünkü ortaokul öğrencisi bir takım ahlaki kavramları, işte yoruma dayalı sorularda o kazanımda kazandığını fark ediyoruz yani. Mesela diyelim ki bir olay anlatıyor, o olaydan çıkartılacak dersleri soruyor, tabi çocuk da alacağı dersi almış oluyor" (EK, E, İ, İHO, L, 12).

Bu bilgiler ışığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin TEOG sınavının DKAB dersinin genel amaçlarına ya kısmen hizmet ettiğini ya da hiç etmediğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler, TEOG sınavının dersin amacına hizmet etmemesinde, öğrencilerin DKAB dersine sınav ve test odaklı ilgi göstermelerine, daha çok bilgi düzeyinde kalarak ahlaki tutum ve davranış değişikliği boyutunun gerçekleşmediğine vurgu yapmaktadırlar.

6.2. TEOG Sınavları Bağlamında Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Önerileri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (16), alternatif ölçme ve değerlendirme için bazı öneriler sunarken, bazı katılımcılar (5), mevcut uygulamanın iyi ve adil olduğunu belirtmiştir. Bazı katılımcılar ise (3) DKAB dersinde ölçme ve değerlendirmenin zor olduğunu belirterek bir öneride bulunmamıştır. Bir öğretmen sınavların tamamen kaldırılmasını, bir başka öğretmen ise müfredatın değiştirilmesini önermiştir. Bazı katılımcılar ise (4), bu konuda çok fazla düşünmediklerini ifade ederek herhangi bir öneride bulunmamıştır. TEOG sınavı bağlamında alternatif ölçme değerlendirme olarak; sınavlarda açık uçlu, boşluk doldurma ve test tekniğine dayalı karma bir yaklaşım (5), Okul içi ve dışında öğrencilerin etkinlik ve beceri temelli uygulamalarının değerlendirilmeye dahil edilmesi (5), 8. sınıf öncesindeki sınıflara da TEOG sınavı konması (2), soru sayısını arttırmak suretiyle sınavın kapsam geçerliğinin artırılması (3), daha ayırt edici sorular sorulması (3), daha nitelikli sorular için soru hazırlama süreçlerine öğretmenlerin de dahil edilmesi, öğretmenin öğrencilerin sosyal davranışlarına gözlem puanı vermesi, okul dışı süreçlerde velilerin de kendi çocukları ile ilgili değerlendirme sürecine dahil edilmesi gibi öneriler üzerinde durulmuştur.

Öğrencilerin okul içi ve dışı etkinliklerinin de değerlendirmede dikkate alınabileceğini bir katılımcı şöyle dile getirmiştir: "Yani okullarda farklı etkinlikler olabilir ya da okul dışında kendisine has yetenekleri olabilir ... sosyal veya sportif bir faaliyet olabilir, müziğe resme yatkınlığı olabilir veya okul içerisinde bir projede bulunabilir. Çünkü Milli Eğitim de bunu destekliyor ... liseye girişte branşlaşma bu yaşta başlamış olur, harika olur ama bizim ülkemizde mümkün olabilir mi bilmiyorum" (GA, K, İ, L, GO, 15). Öğrencilerin çeşitli etkinlikler içerisinde yer alması ve bunların değerlendirmeye alınmasını ya da sınavın kaldırılması önerisini ise bir başka katılımcı şu cümlelerle ifade etmiştir: "... mümkünse TEOG sınavının yapılmaması. Öğrencilerin sosyal aktiviteleriyle puanlar almasını ve bu anlamda yarışmalarını öneririm. Çünkü TEOG sınavına hazırlanan bir öğrenci dersleri dışında

hiçbir aktiviteye katılmaması, sadece robot gibi bütün derslerden bilgi depolamakta ve sınav bittikten sonra malumunuz ezberleme bilgi ile alınan her şeyin uçup gidecek bir ortam oluşuyor. Hele ki bizim dersimiz ahlaki konularda bir davranış kazandırma dersi olduğu için bilgiyle ölçülmesini hoş bulmuyorum. Mümkünse öğrenci bu sınava hiç girmesin, çünkü psikoloğa giden öğrenci sayısı arttı. Çocukların hayata bakışı değişti. Onları bu yaşta bu derecede ağır bir yükün altına sokacak bir sınav yanlış diye düşünüyorum” (GA, K, İ, L, GO, 15).

TEOG sınavlarında ayırt edici soruların sayısının artırılması ve kapsam geçerliliğinin sağlanmasını öneren bir katılımcı şunları belirtmiştir: *“Ölçme değerlendirme ile ilgili dediğim gibi kapsam geçerliği artmalı, bunun dışında ayırt edici soruların olması gerekiyor. Bilgi soruları arttırılabilir” (AT, E, DKAB, L, GO, 4).* Bir katılımcı ise Türkiye şartlarında en iyi uygulamanın TEOG olduğunu; *“Yani şu anda ki Türkiye şartlarını düşündüğümüz zaman en uygun sistemin bu olduğunu düşünüyorum. Mesela; şimdi açık uçlu soru falan tartışılıyor ama şuanda bunun hele ortaokul seviyesinde olacağını tahmin etmiyorum yani. Şu anda en uygunu bu” (EK, E, İ, İHO, L, 12)* sözleri ile ifade etmiştir.

Sonuç olarak, katılımcılar, dini bilgiyi ölçme yanında daha çok davranış değişikliğini ölçmenin önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Sınavdaki ayırt edici soru sayısının artırılması ve kapsam geçerliğinin sağlanmasının, öğrenci davranışlarının, okul içi ve dışı etkinliklerin, analiz, sentez, değerlendirme ve düşündüklerini ifade edebilme becerilerinin, değerlendirme sürecinde kullanılması gerektiğini düşünmektedir. Bununla birlikte Türkiye şartlarında mevcut uygulamanın en iyisi olduğu da belirtilmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Dünyada eğitim kademeleri arasındaki geçiş süreçlerini düzenleyen çeşitli uygulamalar olduğu bilinmektedir. Bu geçiş süreçlerinde öğrencilerin ilgisi, akademik başarısı ve okulun önerileri dikkate alınabildiği gibi, Türkiye’de olduğu şekliyle merkezi seçme ve yerleştirme sınavları da belirleyici olabilmektedir. Meseleye Türkiye özelinde bakıldığında son on beş yıllık süreç içerisinde ortaöğretime geçişi düzenleyen sınavların önemli bir tartışma konusu olduğu görülmektedir. Bu süreçte hem eğitimden beklenen hedeflerin gerçekleşmesi, hem de öğrenci ve velilerin içinde bulundukları olumsuz şartların ortadan kaldırılması maksadıyla sınavların yapısı, içeriği, zamanlaması, sayısı ve puan hesaplama yöntemleri gibi konularda birçok düzenlemeye gidilerek farklı sınav uygulamaları denenmiştir.

