



**T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM YETKİNLİKLERİNİ KARŞILAMA DÜZEYİ AÇISINDAN
SOSYOLOJİ DERS PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ümmühan Güliz Orhan

**Düzce
Ağustos, 2020**

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM YETKİNLİKLERİNİ KARŞILAMA DÜZEYİ AÇISINDAN
SOSYOLOJİ DERS PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ümmühan Güliz Orhan

Danışman: Prof. Dr. Abdullah Adıgüzel

Düzce
Ağustos, 2020

KABUL VE ONAY



ÖNSÖZ

Bilgiye ulaşmak bir serüvendir. Maceralar, hayranlıklar, heyecanlar, korkular, zorluklar, endişeler barındırır. Bu serüven bir zamanlar deve üstünde aylarca yolculuk ederek bilgiye koşan insanlar tarafından yazılıyordu. Bilgiye ulaşan bu insanlar bilgi ile insan arasındaki bu mesafeyi azalttılar. Ancak yine de bir tık uzağında olan bu yol zorlu olmaya ve içinde saklı bir serüven barındırmaya devam etti...

Öncelikle yüksek lisans eğitimi süresinde bana danışmanlık yapan, bilgi ve birikimlerini benimle paylaşan sayın hocam Prof. Dr. Abdullah Adıgüzel'e teşekkürlerimi sunarım. "Yüksek lisans yapmak için tek şart; okumayı bilmek ve istemek" diyerek beni yüreklendiren, bilgiyi sürekli süzmeyi kendine ilke edinen ve bütün öğrencilerine ve onların fikirlerine değer veren hocam Prof. Dr. Abdurrahman Kılıç'a, her ders farklı bir ufuk açan ve bizi bilim insanı olarak yetiştirmeye çalışan hocam Dr. Öğr. Üyesi Şule Ay'a, sistemli çalışmayı bize öğreten ve yanında olmaktan mutluluk duyduğum hocam Dr. Öğr. Öğretim üyesi Filiz Evran Acar'a, derin düşünmeyi ve olayları özümsemeyi fark ettiren hocam Doç. Dr. Fahriye Hayırsever'e ayrıca minnettarım.

Ve dostlarıma... Bu yola benden önce baş koyan, beni cesaretlendiren ve her daim yanıbaşımdaya olan Özlem Albayrakoglu'na, kim sıkışsa hemen yetişen, etrafında olan herkesle bıkmadan usanmadan bilgi ve tecrübelerini paylaşan, tezimi satır satır okuyarak bana dönüt veren Şeyma Şahin'e, teknik desteğim Zeynep Arseven'e ne kadar teşekkür etsem azdır.

Ve kocaman canım aileme... Tezimin bütün stresini benimle paylaşan, ne olduğunu anlamasa bile benimle sevinip benimle üzülen, anneannemden küçük oğluma kadar bütün aileme teşekkürlerimi sunarım.

Ümmühan Güliz Orhan
Düzce, 2020

ÖZET

ORTAÖĞRETİM YETKİNLİKLERİNİ KARŞILAMA DÜZEYİ AÇISINDAN SOSYOLOJİ DERS PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

ORHAN, Ümmühan Güliz Orhan

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Abdullah Adıgüzel

Ağustos 2020, 158 Sayfa

Yetkinlikler kişilerin bireysel gelişimini, topluma etkin ve sorumlu olarak katılımlarını, istihdam edilebilmelerini destekleyen temel becerilerdir. Sosyoloji eğitimi içinde yaşanan toplumu analiz ederek bireylerin günlük hayata aktif katılımını sağlamayı hedeflemektedir. Bu araştırma ile sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Düzce ilinde bulunan 91 felsefe grubu öğretmeni- öğretmen adayı ve sosyoloji dersi seçen 330 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmadaki nicel veriler “Sosyoloji Ders Programının Ortaöğretim Yetkinliklerini Karşılama Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır ve verilerin analizinde betimsel istatistikler, parametrik testler (t-Testi, ANOVA), parametrik olmayan testler (Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H) ve Pearson Korelasyon Testi kullanılmıştır. Nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır ve betimsel analiz yöntemiyle çözümlenerek yorumlanmıştır. Öğretmenlere göre sosyoloji ders programı ortaöğretim yetkinliklerini doğrudan veya dolaylı olarak yeterli düzeyde karşılamaktadır. Buna göre, sosyoloji ders programının doğrudan karşıladığı “anadilde iletişim” yetkinliğinin oldukça ve “sosyal ve vatandaşlık” yetkinliğinin ise kısmen karşılandığı ifade edilmiştir. Dolaylı olarak karşılandığı ifade edilen yabancı dillerde iletişim, matematik ve bilim/teknolojide yetkinlik, dijital kullanım, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliklerinin ise yeterli düzeyde karşılanmadığı belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen görüşleri kişisel özelliklere göre anlamlı farklılık sergilememektedir. Öğrencilere göre sosyoloji ders programı ortaöğretim yetkinliklerini doğrudan ve dolaylı olarak yeterli düzeyde karşılamamaktadır. Kitap okuma sıklığı değişkeni dışında kişisel özellikler anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında ise ilişki bulunamamıştır. Bu çalışmada yetkinliklerin karşılanabilmesi için sosyal sorumluluk projelerine ve okul içi kulüp çalışmalarına katılımın sosyoloji dersi kapsamında ele alınması önerilmektedir. Böylece bu dersin hayatla okul arasında köprü işlevi görmesi sağlanabilir.

Anahtar Sözcükler: Sosyoloji ders programı, ortaöğretim yetkinlikleri, anahtar yetkinlik, hayat boyu öğrenme, ortaöğretimde sosyoloji

ABSTRACT

EVALUATION OF THE CURRICULUM OF SOCIOLOGY LESSON IN TERMS OF MEETING SECONDARY EDUCATION COMPETENCIES

ORHAN, Ümmühan Güliz Orhan

Master, Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Abdullah Adıgüzel

August 2020, 158 Pages

Competencies are basic skills supporting the personal development of individuals, effective integration of them into society as responsible individuals, and employment of them. The sociology curriculum aims to provide active participation of individuals into daily life by analyzing society. The purpose of this study is to determine the level of meeting requirements of secondary school education competencies in the sociology curriculum. The research was carried out with 91 philosophy teachers/candidate teachers and 330 high school students having a sociology course as an elective course in the 2019-2020 academic year at Düzce province.

A mixed-method approach was considered in the research. Quantitative data were collected via the “Sociology Curriculum evaluation in terms of qualification of Secondary School Level of Competency” questionnaire. Descriptive statistics, parametric tests (t-Test, ANOVA), non-parametric tests (Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H) and Pearson Correlation Test were employed. Qualitative data collected through a semi-structured interview form and interpreted through a descriptive analysis method.

Results reveal that the sociology curriculum is sufficient to meet secondary education competencies both directly and indirectly at a high level, according to teachers. For instance, “communication in the mother tongue” is prominent, and “social and civic competences” is partially sufficient competencies that are considered directly. Besides, “communication in a foreign languages”, “mathematical competences and basic competences in science and technology”, “digital competence”, “learning to learn”, “sense of initiative and entrepreneurship”, and “cultural awareness and expression” competencies are indirectly met, but not at a sufficient level. Furthermore, teachers' views do not differ significantly according to personal characteristics.

According to the students, the sociology curriculum does not meet secondary education competencies both directly and indirectly at a sufficient level. Student views do not differ significantly according to personal characteristics, apart from the book-reading frequency. Teacher and student views are not correlated.

It is suggested that participation in social responsibility projects and in-school activities should be considered within the scope of the sociology course to accomplish secondary education competencies for students. Thus, this lesson can serve as a bridge between life and school.

Key Words: Sociology course curriculum, secondary school competencies, key competency, life-long learning, sociology in secondary school



İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6. Tanımlar	6
2. LİTERATÜR.....	8
2.1. Sosyoloji Bilimi.....	8
2.2. Sosyoloji Biliminin Türkiye’deki Gelişimi	10
2.3. Sosyoloji Eğitimi.....	12
2.3.1. Ortaöğretim Düzeyinde Dünyada ve Türkiye’de Sosyoloji Öğretimi	13
2.3.2. Güncel Sosyoloji Ders Programı	22
2.4. Hayat Boyu Öğrenme.....	25
2.4.1. Hayat Boyu Öğrenme için Anahtar Yetkinlikler	26
2.4.2. Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenme ve Yetkinlikler.....	33
2.4.3. Ortaöğretim Yetkinlikleri	34
2.5. Sosyoloji Öğretimi ve Ortaöğretim Yetkinlikleri.....	37
2.6.İlgili Araştırmalar	38
2.6.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	38
2.6.1.1. Sosyoloji Öğretimi İle İlgili Çalışmalar	39

2.6.1.2. Hayat Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yetkinlikler Kapsamında Yapılan Çalışmalar	41
2.6.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	46
2.6.2.1. Sosyoloji Dersi ile İlgili Çalışmalar	47
2.6.2.2. Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Çalışmalar	48
3. YÖNTEM	51
3.1. Araştırma Modeli	51
3.2. Evren Örneklem	53
3.3. Veri Toplama Araçları	56
3.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı	56
3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı	66
3.4. Verilerin Toplanması	66
3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması	66
3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması	67
3.5. Verilerin Analizi	68
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi	68
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi	70
4. BULGULAR VE YORUMLAR	71
4.1. Nicel Veri Analizine Dayalı Bulgular	71
4.1.1. Öğretmenlere Göre Sosyoloji Ders Programının Ortaöğretim Yetkinliklerini Karşılama Düzeyi	71
4.1.2. Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Sosyoloji Ders Programının Ortaöğretim Yetkinliklerini Karşılama Düzeyi	74
4.1.2.1. Cinsiyet	74
4.1.2.2. Köşe Yazarı Takibi	75
4.1.2.3. Okul Türü	75
4.1.2.4. Kitap Okuma Sıklığı	76
4.1.2.5. Öğrenim Durumu	76
4.1.2.6. Mezuniyet Alanı	77
4.1.3. Öğrencilere Göre Sosyoloji Ders Programının Ortaöğretim Yetkinliklerini Karşılama Düzeyi	78

4.1.4. Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine Göre Sosyoloji Ders Programının Ortaöğretim Yetkinliklerini Karşılama Düzeyi	80
4.1.4.1. Cinsiyet.....	81
4.1.4.2. Okul Türü	81
4.1.4.3. Kitap Okuma Sıklığı.....	82
4.1.4.4. İnternet Kullanımı	82
4.1.4.5. Sosyal Medya Kullanma.....	83
4.1.4.6. Okul Kulüplerine Katılım.....	84
4.1.5. Öğretmen ve Öğrencilere Göre Sosyoloji Ders Programının Ortaöğretim Yetkinliklerini Karşılama Düzeyi Arasındaki İlişki	84
4.2. Nitel Veri Analizine Dayalı Bulgular	85
4.2.1. Sosyoloji Ders Programının Ortaöğretim Yetkinliklerini Doğrudan Karşılama Durumu.....	85
4.2.2. Sosyoloji Ders Programının Ortaöğretim Yetkinliklerini Dolaylı Olarak Karşılama Durumu.....	90
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	100
5.1. Sonuçlar.....	100
5.1.1. Nicel Verilere Dayalı Sonuçlar	100
5.1.2. Nitel Verilere Dayalı Sonuçlar	105
5.2. Öneriler	112
6. KAYNAKÇA.....	114
7. EKLER.....	137
Ek1. Araştırma İzni	137
Ek2. Sosyoloji Ders Programının Ortaöğretim Yeterliliklerini Karşılama Düzeyi Anketi	138
Ek3. Sosyoloji Ders Programının Ortaöğretim Yetkinliklerini Karşılama Düzeyi Anketi	140
Ek4. Ortaöğretim Yetkinlikleri Öğretmen Görüşme Formu	142

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Hayat Boyu Öğrenme İle İlgili Yapılan Tezlerin Dağılımı	42
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	54
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri	55
Tablo 4. Nitel Araştırma Çalışma Grubu	56
Tablo 5. KMO ve Bartlett Küresellik Testi Tablosu.....	58
Tablo 6. Toplam Açıklanan Varyans Tablosu	59
Tablo 7. Döndürme İşlemi Öncesi ve Sonrası Bileşenler Matrisi Tablosu	60
Tablo 8. Öğrenci Ölçeğinin Güvenirlilik Katsayıları.....	61
Tablo 9. Öğretmen Ölçeğinin Güvenirlilik Katsayıları.....	61
Tablo 12. Derecelendirme ve Sınırlar	66
Tablo 10. Öğretmen Görüşleri Betimsel İstatistikler	69
Tablo 11. Öğrenci Görüşleri Betimsel İstatistikler	69
Tablo 13. Öğretmenlere Göre Sosyoloji Ders Programının Ortaöğretim Yetkinliklerini Karşılama Düzeyi.....	71
Tablo 14. Cinsiyete İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	74
Tablo 15. Köşe Yazarı Takibine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	75
Tablo 16. Okul Türü Değişkenine Göre Anova Sonuçları.....	75
Tablo 17. Kitap Okuma Sıklığına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin ANOVA Sonuçları	76
Tablo 18. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları ..	77
Tablo 19. Mezuniyet Alanı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	77
Tablo 20. Sosyoloji Ders Programının Ortaöğretim Yetkinliklerini Karşılama Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	78
Tablo 21. Cinsiyete İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	81
Tablo 22. Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	81
Tablo 23. Kitap Okuma Sıklığı.....	82
Tablo 24. İnterneti Kullanım Amacı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları ...	83
Tablo 25. Sosyal Medya Kullanımı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	83
Tablo 26. Okul Kulüplerine Katılım Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları ...	84
Tablo 27. Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Arasındaki İlişki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	84
Tablo 28. Sosyoloji Ders Programının Ortaöğretim Yetkinliklerini Doğrudan Karşılama Durumu.....	85
Tablo 29. Sosyoloji Ders Programının Ortaöğretim Yetkinliklerini Dolaylı Karşılama Durumu.....	90

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Path Diyagramı ve Standardize Edilmiş Katsayılar	63
Şekil 2. Path Diyagramı Üzerinde t- değerleri	65



KISALTMALAR

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

ABK: Avrupa Birliği Konseyi

ASA: American Sociological Association

EC: European Community

EU: European Union

EURODICE: Education Information Network in the European Community

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MYK: Mesleki Yeterlilik Kurumu

NRW: Nordrhein- Westfallen

OECD: Organisation for Economic Cooperation and Development

PIAAC: Yetişkin Yetkinliklerinin Uluslar arası Değerlendirilmesi

PISA: Uluslar arası Öğrenci Değerlendirme Programı

TYÇ: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyi açısından sosyoloji ders programını değerlendirmeyi amaçlayan çalışmanın bu bölümünde; problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim genel anlamda toplumların gelişmesi için önem arz etmektedir. Eğitim yoluyla toplum bilinç kazanır, toplumda düzen sağlanır ve oluşan düzensizlikler engellenebilir (Durkheim, 2016). Günümüzde bireylerin eğitilmesi büyük ölçüde okulların sorumluluğuna verilmiştir. Okullar hem teknik bilginin hem de toplumsal norm ve kuralların yani toplumsallaşmanın öğretildiği kurumlar haline gelmiştir. Eğitim sistemlerinin amacı ve yapısı toplumdan topluma farklılıklar gösterir ve toplumun yapısına ve ihtiyaçlarına göre şekillenir (Sönmez, 2012).

Sosyoloji bilimi, toplum bilimi anlamına gelmektedir. Bilimsel yöntemin ilkeleriyle bireyi, toplumsal davranışları, toplumsal yasa ve kuralları, toplumsal değişmeyi anlamaya ve açıklamaya çalışan bir bilim dalıdır (Tezcan, 1985). Sosyoloji biliminin doğduğu ve geliştiği ülkelerde sosyoloji öğretimi, bireylerin toplum yapısını anlayabilmesi, toplum yaşamında oryantasyon kazanabilmesi, toplumsal problemleri anlayarak tartışması ve çözüm üretebilmesi için gerekli görülmüştür. Ayrıca gençlerin toplumu iyileştirebilmesi, demokratik yaşam becerisi kazanması ve aktif vatandaş olarak toplumu geliştirmesi amacıyla da sosyoloji öğretimi önemli görülmüştür (Chatel, 2009; DeCesare, 2005b; NRW, 2015).

Sosyoloji eğitiminin genel amacı bireylerle içinde yaşadıkları toplum arasındaki ilişkileri anlamak olarak tanımlanmaktadır (Tezcan, 1985). Sosyoloji eğitimiyle bireyler toplumsal hayatı anlamlandırabilir, toplumsal hayatın getirdiği koşulların insan hayatını nasıl etkilediğini görebilirler. Ayrıca, bireysel sorunların ardındaki toplumsal nedenleri fark edebilecek bakış açısı kazanabilirler (Şavran 2013). Böylece, kendi yaşamlarının ve sorunlarının nedenini fark eden, geleceklerini daha doğru şekillendirebilen, olayları etraflica düşünebilen, araştıran ve sorgulayan bireyler olabilirler (Yavuzer, 2015).

Sanayi devrimi sonrası dünya ivmeli bir şekilde değişmeye başlamıştır. Bilginin hızla çoğalması teknolojik yenilikleri hızlandırmış, üretim ve hizmet sektöründe kullanılan teknolojiler kısa dönemlerde değişmeye başlamış, toplumsal, kültürel, siyasî ve ekonomik alanları da etkilemeye başlamıştır (Akbaş ve Özdemir, 2002). Eğitim sistemi de bu gelişmelerle birlikte değişmiş, eğitimin sorumluluğu okullara devredilmiştir. Fabrika sistemine benzeyen okul sistemi birbirine benzeyen bireyler yetiştirmeyi amaçlamış, eğitimi yaygın bir şekilde sunmaya çalışmış, ancak bir müddet sonra bireysel ihtiyaçları karşılamakta yetersiz kaldığı görülmüş, sanayi toplumunun değerlerine göre oluşan eğitim, bilgi toplumunda hayat boyu öğrenme felsefesiyle tekrar yapılandırılmaya çalışılmıştır. 21.yy’ da artık bilginin sadece tek yönlü olarak kazandırılmasından ziyade bilgiye ulaşma yöntemlerinin öğretilmesi, yaşayarak öğrenme ve öğrenmenin hayat tarzına dönüşmesi önem kazanmıştır. İş bulma ve istihdam edilebilme fırsatlarının azalması, bilişim teknolojilerindeki yeniliklerin hızlanması, uluslararası rekabet şartlarının ağırlaşması, niteliklerin arttırılması ve hayat boyu öğrenen bireyler olma ihtiyacını arttırmıştır (Aksoy, 2013).

Hayat boyu öğrenme toplumların yapısını değiştirmek ve geliştirmek için bir araç olarak görülmektedir. Bu nedenle dünya toplumları 1970’li yıllardan itibaren UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) ve OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) gibi uluslar arası kuruluşlar tarafından geliştirilen yeni eğitim anlayışını yakından takip etmişlerdir (Aksoy, 2013; Güleç vd., 2012). Bireylerin, toplumun bilgi ve birikimlerini değişen şartlara uyarlayarak sosyal yaşamda aktif rol alması, toplumsal sorunlara çözüm bulabilecek yetkinlikte yetiştirilmesi önemlidir. Bu nedenle eğitim sistemleri bu

becerileri doğrudan veya dolaylı olarak kazandırmayı hedeflemektedir. Avrupa birliği bilgi toplumunda yaşayan bireylerin, sosyal uyumu yakalayan, kişisel sorumluluklarını bilip yerine getiren, istihdam edilebilir düzeye ulaşan aktif vatandaş olmaları için kendilerini geliştirmeleri ve hayat boyu öğrenen bireyler olmaları gerektiğini düşünerek anahtar yetkinlikler tanımlamıştır. Bu yetkinlikler şunlardır: ana dilde iletişim yetkinliği, yabancı dilde iletişim yetkinliği, matematik, bilim/teknoloji yetkinliği, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme yetkinliği, sosyal ve vatandaşlık yetkinliği, inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği (EC, 2006).

Anahtar yetkinlikler, bireylerin bilgi toplumunun gerektirdiği becerilerle donatılmasına destek olan temel yetkinliklerdir (TYÇ, 2016b). Yetkinlikler, öğretim programlarına yapılan ekler değil, öğrenmeyi yapılandıran temeller olarak görülmelidir, diğer bir ifadeyle “öğrenmenin yolcusu değil, öğrenme aktivitesinin sürücüsü olmalıdır” (Akbaş ve Özdemir, 2002). Bu gerekçelerle yetkinlikler “Türkiye Yeterlikler Çerçevesi”nde yer almış, eğitim politikalarında anahtar yetkinliklerin geniş ölçekte kazanılmasına öncelik verildiği belirtilmiştir (TYÇ, 2016a). Yetkinlikler tüm eğitim kademelerini kapsamaktadır, bu amaçla 2018 yılında yenilenen tüm öğretim programlarına “Yetkinlikler” alanı eklenmiştir (MEB, 2018).

Yürürlükte olan sosyoloji ders programı 2009 yılından beri kullanılmaktadır. Sosyoloji ders programının çağı anlama çabasında olan bireyler yetiştirmeyi hedeflediği görülmektedir (MEB, 2009b). Ancak belirlenen ve eğitim programlarına eklenen 21. yüzyıl yetkinliklerini karşılama düzeyi açısından sosyoloji ders programının değerlendirilmesi bir gereksinim olarak görülmektedir. Bu araştırma bu gereksinimi karşılamak amacıyla desenlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyini öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak belirlemektir. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyi nedir?
 - 1.1. Öğretmenlere göre sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyi nedir?
 - 1.2. Öğretmenlerin sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyine ilişkin görüşleri onların kişisel özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?
 - 1.3. Öğrencilere göre sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyi nedir?
 - 1.4. Öğrencilerin sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyine ilişkin görüşleri onların kişisel özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?
 - 1.5. Öğretmen ve öğrencilerin sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyine ilişkin görüşleri arasındaki ilişki var mıdır?
2. Nitel verilere göre sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma liselerin 11. ve 12. sınıflarında seçmeli olarak okutulan sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyini ölçmek için yapılmıştır.

Gelişen çağın beklentilerine göre bireylerin yetiştirilmesi gerekliliği gerekçesiyle Avrupa Birliği tarafından 2006 yılında yetkinliklerin çerçevesi çizilmiş ve anahtar yetkinlikler hakkında tavsiye kararı yayınlanmıştır (EC, 2006). Geliştirilen yetkinlikler öncelikle Avrupa birliği ülkelerinde olmakla birlikte üyelik sürecindeki ülkelerin eğitim politikalarını etkilemiştir. Türkiye bu süreçte kendi yeterlilik çerçevesini oluşturmuş ve Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) koordinasyonunda yetkinlikleri tanımlamıştır (TYÇ, 2016a). Anahtar yetkinliklerin eğitim ve öğretim programlarına ait öğrenme kazanımları içerisinde yer alması esas kabul edilmiştir (TYÇ, 2016). MEB 2017 yılında yetkinliklerin geliştirilmesi

gerekliliği kararı almış ve ardından programlara yansıtılmıştır. Yetkinliklerin programda ne düzeyde karşılık bulduğu konusunda ise alanyazında çalışma sayısı çok azdır. Bu alanda yapılan çalışmalar yetkinlikleri kazandırma konusunda her öğretim programının sorumluluk alması açısından önem arz etmektedir.

Sosyolojinin kurumsallaştığı ilk ülkelerden biri olan Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde aynı gelişme gösterilememiştir. Sosyoloji dersi alan öğrencilerin sayısı, ders saati ve buna paralel olarak derse verilen önem gittikçe azalmıştır. Bu süreç sosyoloji dersine ilişkin yapılan akademik çalışmalara yansımış ve çok az sayıda araştırma yapılmasına neden olmuştur. Eğitim politikalarında da benzer durum söz konusudur. Programların büyük bir kısmı çağın ve toplumun değişen ihtiyaçlarına cevap vermediği gerekçesi (MEB, 2017) ile yenilenmiştir. Sosyoloji ders programı ise bu süreçte değişikliğe uğramamıştır. Çağı ve toplumda olup bitenleri anlamayı ve çağın gerektirdiği donanıma sahip olmayı hedefleyen (MEB, 2009b) sosyoloji ders programının günümüz ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanmış olan yetkinlikleri karşılama düzeyinin araştırılması gerekmektedir.

Eğitimin niteliğinin artması hazırlanan programların bilimsel olarak yapılacak çalışmalar ve uygulamalarla gelişmesine bağlıdır (Erden, 1998). Öğretmenlerin eğitim politikalarını benimsemesi ve öğretimine aktarmak için nasıl bir yol izlemesi gerektiğini bilmesi gerekir, çünkü eğitim politikacılarının aldığı kararlar eğitim sürecine öğretmenler aracılığıyla yansır ve öğrencilerdeki değişimlerle görünür hale gelir. Sosyoloji ders programının yetkinlikleri karşılama düzeyinin öğretmen ve öğrenci görüşleri dikkate alınarak uygulamadaki öğretim sürecinin belirlenmesi bu açıdan önemlidir. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmeler yetkinliklerin nasıl karşılandığını gösteren örnek uygulamalar ile yaşanan sıkıntıları gözler önüne sererek ilgili alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının araştırmanın amaçladığı verileri elde etmeye uygun nitelikte olduğu, geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır. Öğrenci ve öğretmenlerin araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına içten ve samimi bir şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.

Araştırmacının, çalışma süresince ön yargılardan uzak değerlendirme yaptığı varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini ne düzeyde karşıladığını öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre ölçmek için yapılan bu çalışma ortaöğretim düzeyindeki felsefe grubu öğretmenleri, öğretmen adayları ve sosyoloji dersi alan öğrencilerle sınırlıdır. Bu araştırmanın örneklemini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’na bağlı Düzce’de sosyoloji dersi alan 330 öğrenci ve 86 felsefe grubu öğretmeni ve öğretmen adayı ile sınırlıdır.

Araştırma, “Sosyoloji Ders Programının Ortaöğretim Yetkinliklerini Karşılama Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsadığı boyutlar ile bu ölçek ve görüşme sorularına verilen cevaplarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sosyoloji Dersi: Sosyolojiye giriş, Birey ve Toplum, Toplumsal Yapı, Toplumsal değişme ve Gelişme, Toplum ve Kültür, Toplumsal Kurumlar ünitelerinden oluşan, Ortaöğretim kurumlarında haftada iki saat olarak okutulan derstir (MEB, 2009b).

Sosyoloji Ders Programı: Öğrencilerin sosyolojik bir bakış açısı ile yaşadıkları toplumun milli ve manevi değerlerini özümseyen, toplumlarla ilgili nesnel değerlendirmeler yapabilen, farklı düşünce ve yeniliklere açık bireyler yetiştirmeyi hedefleyen, Türk milli eğitiminin genel hedefleri doğrultusunda klasik sosyolojik bilgi birikimi ve sosyolojik gelişmeler dikkate alınarak 2009 yılında yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan ve halen uygulanmakta olan programdır (MEB, 2009b).

Yetkinlik: Bilgi ve becerilerin bir çalışma veya öğrenme ortamında sorumluluk alarak ve/veya özerk çalışma göstererek kullanılması, öğrenme gereksinimlerinin belirlenmesi ve karşılanması, toplumsal ve etik meselelerin ve sorumlulukların dikkate alınması olarak tanımlanmıştır (TYÇ, 2016a).

Anahtar Yetkinlikler: Bilgi toplumunun gerektirdiği, tüm bireylerin sahip olması gereken, kişilerin hayat boyu öğrenme çerçevesinde bireysel gelişimini, topluma etkin ve sorumlu bireyler olarak sosyal katılımlarını, istihdam edilebilmelerini destekleyen temel yetkinliklerdir (TYÇ, 2016b).

Ortaöğretim Yetkinlikleri: Ortaöğretim Programlarında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde belirlenen ve öğrencilerin kazanması hedeflenen temel düzey beceri ve yetkinlikler (Anadilde İletişim, Yabancı Dillerde İletişim, Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler, Dijital Yetkinlik, Öğrenmeyi Öğrenme, Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler, Kültürel Farkındalık ve İfade).



II. BÖLÜM

2. LİTERATÜR

Bu bölümde araştırmanın temel öğeleri olan sosyoloji ders programı ve ortaöğretim yetkinlikleri ile ilgili kuramsal bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Sosyoloji bilimi, sosyoloji öğretimi, sosyoloji ders programı, hayat boyu öğrenme, hayat boyu öğrenme için anahtar yetkinlikler ve ortaöğretim yetkinlikleri konusunda alanyazın incelenmiş ve bu konularda yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Sosyoloji Bilimi

Yıldızları ve havayı gözlemleyen tabî rasathaneler gibi acaba cemiyet hayatını inceleyen bir ictimai rasathane olamaz mı?
(Ülken, 1956)

Sosyoloji; bilimsel yöntemi kullanarak toplumsal davranışların kalıplaşmış kurallarını ve yasalarını inceleyen, toplumda bulunan grupların yapılarını, ilişkilerini, işlevlerini çözümlemeye çalışan bir bilim dalıdır (Tezcan, 1985). Sosyoloji toplumbilimi ile eş anlamlıdır ve bireyin toplumla etkileşimini konu almaktadır. Toplumun ve toplumsal yaşamın bilimsel olarak incelenmesi düşüncesiyle oluşturulmuştur (Şavran, 2013). Sosyoloji ayrıca bir davranış bilimidir, insan davranış ve ilişkilerini, bir arada bulunan insanların yaşayışlarını, toplumsal davranışların kalıplaşmış kurallarını ve yasalarını belirlemeye çalışır (Tezcan, 1985).

İbn-i Haldun toplumsal gerçekliğin, toplumsal değişimin neden ve sonuçlarının tarafsız bir şekilde gözlenerek incelenmesi gerektiğini belirtmiş ve milletlerin gelişmesine neyin neden olduğunun araştırılmasının esas teşkil ettiğini düşünmüş, insanların birbirinden farklı olmasını bu toplumların gelenekleri, coğrafî, ekonomik koşulları, üretim biçimi ve ilişkilerinin farklı olmasıyla açıklamıştır. İbn-i Haldun'un bu çalışmaları sosyoloji biliminin temeli sayılmıştır (Şavran, 2011).

Böylece toplumların ve onları geliştiren etkenlerin neler olduğunun incelenmesi gerekliliği fark edilmiş ve sosyoloji biliminin temelleri oluşmaya başlamıştır.

Bilimsel, siyasi, endüstriyel devrimler, aydınlanma düşüncesi sosyolojinin bilimsel bir bakışla ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Siyasal devrimlerin toplumda kaosa neden olması, endüstri devriminin kentlerde yaşamı yoğunlaştırması, bilimsel bilginin dini kabullerin yerini alması gibi durumlar toplumun bilimsel yöntemler kullanılarak incelenmesi gerekliliğini doğurmuştur (Şavran, 2011). Sosyoloji terimini ilk olarak kullanan ve kendinden sonra gelen sosyologların yöntemlerini geliştirmesine öncelik yapan Augusto Comte, sosyolojinin amacının toplumsal kuralları ortaya koyarak toplumu iyileştirmek olduğunu savunmuştur (Şavran, 2011). Le Play'ın 1850 yılında işçi sınıfı üzerine yaptığı monografik çalışmalar, açtığı Toplumsal Ekonomi Derneği ve Sosyal Reformlar Dergisi ilk sosyolojik araştırmalar olmuştur (Kabakçı, 2011).

Karl Marx'ın görünenin ardında yatan toplumsal gerçekliği açığa çıkarmaya çalışan yöntem ve yaklaşımı sosyolojiye eleştirel bakma yetisi kazandırmıştır. Marx'dan sonra ise Durkheim'ın yaptığı sosyolojinin çalışma konusunu ve yöntemini belirlemeye yönelik çalışmaları sosyolojiyi kuramsal kimliğe sahip, saygın bir bilim haline getirmiştir. Max Weber ise sosyolojinin; çalışma konusu, yöntemi ve kavramsal çerçevesi açısından doğa bilimlerinden farklı hümanist bir anlayışla gelişmesine katkıda bulunmuştur. Sosyolojik araştırmanın bireylerin anlamlı toplumsal eylemleri ile toplumsal gerçekliğin oluşmasında nasıl bir rol oynadıklarını yorumlamaya çalışan bir sosyolojik yaklaşım benimsemiştir (Güneş 2011).

Sonraki dönemlerde Tönnies, Simmel, Gramsci, Parsons, Merton, Mill, Mead, Faucault gibi düşünürlerin katkılarıyla sosyoloji bilimi gerek yöntem gerekse çalışma alanlarıyla gelişmeye devam etmiş, birçok alt sosyoloji alanları oluşmuştur. Ondokuzuncu yüzyıl sosyologları kuramsal olarak sosyolojiyi geliştirirken eğitim olgusu ile de ilgilenmişlerdir. Eğitimin toplumsal temellerini oluşturmak için bütüncül bir yaklaşımla genel kurallara ulaşmaya çalışmışlardır. Eğitim sürecindeki okul kültürü ve sınıf kültürüne yönelik sosyolojik olayları incelemeye başlamışlardır (Karakaya, 2006). Böylece sosyoloji bilimi kurumsallaşırken okullar hem sosyolojik

araştırmaların konusu olmuş, hem de sosyoloji öğretiminin temellerini atmaya başlamıştır.

2.2. Sosyoloji Biliminin Türkiye’deki Gelişimi

Osmanlı’da sosyoloji ondokuzuncu yüzyılın sonlarında tanınmaya, aydınların gündemine girmeye başlamıştır. Bu dönemde devletin bekasına dair sorunlara çözüm bulma kaygısı sosyolojinin ana konularını oluşturmuştur. Sosyoloji bu ilk dönemde modernleşmenin topluma yayılmasının bir aracı olarak görülmüştür. Türkiye için bir kimlik oluşturma, bu kimliği bilimsel olarak temellendirme ve toplumun içinde bulunduğu bunalımlara çözüm bulma görevi üstlenmiştir (Bulut, 2014; Kara, 2008; Zabun 2013). Bu sebeple sosyoloji toplumun özellikleri, tepkileri ve deneyimlerinden çok devleti ve toplumsal güç ve yapıları iyileştirecek köklü reformlar yapmak için araçsallaştırılmıştır (Bulut, 2014).

Sosyoloji biliminin kurumsal anlamda Türkiye’de oluşmaya başlaması; sosyoloji yayınlarının yapılması (1908), sosyoloji kitaplarının yazılması (1912), sosyoloji dernekleri kurulması (1913), orta ve yüksek eğitim kurumlarında ders olarak okutulması (1914), üniversitelerde bağımsız sosyoloji bölümlerinin kurulması (1961) ve sosyolojinin bir meslek haline gelmesi ile olmuştur (Çelebi, 2015). Kurtuluşu ve ilerlemeyi batılılaşma politikalarında gören entelektüeller, sanayi toplumunun ilerlemesi ve düzen kurması adına kullandığı yöntemleri Osmanlının koşullarını dikkate alacak şekilde aktarma yoluna gitmişlerdir (Bulut, 2014). Bu, sosyoloji alanındaki ilk çalışmaların daha çok çeviri ve batıdaki sosyolojik gelişmelerin takibi olması sonucunu doğurmuştur (Kara, 2008; Zabun 2013). Sosyoloji dergileriyle (Ulum-i İktisadiye ve İctimaiyye Mecmuası, İctimaiyyat Mecmuası gibi) başlayan yayın hayatı kitap çevirileri (Emile Bougle’nin “İlm-i ictimaiye nedir?” adlı kitabı) ve sosyoloji bilimini tanıtan (Ziya Ülken’in “İlm-i İctimaiyat” adlı eseri gibi) kitapların basılması ile devam etmiştir (Çelebi, 2015).

Üniversite düzeyindeki ilk sosyoloji dersi 1910 yılında İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi hocası Ahmet Şuayb tarafından okutulmuştur (Çelebi, 2015). Ortaöğretim seviyesinde ilk sosyoloji dersini Ziya Gökalp 1911-1912 yıllarında Selanik’teki İttihat ve terakki Sultaniyesi’nde vermiştir (Bulut, 2011; Kaçmazoğlu

2015). İlk sosyoloji kürsüsünü 1914 yılında Ziya Gökalp kurmuştur. İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Bölümü (1961 yılında) ve Hacettepe Üniversitesi Sosyoloji Bölümü (1965) bağımsız olarak kurulan ilk sosyoloji bölümleridir (Çelebi, 2015).

Sosyologluk mesleği Türkiye’de halen büyük ölçüde akademisyenlik ve öğretmenlik olarak devam etmektedir. Ancak bir meslekten beklenen, öğrenim hayatında edindiği bilgileri toplumdaki sorunlara uyarlayabilmesi ve çözüm üretmesidir (Çelebi, 2015). Sosyologların sosyolog olarak çalışmasının önü, sosyal hayatın sorunlarını çözmeye yönelik uygulamalı sosyoloji alanının ve sorgulayan, yerli, dirençli, özgün yaklaşımın gelişmesi ile mümkün olabilir (Çelebi, 2015; Eğribel ve Özcan, 2015).

Türkiye’de sosyologlar dönemin şartlarının oluşturduğu konularla ilgilenmişlerdir. Erken dönem cumhuriyet devrinde, Fransız metodu ve Durkheim’in etkisi daha baskındır. Bu dönemde sosyoloji ile siyasetin güçlü bir bağı oluşmuş, Türk devrimi ve Türk modernleşmesi için devletin stratejisini belirlemeye ve yeni oluşan devlete, yeni insana kimlik bulmaya yönelik köy monografisi çalışmaları yapılmıştır (Akpolat, 2015). Modernleşerek batıyı yakalama, batı ile ilişkilerimizi açıklama ve zihniyet analizlerine yönelik çalışmaları İstanbul ekolü üstlenirken, devrimlerin Türk toplumunu nasıl etkilediğini nicel yöntemleri kullanarak Ankara ekolü araştırmıştır (Akpolat, 2015).

1950- 1960 döneminde Türk sosyolojisinin çalışma alanını kültür değişimleri, toplumsal değişme, batılılaşma ve köy sosyolojisi gibi konular oluşturmuştur. Bu dönemin siyasal atmosferi liberalizmi merkeze aldığı için, demokrasi ve liberalizm adına orta sınıfın gelişmesine ilişkin çalışmalar yapılmıştır. Siyasal nedenler yüzünden Ankara ekolünün tasfiye edilmesi sosyolojik çalışmaların yüzeysel kalmasına neden olmuştur (Kaçmazoğlu, 2015).

1960- 1980 döneminde düşünce özgürlüğü havası esmiş, farklı fikirlere sahip partiler kurulmuş, düzen, devlet, kalkınma modelleri, sosyalizm demokrasi gibi kavramlar tartışılmıştır. Birbirine tamamen zıt olan iki sosyolojik görüş benimsenmiştir: birincisi, bağımsızlık ve marksist öğretilerden etkilenen, geleceğe yön verme eğiliminde olan tarihsel sosyoloji, ikincisi ise, yapısal- fonksiyonalist

yaklaşımına yakın Amerikan sosyoloji anlayışıdır (Kaçmazoğlu, 2015). Köyden kente göç, kentlerde yapılan çalışmaların sayısını arttırmıştır, işsizlik, gecekondulaşma, mesleki çeşitlenme konularında alan araştırmaları, din- kimlik ilişkisi, toplumsal tabakalar, aile, kadın, gençlik hakkında çalışmalar yapılmıştır (Kaçmazoğlu, 2015).

1980- 2000 yılları arasında Türk sosyolojisi, Batıcı, uyumcu, aktarmacı, gelenekten uzak niteliğini sürdürmüştür, ancak Kemal Tahir, Baykan Sezer düşüncesi ekseninde yerli olma kaygısı taşıyan, dünya tarihinin ve Türk toplum tarihinin deneyim ve birikimlerinden yararlanan yaklaşım güçlenmiştir (Eğribel ve Özcan, 2015). Türk sosyolojisinin bu gelişimi ve taşıdığı kaygının sosyoloji eğitimi de yansıması faydalı olacaktır.

