

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇE VE MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMLARININ
DEĞER TABANLI PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELİNE
GÖRE İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Serap Nur CANOĞLU

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Oktay AKBAŞ

Kırıkkale-2014

ONAY

Serap Nur CANOĞLU tarafından hazırlanan "Türkçe ve Matematik Öğretim Programlarının Değer Tabanlı Program Değerlendirme Modeline Göre İncelenmesi" başlıklı bu çalışma, 30.12.2014 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği /~~oy çokluğu~~ ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim / Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan

Doç. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR

Üye

Doç. Dr. Oktay AKBAŞ (Danışman)

Üye

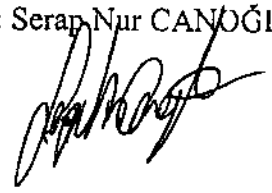
Yrd. Doç. Dr. Mehmet KANDEMİR

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Türkçe ve Matematik Öğretim Programlarının Değer Tabanlı Program Değerlendirme Modeline Göre İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve faydalandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak faydalanılmış olduğunu belirtir ve bunu şeref ve haysiyetimle doğrularım.

Tarih : 30.12.2014

Adı Soyadı: Serap Nür CANOĞLU

İmza :



ÖNSÖZ

Araştırmanın yürütülmesi boyunca desteklerini ve katkılarını esirgemeyen bölüm başkanımız Doç. Dr. Ali TAŞ başta olmak üzere, tezimin her aşamasında bana yardımcı olan kıymetli hocam Doç. Dr. Hasan ATAĞ'a ve Eğitim Bilimleri Bölümü'nde yer alan tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Araştırmanın her aşamasında bana bilgiyle ve deneyimleriyle yol gösteren, eğitim bilimlerini bana sevdiren, sabırla ve anlayışla her zaman yanımda olan değerli danışman hocam Doç. Dr. Oktay AKBAŞ'a sonsuz saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım. Eğitim bilimleri alanında iyi bir akademisyen olmam için bana her zaman destek olan değerli hocam Doç. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR'e teşekkür ederim.

Tezin her aşamasında varlığıyla bana güç veren canım annem Hatice CANOĞLU, canım babam Hazim CANOĞLU ve bitanecik ablam Sıdıka CANOĞLU KÖSE başta olmak üzere tüm aileme ve her zaman varlığıyla bana destek olan Tolga DUMAN'a sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

CANOĞLU, Serap Nur. Türkçe ve Matematik Öğretim Programlarının Değer Tabanlı Program Değerlendirme Modeline Göre İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale, 2014.

Bu araştırmada, ortaokul yedinci sınıf Türkçe ve matematik programları çevre-girdi-süreç-ürün değerlendirme modeli (CIPP) ile öğrenci, öğretmen ve müfettiş görüşlerine başvurularak değerlendirilmiştir. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmada yakınsayan paralel desen modeli kullanılmıştır. Araştırmada, öğrenci değerlerini ölçmek amacıyla sosyo-düzyel belirleme ölçeği, geleneksel değerler ölçeği, demokratik değerler ölçeği, çalışma-iş değerleri ölçeği, bilimsel değerler ölçeği ve temel değerler ölçeği ile öğretmen değerlerini ölçmek amacıyla Schwartz Değerler Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Türkçe ve matematik derslerinin öğrenme ortamları ve öğrenme öğretme süreçlerinde taşıdığı değerleri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından ders gözlem formları geliştirilmiştir. Çevre ve süreç değerlendirme boyutlarında öğretmen ve müfettişlerin görüşlerini ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından son olarak görüşme formları geliştirilmiştir.

Araştırma, Kırıkkale il merkezinde bulunan toplam yirmi altı okulda gerçekleştirilmiş. Araştırmaya üç yüz öğrenci, elli dört Türkçe ve kırk dokuz matematik öğretmeni ile dört müfettiş katılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen nicel bulgular SPSS paket programı ile ve nitel bulgular QSR NVİVO paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına bağlı olarak aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

1. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyleri geleneksel değerlere, demokratik değerlere, çalışma-iş değerlerine, bilimsel değerlere ve temel değerlere ulaşma düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturmaktadır.

2. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin geleneksel değerlere, demokratik değerlere, çalışma-iş değerlerine, bilimsel değerlere ve temel değerlere ulaşma düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermektedir.
3. Ortaokul yedinci sınıf Türkçe ve matematik öğretmenlerinin branşları değerlerinde farklılığa neden olmamaktadır.
4. Ortaokul yedinci sınıf Türkçe ve matematik öğretmenlerinin yardımseverlik değerini en çok yordayan değerler geleneksellik, uyum, güvenlik ve öz denetim değerleridir.
5. Türkçe ve matematik derslerinin yapıldığı öğrenme ortamları ve öğrenme-öğretme süreçlerindeki temel değerler sınıf düzeni ve temizlik; sorumluluk, saygı ve samimiyettir.
6. Ortaokul yedinci sınıf Türkçe ve matematik dersi öğretmenlerinin ve Türkçe ve matematik dersi müfettişlerinin çevre (bağlam) ve süreç boyutlarına etki eden değerleri birbirini destekler niteliktedir.

Anahtar Sözcükler: Değer, değer tabanlı program değerlendirme, Türkçe programı, matematik programı.

ABSTRACT

CANOĞLU, Serap Nur. Evaluation of Turkish Language and Mathematics Curriculums according to Value-based Program Evaluation Model, Master's Thesis, Kırıkkale, 2014.

In the present study, secondary school Turkish Language and mathematics curriculums were evaluated according to context-input-process-product evaluation model (CIPP) and opinions of students, teachers and inspectors. Employing the mixed model, the study was constructed in converging parallel design. In the current study, socio-economic status determination scale, traditional values scale, democratic values scale, professional-work values scale, scientific values scale and basic values scale were used to evaluate the students' values and Schwartz Values Scale was used to evaluate the teachers' values. In order to determine the values of Turkish Language and Mathematics teachers in learning environments and learning teaching processes, class observation forms were developed by the researcher. Finally, interview forms were developed to elicit the teachers' and inspectors' opinions in the dimensions of context and process evaluation.

The study was conducted in totally 26 schools in the city of Kırıkkale. The participants of the study are 300 students, 54 Turkish Language teachers and 49 mathematics teachers and 4 inspectors. The quantitative data collected in the study were analyzed through SPSS program package and qualitative data were analyzed by using QSR NVİVO program package. Based on the findings of the study, the following results were obtained.

1. The secondary school seventh graders' socio-economic status does not lead to significant differences in the extent to which traditional values, professional-work values, democratic values, scientific values and basic values have been achieved by the secondary school seventh graders.

2. The secondary school seventh graders' extent of achieving traditional values, democratic values, professional-work values, scientific values and basic values does not vary significantly depending on gender.
3. The branches of the secondary school Turkish Language and mathematics teachers cause significant differences in their values.
4. The values most strongly predicting the secondary school seventh grade Turkish Language and mathematics teachers' altruism value are conventionalism, compliance, security and self-control.
5. The basic values in learning environments where Turkish and mathematics courses are taught and learning-teaching processes are orderly and clean classroom, responsibility, respect and sincerity.
6. The values of the inspectors of secondary school seventh grade Turkish Language and mathematics courses affecting their context and process values are reinforcing each other.

Keywords: Value, Value-based Program Evaluation Model, Turkish Language Curriculum, Mathematics Curriculum.

TABLolar

Sayfa

Tablo 2.1:	Biçimlendirici ve Toplam Değerlendirme Arasındaki Farklar	18
Tablo 2.2:	Stufflebeam'in CIPP Değerlendirme Modelinin Dört Değerlendirme Türü	34
Tablo 2.3:	Rokeach Değerler Sınıflaması.....	40
Tablo 3.1:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı.....	47
Tablo 3.2:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	48
Tablo 3.3:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullara Göre Dağılımı.....	49
Tablo 3.4:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı	50
Tablo 3.5:	Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okula, Branşa, Mesleki Deneyimine ve Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı	51
Tablo 3.6:	Görüşme Yapılan Müfettişlerin Branşa, Mesleki Deneyimine ve Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı.....	52
Tablo 3.7:	Gözlem Yapılan Derslerin Branşa ve Okula Göre Dağılımı.....	53
Tablo 4.1:	Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Geleneksel Değerlere İlişkin Ortalama Puanlar ve Standart Sapmalar	65
Tablo 4.2:	Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Geleneksel Değerlere İlişkin Tek Faktörlü Anova Sonuçları.....	66
Tablo 4.3:	Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Demokratik Değerlere İlişkin Ortalama Puanlar ve Standart Sapmalar	68
Tablo 4.4:	Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Demokratik Değerlere İlişkin Tek Faktörlü Anova Sonuçları	69
Tablo 4.5:	Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Çalışma-İş Değerlerine İlişkin Ortalama Puanlar ve Standart Sapmalar	70
Tablo 4.6:	Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Çalışma-İş Değerlerine İlişkin Tek Faktörlü Anova Sonuçları.....	71
Tablo 4.7:	Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Bilimsel Değerlere İlişkin Ortalama Puanlar ve Standart Sapmalar	72
Tablo 4.8:	Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Bilimsel Değerlere İlişkin Tek Faktörlü Anova Sonuçları.....	73
Tablo 4.9:	Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Temel Değerlere İlişkin Ortalama Puanlar ve Standart Sapmalar.....	74
Tablo 4.10:	Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Temel Değerlere İlişkin Tek Faktörlü Anova Sonuçları	75
Tablo 4.11:	Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Geleneksel Değerlerine İlişkin Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	76

Tablo 4.12: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Demokratik Değerlerine İlişkin Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	77
Tablo 4.13: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Çalışma-İş Değerlerine İlişkin Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.14: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Bilimsel Değerlerine İlişkin Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.15: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Temel Değerlerine İlişkin Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	81
Tablo 4.16: Yedinci Sınıf Türkçe ve Matematik Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Değerlerine İlişkin Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4.17: Yedinci Sınıf Türkçe ve Matematik Öğretmenlerinin Yardımseverlik Değerleri ile Diğer Değerlere İlişkin Korelasyon Sonuçları.....	85
Tablo 4.18: Yedinci Sınıf Türkçe ve Matematik Öğretmenlerinin Değer Puanlamasında Yardımseverlik Değeri Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	86
Tablo 4.19: Yedinci Sınıf Türkçe Derslerinin Taşıdığı Fiziksel Değerlere İlişkin Ortalama Puanlar.....	87
Tablo 4.20: Yedinci Sınıf Türkçe Derslerinin Taşıdığı Genel Eğitim Değerlerine İlişkin Ortalama Puanlar.....	88
Tablo 4.21: Yedinci Sınıf Türkçe Derslerinin Taşıdığı Türkçe Eğitimi Değerlerine İlişkin Ortalama Puanlar.....	89
Tablo 4.22: Yedinci Sınıf Matematik Derslerinin Taşıdığı Fiziksel Değerlere İlişkin Ortalama Puanlar.....	90
Tablo 4.23: Yedinci Sınıf Matematik Derslerinin Taşıdığı Genel Eğitim Değerlerine İlişkin Ortalama Puanlar.....	90
Tablo 4.24: Yedinci Sınıf Matematik Derslerinin Taşıdığı Matematik Eğitimi Değerlerine İlişkin Ortalama Puanlar.....	91

ŞEKİLLER

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1: Tyler’ın Program Geliştirme Modeli	12
Şekil 2.2: Taba Modeli: Taban Mantığı	13
Şekil 2.3: Metfessel-Michael Program Değerlendirme Modeli	21
Şekil 2.4: Provus’un Program Değerlendirme Modelinin Aşamaları	22
Şekil 2.5: Olasılık-Sonuç Modeli	23
Şekil 2.6: Eisner’in Uzmanlık ve Eleştiri Modeli	25
Şekil 2.7: Stufflebeam Değerlendirme Modeli Döngüsü	27
Şekil 2.8: Stufflebeam’in CIPP Değerlendirme Modeli	29
Şekil 2.9: Stufflebeam’in CIPP Değerlendirme Modelinin Temel Kavramları	35
Şekil 3.1: Altı Temel Karma Yöntem Araştırma Deseninin Prototip Modelleri ...	45
Şekil 4.1: Yedinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretmenlerinin Bağlam Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerini İçeren Kodlama Şeması	93
Şekil 4.2: Yedinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretmenlerinin Süreç Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerini İçeren Kodlama Şeması	96
Şekil 4.3: Yedinci Sınıf Matematik Dersi Öğretmenlerinin Bağlam Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerini İçeren Kodlama Şeması	99
Şekil 4.4: Yedinci Sınıf Matematik Dersi Öğretmenlerinin Süreç Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerini İçeren Kodlama Şeması	102
Şekil 4.5: Yedinci Sınıf Türkçe Dersi Müfettişlerinin Bağlam Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerini İçeren Kodlama Şeması	104
Şekil 4.6: Yedinci Sınıf Türkçe Dersi Müfettişlerinin Süreç Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerini İçeren Kodlama Şeması	107
Şekil 4.7: Yedinci Sınıf Matematik Dersi Müfettişlerinin Bağlam Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerini İçeren Kodlama Şeması	109
Şekil 4.8: Yedinci Sınıf Matematik Dersi Müfettişlerinin Süreç Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerini İçeren Kodlama Şeması	111

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iv
TABLolar	vi
ŞEKİLLER	viii
İÇİNDEKİLER	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Alt Amaçları	3
1.4. Sınırlılıklar	4
1.5. Araştırmanın Önemi	5
1.6. Tanımlar	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Eğitim Programı	7
2.2. Program Geliştirme	8
2.3. Program Geliştirme Modelleri	11
2.3.1. Charters ve Bobbitt Modelleri	11
2.3.2. Tyler Modeli: Dört Temel İlke	11
2.3.3. Taba Modeli: Taban Mantığı	12
2.3.4. Eğitim Programlarında Yeni Yönelimler	13
2.4. Program Değerlendirme	15
2.5. Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri	19
2.5.1. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli	20
2.5.2. Metfessel-Michael Program Değerlendirme Modeli	21
2.5.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı İle Program Değerlendirme Modeli	22
2.5.4. Robert Stake'in Uyum-Olasılık Program Değerlendirme Modeli	23
2.5.5. Eisner'in Uzmanlık ve Eleştiri Modeli	24
2.5.6. Program Değerlendirmede Yeni Yönelimler	25
2.5.7. Stufflebeam'in CIPP Değerlendirme Modeli	26
2.5.7.1. Bağlam (Context) Değerlendirme	29
2.5.7.2. Girdi (Input) Değerlendirmesi	31
2.5.7.3. Süreç (Process) Değerlendirme	31
2.5.7.4. Ürün (Product) Değerlendirme	32
2.5.7.5. Stufflebeam'in CIPP Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirme Sürecinin Yapılanması	36
2.6. Değer Kavramı	39
3. YÖNTEM.....	43
3.1. Araştırmanın Modeli	43
3.2. Çalışma Grubu	46
3.2.1. Öğrenciler	47

3.2.2. Öğretmenler	48
3.2.3. Müfettişler	51
3.2.4. Öğrenme Ortamları ve Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Gözlemlenmesi.....	52
3.3. Veri Toplama Araçları.....	53
3.3.1. Öğrencilere Yönelik Uygulanan Sosyo-Ekonomik Düzey Belirleme Ölçeği ve Öğrenci Değerler Ölçeği.....	54
3.3.2. Öğretmenlere Yönelik Uygulanan Schwartz Değerler Ölçeği	56
3.3.3. Görüşme Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	57
3.3.4. Ders Gözlem Formları	58
3.4. Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi.....	60
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi	60
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi	61
4. BULGULAR VE YORUM.....	64
4.1. Nicel Bulgular	64
4.1.1. Öğrencilerin Değerlerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı.....	64
4.1.1.1. Geleneksel Değerler.....	64
4.1.1.2. Demokratik Değerler	67
4.1.1.3. Çalışma-İş Değerleri	69
4.1.1.4. Bilimsel Değerler	71
4.1.1.5. Temel Değerler	73
4.1.2. Öğrencilerin Değerlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	75
4.1.2.1. Geleneksel Değerler.....	75
4.1.2.2. Demokratik Değerler	77
4.1.2.3. Çalışma-İş Değerleri	78
4.1.2.4. Bilimsel Değerler	80
4.1.2.5. Temel Değerler	81
4.1.3. Öğretmen Değerlerinin Branşlarına Göre Dağılımı	82
4.1.4. Öğretmenlerinin Yardımseverlik Değerini Yordayan Değerler	85
4.1.5. Türkçe ve Matematik Derslerinin Yapıldığı Öğrenme Ortamları ve Öğrenme-Öğretme Süreçlerindeki Temel Değerler	86
4.1.5.1. Yedinci Sınıf Türkçe Ders Gözlemleri Sonucunda Elde Edilen Bulgular.....	87
4.1.5.2. Yedinci Sınıf Matematik Ders Gözlemleri Sonucunda Elde Edilen Bulgular	89
4.2. Türkçe ve Matematik Öğretmenlerinin Derslerinin Çevre (Bağlam) ve Süreç Boyutlarına Etki Eden Değerleri.....	92
4.3. Türkçe ve Matematik Müfettişlerinin Derslerinin Çevre (Bağlam) ve Süreç Boyutlarına Etki Eden Değerleri.....	103
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	113
5.1. Öğrencilerin Değerlerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımına İlişkin Sonuçlar	113
5.2. Öğrencilerin Değerlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımına İlişkin Sonuçlar	114
5.3. Öğretmen Değerlerinin Branşlarına Göre Dağılımı	116

5.4. Öğretmenlerinin Yardımseverlik Değerini Yordayan Değerlere İlişkin Sonuçlar	117
5.5. Türkçe ve Matematik Derslerinin Yapıldığı Öğrenme Ortamları ve Öğrenme-Öğretme Süreçlerindeki Temel Değerlere İlişkin Sonuçlar.....	117
5.6. Türkçe ve Matematik Öğretmenlerinin Derslerinin Çevre (Bağlam) ve Süreç Boyutlarına Etki Eden Değerlerine İlişkin Sonuçlar	119
5.6.1. Öğretmenlerin Bağlam Değerlendirmeye Yönelik Olarak Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	119
5.6.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin Bağlam Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri.....	119
5.6.1.2. Türkçe Öğretmenlerinin Süreç Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri.....	122
5.6.1.3. Matematik Öğretmenlerinin Bağlam Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri.....	124
5.6.1.4. Matematik Öğretmenlerinin Süreç Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri.....	126
5.7. Türkçe ve Matematik Müfettişlerinin Derslerinin Çevre (Bağlam) ve Süreç Boyutlarına Etki Eden Değerleri.....	128
5.7.1. Türkçe Müfettişlerinin Bağlam Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri	128
5.7.2. Türkçe Müfettişlerinin Süreç Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri.....	131
5.7.3. Matematik Müfettişlerinin Bağlam Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri.....	132
5.7.4. Matematik Müfettişlerinin Süreç Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri...	134
5.8 Öneriler.....	136
6. KAYNAKÇA	138
EKLER.....	143
Ek- 1: Öğrencilere Yönelik Sosyo-Ekonomik Düzey Belirleme Ölçeği ve Değer Ölçekleri.....	143
Ek- 2: Schwartz Değerler Ölçeği	150
Ek- 3: Öğretmenler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	153
Ek- 4: Müfettişler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	159
Ek- 5: Türkçe Dersi Gözlem Formu	164
Ek- 6: Matematik Dersi Gözlem Formu.....	167

1. GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

İnsan, yaratılış itibariyle içinde bulunduğu çevreyi etkileyerek ve içinde bulunduğu çevreden etkilenecek varlığını devam ettirir. Bu süreçte bireyin en doğru şekilde kendini geliştirmesini sağlamak için en geçerli yol eğitimden geçmektedir. Bu yönüyle eğitim, kişinin toplum davranışlarına, ahlak ve estetik ölçülerine, inanış ve yaşama anlayışına sağlıklı uyumuna yardım eden bir süreç olarak görülebilir (Varış, 1996:44). Bu süreçte, edindiğimiz ve öğrendiğimiz her türlü bilgi ya da davranış bizim yaşamımızda yol göstericimiz olur.

En geniş anlamda eğitim programı, bir eğitim kurumunda çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağlanan milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Ornstein ve Hunkins (1988:11) ise, program konusunda yapılan tanımlamaların pek çok çeşidi olduğunu ve tanımlar üzerindeki farklılıkların alanı öğrenmek için bir zenginlik olduğunu belirtir. Öğretim programlarının değişen bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara göre sürekli güncellenmesi ve yenilenmesi ile program geliştirme kavramı ortaya çıkmıştır.

Program geliştirme, gerek okul içinde ve gerekse okul dışında, Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen muhteva ve faaliyetlerin uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordine çabalarının tümüdür (Varış,1996:20).

Program geliştirmede programı oluşturan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme unsurlarının dinamik ilişkisini anlatan Demirel (2012:5), bu unsurlardan herhangi birinde yaşanan değişimin programın tamamını etkileyeceğini ifade eder.

Programın geliştirilmesine yönelik olarak davranışçı ve bilişsel pek çok model oluşturulmuştur. Charters ve Bobbit ile başlayan program geliştirme adımları

Taba ve Tyler'ın model oluşturdıkları program geliştirme modelleri ile devam ederek ilerlemiştir. Program geliştirme modellerinin adımları farklılaşsa bile hepsinde ortak olan nokta, programın değerlendirilerek geliştirilebileceğine olan inançtır. Program geliştirmenin en önemli aşamalarından kabul edilen program değerlendirmeyi Stufflebeam ve Shinkfield (2007:326), birtakım amaçların yararlılığı, değeri, doğruluğu, geçerliği, güveni, önemi ve / veya tarafsızlığı hakkında geçerli ve yargılayıcı bilgiye başvurma, bilgiyi raporlama, edinme ve ortaya koymak için sistemli bir süreç olarak tanımlar.

Değerlendirmede, program katılımcılarının ve programın gerçekleştiği ortamın etkisini göz önünde bulundurmak gerektiğinden de bahseden Stufflebeam ve Shinkfield (2007:328), "değer" kelimesinin değerlendirme açısından işlevine ve gücüne geliştirmiş olduğu program değerlendirme modeliyle dikkat çekmiştir.

Standartlaştırılmış program değerlendirme modelinin, değişen eğitim ortamlarındaki kullanılabilirliği tartışılmaktadır. Eğitim programlarının uygulanmasında programda yer alan öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin, yöneticilerin ve çevrenin etkisi olduğunun program geliştirmede kabul edilmesinden sonra, program değerlendirmede de tüm bu faktörlerin değerlendirilmeye dahil edilmesi gerektiğini savunan alternatif değerlendirme yaklaşımları gelişmiştir. Önceki değerlendirme modellerinin davranışçı yaklaşım etkisi ile daha çok sistematik değerlendirme olarak görülmesi ve insan faktörünün içinde olduğu eğitimde değer, duygu gibi duyuşsal davranışların program değerlendirmede göz önünde yeterince bulundurulmaması sebebiyle insancıl (hümanistik) değerlendirmeler ön plana çıkmıştır (Ornstein ve Hunkins, 2014:432).

Bu program değerlendirme yaklaşımları içerisinde "değer" sözcüğünü değerlendirmenin merkezine alan Stufflebeam'in geliştirmiş olduğu çevre(bağlam)-girdi-süreç-ürün değerlendirme (CIPP) modeli ile bu yaklaşım programlara yönelik yeni bakış açıları edinmemize yardımcı olacaktır (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007:333).

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın genel amacı, yedinci sınıf Türkçe ve matematik öğretim programlarının bağlam ve süreç boyutlarında değer tabanlı program değerlendirme modeline göre değerlendirilmesidir. Öğrenci, öğretmen ve müfettişlerin katılımıyla yapılan araştırmada, katılımcıların değerlerine ve öğrenme öğretme ortamlarının taşıdığı değerlere yer verilerek çevre-girdi-süreç-ürün değerlendirme modelinin yalnızca bağlam ve süreç boyutlarında program değerlendirmeye çalışılmıştır.

1.3. ARAŞTIRMANIN ALT AMAÇLARI

1. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyleri geleneksel değerlere, demokratik değerlere, çalışma-iş değerlerine, bilimsel değerlere ve temel değerlere ulaşma düzeylerinde farklılığa neden olmakta mıdır?
2. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri geleneksel değerlere, demokratik değerlere, çalışma-iş değerlerine, bilimsel değerlere ve temel değerlere ulaşma düzeylerinde farklılığa neden olmakta mıdır?
3. Ortaokul yedinci sınıf Türkçe ve matematik öğretmenlerinin branşları değerlerinde farklılığa neden olmakta mıdır?
4. Ortaokul yedinci sınıf Türkçe ve matematik öğretmenlerinin yardımseverlik değerini yordayan değerler nelerdir?
5. Türkçe ve matematik derslerinin yapıldığı öğrenme ortamları ve öğrenme-öğretme süreçlerindeki temel değerler nelerdir?
6. Ortaokul yedinci sınıf Türkçe ve matematik öğretmenlerinin derslerinin çevre (bağlam) ve süreç boyutlarına etki eden değerlere ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Türkçe ve matematik müfettişlerinin derslerinin çevre (bağlam) ve süreç boyutlarına etki eden değerlere ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma, aşağıda belirtilen sınırlılıkları içermektedir.

1. Bu araştırma, Kırıkkale il merkezinde bulunan ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre belirlenen altı okulda görev yapan Türkçe ve matematik öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, Kırıkkale il merkezinde sosyo-ekonomik düzeylerine göre belirlenen altı okulda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencilerinin görüşleri ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma, Kırıkkale il merkezinde bulunan toplam yirmi beş okulda görev yapan Türkçe ve matematik öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.
4. Bu araştırma, Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı görev yapan Türkçe ve matematik dersi maarif müfettişlerinin görüşleri ile sınırlıdır.
5. Bu araştırma, kullanılan Değerler Ölçeği, Schwartz Değerler Ölçeği, Öğretmenlere Yönelik Hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Müfettişlere Yönelik Hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Türkçe Dersi Gözlem Formu ve Matematik Dersi Gözlem Formu'ndan elde edilen veriler ile sınırlıdır.
6. Bu araştırma, bağlam-girdi-süreç-ürün değerlendirme modelinin bağlam ve süreç değerlendirme boyutları ile sınırlıdır.

1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Program geliştirme ve değerlendirme alanında yapılan ilk araştırmalardan günümüze kadar pek çok model, sistem ve yaklaşım ortaya çıkmış ve bu çeşitlilik içerisinde istenilen başarı düzeyine tam olarak ulaşamamıştır. Pek çok farklı yöntemler, programlar kullanılsa bile var olan bu başarısızlığın sebebi anlaşılamamış ve özellikle 1960'lı yıllardan sonra program alanına yönelik yapılan eleştiri ve sorgulamalarla bu başarısızlığın sebeplerine yönelik bazı değerlendirmelere ulaşılmıştır. Program geliştirme ve değerlendirmede yeni yaklaşımlar başlığıyla gelişen bu sorgulama sürecinde; Eisner, Provus, Pinar, Stufflebeam gibi pek çok alan uzmanı, programların geliştirilme ve değerlendirme aşamalarında sadece programa odaklanıldığını fark etmişlerdir. Programların oluşturulduğu ortam, programı geliştiren uzmanların değer yargıları ve kişisel özellikleri, programın geliştirildiği toplumsal ve sosyal çevre, programın uygulandığı eğitim ortamının nitelikleri, programda yer alan öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve değerleri gibi pek çok faktörün göz ardı edilerek programların tek başına bir sistemmiş gibi ele alındığı görülmüştür (Pinar, 2004: 31). Öğretim programların insan ve çevre faktöründen ayrı olarak, kültürel ve toplumsal değerlerden bağımsız var olduğu kabul edildiğinde, programları amaçlarından ve kullanım alanlarından soyutlamış oluruz.

Bu nedenle bahsettiğimiz program uzmanlarıyla ortaya çıkan ve alternatif değerlendirme yaklaşımları olarak nitelendirdiğimiz program değerlendirme modellerini kullanmaya, uygulamaya ve bu modelleri geliştirerek yaygınlaştırmaya ihtiyaç vardır. Programların öğrenme öğretme ortamlarında nasıl uygulandığının daha iyi anlaşılması; programın uygulanma sürecinde yer alan öğrenci, öğretmen gibi katılımcıların programa yönelik beklenti ve isteklerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Böylelikle, program değerlendirmeye yönelik elde edilen bulgular, programa yönelik daha gerçekçi sonuçlar almaya ve programda yer alan paydaşlarla programın değerlendirilmesi gerçekleşecektir.

Bu yönüyle araştırma; bağlam ve süreç boyutlarında öğrenci, öğretmen ve müfettiş görüşlerine yer vererek ve öğrenme öğretme sürecinin taşıdığı değerleri göstererek program değerlendirme alanına katkıda bulunmayı amaçladığından

önemli görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilecek bulgular ile matematik ve Türkçe programlarının öğrenci, öğretmen ve müfettiş görüşleri ile daha iyi tanınması, programın aksayan yönlerinin daha iyi tespit edilmesi veya programın öğrenme öğretme süreçlerinde daha başarılı uygulanmasına yönelik sonuçlar ve önerilere yer vermeye çalışılmıştır. Bu yönüyle araştırmada, öğretmenlere programa yönelik daha çok bilgi edinme fırsatını sağlarken, aynı zamanda öğretmenlere programın içeriği ve uygulamayla ilgili öğrenci görüşlerini de sunmaya çalışılmıştır. Öğrenci, öğretmen ve müfettiş gruplarından elde edilen bulgular ile programda yer alan paydaş gruplarının görüşleri birlikte verildiğinden, bu araştırma program geliştirme ve değerlendirme alanında yapılacak diğer çalışmalara da farklı bulgular sunabilecektir.

1.6. TANIMLAR

Değer Tabanlı Program Değerlendirme: Sistemlerin, kurumların, ürünlerin, personelin, programların ve projelerin biçimlendirici ve toplam değerlendirmelerine rehberlik eden kapsamlı bir değerlendirme modelidir (Yüksel ve Sağlam, 2012:52).

Çevre (Bağlam) Değerlendirme: Çevrede meydana gelen değişiklikleri, çevrenin karşılanmamış ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçların altında yatan problemleri tanımlamaktadır (Stufflebeam, 1969).

Süreç Değerlendirme: Programın uygulanması boyunca bilgi sağlamak için tasarlanan süreç değerlendirme; programın tasarlanmış haline göre yürütülmesinde, programın yürütülme koşullarında belirtildiği gibi geliştirilmesinde ve program tasarlanırken alınması gereken ama alınmayan yapısal kararların alınması konusunda program yöneticilerini destekler (Stufflebeam, 1969).

Değer: Bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır (Güngör, 1993:27).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; eğitim programı, program geliştirme, program geliştirme modelleri, program değerlendirme, program değerlendirme türleri, program değerlendirme yaklaşımları ve modelleri ile değer kavramı açıklanmıştır.

2.1. EĞİTİM PROGRAMI

M.Ö. birinci yüzyılda Roma askerlerinin koşu pisti anlamında kullandıkları Latince "curriculum" kelimesi, daha sonra eğitimde "izlenen yol" anlamıyla eğitim programı olarak kullanılmaya başlamıştır (Demirel, 2012:1).

Eğitim sistemlerinin eğitim programlarıyla işlerlik kazanacağını belirten Erden (1995:2) eğitim programını, bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş planlı eğitim faaliyetlerinin tümü olarak ifade etmiştir. Ertürk ise eğitim programını "yetişek" olarak adlandırmış ve yetişegi, eğitim durumları düzeni olarak açıklamıştır (Ertürk, 1972:13). Küçükahmet (2009:8) de eğitim programını; bir eğitim kurumunda çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağlanan milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler olarak görür. Bu yönüyle eğitim programları, ulusal ya da uluslararası düzeyde kaliteli bir eğitim sistemi kurma, ülkenin kalkınmasını ve gelişmesini sağlayacak nitelikli insan gücü yetiştirme, toplumsal ve kültürel değerlerin korunmasını ve geliştirilmesini destekleme gibi amaçlara yönelik olarak geliştirilirler (Özdemir, 2009).

Eğitim programına yönelik getirilen diğer tanımlarda Albert I. Oliver (1973), eğitim programının dört temel öğeden oluştuğunu belirtmiş ve bu öğeleri; çalışmaların programı, deneyimlerin programı, hizmetlerin programı ve gizli (örtük) program olarak vurgulamıştır. (akt. Oliva, 2008:4). Carter V. Good (1973:157) ise hazırladığı eğitim sözlüğünde eğitim programını, bir çalışma alanında sertifika ya da diploma alabilmek için sistematik olarak sıralanması gereken dersler ya da konulardan oluşan bir liste olarak tanımlamıştır (akt. Demirel, 2012:2).

Yapılan eğitim programı tanımlarının farklılaşması şüphesiz, tanımların yapıldığı dönemdeki felsefe, psikoloji, ekonomi gibi pek çok alanda yaşanan gelişmelerden ve toplumun kültürel ve sosyolojik temellerinden etkilenerek ortaya çıkmıştır. Eğitim programlarındaki bu farklılığın oluşmasında Ornstein ve Hunkins (2014:2) ise; davranışçı yaklaşım, yönetsel yaklaşım, sistem yaklaşımı, akademik yaklaşım, insancıl yaklaşım ve yeniden kavramsallaştırıcı yaklaşım gibi program yaklaşımlarının etkili olduğunu düşünmektedir. Bu yaklaşımlar aynı zamanda programlar oluşturulurken farklı program geliştirme modellerin ortaya çıkmasında da etkili olmaktadır.

2.2. PROGRAM GELİŞTİRME

Eğitim ve eğitim programında pek çok tanımın ve bakış açısının olduğu gibi program geliştirmede de pek çok tanım yapılmıştır. Varış (1996:19) program geliştirmeyi, programın kapsadığı amaçların sağlıklı ve etkin bir şekilde saptanması ve gerçekleşmesi için faydalanılan esasları, prensipleri ve faaliyetleri operasyonel anlamda ele alan bir çalışma olarak görmekteyken; Özdemir (2012:60) program geliştirmeyi belli bir kurs ya da dersin öğretimine yönelik olarak farklı uzmanlık alanlarına sahip ilgililerin (öğretmen, alan uzmanı, program geliştirme uzmanı, ölçme-değerlendirme uzmanı, eğitim psikologu, eğitim sosyologu vb.) bir araya gelerek gerçekleştirdiği ekip çalışmasına dayalı sistematik ve dinamik bir süreç olarak tanımlamaktadır. Şeker (2013:16) programların hazırlanmasında temele alınan toplum, birey, konu alanı kaynaklarında yaşanan değişme ve gelişmelerin programa yansması zorunluluğunun program geliştirme sürecini beraberinde getirdiğini ifade etmektedir. Erden (1995:4) ise program geliştirmeyi, eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu yeniden düzenlenmesi süreci olarak açıklarken; program geliştirmenin süreklilik isteyen bir çalışma olduğunu ve bu çalışmanın belirlenen yaklaşım ve stratejilere göre yapılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Fidan (1986) program geliştirmede kullanılan bu yaklaşımları ürüne ağırlık veren modeller ve sürece ağırlık veren modeller olarak iki grupta toplamıştır (Akt. Erden, 1995:4).

1. *Ürüne ağırlık veren yaklaşımda*; eğitimciler, eğitim programlarını bir sistem olarak ele almakta ve programı ortak bir amaca hizmet etmek için organize olmuş öğelerin karmaşık bir bütünü olarak tanımlamaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1988).
2. *Sürece ağırlık veren yaklaşımda*; üründen çok öğrenci ve süreç önem taşımaktadır. Sürece ağırlık veren yaklaşımda amaç öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine göre belirlendiğinden esnek bir yapıdadır. (Erden, 1995:5).

Ornstein ve Hunkins (2014:290) bu yaklaşımları; teknik-bilimsel yaklaşım ve teknik-bilimsel olmayan yaklaşım olarak ele alır ve değerlendirir. Ornstein ve Hunkins'e göre teknik-bilimsel yaklaşım, belirli çıktılarla öğrencilerin belirli konuları öğrenmesini vurgular ve bu yaklaşımdaki eğitimciler, eğitim programında kullanılan yöntemler ne kadar düzenli olursa, sonuçların o kadar istenen boyutta oluşacağına inanır. Bu yaklaşım içinde yer alan program geliştirme modelleri;

1. Charters ve Bobbitt Modelleri
2. Tyler Modeli: Dört Temel İlke
3. Taba Modeli: Taban Mantığı
4. Geriye Doğru Tasarım Modeli
5. İş Analizi Modeli
 - a. Konu Merkezli Analiz
 - b. Öğrenme Analizi

şeklinde ortaya çıkan modellerde bilginin kazanılmasına ve etkili eğitim sistemine büyük önem verilmiştir.

Teknik-bilimsel olmayan yaklaşım; bilginin, onu öğrenme ve oluşturma sürecinden etkilenmeden gerçeğçi olarak var olabileceğini savunur. Bu yaklaşımda;

program geliştiriciler öznel, kişisel, estetik ve etkileşimi vurgulayarak, öğrenme ve öğretimde öğrenen çıktıları üzerinde değil, öğrenen üzerinde durarak program katılımcılarını aktif katılımcılar olarak görürler. Bu yaklaşımda yer alan görüşme modelinde, eğitimciler eğitim amaçları ve nelerin öğretilmesi gerektiği ile ilgili görüşlerini meslektaşlarıyla ve bazen de öğrencileriyle paylaşırlar ve program geliştirme kültürel yapı içerisinde ortaya çıkar (Ornstein ve Hunkins, 2014:300-301).

Program geliştirmede yaklaşım hangisi olursa olsun, program geliştirmeyi eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak gören Demirel (2012:5)'in de ifade ettiği gibi eğitim programlarının bu dört temel öğesini iyi anlamak ve program geliştirmeyi bu çerçevede belirlediğimiz program yaklaşımıyla şekillendirmek gerekmektedir.

Hedef; bir öğrencinin planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özelliktir (Ertürk, 1972:25).

İçerik; olguların ve olayların ezberlenmek üzere ansiklopedik bir şekilde bir araya getirilmesi değil, fakat yaşam alanlarının anlam taşıyan bölümlerinin aktif bir çabayla düzenlenmesidir (Varış, 1996:154).

Eğitim Durumu; öğrencilerin hedeflere ulaşabilmeleri için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların düzenlenmesine eğitim durumları denir (Erden, 1995:8).

Değerlendirme; gözlem ve çeşitli ölçme araçlarıyla eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1995:10).

2.3. PROGRAM GELİŞTİRME MODELLERİ

2.3.1. Charters ve Bobbitt Modelleri

Franklin Bobbitt'e göre program geliştirmenin ilk işi, öğrencilerin hayatlarını düzenlemesi gereken aktivitelerin ve bunun yanında uygun çalışma için gerekli kişisel yeterlilikler ve kabiliyetlerin keşfedilmesidir. Werett Charters da Bobbitt ile aynı yönde görüşler savunarak program yapısının dört basamağını savunmuştur (Ornstein ve Hunkins, 2014:291):

1. Amaçları seçmek,
2. Kazanımlara ve aktivitelere bölmek,
3. Çalışma ünitelerinin sınırlarını analiz etmek,
4. Başarıya götüren yöntemleri belirlemek.

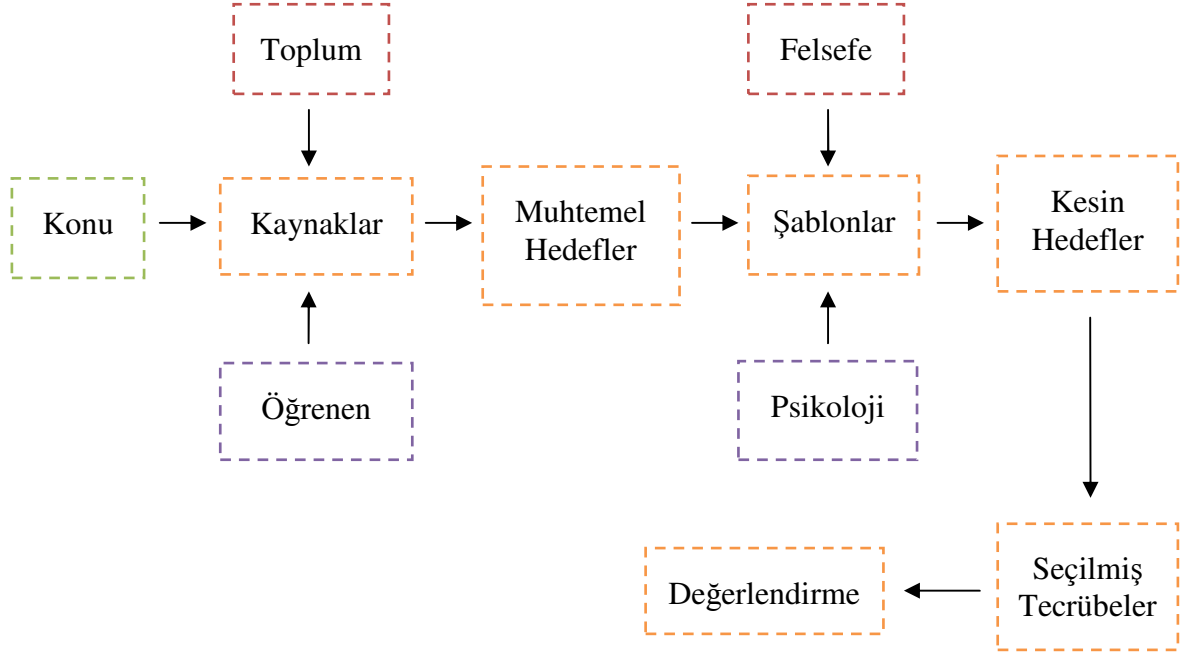
2.3.2. Tyler Modeli: Dört Temel İlke

Tyler 1949'da yayınladığı "Program ve Öğretimin Temel İlkeleri" kitabında program geliştirmede önem verdiğı dört ilkeyi;

1. Okulun amaçları belirlenmeli,
2. Bu amaçlarla ilgili eğitim tecrübeleri tanımlanmalı,
3. Tecrübelerin nasıl organize edildiğı öğrenilmeli,
4. Amaçlar değerlendirilmeli

şeklinde vurgulamıştır (Ornstein ve Hunkins, 2014:292). Bu modelde Tyler'a göre, amaçlar belirlenir ve amaçlara göre öğrenme yaşantıları düzenlenir ve değerlendirme safhasında, belirlenen eğitim amaçları, gerçekeştirilen sonuçlarla karşılaştırılarak amaçlara ne ölçüde ulaşıldığı tespit edilmeye çalışmaktadır (Erişen, 1998). Tyler, program planlayıcılarına üç kaynaktan veriler toplayarak genel hedefleri belirlemesini önermektedir. Bunlar; öğrenenler, toplum ve konu alanıdır (Özdemir, 2012: 98).

