



Sosyal Bilgiler Derslerini Veren Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlığa ve Küresel Vatandaşlık Eğitimine Bakışları *

Kerem Çolak ¹, Yücel Kabapınar ², Cemil Öztürk ³

Öz

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler derslerini veren öğretmenlerin küresel vatandaşlığa ve küresel vatandaşlık eğitimine dair görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Temel nitel araştırma olarak gerçekleştirilen çalışmada amaçlı rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 15 öğretmenle bireysel ve yüzyüze olarak yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır. Elde edilen veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgulardan hareketle öğretmenlerin küresel vatandaşlık hakkında olumlu görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretmenler, küresel vatandaşı; kendini dünyaya ve insanlığa ait hisseden, dünya sorunlarına duyarlı, hak ve sorumluluk bilinci çerçevesinde katılımcı olan, ayrımcılık yapmayan ve diğer insanlarla dayanışmaya önem veren bir birey olarak tanımlamışlardır. Öğretmenler; dünya sorunlarının çözümünde herkesin dünyanın bir parçası olduğunun ve ülkelerin karşılıklı bağımlılığının farkında olmak, değişik kültürlerden insanlarla iletişime geçmek, ayrımcılığın olmadığı, barış içerisinde bir dünya dayanışmasını sağlamak için küresel vatandaşlık eğitiminin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Türkiye'deki Sosyal Bilgiler derslerinin küresel vatandaşlık eğitimine hizmet etmesi noktasında öğretmenler tarafından yetersiz bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Küresel Vatandaşlık
Küresel Vatandaşlık Eğitimi
Vatandaşlık Eğitimi
Sosyal Bilgiler
Öğretmen Görüşü

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 31.01.2018
Kabul Tarihi: 01.11.2018
Elektronik Yayın Tarihi: 31.01.2019

DOI: 10.15390/EB.2019.7721

Giriş

Vatandaşlık kavramı genellikle ulusal bir kimlik üzerinden ulus devletle ilişkilendirilmekle birlikte küreselleşmenin yaşandığı günümüz şartlarında kavramın, ulus devletlerin çizdiği hukuki ve siyasi sınırların ötesine geçtiği görülmektedir. Bu nedenle ulus devlet vatandaşlığı kavramının yerine daha geniş bir tanımlama ihtiyacı duyan uzmanlar; küreselleşmenin etkisini de dikkate alarak ulus ötesi vatandaşlık, kozmopolit vatandaşlık, dünya vatandaşlığı ve küresel vatandaşlık gibi kavramlar üretmişlerdir. Bu kavramlardan özellikle dünya vatandaşlığı, kozmopolit vatandaşlık ve küresel vatandaşlık, bir kısım yurt dışı alanyazında olduğu gibi Türkiye'de de birbirinin yerine sıkça kullanılmaktadır. Bu çalışmada söz konusu karmaşıklığı gidermek amacıyla "küresel vatandaşlık" kavramı tercih edilmiştir.

* Bu makale Kerem Çolak'ın Cemil Öztürk ve Yücel Kabapınar danışmanlığında yürüttüğü "Sosyal bilgiler ile vatandaşlık ve demokrasi eğitimi derslerinde küresel vatandaşlık eğitimi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, kcolak81@hotmail.com

² Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, ykabapinar@marmara.edu.tr

³ Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, cozturk@marmara.edu.tr

Küresel vatandaşlığın ortaya çıkışı Antik Yunan'da kendini dünya vatandaşı olarak ifade ederek bireylerin evrensel bir toplumun üyesi olduğuna dikkat çeken Diyojen'e (M.Ö. 4. yy.) (Linklater, 2002) ve onunla benzer görüşlere sahip Sokrates'e (Heater, 2007) dayandırılmaktadır. Daha sonra Stoacılar, bir vatandaşın hem ülke hem de dünya çapında hak ve görevlere sahip olduğuna işaret ederek, bir dünya vatandaşı olarak kendi devletlerine bağlılıklarının üzerinde evrensel ilkeler ortaya koymak zorunda olduklarını öne sürmüşlerdir (Stokes, 2004). Dolayısıyla Batı Medeniyeti merkezli düşünüldüğünde Antik Yunan ve Roma kültürlerinin, vatandaşlığa yönelik evrensel ve kozmopolit bakış açısının beşiği olduğu söylenebilir.

Stoacıların sözünü ettiği ortamın oluşması için insanlığın 20. yüzyılı beklemesi gerekmiştir. Nitekim 1948 İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ve Uluslararası Ceza Mahkemesi gibi tecrübeler uluslararası hukukun oluşmasının dönüm noktalarıdır (Brown ve Morgan, 2008).

1960'lardan sonra daha da belirginleşen evrensel bakış açısı; insan hakları ve çevreye duyarlılık ekseninde Dünyanın Dostları (Friends of Earth: FOE), Yeşil Barış (Greenpeace) ve Uluslararası Af Örgütü (Amnesty International) gibi küresel çapta sorumluluk temelinde sosyal hareketlerle kendini göstermiştir (Stokes, 2004). Bu tarz sivil oluşumlar, gerçekleştirdikleri sınır ötesi etkinliklerle geniş kitlelere ulaşmakta ve bireylerin küresel sorumluluk duygusu ile harekete geçmesini teşvik etmektedir. Bu şekilde yoksulluk, eşitsizlik, çevresel bozulma, insan hakları ihlalleri ve şiddet gibi küresel sorunlarla mücadele eden sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesi için küresel vatandaşlık kavramı geniş yankı bulmaktadır (Dower, 2000, s.553).

Bugün gelinen noktada dünya vatandaşı veya küresel vatandaş terimleri, farklı insanlara farklı anlamlar çağrıştırabilmektedir (Gibson, Rimmington ve Landwehr-Brown, 2008): Bir yaklaşıma göre milliyetçi açıdan egemenliğin yitirilmesi ve dünya hükümeti tehdidi olarak; yani ulusal vatandaşın veya vatanseverliğin antitezi olarak kabul edilmektedir. Diğer yaklaşıma göre çevre, barış, ticaret, açlık, hastalık ve terör gibi küresel sorunlarla ilgilenen, ulus vatandaşlığını ulusun ötesine taşıyan bir vatandaşlık düzeyi olarak görülmektedir. Yeni bir kavram olması, sosyal ve siyasi yönlerinin bulunması münasebetiyle "küresel vatandaşlık" birçok eleştiriyle karşı karşıya kalmaktadır (Rapoport, 2009).

Küresel vatandaşlık kavramı üzerinde henüz uzlaşma sağlanmadığına vurgu yapan UNESCO (2014), kavramın; farklılığa ve çoğulculuğa saygılı, evrensel değerlere dayalı olarak anlama, eylemde bulunma, başkalarıyla ve çevreyle ilişkili olma anlamına geldiğini belirtmektedir. Dolayısıyla küresel vatandaşlık kapsamında bireylerden; kendi kimlik algılarını yeniden düşünmeleri, küresel düzene yüksek düzeyde entegrasyonu benimsemeleri ve bu küresel düzenin içinde yer alan zorluklarla başa çıkma çabasını anlamaları beklenmektedir (Hobbs ve Chernotsky, 2007). Dünya hükümetinden ayrı olarak yorumlanmaya başlanan (Dower, 2000) küresel vatandaşlık, adil bir dünya düzeni için evrensel hak ve yükümlülükler vurgu yapan bir tema olarak kabul edilmektedir (Linklater, 2002). Küresel vatandaşlık ve dünya vatandaşlığı kavramlarını birbirinin yerine kullanan Stokes (2004), kavramların son dönemlerde savaş, yoksulluk ve açlık gibi sorunları fark eden, tanıtan ve bunların üstesinden gelmeye çalışan; dolayısıyla da tüm insanların ve ulusların bu sorunlarla ilgili sorumluluk sahibi olmalarının gereğine inanan bireyler için kullanıldığına dikkat çekmiştir. İngiltere menşeli uluslararası sivil toplum kuruluşu OXFAM (2006) ise küresel vatandaşlığı şöyle tanımlamaktadır:

"Dünyanın bir vatandaşı olarak kendi rolünün bilincine ve çevresinden daha geniş bir dünyanın farkına varmış, farklılıklara saygılı ve değer veren, dünyanın varlığını nasıl sürdüreceğinin bilincinde olan, sosyal adaletsizliğe karşı çıkan, hem yerel hem de küresel çapta farklı topluluklara katılan, dünyayı daha eşit ve sürdürülebilir bir yer yapmak için eylemde bulunmaya gönüllü, eylemlerinin sorumluluğunu üstlenen bir birey."

Küresel vatandaşlık yalnızca yabancıların yoksulluk veya sıkıntılarını gidermek ile ilgili bir kavram olmayıp aynı zamanda bireyin kendi ulusunun en önemli sorunlarını nasıl ortadan kaldırdığını anlaması noktasında oldukça mühim bir rol üstlenmektedir (Stokes, 2004). Küresel vatandaşlık; bireylerin, ulusal vatandaşlığı reddetmesi veya daha düşük bir statüde görmesi anlamına gelmemektedir (Osler ve Starkey, 2003). Nitekim küresel vatandaş olmayı seçenlerin; kimliklerinin

güvende olacağı, kendi toplumları içerisinde ve küresel düzeyde barışın, insan haklarının ve demokrasinin gerçekleşmesi için çalışacakları iddia edilmektedir (Osler ve Starkey, 2003; Osler ve Vincent, 2002). Bu açıdan bakılınca küreselleşmenin yansımalarından biri olan küresel vatandaşlık kavramı hakkında muhafazakârları endişelendirecek durumun (en azından şimdilik) olmadığı yurt dışında (Rapoport, 2009) ve Türkiye’de (Açıkalın, 2010) vurgulanmaktadır.