2.3. Sosyoloji Eğitimi

Sosyoloji ve eğitimin muhatabı insandır. İnsan; biyolojik, kültürel ve sosyal özellikleri olan bir varlıktır. Organizma olarak birtakım kalıtsal güçler, sınırlılıklar ve doğal ihtiyaçlar içinde donatılmıştır. Toplumsal olarak çevresiyle etkileşim içindedir, bilgiyi örgütler, biriktirir, sonraki nesle aktarır ve böylece yaşadığı kültürdeki özellikleri kazanır (Ertürk, 2013).

Sosyoloji eğitimi, kelime grubunu oluşturan iki önemli kavram olan; “eğitim” ve “sosyoloji”nin anlaşılmasıyla netlik kazanacaktır. Eğitim genel anlamıyla kültürlenme süreci, kültürel değerleri bilinçli bir şekilde bireye kazandırma çabasıdır (Sönmez, 2012; Ertürk 2013). Eğitim sözcüğünün İngilizcesi Latince kökenli olan “education” kelimesidir. Kelimenin “educare” ve “educere” sözcüklerinden türetildiği düşünülmektedir (Bass ve Good, 2004). Educare; öğreneni özel bir beceriyle donatmak, talim ettirmek anlamına gelmekte olup daha çok mesleki öğretime, tekrar ve talim gerektiren becerilerin kazanılmasında kullanılır. Öğretim programlarının toplumun ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi bu anlayışın ürünüdür. Educere kelimesi ise dışarı, ileriye götürmek anlamına gelir. Eğitim açısından anlamı; yetkinleştirme, öğrenenin kendini ve dış dünyayı keşfetmesine olanak sağlamak, gelecekte olası sorunlara karşı hazırlıklı olmak ve çözüm üretmektir. İki anlam oldukça farklı olsa da, ikisi de “eğitim” kelimesinde temsil edilmektedir. Bunlardan biri öğrendiklerini uygulamayı, toplumun birikimlerini öğrenmeyi, diğeri

sorgulama, düşünme ve üretme gerektirmektedir. Eğitim aslında bu iki kelime arasındaki dentedir (Bass ve Good, 2004). Böylece bireyler eğitim sayesinde kültürün birikimlerini kazanıp yeni problemlere çözüm üretecek alt yapıya sahip olurlar ve yetişkin yaşamının gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazanırlar (Tezcan, 1985). Kazandıkları kültürel birikimleri düşünme ve üretme melekeleriyle destekleyerek kendilerini ve toplumlarını bir adım ileriye taşırlar. Eğitimli bireylerin varlığı bir toplumun gelişmesi için temel teşkil eder. Bu nedenle devletler bu sorumluluğu kendi üzerlerine almışlardır (Durkheim, 2016).

Sosyoloji eğitiminin amacı bireyin toplumsallaşmasını, toplumdaki düzenin ve yapının öğrenilmesini ve böylece kişinin kendini toplum içinde doğru konumlandırmasını sağlamaktır. Bir anlamda bireylerle içinde yaşadıkları toplum arasındaki ilişkileri anlamaktır (Tezcan, 1985). Sosyoloji eğitimi kişilik gelişimi, sosyalleşmenin ve önemi, değişme ve gelişmelerin takip edilmesi, hak, hukuk, adalet, görev, yetki, sorumluluk gibi konuları kapsamaktadır (Yavuzer, 2015).

Sosyoloji eğitimi alan kişiler sosyolojik bakış açısıyla olayları değerlendireceklerdir. Toplumsal koşulların insanların yaşamlarını nasıl etkilediğini görecek ve bireysel sorunların ardındaki toplumsal nedenleri fark edeceklerdir (Şavran 2013). Bu fark ediş onların sorunları analiz ederken bireye ve ardında yatan sosyolojik etkenlere bakmasını sağlayacak ve onların empati yeteneklerini geliştirecektir. Ayrıca olayları daha etraflıca düşünmeleri onları daha araştırmacı ve sorgulayıcı yapacaktır (Yavuzer, 2015). Böylece kendi yaşamlarını ve sorunların nedenini fark ederek geleceklerini daha doğru şekillendirecekler ve birlikte yaşadıkları bireylere karşı daha anlayışlı ve saygılı olacaklardır. Bu şekilde bireylerden oluşan toplum dayanışma içinde, huzurlu ve gelişmeye açık olacaktır (Rockwell, 2019).

2.3.1. Ortaöğretim Düzeyinde Dünyada ve Türkiye’de Sosyoloji Öğretimi

Sosyoloji bilimi en genç sosyal bilimlerden biridir. Sosyoloji biliminin oluşması, gelişmesi, kurumsallaşması ve ortaöğretim düzeyinde okutulması 19. yüzyılın ikinci yarısında olmuştur. Ortaöğretim düzeyinde sosyoloji öğretimi birçok ülkede bulunmamakla birlikte ilk olarak, Fransa, Türkiye (Ülken, 2008) ve

Amerika’da (DeCesare, 2005b) okutulmaya başlanmıştır. Fransa, Almanya ve Amerika’da gelişen sosyoloji akımları ve sosyologlar, tüm dünyadaki sosyolojik çalışmaları etkilemiştir. Fransa’da lisans düzeyinde; “Fransa’da sosyolojinin gelişmesi ve kurumsallaşması”, “Almanya’da sosyolojinin gelişmesi ve kurumsallaşması” ve “Amerika’da sosyolojinin gelişmesi ve kurumsallaşması” isimli dersler okutulmakta ve bu ülkelerdeki sosyoloji gelişiminin öğretilmesi önemli görülmektedir (Kabakçı, 2011). Türkiye’de sosyoloji biliminin gelişmesini anlayabilmek için bu ülkelerde sosyoloji tarihi ve kurumsallaşarak eğitim alanına yansımaları incelenmiştir.

Sosyolojinin anavatanı olan Fransa, Türkiye ve diğer birçok Avrupa ülkesini araştırma metodu ve öğretimiyle etkilemiştir (Ülken, 2008). Durkheim’den sonra sosyoloji pedagojik bir başarı göstermiş ve ortaöğretim programına girmiş, hazırlanan ders kitapları alanın önde gelen profesörleri tarafından yazılmıştır (Kabakçı, 2011). Fransa’da öğretmen okulları ve bazı liselerin programlarında geniş yer bulamamakla birlikte (Kabakçı, 2011) ahlak derslerinin içinde felsefe, psikoloji ile birlikte verilmeye başlanmıştır (Ülken, 2008). Ancak diğer ülkelerle karşılaştırıldığında sosyoloji bugün Fransız okul sisteminde oldukça sağlıklı bir konumda değerlendirilmektedir (Chatel, 2009).

1966 yılında ünlü sosyal bilimciler; ekonomistler, Pierre Bourdieu ve Raymond Boudon gibi sosyologlar, Maurice Duverger gibi siyaset bilimciler ve psikologlar bir araya gelerek “Ekonomik ve Sosyal Gerçekler” adıyla sosyoloji dersinin çerçevesini oluşturmuşlardır. Hazırlanan dersi tarih, felsefe, yönetim gibi diğer disiplinlerden olan öğretmenlerden seçerek onlara çeşitli kurslar ve atölyeler düzenlemişlerdir. Daha sonraki yıllarda öğretmenlerin eğitimi atölyeler aracılığıyla devam etmiş, öğretim kaynaklarını hazırlamalarına ve yeni öğretme yolları denemelerine olanak sağlanmıştır (Chatel, 2009).

Sosyoloji dersinin konuları 1966’dan beri “sosyal gruplar, kültür ve toplumda aile, sosyalleşme sosyal değişim” olmuştur, derslerin uygulanmasında öğrencilerin deneyimlerine yakın bir konu ile başlayarak gittikçe küresel sorunları içerecek şekilde genişletilmesi yöntemi uygulanmıştır. Dersin amacı yıllar içinde değişikliğe uğramakla birlikte ekonomi ve sosyal gerçeklerle ilgili temel bilgileri vermek,

topluma karşı yansıtıcı bir tutum geliştirmek, vatandaşlık eğitimi vermek ve sosyal problemler hakkında eleştirel farkındalık geliştirmek genel amaçları olarak kalmıştır. Yöntem olarak ise sosyal gerçekler hakkında bir anlayış kazandırma ve tarihsel bir yöntem kullanılırken daha sonra istatistiksel bir yaklaşım benimsenerek ekonomik yapılar ve sosyal sorunların anlaşılması daha önemli görülmüştür. 1993 ve 1995 yılları arasında ise derslerin odak noktası; büyüme, gelişme, kapitalizm, sosyalizm arasındaki farklılıklardan küreselleşme, ekonomik kriz, göç, entegrasyon gibi yeni toplumsal sorunlara doğru kaymıştır (Chatel, 2009).

Fransa’da sosyoloji öğretiminde tartışılan konuların başında; öğrencileri akademik çalışmaya hazırlamaktan ziyade vatandaşlığı geliştirmeyi amaçlayan bir sosyal bilim eğitimi karakterize etmesi ve dersin merkezinin ekonomi dersine doğru kayması gelmektedir (Chatel, 2009).

Almanya sosyoloji biliminin gelişmesi için büyük katkılar sağlamasına ve sosyoloji alanında her biri ayrı birer ekol oluşturmuş Marx, Weber ve Simmel gibi düşünürler yetiştirmesine rağmen sosyoloji öğretiminde aynı etkiyi gösterememiştir. Ortaöğretim düzeyinde sosyoloji öğretimi hem geç başlamış hem de yaygınlaşmamıştır (Ülken, 2008). Eyaletler arasında farklılıklar olmakla birlikte sosyoloji dersi ortaöğretim düzeyinde, uzmanlık alanı sosyal bilimler olan öğrencilere seçmeli ders olarak sunulmaktadır. Bremen eyaletinde sosyoloji dersi 11, 12 ve 13. sınıflarda 1976 yılından beri okutulmaktadır (Papke, 2009). Nordrhein-Westfalen (NRW) eyaletinde açılan sosyoloji ders programı 2015 yılında yenilenmiş, programda sosyoloji öğretiminin amacı; öğrencilerin toplumda yaşayabilme konusunda oryantasyon kazanmaları, kendi kültürlerine ve dünyaya ait bilgilerini genişletmeleri, özgür düşünmeyi öğrenmeleri, toplumsal yaşam içinde rotasını belirleyebilecek ve kişiliklerini oluşturmaları şeklinde belirtilmiştir. Sosyoloji ders programı sayesinde bireylerin aktif demokratik yaşamı öğrenmesi ve bu derste kazandığı becerileri akademik, iş ve meslek hayatında kullanabilmesi beklenmektedir (NRW, 2015). Buna göre; Almanya’da demokratik, geniş perspektifle bakabilen, eleştirel düşünebilen, kazandığı becerileri hayata aktarabilen, toplum yapısını kavrayan, toplumun sorunlarına çözüm arayan bir vatandaş beklentisi göze çarpmaktadır.

Almanya'daki sosyoloji öğretiminde karşılaşılan sorunlar, sosyoloji dersinin çok yaygın olarak açılmaması ve lise düzeyinde gereksiz görülmesidir (Papke, 2009). Bu eleştirilere karşın dersin açıldığı ve okutulduğu okullarda öğretmenlerin yeterli donanımına sahip olduğu ve öğrencilerin sosyoloji dersinden büyük kazanımlar elde ettikleri görülmektedir. Öğrenciler sosyoloji dersini hayat ve okul arasında bağlantıyı kuran bir köprü olarak görmekte, sosyoloji dersinin kişiliklerinin gelişimi ve sosyal hayata atılmaları için elzem olduğuna inanmaktadırlar (Papke, 2009).

Amerika'da ortaöğretim düzeyinde sosyoloji öğretimi 1910 yılında başlamıştır. Öğretmenler sosyoloji öğretiminde çok az bir şekilde bilimin temel ilkelerine değinirken derslerin çoğunluğunda somut örnekler üzerinde durmuşlardır (DeCesare 2002; DeCesare, 2005b). 1915-1920'li yıllarda sadece sorunun tartışılmasını yeterli bulmayan öğretmenler sorunları çözme, önleme, düzeltme, iyileştirme gibi konulara yer vermişlerdir. Öğretmenler sosyolojik çalışmaları sahada gözlemlene fırsatı oluşturmak için öğrencileri genç mahkûmların olduğu yerel hapis haneye, akıl hastanesine, görme ve işitme engelliler okuluna götürerek gözlem ve görüşmeler yapmışlardır (DeCesare, 2005b). Derslerini uygulamalı öğretime dayalı olarak yapılandıran bu öğretmenler, kullandıkları sosyoloji kitaplarını da kendileri seçmişler, hazırlanan ders kitaplarını sınırlı ve sosyal hayatın yapıcı yönüyle yetersiz, ayrıca hayati olmayan konularla öğrencide stres kaynağı oluşturduğu gerekçesiyle kullanmamışlardır (DeCesare, 2005b).

1930'lu yıllarda bilimsel sosyolojiden ziyade sosyal problemleri ve reformlarını öğretmeye ve vatandaşlık eğitimini teşvik etmeye odaklanılmıştır. Bu dönemde sosyolojiye olan ilginin yüksek olması öğretmenlerin sosyoloji dersini gerekli ve önemli görmelerini sağlamış, gençlerin toplulukları hakkında mümkün olduğunca fazla bilgiye sahip olmaları gerektiğine ve böylece topluma bilinçli ve istekli bir şekilde yardım etmeyi arzulayacaklarına inanılmıştır (DeCesare, 2005b). 1965 yıllarına gelindiğinde vatandaşlık eğitiminin yanında, diğer akademik disiplinleri ve araştırma yöntemlerini bilmek, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme gereği de vurgulanmaya başlanmıştır. 80'li yıllarda öğrencilerin sosyal araştırma tekniklerini kullanma yeteneğini geliştirmenin de gerekli olduğu gündeme gelmiştir, bunun gerçekleşmemesinin nedeni olarak da

öğretmenlerin yarısından daha azının sosyoloji lisans diplomasına sahip olmaları yani akademik sosyolojide çok az eğitilmiş olmaları gösterilmiştir (DeCesare, 2005a).

2000’li yıllarda sosyoloji dersinin öğretiminin önemi vurgulanmaya başlamıştır. Sosyoloji dersi öğrencilerinin sosyal dünyalarını inşa etmek ve yenilemek için araçlar sağlama konusunda ancak uzman öğretmenler tarafından gerçekleştirilebilecek henüz gerçekleşmemiş bir potansiyele sahip olduğu düşünülmektedir (DeCesare, 2002). Bu nedenle öğretimin geliştirilmesi için sosyoloji dersi öğretmenlerine yönelik 2001 yılından itibaren akademisyenler ve Amerikan Sosyoloji Derneği ASA (American Sociological Association) tarafından ileri düzey sosyoloji eğitimi kursları açılmış ve akademik çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (DeCesare, 2002; DeCesare, 2005a; DeCesare, 2008). Bu çalışmalar ASA tarafından Sosyoloji Öğretimi (Teaching Sociology) adıyla üç aylık dergi olarak yayınlanmaktadır. Amerika’da sosyoloji ders programının konuları ve problemleri zamana göre değişiklik göstermiştir. Örneğin; bir dönem sosyalizm, kapitalizm, endüstriyelleşme, ırkçılık konuları toplumun gündemindeyken bugün küreselleşme, göç, entegrasyon, yoksulluk, toplumsal cinsiyet gibi konular önem kazanmıştır (DeCesare, 2005b).

Amerika’da sosyoloji öğretimindeki problemler; öğretmenlerin sosyolojide yeterince akademik bilgiye sahip olmamaları ve bu yüzden konuların uygulamalı sosyoloji ve gündelik olaylarla sınırlı kalmasıdır. Bu eleştirilere karşın ASA’nın bu konuda ileri düzey sosyoloji eğitimi kursları açması umut verici bir gelişme olarak değerlendirilmektedir (DeCesare, 2005a; DeCesare, 2002). Ayrıca dersin yaygınlaşmamasının bir nedeni de öğrenci sayısı az olan okullarda dersin öğrencilere sunulmaması olarak görülmektedir (DeCesare, 2008).

Sosyoloji öğretiminde karşılaşılan sorunların bir kısmı Türkiye’de de benzer şekilde gerçekleşmiş, bir kısmı da Türkiye’ye özgü olarak oluşmuştur. Türkiye’de sosyoloji dersinin ortaöğretim programlarında yer alarak okutulması 1924 yılında olmuştur (Ülken, 2008). 1924 yılından günümüze kadar sosyoloji dersi öğretim programı 8 defa değiştirilmiştir (1924, 1935, 1938, 1952, 1957, 1976, 1987, 1995, 2009). Programların amaç ve içeriklerinin değişmesi siyasi şartlardan etkilenmiştir. Örneğin, Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşu, 1929 dünya ekonomik krizi, tek partili

siyasal hayat, çok partili hayat, 1960-1980 arası toplumsal-siyasal çatışmalar, 12 Eylül 1980 ve 1990 sonrası toplumsal değişme ve 2000’li yıllarda teknoloji ve küreselleşme gibi gelişmeler sosyoloji öğretim programının yapısını değiştirmiştir (Zabun, 2012).

Sosyoloji dersi ilk olarak ictimaiyat adıyla, sosyolojinin kavram yaklaşım ve problemlerini ortaya koyan bir ders olarak 11. sınıflarda 2 saat, 12. sınıflarda fen şubesinde 4, edebiyat şubesinde 6 saat şeklinde okutulmaya başlanmıştır. 1924 yılında öğretmen liselerinde, Fransa’nın öğretmen okulunda okuttuğu sosyoloji öğretim programı ve öğretmen okulları için hazırlanmış olan A. Gleyse ve A. Hesse’ye ait “Terbiye ve Ahlaka Müteallik Tatbikatıyla İctimaiyat Dersleri” adlı kitabı Mehmet İzzet (1924) tarafından Türkçe’ye çevrilerek ders kitabı olarak kullanılmıştır (Anık, 2008; Çelebi, 2015; Okay, 2019). Ancak sosyolojinin yeterince kurumsallaşamadan ortaöğretim düzeyinde okutulması, dersi okutacak yeterlilikte kadroların olmayışı, alan uzmanlarının yetersizliği, yeterli yerli kaynak olmaması, kaynakların eğitimci bakışıyla değil bilimsel bir disiplin içinde yazılmış olması İbrahim Alaaddin Gövsa (1925) gibi eğitimciler tarafından eleştirilmiş ve öğrencilere hedeflenen faydayı sağlayamayacağı düşünülmüştür (Okay, 2019). Tüm bu eleştirilere rağmen dersin uygulamada akıl yürütme ve sorgulama gibi yöntemler kullanması, içerdiği konuların daha az okula özgü oluşu sosyolojinin okuldan hayata doğru açılan bir kapı gibi algılanmasını sağlamıştır (Gövs 1925’den akt. Okay, 2019).

İlk sosyoloji ders programında; iktisat sosyolojisi (maddi ihtiyaçların sağlanması için kurulan sendika, kooperatifler, üretim tarzları, iş bölümü vs.), aile sosyolojisi (ailelerin şekilleri, evliliğin sosyolojik değerlendirilmesi, kadının ailedeki durumu vs.), siyasi ve hukuki sosyoloji (millet, devlet, hükümet, devlet şekilleri, ceza, vs.) ve sosyoloji bakışıyla din, sanat ve ilim konuları bulunmaktadır (MEB, 1935). Programda Osmanlı öncesi Türk devlet örgütlenmeleri, milliyetçilik, Türk milliyetçiliği gibi ulus-devletin inşasına dönük tarihsel konular bulunmaktadır (Zabun, 2012). Daha sonraki yıllarda, H. Ziya Ülken’in Umumi İctimaiyat ve Mehmet İzzet’in İctimaiyat adlı eseri ders kitabı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu dönemde lise öğretmenlerinden Mustafa Namık “İctimaiyat Nedir?”, Kazım

Berge “Sosyoloji”, Nurettin Topçu “Toplumbilim” adlı sosyoloji kitaplarını yazarak sosyoloji biliminin daha iyi anlaşılmasına çaba sarf etmişlerdir (Zabun ve Berber, 2013).

1937 yılında Cumhuriyet Halk Partisi parti programı ile örtüşecek şekilde, dönemin Cumhuriyet Halk Partisi Sivas milletvekili Necmettin Sadak’a imparatorluktan ulus devlete geçiş sürecini toplumsal dönüşümün ideolojik yorumu şeklinde tarihsel örneklerle desteklediği bir yaklaşımla, programla uyumlu yeni bir lise sosyoloji kitabı yazdırılmıştır (Zabun ve Berber, 2013). 1938 yılında hazırlanan programının amaçları: “Gençleri sosyal vakalar üzerine düşündürmeye ve bunlar arasındaki ilgileri araştırmaya alıştırmak ve Türk devriminin amaç bildiği ideallerin fikri temellerini kavrayacak hale getirmek ve böylece Türk sosyetesinin gelişmesine yarayacak işler yapacak yurttaşlar yetiştirmek” şeklinde belirtilmiştir (MEB, 1938). Ayrıca programın başında öğretmenin dersleri anlatırken göz önünde bulundurması gereken 19 madde verilmiştir. 18. maddeye kadar; ulusal devletin dil, kültür ve fikir birliğine dayandığı, sosyal devlet olmanın devlete yüklediği sorumluluklar, ulusal hükümetin kurulmasına sebep olan olaylar ve ulusal devletin laik olmasının sebeplerine, 19. maddede ise olayların tarihsel akış içinde değerlendirilmesi ve vatandaşlık bilgileriyle kuvvetlendirmesi istenmektedir. Öğretim programının ana konularını yine aile sosyolojisi, ekonomi sosyolojisi ve ilim ve sanat oluşturmaktadır. Ekonomi, geniş ve ayrıntılı olarak ele alınmış ve o günkü şartlara uygun olarak ekonomik temelli kooperatifçiliğin önemine değinilmiştir (MEB,1938).

Çok partili dönemde 1952 yılında program tekrar yenilenmiştir ancak teknik anlamda yetersiz bir program olarak görülmüştür (Zabun, 2012). 1952 programı “Cemiyet Olayları” ve “İlerlemiş Cemiyetler” olmak üzere iki ana başlığa ayrılmıştır. “Cemiyet olayları” olarak adlandırılan birinci bölümde; sosyoloji okumanın insana kazandırdıkları, sosyal gerçeklik, sosyolojinin bölümleri ve sosyoloji tarihi yer almaktadır. “İlerlemiş cemiyetler” başlığı altında ise; millet, devlet, din, aile, ekonomi kurumu çerçevesinde üretim, tüketim, işbölümü, ahlak ve hukuk ve son olarak kültür ve uygarlık konuları yer almaktadır (MEB, 1952). 1957 programında 1952 programının konuları ve içeriği geliştirilmiştir.

Fındıkoğlu 1959 yılında sosyoloji öğretmenlerine, öğrencilerin sosyoloji alanında hangi konulara vakıf olması gerektiği üzerine bir bildiri sunmuştur. Liseyi bitiren öğrencilerin hayata atılacakları, bu sebeple onların memleket meseleleriyle ilgilenen, kültürlü iyi bir vatandaş olmaları ve sosyologlar hakkında öz bir bilgi sahibi olmaları önemsenmesi gerektiğini vurgulamış ve öğretmenlere tazeliğini, aktüelliğini muhafaza eden meseleler üzerinde durmaları konusunda tavsiyede bulunmuştur (Fındıkoğlu, 1959). Bu çalışmalar sosyoloji öğretiminin o dönemde önemsendiği ve ciddiye alındığı izlenimi vermektedir.

1976 programının amaçlarının; sosyal olayları tanımak, bunlar arasındaki ilişkileri araştırmak, sosyal yapının unsurlarını, sosyal ilişkilerin içeriğini, Türk milletinin sosyal kültürel mirasını kavramalarına imkân ve zemin hazırlamak ve sosyoloji alanını tanımlarına imkân sağlamak olduğu görülmektedir (MEB, 1976). Açıklamalar bölümünde 1938 programına benzer olarak öğretmenlerin 5 maddede dikkat etmesi gereken hususlar belirlenmiştir. Bu maddelerde öğrencilerin; sosyal hayattaki grupları, bunların kültürlerini ve örgütlenme biçimlerini, vasıflarını tanımları, sosyal yapı ve değişme tiplerini karşılaştırmalı olarak anlamaları, bütüncül görüş kazanmaları istenmiş, beraberliğin dil, kültür ve idealler birliğiyle sağlanabileceğinin vurgulanması gerektiği, sosyal olayların tarihsel bakışla genişletilmesi gerektiği vurgulanmış ve son olarak da öğrencilerin görüşlerini yansıtmalarına izin vermekle beraber, dersin amaçları dışında yanlış yorumlara fırsat verilmemesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1976). Bu şekilde sınıf ortamında siyasal çatışmaların oluşmasının önüne geçilmek istenmiştir.

1987 programı, önceki programlara kıyasla daha ayrıntılı bir programdır. Programın amaçları; cemiyetin bütünlüğü hakkında objektif bir görüş sağlamak, sosyal hayatın istikrar ve değişimini kavramak, sosyal ilişkilerde ortak değerler etrafında toplanarak uyumu sağlamak, Türk milletinin sosyal ve kültürel mirasını kavratmak, dünyadaki diğer toplumları tanımak, kültür unsurları arasındaki ilişkiyi görmelerini sağlayarak şahsiyet bütünlüğü kazandırmak ve sosyoloji alanını tanımlarına yardımcı olmak şeklinde belirtilmiştir (MEB, 1987).

1995 programı genel amaçlarda; sosyolojinin konu bilgisi, toplumun yapısı ve işleyişi, bireysel ve toplumsal sorunlar, kültürün boyutları, sosyal değişme, Türk

toplumunun dünü ve bugünü, cumhuriyetin, demokrasinin ve ailenin önemi gibi 11 amaç belirlenmiştir. Özel amaçlarda, öğrencinin ders sonunda ulaşması beklenen yetkinlikler; bilgi, tutum, beceri ve davranış olarak 43 beceri maddeler halinde somutlaştırılmıştır (MEB, 1995). Sosyoloji ders programının konularının çok fazla değişmediği toplum birey kültür aile, yakın tarihteki siyasal değişimler ve 1980 sonrası sosyal değişimler konularından oluştuğu görülmektedir. Sosyoloji ders programları ve ders kitapları çok teorik ve gençlerin ilgisini çekecek gerçek sorunları içermemesi bakımından eleştirilmektedir (Anık, 2008; Ülken, 2008).

Türkiye’de sosyoloji öğretiminin sorunları program boyutunda, öğretim programlarının siyasal gelişmelerden etkilenmesi (Zabun, 2012) yönüyle eleştirilmiştir. Ders kitapları ise, pedagojik eğilimleri dikkate almaması bilinçli bir sosyoloji yorumuna varmayı değil ezberciliği amaçlaması, toplumsal gerçeklikten uzak olması, Türkiye’ye özgü özelliklerden yeterince bahsedilmemesi, konuların ve kavramların Türkiye’den örneklerle somutlaştırılarak anlatılamaması, cumhuriyetin ilk yıllarında sosyoloji kitaplarında yoğun bir Fransız, 1940-1950’li yıllarda Almanya, 1960 sonrasında ise ABD’deki sosyoloji anlayışından etkilenilmesi eleştiri konusu olmuştur (Bulut, 2008). Dersin işlenmesinde düz anlatım yönteminin kullanılmasının derse olan ilginin az olmasının sebebi olarak görülmüştür.

Türkiye’de sosyoloji öğretiminin tarihi ve gelişimi ile ilgili ancak program ve kitap değerlendirmeleri bulunmaktadır. Değişen programlar ise toplumun değişimiyle ve ihtiyaçlarıyla değil siyasal yapının değişimiyle şekillenmiş görünmektedir. Sosyoloji öğretiminin 1920’li yıllardaki amacı ile bugünkü amaçlar aynı görünmektedir. Belki o yıllarda öğretmenler de öğrenciler gibi sosyoloji bilimini tanıma kaygısı içindeydiler ve kuramsal temellerini öğrenmek daha elzem görünüyordu. Ancak geçen 100 yıl içinde akademik çalışmalarda görüldüğü kadarıyla öğretmenlerin sosyoloji öğretiminde öğrencileri daha ileriye taşıyamadıkları görülmektedir. Hazırlanan programlar ve kitaplar dışında öğrenciler için hazırlanmış okuma kitabı listeleri, öğretmen ve öğrenciler için bilgilerini geliştirebilecekleri ve yaygınlaştırabilecekleri ortak platformlar, sosyoloji öğretimi kongreleri, eğitimleri, sosyoloji öğretiminde kullanılan materyaller, öğrencilerle yapılan örnek alan araştırmaları, sosyal sorumluluk projeleri, sosyal hizmet stajları

gibi sosyoloji öğretimini zenginleştirecek ve amacına yaklaştıracak çabalar görünür değildir.

2.3.2. Güncel Sosyoloji Ders Programı

Öğrenmenin örgütlenerek bir düzene koyulmak istenmesi eğitim programlarının oluşmasına zemin hazırlamıştır, 1920’li yıllarda öğretilmek istenen konular liste şeklinde verilerek “Müfredat Programı” adıyla hazırlanan programlar, 1950 yılından sonra “Eğitim Programı” adını almış ve öğrenme yaşantılarının tümünün bir düzen ve sistem içinde yapılandırılması şeklinde anlaşılmıştır (Demirel, 2014). Eğitim programlarının hazırlanması ve yapısı ise bu konuda yapılan çalışmaların artmasıyla zenginlik kazanmaktadır. Program geliştirilirken; felsefe, psikoloji, sosyoloji gibi insanı tanımaya çalışan tüm bilim dalları el ele vermektedir. Amaç, şekillendirmek istenilen insanı tanıyarak onun istenilen amaç doğrultusunda, doğru yöntem ve tekniklerle, fiziksel ve zihinsel seviyesine uygun, yaşadığı toplumla uyumlu bir program düzeneği oluşturmaktır (Demirel, 2014).

Bugünkü Türk eğitim sisteminin temelleri; Cumhuriyetten sonra oluşturulan, kuramsal olarak pragmatik felsefeye ve onun eğitimde karşılığı olan ilerlemecilik akımına dayanmaktadır. Bu felsefeye uygun olarak köy enstitüleri modeli hazırlanmıştır (Günindi, 2017; Sönmez, 2012). Eğitimin çağdaş ve milli olacak şekilde sentezlenerek ilerlemecilik eğitim akımı amaçlanmış ancak bu köy enstitüleri dışında bir türlü gerçekleşememiş, “esasicilik” ve “daimicilik” akımının etkisinde konu ve öğretmen merkezli, ezberci gelenek sürmüştür (Günindi, 2017). 1950’li yıllarda Amerika’da ihtisas yapan eğitimciler “davranışçılık” akımının 2000’li yıllara kadar etkili olmasını sağlamışlardır. Pozitivist felsefenin ürünü olan davranışçılık anlayışında, öğretmen bilgiyi aktaran, öğrenci alan konumundadır ve öğrenenlerin hepsinin aktarılan bilgiden aynı anlamı çıkardığı varsayılmıştır (Günindi, 2017).

2000’li yıllar ise “yapılandırımacılık” anlayışının bakanlık tarafından kabul edildiği, programların değiştirilip ve pilot uygulamaların yapıldığı bir dönem olmuştur. Yapılandırımacılık bilgiyi temelden kurmaya dayalı bir anlayıştır. Öğrenenin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koyması amaçtır, bunun için öğrenene bilgiyi yapılandırabilecek, oluşturabilecek, yorumlayabilecek ve

geliştirebilecek uygun şartların hazırlanması anlamına gelmektedir (Günindi, 2017). 2009 sosyoloji ders programı aynı felsefeyle aktif öğrenmeyi sağlamaya çalışan, öğrenciyi merkeze alan, öğretmeni koordinasyon sağlayıcı olarak tanımlayan yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmıştır ve halen kullanılmaktadır (MEB, 2009b). Sosyoloji dersi 11 ve 12. sınıflarda haftada 2 saat seçmeli olarak öğrencilere sunulmaktadır (TTK, 2018).

Program hazırlanırken dört temel öge bulunur. Bunlar; hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirmedir (Demirel, 2014). Hedef öğrenene kazandırılacak istendik davranışlar, içerik hedeflere uygun seçilmiş konular, öğrenme öğretme süreci hedeflere ulaşmak için uygun olan model, strateji, yöntem ve teknik seçimi değerlendirme ise hedeflerin ne kadarına ulaşıldığının test edilmesidir (Demirel, 2014). 2009 sosyoloji ders programı bu öğeleri dikkate alarak incelenmiştir.

Program genel olarak bireyin içinde yaşadığı toplumu, toplumsal yasaları, toplumsal ilişkileri- sorunları, toplumun tarihini, değişimini, kültürünü öğretmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2009b). Programa toplumsal yaşamı etkileyen ve değiştiren teknoloji ve küreselleşme gibi unsurlar eklenerek bu faktörlerin değerlendirilmesi amaçlamıştır. Sosyoloji ders programı öğrencilerin günlük bakışın ötesine geçerek toplumsal ve kültürel ilişkilere analitik bakmalarını, toplumsal hayat hakkında eleştirel düşünmeyi ve sorgulamayı öğrenmelerini, bilgiye dayanan yapıcı çözüm anlayışını kazanarak sosyolojik sorunları analiz etmelerini, mevcut sosyolojik durumun geçmiş ile bağlantısını kurabilmelerini, içinde yaşanılan tarihî dönemin ve diğer insanların, toplumların ve kültürlerin bilincinde olarak korku ve zıtlasma yerine sağduyuyu ve hoşgörüyü hâkim kılmayı öğrenmelerini, karşılaştıkları sorunların bireysel mi, yapısal mı olduğunu fark etmelerini sağlayarak günlük yaşamda hak ve görevler dengesini kurabilmelerini amaçlamıştır (MEB, 2009b: 9).

Programın genel amaçları 13 madde olarak şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 2009b:9):

1. Toplumun yapısını, işleyişini, değişimini ve bunların bağlı olduğu toplumsal yasaları bilir.

2. Toplumsal ilişki ve etkileşimlerin yapısı ve işleyişi ile ilgili kural ve ilkeleri kavrar.
3. Bireyin sorunlarını toplumla, toplumun sorunlarını da bireylerle ilişkilendirir.
4. Toplumsal sorunları kavrar; toplumun, ekonomik ve kültürel kalkınmasına bilinçli bir şekilde katkıda bulunur.
5. Toplum, geçmişiyile ilişkisi içinde tanıyarak, içinde yaşanan durumu bilinçli bir biçimde yorumlar.
6. Türk toplumunun yapısını tanır, bugününü daha bilinçli bir şekilde yorumlar.
7. Toplumsal yaşamı değiştiren ve dönüştüren koşulları analiz eder.
8. Küreselleşmenin farklı boyutlardaki (ekonomi, sanat, bilim ve kültürel) etkilerini yorumlar.
9. Toplumsal değişimin, toplumu bütün boyutlarıyla etkilediğini, bireylerde çeşitli uyum sorunları yaratabildiğini, bunlara rağmen zorunlu ve gerekli olduğunu kavrar.
10. Kültürün çeşitli boyutlarının olduğunu fark eder.
11. Cumhuriyeti diğer yönetim biçimlerinden ayıran üç temel ilke (çağdaşlık, laiklik ve millîlik) nin önemini kavrar.
12. Toplumun, "farklılıkları kuşatan bir birlik" halinde ve demokrasi temelinde gelişip güçlenmesi gerektiğine inanır.
13. Toplumsal kurumların neler olduğunu bilir ve işlevlerini değerlendirir.

Sosyoloji ders programı; “Sosyolojiye Giriş”, “Birey ve Toplum”, “Toplumsal Yapı”, “Toplumsal Değişme ve Gelişme”, “Toplum ve Kültür”, “Toplumsal Kurumlar” olmak üzere altı üniteden oluşmaktadır. Sosyoloji ders programının kazanım ve etkinlik örnekleri oluşturulurken, öğrencilerin ilgi, yetenek ve becerilerini geliştiren, yaşadığı toplumu anlayabilen, bilimsel bakabilen, sosyolojik bakış açısını geliştiren ve günlük hayatla sosyolojik bilgi arasında bağ kuran bir program hedeflenmiştir. Öğrenciyi merkeze alan, öğrencilerin bilgiyi araştırıp keşfetmesinde, yapılandırmasında aktif ve sorumlu olması amaçlanmış ve öğretmenin görevinin ise koordinasyonu sağlayan, yönlendiren ve gerektiğinde müdahale eden olarak belirlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan programın anlaşılıp uygulanabilmesi için ekler kısmına örnek dersler, ders materyalleri, okuma metinleri ve farklı ölçme araçları eklenmiştir. Öğretmenin

programını kullanırken; etkinlik örneklerinin aynen ya da değiştirilerek kullanılabileceği, gözlem, sunum, tartışma belirtme, sözel katılım, okuma, yorum yapma gibi yöntemler kullanılması gerektiği, okul içi ve dışı örneklerle anlamının kolaylaştırılması, konuların yerel, ulusal veya evrensel ölçekte ele alınması, kazanımlara uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi ve uygun öğrenme ortamları oluşturulması önerilmiştir.

Sosyoloji ders programında öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin; okuduğunu anlama, eleştirme, yorumlama; bilgi toplama, analiz etme ve bir sonuca ulaşma, gözlem yapma, gözlemlerden sonuca ulaşma, günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözme, araştırma yapma, sorgulama yapma, tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama, öğrendikleri ile günlük yaşam arasında ilişki kurma, kendini ve arkadaşlarını değerlendirme gibi alternatif değerlendirme yaklaşımlarıyla değerlendirilmesi vurgulanmıştır (MEB, 2009b: 10). Bu amaçla programda alternatif ve geleneksel ölçme teknikleri tanıtılarak örnek ölçme değerlendirme formları hazırlanmıştır.

2.4. Hayat Boyu Öğrenme

Hayat boyu öğrenme kavramı eğitim sisteminin genel olarak ele alındığı 1970'li yıllarda bir fikir olarak olgunlaşmaya başlamış ve UNESCO konferansında Paul Lengrand'ın raporunda kullanılmıştır (EURODICE, 2000). Yayımlanan raporun ardından üyeleri farklı ülkelerden seçilen bir komisyon (Uluslararası Eğitim Geliştirme Komisyonu) kurularak ülkelerin eğitim durumları araştırılmıştır. Araştırma sonuçları bugünün eğitim dünyasını yansıtırken geleceğin eğitiminin nasıl olması gerektiği yönünde de önemli işaretler içermektedir. Her bireyin öğrenme hakkını ve gerekliliğini yineleyen raporda örgün eğitimden başlayarak her türlü eğitimde gençlerin ve yaşlıların kaynaklara ulaşımının sağlanması önerilmiştir. Eğitimin türünden çok kalitesine, erişilebilirliğine ve öğrencilerin eğitim süreçlerinin tasarlanmasına katılımına vurgu yapılmıştır (EURODICE, 2000).

Bir dönem önemini kaybeden kavram, 1996 yılında hayatla birlikte, devamlı ve toplumun tamamında öğrenme vurgusu taşıyan Delors raporu ile tekrar gündeme gelmiştir (Delors, 1996). Hayat boyu öğrenmenin okullarda, mesleki, yükseköğretim,

yetişkin eğitimi kurumlarında ve evde her türlü bireysel ve sosyal gelişimi kapsadığı belirtilmiştir. Delors raporunda bireylerin öğrenmeyi öğrenebilmeleri (learning to know), beceri kazanmayı öğrenebilmeleri (learning to do), kişiliklerini geliştirebilmeyi öğrenebilmeleri (learning to be) ve birlikte yaşamayı öğrenebilmeleri (learning to live together) şeklinde isimlendirilen dört önemli amaç ortaya konmuştur (Delors, 1996). Bu rapor 40'ın üzerinde dile çevrilerek ve yayımlanmıştır (EURODICE, 2000). Ardından beyaz bülten hazırlanmıştır. Beyaz bültenin amaçları becerileri tanımlamak, farklı ülkelerde eğitimi kolaylaştırmak, multimedya eğitim yazılımlarını yaygınlaştırmak, bireyleri öğrenme konusunda cesaretlendirmek, okul ile iş sektörünü bir araya getirmek ve dezavantajlı gruplara ikinci bir imkân oluşturmak olarak tanımlanmıştır (White Paper, 1995). 1996 yılı hayat boyu öğrenme yılı olarak ilan edilmiş, böylece hayat boyu öğrenme kavramının yaygınlaştırılması, anlamının ve özelliklerinin açıklanması ve tüm vatandaşlar için gerçekleştirilebilirliği hedeflenmiştir (EC, 1995).