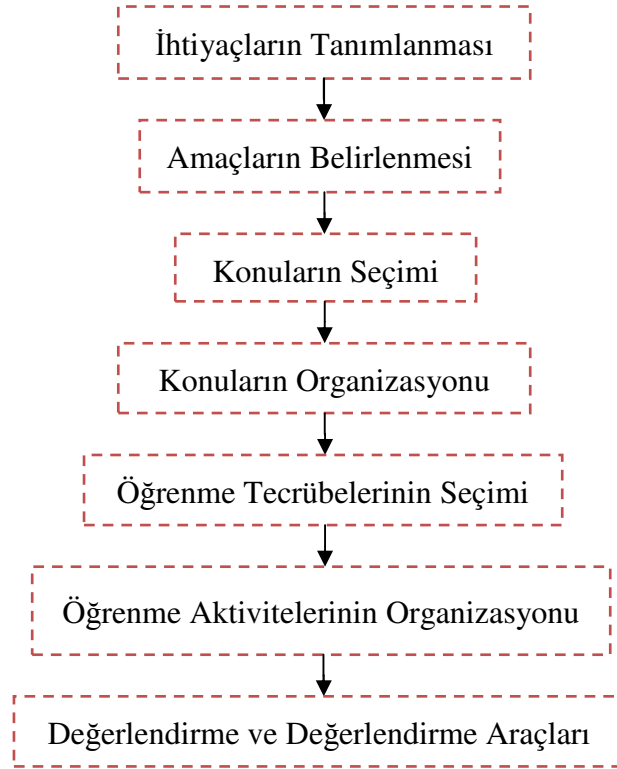
Bunlara ilişkin ortaya çıkan program geliştirme modeli Şekil 2.1’de verilmiştir.



Şekil 2.1. Tyler’ın Program Geliştirme Modeli (Ornstein ve Hunkins, 2014:293)

2.3.3. Taba Modeli: Taban Mantığı

Hilda Taba, 1962 yılında yayınladığı "Program Geliştirme: Teori ve Pratik" adlı kitabında dinamik bir program oluşturabilmek için belirli bir sıranın takip edilmesi gerektiğini ve programın kullanıcıları tarafından geliştirilmesi gerektiğini savunan yedi basamaklı bir model geliştirmiştir (Demirel, 2012:48; Ornstein ve Hunkins, 2014:294). Taba, geliştirdiği bu modelinde hedeflerin belirlenmesinden önce mutlaka ihtiyaçların belirlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Özdemir, 2012: 98). Bu modele göre, program geliştirmede izlenmesi gereken yedi basamağı Şekil 2.2’deki gibi gösterebiliriz.



Şekil 2.2. Taba Modeli: Taban Mantığı (Ornstein ve Hunkins, 2014:294).

Franklin Bobbitt ve Werrett Charter'in program geliştirmeye yönelik düşünceleri ile başlayan çalışmalarında Tyler'in modeli ve Taba'nın oluşturduğu taban modeli Avrupa başta olmak üzere pek çok ülkenin eğitim programlarında kullanılmış ve yeni modellerin gelişmesini sağlamıştır. Program geliştirme modellerinde hala etkisini gösteren bu modeller, ülkemizde de program geliştirme çalışmalarında da etkili olmuştur (Demirel, 2012:53).

2.3.4. Eğitim Programlarında Yeni Yönelimler

Charters ve Bobbitt ile başlayan eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik yaklaşımlar ve modeller Taba ve Tyler gibi program geliştirmeye önemli katkısı olan eğitimcilerle devam etmiştir.

Gelişen sanayi ve teknoloji ile birlikte, bireyden beklenen niteliklerin ve becerilerin artması ile toplumların ve dünyanın eğitimden beklentileri değişim

göstermekte ve bu değişim eğitim programlarına da yansımaktadır. Eğitim programlarının öğrencilere neler kazandırması gerektiği, nasıl programların geliştirilerek var olan ihtiyaçların karşılanacağı soruları ile eğitim programlarında yeni yaklaşımlar ve program geliştirmede yeni yönelimler kendini göstermektedir. Özellikle okulların, bilgi ve beceri fabrikalarına dönüştüğünü düşünen Pinar (2004:27) öğrencilerin bir fabrikanın ürünleri gibi sıradan bireyler olarak okullardan mezun olduğunu, eğitimin asıl amacının bireyleri yaratıcı, girişimci, kültürel ve evrensel bakış açılarına sahip entelektüel ve gelişime açık bireyler olması gerektiğini belirtmektedir. Bu yönüyle program geliştirme çalışmalarında benimsenen davranışçı yaklaşımın öğrencilere hitap eden eğitim biçimini doğru bir şekilde yansıtamadığını ve bu yaklaşımla ortaya çıkan program geliştirme modellerinin disiplinler arası yaklaşımdan uzak, bilgi ve başarı ağırlıklı gelişimi ve değerlendirmeyi kabul eden içerikte olduğu fark edilmeye başlanmıştır. Bu nedenle, bireyin içinde olduğu her öğrenme alanında bireyin beklentileri, düşünceleri ve ilgi alanlarının eğitimi etkilediği ve eğitime yön verdiği düşüncesinin kabulü ile eğitim programlarında davranışçı yaklaşım yerine yapılandırmacı yaklaşıma bırakmaya başlamış ve eğitimde öğrenci merkezlik ön plana çıkmıştır. Bu anlayışa bağlı olarak programlarda saçaklı (fuzzy) düşünme süreçlerine daha fazla yer verilmesi gerektiğini belirten Akbaş (2013:341), eğitimde artık sorgulayan, araştıran, yaratıcı ve eleştiren düşünen aktif bireylerin var olması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Bu yönüyle, ortaya çıkan yeni program geliştirme anlayışında bireyin hem bireysel, hem içinde bulunduğu toplumla birlikte kültürel olarak, hem de dünya içindeki varlığı ile evrensel olarak kabul edilmesi fikri benimsenmekte ve program geliştirme çalışmalarında öğrencilerin yalnızca bir yönüyle değil her yönüyle gelişimine önem verilmeye başlanmıştır. Öğrencilerin içinde bulunduğu ortamdan, geçmiş öğrenme tecrübelerinden, yaşadığı çevrenin sosyal ve kültürel yapısından, değerlerinden ve geleneklerinden ayrı bir şekilde program geliştirmenin, uygulamanın ve değerlendirmenin hatalı olacağını belirten Slattery, bu nedenle eğitimde program geliştirme çalışmalarında özellikle tarihi, siyasi, dini perspektiften bakarak kültürü anlamayı, estetik değerlere önem vermeyi savunmaktadır.

Programların geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde bu yönelimlerin etkisi ile program geliştirme süreci, değişimlere ve yeni bakış açılara yer vererek kendini yenilemeye başlamış ve böylelikle eğitim programları gelişime açık, eğitim ortamlarına ve katılımcılarına göre uyarlanabilen esnek yapılar kazanmıştır.

2.4. PROGRAM DEĞERLENDİRME

Program geliştirmenin en önemli aşamalarından kabul edilen program değerlendirmenin literatürde pek çok tanımına rastlanmaktadır. Attkinson ve diğ. (1978) program değerlendirmeyi; sistematik veri toplama ve analizine dayalı olan, bir programın başarısı, etkililiği, verimliliği ve yeterliği hakkında mantıksal kararlar verme süreci olarak tanımlamaktadır. Doll (1996)'un tanımına göre ise, program değerlendirme, programın başında belirlenmiş olan hedeflere ulaştıracağı düşüncesiyle seçilen ve süreklilik, aşamalılık ve kaynaşıklık ilkelerine göre düzenlenen öğrenme yaşantılarının ve çabalarının etkili olup olmadığı hakkında bilgi toplama ve bu bilgileri ölçütlerle karşılaştırarak programın etkililiği hakkında yargıya varma sürecidir (Akt. Uşun, 2012:9). Program değerlendirme kavramını tanımlarken eğitsel değerlendirme ve öğretimsel değerlendirmenin bilinmesine de gerekmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2012:11). Eğitsel değerlendirme, tüm değişkenlerin dahil edildiği kapsamlı bir değerlendirmeyken; öğretimsel değerlendirme, öğretim sürecindeki belli bir çalışmanın ya da performansın değerlendirilmesini içermektedir (Oliva, 1988: 374). Erden (1995:10) ise, program değerlendirmede öğrenci ve eğitim programının değerlendirildiğine dikkat çekerek program değerlendirmenin iki amacını ifade eder. Bunlar;

1. Öğrencilerin başarısını değerlendirerek bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edilmesi gerektiğine karar vermek,
2. Eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak, programdaki aksaklıkların, programın hangi öge ya da öğelerinden

kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamaktır (Erden, 1995:10).

Program değerlendirmede bu iki temel amacın yanında Eisner, program değerlendirmeni bazı işlevlere hitap etmesi gerektiğinden bahsederek bunları şöyle açıklamaktadır (Morrison, 1993):

1. Tanı koyma işlevi; program değerlendirme, bir eğitim programının öğretme-öğrenme sürecinde yaşanan eksikliklerini ortaya çıkarmada kullanılır.
2. Gözden geçirme işlevi; program değerlendirme, bir eğitim programının gözden geçirilerek programın geneliyle ilgili dönütler sağlar.
3. Karşılaştırma işlevi; program değerlendirme, bir eğitim programının eş değer bir programla maliyet, etkililik vb. yönlerden karşılaştırmasında kullanılır.
4. Eğitimsel gereksinimleri belirleme işlevi; program değerlendirme, hedef kitlenin eğitsel gereksinimlerinin saptanmasında kullanılır.
5. Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını saptama işlevi; program değerlendirme, bir eğitim programının gereksinimler doğrultusunda belirlenmiş amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığını belirlemede kullanılır.

Program değerlendirme sonucunda, elde edilen verilerin uygun yerlerde kullanılmasına dikkat çeken Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004:14), program değerlendirmeden yararlanılabilecek alanları şöyle sıralamaktadır;

1. Okul bütçesini nasıl kullanmaları konusunda öğretmenleri yönlendirmede,
2. Belli içerik alanlarında okul programlarını değerlendirmede
3. Düşük düzeyde de olsa okulların akredite edilmesinde,

4. Okulun blok ders sistemlerinin değerini saptamada
5. Okulu mali yönden destekleyen kurumların eğitim programlarının etkililiğine ilişkin bilgilendirmede,
6. Ailelerin ve öğrencilerin daha etkili bir okul seçimi yapabilmelerinde,
7. Öğretmenlerin kendi alanlarında kendilerini gelişmelerine yardım etmektir.

Program değerlendirmenin farklı şekillerde sınıflandırılabilceğini belirten Ertürk (1972:112), gelişigüzel ve düzenli değerlendirmeden bahsetmekte ve düzenli değerlendirmenin belli lętleri, planlı ve düzenli gözlemi, kontrollü karşılaştırmaları, standartlaştırılmış sınaama yolları gerektirirken; gelişigüzel değerlendirmede fark edilmedik lętlerin (hedeflerin) alttan alta ve tutarsızca işlediğini, subjektif yargıların baskın çıktığını anlatmaktadır.

Değerlendirmenin bir başka sınıflaması olan kıyaslamaya göre yapılan sınıflandırmada ise, norma dayalı değerlendirme ve hedefe dayalı değerlendirme olarak iki tür değerlendirmeden bahsedilmektedir (Demirel, 2012:173). Norma dayalı değerlendirmede bireyleri birbirleriyle karşılaştırma ve seçme söz konusu olduğundan, program değerlendirmelerinde öğrencilerin programda hedeflenen niteliklerini edinmesinin daha çok önemsendiği hedefe dayalı değerlendirmeler daha işlevsel bulunmaktadır (Demirel, 2012:173; Ertürk, 1972:112).

Yüksel ve Sağlam (2012:34)’a göre program değerlendirmeler iki amaca yönelik olarak gerçekleşmektedir: Programın geliştirilmesi ya da niteliğinin artırılması ve programın yürütülmesine ilişkin bir karar verilmesi. Bu amaçlara yönelik olarak ortaya çıkan biçimlendirici değerlendirme ve toplam değerlendirme türleri ilk defa Scriven (1967) tarafından ele alınmıştır (Akt. Yüksel ve Sağlam, 2012:34).

Biçimlendirici değerlendirme ve toplam değerlendirme arasındaki farklar Tablo 2.1’de gösterilmiştir.

Tablo 2.1: Biçimlendirici ve Toplam Değerlendirme Arasındaki Farklar (Stufflebeam ve Shinkfield (2007); Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004)’den Akt. Yüksel ve Sağlam, 2012:37)

	Biçimlendirici Değerlendirme	Toplam Değerlendirme
Amaç	Niteliği belirleme	Niteliği belirleme
Kullanım	Programı geliştirme	Programın geleceği veya onaylanması ile ilgili karar verme
Hedef Kitle	Program yöneticileri ve personel	Karar vericiler, politika oluşturanlar, yöneticiler
Değerlendiriciler	İç değerlendiriciler	Dış değerlendiriciler
Katkısı	Programın geliştirilmesi için dönüt sağlar	Karar alıcılara programın devam etmesi veya sonlandırılması ile ilgili bilgi sağlar
Veri Toplama Amacı ve Veri Toplama Sıklığı	Tanılama / Sık	Yargıda bulunma / Sık değil
Örneklem Büyüklüğü	Küçük örneklem	Genellikle büyük örneklem

Scriven (1967)’a göre biçimlendirici değerlendirmede programla ilgili uygulamada karşılaşılan eksikliklerin, aksaklıkların ve sorunların belirlenmesine dönük bilgilerin sağlanması amaçlanmakta; toplam değerlendirmede ise uygulamanın bitiminde ya da bitimine yakın bir zamanda, biçimlendirmeci değerlendirmenin de sonuçları dikkate alınarak programın niteliğine dönük / geleceğine ilişkin bir kararın verilmesi amaçlanmaktadır (Akt. Yüksel ve Sağlam, 2012:34).

Program değerlendirme yaparken programın öğelerine dönük bir değerlendirmenin önemini vurgulayan Erden (1995:22); genel ve özel hedeflerin değerlendirilmesi, kapsamın değerlendirilmesi, eğitim durumlarının değerlendirilmesi ve sınama durumlarının değerlendirilmesi olarak değerlendirmenin

gerçekleştirilmesini ve sonrasında bu dört bölümün kendi arasındaki ilişkilerinin değerlendirilmesiyle program değerlendirmenin tamamlanacağını ifade etmektedir.

Değerlendirme yaparken değerlendirme türlerinden çok değerlendirmede hedef davranışların önemine vurgu yapan Tyler (2014:104); programda değer biçilen her insan davranışının terimlerle özetlenmesi ve ölçülmesi gerektiğini belirtmektedir. Tyler (2014:99)'a göre; değerlendirmenin gerçekleşmesi için en önemli adım, hedef davranışların tanımlanmasıdır.

2.5. PROGRAM DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI VE MODELLERİ

Eğitim programlarını değerlendirmede kullanılan çeşitli program değerlendirme modelleri bulunmaktadır. Bu değerlendirme modelleri, program değerlendirme yaklaşıma göre değiştiği gibi program değerlendirmenin amacına göre de değişebilmektedir. Ertürk (1972:114) program değerlendirme yaklaşımlarını;

1. Yetişek tasarısına bakarak,
2. Ortama (gizil ve muhtemel uyarıcılar düzenine) bakarak,
3. Başarıya bakarak,
4. Erişmeye bakarak,
5. Öğrenmeye bakarak,
6. Ürüne bakarak yapılan değerlendirmeler olarak altı başlıkta ifade etmektedir.

Posner (2004) ise, programların değerlendirilmesinde o programın temel perspektifi veya yaklaşımı çerçevesinde değerlendirme sorularının önemine dikkat çekerek beş farklı program yaklaşımından bahsetmektedir. Bunlar: 1. Geleneksel (traditional), 2. Deneysel/yaşantıya dayalı (experiential), 3. Davranışçı (behavioral), 4. Disiplinler Yapısı (structure of the disciplines) ve 5. Yapılandırmacı (constructivist) programlardır (akt. Özdemir, 2009). Yüksel ve Sağlam (2012:41) ise

program değerlendirme yaklaşımlarını; amaca dayalı, yönetime dayalı, uzman odaklı, tüketici odaklı ve katılımcı odaklı olarak beş grupta değerlendirmektedir.

Değerlendirmede davranışçı, normatif ya da aşamalı bir yaklaşım benimseyen kişiler eğitim programının ve öğretimin bir çıktısı olarak öğrenilmiş konuyu ya da belirli bir davranış belirleme eğilimindedirler; amaçların açıkça ifadelendirilmesinden ve programda niyetlenen çıktıları öğrencilerin kazanıp kazanmadıklarını belirten net göstergelerden hoşnut olurlar. İnsancıl yaklaşımı benimseyen kişiler ise planlanan durumların öğrencilerin sahip oldukları benlik kavramlarını geliştirmeyi sağlayıp sağlamadığı ile daha çok ilgilenirler; standart testlerin belirlediği gibi öğrenci başarısıyla çok fazla ilgilenmezler (Ornstein ve Hunkins, 2014:395).

2.5.1. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

Ralph Tyler tarafından 1933-1941 yılları arasında geliştirilen bu değerlendirme modeli, Tyler'ın program geliştirme modeline dayanmaktadır (Erden, 1995:12). Tyler; hedef, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme olarak ifade ettiği üç temel öğenin karşılıklı etkileşimine bakarak değerlendirmeyi yedi basamakta ifade etmektedir (Ornstein ve Hunkins, 1988:197):

1. Programın amaç ve hedeflerini belirleme,
2. Hedefleri kazandırılmak istenen özelliğe göre sınıflama,
3. Hedefleri davranış cinsinden ifade etme,
4. Hedefe ulaşıp ulaşılmadığını gösterecek durumu saptama,
5. Ölçme tekniklerini geliştirme ya da seçme.
6. Öğrencilerin davranış yeterlilikleri ile ilgili veriyi toplama,
7. Elde edilen verilerle belirlenen hedefleri karşılaştırmadır.

Ralph Tyler (2014:107)'a göre, değerlendirme süreci, eğitim programının hedef davranışları ile başlar ve değişimin hesaplanabilmesi için sürecin başında ve sonunda çeşitli değerlendirme araçlarından elde edilen sonuçların karşılaştırılması

gereklidir. Değerlendirme sürecinde karşılaşılan herhangi bir değerlendirme durumunu, öğrencilere değer biçmeye çalıştığımız davranışı sergileme fırsatı veren durum olarak ifade eden Tyler (2014:100), değerlendirmenin öğrenme üzerinde de güçlü bir etkisi olduğunu savunmaktadır.

2.5.2. Metfessel-Michael Program Değerlendirme Modeli

Metfessel ve Michael 1967 yılında Tyler'ın geliştirdiği program değerlendirme modelinden etkilenecek yeni bir program değerlendirme modeli geliştirmiştir (Yüksel ve Sağlam, 2012:43). Sekiz aşamadan oluşan bu modelde, Şekil 2.3'de olduğu gibi hedefler genelden özele doğru geliştirilir ve ölçme araçları ile programla ilgili gözlemler yapılır, bilgiler toplanır, toplanan bilgiler analiz edilir. Uşun (2012:85)'a göre; bu değerlendirme modeli, program değerlendirme uzmanlarına okul programlarını değerlendirme sürecinde rehberlik edebilecek bir dizi ilkelerden oluşan hedefe dayalı bir program değerlendirme modelidir.



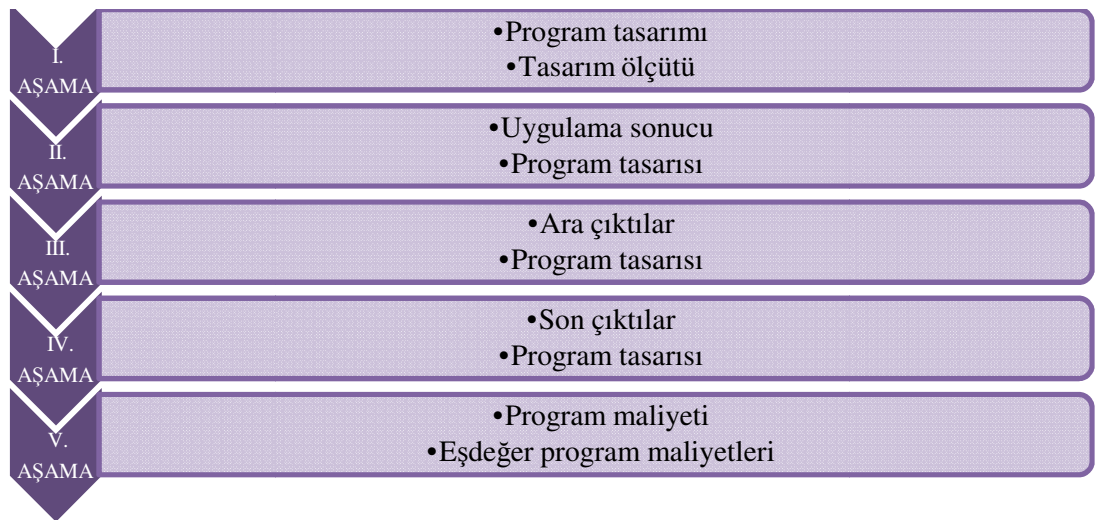
Şekil 2.3. Metfessel-Michael Program Değerlendirme Modeli (Yüksel ve Sağlam, 2012:44)

2.5.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Program Değerlendirme Modeli

Tyler geleneğinden gelen Malcolm M. Provus (1969) geliştirdiği program değerlendirme modelinin üç temel özelliğini şöyle ifade etmektedir (Akt. Yüksel ve Sağlam, 2012:45):

1. Değerlendirme standartlara dayalı olarak yürütülmelidir. Değerlendirmede temel alınacak standartlar paydaşların ortak kararıyla kesinleştirilmelidir.
2. Program değerlendirmede aşamalar sonunda elde edilen performans ile önceden belirlenen standartlar arasında bir çelişki veya fark olup olmadığı belirlenmelidir.
3. Değerlendirmenin amacı programın durumuna dönük veriler sağlamak olduğundan elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda program devam ettirilmeli, geliştirilmeli veya sonlandırılmalıdır.

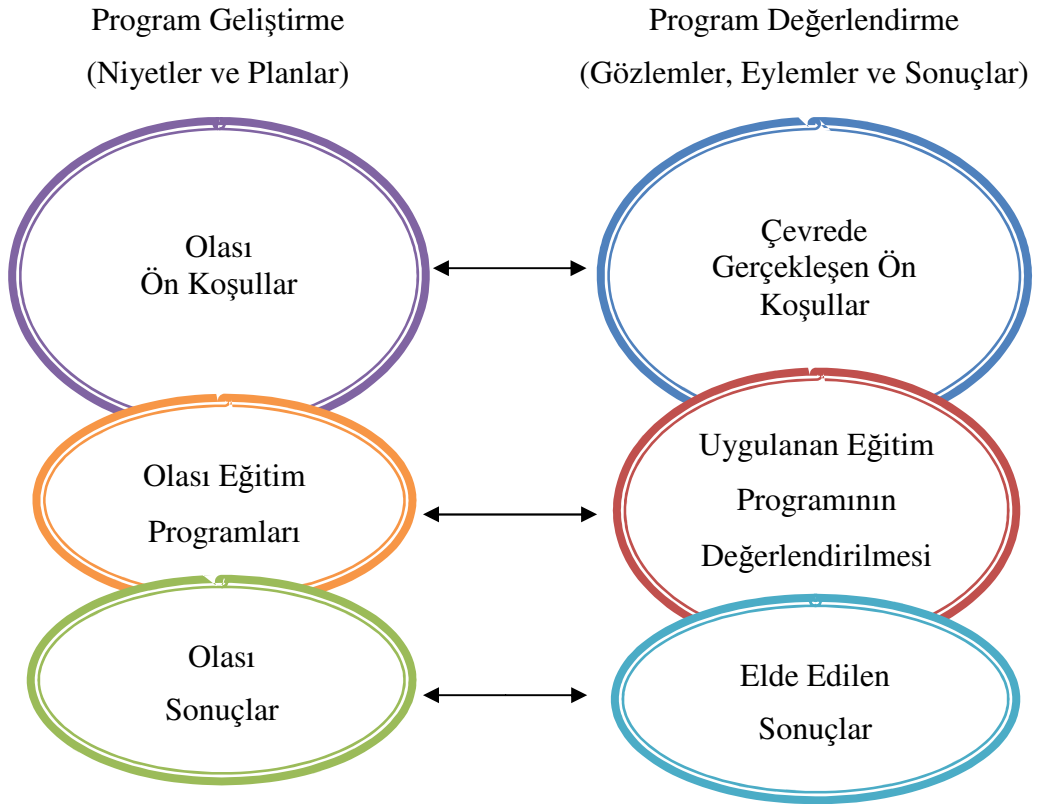
Bu özellikler çerçevesinde ortaya çıkan program değerlendirme modeli Şekil 2.4'de gösterilmiştir.



Şekil 2.4. Provus'un Program Değerlendirme Modelinin Aşamaları (Provus, 1969'dan Akt. Yüksel ve Sağlam, 2012:46)

2.5.4. Robert Stake'in Uyum-Olasılık Program Değerlendirme Modeli

Robert Stake 1967 yılında yayınladığı "Eğitimde Değerlendirmenin Görünüşü" adlı çalışmasında program değerlendirme sürecinde paydaş kararlarının önemine dikkat çekmekte ve paydaş katılımının program değerlendirme çalışmalarının vazgeçilmez parçası olduğunu vurgulamaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2012:76). Stake'in öncüller, işlemler ve sonuçlar olarak üç şekilde ifade ettiği veriler, değerlendirme sürecinde ön koşullar, eğitim programı ve sonuçlar olarak kendini göstermektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014:410). Burada ifade edilen *ön koşullar* kavramı, öğrenme ve öğretimden önce var olan ve çıktıları etkileyebilecek her koşulu; *eğitim programı* kavramı, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-kaynak kişiler arasındaki planlı ya da muhtemel olarak düşünülen etkileşimleri; *sonuçlar* kavramı ise, programda tahmin edilen ve elde edilen çıktıları anlatmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2014:411). Stake'in geliştirmiş olduğu model Şekil 2.5'de verilmektedir.



Şekil 2.5. Olasılık-Sonuç Modeli (Stake,1967'den akt. Ornstein ve Hunkins, 2014:412)

2.5.5. Eisner'in Uzmanlık ve Eleştiri Modeli

1975 yılında Elliot W. Eisner tarafından geliştirilen eğitsel eleştiri modeli diğerlerinden farklı olarak niteliksel incelemeye ağırlık vermekte ve değerlendirmeyi güzel sanatlardaki değerlendirmeye benzetmektedir (Erden,1995:14). Eisner (1985) değerlendirmeyi karşılaşılan bir durumdan hoşlanma veya tercih etme anlamında kullanmamakta, değerlendirmeyi daha çok karşılaşılan durumun özelliklerinin ve niteliğinin farkına varılması olarak görmektedir (Akt. Şeker, 2013:198).

Öğretimin sanatsal beceri gerektiren bir etkinlik olduğunu vurgulayan Eisner, eğitimin kültürel bir sanat olduğu ve bunun bireyden bireye, çevreden çevreye değişen bir süreç olduğunu ifade etmektedir (Eisner, 1985'ten akt. Yüksel ve Sağlam, 2012:67).

Eisner, modelinin temel kavramlarını oluşturan uzmanlığı, bazı nesnelerin, durumların ya da olguların niteliğini takdir etme olarak tanımlayarak beş boyutundan bahsetmektedir; kasıtlı, yapısal, programsal, pedagojik ve değerlendirmeci (Ornstein ve Hunkins, 2014:415). Modelde yer alan diğer önemli kavram olan eleştiri değerlendirme ise, betimleme, yorumlama, değerlendirme ve tematikleştirme olarak dört boyuttan meydana gelmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014:416). Tüm bu kavramlar çerçevesinde oluşan değerlendirme modeli Şekil 2.6'da özetlenmektedir.

Betimleme	•Betimleme sırasında, yeni programın sonucunda okulda ne gibi değişiklikler olduğu, bu değişikliklerin öğretmenleri ve öğrencileri nasıl etkilediği, tepkilerin neler olduğu gibi sorulara yanıt aranır (Erden, 1995:15).
Yorumlama	•Yorumlamada program sonucunda meydana gelen olaylara göre sonuçlar tahmin edilerek yorumlanır (Erden, 1995:15).
Değerlendirme	•Betimleme ve yorumlama sonuçlarına göre program hakkında bir yargıya varılır (Demirel, 2012:180).
Temalaştırma	•Eğitsel eleştiri modelinin son boyutu temalaştırmadır. Bir eğitsel eleştiri çalışmasında yer alan temaların formüle edilmesinin anlamı, eleştiri yazısında yer alan ve tekrar eden mesajların tanımlanmasıdır ve bir sınıfa, öğretmene ya da okula yönelik bir nitel çalışma çok yönlü temalar sağlayabilir (Kumral ve Saracaloğlu, 2011).

Şekil 2.6. Eisner'in Uzmanlık ve Eleştiri Modeli

2.5.6. Program Değerlendirmede Yeni Yönelimler

1967 yılında Stake, Scriven, Eisner ve Stufflebeam gibi program değerlendirme uzmanları, eğitim sisteminde kullanılan geleneksel program değerlendirme modellerine karşı eleştirilerde bulunmaya başlamış ve standartlaştırılmış testlerin ağırlık kazandığı değerlendirme yaklaşımlarını duyarsız ve mekanik olarak nitelendirmişlerdir (Mathison, 2005). Var olan değerlendirme modellerinin programın sonuçlarına odaklı olması ve programın amaçlarına göre elde edilen çıktılarla programın başarısına yönelik alınan kararların, programlarda hedeflenen başarıyı sağlamaması üzerine var olan program değerlendirme modellerinin yenilenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Değerlendirmenin, programın uygulanırken gerçekte ne olup bittiğini yansıtmadığını ve program boyunca öğrenme ortamlarının, araç gereçlerin, fiziki koşulların durumuna bakılmaksızın ve özellikle program içerisinde doğrudan yer alan öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini, sosyal ve kültürel çevrelerini ve öğrenme yaşantılarını göz önünde

bulundurmadan programı değerlendirmenin hatalı olacağının anlaşılması üzerine, programın uygulandığı ortamın ve programda yer alan katılımcıların daha çok ön plana alındığı birey merkezli, esnek ve sürece dayalı değerlendirmeler ön plana çıkmıştır. Bununla ilgili olarak, eğitimin boşlukta cereyan eden bir faaliyet olmadığını belirten Varış (1996:81), niteliği itibarıyla dinamik olan kültür dokusu içinde eğitimin, dinamik bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle kültürel, sosyal, ekonomik, dini ve siyasi pek çok faktörle ilişkisi olan eğitimde, uygulanan programların bu yönlerden uzak şekilde tek yönlü değerlendirilmesi program hakkında gerçekte var olan eksiklikleri görmede engel oluşturmaktadır.

Değerlendirmede hümanistik yaklaşımlar, alternatif değerlendirme modelleri gibi pek çok farklı başlıkta telaffuz edilen yeni yönelimler ile öğrenme öğretme ortamlarının çok boyutlu değerlendirilmesi ve değerlendirmenin, yalnızca program değerlendirme uzmanlarına değil aynı zamanda öğrenci, öğretmen ve topluma açık hale getirilerek farklı bakış açılarından da görüşler alınması sağlanmaktadır. Bu yönüyle katılımcı odaklı, tüketici odaklı gibi pek çok değerlendirme modelleri geliştirildiği gibi öğrencilerin yalnızca sayısal verilerle değil aynı zamanda ilgisi, motivasyonu, yeteneği ve programdan beklentileri ile programın geliştirilmesine çalışılmaktadır. Bu yönüyle program değerlendirmeyi farklı yönlerden ele alan Stufflebeam, geliştirdiği değerlendirme modeli ile program değerlendirmede yeni yaklaşımların ve modellerin geliştirilmesinde öncü uzmanlardan biri olmuştur.

2.5.7. Stufflebeam'in CIPP Değerlendirme Modeli

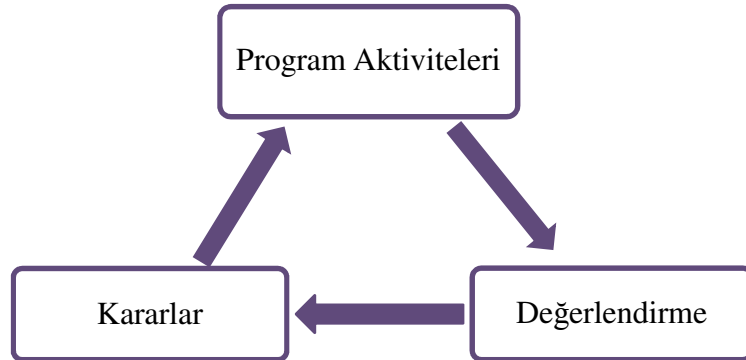
Daniel Stufflebeam tarafından ilk olarak 1966 yılında geliştirilen CIPP değerlendirme modeli; sistemlerin, kurumların, ürünlerin, personelin, programların ve projelerin biçimlendirici ve toplam değerlendirmelerine rehberlik eden kapsamlı bir değerlendirme modelidir (Yüksel ve Sağlam, 2012:52). CIPP modeli, üç anahtar tanımın desteklediğini belirten Stufflebeam ve Shinkfield (2007:326) değerlendirmeyi, bazı nesne ya da olguların değerinin sistemli bir araştırma sonucunda ortaya konması olarak ifade eder. İşlevsel olarak değerlendirme, bazı nesnelerin değeri, yararlılığı, önemi ve doğruluğu hakkında karar almaya yardım

etmek, şeffaflığı desteklemek, etkili uygulamaları yaymak, karmaşık fenomenlerin anlaşılmasını artırmak için betimsel ve yargılayıcı bilgiyi betimleme, elde etme, kaydetme ve uygulama sürecidir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007:326).

Eğitimsel Değerlendirme Standartları Ortak Kurul (the Joint Committee on Standards for Educational Evaluation) tarafından 1988, 1994 ve 2003 tarihli çalışmalarında belirlenen değerlendirme sürecinin profesyonel standartları; fayda (utility), elverişlilik (feasibility), uygunluk (propriety) ve kesinlik (accuracy) ölçümü için değerlendirmelerin kullanımı ve yürütülmesinde uzmanlar tarafından genel olarak kabul edilen prensiplerdir. Temel olarak CIPP model, Eğitimsel Değerlendirme Standartları Ortak Kurul (the Joint Committee on Standards for Educational Evaluation) tarafından tanımlanan değerlendirme sürecinin bu profesyonel standartlarını karşılayan düzenli bir yaklaşımdır (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007:326).

Model, değişimin, kararların, karar verme ortamlarının ve değerlendirmenin çeşitli türlerini kapsamlı doğasında ortaya çıkarır. Bu şekilde ortaya çıkan değerlendirme tanımında, “değerlendirme, alternatif sonuçlara yönelik karar vermek için kullanışlı bilgiyi betimleme (delineating), edinme (obtaining) ve sağlama (providing) süreci” olarak tanımlanır (Oliva, 2008:443).

Stufflebeam’in modeline ilişkin döngü, Şekil 2.7’de verilmektedir.



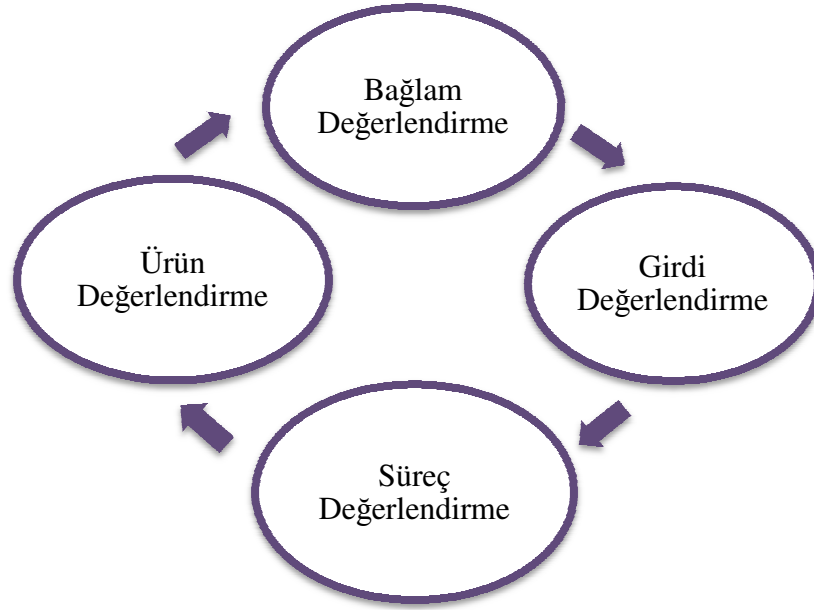
Şekil 2.7. Stufflebeam Değerlendirme Modeli Döngüsü

Stufflebeam tanımında yer alan her bir parçanın ne anlama geldiğini şöyle açıklamıştır (Oliva, 2008:443):

1. Süreç (Process); çok sayıda basamak ya da işlemi içeren metotları kapsayan belirli, devam eden ve döngüsel aktivite.
2. Betimleme (Delineating); belirtme, tanımlama ve açıklama gibi adımlarda değerlendirme ile sunulan bilgi gereksinimlerine odaklanmak.
3. Edinme (Obtaining); istatistik ve ölçme gibi formal anlamlar ve toplama, düzenleme ve analiz etme gibi var olan süreçler.
4. Sağlama (Providing); ihtiyaçlara ve amaçlara en iyi hizmet eden sistemlerin ya da alt sistemlerin birlikte uyumu.
5. Kullanışlılık (Useful); değerlendirici ve müşteri etkileşimi üzerinden gelişen önceden saptanmış kriterlere uygunluk.
6. Bilgi (Information); öğeler (maddi ya da manevi) ve öğelerin ilişkileri hakkında betimleyici ve açıklayıcı veri.
7. Karar Verme (Judging); belirtilen değer çerçevesine uygun olarak ağırlıkları atama, bundan türetilen kriterler ve kararlaştırılan her bir oluşum (entity) için kararlaştırılan kriter ile bağlantılı bilgi.
8. Karar Alternatifleri (Decision Alternatives); belirle bir karar sorusuna yönelik isteğe bağlı bir takım cevaplar.

Yüksel ve Sağlam (2012:53)'a göre bu modelin en önemli amacı, programın niteliğinin kanıtlanmasından çok, programın sürekli olarak geliştirilmesidir ve bu yönüyle Provus'un amaca dayalı değerlendirme modeliyle benzerlikler taşımaktadır. Her iki modelde de programın süreçte geliştirilmesi, program yöneticilerine dönük olarak alınan bazı kararlar ve bu kararların alınmasında başvurulacak standartlar yer almaktadır.

Bu model, değerlendirmeyi devam eden bir süreç olarak görmekte ve bu süreçte dört çeşit değerlendirmeden bahsetmektedir; bu değerlendirmeler Şekil 2.8’de gösterildiği gibi modele de ismini veren bağlam (context), girdi (input), süreç (process) ve ürün (product) değerlendirmelerdir (Ornstein ve Hawkins, 1988:343).



Şekil 2.8. Stufflebeam’ın CIPP Değerlendirme Modeli

2.5.7.1. Bağlam (Context) değerlendirme

Bağlam değerlendirmenin Stufflebeam (1969)’e göre temel amacı, çevrede meydana gelen değişiklikleri, çevrenin karşılanmamış ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçların altında yatan problemleri tanımlamaktır.

Bunu daha iyi açıklamak için Stufflebeam (1969) bir örnek üzerinden bağlam değerlendirmeyi şöyle anlatmaktadır; örneğin, evre bir metropol alanında kenarda kalmış küçük bir ilkokul olarak tanımlanmış olabilir. Böyle bir bağlam değerlendirme çalışmayla, bu okuldaki çocukların gerçek okuma başarıları, okulun onlardan bekledikleri seviyenin çok altında çıkabilir. Bağlam değerlendirme ile çocukların okuma başarısı seviyesinin artırılmaya ihtiyaç olduğu açığa çıkarılmış olur. Bundan sonraki adımda, okul ortaya çıkan bu ihtiyaın sebeplerini tanımlamak

için girişimde bulunur. Çocuklar yeterli eğitim alıyorlar mı, eğitimsel materyaller çocuklar için uygun mu, bu bölgede önemli bir dil problemi var mı? Bu okulda yüksek bir devamsızlık oranı var mı? Okulun beklentileri çocuklara uygun mu? gibi sorular sorularak muhtemel problemler anlaşılabilir. Böylelikle, ulaşılmak istenen hedeflerin başarısını engelleyen muhtemel problemler ve bunlar yüzünden ihtiyaç olarak ortaya çıkan durumlar anlaşılır.

Bağlam değerlendirmeyeyle ilgili olarak programa ilişkin çoğu faaliyetin, sosyal bir evre içinde gerçekleştiğini ve pek çoğunun uygulanma ya da hayata geçirilme süreçlerinin sosyal bir evre içinde yer aldığını belirten Ornstein ve Hunkins (2014:413), programla ilgili faaliyetlerin bağlam değerlendirmesi yapılırken aşağıdaki ipuçlarını takip etmeyi enerir;

1. Eğitim programını yönlendiren inanışları, hedefleri ve değerleri belirleyin.
2. Kilit rol oynayanları belirleyerek toplumun yapısını anlayın.
3. Okul bölgesinde daha önce yürütülen programsal faaliyetleri belirleyin.
4. Programın hayata geçirilmesi için gerekli olan ve mevcut fiziksel olanaklar ile ilgili göstergeleri edinin.
5. Okul evresi ve toplumun dışında ve içinde meydana gelen faaliyetlerin lehinde ve aleyhindeki baskıları değerlendirin.
6. İhtiyaç duyulan bt ve tahsis edilen btyi belirleyin.
7. Okul ve toplum için hangi performans çıktılarının önemli olduğunu belirleyin.
8. Öğretmen ve yöneticilerin yargıları, beklentileri, algılarına dair ve değerlendirme sonunda ne bekledikleri, sonuçları nasıl kullanmak istedikleri üzerinde bir karara varın.

2.5.7.2. Girdi (Input) değerlendirmesi

Bu aşama, programın amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli olan kaynaklar ve bu kaynakların nasıl kullanılacağı hakkında bilgi sağlar (Erden, 1995:14).