Ortaöğretime geçiş sınavları ile ilgili çeşitli uygulamaların denenmesinde özellikle öğrencilerin okul dışı kaynaklara yönelmesi ve bu durumun okulda verilen eğitime olumsuz etkisi, sınav uygulamalarının öğrenci ve veliler üzerinde oluşturduğu baskı ve stress faktörleri son derece etkili olmuştur. Bununla birlikte ortaöğretime geçiş sınavlarına öğrenci ve velilerin bu kadar büyük önem atfetmesinin arka planında Türkiye’de eğitimin toplumsal statü kazanmak için önemli görülmesi, eğitim düzeyi ile gelir düzeyi arasında güçlü bir ilişki olduğuna dair düşüncenin de etkili olduğu söylenebilir. Ortaöğretime geçiş sınavları bağlamında 2000’li yıllardan günümüze kadar ki süreçte yapılan değişiklik ve düzenlemelerin istikrarlı ve kalıcı bir çözüm üretmede yetersiz kaldığı ise bir vakıadır. Bu konudaki düzenlemelerin yeterli çözüm sağlayamamasında eğitim politikalarının istikrarlı uygulanamaması, eğitimdeki aşırı hiyerarşik yapılanma, sınırlı sayıda öğrencinin kaliteli eğitime erişebilmesi ve öğrenci ve velilerde oluşturduğu rekabet anlayışı, öğrenci sayıları ile okul sayısı arasındaki arz talep dengesizliği, sınav sistemlerinde sık sık değişikliğe gidilmesi gibi faktörler etkili olmaktadır. Bu hususlar bugün Türkiye’nin aşması gereken önemli sorun alanları olarak durmaktadır.

Türkiye’de öğrencilerin kademeler arası geçişte girdikleri ilk sınav olan ve temel eğitimden ortaöğretime geçişi düzenleyen LGS, OKS, SBS gibi isimlerle uygulanan sınavlar, 2013-2014 öğretim yılında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavı olarak uygulanmaya başlamıştır. TEOG sınavı birçok önemli değişikliği ve yeniliği beraberinde getirmekle birlikte, en önemli yeniliklerden birisi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin de Türkçe, Fen, Matematik, İngilizce ve Sosyal Bilgiler dersleri ile birlikte sınav kapsamına dahil edilmesidir. TEOG sınavına kadar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ile ilgili ortalama dört soru, Sosyal Bilgiler testi içerisinde sorulurken, TEOG’la birlikte sınav kapsamına dair diğer derslerle aynı şekilde her sınavda müstakil bir ders olarak yirmi soru sorulmaya başlanmıştır.

Ortaöğretime geçiş sınavları ile ilgili yeni bir düzenleme olan TEOG sınavlarının, din eğitimi ve din dersleri açısından ne tür sonuçlar ürettiğini incelemeye ve değerlendirmeye çalışan bu araştırma, TEOG sınavları kapsamında DKAB derslerini çeşitli boyutları ile incelemeyi hedeflemektedir. Bu kapsamda 2013-2014 öğretim yılından itibaren son üç yıllık süreçte TEOG sınavlarında çıkan DKAB sorularının kazanımlarla örtüşme ve kazanımları ölçme düzeyleri, Bloom Taksono-

misine göre ölçtüğü bilişsel boyutlar, soruların yapısı, geçerlik ve güvenilirlik gibi bir ölçme aracında bulunması gereken özellikleri gibi boyutların analizine yer verilmiş, ayrıca bu sınavların DKAB dersi, öğretmen, öğrenci ve veliler üzerindeki yansımaları DKAB öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir.

TEOG sınavları bağlamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerini inceleyen ilk çalışma olma özelliği taşıyan bu araştırma, gerek DKAB öğretmenlerinin konu ile ilgili düşüncelerini ortaya koyması, TEOG sınavının öğretmen, öğrenci ve veliler açısından ne tür değişimleri beraberinde getirdiğini göstermesi, gerekse DKAB sorularının program ile uyumu, ölçme ve değerlendirme kriterleri açısından niteliklerini ortaya koyması yönüyle önemlidir. Araştırmadan elde edilen bulgularının başta sınavın uygulamasını gerçekleştiren Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere konu ile ilgilenen tüm paydaşlara katkı sağlaması öngörülmektedir.

DKAB Öğretim Programı Kazanımları ve TEOG Soruları

Bilindiği üzere TEOG sınavları, tüm dersler için 8. Sınıf düzeyindeki ünite ve konuları kapsamaktadır. 8. sınıfta DKAB öğretim programında toplam 44 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımların 9 tanesi ile ilgili TEOG sınavlarında bugüne kadar hiçbir soru sorulmadığı tespit edilmiştir. Soru sorulmayan kazanımlardan 5 tanesinin, bir kısmı TEOG sınav çalışma takvimine dahil olmayan Din ve Kültür öğrenme alanına ait olduğu görülmektedir. Soru çıkmayan diğer kazanımlara bakıldığında ise özellikle kazanımların içeriği ve yapısından kaynaklanan bazı zorluklar olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin; İbadet öğrenme alanındaki “Başkalarına yardım ettiğinde yaşadığı duyguları arkadaşları ile paylaşır” şeklindeki 5. kazanım, çoktan seçmeli bir testte ölçülmesi zor bir kazanımdır. Bununla birlikte çoktan seçmeli bir testte soru sorulmaya uygun olan ancak hiç soru sorulmayan birkaç kazanım da bulunmaktadır. Örneğin; Hz. Muhammed öğrenme alanındaki “Hz. Muhammed’in örnek davranışlarının toplumsal hayattaki önemini yorumlar” şeklindeki 2. kazanım, Kur’an ve Yorumu öğrenme alanında yer alan “Hz. Yusuf’un yaşadığı zorluklara rağmen ahlaklı davranmayı seçmesinin nedenlerini gerekçeleri ile açıklar” şeklindeki 6. kazanım, Ahlak öğrenme alanındaki “Sigaranın birey ve toplum sağlığı açısından zararlarına örnekler verir” şeklindeki 3. kazanımdan üç yıllık süreçte hiç soru sorulmamıştır.

DKAB Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

DKAB öğretim programında her sınıf düzeyinde “İnanç, İbadet, Hz. Muhammed, Kur’an ve Yorumu, Ahlak, Din ve Kültür” olmak üzere toplam 6 öğrenme alanı bulunmaktadır. I. TEOG ortak sınav soruları ile I. TEOG mazaret sınav soruları ağırlıklı olarak inanç öğrenme alanından sorulurken, II. TEOG ortak sınavlar ile II. TEOG mazaret sınavlarında soruların genel olarak tüm öğrenme alanlarına dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Soruların öğrenme alanlarına dağılımına bakıldığında toplam 240 sorunun, 85’inin (%35,4) inanç, 73’ünün (%30,4) ibadet, 33’ünün (%13,8) Hz. Muhammed, 23’ünün (%9,5) Ahlak, 19’unun (%7,9) Kuran ve Yorumu, 7’sinin (%2,9) ise Din ve Kültür öğrenme alanından geldiği görülmektedir. Buna göre TEOG DKAB sorularının öğrenme alanlarına göre dağılımında en çok sorunun İnanç öğrenme alanından, ardından sırasıyla İbadet, Hz. Muhammed, Ahlak, Kur’an ve Yorumu ile Din ve Kültür öğrenme alanından geldiği anlaşılmaktadır.