2000 yılında yayınlanan hayat boyu öğrenme bildirisinde bilgi temelli topluma katılım için gerekli becerileri kazanmak, insan kaynaklarına yatırım yapmak, hayat boyu öğrenmenin sürekliliğini sağlayacak etkili yöntemler geliştirmek, eğitimin durumunu iyileştirmek ve kaliteli, kişiye özel ve kolay ulaşılabilen öğrenme fırsatları sunmak amaçlanmıştır (European Commission, 2000). 2006 yılında hayat boyu öğrenen bireylerin sahip olması gereken yetkinlikler tanımlanmıştır (EC, 2006). Üye devletlerin desteği ve katılımıyla hayat boyu öğrenme çalışmaları devam etmektedir.

2.4.1.Hayat Boyu Öğrenme için Anahtar Yetkinlikler

2006 yılında Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Birliği Konseyi hayat boyu öğrenme için anahtar yetkinlikler hakkında tavsiye kararını kabul etmiş ve yetkinlikleri tanımlayarak eğitim ve öğretimin geliştirilmesi için üye devletlere referans çerçevesi oluşturmuştur (EC, 2006). 2006 yılında tavsiye kararında yer alan yetkinlik alanları 2018 yılında geliştirilerek güncellenmiş, her bir yetkinlik alanı için bilgi, beceri ve tutum düzeyinde açıklamalar getirilmiştir (EC, 2018). Konsey Avrupa Sosyal Haklar Dayanağı'nın ilk ilkesinde, herkesin topluma tam katılım sağlayabilecek şekilde bir işinin olması, bu işini devam ettirebilmek için kapsayıcı ve

hayat boyu süren bir eğitim alması hakkı olduğunu vurgulayarak yarının dünyasında mevcut yaşam standartlarını sürdürmek, istihdamı desteklemek ve sosyal dayanışmayı teşvik etmek için doğru beceri ve yetkinliklerin tanımlanması gerekliliğini tekrar ortaya koymuştur (EC, 2018).

Avrupa Birliği anahtar yetkinliklerin geliştirilmesini eğitim öğretim ve öğrenme ortamlarında anaokulundan yükseköğretime kadar tüm aşamalarda desteklenmesini ve farklı öğrenme ortamları arasında geçişleri ve işbirliğini destekleyebilecek bir anlayış oluşturulmasını tavsiye etmiştir. Ayrıca yetkinliklerin önemini ve gerekçelerini ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır. Tavsiye kararından özetlenerek sunulan gerekçelerden bazıları şunlardır (EC, 2018):

- ✓ İş hayatında teknolojinin artan önemi değişime ayak uydurma zorunluluğu girişimcilik ve sivil yetkinliklerin önemini arttırmıştır.
- ✓ Aynı zamanda Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ya da Yetişkin Yetkinliklerinin Uluslararası Değerlendirmesi (PIAAC) için OECD Programı gibi uluslararası araştırmalar gençlerin temel becerilerde yetersiz olduğunu göstermektedir ve bu alanlara yatırım yapmanın önemi artmıştır.
- ✓ Ayrıca gittikçe mobil ve dijital hale gelen bir toplum için yeni öğrenme yollarının keşfedilmesi gerekmektedir. Bilginin ezberlenmesi artık yeterli değildir problem çözme, eleştirel düşünme, işbirliği yapabilme, yaratıcılık, sayısal düşünme, otokontrol gibi beceriler hızlı değişen toplumumuzda her zamankinden daha gereklidir.
- ✓ Kültürlerarası anlayış ve işbirliğinde artan bir öneme sahip olan dil öğreniminin sağlanması, dijital yetkinlik ve girişimcilik geliştirilmelidir.

Tüm anahtar yetkinlikler eşit derecede önemli görülmüş, birçok farklı ortamda ve çeşitli bileşimlerle uygulanabileceği ve her bir maddenin toplumda bir alana katkı sağladığı belirtilmiştir. Referans Çerçevesinin belirlediği sekiz anahtar yetkinlikler şunlardır (EC, 2006; EC, 2018):

- ✓ Anadilde İletişim Yetkinliği (Okuma yazma yetkinliği)
- ✓ Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliği (Çoklu dil yetkinliği)
- ✓ Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler

- ✓ Dijital Yetkinlik
- ✓ Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği
- ✓ Sosyal ve Vatandaşlık Yetkinliği
- ✓ İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği
- ✓ Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği

Anadilde İletişim Yetkinliği: Kavram, duygu, olgu ve görüşleri, farklı disiplinlerde ses, görüntü veya dijital materyal desteğiyle sözlü ve yazılı olarak ifade etme ve yorumlama kabiliyetidir. Diğer kişiler ile uygun ve yaratıcı bir yolla anadilde veya resmi dilde etkili iletişim kurma yeteneğini ifade eder. Yetkinliğin geliştirilmesi, öğrenmenin ve sözel etkileşimin artmasıyla sağlanabilir.

- ✓ Bilgi: Okuma yazma bilgisini ve okuduğunu iyi anlayabilmesini içerir. Bireyin kelime bilgisinin geniş olması dilbilgisi ve dilin doğru kullanımı hakkında bilgi sahibi olması gerekir.
- ✓ Beceri: Çeşitli durumlarda hem sözlü hem de yazılı iletişim kurma ve durumun gerekliliklerine uyarlama becerisine sahip olmalıdır.
- ✓ Tutum: Okuryazarlığa karşı olumlu bir tutum diyaloga yatkınlık ve iletişime olan ilgiyi içerir. Kişi dili doğru ve estetik olarak kullanmasının sosyal yaşamda gerekli olduğunun farkındadır.

Yabancı Dillerde İletişim (Çoklu Dil Yetkinliği): Bu yetkinlik farklı dilleri iletişim için uygun ve etkili olarak kullanma becerisini tarif eder. Kişinin düşünce, duygu, istek ve görüşlerini ihtiyaçlarına uygun olarak toplumsal ve kültürel ortamlarda sözlü ve yazılı (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) anlama, ifade etme ve yorumlama yeteneğine dayalıdır. Dil yetkinlikleri, tarihi boyutu ve kültürlerarası yetkinlikleri bütünleştirmektedir.

- ✓ Bilgi: Farklı dillerin kelime bilgisi ve dilbilgisi, dilin kültürel ve sosyal bağlamıyla uyumlu sözlü etkileşim, formal ve informal bağlamlarda yazma ve konuşma düzeyi gereklidir.
- ✓ Beceri: Bireyin ihtiyacına ve seviyesine göre sözlü mesajları anlama, sohbeti başlatma, sürdürme ve bitirme ile metinleri okuma anlama ve yazma yeteneklerinden oluşur.

- ✓ Tutum: Farklı kültüre saygı ve kültürlerarası iletişim konusunda ilgi ve merakı kapsar. Ayrıca bir ülkede yaşayan azınlıkların dillerine de kullanılan resmi dile de saygı duymayı kapsar.

Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknoloji Yetkinlik: Matematiksel yetkinlik günlük olaylarda karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünce ve kavrayışı geliştirme ve uygulama yeteneğidir. Düşünceyi veya sunumu formüller, modeller, çizimler, grafikler, tablolarla zenginleştirebilme becerisidir.

- ✓ Bilgi: sayılar, ölçü ve yapılar, temel işlemler ve temel matematiksel sunumların tam bilgisine sahip olmayı matematiksel terim ve kavramları anlamayı ve matematiğin cevap verebileceği soruların farkında olmayı içerir.
- ✓ Beceri: Matematiksel sonuç çıkarabilme matematiksel kanıtı anlama ve matematik dilinde iletişim kurabilme istatistiki veri ve grafikler dâhil uygun araçları kullanabilme ve dijitalleşmenin matematiksel unsurlarını anlayabilme becerisine sahip olmalıdır.
- ✓ Tutum: Gerçeğe ulaşma sonuçları arama ve geçerliliklerini değerlendirme isteğidir.

Bilim ve teknolojide yetkinlik soruları tanımlamak ve kanıt temelli sonuçlara varmak için gözlem ve deneyi içerecek şekilde, gerekli bilgi dağarcığını ve metodolojiyi kullanarak doğal dünyayı açıklama becerisidir.

- ✓ Bilgi: Bilimsel kavram, kuram, ilke, yöntem ve teknoloji kullanarak bilim ve teknolojinin doğal dünyaya etkisini anlamayı kapsamaktadır. Bu yetkinlik, bireylerin bilimsel kuram uygulama ve teknolojinin toplumlarda sağladığı üstünlükleri kısıtlamaları ve riskleri anlamasını sağlar.
- ✓ Beceri: Bilimin gözlem ve kontrollü deneyler dâhil belirli yöntemlerle araştırma süreci olarak anlaşılmasını, bir hipotezi doğrulamak için mantıksal ve rasyonel düşünceyi kullanma yeteneğini ve yeni deneysel bulgularla çeliştiğinde kişinin kanaatlerini terk etmeye hazır olmasını içerir.
- ✓ Tutum: Kendisi, ailesi, toplumu ve küresel düzeyde bilimsel ve teknolojik ilerleme konularında güvenlik, çevresel sürdürülebilirlik, ahlaki boyut gibi konularda eleştirel düşünme istekliliğidir.

Dijital Yetkinlik: Öğrenme, çalışma ve topluma katılım için dijital teknolojileri güvenli, eleştirel ve sorumlu kullanmayı ve bu teknolojilerle yakından ilgilenmeyi kapsamaktadır.

- ✓ **Bilgi:** Bireyler, dijital teknolojilerin iletişim, yaratıcılık ve yenilikçiliği nasıl destekleyebileceğini anlamalı ve bunların fırsatları, kısıtlamaları, etkileri ve risklerinin farkında olmalıdır. Dijital araçlar tarafından üretilen bilgi ve verilerin geçerlilik, güvenilirlik ve etkisine karşı eleştirel bir yaklaşım izlemeli ve dijital teknolojileri kullanmakla ilgili yasal ve etik ilkeleri bilmelidir.
- ✓ **Beceri:** Dijital içeriği bulma, kullanma, filtreleme, değerlendirme, oluşturma, programlama ve paylaşma yeteneğini içermektedir.
- ✓ **Tutum:** Dijital teknolojiler hakkında yansıtıcı ve eleştirel, meraklı, açık fikirli ve ileriye dönük bir tutum ve kullanılmasına yönelik etik ve sorumlu bir yaklaşım gerekmektedir.

Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği: Bireyin kendisini tanımasını zaman ve bilgisini etkin yönetebilmesini esnek olmasını yapıcı bir şekilde grup çalışması yapabilmesini kendi öğrenmelerini ve kariyerini planlayabilmesini hedeflemektedir. Belirsizlik ve karmaşıklıkla başa çıkma öğrenmeyi öğrenme kendi fiziksel ve duygusal ruhsal sağlığını koruyarak sağlıklı bir gelecek oluşturabilmesi yetkinliğidir.

- ✓ **Bilgi:** Farklı toplumlarda ve ortamlarda genel olarak kabul gören davranış ve iletişim kurallarını bilmeli sağlıklı bir zihin beden ve yaşam tarzını oluşturabilmelidir. Kendi öğrenme stratejilerinin farkında olmalı, becerilerini bilmeli ve geliştirebilmelidir. Öğrenim ve kariyer fırsatlarını takip etmeli gerektiğinde rehberlerden destek almasını bilmelidir.
- ✓ **Beceri:** Kendi kapasitesini bilme kriz durumlarını yönetebilme eleştirel düşünme ve karar alma yeteneğini içerir. İşbirlikçi ve bağımsız öğrenme, kendi öğrenmesini organize etme, sürdürme, değerlendirme ve paylaşma, gerektiğinde destek arama ve kendi kariyeri ile sosyal etkileşimlerini etkin yönetme yeteneğini içerir. Bireyler esnek olmalı belirsizlik ve stresle başa çıkabilmelidir. Farklı ortamlarda yapıcı iletişim kurabilmeli takımlarda işbirliği yapıp müzakere edebilmelidirler.

- ✓ **Tutum:** Kişinin kendi hayatına ve öğrenmesine pozitif bir tutum geliştirebilmeli işbirliği yapmaya farklı fikirlere saygılı olmaya önyargıları aşmaya ve uzlaşma sağlamaya istekli olmalıdır. Kendi hedeflerini koyabilmeli onları tanımlayabilmeli kendilerini motive edebilmeli ve hayatları boyunca öğrenmeyi sürdürmek ve başarmak için azim ve güven geliştirebilmelidir.

Sosyal ve Vatandaşlık Yetkinliği: Sosyal, ekonomik, yasal ve politik kavram ve yapıları tanımayı küresel gelişmeleri ve sürdürülebilirliği anlayabilmeyi, sorumlu vatandaş olarak davranabilmeyi ve sivil ve sosyal hayata tam olarak katılmayı gerektirir.

- ✓ **Bilgi:** Birey, gruplar, iş örgütleri, toplum, ekonomi ve kültürle ilgili temel kavram ve olayların bilgisine sahip olmalı, güncel, ulusal, küresel gelişmeleri bilmelidir. Sosyal ve politik hareketlerin hedefinin ve politikalarının ne olduğunu ve sürdürülebilirliklerini bilmeli, küresel düzeyde iklim ve demografik değişimler ile bunların altında yatan sebeplere dair farkındalığı olmalıdır.
- ✓ **Beceri:** Eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin yanı sıra toplumsal etkinliklerde, ulusal düzeyden Avrupa düzeyine ve uluslararası düzeye kadar tüm düzeylerde karar vermede görüş ve yapıcı katılım geliştirme becerilerini kapsamaktadır. Medyanın geleneksel ve yeni biçimlerine erişme, bunlar hakkında eleştirel anlayışa sahip olma ve bunlarla etkileşime geçme ve demokratik toplumlarda medyanın rolü ve işlevlerini anlama yeteneğini de içermektedir.
- ✓ **Tutum:** Demokrasinin temeli olarak insan haklarına saygı, sorumlu ve yapıcı tutum içinde olmayı gerektirir. Yapıcı katılım, tüm düzeylerde ve sivil etkinliklerde demokratik karar almaya katılım istekliliğini kapsamaktadır. Sosyal ve kültürel çeşitlilik, cinsiyet eşitliği ve sosyal içerme, sürdürülebilir yaşam biçimleri, barışçıl ve şiddet-karşıtı kültürün teşviki, diğerlerinin mahremiyetine saygı duymaya razı olma ve çevre için sorumluluk almaya ilişkin desteği içermektedir. Politik ve sosyo-ekonomik gelişmeler, beşeri bilimler ve kültürlerarası iletişime ilgi; önyargıların üstesinden gelmeye,

gerektiğinde uzlaşmaya ve sosyal adalet ve doğruluğu sağlamaya hazır olmak için gereklidir.

İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği: Fırsatlar ve fikirlere göre hareket etme ve bunları değerlere dönüştürme kapasitesini ifade etmektedir. Yaratıcılık eleştirel düşünme ve problem çözme inisiyatif alma ve azimli olma ile kültürel sosyal ya da finansal değeri olan projeleri planlamak ve yürütmek için işbirliği ile çalışabilme yeteneği üzerine kuruludur.

- ✓ **Bilgi:** Kişisel sosyal ve profesyonel etkinliklerde fikirleri eyleme dönüştürmek için farklı ortam ve fırsatlar olduğunu bilmeyi ve bunların nasıl ortaya çıktığını anlamayı gerektirir. Bireyler hem süreçler hem de kaynakları içeren projeleri planlamak ve yönetmek için gerekli yaklaşımları bilmeli ve anlamalıdır.
- ✓ **Beceri:** Hayal gücü stratejik düşünme ve problem çözme içeren yaratıcılık ve gelişen yaratıcı süreç ve yenilikçilik kapsamında eleştirel ve yapıcı düşünme üzerine kuruludur. Kaynakları harekete geçirmek ve etkinliği sürdürebilmek için bireysel ya da takımla işbirliği halinde çalışabilme, müzakere edebilme ve riskle başa çıkabilme yeteneğini içerir.
- ✓ **Tutum:** Kişinin süreç boyunca yenilikçi, geleceği görebilen cesur ve azimli davranmasını ve başkalarını motive ederek onların fikirlerine önem vermesini çevresindekilere saygı duymasını istemesini ifade eder.

Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği: Fikirlerin ve anlamların farklı kültürlerde ve bir dizi sanat ve diğer kültürel form aracılığıyla nasıl yaratıcı bir şekilde ifade edildiği ve iletildiğine yönelik anlayışa sahip olma ve saygı duymayı kapsamaktadır.

- ✓ **Bilgi:** Dil gelenek kültürel mirasların yerel ulusal bölgesel düzeyde birbirlerini nasıl etkileyebileceğine dair anlayışı gerektirir. Yazılı basılı ve dijital metinler, tiyatro, film, dans, oyunlar, sanat ve tasarım, müzik, törenler ve mimari ile fikirleri iletmenin farklı yollarını bilir. Kültürel çeşitlilik dünyasında kendi gelişen kimliğini ve kültürel mirasını sanat ve diğer kültürel formlarla dünyaya gösterme aracı olabileceğini anlar.

- ✓ Beceri: Simgesel ve soyut fikirleri tecrübeleri ve duyguları bir dizi sanatsal ve diğer kültürel formlarda empatiyle ifade etme ve yorumlama yeteneğini içerir.
- ✓ Tutum: Dünya hakkında meraklı olmayı kültürel çeşitliliğe saygı duymayı hayal etmeye açık olmayı ve kültürel deneyimlere katılım istekliğini de içermektedir.

Bilgi beceri ve tutum düzeyinde ele alınan yetkinlikler Türkiye için de önemli görülmüş ve bu becerilerin 7'den 70'e tüm eğitim kademelerinde kazandırılması hedeflenmiştir.

2.4.2. Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenme ve Yetkinlikler

Türkiye 2006 yılındaki Avrupa Konseyinin tavsiye kararını kabul eden Avrupa Birliği üyesi ve üyelik sürecindeki ülkeler ile birlikte Hayat Boyu Öğrenme için Anahtar Yetkinlikler konusunda çalışmalar yapmaya başlamıştır. Bu çalışmaların içinde yüksek lisans doktora makale gibi akademik çalışmalar MEB in hazırladığı anaokulundan yaşlı eğitimine kadar eğitim- öğretimle ilgili konu, faaliyet ve verimlilik artırma çalışmalarını içeren, Hayat Boyu Öğrenme Strateji Planları (MEB, 2009a; MEB, 2014) hazırlamış, Türkiye Yetişkin Öğrenme Gündemi Uygulamaları adıyla girişimcilik, dijital okuryazarlık, iletişim becerileri ve işbirlikli öğrenme konularını kapsayan uzaktan öğretim modülleri geliştirmiştir (MEB, 2019).

Ayrıca MYK'nın koordinasyonunda, MYK MEB ve Yükseköğretim Kurumu temsilcileri bir araya gelerek Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu Türkiye Yeterlilik Çerçevesini geliştirmiştir. Böylece eğitim ve öğretim kalitesini artırarak istihdam ile eğitim arasındaki bağı güçlendirmeyi, toplumdaki her bireyin hayat boyu öğrenme olanakları ile desteklemeyi ve mevcut yeterliliklerin kalitesini arttırmayı hedeflemişlerdir (MYK, 2015). Eğitim politikalarında anahtar yetkinliklerin geniş ölçekte kazanılmasına öncelik verilmesi ve eğitim öğretim programlarına ait öğrenme kazanımlarının içinde yer alması amaçlanmıştır (MYK, 2015).

Böylece Türkiye'de Avrupa Birliği ve MEB desteğiyle hayat boyu öğrenme için anahtar yetkinliklerin kapsamı halk eğitiminden mesleki eğitime ve

üniversitelere kadar genişlemiştir. Örgün eğitim kurumlarının anaokulu ilköğretim ve ortaöğretim düzeyleri için öğretim programlarında değişiklikler yapılmıştır.

2.4.3.Ortaöğretim Yetkinlikleri

MEB (2017) yetkinliklerin geliştirilmesi gerekliliğini basın açıklaması yaparak bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, eğitimde niteliğin artırılması ihtiyacı, bilim, teknoloji, öğrenme öğretme yaklaşım, kuram ve stratejilerinde son yıllarda yapılan değişiklikler ve gelişmeler, ulusal ve uluslararası düzeylerde yapılan değerlendirmelerin sonuçları, kalkınma planları, 2014-2019 MEB Stratejik Planı, OECD Eğitim Raporları, mevcut öğretim programlarının akademik bilgi bakımından yoğun olması, eğitim boyutu için yeterli sürenin kalmaması gibi nedenlerle programların değiştirilmesinin gerekli olduğunu duyurmuştur. 21. yüzyıl becerileri diye adlandırılan öz yeterlilik ve becerilerin geliştirilmesi, inovasyon yapabilme seviyesine ulaşmış yeterlilikleri olan ekonomi ve yaşam seviyesi yüksek bir toplum oluşturmak bilgiyi üretmenin yanı sıra üretilen bilginin insanın yararına yönelik kullanılması gerektiğinin bilinç ve şuuruna ulaşmış nesiller yetiştirmek güncellenen programların temel amaçlarından birisidir. Öğretim programları bu bağlamda temel becerileri ve değerler eğitimi içerecek şekilde güncellenirken, programlarda Türkiye Yeterlikler Çerçevesinde yer alan; “anadilde iletişim”, “yabancı dillerde iletişim”, “öğrenmeyi öğrenme”, “matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojideki yetkinlik”, “dijital yetkinlik”, “kültürel farkındalık ve ifade”, “sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlik”, “girişimcilik ve inisiyatif alma” yetkinlikleri esas almıştır (MEB, 2017).

Yapılan bu basın açıklamasından sonra, 2018-19 öğretim yılında 176 müfredat yenilenerek uygulamaya konmuş ve yetkinlikler başlığı eklenmiştir. Yetkinliklerin eklenmesinin amacı eğitim sisteminin yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi hedeflemiş olmasıdır (TYÇ, 2016b). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirtildiği gibi öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları yetkinlikler şu şekilde tanımlamaktadır (MEB, 2018: 5-7):

Anadilde İletişim: Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır.

Yabancı Dillerde İletişim: Çoğunlukla ana dilde iletişimin temel beceri boyutlarını paylaşmakta olup duygu, düşünce, kavram, olgu ve görüşleri hem sözlü hem de yazılı olarak kişinin istek ve ihtiyaçlarına göre eğitim, öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi uygun bir dizi sosyal ve kültürel bağlamda anlama ifade etme ve yorumlama becerisine dayalıdır. Yabancı dillerde iletişim aracılık etme ve kültürlerarası anlayış becerilerini de gerektirmektedir. Bireyin yeterlilik seviyesi, bireyin sosyal ve kültürel geçmişi, çevresi, ihtiyaçları ve ilgilerine bağlı olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma boyutları ile farklı diller arasında değişkenlik gösterecektir.

Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler: Matematiksel yetkinlik günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirme ve uygulamadır. Sağlam bir aritmetik becerisi üzerine inşa edilen süreç faaliyet ve bilgiye vurgu yapılmaktadır. Matematiksel yetkinlik düşünme (mantıksal ve uzamsal düşünme) ve sunmanın (formüller, modeller, kurgular, grafikler ve tablolar) matematiksel modlarını farklı derecelerde kullanma beceri ve isteğini içermektedir. Bilimde yetkinlik soruları tanımlamak ve kanıta dayalı sonuçlar üretmek amacıyla doğal dünyanın açıklanmasına yönelik bilgi varlığına ve metodolojiden yararlanma beceri ve arzusuna atıfta bulunmaktadır. Teknolojide yetkinlik, algılanan insan istek ve ihtiyaçlarını karşılama bağlamında bilgi ve metodolojinin uygulanması olarak görülmektedir. Bilim ve teknolojide yetkinlik, insan etkinliklerinden kaynaklanan değişimleri ve her bireyin vatandaş olarak sorumluluklarını kavrama gücünü kapsamaktadır.

Dijital Yetkinlik: İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara

katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir.

Öğrenmeyi Öğrenme: Bireyin kendi öğrenme eylemini etkili zaman ve bilgi yönetimini de kapsayacak şekilde bireysel olarak veya grup hâlinde düzenleyebilmesi için öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda ısrarcı olma yetkinliğidir. Bu yetkinlik bireyin var olan imkânları tanıyarak öğrenme ihtiyaç ve süreçlerinin farkında olmasını ve başarılı bir öğrenme eylemi için zorluklarla başa çıkma yeteneğini kapsamaktadır. Yeni bilgi ve beceriler kazanmak işlemek ve kendine uyarlamak kadar rehberlik desteği aramak ve bundan yararlanmak anlamına da gelir. Öğrenmeyi öğrenme, bilgi ve becerilerin ev iş yeri eğitim ve öğretim ortamı gibi çeşitli bağlamlarda kullanılması ve uygulanması için önceki öğrenme ve hayat tecrübelerine dayanılması yönünde öğrenenleri harekete geçirir.

Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler: Bu yetkinlikler kişisel kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içermekte bireylerin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıyacak gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsar. Vatandaşlıkla ilgili yetkinlik ise bireyleri toplumsal ve siyasal kavram ve yapılara ilişkin bilgiye demokratik ve aktif katılım kararlılığına dayalı olarak medeni hayata tam olarak katılmaları için donatmaktadır.

İnisiyatif Alma ve Girişimcilik: Bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürme becerisini ifade eder. Yaratıcılık, yenilik ve risk almanın yanında hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme yeteneğini de içerir. Bu yetkinlik, herkesi sadece evde ve toplumda değil işlerine ait bağlam ve şartların farkında olabilmeleri ve iş fırsatlarını yakalayabilmeleri için aynı zamanda iş hayatında desteklemekte; toplumsal ve ticari etkinliklere girişen veya katkıda bulunan kişilerin ihtiyaç duydukları daha özgün bilgi ve beceriler için de bir temel teşkil etmektedir. Etik değerlerin farkında olma ve iyi yönetişimi desteklemeyi de kapsar.

Kültürel Farkındalık ve İfade: Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar dâhil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin öneminin takdiridir.

Çağın gereksinimlerini ve değişimlerini takip etme kaygısında olan sosyoloji ders programı, revize edilen programlar arasında bulunmamaktadır.

2.5. Sosyoloji Öğretimi ve Ortaöğretim Yetkinlikleri

Sosyoloji öğretimi birçok ülkede benzer amaçlar taşımaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları toplumdaki değerleri tanınması sağduyulu ve hoşgörülü olması toplumdaki bireylerle sağlıklı etkileşim kurabilmesi sosyal sorumlulukların farkında olması toplumsal yapıları tanıyarak toplumda rotasını belirleyebilmesi, toplumdaki olumlu ve olumsuz olayları sorgulayarak yapıcı çözüm bulmaya çalışması aktif demokratik yaşamı anlaması ve toplumun ilerleyebilmesi için vatandaş olarak rol ve statüsünün farkında olması temel amaçlardır. Ayrıca bu alanda kazandığı becerilerin gerek akademik gerekse iş ve meslek hayatı için bir hazırlık olması hedeflenmiştir.

Sosyoloji ders programı ile ortaöğretim yetkinlikleri benzer maddeler içermektedir. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlik kişilerin topluma ve iş hayatına etkin ve yapıcı olarak katılmasını toplumda oluşan çatışmaları çözebilecek donanımda olmasını toplumsal yapıları ve siyasi kavram ve yapıları tanımalarını ve demokratik hayata aktif olarak katılmalarını hedeflemektedir. Bu amaçlar sosyoloji ders programının amaçlarıyla doğrudan ilişkili olmakla birlikte diğer yetkinlik alanlarının desteğine ihtiyaç duymaktadırlar.

Toplum hayatına veya iş hayatına aktif katılımı sağlamak için kişilerin sözlü ve yazılı olarak kendilerini rahatlıkla ifade edebilmesi ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşmak için teknolojiyi eleştirel olarak kullanabilmesi kendi görüş ve deneyimlerini yaratıcı bir şekilde ifade edebilmesi gerçekçi plan yapabilmesi ve o planı hayata geçirebilmesi ve öğrenirken azimli olması ve bireysel ya da grupla çalışabilmesi gerekmektedir. Ayrıca olaylara daha gerçekçi bakabilmek için istatistikî verileri okuyabilmeli grafik veya tablo kullanarak bunları aktarabilmeli ve mantıksal olarak yorumlayabilmelidir.

Çatışmanın etkin yönetimi çatışmaların zararlı yönlerini en aza indiren yararlı yönlerini ise maksimize eden örgütteki çatışma düzeyini optimal düzeyde tutan ve çatışmalarda kazanım yaklaşımını benimseyen faaliyetler toplamıdır (Akkırman,

1998). Toplumsal yaşamdaki çatışmaları çözebilmek için üst bir hedefte birleşme çatışmaların zararlarını kanıt göstererek açıklama farklılıkların farkında olma olumsuz kalıp yargılarını ortadan kaldırma grup içi etkileşimi artırma gibi farklı stratejiler kullanabilir (Akkırman, 1998). Farklı kültürlerdeki benzer olaylarla ve çözümlerle karşılaştırarak, yaratıcı ve yeni fikirler bularak ve bu fikirleri projeye dönüştürerek hayata geçirebilmelidir.

Demokratik hayata aktif katılım bilgiye ulaşabilmeyi kitle iletişim araçlarını katılım/etkileşim uygulamalarını ve bilişim teknolojisini etkin kullanabilmeyi gerektirir (Eroğlu, 2006). Sivil toplum kuruluşlarıyla katılımcılık ruhunu geliştirerek örgütlenen ve toplumun gelişmesi için bir araya gelip ortak çalışabilen kişiler olmak gerekir (Eroğlu, 2006).

2.6.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konumuz olan “ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyi açısından sosyoloji ders programının değerlendirilmesi” konusuna benzer ve yakın olan çalışmalara yer verilecektir. Bu amaç kapsamında öncelikle yetkinlikleri doğrudan araştıran çalışmalar daha sonra yetkinlikleri konu alan “hayat boyu öğrenme için anahtar yeterlikler” konularında yapılmış araştırmalar ve sosyoloji ders programının değerlendirildiği çalışmalar incelenecektir. Bu çalışmaları kapsamlı görebilmek için hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilecektir.

2.6.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Yapılan tez ve makaleler incelendiğinde anahtar yetkinliklerin ortaöğretimde karşılanma düzeyini ölçen çalışma bulunmamaktadır. Otuz, Görkaş Kayabaşı ve Ekici (2018) tarafından Sosyal Bilgiler Öğretim programının anahtar yetkinliklerle ilişkisini ortaya koyan bir araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmada anahtar yetkinlikler beceri ve değerler açısından analiz edilmiş Sosyal Bilgiler Öğretim programındaki temel beceriler ve değerler, anahtar yetkinlik alanının içeriği ile karşılaştırılmıştır. Araştırmada nitel araştırma modeli kapsamında durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretim programının beceri

boyutunda en fazla “Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinliklere” yer verildiği, sağlıklı yaşam, liderlik, sanatsal ifade ve yaratıcılık becerilerinin programında yer almadığı tespit edilmiştir.

Doğrudan konu ile ilgili çalışmalar bulunmadığı için anahtar yetkinliklerin ve hayat boyu öğrenmenin konu alındığı üniversite düzeyindeki çalışmalar ile sosyoloji ders programı hakkında yapılan çalışmalar incelenmiştir.

2.6.1.1. Sosyoloji Öğretimi İle İlgili Çalışmalar

Araştırma kapsamında ikinci olarak sosyoloji dersi öğretim programlarına ait çalışmaların analiz edilmesi anlamlı görülmektedir.

Yazar (2001)’ın yaptığı çalışmanın amacı; sosyoloji dersinin hedefleri olarak görülen, toplumun yapısını, işleyişini değişimini ve bunların bağlı olduğu toplumsal yasaları kavrayarak topluma uyum sağlayabilme, toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına bilinçlice katkıda bulunabilme gibi becerileri sosyoloji ders programının ne ölçüde karşıladığını ölçmektir. Bu amaçla, araştırmanın yapıldığı zamanda yürürlükte olan 1995 sosyoloji ders programı değerlendirilmiştir. Bu amaçla, 45 Felsefe grubu öğretmeni ve 500 lise öğrencisinden ölçek yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda sosyoloji ders programı içerik ögesi dışında yeterli ve uygun bulunmuştur. Öğrencilerin sosyoloji dersine karşı olumlu ilgi ve tutumlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlere programı daha etkili uygulayabilmek için güçlük çekilen konularda hizmet içi eğitimlere katılmaları önerilmiştir.

Zabun (2002), Türkiye’de ortaöğretimde sosyoloji öğretimini, tarihsel süreç içinde değerlendirdiği çalışmasında başlangıçtan bugüne ders programlarının içeriği, amaçları ve program geliştirmeye yönelik çalışmaları incelenmiştir. 1995 yılında hazırlanan, sosyoloji ders programı eğitimde program geliştirme açısından incelemiştir, sosyoloji öğretimine yönelik kullanılabilecek yöntemler önerilmiştir.

Alican (2007), ortaöğretimde uygulanan sosyoloji ders programı öğretmen görüşlerine göre; amaç, öğrenci ihtiyacını karşılama, içerik, sosyoloji öğretiminin gerekliliği, öğretimde karşılaşılan problemler açısından değerlendirilmiştir.

Araştırmanın sonuçları oldukça anlamlıdır, bu yüzden de sosyoloji öğretimi alanında oldukça fazla alıntı yapılarak kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre; öğretmenler büyük ölçüde, o gün kullanılan 1995 programının amaçlarının öğrencilerin bu alanla ilgili ihtiyaçlarını sağlamada yeterli olduğunu düşünmektedirler. Her ne kadar toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını karşılaması yönünde eksikleri bulunsa da kabul edilebilir düzeydedir. İçerik boyutunda, öğrencilerin toplumsal sorunlara ilgi göstermeleri ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirmeleri, aktüel konulara yer verme yönünde eksik bulunmuş hatta tümüyle yetersiz bulunmuştur. Başlangıçtan bugüne uygulanan bütün programlar, muhteva yönünden kuramsal ve teorik bulunmuş ve günlük yaşamdan uzak kaldığı düşünülmüştür.

Üstündağ (2017), Türkiye'deki kadına yönelik şiddet ve toplumsal cinsiyet rollerinin diğer olumsuz yansımalarını en aza indirme amacıyla Ortaöğretim Sosyoloji dersini, ders kitabı ve öğretmen görüşüyle değerlendirmiştir. Sonuçlar, Sosyoloji dersinin bugünkü halinin toplumsal cinsiyet eğitimi için yeterli olmadığı yönündedir.

Arslan Temel (2018), toplumun geleceği olan gençlerin topluma kazandırılması açısından ortaöğretim kurumlarında okutulan Sosyoloji Dersinin içeriğini, kapsamını ve programı değerlendirerek, sosyoloji dersinde karşılaşılan sorunları öğretmenlerin görüşlerini alarak incelemiştir. Bu çalışma, 26 devlet okulunda bulunan sosyoloji dersi öğretimi programında çalışan öğretmenlerle yapılmıştır. Araştırmanın analiz sonuçlarına göre program; Milli Eğitimin amaçlarıyla uyumlu, bireysel farklılıkları dikkate alan, öğrenilen bilgi, beceri ve tutumlar günlük hayatla uyumlu, konuları ilgi çekici şekilde ele almakta, öğretmene yeterince rehberlik etmekte, topluma uyum sağlayacak bireyler yetiştirebilecek ve iletişimi arttırır niteliktedir. Ders saati dersin içeriğinin aktarılması için çok uygun bulunmamakta, yükseköğretim giriş sınavlarında soru çıkmadığı ve konular güncel olmadığı için öğrenciler dersi sıkıcı bulmakta, dersi gereksiz görmektedirler.

Banoğlu ve Baş (2012), ortaöğretim öğrencilerinin sosyoloji dersine ilişkin algılarını incelemek ve derse ilişkin geliştirici önerilerde bulunmak amacıyla sosyoloji dersi alan 296 öğrenci ile “Sosyoloji Dersi Öğrenci Algı Ölçeği” kullanarak

araştırma yapmıştır. Araştırma sonunda; dersin yaşantılara dayanmaması, gerekli öğretim araçlarıyla zenginleştirilmemiş olması, öğrencilerin davranışlarına yansımaması gibi yönlerden eleştirilmiş, öğrenciler dersin empati ve iletişim yeteneğini geliştirmediğini ve haftalık iki saat öğretim süresini yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Program ya da ders saatinden ziyade öğrenme ortamına yönelik algıların değişmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Sosyoloji dersi olması gerektiği gibi daha fazla hayatla iç içe ve öğrencilerin aktif katılımına dayanan bir anlayışla gözden geçirilmeli, öğretmenler dersleri öğrenci algısına uygun olarak hazırlamalıdır.

Güzide, Uysal, Meşe ve Korkmaz (2014), “Orta Öğretim Sosyoloji Dersinde Örnek Bir Basamaklı Öğretim Uygulaması” adlı çalışmalarının ilk bölümünde, insanın sosyal bir varlık olarak yaşadığı toplumun, kültürün, özelliklerini, koşullarını çeşitli boyutlarda tanımak, toplumsal sorunların farkına varmak için öğrencilerin sosyoloji dersi almasının gerekli olduğuna değinilmiştir. Sosyoloji öğretiminde karşılaşılan sorunlar ortaya konmuştur. İkinci kısmında ise öğrencinin merkezde olduğu, araştırma, sorgulama becerisinin geliştirildiği, etkinlik temelli, bireysel farklılıkların temele alındığı, farklı zekâ alanlarının geliştirildiği, öğrencinin aktif katıldığı öğretim yöntemi olan basamaklı öğretim yönteminin kullanılması sosyoloji dersinin daha etkili ve verimli olmasına katkı sağlayacağı düşünülmüş ve bu şekilde basamaklı öğretim yaklaşımı 11.sınıf sosyoloji dersinde örnek etkinlikler yoluyla, nasıl uygulanabileceği gösterilmiştir. Ayrıca çalışmanın sonunda sosyoloji dersi ile ilgili gençlerin okuyacağı kitapların bulunmaması problemine de değinilmiştir.

2.6.1.2. Hayat Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yetkinlikler Kapsamında Yapılan Çalışmalar

Hayat boyu öğrenme kavramı akademik çalışmalarda 2007 yılından itibaren görülmeye başlanmıştır. Yapılan ilk çalışmaların kuramsal düzeyde oldukları göze çarpmaktadır. Avrupa birliği ve Türkiye’de hayat boyu öğrenme politikaları (Kıvrak, 2007), hayat boyu öğrenme göstergesi olarak PISA 2006 sonuçlarının değerlendirilmesi (Akkuş, 2008), Avrupa birliğinin hayat boyu öğrenme stratejileri (Özcan, 2008) ve Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları

(Kaya, 2010) konulu tezler hayat boyu öğrenme kavramının ve bu anlamdaki politikaların daha iyi anlaşılması çabaları olarak görülebilir.

Hayat boyu öğrenme ile ilgili ilk doktora çalışması Coşkun (2009) tarafından yapılmıştır. Çalışmada “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” hazırlanmış ve farklı bölümlerde okuyan 1545 üniversite öğrencisine uygulanmış ve öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düşük çıkmıştır. Sonraki yıllarda Coşkun (2009)’a ait “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” kullanılarak birçok çalışma yapılmıştır.