Stufflebeam, Madaus ve Kelleghan (2000)'a göre girdi değerlendirme aşaması, programın amaçlarının gerçekleştirilmesi ve gereksinimlerin karşılanabilmesi için gerekli etkinlik planlarının, personel planlarının ve uygulamada kullanılacak yaklaşımların maliyet-etkililik ve uygulanabilirlik yönünden değerlendirilmesini kapsar (Yüksel ve Sağlam, 2012:53).

Girdi değerlendirme aşamasında değerlendiriciler programla ilgili řu temel sorulara cevap aramaktadırlar (Ornstein ve Hunkins, 2014:413):

1. Amaçlar uygun ifadelendirildi mi?
2. Okulun amaçları ile uyumlu mu?
3. İçerik, program hedef ve amaçları ile uyumlu mu?
4. Öğretim stratejileri uygun mu?
5. Amaçlara ulaştırabilecek başka stratejiler var mı?
6. Bu içerik ve ğretim stratejilerinin amaçlara ulaşılmasıyla sonuçlanacağına inanılmasının temeli nedir?

2.5.7.3. Süreç (Process) değerlendirme

Programın uygulanması boyunca bilgi sağlamak için tasarlanan süreç değerlendirme; programın tasarlanmış haline göre yürütülmesinde, programın yürütülme koşullarında belirtildiği gibi geliştirilmesinde ve program tasarlanırken alınması gereken ama alınmayan yapısal kararların alınması konusunda program yöneticilerini destekler (Stufflebeam, 1969).

Süreç değerlendirmenin diğer bir amacının, program aktivitelerinin tam olarak betimlenmesini sağlamak olduğunu belirten Stufflebeam (1969), böyle bir

betimleme çalışması ile program amaçlarının neden başarılı ya da neden başarılı olmadığını sebeplerini programı değerlendirenlerin fark ettiğini belirtmektedir.

Süreç değerlendirme aşamasında öncelikle betimleme yapılarak program tasarımının temel özelliklerine yönelik bilgiler edinilmekte, daha sonra edinilen bu bilgilere göre proje aktivitelerinin gözlem, görüşme ya da açık uçlu formlarla değerlendirilmesi yapılır ve son olarak değerlendirmeci meydana gelen, gerçekleşen programı anlattığı ve program tasarlanırken belirlenen program içeriği, yöntemi vb. ile uygulananlar arasındaki farkları betimleyen bir rapor hazırlamaktadır (Stufflebeam, 1969; 1972; 2003:341).

Süreç değerlendirmesi ile programı uygulayanlara, programı tasarlayanlara ve program içinde yer alan katılımcılara programın uygulanması hedeflenen hali ve uygulama sürecinde programda gerçekleştirilenler arasındaki uyum ya da çelişkiler hakkında bilgilendirme yapılmaktadır. Bu nedenle süreç değerlendirmede, programın uygulanması boyunca devamlı olarak gözlemler yapılması, uygulamaya ilişkin sorgulamalarda bulunulması ve böylelikle elde edilen bilgilerin program tasarımında yer alan ideal uygulamayla karşılaştırılması gerekir. Bu esnada ortaya çıkan çelişki ya da farklara göre, programı uygulayanların program sürecine göre kararlar alabilmesi ve programın sürecini kontrol etmesi sağlanmaktadır.

Bu aşamada, Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004)'in de belirttiği gibi;

1. Uygulanan etkinlik planı ne kadar iyidir?
2. Planın başarısını etkileyen etmenler nelerdir?
3. Planın gözden geçirilmesi gerekli noktaları var mıdır?

gibi soruları cevaplandırıldığında, değerlendirmelerin gözlemlendiği, kontrol altına alındığı ve düzeltilindiği anlaşılmaktadır (Akt. Yüksel ve Sağlam, 2012:54).

2.5.7.4. Ürün (Product) değerlendirme

Bu aşamada program sonunda ortaya çıkan çıktı ya da ürünler hakkında bilgi toplanarak, elde edilen ve elde edilmesi beklenen ürünün karşılaştırılması yapılır ve

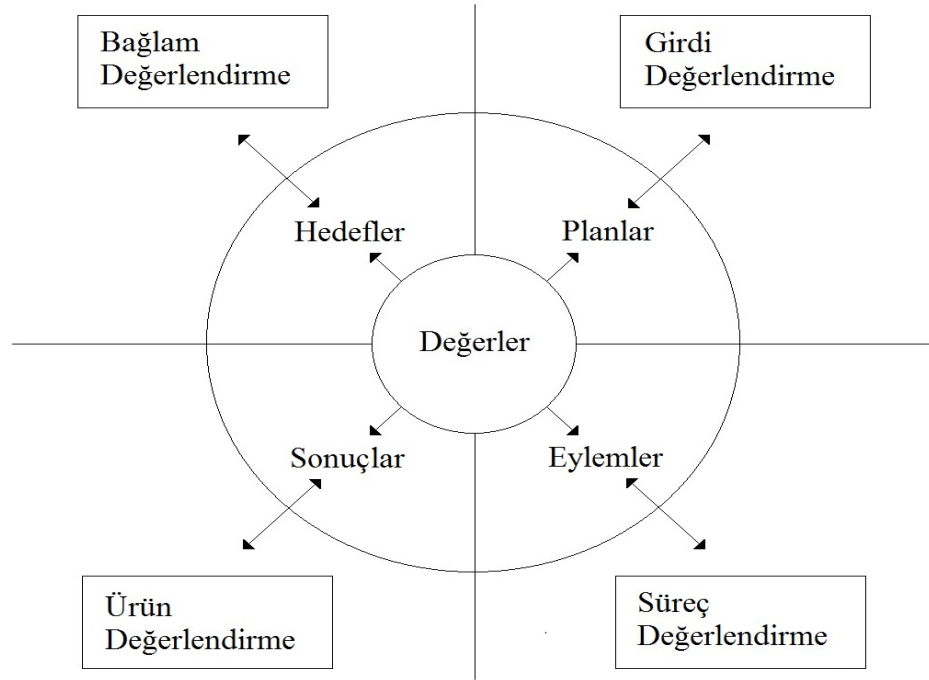
bu karşılaştırma sonuçlarına göre, değerlendiriciler program hakkında devam edebilir, düzenlenebilir ya da sonlandırılması gerekir gibi karar vermektedir (Erden, 1995:14).

Ürün değerlendirmeyeyle ilgili olarak Uşun (2012:92) da etki / geçerlilik, dayanıklılık ve aktarılabilirlik gibi alt değerlendirme alanlarına dikkat etmek gerektiğini vurgularken, Yüksel ve Sağlam (2012:54) ise programın etkililiği değerlendirilirken etkili bir maliyet-yararlılık çözümlemesinin de ürün değerlendirmede amaçlandığını belirtmektedir.

Aşağıda Tablo 2.2’de dört değerlendirme türüne ilişkin amaç, yöntem ve verilecek kararlar gösterilmektedir.

Tablo 2.2: Stufflebeam’ın CIPP Değerlendirme Modelinin Dört Değerlendirme Türü (Stufflebeam, Madaus ve Keleghan, 2002’den akt. Yüksel ve Sağlam, 2012:55)

	Amaç	Yöntem	Verilecek Karar
Bağlam Değerlendirme	Kurumsal çevreyi tanımlamak, hedef grubu ve gereksinimlerini belirlemek, sınırlılıkları teşhis etmek, öncelikleri ve kaynakları tanımlamak, amaçların gereksinimleri karşılayıp karşılamayacağına karar vermek	Sistem analizi, tanılayıcı testler, kontrol listeleri, doküman analizi, görüşmeler, delfi yöntemi, uzman panelleri, odak görüşmeler vb.	Uygulama çevresinin, amaçların, önceliklerin vb. karşılaştırılması
Girdi Değerlendirme	Uygulama için seçilen araştırma desenlerini, belirlenen bütçeyi, sistemin olanaklarını belirlemek ve değerlendirmek	Alanyazın taraması, gözlem ve görüşmeler, ziyaretler, uzman görüşleri, paneller, pilot denemeler vb.	Yapılandırma etkinlikleri için yönetime, bütçeye, zamanlamaya ilişkin gerekli seçim kararları
Süreç Değerlendirme	Uygulamada karşılaşılan sorunları belirlemek, gerçekleşen etkinlikleri kaydetmek ve değerlendirmek	Katılımcı gözlemleri, bağımsız gözlemler, görüşmeler, doküman analizi vb.	Program planının uygulanmasına ilişkin kararlar
Ürün Değerlendirme	Çıktıları tanımlamak ve çıktıların amaçlarla uygunluğunu değerlendirmek, onların değerini ve etkisini yorumlamak	Paydaş değerlendirmeleri, nitel ve nicel analizler	Programın sürdürülmesi, sonlandırılması ya da yenilenmesine dönük kararlar



Şekil 2.9. Stufflebeam’ın CIPP Değerlendirme Modelinin Temel Kavramları (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007:333)

Stufflebeam’ın CIPP Değerlendirme Modeli’nin temel elemanları Şekil 2.9’da özetlendiği gibi; şeklin en içteki halkasında yer alan değerlerden, değerlerle ilişkili olan hedef, plan, sonuç, çıktı, eylem ve etkinlik olarak ifade edilen dört değerlendirme odağından ve son olarak bu değerlendirme odaklarının hizmet ettiği dört değerlendirme biçiminden oluşmaktadır. Modelde değerlendirme türlerinin işlevsel olmasını sağlayan şeklin en içteki halkasında yer alan değerlerdir.

Stufflebeam ve Shinkfield’in değerlendirmenin kök terimi olarak ifade ettiği *değer*, CIPP Değerlendirme Modeli’nin diğer değerlendirme modellerinden farklı olarak değerlendirme sürecine yön veren ve anlamlandıran merkezini oluşturmaktadır. Bu amaçla, modelde ifade edilen değer kavramı; bir birey, grup ya da toplum tarafından benimsenen herhangi bir düşünce anlamına gelmektedir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007:333). Bu değerler, öğrencilerin yetenek ve ilgilerini destekleyen, bütün öğrencilere temel akademik becerilerini geliştirmelerinde yardımcı olan eğitimsel değerler olabileceği gibi; çocuklarının sağlıklı gelişimleri konusunda ailelerle ilgilenmek, insan haklarını korumak gibi tüm

sosyal ve toplumsal konuları içermektedir (Stufflebeam, 2003; Stufflebeam ve Shinkfield, 2007:333).

Aslında değerlendirmeciler, herhangi bir programın ya da kurumun çalışmasını değerlendirmek istediğinde ilgili toplumsal, kurumsal, programa ait değerleri ya da mesleki ve teknik değerleri göz önüne almak durumundadır (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007:334). Böylelikle dikkate alınan bu değerler, değerlendirme yaparken yeni değerlendirme kriterleri oluşturmakta ya da değerlendirme kriterlerinin uygunluğunu kontrol etmekte değerlendirmeciye rehberlik etmektedir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007:334; Stufflebeam, Madaus ve Kelleghan, 2000:305).

Değerlendirme yapmak istediğimiz bir program ya da projenin taşıdığı temel değerleri, programda yer alan katılımcıların ya da programın uygulanmak istediği ortamın sahip olduğu özellikleri öğrenmek gerektiğine büyük önem veren Stufflebeam, aynı zamanda bu işin kolay olmadığını; farklı program katılımcılarının, farklı kültürlerin öne çıkan pek çok değeri olduğunu belirtmektedir. (Stufflebeam, Madaus ve Kelleghan, 2000:305).

CIPP Değerlendirme Modeli, değerlendirmecilere yedi değer ve kriter seviyesi önermektedir. Bu değerlerler; temel toplumsal değerler, değerlendirme tanımında yer alan kriterler, CIPP değerlendirmeleri tanımlarında yer alan kriterler, kurumsal değerler, uygun teknik standartlar, mesleki sorumluluklar ve kendine özgü kriterlerdir (Stufflebeam, Madaus ve Kelleghan, 2000:308).

2.5.7.5. Stufflebeam'in CIPP Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirme Sürecinin Yapılanması

Stufflebeam'e göre bir programı değerlendirmeye başlamadan önce değerlendirme yapan uzman bağlam, girdi, süreç, ürün gibi bir değerlendirme stratejisi seçmeli ve daha sonra o seçtiği stratejiyi uygulamak için bir model geliştirmelidir. Ancak, uzmanın önemli ihtiyaçlarını karşılayan birkaç değerlendirme modeli olduğundan, değerlendirme modeli geliştirmenin değerlendirme yapan uzman

için zor bir görev gibi olduğunu söyleyen Stufflebeam (1969, 1972), eğitimcilerin var olan bu tipik değerlendirme modellerini sil baştan geliştirmelerini gerektiğini vurgulamaktadır. Bu amaçla, değerlendirme modeli tasarımları için Stufflebeam (1969) özellikle eğitimcilere rehber niteliğinde üç ipucu vermektedir;

1. Değerlendirme modelinin uygulanmasıyla başarmak istenen amaçları belirleyin.
2. Değerlendirme amaçlarını belirlemek için izleyeceğiniz yolda karar vermeniz gereken durumları belirleyin ve bunları tanımlayın.
3. Her belirlenmiş karar durumu için uygun alternatifler arasından bir seçim yapın.

Stufflebeam bunun yanında değerlendirme modellerinin oluşturulması sürecinde değerlendirmecilere altı önemli adımdan oluşan genel bir liste sunmaktadır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004:90):

1. Değerlendirmeye odaklanma
 - a. Alınan kararların yerel, ulusal ya da uluslar arası gibi hangi düzeyde hizmet edeceğini belirlemek.
 - b. Alınan her karar düzeyi için karar durumlarını tasarlamak ve her bir kararın yer, odak noktası, kritiklik seviyesi, zamanlama ve seçeneklerin durumu bakımından tanımlamak.
 - c. Alternatiflere karar vermek için standartları ve ölçüm değişkenlerini belirleyerek her bir karar verme durumu için kriter tanımlamak.
 - d. Değerlendirmecinin uyması gereken kuralları tanımlamak.
2. Bilgi Toplama
 - a. Toplanacak bilgilerin kaynağını belirlemek
 - b. İhtiyaç duyulan bilgiyi toplamak için yöntemleri ve araçları belirlemek.
 - c. Uygulanacak örnek prosedürü (işlemi) belirlemek.
 - d. Bilgi toplamak için programı ve koşulları belirlemek.

3. Bilginin Organizasyonu

- a. Toplanan bilgi için bir biçim oluşturmak.
- b. Analizi gerçekleştirmek için bir araç tasarlamak.

4. Bilginin Analizi

- a. Uygulanacak analitik prosedürü (işlemi) seçmek.
- b. Analizi gerçekleştirmek için bir araç tasarlamak.

5. Bilginin Raporlanması

- a. Değerlendirme raporu için katılımcıları belirlemek.
- b. Katılımcılara bilgi sağlamak için araçları belirlemek.
- c. Raporlama bölümleri ve / veya değerlendirme raporları için biçim oluşturmak.
- d. Bilginin raporlanmasını planlamak.

6. Değerlendirmenin Yönetimi

- a. Değerlendirme programını özetlemek.
- b. Personeli, kaynak gereksinimlerini tanımlamak ve bunlar için gerekenleri planlamak.
- c. Değerlendirmenin yürütülmesi için gereken politik gereksinimleri karşılamak için araçları belirlemek.
- d. Geçerli, güvenilir, inanılır, zamanında ve yaygın bilgi sağlamak için değerlendirme modelinin potansiyelini değerlendirmek.
- e. Değerlendirme modelini periyodik olarak güncellemek için araçları belirlemek ve programlamak.
- f. Değerlendirme programının tamamı için bütçe sağlamak.

2.6. DEĞER KAVRAMI

Felsefe, iktisat, psikoloji, sosyoloji ve ilahiyat gibi pek çok farklı bilim dalının inceleme alanına giren değer kavramı, araştırma alanları farklı olsa da çok sayıda bilimsel çalışmanın önem verdiği bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Değerleri böylesine önemli kılan nokta ise, insan davranışlarını anlamlandırması ve yönlendirmesidir.

Güngör (1993:84) değerleri, hayatımızın gayeleri hatta başkalarının hayatı için de gaye olmasını istediğimiz şeyler olarak anlatırken; Rokeach, değerleri kalıcı inançlar olarak anlatmaktadır (Rokeach, 1973:7'den akt. Akbaş, 2004). Değerlerin, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda içselleştirdiği ve davranışlarını yönlendiren standartlar olarak da tanımlanabileceğini belirten Akbaş (2004), hem bireyleri hem de toplumları yakından tanımak için onların değerlerine bakmak gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu amaçla değerlere yönelik ilk defa Spranger (1928) psikoloji alanında değer testi kullanmış ve daha sonra değerlere yönelik çalışmalarını genişleten Allport, Vernon ve Lindsey (1960) "Study of Values" adlı çalışmalarında değerleri estetik, teorik (veya ilmi), iktisadi, siyasi, sosyal ve dini değerler olmak üzere altı gruba ayırarak değerleri sınıflandırmışlardır (Akt. Güngör, 1993:84). Değerlere yönelik merakın artmasıyla 1973 yılında Rokeach kendi değer sınıflamasını Tablo 2.3'te olduğu gibi amaç değerler ve araç değerler olarak iki grupta açıklamış ve her iki değer grubunda on sekiz değere yer vermiştir (Rokeach, 1973:28'den akt. Akbaş, 2004).

Tablo 2.3: Rokeach Değerler Sınıflaması

Amaç Değerler	Araç Değerler
Aile güvenliği	Bağımsız olma
Barış içinde bir dünya	Bağışlayıcı
Başarılı olma	Cesaretli
Bilgelik	Dürüst
Dini olgunluk	Entelektüel
Eşitlik	Geniş görüşlü
Gerçek dostluk	Hırslı
Güzellikler dünyası	İtaatkar
Heyecan verici bir yaşam	Kendini kontrol eden
İç huzur	Kibar
Kendine saygı	Kendine hakim
Mutluluk	Mantıklı
Gerçek dostluk	Neşeli
Özgürlük	Sevecen
Rahat bir yaşam	Sorumluluk sahibi
Sosyal kabul	Temiz
Ulusal güvenlik	Yardımsaver
Zevk	Yaratıcı olma

Rokeach değerler sınıflamasına farklı bir yöntemle ve kuramsal yaklaşımla bakan Schwartz ve Bilsky, insan değerlerinin bazı temel boyutlar yardımıyla incelenebileceğini görmüşler ve Tablo 2.3'teki listeyi temel alarak yeni bir değer listesi geliştirmişlerdir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

1992 yılında Schwartz tarafından geliştirilen Schwartz Değerler Listesi 57 değer ifadesinden ve güç, başarı, hazcılık, uyarılma, özdenetim, evrensellik, yardımsaverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlik olmak üzere 10 alt boyuttan oluşmaktadır (Bacanlı,2000; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

Değerlerin, bireysel ve toplumsal kimliklerimizdeki yordayıcı gücü, eğitim alanında da etkisini göstermiş ve özellikle eğitim programlarının geliştirilmesinde ve değerlendirilmesinde değerlerin etkisi eğitimcilerin çalışma alanlarından biri haline gelmiştir. Değerlerin, öğrenci davranışlarında etkisi, öğrenme ortamlarına yansıyan toplumsal değerler, öğretmenin hem birey olarak hem de öğretmen olarak taşıdığı

değerlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerine etkisi merak edilmeye başlanmış ve değerler eğitim bilimleri alanının araştırma konusu olmuştur.

Eğitim bilimleri alanında önemli bir yere sahip olan eğitim programlarının da daha iyi geliştirilmesi için programların değerlendirilmesinde de değerlerin etkisinden yararlanma fikri ortaya çıkmıştır. İnsancıl değerlendirme yaklaşımları ya da alternatif değerlendirme yaklaşımları olarak program değerlendirme yaklaşımlarına yeni bakış açıları getiren, değerleri, ilgileri, bireysel ve duyuşsal farklılıkları ve çevresel faktörlerin önemsendiği bu değerlendirme modellerini *Değerlendirmede İnsani Modeller* başlığıyla yorumlayan Ornsteins ve Hunkins (2014:432); bireylerin farklı kişilikler, yetenekler, eğilimler, ilgiler ve değerler taşıdığını, duygusal dengesi ve zihinsel kapasitesi olduğunun farkında olduğumuzu ancak bu kısmın insani meselelerle ilgili olduğu halde değerlendirmeci faaliyet ve tasarılarımızda insan boyutunun yok gibi göründüğünü belirtmektedir.

Öğrencilerin standart testlerle değerlendirilerek tüm öğrencilerin benzer olduğunu varsaydığımız yaklaşımlarda, öğrencilerin kültürel farklılıklarını, dillerini, sosyo-ekonomik statülerini görmezlikten gelerek, onları birey yapan önemli faktörleri göz ardı etmiş olmaktayız. Öğrencilerin sosyal çevrelerini, toplumsal özelliklerini, değerlerini öğrencilerle beraber değerlendirmeye dahil etmediğimizde, yapılan değerlendirmenin nesnelliği ve geçerliğini zedelemiş olabilir. Bu nedenle değerlendirmenin çok yönlü ele alınması gerektiğini ve değerlendirmeye katılan paydaşların değerlendirmeyi şekillendirdiğini ifade eden Ornstein ve Hunkins (2014:433), öğrencilerin eğitim geçmişlerini de dikkate alarak ve tüm öğrencilerin aynı alt yapı ile okula başlamadığını kabul ederek değerlendirmeyi gerçekleştirmemizi önermektedir.

Öğrencilerin eğitim geçmişlerini, ön öğrenmeler olarak ifade ettiği bilişsel giriş davranışlarıyla açıklayan Bloom (2012:29), öğrencilerin edindiği deneyimler, büyüdüğü sosyal ve kültürel çevre, sahip olduğu bireysel özellikler sonucu edindiği bilgi ve becerilerin öğrenme düzeyini etkilediğini, bu yüzden bilişsel giriş davranışlarının bireyin öğretim öz geçmişini oluşturduğunu belirtmektedir (Bloom, 2012:66). Yalnızca bilişsel giriş davranışlarının değil, aynı zamanda duyuşsal giriş davranışlarından da bahseden Bloom (2012:73), öğrencilerin duyuşsal yönden ilgisi,

merakı ve isteğinin de öğrenmeyi etkilediğini ve öğrencilerin sahip oldukları değerlerin, tutumların motivasyonu etkileyerek öğrenmesinde etkili olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle öğrencilerin, öğrenmelerini böylesine güçlü etkileyen bireysel ve duyuşsal özelliklerinin, değerlendirme yapılırken de dikkate alınması ve değerlendirme sürecinde yalnızca programın değil, aynı zamanda öğrencilerin sahip olduğu bu bireysel özelliklerinin de değerlendirmeyi etkilediğinin fark edilmesi gerekmektedir.

Sistem yaklaşımıyla sıradan ve standartlaştırılmış değerlendirmenin, değerlendirmenin eğitim boyutunu yeterince yansıtmadığını anlatan Bruner (2009:61), tam öğrenme modelinde olduğu gibi duyuşsal boyutun değerlendirmede de önemsenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, işlem süreci ve yapılan uygulamayla ilgili açıklamalar, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve tekniklerle ilgili konular yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, "Çevre-Girdi-Süreç-Ürün Program Değerlendirme Modeli (CIPP)"nde yer alan bağlam (context) değerlendirme ve süreç (process) değerlendirme boyutlarında öğrenci, öğretmen ve müfettişlerin önem verdikleri değerleri belirlemek ve bu değerleri bağlam (context) değerlendirme ve süreç (process) değerlendirme çerçevesinde anlamlandırmak amacıyla gerçekleştirilen bir karma yöntem araştırmasıdır.

Nitel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemin literatürde pek çok tanımı yapılmıştır. Johnson ve arkadaşları (2007) karma yöntem araştırmasını; araştırmacı veya araştırma ekibinin, anlama ve doğrulamanın genişliği ve derinliği amacıyla nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının bileşenlerini (örnek, nitel ve nicel bakış açıları, veri toplama, analiz ve çıkarım tekniklerinin kullanımı) birleştirdikleri bir araştırma türü olarak tanımlarken; Tashakkori ve Creswell (2007) araştırmacının veri topladığı ve analiz ettiği, bulguları dahil ettiği ve tek bir çalışmada veya araştırma programında nitel ve nicel yaklaşım veya yöntemleri kullanarak çıkarımlarda bulunduğu bir araştırma olarak tanımlamıştır (Akt. Creswell ve Plano Clark, 2014:4-5). Karma yöntemi yalnızca bir araştırma yöntemi olmadığını aynı zamanda araştırmacıya derin bir uygulama alanı sunduğunu belirten Creswell ve Plano Clark (2014:5); bu yöntemi "görmenin birden fazla yolu" olarak ifade eder.

Karma yöntem araştırmaları nicel araştırmaların ve nitel araştırmaların kendi içindeki zayıf noktalarını birlikte tamamlamalarını ve böylelikle daha güçlü bulgular

ortaya koymayı hedefler. Bu yönüyle karma yöntem araştırmalarının pek çok güçlü yanı bulunmaktadır. Bunlardan biri; karma yöntem araştırmalarının, bir araştırma problemini araştırırken, nicel veya nitel yaklaşımların tek başlarına yaptığından daha fazla delil ortaya koymasıdır (Creswell ve Plano Clark, 2014:14). Büyüköztürk ve arkadaşları (2012:236) nitel araştırmaların amacının, katılımcıları kendi bakış açısına göre anlamak olduğunu belirtirken; Yıldırım ve Şimşek (2008) de nicel araştırmaların amacının bulgular arası nedensellik ilişkini ortaya koymak olarak ifade etmiştir. Karma yöntem araştırmaları ise belirli paradigmaların nicel, belirli bazılarının ise nitel araştırma ile ilişkilendirilmesi yerine çoklu dünya görüşlerinin ve paradigmaların (örnek, inançlar ve değerler) kullanımını teşvik eder (Creswell ve Plano Clark, 2014:15).

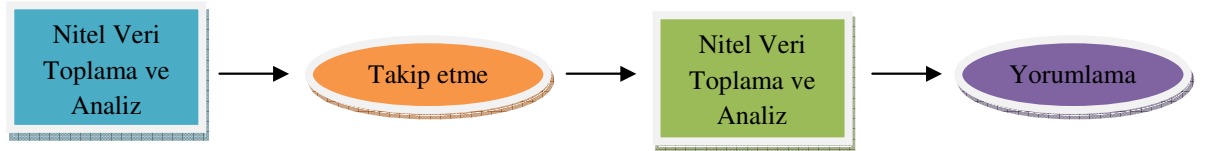
Bu nedenle, bu araştırmanın konusu farklı katılımcıların değer algılarını ortaya koymak ve bu değerlerin program değerlendirme süreçlerindeki etkisini anlamak olduğu için bu araştırmada karma yöntem kullanılması uygun görülmüştür.

Karma yöntem desenlerinin yakınsayan paralel desen, açıklayıcı sıralı desen, keşfedici sıralı desen, iç içe karma desen, dönüştürücü desen ve çok aşamalı karma desen olmak üzere altı türü vardır. Bu desen türlerinin modelleri aşağıdaki gibi açıklanmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2014:76).

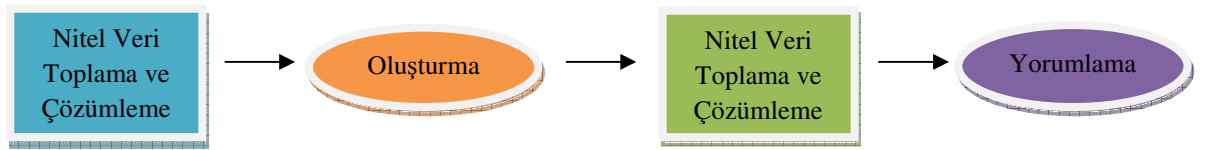
a. Yakınsayan Paralel Desen



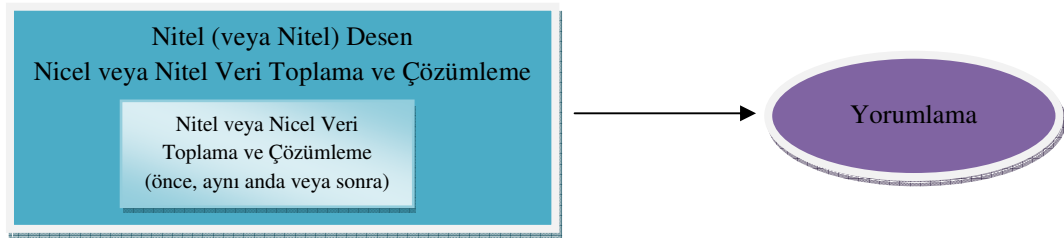
b. Açıklayıcı Sıralı Desen



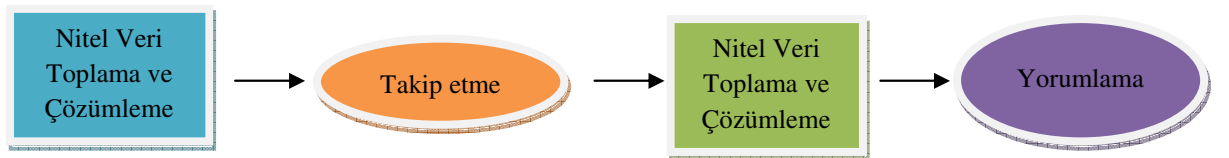
c. Keşfedici Sıralı Desen



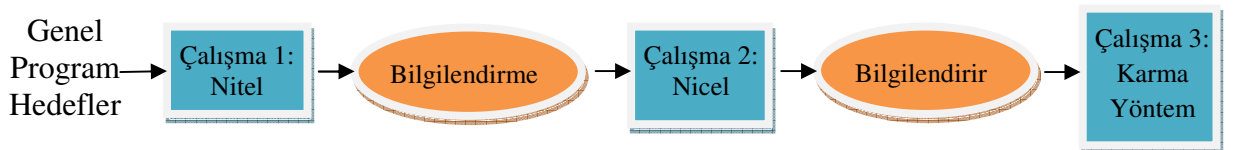
d. İç İç Karma Desen



e. Dönüştürücü Desen



f. Çok Aşamalı Karma Desen



Şekil 3.1. Altı Temel Karma Yöntem Araştırma Desenin Prototip Modelleri (Creswell ve Plano Clark, 2014:77-78)

Yukarıda Şekil 3.1’de verilen altı temel karma yöntem araştırma deseninin prototip modellerinde " yer alan yakınsayan paralel desende veri toplama hem nicel hem nitel veriyi eş zamanlı olarak toplamayı, bilgileri ayrı ayrı analiz etmeyi, bu veri tabanlarını birleştirmeyi kapsar ve iki bilgi türüne eşit ağırlık verilir; bu süreçte nitel veya nicel verilere öncelik vermekte değişiklikler yapılabilir (Creswell ve Plano Clark, 2014:193; Büyüköztürk ve ark., 2012:246).

Nitel ve nicel verilerin katılımcılara göre eş zamanlı olarak ve bazı durumlarda sırayla toplandığı bu araştırmada, nitel bulgular Nvivo 10 içerik analizi programı ile nicel veriler SPSS 18 istatistik programı ile ayrı ayrı analiz edilmiştir. Daha sonra her iki şekilde ortaya çıkan veriler birlikte yorumlanmıştır. Bu nedenle, bu araştırmada karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda, betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırma; bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların (okulların) özelliklerini (yetenekler, tercihler, davranışlar vb.) özetlediği için eğitim alanındaki araştırmalarda en çok tercih edilen yöntemdir (Büyüköztürk ve diğ., 2012:22). Öğrenci, öğretmen ve müfettişlerin değerlerini ve derslerin sınıf ortamındaki öğrenme sürecinde taşıdığı değerlerinin ortaya koyulmaya çalışıldığı bu araştırmada, bu nedenle betimsel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda, durum çalışması yapılmıştır. McMillan (2000) durum çalışmalarını; bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır (Akt. Büyüköztürk ve diğ., 2012:21).

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu bölümde, araştırmanın gerçekleştirildiği okullar, araştırmaya katılan öğrenci, öğretmen ve müfettişler hakkında bilgilere yer verilmiştir. Araştırmada karma yöntem tercih edildiği için araştırmaya yönelik uygulamalar nicel ve nitel boyutlarda birbirine paralel şekilde gerçekleştirilmiştir.

3.2.1. Öğrenciler

Araştırmanın nicel yöntem uygulamaları Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Kırıkkale Merkez'de bulunan 6 ortaokuldaki yedinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Belirlenen bu okullar, amaçsal örnekleme çeşitlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemede, evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılması amaçlanır (Büyüköztürk ve diğ., 2012:90). Sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre yapılan örneklemede bu okullar, bulunduğu semte ve okulun imkanlarına bağlı olarak sosyo-ekonomik düzeylerine göre Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün rehberliğinde belirlenmiş ve alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzey belirlenerek her düzeyden iki okul olmak üzere toplam 6 okulda bulunan yedinci sınıf öğrencilerine değerler ölçeği uygulanmıştır. Bu okullarda uygulanan toplam ölçek sayısı 345 olmasına rağmen, cevaplanan bazı ölçeklerin değerlendirmeye uygun olmaması sebebiyle 45'i çıkartılmış ve 300 katılımcı araştırmaya dahil edilmiştir. Bu okullardan ölçeği cevaplayan öğrenciler seçilirken gönüllülük esasına önem verilmiştir. Uygulamaya katılan öğrencilere ait bilgiler Tablo 3.1'de yer almaktadır.

Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı

Okul	Ölçeği Cevaplayan Öğrenci Sayısı	Ölçeği Cevaplayan Öğrenci Yüzdesi
Okul-1	88	%29.3
Okul-2	35	%11.7
Okul-3	42	%14.0
Okul-4	58	%19.3
Okul-5	52	%17.3
Okul-6	25	%8.3

Araştırmaya katılan öğrencilerin %29.3'ü Okul-1'den, %17.3'ü Okul-5'ten, %11.7'si Okul-2'den, %19.3'ü Okul-4'ten, %14'ü Okul-3'ten ve %8.3'ü Okul-6'dan oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 35'i üst sosyo-ekonomik düzey, 186'sı orta sosyo-ekonomik düzey ve 79'u alt sosyo-ekonomik düzey okulda öğrenim görmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.2’te gösterilmiştir.

Tablo 3.2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Öğrencilerin Cinsiyete Göre Sayısı	Öğrencilerin Cinsiyete Göre Yüzdesi
Kız	168	%56
Erkek	132	%44

Araştırmaya katılan yedinci sınıf öğrencilerinin %56’sı kız öğrencilerden, %44’ ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

3.2.2. Öğretmenler

Araştırmanın nicel yöntem uygulamalarının devamında öğretmenlere Schwartz Değerler Ölçeği uygulanmıştır. Bu uygulama için Kırıkkale il merkezinde bulunan yedinci sınıf Türkçe ve matematik derslerinde görevli tüm öğretmenler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Dolayısıyla tüm evrene ulaşılmıştır. Bu uygulama, araştırmanın amacına uygun olarak ortaokul yedinci sınıflarda derse giren Türkçe ve matematik öğretmenleriyle gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Sosyo-ekonomik düzeylerine göre belirlenen 6 okulda görev yapan Türkçe ve matematik öğretmenleri yeterli sayıda olmadığı için bu çalışmaya, Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı Kırıkkale Merkez’de bulunan toplam 26 okul dahil edilmiştir, ancak bu okullardan bir tanesi henüz yedinci sınıf öğrencisi olmadığı için çıkartılmış ve böylece 25 okulda toplam 103 yedinci sınıf Türkçe ve matematik öğretmeni ile çalışma tamamlanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin okullara göre dağılımı ve oranları Tablo 3.3’de yer almaktadır.

Tablo 3.3: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullara Göre Dağılımı

Okullar	Ölçeği Cevaplayan Öğretmen Sayısı	Ölçeği Cevaplayan Öğretmen Yüzdesi	Okullar	Ölçeği Cevaplayan Öğretmen Sayısı	Ölçeği Cevaplayan Öğretmen Yüzdesi
1. Okul	7	6.5	14. Okul	3	2.8
2. Okul	9	8.3	15. Okul	2	1.9
3. Okul	5	4.6	16. Okul	3	2.8
4. Okul	7	6.5	17. Okul	2	1.9
5. Okul	2	1.9	18. Okul	2	1.9
6. Okul	7	6.5	19. Okul	3	2.8
7. Okul	2	1.9	20. Okul	5	4.6
8. Okul	2	1.9	21. Okul	6	5.6
9. Okul	3	2.8	22. Okul	2	1.9
10. Okul	9	8.3	23. Okul	4	3.7
11. Okul	3	2.8	24. Okul	4	3.7
12. Okul	3	2.8	25. Okul	6	5.6
13. Okul	2	1.9			

Araştırmaya katılan öğretmenler sırasıyla 1.okuldan 7 öğretmen (%6.5), 2.okuldan 9 öğretmen (%8.3), 3.okuldan 5 öğretmen (%4.6), 4.okuldan 7 öğretmen (%6.5), 5.okuldan 2, öğretmen (%1.9), 6.okuldan 7 öğretmen (%6.5), 7.okuldan 2 öğretmen (%1.9), 8.okuldan 2 öğretmen (%1.9), 9.okuldan 3 öğretmen (%2.8), 10.okuldan 9.öğretmen (%8.3), 11.okuldan 3 öğretmen (%2.8), 12.okuldan 3 öğretmen (%2.8), 13.okuldan 2 öğretmen (%1.9), 14.okuldan 3 öğretmen (%2.8), 15.okuldan 2 öğretmen (%1.9), 16.okuldan 3 öğretmen (%2.8), 17.okuldan 2 öğretmen (%1.9), 18.okuldan 2 öğretmen (%1.9), 19.okuldan 3 öğretmen (%2.8), 20.okuldan 5 öğretmen (%4.6), 21.okuldan 6 öğretmen (%5.6), 22.okuldan 2 öğretmen (%1.9), 23. okuldan 4 öğretmen (%3.7), 24.okuldan 4 öğretmen (%3.7) ve 25.okuldan 6 öğretmen (%5.6) olmak üzere toplam 103 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşa göre dağılımı ve oranları Tablo 3.4'de verilmiştir.

Tablo 3.4: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı

Öğretmenin Branşı	Öğretmenin Branşına Göre Sayısı	Öğretmenin Branşına Göre Yüzdesi
Türkçe	54	%52.4
Matematik	49	%47.6

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %52.4'ünü Türkçe öğretmenleri, %47.6'sını matematik öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın nitel yöntem uygulamaları öğretmen ve müfettişlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Kırıkkale Merkez'de bulunan sosyo-ekonomik düzeylerine göre seçilmiş 6 okulda görev yapan yedinci sınıf Türkçe ve matematik öğretmenleri ile öğretmenlere yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sosyo-ekonomik düzey değişkenine bağlı olarak belirlenen bu okullar, amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir. Belirlenen okullardan öğretmen seçimi yapılırken basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olduğu bu örneklem çeşitinde her bir örneklem birimine eşit seçilme olasılığı verilmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2012:85). Basit seçkisiz örneklem ile her okuldaki bir yedinci sınıf Türkçe öğretmeni ve bir yedinci sınıf matematik öğretmeni ile görüşülmüştür. Bu okullardan birinde Türkçe öğretmeni görüşme gerçekleştirmek istemediği için onunla görüşme yapılmamıştır ve aynı okulda yedinci sınıf Türkçe öğretmeni başka olmadığı için toplam 11 öğretmen ile görüşülmüştür. Görüşme yapılan öğretmenlere yönelik bilgiler Tablo 3.5'de verilmiştir.

Tablo 3.5: Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okula, Branşa, Mesleki Deneyimine ve Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Görüşme Yapılan Öğretmen	Öğretmenin Görev Yaptığı Okul	Öğretmenin Branşı	Öğretmenin Mesleki Deneyimi	Öğretmenin Eğitim Gördüğü Kurum
Öğretmen-1	Okul-1	Türkçe	14 Yıl	Eğitim Fakültesi
Öğretmen-2	Okul-1	Matematik	20 Yıl	Fen Edebiyat Fakültesi
Öğretmen-3	Okul-2	Türkçe	6 Yıl	Fen Edebiyat Fakültesi
Öğretmen-4	Okul-2	Matematik	1 Yıl	Eğitim Fakültesi
Öğretmen-5	Okul-3	Türkçe	1 Yıl	Eğitim Fakültesi
Öğretmen-6	Okul-3	Matematik	12 Yıl	Eğitim Fakültesi
Öğretmen-7	Okul-4	Matematik	16 Yıl	Fen Edebiyat Fakültesi
Öğretmen-8	Okul-4	Türkçe	5 Yıl	Eğitim Fakültesi
Öğretmen-9	Okul-5	Matematik	12 Yıl	Fen Edebiyat Fakültesi
Öğretmen-10	Okul-5	Türkçe	13 Yıl	Eğitim Fakültesi
Öğretmen-11	Okul-6	Matematik	14 Yıl	Eğitim Fakültesi

Görüşmeye katılan öğretmenlerden 6'sı matematik, 5'i Türkçe öğretmenidir. Bu öğretmenlerden 7'si eğitim fakültesi mezunu, 4'ü fen edebiyat fakültesi mezunudur. Öğretmenler en az 1 yıl, en fazla 20 yıl mesleki deneyime sahiptir.

3.2.3. Müfettişler

Araştırmada müfettiş görüşlerine de başvurulmuştur. Bu amaçla Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı maarif müfettişlerinden Türkçe ve matematik branşında görevli müfettişler ile müfettişlere yönelik hazırlana yarı yapılandırılmış görüşme formuna göre görüşmeler tamamlanmıştır. Müfettişler ile gerçekleştirilen görüşmelerde, Türkçe ve matematik branşlarında görevli müfettişlerinin tamamına ulaşıldığından, herhangi bir örnekleme yöntemi kullanılmamış, evrenin tamamı araştırmaya dahil edilmiştir. 2 Türkçe dersi müfettişi ve 2 matematik dersi müfettişi olmak üzere toplam 4 müfettişler görüşmeler yapılmıştır. Bu müfettişlere yönelik bilgiler Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6: Görüşme Yapılan Müfettişlerin Branşa, Mesleki Deneyimine ve Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Görüşmeye Katılan Müfettişler	Müfettişin Branşı	Müfettişin Mesleki Deneyimi	Müfettişin Eğitim Düzeyi
Müfettiş-1	Türkçe	5 Yıl	Eğitim Fakültesi Lisans Mezunu
Müfettiş-2	Türkçe	8 Yıl	Eğitim Fakültesi Yüksek lisans Mezunu
Müfettiş-3	Matematik	14 Yıl	Eğitim Fakültesi Lisans Mezunu
Müfettiş-4	Matematik	8 Yıl	İlahiyat Fakültesi Lisans Mezunu

Görüşmeye katılan müfettişlerden ikisi eğitim fakültesi lisans mezunu, biri eğitim fakültesi yüksek lisans mezunu ve bir diğeri de ilahiyat fakültesi lisans mezunudur. Müfettişler en az 5 yıl, en fazla 14 yıl mesleki deneyime sahiptir.