Öğrenme alanlarının kazanım sayıları ve öğretim programındaki kapsamı ile ilgili oranlara bakıldığında ise TEOG DKAB sorularının öğretim programındaki kapsamla tam örtüşmediği görülmektedir. Örneğin; öğretim programında İbadet öğrenme alanı en fazla kazanıma sahipken, TEOG soru sayısında ikinci sırada yer almaktadır. Aynı şekilde öğretim programında en az kazanıma sahip Hz. Muhammed öğrenme alanı TEOG soru sayısında üçüncü sırada yer almaktadır. Hz. Muhammed öğrenme alanından çıkan soru sayısının, öğretim programındaki “Kur’an ve Yorumu”, “Ahlak” ve “Din ve Kültür” gibi diğer üç öğrenme alanındaki soru sayısından daha fazla olması kapsam geçerliği açısından sınav sorularının hazırlanmasında programın yeterince dikkate alınmadığını göstermektedir.

TEOG DKAB Sınav Sorularının Kazanımları Ölçme Düzeyi

Araştırma kapsamında son üç yıla ait TEOG DKAB sınavlarında sorulan 240 sorunun kazanımları ölçme durumuna bakıldığında ise, 208 sorunun ilgili olduğu kazanımı ölçtüğü, 27 sorunun kısmen ölçtüğü, 5 sorunun ise kazanımı ölçmediği tespit edilmiştir. Kazanımlarla ilgili 240 soruya oransal olarak bakıldığında soruların %86,7’sinin kazanımı ölçtüğü, %11,3’ünün kısmen ölçtüğü, %2,1’in ise kazanımları ölçmediği anlaşılmaktadır. Soruların kazanımları ne düzeyde ölçtüğünün incelenmesi sürecinde kazanımların içeriğinden kaynaklanan bazı sorunlar dikkati çekmiştir. Birden fazla bilgi ve davranış özelliğinin tek bir kazanımda ifade edilmesi nedeniyle, soruların bu tür kazanımları kısmi düzeyde ölçebildiği görülmüştür. Kazanımların içeriğinde birden fazla bilgi veya davranış özelliğine yer verilmesinde ünite kazanım sayılarının fazla olmamasına yönelik bir düşünce etkili olmuş olabilir.

Öğrenme alanlarına göre TEOG DKAB sınav sorularının kazanımları ölçme düzeyi ile ilgili incelemede şu sonuçlara ulaşılmıştır. İnanç öğrenme alanındaki 85 sorudan 81’i (%95,29) ilişkili olduğu kazanımı tamamen ölçerken, 3 soru (%3,53) kısmen, 1 soru (%1,18) ise kazanımı ölçmemektedir. Bu veriler inanç öğrenme alanındaki soruların kazanımları ölçme durumlarının iyi olduğunu göstermektedir.

İbadet öğrenme alanındaki 73 sorudan 48’i (%65,75) ilişkili olduğu kazanımı tamamen, 22’si (%30,14) kısmen ölçmekte, 3 soru (%4,11) ise kazanımı ölçmemektedir. İbadet öğrenme alanında yer alan ve kazanımları kısmen ölçen soruların oranının %30,14 olması dikkat çekicidir. Bu öğrenme alanındaki bazı kazanımların birden fazla bilgi, davranış ve hedefe yönelik yazılmış olmasının bunda etkili olduğu söylenebilir. Örneğin; en fazla soru sorulan 3. kazanım olan “*Paylaşma ve yardımlaşma ibadeti olarak zekât ve sadakanın kimler tarafından, kimlere, nelerden, nasıl verileceğini açıklar*” kazanımında birden fazla hedef davranışın binişikliği söz konusudur. Bu kazanımdaki tüm hedef davranışları tek bir soruda ölçmek mümkün olmadığı için kısmen ölçme durumu gerçekleşmektedir.

TEOG sınavlarında “Hac” ve “Umre” ile ilgili çıkan sorular ile öğretim programındaki kazanımlar arasında sorun tespit edilmiştir. TEOG soruları içerisinde hem umrenin yapılışına yönelik hem de hac ve umre ibadeti arasındaki farklılığa yönelik sorular (2013-2014 TEOG DKAB I. ve II. Dönem mazeret sınavlarında birer soru ve 2015-2016 yılında II. dönem sınavında 2 soru ve mazeret sınavında 1 soru) bulunmaktadır. Öğretim programında “*Hac ibadetinin nasıl ve niçin yapıldığını açıklar*” kazanımı olmasına rağmen, umre ibadeti ile ilgili böyle bir kazanım yoktur. Bu

kapsamda sadece “Hac ve umre ile ilgili mekân ve kavramların anlamlarını açıklar” kazanımına yer verilmiştir. TEOG soruları incelendiğinde bu kazanımı aşan, umre ibadetinin nasıl yapıldığını ölçen sorular olduğu görülmektedir. Bu sorunun giderilmesi bağlamında umre ibadeti ile ilgili daha uygun bir kazanımın programa eklenmesi düşünülebilir.

Hız. Muhammed öğrenme alanında yer alan 33 sorunun tamamı ilişkili olduğu kazanımı ölçmektedir. Kur'an ve Yorumu öğrenme alanından çıkan 19 sorunun 17'si (%89,46) kazanımı tamamen ölçerken, 1 soru (%5,27) kısmen ölçmekte, 1 soru da (%5,27) kazanımı ölçmemektedir. Ahlak öğrenme alanından çıkan 23 sorudan 22'si (% 95,65) kazanımı tamamen ölçmekte, 1 soru ise (%4,35) kısmen ölçmektedir. Din ve Kültür öğrenme alanında yer alan kazanımlarla irtibatlı toplam 7 sorunun tamamı ilişkili olduğu kazanımı ölçmektedir. TEOG DKAB sorularının kazanımları ölçme düzeyine dair bu verilere göre ibadet öğrenme alanında kazanımları kısmen ölçen soru oranı dışında, diğer öğrenme alanlarındaki soruların kazanımları yüksek düzeyde ölçtüğü tespit edilmiştir. İbadet öğrenme alanındaki kazanım ve soruların bu kapsamda yeniden değerlendirilmesi önemlidir.

TEOG DKAB Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

Öğretim programlarındaki kazanımlar genelde bilişsel alanda yoğunlaşmakla birlikte, bilişsel ürünler de kendi içinde farklı düzeylerde öğrenmeyi gerektirmektedir. Örneğin; bilişsel düzeyde bir kavramın hatırlanmasından, bir bilginin analizine veya değerlendirilmesine kadar değişik düzeylerde zihinsel etkinliklerden söz edilebilir. TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi sınavlarında çıkan ve Bloom Taksonomisine göre incelenen 240 sorudan, 53 sorunun bilgi basamağında, 183 sorunun kavrama basamağında, 3 sorunun uygulama basamağında, 1 sorunun ise analiz basamağında olduğu tespit edilmiştir. Sentez ve değerlendirme basamağında hiçbir soru sorulmamıştır. 240 soruya oransal olarak baktığımızda, %22,1'i bilgi, %76,3'ü kavrama, %1,3'ü uygulama, %0,4'ü analiz basamağındadır. Bu kapsamda TEOG DKAB sorularının büyük oranda kavrama düzeyinde yığıldığı görülmektedir. Çoktan seçmeli test türü sınavlarda üst düzey bilişsel becerileri ölçmeye yönelik soru sormanın belli zorlukları bulunmakla birlikte bu tür soru sayısının fazla olması sınavların kalitesi arttırmakta, ayrıca öğrenci başarısını daha iyi ölçmeye katkı sağlamaktadır. TEOG DKAB sorularının bilgi ve kavrama düzeyinde yığılmasının, öğretim programındaki kazanımların da genelde bu düzeyde olması ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu kapsamda DKAB öğretim programında üst düzey bilişsel becerileri içeren kazanımlara yer verilmesi, bu becerileri ölçmeye yönelik soruların sorulmasına katkı sağlayabilir.