Tablo 1. Hayat Boyu Öğrenme İle İlgili Yapılan Tezlerin Dağılımı

Yıllar	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Tez Sayıları	2	3	2	1	2	2	6	6	12	19	15	38

Tablo 1’de görüldüğü gibi tezlerin sayısı son yıllarda ivmeli bir şekilde artmıştır. Araştırma yapılan alanlar çeşitlenmiş ve ölçeklerin uygulandığı hedef grup genişlemiştir. Çatal (2019) literatür taraması yöntemiyle, geçmişten günümüze Türkiye’de hayat boyu öğrenme konusunu ele almış ve bu bağlamda yaşam boyu öğrenmenin Türkiye’deki tarihsel süreç içindeki değişimini, hayat boyu öğrenmenin kavramsal ve kuramsal çerçevesini, hedefini, yaygın eğitimle ilişkisini, hayat boyu öğrenmenin Avrupa’daki gelişim süreci incelenmiştir. Yapılan alanyazın taramasından Türkiye’de hayat boyu öğrenme kavramının giderek daha da öneminin arttığı, eğitim sistemi başta olmak üzere tüm alt sistemlerde yaygınlaştığı görülmüştür.

Yapılan tezlerde çalışma gruplarının; öğrenciler, öğretmenler, aileler, çeşitli meslek grupları, kütüphane, halk eğitim, sivil toplum kuruluşu, bilsem gibi yaygın eğitim kurumlarındaki katılımcılar olduğu görülmektedir. Ayrıca uluslararası karşılaştırmalar ve kuramsal düzeyde çalışmalar da bulunmaktadır.

Hayat boyu öğrenme eğilimi en çok öğretmenlerde (Özcan, 2011; Poyraz, 2014; Özçiftçi, 2014; Erdoğan, 2014; Yaman, 2014; Savuran, 2014; Kılıç, 2015; Yıldırım, 2015; Ayra, 2015; Selçuk, 2016; Ayaz, 2016; Tatlısu, 2016; Dünder, 2016; Boztepe, 2017; İleri, 2017; Çam 2017; Kaya, 2018; Bozkan, 2018; Abbak, 2018;

Güner, 2018; Yasa, 2018; Altın, 2018; Aydın, 2018; Kabataş, 2019; Kahraman, 2019; Bulaç, 2019; Boyacı, 2019; Şahin, 2019; Korkmaz, 2019; Satiroğlu, 2019, Gedik, 2019; Doğan, 2019; Özden, 2019; Keleş, 2019; Atagün, 2019; Akta, 2019; Yorulmaz, 2019; Arslan, 2019; Aydoğan, 2019; Pala, 2019; Assadzadeh, 2019) aranmıştır.

Öğretmenlerle yapılan araştırmalarda; öğretmen adayları (Kabataş, 2019; Kahraman, 2019; Bulaç, 2019; Boyacı, 2019; Şahin, 2019; Yasa, 2018; Aydın, 2018; Boztepe, 2017; Selçuk, 2016; Tatlısu, 2016; Erdoğan, 2014; Savuran, 2014), sınıf öğretmenleri (Korkmaz, 2019; Satiroğlu, 2019, Gedik 2019; Doğan 2019; Güner, 2018; Dünder, 2016; Yıldırım, 2015; Özçiftçi, 2014), ortaokul ve/veya lise öğretmenleri (Özden, 2019; Keleş 2019; Atagün 2019; Akta, 2019; Yorulmaz, 2019; Altın, 2018; Kılıç, 2015; Ayra, 2015; Yaman, 2014) ve karma olarak; ilk- ortaokul (Arslan, 2019; Abbak, 2018; Çam, 2017; Özcan, 2011; Poyraz, 2014), anaokulu-ilk-ortaokul (Aydoğan, 2019), anaokulu- ilk-orta-lise (Ayaz, 2016), ilk-orta-lise (Bozkan, 2018; Kaya, 2018; İleri, 2017), devlet okulu- özel okul (Pala, 2019) öğretmenleriyle, uluslar arası düzeyde ise Türkiye ve İran'daki (Assadzadeh, 2019) öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ve karşılaştırma araştırmaları yapılmıştır.

Öğrencilerle yapılan çalışmalar, ilkokul (Aydoğan, 2018), ortaokul (Bayram, 2019; Yurdakul, 2016), üniversite (Yüzlü, 2019; Bahadır, 2019; Akta, 2019; Mülhim, 2018; Yıldırım, 2017; Yıldız Ilıman, 2017; Tanca, 2017; Akçaalan, 2016; Karaduman, 2016; Güçlü 2015; Sarıgöz, 2015; Coşkun, 2009) ve lisansüstü (Adabaş, 2016) düzeyinde çalışmalardır.

Örgün eğitim dışında; sivil toplum kuruluşlarında (Abalı, 2019), kütüphanelerde (Dursun, 2019), hayat boyu öğrenme merkezlerinde (Barutçuoğlu, 2019; Kumral, 2019), halk eğitim merkezlerinde (Adabaş, 2019; Babanlı, 2018), Bilim merkezi (Yalkın Şentuna, 2019), Bilsem (Dervişoğulları, 2019), meslek eğitim merkezi öğrencileri (Horuz, 2017), belediye çalışanları (Akpınar, 2019), çalışanlar (Koç, 2017), polisler (Demirel, 2019), ceza infaz kurumundaki mahkûmlar (Şen, 2016), hemşireler (Soykut Gündoğar, 2019), mimarlar (Sancer Özyavuz, 2012), kadınlar (Akın, 2016), sanat eğitimcileri (Karaman, 2012), müdürler (Beşkaya, 2017;

Özkorkmaz, 2016), hekimler (Ferah Arslan, 2017), 60 yaşını doldurmuş bireylerin katıldığı tazelenme üniversitesi öğrencileri (Gürdal, 2018), orta ve yaşlı bireyler (Dağlı, 2018) ve velilerle (Sugeçti, 2019; Ökten, 2019; Altan, 2019) hayat boyu öğrenme eğilimini ölçen ve hayat boyu öğrenmeyi etkileyebilecek karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmalarda yapılan karşılaştırmalarda; okul yaşam kalitesi algısı (Bayram, 2019), dijital vatandaşlık algısı, e-öğrenmeye hazırbulunuşluk (Kabataş, 2019), anahtar yeterlik (Yüzlü, 2019), İngilizce dersine yönelik tutum (Kahraman, 2019; Aslıtürk, 2019), yaşam becerilerine sahip olma ve 21. yüzyıl becerilerine sahip olma (Korkmaz, 2019), dijital okuryazarlık düzeyi (Boyacı, 2019), gazetelerin okuma kültürüne etkisi (Çuhadar, 2017; Erduran, 2016), teknoloji kabul ve kullanım düzeyi (Akpınar, 2019), meraklılık (Aktaş, 2019), öznel iyi oluş (Kumral, 2019), öz-yönetimli öğrenme düzeyi (Arslan, 2019), öz yeterlik (Akta, 2019), eleştirel düşünme (Özden, 2019), problem çözme (Soykut Gündoğar, 2019) gibi beceriler ölçülmüştür.

Yapılan tezlerin sonuçlarına bakıldığında, hayat boyu öğrenme eğilimlerinin “düşük”(Coşkun, 2009; Pala, 2019) ;“orta” (Kabataş, 2019; Bayram, 2019; Akpınar, 2019; Yasa, 2018; Aydın, 2018; Kozikoğlu, 2014; Gencel, 2013; “iyi” (Akta, 2019; Bulaç, 2019; Gündoğar, 2019; Gedik, 2019; Kahraman, 2019; Dervişoğulları, 2019; Aslıtürk, 2019; Boyacı, 2019; Karakuş, 2013; Adabaş, 2016; ve “yüksek” (Satiroğlu, 2019; Özden, 2019; Keleş, 2019; Bahadır, 2019; Korkmaz, 2019; Yüzlü, 2019; Yorulmaz, 2019; Barutçuoğlu, 2019; Altın, 2018; İlman, 2017; Ayaz, 2016; Kuzu ve Erten, 2016; Karaduman, 2016; Arcagök, 2014; Erdoğan, 2014) düzeyde olduğu görülmektedir. Sonuçlar birbirinden farklıdır ancak son yıllarda hayat boyu öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar da hayat boyu öğrenme eğilimi de artmıştır. İnternetin ve teknolojinin yaygın kullanımına paralel olarak, gerek öğretmenler, gerek öğrenciler ve diğer meslek gruplarının ortak ağları bulunmakta ve bu gruplarda bilgi, beceri ve tecrübelerini paylaşmaktadırlar. Bu gelişmelerin onların hayat boyu öğrenme becerilerini ve bu yönde algılarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Hayat boyu öğrenme kapsamında yapılan kuramsal çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin; ölçeklerin geçerlik güvenirlik çalışmaları; Jefferson yaşam boyu öğrenme ölçeği (Kürkçüoğlu, 2019) ve etkili yaşam boyu öğrenme envanteri

(Karakuş Berg, 2018). Ölçek geliştirme çalışmaları; Coşkun (2009)’a ait “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”, Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken’in (2010) hazırladığı “Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikler Ölçeği”, Arsal ve Erdoğan (2016) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve Aydoğan’ın (2018) “İlkokul Yaşam Boyu Öğrenme Kazanım Algısı Ölçekleri” örnek olarak sunulabilir. Eğitim sistemi karşılaştırmaları, programlar, ders kitaplarının ve bütçenin değerlendirilmesi gibi çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin; İngiltere, Danimarka ve Türkiye’nin yetişkin eğitim sistemlerinin karşılaştırılması (Vezne, 2017), öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması (Demiralp, 2016), mental aritmetik eğitimi (Demir, 2017), Moodle öğretim yönetim sistemi eğitimi ve İngilizce ders kitabının hayat boyu öğrenme kapsamında değerlendirilmesi (Can, 2011) ve hayat boyu öğrenmenin yönetim bütçesindeki yeri (Bulut, 2017).

Bebasa (2019)’nın, AB’nin ve Türkiye’nin hayat boyu öğrenme politikalarını ve programlarını şekillendiren temel etkenlerin ne olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla hazırladığı “AB ve Türkiye’de yaşam boyu öğrenme” isimli tezi de kuramsal boyutta bir araştırmadır. Çalışmanın sonuçları; Avrupa birliğinde değişen şartlara uyum sağlama ihtiyacından kaynaklanan, rekabet ortamında bireylerin ve toplumun çağa uyum sağlayarak ayakta kalmasını amaçlayan hayat boyu öğrenme ihtiyacı, Türkiye’de ise Avrupa birliğine uyum sağlama ihtiyacından kaynaklanıyor gibi görünmektedir.

Okul düzeyinde öğrencilerle yapılan çalışmalar şunlardır:

Bayram (2019), ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları ile hayat boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenleri açısından incelemiştir. Ortaokulda eğitim görmekte olan beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfta okuyan 640 öğrenciye, Sarı tarafından (2007) geliştirilen 35 maddelik “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” ve Erdoğan ve Arsal (2015) tarafından geliştirilen 17 maddelik “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulama sonunda; öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları orta düzeyde çıkmıştır ve kız öğrenciler, 5. sınıflar ve okul türünde imam hatip ortaokulları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Hayat boyu öğrenme eğilimleri orta düzeyde çıkmıştır, kız öğrenciler ve 5. sınıflar lehine anlamlı farklılık bulunurken, okul değişkeninde anlamlı farklılık

bulunmamıştır. Araştırmada okul yaşam kalitesi ve hayat boyu öğrenme arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Aslıtürk (2019), ortaokul öğrencilerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik tutumları ve bu iki yapı açısından cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre farklılıkları incelemiştir. 744 öğrenciye hayat boyu öğrenme eğilimlerini ölçmek amacı ile Erdoğan ve Arsal (2015) tarafından geliştirilen 17 maddelik “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”, İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla ise Hancı-Yanar (2008) tarafından geliştirilen ve 30 maddeden oluşan “İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin hayat boyu öğrenme eğilimleri iyi düzeyde ve yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik tutumları arasında orta düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiş; hem hayat boyu öğrenme hem de yabancı dil tutumu açısından cinsiyete göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeyleri açısından 5. Sınıflar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Okul türünde ise anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Aydoğan (2018), 4. sınıf ‘İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi’ dersinde öz düzenleyici öğrenmeye yönelik olarak hazırlanmış değerler eğitimi programının öğrencilerin akademik başarısı, demokratik tutumları, hayat boyu öğrenme kazanım algıları ve öğrenmedeki kalıcılık üzerine etkisinin incelenmiştir. Araştırma sonunda; öğrencilere uygulanan öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programının öğrencilerin akademik başarısına, demokratik tutumlarına, öz düzenleme becerilerine olumlu etki ettiği ancak hayat boyu öğrenme kazanımlarına etkisinin anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna varılmıştır.

2.6.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında yapılan çalışmalarda da doğrudan konu ile ilgili çalışmalar bulunamamış, bu nedenle anahtar yetkinliklerin ve hayat boyu öğrenmenin konu alındığı çalışmalar ile sosyoloji ders programı hakkında yapılan çalışmalar incelenmiştir.

2.6.2.1. Sosyoloji Dersi ile İlgili Çalışmalar

Chatel (2009), Fransız liselerinde ne tür bir sosyoloji öğretiminin sağlandığını ve öğretmenlerin dersin içeriğindeki değişiklikleri şekillendirmedeki rolünü belirlemeye çalışmıştır. Fransa'nın tüm bölgelerinde 27 lisede bulunan 700 öğrenci ve 27 öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Ölçme araçları sosyoloji eğitimi ile ilgili bir ölçek ve sosyoloji bilgilerinin ölçüldüğü bir testtir. Testin içeriğinde, öğrencilerden sosyalleşmenin ne olduğunu açıklayan 50 satırdan oluşan bir metin yazmaları istenmiştir. Testin diğer kısmı ise kelime dağarcığını ve dokümanları anlama yeteneğini (metinler, resimler veya istatistikler) ölçen sorulardan oluşmuştur. Sonuçlar, Fransız liselerinde etkili sosyoloji öğretimi yapıldığını, öğrencilerin sosyal konularla ilgilendiğini, bu dersin kendi dünyalarını daha anlaşılır hale getirdiği için öğrenciler tarafından faydalı bulunduğunu göstermiştir. Öğrenciler metinleri ve istatistikleri okuma ve sosyal bilimlerin akademik kelime dağarcığına sahip olma konusunda iyi oldukları halde; diyalektik akıl yürütme, sosyal olaylara yansıtıcı yaklaşım geliştirme konusunda ve sosyolojik olaylara argüman geliştirmede çok iyi olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, öğrencileri akademik çalışmaya hazırlamaktan ziyade vatandaşlığı geliştirmeyi amaçlayan bir sosyal bilim eğitimi karakterize etmektedir, öğretmenlerin hedeflerinin de bu yönde olduğu ve sonuçlarla öğretmenlerin hedefleri arasında tutarlılık olduğu görülmüştür.

Papke (2009), Almanya'nın Bremen eyaletinde, temel ve ileri düzey dersleri alan yaklaşık 100 öğrencinin bakış açısından sosyolojinin bir ders olarak önemine odaklanan bir çalışma yapmıştır. Öğrenciler bu çalışmada; okuldaki sosyoloji dersi ile diğer sözel dersler arasındaki farkı ele almaktadır. Böylece eğitim programının geliştirilmesine ve üniversite ile okul arasındaki "ilişki eksikliğini" ortaya çıkarma konusunda da bilgi kazanılacağı düşünülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilere, sosyoloji derslerini nasıl gördükleri, öğrenme, anlama, düşünme, hissetme, tartışma, değiştirme ve harekete geçme açısından onlarda nasıl bir değişiklik yarattığı, diğer sosyal bilimlerden farkının ne olduğu gibi sorular sorulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; 11. sınıflar, çoğunlukla sosyoloji derslerinin onları düşündürdüğünü ve kişisel gelişimlerine destek sağladığını ve günlük yaşamdaki sosyal çevrelerini daha iyi

anladıklarını dile getirmişlerdir. 12. sınıflar, konular ve günlük yaşam arasındaki bu bağlantıyı biraz daha derinlikli olarak, örneğin; öğrendiklerini hayatlarında uygulayabilecekleri bir ders olduğunu, günlük hayatta karşılaştıkları olayların arkasında yatan bilgilere ulaşmalarını sağladığını, kişiliklerinin oluşumunda, siyasi tutumlarının şekillenmesinde, insanlara karşı daha anlayışlı olmalarında etkili olduğunu ifade etmişlerdir. 13. yılda liseden mezun olmadan kısa bir süre önce gençler daha net bir şekilde bakışlarını geleceğe yöneltmişlerdir, bu sebeple ilk defa sera etkisini, yoksulluğu, iklim değişikliği düşündüklerini, sadece maddi olarak değil insanların acılarına, duygulara karşı hassas olmayı öğrendiklerini, sadece iş için değil, tüm yaşam ve kendi karakterlerinin oluşması için önemli olduğuna değinmişlerdir. Bu derste diğer derslerden farklı olarak; tartışma, savunduğunuz şeylerin argümanlarını sunma ve kelime ezberleme yerine derin düşünme gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca toplum sürekli değiştiği, geliştiği için araştırarak çok konu ve öğrenme materyali olduğunu düşünmektedirler.

Papke (2009), yaptığı çalışmanın son bölümünde öğretim programının amaçlarıyla öğrencilerin kazanımları karşılaştırılmış ve öğretmenlerin rolü ders veren (teorik bilgi veren), eyleme yöneltten, okul dışındaki kurumlarla ağ kuran, siyasi bilinç ve çevre eğitimi kazandıran, konuların, projelerin ve metotların seçimini yapabilmelerini sağlayan, bilinçli dijital medya kullanımını destekleyen, moderatörlük yapan, öğrenen ve okulu geliştiren olarak tanımlanmıştır. Ayrıca sosyoloji öğretmenlerinin okulda veya okul dışındaki sosyal faaliyetlere katılarak teorik bilginin nasıl hayata geçirildiğini göstermesi ve toplumsal yaşamdaki değişiklikleri takip etmesi tavsiye edilmiştir.

2.6.2.2. Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Çalışmalar

Adomssent, Godemann, Michelsen, Barth, Rieckmann, ve Stoltenberg, (2007), anahtar yetkinliklerin geliştirilmesi sürecinde yetkinliklerin kazandırılabilmesi için uygun ortamların hazırlanmasına yönelik çok az çalışma yapıldığına dikkat çekerek, formal ve informal öğrenmelerin olanaklarını ve bunların yükseköğretimde yetkinlik gelişimi ile ilişkisini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Anahtar yetkinlikleri geliştirmenin yeni yollarını formal ve informal öğrenme ortamlarının sonuçlarını odak grup görüşmeleri yaparak analiz etmişlerdir.

Araştırmanın sonuçlarına göre; anahtar yetkinliklerin gelişimi hem bilişsel hem de bilişsel olmayan eğilimlere dayanmakta ve kazandırılması için çoklu bağlamlar, disiplinlerarası etkileşim, öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle formal ve informal öğrenmeler birleştirilerek yeni bir öğrenme kültürü oluşturulmalı ve yetkinlik gelişiminin desteklenmesi tavsiye edilmiştir.

Dąbrowski ve Wiśniewski (2011), durum çalışması yöntemiyle Polonya’da yapılan eğitim reformlarını, öğrenme ve öğretme sürecindeki önemli değişimleri, alınan kademeli yaklaşımı ve farklı uluslararası etkileri incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre; Avrupa’da yapılan eğitim reformlarının, Polonya’daki eğitim politikalarına, ders kitaplarına yansımaktadır. Ancak öğrencilerin temel yeterliliklere ne düzeyde sahip oldukları ve onları ne ölçüde etkili kullandıklarını araştıran kapsamlı bir araştırma yapılmadığını vurgulamaktadırlar.

Kushairi (2011) tarafından yazılan makalede hayat boyu öğrenen olması gereken öğretmenin kendisini nasıl tanımlaması gerektiği sorusu sorulmaktadır. Çalışmada farklı seviyelerde öğretmenlik yapan 19 öğretmenle görüşülmüştür. Öğretmenler için belirlenen “gerçek hayat boyu öğrenenler” kavramına ve daha fazla öğrenim üstlenen öğretmenlere dair birçok çalışma bulunduğu, ancak öğretmenlerin öğrenen olduklarında kimliğini dile getiren çalışma neredeyse hiç olmadığına dikkat çekilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler, hayat boyu öğrenme ile öğretmenlerin profesyonel kimliği arasındaki kimlikleri konusunda belirsizlik yaşamaktadırlar ve politika yapıcılar bu konu üzerinde tekrar düşünmelidirler.

Cebrián, Junyent ve Mulà, (2020), okul öncesi eğitimden yükseköğretime ve yaygın ve örgün eğitimde kaliteli eğitimin ve tüm eğitim kurumlarının ayrılmaz bir parçası olarak anlaşılan yetkinliklerin geliştirilmesinin öneminin günden güne arttığına dikkat çekmişlerdir. “Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitimde Yeterlilikler” başlıklı bu özel sayı hazırlanarak yetkinlikler alanında son gelişmeler derlenerek sunulmuştur. Bu amaçla alanyazın taramaları yapılmış, programlar incelenmiş, içeriğin uygulanabilir ve sürdürülebilir olması için geliştirilen yetkinlikler ve kullanılan pedagojik yaklaşımlar arasındaki ilişkinin meta-analizi yapılmış,

yetkinliklerin değerlendirilebilmesi için araçlar geliştirilmiş ve tüm eğitim seviyelerine uygun kavramsal modeller geliştirilmeye çalışılmıştır. Sürdürülebilirlik yetkinliklerin işlevselleştirilmesi için öğrencilerin ve eğitimcilerin yeterliliklerinin gelişimini ölçecek ve değerlendirecek araçlar geliştirmeyi önermişlerdir.

Nair (2020), yükseköğretim kurumlarının dördüncü sanayi çağında büyük değişimlerle karşı karşıya olduğunu ve işyerindeki hızlı değişimlerin üniversite mezunlarını disipline özgü bilgilerin ötesinde yeterlilikler sergilemelerini gerekli kıldığını vurgulamıştır. Bilgi ve teknolojiadaki hızlı gelişmelerle dolu karmaşık bir dünyada başarılı olmak için mezunlar hayat boyu öğrenme becerilerine sahip olmalı, eleştirel ve yaratıcı düşünmeli, sosyal olarak zeki, esnek ve uyarlanabilir olmalıdır. Bu aktarılabilir becerilere olan talep, üniversitelerin öğrencilerin mezun olduktan sonra bu becerileri bilmesini, geliştirmesini ve sonuçlandırmasını sağlamak için program tasarımlarını, değerlendirme yöntemlerini ve yapılan uygulamaları yeniden incelemeleri gerekliliğini vurgulamıştır. Öğretim elemanlarına öğrencilerin 21. yüzyıl yeterliliklerini ve yaşam becerilerini kazanmaları, karakterlerini geliştirmeleri konusunda devrim niteliğinde değişiklikler yapmalarını tavsiye etmiştir. Bu değişikliklerin öz yönelimli ve bağımsız öğrenmeyi arttıracak şekilde düzenlenmesinin önemine değinmiştir. Teknolojilerin kaynaşması ve yaşamın biyolojik, dijital ve fiziksel yönleri arasındaki çizgilerin bulanıklaşması muhtemelen çalışma, öğrenme ve yaşama şeklini değiştirecek ve bir üniversiteden mezun olmaktan çok bize kazandırdığı yetkinlikler daha anlamlı olacaktır.

Madsen (2020), Norveç ve Yeni Zelanda öğretmen eğitimcilerinin okullarda öğrenmeyi neyin oluşturduğuna ilişkin tutumları ve anlayışları üzerine yapılan bir çalışmadır. Eğitimcilere programlara eklenen veya değiştirilen beceri ve yetkinlik temelli öğrenme hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Bu şekilde yukarıdan aşağıya eğitimin resmi program, algılanan program ve uygulanan program arasında tutarsızlığa yol açıp açmayacağı incelenmiştir. Sonuçlar, bu tutarsızlıkların eğitimcilerin mesleki motivasyonlarını etkileyebileceğini ve uygulayıcıların pedagojik yeterliklerine duydukları güveni zedeleyebileceğini göstermiştir.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin analizinde kullanılan yöntemler hakkında bilgi verilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

MEB' in 2017 yılında yetkinliklerin geliştirilmesi gerekliliği kararı ve programlara yansımaları ile daha da önem kazanan yetkinliklerin ortaöğretim kademesinde okutulan sosyoloji ders programı ile karşılama düzeyini ve yetkinliklerin gerçekleşmesinin önündeki engelleri öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre belirlemeye çalışan bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması, araştırma problemini kapsamlı ve çok boyutlu incelemek amacıyla nitel ve nicel yöntemlerle veri toplama, analiz etme ve bütünleştirmeye olanak sağlayan araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nicel araştırmalar bir olgunun ne kadar, ne düzeyde, ne sıklıkla olduğu sorusuna; nitel araştırmalar nasıl, neden gibi sorulara cevap aramaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2017).

Nicel araştırmaların dayandığı pozitivist paradigma gerçeği; basit, hiyerarşik ve mekanik olduğunu savunur. Nitel araştırmaların dayandığı yorumlamacı paradigma; gerçeğin karmaşık, heterarşik ve çok boyutlu olduğuna inanır. Karma yöntem araştırmalarının dayanağı olan pragmatist felsefe ise; bu iki yöntemin de zamana ve ortama göre doğru olabileceğini ve araştırmanın amacını gerçekleştirmek için uygun olan yaklaşım ve kavramların kullanılabileceğini savunur (Tashakkori, Teddlie ve Teddlie, 1998). Araştırmada karma yöntemin kullanılmasının nedenlerini Greene, Carecelli ve Graham (1989) şu şekilde belirlemiştir: çeşitleme

(veri çeşitlemesi), tamamlama (farklı boyutlarda elde edilen sonuçlarla birbirimi tamamlama), geliştirme (bir yöntemden gelen bilgilerle diğer yöntemi geliştirme), başlatma (farklı yöntemlerden gelen sonuçların karşılaştırarak problemi yeniden oluşturma) ve genişletme (araştırmanın farklı bileşenleri için farklı yöntemleri kullanarak araştırmanın kapsamını genişletme).

Araştırmada karma yöntemin kullanılmasını gerekli kılan en önemli nedenlerden biri; yapılan tek yönlü bir incelemenin gerçeği tam olarak yansıtamayacağı düşüncesi ve araştırılan olgunun çok boyutlu olarak araştırılarak sonuçların genişletilmek istenmesidir.

Araştırmada karma yöntem desenlerinden gömülü desen tasarımı seçilmiştir. Gömülü desende; nitel ya da nicel yöntemlerden biri diğerinden daha ön plandadır, araştırma büyük ölçüde nitel ya da niceldir ancak verilerin desteklenmesi veya açıklanması amacıyla alternatif verilere ihtiyaç duyulur (Cresswell, 2003). Araştırma soruları da büyük ölçüde nicel ya da nitel yöntemle ilişkilendirilir. Bu çalışmada sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyi ölçülmek istendiğinden nicel yöntem daha ağırlıklı olarak kullanılmıştır. Nitel veriler ile ölçme aracı sonuçlarının karşılaştırılması, açıklanması ve örneklendirilmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutu tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Düzey belirlerken ve geniş bir kitlenin görüşü resmedilirken tarama modeli uygun bir yöntemdir. Tarama araştırmalarının aşamaları genel olarak; problemin belirlenmesi, örneklemin belirlenmesi, veri toplama aracının belirlenmesi, verilerin toplanması, verilerin analizi ve araştırmanın raporlaştırılması olarak tanımlanabilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Bu araştırmada sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini ne düzeyde karşıladığı ölçülmek istendiğinden ve öğrenci ve öğretmenlerden oluşan büyük bir topluluğun görüşleri betimleneceğinden tarama modeli seçilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutu ise durum çalışması yöntemine göre düzenlenmiştir. Durum çalışması araştırmanın amacıyla tutarlı olarak, ne, ne tür (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013), nasıl, niçin sorularını dikkate alan, ele alınan durumun gerçek hayatın içinden güncel bir olgu olduğunda kullanılan bir

yöntemdir (Yin, 2018). Araştırmada sosyoloji ders programının yetkinlikleri nasıl karşıladığı ve uygulama esnasındaki gerçekliğin neler olduğu belirlenmek istendiğinden durum çalışması yöntemi seçilmiştir. Araştırma durum çalışması yöntemlerinden bütüncül tek durum deseniyle yürütülmüştür. Bütüncül tek durum deseni Yin (2018) tarafından; bütüncül tek durum (tek bir analiz birimi), iç içe geçmiş tek durum (tek durum içinde birden fazla alt birim), bütüncül çoklu durum (birden fazla analiz birimi) ve iç içe geçmiş çoklu durum (her biri ayrı birimlere ayrılmış birden fazla durum) olarak tanımlanana dört desenden biridir. Bütüncül tek durum deseni bir kuramın etkililiğini ortaya koymak için kullanılabilir. Bu çalışmada tek bir analiz birimi olan ortaöğretim yetkinliklerinin karşılanma durumları ve yapılan etkinlikler araştırıldığından bütüncül tek durum deseni seçilmiştir.

3.2. Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim- öğretim yılında, Düzce ili devlet okullarında Sosyoloji Dersini seçen 11 ve 12. sınıf öğrencileri ile Felsefe Grubu Dersi öğretmenleri ve öğretmen adayları oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının sayfasında, Düzce ilinde bulunan 44 ortaöğretim devlet okulu bulunmaktadır. Sosyoloji dersi seçmeli bir ders olduğundan, okullara ulaşılarak hangi liselerde sosyoloji dersi açıldığı öğrenilmiştir. Alınan dönütlere göre 4 Anadolu Lisesi ve 1 Sosyal Bilimler Lisesi olmak üzere toplam 5 okulda sosyoloji dersinin okutulmakta olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu okullarda sosyoloji dersi alan toplam 330 öğrenci araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Tarama araştırmalarında, büyük bir topluluğun görüşünü betimlemek için, topluluğu temsil edebilecek bir kısmı yani evrenden örneklem seçilir, onlara sorular yöneltilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Ancak bu araştırmada evrenin tamamı ulaşılabilir olduğundan örneklem alınmamıştır. Düzce ilinde devlet okullarında sosyoloji dersi seçen tüm öğrencilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Öğretmen sayısının çok az olması sebebiyle sosyoloji mezunu olan ve öğretmenlik uygulaması yapmış olan öğretmen adayları da çalışmaya dâhil edilmiştir. Böylece 86 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Öğretmenler	N	%	
Cinsiyet	Kadın	69	80,2
	Erkek	17	19,8
Görev Yapılan Okul Türü	Sosyal Bilimler Lisesi	1	1,2
	Meslek Lisesi	12	14
	Anadolu Lisesi	61	70,9
	Fen Lisesi	1	1,2
	Diğer	11	12,8
	Öğretmenlik uygulaması	45	52,3
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	26	30,2
	6-10 yıl	2	2,3
	11-15 yıl	3	3,5
	16 yıl ve üzeri	10	11,6
	Öğrenim Durumu	Lisans	78
Mezuniyet Alanı	Yüksek lisans	8	9,3
	Sosyoloji	75	87,2
	Felsefe	7	8,1
Kitap Okuma Sıklığı	Felsefe grubu	4	4,7
	Hiç	3	3,5
	Ayda 1	59	68,6
	Ayda 2	22	25,6
	3 ve üzeri	2	2,3
	Köşe Yazarı Takibi	Evet	53
Hayır		33	38,4
İnterneti Kullanım Amacı	Araştırma	29	33,7
	Sosyal medya	33	38,4
	Eğlence	2	2,3
	İletişim	19	3,5
	Diğer	3	11,6

Tablo 2’ de gösterildiği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %80,2’i kadın, %19,8’i erkektir. Öğretmenlerin %70,9’u Anadolu liselerinde, %14’ü meslek liselerinde görev yaparken %1,2’si sosyal bilimler ve fen liselerinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine bakıldığında öğretmenlik uygulaması sürecini tamamlamış olan öğretmenlerin %52,3, 1-5 yıllık öğretmenlerin %30,2, 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin % 11,6, öğretmenlikteki tecrübesi 6- 15 yıl arası öğretmenlerin ise %5,8 düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrenim durumlarının ise %90,8’unun lisans, %9,3’ünün yüksek lisans düzeyindedir. Mezuniyet alanları; %87,2’sinin sosyoloji, %8,1’inin felsefe ve %4,7’sinin felsefe grubu öğretmenliğidir. Öğretmenlerin %68,6’sı düzenli olarak ayda bir kitap, %25,6’sı ayda 2 kitap okumaktadır. Hiç kitap okumayan (% 3,5) ve 3 ve üzeri kitap okuyanların (%2,3) oranları ise oldukça düşüktür. Öğretmenlerin %61,6’sı köşe

yazısı takip etmekte, %38,4'ü ise köşe yazısı takip etmemektedir. İnterneti kullanım amaçlarının başında sosyal medya (%38,4) ve araştırma (%33,8) gelmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel özellikleri Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Özellikleri

Öğrenciler		N	%
Cinsiyet	Kız	161	53,3
	Erkek	141	46,7
Okul Türü	Sosyal Bilimler Lisesi	66	21,9
	Anadolu Lisesi	236	78,1
Sosyal Medyada Görüş ve Duygularını Paylaşma	Evet	63	20,9
	Hayır	114	37,7
	Bazen	125	41,4
Okul Kulüplerine Katılım	Evet	125	41,4
	Hayır	111	36,8
	Bazen	66	21,9
Kitap Okuma Sıklığı	Hiç	58	19,2
	Ayda 1	121	40,1
	Ayda 2	81	26,8
	Ayda 3 veya üzeri	42	13,5
İnterneti Kullanım Amacı	Araştırma	34	11,3
	Sosyal medya	178	59,1
	Eğlence	47	15,6
	İletişim	36	12
	Diğer	6	2

Tablo 3'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %53,3 kız, %46,7 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Anadolu liselerinde okuyan öğrenciler örneklemin %78,1'ini oluştururken %21,9'unu sosyal bilimler lisesinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Sosyal medyada görüşlerini paylaşan öğrencilerin oranı %41,4, bazen görüşlerini paylaşan öğrencilerin oranı %21,9 ve görüşlerini paylaşmayan öğrencilerin oranı %36,8'dir. Öğrencilerin okul kulüplerine düzenli olarak katılanlar %41,4, bazen katılanlar % 21,9 ve hiç katılmayanlar %36,8 oranındadır. Kitap okuma düzeyleri ise; %19,2'si hiç kitap okumuyor, %40,1 ayda 1 kitap okuyor, %26,8'i ayda 2 kitap okuyor ve %13,8'i ise ayda 3 ve daha fazla kitap okuyor şeklindedir.

Nitel verileri toplamak üzere çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Felsefe grubu öğretmeni olmak, 5 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olmak ve sosyoloji dersini son beş yıl içinde okutmuş

olmak ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu amaçla; Düzce ilinde 2019-2020 yıllarında farklı liselerde görev yapan 5 öğretmen seçilmiştir. Öğretmenler Ö1,...Ö5 şeklinde kodlanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetleri, mezuniyet alanları ve mesleki kıdemleri Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Nitel Araştırma Çalışma Grubu

Öğretmenler	Cinsiyet	Mezuniyet Alanı	Mesleki Kıdem
Ö1	Kadın	Sosyoloji	6
Ö2	Erkek	Felsefe	20
Ö3	Erkek	Sosyoloji	10
Ö4	Erkek	Sosyoloji	20
Ö5	Kadın	Felsefe Grubu	20

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, araştırmada kullanılmış olan veri toplama araçları tanıtılacaktır.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı

Araştırmada nicel verileri toplamak için “Sosyoloji Ders Programının Ortaöğretim Yetkinliklerini Karşılama Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamasında alan yazın taraması yapılmış ve TYÇ’de yer alan anahtar yetkinliklere ilişkin açıklamalar analiz edilerek maddeler taslak halinde yazılmıştır. Anahtar yetkinliklerin tanımlandığı iki önemli doküman bulunmaktadır. Bunlardan birincisi EC 2006 “Hayat Boyu Öğrenme için Anahtar Yetkinlikler Hakkındaki Avrupa Parlamentosu ve Konseyinin Tavsiyesi” kararının ekinde bulunan açıklamalardır. İkincisi ise 02/01/2016 tarih ve 29581 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine Dair Tebliğ ve Eki” dir. Ayrıca sosyoloji ders programı ve ders kitabı incelenerek taslak maddeler oluşturulmuştur.

Doküman incelemesi ve alanyazın taramasından sonra biri sosyoloji öğretimi, diğeri sosyoloji uzmanı olan iki akademisyenden sosyoloji dersinin karşılaması gereken yetkinliklerin neler olması gerektiği sorularak fikirleri alınmıştır. Uzmanlar doğrudan ya da dolaylı da olsa TYÇ’nde belirlenen yetkinliklerin hepsinin araştırılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Daha sonra anahtar yetkinlikleri ve sosyoloji ders programının yetkinliklerine uygunluğunu ölçmeye yönelik olarak ölçek maddeleri hazırlanmıştır. Yetkinlikler ölçek maddeleri haline

getirilip bu yetkinlikleri karşılayan program amaçları ve kazanımları ile eşleştirilmiştir. Bu maddeler ile oluşturulan ölçeğin ilk hali, yetkinlikler ve programın yetkinlikleri karşılayan maddelerinin uygunluğunu ölçmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçek formu 5 program uzmanına ve 3 sosyoloji öğretmenine uzman görüşü almak üzere gönderilmiştir. Uzmanlar ve öğretmenler, ölçeğin çok karmaşık olduğu ve maddelerin, yetkinliklerin karşılıklarına yazılan program amaçlarıyla uyumlu gibi görünmesine rağmen uygulamada bu yetkinliklerin karşılığı olmadığı yani ölçmeyi hedeflediği amacı gerçekleştiremediği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Alan uzmanları tarafından incelenen ölçeğe ilişkin yapılan öneriler doğrultusunda ilk olarak 25 madde halinde hazırlanan ölçek soruları tekrar gözden geçirilerek bazı maddeler tekrar yazılmış, bazı maddeler çıkarılmıştır ve 18 maddeli, beşli likert tipinde yeniden düzenlenmiştir. Düzenleme sonrası ölçeğin kapsam ve yapı geçerliliğinin olduğu uzman görüşü ve pilot uygulama ile belirlenmiştir.

Uygulanan ölçeğin iç tutarlılığını test etmek için faktör analizi yapılmıştır. Toplanan verilerin faktör analizine uygunluğu Bartlett-Testi ile araştırma grubunun büyüklüğünün yeterliliği ise Keiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ile değerlendirilmiştir. KMO değerinin faktör analizi için uygun bulunmasından sonra ölçeğin maddelerinin boyutlarının belirlenebilmesi ve güvenirlik analizinin yapılabilmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde, temel bileşenler (principal component) analizi ile faktör yapılarının belirlenmesi için varimax (eksen döndürmesi) uygulanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını test etmek için keşfedici faktör analizi sonucunda belirlenmiş olan alt boyutlara ve toplam ölçeğe Cronbach Alpha iç tutarlılık testi uygulanmıştır.

Faktör analizi, birbiriyle ilişkili çok sayıda maddenin bir araya getirilerek, kavramsal olarak anlamlı, birbirleri ile tutarlı daha az sayıda faktör elde etmeyi ve maddelerin oluşturduğu yapıların örüntüsünü keşfetme amacı taşıyan, çok değişkenli istatistiklerin genel adıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Gürbüz ve Şahin, 2017).

KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testi belirli bir örneklemden elde edilen değişkenlerin oluşturduğu veri yapısının faktör analiz için yeterli ve uygun olup olmadığını göstermektedir. KMO değerinin 0,6 ve üstünde olması örneklemin faktör

analizi için yeterli olduğu kabul edilir. Barlett Küresellik testi ise korelasyon matrisindeki ilişkilerin faktör analizi yapılacak ölçüde yeterli olup olmadığını test etmektedir. Testin sonucunun anlamlı olması ($p<0.05$) değişkenler arası ilişkilerin oluşturduğu matrisin faktör analizi için anlamlı olduğunu ve faktör analizi yapılabileceğini göstermektedir.