3.2.4. Öğrenme Ortamları ve Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Gözlemlenmesi

Araştırmada son olarak hazırlanan Türkçe ve matematik dersi gözlem formları kullanılmıştır. Türkçe ve matematik dersinin taşıdığı değerler, oluşturulan ders gözlem formlarıyla Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Kırıkkale Merkez'de bulunan sosyo-ekonomik düzeylerine göre seçilmiş 6 okulda yedinci sınıf Türkçe ve matematik derslerine katılarak gözlenmiştir. Ders gözlemlerine ilişkin detaylı bilgiler Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7: Gözlem Yapılan Derslerin Branşa ve Okula Göre Dağılımı

Gözlem Yapılan Ders	Gözlem Yapılan Dersin Branşı	Gözlem Yapılan Okul
Ders-1	Türkçe	Okul-1
Ders-2	Türkçe	Okul-1
Ders-3	Türkçe	Okul-2
Ders-4	Türkçe	Okul-2
Ders-5	Türkçe	Okul-3
Ders-6	Türkçe	Okul-3
Ders-7	Matematik	Okul-4
Ders-8	Matematik	Okul-4
Ders-9	Matematik	Okul-5
Ders-10	Matematik	Okul-5
Ders-11	Matematik	Okul-6
Ders-12	Matematik	Okul-6

Araştırmada gözlemler, sosyo-ekonomik durumlarına göre seçilen okullarda iki saat yedinci sınıf Türkçe dersi ve iki saat yedinci sınıf matematik dersi olmak üzere toplam 12 saat ders gözlemi yapılarak tamamlanmıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın nicel veri toplama boyutunu kullanılan ölçekler ve gerçekleştirilen ders gözlemleri, nitel veri toplama boyutunu ise yapılan görüşmeler oluşturmaktadır.

Bu amaçla, araştırmada yedinci sınıf öğrencileriyle sosyo-ekonomik düzey belirleme ölçeği ve öğrenci değer ölçeği, yedinci sınıf Türkçe ve matematik öğretmenleri ile Schwartz Değerler Ölçeği, yedinci sınıf Türkçe ve matematik öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler, Türkçe ve matematik müfettişleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler ve son olarak yedinci sınıf Türkçe ve matematik ders gözlemleri gerçekleştirilmiştir.

3.3.1. Öğrencilere Yönelik Uygulanan Sosyo-Ekonomik Düzey Belirleme Ölçeği ve Öğrenci Değerler Ölçeği

Araştırmada yedinci sınıf öğrencilerine, Sosyo-Ekonomik Düzey Belirleme Ölçeği ve Öğrenci Değerler Ölçeği tek bir ölçek formatında hazırlanarak sunulmuştur. Ölçeğin uygulamaları, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere araştırmanın amacı ve konusu belirtilip ölçekle ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra doldurmaları sağlanmıştır. Araştırmaya 6 farklı okuldan alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden toplam 345 yedinci sınıf öğrencisi katılmış, doldurulan bu ölçeklerden 45 tanesi değerlendirmeye uygun olmadığı için elenerek 300 ölçek ile araştırma tamamlandı.

Akbaş (2004) tarafından düzenlenen Sosyo-Ekonomik Düzey Belirleme Ölçeği ve ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilen Öğrenci Değerler Ölçeği, bu araştırmada kullanılmıştır. Sosyo-Ekonomik Düzey Belirleme Ölçeği'nde her maddeye puan verilerek toplam puan elde edilmiştir. Ölçekteki maddelerden elde edilecek en düşük ve en yüksek sosyo-ekonomik düzey puanları hesaplanmış ve bu iki puan arasındaki fark üçe bölünerek üç sosyo-ekonomik düzey arasındaki puan aralığı belirlenmiştir. Sosyo-ekonomik düzeyler genel olarak üç düzeyde değerlendirildiği için bu ölçekte de alt, orta ve üst düzey olarak üç sosyo-ekonomik düzey belirlenmiştir.

Öğrenci Değerler Ölçeği, Akbaş (2004) tarafından beş aşamada geliştirmiştir; 1.aşamada var olan ölçekleri inceleyerek ölçekte yer alan değerleri belirlemiştir, 2.aşamada değerler uygun ifadeler yazmıştır, 3.aşamada ölçeğin kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuş ve bazı maddeler ölçekten çıkartılarak bazı maddelerde düzeltmeler yapılmıştır, 4.aşamada son haline ulaşılan ölçeğin uygulaması yapılmış ve ölçeğin güvenirlik ile yapı geçerliği belirlenmiştir ve 5.aşamada ölçeğin oluşan faktörlere göre farklı ölçekler olarak öğrenciye sunulması kararlaştırılmıştır. Bu yüzden geliştirilen ölçek; geleneksel değerler ölçeği, çalışma-iş değerleri ölçeği, demokratik değerler ölçeği, bilimsel değerler ölçeği ve temel değerler ölçeği olarak beş ayrı ölçek olarak son haline getirilmiştir.

Geliştirilen ölçeklerden Geleneksel Değerler Ölçeği'nin Cronbach Alfa güvenirlik düzeyi .72 ve toplam varyansı %49.6; Demokratik Değerler Ölçeği'nin Cronbach Alfa güvenirlik düzeyi .77 ve toplam varyansı %46; Çalışma-İş Değerleri Ölçeği'nin Cronbach Alfa güvenirlik düzeyi .62 ve toplam varyansı %42.3; Bilimsel Değerler Ölçeği'nin Cronbach Alfa güvenirlik düzeyi .71 ve toplam varyansı %49.8 ve Temel Değerler Ölçeği'nin Cronbach Alfa güvenirlik düzeyi .66 ve toplam varyansı %47 olarak bulunmuştur.

Yapılan Faktör analizi sonuçlarına göre; *Geleneksel Değerler Ölçeği*; "ulusal güvenlik", "yardımsever olmak", "aile güvenliği", "tutumlu olmak", "güvenilir olmak" ve "hayatın verdiklerini kabullenmek" olmak üzere altı faktörden; *Demokratik Değerler Ölçeği*; "saygılı olmak", "kibar olmak", "hoşgörülü olmak" ve "işbirliği yapmak" olmak üzere dört faktörden; *Çalışma-İş Değerleri Ölçeği* "çalışkan olmak", "azimli olmak", "girişimci olmak" ve "sorumluluk sahibi olmak" üzere dört faktörden; *Bilimsel Değerler Ölçeği* "araştırmacı olmak", "yaratıcı olmak", "meraklı olmak", "bilimsel olmak" ve "eleştirel olmak" olarak beş faktörden ve son olarak *Temel Değerler Ölçeği* de "estetik", "sağlıklı olmak", "çevreyi koruma" ve "temiz olmak" olarak dört faktörden oluşmaktadır.

Öğrencilere sunulan ölçek formunda bu beş farklı değer ölçeği ayrı bölümler halinde sunularak tek bir ölçek gibi bütün halinde hazırlanmıştır ve her bölümün yani ölçeğin altında açıklamalar yer almıştır. Akbaş (2004) tarafından yapılan faktör analizi sonucunda, geleneksel değerler ölçeği bölümü 17, demokratik değerlere ölçeği bölümü 14, çalışma-iş değerleri ölçeği bölümü 15, bilimsel değerler ölçeği bölümü 18 ve temel değerler ölçeği bölümü 11 maddeli olarak öğrenciye sunulmuş ve her bir maddenin karşısında yer alan "daima", "sıklıkla", "bazen", "nadiren" ve "hiç" seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir. Bu beş seçeneğin puanlaması; "daima"=5, "sıklıkla"=4, "bazen"=3, "nadiren"=2 ve "hiç"=1 puan olarak ölçekler değerlendirilmiştir. Birden fazla seçenek işaretleyen öğrencilerin ölçekleri değerlendirmeye alınmamıştır.

3.3.2. Öğretmenlere Yönelik Uygulanan Schwartz Değerler Ölçeği

Bacanlı (1999)'ya göre, değer araştırmalarında dönüm noktasını Amerikan toplumunda değerleri incelemek amacıyla Rokeach (1973)'un geliştirdiği Rokeach Değerler Listesi oluşturmaktadır. Bu değerler listesine daha sonra Schwartz ve Bilsky (1987) çeşitli kuramcılarının üzerinde çalıştıkları özelliklerden yola çıkarak yeni değerler eklemişler ve değerleri şöyle betimlemişlerdir (Akt. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000; Bacanlı, 1999); (1) değerler inançlardır, (2) değerler bireyin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle ilişkilidir, (3) değerler özgül eylem ve durumların üzerindedir, (4) değerler davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler, (5) değerler taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar.

Ancak değerleri ölçmek amacıyla geliştirilen araçlarda var olan bazı eksikler nedeniyle Schwartz ve Bilsky (1987) insani değerlerin bazı temel boyutlar yardımıyla incelenebileceğini görmüşler ve var olan Rokeach Değerler Listesi'ni temel alarak aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 54 ülkede büyük çoğunluğunu öğretmenler ve üniversite öğrencilerinin oluşturduğu 44000 kişiden veri toplayarak günümüzde sıklıkla kullanılan Schwartz Değerler Listesi'ni oluşturmuşlardır (Akt. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

Böylelikle Dilmaç, Yıldız ve Deniz (2013)'in de çalışmasında (Schwartz ve Boehnke, 2004)'den aktardığı gibi, 1992 yılında Schwartz tarafından geliştirilen Schwartz Değerler Listesi 57 değer ifadesinden ve on altı boyuttan oluşmaktadır. Değerler, üç sosyal psikoloji alanının ortak çalışmasıyla İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Değerler listesi, güç, başarı, hazcılık, uyarılma, özdenetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlik olmak üzere 10 alt boyuttan oluşmaktadır.

Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) tarafından yapılan çalışmada, değer grupları için güvenilirlik kat sayıları .78-.83 arasında değişmekte olup bu katsayılar evrensellik için .77, yardımseverlik (iyilikseverlik) için .76, hazcılık için .54, güç için .75, başarı için .66, uyarılma (uyarılma) için .64, özyönelim için .72, geleneksellik için .74, uyuma için .55 ve güvenlik için .65 olarak bulunmuştur. Ayrıca ana değer grupları iç

tutarlılık analiz sonuçlarına baktığımızda; muhafazacı yaklaşım değer grubu için .81, yeniliğe açıklık değer grubu için .78, özaşkınlık değer grubu için .83, öz genişletim değer grubu için .81 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmaya katılan yedinci sınıf Türkçe ve matematik öğretmenleri, 57 maddeden oluşan Schwartz Değerler Ölçeği'nde araştırmaya yönelik yapılan açıklamaları okuduktan sonra 1'den 7'ye kadar oluşturulan seçeneklere göre ölçek maddelerini puanlamışlardır. Bu puanlamada 1=en az önem taşır ve 7=en yüksek önemi taşır olmak üzere 1'den 7'ye doğru dereceli olarak puanlamışlardır.

3.3.3. Görüşme Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmacı, görüşmeye katılan bireylerin değer, inanç, tutum ve algılarını derinlemesine anlama ve yorumlama gücüne görüşmeler ile ulaşabilir (Glesne, 2013: 143). Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi, önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci olarak tanımlamıştır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Görüşmeler, kaynakların ulaşılabilirliğine ve araştırmada toplanmak istenen verilerin özelliğine göre yapılandırılmış görüşmeler, yapılandırılmamış görüşmeler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, etnografik görüşmeler ve odak grup görüşmesi olarak beşe ayrılmaktadır. Bu görüşmelerden yarı yapılandırılmış görüşme, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi sağlar (Büyüköztürk ve ark., 2012).

Bu nedenle, bu araştırmada öğretmen ve müfettişlerin önem verdikleri değerleri anlamak ve bu değerleri bağlam değerlendirme ve süreç değerlendirme boyutlarında yorumlamak amaçlandığı, yarı yapılandırılmış görüşme türü seçilmiştir. Öğretmen ve müfettişlere yönelik ayrı ayrı oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formlarındaki sorular araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uzman görüşüyle uygunluğuna karar verildikten sonra katılımcılara sunulmuştur.

Türkçe ve matematik öğretmenleri ve müfettişlerine yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarında öncelikle çalışmanın amacı ve görüşmenin

içeriği hakkında bilgiler verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, üç bölüm olarak hazırlanmıştır. Birinci bölümde katılımcıların ad, soyad, yaş ve cinsiyet bilgilerinin bulunduğu kişisel bilgiler; ikinci bölümde öğrenim durumu ve öğretmenlik deneyiminin yer aldığı mesleki bilgiler yer almaktadır. Araştırmanın üçüncü bölümü görüşme sorularından oluşmuş ve bu bölüm öğretmen ve müfettişlere göre ayrı ayrı sorular halinde hazırlanmıştır.

Bu bölüm, bağlam değerlendirmeye yönelik sorular ve süreç değerlendirmeye yönelik sorular olarak iki başlık halinde oluşturulmuştur. Öğretmenlere yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda, bağlam değerlendirmeye yönelik 4 yarı yapılandırılmış soru ve süreç değerlendirmeye yönelik 4 yarı yapılandırılmış soru hazırlanmış ve son olarak katılımcıya eklemek istedikleri düşünceler sorularak görüşmeler tamamlanmıştır. Görüşme formları hazırlanırken uzman görüşleri alınmıştır.

Müfettişlere yönelik hazırlanmış görüşme formunda ise, bağlam değerlendirmeye yönelik 4 yarı yapılandırılmış soru ve süreç değerlendirmeye yönelik 3 yarı yapılandırılmış soruya yer verilmiştir ve görüşme sonunda eklemek istedikleri düşüncelere yer verilerek görüşmeler tamamlanmıştır. Yapılan tüm görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

3.3.4. Ders Gözlem Formları

Araştırmada veri toplama aracı olarak geliştirilen ders gözlem formları Türkçe ve matematik derslerine yönelik olarak ayrı ayrı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan gözlem formları 8 uzmana sunulmuş ve uzmanlardan gelen görüş ve önerilerle yeniden düzenlenerek ilk ders gözlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu ders gözlemlerinde, gözlem formunda yer alan değerler Türkçe ve matematik derslerini ayrı ayrı sınıflarda ve okullarda gözleyerek değerlendirilmiş ve oluşturulan son hali ile araştırmada kullanılmıştır.

Ders gözlem formları; fiziksel ortamın taşıdığı değerler ve öğrenme-öğretme süreci olarak iki bölüm halinde hazırlanmıştır. Birinci bölümde sınıf düzeni, temizlik,

öğretim materyali, kullanılabilirlik (ergonomi, masaların rahatlığı), güvenlik ve estetik olmak üzere 6 ifadeye yer verilmiştir. Bu ifadeler, gözlem yapılan derse ve sınıfa göre, "hiç önemli değil", "önemli değil", "kısmen önemli", "önemli" ve "çok önemli" olarak beş seçenekte puanlanmıştır.

Ders gözlem formlarının ikinci bölümünü oluşturan öğrenme-öğretme süreci bölümü; Türkçe dersi gözlem formlarında genel eğitim değerleri ve Türkçe eğitimi değerleri olarak, matematik dersi gözlem formlarında da genel eğitim değerleri ve matematik eğitimi değerleri olarak iki başlıkta hazırlanmıştır. Her iki ders gözlem formunda genel eğitim değerleri bölümü ortak olarak ve 14 madde ile hazırlanmıştır. Bu maddeler; saygı, sorumluluk, başarı, dürüstlük, adalet, samimiyet, nezaket, özdenetim, çalışkan olmak, disiplin, hoşgörü, azimli olmak, kendine güven ve bilimsel düşünce şeklindedir. Bu maddelerin seçiminde Türk milli eğitimin genel hedefleri incelenmiş ve uzman görüşleri dikkate alınmıştır. Türkçe ders gözlem formlarında yer alan Türkçe eğitimi değerlerinde; ulusal değerler (millet, bayrak, Atatürk sevgisi), iş birliği, duyarlılık, kurallara uyma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, dayanışma, empati, kararlı olma, hayal gücünü geliştirme ve bireysel çalışma maddeleri olmak üzere toplam 11 maddeye yer verilmiştir. Bu maddelerin seçiminde yedinci sınıf Türkçe ders programının hedefleri ve içeriği incelenmiş, literatür taraması yapılmış ve uzman görüşleri dikkate alınmıştır. Matematik ders gözlem formlarında yer alan matematik eğitimi değerleri; akıl yürütme, sebat, doğruluk, rasyonellik, sistematiklik, planlılık, yaratıcılık, çoklu düşünme, kesinlik, problem çözme, analitiklik, merak, pratiklik (uygulama), sorgulama, rekabet ve mantıksal düşünme olmak üzere 16 ifadeden oluşmuştur (Dede, 2006, 2007). Bu ifadelerin seçiminde yedinci sınıf matematik ders programının hedefleri ve içeriği incelenmiş, literatür taraması yapılmış ve uzman görüşleri dikkate alınmıştır.

Oluşturulan ders gözlem formları, sosyo-ekonomik düzeylerine göre seçilen 6 okulda yedinci sınıf Türkçe ve matematik derslerinde kullanılmıştır.

Okullarda gerçekleştirilen ders gözlemlerinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla 3 matematik dersi ve 3 Türkçe dersi araştırmacı dışında alanında uzman iki gözlemci ile birlikte gerçekleştirilmiş ve bu gözlemlerde her gözlemci ders gözlem

formunu birbirinden bağımsız olarak puanlamıştır. Gözlemcilerin puanladığı gözlem formlarının güvenilirliği ortaya koymak için uyum yüzdesine bakılmıştır.

Şencan (2005)'a göre uyum yüzdesi, gözlemcilerin veya değerlendiricilerin uyuştukları madde sayısının toplam değerlendirme veya gözlem sayısına olan oranıdır ve elde edilen değerin güvenilir kabul edilebilmesi için uyum yüzdesinin .70 üzerinde olması gerekmektedir (Akt., İnel ve Balım, 2010). Yapılan hesaplamalarda üç uzman arasındaki uyum yüzdesi Türkçe ve matematik dersi gözlem formlarında birinci bölüm (fiziksel ortamın taşıdığı değerler) için %75, ikinci bölümde her iki form çeşidinde ortak olan genel eğitim değerleri başlığı için %72 olarak bulunmuştur. Türkçe ders gözlem formlarında yer alan Türkçe eğitimi değerleri için uyum yüzdesi %76 ve matematik ders gözlem formlarında yer alan matematik eğitimi değerleri için %77 olarak bulunmuştur.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZ EDİLMESİ

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Yedinci sınıf Türkçe ve matematik öğretmenleri ile gerçekleştirilen Schwartz Değerler Ölçeği'ne, Kırıkkale il merkezinde bulunan tüm ortaokul yedinci sınıflarda görev yapan 103 Türkçe ve matematik öğretmeni cevaplamıştır. Ölçekten elde edilen verilerin analizinde SPSS 18 programı kullanılmıştır. Bu amaçla, elde edilen nicel verilerde betimsel istatistikler, ilişkisiz örneklem için t-testi, ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve regresyon analizleri yapılmış ve en az .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Yedinci sınıf öğrencilerinin katılımıyla elde edilen nicel veri analizinde de, öğretmen verilerinde olduğu SPSS 18 programı kullanılmış ve veriler en az .05 anlamlılık düzeyinde bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile değerlendirilmiştir.

Gözlem yapılan derslerin belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak her okuldan bir Türkçe dersi, bir matematik dersi gözlem yapılmak üzere belirlenmiştir. Gözlemlenen derslerde elde edilen veriler, SPSS 18 programı ile frekans ve yüzde kullanılarak analiz edilmiştir.

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Yedinci sınıf Türkçe ve matematik öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmeler, öğretmenlerin görev yaptığı okulda ve öğretmenlerin görüşme için uygun olduğu, kendilerinin belirlediği zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Sosyo-ekonomik düzeye göre seçilen toplam 6 okuldan 11 öğretmen ile görüşmeler tamamlanmış, bir öğretmenin görüşme yapmak istememesiyle gönüllü olan 11 öğretmenin görüşme sonuçları değerlendirilmiştir.

Görüşmeye katılan müfettişler, 2 Türkçe dersi müfettişi ve 2 matematik dersi müfettişi olmak üzere 4 kişiden oluşmuştur. Görüşmeler Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde yer alan müfettiş şube başkanının odasında birebir ve müfettişlere uygun zamanlarda gerçekleştirilmiştir.

Gerçekleştirilen görüşmeler ses kayıt cihazı ile ayrı ayrı kaydedilmiştir. Görüşmeler, NVIVO 10 programı ile aktarılmıştır ve yazıya geçirilen görüşme kayıtlarının doğruluğu, görüşme yapılan katılımcılara tek tek onaylatılmıştır. Yazıya geçirilen görüşme kayıtlarının analizinde, NVIVO 10 programı kullanılarak içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Böyle nitel yazılım programları, metin şeklindeki dokümanları analiz için saklayabilir ve araştırmacıya metindeki bölümleri kodlar ile ayırması ve adlandırması için yardımcı olabilir. Böylece kodlar kolaylıkla alınabilir; kodları ve aralarındaki ilişkiyi görmeyi olanaklı kılan bir şema ile kodları görsel bir şekilde düzenlenmiş ve çoklu kodları içeren metin bölümlerine kolayca ulaşılabilmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2014:222).

İçerik analizinin başlangıç aşaması ve en önemli aşaması, verilerin kodlanmasıdır. Görüşme dökümleri dikkatli şekilde pek çok defa okunarak kodlamalara başlanmıştır. Strauss ve Corbin (1990)'e göre kodlama, önceden

belirlenmiş kavramlara göre, genel bir çerçeve içinde ve verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılabilir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008:229). Bu araştırmada, verilerden yola çıkılarak kodlama tercih edilmiştir. Verilerden yola çıkılarak gerçekleştirilen kodlamada, araştırmanın amacına göre tüm görüşme kayıtları dikkatle incelenir ve araştırmacı tarafından belirli kodlar üretilerek ya da doğrudan verilerden yola çıkılarak kodlar oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2008:232). Bu araştırmada da, araştırmacı tarafından doğrudan verilerden hareketle kodlamalar gerçekleştirilmiş ve sonraki aşamaya, ortak kodları temalaştırmaya geçilmiştir. Temalar oluşturulurken, ortaya çıkan kodlar benzerlik ve farklılıklarıyla gruplandırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:236). Bu amaçla araştırmada, kodlamalar yapıldıktan sonra benzer kodlar aynı grupta toplanmış ve onları ifade edecek bir tema ile ifade edilmiştir. Temalar altında toplanan kodlar, araştırma verilerini ve veriler arasındaki ilişkileri görmek için önemlidir. Son olarak kod ve temalarla verilerin sunumunu daha anlaşılır biçimde göstermek için şemalardan yararlanılmıştır (Glesne, 2013:277). Bu amaçla, araştırmanın içerik analizi ile elde edilen kod ve temaları şemalar ile sunulmuştur.

Nitel veri analizinde, araştırmacının ve katılımcıların açıklamalarının doğru, güvenilir ve inandırıcı olup olmadığını belirlemek için güvenilirlikten daha çok geçerliğe odaklanılmalıdır (Lincoln ve Guba, 1985'ten akt. Creswell ve Plano Clark, 2014:225). Nitel veri toplama yoluyla elde edilen bilgilerin doğru olup olmadığını değerlendirme anlamına gelen nitel geçerliği elde etmede araştırmacı, araştırmada görev almadığı halde veri tabanını ve nitel bulguları kendi ölçütlerini kullanarak inceleyen kişilerden (lisansüstü öğrenciler veya öğretim üyeleri) verilerini incelemesini isteyebilir. Nitel araştırmada güvenilirlik sınırlı bir alana sahip olsa da, kodlayıcıların kodladıkları verileri oluşturdukları kodlar ile tekrar kontrol edip aynı veya farklı kodlar atayıp atamadıklarına bakarak güvenilirlik istatistiklerini hesaplayabilirler (Creswell ve Plano Clark, 2014:226).

Bu araştırmada, öğretmen ve müfettişlerin görüşme kayıtlarının kodlama ve temalar haline getirilmesinde geçerliği sağlamak amacıyla panel değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004)'in tanımladığı panel değerlendirme; formal ve informal değerlendirmelerden farklı olarak bir makalenin,

bir programın ya da bir projenin değerlendirilmesinde alan uzmanlarının yer aldığı ve tek oturumluk olarak düzenlenen panellerdir (Akt. Yüksel ve Sağlam, 2012:66). Panel değerlendirme ile nitel veriler ve kod şemaları alanında uzman  ğretim üyesine sunulmuş ve verilerin incelenmesi sağlanarak yapılan içerik analizinin geçerliği belirlenmiştir. Panel değerlendirmede yer alan her uzmana, araştırmanın amacı, çalışma grubu ve yöntemler hakkında detaylı bilgiler verilerek veriler ve verilerin içerik analizi süreci detaylı olarak açıklanmıştır. Panel değerlendirme ile uzmanlar, araştırmanın nitel verilerine uygun kodlama ve temalar oluşturulduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Nitel verilerin güvenirliği için, araştırmacı tarafından veriler ve kodlamalar tekrar kontrol edilmiş ve uygun kod-tema şemasına karar verilerek verilerin sunumu gerçekleştirilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

4.1. NİCEL BULGULAR

Bu başlık altında, öğrenci ve öğretmenlerden toplanan veriler, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda verilmiştir. Ayrıca gözlem formlarından toplanan veriler yorumlanmıştır.

4.1.1. Öğrencilerin Değerlerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı

Bu bölümde birinci alt amaca dayalı olarak öğrencilerin değerlere ulaşma düzeyleri SED'leri göz önüne alınarak verilmiştir. Öğrencilerin değerleri araştırmada kullanılan geleneksel değerler ölçeği, demokratik değerler ölçeği, çalışma-iş değerleri ölçeği, bilimsel değerler ölçeği ve temel değerler ölçeği ile ölçülmüştür. Elde edilen bulgularda, yedinci sınıf öğrencilerinin değerlerinin SED'lerine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Bu amaçla bir alt boyut için iki tablo verilmiştir. Bu tablolardan biri betimsel amaçlı kullanılmıştır. Diğerinde ise SED'ler arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

4.1.1.1. Geleneksel Değerler

Bu bölümde, yedinci sınıf öğrencilerinin ulusal güvenlik, hayatın verdiklerini kabullenmek, aile, yardımsever olmak, güvenilir olmak ve tutumlu olmak üzere altı alt boyuttan oluşan geleneksel değerler ölçeğine ilişkin puanlarının sosyo-ekonomik

düzeylerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek için ilişkisiz örneklerde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeye göre geleneksel değerler ölçeğinde yer alan değerlere verdikleri ortalama puanlar ve standart sapmalar Tablo 4.1’de ve ilişkisiz örneklerde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.1: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Geleneksel Değerlere İlişkin Ortalama Puanlar ve Standart Sapmalar

		N	$\bar{X}$	Ss
Ulusal Güvenlik	Alt SED	79	4.41	.44
	Orta SED	186	4.53	.49
	Üst SED	35	4.53	.34
	Toplam	300	4.50	.46
Yardımseverlik	Alt SED	79	4.51	.51
	Orta SED	186	4.41	.73
	Üst SED	35	4.47	.40
	Toplam	300	4.44	.64
Aile	Alt SED	79	4.34	.75
	Orta SED	186	4.40	.74
	Üst SED	35	4.24	.84
	Toplam	300	4.37	.75
Tutumlu Olmak	Alt SED	79	4.46	.64
	Orta SED	186	4.18	.73
	Üst SED	35	4.36	.56
	Toplam	300	4.27	.69
Güvenilir Olmak	Alt SED	79	4.46	.45
	Orta SED	186	4.39	.56
	Üst SED	35	4.72	.35
	Toplam	300	4.45	.52
Hayatın Verdiklerini Kabullenmek	Alt SED	79	4.46	.73
	Orta SED	186	4.24	.77
	Üst SED	35	4.33	.76
	Toplam	300	4.31	.76

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre geleneksel değerlerine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 4.1’de görülmektedir.

Tablodan anlaşıldığı üzere ulusal güvenliğe ilişkin en yüksek ortalama ($\bar{X} = 4.53$) ile orta SED ve üst SED'e aittir. En düşük ortalama ise ($\bar{X} = 4.41$) ile alt SED'e aittir. Yardımseverliğe ilişkin en yüksek ortalama ($\bar{X} = 4.51$) ile alt SED'e aittir. En düşük ortalama ise ($\bar{X} = 4.41$) ile alt SED'e aittir. Aileye ilişkin en yüksek ortalama ($\bar{X} = 4.40$) ile orta SED'e aittir. En düşük ortalama ise ($\bar{X} = 4.24$) ile üst SED'e aittir. Tutumlu olmaya ilişkin en yüksek ortalama ($\bar{X} = 4.46$) ile alt SED'e aittir. En düşük ortalama ise ($\bar{X} = 4.18$) ile orta SED'e aittir. Güvenilir olmaya ilişkin en yüksek ortalama ($\bar{X} = 4.72$) ile üst SED'e aittir. En düşük ortalama ise ($\bar{X} = 4.39$) ile orta SED'e aittir. Hayatın verdiklerini kabullenmeye ilişkin en yüksek ortalama ($\bar{X} = 4.46$) ile alt SED'e aittir. En düşük ortalama ise ($\bar{X} = 4.24$) ile orta SED'e aittir.

Tablo 4.2: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Geleneksel Değerlere İlişkin Tek Faktörlü Anova Sonuçları

Geleneksel Değerler		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ulusal Güvenlik	Gruplar arası	.87	2	.44	2.05	.13	
	Gruplar içi	63.10	298	.21			
	Toplam	63.97	300				
Yardımseverlik	Gruplar arası	.57	2	.28	.68	.51	
	Gruplar içi	123.17	298	.42			
	Toplam	123.73	300				
Aile	Gruplar arası	.80	2	.40	.70	.50	
	Gruplar içi	169.37	298	.57			
	Toplam	170.17	300				
Tutumlu Olmak	Gruplar arası	4.58	2	2.29	4.88	.01	Alt SED-Orta SED
	Gruplar içi	139.53	298	.47			
	Toplam	144.11	300				
Güvenilir Olmak	Gruplar arası	3.22	2	1.61	6.22	.00	Alt SED-Üst SED Orta SED-Üst SED
	Gruplar içi	76.84	298	.26			
	Toplam	80.06	300				
Hayatın Verdiklerini Kabullenmek	Gruplar arası	2.55	2	1.28	2.23	.11	
	Gruplar içi	169.68	298	.57			
	Toplam	172.23	300				

Tablo, katılımcıların SED'lerinin onların tutumlu olmak değerine ilişkin görüşleri arasında farklılık oluşturduğunu göstermektedir [$F_{(2-298)} = 4.88, p < .01$].

Başka bir ifade ile, katılımcıların sosyo-ekonomik düzeyleri ile tutumlu olmak değeri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ortalama puan farklarının hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin tutumlu olmak puanları ($\bar{X} = 4.46$) orta sosyo-ekonomik düzeydeki bireylerin puanlarından ($\bar{X} = 4.18$) anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur. Diğer üçlü karşılaştırma sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, alt SED'deki bireylerin tutumlu olma değerini orta SED'den gelen bireylere göre daha çok önemsedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tabloya göre, katılımcıların SED'lerinin onların güvenilir olmak değerine ilişkin görüşleri arasında farklılık oluşturduğunu göstermektedir [$F_{(2-298)} = 6.22$, $p < .01$]. Başka bir ifade ile, katılımcıların sosyo-ekonomik düzeyleri ile güvenilir olmak değeri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ortalama puan farklarının hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin güvenilir olmak puanları ($\bar{X} = 4.72$) alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin puanlarından ($\bar{X} = 4.46$) ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin puanlarından ($\bar{X} = 4.39$) anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur. Diğer üçlü karşılaştırma analizlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, üst SED'deki öğrencilerin güvenilir olmak değerini alt ve orta SED'den gelen öğrencilere göre daha çok önemsedikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.1.1.2. Demokratik Değerler

Bu bölümde, yedinci sınıf öğrencilerinin saygı, iş birliği, kibarlık ve hoşgörü olmak üzere dört alt boyuttan oluşan demokratik değerler ölçeğine ilişkin ortalama puanlar ve standart sapmalar Tablo 4.3'de verilmiştir. Öğrencilerin demokratik değerler ölçeğine ilişkin görüşlerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir ilişki gösterip göstermediğini test etmek için uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 4.4'de verilmiştir.

Tablo 4.3: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Demokratik Değerlere İlişkin Ortalama Puanlar ve Standart Sapmalar

		N	$\bar{X}$	Ss
Saygılı Olmak	Alt SED	79	4.37	.51
	Orta SED	186	4.30	.53
	Üst SED	35	4.47	.34
	Toplam	300	4.34	.50
Kibar Olmak	Alt SED	79	4.41	.44
	Orta SED	186	4.33	.56
	Üst SED	35	4.54	.35
	Toplam	300	4.37	.51
Hoşgörülü Olmak	Alt SED	79	4.29	.74
	Orta SED	186	4.23	.78
	Üst SED	35	4.43	.62
	Toplam	300	4.27	.76
İşbirliği Yapmak	Alt SED	79	4.03	.75
	Orta SED	186	4.02	.86
	Üst SED	35	4.09	.70
	Toplam	300	4.03	.82

Tablodan anlaşıldığı üzere saygılı olmaya ilişkin en yüksek ortalama ($\bar{X} = 4.47$) ile üst SED'e aittir. En düşük ortalama ise ($\bar{X} = 4.30$) ile orta SED'e aittir. Kibar olmaya ilişkin en yüksek ortalama ($\bar{X} = 4.54$) ile üst SED'e aittir. En düşük ortalama ise ($\bar{X} = 4.33$) ile orta SED'e aittir. Hoşgörülü olmaya ilişkin en yüksek ortalama ($\bar{X} = 4.43$) ile üst SED'e aittir. En düşük ortalama ise ($\bar{X} = 4.23$) ile orta SED'e aittir. İş birliği yapmaya ilişkin en yüksek ortalama ($\bar{X} = 4.09$) ile üst SED'e aittir. En düşük ortalama ise ($\bar{X} = 4.02$) ile orta SED'e aittir.

Tablo 4.4: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Demokratik Değerlere İlişkin Tek Faktörlü Anova Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Saygılı Olmak	Gruplar arası	.95	2	.48	1.88	.15
	Gruplar içi	75.13	298	.25		
	Toplam	76.08	300			
Kibar Olmak	Gruplar arası	1.52	2	.76	2.93	.06
	Gruplar içi	77.11	298	.26		
	Toplam	78.63	300			
Hoşgörülü Olmak	Gruplar arası	1.18	2	.59	1.03	.36
	Gruplar içi	169.47	298	.57		
	Toplam	170.65	300			
İşbirliği Yapmak	Gruplar arası	.14	2	.07	.11	.90
	Gruplar içi	198.37	298	.67		
	Toplam	198.51	300			

Öğrencilerin SED'lerinin onların demokratik değerlerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı yapılan ANOVA analizi sonucunda belirlenmiştir. Analiz sonucunda SED'in öğrenci demokratik değerlerinde farklılığa neden olmadığı anlaşılmıştır [$p>.05$].

4.1.1.3. Çalışma-İş Değerleri

Bu bölümde, yedinci sınıf öğrencilerinin sorumluluk, girişim, çalışkan olmak, azimli olmak olarak dört alt boyuttan oluşan çalışma-iş değerlerine ilişkin görüşlerine bağlı ortalama puanlar ve standart sapmalar Tablo 4.5'de verilmiştir. Öğrencilerin çalışma-iş değerleri ölçeğine ilişkin puanlarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir ilişki gösterip göstermediğini test etmek için uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.5: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Çalışma-İş Değerlerine İlişkin Ortalama Puanlar ve Standart Sapmalar

		N	$\bar{X}$	Ss
Çalışkan Olmak	Alt SED	79	4.42	.50
	Orta SED	186	4.27	.61
	Üst SED	35	4.39	.54
	Toplam	300	4.32	.58
Azimli Olmak	Alt SED	79	4.17	.55
	Orta SED	186	4.18	.62
	Üst SED	35	4.26	.55
	Toplam	300	4.19	.59
Girişimci Olmak	Alt SED	79	4.10	.63
	Orta SED	186	4.27	.59
	Üst SED	35	4.34	.50
	Toplam	300	4.23	.59
Sorumlu Olmak	Alt SED	79	3.08	.87
	Orta SED	186	3.16	.85
	Üst SED	35	2.88	.66
	Toplam	300	3.11	.83

Tablodan anlaşıldığı üzere çalışkan olmaya ilişkin en yüksek ortalama ($\bar{X} = 4.42$) ile alt SED'e aittir. En düşük ortalama ise ($\bar{X} = 4.27$) ile orta SED'e aittir. Azimli olmaya ilişkin en yüksek ortalama ($\bar{X} = 4.26$) ile üst SED'e aittir. En düşük ortalama ise ($\bar{X} = 4.16$) ile alt SED'e aittir. Girişimci olmaya ilişkin en yüksek ortalama ($\bar{X} = 4.34$) ile üst SED'e aittir. En düşük ortalama ise ($\bar{X} = 4.10$) ile alt SED'e aittir. Sorumlu olmaya ilişkin en yüksek ortalama ($\bar{X} = 3.16$) ile orta SED'e aittir. En düşük ortalama ise ($\bar{X} = 3.08$) ile alt SED'e aittir.

Tablo 4.6: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Çalışma-İş Değerlerine İlişkin Tek Faktörlü Anova Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Çalışkan Olmak	Gruplar arası	1.31	2	.66	1.97	.14
	Gruplar içi	98.97	298	.33		
	Toplam	100.29	300			
Azimli Olmak	Gruplar arası	.22	2	.11	.31	.731
	Gruplar içi	104.14	298	.35		
	Toplam	104.36	300			
Girişimci Olmak	Gruplar arası	1.86	2	.93	2.67	.07
	Gruplar içi	103.47	298	.35		
	Toplam	105.33	300			
Sorumlu Olmak	Gruplar arası	2.51	2	1.25	1.82	.17
	Gruplar içi	205.01	298	.69		
	Toplam	207.52	300			

Öğrencilerin SED'lerinin onların çalışma-iş değerlerinde anlamlı düzeyde bir farklılığa neden olmadığı yapılan analiz sonucunda belirlenmiştir. Analiz sonucunda SED'in öğrenci çalışma-iş değerlerinde farklılığa neden olmadığı anlaşılmıştır [$p>.05$].

4.1.1.4. Bilimsel Değerler

Bu bölümde, yedinci sınıf öğrencilerinin merak duymak, araştırmacı olmak, bilimsel olmak, yaratıcı olmak ve eleştirel olmak üzere beş alt boyuttan oluşan bilimsel değerler ölçeğine ilişkin verdikleri ortalama puanlar ve standart sapmalar Tablo 4.7'de verilmiştir. Öğrencilerin bilimsel değerler ölçeğine ilişkin puanlarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir ilişki gösterip göstermediğini test etmek için uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.7: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Bilimsel Değerlere İlişkin Ortalama Puanlar ve Standart Sapmalar

		N	$\bar{X}$	Ss
Araştırmacı Olmak	Alt SED	79	4.24	.44
	Orta SED	186	4.25	.48
	Üst SED	35	4.44	.39
	Toplam	300	4.27	.46
Yaratıcı Olmak	Alt SED	79	3.66	1.06
	Orta SED	186	3.86	.91
	Üst SED	35	3.71	.96
	Toplam	300	3.79	.96
Meraklı Olmak	Alt SED	79	4.07	.73
	Orta SED	186	4.26	.60
	Üst SED	35	4.32	.59
	Toplam	300	4.22	.64
Bilimsel Olmak	Alt SED	79	4.06	.58
	Orta SED	186	4.16	.71
	Üst SED	35	4.10	.56
	Toplam	300	4.13	.66
Eleştirel Olmak	Alt SED	79	3.80	.73
	Orta SED	186	4.05	.78
	Üst SED	35	3.80	.74
	Toplam	300	3.89	.80

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre bilimsel değerlerine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 4.7’de görülmektedir.

Tablodan anlaşıldığı üzere araştırmacı olmaya ilişkin en yüksek ortalama ($\bar{X} = 4.44$) ile üst SED’e aittir. En düşük ortalama ise ($\bar{X} = 4.24$) ile alt SED’e aittir. Yaratıcı olmaya ilişkin en yüksek ortalama ($\bar{X} = 3.70$) ile üst SED’e aittir. En düşük ortalama ise ($\bar{X} = 3.66$) ile alt SED’e aittir. Meraklı olmaya ilişkin en yüksek ortalama ($\bar{X} = 4.32$) ile üst SED’e aittir. En düşük ortalama ise ($\bar{X} = 4.07$) ile alt SED’e aittir. Bilimsel olmaya ilişkin en yüksek ortalama ($\bar{X} = 4.16$) ile orta SED’e aittir. En düşük ortalama ise ($\bar{X} = 4.06$) ile alt SED’e aittir. Eleştirel olmaya ilişkin en yüksek ortalama ($\bar{X} = 4.05$) ile orta SED’e aittir. En düşük ortalama ise ($\bar{X} = 3.80$) ile alt SED’e aittir.

Tablo 4.8: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Bilimsel Değerlere İlişkin Tek Faktörlü Anova Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Araştırmacı Olmak	Gruplar arası	1.11	2	.56	2.62	.08
	Gruplar içi	63.04	298	.21		
	Toplam	64.15	300			
Yaratıcı Olmak	Gruplar arası	2.64	2	1.32	1.45	.24
	Gruplar içi	270.05	298	.91		
	Toplam	272.69	300			
Meraklı Olmak	Gruplar arası	2.51	2	1.25	3.10	.05
	Gruplar içi	119.97	298	.40		
	Toplam	122.47	300			
Bilimsel Olmak	Gruplar arası	.55	2	.28	.63	.53
	Gruplar içi	129.30	298	.44		
	Toplam	129.85	300			
Eleştirel Olmak	Gruplar arası	17.37	2	8.68	15.02	.05
	Gruplar içi	171.72	298	.58		
	Toplam	189.09	300			

Öğrencilerin SED'lerinin onların bilimsel değerlerinde anlamlı düzeyde bir farklılığa neden olmadığı yapılan analiz sonucunda belirlenmiştir. Analiz sonucunda öğrencilerin eleştirel olmak değerine ilişkin algılarının SED'lerine göre anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(2-298)} = 15.02$, $p < .05$]. Ortalama puan farklarının hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin eleştirel olmak puanları ($\bar{X} = 4.05$) üst sosyo-ekonomik düzeydeki bireylerin puanlarından ($\bar{X} = 3.30$) anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur.