Küresel Vatandaşlık Eğitimi

Günümüz dünyasında birçok ülkenin eğitim sistemi hâlâ ulusal vatandaş yetiştirmeye hizmet etse de küreselleşmenin etkisiyle vatandaşlık kavramının değişmesi, vatandaşlık eğitiminin de değişmesi gereğini ortaya çıkarmıştır (Davies, Evans ve Reid, 2005). Bununla birlikte küresel vatandaşlık eğitiminin esasında yeni ortaya çıkan bir eğitim hareketi olmadığı yarım yüzyıldan daha eski bir geçmişinin olduğu ve küresel eğitim (global education) ile dünya çalışmalarının (world studies) da bu sürece katkı sağladığı bilinmektedir (Pike, 2008). Küresel vatandaşlık kavramının eğitim alanına konu olması yönünde Birleşik Krallık’taki ve ABD’deki okulların ve üniversitelerin uyguladığı programlar başta olmak üzere hızlı bir artış kaydedildiği; söz konusu programlar incelendiğinde, yabancı dil öğrenme, çevre farkındalığı, kültürlerarası katılım, dünya tarihi ve edebiyatı, teknoloji yeterlilikleri vb. çerçevesinde küresel vatandaşlığa dair birçok yorum getirildiği tespit edilmiştir (Schattle, 2008). Batı’nın birçok gelişmiş ülkesinde eğitim alanında yapılan düzenlemelerle çocukların ve gençlerin küresel olay ve olgularla ilgili farkındalık sahibi olmalarını ve yakından ilgilenmelerini sağlamak amacıyla bilgi, beceri ve yeteneklerle donanımlı hale gelmeleri için çalışılmaktadır (Mannion, Biesta, Priestley ve Ross, 2011).

Görüldüğü üzere alanyazında küresel vatandaşlık eğitimi; bireyi küreselleşen dünyanın bir vatandaşı olarak gerekli bilgi, beceri ve tutum gibi öğelerle tezyin etmek anlamında tanımlanmaktadır. Öğrencilerin, farklı kültürlerden gelen ve farklı değer, inanç ve bakış açılarına sahip insanlarla etkileşimde buldukları takdirde bu öğelerin daha belirgin hale geleceği düşünülmektedir.

Bununla birlikte küresel vatandaşlık eğitimine yönelik olarak siyasi tartışmalardan kaynaklanan olumsuz bakış açısı da mevcuttur. Bu tartışmalara değinen Rapoport (2009); küresel vatandaşlık eğitiminin, devlete bağlılığı sağlayan vatanseverlik kavramının altını oymakla itham edildiğini vurgulamıştır. Küresel vatandaşlık eğitiminde, vatanseverliğin değersizleştirilmesinin hatta reddedilmesinin zorunlu olduğu iddialarının aksine; bazı eğitimciler küresel vatandaşlığı genel olarak vatanseverliği tamamlayan ve gönüllü eylemlere dayanan farklı bir vatandaşlık modeli olarak betimlemektedir (Schattle, 2008).

Küresel vatandaşlık eğitiminin nihayetinde küresel çapta yetiştirilecek olan vatandaşın özellikle Kirkwood (2001), Morais ve Ogden (2011) ve OXFAM (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmalara da dayanarak 6 boyut kapsamında değerlendirilebileceği ortaya çıkmaktadır. Bunlar; 1)Diğer İnsanlar ve Kültürler, 2)Dünyanın Durumu ve Sorunları, 3)Sistem Olarak Dünya, 4)Katılım, 5)Yerel ve/veya Küresel Aidiyet, 6)Küresel Vatandaşın Karakter Özellikleri’nden oluşmaktadır (Çolak, 2015). Bu boyutlar, birbirleriyle yakından ilişkili ve iç içe geçmiş durumdadır. Bireylerin küresel vatandaş niteliklerine sahip olabilmesinin yolu, bu boyutları içeren ve tüm hayatları boyunca devam edecek bir eğitim sürecinden geçmektedir.

İngiltere, İskoçya, Galler, ABD, Kanada, Avustralya gibi ülkeler başta olmak üzere Avrupa ve Asya’daki birçok ülkede küresel vatandaşlık eğitimi, sosyal bilgiler ve vatandaşlık eğitiminin önemli bir bileşeni olarak görülmektedir. Vatandaşlık eğitimi ve küresel vatandaşlık arasındaki ilişkiyi özetlemek gerekirse; küresel vatandaşlar yetiştirmenin yolu her şeyden önce vatandaşlık yeterliliklerine sahip bireylerin yetiştirilmesinden geçmektedir. Diğer bir ifadeyle günümüz koşullarında küresel düzeyde bir vatandaş olmak için önce ulusal düzeyde etkili bir vatandaşlık eğitiminden geçmek gerekmektedir.

Çağdaş gelişmelere göre dünya çapında bir küresel vatandaş profili oluşturmak için gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler 20. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren dünya çalışmaları, küresel eğitim, uluslararası eğitim ve küresel vatandaşlık eğitimi gibi isimlerle küresel perspektifi ulusal eğitim sistemlerine yansıtmaktadır. Bu ülkelerin eğitim programlarında, ülkeden ülkeye farklılık arz etmekle birlikte, vatandaşlık eğitimi ve sosyal bilgiler gibi dersler; çözüm üretebilen, katılımcı, uluslararası düzeyde yeterliliklere sahip iyi vatandaş yetiştirmek için verilecek eğitimin temeli konumundadır. Türkiye'deki durum göz önüne alındığında, bu çerçevede en kapsamlı ve mühim derslerin ilkökul 4. sınıftan ortaokul 7. sınıfa kadar verilen sosyal bilgiler dersleri olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Zira bu dersler; vatandaş yetiştirmenin kilit noktası olduğu gibi, amaçları ve içerikleri itibarıyla da küresel vatandaş yetiştirebilmenin zeminini oluşturmaktadır. Özellikle 2005-2016 yılları arasında uygulanan ve 2017 yılından itibaren yenilenen sosyal bilgiler öğretim programlarına -önceki programlara kıyasla- küresel perspektifin belirgin bir şekilde yansıdığı görülmektedir. Bu öğretim programlarında "insanlığın bir parçası olduğu bilinci ile ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konularda duyarlılık gösteren" bireyler yetiştirilmesinin hedeflendiği açıklanmaktadır. Bunun haricinde "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanı ve içeriğindeki üniteler ve kazanımlar ile birlikte küresel perspektifin, sosyal bilgiler öğretim programlarında yerini aldığı görülmektedir. Ancak burada bahsi geçen noktalar doğrudan küresel vatandaşlık eğitimi adı altında verilmemektedir. Bununla birlikte küresel vatandaşlık eğitiminin özel amaçlarının ve gerekçelerinin sarıh bir şekilde izah edilmemesi, eğitim sistemindeki yerini sorgulamanın önemini ortadan kaldırmamaktadır (Hillyard, 2011). Bu bağlamda küresel vatandaşlar yetiştirme noktasında Türkiye'deki sosyal bilgiler derslerinin hangi durumda olduğunu ortaya koymak gerekmektedir. Derslerin bu yeterliliği sağlama düzeyi şüphesiz küresel çapta vatandaşlar yetiştirebilme oranıyla yakından ilgilidir.

Küresel vatandaşlık eğitimi konusunda yurt dışında birçok çalışma bulunmaktayken; Türkiye'deki alanyazında ise bu konudaki çalışmaların sayısının daha sınırlı düzeyde olduğu görülmüştür. Türkiye'de özellikle 2015 yılına kadar yapılan çalışmalar teorik ve uygulamaya dayalı olarak iki gruba ayrıldığında; makale ve bildiri çalışmalarından oluşan teorik araştırmaların (Açıkalın, 2010; İcen ve Akpınar, 2012; Kan, 2009a; Kan, 2009b; Özyurt, 2009;) özellikle Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında gerçekleştirildiği görülmektedir. Uygulamaya dayalı araştırmalar ise makale ve bildiri çalışmaları (Ceylan, 2014; Çakmak, Bulut ve Taşkıran, 2015; Engin ve Sarsar, 2015; Ersoy, 2013; Gürdoğan-Bayır, Göz ve Bozkurt, 2014; Karaca ve Çoban, 2015; Kaya ve Kaya, 2012; Mutluer, 2013; Şahin ve Çermik, 2014; Tuncel ve Uğur, 2009) ile tez çalışmalarından (Çelikten, 2015; Çermik, 2015; Göl, 2013; Saroğlu, 2013; Uydaş, 2014) oluşmakla birlikte; Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği başta olmak üzere farklı öğretmenlik eğitimi alanlarında gerçekleştirilmiştir (Çolak, 2015). Sonraki çalışmaların ise uygulamaya dayalı araştırmalara döndüğü; tezlerin (Balbağ, 2016; Durmuş, 2017) azalma eğilimine karşılık makale çalışmalarının (Balbağ ve Türkcan, 2017; Egüz, 2016; Günel ve Pehlivan, 2016; Oğurlu, Kaya, Ercan Yalman ve Ayvaz, 2015; Şahin, Şahin ve Göğebakan-Yıldız, 2016; Topkaya ve Coşkun, 2016) da özellikle öğretmen adayları üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Başka bir ifadeyle küresel vatandaşlıkla ilgili alanyazında öğretmen adayları ile yürütülen uygulamaya dönük, yurt içi çalışmaların yoğunluğu dikkat çekmektedir. Bilimsel amaçla yapılan ve öğretmen adaylarının kavrama bakışlarının incelendiği çalışmalar elbette önem arz etmektedir. Ancak bu çalışmalar öğretmen eğitimi çerçevesinde küresel vatandaşlık eğitimi verebilecek düzeyde derslerin lisans programlarına eklenmesi ve bu programların daha nitelikli hale getirilmesi gibi değişikliklerin yapılması yönünde alana katkı sağlayacaktır. Doğrudan öğretmenlerle yapılacak çalışmalar ise bugün okullarda küresel vatandaşlık eğitiminin hangi durumda olduğuna ışık tutması yönüyle önem arz etmektedir. Zira bugünün ilköğretim öğrencileri küresel vatandaş olmaya öğretmenleri tarafından ne kadar hazırlanmaktadır? Veya okullarımız küresel vatandaşlar yetiştirmeye ne kadar hazırdır? sorularının cevabı noktasında bu çalışma önemli veriler sağlayacaktır. Öyle ki bu çalışma ile konunun Türk Eğitim Sistemi'nin bileşenlerinden özellikle Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve eğitim fakülteleri nezdinde daha çok tartışılmasına vesile olması, gelecekte yapılacak programlara ve akademik çalışmalara ışık tutması beklenmektedir. Ayrıca çalışmanın öğretmenlerin kavrama dair bakış açılarıyla birlikte sosyal bilgiler derslerinin küresel çapta vatandaş yetiştirme yeterliliğinin ne durumda olduğu da belirlenebilecektir.