Bu çalışmada öğrenci ve öğretmenlere uygulanmak üzere iki ölçek hazırlanmıştır. Öğrencilere uygulanan ölçek daha fazla kişiye uygulandığı için faktör analizleri bu ölçek üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için yapılan ön analiz sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. KMO ve Bartlett Küresellik Testi Tablosu

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterlilik Ölçümü		,951
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-kare	3560,387
	Serbestlik Derecesi	153
	Anlamlılık	,000

Tablo 5’de görüldüğü gibi KMO (Örneklem Hacmi Uygunluğu Ölçümü) değeri 0,951 olup, Barlett Küresellik Testi sonucu anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=3.560$, $p<0.05$).

Verilerin faktör analizi için uygun bulunmasından sonra, analiz edilen maddelerin boyutlarının belirlenebilmesi ve güvenilirlik analizinin yapılabilmesi için açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilirken faktörleşme tekniği olarak temel bileşenler analizi yöntemi kullanılmıştır. Temel bileşenler analizi, fazla sayıda değişkeni, daha küçük sayıda bileşen altında toplamak ve faktörlerin doğası hakkında bilgi sahibi olmak için uygun bir yöntemdir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Faktör yapılarının incelenmesi için ise dik döndürme yöntemlerinden Varimax (maximum değişkenlik) tekniği kullanılmıştır. Varimax tekniği ile basit yapıya ulaşmada faktör yükleri matrisinin sütunlarına öncelik verilir, her sütundaki bazı yük değeri 1’e, diğerlerini

0'a yaklaştırır. Böylece daha iyi yorum yapılması için faktör varyansları maksimum olacak şekilde döndürülür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Döndürme sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Toplam Açıklanan Varyans Tablosu

Faktörler	Başlangıç Özdeğerleri			Döndürme Sonrası Özdeğerleri		
	Özdeğer	% Varyans	Toplam Varyans	Özdeğer	% Varyans	Toplam Varyans
1	9,815	54,528	54,528	6,384	35,467	35,467
2	1,050	5,831	60,359	4,481	24,892	60,359
3	,810	4,502	64,861			
4	,760	4,225				
5	,669	3,716				
6	,599	3,328				
7	,570	3,168				
8	,521	2,894				
9	,483	2,681				
10	,430	2,390				
11	,381	2,117				
12	,362	2,009				
13	,344	1,913				
14	,294	1,633				
15	,278	1,544				
16	,238	1,324				
17	,226	1,258				
18	169	,938				

Tablo 6'da görüldüğü gibi yapılan döndürme işleminin sonucunda iki faktörlü yapıya ulaşılmıştır. Birinci faktörde 11, ikinci faktörde 7 madde bulunmuştur. Birinci faktörde yer alan maddeler; “sosyoloji ders programı ile dolaylı olarak karşılanan yetkinlikler”, ikinci faktörde yer alan maddeler ise “sosyoloji ders programı ile doğrudan karşılanan yetkinlikler” olarak isimlendirilmiştir. Döndürme işlemi sonucunda ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri hesaplanmış ve elde edilen değerler Tablo 6'da sunulmuştur. Döndürme öncesi birinci faktör yük değerlerinin özdeğeri 1'den büyük olan iki faktör toplam varyansın % 60,359'unu açıklamaktadır. Döndürme sonrası açıklanan toplam varyans yine % 60,359 olduğu görülmektedir.

Tablo 7'de bileşenler matrisi ve döndürülmüş bileşenler matrisi verilmiştir.

Tablo 7. Döndürme İşlemi Öncesi ve Sonrası Bileşenler Matrisi Tablosu

Madde No:	Döndürme Öncesi Faktör Yükleri		Döndürme Sonrası Faktör Yükleri	
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 1	Faktör 2
s14	795		,772	
s16	788		,763	
s15	732		,745	
s17	809		,737	
s13	706		,728	
s11	749		,701	
s10	792		,694	
s12	758		,642	
s9	785		,641	
s18	748		,619	
s8	711		,617	
s4	669			,791
s5	694			,788
s6	710			,663
s1	774			,634
s3	757			,608
s2	669			,604
s7	492			,518

Tablo 7’de görüldüğü gibi döndürme öncesi maddelerin büyük çoğunluğunun birinci matriste yer almakta, 4, 5 ve 7. Maddeler ise birbirine yakın değerler almaktadır. Döndürme işlemi sonrasında ise ilk yedi maddenin (s1,..., s7) ikinci matriste, diğer 11 maddenin (s8,..., s18) ise birinci matriste yer aldığı gözlenmektedir.

Analiz sonucu faktör yükü .5’in altında olan madde bulunmadığı için hiç madde çıkarılmamış ve toplam 18 madde belirtilen değerden büyük faktör yüküne sahip oldukları için ölçekte işleyen maddeler olarak kabul edilmiştir. 18 maddelik ölçeğin iki faktörlü bir yapıda olduğu, faktörlerin toplam varyansın % 60,359’unu açıkladığı ve faktör yüklerinin .5’in üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6’da görüldüğü gibi döndürme işleminden sonra birinci faktör % 35,467, ikinci faktör % 24,892 oranında varyansı açıklamaktadır. Faktör altında yüklenen maddeler ve kuramsal beklentiden yola çıkarak birinci faktör sosyoloji ders programı ile dolaylı karşılanan yetkinlikler ve ikinci faktör sosyoloji ders programı ile doğrudan karşılanan yetkinlikler olarak isimlendirilmiştir. Bu sonuçlara göre ölçek 18 maddeden oluşan, iki faktörlü yapısının geçerli olduğu söylenebilir.

Ortaya çıkan faktörlerin tanımlama aşamasından sonra bu faktörlerin oluşturacağı ölçeğin güvenirlik analizi Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı ile yapılmıştır. Cronbach Alpha, ölçeğin tamamı ve her bir alt boyutuna ilişkin iç tutarlık güvenirliği test etmek amacıyla kullanılır. İç tutarlık güvenirliği, ölçme aracında yer alan maddelerin kendi aralarında tutarlılık gösterip göstermediğini, söz konusu kavramsal yapıyı tutarlı bir şekilde ölçüp ölçmediğini gösterir (Gülbüz ve Şahin, 2017).

Tablo 8. Öğrenci Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları

Boyut	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Genel	,944	18
1. Faktör	,936	11
2. Faktör	,846	7

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilere uygulanan ölçeğin güvenirlik hesaplamalarında, ölçeğin tamamının Cronbach Alpha katsayısı .944 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları 1. faktör için .936; 2. faktör için .846 olarak belirlenmiştir. Cronbach Alpha değeri .7'nin üzerinde olması güvenirlik için yeterli kabul edilmektedir (Gülbüz ve Şahin, 2017). Öğretmen ölçeğinin güvenirlik katsayıları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmen Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları

Boyut	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Genel	,942	18
1. Faktör	,915	11
2. Faktör	,920	7

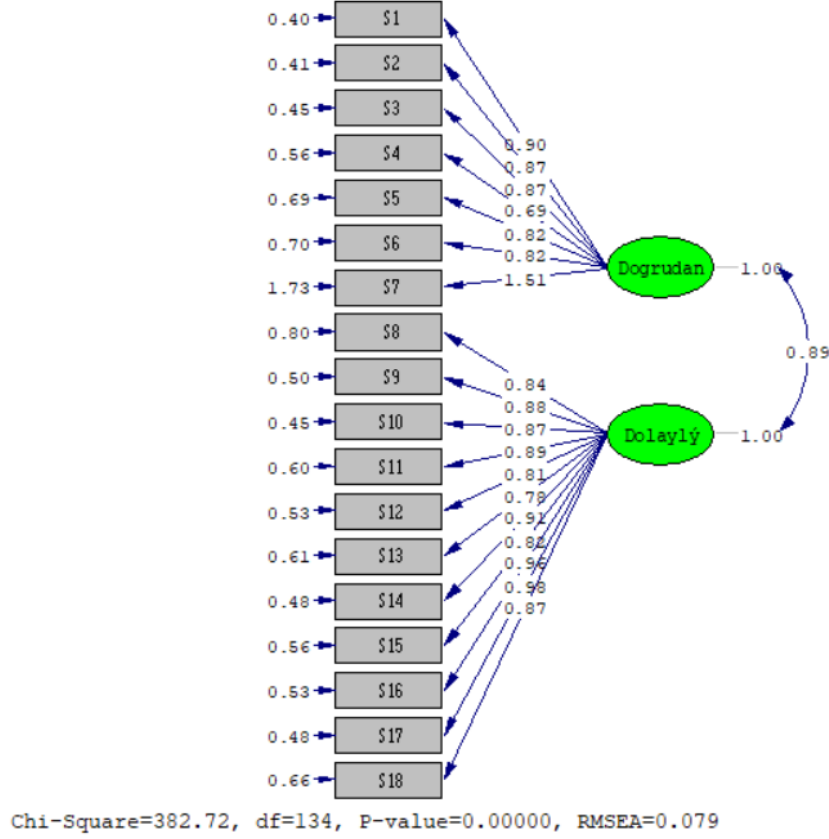
Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlere uygulanan ölçeğin güvenirlik hesaplamalarında ölçeğin tamamının Cronbach Alpha katsayısı .942 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları 1. Faktör için .915, 2. Faktör için .920 olarak belirlenmiştir ve bu değerler güvenirlik için yeterlidir. Böylece açıklayıcı faktör analizi ile ölçeği oluşturan maddeler belirlenmiş ve her bir faktörün güvenirliği ortaya konmuştur. Bu faktörlerin ölçeği ne derece açıkladığı bilinmemektedir. Açıklayıcı faktör analizinde belirlenen yapı doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmaya çalışılır. Bu nedenle ölçek yapısının geçerliliğini ortaya koymak için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmalıdır.

Doğrulamalı faktör analizi ölçek geliştirme ve uyarlama sürecinde daha önce açılmalı faktör analizi ile belirlenmiş olan yapının test edilmesi veya doğrulanıp doğrulanmadığının incelenmesine dayanmaktadır (Seçer, 2013).

Açılmalı faktör analizi sonucunda 18 maddelik ve 2 alt boyuttan oluşan taslak ölçek 302 öğrenciye uygulanarak veriler istatistik paket programına girilmiş ve ardından LISREL programı yardımıyla doğrulamalı faktör analizine tabi tutulmuştur. Doğrulamalı faktör analizinde modelin yeterliliğini sınamak üzere farklı uyum indeksleri kullanılmaktadır. Bu çalışmada doğrulamalı faktör analizi için Ki kare uyum testi (Chi-Square Goodness, χ^2), Serbestlik derecesi (Degrees of Freedom Sd veya Df), Ki-Karenin serbestlik derecesine oranı (χ^2/Sd), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root 96 Mean Square Error of Approximation, RMSEA), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), Uyum İyiiliği İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Düzeltilmiş Uyum İyiiliği İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI) ve Artışlı Uyum İndeksi (Incremental Fit Index, IFI) uyum indeksleri incelenmiştir. GFI, CFI, NFI, NFI, RFI, AGFI indeksleri için kabul edilebilir uyum değeri 0,90 ve mükemmel uyum değeri 0,95 olarak kabul edilmektedir (Seçer, 2013). RMSEA için ise 0,08 kabul edilebilir uyum ve 0,05 mükemmel uyum değeri olarak kabul edilmiştir.

Yapılan doğrulamalı faktör analizi ile “Sosyoloji Ders Programının Ortaöğretim Yetkinliklerini Karşılama Ölçeği” ne ait iki faktörlü modelin uyum indeksleri incelenmiştir. Şekil 1’de path diyagramı ile birinci düzey doğrulamalı faktör analizi sonuçlarına ilişkin veriler sunulmuştur.

Şekil 1. Path Diyagramı ve Standardize Edilmiş Katsayılar



Şekil 1’de görüldüğü gibi, 18 madde ve iki alt faktörden oluşan ölçeğin uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2=382,72$, $sd= 134$, $p=0,00$, $\chi^2/sd= 2,856$). Uyum indeksi değerleri ise $RMSEA=0,079$, $NFI=0,971$, $CFI=0,981$, $IFI=0,981$, $AGFI=0,842$, $GFI=0,876$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bu uyum indeksleri modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Her bir faktörü temsil eden maddelere ait faktör yükleri bir maddenin 1,51 diğer maddelerin ise 0,78 ile 0,98 arasında değerler aldığı görülmektedir. Yol diyagramına bakıldığında, gizil değişkenden gözlenen değişkene doğru yönelen tek yönlü oklar doğrusal ilişkiyi göstermektedir. Söz konusu değişkenler her bir maddenin kendi gizil değişkenini ne kadar iyi temsil ettiğine dair bilgi vermektedir.

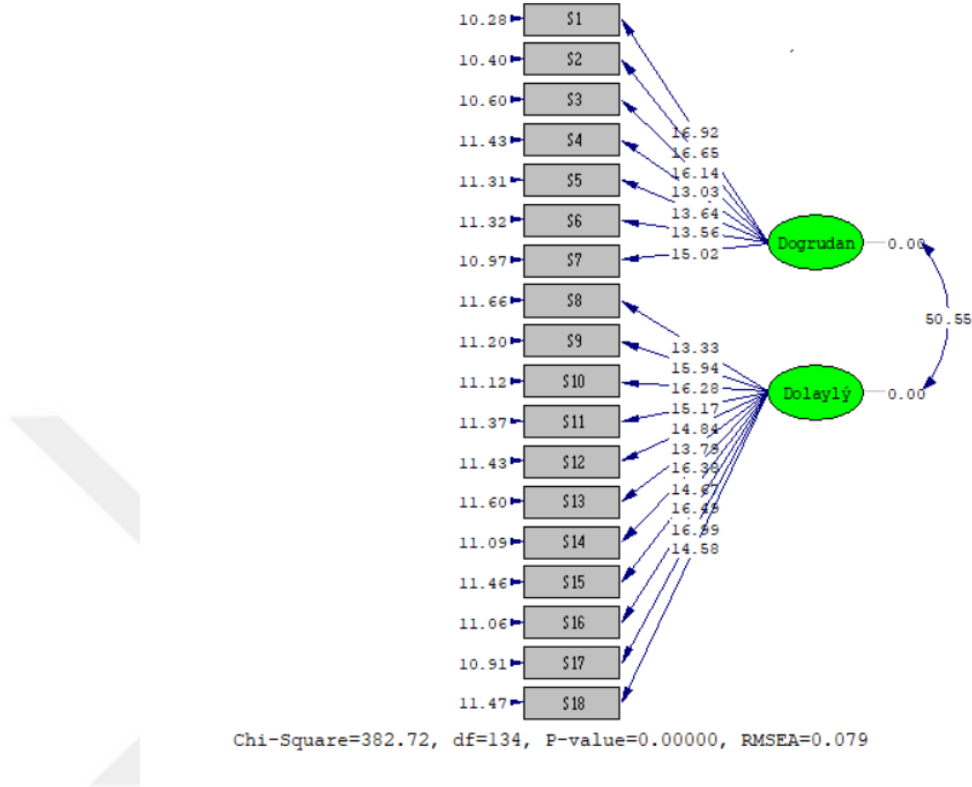
Diyagramdaki faktörlerin isimleri sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini doğrudan karşılayan maddeler “dogrudan” ve sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini dolaylı karşılayan maddeler “dolaylı” olarak kısaltılarak yazılmıştır.

Sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini doğrudan karşılayan ve “dogrudan” olarak adlandırılan standardize edilmiş değerlere bakıldığında faktörü en fazla etkileyen maddenin 0,9 ile 1. madde olduğu ve en az etkileyen maddenin ise 0,69 ile 4.madde olduğu görülmektedir. 7. Maddenin puanı ise 1,51 olarak bulunmuştur.

Sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini dolaylı karşılayan ve “dolaylı” olarak adlandırılan standardize edilmiş değerlere bakıldığında faktörü en fazla etkileyen maddenin 0,98 ile 17.madde olduğu ve en az etkileyen maddenin ise 0,78 ile 13. madde olduğu görülmektedir.

Parametre tahminlerinin yapılmasının yanı sıra her bir parametre değerinin standart hataya bölünmesi ile elde edilen t-değerlerine de bakılması gerekmektedir. Faktör yüklerinde bulunan problemlerin görülmesini sağlayan path diyagramı üzerindeki t-değerleri Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2. Path Diyagramı Üzerinde t- değerleri



Şekil 2’de gösterilen t değerlerinde kırmızı renkli bir okun bulunmaması maddelerde bir sorun olmadığına işaret etmektedir (Seçer, 2013). Bu nedenle herhangi bir modifikasyon yapılmasına gerek duyulmamaktadır. Faktör yük değerlerine bakıldığında her bir maddenin ,30’un üzerinde değere sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmen ve öğrencilere uygulanan, sosyoloji ders programının yetkinlikleri karşılama düzeyini ölçen veri toplama aracı standart maddelere; tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kısmen katılıyorum (3), katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde beş derecelendirme yapılmıştır. Görüşlerin yorumlanması ve ortalamaların hangi düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla, her bir madde dikkate alınarak tamamen katılıyorum ve katılıyorum “yeterli düzey”, kısmen gerçekleşiyor “orta düzey” ve katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum “yetersiz düzey” olarak belirlenmiştir. Derecelendirme sınırları ve düzeyleri Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Derecelendirme ve Sınırlar

Verilen Seçenekler	Sınırlar	Düzeyler
Tamamen katılıyorum	4.20-5.00	Yeterli düzey
Katılıyorum	3.40-4.19	
Kısmen katılıyorum	2.60-3.39	Orta düzey
Katılmıyorum	1.80-2.59	Yetersiz düzey
Kesinlikle katılmıyorum	1.00-1.79	

3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı

Nicel verilerin toplanmasının ardından, verilerin açıklanmasına ve örneklendirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bunun için öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmen görüşleri alınırken araştırmacının hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu geliştirilirken anahtar yetkinlikler ile ilgili yapılmış araştırmalarda kullanılmış olan anket maddeleri ve görüşme soruları incelenmiştir. Anahtar yetkinliklerle ilgili yasal metinler dikkatle incelenerek sosyoloji ders programı ile ilişkisi tartışılmıştır. Hazırlanan sorular ön görüşme yapılmadan önce uzman görüşüne sunulmuştur. Daha sonra bir öğretmen ile sorular denenmiştir. Bu aşamada bazı maddelerde yetkinliklerin kısa açıklamasının verilmesine karar verilmiştir. Son olarak danışman ile bir araya gelerek görüşme formu 8 soru şeklinde oluşturulmuştur. Görüşme formunda öğretmenlere sosyoloji ders programının her bir yetkinlik alanını ne düzeyde karşıladığı ve öğretim sürecinde bu yetkinlikleri karşılayan ne tür çalışmalara yer verdikleri sorulmuştur (EK.4).

3.4. Verilerin Toplanması

Bu bölümde nicel ve nitel verilerin nasıl toplandığı açıklanmıştır.

3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel verileri, Düzce ilinde görev yapan felsefe grubu öğretmenleri ve sosyoloji dersini seçen öğrencilerden ölçekler yoluyla toplanmıştır. Ölçeklerin uygulanabilmesi için MEB’ndan araştırma izni talep edilmiştir.

Araştırma izni alındıktan öğretmen ölçeği dijital ortama aktarılarak felsefe grubu öğretmenlerinin ortak gruplarına mail ve mesaj yoluyla gönderilmiştir. Öğretmen adaylarına uygulanan ölçekler formasyon eğitimi esnasında dersin öğretim elemanı tarafından uygulanmıştır.

Öğrenci ölçeğini uygulamadan önce araştırma yapılacak okullar önceden aranarak veya yüzyüze görüşülerek yöneticilere araştırma hakkında bilgi verilmiş ve uygulama için randevu alınmıştır. Anket formları çoğaltılmış ve uygun görülen gün ve saatlerde okullarda uygulanmıştır. Anketler uygulanmadan önce araştırmanın amacı ve katılımın gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiştir. Ayrıca anketin doldurulması esnasında dikkat edilmesi gerekenler açıklanmıştır. Anketlerin doldurulması yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Ölçeklerin çoğaltılması, okullara ulaştırılması ve geri dönüşlerinin sağlanması ise araştırmacı tarafından yapılmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel verileri, felsefe grubu öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme forumu gönüllü olarak görüşmeyi kabul eden öğretmenlerle karşılıklı soru-cevap şeklinde uygulanmıştır. Görüşmeler sırasında sorular görüşme formundaki sıralama ile yöneltilmeye çalışılmış ancak görüşmecinin verdiği cevaplara göre bazı sorular atlanmış, bazıları konu ile bağlantılı olduğundan öne alınmıştır. Sorular konuşma tarzında ilerlemiş ve görüşmecilerin kendini rahat ifade edebilmesi için geri bildirim verilmiştir. Ayrıca derslerde yapılan etkinlik örnekleri sorularak ayrıntılı ve derinlemesine bilgi elde edilmeye çalışılmıştır. Görüşme esnasında yansız olunmaya çalışılmış ve yönlendirici soru sormaktan kaçınılmıştır.

Görüşmeye başlamadan önce görüşmenin amacı ve aşamaları hakkında bilgi verilmiş, toplanan verilerin araştırma dışında kullanılmayacağı ve kişisel bilgilerin araştırmada yer almayacağı belirtilmiştir. Görüşmeler yapılırken öğretmenlerin cevapları onların istekleri doğrultusunda, not alarak veya ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Ses kaydına müsaade edilmesideğinde hızlı not alınmaya çalışılmış ve görüşme sonrasında veriler hemen düzenlenmiştir. Böylece veri kaybı önlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlere araştırmacı tarafından önceden belirlenen

sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini ne düzeyde karşıladığı, yetkinliklerin dersin işlenişyle nasıl bütünleştirildiği, hangi sıkıntılarla karşılaşıldığı soruları sorulmuştur. Yapılan görüşmeler 10.02.2020 ve 24.03.2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler 30 ile 60 dakika arasında sürmüştür. Görüşme yapılan öğretmenler birden başlanarak Ö1, Ö2 vb. şeklinde kodlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu bölümde nicel ve nitel verilerin nasıl analiz edildiği açıklanmıştır.

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel veri toplama aracı uygulandıktan sonra öğretmen ve öğrenci ölçekleri ayrı ayrı 1'den başlayarak numaralandırılmıştır. Daha sonra bu sıraya göre, açılan SPSS (The Statistical Packet for Social Sciences) sayfasına veriler tanımlanarak girilmiştir. Sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyi ölçeği ile öğrenci ve öğretmenlerden toplanan verilerin analizinde SPSS 25.0 programı kullanılmış ve sonuçların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Daha sonra alt amaçlara uygun olarak; sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin çözümlenmesinde, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmalardan yararlanılmıştır. Sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri kişisel özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, aritmetik ortalama, standart sapma ve parametrik testlerde T-testi, Anova ve farklılıkların kaynağını bulmak için Tukey Testi, parametrik olmayan testlerde Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşlerinin arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır.

Öğretmenlerden toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek üzere farklı değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır,

-2.00 ile +2.00 arasında olan değerler normal dağıldığı varsayılmaktadır (George ve Mallery, 2010). Elde edilen bu bulgulara göre “öğrenim durumu” ve “mezuniyet” değişkeni dışındaki değişkenlerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Tablo 11). Buna göre cinsiyet, görev yapılan okul türü, kitap okuma sıklığı, internet kullanım amacı, öğretmenlikteki süre, köşe yazarı takibi ve genel ortalama çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ve +2 arasındadır ve dağılımlar normaldir, bu nedenle değişkenler için parametrik testler uygulanmıştır. Ancak, öğrenim durumu ve mezuniyet değişkenlerinde; öğretmenlerin öğrenim durumlarının büyük çoğunluğunun lisans düzeyinde olması, mezuniyetlerinin de genel olarak sosyoloji olması dağılımın normal dağılım göstermemesine neden olmuş olabilir. Bu iki değişken için non-parametrik testler uygulanmıştır.

Tablo 11. Öğretmen Görüşleri Betimsel İstatistikler

	N	Min	Max	$\bar{x}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Cinsiyet	86	1	2	1,18	,401	1,5	,397
Okul Türü	86	1	5	3,10	,840	1,015	1,446
Kitap Okuma	86	1	4	2,267	,562	,802	,991
İnternet	86	1	5	2,232	1,233	,736	-,769
Öğretmenlik Süresi	86	1	5	2,093	1,919	1,5	1
Öğrenim Durumu	86	2	3	1,383	,292	2,852	6,281
Köşe Yazarı Takibi	86	1	2	1,384	,489	,487	-1,806
Mezuniyet Alanı	86	1	4	1,221	,676	3,450	11,513
Ortalama	86	2,33	5	4,167	,652	-1,06	,836

Öğrenci verilerinin normalliği sınıandığında, çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmektedir (Tablo 12). Bu nedenle tüm değişkenler için parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 12. Öğrenci Görüşleri Betimsel İstatistikler

	N	Min	Max	$\bar{x}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Cinsiyet	301	1	2	1,46	,499	,127	-1,99
Okul Türü	301	1	3	2,56	,824	-1,376	-,101
Kitap Okuma	301	1	4	2,352	,946	,242	-,828
İnternet	301	1	5	2,34	,901	,920	,539
Sosyal Medya	301	1	3	2,20	,761	,372	-1,190
Kulüp	301	1	3	1,807	,772	,347	-1,246

Ortalama	301	1	5	3,26	,854	-,081	-,215
-----------------	-----	---	---	------	------	-------	-------

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel veriler analiz edilirken betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Betimsel analiz yapılırken elde edilen veriler, daha önceden belirlenmiş olan temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veriler araştırma problemlerinin ortaya koyduğu temalara, boyutlara göre düzenlenir, bireylerin görüşlerini daha etkili yansıtabilmek için doğrudan alıntılara yer verilir, böylece bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniğiyle toplanan veriler yazıya geçirilerek çözümlenmiş ve analize tabii tutulacak veri setleri araştırma sorularının temalarına göre belirlenmiştir. Sonrasında bu veriler temalara göre kodlanarak birbiriyle ilişkili biçimde açıklanarak yorumlanmış ve sonuçlar ortaya koyulmuştur.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda araştırma problemlerinin çözümüne yönelik ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilecektir.

4.1. Nicel Veri Analizine Dayalı Bulgular

Nicel veri analizlerinin bulguları; araştırma probleminde belirlenen beş alt problemden oluşmaktadır. Bunlar; “öğretmenlere göre sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyi nedir”, “öğretmenlerin görüşleri onların kişisel özelliklerine göre farklılık göstermekte midir”, “öğrencilere göre sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyi nedir”, “öğrencilerin görüşleri onların kişisel özelliklerine göre farklılık göstermekte midir”, “öğrenci ve öğretmen görüşleri arasında ilişki var mıdır” şeklindedir.

4.1.1. Öğretmenlere Göre Sosyoloji Ders Programının Ortaöğretim Yetkinliklerini Karşılama Düzeyi

Öğretmenlere göre sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinlikleri karşılama düzeyini yansıtan sayısal veriler (sayı, yüzde ve aritmetik ortalamalar) Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlere Göre Sosyoloji Ders Programının Ortaöğretim Yetkinliklerini Karşılama Düzeyi

X	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor

Öğretmenlerin sosyoloji ders programının yetkinlikleri karşılama düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 4,17 yani yöntem bölümünde belirlenen düzeylere göre “katılıyorum” şeklinde ve yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. İkinci faktörde yer alan maddelerin aritmetik ortalaması 4,4 ile “tamamen katılıyorum”; birinci faktörde yer alan maddelerin aritmetik ortalaması ise 4,02 ile “katılıyorum” olarak yeterli düzeyde bulunmuştur.

İkinci faktörde yer alan, sosyoloji dersini doğrudan karşılayacağı öngörülen iki yetkinlik alanı; sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler ve anadil yetkinliği yer almaktadır. Bu yetkinliklerin birincisi olan sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, ilk altı maddeyi oluşturmaktadır. Bu maddelerin puanları Tablo 10 da verildiği gibi şu şekildedir: toplumsal yaşama katılma 4,49; çalışma yaşamına katılma 4,28; toplumsal çatışmaları çözebilme 4,37; toplumsal yapıları tanıma 4,63; siyasal kavram ve yapıları tanıma 4,31; demokratik hayata katılma 4,19 olarak bulunmuştur. Bu maddelerin her birinin “yeterli” düzeyde olduğu görülmektedir. Demokratik hayata katılım maddesi diğer maddelere oranla en düşük ortalama, toplumsal yapıları tanıma maddesinin ise en yüksek ortalama sahip olduğu görülmektedir. Toplumsal yaşama katılma ikinci en yüksek ortalama sahip olan maddedir. Sonrasında sırayla toplumsal çatışmaları çözebilme, siyasal kavram ve yapıları tanıma ve son olarak da çalışma hayatına katılma maddeleri gelmektedir.

Yetkinlikler içinde “anadil yetkinliği” olarak geçen, açıklamasında; kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları sözlü ve yazılı olarak ifade etme, yorumlama becerisi olarak yer alan madde çalışmanın başında sosyoloji ders programı ile doğrudan karşılanan yetkinlik olarak öngörülemedi. Ancak maddelerin döndürme işlemi sonrasında ikinci faktörde yer almış, sosyoloji ders programı ile doğrudan karşılanan bir yetkinlik olarak karşımıza çıkmıştır. Sonuç olarak bu madde, toplumsal yapıları tanıma maddesinden sonra 4,52 ortalama ile en yüksek puana sahip olan madde olmuştur.

Sosyoloji ders programının dolaylı olarak karşıladığı, 1. faktörde yer alan maddeler arasında “Yabancı dillerde iletişim yetkinliği” 2,96 ortalama ile en düşük puana sahip ve “yetersiz düzeye” çok yakın “orta düzey” bir maddedir. Bu faktörde yer alan 4,44 puanla en yüksek ortalama sahip olan madde; “öğrenmeyi öğrenme

yetkinliği” açıklamasında yer alan, yeni bilgi ve beceri kazanırken onu bağlama uyarlama ve hayat tecrübelerine dayandırma becerisidir. Birinci faktörde yer alan diğer maddeler en yüksek puandan başlayarak sıralandığında; yaratıcı ve yeni fikirler bulma 4,37 ikinci en yüksek puana sahip maddedir. Öğrenme eylemini grup olarak düzenleme 4,22 ve soruları doğru tanımlama ve kanıta dayalı çözüm üretme 4,21 birbirine yakın puana sahiptir. Birbirine yakın puan alan diğer iki madde; öğrenme imkânlarını bilme, süreci planlama ve hedefe ulaşma 4,17 ve plan yapma, proje oluşturarak onları hayata geçirme 4,16 maddeleridir. Kitle iletişim araçlarını kullanarak görüş ve duygularını yaratıcı bir şekilde ifade etme 4,09; mantıksal düşünme, model, grafik, tablo kullanma 3,87; öğrenme çabasında ısrarcı olma 3,78 puana sahip olan diğer maddelerdir.

4.1.2. Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Sosyoloji Ders Programının Ortaöğretim Yetkinliklerini Karşılama Düzeyi

Kişisel değişkenler olarak; cinsiyet, köşe yazarı takibi, okul türü, kitap okuma sıklığı, öğrenim durumu ve mezuniyet alanı seçilerek analize tabi tutulmuştur.

4.1.2.1. Cinsiyet

Öğretmenlerin sosyoloji ders programının yetkinlikleri karşılama düzeyine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği 86 kişiden elde edilen veriler üzerinden araştırılmıştır. Bağımsız örneklem t-Testi sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 11. Cinsiyete İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	T	P
Kadın	69	4,21	,59	20	1,001	,329
Erkek	17	3,99	,86			

Tablo 14’de yer alan bulgulara göre öğretmenlerin sosyoloji ders programının yetkinlikleri karşılama düzeyine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ($t(86)=1,001$, $p > 0,05$). Bu bulgulara dayalı olarak cinsiyetin öğretmenlerin sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyine ilişkin görüşlerine etki eden bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.1.2.2. Köşe Yazarı Takibi

Öğretmenlerin sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyine ilişkin görüşlerinin köşe yazarı takibine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t- Testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 15’ de verilmiştir.

Tablo 12. Köşe Yazarı Takibine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Köşe Yazısı Takibi	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	T	P
Evet	53	4,173	,734	83,19	,123	,903
Hayır	33	4,157	,502			

Tablo 15’de yer alan t-Testi sonuçlarına göre öğretmenlerin sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyine ilişkin görüşleri köşe yazarı takip etme durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemiştir ($t(86)=0,123$, $p>0,05$). Bu bulgulara dayalı olarak köşe yazarı takip etme öğretmenlerin sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılamaya düzeyine ilişkin görüşlerine etki eden bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.1.2.3. Okul Türü

Öğretmenlerin sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyine ilişkin görüşlerinin okul türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 13. Okul Türü Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Değişkenler	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
Meslek Lisesi	12	4,185	,645	Gruplar arası	,131	2	,066	,152	,860
Anadolu Lisesi	63	4,146	,693	Grup içi	35,961	83	,433		
Diğer	11	4,263	,405	Toplam	36,093	85			
Toplam	86	4,167	,652						

Tablo 16’da yer alan bulgulara göre farklı okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($F(2,83)=0,152$, p

>0,05). Buna göre, farklı okullarda görev yapan öğretmenlerin sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyine ilişkin görüşlerinin ortalamaları birbirine yakın değerlerdedir ve her grubun ortalaması “yeterli” aralıktadır. Bu sonuç, öğrencilerin akademik alt yapısının öğretmen görüşlerini etkilemeyebileceği şeklinde yorumlanabilir.

4.1.2.4. Kitap Okuma Sıklığı

Öğretmenlerin, sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyine ilişkin görüşlerinin kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 17’ de sunulmuştur.

Tablo 14. Kitap Okuma Sıklığına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişkenler	N	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
Hiç	3	4	,309	Gruplar arası	1,297	3	,432	1,019	,389
Ayda 1	59	4,136	,657	Grup içi	34,796	82	,424		
Ayda 2	22	4,323	,557	Toplam	36,093	85			
Ayda 3 ve Üzeri	2	3,611	1,729						
Toplam	86	4,167	,652						

Tablo 17’de yer alan bulgulara göre öğretmenlerin sosyoloji ders programının yetkinliklerini karşılama düzeyine ilişkin görüşleri kitap okuma sıklığı durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemiştir ($F(3,82)=1,019$, $p>0,05$). Bu bulgulara dayanarak kitap okuma sıklığı öğretmenlerin sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyine ilişkin görüşlerine etki eden bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.1.2.5. Öğrenim Durumu

Bu çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin çoğunun (% 90,7) lisans ve az bir kısmının (%9,3) yüksek lisans mezunu olması verilerin dağılımında aşırı fark meydana getirmiştir. Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni normal dağılım göstermediğinden bu değişkene ilişkin öğretmen görüşlerinin analizinde

nonparametrik test tekniklerinden Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır. Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 15. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	N	Sıralama Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Lisans	78	44, 84	3497,50	207,50	,120
Yüksek Lisans	8	30, 44	243,50		

Tablo 18’de yer alan bulgular, öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir ($U=207,50$, $p > 0,05$). Buna göre öğrenim düzeyi öğretmenlerin sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerine ilişkin görüşlerine etki eden bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.1.2.6. Mezuniyet Alanı

Çalışmada örnekleme oluşturan öğretmenlerin mezuniyet alanı değişkeninde sosyoloji mezunlarının (%87,2) sayısının, felsefe (%8,1) ve felsefe grubu (%4,7) öğretmenlerine kıyasla çok daha büyük bir grubu oluşturması verilerin dağılımında aşırı fark meydana getirmiştir. Öğretmenlerin mezuniyet alanı değişkeni normal dağılım göstermediğinden bu değişkene ilişkin öğretmen görüşlerinin analizinde nonparametrik test tekniklerinden Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 16. Mezuniyet Alanı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Mezuniyet Alanı	N	Sıralama Ortalaması	χ^2	Df	P
Sosyoloji	75	44,43	1,080	2	,583
Felsefe	7	40,14			
Felsefe Grubu	4	32			

Tablo 19’da yer alan bulgulara göre, öğretmenlerin sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyine ilişkin görüşleri mezuniyet alanları değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($\chi^2=1,080$, $p>0,05$). Bu bulgulara dayalı olarak mezuniyet alanı öğretmenlerin sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyine ilişkin görüşlerine etki eden bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.1.3. Öğrencilere Göre Sosyoloji Ders Programının Ortaöğretim Yetkinliklerini Karşılama Düzeyi

Bu bölümde öğrencilerin sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri; aritmetik ortalama, yüzde, frekans olarak Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 17. Sosyoloji Ders Programının Ortaöğretim Yetkinliklerini Karşılama Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri

	X	Tamamen katılıyorrum		Katılıyorrum		Kısmen katılıyorrum		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
		f	%	F	%	F	%	f	%	F	%
1. Toplumsal yaşama etkin ve yapıcı katılımımı sağlar.	3,30	51	16,5	74	24,5	105	34,8	59	19,5	13	4,3
2. Çalışma yaşamına etkin ve yapıcı olarak katılımımı sağlar.	3,16	37	12,3	77	25,5	101	33,4	71	23,5	16	5,3
3. Toplumsal çatışmaları çözebilme becerisi kazandırır.	3,43	58	19,2	88	29,1	91	30,1	55	18,2	10	3,3
4. Toplumsal yapıları tanımamı sağlar.	3,81	84	27,8	118	39,1	68	22,5	23	7,6	9	3
5. Siyasal kavram ve yapıları tanımamı sağlar.	3,45	68	22,5	84	27,8	82	27,2	52	17,2	16	5,3
6. Demokratik hayata aktif katılımımı sağlar.	3,14	47	15,6	70	23,2	83	27,5	83	27,5	19	6,3
7. Duygularımı sözlü ve yazılı ifade etme becerimi destekler.	3,47	67	22,2	85	28,1	87	28,8	48	15,9	15	5
8. Yabancı dilde iletişim kurma becerimi destekler.	2,5	29	9,6	41	13,6	42	13,9	129	42,7	61	20,2
9. Mantıksal düşünme ve modeller, grafikler, tablolar kullanarak sunum yapma becerilerimi geliştirir.	3,09	42	13,9	63	20,9	97	32,1	81	26,8	19	6,3
10. Soruları doğru tanımlama ve kanıta dayalı çözüm üretme becerimi destekler.	3,36	53	17,5	86	28,5	94	31,1	56	18,5	13	4,3
11. Bilgi ve iletişim teknolojilerini güvenli ve eleştirel bir şekilde kullanabilme	3,34	59	19,5	83	27,5	79	26,2	64	21,2	17	5,6

becerilerimi geliştirir.												
12. Öğrenme eylemini etkin olarak grup halinde düzenleyebilme becerimi geliştirir.	3,25	45	14,9	75	24,8	109	36,1	57	18,9	16	5,3	
13. Öğrenme çabasında ısrarcı olma becerimi geliştirir.	3,19	42	13,9	74	24,5	102	33,8	67	22,2	17	5,6	
14. Öğrenme imkânlarımı bilme, süreci planlama ve hedefe ulaşma becerimi destekler.	3,27	51	16,9	78	25,8	95	31,5	59	19,5	19	6,3	
15. Yeni bilgi ve beceri kazanırken onu bağlama uyarlama becerimi geliştirir.	3,37	52	17,2	89	29,5	95	31,5	50	16,6	16	5,3	
16. Yaratıcı ve yeni fikirler bulma becerilerimi geliştirir.	3,34	59	19,5	85	28,1	83	27,5	49	16,2	26	8,6	
17. Plan yapma, proje oluşturma ve onları hayata geçirme becerimi geliştirir.	3,17	47	15,6	77	25,5	86	28,5	64	21,2	28	9,3	
18. Kitle iletişim araçlarını kullanarak görüş, deneyim ve duygularımı yaratıcı bir şekilde ifade etmeme olanak sağlar.	3,16	47	15,6	75	24,8	84	27,8	71	23,5	25	8,3	
Ölçek Aritmetik Ortalama	3,27											
Doğrudan Karşılanan Yetkinlikler Aritmetik Ortalama	3,39											
Dolaylı Karşılanan Yetkinlikler Aritmetik Ortalama	3,19											

Öğrencilerin sosyoloji ders programının yetkinlikleri karşılama düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3,27 “kısmen katılıyorum” yani yöntem bölümünde belirlediğimiz düzeylere göre “orta” düzeyde olduğu görülmektedir. İkinci faktörde bulunan maddelerin ortalaması 3,39, birinci faktörde bulunan maddelerin ortalaması 3,19 “kısmen katılıyorum” orta düzey olarak bulunmuştur.