TEOG DKAB sorularının Bloom Taksonomisinde öğrenme alanlarına göre dağılımına bakıldığında, İnanç öğrenme alanındaki 85 sorudan 15'inin (%17,65) bilgi, 68'inin (%80) kavrama, 2 sorunun (%2,35) da uygulama düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir. İbadet öğrenme alanından çıkan 73 sorunun 26'sı (%35,62) bilgi, 46'sı (%63,01) kavrama, 1 soru (% 1,37) analiz düzeyinde sorulmuştur. Hız. Muhammed öğrenme alanından çıkan 33 sorunun tamamının kavrama düzeyinde olduğu görülmektedir. Kur'an ve Yorumu öğrenme alanından çıkan 19 sorudan 14'ü (%73,68) kavrama, 5'i (%26,32) bilgi düzeyindedir. Ahlak öğrenme alanından çıkan 23 sorunun 19'unun (%82,61) kavrama, 3'ünün (%13,04) bilgi, 1 sorunun (%4,35) ise uygulama düzeyinden olduğu tespit edilmiştir. Din ve Kültür öğrenme alanından 7 sorunun 4'ü (%57,14) bilgi, 3'ü (%42,86)

kavrama düzeyinde sorulmuştur. Bu verilere göre Din ve Kültür öğrenme alanı dışındaki tüm öğrenme alanlarında soruların çoğunluğu kavrama düzeyinde yer almaktadır. Kavrama düzeyinde en fazla soru ise Hz. Muhammed öğrenme alanından sorulmuştur. Bilgi düzeyinde en fazla soru ise Din ve Kültür ile ibadet öğrenme alanından çıkmıştır.

TEOG DKAB Sorularının Kazanımlara Yığılma Durumları

TEOG sorularının ilişkili olduğu kazanımların belirlenmesi sürecinde soruların bazı kazanımlarda daha fazla yığılma gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durumda ortaya çıkan temel sorun, sınav kapsamına dahil olmasına rağmen birçok ünite kazanımından daha az soru çıkması, bununla birlikte soruların bazı kazanımlara daha fazla yığılma göstermesidir. Son üç yıla ait sınavlarda öğrenme alanlarına göre soruların en fazla ve en az dağılım gösterdiği kazanımlar bağlamında şu tespitleri zikredebiliriz:

İnanç öğrenme alanında 85 sorunun toplam 9 kazanıma dağılımında en fazla soru 4. kazanım (18 soru), 2. kazanım (12) ve 3. kazanımda (12) yoğunlaşmıştır. En az soru ise 6. kazanım (3), 8. kazanım (6) ve 9. kazanımda (5) yer almaktadır. Bu durumda toplam 42 soru (%49,4) üç kazanımda yığılma göstermektedir. En az soru çıkan üç kazanımın toplam soru içerisindeki oranı 14 soru ile %16,5'dir. Buna göre inanç öğrenme alanındaki soruların yarısının üç kazanımda daha fazla yığılma gösterdiği görülmektedir.

İbadet öğrenme alanında yer alan 73 sorudan 41'inin (%56,1) üç kazanımda yığılma gösterdiği, bununla birlikte bir kazanımdan hiç soru sorulmadığı, en az soru çıkan diğer iki kazanımın birinden 1 soru, diğerinden 2 soru sorulduğu tespit edilmiştir. Bu veriler ışığında, soruların yığıldığı kazanımlar ile diğer kazanımlar arasında önemli bir orantısızlık olduğu ve bunun da sınavın kapsam geçerliğini azaltan bir unsur olarak değerlendirilebileceği söylenebilir.

Öğretim programında Hz. Muhammed öğrenme alanında 5 kazanım bulunmaktadır. TEOG'da bu öğrenme alanından çıkan 33 sorunun 21'i (%63,6) tek bir kazanımdan gelirken, 11 soru (bir kazanımdan 9, diğerinden 2 soru) iki kazanımdan çıkmıştır. Bu iki kazanımın oranı toplam soru sayısı içerisinde %33,4'tür. Diğer iki kazanımdan birinden bir soru çıkarken, birisinden hiç soru sorulmamıştır. Bu durumda bu öğrenme alanındaki toplam 30 sorunun (%90,9) iki kazanımdan geldiği anlaşılmaktadır. Diğer kazanımlar açısından büyük bir orantısızlık oluşturan bu durum sınavın kapsam geçerliğini azaltan bir unsur olarak belirtilebilir. Hz. Muhammed öğrenme alanındaki soruların yığılmasında programdaki kazanımların yazımından kaynaklanan bazı sorunlar olduğu ve kazanımların yeniden gözden geçirilmesi gerektiği görülmektedir.

Kur'an ve Yorumu öğrenme alanındaki 6 kazanımla ilgili 19 sorunun 16'sı (%84,3) üç kazanımda daha fazla yığılma göstermiş, bir kazanımdan hiç soru sorulmazken, diğer iki kazanımın birisinden 1, diğerinden 2 soru sorulmuştur. Bu öğrenme alanından son üç yılda çıkan soruların üç kazanımda yığılma gösterdiği, diğer üç kazanımın aynı ölçüde dikkate alınmadığı anlaşılmaktadır. Öğretim programında 6 kazanımın yer aldığı Ahlak öğrenme alanından çıkan 23 sorunun 18'inin (%78,2) üç kazanımda yığıldığı, bir kazanımdan hiç soru sorulmazken, diğer 5 sorunun iki kazanımdan sorulduğu anlaşılmaktadır. 7 kazanımlı Din ve Kültür öğrenme alanında sınav çalışma takvimine dahil olan 3 kazanımdan sadece birisinden hiç soru sorulmazken, toplam 7 soru

diğer iki kazanımdan sorulmuştur. Bu veriler doğrultusunda TEOG DKAB sorularının öğrenme alanlarındaki kazanımlara dağılımında bazı sorunlar olduğu, soruların bazı kazanımlara daha fazla yığıldığı, bazı kazanımların ise bu bağlamda kapsam geçerliği açısından yeteri kadar dikkate alınmadığı anlaşılmaktadır.

Ölçme Değerlendirme Boyutuyla TEOG DKAB Sınavları

Milli Eğitim Bakanlığı'nın TEOG sınavları ile ilgili yayınladığı son iki yıla ait istatistikler dikkate alındığında DKAB testlerinin güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum TEOG DKAB sınavlarının tutarlı bir ölçme yaptığı anlamına gelmektedir. DKAB sorularının yapı ve görünüş geçerliği ile ilgili ise önemli bir problem tespit edilmemekle birlikte özellikle bazı uzun paragraflar ve bu paragraflarda ölçülmek istenen özellikler açısından sorunlar olduğu söylenebilir. Bu tür sorular DKAB dersi sorusu olmaktan çok Türkçe dersi sorusu algısı oluşturmaktadır.