Nitekim öğretmenlerin küresel eğitim ve vatandaşlık hakkındaki algılarının, küresel vatandaşlık eğitiminin okullardaki durumu hakkında bilgi verdiği bilinmektedir (Hillyard, 2011). Bu nedenle çalışmada, Türkiye’de sosyal bilgiler (4-5. ve 6-7.) derslerini veren sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlığa ve küresel vatandaşlık eğitimine dair görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Sosyal bilgiler derslerini veren öğretmenler küresel vatandaşlığı nasıl tanımlamaktadır?
- Sosyal bilgiler derslerini veren öğretmenlerin küresel vatandaşlık hakkında bilgilerinin kaynakları nelerdir?
- Sosyal bilgiler derslerini veren öğretmenlerin küresel vatandaşlık eğitimine dair görüşleri nedir?
- Sosyal bilgiler derslerini veren öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinin, küresel vatandaş yetiştirme yeterliliğine dair görüşleri nedir?

Yöntem

Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin küresel vatandaşlık kavramına dair görüşlerini ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarmak için nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma tercih edilmiştir. Nitekim insanların hayatları boyunca karşı karşıya kaldıkları durumları, gerçeklikleri nasıl anlamlandırdıkları üzerine odaklanan ve fenomenolojik, etnografik çalışmaların dışında farklı bir desen olarak kabul edilen temel nitel araştırma; eğitim araştırmalarının da içinde bulunduğu uygulamalı alanlarda en çok tercih edilen yöntemdir (Merriam, 2013, s.22). İnsanların yaşamlarını nasıl yorumladıklarını, dünyalarını nasıl inşa ettiklerini ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını; kısaca insanların hayatlarını ve deneyimlerini nasıl algıladıklarını konu edinen temel nitel araştırma; bir fenomenin yapısını ve özünü anlamaya çalışan fenomenolojik araştırmadan, insanların başkalarıyla ve içinde yaşadıkları toplumun kültürüyle etkileşimlerini anlamaya çalışan etnografiden farklı boyutlara sahiptir (Merriam, 2013, s.23). Bu çalışmada da öğretmenlerin küresel vatandaşlık kavramını kendi hayat tecrübelerine ve bilgi birikimlerine dayanarak nasıl anlamlandırdıkları, küresel vatandaşlık eğitiminin gereklilik durumunu nasıl yorumladıkları ve sosyal bilgiler dersi üzerinden Türkiye’deki durumu nasıl değerlendirdikleriyle ilgili bilgi elde edilmeye çalışıldığından temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Söz konusu durumlarla ilgili öğretmenlerin deneyim, algı ve görüşlerine dair derinlemesine ve ayrıntılı bilgiye ulaşma gayreti çalışmada nitel araştırma yönteminin kullanılmasını gerektirmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı rastgele örnekleme ile seçilmiştir. “Bazılarının küçük örnekleme dahi rastgele örnekleme yaparak sonuçların inanılabilirliğinin artacağı yönündeki düşüncesinden hareketle durumların rastgele seçilme ihtimalini ortadan kaldırmayan amaçlı rastgele örneklem kullanılarak belirli durumların neden araştırmaya seçildiğine dair şüpheyi azaltmak amaçlanmaktadır.” (Patton, 2014, s.240-241). Bu bağlamda çalışma, İstanbul’un Kadıköy ilçesindeki 15 farklı okulda görev yapan, 3’ü sınıf, 12’si sosyal bilgiler öğretmeni olmak üzere toplam 15 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla öğretmenler kendi içinde sınıf öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmenleri olarak ikiye ayrılmaktadır. Böyle bir ayrımın yapılmasının sebebi 4+4+4 olarak adlandırılan sistemle 4. sınıfların ilkökul bünyesinde kalması ve 5. sınıflarda sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından verilmeye başlanan sosyal bilgiler derslerinin 4. sınıflarda sınıf öğretmenleri tarafından verilmeye devam edilmesidir. Sosyal Bilgiler bünyesindeki derslerin 5, 6 ve 7. sınıflar ile birlikte 8. sınıfta da Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından yürütüldüğü göz önüne alınarak- ağırlıklı olarak Sosyal Bilgiler öğretmenlerine yer verilmiştir. Ayrıca bu öğretmenlerin Kadıköy ilçesindeki durumu daha net yansıtması adına düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan okullardan 5’er öğretmen seçilmesine dikkat edilmiştir. Yani her bir sosyo-ekonomik düzeydeki 5’er okuldan 1’er tane Sınıf Öğretmeni ve 4’er tane Sosyal Bilgiler öğretmeni çalışmaya dahil

edilmiştir. Bu yöndeki tercihin nedeni ise farklı sosyo-ekonomik düzeylerde görev yapan öğretmenler arasında karşılaştırma yapmak değil; katılımcıların, seçildiği bölgeyi temsil etme yeterliliğini arttırmaya çalışmaktır. Gönüllülük esasına göre seçilen öğretmenlerle ilgili branş, cinsiyet, yaş ve kıdem yılı gibi bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur. Sınıf öğretmenleri SÖ1, SÖ2... şeklinde kodlanırken, sosyal bilgiler öğretmenleri SBÖ1, SBÖ2... şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 1. Öğretmenlere Dair Bilgiler

Öğretmen	Branş	Cinsiyet	Yaş	Kıdem Yılı
SBÖ1	Sosyal Bilgiler	K	56	34
SBÖ2	Sosyal Bilgiler	E	32	10
SBÖ3	Sosyal Bilgiler	K	41	14
SBÖ4	Sosyal Bilgiler	E	43	14
SBÖ5	Sosyal Bilgiler	E	35	13
SBÖ6	Sosyal Bilgiler	K	44	3
SBÖ7	Sosyal Bilgiler	K	35	12
SBÖ8	Sosyal Bilgiler	K	50	16
SBÖ9	Sosyal Bilgiler	E	29	7
SBÖ10	Sosyal Bilgiler	K	57	23
SBÖ11	Sosyal Bilgiler	K	47	22
SBÖ12	Sosyal Bilgiler	K	41	19
SÖ13	Sınıf	K	36	15
SÖ14	Sınıf	K	46	24
SÖ15	Sınıf	K	50	30

Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Çalışmanın verileri Küresel Vatandaşlık Hakkında Öğretmen Görüşleri yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakat tekniği, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutları ve soruların kapsanmasını güvence altına almayı, mülakat esnasında sorulacak soruların cümle yapısı ve sırasını değiştirebilmeyi mümkün kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.150). Ayrıca açık uçlu sorular içeren mülakatlar; insanların deneyimleri, alguları, fikirleri, duyguları ve bilgileri ile ilgili derinlemesine cevaplar alınmasını sağlamaktadır (Patton, 2014, s.4). Mülakat formu oluşturulurken; soruların kolay anlaşılır olması, odaklı sorular hazırlama, katılımcıyı yönlendirmekten kaçınma, alternatif ve sonda sorular hazırlama, soruları mantıklı bir biçimde düzenleme gibi ilkeler (Yıldırım ve Şimşek, 2013) göz önünde bulundurulmuştur.

Mülakat formunun hazırlanma sürecinde önce 14 adet soru hazırlanmıştır. Daha sonra alan uzmanı 3 öğretim elemanının görüşlerinin ortak noktaları doğrultusunda bazı sorular çıkarılmış, bazıları birleştirilmiş ve bazıları da yeniden düzenlenerek soru sayısı 9’a kadar indirilmiştir. Mülakatların pilot uygulaması 3 öğretmenle gerçekleştirilmiş ve bu öğretmenler asıl çalışmaya dahil edilmemiştir. Asıl uygulama ise katılımcıların görev yaptıkları okul içinde, kendilerinin tercih ettiği ve ses kaydı yapılmasına elverişli ortamlarda yapılmıştır. Asıl uygulama, bireysel ve yüzyüze olarak görüşülen katılımcıların, çalışmanın amacı ve önemi hakkında bilgilendirilmesi ve akabinde soruların tek tek kendilerine sorulmasıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının veriler üzerindeki etkisini ortadan kaldırmaya yönelik olarak mülakatlar esnasında katılımcıların sorulara verdikleri cevapların araştırmacı tarafından doğru bir şekilde anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için zaman zaman katılımcı teyidine başvurulmuştur. Mülakatlar esnasında mp3 çalarla ses kaydı yapılmış ve daha sonra bu kayıtlar Office Word programı kullanılarak bilgisayarda transkript edilmiştir. Mülakatlar ortalama 23 dakika sürmüştür.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın verileri, içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi; “sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşım” şeklinde tanımlanmakla (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s.22) birlikte; genel olarak verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