Sosyoloji ders programı ile doğrudan kazandırılması hedeflenen, 2. faktörde bulunan ilk yedi maddeye bakıldığında 3,81 ortalama ile toplumsal yapıları tanıma maddesi en yüksek puana sahiptir. Demokratik hayata aktif katılım maddesi 3,14 puanla bu bölümdeki en düşük ortalama ile sahip olan maddedir. Toplumsal yapıları

tanıma maddesinden sonra en yüksek ortalamadan en düşük ortalamaya göre sıraladığında, birbirine çok yakın olan üç madde; 3,47 ortalamayla duyguları sözlü ve yazılı olarak ifade etme, 3,45 ortalama değerle siyasal kavram ve yapıları tanıma, 3,43 ortalamayla toplumsal çatışmaları çözebilme becerisi olmaktadır. Daha sonra toplumsal yaşama katılma 3,30, çalışma yaşamına katılma 3,16 değeri almıştır.

Öğretmen verilerinin ortalama değerleri ile öğrenciler arasında yaklaşık olarak bir puan fark olsa da en düşük ve en yüksek olan maddelerin aynı olduğu, diğer maddelerin de küçük farklarla aynı şekilde sıralandığı görülmektedir.

Sosyoloji ders programının dolaylı olarak karşıladığı 11 madde içinde, 3,37 puanla en yüksek ortalamaya sahip olan madde; yeni bilgi ve beceri kazanırken onu bağlama uyarlama becerisidir. En az ortalama değere sahip olan madde ise 2,5 puanla yabancı dillerde iletişim maddesidir. Aldıkları ortalama değere göre yukardan aşağıya maddeleri sıraladığında; yeni bilgi ve beceri kazanırken onu başlama uyarlama maddesinden sonra soruları doğru tanımlama ve kanıta dayalı çözüm üretme becerisi 3,36 ortalama değer, bilgi ve iletişim teknolojilerini güvenli ve eleştirel bir şekilde kullanma becerisi ve yaratıcı ve yeni fikirler bulma becerileri 3,34 ortalama değere sahip olan iki maddedir. Öğrenme imkânlarını bilme, süreci planlama ve hedefe ulaşma 3,27; öğrenme eylemini grup halinde düzenleme 3,25; öğrenme çabasında ısrarcı olma 3,19; plan yapma ve proje oluşturarak onları hayata geçirme 3,17; kitle iletişim araçlarını kullanarak görüş, deneyimlerini yaratıcı bir şekilde paylaşma 3,16 ortalama değer almışlardır. Mantıksal düşünme ve modeller, grafikler ve tablolar kullanarak sunma becerisi 3,09 ortalama ile yabancı dillerde etkileşim maddesinden sonra en az puana sahip olan maddedir.

4.1.4. Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine Göre Sosyoloji Ders Programının Ortaöğretim Yetkinliklerini Karşılama Düzeyi

Kişisel değişkenler olarak; cinsiyet, okul türü, kitap okuma sıklığı, internet kullanım amacı, sosyal medya kullanma, okul kulüplerine katılma seçilerek analize tabi tutulmuştur. Tüm değişkenler normal dağılım göstermektedir ve parametrik testler uygulanmıştır.

4.1.4.1. Cinsiyet

Öğrencilerin sosyoloji ders programının yetkinlikleri karşılama düzeyine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği 302 kişiden elde edilen veriler üzerinden araştırılmıştır. Bağımsız örneklem t-Testi sonuçları Tablo-21’de verilmiştir.

Tablo 18. Cinsiyete İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	T	P
Kız	161	3,274	,856	295	,172	,863
Erkek	141	3,258	,853			

Tablo 21’de yer alan t-Testi sonuçlarına göre öğrencilerin sosyoloji ders programının yetkinlikleri karşılama düzeyine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ($t(302)=0,172$; $p > 0,05$). Bu bulgulara dayalı olarak cinsiyetin öğrencilerin sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyine ilişkin görüşlerine etki eden bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.1.4.2. Okul Türü

Öğrencilerin sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyine ilişkin görüşlerinin okul türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem T-Testi ile araştırılmış ve sonuçları Tablo 22’ de sunulmuştur.

Tablo 19. Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Okul Türü	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	T	P
Sosyal Bilimler Lisesi	65	3,414	,883	98,225	1,529	,129
Anadolu Lisesi	237	3,227	,842			

Tablo 22’de yer alan bulgulara göre farklı okullarda bulunan öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($t(302)=1,529$; $p > 0,05$). Bu bulgulara dayalı olarak öğrencilerin Sosyal bilimler lisesinde okumaları veya Anadolu lisesinde okumaları onların sosyoloji ders programının yetkinlikleri karşılama düzeyine ilişkin görüşlerine etki eden bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.1.4.3. Kitap Okuma Sıklığı

Öğrencilerin, sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyine ilişkin görüşlerinin kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi ile araştırılmış ve sonuçları Tablo 23' de gösterilmiştir.

Tablo 20. Kitap Okuma Sıklığı

Varyans kaynağı	N	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	F
1. Hiç	58	2,945	,785	Gruplar arası	7,813	3	2,604	3,674	,013	1-2
2. Ayda 1	121	3,303	,819	Grup içi	211,267	298	,709			1-3
3. Ayda 2	81	3,378	,893	Toplam	219,080	301				1-4
4. Ayda 3 ve üzeri	42	3,393	,882							
Toplam	302	3,267	,853							

Öğrencilerin sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyine ilişkin görüşleri, aylık kitap okuma sıklığına göre anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur ($F(3,298)=3,674, p<0,05$). Buna göre aylık okunan kitap sayısı öğrencilerin sosyoloji programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyine ilişkin görüşlerine etki eden bir değişken olduğu söylenebilir. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan posthock testine göre fark; ayda hiç kitap okumayanlar ile ayda bir kitap okuyanlar arasında ayda bir kitap okuyanların lehine, ayda hiç kitap okumayanlar ile ayda iki kitap okuyanlar arasında ayda iki kitap okuyanlar lehine ve ayda hiç kitap okumayanlar ile ayda üç kitap okuyanlar arasında ayda üç kitap okuyanlar lehine olduğu görülmüştür. Buna göre kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin, sosyoloji ders programının ortaöğretim yeterliklerini karşılama düzeyine ilişkin görüşlerinin, kitap okumayan öğrencilere göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

4.1.4.4. İnternet Kullanımı

Öğrencilerin sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyine ilişkin görüşlerinin interneti kullanım amacına göre farklılık gösterip

göstermediğine ilişkin veriler tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile sınanmıştır. Sonuçlar Tablo 24’de gösterilmiştir.

Tablo 21. İnterneti Kullanım Amacı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Varyans Kaynağı	N	$\bar{X}$	Ss	Var. Kay.	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P
Araştırma	34	3,46	,84	Gruplar arası	2,48	4	,199	,849	,495
Sosyal Medya	178	3,23	,85	Grup içi	216,45	296	,436		
Eğlence	47	3,23	,74	Toplam	218,94	300			
İletişim	36	3,38	,99						
Diğer	6	3	1,07						
Toplam	301	3,27	,85						

Tablo 24’de yer alan bulgulara göre, öğrencilerin interneti kullanım amacına göre Sosyoloji ders programının yetkinlikleri karşılama düzeyine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F(4,296)=0,849$, $p > 0,05$).

4.1.4.5. Sosyal Medya Kullanma

Öğrencilerin sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyine ilişkin görüşlerinin sosyal medya kullanımlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini sınamak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 22. Sosyal Medya Kullanımı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Varyans Kaynağı	N	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
Evet	63	3,331	,826	Gruplar arası	,330	2	,165	,226	,798
Hayır	114	3,245	,872	Grup içi	218,750	299	,732		
Bazen	125	3,254	,855	Toplam	219,080	301			
Toplam	302	3,267	,853						

Tablo 25’de yer alan bulgulara göre sosyal medya kullanma değişkenine göre öğrencilerin görüşlerinde bir farklılık yoktur ($F(2,299)=0,226$, $p > 0,05$). Buna göre, sosyal medyayı kullanma öğrencilerin sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyine ilişkin görüşlerine etki eden bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.1.4.6. Okul Kulüplerine Katılım

Öğrencilerin sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyine ilişkin görüşlerinin okul kulüplerine katılıma göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 23. Okul Kulüplerine Katılım Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Varyans Kaynağı	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
Evet	125	3,352		Gruplar arası	1,773	2	,887	1,220	,297
Hayır	111	3,179		Grup içi	217,307	299	,727		
Bazen	66	3,25		Toplam	219,080	301			
Toplam	302	3,267							

Tablo 26'da yer alan bulgular, okul kulüplerine katılma değişkenine göre öğrencilerin görüşlerinde anlamlı fark olmadığını göstermektedir ($F(2,299)=1,22$, $p > 0,05$). Buna göre, okul kulüplerine katılım öğrencilerin sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyine ilişkin görüşlerine etki eden bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.1.5. Öğretmen ve Öğrencilere Göre Sosyoloji Ders Programının Ortaöğretim Yetkinliklerini Karşılama Düzeyi Arasındaki İlişki

Öğretmen ve öğrencilerin sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyine ilişkin görüşlerinin arasındaki ilişkiyi Pearson Korelasyon analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Arasındaki İlişki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	Öğretmen
Öğrenci	.060

Tablo 27'de görüldüğü gibi, sosyoloji ders programının ortaöğretim yeterliklerini karşılama düzeyine ilişkin öğretmen ile öğrenci görüşleri arasındaki ilişkinin düzeyini ve yönünü belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon analizi

yapılmıştır. Sosyoloji ders programının ortaöğretim yeterliklerini karşılama düzeyine ilişkin öğretmen ile öğrenci görüşleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde bir ilişki ($r=.060$, $p>.05$) vardır. Sosyoloji ders programının ortaöğretim yeterliklerini karşılama düzeyine ilişkin öğretmen ve öğrenci düşük düzeyde ama aynı yönde hareket etmektedirler.

4.2. Nitel Veri Analizine Dayalı Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerle yapılan görüşmeler doğrultusunda sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini ne düzeyde karşıladığı, hangi çalışmalar yapıldığı ve öğretimde karşılaşılan sorunlar analiz edilerek bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Nitel bulgular “sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini doğrudan karşılama durumu” ve “sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini dolaylı olarak karşılama durumu” olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

4.2.1. Sosyoloji Ders Programının Ortaöğretim Yetkinliklerini Doğrudan Karşılama Durumu

Bu kapsamda, sosyoloji ders programının doğrudan karşılaması öngörülen yetkinliklerden; anadilde iletişim ile sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikleri ne düzeyde ve nasıl karşıladığına ilişkin bulgular Tablo 28’de yer almaktadır.

Tablo 25. Sosyoloji Ders Programının Ortaöğretim Yetkinliklerini Doğrudan Karşılama Durumu

	Karşılama Düzeyi	Yapılan Çalışmalar	Karşılanamamasının Nedeni	Öneriler
Anadilde İletişim Yetkinliği	Çok, oldukça	Tartışma Güncel konularda fikir bildirme Metin yorumlama Bilimsel çalışmayı değerlendirme Ölçek soruları yazma Film izletip yorumlatma Sosyoloji kavram sözlüğü yaptırma	Az okuma Test ağırlıklı çalışma yapma 11. Sınıf olma Sınav kaygısı taşıma Öğrenci motivasyonu	9. veya 10. Sınıfta dersi açmak
Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlik	Kısmen, tam olarak değil	Tartışma Soru-cevap yöntemleriyle Toplumsal yapılar	Kitabın ve program kazanımlarının çok teorik, kuramsal olması	Uygulamalı sosyoloji dersi açılması Dersin disiplin olarak değil proje ve konu

ve kurumlar ünitelerinde	Gerçek problemler içermemesi Öğrencilerin ilgisini çekmemesi, Ders saatinin uygulama yapamayacak kadar az saat olması	temelli uygulanması
-----------------------------	--	---------------------

Öğretmenler sosyoloji ders programının anadilde iletişim yetkinliğini yüksek düzeyde karşıladığını düşünmektedirler. Öğretmenler sınıf içinde; tartışma, güncel konularda fikir bildirme, metin yorumlama, bilimsel çalışmayı değerlendirme, ölçek soruları yazma, film izletip yorumlatma ve sosyoloji kavram sözlüğü yaptırma gibi çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir.

Bu konuda öğretmenler şu şekilde görüş bildirmişlerdir:

“Sosyoloji dersi bu yetkinliği geliştirmeye çok açık bir ders. Tartışma en çok kullandığımız yöntemlerden biri. Bazen drama da yapıyoruz, onda da kendilerini ifade edebiliyorlar. Öğretmen bilgiye açık olursa, kendini sürekli yenilerse; güncel konulardan bahsederek tartışma ve konuşma ortamı oluşturabiliyor. Öğrencilerin ilgisini çeken konular mutlaka oluşuyor, çünkü sosyoloji hayatın kendisi. Konuya dâhil olmak istiyorlar ve kendilerini ifade etmeye çalışıyorlar. Dil gelişimlerine bu şekilde büyük katkı sağlıyor bence” (Ö1).

“Anadili geliştirecek bir sürü etkinlik yapılıyor. Mesela bir metni yorumlama ya da sosyoloji alanında herhangi bilimsel çalışmayı okuyup değerlendirme. Onun dışında soru yazma, çünkü o derste ölçek tarzı sorular da yazdırıyoruz. Dersin konularını, günlük hayatla ilgili kültür konusunda mesela sunum yaptırıyoruz. O zaman hepsini kullanıyorlar zaten, önce yazıyorlar, sonra konuşuyorlar, vücut dilini de kullanıyorlar hatta.” (Ö2).

“Anadilde iletişimi daha ziyade sözlü olarak, görüşlerini ifade ederken oldukça fazla kullanıyorlar. Toplumsal meseleler hakkında tartışma yapıyoruz, öğrencilerin farklı fikirleri oluyor, kendilerini ifade ediyorlar” (Ö3). Burada Ö3 yetkinliğin sözel olarak karşılandığına dikkat çekmiştir.

“Ayda bir kez film izletiyorum, filmin ardından 3-2-1 diye bir metot var, yani filmde dikkatini çeken 3 şeyi yaz, eleştirdiğin 2 şey nedir vs gibi” (Ö4). Ö4 bu şekilde film yorumlatarak sözel ifade gelişiminin desteklendiğini dile getirmiştir.

“Kavram gelişimi için sosyolojinin büyük katkısı var. Olay, olgu, norm, etik gibi kelimeler onların zihin dünyasını ve dünyayı anlayıp yorumlamasını geliştiriyor. Ben yabancı dil derslerinde olduğu gibi kavram sözlüğü yaptırıyorum defterlerinin arkasına” (Ö5). Böylece Ö5 sosyoloji dersinin kavram gelişimi etkisine değinmiştir.

Bu yetkinliğin kazandırılması sırasında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ise; öğrencilerin az okumasından kaynaklanan dil zayıflığı, üniversite hazırlığı telaşında olan 12. Sınıf öğrencileri için bu yetkinliğin kazandırılması için çok geç kalınmış olması, açık uçlu soruların neredeyse hiç kullanılmamasıdır. Öğretmenler bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Bu yetkinliği kazandırmak için 12. Sınıf çok geç oluyor. Öğrenciler çok az, hatta hiç okumuyorlar. 12. Sınıftaki öğrencilerin büyük bir kısmı hayattan kopmuş bir vaziyette. Boşlukta gibiler, kayıp bir vaziyeteler. Bir kısmı da üniversite sınavı telaşında. Okumaya bu arada vakit ayırmak çok uzak bir ihtimal. Biz de dersleri dersane mantığında konuyu yetiştirme ve belki birkaç örnek verme gayretiyle geçiriyoruz...dile hakimiyetleri çok zayıf olduğundan anlatmak istediklerini de anlatamıyorlar. Dil zayıfsa düşünce de zayıftır” (Ö4).

“... yazılı olarak çok desteklediğini düşünmüyorum. Görüşlerini belirten yazılar yazdırmıyoruz, ya da açık uçlu sorular pek sormuyoruz”(Ö3).

Öğretmenler sosyoloji ders programının “anadilde iletişim yetkinliği”ni birçok farklı boyutta karşıladığını düşünmektedirler. Ancak bazı öğretmenler öğrencilerin az okumasından ve yazmasından kaynaklanan ifade ve düşünce derinliği problemini dile getirmişlerdir.

Öğretmenler sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliği sosyoloji ders programının kısmen ve çok teorik düzeyde karşıladığını düşünmektedirler. Öğretmenler, bu yetkinliği; tartışma ve soru-cevap yöntemleriyle derslerinde uygulamaktadırlar. Toplumsal yapılar ünitesinde; aile, ekonomik, hukuk, siyaset

kurumu gibi yapıları işlerken, aktif katılım sağlayarak işlediklerini belirtmişlerdir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5). Başka hiç bir derste bu anlamda vatandaşlık olmanın farkındalığını kazanmadıklarının altını çizmişlerdir (Ö3).

Sosyoloji ders programının sosyal ve vatandaşlık yetkinliğini toplumsal yapıları ve kurumları tanıma ve vatandaş olma bilinci kazandırma açısından karşıladığını düşünmekte olan öğretmenler şu şekilde görüşlerini bildirmişlerdir:

“...bu yetkinlik büyük bir oranda sosyoloji ders programının kazanımlarıyla doğrudan bağlantılı. Toplumsal yapılar, zaten öğrencilerin içinde bulundukları örneğin aile gibi yapıları içeriyor. Bu yapıları işlerken ailedeki, günlük hayattaki çatışmalardan toplumdaki çatışmalara geçiyoruz. Bu konularda sınıf içi katılım da yüksek oluyor. Vatandaşlık, birliktelik, işbirliği ile ilgili çok konumuz var” (Ö1).

“Sosyolojinin yöntemini öğretiyoruz, ekolleri öğretiyoruz, teorik düzeyde toplumdaki kurumları öğretiyoruz” (Ö2).

“Sosyoloji dersinin vatandaş olma ile ilgili temel yapıları kurduğunu düşünüyorum. Belki de başka hiçbir derste kazanmadıkları ekonomik, yasal ve politik bilgi ve farkındalığı kazanıyorlar” (Ö3).

“sosyoloji dersinde kavramsal sosyoloji ağırlıklı işliyoruz dersleri. Daha çok toplumsal kurumları tanınması, sosyolojik kavram ve yapılara aşinalık kazanması düzeyinde” (Ö5).

Sosyoloji ders programının bu yetkinliği aktif vatandaşlık açısından tam anlamıyla karşılamadığı yönünde düşüncelerini paylaşan öğretmenler:

“Ancak demokratik hayata katılım, yönetim biçimi konusunda çok az konu var diyebilirim” (Ö1).

“Biz gerçek toplumu öğretmiyoruz ki gerçek manada. Açık konuşmak gerekirse, sosyoloji ders programının da kitabının da toplumu anlamayla alakası yok. Gençlerin toplumu anlamasına yardımcı olacak bir tarafı da yok. Dersler hayattan çok kopuk. Kuru. Disiplin sıkıcılığı içinde. Yani yaşamıyor. Bu nedenle gençlere herhangi bir şey katacağını sanmıyorum. Mesela öğrenci ‘kültürler arası

alışverişten kaçınmak mümkün mü?’sorusunu öğrenmek, düşünmek bile istemez, onun dünyasında böyle sorular yok. Ama “Suriyelilerle aynı apartmanı paylaşmak senin hayatını nasıl etkiler?” gibi bir soru düşünülebilir. Sosyoloji, psikoloji, felsefe gibi derslerin olmaması gerek. Bunların yerine “mülteci sorunu”, “itiraz etme yolları”, “çalışma hayatı” gibi disiplinlerden uzak, disiplinlerarası bile değil, dersler ve uygulamalar olmalı. O zaman öğrencilere bazı yetkinlikler kazandırabiliriz, toplumu anlamalarını sağlayabiliriz”(Ö2). Öğretmenin ifadelerinden, sosyoloji ders programının çok teorik ve kuramsal düzeyde kaldığı ve konularının gençlerin ihtiyaçlarına göre yapılandırılmadığı anlaşılabılır.

“...diğer sorularda da değindiğim gibi toplumsal hayata aktif katılım gibi eyleme dönük becerilerde eksik kalıyor” (Ö3).

“Sosyoloji ders programının bu yetkinlikleri karşılayabilecek şekilde düzenlendiğini düşünmüyorum” (Ö4).

“Bu yetkinlik içinde bulunan vatandaşlık bilgisini sosyoloji ders programı doğrudan karşılamıyor” (Ö5).

“Her öğrenciye ulaşamıyor maalesef. Ben 20 yıllık öğretmenim sadece 1 yıl sosyoloji dersine girebildim. Seçmeli bir ders ve sadece bazı okullarda sözel sınıflarda açılıyor. Milli eğitimin temel ilkelerinde öğrencilerin toplumsal yaşama hazırlanması gerekliliği dile getiriliyor. Ancak birçok öğrenci bu dersle tanışmadan toplumsal hayatın içinde buluyor kendini” (Ö5). Ö5 bu şekilde sosyoloji ders programının toplumsal yaşama hazırlama konusunda büyük bir önemi olduğuna ancak bu dersinin çok az öğrenci tarafından alındığına değinmektedir.

Sosyoloji dersinde bu konuda hangi çalışmalar yapılmaktadır, sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar şu şekildedir:

“Toplumsal yapılar zaten öğrencilerin içinde bulundukları örneğin aile gibi yapıları içeriyor. Bu yapıları işlerken ailedeki, günlük hayattaki çatışmalardan toplumdaki çatışmalara geçiyoruz. Bu konularda sınıf içi katılım da yüksek oluyor, çok güzel tartışma ortamı oluşuyor. Vatandaşlık, birliktelik, işbirliği ile ilgili çok konumuz var. Kitap gerçekten güzel hazırlanmış. Yine değişen toplumda

küreselleşmenin etkileri, olumlu olumsuz sonuçları gibi güncel olaylar da bulunuyor” (Ö1).

“Sosyal medyayı yakın takip ettiklerinden güncel konular hakkında konuşuyoruz. Ekonomi ile ilgili, siyaset ile ilgililer...sosyal medyada güncelliğine göre takip ediyorlar. Corona virüsü hakkında birçok gelişmeyi biliyorlar...Sosyal hayatta yaşanmakta olan gerçeklikten haberleri yok, gerçekliğimizi sosyal medya belirliyor, gündemimizi de.... Okul kültürü sosyal katılımı destekleyen önemli bir faktör. Bu yeni okulumda sokak hayvanları konusunda, kitap toplama konusunda, kadın hakları ile ilgili çalışmalarda öğrenciler daha aktif, biz de bu anlamda güzel çalışmalar yapabiliyoruz” (Ö4).

Bir sonraki bölümde sosyoloji ders programının dolaylı olarak karşılayabileceği öngörülen ortaöğretim yetkinlikleri hakkında öğretmenlerin görüşleri yer almaktadır.

4.2.2. Sosyoloji Ders Programının Ortaöğretim Yetkinliklerini Dolaylı Olarak Karşılama Durumu

Bu bölümde, sosyoloji ders programının; yabancı dilde iletişim, matematik, bilim ve teknoloji kullanabilecek temel yetkinlik, dijital kullanım becerisi, öğrenmeyi öğrenme, girişimcilik ruhu ve becerisi, kültürel farkındalık yetkinliklerini dolaylı olarak ne düzeyde ve nasıl karşıladığına ilişkin bulgular Tablo 29’da yer almaktadır:

Tablo 26. Sosyoloji Ders Programının Ortaöğretim Yetkinliklerini Dolaylı Karşılama Durumu

	Karşılama Düzeyi	Yapılan Çalışmalar	Karşılanamamasının Nedeni	Öneriler
Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliği	Hiç,çok az	Yabancı kavramların anlamları analizi	İngilizce dersinin kazanımı olması üniversite düzeyinde bir kazanım olması	
Matematik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlik	Kısmen, tam olarak değil	Nüfus ile ilgili grafik okuma Ekonomik sınıflarla ilgili tablo okuma Proje sonuçlarını analiz etme İstatistiksel yorumlama Bilimsel yöntemin aşamalarını teorik	Dersin kazanımı olmaması Pedagojik yetersizlik 12.sınıf projelere karşı isteksizlik	Dersin kuramdan arındırılması Öğrenci düzeyine indirilmesi Proje temelli eğitim yapılması Projelerin karne notuna yansımaları Ders kitabının ve programın araştırmaya

		öğrenme	sevk edecek şekilde zenginleştirilmesi
Dijital Kullanım Yetkinliği	Çok az	Dijital kullanıma eleştirel bakış kazandırma Sunum hazırlama Proje hazırlama Performans ödevleri	Öğrencilerin sosyal medya ve oyun için teknolojiyi kullanması Web2 araçlarının iyi düzenlenememiş olması İlgi çekici web2 araçları geliştirilmesi
Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği	Çok az, biraz	Grup çalışmaları Performans ödevleri	Öğrencilerdeki isteksizlik Öğrenme yükünü almak istememe Sürekli kısa yol arama Gereksiz ders olarak görülmesi Öğrencilerin başaramayacaklarını düşünmeleri Performans ödevlerinin daha sistematik olması Grup çalışmaları takip edilerek öğrencilerin desteklenmesi
İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği	Hiç, çok az	Proje çalışmaları	Dersin böyle bir hedefi olmaması Proje çalışmalarına katılımın olmaması Proje çalışmalarına katılımın desteklenmesi
Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği	Hiç, çok az	Proje çalışması Drama yöntemi	Dersin yaratıcılığı öne çıkaran hedefinin olmaması Kitabın baskın kültür ağırlıklı olması Sosyoloji dersinin alt kültürleri, yabancı kültürleri içerecek şekilde zenginleştirilmesi Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştiren çalışmalar yapılması Öğretmen ve öğrencilerin çalışmalarının teşvik edilmesi

Öğretmenler “yabancı dillerde iletişim” yetkinliğini sosyoloji ders programının hiç ya da çok az düzeyde karşıladığını düşünmektedirler. Öğretmenler sosyoloji ders programının hedeflerinin ya da kazanımlarının bu yetkinliği destekleyecek öğeler barındırmadığını ve ortaöğretim düzeyinde böyle bir beklentinin olmadığını belirtmişlerdir. Sadece bazı yabancı kavramlar açıklanırken kısmen yetkinliğin karşılandığı düşünülmektedir.

Bu anlamda açıklamada bulunan öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Karşıladığını düşünmüyorum. Bazen yabancı kelimeler oluyor, sosyolojide literatüre o şekilde geçmiş kelimeler. Onları açıklıyoruz bazen. Ama onun dışında programda ve kitapta bu düzeyde bir beklenti yok. Bu beceri lise düzeyinde değil de üniversite düzeyinde kazandırılmalı bence” (Ö1).

Sosyoloji ders programının hiçbir şekilde yabancı dillerde iletişim yetkinliğini karşılamadığını düşünen öğretmenler Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö5, *“Hiçbir şekilde bu anlamda çalışma yapmıyoruz”* (Ö3), *“Ben hiç kullanmadım, sıfır yani”* (Ö2) gibi açıklamalarda bulunmuşlardır. Ö5 ve Ö4 ise bu yetkinliği sadece İngilizce dersinin karşılayabileceğini düşünmektedirler ve görüşlerini de şu şekilde belirtmişlerdir:

“Bu yetkinliğin sosyoloji dersi ile değil yabancı dil dersleri ile karşılanabileceğini düşünüyorum” (Ö5).

“Ders kitaplarındaki konularda yerel kültür ağırlıklı temalar bulunuyor. Evrensel olaylar, yabancı kültüre ait kavram düzeyinde de, konu düzeyinde de, resim olarak bile hiçbir şey yok. Her konuda konuya uyumlu bir şekilde yabancı kültüre ait örnekler verilebilir...Mesela evlilik konusunda yabancı kültürlerde aile yapıları ile ilgili bir bölüm var. Çok ilgilerini çekiyor. Biraz ergenlik döneminden de kaynaklanabilir ama farklı bilgi olmasının da etkisi olduğunu düşünüyorum” (Ö4). Bu ifadelerler Ö4, yabancı dili konuşabilme düzeyinden çıkararak yabancı toplumları tanıma düzeyinde irdelemiş, bu anlamda kitaplarda bulunan eksikliği dile getirmiştir.

Öğretmenler “matematiksel ve bilim/teknoloji” yetkinliğine sosyoloji ders programının kısmen karşıladığını düşünmektedirler. Matematiksel yetkinliğin; nüfus grafikleri okuma, ekonomik sınıflarla ilgili tablo yorumlama, ölçek sonuçlarını analiz etme, istatistiksel olarak yorumlama gibi çalışmalar ile karşılayabileceğini düşünmektedirler. Bilim/ teknoloji yetkinlik ile ilgili ise bilimsel araştırma konusunda teorik düzeyde bahsi geçtiğine değinmişlerdir. Dersin kuramdan arındırılarak öğrenci düzeyine indirilmesiyle öğrenciler açısından ilgi çekici olabileceğini, güzel kaynak ve pedagojik destekle öğretmenlerin daha etkili öğretim yapabileceklerini ve proje temelli çalışmaların tüm yetkinlikleri karşıladığını öne sürmüşlerdir.

Öğretmenler matematiksel yetkinliğin grafik okuma ve tablo yorumlama şeklinde çalışmalarla karşılandığını öne sürmüşlerdir. Bu konuda öğretmenler şu şekilde fikirlerini beyan etmişlerdir:

“Grafik okuma, tabloları yorumlama sosyoloji dersi için çok gerekli bir beceri. Gerek derslerde gerek de sınavlarda bu şekilde çalışmalar oluyor zaten”; Ö2
“Sosyoloji zaten nüfusla çok alakalı olduğu için sayısal çok yönü var. Onları değerlendirirken kullandık. İşin istatistiksel boyutunda” (Ö1).

“Matematiksel yetkinlik olarak nüfus ile ilgili grafikler, yine demografik özellikleri gösteren ya da ekonomik sınıflar ile ilgili tablo veya grafikleri okumayı ve yorumlamayı içeren çalışmalar yaptık” (Ö3).

“...bilimsel yöntemin aşamaları ünitesinde bahsi geçmişti ama ne derece etkili oldu bilemiyorum” (Ö1).

“Bilimsel bakış kazanımları konusunda birinci ünite de bazı konular var. Bilimsel yöntemin aşamaları, teknikleri gibi. Daha çok teorik düzeyde kalıyor ama yine de bakış açılarında bir farklılık oluşturduğunu düşünüyorum” (Ö3).

Ayrıca öğretmenler, öğrencileriyle yapmış oldukları proje çalışmalarına değinerek, bu tür çalışmalarda bahsi geçen yetkinliklerin tümünün karşılandığını öne sürmüşlerdir. Yapılan projelerde verilerin girilmesi, tablo ve grafik oluşturularak yorumlanması, alanyazın taranarak bilimsel çalışmalarla karşılaştırmalar yapılması matematiksel ve bilimsel yetkinliği karşılayan çalışmalar olarak yorumlanmıştır.

“Bir de tübitak projesi yapmıştık. Tam ismini hatırlayamadım ama 15-18 yaş arası gençlerin medya kullanımlarının hayatlarına etkisi konusunda Kaynaşlı gençleriyle yapılan bir çalışmaydı. Projeyi her yönüyle kendileri gerçekleştirdiler. Soruları beraber hazırladık, izni aldık, uygulamayı bizzat kendileri yaptılar. Nicel bir çalışmaydı, ölçek hazırladık, analizlerini de excelde yaptık, yorumladık. Grafiklerini, tabloları oluşturduk. Projeye katılan öğrenciler çok sevdiler ve birçok şey öğrendiler” (Ö1).

“Biz geçen yıl sosyoloji ile ilgili bir proje yaptık. Konu şuydu, 21. Yüzyıl becerilerinden Düzce’deki liselerde okuyan öğrenciler ne kadar haberdarlar. Ölçek yaptık. Soruları öğrencilerle hazırladık, öğretmenlere de danıştık. Analizlerini beraber yaptık. Tabloları oluşturup yorumladık. Belki bu projeyi hazırlarken

buradaki yetkinliklerin hepsini kullandık. Bir dersin zaten bu şekilde disiplinler arası olması lazım” (Ö2).

“Farklı çalışmalar yapıyoruz, mesela kültür kavramının öğrencide uyandırdığı metaforlarla ilgili nitel bir çalışma yaptık” (Ö5).

Ancak bu tür çalışmalara öğrencilerin çok sıcak bakmadığına değinen Ö1 ve Ö2 şu şekilde görüş bildirmişlerdir:

“Proje ikinci yıl da devam edecekti... Ancak ikinci yıl uygulayamadık. Öğrenciler istemediler. Onları motive etmekte zorlanıyorum, sorumluluk almak istemiyorlar maalesef” (Ö1).

“Bu tarz projeler için tabii ki küçük ve gerçekten istekli gruplar lazım” (Ö2).

Öğrencilerin bu tarz projelerle ilgilenmeme sebebi olarak Ö2, öğrencilerin 11 ve 12. Sınıfta sosyoloji dersi ile karşılaştıklarını ve bu zamandan sonra da üniversiteye hazırlanma telaşında olduklarını, bir konuya derinleşebilecek ve proje yapacak zamanlarının ve enerjilerinin kalmadığına dikkat çekiyor. Öğrencilerin 9 veya 10. sınıflarda sosyal bilim alanına yönlendirilmesinin daha verimli olabileceğine inanan Ö2, ayrıca katıldıkları projelerin karnelerine ve girecekleri yüksek öğretim sınavlarında etkisi olması gerektiğini savunuyor.

“Ama bir sınavda kaç tane soru yaptığı ile değil de lise de kaç projeye katıldığına, bir organizasyona düzenlediğine bakılsa. Bu şimdi karnelere işleniyor ama bundan bir puan falan almıyorlar, değerlendirme yok” (Ö2).

Ö4 ayrıca, fen edebiyat fakültesi mezunu olduğunu, kendisini pedagojik olarak öğretme konusunda eksik gördüğünü ve daha iyi kitap ve programla desteklenmesi gerektiğini dile getiriyor. Sosyal bilimlerde okutulmakta olan ders kitabının biraz seyreltilip, kuramdan uzaklaştırıldığında öğrenciler için daha ilgi çekici ve araştırmaya sevk edici olabileceğini öne sürüyor: *“Türkiye’de ciddi bir sosyoloji geleneği var, belki kitapların bu kadar bu kadar kuramsal olması onunla ilgili olabilir. Ancak dediğim gibi 12. Sınıfta bu konularda öğrencileri güdülemek çok zor” (Ö4).*

Öğretmenler sosyoloji ders programının “dijital kullanım”ı eleştirel kullanma olarak değil zararlarından koruma şeklinde karşıladığını savunmuşlardır. Sosyolojinin en büyük amaçlarından birinin empatik ve eleştirel bir bakış açısı kazandırmak olduğunu ve bu sebeple teknoloji kullanımında aynı bakışın etkili olabileceğini varsaymışlardır (Ö5). Ayrıca sunum hazırlarken öğrencilerin slayt hazırlama programlarını kullandıklarını, proje hazırlarken excel ve performans ödevlerinde word ile çalıştıkları ve araştırmalarını yine dijital ortamdan elde ettiklerini öne sürmüşlerdir. Yetkinliğin tam olarak karşılanmamasının nedeni olarak öğrencilerin teknolojiyi sosyal medya ve oyun merkezli kullandığı ve Web2 araçlarının ilgi çekici şekilde düzenlenmediği gösterilmiştir. Web2 araçlarının kullanımının lise öğrencilerinin seviyesine ve ilgilerine göre düzenlenmesi gerektiği önerilmiştir.

Sosyoloji ders programında ve ders kitabında dijital yetkinliği karşılayan çok az çalışma olduğuna ancak teknoloji çağında bunun kaçınılmaz olduğuna dikkat çeken Ö1 şunları söylemiştir: *“Dijital yetkinliği geliştiren etkinlikler kitapta çok az var. Ama tabii ki teknolojik gelişmelerin derslere yansımaları kaçınılmaz bir şey. Elleri sürekli telefon olmasın rağmen bilinçli kullanımları eksik. Sadece sosyal medya, oyun gibi şeyleri kullanıyorlar. Slayt hazırlatıyorum, sunum yaptırıyorum”* (Ö1).

Teknolojiyi eleştirel kullanmaktan ziyade uzaklaştırmaya çalıştıklarını söyleyen Ö3 ve Ö4 fikirlerini şu şekilde açıklamıştır: *“Teknolojiyi eleştirel kullanma konusunda pek bir şey yapmıyoruz, daha çok teknolojiyi çok kullanmanın bireye ve topluma etkileri veya zararları konusuna odaklanıyoruz diyebilirim. Bununla ilgili bir ünite var, o ünite de bahsettiğim konuları konuşup tartışıyoruz”* (Ö3).

“Sınıfa geldiklerinde ellerinde telefonları alıyorlar. Teknolojiye bağımlı olmalarını önlemeye çalışıyoruz. Ancak bunun bir faydası yok, sadece bağımlılık oranının dozunu bir süre azaltıyoruz, o kadar. Kurtulmuş değiller. Peki dijital kullanımı eleştirel ve sorumlu kullanmayı öğretmek konusunda bir şey yapıyor muyuz, hayır. Motivasyonları çok eksik, bizden de kaynaklanıyor olabilir. Elleri sürekli telefon var sürekli, sosyal medyayı aktif kullanıyorlar, belki bazı uygulamaları bizden çok daha iyi kullanıyorlar ama basit bir word dosyasını hazırlayamıyorlar, dosya nasıl gönderilir bilmiyorlar. Ya da sosyal medya haberlerindeki bilgi

kirliliğini süzemiyorlar. Bir ödev verdiğimde yapmamak için bin dereden su getiriyorlar, türlü bahaneler buluyorlar. Öğrenme isteği oluşturamıyoruz. Öğrencileri okudukları kitaplar, öğretmenler, okul değil; sosyal medya sürekli güncelliyor” (Ö4).

Bu konuyla ilgili Ö4 şu ilgili önerilerde bulunmuştur; “Web2 araçları geliştiriliyor. Bunların hâlihazırda kullanılanları daha çok ortaokul düzeyinde faydalı olabilecek düzeyde, düşük seviyede hazırlanmış. Bizim yaş grubumuz olan 12. Sınıflar, üniversiteye gidecek düzeyde öğrenciler. Onlara uygun olarak yenilense ve geliştirilse çok faydalı olur diye düşünüyorum” (Ö4).

Öğretmenler, sosyoloji ders programının “öğrenmeyi öğrenme” yetkinliğini çok düşük düzeyde karşıladığını düşünmektedirler. Grup çalışmaları ve performans ödevi şeklinde yapılan çalışmaların nispeten yetkinliği karşıladığını, ancak öğrencilerin öğrenmeye karşı isteksizlik gösterdikleri ve bir görevi bitirmeye karşı özgüven eksikliği yaşadıklarını belirtmişlerdir. Performans ödevlerinin daha sistematik hale getirilmesinin ve öğrenme ortamlarında grup çalışmalarının etkin kullanılmasının bu yetkinliği karşılayacağını öngörmüşlerdir.

Öğretmenlerden Ö1 ve Ö2, tamamen bağımsız bir şekilde öğrenme eylemi yürütülemez de biraz destek ve yönergeyle öğrencilerin bunu gerek grup çalışmalarında gerekse bireysel ödevlerinde başarabildiklerini gözlemlemişlerdir.