TEOG sınav kapsamına sadece 8. sınıf konularının dahil edilmesi ve sınav çalışma takviminde belirlenen konu ve kazanımların dikkate alınması, sınavın iki dönem halinde ve dönem ortasında yapılması gibi hususlar kapsam geçerliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olmaktadır. Bakanlık tarafından belirlenen ve sınav çalışma takvimine dahil olan ünite, konu ve kazanımlarla ilgili sorular incelendiğinde yukarıda da ifade edildiği gibi, soruların öğrenme alanlarına ve kazanımlara dağılımındaki orantısızlıklar kapsam geçerliğini olumsuz etkileyen hususların başında gelmektedir.

TEOG DKAB testlerinin ortalama ayırt edicilik istatistiklerinde önemli bir sorun tespit edilmemekle birlikte büyük oranda orta düzeyde ayırıcılık gücü indeksine sahip olduğu tespit edilmiştir. Örneğin; bazı DKAB testlerinde madde ayırıcılık gücü indeksi düşük soru sayısının fazla olması dikkat çekmiştir. Bu durum yüksek ayırıcılık gücüne sahip yeterli düzeyde maddeden oluşmayan bir test anlamına gelmektedir ki, testin güvenilirliği açısından mutlaka değerlendirilmelidir. DKAB testlerindeki maddelerin güçlük indekslerine dair oranlara bakıldığında da DKAB sorularının normal bir dağılım göstermediği ve büyük bir çoğunluğunun kolay olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim DKAB testlerinin ortalama güçlük düzeyleri incelendiğinde kolay olduğu görülmüştür. Bloom Taksonomisi açısından bakıldığında, TEOG DKAB sorularının madde güçlük indeksleri yüksek olanların büyük oranda kavrama düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir. Soruların madde güçlük indekslerinin öğrenme alanlarına dağılımında ise soruların daha kolay olduğu ve yığılma gösterdiği 0,81-0,90 aralığında en fazla sorunun inanç öğrenme alanından geldiği anlaşılmaktadır.

Çoktan seçmeli testler için soru hazırlanırken bazı kurallara dikkat edilmesi gerekmektedir. TEOG DKAB testlerinde soruların incelenmesinde bu kapsamda bazı eksiklikler olduğu görülmüştür. Test maddesi yazımında; madde kökünde gereksiz ayrıntı, açıklama ve ifadelerden kaçınılması, maddedeki seçeneklerin uzunluklarının birbirine yakın olması, çeldiricilerin madde kökünde sorulan soruyla ya da sunulan problemle konu, anlam ve gramer açısından uyumlu olması, test maddeleri ve testlerde kullanılacak diğer yazılı malzeme, ders kitabı gibi öğrencinin kullandığı ve tanıdığı yazılı kaynaklardan kelimesi kelimesine alınmaması gibi önemli ilkeler açısından problem teşkil eden bazı sorular tespit edilmiştir. Bu nedenle soru hazırlama süreçlerinde bu hususların dikkate alınması, DKAB testlerinin geçerlik ve güvenilirlik oranlarını arttıracaktır.

Öğretmenlerin Gözünden TEOG Sınavlarının İmkan ve Sınırlılıkları

TEOG, yıl içerisinde iki sınav ve ortaokul dönemindeki tüm sınıf düzeylerindeki derslerin ölçme ve değerlendirmede dikkate alındığı bir sınav uygulamasıdır. Bir öğrencinin ortaokul döneminde aldığı tüm derslerdeki başarısı önemli olmakla birlikte 8. sınıfta yapılan TEOG ortak sınavları çok daha belirleyici bir etkiye sahiptir. Bir sonraki öğretim kademesinde devam edeceği lise türünü belirleyen bu sınav, öğrencilerin hayatında önemli bir dönüm noktası olarak değerlendirilmekte, bu durum velileri, öğretmenleri, okul eğitimini, kısacası tüm ilgili paydaşları etkilemektedir.

Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavlarının içerisine DKAB dersinin de müstakil bir ders olarak dahil edilmesi ve diğer derslerle birlikte değerlendirmede bir etkiye sahip olması sonrasında oluşturduğu etkiye dair DKAB öğretmenlerinin görüşleri, dersin paydaşları olan öğrenciler, veliler, öğretmenler ve idarecilerin ders ile ilgili etkileşimlerinde bir değişim meydana getirdiğini ortaya koymaktadır.

TEOG’la İlgili Düşünceler

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenleri TEOG sınavını, yılda iki kez olması, sınavın öğrencinin kendi okulunda yapılması, okul ve ders notlarının sınav değerlendirmesinde dikkate alınması, öğrenciye çalışma disiplini kazandırması, okula ilgiyi artırması, sınavın öğrenciye telafi imkânı sunması ve öğrencinin sınav kaygısını azaltması gibi nedenlerle önceki sınav uygulamalarına göre olumlu bulmaktadır. Bakanlığın ortaöğretime geçiş süreçlerinde öğrenci ve velilerin yaşadıkları stress ve kaygının azaltılmasına yönelik bu sınav uygulamasının belirli oranda etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte sınavın dezavantajları bağlamında, erken yaşlarda öğrencilerin yarış ve rekabete sürüklenmesi, eğitimin hedeflerini gerçekleştirmede sınavın yetersiz kalması, öğrenciyi tektipleştirmesi ve öğrencinin her yönü ile ölçülememesi, bu tür sınavların öğrenciye davranış kazandırılmaması, ergenlik dönemindeki öğrencilere ağır gelmesi ve özel öğrencileri yeterince dikkate almaması gibi hususlar dile getirilmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki düşünceleri doğrultusunda genel bir değerlendirme olarak TEOG sınavlarının öğrencilerde ve velilerde derse karşı ilgiyi artırdığı, ancak DKAB dersinin amaçlarının gerçekleşmesi, ahlaki tutum ve davranış kazandırılması boyutlarını olumsuz etkilediği söylenebilir.

TEOG Sınavlarının Yapısı ve Uygulama Biçimi

DKAB öğretmenleri TEOG sınavlarının yapısı ve uygulama biçimi bağlamında, öğrencilerin kendi okullarında sınava girmeleri, sınavdaki gözetmen öğretmenlerin farklı okullardan gelmeleri, sınav uygulayıcılarının ciddiyet ve dikkati, öğrencilerin harmanlanarak tek tek oturtulmalarının sınavın güvenilirliğini arttırdığını, bununla birlikte kendi okullarında sınava giren öğrencilerin birbirlerini tanımaları nedeniyle kopya çekmelerini kolaylaştırdığını, sıralara kopya çekme amaçlı bilgiler yazıldığını dile getirmişlerdir.

Sınavın yılda iki kez yapılması konusunda da DKAB öğretmenlerinin genel olarak olumlu düşüncelere sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu konuda özellikle stresi azaltması, telafi imkanı sunması, her iki sınav için öğrenciyi çalışmaya yöneltmesi, öğrencinin kendini ilk sınavda değerlendirmesine imkan vermesi gibi hususlar olumlu anlamda öne çıkan boyutları oluşturmaktadır.

Ancak yılda iki kez yapılan bu sınavların zamanlaması ve bunun ortaya çıkardığı olumsuzluklar konusunda bazı önemli değerlendirmeler dikkati çekmektedir. Birinci TEOG'un Kasım sonu, ikinci TEOG'un Nisan sonu yapılması, sınav konularının orantısız dağılım göstermesine, sınav sonrası öğrencilerin derse ilgisinin azalmasına ve ders işleme süreçlerine olumsuz etki etmesine neden olduğu zikredilmiştir. Bu nedenle sınavların her iki dönemde dönem sonu yapılmasının ve ikinci sınav notu olarak kabul edilmesinin bu olumsuzlukları önemli ölçüde giderebileceği önerilmiştir.