İçerik analizinde; farklı araştırmacıların aynı doküman üzerinde benzer sonuçları elde etmesi anlamına gelen nesnellik, belli kategoriye girecek veya girmeyecek olan bölümlerin saptanmasında aynı ölçütün kullanılması anlamına gelen sistemlilik ve vurguların kuramsal bir temele sahip olması anlamına gelen genellik olmak üzere üç temel özelliğin bulunması gerekmektedir (Berelson, 1952, Holsti, 1969, aktaran Tavşancıl ve Aslan, 2001, s.22-24). Bu üç özelliği yerine getirmek üzere Office Word programı kullanılarak bilgisayar üzerinden yapılan transkript işleminin akabinde kodlama işlemi yapıldıktan sonra alanyazında özellikle konuyla ilgili yapılmış farklı araştırmaları bir araya getirip karşılaştıran iki çalışmadan faydalanılmıştır. Kirkwood’un (2001) küresel eğitimle ilgili çalışmasının ve Morais ve Ogden’in (2011) küresel vatandaşlık ölçeği ile ilgili çalışmasının haricinde OXFAM (2006) tarafından yayınlanan küresel vatandaşlık eğitimi program kitapçığından da esinlenerek araştırmacı tarafından oluşturulan 6 küresel vatandaşlık boyutunun/temasının (Diğer İnsanlar ve Kültürler, Dünyanın Durumu ve Sorunları, Sistem Olarak Dünya, Katılım, Yerel ve/veya Küresel Aidiyet, Küresel Vatandaşın Karakter Özellikleri) içerisine, çıkarılan kodlar yerleştirilmiştir. Buna ek olarak temaların ve kategorilerin nasıl oluşturulduğu ve ilgili kodlardan örnekler seçerek her bir kategori ve temaya uygunluğu noktasında Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında nitel araştırma deneyimine ve doktor ünvanına sahip bir uzmandan onay alınmıştır.

Çalışmada ulaşılan temaların ve kodların geçerliliğini ve güvenilirliğini temin etmek amacıyla farklı yöntemlerden faydalanılmıştır. Çalışmada içerik analizinin güvenilirliğini sağlamak için araştırmacı güvenilirliğine (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s.22-24) başvurulmuştur. Bu nedenle tüm veriler, bahsi geçen uzmana verilerek bağımsız bir kodlama yapması sağlanmış ve ardından araştırmacının ve uzmanın kodlaması karşılaştırılmıştır. Bunun neticesinde Miles & Huberman (1994, aktaran Tavşancıl ve Aslan, 2001) tarafından önerilen ve %70’in üzerinde değere sahip karşılaştırmaların güvenilir kabul edildiği formül ($Güvenirlilik = \frac{Uzlaşma\ Sayısı}{Uzlaşma + Uzlaşmama\ Sayısı}$) uygulanarak güvenilirlik değeri yaklaşık %92 olarak bulunmuştur. Bunun haricinde kodların hangi öğretmenlerin ifadelerine dayandığı ve hangi sıklıkla öğretmenler tarafından telaffuz edildiği tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca bulguların sunumunda verilen kodların açık ve net bir şekilde ifade edilmesi ve doğrudan alıntılarla desteklenmesi yoluyla da çalışmanın güvenilirliği arttırılmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda kullanılan terminoloji üzerinden çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliği değerlendirildiğinde ise bu çalışmada uzman incelemesi ve katılımcı teyidi ile **inandırıcılığın** sağlanmasına çalışılırken; veri toplama ve analizi süreçlerini açıklayarak ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme seçimi ile de **aktarılabiliğinin** sağlanmasına çalışılmıştır. Ayrıca yukarıda bahsi geçen Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında nitel araştırma deneyimine ve doktor ünvanına sahip uzmandan yardım alınarak da çalışmanın tutarlılık incelemesi ve teyit incelemesi yapılmış ve bu sayede **tutarlılığın** ve **teyit edilebiliğinin** teminine gayret edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde mülakat verileri, ilk olarak kodlar haline getirilmiş, ardından belirlenen 6 boyuta göre bu kodlar tasnif edilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin Küresel Vatandaşın Tanımına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin küresel vatandaş kavramını nasıl tanımladıklarına dair soruya verdikleri cevaplar, küresel vatandaşlığı oluşturan 6 boyut halinde Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Küresel Vatandaşın Tanımına İlişkin Görüşlerin Boyutlara Göre Analizi

Boyutlar	Tanım	Katılımcı Kodu (n=15)	f	T
Diğer İnsanlar ve Kültürler	Ayrım (din, dil, ırk, cinsiyet) yapmama	SBÖ1, SBÖ3, SBÖ6, SBÖ7, SBÖ8, SBÖ10, SÖ13	7	9
	Ülkeler arasında ayrım yapmama	SBÖ1	1	
	Olaylara milliyetçi değil hümanist yaklaşma	SBÖ11	1	
Dünyanın Durumu ve Sorunları	Küresel sorunlara duyarlılık	SBÖ1, SBÖ2, SBÖ4, SBÖ6, SBÖ8, SBÖ9, SBÖ10, SBÖ11, SÖ14, SÖ15	10	24
	Çevre bilinci	SBÖ2, SBÖ4, SBÖ8, SBÖ12, SÖ15	5	
	Dünyadaki gelişmeleri ve gündemi takip etme	SBÖ4, SBÖ6, SBÖ8, SBÖ10, SÖ14	5	
	Doğal afetlere karşı duyarlı olma	SBÖ4, SBÖ10	2	
	Dünya hakkında bilgi sahibi olma	SBÖ2	1	
Gelecek nesillere iyi bir dünya bırakma	SBÖ12	1		
Sistem Olarak Dünya	Diğer insanlarla dayanışma	SBÖ4, SBÖ5, SBÖ6, SBÖ9, SBÖ10, SÖ14	6	6
Katılım	Aktif/katılımcı olma	SBÖ1, SBÖ4, SBÖ8	3	3
Yerel ve/veya Küresel Aidiyet	Dünyaya ait hissetme	SBÖ2, SBÖ4, SBÖ8, SBÖ9, SBÖ11, SBÖ12, SÖ14	7	17
	Ülke ve dünya için çalışma	SBÖ2, SBÖ8, SBÖ12	3	
	Kendini dünya vatandaşı olarak ifade etme	SBÖ2, SBÖ7, SBÖ11	3	
	Tüm dünyayı ülkesi gibi görme	SBÖ2, SBÖ11	2	
	AB gibi bir birliğe bağlı vatandaş olma	SBÖ5	1	
	Evrensel düşünebilme	SBÖ11	1	
Küresel Vatandaşın Karakter Özellikleri	Hak ve sorumluluk bilinci	SBÖ1, SBÖ4, SBÖ7, SBÖ11	4	10
	Evrensel hakları ve hukuk kurallarını benimseme	SBÖ5, SBÖ11	2	
	Yabancı dil bilme	SBÖ11, SÖ14	2	
	Daha bilimsel bakabilme	SBÖ10	1	
	Başka bir ülkeye uyum sağlayabilme	SÖ14	1	

Tablo 2. incelendiğinde, küresel vatandaşla ilgili “Diğer İnsanlar ve Kültürler” boyutunda üç farklı tanımlama yapıldığı görülmüştür. Bu boyutta özellikle “Ayrım yapmama”ya vurgu yapan öğretmenlerden SBÖ3, “Sadece kendi ırkını, kendi cinsini veya kendi rengini değil de bütün dünyada yaşayan insanlara eşit davranan ve herkesin eşit hakları olduğu düşüncesi bence küresel vatandaşlık düşüncesidir.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

“Dünyanın Durumu ve Sorunları” boyutunda ise “Küresel sorunlara duyarlılık”, “Çevre bilinci”, “Dünyadaki gelişmeleri ve gündemi takip etme” üzerinde sıklıkla durulan hususlar olmuştur. Küresel sorunlara duyarlılık çerçevesinden bakıldığında küresel vatandaşın; *“Kendini dünyanın bir parçası olarak gören, dünya ile ilgili sorumluluklarını bilen, bunlara uygun hareket eden... Dünyadaki küresel ısınma olsun, çevresel felaketler olsun, doğal afetler olsun, bunlarda yardımlaşma, dayanışma içinde, kendini sorumlu hisseden”* (SBÖ4) birey olması beklenmektedir. Çevre bilincine de değinen SBÖ2 düşüncesini şöyle dile getirmiştir:

“Mısır’da yapılan bir baraj kıyılarımızdaki balık popülasyonunu etkiliyor veya Japonya’da bir nükleer santralin sızıntı yapması bizim burada toprağımıza yağan yağmurun niteliğini belirliyor. Bunların hepsini düşünürsek, günümüzde dünya sorunlarının gelmiş olduğu boyutu düşünürsek artık bunların tek bir ülke üstünden, birkaç ülkenin duyarlılığı bir şeyleri değiştirmesi ile mümkün olmayacağını görüyoruz. Burada artık tüm dünya ülkelerinin bir şekilde ortaklaşip dünya sorunlarını çözmede bu minvalde hareket etmesi gereklidir.”

Bu sorunların çözümünün; *“dünya ile de ilişkili olabilen, takip etme anlamında gelişmeleri ve dünya sorunlarını bilen ve bunlara çözüm yolları bulmaya gayret sarf eden”* (SÖ14) küresel bir vatandaşla mümkün olacağı belirtilmektedir.