4.1.1.5. Temel Değerler

Bu bölümde, yedinci sınıf öğrencilerinin sağlıklı olmak, temiz olmak, çevreyi koruma ve estetik olmak üzere dört alt boyuttan oluşan temel değerler ölçeğine ilişkin ortalama puanlar ve standart sapmalar Tablo 4.9'da verilmiştir. Öğrencilerin temel değerler ölçeğine ilişkin puanlarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı

bir ilişki gösterip göstermediğini test etmek için uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.9: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Temel Değerlere İlişkin Ortalama Puanlar ve Standart Sapmalar

		N	$\bar{X}$	Ss
Estetik	Alt SED	79	4.05	.74
	Orta SED	186	4.12	.78
	Üst SED	35	4.14	.71
	Toplam	300	4.11	.76
Sağlıklı Olmak	Alt SED	79	4.08	.74
	Orta SED	186	4.10	.87
	Üst SED	35	4.17	.89
	Toplam	300	4.11	.84
Çevreyi Koruma	Alt SED	79	4.35	.62
	Orta SED	186	4.26	.68
	Üst SED	35	4.33	.46
	Toplam	300	4.29	.64
Temiz Olmak	Alt SED	79	4.73	.40
	Orta SED	186	4.68	.52
	Üst SED	35	4.79	.41
	Toplam	300	4.71	.48

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre temel değerlerine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 4.9’da görülmektedir.

Tablodan anlaşıldığı üzere estetiğe ilişkin en yüksek ortalama ($\bar{X} = 4.14$) ile üst SED’e aittir. En düşük ortalama ise ($\bar{X} = 4.05$) ile alt SED’e aittir. Sağlıklı olmaya ilişkin en yüksek ortalama ($\bar{X} = 4.17$) ile üst SED’e aittir. En düşük ortalama ise ($\bar{X} = 4.08$) ile alt SED’e aittir. Çevreyi korumaya ilişkin en yüksek ortalama ($\bar{X} = 4.35$) ile alt SED’e aittir. En düşük ortalama ise ($\bar{X} = 4.26$) ile orta SED’e aittir. Temiz olmaya ilişkin en yüksek ortalama ($\bar{X} = 4.79$) ile üst SED’e aittir. En düşük ortalama ise ($\bar{X} = 4.68$) ile orta SED’e aittir.

Tablo 4.10: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Temel Değerlere İlişkin Tek Faktörlü Anova Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Estetik	Gruplar arası	.30	2	.15	.26	.77
	Gruplar içi	171.38	298	.58		
	Toplam	171.70	300			
Sağlıklı Olmak	Gruplar arası	.20	2	.10	.14	.87
	Gruplar içi	210.25	298	.71		
	Toplam	210.44	300			
Çevreyi Koruma	Gruplar arası	.50	2	.25	.61	.54
	Gruplar içi	121.24	298	.41		
	Toplam	121.74	300			
Temiz Olmak	Gruplar arası	.45	2	.22	.97	.38
	Gruplar içi	67.96	298	.23		
	Toplam	68.41	300			

Öğrencilerin SED'lerinin onların temel değerlerinde anlamlı düzeyde bir farklılığa neden olmadığı yapılan analiz sonucunda belirlenmiştir. [$p>.05$].

4.1.2. Öğrencilerin Değerlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Bu bölümde ikinci alt amaca dayalı olarak yedinci sınıf öğrencilerinin değerlere ilişkin görüşleri cinsiyetleri göz önüne alınarak verilmiştir. Öğrencilerin değerleri araştırmada kullanılan geleneksel değerler ölçeği, demokratik değerler ölçeği, çalışma-iş değerleri ölçeği, bilimsel değerler ölçeği ve temel değerler ölçeği ile ölçülmüştür. Yukarıda verilen ölçekler ile elde edilen verilerin öğrenci cinsiyetlerine göre değişip değişmediği t-testi yapılarak tablolastırılmıştır.

4.1.2.1. Geleneksel Değerler

Bu bölümde, yedinci sınıf öğrencilerinin ulusal güvenlik, hayatın verdiklerini kabullenmek, aile, yardımsever olmak, güvenilir olmak ve tutumlu olmak değerlerine ilişkin puanları verilmiştir. Geleneksel değerler ölçeğine ilişkin puanlarının cinsiyete

göre anlamlı bir ilişki gösterip göstermediğini test etmek için uygulanan t-testi sonuçlarını Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Geleneksel Değerlerine İlişkin Puanlarının t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Ulusal Güvenlik	Kız	168	4.54	.46	298	1.67	.10
	Erkek	132	4.45	.47			
Yardımseverlik	Kız	168	4.53	.55	298	2.80	.01
	Erkek	132	4.33	.73			
Aile	Kız	168	4.39	.76	298	.68	.50
	Erkek	132	4.33	.75			
Tutumlu Olmak	Kız	168	4.35	.58	298	2.17	.03
	Erkek	132	4.17	.81			
Güvenilir Olmak	Kız	168	4.54	.46	298	3.32	.00
	Erkek	132	4.34	.56			
Hayatın Verdiklerini Kabullenmek	Kız	168	4.32	.78	298	.26	.80
	Erkek	132	4.30	.74			

Kız ve erkek öğrencilerin ulusal güvenlik değeri puanı ortalamaları sırasıyla ($\bar{X} = 4.54$) ve ($\bar{X} = 4.45$)’dir. Ortalamalar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan t-testi anlamlı çıkmamıştır [$t_{(298)} = 1.67, p > .05$].

Yardımseverlik değerinde grupların ortalamaları sırasıyla kızlarda ($\bar{X} = 4.53$) ve erkeklerde ($\bar{X} = 4.33$) şeklindedir. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların yardımsever olmak alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(298)} = 2.80, p < .01$]. Bu bulgu, yardımsever olmak değerine kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok önemsedikleri ve dikkat ettiklerini göstermiştir.

Aile değerinde kız öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 4.39$), erkek öğrencilerin ortalamaları da ($\bar{X} = 4.33$) olmaktadır. Ortalamalar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan t-testi sonucunda anlamlı bir fark çıkmamıştır [$t_{(298)} = .68, p > .05$].

Tutumlu olmak değerinde cinsiyete göre ortalama puanlar kızlarda ($\bar{X} = 4.35$) ve erkeklerde ($\bar{X} = 4.17$)’dir. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların tutumlu olmak alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar cinsiyete göre anlamlı bir

farklılık göstermektedir [$t_{(298)} = 2.17, p < .05$]. Bu bulgu, kız öğrencilerin tutumlu olmayı daha çok önemsediklerini ortaya koymuştur.

Güvenilir olmak değerinde ise kız öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{X} = 4.54$), erkek öğrencilerininki ($\bar{X} = 4.34$) şeklindedir. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların güvenilir olmak alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(298)} = 3.32, p < .01$]. Bu bulgu, güvenilir olma değerine diğer farklılık çıkan boyutlarda olduğu gibi kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok önem verdiklerini göstermiştir.

Hayatın verdiklerini kabullenmek değerinde ise, kızların puanı ($\bar{X} = 4.32$) ve erkeklerin puanı ($\bar{X} = 4.30$)'dur. Ortalamalar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan t-testi sonucu anlamlı çıkmamıştır [$t_{(298)} = .26, p > .05$].

4.1.2.2. Demokratik Değerler

Bu bölümde, yedinci sınıf öğrencilerinin saygı, iş birliği, kibarlık ve hoşgörü olmak değerlerine ilişkin puanları verilmiştir. Demokratik değerler ölçeğine ilişkin puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir ilişki gösterip göstermediğini test etmek için uygulanan t-testi sonuçları Tablo 4.12'de verilmiştir.

Tablo 4.12: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Demokratik Değerlerine İlişkin Puanlarının t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Saygılı Olmak	Kız	168	4.37	.49	298	1.35	.18
	Erkek	132	4.29	.52			
Kibar Olmak	Kız	168	4.42	.51	298	1.66	.10
	Erkek	132	4.32	.51			
Hoşgörülü Olmak	Kız	168	4.30	.73	298	.91	.36
	Erkek	132	4.22	.78			
İşbirliği Yapmak	Kız	168	4.37	.49	298	1.35	.18
	Erkek	132	4.29	.52			

Tabloya göre, araştırmaya katılan öğrencilerin saygılı olmak değerine ilişkin ortalamaları kız öğrencilerde ($\bar{X} = 4.37$) ve erkek öğrencilerde ($\bar{X} = 4.29$) çıkmıştır. Analiz sonuçlarına göre, kız ve erkek öğrencilerin saygılı olmak değerine ilişkin puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır [$t_{(298)} = 1.35, p > .05$].

Öğrencilerin kibar olmak değerine ilişkin ortalama puanları kızlarda ($\bar{X} = 4.42$) erkeklerde ise ($\bar{X} = 4.32$) şeklindedir. Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir [$t_{(298)} = 1.66, p > .05$].

Araştırmaya katılan öğrenciler arasında kız ve erkek öğrencilerin hoşgörülü olmak değerinde ortalama puanları sırasıyla ($\bar{X} = 4.30$) ve ($\bar{X} = 4.22$)'dir. Hoşgörülü olmak değerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [$t_{(298)} = .91, p > .05$].

İş birliği yapmaya yönelik öğrencilerin ortalama puanları kız öğrencilerde ($\bar{X} = 4.37$) ve erkek öğrencilerde ($\bar{X} = 4.29$)'dur. Bu değere ilişkin ortalama puanlar arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(298)} = 1.35, p > .05$].

4.1.2.3. Çalışma-İş Değerleri

Bu bölümde, yedinci sınıf öğrencilerinin sorumluluk, girişim, çalışkan olmak, azimli olmak değerlerine ilişkin puanlar verilmiştir. Çalışma-iş değerleri ölçeğine ilişkin puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir ilişki gösterip göstermediğini test etmek için uygulanan t-testi sonuçları Tablo 4.13'de verilmiştir.

Tablo 4.13: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Çalışma-İş Değerlerine İlişkin Puanlarının t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Çalışkan Olmak	Kız	168	4.42	.57	298	3.38	.00
	Erkek	132	4.20	.57			
Azimli Olmak	Kız	168	4.24	.60	298	1.86	.06
	Erkek	132	4.11	.57			
Girişimci Olmak	Kız	168	4.23	.60	298	-.01	1.00
	Erkek	132	4.23	.59			
Sorumlu Olmak	Kız	168	4.47	.56	298	3.31	.00
	Erkek	132	4.13	.58			

Kız ve erkek öğrencilerin çalışkan olmak değeri puanı ortalamaları sırasıyla ($\bar{X} = 4.42$) ve ($\bar{X} = 4.20$)'dir. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların çalışkan olmak alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(298)} = 3.38, p < .01$]. Bu bulgu, çalışkan olmak değerine kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok önem verdiklerini göstermiştir.

Azimli olmak değerinde grupların ortalamaları sırasıyla kızlarda ($\bar{X} = 4.24$) ve erkeklerde ($\bar{X} = 4.11$) şeklindedir. Ortalamalar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan t-testi anlamlı çıkmamıştır [$t_{(298)} = 1.86, p > .05$].

Girişimci olmak değerinde kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X} = 4.23$)'dür. Ortalamalar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan t-testi anlamlı çıkmamıştır [$t_{(298)} = .68, p > .05$].

Sorumlu olmak değerinde cinsiyete göre ortalama puanlar kızlarda ($\bar{X} = 4.47$) ve erkeklerde ($\bar{X} = 4.13$)'dir. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların sorumlu olmak alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(298)} = 3.38, p < .01$]. Bu bulgu, kız öğrencilerin sorumlu olmayı daha çok benimsediklerini ortaya koymuştur.

4.1.2.4. Bilimsel Değerler

Bu bölümde, yedinci sınıf öğrencilerinin merak duymak, araştırmacı olmak, bilimsel olmak, yaratıcı olmak ve eleştirel olmak değerlerine ilişkin puanlar verilmiştir. Bilimsel değerler ölçeğine ilişkin puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir ilişki gösterip göstermediğini test etmek için uygulanan t-testi sonuçları Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.14: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Bilimsel Değerlerine İlişkin Puanlarının t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Araştırmacı Olmak	Kız	168	4.34	.44	298	3.04	.00
	Erkek	132	4.18	.48			
Yaratıcı Olmak	Kız	168	3.62	.98	298	-3.68	.00
	Erkek	132	4.02	.87			
Meraklı Olmak	Kız	168	4.24	.66	298	.84	.40
	Erkek	132	4.18	.62			
Bilimsel Olmak	Kız	168	4.17	.64	298	1.25	.21
	Erkek	132	4.07	.68			
Eleştirel Olmak	Kız	168	3.92	.81	298	.57	.57
	Erkek	132	3.86	.78			

Araştırmacı olmak değerinde grupların ortalamaları sırasıyla kızlarda ($\bar{X} = 4.34$) ve erkeklerde ($\bar{X} = 4.18$) şeklindedir. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların araştırmacı olmak alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(298)} = 3.04$, $p < .01$]. Bu bulgu, araştırma yapmaya kız öğrencilerin daha çok önem verdiklerini ve araştırmacı olmayı daha çok benimsediklerini göstermiştir.

Yaratıcı olmak değerinde kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları sırasıyla ($\bar{X} = 3.62$) ve ($\bar{X} = 4.02$)’dir. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların yaratıcı olmak alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(298)} = -3.68$, $p < .01$]. Bu bulgu, yaratıcılık konusunda erkek öğrencilerin kızlara göre daha tutum ve beceriye sahip olduklarını ve yaratıcılığa daha çok önem verdiklerini göstermiştir.

Meraklı olmak değerinde cinsiyete göre ortalama puanlar kızlarda ($\bar{X} = 4.24$) ve erkeklerde ($\bar{X} = 4.18$)'dir. Ortalamalar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan t-testi anlamlı çıkmamıştır [$t_{(298)} = .84, p > .05$].

Bilimsel olmak değerinde cinsiyete göre ortalama puanlar kızlarda ($\bar{X} = 4.17$) ve erkeklerde ($\bar{X} = 4.07$)'dir. Ortalamalar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan t-testi anlamlı çıkmamıştır [$t_{(298)} = .57, p > .05$].

Eleştirel olmak değerinde cinsiyete göre ortalama puanlar kızlarda ($\bar{X} = 3.92$) ve erkeklerde ($\bar{X} = 3.86$)'dir. Ortalamalar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan t-testi anlamlı çıkmamıştır [$t_{(298)} = .57, p > .05$].

4.1.2.5. Temel Değerler

Bu bölümde, yedinci sınıf öğrencilerinin sağlıklı olmak, temiz olmak, çevreyi koruma ve estetik olmak değerlerine ilişkin puanlar verilmiştir. Temel değerler ölçeğine ilişkin puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir ilişki gösterip göstermediğini test etmek için uygulanan t-testi sonuçları Tablo 4.15'de verilmiştir.

Tablo 4.15: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Temel Değerlerine İlişkin Puanlarının t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
Estetik	Kız	168	4.19	.72	298	2.12	.04
	Erkek	132	4.00	.80			
Sağlıklı Olmak	Kız	168	4.12	.84	298	.33	.74
	Erkek	132	4.09	.85			
Çevreyi Koruma	Kız	168	4.30	.64	298	.07	.94
	Erkek	132	4.29	.64			
Temiz Olmak	Kız	168	4.77	.42	298	2.52	.01
	Erkek	132	4.63	.53			

Estetik değerinde grupların ortalamaları sırasıyla kızlarda ($\bar{X} = 4.19$) ve erkeklerde ($\bar{X} = 4.00$) şeklindedir. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların estetik alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık

göstermektedir [$t_{(298)} = 2.12, p < .05$]. Bu bulgu, estetik değerine kızların erkek öğrencilere göre daha çok önem verdikleri göstermiştir.

Sağlıklı olmak değerinde cinsiyete göre ortalama puanlar kızlarda ($\bar{X} = 4.12$) ve erkeklerde ($\bar{X} = 4.09$)'dur. Ortalamalar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan t-testi anlamlı çıkmamıştır [$t_{(298)} = .33, p > .05$].

Çevreyi koruma değerinde cinsiyete göre ortalama puanlar kızlarda ($\bar{X} = 4.30$) ve erkeklerde ($\bar{X} = 4.29$)'dur. Ortalamalar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan t-testi anlamlı çıkmamıştır [$t_{(298)} = .07, p > .05$].

Temiz olmak değerinde kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanları sırasıyla ($\bar{X} = 4.77$) ve ($\bar{X} = 4.63$) şeklindedir. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların temiz olmak alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(298)} = 2.52, p < .05$]. Bu bulgu temizliğe ve temiz olmaya kızların daha çok özen gösterdiğini ve bu duruma daha çok dikkat ettiğini ortaya koymuştur.

4.1.3. Öğretmen Değerlerinin Branşlarına Göre Dağılımı

Bu bölümde, yedinci sınıf Türkçe ve matematik öğretmenlerinden üçüncü alt amaca dayalı olarak toplanan bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin sahip oldukları değerlerin ortalamalarının, öğretmenlerin branşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek için uygulanan t-testi sonuçları Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16: Yedinci Sınıf Türkçe ve Matematik Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Değerlerine İlişkin Puanlarının t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğretmen Branşı	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Güç	Matematik	49	4.65	.84	101	.13	.90
	Türkçe	54	4.63	.93			
Başarı	Matematik	49	5.31	.99	101	-.21	.83
	Türkçe	54	5.36	.97			
Hazcılık	Matematik	49	5.07	1.07	101	-.28	.78
	Türkçe	54	5.13	1.17			
Uyarılma	Matematik	49	4.68	1.09	101	-1.03	.31
	Türkçe	54	4.91	1.20			
Özdenetim	Matematik	49	5.99	.68	101	-.35	.73
	Türkçe	54	6.04	.86			
Evrensellik	Matematik	49	6.22	.53	101	1.25	.22
	Türkçe	54	6.06	.75			
Yardımseverlik	Matematik	49	6.24	.41	101	1.01	.31
	Türkçe	54	6.13	.59			
Geleneksellik	Matematik	49	5.85	.50	101	.47	.64
	Türkçe	54	5.80	.66			
Uyum	Matematik	49	5.97	.59	101	.48	.63
	Türkçe	54	5.91	.71			
Güvenlik	Matematik	49	6.15	.51	101	.24	.81
	Türkçe	54	6.12	.71			

Analiz sonuçlarına göre, güç değerinde branşa göre ortalama puanlar matematik ve Türkçe öğretmenlerinde sırasıyla ($\bar{X} = 4.65$) ve ($\bar{X} = 4.63$)'dür. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin güç değerine ilişkin ortalama puanları branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(101)} = .13$, $p>05$]. Başarı değerinde branşlara göre ortalama puanlar matematik öğretmenlerinde ($\bar{X} = 5.31$) ve Türkçe öğretmenlerinde ($\bar{X} = 5.36$) olarak bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin başarı değerine ilişkin ortalama puanları branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(101)} = -.21$, $p>05$]. Hazcılık değerinde ortalama puanların branşa göre dağılımda matematik öğretmenlerinin puanı ($\bar{X} = 5.07$), Türkçe öğretmenlerinin puanı ($\bar{X} = 5.13$)'dür. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin hazcılık değerine ilişkin ortalama puanları branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(101)} = -.28$, $p>05$]. Uyarılma değerinde branşa göre ortalama puanlar matematik ve Türkçe öğretmenlerinde sırasıyla ($\bar{X} = 4.68$) ve

($\bar{X} = 4.91$) olmuştur. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin uyarılma değerine ilişkin ortalama puanları branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(101)} = -1.03, p>05$].

Özdenetim değerinde branşa göre ortalama puanlar matematik ve Türkçe öğretmenlerinde sırasıyla ($\bar{X} = 5.99$) ve ($\bar{X} = 6.04$)'dür. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin özdenetim değerine ilişkin ortalama puanları branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(101)} = -.34, p>05$]. Evrensellik değerinde branşlara göre ortalama puanlar matematik öğretmenlerinde ($\bar{X} = 6.22$) ve Türkçe öğretmenlerinde ($\bar{X} = 6.06$) olarak bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin evrensellik değerine ilişkin ortalama puanları branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(101)} = 1.25, p>05$]. Yardımseverlik değerinde ortalama puanların branşa göre dağılımda matematik öğretmenlerinin puanı ($\bar{X} = 6.24$), Türkçe öğretmenlerinin puanı ($\bar{X} = 6.13$)'dür. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin yardımseverlik değerine ilişkin ortalama puanları branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(101)} = 1.01, p>05$]. Geleneksellik değerinde branşa göre ortalama puanlar matematik ve Türkçe öğretmenlerinde sırasıyla ($\bar{X} = 5.85$) ve ($\bar{X} = 5.80$) olmuştur. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin geleneksellik değerine ilişkin ortalama puanları branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(101)} = .47, p>05$].

Uyum değerinde branşa göre ortalama puanlar matematik ve Türkçe öğretmenlerinde sırasıyla ($\bar{X} = 5.97$) ve ($\bar{X} = 5.91$)'dir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin uyum değerine ilişkin ortalama puanları branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(101)} = .48, p>05$]. Güvenlik değerinde branşlara göre ortalama puanlar matematik öğretmenlerinde ($\bar{X} = 6.15$) ve Türkçe öğretmenlerinde ($\bar{X} = 6.12$) olarak bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin güvenlik değerine ilişkin ortalama puanları branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(101)} = .24, p>05$].

Bu bulgular, matematik ya da Türkçe öğretmeni olmak ile değer algısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Değerler alt boyutlarının ortalama puanlarında branşlara göre anlamlı fark bulunmamıştır ($p<.05$).

4.1.4. Öğretmenlerinin Yardımseverlik Değerini Yordayan Değerler

Bu bölümde, dördüncü alt amaca dayalı olarak yardımseverlik değerini yordayan değerlere ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu amaçla, yardımseverlik değerini yordayan değerleri belirlemeye yönelik çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Buna ilişkin korelasyon sonuçları Tablo 4.17’de ve çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.17: Yedinci Sınıf Türkçe ve Matematik Öğretmenlerinin Yardımseverlik Değerleri ile Diğer Değerlere İlişkin Korelasyon Sonuçları

	Güç	Başarı	Hazcılık	Uyarılma	Öz denetim	Evrensellik	Yardımseverlik	Geleneksellik	Uyum	Güvenlik
Güç	1.00	.63	.69	.74	.11	.37	.18	.07	.68	.75
Başarı		1.00	.48	.44	.10	.16	.12	.07	.37	.56
Hazcılık			1.00	.56	.27	.57	.33	.18	.58	.59
Uyarılma				1.00	.11	.25	.20	.04	.63	.70
Özdenetim					1.00	.44	.63	.52	.27	.05
Evrensellik						1.00	.54	.52	.50	.31
Yardımseverlik							1.00	.67	.40	.16
Geleneksellik								1.00	.36	.15
Uyum									1.00	.68
Güvenlik										1.00

Öğretmenlerin sahip oldukları değerler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, Tablo 4.17’ye göre; en yüksek farkın güç ve güvenlik değeri arasında .75 düzeyinde; en düşük ilişki düzeyinin ise uyarılma ve geleneksellik değeri arasında .04 düzeyinde olduğu bulunmaktadır.

Öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak en önemli değerın yardımseverlik değeri olması sonucunda, yardımseverlik değerinin yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18: Yedinci Sınıf Türkçe ve Matematik Öğretmenlerinin Değer Puanlamasında Yardımseverlik Değeri Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
1	Sabit	1.11	.32		3.50	.00
	Geleneksellik	.22	.05	.25	4.14	.00
	Uyum	.15	.06	.20	2.52	.01
	Güvenlik	.23	.06	.28	3.70	.00
	Güç	-.01	.04	-.01	-.16	.87
	Başarı	.04	.04	.08	1.09	.28
	Hazcılık	-.03	.04	-.06	-.77	.44
	Uyarılma	-.04	.03	-.09	-1.20	.23
	Özdenetim	.14	.05	.22	2.73	.01
	Evrensellik	.12	.07	.15	1.76	.08

$$F=36.04, p<.01, R=.88, R^2=.78$$

Tablo 4.18'e göre; geleneksellik, uyum, güvenlik, güç, başarı, hazcılık, uyarılma, öz denetim ve evrensellik değerleri alt boyutları birlikte, öğretmenlerin yardımseverlik değeri alt boyutunu yordamaktadır ($R=.88, p<.01$). Bu değişkenler, yardımseverlik değeri alt boyutundaki varyansın %78'ini açıklamaktadır. Regresyon analizi sonuçlarına göre, geleneksellik değeri alt boyutu ($\beta=.25, p<.01$), uyum değeri alt boyutu ($\beta=.20, p<.05$), güvenlik değeri alt boyutu ($\beta=.28, p<.01$) ve öz denetim değeri alt boyutu ($\beta=.22, p<.01$) yardımseverlik değeri alt boyutunun anlamlı yordayıcılarıdır. Bu değerler, yardımseverlik değeriyle dinamik ilişki içinde bulunan ve birbirini tamamlayıcı nitelikte değerler olduğundan, birbiriyle uyum içinde bulunmuştur.

4.1.5. Türkçe ve Matematik Derslerinin Yapıldığı Öğrenme Ortamları ve Öğrenme-Öğretme Süreçlerindeki Temel Değerler

Bu bölümde, beşinci alt amaca yönelik olarak ders gözlem formları ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1.5.1. Yedinci Sınıf Türkçe Ders Gözlemleri Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, Türkçe ders gözlem formlarında yer alan fiziksel değerlere, genel değerlere ve Türkçe eğitimi değerlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Yedinci sınıf Türkçe derslerinde fiziksel ortamın taşıdığı değerlere ilişkin ortalama puanlar ve standart sapma değerleri Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19: Yedinci Sınıf Türkçe Derslerinin Taşıdığı Fiziksel Değerlere İlişkin Ortalama Puanlar

Fiziksel Ortam Değerleri	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	Sd
Sınıf Düzeni	7	2.00	5.00	3.57	.98
Temizlik	7	3.00	5.00	3.86	.69
Öğretim Materyali	7	3.00	4.00	3.57	.54
Kullanışlılık	7	3.00	3.00	3.00	.00
Güvenlik	7	2.00	3.00	2.71	.49
Estetik	7	1.00	5.00	2.86	1.35

Yapılan gözlemler sonucunda, yedinci sınıf Türkçe derslerinin fiziksel ortama yönelik taşıdığı değerlerde en yüksek ortalamaya sahip değer temizlik ($\bar{X} = 3.86$), en düşük ortalamaya sahip değer ise güvenlik değeri ($\bar{X} = 2.71$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre, sınıf ortamlarında fiziksel değerler açısından temizliğe büyük önem verildiği ancak, güvenliğin daha az önemsendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yedinci sınıf Türkçe derslerinde genel eğitim değerlerine ilişkin ortalama puanlar ve standart sapma değerleri Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20: Yedinci Sınıf Türkçe Derslerinin Taşıdığı Genel Eğitim Değerlerine İlişkin Ortalama Puanlar

Genel Eğitim Değerleri	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	Sd
Saygı	7	4.00	5.00	4.57	.54
Sorumluluk	7	3.00	5.00	4.71	.76
Başarı	7	3.00	5.00	3.86	.90
Dürüstlük	7	3.00	5.00	4.15	.69
Adalet	7	4.00	5.00	4.15	.38
Samimiyet	7	4.00	5.00	4.15	.38
Nezaket	7	4.00	5.00	4.43	.54
Özdenetim	7	3.00	5.00	3.43	.79
Çalışkan Olmak	7	3.00	5.00	4.00	.82
Doğruluk	7	3.00	5.00	3.86	.90
Hoşgörü	7	4.00	5.00	4.43	.54
Azimli Olmak	7	3.00	4.00	3.86	.38
Kendine Güven	7	3.00	5.00	4.25	.71
Bilimsel Düşünce	7	4.00	5.00	4.43	.54

Yapılan yedinci sınıf Türkçe ders gözlemleri sonucunda, Türkçe dersinin sahip olduğu genel eğitim değerleri içerisinde en büyük ortalamanın sorumluluk değerine ($\bar{X}=4.71$) ait olduğu, en düşük ortalama sahip değer ise öz denetim değerine ($\bar{X}=3.43$) ait olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, Türkçe derslerinin genel eğitim değerleri içerisinde sorumluluğa büyük önem verildiği, öz denetim değerine ise daha az önem verildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Yedinci sınıf Türkçe derslerinde Türkçe eğitimi değerlerine ilişkin ortalama puanlar ve standart sapma değerleri Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21: Yedinci Sınıf Türkçe Derslerinin Taşıdığı Türkçe Eğitimi Değerlerine İlişkin Ortalama Puanlar

Türkçe Eğitimi Değerleri	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	Sd
Ulusal Değerler	7	2.00	5.00	3.71	1.25
Duyarlılık	7	2.00	5.00	3.00	1.00
Kurallara Uyuma	7	3.00	5.00	3.57	.79
Empati	7	3.00	5.00	4.00	.82
Dayanışma	7	3.00	5.00	4.29	.95
İş Birliği	7	3.00	5.00	4.43	.79
Bireysel Çalışma	7	2.00	5.00	2.86	1.07
Eleştirel Düşünme	7	3.00	5.00	4.14	.90
Yaratıcı Düşünme	7	2.00	4.00	2.86	.90
Kararlı Olma	7	2.00	5.00	3.43	1.13
Hayal Gücünü Geliştirme	7	3.00	5.00	4.43	.79

Yedinci sınıf Türkçe derslerine yönelik gerçekleştirilen ders gözlemleri sonucunda, Türkçe eğitimi değerleri içerisinde en yüksek ortalamanın iş birliği ve hayal gücünü geliştirme değerlerine ($\bar{X}=4.43$) ait olduğu, en düşük ortalamanın ise yaratıcı düşünme değerine ($\bar{X}=2.86$) ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre, Türkçe derslerinin Türkçe eğitimi değerleri içerisinde iş birliği ve hayal gücüne büyük önem verildiği, yaratıcı düşünme değerine ise daha az önem verildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

4.1.5.2. Yedinci Sınıf Matematik Ders Gözlemleri Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, matematik ders gözlem formlarında yer alan fiziksel değerlere, genel değerlere ve matematik eğitimi değerlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Yedinci sınıf matematik derslerinde fiziksel ortamın taşıdığı değerlere ilişkin ortalama puanlar ve standart sapma değerleri Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22: Yedinci Sınıf Matematik Derslerinin Taşıdığı Fiziksel Değerlere İlişkin Ortalama Puanlar

Fiziksel Ortam Değerleri	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	Sd
Sınıf Düzeni	7	3.00	5.00	4.00	.58
Temizlik	7	3.00	5.00	4.00	.58
Öğretim Materyali	7	3.00	4.00	3.29	.49
Kullanışlılık	7	3.00	4.00	3.14	.38
Güvenlik	7	2.00	3.00	2.57	.54
Estetik	7	1.00	4.00	2.29	.95

Yapılan gözlemler sonucunda, yedinci sınıf matematik derslerinin fiziksel ortama yönelik taşıdığı değerlerde en yüksek ortalamaya sahip değerlerin sınıf düzeni ve temizlik ($\bar{X}=4.00$), en düşük ortalamaya sahip değer ise estetik değeri ($\bar{X}=2.29$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre, sınıf ortamlarında fiziksel değerler açısından sınıf düzenine ve temizliğe büyük önem verildiği ancak, estetiğin diğer değerlere göre daha az önemsendiği yorumuna ulaşılabilmektedir.

Yedinci sınıf matematik derslerinde genel eğitim değerlerine ilişkin ortalama puanlar ve standart sapma değerleri Tablo 4.23’de verilmiştir.

Tablo 4.23: Yedinci Sınıf Matematik Derslerinin Taşıdığı Genel Eğitim Değerlerine İlişkin Ortalama Puanlar

Genel Eğitim Değerleri	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	Sd
Saygı	7	4.00	5.00	4.71	.49
Sorumluluk	7	3.00	5.00	3.86	.69
Başarı	7	3.00	5.00	4.00	.82
Dürüstlük	7	3.00	5.00	4.00	.58
Adalet	7	3.00	5.00	4.43	.79
Samimiyet	7	4.00	5.00	4.71	.49
Nezaket	7	4.00	5.00	4.57	.54
Özdenetim	7	3.00	3.00	3.00	.00
Çalışkan Olmak	7	2.00	5.00	3.71	.95
Doğruluk	7	4.00	5.00	4.57	.54
Hoşgörü	7	4.00	5.00	4.71	.49
Azimli Olmak	7	3.00	5.00	4.43	.79
Kendine Güven	8	3.00	5.00	4.00	.54
Bilimsel Düşünce	7	3.00	5.00	4.29	.76

Yapılan yedinci sınıf matematik ders gözlemleri sonucunda, matematik dersinin sahip olduğu genel eğitim değerleri içerisinde en büyük ortalamanın saygı, samimiyet ve hoşgörü değerlerine ($\bar{X}=4.71$) ait olduğu, en düşük ortalamaya sahip değer ise öz denetim değerine ($\bar{X}=3.00$) ait olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, matematik derslerinin genel eğitim değerleri içerisinde saygı, samimiyet ve hoşgörü değerlerine büyük önem verildiği, öz denetime ise diğer değerlere göre daha az önem verildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Yedinci sınıf matematik derslerinde matematik eğitimi değerlerine ilişkin ortalama puanlar ve standart sapma değerleri Tablo 4.24’de verilmiştir.

Tablo 4.24: Yedinci Sınıf Matematik Derslerinin Taşıdığı Matematik Eğitimi Değerlerine İlişkin Ortalama Puanlar

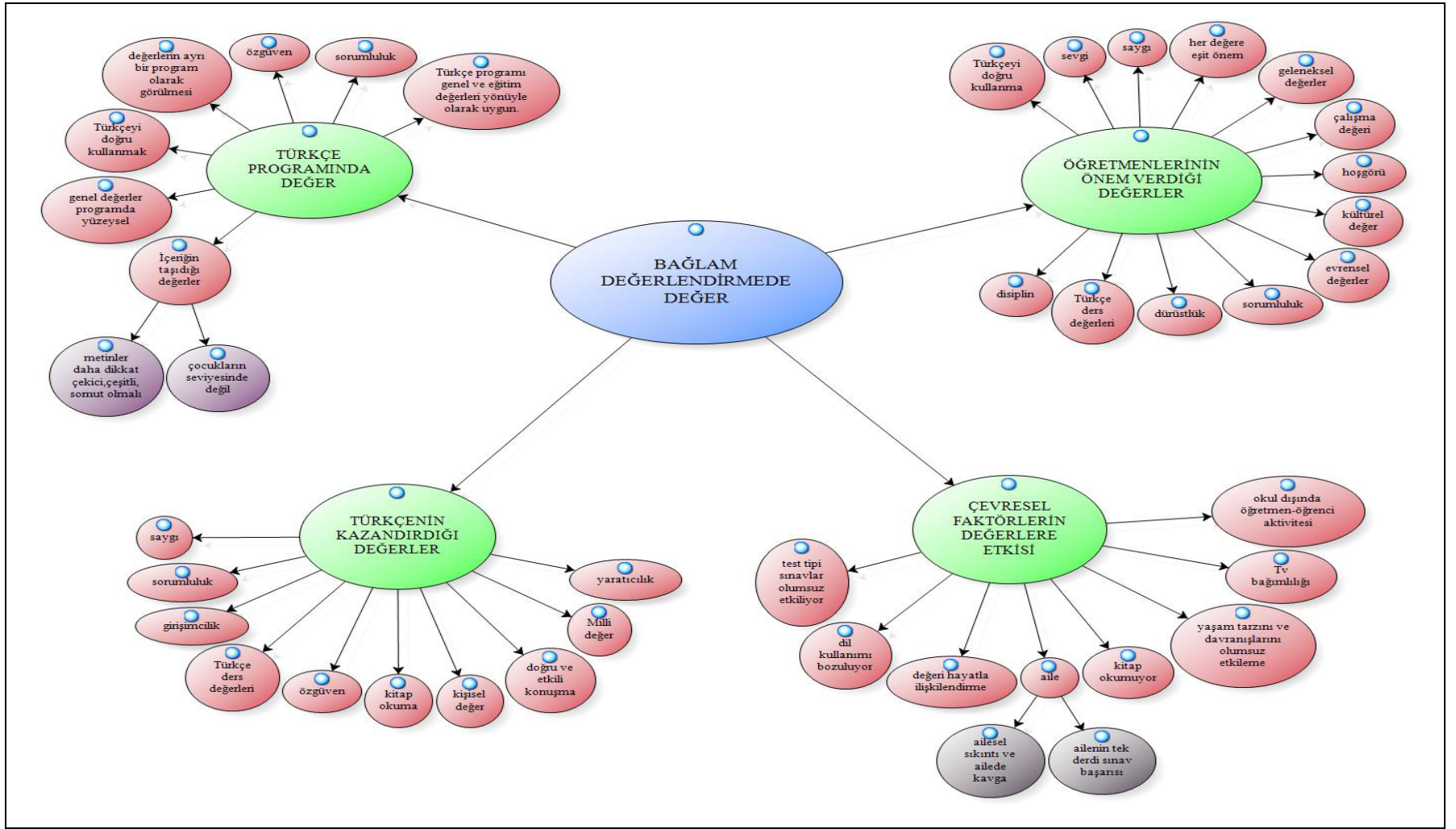
Matematik Eğitimi Değerleri	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	Sd
Akıl Yürütme	7	4.00	5.00	4.71	.49
Sebat	7	3.00	5.00	4.00	.82
Doğruluk	7	4.00	5.00	4.29	.49
Nesnelcilik	7	3.00	5.00	4.29	.76
Çalışkan Olma	7	2.00	4.00	3.44	.79
Planlılık	7	2.00	3.00	2.86	.38
Yaratıcılık	7	2.00	5.00	3.43	1.27
Çoklu Düşünme	7	3.00	5.00	4.57	.79
Kesinlik	7	3.00	5.00	4.14	.69
Problem Çözme	7	4.00	5.00	4.57	.54
Analitiklik	7	4.00	5.00	4.71	.49
Merak	7	3.00	5.00	4.29	.76
Tahmin Etme	7	3.00	5.00	4.43	.79
Sorgulama	7	4.00	5.00	4.43	.54
Rasyonellik	7	3.00	5.00	3.71	.95
Mantıksal Düşünme	7	3.00	5.00	4.43	.79

Yedinci sınıf matematik derslerine yönelik gerçekleştirilen ders gözlemleri sonucunda matematik eğitimi değerleri içerisinde en yüksek ortalamanın akıl yürütme ve analitiklik değerlerine ($\bar{X}=4.71$) ait olduğu, en düşük ortalamanın ise planlılık değerine ($\bar{X}=2.86$) ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre, matematik derslerinin matematik eğitimi değerleri içerisinde akıl yürütme ve analitiklik değerlerine büyük önem verildiği, planlılık değerine ise diğer değerlere göre daha az önem verildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

4.2. TÜRKÇE VE MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN DERSLERİNİN ÇEVRE (BAĞLAM) VE SÜREÇ BOYUTLARINA ETKİ EDEN DEĞERLERİ

Bu bölümde, araştırmanın altıncı amacına yönelik olarak Türkçe ve matematik öğretmenlerine yönelik hazırlanan görüşme formları ile öğretmenlerin çevre ve süreç boyutlarına etki eden değerlerine yer verilmiştir.

Bu amaçla, altıncı alt amaca yönelik olarak Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular Şekil 4.1’de Yedinci Sınıf Türkçe Öğretmenlerinin Bağlam Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerini İçeren Kodlama Şeması olarak verilmiştir.