Sınavın kapsamı, soru sayısı ve yapısı konusunda DKAB öğretmenleri, soruların sadece 8. sınıf konularından çıkmasını, öğrencileri sınava hazırlık süreçlerinde rahatlatığı ve stresi azalttığı, ders-hane gibi okul dışı kaynaklara daha az yönlendirdiği için olumlu bulmaktadır. Bununla birlikte sadece 8. sınıf düzeyinde soru sorulması ve her iki sınavın kapsamı ve soru sayısı bağlamında bir dengesizlik olduğuna vurgu yapılmıştır. Bu çerçevede I. TEOG'da 20 soru tek bir üniteden çıkar-ken, II. TEOG'daki 20 soru sınav çalışma takvimine dahil beş öğrenme alanından gelmektedir. Bu da hem kapsam geçerliği hem de sınavın zorluğu açısından bir orantısızlık oluşturmaktadır. Soruların yapısı ile ilgili olarak da DKAB öğretmenleri, istatistiklerle örtüşen bir şekilde soruların kolay ve yoruma dayalı olduğunu, yeteri düzeyde ayırt edici olmadığını dile getirmiş, bilgi ağırlıklı ve ayırt edici soru sayısının artırılmasını önermiştir.

Öğretmenlerin TEOG Sınavına Yönelik Öğrenci Algı ve Tutumları Hakkındaki Düşünceleri

TEOG sınavının öğrencilerin algı ve tutumları üzerindeki yansımaları konusunda DKAB öğretmenlerinin önemli bir çoğunluğu, 8. sınıftaki öğrencilerin diğer sınıflara göre daha fazla sınav odaklı yaklaşım gösterdiklerini ve pragmatik düşündüklerini belirtirken, bazı öğretmenler öğrencilerin derse ve konulara yönelik ilgi ve tutumlarında öğretmen faktörünün de etkili olduğunu dile getirmiştir. Her ne kadar öğretmen faktörü önemli olmakla birlikte, bir gerçeklik olarak sınavların öğrencilerde daha faydacı bir algı ve tutum geliştirdiği, dersin duyuşsal hedeflerinin gerçekleşmesine olumsuz etki ettiği aşıkardır. Nitekim daha alt sınıflarda dersin amaç ve kazanımlarına uygun, bir sınav kaygısı olmadan ders işlenebildiğine dair öğretmenlerin dile getirdikleri hususlar dersten beklenen hedeflerin gerçekleşmesi açısından konunun yeniden değerlendirilmesinin önemli olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin DKAB öğretmenlerine yönelik algı ve tutumları da derse yönelik algı ve tutumlarında olduğu gibi sınav merkezli ve soru çözme odaklı bir değişime işaret etmektedir.

TEOG sınavının öğrencilerin derse devam etme durumlarına olumlu anlamda etki ettiğini düşünen DKAB öğretmenleri bu konuda TEOG sınavından bağımsız olarak öğrencinin akademik hedefleri, öğrenci, veli, öğretmen ve bunlar arasındaki ilişki gibi faktörlerin de etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin TEOG Sınavlarına Hazırlanma Süreçleri

DKAB öğretmenleri TEOG sınavları kapsamında okullarda düzenlenen destekleme ve yetiştirme kurslarını öğrenciler için faydalı ve verimli bir uygulama olarak değerlendirmekle birlikte, DKAB testlerinin kolay olması nedeniyle öğrencilerin DKAB dersine yönelik kursları çok tercih etmediklerini, daha çok sınavdaki diğer derslerle ilgili kurslara yöneldiklerini belirtmişlerdir. Öğ-

retmenlerin neredeyse tamamının öğrencilerin TEOG'a hazırlanmak amacıyla okul dışı bir kaynak olarak dersane/etüt merkezi, özel ders veya kurslara yöneldiklerini belirtmiş olması ise dikkate çekicidir. Okul dışı bu tür kurslarda da DKAB dersi çok fazla tercih edilmemektedir. Bu bilgiler ışığında TEOG sınav uygulamasının en önemli hedeflerinden bir tanesi olan öğrenci ve velilerin okul dışı dersane ve benzeri kurumlara yönelimini azaltmaya yönelik düzenlemenin henüz arzu edilen başarıyı gerçekleştirmediği söylenebilir.

DKAB öğretmenleri, öğrencilerin TEOG'a hazırlanma süreçlerinde ders kitabı dışında Bakanlığın EBA ve e-kurs platformlarındaki materyallerle birlikte alternatif birçok kaynak kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin derse daha çok sınav merkezli yaklaşımlarının bu durumu kaçınılmaz kıldığı anlaşılmaktadır. DKAB öğretmenleri ayrıca TEOG'a hazırlık bağlamında il/ilçe ve okul bazlı yapılan deneme sınavlarının, öğrencilere TEOG öncesi kendilerini değerlendirme ve eksiklerini görme imkanı sağlaması nedeniyle faydalı olduğunu düşünmektedir. Bakanlığın hazırladığı kazanım testleri de genel olarak iyi değerlendirilmekte ancak kazanım test sayılarının artırılması yanında soruların daha zorlaştırılması önerilmektedir.

TEOG Sınavlarının DKAB Öğretmenleri Üzerindeki Yansımaları

TEOG sınavlarının DKAB öğretmenleri üzerinde ne tür etkileri olduğuna bakıldığında özellikle ders işleme süreçlerinde bazı değişimlere sebep olduğu anlaşılmaktadır. DKAB dersinin TEOG kapsamına dahil edilmesinden sonra daha fazla test çözme ve sınav merkezli bir ders işleme sürecine doğru değişim yaşandığı dile getirilmiştir. Bu durumun ortaya çıkardığı sonuçların DKAB dersinin hedefleri açısından analiz edilmesi önemlidir.

Velilerin TEOG sonrası DKAB dersine ve dolayısı ile öğretmenine yönelik ilgisinin arttığı belirtilmiştir. Bu ilgi daha çok DKAB öğretmenine sınav ile ilgili danışma, kaynak kullanımı konusunda öğretmenin fikrini alma, TEOG sınavı ile yazılı sınavları kıyaslama boyutlarında yoğunlaşmaktadır. Zaman zaman velilerin öğretmenlerden daha fazla not verilmesine yönelik beklenti ve taleplerinin olduğu, bazen de bu taleplerin doğrudan öğrencilerden geldiği dile getirilmiştir.

TEOG sonrasında okul yöneticilerinin hem DKAB dersi hem de DKAB öğretmenleri bağlamındaki yaklaşımlarında bir değişim gözlemlendiği ve genel olarak olumlu ve destekleyici bir yaklaşım sergiledikleri ifade edilmiştir. Öğrenci ve okul başarısı için teşvik edici toplantılar yapılması, yayın desteği sağlama konusundaki girişimler, TEOG sonuçlarını takip etme gibi konularda destekleyici bir yaklaşım öne çıkarken, bazı yöneticilerin okul başarısını ve bunun üzerinden kendi başarılarını daha üst seviyeye çıkarmak kaygısıyla kendilerine yönelik yaklaşımlarını baskı olarak niteleyen öğretmenler de olmuştur.