Üçüncü boyut olan “Sistem Olarak Dünya” en az koda sahip boyut olmuştur. Bu boyutta öğretmenlerin “Diğer insanlarla dayanışma”nın gerekliliğine vurgu yaptıkları görülmüştür. Bununla ilgili olarak SBÖ9 şu ifadeleri kullanmıştır:

“Dünyada artık sorunlar özellikle dünyanın genelini ilgilendiren sorunlar, belli birkaç devletin çabasıyla veya o devlete mensup insanların çabasıyla çözülebilecek sorunlar değil. Özellikle çevre sorunları veya ona benzer diğer sorunlar tüm dünyanın beraber çözeceği sorunlar. Dolayısıyla da bu insanlar, toplumlar arasında bir işbirliği, dünyada genel olarak bir işbirliği gerektiren sorunlar dolayısıyla da bu sorunlar toplumları bu konuda yakınlaştıracaktır.”

“Katılım” boyutundaki küresel vatandaş tanımlarında ise SBÖ1’in uluslararası düzeyde katılım ve sivil toplum kuruluşları üyeliğine atıfta bulunan *“Sorunlara ortak çözüm yolları aramak, bu konuda sivil toplum örgütlerinin oluşturulması sadece ulusal düzeyde değil küresel düzeyde de sivil toplum örgütlerinin oluşturulması, sivil toplum kuruluşlarına katılmak”* şeklindeki görüşü dikkat çekmiştir.

“Yerel ve/veya Küresel Aidiyet” boyutundaki tanımlamalarda “Dünyaya ait hissetme” öne çıkmıştır. Burada SBÖ9’un “Sistem Olarak Dünya” boyutunu da içine alan *“kendisini insan topluluğunun, insanlığın bir üyesi olarak gören ve tüm insanlığa karşı sorumluluk sahibi”* şeklindeki görüşü dikkat çekmektedir. Bu anlayışı SBÖ11 aidiyet bağlamında değerlendirerek *“Kendini dünya vatandaşı olarak ifade etme ve dünyaya ait hissetme. Özellikle hukuksal alanda kendisini dünya vatandaşı olarak görebilme ve bu dünya vatandaşlığı ile ilgili herhangi bir ülkenin yurttaşı olarak değil bütün dünyayı kendi ülkesi gibi görme, benimseme, sahip çıkma...”* şeklinde görüş bildirmiştir:

“Küresel Vatandaşın Karakter Özellikleri” boyutunda öğretmenlerin özellikle üzerinde durdukları ifade *“Hak ve sorumluluk bilinci”* olmuştur. Bu noktada SBÖ4; *“Hem sorumluluklarını bilen, uygulayan hem de haklarını bilen, özümseyen, talep eden kişiler olması önemli. Haklarının bilincinde olacak ki haklarını talep edebilsin, sorumluluklarını bilecek ki sorumluluklarını tek tek uygulayabilsin”* sözleriyle düşüncesini izah etmiştir.

Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlık Hakkındaki Bilgilerinin Kaynakları

Öğretmenlerin küresel vatandaşlıkla ilgili sahip oldukları bilginin kaynağının ne olduğu ve önceden herhangi bir kaynakla karşılaşma durumlarına dair soruya verdikleri cevaplar, Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. “Küresel Vatandaşlıkla İlgili Sahip Oldukları Bilginin Kaynakları”na İlişkin Görüşler

Bilgi Kaynağı	Katılımcı Kodu (n=15)	f
Yazılı		24
Kitap	SBÖ1, SBÖ2, SBÖ3, SBÖ4, SBÖ6, SBÖ7, SBÖ8, SBÖ10, SBÖ12, SÖ14, SÖ15	11
Gazete	SBÖ1, SBÖ2, SBÖ5, SBÖ6, SBÖ8, SBÖ12, SÖ14	7
Dergi	SBÖ1, SBÖ9, SBÖ12, SÖ15	4
Makale	SBÖ7, SBÖ9	2
Görsel		23
Televizyon programları	SBÖ1, SBÖ2, SBÖ3, SBÖ4, SBÖ5, SBÖ6, SBÖ7, SBÖ8, SBÖ9, SBÖ10, SBÖ12, SÖ14, SÖ15	13
İnternet	SBÖ3, SBÖ4, SBÖ6, SBÖ7, SÖ14, SÖ15	6
Tiyatro	SBÖ7	1
Sinema	SBÖ7	1
Belgesel	SBÖ10	1
Bilgi yarışmaları	SBÖ10	1
Diğer		11
Eğitim hayatı	SBÖ1, SBÖ5, SBÖ12, SÖ13	4
Genel kültür	SBÖ4, SBÖ5, SÖ13, SÖ15	4
Yurtdışı seyahati	SBÖ10, SBÖ11	2
STK'ya üyelik	SBÖ15	1
Doğrudan ilgili kaynak okumadım	SBÖ1, SBÖ2, SBÖ3, SBÖ4, SBÖ7, SBÖ8, SBÖ10, SBÖ11, SBÖ12, SÖ13, SÖ14, SÖ15	12
Doğrudan ilgili kaynak okudum fakat hatırlamıyorum	SBÖ5, SBÖ6, SBÖ9	3

Tablo 3'ten anlaşılacağı gibi öğretmenlerin cevapları “Yazılı”, “Görsel” ve “Diğer” kategorileriyle tasnif edilmiştir. “Diğer” kategorisinde öğretmenlerin konu hakkındaki bilgilerini; eğitim hayatlarına, genel kültürlerine ve sosyal yaşamlarına (seyahat, STK'ya üyelik gibi) borçlu olduklarına ulaşılmıştır. Bilgilerini “Yazılı” kaynaklardan edindiklerini söyleyen öğretmenlerin sayısı on üç olup bunların da ekseriyetle kitaplardan ve gazetelerden yararlandıkları dikkat çekmektedir. Konu ile ilgili bilgilerini “Görsel” kaynaklardan edindiklerini belirtenler ise birincil olarak televizyon programlarından olmakla birlikte internette de faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin doğrudan küresel vatandaşlıkla ilgili bir kaynakla karşılaşmış ve karşılaşmadıkları yönündeki soruya verdikleri cevapta da büyük çoğunluğunun (12 kişi) doğrudan bir kaynak okumadığı, doğrudan bir kaynak okuduklarını söyleyenlerin (3 kişi) ise ne okuduklarını hatırlamadıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlık Eğitiminin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin küresel vatandaşlık eğitiminin gerekli olup olmadığını, nedeni ile birlikte belirtmeleri istenen soruya verdikleri cevaplar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. “Küresel Vatandaş Yetiştirmenin Gerekliliği”ne İlişkin Görüşler

Küresel vatandaşlar yetiştirilmeli midir, neden?	Katılımcı Kodu (n=15)	f
Evet		29
Sorunlara karşı küresel dayanışma için	SBÖ1, SBÖ4, SBÖ6, SBÖ9, SBÖ11, SBÖ12	6
Dünya barışı için	SBÖ2, SBÖ3, SBÖ6, SBÖ10, SÖ13	5
Ayrım (din, dil, ırk, cinsiyet) yapmamak için	SBÖ3, SBÖ7, SBÖ10, SÖ13	4
Dünyadaki insanlarla iletişim için	SBÖ2, SBÖ5, SÖ14	3
Tüm insanları ve dünyayı düşünen insanlar için	SBÖ7, SBÖ8, SÖ15	3
Dünyanın parçası olma anlayışını sağlamak için	SBÖ1, SBÖ2	2
Dünyada karşılıklı bağımlılık olduğu için	SBÖ4, SÖ12	2
Diğer: (Dünyadaki gelişmelere tepki vermek için, Kişisel gelişim için, Farklı kültürlere saygı göstermek için, STK'lara değer verilmesi için)	SBÖ4, SBÖ5, SBÖ7, SBÖ10	1

Öğretmenlerin tamamı, küresel vatandaşlar yetiştirmenin gerekli olduğunu belirtmiştir. Bunun nedeni olarak da küresel sorunların çözümünde küresel dayanışmanın, dünya barışının ve insanlar arasında ayırım yapılmamasının küresel vatandaşlık eğitimiyle sağlanacağını ifade etmişlerdir. SBÖ4, dünya sorunlarının küresel dayanışmayı gerektirdiği üzerinden küresel vatandaşın konumuyla ilgili düşüncesini tümdengelimci bir yaklaşımla izah etmiştir:

“Eğer dünya sorunları ile ilgilenmeyen, dünyanın problemlerini çözmeyen bireyler haline gelirse kendi ülkemizin sorunlarını da çözemeyiz. Çünkü bütün dünya küresel köy haline geldi diyoruz, hepsi (tüm ülkeleri kastederek) bir zincirin halkası. Eğer dünyadaki sorunları çözemeysek bu bir şekilde bize, ülkemize yansıtacaktır. Nitekim çevresel felaketler de bu şekilde. A ülkesinin, b ülkesinin kirletip kirletmediği ya da küresel ısınma ile farklı şekilde sıkıntılara yol açması sadece o ülkeyi bağlamıyor, bütün dünya insanlarını ilgilendiriyor. Böyle olunca da zincirin halkasının biri eksik olursa birlik ve beraberlik bozuluyor.”

Bu görüş, dünya sorunlarının günbegün karmaşıklaştığı ve çok boyutlu hal aldığı yönündeki anlayışa dayandırılabilir.