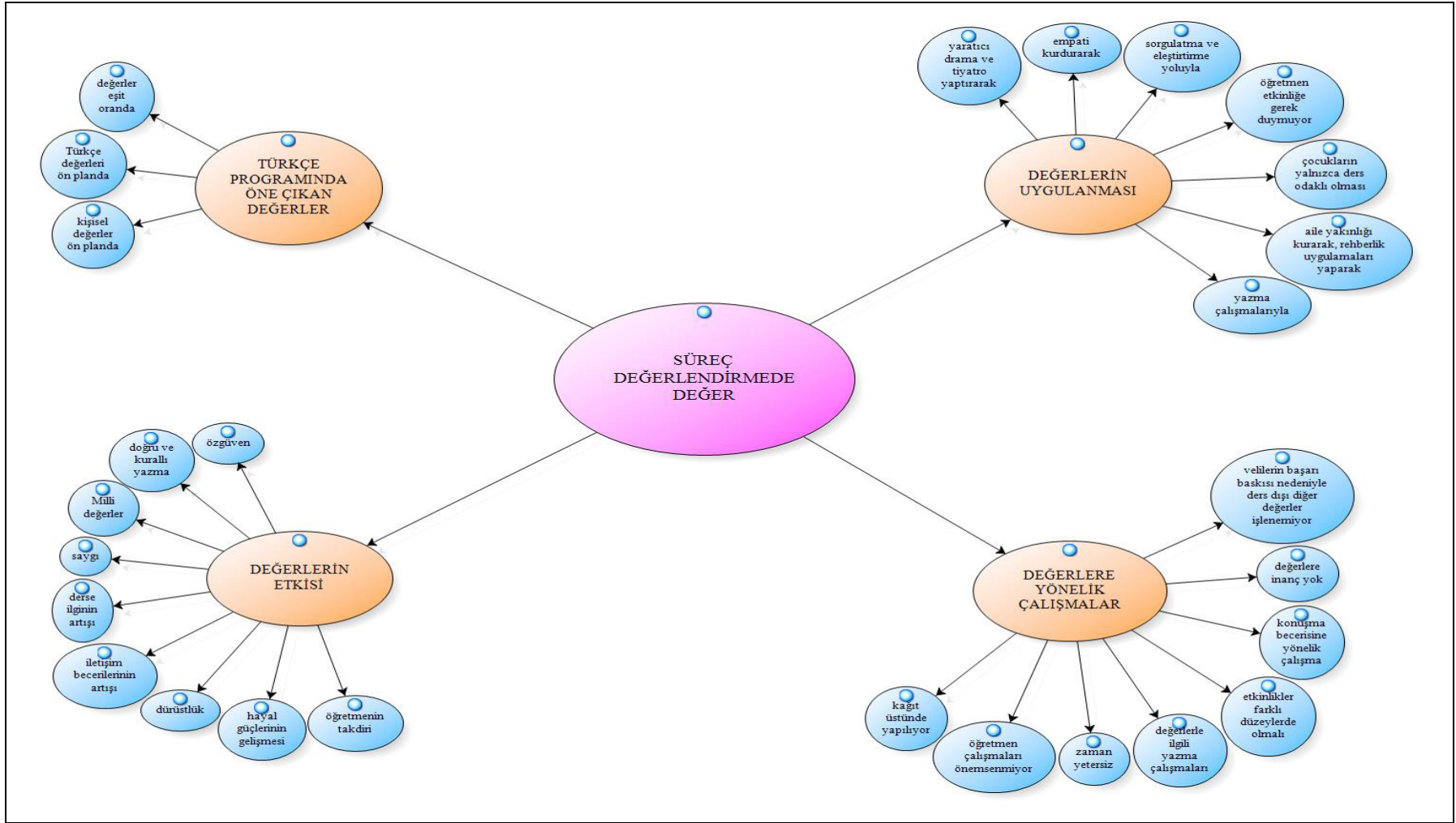


Şekil 4.1. Yedinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretmenlerinin Bağlam Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerini İçeren Kodlama Şeması

Görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerinden gelen yanıtlar çerçevesinde ve bazı ek sorular dahilinde yukarıda yer alan Şekil 4.1 oluşturulmuştur. Öğretmenlerden elde edilen yanıtların içerik analizi sonucunda; *"Bağlam Değerlendirmede Değer"* başlığıyla oluşturulan birincil temaya bağlı dört adet ikincil tema oluşturulmuştur. Bu temalar; *"Türkçe Programında Değer"*, *"Öğretmenlerin Önem Verdiği Değerler"*, *"Türkçenin Kazandırdığı Değerler"* ve *"Çevresel Faktörlerin Değerlere Etkisi"* şeklindedir. Bu temaların kendi içinde farklı alt temaları ve kodları oluşmuştur. Bu yönüyle *"Türkçe Programında Değer"* ikincil temasında yer alan beş Türkçe öğretmenin görüşleri *sorumluluk, özgüven, değerlerin ayrı bir program olarak görülmesi, Türkçeyi doğru kullanmak, genel değerler programda yüzeysel, Türkçe programı genel ve eğitim değerleri yönüyle olarak uygun ve içeriğin taşıdığı değerler* şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlamalardan *içerikte sıkıntı var* kodu iki ayrı kod şeklinde yeniden kodlanmış ve *metinler daha dikkat çekici, çeşitli, somut olmalı ve çocukların seviyesinde değil* olarak kodlama tamamlanmıştır. Şemada görülen diğer ikincil temalardan biri *"Öğretmenlerin Önem Verdiği Değerler"* dir. Bu ikincil temada, Türkçe öğretmenlerin görüşleri *Türkçeyi doğru kullanma, saygı, her değere eşit önem, geleneksel değerler, çalışma değeri, hoşgörü, kültürel değerler, evrensel değerler, sorumluluk, dürüstlük, sevgi, Türkçe ders değerleri ve disiplin* kodlarıyla nitelendirilerek on üç koda ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerin analizi sonucunda oluşturulan diğer ikincil tema, *"Türkçenin Kazandırdığı Değerler"* olarak ifade edilmiştir. Bu tema altında öğretmenlerin Türkçe dersi ile öğrencilerden görmek istedikleri, bekledikleri değerler kodlanmıştır. Böylelikle ortaya *yaratıcılık, saygı, sorumluluk, girişimcilik, Türkçe ders değerleri, kitap okuma, kişisel değerler, milli değer, doğru ve etkili konuşma, özgüven* şeklinde kodlar ortaya çıkmıştır. Bu başlık altında oluşan son ikincil tema ise, *"Çevresel Faktörlerin Değerlere Etkisi"* ikincil temasıdır. Bu temada Türkçe öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar *değeri hayatla ilişkilendirme, dil kullanımı bozuluyor, kitap okumuyor, yaşam tarzını ve davranışlarını olumsuz etkileme, televizyon bağımlılığı, okul dışında öğretmen-öğrenci aktivitesi test tipi sınavlar olumsuz etkiliyor* ve *aile* olarak kodlanmıştır. Bu kodlamalarda *test tipi sınavlar olumsuz etkiliyor* kodu ile öğretmenin Türkçe dersi ile kazandırmayı amaçladığı değerleri etkileyen test yöntemi ifade edilmiş ve bu tarz sınavların öğretmene ve öğrenciye genellikle

olumsuz yansıdığı için bu temaya dahil edilmesi uygun bulunmuştur. Bunlardan *aile* kodlaması, *ailesel sıkıntı ve ailede kavga* ile *ailenin tek derdi sınav başarısı* olarak iki farklı yönden analiz edilmiştir. Bu tema altında öğrencileri, öğretmenleri, öğrenci-öğretmen etkileşimini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen tüm faktörler göz önünde bulundurulmuş ve sınav sisteminden medyaya kadar ortaya çıkan pek çok görüş yedi farklı kodlama ile ifade edilmiştir.

Bu amaçla, altıncı alt amaca yönelik olarak Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular Şekil 4.2’de Yedinci Sınıf Türkçe Öğretmenlerinin Süreç Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerini İçeren Kodlama Şeması olarak verilmiştir.

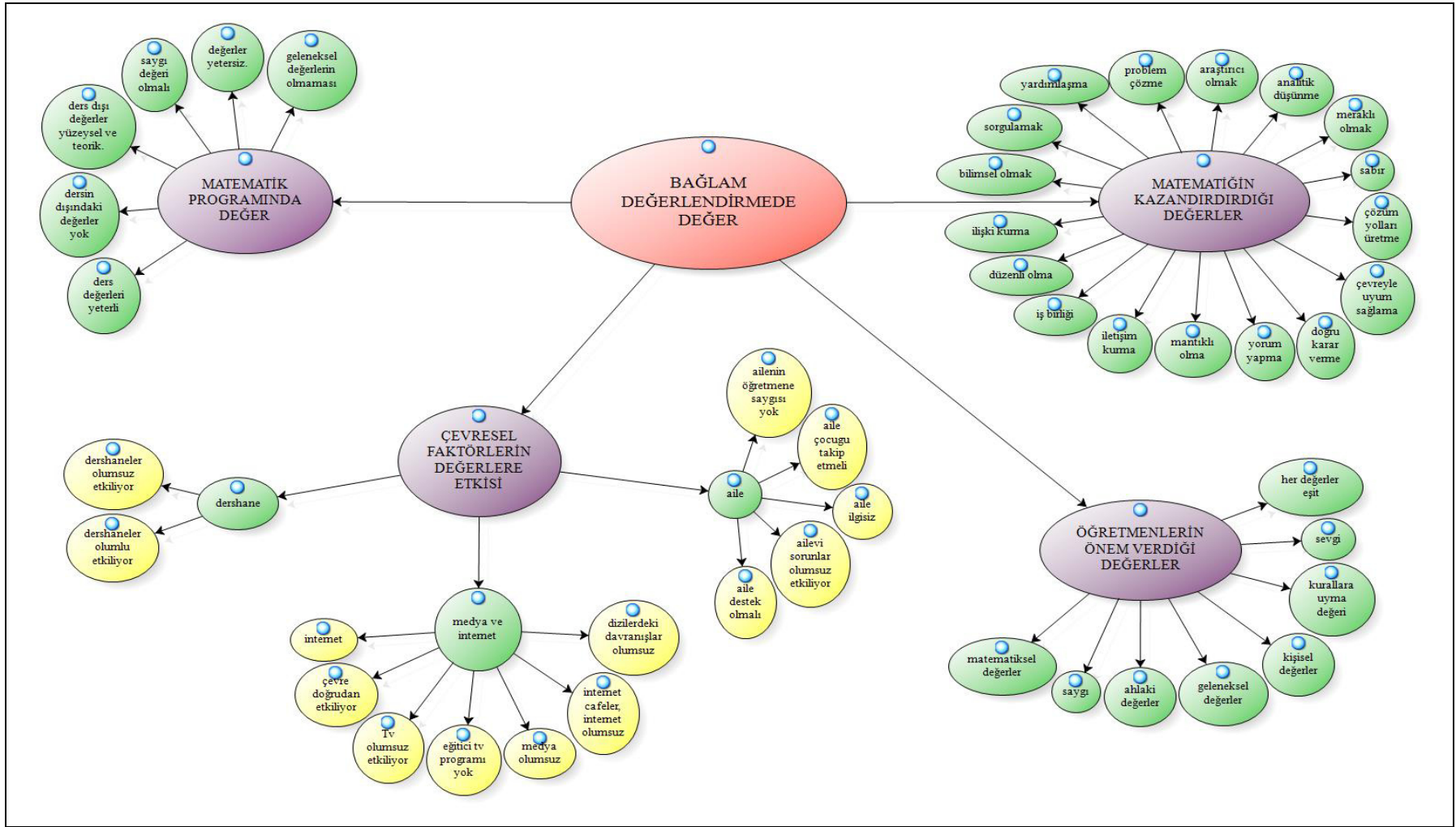


Şekil 4.2. Yedinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretmenlerinin Süreç Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerini İçeren Kodlama Şeması

Öğretmenlerden elde edilen yanıtların içerik analizi sonucunda; *"Süreç Değerlendirmede Değer"* başlığıyla oluşturulan birincil temaya bağlı dört adet ikincil tema oluşturulmuştur. Bu temalar; *"Türkçe Programında Öne Çıkan Değerler"*, *"Değerlere Yönelik Çalışmalar"*, *"Değerlerin Uygulanması"* ve *"Değerlerin Etkisi"* şeklindedir. Bu temaların kendi içinde oluşturulan kodları Şekil 4.2'de görüldüğü gibi farklı kodlamalarla ifade edilmiştir. Oluşturulan ikincil temalar içerisinde yer alan *"Türkçe Programında Öne Çıkan Değerler"* temasında *değerler eşit oranda, Türkçe değerleri ön planda ve kişisel değerler ön planda* olmak üzere toplam üç kodlamada öğretmen görüşleri analiz edilmiştir. Bu temada diğer temalara göre daha az sayıda kodun oluşmuş olmasını, Türkçe öğretmenlerinin bu temadaki görüşlerinin genellikle ortak olduğu, öğretmenlerin birbirine yakın görüşler belirttiği şeklinde ifade edebiliriz. *"Süreç Değerlendirmede Değer"* başlığı altında oluşan diğer ikincil tema *değerlere inanç yok, konuşma becerisine yönelik çalışma, etkinlikler farklı düzeylerde olmalı, değerlerle ilgili yazma çalışmaları, zaman yetersiz, öğretmen çalışmaları önemsenmiyor, kağıt üstünde yapıyor ve velilerin başarı baskısı nedeniyle ders dışı değerler işlenemiyor* şeklinde ortaya çıkan kodlamalardan oluşmuş; Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerle gerçekleştirdiği ya da gerçekleştirmek istediği etkinlik ve çalışmalarda karşılaştığı problemler, bu süreçte gördüğü eksiklikler analiz edilmiş ve tüm bu görüşler *"Değerlere Yönelik Çalışmalar"* temasında bir araya getirilmiştir. *"Değerlerin Uygulanması"* temasında ise uygulamaya yönelik yapılan faaliyetler ile yapılamayan faaliyetlerin nedenlerine yönelik öğretmen görüşleri incelenmiş ve sekiz farklı kodlama gerçekleştirilmiştir. Bu kodlamalar; *yaratıcı drama ve tiyatro yaptırarak, empati kurdurarak, sorgulatma ve eleştirme yoluyla, yazma çalışmalarıyla, öğretmen etkinliğe gerek duymuyor, aile yakınlığı kurarak-rehberlik uygulamaları yaparak ve çocukların yalnızca ders odaklı olması* olarak ifade edilmiştir. *"Süreç Değerlendirmede Değer"* birincil tamamının içerisinde yer alan son ikincil tema da *"Değerlerin Etkisi"*dir. *Özgüven, doğru ve kurallı yazma, milli değerler, saygı, derse ilginin artışı, iletişim becerilerinin artışı, dürüstlük, hayal güçlerinin gelişmesi, öğretmenin takdiri etkiliyor* olmak üzere toplam dokuz koddan oluşan bu temada; Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinde gözlemlediği değerlerin etkileri ifade edilmiş,

değerlerin yedinci sınıf öğrencilerinde yol açtığı tutum ve davranış değişimleri farklı kodlamalar ile sunulmuştur.

Bu amaçla, altıncı alt amaca yönelik olarak matematik öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular Şekil 4.3’de Yedinci Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Bağlam Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerini İçeren Kodlama Şeması olarak verilmiştir.

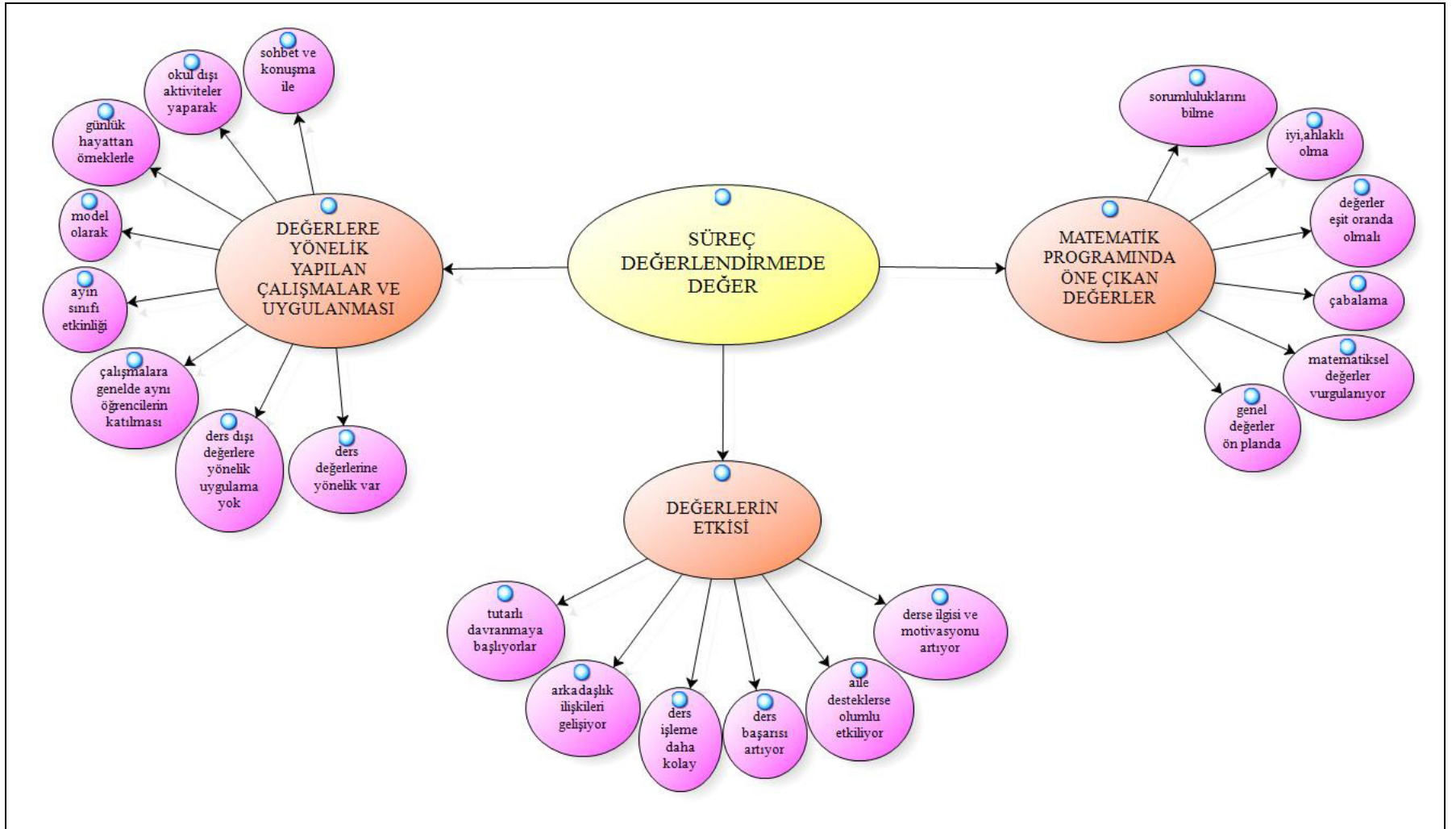


Şekil 4.3. Yedinci Sınıf Matematik Dersi Öğretmenlerinin Bağlam Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerini İçeren Kodlama Şeması

Öğretmenlerden elde edilen yanıtların içerik analizi sonucunda; *"Bağlam Değerlendirmede Değer"* başlığıyla oluşturulan birincil temaya bağlı dört adet ikincil tema oluşturulmuştur. Bu temalardan birinde de üçüncül temalar ortaya çıkmıştır. Şekil 4.3'de görüldüğü gibi oluşan ikincil temalar; *"Matematik Programında Değer"*, *"Matematiğin Kazandırdığı Değerler"*, *"Öğretmenlerin Önem Verdiği Değerler"* ve *"Çevresel Faktörlerin Değerlere Etkisi"*dir. Bu temalardan *"Matematik Programında Değer"* ikincil teması *geleneksel değerlerin olmaması, değerler yetersiz, saygı değeri olmalı, ders dışı değerler yüzeysel ve teorik, dersin dışındaki değerler yok ile ders değerleri yeterli olmak üzere toplam altı koddan meydana gelmiştir. Bu kodlamalar ile matematik programının değerler yönüyle yeterliliği ya da yetersizliği hakkında matematik öğretmenlerinin görüşleri ve deneyimleri değerlendirilmiştir. Diğer temalardan biri olan "Matematiğin Kazandırdığı Değerler" de ise içerik analizi sonucu on yedi kod ortaya çıkmıştır. Diğer temalarla karşılaştırıldığında bu temada daha fazla kodun oluşmasını, matematik biliminin derinliği ile ilişkilendirebilir. Bu yönüyle oluşturulan kodlar ise; bilimsel olmak, sabır, iş birliği, düzenli olma, iletişim kurma, sorgulamak, yorum yapma, doğru karar verme, yardımlaşma, çözüm yolları üretme, ilişki kurma, meraklı olmak, analitik düşünme, araştırmacı olmak, problem çözme, mantıklı olma, çevreyle uyum sağlamadır. Bu kodlar, matematik öğretmenlerinin matematik dersi ile yedinci sınıf öğrencilerinin edindiği değerleri temsil etmektedir. "Öğretmenlerin Önem Verdiği Değerler" temasında toplanan matematik öğretmenlerinin görüşlerinde de öğretmenlerin hem birey olarak hem de mesleki anlamda önemsedikleri, dikkat ettikleri değerler ve bu değerlerin derse yansımalarına yönelik yanıtlar değerlendirilmiştir. Buna bağlı olarak *matematik değerleri, saygı, ahlaki değerler, geleneksel değerler, kişisel değerler, kurallara uyma değeri, sevgi, her değer eşit* kodları oluşturulmuştur. Matematik öğretmenlerinin görüşlerine yönelik *"Bağlam Değerlendirmede Değer"* ana temasına bağlı olarak ortaya çıkan son ikincil tema ise *"Çevresel Faktörlerin Değerlere Etkisi"* dir. Bu temanın içeriği diğer temalara göre biraz daha geniş olduğundan, bu temaya bağlı üçüncül temalar oluşturulmuştur. *"Aile"*, *"dershane"* ile *"medya ve internet"* olarak ifade ettiğimiz üçüncül temaların içerisinden bu temalara ilişkin kodlar oluşturulmuştur. *"Aile"* olarak ifade edilen üçüncül tema *aile destek olmalı, aile ilgisiz, aile çocuğu takip etmeli, ailevi sorunlar olumsuz etkiliyor, ailenin öğretmene**

saygısı yok olarak aile ile ilgili beş koddan oluşmuştur. Diğer üçüncül tema olan "*Dershane*" temasında, matematik öğretmenlerinin görüşleri *dershaneler olumsuz etkiliyor* ve *dershaneler olumlu etkiliyor* şeklinde iki farklı biçimde kodlanmıştır. Son olarak "*medya ve internet*" temasında oluşturulan kodlar; *internet, çevre doğrudan etkiliyor, televizyon olumsuz etkiliyor, eğitici televizyon programı yok, medya olumsuz, internet cafeler-internet olumsuz, dizilerdeki davranışlar olumsuz* şeklinde yedi tanedir.

Bu amaçla, altıncı alt amaca yönelik olarak matematik öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular Şekil 4.4'de Yedinci Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Süreç Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerini İçeren Kodlama Şeması olarak verilmiştir.



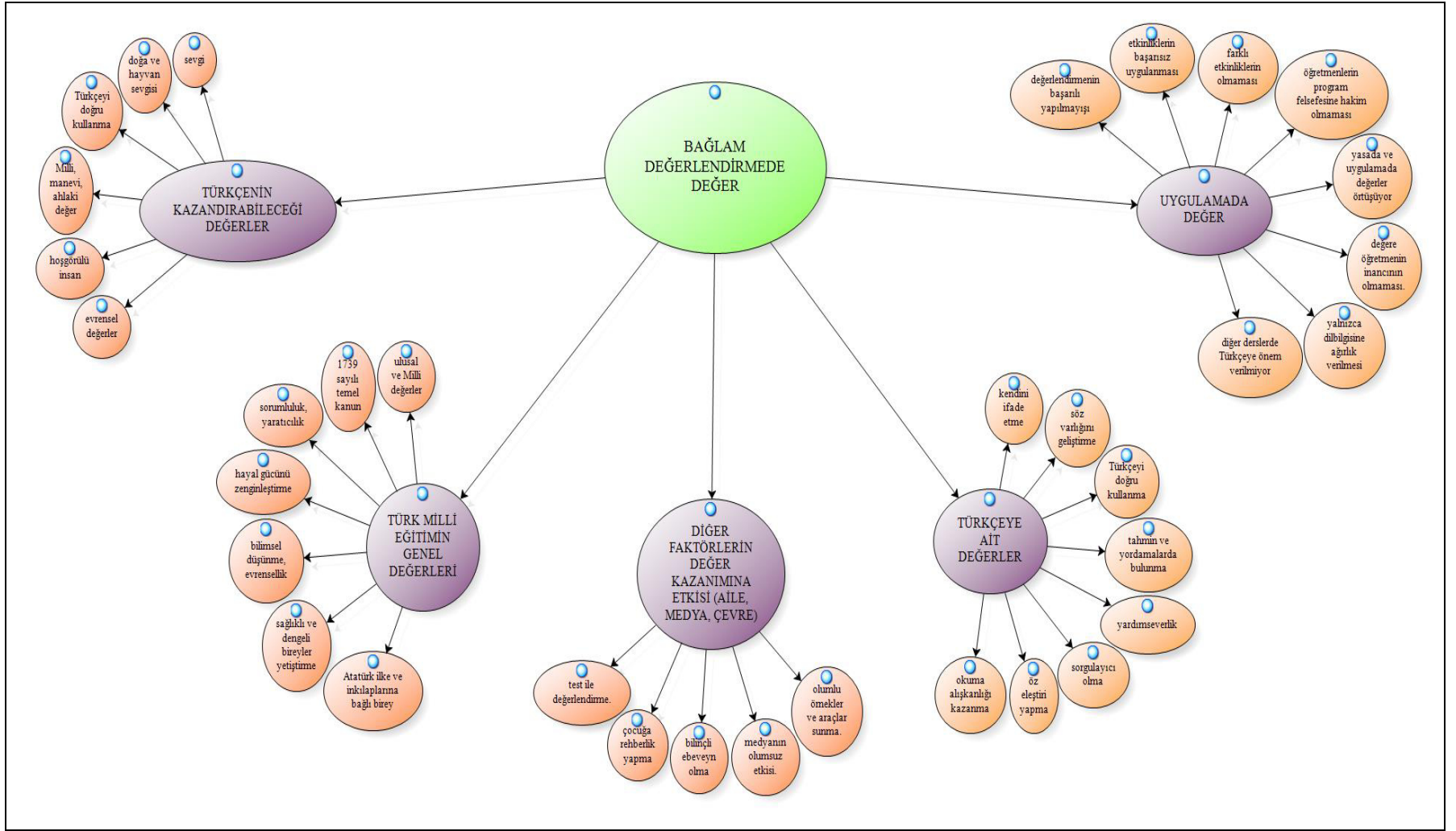
Şekil 4.4. Yedinci Sınıf Matematik Dersi Öğretmenlerinin Süreç Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerini İçeren Kodlama Şeması

Öğretmenlerden elde edilen yanıtların içerik analizi sonucunda; *"Süreç Değerlendirmede Değer"* başlığıyla oluşturulan birincil temaya bağlı üç adet ikincil tema ve bu temalara ilişkin kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Ana temaya bağlı oluşturulan ikincil temalar; *"Matematik Programında Öne Çıkan Değerler"*, *"Değerlere Yönelik Yapılan Çalışmalar ve Uygulanması"* ve *"Değerlerin Etkisi"* dir. Bu temalardan *"Matematik Programında Öne Çıkan Değerler"* ikincil temasında *sorumluluklarını bilme, iyi-ahlaklı olma, değerler eşit oranda olmalı, çabalama, matematiksel değerler vurgulanıyor, genel değerler ön planda* şeklinde oluşturulan altı kod bulunmaktadır. Diğer ikincil temalardan biri olan *"Değerlere Yönelik Yapılan Çalışmalar ve Uygulanması"*nda *sohbet ve konuşma ile, okul dışı aktiviteler yaparak, günlük hayattan örneklerle, model olarak, ayın sınıfı etkinliği, çalışmalarına genelde aynı öğrencilerin katılması, ders dışı değerlere yönelik uygulama yok, ders değerlerine yönelik var* şeklinde sekiz kodlama gerçekleştirilmiştir. Son olarak *"Değerlerin Etkisi"* temasında ise, süreç değerlendirme boyutunda matematik öğretmenlerinin değerler olarak öğrencilerde gözlemlediği tutum ve davranış değişikliklerine yönelik görüşler değerlendirilmiştir. Bu yönüyle; *tutarlı davranmaya başlıyorlar, arkadaşlık ilişkileri geliyor, ders işleme daha kolay, ders başarısı artıyor, aile desteklerse olumlu etkiliyor, derse ilgisi ve motivasyonu artıyor* şeklinde altı kod oluşturulmuştur.

4.3. TÜRKÇE VE MATEMATİK MÜFETTİŞLERİNİN DERSLERİNİN ÇEVRE (BAĞLAM) VE SÜREÇ BOYUTLARINA ETKİ EDEN DEĞERLERİ

Bu bölümde, araştırmanın yedinci alt amacına yönelik olarak Türkçe ve matematik müfettişlerine yönelik hazırlanan görüşme formları ile öğretmenlerin çevre ve süreç boyutlarına etki eden değerlerine yer verilmiştir.

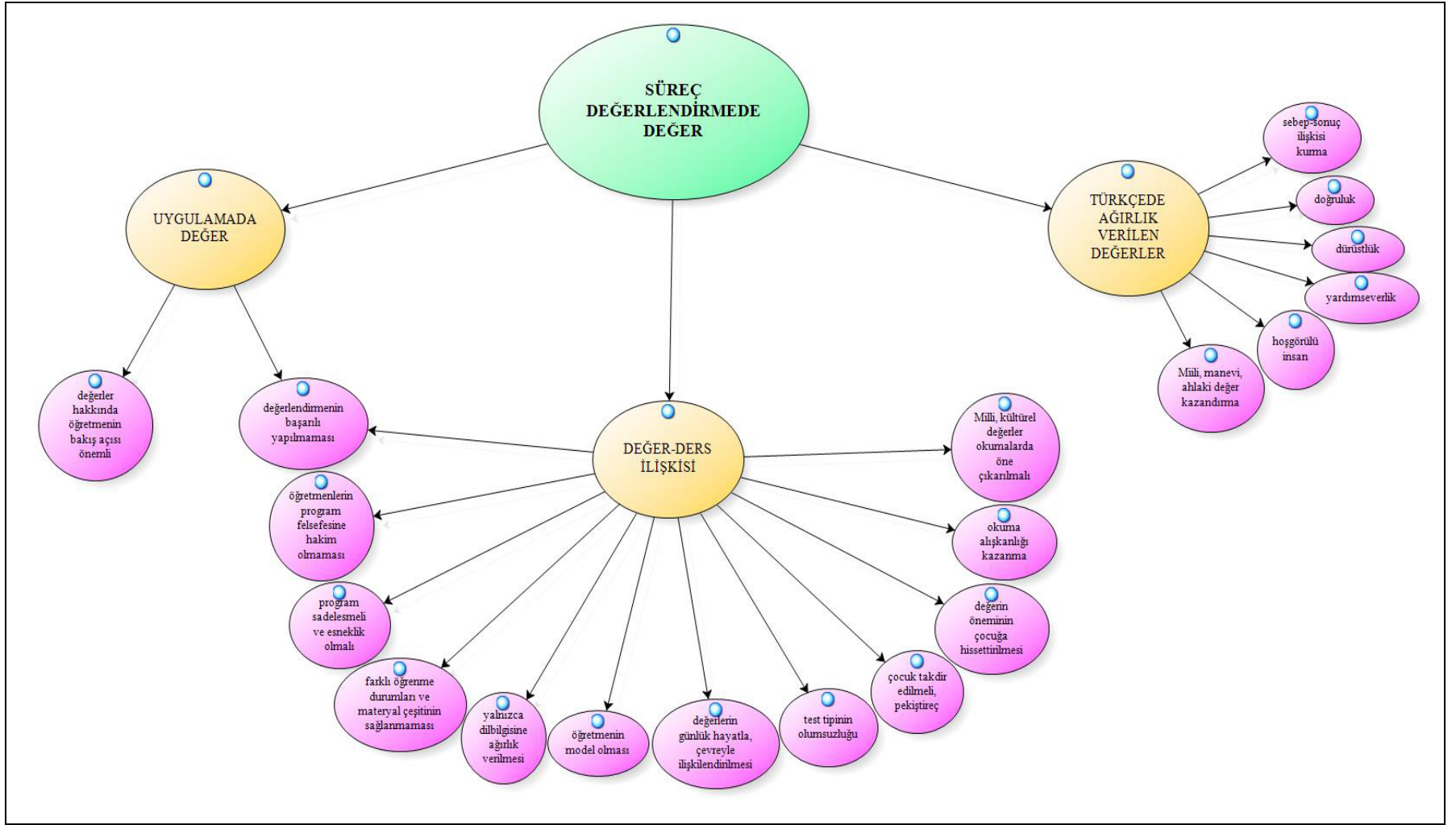
Bu amaçla, yedinci alt amaca yönelik olarak Türkçe müfettişleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular Şekil 4.5’de Yedinci Sınıf Türkçe Müfettişlerinin Bağlam Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerini İçeren Kodlama Şeması olarak verilmiştir.



Şekil 4.5. Yedinci Sınıf Türkçe Dersi Müfettişlerinin Bağlam Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerini İçeren Kodlama Şeması

Müfettişlerden elde edilen yanıtların içerik analizi sonucunda; *"Bağlam Değerlendirmede Değer"* birincil temasına bağlı beş tane ikincil tema oluşturulmuştur. Bu ikincil temalar; *"Türkçenin Kazandırabileceği Değerler"*, *"Türk Milli Eğitimin Genel Değerleri"*, *"Türkçeye Ait Değerler"*, *"Uygulamada Değer"* ve *"Diğer Faktörlerin Değer Kazanımına Etkisi (Aile, Medya, Çevre)"* şeklindedir. Bu temaların kendi içinde kodları oluşmuştur. Bu yönüyle *"Türkçenin Kazandırabileceği Değerler"* ikincil temasında yer alan Türkçe müfettişlerinin görüşleri *evrensel değerler, sevgi, doğa ve hayvan sevgisi, Türkçeyi doğru kullanma, milli-manevi-ahlaki değerler ve hoşgörülü insan* şeklinde kodlanmıştır. Şekil 4.5’de görülen diğer ikincil temalardan biri *"Türk Milli Eğitimin Genel Değerleri"* dir. Bu ikincil temada, Türkçe müfettişlerinin görüşleri *ulusal ve milli değerler, 1739 sayılı temel kanun, sorumluluk-yaratıcılık, hayal gücünü zenginleştirme, bilimsel düşünme-evrensellik, sağlıklı ve dengeli bireyler yetiştirme ve Atatürk İlke ve İnkılaplarına Bağlı Birey* kodlarıyla nitelendirilerek yedi koda ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerin analizi sonucunda oluşturulan diğer ikincil tema, *"Türkçeye Ait Değerler"* olarak ifade edilmiştir. Bu tema altında müfettişlere göre Türkçe programının sahip olduğu temel değerler kodlanmıştır. Böylelikle ortaya *yardımseverlik, öz eleştiri yapma, sorgulayıcı olma, okuma alışkanlığı kazanma, tahmin ve yordamalarda bulunma, Türkçeyi doğru kullanma, söz varlığını geliştirme* ile *kendini ifade etme* kodları oluşmuştur. Bu başlık altında oluşan diğer bir ikincil tema ise, *"Uygulamada Değer"* ikincil temasıdır. Bu temada Türkçe müfettişlerinin verdikleri yanıtlar *değerlendirmenin başarılı yapılmayışı, etkinliklerin başarısız uygulanması, farklı etkinliklerin olmaması, öğretmenlerin program felsefesine hakim olmaması, yasada ve uygulamada değerler örtüşüyor, değere öğretmenin inancının olmaması, yalnızca dil bilgisine ağırlık verilmesi ile diğer derslerde Türkçeye önem verilmiyor* olarak kodlanarak Türkçe programında değerlere yönelik yapılan uygulamaların başarısı ya da başarısızlığının nedenleri açıklanmıştır. *"Bağlam Değerlendirmede Değer"* ana temasına bağlı olarak oluşan son ikincil tema *"Diğer Faktörlerin Değer Kazanımına Etkisi (Aile, Medya, Çevre)"* temasıdır. Bu tema altında oluşan beş kodlama ise; *test ile değerlendirme, çocuğa rehberlik yapma, bilinçli ebeveyn olma, medyanın olumsuz etkisi ile olumlu örnekler ve araçlar sunma* şeklinde gerçekleştirilmiştir.

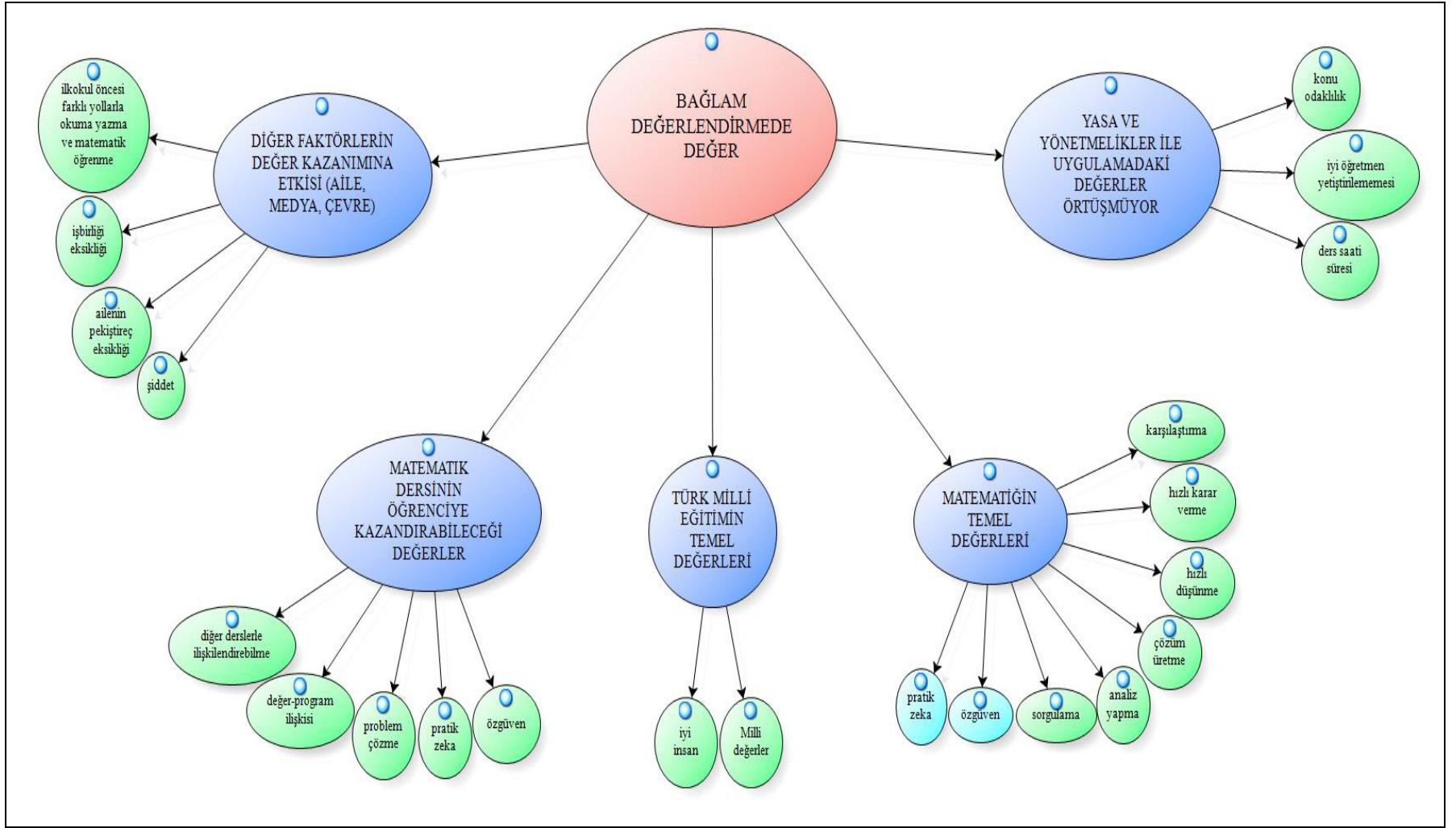
Araştırmanın yedinci alt amaca yönelik olarak Türkçe müfettişleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular Şekil 4.6’da Yedinci Sınıf Türkçe Müfettişlerinin Süreç Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerini İçeren Kodlama Şeması olarak verilmiştir.



Şekil 4.6. Yedinci Sınıf Türkçe Dersi Müfettişlerinin Süreç Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerini İçeren Kodlama Şeması

Müfettişlerden elde edilen yanıtların içerik analizi sonucunda; "*Süreç Değerlendirmede Değer*" birincil temasına bağlı üç tane ikincil tema ve bu temalara ilişkin kodlar oluşturulmuştur. Ortaya çıkan ikincil temalar; "*Türkçede Ağırlık Verilen Değerler*", "*Değer Ders İlişkisi*" ve "*Uygulamada Değer*" şeklindedir. "*Türkçede Ağırlık Verilen Değerler*" birincil temasında Türkçe müfettişlerine göre Türkçe programında öne çıkan ve daha çok vurgulandığını düşündükleri değerler ile bu değerlerin öğrenciye kazandırılmasında yaşanan bazı sorunlar kodlanmıştır. Bu kodlar; *sebep-sonuç ilişkisi kurma, doğruluk, dürüstlük, yardımseverlik, , hoşgörülü insan, , milli-manevi-ahlaki değerler kazandırma* olarak ifade edilmiştir. "*Değer Ders İlişkisi*" temasında ortaya çıkan kodlar; *öğretmenlerin program felsefesine hakim olmaması, değerlendirmenin başarılı yapılmaması, program sadeleşmeli ve esneklik olmalı, öğretmenin model olması, değerlerin günlük hayatla-çevreyle ilişkilendirilmesi, çocuk takdir edilmeli-pekiştireç, değerlerin öneminin çocuğa hissettirilmesi, milli-kültürel değerler okumada öne çıkarılmalı, test tipinin olumsuzluğu, yalnızca dil bilgisine ağırlık verilmesi ve farklı öğrenme durumları ve materyal çeşidinin sağlanmaması* olmak üzere on iki tanedir. "*Süreç Değerlendirmede Değer*" birincil temasına bağlı ortaya çıkan son ikincil tema ise, "*Uygulamada Değer*" olarak ifade edilmiştir. Bu tema altında *değerlendirmenin başarılı yapılmaması* ve *değerler hakkında öğretmenin bakış açısı önemli* şeklinde iki kod oluşmuştur. Bu kodlamalar ile değerlere yönelik yapılan uygulamalar hakkında müfettiş görüşleri ele alınmış ve analiz edilmiştir. Burada "*Değer Ders İlişkisi*" ve "*Uygulamada Değer*" temalarında *değerlendirmenin başarılı yapılmaması* kodu ortak kodu oluşmuştur. Bu kodla ifade edilen müfettiş görüşlerinin her iki tema altında da vurgulanmış olması sebebiyle *değerlendirmenin başarılı yapılmaması* kodu her iki tema altında şekil 4.7'deki gibi gösterilmiştir.