“...önce onların öğrenmeyi düzenlemesini bekliyorum ama başaramadıklarına müdahale ederek bölümlere ayırıyorum. Bu sıkıntı öğretmenler odasında sıkça bahsedilen bir sorun. Grup çalışmasında da benzer sorun var; birkaç öğrenci sorumluluk alıp projeyi tamamlıyor diğerleri kendilerini kenara çekiyorlar. Grup çalışmalarını sıkı takip ediyorum bu sebeple. Eğer grup dağılımları adaletli olmadıysa ben paylaşımı yaptırıyorum; yaptıkları bölüme ayrı puan, grup ödevine ayrı puan veriyorum. Katılmıyorlarsa puan vermiyorum” (Ö1).

“...geçtiğimiz dönem tüm öğrencilere çeşitli konularda grup çalışmaları yaptırdım. İş bölümü yaparak, araştırma aşamalarını kendileri oluşturarak, bu aşamaya uygun çalışmayı sürdürdüler ve sundular. Ben aralarda yönlendirme

yaptım biraz, makale tarayın, işin uzmanına sorun, halka sorun gibi yolları ben gösterdim. Ama işi tamamladılar, öğrendiler yani. Yaparak daha güzel öğrendiler. Mesela insanlar görüntü almamızı istemiyorlar, biz de not tutuyoruz gibi. Bunlar da kendileri sahaya çıkınca öğrendikleri şeyler” (Ö2).

“...öğrenciler tarafından gereksiz bir ders olarak görülüyor. Sınıfta dinleyelim, tartışalım geçsin modundalar. Uzun soluklu çalışmalar yapmamıza engel teşkil ediyor bu durum” (Ö3). Ö3 öğrencilerin dersi gereksiz gördüklerini ve sınıfta yapılan dinleme ve tartışma etkinliklerini yeterli gördüklerini belirtmiştir.

Öğrencilerin sadece not ile motive olduklarından, öğrenmeyi kültür haline getirmek istememelerinden kaygı duyan Ö4, performans ödevlerinin özentsiz yapıldığını ancak yine de yüksek not verdiklerini ve bu gibi kolay nota ulaşma etkinliklerinin öğrencinin öğrenme çabasını desteklemek yerine tembelliğe ittiğini belirtmiştir.

“Öğrenmeyi öğrenme bir ütopya şu anki nesil için. Sürekli kısayollar arıyorlar. Öğrenmeyi başlatma, sürdürmeden çok nasıl kestirmeden bu işten puan alabilirim kaygısı taşıyorlar. Sadece not onları motive ediyor. Puanlama sistemi, sınav sistemi, performans ödevleri, gibi yöntemlerin hepsi yeniden düşünülmeli. Mesela performans ödevleri var. Çoğu aslında 50 bile verilmeyecek çalışmalar. Ama düşük not veremiyoruz. Bu da öğrencileri sürekli tembelliğe itiyor. Bazı öğretmenler sert davranıyor, sıkı takip ediyor, korkutuyor. Ancak bu yöntemler verdiğimiz dersin kimliğine ve amacına aykırı. Kültür oluştursunlar istiyorum, merak etsin, merak ettiğini araştırсын. Ancak genel olarak dostlar alışverişte görsün, yapmış olayım mantığıyla hareket ediyorlar. Sınav mantığı da yanlış, negatif motivasyon sağlıyor. Bu anlayış değişmeli” (Ö4). Ayrıca Ö4 öğrencilerin öğrenme motivasyonları hakkında *“...Sen bunu yapabilirsin, güveni veremiyoruz. Öğrenci matematik dersinde bir darbe yemişse, ya da arkadaşları tarafından başarısız olarak etiketlenmişse artık öğrenme motivasyonu barındıramıyor” (Ö4)* diyerek öğrenmenin önündeki en büyük engelin “yapamam” duygusunun yattığına dikkat çekmektedir.

Öğretmenler, sosyoloji ders programının “inisiyatif alma ve girişimcilik” yetkinliğini karşılamadığını belirtmişlerdir. Ancak sosyoloji dersi kapsamında hazırladıkları

proje çalışmalarının bu yetkinliği karşılayan önemli bir etkinlik olduğunu vurgulamışlardır. Proje çalışmalarının geliştirilememesinin önündeki en büyük engelin öğrencilerin katılıma gönüllü olmaması olduğunu belirten öğretmenler, öğrencilerin projelere katılmalarının uygun ve cazip hale getirilmesini önermişlerdir.

Öğretmenler, sosyoloji ders programının inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğini karşılamadığına değinerek şunları söylemişlerdir: *“Dersin içeriğinde fikirlerin eyleme geçmesi noktasında çok bir çalışma hatırlamıyorum”* (Ö1), *“Hayır, maalesef bu konuda hiçbir şey yapmıyoruz. Hayata dönük olarak yapılan pek bir şey yok”* (Ö3), *“...dersin böyle bir amacı kesinlikle yok. Konular, amaçlar ve program sanki statükoyu koruyan, girişimciliği engelleyen, baskın kültürü korumak için hazırlanmış gibi”* (Ö4) ve *“bu haliyle karşılamıyor”* (Ö5).

Yapılan çalışmalar hakkında örnek veren Ö1 ve Ö2, şunları dile getirmiştir: *“Yaptığımız projede hemen destek aldık. Saha araştırması yaptık mesela, öğrenciler her aşamasını kendileri yürüttüler. Durum tespiti yaptık, medya kullanımı ne düzeyde, ne tür çatışmalara yol açıyor gibi konuları araştırdık”* (Ö1), *“İşin içine proje kattığınızda istekli oluyorlar, inisiyatif alıyorlar o zaman, girişimci de oluyorlar”* (Ö2). Öğretmenler yapılan projelerin öğrenciler açısından cazip hale getirilerek çalışmalarının arttırılmasını ve desteklenmesini önermişlerdir.

Öğretmenler sosyoloji ders programının kültürel farkındalığın yaratıcı bir şekilde ifade edilmesi anlamına gelen “kültürel farkındalık ve ifade” yetkinliğini karşılamadığını ifade etmişlerdir.

Ö1, sosyoloji dersinde drama çalışmaları yaptıklarını Düzce’nin jeopolitik olarak kültürel farkındalığın çok yüksek bir şehir olduğuna dikkat çekmiştir. *“Farklı kültürlerin bir arada yaşadığı, birçok dilin ve lehçenin konuşulduğu ve farklılığın sorun olmadığı bir şehir. Farkında olmadan öğrenciler bu kültürle büyüyorlar. Fıkralar anlatıyorlar, bazı kalıplaşmış deyimleri birbirlerine öğretiyorlar. Ancak Sosyoloji dersinin bu yetkinliği karşıladığını sanmıyorum”* (Ö1) diyerek hâlihazırda bulunan alt yapının geliştirilemediğine değinmiştir. Ancak sınıfta yapılan drama çalışmalarının bu yetkinliği geliştirdiğini ve bu tarz çalışmaların arttırılabileceğini önermiştir.

“Kültür konusunda alt kültürleri araştırdılar. Rep, duvar yazıları, bunlar hakkında oldukça bilgi topladılar. Ancak kendileri bir ürün çıkartmadılar. Rep falan yapmadılar. O alana ilgi duyan ve yetenekli olan öğrenciler oluyor bazen” (Ö2). Ö2 bu şekilde sınıfta öğrencilerin alt kültürleri araştırdığını ancak yaratıcı bir sunum yapmadıklarını belirtmiştir.

“Yabancı diller yetkinliğinde bahsettiğim gibi, ders sadece baskın kültüre odaklı olarak konuları ele alıyor. Bu kültürün içindeki alt kültürleri, farklı değerler bile ele alınmamış” (Ö4) diyerek ders kitabının bu konudaki eksikliğini dile getirmiştir. Ayrıca Ö3 ve Ö4, 12. sınıfta bu şekilde yetkinlik geliştirecek düzeyde çalışmalar yapamadıklarını, müfredatın yoğun olduğunu belirtmişlerdir.

“Ben bugünkü öğrencilerin bu konuda çok yetkin olduklarını düşünüyorum. Kendilerinin farkındalar, çok farklı bir biçimde ve rahatlıkla bunu ifade edebiliyorlar. Sosyoloji dersinin buna fırsat sağladığını düşünüyorum” (Ö5). Ö5 bu şekilde sosyoloji dersinin öğrencilerin kendini ifade etmesine olanak tanıdığına değinmiştir.

V. BÖLÜM

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulgulardan elde edilen sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir. Ayrıca bulgulara dayalı olarak geliştirilen önerilerde bu bölümde yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar araştırma amaçlarının sırasına uygun olarak verilmiş ve alanyazındaki diğer araştırma sonuçları ile desteklenerek yargıya varılmıştır.

5.1.1. Nicel Verilere Dayalı Sonuçlar

Sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyini ölçen çalışmanın nicel boyutunda; öğretmenlerin sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyi, öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyi, öğrencilerin sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyi, öğrencilerin kişisel özelliklerine göre sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyi ve öğretmen ve öğrencilerin sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyine ilişkin görüşleri arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Öğretmenlere göre sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini yeterli düzeyde karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyini belirlemeye yönelik hazırlanan ölçme aracındaki sorulara “katılıyorum” düzeyinde olumlu yaklaşarak görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler yüzyılımızın ortaöğretim yetkinliklerinin sosyoloji dersi ile ilgili olan kısmının uygulanan sosyoloji ders programıyla yeterli düzeyde

karşılandığı inancında oldukları belirlenmiştir. Bu bağlamda sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama yeterliğine sahip olduğu söylenebilir.

Bu sonuçla ilgili alanyazın incelendiğinde öğretim programlarının yetkinlikleri karşılama düzeylerini belirlemeye yönelik sadece bir çalışmaya ulaşılmıştır. Otuz, Görkaş Kayabaşı ve Ekici (2018) tarafından yapılan bu araştırmada sosyal bilgiler öğretim programının anahtar yetkinliklerle ilişkisi araştırılırken programda yer alan 26 temel beceri ve 18 değerin anahtar yetkinliklerle ilişkisine de bakılmıştır. Araştırma sonuçları öğretim programının beceri boyutunda en fazla matematiksel yetkinlik ve bilim teknolojide temel yetkinliğin, ikinci olarak sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğin, üçüncü olarak ise inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğinin yer aldığı diğer becerilerin ise çok az ya da hiç yer almadığı şeklindedir.

Bu sonuç yapılan bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermemektedir, çünkü çalışmada sosyoloji ders programını matematiksel yetkinlik alanını ve inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğini yeterli düzeyde karşılamadığı, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliği ise yeterli düzeyde karşıladığı sunuca ulaşılmıştır. Bunun nedeni sosyal bilgiler öğretim programının 2017 yılında, beceri ve yetkinlik alanlarını içerme amacıyla hazırlanmış olması olabilir. Buna karşın sosyoloji ders programı ise teknolojinin bugünkü hızına henüz ulaşmadığı 2009 yılında hazırlanmış ve bilginin yapılandırılmasını daha odak noktaya almıştır.

Öğretmenlere göre sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyinin cinsiyet, görev yapılan okul türü, kitap okuma sıklığı, internet kullanım amacı, mesleki deneyim, köşe yazarı takibi, mezuniyet alanı ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre öğretmenlerin kişisel özellikleri onların sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyine ilişkin görüşlerine etki eden değişkenler olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin kişisel özelliklerinin farklı olmasına rağmen konuya ilişkin görüşlerinin aynı olması anlamlı bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Öğrencilere göre sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini orta düzeyde karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçla öğrenciler, sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyini yeterli görmedikleri anlaşılmıştır. Öğrenciler yüzyılımızın gerektirdiği yetkinlik ve becerileri öğrencilere kazandıracak sosyoloji ders programının geliştirilmesi gerektiği inancındadırlar.

Yetkinlikleri karşılama düzeyini öğrenci görüşlerini dikkate alarak ölçen çalışma alanyazında bulunmamaktadır. Ancak hayat boyu öğrenme eğiliminin araştırıldığı çalışmalarda bireylerin yetkinliklere sahip olma düzeyi ölçülmüştür. Bu çalışmalarda öğretim programlarının yetkinlikleri karşılama düzeyi değil farklı eğitim kademelerinde bulunan öğrencilerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin ne düzeyde olduğu ya da hayat boyu eğilimlerinin farklı alanlarla ilişkisi araştırılmıştır. Bu çalışmalar bir nevi öğretim programlarının yetkinlikleri karşılama düzeylerinin sonucunu yansıtmaktadır. Hayat boyu öğrenme ile ilgili bu araştırmalarda; lise düzeyinde hayat boyu öğrenme eğilimlerinin ölçülmediği ancak ilkokul (Aydoğan, 2018), ortaokul (Bayram, 2019; Yurdakul, 2016), üniversite (Akçaalan, 2016; Aktaş, 2019; Bahadır, 2019; Coşkun, 2009; Güçlü 2015; Karaduman, 2016; Mülhim, 2018; Sarıgöz, 2015; Tanca, 2017; Yıldırım, 2017; Yıldız İlman, 2017; Yüzlü, 2019) ve lisansüstü (Adabaş, 2016) gibi diğer tüm kademelerde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerini ölçen Bayram (2019) öğrencilerin hayat öğrenme eğilimlerini orta düzeyde; Aslıtürk (2019) ise iyi düzeyde bulmuştur. Üniversite öğrencilerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri; Coşkun (2009) dışında iyi ve yüksek düzeyde (Akçaalan, 2016; Akta, 2019; Bahadır, 2019; Güçlü 2015; Karaduman, 2016; Mülhim 2018; Sarıgöz, 2015; Tanca, 2017; Yıldırım, 2017; Yıldız İlman, 2017; Yüzlü, 2019) bulunmuştur. Görüldüğü gibi yapılan çalışmaların çoğunda öğrencilerin hayat boyu öğrenme eğilimi yüksek ya da iyi düzeyde bulunmuştur.

Öğrencilere göre sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini orta düzeyde karşıladığını gösteren bu çalışma Bayram (2019) ve Coşkun (2009)'un çalışmasıyla tutarlık göstermekle birlikte diğer çalışmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermemektedir. Bu durum sosyoloji ders programı dışındaki öğretim

programlarının bu yetkinlikleri karşıladığı ya da üniversite eğitiminde öğrencilerin bu yetkinlikleri geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilere göre sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyinin cinsiyet, okul türü, interneti kullanım amacı, sosyal medyada görüş ve duygularını paylaşma ve okul kulüplerine katılma değişkenlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda öğrencilerin cinsiyet, okul türü, interneti kullanım amacı, sosyal medyada görüş ve duygularını paylaşma ve okul kulüplerine katılma değişkenleri onların sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyine ilişkin görüşlerine etki etmediği belirlenmiştir. Ancak aylık okunan kitap sayısı öğrencilerin sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyine ilişkin görüşlerine etki eden bir değişken olarak bulunmuştur. Kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyine ilişkin görüşleri kitap okumayan öğrencilere göre daha olumlu olarak bulunmuştur. Böylece aylık olarak bir ve daha fazla kitap okuyan öğrenciler sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama konusunda daha iyimserken hiç kitap okumayan öğrenciler sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama konusunda daha karamsar oldukları belirlenmiştir.

Bu sonuç, öğrencilerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin ölçüldüğü çalışmalarla benzerlikler ve farklılıklar göstermektedir. Örneğin cinsiyet değişkeni açısından; Kozikoğlu (2014) hayat boyu öğrenme eğiliminin farklılık oluşturmadığını, Aslıtürk (2019) ve Coşkun (2009) ise hayat boyu öğrenme eğilimlerinin kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğunu tespit etmişlerdir. Tarhan, Ekşioğlu ve Çetin Gündüz (2017) ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre hayat boyu öğrenme eğilimlerini daha düşük bulmuştur. Bu farklı sonuçlar cinsiyetin anlamlı bir değişken olmadığı fikrini güçlendirmektedir.

Araştırma esnasında görüşmeye katılan öğretmenler, sosyal bilimler lisesinin kitaplarının uygulanmasıyla ya da ders saatinin arttırılmasıyla öğrencilerin yetkinlik alanlarının daha iyi geliştirebileceği yönünde önerilerde bulunmuş olmaları okul türü değişkeninde farklılık bulunacağı yönünde bir beklenti oluşturmuştur. Ancak araştırmada beklenenin aksine okul türü değişkeni öğrencilerin görüşlerine etki eden

bir değişken değildir. Bu sonuç programın yetkinlikleri kazandırma konusunda öğrencilerin hemfikir olduğunu göstermektedir. Benzer çalışmalarda okul türü değişkeninde; Karakuş (2013) öğrencilerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinde farklılık bulamazken Adabaş ve Kaygın (2016) matematik ve bilim teknolojide yetkinlik, yabancı dillerde iletişim ve kültürel farkındalık ve ifade yetkinlik alanlarında sosyal bilimler öğrencilerinin daha düşük puan aldıklarını bulmuştur. Bu sonuçlar sosyal bilimlerde okutulan derslerin yetkinlik gelişimine etkisinin az olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, düşük düzeyde, pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Görüşler aynı yönde hareket etmekle birlikte öğrenci görüşleri ortalamaları ölçeğin tamamında ve iki alt boyutunda yaklaşık olarak 1 puan daha düşüktür. Öğrenci ve öğretmenlere göre sosyoloji ders programı ile doğrudan karşılanan yetkinliklerin puanı dolaylı olarak karşılanan yetkinliklerden daha yüksektir.

Yegen (2019), sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerini öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirdiği yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin değerlendirmesini öğrencilerin değerlendirmesine göre anlamlı düzeyde daha yüksek yani öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördükleri bulunmuştur. Sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyinin ölçüldüğü bu çalışmada öğretmenlere göre daha yüksek puan almıştır. Bu sonuç öğretmenlerin öğretim programına ve ders kitabına daha hâkim olması nedeniyle daha geniş bir perspektifle değerlendirme yaptıkları ya da yapılan çalışmayı öz değerlendirme olarak algılayarak kendilerini daha olumlu olarak değerlendirdikleri şeklinde açıklanabilir.

Ölçeklerden alınan puanlarda doğrudan karşılanan yetkinliklerin daha yüksek birinci dolaylı olarak karşılanan yetkinliklerin daha düşük puanda olması yapılan diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Akta (2019), öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarını incelediği çalışmasında üniversite öğrencileri benzer puanları almışlar ve ikinci faktörde yer alan maddeler daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç diğer öğretim programlarının da ikinci faktörde yer alan yetkinliklere odaklanmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

5.1.2. Nitel Verilere Dayalı Sonuçlar

Sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Sosyoloji ders programının doğrudan karşıladığı “anadilde iletişim” yetkinliğinin oldukça ve “sosyal ve vatandaşlık” yetkinliğinin ise kısmen karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki yetkinliğin geliştirilmesine yönelik çalışmaların öğretmenler tarafından sosyoloji dersi uygulaması içerisinde yapıldığını belirten öğretmenler anadil gelişiminde okuma, yazma, sözlü ifade çalışmalarının, sosyal ve vatandaşlığın geliştirilmesi için vatandaş olmanın temellerinin yine bu derste atıldığını açıklamışlardır.

İlgili alanyazının incelenmesi sonucu anadilde iletişim ve sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikleri destekleyen çalışmalara ulaşılmıştır. Bunlardan biri öğretmenlerin anadilde iletişim yeterliliğini; dinleme, okuma, konuşma, kurallara uygun yazma alt boyutlarında oldukça önemli gördükleri çalışmadır (Evrar Acar, 2005). Sosyoloji ders programı ile ilgili çalışmalarda ise programın etkileşimi arttıran (Arslan Temel, 2018), yaşanan durumu bilinçli bir şekilde yorumlama yeteneğini geliştirmeyi (MEB, 2009b) ve öğrencilerin anlam ve kültür dünyasını genişletmeyi (NRW, 2015) hedefleyen nitelikte olduğu görülmektedir. Sosyoloji dersinin öğrencilere tartışma, argüman sunma ve kavramlar üzerinde derin düşünme becerisi kazandırmaktadır (Papke, 2009; Yavuzer, 2015). Sosyoloji ders programının da benzer amaçlar taşıdığı görülmektedir. Programda öğrencilerin toplumsal sorunları kavramasını, toplumun, kültürel ve ekonomik kalkınmasına bilinçli bir şekilde katkıda bulunmasını, toplumsal ilişki ve etkileşimlerin yapısı ve işleyişi ile ilgili kural ve ilkeleri kavramasını, bireyin sorunlarını toplumla, toplumun sorunlarını da bireylerle ilişkilendirmesini, toplumu, geçmişiyle ilişkisi içinde tanıyarak içinde yaşanan durumu bilinçli bir biçimde yorumlamasını hedeflemektedir. Ayrıca toplumsal yaşamı değiştiren ve dönüştüren koşulları analiz etmesini, toplumun yapısını, işleyişini, değişimini ve bunların bağlı olduğu toplumsal yasaları bilmesini, toplumsal kurumları ve işlevlerini tanımasını, toplumun farklılıkları kuşatan bir birlik halinde ve demokrasi temelinde gelişip güçlenmesi gerektiğine inanmasını

amaçlamaktadır (MEB, 2009b). Sosyoloji ders programının anadil ve sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikleri karşılama düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen nicel sonuçlar, görüşmelerden elde edilen nitel verilerin sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Bu iki yetkinliğin tam anlamıyla olmasa bile karşılandığı görülmektedir.

Öğretmenlere göre yetkinliklerin tam olarak karşılanamamasının nedenlerinin; yazma, okuma gibi anlam ve zihin dünyasını geliştiren çalışmalar yerine sınav kaygısının neden olduğu test ağırlıklı çalışmalar yapılması ve konuların çok teorik olması nedeniyle öğrencilerin ilgisini çekmemesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler kuramdan sıyrılan, hayatın içinde olan, projelerle desteklenen daha aktif bir sosyoloji dersi önermişlerdir. Bu aktif sosyoloji dersinin bütün öğrencilerin yararlanabileceği şekilde genişletilmesi ve sınav kaygısının daha az olduğu 9 veya 10. sınıfta sunulmasının gerekliliğini ortaya koymuşlardır.

Anadil yetkinliğinin karşılanamamasının nedeni daha çok sınav kaygısından kaynaklanan sorunlardır. Sınava hazırlanan 11 ve 12. Sınıf öğrencilerinde sınav kaygısının oluştuğu (Softa vd., 2015; Şahin vd., 2006) bilinmektedir. Bu nedenle öğrencilerin daha çok test çalışmalarına ilgi duymaları, uzun soluklu okuma-yazma çalışmalarına sıcak bakmamaları beklenen bir tepkidir. Öğretmenler bu sorunun önlenmesi için sosyoloji dersinin daha erken yıllarda açılmasını önermişlerdir. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğin karşılanamamasının nedenleri ise; sosyoloji ders programı, ders kitabı ve kullanılan yöntem ve tekniklerden kaynaklanan problemlerdir. Yapılan çalışmalarda da sosyoloji ders programı; öğrencilerin toplumsal sorunlara ilgi göstermesini ve çözüm üretmesini sağlayacak şekilde yapılandırılmamış olması, aktüel konulara yer vermemesi, kuramsal ve teorik olması (Alican, 2007; Banoğlu ve Baş, 2012) bakımından eleştirilmektedir. Ders kitaplarının ise benzer şekilde; bilgi aktaran ve ezberciliği destekleyen nitelikte olduğu, sosyolojik eleştirel bir bakışı desteklemediği, toplumsal gerçekliğin tam olarak yansıtmadığı ve bireyleri toplumsal sorunları tartışmaya ve çözüm üretmeye teşvik edici olarak hazırlanmadığı dikkat çekmektedir (Anık, 2008). Öğretmenler sosyoloji ders programının konularının öğrencilerin gündemini yansıtmamasını ve derslerin proje şeklinde, öğrencilerin daha aktif olduğu çalışmalarla yapılandırılmasını

önermişlerdir. Sosyoloji dersinin öğrenci merkezli, araştırma ve sorgulama becerisini geliştirici, etkinlik temelli, öğrencinin aktif olmasını destekleyici nitelikte yapılandırılmasının bu olumsuzlukları giderdiği (Güzide, Uysal, Meşe ve Korkmaz, 2014), oluşturulan bu demokratik ortamın kaygı düzeyini azalttığı ve akademik başarıyı arttırdığı (Yıldırım, 2003) bilinmektedir. Bu şekilde sosyoloji ders programı dersin amacıyla tutarlı olarak okul ile yaşam arasında bir köprü işlevi görebileceği (Papke, 2009) görülmektedir. Sosyoloji ders programının öğrencilerin gündemini oluşturan toplumsal ve güncel sorunları içermesi, bu sorunların okuma, yazma, tartışma gibi üretmeye dayanan yöntemler kullanılarak öğretilmesi ile bu iki yetkinlik alanını daha yüksek düzeyde karşılanacağı düşünülmektedir.

Sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini dolaylı olarak karşılama durumuna ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında bu beş yetkinliği (yabancı dillerde iletişim, matematik ve bilim/teknolojide yetkinlik, dijital kullanım, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade) yeterli düzeyde karşılamadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Ancak yapılan çalışmalarda bu yetkinlikleri kazanmanın teorik bilgi öğrenmekten daha fazla sonraki akademik ve sosyal yaşantılarına faydalı olduğu tespit edilmiştir (Nair, 2020). Sosyoloji öğretim programında bu yetkinliklerle ilgili olarak bazı kazanımlar bulunmaktadır. Yetkinlik alanlarının sosyoloji ders programında ve diğer çalışmalarda incelenmesi sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Yabancı dillerde iletişim yetkinliği ile ilgili sosyoloji ders programında farklı kültürlere bakış açısının nasıl olması gerektiği ya da farklı toplumlara evrensel ve önyargısız bakma konusunda kazanımlar (MEB, 2009b) bulunmaktadır. Yabancı dillerde iletişim yetkinliğinin ölçüldüğü hayat boyu öğrenme çalışmalarında yabancı dillerde iletişim yeterliği diğer yeterlik alanlarından daha düşük olarak bulunmuştur (Akta, 2019; Babanlı, 2018). Bu çalışmanın nicel kısmında da aynı sonuca ulaşılmıştır. Bu durum yabancı dillerde iletişim yetkinliğinin sosyoloji ders programında yeterli ölçüde karşılanmadığı ve öğrencilerin yabancı dil öğrenme konusunda ilgilerinin artırılması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Bilimsel yetkinliğin sosyoloji öğretim programında ve sosyoloji ders kitabında; sosyolojik araştırmalarda kullanılan yöntemler araştırılarak sınıfta sunulması ve sosyolojide yapılan küçük bir alan çalışmasında bu yöntemlerin kullanılması (MEB, 2009b) kazanımı ve sosyolojinin felsefeden ayrılarak bilim dalı haline gelme nedenlerinin tartışılması (Ekici, 2017) şeklinde yer bulduğu görülmektedir. Ayrıca yakın çevrelerinden tanıdıkları çocuk, genç, yetişkin ve yaşlı kimselerin davranışlarındaki değişikliklerinin gözlenerek sosyalleşmenin hayat boyu devam eden bir süreç olduğunun fark edilmesi ve günümüzde kullanılan toplum sınıflandırmalarında hangi ölçütlerin kullanıldığını bilmesi, sosyolojik araştırma türlerinin ayırt edebilmesi, toplumsal yapıyı oluşturan öğeleri analiz edebilmesi, toplumsal grupları çeşitli özelliklerine göre sınıflandırabilmesi ve tablo, grafik ve diyagram hazırlayabilmesi (MEB, 2009b) gibi kazanımlar matematik ve bilim, teknolojide temel yetkinliği karşılayan maddeler olarak zikredilebilir. Sosyoloji ders programında bu şekilde yer alan yetkinlik alanının uygulamada yeterince yer bulmadığı söylenebilir.

Dijital yetkinlik alanının sosyoloji ders programında toplumsal değişme ve gelişme ünitesindeki bilim, teknoloji ve kitle iletişim araçlarının toplumsal değişmeye (olumlu- olumsuz) etkisini değerlendirir (MEB, 2009b) kazanımıyla yer bulduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin dijital yetkinliği geliştirmek yerine olumlu olumsuz etkileri hakkında bilinç kazandırma konusunda çalışmalar yapıldığı şeklindeki yorumlarıyla tutarlılık göstermektedir. Yetkinliği karşılayabilecek yakın bir diğer madde ise programın ekler bölümünde öğrencilerin proje hazırlarken televizyon, gazete, radyo, internet, çalışma kâğıdı gibi materyaller kullanmasının (MEB, 2009b) tavsiye edilmesidir. Ancak bu tavsiye, yetkinliği karşılayacak nitelikte olmayıp çok genel bir ifadedir. Sosyoloji ders programında ve sınıf içi uygulamalarda dijital yetkinlik alanının amacına uygun şekilde yer almadığı söylenebilir.

Öğrenmeyi öğrenme yetkinliği sosyoloji ders programında, etkinlik önerisi bölümünde konunun grup çalışması şeklinde düzenlenip toplumsal değişmeyi etkileyen faktörlerin araştırılması ve sonuçların sınıfta sunulması (MEB, 2009b) önerisiyle yer almaktadır. Ancak bu kazanım; bilginin hızla değiştiği, bilgi

okuryazarlığının yani bilgiye ihtiyaç duyulduğunda ona ulaşarak, o bilgileri eleştirel şekilde değerlendirmenin ve etkili kullanmanın oldukça önem kazandığı (Adıgüzel, 2005) ve öneminin günden güne arttığı günümüz şartları göz önüne alındığında oldukça yetersizdir. Bu sonuçlara göre; öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin sosyoloji ders programında ve sınıf içi uygulamalarda yetkinliği karşılayacak düzeyde çalışmalara yer vermediği söylenebilir.

İnisiyatif alma ve girişimcilikle ilgili öğretmenlerin görüşleriyle tutarlı olarak fikirlerin gelişmesi için tartışma, değerlendirme, yorumlama gibi kazanımların bulunduğu ancak fikirlerin eyleme geçmesi noktasında kazanımlar bulunmadığı görülmektedir. Sosyoloji ders programında toplumsal çözölmeyi önlemeye yönelik çözüm önerileri geliştirme (MEB, 2009b) kazanımı bulunmaktadır. Bu kazanım fikirlerin eylem boyutunu planlamakla birlikte onların hayata geçirilmesi noktasında bir hedefi bulunmamaktadır. Bu anlamda yapılan birçok çalışma üniversite öğrencilerinin girişimcilik düzeylerini yüksek (Arslan, 2002; Salik ve Kaygın, 2016;Yılmaz ve Sünböl, 2009) bulmuş olsa da bu yetkinliğin geliştirilmesi için sosyoloji ders programında ve ders içi uygulamalarda destekleyici çalışmalar bulunmamaktadır. Öğrencilerin bu yetkinliği diğer dersler aracılığıyla ya da informal öğrenmeler yoluyla kazandıkları düşünölebilir.

Költürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin sosyoloji ders programında çok kısıtlı bir şekilde yer verildiği görölmektedir. Kazanımlarda; farklı toplumlardaki aile yapısı ile Türk aile yapısını karşılaştırır, toplumların költürel tutumlarını ve farklı költürlere bakış açılarını sorgular (farklı költürlere hoşgörünün gereği vurgulanarak) (MEB, 2009b) şeklinde költürel farkındalığa bir atıf bulunmaktadır. Ancak görüşmeye katılan öğretmenlerin vurguladığı gibi farkındalığın yaratıcı bir şekilde ifade edilmesine yönelik bir kazanım bulunmamaktadır. Költürel farkındalık düzeyinin ölçöldüğü çalışmalarda gençlerin yaratıcılıklarını geliştirme potansiyellerini arttırmak için ciddi bir ihtiyacın oluştuğu (Dilay, 2016), ancak programlarda yeteri kadar yer almadığı (Seban ve Uyanık, 2016) şeklinde sonuçlara ulaşölmüştür. Sosyoloji ders programında benzer şekilde bu yetkinliğin karşılanmadığı görölmektedir.

Öğretmenler karşılamamasının nedeni olarak sosyoloji öğretim programının böyle bir hedefi olmamasını gerekçe göstermişlerdir. Yürüttükleri proje çalışmalarının ise tüm yetkinlik alanlarını karşıladığına dikkat çeken öğretmenler bu konuda da öğrencilerin isteksizliğinden yakınmışlardır. Kısmen de olsa matematik ve bilim teknolojide temel yetkinliği; grafik, tablo okuma, istatistikleri yorumlama ve bilimsel yöntemin aşamalarını teorik olarak öğrenme gibi çalışmalarla karşılanmakta olduğu tespit edilmiştir. Dijital yetkinlik ise dijital kullanıma eleştirel bakış kazandırma yönüyle karşılık bulmaktadır. Drama çalışmaları kültürel farkındalık ve ifade, performans ödevleri öğrenmeyi öğrenme, yabancı kelimelerin anlamlarını açıklama yabancı dillerde iletişim başlıklarında zikredilmiştir. Öğretmenler; öğrencilerin proje çalışmalarına katılımının cazip hale getirilmesini, dersin kuramdan sıyrılıp günlük hayatın, toplumsal yaşamın içine dönmesini, performans ödevlerinin amacına uygun yapılandırılmasını, ilgi çekici web 2 araçları geliştirilmesini, toplum tarafından kabul gören baskın kültürün yoğunluğunun seyretilerek alt kültürleri ve yabancı kültürleri de içine almasını önermektedirler.

Yetkinliklerin her dersin öğretiminde temel yapıyı oluşturması gerekliliği (Akbaş ve Özdemir, 2002; TYÇ, 2016b) içinde bulunan çağda sıkça vurgulanmaktadır. Hayat boyu öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalarda da sıkça bu vurgu görülmüştür. Ancak bir önceki bölümde incelendiği gibi sosyoloji ders programında bu yetkinlik alanlarının çok kısıtlı bir şekilde karşılanması ve öğretmenlerin programlara eklenen değişiklikler hakkında hiç ya da yüzeysel düzeyde bilgilerinin olması yetkinliklerin kazanılmasına engel teşkil ettiği düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar resmi program ve uygulanan program arasındaki uyumun öğretmen motivasyonunu etkilediğini göstermektedir (Madsen, 2020).

Proje çalışmalarının öğrencilere kazandırdıkları ile ilgili yapılan çalışmalarda öğrencilerin tutumunu (Karakuş, 2004; Öztürk, 2016), sorun çözme (Karakuş, 2004) ve araştırma becerisini arttırdığı, güncel olayların takibini sağladığı (Kaymakçı ve Öztürk, 2011) şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır. Programın ölçme değerlendirme bölümünde alternatif ölçme yaklaşımlarından proje çalışmalarının yapılabileceği belirtilmiştir. Öğrencilerin grup halinde istedikleri bir alanda inceleme, araştırma ve

yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunarak çalışma yapmaları önerilmiştir (MEB, 2009b). Öğretmenler de proje çalışmalarının arttırılmasının ve teşvik edilmesinin gerekliliği konusunda fikir beyan etmişlerdir. Ancak programda proje çalışmalarının öneri boyutunda kalması, sınav kaygısı başlamış olan 11. Sınıf öğrencileri için çok cazip görünmemektedir (Ö2). Proje çalışmalarının kazanımlarının bilimsel süreç becerilerine (Yiğit ve Bilgin, 2013) ve sosyalleşmeye (Çetin ve Şengezer, 2013) olumlu katkısı olduğu görülmektedir. Ancak not alma kaygısı ile yapılan bu projelerden öğrencilerin yeterince faydalanamadıkları ve yaratıcılıklarını ortaya çıkaramadıkları da ulaşılan sonuçlar arasındadır (Yiğit ve Bilgin, 2013). Buna göre sosyoloji ders programında proje çalışmalarının yaygınlaştırılarak projelere katılımlarının teşvik edilmesinin tüm yetkinlik alanlarının gelişimine destek olacağı ve toplumsal hayata katılımı arttıracığı yorumunda bulunulabilir.

Performans ödevlerinin amacına uygun olarak yapılandırılmadığı gerekçesi yapılan diğer çalışmalarla desteklenmektedir (Arslan, 2013; Coşkun vd, 2009; Yücel, 2008). Ancak yine de performans ödevleri öğrenci gelişimini destekleyici (Coşkun vd., 2009) ve öğrenciyi aktifleştirici (Yücel, 2008) olarak değerlendirilmektedir. Buna göre performans ödevleri öğrenciyi aktifleştiren ve öğrenme sorumluluğunu arttıran bir etkinliktir. Sosyoloji ders programının bu amacı gerçekleştirebilmesi için performans ödevlerini tekrar yapılandırması ve etkinleştirmesi gerekliliği dikkat çekmektedir.

Web 2.0 teknolojileri öğrenenlerin içeriği üretebildikleri, gerçek yaşam ve okul arasında iletişimi sağlama potansiyeline sahip, eğitim olanağı sağlayan sosyal ağlardır. Aynı zamanda öğrenci beklentilerini karşılama ve bilgi toplumunun gerekliliği olan sosyal bilişsel yeterlikleri geliştirmeye olanak sağlamaktadır (Atıcı ve Yıldırım, 2010). Öğretmen görüşleri ile paralellik gösteren bu olanaklar bilim ve teknolojide yetkinlik gelişimini destekleyici olarak değerlendirilebilir.

Çok kültürlü eğitimi derslere entegre etmekte zorluk çekildiği ancak yabancı diller eğitimi ile çok kültürlü eğitimin daha kolay gerçekleştirilebildiği görülmüştür (Demir, 2012). Aynı şekilde sosyoloji ders programının da çok kültürlü eğitimi içermesinin kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğini geliştireceği ve yabancı dillerde

iletişim yetkinliğinde dil öğrenme konusunda olumlu tutum kazandıracağı öngörülmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonucundan elde edilen bulgulara dayanarak sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyinin arttırılmasına yönelik olarak uygulayıcılara ve yeni çalışmalar yapacak araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler:

Öğretmen ve öğrenciler sosyoloji ders programı ile doğrudan karşılanan yetkinlikler olan; anadilde iletişim ve sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerin yeterli düzeyde karşıldığını ancak anadilde yazılı iletişim ve sosyal vatandaşlıkta uygulama boyutunun geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Anadilde iletişim için; ortaöğretim düzeyine uygun, sosyolojik bakışı geliştiren okuma kitapları hazırlanması ve yazarak ifade etme çalışmalarının arttırılması önerilmektedir. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlik için konuların kuramsal yapısını azaltan ve uygulama boyutunu ön plana çıkaran ters yüz öğrenme modeli gibi uygulamalar faydalı olabilir.

Öğretmen ve öğrenciler sosyoloji ders programı ile dolaylı karşılanan yetkinlikler olan; yabancı dillerde iletişim, matematik ve bilim/teknolojide yetkinlik, dijital kullanım, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliklerinin yeterli düzeyde karşılanmadığını belirtmişlerdir. Yabancı dillerde iletişim yetkinliğinin karşılanabilmesi için yabancı kültürleri ya da aynı toplumun içinde yaşayan diğer toplulukları tanımanın önemine vurgulayan çalışmalar yapılabilir. Ayrıca farklı lisanları öğrenmenin bireye ve topluma katkısını sergileyen işbirlikli çalışmalar tasarlanabilir. Matematik ve bilim/teknolojide yetkinlik için; sosyoloji ders programında bulunan kuramsal içerik, görsel unsurlar, öğretim teknolojileri ve gerçek hayattan örneklerle desteklenebilir. Dijital yetkinlik alanının karşılanabilmesi için; sosyoloji ders programının dijital kullanımının zararları vurgusunun, dijital okuryazarlık becerisinin kazandırılmasına dönüştürülmesi

önerilmektedir. Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin karşılanabilmesi için; performans ödevleri, proje çalışmaları gibi bireysel ve grup çalışmalarının niceliği ve niteliği arttırılabilir. İnisiyatif alma ve girişimlik yetkinliğinin karşılanabilmesi için; sosyal sorumluluk projelerine ve okul içi kulüp çalışmalarına katılım sosyoloji dersi kapsamında ele alınarak bu dersin hayatla okul arasında köprü işlevi görmesi sağlanabilir. Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin karşılanabilmesi için; öğrencilere görüş ve duygularını kendilerine özgü şekil ve üslupla yaratıcı şekilde sunacakları dijital ve gerçek hayat durumları sunulabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- Alanyazında yetkinliklerin sosyal bilim alanlarında program ve uygulama boyutunda ölçen çalışmaların bulunmadığı görülmektedir. Bu anlamda çalışmalar yapılabilir.
- Yetkinliklerin geliştirilmesine olanak tanıyan, kazanımlarla uyumlu proje örnekleri hazırlanabilir.
- Sosyoloji öğretim programının 21. Yüzyıl becerilerini karşılama düzeyine ölçülerek ortaöğretim yetkinlikleriyle ilişkisi araştırılabilir.