Küresel vatandaşlık eğitiminin gerekli olduğunu ifade eden öğretmenlerin bu eğitimin nasıl olması gerektiğine dair cevapları aşağıdaki Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. “Küresel Vatandaşlık Eğitiminin Düzeyi, Yöntemi ve İçeriği”ne İlişkin Görüşler

Nasıl bir eğitim verilmelidir?	Katılımcı Kodu (n=15)	f
Eğitim düzeyi		15
İlköğretimden yükseköğretim sonuna	SBÖ1, SBÖ2, SBÖ3, SBÖ6, SBÖ7, SBÖ8, SBÖ9, SBÖ10, SBÖ11, SBÖ12, SBÖ13, SÖ14, SÖ15	13
İlköğretimden yükseköğretime kadar	SBÖ4	1
Ortaöğretimden yükseköğretim sonuna (bransa göre)	SBÖ5	1
Teorik veya pratik		15
Hem teorik hem pratik (Pratik ağırlıklı)	SBÖ1, SBÖ2, SBÖ3, SBÖ4, SBÖ5, SBÖ6, SBÖ7, SBÖ8, SBÖ9, SBÖ10, SBÖ11, SBÖ12, SÖ13, SÖ14, SÖ15	15
Teorik İçerik		31
Küresel sorunlar, çevre bilinci, geri dönüşüm, tasarruf	SBÖ1, SBÖ4, SBÖ6, SBÖ12, SÖ14, SÖ15	6
Demokrasi eğitimi, haklar, sorumluluklar ve özgürlükler	SBÖ1, SBÖ4, SBÖ9, SBÖ10, SÖ13	5
Mevcut içerik gibi	SBÖ3, SBÖ4, SBÖ7, SBÖ8	4
İnsan hakları ile ilgili belgeler	SBÖ7, SBÖ10	2
Önce ulusal sonra küresel vatandaşlıkla ilgili kavramlar	SBÖ2, SBÖ5	2
Ayırım (din, dil, ırk) yapmama, başkalarına saygı	SBÖ2, SBÖ10	2
Uluslararası siyasi ilişkiler, başka ülkeleri tanıma	SBÖ6, SBÖ10	2
Toplum bilinci	SBÖ9, SBÖ12	2
Diğer: (Empati kurma, Dayanışma, Ortak miras, Dünya Tarihi ve Genel Coğrafya, Değer kavramı ve ortak değerler, Katılımcılık, Küreselleşme, Milliyetçi kavramlar yerine insanın değeri, Yabancı dil)	SBÖ1, SBÖ5, SBÖ9, SBÖ11, SÖ13, SÖ14	1

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu; uygulama kısmı, teorik kısmına kıyasla daha geniş bir küresel vatandaşlık eğitiminin ilköğretimden yükseköğretimin sonuna dek verilmesi gerektiğini savunmaktadırlar.

Çalışmanın konusu olarak ilköğretim düzeyinde küresel vatandaşlık eğitiminin teorik içeriğinin nasıl olması gerektiği bağlamında SBÖ6 “küresel ısınmayla başlanabilir, mesela çocuklar bilinçlendirilir yapılıyor zaten de; geri dönüşüm, ondan sonra çevre kirliliği ile ilgili neler yapabiliriz?” sorusunun yanıtını içeren konulardan oluşan bir çerçeve çizerken bir diğer öğretmen SBÖ12 “çevre bilinci olmalı, ekoloji nedir, ekosistem nedir, hani bunlar da olmalı.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Derslerinin, Küresel Vatandaş Yetiştirme Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlere “Size göre Türkiye’deki mevcut sosyal bilgiler dersleri ile küresel vatandaşlık eğitimi verilmekte midir, neden?” sorusuna ek olarak bu derslerde “hangi konu, kazanım, ünite veya öğrenme alanı, küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgilidir” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan cevaplar aşağıdaki Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. “Türkiye’deki Sosyal Bilgiler Dersleri ile Küresel Vatandaşlık Eğitiminin Verilip Verilmediği”ne İlişkin Görüşler

Türkiye’deki Sosyal Bilgiler dersleri ile küresel vatandaşlık eğitimi verilmekte midir, neden?	Katılımcı Kodu (n=15)	f
Evet fakat yetersiz		11
Konular arasına serpiştirilmiş	SBÖ5, SBÖ6, SBÖ7, SBÖ8, SBÖ9, SBÖ10, SBÖ12, SÖ15	8
Verimsiz	SBÖ1, SBÖ3, SBÖ4, SBÖ12	4
Konular		
Küresel sorunlar (küresel ısınma, çevre kirliliği vb)	SBÖ1, SBÖ5, SBÖ6, SBÖ8, SBÖ9, SBÖ12	6
Hoşgörü/ayırım yapmama (dil, din, ırk)	SBÖ3, SBÖ6, SBÖ7, SBÖ9	4
Ortak miras	SBÖ1, SBÖ5, SBÖ10	3
Doğal afetler karşısında tüm dünya halklarının dayanışması, yardımlaşması, depremler çevresel felaketler	SBÖ4, SBÖ12	2
Diğer: (Dünyadaki uluslararası sportif ve kültürel organizasyonlar, STK’larla ilgili, Değer, Küresel bağlantılar, Küresel ilişkilere yönelik kazanımlar ve öğrenme alanları mevcut, Küresel sorunlara karşı duyarlılık, Dünya ülkelerinden birkaç tanesi hakkında bilgi)	SBÖ4, SBÖ6, SBÖ9, SÖ15	1
Hayır		4
Küresel boyut yok ulusal vatandaş yetiştirmeye dönük	SBÖ2, SBÖ11	2
Küresel vatandaşlıkla ilgisiz	SÖ14	1
Vatandaşlığın dışında şeyler var	SÖ13	1

Burada verilen cevaplara göre; küresel vatandaşlık eğitimi noktasında on bir kişinin sosyal bilgiler dersini yetersiz bulmasına karşılık dört kişi ise hiç ilgisi olmadığını savunmuştur. Dersi yetersiz bulan öğretmenlerde; küresel vatandaşlığın ayrı bir konu olarak değil de bazı konuların arasına serpiştirildiği ve ilgili kabul edilebilecek konuların da sene sonuna denk gelmesiyle birlikte verimli olmadığı görüşü hakimdir. Nitekim SBÖ5 “Küresel vatandaşlık eğitiminden ziyade küresel sorunlar verilmekte... Küresel ısınma, mevcut olan çevre kirliliği ve benzeri konular.” olduğunu söylemiştir. Buna paralel olarak SBÖ12, küresel vatandaşlık kapsamında değerlendirilebilecek bazı konuların ise sene sonuna denk gelmesinin yaptığı olumsuz etkiden bahsederken şunları söylemiştir:

“Beşlerde birbirimize muhtacız diye bir konu var. Daha çok ithalat, ihracat olarak ele alınmıştı ama onun içerisinde kültürel ve diğer şeyler gibi yardımlaşma, dayanışma onlara da bir şekilde yer vermişler. Ama dediğim gibi bu yılın son ünitesi, olmaması gereken bir yerde diye ben düşünüyorum. Birbirimize muhtacız, kültürel varlıklarımız, dünya mirasımız, bunlar hep son konularımız. Siz belki işliyorsunuz, işlemeye çalışıyorsunuz ama çocuk artık çok yorulmuş oluyor senenin sonu gelmiş oluyor, devamsızlıklar oluyor, konuyu dinlemek istemiyor, siz yorulmuş oluyorsunuz derken konu daha yüzeysel geçiyor.”

Sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık eğitimi verilmediği yönündeki olumsuz bakış açısına sahip dört öğretmenden biri olan SBÖ2 düşüncesini şöyle ifade etmiştir: “Sosyal bilgiler dersinde ben bununla ilgili bir şey görmedim şahsen. Yani tamamen ulus devlet mantığı ile ilgili bir durum... Sekizinci sınıf dışında çok fazla bunun olduğunu söyleyemem aksine daha çok ulusal vatandaş yetiştirmeye dönük bir algı var.”

Bu bölümdeki verilere bakıldığında sosyal bilgiler derslerinin küresel vatandaşlık eğitimi verme hususunda öğretmenleri tatmin etmediği ve bu nedenle öğretmenlerin çoğunun yetersizliğe vurgu yaptığı dikkat çekmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Altı boyutun tamamı dikkate alındığında öğretmenler, küresel vatandaşı; özellikle kendini dünyaya ait hisseden, dünya sorunlarına duyarlı, hak ve sorumluluk bilinci çerçevesinde katılımcı olan, ayrımcılık yapmayan ve diğer insanlarla dayanışmaya önem veren kişi olarak tanımlamıştır. Buradaki sonuçlara benzer şekilde Hillyard’ın (2011) çalışmasına katılan öğretmenlere göre küresel vatandaş; kendisini küresel toplumun bir üyesi olarak görebilmelidir, ulusun ötesine giderek dünyanın, içinde yaşadıkları toplum olduğunu anlamalıdır ve aynı zamanda eylemlerinin dünyadaki diğer insanlar üzerindeki etkilerini de düşünmelidir. Ayrıca söz konusu araştırmada öğrenci ve öğretmenlerden oluşan katılımcılar; dünyanın güncel durumu ve gidişatı hakkında bilinçli, küresel sorunların ortadan kaldırılması için kendi ülkesi (Kanada) dışında yaşayan insanlarla konuşarak onların ihtiyaçlarını ve bakış açılarını öğrenen, küresel toplumda önemli bir görev üstlenen, dünyayı değiştirmek için seyahat eden bir birey olarak küresel vatandaş betimlemişlerdir. Schattle’ın (2005) küresel vatandaşlıkla ilgili araştırmasında da katılımcılar “dünyanın her yerinde neler olup bittiğiyle ilgilendiğini, dünyanın her tarafındaki sorunlarla ilgili olduğunu ve yakınlık bağının bir kültür, coğrafya veya vatandaşlıkla olmayacağını” ifade etmiştir. Buradan hareketle katılımcıların küresel vatandaşlığı dünya gündemini takip etme, dünya sorunlarına kayıtsız kalmama ve dünyadaki tüm insanların birbiriyle ilişkili olması çerçevesinde değerlendirdiği tespit edilmiştir. Yine Hillyard’ın (2011) çalışmasında katılımcılar dünyada bir fark meydana getirebilmek için uluslararası yardımın gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Balbağ ve Türkcan (2017) da dünyanın başka bir yerinde yaşayan insanların sorunlarıyla ilgilenmenin sınıf öğretmenleri tarafından küresel vatandaşlığın gerekliliği olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun küresel vatandaşlıkla ilgili bir kaynakla karşılaşmamaları; konu hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıklarını, dolaylı bilgilerle soruları cevapladıklarını göstermektedir. Buna paralel olarak Ersoy (2013) küresel vatandaşlığa dair konuların ve becerilerin öğrencilere aktarılması noktasında Rapoport (2009) ise küresel vatandaşlık eğitiminin içeriği, yöntemi ve amacı hakkında öğretmenlerin yeterli düzeyde bilgi ve deneyime sahip olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Buradan hareketle öğretmenlerin küresel vatandaşlar yetiştirmek için gerekli donanıma