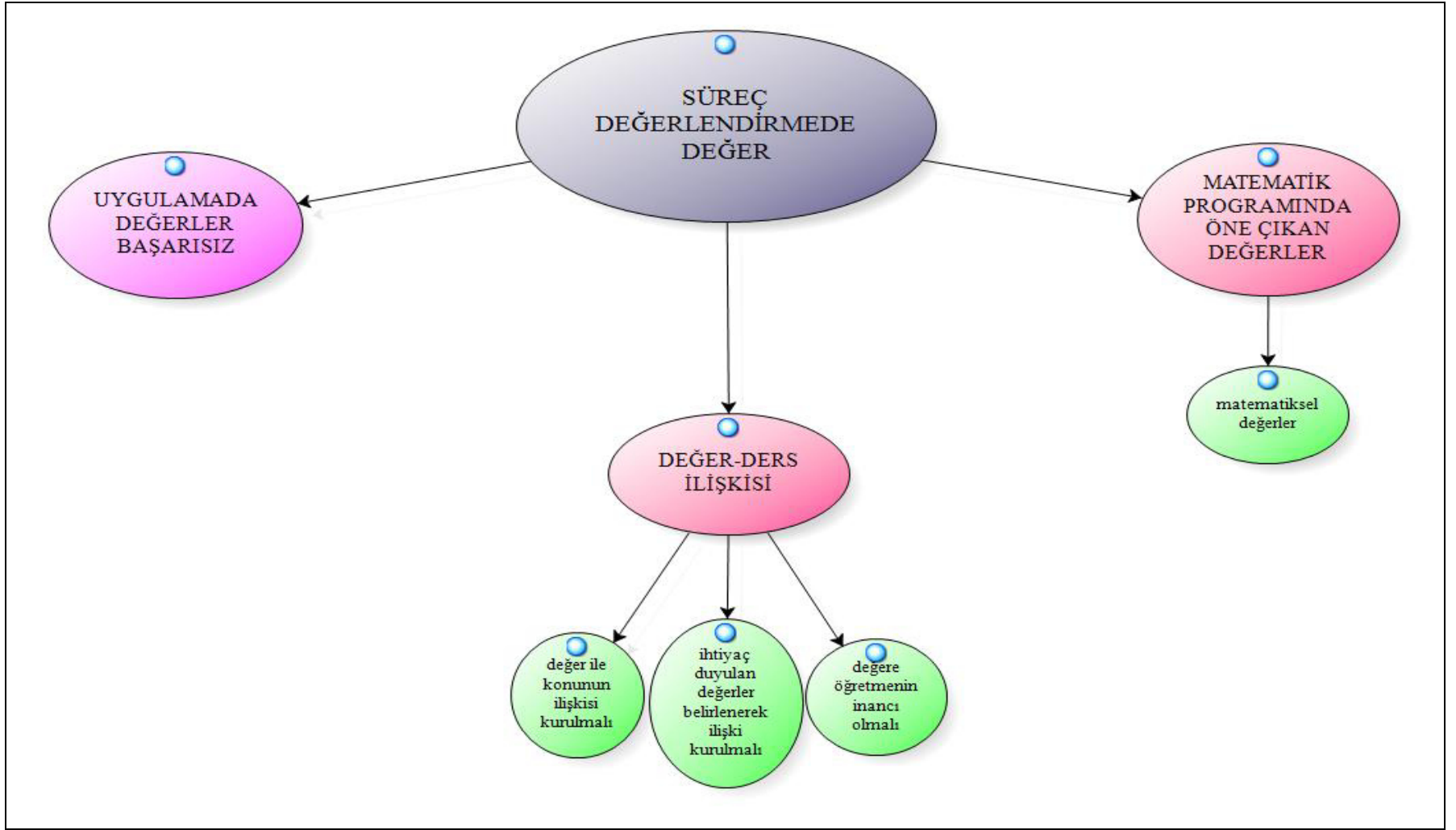
Araştırmanın yedinci alt amaca yönelik olarak matematik müfettişleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular Şekil 4.7'de Yedinci Sınıf Matematik Müfettişlerinin Bağlam Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerini İçeren Kodlama Şeması olarak verilmiştir.



Şekil 4.7. Yedinci Sınıf Matematik Dersi Müfettişlerinin Bağlam Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerini İçeren Kodlama Şeması

Müfettişlerden elde edilen yanıtların içerik analizi sonucunda; *"Bağlam Değerlendirmede Değer"* birincil temasına bağlı beş tane ikincil tema oluşturulmuştur. Bu ikincil temalar; *"Matematik Dersinin Öğrenciye Kazandırabileceği Değerler"*, *"Matematiğin Temel Değerleri"*, *"Türk Milli Eğitimin Temel Değerleri"*, *"Yasa ve Yönetmelikler ile Uygulamadaki Değerler Örtüşmüyor"*, *"Diğer Faktörlerin Değer Kazanımına Etkisi (Aile, Medya, Çevre)"* şeklindedir. *"Matematik Dersinin Öğrenciye Kazandırabileceği Değerler"* teması altında beş kodlama yapılmıştır. Oluşan bu kodlar; *problem çözme, öz güven, diğer derslerle ilişkilendirebilme, pratik zeka, değer-program ilişkisi* şeklindedir. *"Matematiğin Temel Değerleri"* ikincil temasına bağlı olarak oluşan kodlar *karşılaştırma, hızlı karar verme, hızlı düşünme, çözüm üretme, analiz yapma, sorgulama, özgüven, pratik zeka* şeklindedir. Şekil 4.7'de de görüldüğü gibi *"Matematik Dersinin Öğrenciye Kazandırabileceği Değerler"*, teması ve *"Matematiğin Temel Değerleri"* teması altında oluşan ortak iki kod vardır. *Özgüven* ve *pratik zeka* kodları her iki temada da ortak müfettiş görüşlerini temsil ettiğinden şekildeki gibi her iki temanın altında yer almıştır. Diğer temalardan biri olan *"Türk Milli Eğitimin Temel Değerleri"* teması altında *iyi insan* ve *milli değerler* olmak üzere iki kodlama yapılmıştır. *"Bağlam Değerlendirmede Değer"* ana temasına bağlı olarak oluşan *"Yasa ve Yönetmelikler ile Uygulamadaki Değerler Örtüşmüyor"* temasında ise ders saati süresi, iyi öğretmen yetiştirilememesi ve konu odaklılık olmak üzere üç kodlama yapılmıştır. Bu kodlamalarla, müfettişlerin yasalarda olduğunu düşündüğü ancak uygulamada yaptıkları gözlemlerle fark ettikleri değerlere yönelik çalışmalarla ilgili görüşleri analiz edilmiştir. Ana temaya bağlı olarak gerçekleştirilen çıkan son tema ise *"Diğer Faktörlerin Değer Kazanımına Etkisi (Aile, Medya, Çevre)"* olarak şekil 4.7'de ifade edilmiştir. Bu tema altında *şiddet, ailenin pekiştirici eksikliği, iş birliği eksikliği* ile *ilkokul öncesi farklı yollarla okuma yazma ve matematik öğrenme* şeklinde dört kod oluşturulmuştur.

Araştırmanın yedinci alt amaca yönelik olarak matematik müfettişleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular Şekil 4.8'de Yedinci Sınıf Matematik Müfettişlerinin Süreç Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerini İçeren Kodlama Şeması olarak verilmiştir.



Şekil 4.8. Yedinci Sınıf Matematik Dersi Müfettişlerinin Süreç Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerini İçeren Kodlama Şeması

Müfettişlerden elde edilen yanıtların içerik analizi sonucunda; "*Süreç Değerlendirmede Değer*" birincil temasına bağlı iki tane ikincil tema ve bu temalara ilişkin kodlar oluşturulmuştur. "*Matematikte Öne Çıkan Değerler*" ve "*Değer Ders İlişkisi*" olarak oluşan iki temanın yanında, "*Süreç Değerlendirmede Değer*" birincil temasına bağlı *uygulamada değerler başarısız* ifadesiyle bir kod oluşturulmuştur. "*Matematikte Öne Çıkan Değerler*" ikincil temasında *matematiksel değerler* şeklinde bir kodlama gerçekleştirilmiştir. Buradan matematik müfettişlerine göre matematik programında yalnızca matematiksel değerlerin ön plana çıktığını söyleyebiliriz. Diğer ikincil tema olan "*Değer Ders İlişkisi*" temasında ise; *ihtiyaç duyulan değerler belirlenerek ilişki kurulmalı, değer ile konun ilişkisi kurulmalı ve değere öğretmenin inancı olmalı* şeklinde üç kod oluşmuştur.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına bağlı olarak elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlara yer verilmiş ve öneriler geliştirilmiştir.

5.1. ÖĞRENCİLERİN DEĞERLERİNİN SOSYO-EKONOMİK DÜZEYLERİNE GÖRE DAĞILIMINA İLİŞKİN SONUÇLAR

Bu bölümde araştırmanın birinci alt amacına yönelik olarak yedinci sınıf öğrencilerinden sosyo-ekonomik düzey belirleme ölçeği, geleneksel değerler ölçeği, demokratik değerler ölçeği, çalışma-iş değerleri ölçeği, bilimsel değerler ölçeği ve temel değerler ölçeği ile elde edilen bulgulara dayalı sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan yedinci sınıf öğrencilerinin %26.3'ü alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ailelerden, %62'si orta sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ailelerden ve %11.7'si üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ailelerden gelmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre değer tercihlerinin dağılımına baktığımızda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğrencilerin geleneksel değerlere ilişkin maddelere verdikleri puanlara bakıldığında tutumlu olmak ve güvenilir olmak alt boyutlarının sosyo-ekonomik düzeyler açısından anlamlı bir farka sahip olduğu bulunmuştur. Tutumlu olmak alt boyutunda, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre ortalama puanları daha yüksek bulunmuştur. Güvenilir olmak alt boyutunda ise, üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre ortalama puanları daha yüksektir.
2. Öğrencilerin demokratik değerler, çalışma-iş değerleri, bilimsel değerler ve temel değerler ölçeklerine verdikleri puanlarda, cinsiyete

göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kız ve erkek öğrencilerin bu değerlere verdikleri puanların ortalamalarının birbirine yakın ve yüksek bulunması, bütün öğrencilerin bu değerleri eşit ölçüde önemsediklerini göstermektedir.

5.2. ÖĞRENCİLERİN DEĞERLERİNİN CİNSİYETLERİNE GÖRE DAĞILIMINA İLİŞKİN SONUÇLAR

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt amacına yönelik olarak yedinci sınıf öğrencilerinden sosyo-ekonomik düzey belirleme ölçeği, geleneksel değerler ölçeği, demokratik değerler ölçeği, çalışma-iş değerleri ölçeği, bilimsel değerler ölçeği ve temel değerler ölçeği ile elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan yedinci sınıf öğrencilerinin %56'sı kız öğrencilerden, %44'ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre değer tercihlerinin dağılımına baktığımızda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğrencilerin geleneksel değerler ölçeğinde yardımseverlik, tutarlı olmak ve güvenilir olmak alt boyutlarındaki değer tercihlerinde verdikleri puanlar arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuş ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre bu değerlere daha çok önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
2. Öğrencilerin demokratik değerlere yönelik verdikleri puanlarda cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, bütün öğrencilerin demokratik değerlere yönelik verdikleri puanların ortalamaları birbirine yakın düzeyde ve yüksek bulunmuştur. Bunun sonucunda, cinsiyete bağlı olmaksızın yedinci sınıf öğrencilerinin demokratik değerlere önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
3. Öğrencilerin çalışma-iş değerlerine yönelik olarak verdikleri puanlar cinsiyete göre karşılaştırıldığında çalışkan olmak değerinde kızların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kız öğrencilerin, erkek

öğrencilere göre çalışkan olmak değerine daha çok önem verdikleri söylenebilmektedir.

4. Öğrencilerin bilimsel değerler ölçeğine vermiş oldukları puanlara bakıldığında, araştırmacı olmak ve yaratıcı olmak değerlerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmacı olmak alt boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahip olması, araştırmacı olmak değerinin kız öğrenciler için daha çok anlam ifade ettiği söylenebilmektedir. Yaratıcı olmak alt boyutunda ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek ortalamaya sahip olması, erkek öğrencilerin yaratıcılık değerine daha çok önem verdiklerini göstermektedir.
5. Öğrencilerin temel değerlere yönelik verdikleri puanlar arasında, estetik ve temiz olmak alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Estetik ve temiz olmak değerlerinde kız öğrencilerin ortalamaları, erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Bu durum, kız öğrencilerin bu temel değerleri, erkek öğrencilere göre nispeten daha çok önemsedikleri ve bu değerlere daha çok dikkat ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin değer tercihleri ile yapılan diğer bir çalışmada, Tanrıseven ve Dilmaç (2013), ortaöğretim kurumlarında 387 kız ve 407 erkek öğrencileriyle yürüttükleri araştırmada, değerlerin öğrencilerin öğrenme ve motivasyonları üzerinde etkili bir değişken olduğunu ortaya koymuşlardır.

5.3. ÖĞRETMEN DEĞERLERİNİN BRANŞLARINA GÖRE DAĞILIMI

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik olarak Türkçe ve matematik öğretmenlerinden Schwartz Değerler Ölçeği ile elde edilen bulgulara dayalı sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan yedinci sınıf Türkçe ve matematik derslerinde görevli öğretmenlerin değerler ölçeğine verdikleri puanlar sonucunda, değer tercihlerinin branşlarına göre anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin değerlerinin Türkçe ya da matematik alanına göre farklılaşmadığı ve değer tercihlerinin birbirine yakın ortalamalara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bununla ilgili olarak yapılan diğer araştırmalarda, Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000), öğretmenlerin toplumsallaşma sürecindeki konumlarının yalnızca okullardaki resmi müfredat aktarımıyla sınırlı olmayıp, ergenler için rol model oluşturmaları açısından da önem taşıdığı göz önüne alınırsa öğretmenlerin sahip oldukları değerlerin eğitimde çok önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin değerlerinin araştırıldığı başka bir çalışmada, Fırat ve Açıkgöz (2012) öğretmenlerin değer tercihlerinin branşlarına göre farklılaştığını, özellikle hazcılık ve geleneksellik değeri arasında branşa göre farklılıklar olduğunu ancak genel olarak resmi ve özel kurumda çalışan öğretmenlerin iyilikseverlik, uyarılım ve uyma değerlerine önem verdiklerini belirtmiştir.

Başka bir araştırmada Satan (2014), öğretmen adaylarının değer tercihlerinin mesleki tutumlarına etkisini incelemiş ve güvenlik, geleneksellik ve güç değer boyutlarının mesleğe yönelik tutumları etkilediğine ulaşmıştır.

5.4. ÖĞRETMENLERİNİN YARDIMSEVERLİK DEĞERİNİ YORDAYAN DEĞERLERE İLİŞKİN SONUÇLAR

Bu bölümde, araştırmanın dördüncü alt amaca dayalı olarak yardımseverlik değerini yordayan değerlere ilişkin elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin değer tercihlerinde en yüksek ortalama puanın yardımseverlik alt boyutunda bulunmuş olması, hem Türkçe hem matematik öğretmenlerinin en çok yardımseverlik değerine önem verdikleri sonucunu göstermektedir.

Bu nedenle, yardımseverlik değerini yordayan değerlerin incelenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda, değerler ölçeğinde yer alan alt boyutların ilişkisi incelenmiş ve ölçekte yer alan değer boyutlarının en çok yardımseverlik değerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle geleneksellik, uyum, güvenlik ve öz denetim değerlerinin yardımseverlik değerinin anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur.

5.5. TÜRKÇE VE MATEMATİK DERSLERİNİN YAPILDIĞI ÖĞRENME ORTAMLARI VE ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜREÇLERİNDEKİ TEMEL DEĞERLERE İLİŞKİN SONUÇLAR

Bu bölümde, beşinci alt amaca yönelik olarak ders gözlem formları ile elde edilen araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

Yedinci sınıf Türkçe ve matematik derslerinde farklı okullar ve farklı sınıflarda gerçekleştirilen ders gözlemlerine ilişkin elde edilen sonuçlar şunlardır:

1. Türkçe derslerinin, öğrenme öğretme süreci boyunca fiziksel değerler içinde en yüksek ortalamaya sahip değeri temizlik, en düşük ortalamaya sahip değeri güvenlidir.

2. Türkçe derslerinin, öğrenme öğretme süreci boyunca genel eğitim değerleri içinde en yüksek ortalamaya sahip değeri sorumluluk, en düşük ortalamaya sahip değeri ulusal güvenlidir.
3. Türkçe derslerinin, öğrenme öğretme süreci boyunca Türkçe eğitimi değerleri içinde en yüksek ortalamaya sahip değerleri iş birliği ve hayal gücünü geliştirme, en düşük ortalamaya sahip değeri ise yaratıcı düşünmedir.
4. Matematik derslerinin, öğrenme öğretme süreci boyunca fiziksel değerler içinde en yüksek ortalamaya sahip değerleri sınıf düzeni ve temizlik, en düşük ortalamaya sahip değeri estetikdir.
5. Matematik derslerinin, öğrenme öğretme süreci boyunca genel eğitim değerleri içinde en yüksek ortalamaya sahip değerleri saygı, samimiyet ve hoşgörü, en düşük ortalamaya sahip değeri ulusal güvenlidir.
6. Matematik derslerinin, öğrenme öğretme süreci boyunca matematik eğitimi değerleri içinde en yüksek ortalamaya sahip değerleri akıl yürütme ve analitiklik, en düşük ortalamaya sahip değerleri planlılıktır.

5.6. TÜRKÇE VE MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN DERSLERİNİN ÇEVRE (BAĞLAM) VE SÜREÇ BOYUTLARINA ETKİ EDEN DEĞERLERİNE İLİŞKİN SONUÇLAR

Bu bölümde araştırmanın altıncı alt amacına yönelik olarak Türkçe ve matematik öğretmenlerinden görüşme formları ile elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

5.6.1. Öğretmenlerin Bağlam Değerlendirmeye Yönelik Olarak Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan yedinci sınıf Türkçe ve matematik öğretmenlerinin bağlam değerlendirmeye yönelik görüşlerinin içerik analizi sonucunda, Türkçe ve matematik öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

5.6.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin Bağlam Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan yedinci sınıf Türkçe derslerinde görevli öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin bağlam değerlendirme boyutunda vermiş oldukları cevaplara ilişkin sonuçlara bu kısımda yer verilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinden bağlam değerlendirmeye yönelik olarak elde edilen bulgular; Türkçe programında değer, öğretmenlerin önem verdikleri değerler, Türkçenin kazandırdığını düşündükleri değerler ve çevresel faktörlerin değerlere etkisi başlıklarında ortaya çıkmıştır. Bu başlıklar çerçevesinde, Türkçe öğretmenlerinin bağlamda önemli kabul ettikleri değer tercihleri şunlardır:

1. Türkçe programında öğretmenlere göre en önemli değerler sorumluluk, öz güven ve Türkçeyi doğru kullanmaktır. Öğretmenler, Türkçe programlarını öğrencilerle sınıfta işlerken bu değerlere daha çok önem vermekte ve özellikle bu değerlerin öğrencilerde olmasına

özen göstermektedirler. Bunun yanında Türkçe programlarında ders değerleri dışında genel değerlerin yüzeysel olduğunu ve bu değerlerin programın başarılı sürdürülmesi için daha çok vurgulanması gerektiğine yönelik görüşler belirtmişlerdir. Özellikle Türkçe programıyla iç içe olmasını istedikleri değerlerin, ders dışında ya da derslerden kopuk olarak ayrı bir program gibi görülmesinin dersi olumsuz etkilediğini, aslında Türkçe programının tüm değerler için uygun bir ders olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu yönüyle Türkçe öğretmenleri, program içeriğinin değerlerle daha iç içe ve aynı zamanda daha somut ve öğrencilere yönelik olarak hazırlanması gerektiğini de görüşmelerde dile getirmişlerdir.

2. Türkçe öğretmenleri; hoşgörü, sorumluluk, sevgi, dürüstlük, disiplin, evrensel değerler, geleneksel ve kültürel değerler, çalışma değeri, saygı gibi değerlere çok önem vermektedirler. Bu değerlerin hepsinin eşit derecede önemli olduğunu düşünen öğretmenler, Türkçeyi doğru kullanmak başta olmak üzere Türkçe dersinin sahip olduğu temel değerleri de özellikle dile getiren öğretmenler, derse özgü değerleri öğrencilere başarılı biçimde kazandırmak için sıraladıkları diğer değerlerin büyük etkisi olduğunu ve Türkçe programında tüm bu değerlere eşit ölçüde önem verilerek dersin hedeflerine ulaşılabilceğini düşünmektedirler.
3. Öğretmen görüşlerine göre, Türkçe dersinin öğrencilere kazandırabileceği değerler, öğretmen olarak önem verdikleri sorumluluk, saygı, Türkçe ders değerleri yanında yaratıcılık, girişimcilik, öz güven, milli ve kişisel değerler, kitap okuma ile doğru ve etkili konuşma değerleridir. Bu değerleri, Türkçe programı ile öğrencilerin edinmesi gerektiğini belirten öğretmenler, test tipi sınavların bu durumu olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Özellikle başarı odaklı sınav sisteminin öne çıkan değerleri ile Türkçe programı ile vermek istedikleri konuşma, yazma, yaratıcılık gibi değerlerin

uyuşmadığını ve özellikle kitap okumanın kazanılması gereken çok önemli bir değer olduğu halde, öğrencilerde yeterince başarılı kazanılmadığını belirtmişlerdir.

4. Çevresel faktörlerin öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecinde nasıl etkilediğine yönelik elde edilen bulgularda, öğretmenlerin kazandırmak istediği değerlerin öğrencilerin yaşam biçimleriyle ilişkilendirerek ve okul dışında öğrencilerle sosyal aktiviteler gerçekleştirerek çevrenin olumlu etkilediğini ancak; televizyon ve medya bağımlılığı, yanlış dizi ve programların izlenmesiyle yaşam tarzlarının bozulması, kötü örneklerle maruz kalınması, dil kullanımının bozulması gibi olumsuz etkilerinde öğrenme-öğretme sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Özellikle ailenin çok büyük etki gücünün olduğunu belirten öğretmenler, ailede yaşanan olumsuz durumların ya da kavgaların öğrenciyi olumsuz etkilediğini ve çoğu ailenin özellikle başarıya önem vererek öğrencilerin davranışlarına, sahip oldukları değerlere, okul ortamlarındaki sorunlara ilgisiz kaldıklarını vurgulamışlardır. Özellikle öğrenci velilerinin, öğrencileri başarı odaklı yönlendirmesi ders başarısı için önemli olsa da öğrenme-öğretme süreçlerinde başarı odaklı öğrenci davranışları, öğrenme öğretme ortamlarını ve öğretmenlerin Türkçe programı ile kazandırmak istediği değerleri genellikle olumsuz etkilemektedir. Çünkü Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin yalnızca başarılı öğrenciler değil aynı zamanda kendini doğru şekilde ifade edebilen, Türkçenin konuşma ve yazma kurallarına önem veren, milli ve ahlaki değerlere sahip bireyler olmasını istemektedirler.

5.6.1.2. Türkçe Öğretmenlerinin Süreç Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan yedinci sınıf Türkçe derslerinde görevli öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin süreç değerlendirme boyutunda vermiş oldukları cevaplara ilişkin sonuçlara bu kısımda yer verilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinden süreç değerlendirmeye yönelik olarak elde edilen bulgular; öğrenme öğretme sürecinde Türkçe programında öne çıkan değerler, değerlerin uygulanması, değerlere yönelik yapılan çalışmalar ve değerlerin etkisi başlıklarında ortaya çıkmıştır. Bu başlıklar çerçevesinde, Türkçe öğretmenlerinin süreçte önemli kabul ettikleri değer tercihleri şunlardır:

1. Türkçe öğretmenleri, öğrenme öğretme sürecinde önem verdikleri değerleri belirtirken, Türkçe programında kişisel değerlerin ve Türkçe ders değerlerinin öne çıktığını düşünmektedirler. Öğretmenler, genellikle değerlere öğrenme öğretme süreci boyunca eşit önem vermeye çalıştıklarını ancak Türkçe programında ders değerlerinin ve sorumluluk, saygı, hoşgörü gibi kişisel değerlerinin daha çok vurgulandığını belirtmektedirler.
2. Öğretmenler, süreç boyunca öğrenciye kazandırmak istediği değerleri onlarla empati kurarak, öğrencilerin eleştirmesini ve sorgulamasını destekleyerek, drama, tiyatro gibi etkinlikler yoluyla ve yazama çalışmaları ile gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu uygulamalarla öğretmenler, program içerisinde yer alan Türkçe ders değerlerini ve aynı zamanda öğrenciye kazandırmayı hedefledikleri genel değerleri vermeye çalışmaktadırlar. Bu süreç boyunca, ailelerin ve öğrencilerin başarı odaklı düşünceleri, çoğu zaman öğrenme öğretme sürecinde yalnızca başarının önemli hale gelmesine ve ders başarısına odaklı bir öğrenme öğretme sürecine sebep olduğu için öğretmenlerden tarafından olumsuz durum olarak görülmektedir. Bunun için bazı öğretmenlerin, aile yakınlığı kurarak velilere rehberlik ettiği ve bu

durumu değerler yönüyle dengelemeye çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu süreç boyunca görüşmeye katılan bir öğretmen ise, öğrenme öğretme sürecinde daha olumlu bir ortam yaratmak için etkinliğe gerek duymadığını ve programa göre öğrenme öğretme sürecini devam ettirdiğini belirtmektedir.

3. Türkçe öğretmenleri, hem öğretmen olarak önem verdikleri hem de Türkçe programında hedeflenen değerleri öğrencilere kazandırma sürecinde, Türkçe programının içeriğine göre süre olarak yetersiz olduğunu, konuşma becerisine yönelik etkinliklerin daha çok olması gerektiğini ve etkinliklerin öğrencilere, sınıf ortamına, materyal ihtiyacına, zorluk derecesine vb. değişkenlere göre farklı düzeylerde hazırlanması gerektiğine yönelik görüşler dile getirmişlerdir. Özellikle değerleri kazandırmada yazma çalışmalarının olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler aynı zamanda, emeklerinin ve çalışmalarının önemsenmesini ve yapılan uygulamaların kağıt üstünde kalmayarak değerlendirilmesini, sonuca ulaşmasını da istemektedirler. Bununla ilgili bazı öğretmenler ise, öğrenciye verilmek istenen değerlerin hem öğrencileri, hem de öğrenme öğretme sürecini olumlu etkileyeceğine inanmadıklarını söylemişlerdir.
4. Öğretmenler, ders süreci boyunca değerlere önem vermenin ve değerleri öğrencilere kazandırmanın olumlu pek çok etkisinden söz etmişlerdir. Özellikle öğrencilerin özgüven, dürüstlük, saygı gibi kişisel değerleri, milli değerleri kazanmalarında ve hayal güçlerinin gelişmesinde değerlerin çok etkili olduğunu belirten öğretmenler, öğrencilerin doğru ve kurallı yazma ile iletişim becerilerinin de geliştiğini vurgulamaktadırlar. Bu süreçte, özellikle öğretmenlerin olumlu geri bildirimleri ve öğrenciye pekiştireç vermeleri öğrencilerin değerleri kazanmasında etkili bulunmaktadır. Öğretmen görüşlerine göre, öğrenme öğretme sürecinde değer verildiğini, çabalarının

önemsendiği gören öğrencinin derse ilgisinin bu sayede daha çok arttığı sonucuna ulaşılmaktadır.

5.6.1.3. Matematik Öğretmenlerinin Bağlam Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan yedinci sınıf matematik derslerinde görevli öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin bağlam değerlendirme boyutunda vermiş oldukları cevaplara ilişkin sonuçlara bu kısımda yer verilmiştir.

Matematik öğretmenlerinden bağlam değerlendirmeye yönelik olarak elde edilen bulgular; matematik programında değer, öğretmenlerin önem verdikleri değerler, matematiğin kazandırdığını düşündükleri değerler ve çevresel faktörlerin değerlere etkisi başlıklarında ortaya çıkmıştır. Bu başlıklar çerçevesinde, matematik öğretmenlerinin bağlamda önemli kabul ettikleri değer tercihleri şunlardır:

1. Matematik öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenler matematik programında öne çıkan değerlerin genellikle dersle ilgili matematiksel değerler olduğunu ve dersin kendi içindeki taşıdığı bu değerler dışında diğer değerlerin programda olmadığı ya da yüzeysel, yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Bunlar içerisinde özellikle geleneksel değerlerin ve saygı değerinin matematik programında yer alması gerektiğini düşünen çoğu öğretmene karşı, bir öğretmen de matematik programını değerler yönüyle yeterli bulduğunu belirtmektedir.
2. Matematik öğretmenlerinin önem verdikleri değerler kişisel değerler, ahlaki değerler ve geleneksel değerler olarak ön plana çıkarken, sevgi ve saygı değerleri de öğretmenlerin önem verdikleri değerler içerisinde ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin geneli, değerleri eşit oranda önemsediklerini belirtirken bazı öğretmen özellikle kurallara

uyma değerine, bazı öğretmenler ise matematiksel değerlere daha çok önem verdiklerini belirtmişlerdir.

3. Görüşmeye katılan öğretmenler, matematik programının öğrenciye problem çözme, analitik düşünme, çözüm yolları üretme, çevreyle uyum sağlam, mantıklı düşünme, araştırmacı olmak, meraklı olmak, ilişki kurmak, yardımlaşma, doğru karar verme, yorum yapmak, sorgulamak, iletişim kurmak, düzenli olmak, iş birliği, sabır ve bilimsel olmak değerlerini kazandıracağını düşünmektedirler. Özellikle matematik dersinde öğrencilerin birbirleriyle ortak çalışmalar yapmasının onların iş birliği ve yardımlaşma değerlerinin kazanmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Matematik dersinde öğrendiklerini, edindiği deneyimleri öğrencilerin kendi hayatıyla ya da diğer derslerle ilişkilendirebilmesi, ilişki kurabilmesi de öğretmenlerin programla öğrencilerin kazanacağını düşündükleri değerlerdendir.
4. Matematik ğretmenlerinin bağlamda değerleri etkilediğini düşündükleri görüşleri aile, dersane ile medya ve internet olarak ortaya çıkmaktadır. Ailenin ğrencilerin davranışları, değerleri üzerinde büyük etkisi olduğunu düşünen öğretmenler bazı ailelerin ilgisiz olduğunu, ailelerin öğrencileri takip ederek, onlarla ilgilenerek öğretmene ve öğrenciye destek olması gerektiğini belirtmişlerdir. Özellikle bir ğretmen, bazı ailelerin öğretmenlere saygı duymadıklarını ve bu tutumlarının da öğrenciye öğretmene karşı olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu sebeple, olumlu bir aile ortamının hem aile-ğretmen ilişkisini hem de ğrenci-ğretmen ilişkisini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılabilir. Dershanelerin bazı öğrencileri olumlu bazı öğrencileri olumsuz etkilediğini, bu durumun öğrenciye göre değiştiğini belirten öğretmenler, dershanelerin öğrenciye sınıf ortamına yönelik olumlu katkılar yapmasında da ailelerin ilgisinin önemini vurgulamaktadırlar.

Çevresel faktörler içerisinde matematik öğretmenlerinin cevapları sonucunda elde edilen diğer bir bulgu, medya ve internetle ilgilidir. Özellikle televizyon izleme alışkanlığının ve televizyonda yer alan dizilerin, programların öğrencileri olumsuz etkilediği, televizyonda herhangi bir eğitici yayının olmadığı, dizilerdeki olumsuz davranışların öğrencileri olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. İnternet kullanımına olan bağımlılık, okul çevrelerinde internet kafelerin olması, internet ortamlarının zararlı içerikleri bağlamda öğretmenlerin olumsuz değerlendirdikleri durumlar içerisinde yer almaktadır.

5.6.1.4. Matematik Öğretmenlerinin Süreç Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan yedinci sınıf matematik derslerinde görevli öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin süreç değerlendirme boyutunda vermiş oldukları cevaplara ilişkin sonuçlara bu kısımda yer verilmiştir.

Matematik öğretmenlerinden süreç değerlendirmeye yönelik olarak elde edilen bulgular; öğrenme öğretme sürecinde matematik programında öne çıkan değerler, değerlere yönelik yapılan çalışmalar ve uygulanması ile değerlerin etkisi başlıklarında ortaya çıkmıştır. Bu başlıklar çerçevesinde, matematik öğretmenlerinin süreçte önemli kabul ettikleri değer tercihleri şunlardır:

1. Matematik öğretmenleri öğrenme öğretme sürecinde matematik programında öne çıkan değerler olarak sorumluluklarını bilme, iyi ve ahlaklı olma, çabalama değerlerini görmektedirler. Matematik programının uygulanma süreci boyunca bazı öğretmenler, matematiksel değerlerin programda öne çıktığını, bazı öğretmenler ise genel değerlerin ön planda olduğunu belirtmiş, birkaç öğretmen ise değerlerin programda eşit ölçüde yer aldığını vurgulamıştır. Burada, matematik öğretmenlerinin matematik programının taşıdığı değerler

hakkında farklı görüşlere sahip olduğunu ve programı farklı biçimlerde yorumlayarak sürece dahil ettikleri sonucunu çıkarabiliriz.

2. Değerlere yönelik yapılan çalışmalar hakkında öğretmen görüşlerine göre elde edilen bulgularda, öğretmenler programda ders değerlerine yönelik etkinlik ve uygulamaların ağırlıkta olduğunu ve saygı, sevgi, hoşgörü, milli ve kültürel değerler gibi diğer genel değerlere yönelik çalışmaların yer almadığını belirtmişlerdir. Bu nedenle programda yer alan çalışmalara genellikle aynı öğrencilerin katılması, diğer öğrencileri aktif hale getirememe gibi durumlar ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler, programdaki gördükleri bu eksikliği sınıf ortamında dengelemek için öğrencilerle sohbet ederek, onlara model olarak, günlük hayattan örnekler vererek ve okul dışı faaliyetler düzenleyerek çalışmalar gerçekleştirmektedirler. Özellikle bu konuya büyük önem veren bir matematik öğretmeni ise, ayın sınıfı etkinliği düzenleyerek girdiği yedinci sınıf öğrencilerini ders başarısı dışında tutum ve davranışlarına göre ödüllendirmektedir.
3. Matematik dersi sürecinde değerlere önem vermenin olumlu etkilerini belirten öğretmenler, bu sayede öğrencilerin matematiğe yönelik ilgi ve motivasyonlarının arttığını, böylece öğrencilerin ders başarısının olumlu etkilediğini ve dersi işleme sürecinin daha kolay olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle ailelerin olumlu desteği olursa, aileler öğretmenlerin önem verdikleri ve öğrenciye kazandırmak istediği değerleri desteklerse, öğrenme öğrenci sürecinde olumlu etkiler ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kendi içindeki iletişimleri ve davranışlarının tutarlılığı da, süreçte öğretmenlerin gözlemlediği olumlu etkiler olarak bulunmuştur.

5.7. TÜRKÇE VE MATEMATİK MÜFETTİŞLERİNİN DERSLERİNİN ÇEVRE (BAĞLAM) VE SÜREÇ BOYUTLARINA ETKİ EDEN DEĞERLERİ

Bu bölümde araştırmanın yedinci alt amacına yönelik olarak Türkçe ve matematik müfettişlerinden görüşme formları ile elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Müfettişlerin değerlere, eğitim öğretim ortamlarında değerlerin eşit oranda yer almasına önem vermelerine ilişkin, yapılan bir çalışmada Balcı (2011) müfettişlerin okulları bir diploma fabrikası olarak gördükleri ve okulun temel fonksiyonlarını bilgi üretmek olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla ilgili bu araştırmada elde edilen müfettiş görüşleri ise bağlam ve süreç boyutlarında detaylı olarak verilmektedir.

5.7.1. Türkçe Müfettişlerinin Bağlam Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan yedinci sınıf Türkçe derslerinde görevli müfettişler ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda müfettişlerin bağlam değerlendirme boyutunda vermiş oldukları cevaplara ilişkin sonuçlara bu kısımda yer verilmiştir.

Türkçe müfettişlerinden bağlam değerlendirmeye yönelik olarak elde edilen bulgular; Türk milli eğitimin genel değerleri, Türkçeye ait değerler, Türkçenin kazandırabileceği değerler, uygulamada değerler ve diğer faktörlerin (aile, medya, çevre) değer kazanımına etkisi başlıklarında ortaya çıkmıştır. Bu başlıklar çerçevesinde, Türkçe müfettişlerinin bağlamda önemli kabul ettikleri değer tercihleri şunlardır:

1. Türkçe dersi müfettişleriyle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular, müfettişlerin yasa ve yönetmeliklere dayalı değerlere daha çok önem verdiğini ve bu amaçla bağlamda önemli gördükleri değerleri 1739 sayılı temel kanun, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı bireyler, sağlıklı ve dengeli bireyler yetiştirmek, ulusal ve milli

değerler, bilimsel düşünme ve evrensellik, sorumluluk ve yaratıcılık, hayal gücünü zenginleştirme değerleri olarak ifade ettikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Özellikle milli eğitimin temel değerlerinin, öğrenciye kazandırılmak için her branşın sahip olduğu alan değerleri kadar önemli olduğunu belirten müfettişler, bu yönüyle önemli gördükleri değerleri ifade ederken, milli eğitim temel kanununa ve eğitim öğretim yönetmeliğine sıkça vurgu yapmışlardır.

2. Müfettişler değerler olarak öncelikle yasa ve yönetmeliklerle önemli kabul ettikleri değerleri belirttikten sonra, her dersin kendi içinde taşıdığı değerlerin olduğunu ve bu yönüyle Türkçe programının taşıdığı özel değerleri olduğunu belirtmişlerdir. Müfettişlerle yapılan görüşmeler sonucunda, müfettişlerin Türkçe programında önemli gördüğü değerlerin; yardımseverlik, öz eleştiri yapma, sorgulayıcı olma, okuma alışkanlığı kazanma, tahmin ve yordamalarda bulunma, Türkçeyi doğru kullanma, söz varlığını geliştirme ve kendini ifade etme değerleri olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Özellikle okuma alışkanlığı kazanma ve kendini ifade etmenin çok önemli olduğunu ve bu değerleri edindirmede yeterince başarılı olamadıklarını vurgulayan müfettişler, Türkçe öğretmenleri gibi bu değerleri daha çok ön plana çıkaran çalışmaların programda olması gerektiğine yönelik görüşlerini belirtmişlerdir.
3. Müfettişlerin Türkçe programıyla öğrencilere kazandırılabileceğini düşündüğü değerler hakkındaki görüşlerine ilişkin; milli, manevi, ahlaki değerler, evrensel değerler, hoşgörülü insan, sevgi, Türkçeyi doğru kullanma, doğa ve hayvan sevgisi değerlerine ulaşılmıştır. Müfettiş görüşlerine göre elde dilen bulgulara ilişkin, Türkçe programının diğer eğitim öğretim programlarına göre daha kapsamlı ve değerlerin öğrencilere aktarılmasına yönelik daha uygun bir ders olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

4. Bağlama yönelik değerlerin uygulamasına ilişkin müfettiş görüşlerinden elde edilen bulgular sonucunda; en büyük problemlerin yasa ve yönetmeliklerde belirtilen, önem verilen değerlerin uygulamada ne çıkan değerlerle örtüşmemesi ve öğretmenlerin programların taşıdığı genel değerlere, programın genel felsefesine ve hedeflerine yeterince hakim olamaması sonuçlarına ulaşılmıştır. Müfettişlerin görüşlerine göre, değerlerin uygulaması yeterince başarılı olamamaktadır ve bu durum programda yer alan etkinliklerin başarısız uygulanması, farklı etkinliklerin programda yer almaması ve özellikle Türkçe programında ağırlıklı olarak dil bilgisi konularına yer verilmesi ile ilgilidir. Bunun yanında bazı öğretmenlerin değere, değerin öğrenme öğretme ortamı ve ğrenci üzerindeki etkisine ve milli eğitimin temel değerlerine yeterince inancı olmayan öğretmenlerin tutumu da, değerlerin uygulamadaki başarısını olumsuz etkilemektedir. Türkçe programının milli eğitimin taşıdığı temel değerlerle ilişkili olarak yalnızca Türkçe ders değerlerine değil aynı zamanda milli, ahlaki, kültürel, evrensel ve kişilik değerlerine de hitap edecek etkinlik ve çalışmalar içermesi gerekmektedir.
5. Değerlerle ilgili olarak bağlamda çevresel faktörlerin de etkili olduğu yönünde görüşler belirten müfettişlerden elde edilen bulgular sonucunda; medyanın ve televizyonun öğrenciler üzerinde genel olarak olumsuz bir etkiye sahip olduğu, ailelerin çocuklarına rehberlik yaparak ve bilinçli ebeveynler olarak davranmaları gerektiği, öğrencilere hem ailenin hem de çevrenin olumlu örnekler ve araçlar sunarak değer kazanmalarına destek olmaları gerektiği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Özellikle test tipi değerlendirme yönteminin, öğrenme öğretme sürecinde ve eğitim ortamlarında öğrencinin değer algılarını olumsuz etkilediği, başarı ve puan odaklı öğrencilerin yalnızca bu yöne odaklandığı için programda öğrenciye verilmek istenen değerlerin öğrenciye yeterince aktarılamadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

5.7.2. Türkçe Müfettişlerinin Süreç Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan yedinci sınıf Türkçe derslerinde görevli müfettişler ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda müfettişlerin süreç değerlendirme boyutunda vermiş oldukları cevaplara ilişkin sonuçlara bu kısımda yer verilmiştir.

Türkçe müfettişlerinden süreç değerlendirmeye yönelik olarak elde edilen bulgular; değer-ders ilişkisi, Türkçede ağırlık verilen değerler ve uygulamada değerler başlıklarında ortaya çıkmıştır. Bu başlıklar çerçevesinde, Türkçe müfettişlerinin süreçte önemli kabul ettikleri değer tercihleri şunlardır:

1. Türkçe ders müfettişlerinin, yedinci sınıflarda süreçte değer-ders ilişkisine yönelik belirttikleri görüşlerine ilişkin; Türkçe öğretmenlerinin program felsefesine ve içeriğine yeterince hakim olamadıkları, Türkçe programının sadeleştirilerek ve esneklik kazandırılarak güncellenmesi gerektiği yönünde sonuçlar ortaya çıkmıştır. Özellikle programda değerlere yer verirken, milli ve kültürel değerlerin okuma metinlerinde daha çok yer alması gerektiği yönünde görüşler belirten müfettişler, değerlerin günlük hayatla ilişkilendirilerek, öğretmenlerin öğrencilere model olarak değerleri edindirmeleri gerektiğine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Değerlerin neden önemli olduğunun çocuklara hissettirilmesi ve öğrencilere bu konuda pekiştireçler vererek, öğretmenin öğrenciyi ve öğrencinin yaptıklarını önemseydiğini hissettirmesi gerektiğine yönelik sonuçlar ortaya çıkmıştır.
2. Türkçe ders müfettişlerinin süreçte edindikleri deneyimlere dayalı olarak Türkçe programının öğrenme öğretme sürecinde öne çıkan değerlere ilişkin görüşleri sonucunda; doğruluk, dürüstlük, yardımseverlik, hoşgörölü insan, milli, manevi ve ahlaki değerler, sebep sonuç ilişkisi kurma değerlerinin öne çıktığı ve Türkçe programını uygularken öne çıkan bu değerlerin başarıya ulaşmasında bazı olumsuz etkenlerin var olduğuna yönelik sonuçlar ortaya

çıkmiştir. Müfettişlerin olumsuz etkilediği düşündüğü bu durumlar; öğrenme öğretme sürecinde öğrencilere farklı öğrenme durumları ve materyal çeşidinin sağlanmaması, çoğu öğretmenin yalnızca dilbilgisine ağırlık vermesi ve test tipi soruların olumsuz etkisi olarak ortaya çıkmıştır.