6. KAYNAKÇA

- Abalı, A. (2019). *Sivil toplum kuruluşlarında görev alan gençlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Abbak, Y. (2018). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Adabaş, A. (2016). *Bartın Üniversitesi lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Adabaş, A. ve Kaygin, H. (2016). Lifelong learning key competence levels of graduate students. *Universal Journal of Educational Research*, 4(n12A), 31-38.
- Adabaş, N. (2019). *Yaşam boyu öğrenmenin sağlanmasında halk eğitim merkezlerinin önemine dair kursiyer görüşlerinin değerlendirilmesi (Bartın Halk Eğitimi Merkezi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Adıgüzel, A. (2005). Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Öğretmen Niteliklerinde Yeni Bir Boyut: Bilgi Okuryazarlığı, *Milli Eğitim Dergisi*, 167, 355-363.
- Adomssent, M., Godemann, J., Michelsen, G., Barth, M., Rieckmann, M. and Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of sustainability in higher education*, 8(4). 416-430. DOI 10.1108/14676370710823582
- Akbaş, O. ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 112-126.
- Akçaalan, M. (2016). *Yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Akın, M. (2016). *Kadınlarda yoksulluğun görünümü ve yaşam boyu öğrenmeye etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Akkırman, A. D. (1998). Etkin Çatışma Yönetimi ve Müdahale Stratejileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 1-11.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak PISA 2006 sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akpınar, H. H. (2019). Belediye çalışanlarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile teknoloji kabul ve kullanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Akpolat, Y., Akgün, M., Atasoy, F., Çelebi, N., Kaçmazoğlu, B., Özcan, U., Eğribel E ve Özcan U. (2015). Erken Cumhuriyet Döneminde Türk Sosyolojisi. (Editör: Ç. Özdemir). *Türkiye’de Sosyoloji*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 74- 95.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig*, (64), 23-48.
- Akta, Y.K. (2019). *Beden eğitimi branşı ve diğer branşlardaki öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aktaş, N. (2019). *Ciddi ve kayıtsız boş zaman katılımcısı üniversite öğrencilerinin meraklılık ve yaşam boyu öğrenme eğilimi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alican, N. (2007). *Ankara liselerinde sosyoloji dersi veren sosyoloji öğretmenlerinin sosyoloji dersleri ile ilgili yaklaşımları: Ankara liselerinde sosyoloji öğretiminde karşılaşılan çok boyutlu sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Altan, S. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımı çalışmalarının ebeveynlerin yaşam boyu öğrenme becerilerine katkısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Altın, S. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelemesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Anık, M. (2008). Lise Sosyoloji Ders Kitapları Üzerine Eleştirel Bir Değerlendirme. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3(16), 145-191.
- Arslan Temel, H. (2018). Sosyoloji dersi öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi: Manisa ili örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Arslan, A. (2013). Türkçe öğretmenlerinin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 11-22.
- Arslan, F. (2019). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Karma yöntem*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Arslan, K. (2002). Üniversiteli gençlerde mesleki tercihler ve girişimcilik eğilimleri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 3 (2), 1-11.
- Aslıtürk, (2019). *Ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Assadzadeh, L. (2019). *Türkiye ve İran'daki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve öğretim materyali kullanımlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Atagün, G. (2019). *BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile bilgisayar özyeterlik inançları ve bilgisayara karşı tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Atıcı, B. ve Yıldırım, S. (2010). Web 2.0 uygulamalarının e-öğrenmeye etkisi. *XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*. 10- 12 Şubat. Muğla: Muğla Üniversitesi Yayınevi, 278-292.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Aydın, N. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Aydın, Ş. (2020). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kültürel sermayeleri ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.
- Aydoğan, R. (2018). *Öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programının öğrencilerin akademik başarı, demokratik tutum ve yaşam boyu öğrenme kazanım algıları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Aydoğan, R. (2019). *Öğretmenlerin etkili yaşam boyu öğrenme algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Iğdır.
- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki özyeterlik inançları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Babanlı, N. (2018). *Yetişkin eğitimindeki kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Bahadır, Z. (2019). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşamın anlamı ile bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Banoğlu, K., ve Baş, Y. (2012). Sosyoloji dersi öğrenci algılarının derse verilen önem, sosyal kazanım ve öğrenme ortamı boyutları açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 31-44.
- Barutçuoğlu, M. S. (2019). *Hayat boyu öğrenme merkezi (HBÖM) öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile genel öz yeterlikleri arasındaki ilişki (İSMEK örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bass, R. V. and Good, J. W. (2004). Educare and educere: Is a balance possible in the educational system?. *The Educational Forum*. 68 (2), 161-168. Taylor & Francis Group. ERIC Number: EJ724880
- Bayram, G. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algısı ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bebasa O. (2019). *Avrupa Birliği ve Türkiye'de yaşam boyu öğrenme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Avrupa Birliği Enstitüsü, İstanbul.
- Beşkaya, Y. M. (2017). *Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Boyacı, Z. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki (Düzce Üniversitesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bozkan, E. (2018). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile mobil öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği)*.

- Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Boztepe, Ö. (2017). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyet düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bulaç, E. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Bulut, G. (2017). *Yaşam boyu öğrenmenin merkezi yönetim bütçe sistemi içerisindeki yeri ve öneminin analizi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osman gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Bulut, Y. (2008). Türkçe Sosyoloji Ders Kitapları Hakkında Bibliyografik Bir Değerlendirme. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, (11), 353-404.
- Bulut, Y. (2014). Türkiye’de sosyolojinin 100 yılı. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3(28), 1-21.
- Can, T. (2011). *Yaşam boyu öğrenme bağlamında yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında strateji kullanımı*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Chatel, E. (2009). Sociology in french high schools: the challenge of teaching social issues. *JSSE-Journal of Social Science Education*. 8(4), 57-65.
- Coşkun, E., Gelen, İ. ve Kan, M. (2009). Türkçe Derslerindeki Performans Ödevleri Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi/Evaluation of Teachers and Students' Opinions About Performance Assignments Given In Turkish Courses. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 22-45.
- Coşkun, Y. D. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Çam, E. (2017). *İlköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeylerinin yaşam boyu öğrenme, özyeterlik düzeyleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri açısından incelenmesi: Muş/Bulanık örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Amasya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Çatal, T. (2019). *Geçmişten günümüze Türkiye’de yaşam boyu öğrenme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelebi, N., Akgün, M., Atasoy, F., Akpolat, Y., Kaçmazoğlu, B., Özcan, U., Ertan, E. ve Özcan, U. (2015). Türkiye’de Sosyolojinin Kurumsallaşması. (Editör: Ç. Özdemir). *Türkiye’de Sosyoloji*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 50- 72.
- Çetin, O. ve Şengezer, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin proje çalışmalarına ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(1), 24-49.
- Çokluk Ö., Şekercioğlu G. ve Büyüköztürk Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dąbrowski, M. and Wiśniewski, J. (2011). Translating Key Competences into the School Curriculum: lessons from the Polish experience. *European Journal of Education*, 46(3), 323-334.
- Dağlı, Y. (2018). *Orta yaş ve yaşlı bireylerin yaşlılık dönemine ilişkin algılarının ve yaşam boyu öğrenme ihtiyaçlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- DeCesare, M. (2005)a. The high school sociology teacher. *Teaching Sociology*, 33(4), 345-354.
- DeCesare, M. (2005)b. 95 years of teaching high school sociology. *Teaching sociology*, 33(3), 236-251.
- DeCesare, M. (2008). Sociology in US high schools. *Teaching Sociology*, 36(3), 254-261.

- DeCesare, M. A. (2002). The lesson to be learned: The past troubles and future promise of teaching high school sociology. *Teaching Sociology*, 30(3), 302-316. DOI: 10.2307/3211479
- Delors, J. (1996) Learning: the treasure within. Report to unesco of the international commission on education for the twenty-first century. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- Demir, N. (2017). *Yaşam boyu öğrenme bağlamında mental aritmetik eğitiminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın
- Demir, S. (2012). Çok Kültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi. *Electronic Turkish Studies: International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 7(4). 1453-1475.
- Demirel, B. (2019). *Polislerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dervişoğulları, M. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin problem çözme ve yaşam boyu öğrenme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Dilay, S. (2016, May). Türkiye’de Yükseköğrenim Kurumlarında Eğitim Gören Öğrencilerin Sanatsal ve Kültürel Farkındalıkları. In *UMYOS 2016 5th International Vocational Schools Symposium 18* (1), 318-323.
- Doğan, E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Durkheim, E. (2016). *Ahlak Eğitimi* (Çev. O. Adanır). İstanbul: Say Yayınları.

- Dursun, S. (2019). *Yaşam boyu öğrenme sürecinde kütüphanelerin sosyalleşme mekânı olarak kullanılması: Kaust halk kütüphanesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dündar, H. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Eğribel, E. ve Özcan, U., Kaçmazoğlu B., Akgün, M., Atasoy, F., Çelebi, N., Akpolat, Y. ve Özcan, U. (2015). Türk sosyolojisinin temel nitelikleri ve genel eğilimleri. (Editör: Ç. Özdemir). *Türkiye’de Sosyoloji*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 168-191.
- Ekici, E. (2017). *Sosyoloji Ders Kitabı*. Ankara: Ada Matbaacılık.
- Ekşioğlu, S., Tarhan, S. ve Çetin Gündüz, H. (2017). Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Özyeterkinlik Beklentisi ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1925-1940.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, D. G. (2014). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler*. Yayınlanmamış doktora tezi. Abant İzzet baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Erdoğan, D. G. ve Arsal Z. (2016). The development of lifelong learning trends scale (LLLTS). *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 114-122.
- Eroğlu, H. T. (2006). Yönetime Katılma Biçimleri Ve Yerel Yönetimlerde Demokratik Mekanizmalar. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 6(11), 190-206.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme* (6. Baskı). Ankara: Edge Akademi.
- EURODICE (2000). Lifelong Learning: The Contribution Of Education Systems In The Member States Of The European Union, Results Of The EURYDICE, Survey, March, 156. London, UK: EURODICE.

- European Commission (2000). *Commission staff working paper: A memorandum of 30 October 2000 on lifelong learning*. Brussels/Belgium: www.europe.eu.int/scdplus/les/en/cha/c11047.html
- European Council [EC] (1995). *European Parliament and Council Decision of establishing 1996 as the European Year of Lifelong Learning* (95/2493/EC).
- European Council [EC] (2018), *Commission staff working document accompanying the document proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning* (COM(2018) 24 final). Brussels: Official Journal of the European Union.
- European Council [EC], Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for life long learning (2006). Official Journal of the European Union (OJL) 394, 30.12.2006, p. 10–18. <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>
- Evran Acar, F. (2005). *Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programında mezun olan öğretmenlerin Türkçe, sosyal bilgiler, matematik ve fen bilgisi alan ve alan öğretimi yeterliklerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ferah Arslan, Ş. (2017). *Hekimlerin, tıp fakültesi öğrencilerinin ve öğretim üyelerinin epistemolojik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fındıkoğlu, Z. F. (1959). Bizde sosyoloji ve birkaç meselemiz. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 2(13-14), 137-149.
- Gedik, G. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Manisa- Demirci ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).

- George, D. and Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update* (10th edition). Boston: Pearson.
- Greene, J.C., Carecelli, V. J. and Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *IN: Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11 (3), 255-274.
- Güçlü, G. (2015). *Yaşam boyu öğrenme argümanı olarak teknoloji bağımlılığı ve yaşama yansımaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Güner, A. (2018). *Yaşam boyu öğrenme merkezlerinde çalışan sınıf öğretmenlerinin öğrenen örgüt algısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, F., Göncü Şavran, T ve Suğur, S. (2011). Klasik Sosyolojide Temel Yaklaşımlar: Karl Marx, Emile Durkheim, MaxWeber (Editör: S. Suğur). *Klasik Sosyoloji Tarihi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 62-135.
- Günindi, Y., Altun, T., Argon, T., Ayas C., Baştürk, S., Birel, F.K, Elma, C., Genç, M.G., Gültekin, F., Kıröğlu, K., Memişoğlu, S.P. ve Oğuz, E. (2017). Eğitimin felsefi temelleri. (Editör: K. Kıröğlu ve C. Elma). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara:Pegem Akademi Yayınları, 44-72.
- Gürbüz S. ve Şahin F.(2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Gürdal, F. Y. (2018). Tazelenme üniversitesi örneğinde yaşam boyu öğrenmenin yaşam durumuna etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Güzide, Ö., Ünsal, S., Meşe, N. N., ve Korkmaz, F. A. (2014). Sample of layered curriculum application in secondary education sociology course. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(1), 229-243.

- Horuz, O. R. (2017). *Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Bartın ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- İleri, S. (2017). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeyleri (Karşıyaka-Bayraklı örnekleme)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kabakçı, E. (2011). Fransa'da sosyolojinin tarihi gelişimi ve Fransız üniversitelerinde bugünkü sosyoloji müfredatı. *Sosyoloji Dergisi/Journal of Sociology*, (23), 43-61.
- Kabataş, S. (2019). *Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının yaşam boyu öğrenme tutumları ve e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Kaçmazoğlu B., Akgün, M., Atasoy, F., Çelebi, N., Akpolat, Y., Özcan, U., Eğribel, E. ve Özcan, U. (2015). 1950- 1980 Döneminde Türkiye’de Sosyoloji.(Editör: Ç. Özdemir). *Türkiye’de Sosyoloji*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 96- 140.
- Kahraman, S. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kara, T. (2008). İhtimayiat'tan Sosyoloji'ye: İÜEF Sosyoloji Bölümü'nün Tarihine ve Sosyoloji Derslerine Dair. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, (11), 713-730.
- Karaduman, A. (2016). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Karakaya, Ş. (2006). Sosyal Bir Süreç Olarak Eğitim. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 391-396.

- Karakuş Berg, S. (2018). *Etkili yaşam boyu öğrenme envanteri(elli) 'nin Türkçeye adaptasyonu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 26-35.
- Karakuş, M. (2004). *İlköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde proje yaklaşımı öğretimin öğrencilerin çözme becerilerine, tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Karaman, B. (2012). *Yaşam boyu öğrenme bağlamında ülkemiz milli eğitim sisteminde yer alan sanat eğitimcilerinin mesleki gelişim olanakları*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Kaya, H. E. (2010). *Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, K. (2018). *Öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançları ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kaymakçı, S. ve Öztürk, T. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin proje çalışmalarıyla ilgili görüşleri. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 103-128.
- Keleş, Y. E. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının incelenmesi (Manisa Celal Bayar Üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Denizli.

- Kıvrak, E. (2007). *Avrupa Birliği ve Türkiye'de yaşam boyu öğrenme politikaları ve istihdam ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, S. (2017). *Çalışanların yaşam boyu öğrenme ölçeğinin Türkçe uyarlaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Korkmaz, C. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam ve 21. yüzyıl öğrenen beceri düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Kozikoğlu, İ. (2014). Üniversite ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelenmesi. *Öğretim Teknolojileri & Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 3(3).
- Kumral, İ. (2019). *Hayat boyu öğrenme merkezi (Hbom) öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi (İsmek örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kürkçüoğlu, İ. D (2019). *Jefferson yaşam boyu öğrenme ölçeği'nin (öğrenci versiyonu) geçerlilik güvenirlik çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul.
- Madsen, S. S. (2020). Understandings and attitudes regarding skill-based and competency-based cultures for learning: a comparative study of Norwegian and New Zealand teacher educators. *Educational Research for Policy and Practice*, 1-17.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (1935) *Lise Müfredat Programı*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (1938). *Lise Programı*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (1957). *Lise Programı*. Ankara: Maarif Basımevi.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (1976). *Lise Programı*. Ankara: MEB Yayınevi.

- MEB (Milli eğitim Bakanlığı). (1987). *Lise Programı*. Ankara: M. E. B. Basımevi.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (1995). *Lise Sosyoloji Dersi Öğretim Programı*. Tebliğler Dergisi, Ankara.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2009a). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018), MEB, Ankara. Erişim adresi: <http://ecvet.ua.gov.tr/Uploads/f7699346-4182-4730-8282-a61938751493.pdf>. (Erişim tarihi: 10.02.2020).
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2009b). *Lise Sosyoloji Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları. www.ttkb.gov.tr
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2014). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018), MEB, Ankara. Erişim adresi: <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/013.pdf>. (Erişim tarihi: 10.02.2020).
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2017). İlköğretim Ve Ortaöğretim Öğretim Programlarının Güncellenmesi. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/13152934_basYn_aYklama_sY_13012017.pdf
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2019). Avrupa Yetişkin Öğrenimi Gündemi Projesi, MEB. Ankara. Erişim adresi: <https://yetiskinproje.com/>. (Erişim tarihi: 10.02.2020).
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2018). *Felsefe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Merriam S.B. (2013). *Nitel Araştırma* (3. Baskı). (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayınları.
- Mülhim, M. S. (2018). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi: Bartın Üniversitesi örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

- Nair, P. (2020). Preparing 21st century teachers for teachless, learnmore (tllm) pedagogies. In *Preparing 21st Century Teachers for Teach Less, Learn More (TLLM) Pedagogies* (pp. 1-9). IGI Global.
- NRW (Nordrhein-Westfalen). (2015). *Kernlehrplan für das Abendgymnasium und Kolleg in Nordrhein-Westfalen: Soziologie*. (1. Auflage). Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Okay, Y. (2019). Sosyoloji'nin öğretmen okullarında ders olarak okutulmasına yönelik görüşler: İbrahim Alaaddin Gövsa ve Hilmi Ziya Ülken. *Mevzu-Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 263-278.
- Otuz, B., Görkaş Kayabaşı, B. ve Ekici, G. (2018). 2017 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı beceri ve değerlerinin anahtar yetkinlikler açısından analizi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 944-972.
- Ökten, P. (2019). *Ailelerin yaşam boyu öğrenme ve aile destek düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Özcan, A. (2008). Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme stratejileri Avrupa Birliği resmi belgelerindeki yaşam boyu öğrenme yaklaşımının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, D. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algılarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yakın Doğu Üniversitesi Yurt Dışı Enstitüsü, Lefkoşa.
- Özcan, U., Kaçmazoğlu B., Akgün, M., Atasoy, F., Çelebi, N., Akpolat, Y., Eğribel, E. ve Özcan U. (2015). 1980-2000 Döneminde Türkiye'de Sosyoloji. (Editör: Ç. Özdemir). *Türkiye'de Sosyoloji*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 142- 167.

- Özçiftçi, M. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterliklerinin ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Özden, S. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özkorkmaz, M. A. (2016). *Türkiye'de Halk Eğitim Merkezi müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sakarya.
- Öztürk, T. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde projeye dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin başarısına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2 (2), 61-77.
- Pala, Ö. F. (2019). *Devlet okulları ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin ve görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Papke, M. (2009). „... ich konnte viel über mein Leben lernen “Soziologieunterricht an der Gymnasialen Oberstufe in Bremen–Eine „Parallelwelt “?. *JSSE-Journal of Social Science Education*, 8 (4), 66-74.
- Poyraz, H. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme profilleri ile kurumları tarafından desteklenme algıları arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği)*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Rockwell, A., Vidmar, C. M., Harvey, P. and Greenwood, L. (2019). Do sociology courses make more empathetic students? A mixed-methods study of empathy change in undergraduates. *Teaching Sociology*, 47(4), 284-302.
- Salik, N. ve Kaygın E. (2016). Demografik değişkenler açısından üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin belirlenmesi: Kafkas Üniversitesi örneği. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 145-162.

- Sancer Özyavuz, K. (2012). *Mimarlık dünyasında yaşam boyu öğrenme:İnteraktif e-atölye modülü önerisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Sarıgöz, O. (2015). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin görüş ve farkındalıklarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Yakın Doğu Üniversitesi Yurtdışı Enstitüsü, Lefkoşe.
- Satiroğlu, N. S. (2019). *Sınıf öğretmenleri adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi (Erzincan ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Savuran, Y. (2014). *Life-long learning competencies of prospective English language teachers in comparison with their mentors*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seban, D. ve Uyanık, H. (2016). Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim: 1-5. Sınıf Programlarında Yer Alan Kazanımların Analizi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi= Pegem Journal of Education and Instruction*, 6(1), 1.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Selçuk, G. (2016). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve öz-yeterlik inançlarının öğretmen yetiştirme programı kapsamında incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Yakın Doğu Üniversitesi Yurt Dışı Enstitüsü, Lefkoşe.
- Softa, H. K., Karaahmetoğlu, G. U. ve Çabuk, F. (2015). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1481-1494.
- Soykut Gündoğar, H. (2019). *Hemşirelerin yaşam boyu öğrenme durumları ile problem çözme becerilerinin incelenmesi (Bartın ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

- Sönmez, V. (2012). Program geliştirmede öğretmen el kitabı (13. baskı). Ankara: Anı yayıncılık.
- Sugeçti, F. (2019). *Yaşam boyu öğrenme çerçevesinde ilkokulda ailelerin eğitim sürecine katılımının öğrenci başarısına katkısına yönelik bir inceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of SocialSciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(16).
- Şahin, H., Günay, T. ve Batı, H. (2006). İzmir ili Bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 15(6), 107-113.
- Şahin, K. (2019). *Öğretmen adaylarının tarihi dizi/filmlerle yaşam boyu öğrenme algısı ve tarih şuuru oluşumu hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Şahin, M., Akbasli, S. ve Yelken, T. Y. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Reviews*, 5(10), 545-556.
- Şavran, T. (2011). Bilim Olarak Sosyolojinin Doğuşu. *Klasik Sosyoloji Tarihi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları*, 32-61.
- Şavran,T.,Suğur S.,Yeşildağ H.,Akarçay E., Gökalp E.,Karkıner N., Sündal F., Kartal B., Göktuna Yaylacı F. (2013). Toplum, Bilim ve Yöntem. (Editör: Nadir Suğur). *Sosyolojiye Giriş*. Eskişehir: Açıköğretim Yayınları, 2-31.
- Şen, Ş. (2016). *Ceza infaz kurumlarında verilen eğitim faaliyetlerinin yaşam boyu öğrenme açısından değerlendirilmesi: Zonguldak ili örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Tanca, H. A. (2017). *Yaşam boyu öğrenme bağlamında kamu spot göstergeleri hakkında üniversite öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi (Bartın*

- Üniversitesi örneği*). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Tashakkori, A., Teddlie, C. and Teddlie, C. B. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches* (Vol. 46). Sage Publications.
- Tatlısu, B. (2016). *Spor yapan ve yapmayan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tezcan M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi* (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- TTK (Talim Terbiye Kurulu). (2018). https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_hdc_2018.pdf
- TYÇ (Türkiye Yeterlilik Çerçevesi) (2016b). <http://tyc.gov.tr/sozluk/anahtar-yetkinlikler-i1.html> adresinden 13.03.2020 tarihinde alınmıştır.
- TYÇ (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine Dair Tebliğ) (2016a). T.C. Resmi Gazete, 29581, 02.01.2016.
- Ülken H. Z. (2008). *Dünyada ve Türkiye’de sosyoloji öğretim ve araştırmaları* (1. Baskı). Ankara: Kitabevi.
- Üstündağ, İ. (2017). *Toplumsal cinsiyet eşitliğinin ortaöğretim düzeyinde sosyolojik öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vezne, R. (2017). *Avrupa Birliği’nin yaşam boyu öğrenme politikaları bağlamında İngiltere, Danimarka ve Türkiye’nin yetişkin eğitimi sistemlerinin karşılaştırmalı analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- White Paper (1995). White Paper on Education and Training, Teaching and Learning, Towards the learning society, Commission of The European Communities, Com(95) 590 Final, 29.11.1995, Brussels.
- Yalkın Şentuna, B. (2019). *Bilim merkezlerinin yaşam boyu öğrenme becerilerine katkısının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Yasa, H. D. (2018). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Master's thesis, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yavuzer, H. (2015). Sosyoloji eğitimi ve toplumsal faydaları. *Electronic Turkish Studies*, 10(14), 753-768.
- Yazar, T (2001). *Lise Sosyoloji Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yegen, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, İ. ve Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 224-234.
- Yıldırım, R. (2017). *Üniversitelerdeki yaşam boyu öğrenme hizmetlerinin yönetsel etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ve görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yıldız İlman, A. (2017). *Klasik ve entegre eğitim modeli ile öğrenim gören hemşirelik öğrencilerinde problem çözme becerisi ve yaşam boyu öğrenme eğilimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yiğit, N. ve Bilgin, A. K. (2013). Fen ve teknoloji dersi proje çalışmalarının sınıflandırılması ve bilimsel süreç becerileri kazanımları açısından incelenmesi. *Journal of Turkish Science Education*, 10(3), 137-158.
- Yılmaz, E. ve Sünbül, A. M. (2009). Üniversite öğrencilerine yönelik girişimcilik ölçeğinin geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 195-203.
- Yin, R. K. (2018). *Durum çalışması araştırması uygulamaları (3. Baskı)*. (Çev.: İ. Günbayı). Ankara: Nobel Akademik Yayınları.
- Yorulmaz, B. A. (2019). *Resim iş öğretmenliği programındaki öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Yurdakul, C. (2016). *Özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yücel, A. (2008). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde verilen performans ödevleri hakkında öğretmen-veli-öğrenci görüşleri (Konya örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yüzlü, U. (2019). *Ön lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

- Zabun, B. (2002). *Türkiye'de Ortaöğretimde Sosyoloji Öğretimi*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zabun, B. (2012). Türkiye’de sosyoloji dersi öğretim programlarının amaç ve içeriklerinin toplumsal değişmeye paralel olarak değişimi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 32 (1): 157-170.
- Zabun, B. (2013). Türkiye'de sosyoloji öğretimi üzerine kapsamlı ilk çözümleme: Hilmi Ziya Ülken. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1): 31-50.
- Zabun, B., ve Berber, Ş. (2013). İdeolojik Sosyoloji Öğretimi: Halk Fırkası Programı Doğrultusunda Yazılan İlk Ders Kitabı (Necmeddin Sadak). *7.Ulusal Sosyoloji Kongresi Yeni Toplumsal Yapılanmalar: Geçişler, Kesişmeler, Sapmalar Bildiri Kitabı*. 2-5 Ekim. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, 65-72.

7. EKLER

Ek1. Araştırma İzni



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236-605.01-E.182484
Konu : Araştırma İzni
(Ümmühan Güliz ORHAN)

03.01.2020

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi : a) 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı (2017/25) Genelge.
b) Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 12/12/2019 tarihli ve E.21142 sayılı yazısı.
c) 31/12/2019 tarihli ve E.26169018 sayılı Valilik Oluru.

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ümmühan Güliz ORHAN'ın ilgi (b) yazı ekinde bulunan **"Ortaöğretim Yetkinliklerini Karşılama Düzeyi Açısından Sosyoloji Ders Programının Değerlendirilmesi"** konulu araştırmasını uygulamaya yönelik ilgi (c) Makam onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini arz ederim.

Ahmet YAKUPOĞLU
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

Ek:

- | | |
|-----------------------|-----------|
| 1- Yazı | (1 Sayfa) |
| 2- Mühürlü Form | (6 Sayfa) |
| 3- Komisyon Kararı | (1 Sayfa) |
| 4- Onam Form ve Liste | (3 Sayfa) |

Ek2. Sosyoloji Ders Programının Ortaöğretim Yeterliliklerini Karşılama Düzeyi Anketi

Sayın öğretmenim,

Bu anket, “Ortaöğretim Yetkinliklerini Karşılama Düzeyi Açısından Sosyoloji Ders Programının Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezine veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Çalışma, sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ankette sosyoloji dersi ile kazandırılması öngörülen 20 yetkinlik belirlenmiştir. Her maddeyi okuyarak sosyoloji dersinin bu becerileri ne düzeyde kazandırdığını “tamamen katılıyorum” , “katılıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılmıyorum”, ve “kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtiniz.

Sorulara vereceğiniz cevaplarla yapacağınız değerli yardım ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Cinsiyet	Kadın (...)	Erkek (...)			
Görev ve uygulama yaptığınız okul türü hangisidir?	Sosyal Bilimler Lisesi (...)	Meslek Lisesi (...)	Anadolu Lisesi (...)	Fen Lisesi (...)	Diğer (...)
Öğretmenlikteki süreniz	1-5 (...)	6-10 (...)	11-15 (...)	15 ve üzeri (...)	
Öğrenim durumunuz	Ön lisans (...)	Lisans (...)	Yüksek lisans (...)	Doktora (...)	
Mezuniyet alanınız	Sosyoloji(...)	Felsefe (...)	Psikoloji (...)	Felsefe Grubu Öğretmenliği (...)	
Ayda ortalama kaç kitap okursunuz? Diğer	Hiç (...)	1 (...)	2(...)	3 ve üzeri (...)	
İnterneti en çok hangi amaçla kullanırsınız?	Araştırma (...)	Sosyal medya (...)	Eğlence (...)	İletişim (...)	Diğer (...)
Basılı medyada takip ettiğiniz köşe yazarları var mı?	Evet (...)		Hayır (...)		

Sosyoloji dersi öğrencilerin;	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1- Toplumsal yaşama etkin ve yapıcı olarak katılmasını sağlar.					
2- Çalışma yaşamına etkin ve yapıcı olarak katılmasını sağlar.					
3- Toplumsal yaşamda oluşan çatışmaları çözebilme becerisi kazandırır.					
4- Toplumsal yapıları tanımmasını sağlar.					
5- Siyasal kavram ve yapıları tanımmasını sağlar.					
6- Demokratik hayata aktif katılımlarını sağlar.					
7- Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları sözlü ve yazılı olarak ifade etme, yorumlama becerilerinin artmasına katkıda bulunur.					
8- Yabancı dilde iletişim kurma ve araştırma yapma becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.					
9- Mantıksal düşünme ve modeller, grafikler, tablolar kullanarak sunum becerilerini geliştirir.					
10- Soruları doğru tanımlama ve kanıta dayalı sonuçlar üretme becerilerini geliştirir.					
11- İhtiyaç duyduklarında bilgi ve iletişim teknolojilerini güvenli ve eleştirel şekilde kullanabilme becerilerini geliştirir.					
12- Öğrenme eylemini etkin ve zamana uygun olarak grup hâlinde düzenleyebilme becerisi kazanmalarına katkıda bulunur.					
13- Öğrenme çabasında ısrarcı olma becerisini destekler.					
14- Öğrenme imkânlarını bilme, süreci planlama ve hedefe ulaşma becerisi kazanmalarına destek olur.					
15- Yeni bilgi ve beceri kazanırken onu bağlama uyarlama ve hayat tecrübelerine dayandırma becerisi kazanmalarına katkıda bulunur.					
16- Yaratıcı ve yeni fikirler bulma becerilerini geliştirir.					
17- Plan yapma, proje oluşturma ve onları hayata geçirme becerilerini geliştirir.					
18- Kitle iletişim araçlarını kullanarak görüş, deneyim ve duygularını yaratıcı bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlar.					

Ek3. Sosyoloji Ders Programının Ortaöğretim Yetkinliklerini Karşılama Düzeyi Anketi

Sevgili Öğrenci;

Elinizdeki anket formu, “Ortaöğretim Yetkinliklerini Karşılama Düzeyi Açısından Sosyoloji Ders Programının Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezine veri sağlamak için hazırlanmıştır. Çalışma, sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ankette sosyoloji dersi ile kazandırılması öngörülen 18 yetkinlik belirlenmiştir. Her maddeyi okuyarak sosyoloji dersinin bu becerileri ne düzeyde kazandırdığını “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılmıyorum”, ve “kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerinden birini işaretleyerek cevaplandırınız. Sorulara vereceğiniz cevaplarla yapacağınız değerli yardım ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Cinsiyet	Kız (...)	Erkek (...)
Okul türü	Sosyal Bilimler Lisesi (...)	Meslek Lisesi (...)
Ayda ortalama kaç kitap okursunuz?	Hiç (...)	1 (...)
İnterneti en çok hangi amaçla kullanırsınız?	Araştırma (...)	Sosyal medya (...)
Görüş ve duygularını sosyal medyada paylaşıyor musun?	Evet (...)	Hayır (...)
Okul kulüplerine katılıyor musun?	Evet (...)	Hayır (...)

Sosyoloji dersi;	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1- Toplumsal yaşama etkin ve yapıcı olarak katılmamı sağladı.					
2- Çalışma yaşamına etkin ve yapıcı olarak katılmamı sağladı.					
3- Toplumsal yaşamda oluşan çatışmaları çözebilme becerisi kazandırdı.					
4- Toplumsal yapıları tanımamı sağladı.					

5- Siyasal kavram ve yapıları tanımamı sağladı.					
6- Demokratik hayata aktif katılımımı sağladı.					
7- Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama becerimin artmasına katkıda bulundu.					
8- Yabancı dillerde iletişim kurma ve araştırma yapma becerimin gelişmesine katkıda bulundu.					
9- Mantıksal düşünme ve modeller, grafikler, tablolar kullanarak sunma becerimi geliştirdi.					
10- Soruları doğru tanımlama ve kanıta dayalı sonuçlar üretme becerimi geliştirdi.					
11- İhtiyaç duyduğumda bilgi iletişim teknolojilerini güvenli ve eleştirel şekilde kullanabilme becerimi geliştirdi.					
12- Öğrenme eylemini etkin ve zamana uygun olarak grup hâlinde düzenleyebilme becerisi kazanmama katkıda bulundu.					
13- Öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda ısrarcı olma becerimi destekledi.					
14- Öğrenme sırasında imkânlarımı bilme, süreci planlama ve hedefime ulaşma becerisi kazanmama destek oldu.					
15- Yeni bilgi ve beceri kazanırken onu bağlama uyarılama ve hayat tecrübelerime dayandırma becerisi kazanmama katkıda bulundu.					
16- Yaratıcı ve yeni fikirler bulma becerimi geliştirdi.					
17- Plan yapma, proje oluşturma ve onları hayata geçirme becerimi geliştirdi.					
18- Çeşitli kitle iletişim araçları kullanarak görüş, deneyim ve duygularımı yaratıcı bir şekilde ifade etmeme olanak sağladı.					

Ek4. Ortaöğretim Yetkinlikleri Öğretmen Görüşme Formu

Merhaba, ben Düzce Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyini araştırıyorum. Bu amaçla, Sosyoloji dersini vermiş olan felsefe grubu öğretmenleriyle görüşmeler yapıyorum. Öğrencilerin kazanması hedeflenen temel düzey beceri ve yetkinlikler şunlardır: Anadilde İletişim, Yabancı Dillerde İletişim, Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler, Dijital Yetkinlik, Öğrenmeyi Öğrenme, Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler, Kültürel Farkındalık ve İfade. Görüşme sırasında vereceğiniz tüm bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgileriniz saklı tutulacaktır. Görüşme boyunca size yönelteceğim sorularla ilgili fikirlerinizi açıkça ifade etmenizi rica ediyorum. Görüşmenin içeriği izin verirsiniz, ses kaydına alınıp daha sonra analiz edilecektir. Görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum.

Yapılacak olan görüşmenin eğitim bilimleri alanına katkıda bulunacağını düşünüyorum. Vakit ayırdığınız için teşekkür ederim. Sizin sormak istediğiniz bir şey varsa görüşmeden önce onları cevaplamak isterim.

Yer_____ Tarih ve Saat_____

KİŞİSEL BİLGİLER:

Cinsiyet:
Yaş:
Kıdem:
Alan(Branş):

SORULAR(Lütfen soruları kendi düşüncenize göre cevaplayın):

- Ortaöğretim yetkinliklerinde “Anadilde İletişim” başlığı bulunmaktadır. Anadilde iletişim yetkinliğinde; kavram, duygu, olgu ve görüşleri gerektiğinde farklı materyaller kullanarak sözlü ve yazılı olarak ifade etme ve yorumlama kabiliyeti kastedilmektedir. Sizce sosyoloji dersi bu yetkinliği ne

düzeyde ve nasıl karşılamaktadır? Derslerinizde bu konuda hangi çalışmaları yapıyorsunuz?

2. Ortaöğretim yetkinliklerinde “Yabancı Dillerde İletişim” başlığı bulunmaktadır. Bu yetkinlik, farklı dillerde iletişim kurma ve araştırma yapma becerilerini içermektedir. Sizce sosyoloji dersi bu yetkinliği ne düzeyde ve nasıl karşılamaktadır? Derslerinizde bu konuda hangi çalışmaları yapıyorsunuz?
3. Ortaöğretim yetkinliklerinde “Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler” başlığı bulunmaktadır. Bu yetkinlikle mantıksal düşünme, modeller, grafikler veya tablolar kullanma yeteneği ile soruları doğru tanımlama ve kanıta dayalı sonuç üretme yeteneği kastedilmektedir. Sizce sosyoloji dersi bu yetkinliği ne düzeyde ve nasıl karşılamaktadır? Derslerinizde bu konuda hangi çalışmaları yapıyorsunuz?
4. Ortaöğretim yetkinliklerinde “Dijital yetkinlik” başlığı bulunmaktadır. Bu yetkinlik, öğrenme, çalışma ve topluma katılım için dijital teknolojileri güvenli, eleştirel ve sorumlu kullanmayı ve bu teknolojilerle yakından ilgilenmeyi kapsamaktadır. Sizce sosyoloji dersi bu yetkinliği ne düzeyde ve nasıl karşılamaktadır? Derslerinizde bu konuda hangi çalışmaları yapıyorsunuz?
5. Ortaöğretim yetkinliklerinde “Öğrenmeyi Öğrenme” başlığı bulunmaktadır. Bireyin kendisini tanımasını, zaman ve bilgisini etkin yönetebilmesini, esnek olmasını, yapıcı bir şekilde grup çalışması yapabilmesini, kendi öğrenmelerini ve kariyerini planlayabilmesini hedeflemektedir. Sizce sosyoloji dersi bu yetkinliği ne düzeyde ve nasıl karşılamaktadır? Derslerinizde bu konuda hangi çalışmaları yapıyorsunuz?
6. Ortaöğretim yetkinliklerinde “Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler” başlığı bulunmaktadır. Sosyal, ekonomik, yasal ve politik kavram ve yapıları tanımayı, küresel gelişmeleri ve sürdürülebilirliği anlamayabilmeyi, sorumlu vatandaş olarak davranabilmeyi ve sivil ve sosyal hayata tam olarak katılmayı kapsayan bu yetkinlik sosyoloji dersinin de ana hedeflerindendir. Sizce sosyoloji dersi bu yetkinliği ne düzeyde ve nasıl karşılamaktadır? Derslerinizde bu konuda hangi çalışmaları yapıyorsunuz?

7. Ortaöğretim yetkinliklerinde “İnisiyatif Alma ve Girişimcilik” başlığı bulunmaktadır. Kişisel, sosyal ve profesyonel etkinliklerde fikirleri eyleme dönüştürmek için farklı ortam ve fırsatları değerlendirme yeteneğini ifade etmektedir. Sizce sosyoloji dersi bu yetkinliği ne düzeyde ve nasıl karşılamaktadır? Derslerinizde bu konuda hangi çalışmaları yapıyorsunuz?
8. Ortaöğretim yetkinliklerinde “Kültürel Farkındalık ve İfade” başlığı bulunmaktadır. Kitle iletişim araçlarını kullanarak görüş, duygu ve düşüncelerini yaratıcı bir şekilde ifade etme yeteneğini ifade eder. Sizce sosyoloji dersi bu yetkinliği ne düzeyde ve nasıl karşılamaktadır? Derslerinizde bu konuda hangi çalışmaları yapıyorsunuz?

Katılımınız için teşekkür ederim.