sahip olmasının (Kan, 2009b) ve küresel vatandaşlıkla ilgili bir eğitim almasının gerekliliği (Ceylan, 2014; Ersoy, 2013) ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle bilhassa sosyal bilgiler öğretmenlerinin; dersin içeriğindeki uluslararası niteliğe sahip önemli konuları ve küresel vatandaşlık hususunu derinlemesine anlamları sağlanarak öğretmenler, bunları öğrencilere aktarabilmek adına çeşitli öğretim materyalleri ve yöntemlerinden haberdar edilmelidir (Thornton, 2005). Ayrıca öğretmen eğitimi programlarında küresel vatandaşlık eğitimine yer verilmesinin gerekliliğini savunan araştırmacıların (Balbağ ve Türkcen, 2017; Ceylan, 2014; Ersoy, 2013; Gallavan, 2008; Günel ve Pehlivan, 2016; Şahin, Şahin ve Göğebakan-Yıldız, 2016) haricinde Kaymakçı (2012) da bu çerçevede bilgi, beceri ve karakter özelliklerini içeren küresel eğitimin, sosyal bilgiler 4-5. ve 6-7. sınıf öğretim programlarının yanında sosyal bilgiler öğretmen eğitimi programlarına eklenmesi gerektiğini dile getirmektedir.

Katılımcıların tamamı, küresel vatandaşlar yetiştirmenin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Neden yetiştirilmesi gerektiğine dair düşüncelerinde ise küresel vatandaşa; dünyanın bir parçası olduğunun ve ülkelerin karşılıklı bağımlılığının farkında olmak, değişik kültürlerden insanlarla iletişime geçmek, dünya sorunlarının çözümü için ayrımcılığın olmadığı, barış içerisinde bir dünya dayanışmasını hâkim kılmak gibi son derece önemli vazifeler yükledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili olarak Deardorff'a (2004, aktaran Hobbs ve Chernotsky, 2007) göre öğrencilerin, bilgi, beceri ve tutumlarına dayanan kültürlerarası yeterlilik geliştirmeleri, dünyaya farklı açılardan bakabilmeleri, saygı, açık görüşlülük, merak ve keşif gibi tutumlar geliştirmeleri ve bunun yanında bilgi ve öz farkındalığa, diğer kültürlerle ilgili derin bir anlayışa da sahip olmaları sağlanarak öğrencilerde uyum sağlama, esnek olma ve son olarak empati yapabilmeleri için etnik görecelik bilinci oluşturulacaktır. Ayrıca Gibson ve diğerleri (2008), alanyazında küresel vatandaşlıkla ilgili bilgi, beceri ve tutumlarda yabancı dil yeterliliğinin gözden kaçırıldığını; hâlbuki öğrencilerin yabancı bir dil öğrenerek dünya vatandaşı olabilmek için farklı kültürlerin gözüyle olaylara bakma imkânı elde edebildiklerini ifade etmektedir.

Küresel vatandaşlık eğitiminin içeriği konusunda öğretmenler; pratik yönü teorik yönüne göre ağırlıklı olan bir küresel vatandaşlık eğitiminin, ilköğretim düzeyinden başlaması ve yükseköğretimin sonuna kadar devam etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak küresel vatandaşlık eğitiminin içeriğinde bilhassa; küresel sorunlar, çevre bilinci, geri dönüşüm, tasarruf, demokrasi eğitimi, haklar, sorumluluklar ve özgürlükler, gibi konulara vurgu yapmışlardır. Bu sonuçları destekler biçimde; dünya vatandaşlığı eğitiminin okul öncesi dönemden başlaması gerektiği birçok araştırmacı tarafından vurgulanmakla birlikte; alanyazında bu yöndeki çalışmaların daha ziyade yükseköğretime dayalı olduğu (öğretmen adayları ve daha üst düzeydeki eğitim alanları ile ilgili) görülmektedir (Ceylan, 2014). Buna ek olarak Hicks (2003), Birleşik Krallık'ta, resmi ve sivil kuruluşların ilk ve ortaokul düzeyinde küresel vatandaşlığın üzerinde durulmasını desteklediklerini belirtmektedir. Schattle (2005) ise küresel vatandaşlığın, tüm öğretim düzeylerine yönelik eğitim etkinliklerine dahil edilebileceğine dikkat çekmektedir. Eğitimleri boyunca gençler; dünyada olup bitenle ilgili ve dünya genelindeki insanları ilgilendiren sorunların farkında olan sorumlu küresel vatandaş olmaları yönünde özendirilmelidir (Lewis, 2009). Bunlara ek olarak küresel vatandaşlığın geliştirilmesi için öğrencileri dünyanın farklı yerlerine göndermeyi de içeren uygulamaya dayalı uluslararası bir eğitim programına ihtiyaç bulunduğunu ifade eden Hobbs ve Chernotsky (2007), küresel becerilerle öğrencileri teçhiz etmek için uluslararası içeriğe sahip dersleri, dil eğitimini, yurtdışı eğitim ve staj imkânını en temel eğitimsel ihtiyaçlar olarak görmektedir. Küresel vatandaşlık eğitiminin çok sayıda küresel sorunları, kültürlerarası öğrenmeyi ve farklı ulus devletlerde ve bölgelerde yaşayan insanlarla iletişimi ele aldığını vurgulayan Hillyard'ın (2011) çalışmasında da diğer insanlarla etkileşim aracılığıyla gerçek bilgi ve tecrübe kazanımı tüm katılımcılar tarafından önemli görülmüştür. Küresel vatandaşlıkla ilgili açıklamaların çoğu demokrasinin ve insan haklarının önemine odaklandığından öğrencilerin küresel vatandaş olarak eğitilirken sadece şifahen değil, seçim ve karar alma süreçlerine katılarak okullarda demokrasi deneyimini yaşamalarına fırsatlar verilmelidir (Davies, 2006). Öğrencilerin okula ve topluma aktif olarak katılmalarını sağlayacak fırsatlar oluşturulmasının önemine değinen İbrahim (2005), bu tür vatandaşlık deneyimlerinin, onların küresel birer vatandaş olarak sosyal adalet, eşitlik ve farklılıklara saygı değerlerini benimsemelerini sağlayacağını dile getirmektedir.

Bu çalışmanın küresel vatandaşlık eğitiminin içeriği ile ilgili bulguları da alanyazında farklı çalışmalarla desteklenmektedir. Bunların birinde Açıklan (2010) uluslararası çatışmalar, savaşlar, terör, insan kaçakçılığı, küresel ısınma ve diğer çevre sorunları gibi küresel sorunların programlarda yer alması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca İbrahim'e (2005) göre küresel vatandaşlık eğitimi, küresel sorunların doğasını anlamakla ilgili olması kadar enerji çeşitlerine ve kaynaklara küresel boyutta bir sorumlulukla yaklaşmayı tavsiye etmektedir.

Öğretmenlerin çoğu sosyal bilgiler derslerini, ilgili konuları içermekle birlikte küresel vatandaşlık eğitimi verme noktasında yetersiz bulmuştur. Bu öğretmenler, küresel vatandaşlıkla ilgili konuların sosyal bilgiler dersinde ayrı bir konu olarak verilmek yerine bazı konuların arasına serpiştirildiği ve bunların da sene sonuna denk gelmesiyle birlikte yeterince öğrenilemediğini dile getirmiştir. Sosyal bilgiler derslerinin yetersiz olduğu görüşünü destekleyen çalışmalarında Balbağ ve Türkcan (2017) programda küresel vatandaşlık eğitiminin yeterince yer almadığını ifade etmişlerdir. Ersoy (2013) da sosyal bilgiler derslerinin uluslararası çatışma ve savaş konularında yetersiz olduğunu vurgulamaktadır. Bunun yanında Özyurt (2009), çalışmasında küresel vatandaşlıkla ilgili konuların sene sonuna gelmesi durumunun öğretmenler tarafından eleştirildiğine vurgu yaparak; bu durumu öğretim programlarını hazırlayanların küresel bağlantılar öğrenme alanını önemsemediği ve Türkiye'de milliyetçi bakış açısının küresel bakış açısından önde geldiği şeklinde yorumlamıştır.

Bu çalışmada sosyal bilgiler dersinde herhangi bir şekilde küresel vatandaşlık eğitimi verilmediğini düşünen öğretmenler ise küresel vatandaşlık yerine ulusal vatandaşlığa vurgu yapıldığını ve derslerin, küresel vatandaşlıkla ilgisinin olmadığını belirtmiştir. Buna zıt olarak Topkaya ve Coşkun (2016) sosyal bilgiler öğretim programının ve ders kitaplarının küresel vatandaşlık eğitime hizmet edecek değerleri ihtiva ettiğini belirtmiştir. Buna ek olarak Kan (2009b) da sosyal bilgiler derslerinin sadece ülkesinin değil aynı zamanda içinde yaşadığı dünyanın sorumluluğunu taşıyan, sorumluluk sahibi, evrensel değerleri benimseyen, olayları mekân ve zaman açısından daha geniş perspektifle değerlendiren bireyler yetiştirme noktasında küresel vatandaşlıkla paralellik arz ettiğini ifade etmiştir.