DKAB öğretmenleri, TEOG sınavının öğretmenler arasında belli bir rekabet ortamı oluşturduğunu, bu rekabetin hem farklı branşlarla hem de ilgili dersin zümre öğretmenleri arasında olabildiğini ifade etmişlerdir. Oluşan rekabet ortamını geliştirici bir süreç olarak değerlendirenler olduğu gibi bunun zaman zaman kırgınlıklara sebebiyet verdiği de vurgulanmıştır. DKAB zümre öğretmenleri bağlamında ise rekabet ortamından ziyade yardımlaşma olduğu hususuna vurgu yapılmıştır. Bu durum sınav kapsamında öğretmenlerin işbirliği yaptıklarını ve birbirlerini destekleyici bir anlayış içinde olduklarını göstermektedir.

DKAB öğretmenlerinin TEOG başarısı ile dindarlık arasında ilişkilendirme yapılıp yapılmadığına yönelik gözlem ve tecrübelerinin ne olduğu sorulduğunda, böyle bir ilişkilendirme ile karşılaşmadıklarını belirtenler olduğu gibi ilişkilendirme yapıldığını söyleyenler de olmuştur. TEOG başarısı ile öğrencilerin dindarlıkları arasında ilişkilendirmelerin kimi zaman veliler ve öğrenciler tarafından, kimi zaman da öğretmenler arasında espri konusu olarak dile getirildiği belirtilmiştir. Bu tarz ilişkilendirmeler konusunda veliler ve öğrencilerin sağlıklı şekilde bilgilendirilmeleri ve gerekli rehberliğin yapılması, öğrencilerde DKAB dersine ve dine karşı olumsuz düşünce ve tutum geliştirmemeleri açısından önemlidir.

TEOG Bağlamında DKAB Dersi İçin Bazı Tespitler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamı, TEOG sınavının DKAB dersinin genel amaçlarına ya kısmen hizmet ettiğini ya da hiç etmediğini düşünmektedir. Bunda öğrencilerin DKAB dersine sınav ve test odaklı ilgi göstermelerinin, ahlaki tutum ve davranış değişikliği boyutunun gerçekleşmemesinin en büyük etken olduğu vurgulanmıştır.

DKAB öğretmenleri TEOG sınavlarını ölçme ve değerlendirme açısından değerlendirmiş ve dini bilgi yanında daha çok davranış değişikliğini de ölçebilmenin önemine vurgu yapmışlardır. TEOG kapsamında ise ayırt edici soru sayısının artırılması ve kapsam geçerliğinin sağlanmasını önermişlerdir. Ayrıca öğrenci davranışlarının, okul içi ve dışı etkinliklerin ve bazı performans becerilerinin de değerlendirmede kullanılmasının faydalı olacağını ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamında tespit edilen hususlar doğrultusunda şunlar önerilmektedir:

1. Ortaöğretime geçiş sınav sistemlerinde istikrarlı bir yapının devam ettirilmesi önemli olmakla birlikte, öğrenci ve velileri sınav odaklı düşünmeye, okul dışı kaynaklara yönelmeye sevk etmeyecek şekilde okul eğitiminin bir üst kademeye geçişteki ölçme ve yerleştirmeye esas puanlara etki oranının daha da artırılması, eğitimden beklenen hedeflerin gerçekleştirilmesine daha fazla katkı sağlayabilir.
2. Öğretim programında yer alan kazanımlar ile TEOG sınavında çıkan sorular, kapsam geçerliği açısından analiz edilerek takip edilmeli, soruların hazırlanması ve sorulması süreçlerinde kazanımların öğrenme alanlarına dağılımı dikkate alınmalı, soru sorulmayan kazanımlar tespit edilerek sınavların kapsam geçerliğinin artırılmasına çalışılmalıdır.
3. TEOG sorularının ilgili olduğu kazanımı ölçme durumları genel olarak iyi olmakla birlikte İbadet öğrenme alanı gibi bazı ünitelerde bu oran düşmekte ve sorular ilgili kazanımları kısmen ölçmektedir. Bu nedenle birden fazla bilgi ve davranış özelliği bulunan kazanımlar revize edilmeli ve soruların hazırlanmasında bu husus dikkate alınmalıdır.
4. Kazanımlarda doğrudan yer almayan veya ilgili kazanımı aşan soruların sorulmamasına özen gösterilmeli ya da kritik ve önemli görülen konular için yeni kazanımlar belirlenerek bu sorun aşılmalıdır.
5. Soruların Bloom Taksonomisine göre dağılımında kavrama ve bilgi düzeyinde soruların daha fazla olduğu görülmektedir. Bu kapsamda üst düzey becerileri ölçmeye yönelik nitelikli soru sayısının daha da artırılması sınav başarısını ölçmeye katkı sağlayacaktır.

6. TEOG DKAB sorularının öğrenme alanlarındaki kazanımlara dağılımındaki orantısızlık giderilmeli ve bu kapsamda sınavın kapsam geçerliği artırılmalıdır.
7. TEOG DKAB testlerinin madde güçlük indeksleri incelendiğinde soruların önemli bir kısmının kolay olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda DKAB soruları öğrenci başarısını daha iyi ölçecek şekilde hazırlanmalıdır.
8. TEOG DKAB soruları, çoktan seçmeli testler için madde hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken ilkeler açısından analiz edilmeli ve bu ilkeler doğrultusunda daha kaliteli sorular hazırlanmalıdır.
9. TEOG sınavına DKAB'ın dahil edilmesinden sonra derse karşı öğrenci ve velilerde daha çok sınav odaklı bir ilgi artışı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte dersin amacına uygun bir şekilde özellikle ahlaki tutum ve davranış kazandırma süreçlerini zayıflatan bu uygulamanın olumsuz etkisinin nasıl giderilebileceği üzerinde düşünülmelidir.
10. TEOG sınav takvimi ve zamanlamasının bazı olumsuz sonuçları olduğu anlaşılmaktadır. Sınav takviminin her iki dönemde de dönem içerisinde yer almasının sınav konularının dağılımında orantısızlığa ve sınav sonrasında öğrenci ilgisinin düşmesi nedeniyle verimli ders işlenememesine sebebiyet verdiği dile getirilmiştir. Bu hususlar doğrultusunda sınav takviminin daha verimli bir şekilde düzenlenmesi ve özellikle dönem sonlarında yapılması bir alternatif öneri olarak değerlendirilmelidir.
11. TEOG I. ve II. sınavların kapsamı ile ilgili bir orantısızlık olduğu görülmektedir. I. TEOG'da bir ünite sınav kapsamına dahil iken, II. TEOG'da 5 ünite dahil olmakta, bu durum eşit sayıda soru ile daha fazla kazanımı ölçmek anlamına gelmektedir. Bu da sınavın kapsamı açısından bir orantısızlık oluşturmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin her iki sınavda sorumlu oldukları kapsamın orantılı bir şekilde yeniden düzenlenmesi sağlanabilir.
12. DKAB dersinin TEOG sınav kapsamına alınmasından sonra 8. sınıf öğrencilerinin dersle ilgili algı ve tutumlarında daha sınav odaklı bir yaklaşım gösterdikleri, öğretmenlerin de daha sınav odaklı ve test çözme ağırlıklı ders işleme süreçlerini tercih etmek zorunda kaldıkları, bununla birlikte daha alt sınıflarda ise dersin amaç ve kazanımlarına uygun ders işlenebildiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda TEOG sınavının DKAB dersinin amaçlarına kısmen ya da hiç hizmet etmediğine dair tespit ve değerlendirmeler de dikkate alınarak 8. sınıf düzeyindeki bu sorunun nasıl çözülebileceğine yönelik alternatif çözümler üzerinde düşünülmelidir.
13. TEOG sınav uygulamasının öğrencilerde dersane/etüt merkezi, özel ders veya kurslara yönelimi azaltma noktasında henüz arzu edilen değişimi sağlayamadığı dile getirilmiştir. Öğrencilerin okul dışı kaynaklara yönelimini azaltacak ilave düzenlemeler yapılmalıdır.
14. TEOG'a hazırlık bağlamında Bakanlığın hazırlamış olduğu kazanım testlerinin sayısı artırılmalı, ayrıca soruların daha ayırt edici nitelikte olması sağlanmalıdır.
15. Okul yöneticilerinin TEOG'da öğrenci başarısı üzerinden okul başarısını hedeflemeleri ve bu kaygıyla sınav kapsamında öğretmenlere bu amacı gerçekleştirmek amacıyla baskı sayılabilecek talep ve yaklaşımlar göstermeleri üzerinde durulmalı ve bu olumsuz yaklaşımların giderilmesi için tedbirler alınmalıdır. Her ne kadar öğretmenlere bu konuda baskı yapabilmeyi sağlayacak bir mevzuat yoksa da, uygulamada reel bir durum olarak bu tür sonuçlar yaşanabilmektedir.