3. Sürece yönelik son olarak değerlerin öğrenme öğretme sürecindeki uygulamalarına ilişkin müfettiş görüşleri sonucunda; değerlere yönelik öğretmenin bakış açısının çok etkili olduğu ve hem Türkçe ders değerleri hem de genel değerlere yönelik gerçekleştirilen çalışmaların değerlendirmelerin başarılı yapılmadığına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, herhangi bir konuda öğrencilerin çalışmalarını, çabalarını, davranışlarını değerlendirmesi ve öğrencilere bu konuda geri bildirimler vermesi, öğrencinin Türkçe ders değerleri ve saygı, sorumluluk, öz güven, temizlik, yardımseverlik gibi genel değerleri sürekli olarak kazanmasında öğrenciyi motive etmektedir.

5.7.3. Matematik Müfettişlerinin Bağlam Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan yedinci sınıf matematik derslerinde görevli müfettişler ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda müfettişlerin bağlam değerlendirme boyutunda vermiş oldukları cevaplara ilişkin sonuçlara bu kısımda yer verilmiştir.

Matematik müfettişlerinden bağlam değerlendirmeye yönelik olarak elde edilen bulgular; Türk milli eğitimin temel değerleri, matematiğin temel değerleri, matematik dersinin öğrenciye kazandırabileceği değerler, yasa ve yönetmelikler ile uygulamadaki değerlerin örtüşmemesi, diğer faktörlerin değer kazanımına etkisi (aile, medya, çevre) başlıklarında ortaya çıkmıştır. Bu başlıklar çerçevesinde, matematik müfettişlerinin bağlamda önemli kabul ettikleri değer tercihleri şunlardır:

1. Matematik müfettişleri değerler olarak öncelikle Türk milli eğitimin genel değerlerine ilişkin görüşler belirtmişlerdir. Müfettişlerden elde edilen bulgulara ilişkin, Türk milli eğitimin iyi insan yetiştirmek ve milli değerleri kazandırmak olarak iki temel değeri bulunmaktadır. Bu iki temel çerçevesinde, eğitim öğretim programlarının değerleri oluşturulmalı ve bu değerler her öğrenciye mutlaka kazandırılmalıdır.
2. Matematik müfettişleri, matematik programının sahip olduğu temel değerlere yönelik görüşlerine ilişkin karşılaştırma, hızlı karar verme, hızlı düşünme, çözüm üretme, analiz yapma, sorgulama, özgüven ve pratik zeka değerlerine ulaşılmıştır. Müfettişlere göre, matematik programı bu temel değerlere sahip olduğundan genel olarak matematiksel değerlerin programda daha ağırlıkta yer aldığı sonucuna ulaşılmaktadır.
3. Görüşme yapılan müfettişlerden elde edilen bulgulara göre, matematik dersi ile öğrenciler problem çözme, pratik zeka, özgüven değerlerini kazanmalıdırlar. Bu değerler içerisinde pratik zeka ve öz güven değerleri, matematik programında da vurgulanan değerlerdendir. Matematik dersinin öğrenciye kazandırması beklenen değerlerin, diğer derslerle ilişkisi kurularak ve matematik programında öne çıkan değerlerle ilişkilendirilerek öğrencilere vermek gerekmektedir.
4. Görüşmeler sırasında matematik müfettişleri yasa ve yönetmeliklerle belirtilen milli eğitimin temel değerleri ile programın uygulanmasında öne çıkan değerlerin yeterince uyuşmadığını düşünmektedirler. Bunun nedenleri olarak; milli eğitimin temel değerleri olarak gördükleri iyi insan yetiştirmek ve milli değerlere sahip bireyler yetiştirmek değerlerine eşit oranda yer vermeden konu odaklı öğretmenlerin olması, bu değerlerin bilincinde iyi öğretmen yetiştirilememesi ve programda içeriğe göre ders saati süresinin uygun olmaması sonuçlarına ulaşılmıştır.

5. Aile, çevre ve medya gibi diğer çevresel faktörlerin etkisine yönelik müfettişlerden elde edilen bulgular sonucunda; ailede ya da çevrede şiddet, ailede pekiştireç eksikliği, öğretmen ve okul ile iş birliği eksikliği, ilkokul öncesi farklı yollarla okuma yazma ve matematik öğrenme sonuçlarına ulaşılmıştır. Müfettişler, öğrencinin en çok aile ortamından etkilendiğini ve bu nedenle ailenin sahip olduğu olumlu niteliklerin değerleri kazandırmada olumlu etki yaparken, ailede yaşanan kavga, şiddet vb. olumsuz durumların öğrenciler üzerinde uzun süreli olumsuz etkiler yarattığını belirtmişlerdir. Bu nedenle ebeveynlerin, öğretmenlerle iletişimi ve okul-aile yakınlığının kurulması, değerler konusunda önemli hale gelmektedir. Çevresel faktörlerle ilgili olarak, çocukların programda kazanması öngörülen zamandan önce aile ya da medya yolu ile matematiksel bilgiler edinmesi de, sınıf ortamında öğrenci-öğretmen etkileşiminde öğretmenlere sorun yaratmaktadır. Öğrencilerin edindikleri yanlış tutumlar ya da bilgileri, öğretmenin düzeltmesi daha çok zaman almakta ve bu durum sınıf ortamını olumsuz etkilemektedir.

5.7.4. Matematik Müfettişlerinin Süreç Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan yedinci sınıf matematik derslerinde görevli müfettişler ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda müfettişlerin süreç değerlendirme boyutunda vermiş oldukları cevaplara ilişkin sonuçlara bu kısımda yer verilmiştir.

Matematik müfettişlerinden süreç değerlendirmeye yönelik olarak elde edilen bulgular; matematik programında öne çıkan değerler, değer ders ilişkisi ve uygulamada değerler başarısız başlıklarında ortaya çıkmıştır. Bu başlıklar çerçevesinde, matematik müfettişlerinin süreçte önemli kabul ettikleri değer tercihleri şunlardır:

1. Matematik müfettişleriyle sürece yönelik yapılan görüşmeler sonucunda, matematik programının yalnızca matematiksel değerlerin öne çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Milli eğitimin taşıdığı temel değerler çerçevesinde şekillenen matematik programlarının, bu temel değerlere yeterince yer vermediği ve genelde matematiğin sahip olduğu ders değerlerine yönelik programın uygulandığına ulaşılmıştır. Bu durum, matematik müfettişlerinin programla kazandırmayı düşündükleri değerlere ulaşmada ve öğrencilerin yalnızca öğretim odaklı ders değerlerini kazanmasına sebep olmaktadır.
2. Öğrenme öğretme sürecine yönelik matematik müfettişleri, öncelikle öğretmenlerin değerlerin önemine ve eğitim öğretim sürecinde gerekliliğine inanması gerektiği yönünde görüşler ifade etmişlerdir. Bu inancı taşıyan öğretmenlerin, öğrencilere hem matematiksel değerleri hem de milli eğitimin temel değerlerini kazandırması, buna yönelik etkinlik ve çalışmalar yapması ve öğrencilere rehberlik etmesi daha başarılı olmaktadır. Müfettişlerden elde edilen bulgulara dayalı olarak; süreç değerlendirmede öğrencilere programda olmasa bile milli eğitimin genel değerlerini kazandırması gerektiği ve bu değerler içinde ihtiyaç duyulan değerlere öncelik vererek, değerlerin konularla ilişkisini kurarak öğrenme öğretme sürecini sürdürmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin, sınıf ortamında öğrencilerin ders içinde birbirlerine yardım etmediğini fark eden bir öğretmen, yardımseverlik değerini öğrencilere programdaki konularla ilişkilendirerek verebilmelidir.
3. Matematik müfettişleri genel olarak matematik programının süreç boyunca uygulanmasında hem matematik değerler hem de genel değerler yönüyle eksiklikler olduğunu ve öğrenme öğretme sürecinin hedeflenen haliyle başarıya ulaşmadığını düşünmektedirler. Öğrenme öğretme sürecinde, öğrencilerin sahip olduğu bilişsel, duyuşsal ve

psikomotor öğrenmelerin, yeteneklerinin, ilgilerinin, önem verdikleri ve anlamlı buldukları alanların dikkate alınarak öğrenci merkezli bir süreç yapılandırmak gerektiğini belirten müfettişler, öğretmenlerin ders, konu, sınav başarısı, programı yetiştirme telaşı gibi kaygılardan biraz daha uzaklaşarak eğitim ve öğretimi değerler yönüyle amaçlarına ulaştırabileceklerini düşünmektedirler.

5.8. ÖNERİLER

1. Araştırma, yedinci sınıf Türkçe ve matematik programlarında gerçekleştirilmiştir. Bu yönüyle, yapılacak diğer araştırmalarda farklı sınıf düzeylerinde ve farklı branşlarda çalışmalar gerçekleştirilebilir.
2. Araştırma, Kırıkkale il merkezinde bulunan ortaokullar ile sınırlı tutulmuştur. Bu yönüyle, yapılacak diğer çalışmaların farklı il merkezlerinde bulunan okullarda gerçekleştirilmesi ile elde edilen bulguların karşılaştırılması yapılabilir.
3. Araştırmada yer alan Türkçe ve matematik öğretmenleri ve müfettişlerine, farklı illerde görev yapan Türkçe ve matematik öğretmenleri ve müfettişleri dahil edilerek araştırma sonuçları genişletilebilir.
4. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ailelerin, çocuklarının ders içi/dışı ve okul içi/dışı etkinlikleri ile daha ilgili ve bu çalışmaları destekleyici bir tutum içine girmeleri beklenebilir.
5. Müfettişlerin ders programlarının uygulanması öncesinde, uygulanması boyunca ve sonrasında öğretmenlere daha çok rehberlik etmeleri ve eğitim öğretim ortamlarında öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerde onlara daha çok rehberlik etmeleri beklenebilir. Bu anlamda, müfettişlerin ve öğretmenlerin eğitim ortamlarında hem okul içindeki çalışmalarda hem de okul dışı eğitim etkinliklerinde daha çok bir araya gelmeleri önerilebilir.

6. Araştırma bulgularına dayalı olarak internet ve medya kullanımı konusunda öğrencilerin daha seçici olmaları ve teknolojiye daha iyi yararlanmaları için etkinlik ve uygulamalara program içinde yer verilebilir. Bu süreçte, gerekirse aileden ve müfettişlerden destek alınarak faaliyetler düzenlenebilir.
7. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda, bağlam ve süreç boyutlarının yanında girdi ve ürün değerlendirme boyutlarında da öğrenci, öğretmen ve müfettiş görüşlerini başvurularak her bir değerlendirme boyutunda bulgular karşılaştırılabilir.
8. Müfettişlerin değerlerine ve programlara yönelik görüşlerini daha kapsamlı yansıtacak araştırmalara bundan sonraki çalışmalarda yer verilebilir.
9. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet değişkenlerine bağlı olarak ortaya çıkan öğrenci değer tercihlerine göre öğrencilerin ihtiyacı olan değerlere programlarda daha çok yer verilebilir.

6. KAYNAKÇA

Akbaşı, O. (2004). Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akbaşı, O. (2013). Eğitim Bilimlerinde Yeni Yönelimler. Karip, E. (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 327-358). Ankara: Pegem Akademi.

Balcı, A. F. (2011). Okul Metaforları: İlköğretim Müfettişlerinin Okul Algıları. 9 Eylül 2014 tarihinde <http://www.ejer.com.tr/tr/?git=22&kategori=91&makale=758> adresinden alındı.

Bacanlı, H. (2000). Üniversite öğrencilerinin değer tercihleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20, 597-610.

Bloom, B. S. (2012). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (2.Baskı, Çev: Özçelik, D. A.). Ankara: Pegem Akademi.

Bruner, J. (2009). *Eğitim Süreci* (Çev: Öztürk, T.). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (13.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* (2.Baskı, Çev. Ed: Dede, Y. ve Demir, S. B.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Dede, Y. (2006). Values in Turkish middle school mathematics textbooks. *Quality and Quantity*, 40 (3), 331-359.

Dede, Y. (2007). Matematik öğretiminde değerlerin yeri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 12-25.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme* (18.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Erden, M. (1995). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(1), 79-97.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.

Fırat, N. Ş. ve Açıkgoz, K. (2012). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin değer sistemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43 (43), 422-435.

Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R. ve Worthen, B.R. (2004). *Program Evaluation Alternative Approaches and Practical Guidelines*. Boston: Pearson Education.

Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş* (3.Baskı, Çev. Ed: Ersoy, A. ve Yalçınoglu, P.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Güngör, E. (1993). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar (Profesörlük Tezi)*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

İnel, D. ve Balım, A. G. (2010). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemi Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 1-13.

Kumral, O., Saracaloğlu, A.S. (2011). Eğitim programlarının değerlendirilmesi ve eğitsel eleştiri modeli. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1 (2), 27-35.

Kuşdil, M.E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değerler yönelimi ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15 (45), 59-76.

Küçükahmet, L. (2009). *Program Geliştirme ve Öğretim* (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Mathison, S. (2005). *Encyclopaedia of Evaluation*. Londra: SAGE Publications.

Morrison, G. S. (1993). *Contemporary Curriculum K-8*. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.

Oliva, P.F. (2008). *Developing the Curriculum*. Boston: Pearson Education.

Ornstein, A.C.,Hunkins, F.P. (1988). *Curriculum Foundations, Principles and Issues*. Boston: Pearson Education.

Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim Programı Temeller, İlkeler ve Sorunlar* (Çev: Arı, A.). Konya: Eğitim Yayınevi.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi, 6 (2), 126-149.

Özdemir, S. M. (2012). Eğitimde Program Geliştirme ve Program Geliştirme Süreçlerinin Unsurları Ocak, G. (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s.57-117). Ankara: Pegem Akademi.

Pinar, W. F. (2004). *What is Curriculum Theory*. Newyork: Routledge.

Satan, A. A. (2014). Öğretmen adaylarının değer tercihlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 189-218.

Stufflebeam, D. L. (1969). *Evaluation as enlightenment for decision-making*. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development and National Education Association.

Stufflebeam, D. L. (1972). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *SRIS Quarterly*, 5 (1).

Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F. ve Kellaghan, T. (2000). *Evaluation Models* (2.Baskı) Boston: Kluwer Academic Publishers.

Stufflebeam, D.L. (2003). *The CIPP Model for Evaluation*. Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network (OPEN), Portland-Oregon.

Stufflebeam, D.L. ve Shinkfield, A.J. (2007). *Evaluation Theory, Models & Applications*. San Francisco: Jossey-Bass.

Şeker, H. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tanrıseven, I. ve Dilmaç, B. (2013). Orta öğretim öğrencilerinin insani değerleri, motivasyonel inançları ve öz-düzenleme stratejileri arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (1), 21-36.

Tyler, R. W. (2014). *Eğitim Programlarının ve Öğretimin Temel İlkeleri* (Çev: Rüzgar, M. E. ve Aslan, B.). Ankara: Pegem Akademi.

Uşun, S. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme Teori Ve Teknikler* (3.Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, İ., Sağlam, M. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

EKLER

Ek- 1: Öğrencilere Yönelik Sosyo-Ekonomik Düzey Belirleme Ölçeği ve Değer Ölçekleri

Sevgili öğrenci,

Bu form, "Ortaokul Yedinci Sınıf Türkçe ve Matematik Programlarının Değer Tabanlı Program Değerlendirme Modeline Göre İncelenmesi" konulu tez çalışmasına yönelik olarak Türkçe ve Matematik siz öğrencilerin görüşlerini almak amacıyla hazırlanmıştır. Formda kişisel bilgiler bölümü ve araştırmaya ilişkin beş bölüm bulunmaktadır. Sizlere, ailenizin sosyo-ekonomik düzeyine, günlük yaşama, okul ve arkadaş ilişkilerinize dair sorular verilmiştir.

Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği sizin sorulara vereceğiniz cevaplara bağlıdır. Bu nedenle soruları dikkatle okuyarak cevaplayınız. Durumunuza uygun olan seçeneğin hizasındaki kutucuğa işaret koyunuz. Birden fazla seçeneği işaretlemeyiniz ve cevaplanmamış soru bırakmayınız.

Çalışmamıza katıldığınız ve vakit ayırdığınız için teşekkür ederim.

Kırıkkale Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Araştırma Görevlisi
Serap Nur CANOĞLU

1.Bölüm: Kişisel Bilgiler

1.Cinsiyetiniz

☐ Kız

☐ Erkek

2.Babanızın öğrenim durumu

☐ Hiçbir okul mezunu değil

☐ Ortaokul / Lise mezunu

☐ İlkokul mezunu

☐ Yüksek okul mezunu

☐ İleri eğitim görmüş (master,doktora)

3.Annenizin öğrenim düzeyi

☐ Hiçbir okul mezunu değil

☐ Ortaokul / Lise mezunu

☐ İlkokul mezunu

☐ Yüksek okul mezunu

☐ İleri eğitim görmüş (master,doktora)

4.Ailenizdeki birey sayısı (siz dahil)

- | | |
|--------------------------------------|-----------------------------------|
| ☐ 8 ve yukarı | ☐ 6-7 kişi |
| ☐ 4-5 kişi | ☐ 3 kişi |

5.Oturduğunuz evin ısıtma düzeni

- | | | |
|-------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|
| ☐ Soba | ☐ Kalorifer | ☐ Kombi |
|-------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|

6.Ailenizin ortalama aylık geliri

- | | | |
|--|--|---------------------------------------|
| ☐ 500 TL ve daha az | ☐ 500-1000 TL | ☐ 1000-1500 TL |
| ☐ 1500-2500 TL | ☐ 2500 ve daha yukarısı | |

7.Babanızın mesleği

- | | |
|--|---------------------------------------|
| ☐ İşçi (toprak, sanayi, vb.) | ☐ Memur |
| ☐ Çiftçi (kendi toprağında) | ☐ Esnaf/tüccar |
| ☐ Serbest meslek (doktor, avukat vb.) | |

8.Annenizin mesleği

- | | |
|---------------------------------------|--|
| ☐ Ev hanımı | ☐ İşçi (toprak, sanayi, vb.) |
| ☐ Memur | ☐ Çiftçi (kendi toprağında) |
| ☐ Esnaf/tüccar | ☐ Serbest meslek (doktor, avukat vb.) |

9.Ailenizin sahip olduğu eşyalar (birden fazla işaretleyebilirsiniz. Eğer aynı eşyadan birden fazla sahipseniz, eşyanın yanındaki parantez içinde sayısını belirtiniz)

- | | | |
|---|---|---|
| ☐ Buzdolabı | ☐ Televizyon | ☐ LCD/HD Televizyon |
| ☐ Bilgisayar | ☐ İnternet | ☐ Akıllı telefon/ tablet |
| ☐ Çamaşır makinesi | ☐ Ev (daire) | ☐ Özel araba |
| ☐ Yazlık ev | ☐ Bulaşık makinesi | |

2.Bölüm: Geleneksel Değerlere ulaşma düzeyiniz.

Bu bölümde sizlerden bazı konulardaki görüşleriniz istenmektedir. Lütfen davranış yapma sıklığınızı ölçek üzerindeki kutucuklara işaret koyarak belirtiniz.

No	İfade	Daima	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiç
1	Kişisel yeteneklerimi kabullenir ve ona göre davranırım.					
2	Payıma düşeni kabul eder ve daha fazlasını istemem.					
3	Ailenin toplumun temeli olduğuna inanırım.					
4	Çocukların sağlıklı yetişmesi için ailenin korunması gerektiğine inanırım.					
5	Zarar göreceğimi bilsem bile hep doğruyu söylerim.					
6	Ödünç aldığım şeylere çok dikkat ederim.					
7	Kullandığım malzemeleri (defter,kitap vb) özenle kullanırım.					
8	Vatan, bayrak ve istiklal marşı gibi milli değerlerimize saygı duyarım.					
9	Atatürk ilke ve inkılaplarının önemine inanırım.					
10	Milletimin yararına olan her türlü kuruluşu desteklerim.					
11	Arkadaşlarımın sırlarını başkalarına anlatmam.					
12	Harçlığımı öncelikle en çok ihtiyaç duyduğum şeye harcarım.					
13	Devletimizin devamı benim için önemlidir.					
14	Türk milletinin bir ferdi olmak beni mutlu ediyor.					
15	Başkalarına yardım ettiğimde kendimi daha iyi hissedirim.					
16	Bu ülkenin vatandaşı olmaktan mutluyum.					
17	Başkalarını mutlu etmek için çaba gösteririm.					

3.Bölüm: Demokratik Değerlere ulaşma düzeyiniz.

Bu bölümde sizlerden bazı konulardaki görüşleriniz istenmektedir. Lütfen davranış yapma sıklığınızı ölçek üzerindeki kutucuklara işaret koyarak belirtiniz

No	İfade	Daima	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiç
1	Derslerde arkadaşlarıma yardımcı olmak hoşuma gider.					
2	Başkalarına zarar verebilecek davranışlardan kaçınırım.					
3	İnsanlar arasında farklı düşünce ve fikirleri anlayışla karşılarım.					
4	Tartışmalarda karşımdaki kişinin ne hissettiğini anlamaya çalışırım					
5	İnsanlarla kurduğum ilişkilerde saygıya çok önem veririm					
6	Kendime yapılmasını istemediğim bir şeyi başkasına yapmam.					
7	Toplumsal beklentilere aykırı olabilecek davranışlardan sakınırım.					
8	Elimdeki bilgi ve kaynakları paylaşmaktan zevk alırım.					
9	Arkadaşlarımla saldırgan olmayan yapıcı ilişkiler kurmaya çalışırım.					
10	Çatışmaları şiddete başvurmadan çözerim.					
11	Karşımdaki insan kim olursa olsun ona değer veririm.					
12	Karşıt görüşlerimi karşımdakini incitmeden söylerim.					
13	Başkalarının görüşlerine saygı duyarım.					
14	Birisi konuşurken dinler ve sözünü kesmem.					

4.Bölüm: Çalışma-İş Değerlerine ulaşma düzeyiniz.

Bu bölümde sizlerden bazı konulardaki görüşleriniz istenmektedir. Lütfen davranış yapma sıklığınızı ölçek üzerindeki kutucuklara işaret koyarak belirtiniz.

No	İfade	Daima	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiç
1	Bana verilen bir ödevi hazırlamazsam rahatsız olurum.					
2	Kararlarımı kendim veririm.					
3	Başaracağıma inandığım işi kimseyi beklemeden yaparım.					
4	Yeni şeyler denemekten çekinmem.					
5	Neşelenmek için eğlencelere çekinmeden katılırım.					
6	Gelecekte üstleneceğim görevleri başarıyla yerine getireceğime inanıyorum.					
7	Kendime güvenirim.					
8	Verdiğim bir kararı yerine getirmek için devamlı çalışırım.					
9	Yapmam gereken bir işi başkalarına yaptırmak hoşuma gider.					
10	Aldığım düşük notlar öğretmenlerden kaynaklanıyor.					
11	Başarılı olmak benim için önemlidir.					
12	Çalışkan olmak benim için önemlidir.					
13	Toplumda etkili biri olmak için çok çalışmam gerektiğimin farkındayım					
14	Başarısızlık karşısında hemen yılmam.					
15	Boş durmak beni rahatsız eder.					

5.Bölüm: Bilimsel Değerlere ulaşma düzeyiniz.

Bu bölümde sizlerden bazı konulardaki görüşleriniz istenmektedir. Lütfen davranışı yapma sıklığınızı ölçek üzerindeki kutucuklara işaret koyarak belirtiniz.

No	İfade	Daima	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiç
1	Dönem ödevlerimi birçok kaynaktan faydalanarak zevkle hazırlarım.					
2	Daha iyiye ulaşmak için devamlı kendimi geliştiririm.					
3	Olay ve olguları ayrıntılı bir şekilde gözlemekten zevk alırım.					
4	Herhangi bir konuda karar verirken aklıma ilk geleni yaparım.					
5	Bana söylenen şeyleri hemen kabul etmem,doğruluğunu sorgularım.					
6	Bir konu hakkında birileriyle tartışmaktan kaçınmam.					
7	Olayların sebeplerini araştırmak benim için önemlidir.					
8	İlgi alanıma giren konularda uğraşmak hoşuma gider.					
9	Doğadaki olayların nasıl meydana geldiğini merak ederim.					
10	Kendimle ilgili daha çok şey öğrenmeye çalışırım.					
11	Bilgiyi hazır almak yerine kendim ulaşmayı severim.					
12	Merak ettiğim konularda kaynaklara(kitap,internet vb.) başvururum.					
13	Yeni yada değişik şeyleri incelemeyi severim.					
14	Geleceğe yönelik tahminler yapmak hoşuma gider.					
15	Bir şeyi doğru kabul etmem için ona kalben inanmam yeterlidir.					
16	Yanlış yapmaktan korkmadan aklıma gelen şeyleri denerim.					
17	Bağımsız hareket etmekten korkmam.					
18	Başkalarının hakkımda ne düşündüğü önemli değildir.					

6.Bölüm: Temel Değerlere ulaşma düzeyiniz.

Bu bölümde sizlerden bazı konulardaki görüşleriniz istenmektedir. Lütfen davranışı yapma sıklığınızı ölçek üzerindeki kutucuklara işaret koyarak belirtiniz.

No	İfade	Daima	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiç
1	Vücudum temiz olmadığı zaman rahatsız olurum.					
2	Doğayla iç içe olmak bana her zaman mutluluk verir.					
3	Varlığımızın devamının çevreyi korumakla mümkün olduğunu düşünüyorum					
4	Doğal güzelliklerin farkına varıp takdir ederim.					
5	Sanat eserlerini incelemekten mutluluk duyarım.					
6	Başarının birinci şartının sağlıklı olmak olduğuna inanırım.					
7	Sağlığımı korumak için dengeli beslenirim.					
8	Elbiselerim kirli olduğunda rahatsız olurum.					
9	Temizliğe önem veririm.					
10	Doğaya zararlı maddeleri kullanmamaya çalışırım.					
11	Çöpleri çöp tenekesine atarım.					

7.Bölüm: Eklemek istediğiniz diğer düşünceleriniz varsa lütfen yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

Ek- 2: Schwartz Değerler Ölçeği

Bu bölümde Prof. Shalom Schwartz'ın belirlediği değerler bulunmaktadır. Anketin bu kısmı 57 madde/değer içermektedir. Bu değerleri, sizin için belirttiği **önem derecesine** göre 1 ile 7 arasında işaretleyiniz. Lütfen her değeri/maddeyi okuyun ve sizin için o değerın önem derecesini en yüksek 7 olmak üzere değerlendiriniz. **Her değer için yalnızca bir adet puan işaretleyiniz.**

1. EŞİTLİK (Herkese eşit fırsat)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
2. İÇ HUZUR (Kendisiyle barışık olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
3. SOSYAL GÜÇ SAHİBİ OLMAK (Başkalarını denetleyebilmek, üstün olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
4. ZEVL (İstek ve arzuların doyurulması)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
5. ÖZGÜRLÜK (Düşünce ve hareket özgürlüğü)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
6. MANEVİ BİR YAŞAM (Maddi değerlerden çok; manevi, içsel olanları önemsemek)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
7. BAĞLILIK DUYGUSU (Başkalarının beni düşündüğü duygusu)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
8. TOPLUMSAL DÜZEN (İstikrarlı bir toplum içinde yaşamak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
9. HEYECANLI BİR YAŞAM (Uyarıcı deneyimlerle dolu)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
10. ANLAMLI BİR YAŞAM (Hayatta bir amacın olması)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
11. KİBAR OLMAK (Nazik, terbiyeli)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
12. ZENGİN OLMAK (Maddi servet, para)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
13. ULUSAL GÜVENLİK (Ülkenin düşmanlardan koruması)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
14. KENDİNE SAYGILI OLMAK (Kendinin değerli olduğuna inanç)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
15. İYİLİĞE KARŞILIK VERMEK (Borçlu olmaktan kaçınmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
16. YARATICILIK (Orjinal olmak, hayal gücünü kullanmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
17. BARIŞ İÇİNDE BİR DÜNYA (Savaş ve çatışmalardan uzak bir dünya)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

18. GELENEKLERE SAYGI (Eski-zamanın eskitemediği-geleneklerin korunması)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
19. OLGUN SEVGİ (Derin, duygusal ve ruhsal yakınlıklar)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
20. KENDİNİ DENETLEYEBİLMEK (Kendini sınırlamak, yanılmaya direnmek)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
21. MAHREMİYET/ÖZEL HAKLARA SAYGI (Özel bir dünyası olma hakkı)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
22. AİLE GÜVENLİĞİ (Sevilenlerin tehlikelerden uzak olması)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
23. SOSYAL SAYGINLIK (Başkalarından saygı ve kabul görmek)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
24. DOĞAYLA BÜTÜNLÜK (Doğayla uyum içinde olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
25. DEĞİŞKEN BİR HAYAT (Mücadele, yenilik ve değişikliklerle dolu)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
26. ERDEMLİ OLMAK (Olgun bir yaşam anlayışı)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
27. OTORİTE SAHİBİ OLMAK (Yönetme ve emir verme hakkına sahip olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
28. GERÇEK DOSTLUK (Yakın, destekleyici dostlar, arkadaşlar)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
29. GÜZEL BİR DÜNYA (Doğa ve sanatın güzelliği)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
30. SOSYAL ADALET (Haksızlığın düzeltilmesi, zayıfı kollama)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
31. BAĞIMSIZ OLMAK (Kendine yeterli, güvenli olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
32. İLİMLİ OLMAK (Aşırı duygu ve hareketlerden kaçınmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
33. SADIK OLMAK (Arkadaşlarına ve çevresine bağlı olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
34. HIRSLI OLMAK (Çalışkan ve istekli olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
35. AÇIK FİKİRLİ OLMAK (Değişik fikir ve inançlara saygılı olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
36. ALÇAK GÖNÜLLÜ OLMAK (İlımlı olmak, kendini öne çıkarmamak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
37. CESUR OLMAK (Macera ve risk aramak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
38. ÇEVREYİ KORUMAK (Doğayı/tabiatı korumak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
39. SÖZÜ GEÇEN BİRİ OLMAK (İnsanlar ve olaylar üzerinde etkili olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

40. ANA BABAYA VE YAŞLILARA DEĞER VERMEK (Saygı duymak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
41. KENDİ AMAÇLARINI SEÇMEK (Kendi hedeflerini seçebilmek)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
42. SAĞLIKLI OLMAK (Fiziksel ya da ruhsal rahatsızlığı olmamak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
43. YETKİN/MUKTEDİR OLMAK (Yeterli, etkili, verimli olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
44. BANA DÜŞEN HAYATI KABULLENMEK (Hayat şartlarına boğun eğmek)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
45. DÜRÜST OLMAK (İçten, samimi olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
46. TOPLUMDAKİ GÖRÜNÜMÜ KORUYABİLMEK (Başkalarına karşı mahcup duruma düşmemek, başkalarının bakış tarzının sürmesi için çaba göstermek)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
47. İTAATLİ OLMAK (Görevini yapan, yükümlülüklerini yerine getiren biri olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
48. ZEKİ OLMAK (Mantıklı ve düşünen biri olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
49. YARDIMSEVER OLMAK (Başkalarının iyiliği için çalışmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
50. YAŞAMDAN ZEVK ALMAK (Yiyecek, cinsellik, müzik vb. den zevk almak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
51. DİNDAR OLMAK (Dinsel inanç ve kurallara bağlılık)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
52. SORUMLU OLMAK (Güvenilir, inanılır biri olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
53. MERAKLI OLMAK (Her şeyle ilgilenen araştırmacı biri olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
54. BAĞIŞLAYICI OLMAK (Başkalarının özrünü kabul edebilmek)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
55. BAŞARILI OLMAK (Amaçlara ulaşabilmek)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
56. TEMİZ OLMAK (Düzenli olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
57. İSTEKLERİNE DÜŞKÜN OLMAK (Kendisine zevk veren şeyler yapmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

Ek- 3: Öğretmenler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu form, "Ortaokul Yedinci Sınıf Türkçe ve Matematik Programlarının Değer Tabanlı Program Değerlendirme Modeline Göre İncelenmesi" konulu tez çalışmasına yönelik olarak Türkçe ve Matematik öğretmenlerinin görüşlerini almak amacıyla hazırlanmıştır. Formda kişisel bilgiler, mesleki bilgiler ve görüşme sorularını içeren üç bölüm bulunmaktadır.

Değeri, bireylerin davranışlarını yönlendiren temel ilkeler olarak tanımlayabiliriz. Bireyler ve toplumlar arası farklılıklar taşıyabilen pek çok değer (güç, başarı, dürüst olmak, zengin olmak, dindar olmak vb.) hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında doğrudan ya da dolaylı olarak etkilidir. Bu yönüyle, öğretmen olarak Türkçe ve Matematik derslerinde değerlerin nasıl yer aldığına yönelik olarak belirteceğiniz görüşler büyük önem taşımaktadır.

Çalışmamıza katıldığınız ve vakit ayırdığınız için teşekkür ederim.

Kırıkkale Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Araştırma Görevlisi
Serap Nur CANOĞLU

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı:

Soyadı:

Yaş:

Cinsiyet:

II. BÖLÜM

MESLEKİ BİLGİLER

Öğrenim durumunuz nedir? Hangi fakülte mezunusunuz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Öğretmenlik deneyiminiz nedir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

III. BÖLÜM

BAĞLAM DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK SORULAR

1. Mesleğinizi icra ederken (ders anlatırken) sizin için temel değerler nelerdir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Sizin için önemli olan, anlamlı olan değerler ile Türkçe / matematik öğretim programlarında karşılaştığınız değerler çelişiyor mu? Öğretmen olarak önem verdiğiniz değerlerin, programda yer aldığını düşünüyor musunuz? Sizce Türkçe / matematik öğretim programlarında olması gereken ya da olmaması gereken değerler nelerdir? Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

SÜREÇ DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK SORULAR

1. Türkçe derslerinde değer öğretiminin ya da değerlerin yer alması gerektiğini düşünüyor musunuz? Neden? Türkçe programlarında değerlerin yeterli düzeyde yer aldığını düşünüyor musunuz? Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Herhangi bir konuyu öğrencilere öğretirken hangi değerlere dikkat edersiniz? Neden? Sizce Türkçe / matematik öğretirken değerler nasıl vurgulanmalıdır?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Sizce değerlerin sınıf içinde öğretimine yönelik yapılan etkinlik ve çalışmalar başarılı sonuçlar veriyor mu? Değerlerin öğretimi ya da öğrencilere kazandırılmasında başarılı olduğunuzu nasıl anlıyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Değerlerin, Türkçe / matematik programlarında öğrenci başarısına katkısı sizce nedir? Öğrencilerin öğrenmesini nasıl etkilemektedir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Öğrencilerin kazandıkları ya da benimsedikleri değerler ile öğrenmeleri arasında ilişki var mı? Nasıl bir ilişki var?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. Öğrenme-öğretme sürecinde değerlerin öğrencilere kazandırılmasını ve dersin işlenişini nasıl ilişkilendiriyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7. Eklemek istediğiniz herhangi bir görüşünüz ya da öneriniz var mı?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ek- 4: Müfettişler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu form, "Ortaokul Yedinci Sınıf Türkçe ve Matematik Programlarının Değer Tabanlı Program Değerlendirme Modeline Göre İncelenmesi" konulu tez çalışmasına yönelik olarak Türkçe ve Matematik öğretmenlerinin görüşlerini almak amacıyla hazırlanmıştır. Formda kişisel bilgiler, mesleki bilgiler ve görüşme sorularını içeren üç bölüm bulunmaktadır.

Değeri, bireylerin davranışlarını yönlendiren temel ilkeler olarak tanımlayabiliriz. Bireyler ve toplumlar arası farklılıklar taşıyabilen pek çok değer (güç, başarı, dürüst olmak, zengin olmak, dindar olmak vb.) hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında doğrudan ya da dolaylı olarak etkilidir. Bu yönüyle, müfettiş olarak Türkçe ve Matematik derslerinde değerlerin nasıl yer aldığına yönelik olarak belirteceğiniz görüşler büyük önem taşımaktadır.

Çalışmamıza katıldığınız ve vakit ayırdığınız için teşekkür ederim.

Kırıkkale Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Araştırma Görevlisi
Serap Nur CANOĞLU

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı:

Soyadı:

Yaş:

Cinsiyet:

II. BÖLÜM

MESLEKİ BİLGİLER

Öğrenim durumunuz nedir? Hangi fakülte mezunusunuz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Öğretmenlik deneyiminiz nedir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

III. BÖLÜM

BAĞLAM DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK SORULAR

1. Müfettiş olarak Türkçe ve matematik derslerinde olması gerektiğini düşündüğünüz, önemli gördüğünüz değerler nelerdir? Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Türkçe ve matematik programlarında değerlerin yeri ne olmalıdır? Hangi değerlere ağırlıklı olarak yer verilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz? Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Türkçe ve matematik programlarında olması gereken ya da olmaması gereken değerler var mı? Sizce Türkçe ve matematik programlarında değerler belirlenirken nelere dikkat edilmelidir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

SÜREÇ DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK SORULAR

1. Yedinci sınıf Türkçe ve matematik öğretim programında değerlere gerekli yer veriliyor mu? Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Gözlemlerinize ya da deneyimlerinize dayalı olarak yedinci sınıf Türkçe ve matematik dersleri işlenirken değerlere yeterince vurgu yapıldığını düşünüyor musunuz? Değerlere yönelik hazırlanan etkinlik ya da uygulamalar başarılı uygulanıyor mu? Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Yedinci sınıf Türkçe ve matematik derslerinin öğrenme-öğretme sürecinde hangi değerler nasıl kazandırılmalıdır? Değerler ile dersin öğretimi nasıl ilişkilendirilmelidir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Eklemek istediğiniz herhangi bir görüşünüz ya da öneriniz var mı?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ek- 5: Türkçe Dersi Gözlem Formu

FİZİKSEL ORTAMIN TAŞIDIĞI DEĞERLER

Aşağıdaki tabloda bir sınıf ortamının taşıdığı muhtemel değerler bulunmaktadır. Verilen değerlerin bulunduğunuz sınıf ortamındaki önem düzeyini kutucuklara işaret koyarak belirtiniz. Belirtilen değerler dışında gözlemlerinizi diğer görüşler başlığı altındaki kısma yazabilirsiniz.

DEĞER	Hiç Önemli Değil	Önemli Değil	Kısmen Önemli	Önemli	Çok Önemli
1. Sınıf düzeni					
2. Temizlik					
3. Öğretim materyali					
4. Kullanışlılık (ergonomi, masaların rahatlığı)					
5. Güvenlik					
6. Estetik					

Diğer Görüşler:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Aşağıdaki tabloda öğrenme-öğretme sürecinde gözlemlenebilecek “Genel Eğitim Değerleri” ve “Türkçe ve Türkçe Eğitim Değerleri” verilmiştir. Verilen değerlerin bulunduğunuz sınıf ortamındaki önem düzeyini kutucuklara işaret koyarak belirtiniz. Belirtilen değerler dışında gözlemlerinizi diğer görüşler başlığı altındaki kısma yazabilirsiniz.

GENEL EĞİTİM DEĞERLERİ	Hiç Önemli Değil	Önemli Değil	Kısmen Önemli	Önemli	Çok Önemli
1. Saygı					
2. Sorumluluk					
3. Başarı					
4. Dürüstlük					
5. Adalet					
6. Samimiyet					
7. Nezaket					
8. Özdenetim					
9. Çalışkan olmak					
10. Doğruluk					
11. Hoşgörü					
12. Azimli olmak					
13. Kendine güven					
14. Bilimsel düşünce					

TÜRKÇE VE TÜRKÇE EĞİTİMİ DEĞERLERİ	Hiç Önemli Değil	Önemli Değil	Kısmen Önemli	Önemli	Çok Önemli
1. Ulusal değerler (millet, bayrak, Atatürk sevgisi)					
2. Duyarlılık					
3. Kurallara uyma					
4. Empati					
5. Dayanışma					
6. İş birliği					
7. Bireysel çalışma					
8. Eleştirel düşünme					
9. Yaratıcı düşünme					
10. Kararlı olma					
11. Hayal gücünü geliştirme					

Diğer Görüşler:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ek -6: Matematik Dersi Gözlem Formu

FİZİKSEL ORTAMIN TAŞIDIĞI DEĞERLER

Aşağıdaki tabloda bir sınıf ortamının taşıdığı muhtemel değerler bulunmaktadır. Verilen değerlerin bulunduğunuz sınıf ortamındaki önem düzeyini kutucuklara işaret koyarak belirtiniz. Belirtilen değerler dışında gözlemlerinizi diğer görüşler başlığı altındaki kısma yazabilirsiniz.

DEĞER	Hiç Önemli Değil	Önemli Değil	Kısmen Önemli	Önemli	Çok Önemli
1. Sınıf düzeni					
2. Temizlik					
3. Öğretim materyali					
4. Kullanışlılık (ergonomi, masaların rahatlığı)					
5. Güvenlik					
6. Estetik					

Diğer Görüşler:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Aşağıdaki tabloda öğrenme-öğretme sürecinde gözlemlenebilecek “Genel Eğitim Değerleri” ve “Matematik ve Matematik Eğitim Değerleri” verilmiştir. Verilen değerlerin bulunduğunuz sınıf ortamındaki önem düzeyini kutucuklara işaret koyarak belirtiniz. Belirtilen değerler dışında gözlemlerinizi diğer görüşler başlığı altındaki kısma yazabilirsiniz.

GENEL EĞİTİM DEĞERLERİ	Hiç Önemli Değil	Önemli Değil	Kısmen Önemli	Önemli	Çok Önemli
1. Saygı					
2. Sorumluluk					
3. Başarı					
4. Dürüstlük					
5. Adalet					
6. Samimiyet					
7. Nezaket					
8. Özdenetim					
9. Çalışkan olmak					
10. Doğruluk					
11. Hoşgörü					
12. Azimli olmak					
13. Kendine güven					
14. Bilimsel düşünce					

MATEMATİK VE MATEMATİK EĞİTİMİ DEĞERLERİ	Hiç Önemli Değil	Önemli Değil	Kısmen Önemli	Önemli	Çok Önemli
1. Akıl yürütme					
2. Sebat					
3. Doğruluk					
4. Nesnelcilik					
5. Çalışkan olma					
6. Planlılık					
7. Yaratıcılık					
8. Çoklu düşünme					
9. Kesinlik					
10. Problem çözme					
11. Analitiklik					
12. Merak					
13. Tahmin etme					
14. Sorgulama					
15. Rasyonellik					
16. Mantıksal düşünme					

Diğer Görüşler:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....