Bu araştırmadan ulaşılan sonuçlara dayanarak bazı öneriler getirilmiştir: Çalışmanın katılımcıları, genel anlamda olumlu bakış açısına sahip olsalar da küresel vatandaşlık kavramı, bugünün dünya siyasetinde bazıları tarafından ulus devletler için tehlike olarak görülmektedir. Bu sebeple küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili doğrudan veya herhangi bir dersin teması şeklinde öğretim programı çerçevesi oluşturulurken söz konusu gerilimin yerine, uluslararası alanda ve dünya çapında sürdürülebilirlik, dünyanın bugünü ve geleceği için farkındalık oluşturma potansiyeli ön plana çıkarılmalıdır. Başka bir deyişle kavramın siyasi tartışmalara konu olması göz ardı edilerek küresel çapta vatandaşlar yetiştirmek için bireylerin küresel sorumlulukları boyutu daha fazla vurgulanmalıdır.

Öğretmenlerin ve sosyal bilgiler derslerinin küresel vatandaşlık eğitimi noktasında yetersiz olma durumuna karşılık Millî Eğitim Bakanlığınca öğretmen eğitimi programlarında ve hizmet içi eğitimlerde küresel vatandaşlık eğitimine yer verilmelidir.

Ayrıca Türkiye'deki durumu betimleyen bu ve buna benzer çalışmaların ışığında küresel vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler ve vatandaşlık öğretim programlarına entegrasyonuna yönelik yeni çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Açıkalm, M. (2010). The influence of global education on the Turkish social studies curriculum. *The Social Studies*, 101, 254-259.
- Balbağ, N. L. (2016). *İlkokul sosyal bilgiler dersi bağlamında öğrenci ve öğretmenlerin küresel vatandaşlık algıları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Balbağ, N. L. ve Türkcan, B. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrenci ve öğretmenlerinin küresel vatandaşlık algıları. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8 (2), 216-249. doi: 10.17569/tojqi.270274
- Brown, E. J. ve Morgan, W. J. (2008). A culture of peace via global citizenship education. *Peace Review: A Journal of Social Justice*, 20(3), 283-291.
- Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin dünya vatandaşlığı eğitimi ile ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1), 78-93.
- Çakmak, Z., Bulut, B. ve Taşkiran, C. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internet kullanım durumları ile küresel vatandaşlık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 99-112. doi: 10.17984/adyuebd.34905
- Çelikten, L. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeyleri ile öğrencilere aktarmak istedikleri değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Çermik, F. (2015). *Sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre davranışı arasındaki ilişki: Yapısal eşitlik modellenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çolak, K. (2015). *Sosyal bilgiler ile vatandaşlık ve demokrasi eğitimi derslerinde küresel vatandaşlık eğitimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Davies, L. (2006). Global citizenship abstraction or framework for action. *Educational Review*, 58(1), 5-25.
- Davies, I., Evans, M. ve Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of global education" and „citizenship education“. *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66-89.
- Dower, N. (2000). The idea of global citizenship: A sympathetic assessment. *Global Society*, 14(4), 553-567. doi: 10.1080/713669060
- Durmuş, G. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Egüz, Ş. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık eğitimine yönelik algıları. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(24), 30-49.
- Engin, G. ve Sarsar, F.(2015). Sınıf öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 150-161. doi: 10.14687/ijhs.v12i1.3159
- Ersoy, A. F. (2013). Global citizenship education in social studies: Experiences of Turkish teachers and students in international conflict and war. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 1(1), 7-30. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.1s1m
- Gallavan, N. P. (2008). Examining teacher candidates" views on teaching World citizenship. *The Social Studies*, 99(6), 249-254.
- Gibson, K. L., Rimmington G. M. & Landwehr-Brown, M. (2008). Developing global awareness and responsible world citizenship with global learning. *Roeper 217 Review*, 30(1), 11-23. doi: 10.1080/02783190701836270
- Göl, E. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Günel, E. ve Pehlivan, A. (2016). Pre service social studies teachers perception of global citizenship. *Journal of Education and Future (JEF)*, 10, 51-69.

- Gürdoğan-Bayır, Ö., Göz, N. L. ve Bozkurt, M. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 145-162.
- Heater, D. (2007). *Yurttaşlığın kısa tarihi*. M. Delikara Üst (Çev.), Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Hicks, D. (2003). Thirty years of global education: A reminder of key principles and precedents. *Educational Review*, 55(3), 265-275.
- Hillyard, A. K. (2011). *Constructions of global citizenship: An Albertan case study* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Alberta, Faculty of Graduate Studies and Research, Alberta.
- Hobbs, H. H. ve Chernotsky, H. I. (2007). Preparing students for global citizenship. *Prepared for the American Political Science Association Teaching and Learning Conference*, Charlotte, NC. <http://www.nysafl.org/workshops/colt/2010/TLC07HobbsChernotsky.pdf> adresinden erişildi.
- Ibrahim, T. (2005). Global citizenship education: Mainstreaming the curriculum?. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 177-194. doi: 10.1080/03057640500146823
- İçen, M. ve Akpınar, E. (2012). Küresel vatandaşlık eğitiminin uluslararası sorunların çözümündeki rolü. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 277-289
- Kan, Ç. (2009a). Değişen değerler ve küresel vatandaşlık eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 895-904.
- Kan, Ç. (2009b). Sosyal bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 25-30.
- Karaca, S. ve Çoban, A. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(17), 10-22.
- Kaya, B. ve Kaya A. (2012). Teknoloji çağında öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algıları. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 81-95.
- Kaymakçı, S. (2012). Global education in the Turkish social studies teacher training programme. *Croatian Journal of Education*, 14(4), 817-854.
- Kirkwood, T. F. (2001). Our global age requires global education: Clarifying definitional ambiguities. *The Social Studies*, 92(1), 10-15.
- Lewis, I. (2009). Preparing young people for global citizenship. *Education Review*, 21(2), 23-26.
- Linklater, A. (2002). Cosmopolitan citizenship. E. F. Isin ve B. S. Turner (Ed.), *Handbook of citizenship studies* içinde (s.317-332). Wiltshire: Sage Publication.
- Mannion, G., Biesta, G., Priestley M. ve Ross, H. (2011). The global dimension in education and education for global citizenship: genealogy and critique. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 443-456.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.), Ankara: Nobel.
- Morais, D. B. ve Ogden, A. C. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 445-466.
- Mutluer, C. (2013). The place of history lessons in global citizenship education: The views of the teacher. *Turkish Studies*, 8(2), 189-200.
- Oğurlu, Ü., Kaya, F., Ercan Yalman, F. ve Ayvaz, Ü. (2015). Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerine Küresel Vatandaşlık Eğitimi Programının Etkililiği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 253-271. <http://dergipark.gov.tr/mersinefd/issue/17399/182051> adresinden erişildi.
- Osler, A. ve Starkey, H. (2003). Learning for cosmopolitan citizenship: Theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*, 55(3), 243-254.
- Osler, A. ve Vincent, K. (2002). *Citizenship and the challenge of global education*. Wiltshire: Trentham Books.
- OXFAM. (2006). *Education for global citizenship: A guide for schools*. <http://www.oxfam.org.uk/education> adresinden erişildi.

- Özyurt, C. (2009, Mayıs). Küresel vatandaşlığın gelişimi, imkânı ve küresel değerler eğitimi. *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu* içinde (s. 157-164). Uşak Üniversitesi Avrupa Birliği Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi, Uşak.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.), Ankara: Pegem Akademi.
- Pike, G. (2008). Reconstructing the legend: Educating for global citizenship. A. A. Abdi ve L. Shultz (Ed.), *Educating for human rights and global citizenship* içinde (s. 223-237). New York: State University of New York Press.
- Rapoport, A. (2009). A forgotten concept: Global citizenship education and state social studies standards. *Journal of Social Studies Research*, 33(1), 91-112.
- Sarioğlu, B. (2013). *A Globally competent teacher as a citizen: A study of primary school teachers' competences related to global citizenship* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schattle, H. (2005). Communicating global citizenship: Multiple discourses beyond the Academy. *Citizenship Studies*, 9(2), 119-133.
- Schattle, H. (2008). Education for global citizenship: Illustrations of ideological pluralism and adaptation. *Journal of Political Ideologies*, 13(1), 73-94.
- Stokes, G. (2004). Global Citizenship. *Ethos*, 12(1), 19-23.
- Şahin, İ. F. ve Çermik, F. (2014). Küresel vatandaşlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 19(31), 207-218.
- Şahin, M., Şahin, S. ve Gögebakan-Yıldız, D. (2016). Sosyal bilgiler eğitimi programı ve dünya vatandaşlığı: Öğretmen adaylarının perspektifinden. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 369-390.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Thornton, S. J. (2005). Incorporating internationalism into the social studies curriculum. N. Noddings (Ed.), *Educating citizens for global awareness* içinde (s. 81-92). New York: Teachers College Press.
- Topkaya, Y. ve Coşkun, K. (2016). Küresel vatandaşlık bilinci üzerinde sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlerin etki boyutu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 238-252.
- Tuncel, G. ve Uğur, C. A. (2009, Mayıs). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin küresel vatandaşlık kavramına yükledikleri anlamlar üzerine bir değerlendirme. *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu* içinde (s. 227- 230). Uşak Üniversitesi Avrupa Birliği Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi, Uşak.
- UNESCO. (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. <http://www.unesco.org/new/en/globalcitizenship-education> adresinden erişildi.
- Uydaş, İ. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinin küresel vatandaşlık bağlamında çokkültürlülük hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi (Çanakkale ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.