Kaynakça

- Agos (2015, 10 Kasım). <http://www.agos.com.tr/tr/yazi/13320/teog-da-ermeni-ogrencilerin-din-sorulari-hazir>
- Agos (2015, 25 Kasım). <http://www.agos.com.tr/tr/yazi/13489/teogda-ilk-kez-ermenice-sorular-soruldu>
- Cayhan, C. ve Akın, E. (2015). TEOG Sınavı Türkçe Dersi Sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Kazanımlar Açısından Değerlendirilmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 119-128.
- Çelik, Z. (2011). Ortaöğretime Geçiş Sistemi ve Meşruiyet Kaynakları. M. Orçan (Ed), *21. Yüzyılda Türkiye'nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu* içinde (ss. 53-61). Ankara: Eğitim-Bir-Sen.
- Christensen, L. B., Burke, R. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*. (A. Aypay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık
- Coşkun, İ. ve Görmez, M. (2015). *1. Yılında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Reformunun Değerlendirilmesi (Analiz No. 114)*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (3. Baskı). Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Dalak, O. (2015). *TEOG Sınav Soruları ile 8. Sınıf Öğretim Programlarındaki İlgili Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Danıştay (2008). Esas no: 2008/10469. http://www.danistay.gov.tr/e2008_10469.htm
- Demircioğlu, G. (2007). Geçerlik ve Güvenirlilik. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve Değerlendirme* içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan Uygulama Eğitimde Program Geliştirme* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dönmez, B. (2009). Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sistemine İlişkin Bir Değerlendirme. *Eğitime Bakış*, 15, 11-17.
- ERG. (2013). *Yeni Ortaöğretime Geçiş Sistemi Üzerine Değerlendirmeler (Politika Notu)*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Erman, E. (2008). *2003-2008 Yılları Arasında Yapılan Ortaöğretim Kurumlarına Öğrenci Seçme Sınavında Yer Alan Tarih Bilimi Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan
- Güler, N. (2014). Eğitim Sürecinde Hedef Davranışlar ve Hedef Davranışların Ölçülmesi. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (ss. 297-334). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2009). *Türkiye'de Millî Eğitim Sistemi: Yapısal Sorunlar ve Öneriler (Rapor no. 1)*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Gür, B. S., Çelik, Z. ve Coşkun, İ. (2013). *Türkiye'de Ortaöğretimin Geleceği: Hiyerarşi mi, Eşitlik mi?* (Analiz No. 69). Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Habertürk (2014, 6 Kasım). <http://www.haberturk.com/gundem/haber/1006745-musevi-ogrenciyebu-yil-teogda-20-din-sorusu-var>
- İnternet Haber (2014, 07 Kasım). <http://www.internethaber.com/azinlik-ogrencilerin-teog-isyani-737282h.htm>
- Kamu Denetçiliği Kurumu. (2014). Ankara. <https://www.ombudsman.gov.tr/contents/files/pdf/karar/2014-3164%20-%20TEOG%20KARARI.pdf>

- Kan, A. (2014). Ölçme Aracı Geliştirme. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (ss. 259-296). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kesici, A. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik duyuşsal özellikleri ile Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavları öncesi yaşadıkları stresin matematik başarısına etkisi*. Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- MEB, (2013c). *Sıkça Sorulan Sorular*. Ankara: MEB. <http://oges.meb.gov.tr/ssoru.htm>
- MEB, (2007). *64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi*. Ankara: MEB. <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2007/64sorudaoges/oges64soru.pdf>
- MEB, (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2011). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/yonetmelik.pdf
- MEB, (2013a). *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (Tanıtım Sunusu)*. Ankara: MEB. Erişim Adresi: <http://oges.meb.gov.tr/docs2104/sunum.pdf>
- MEB, (2013b). *2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılı Ortaöğretime Geçiş Ortak Sınavları e-Kılavuzu*. Ankara: MEB. http://oges.meb.gov.tr/docs2104/2013_OGES_Klvz.pdf
- MEB, (2015a). *2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı I. Dönem Ortak Sınavlar Test ve Madde İstatistikleri*. Ankara: MEB. <http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/2014-2015-1-Donem-Ortak-Sinavlar-Genel-Bilgiler.pdf>
- MEB, (2015b). *2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı II. Dönem Ortak Sınavlar Test ve Madde İstatistikleri*. Ankara: MEB. <http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/2014-2015-2-Donem-Ortak-Sinavlar-Genel-Bilgiler.pdf>
- MEB, (2016a). *2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı I. Dönem Ortak Sınavlar Test ve Madde İstatistikleri*. Ankara: MEB. <http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/2015-2016-ortak-sinav-1-donem-madde-istatistikleri.pdf>
- MEB, (2016b). *2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı II. Dönem Ortak Sınavlar Test ve Madde İstatistikleri*. Ankara: MEB. <http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/2015-2016-ortak-sinav-2-donem-madde-istatistikleri.pdf>
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html
- Özbek, Ö. Y. (2014). Ölçme Aracında Bulunması İstenen Nitelikler. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (ss. 43-91). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özkan, M. ve Benli Özdemir, E. (2014). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Ortaöğretime Geçişte Uygulanan Merkezi Ortak Sınavlara İlişkin Görüşleri. *Tarih Okulu Dergisi*, 20, 441-453.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (16. Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2011). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yorgancı, O. K. (2015). *Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Ortak Sınavı Sorularının Öğretim Programına Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yücel, C. (2009). Kademeler Arası Geçiş ve Yönlendirme. *Eğitime Bakış*, 15, 24-28.

DEĞERLER EĞİTİMİ MERKEZİ

Süleymaniye Caddesi, Elmaruf Sokak, No:3 Fatih/İSTANBUL

Tel: 0(212) 512 19 90 Faks: 0(212) 512 19 91

www.dem.org.tr | info@dem.org.tr