T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

SOSYAL BİLGİLER İLE VATANDAŞLIK VE DEMOKRASİ EĞİTİMİ DERSLERİNDE KÜRESEL VATANDAŞLIK EĞİTİMİ

Kerem ÇOLAK

(Doktora Tezi)

İstanbul, 2015

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

SOSYAL BİLGİLER İLE VATANDAŞLIK VE DEMOKRASİ EĞİTİMİ DERSLERİNDE KÜRESEL VATANDAŞLIK EĞİTİMİ

Kerem ÇOLAK

(Doktora Tezi)

Danışmanlar

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR

İstanbul, 2015

Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2015

ONAY

Kerem ÇOLAK tarafından hazırlanan "Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Derslerinde Küresel Vatandaşlık Eğitimi" konulu bu çalışma, 26 Kasım 2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Ali Yılmaz	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Selahattin KAYMAKÇI	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Levent DENİZ	
JÜRİ ÜYESİ	Yard. Doç. Dr. Gül TUNCEL	

ÖZGEÇMİŞ

2001-2005	Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı
2005-2006	Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Yabancı Dil Hazırlık
2006-2008	Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans
2007-2009	Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi
2009-2015	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora
2009-2015	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Görevlisi (Görevlendirme)

İLETİŞİM

Görev Yaptığı Kurum	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
e posta	kcolak81@hotmail.com

ÖNSÖZ

Günümüzün en önemli meselelerinden biri küreselleşme olgusudur. Kimilerine göre dünya için bir şans olan küreselleşme, kimilerine göre emperyalist devletlerin dünya kaynaklarını daha rahat sömürebilmesi için ortaya atılmış bir proje iken kimilerine göre de faydaları ve zararları bünyesinde barındıran ve bu sebeple dünyaya entegre olma yolunda tüm ülkelerin en az zarar ve en çok fayda ile geçmesi gereken bir eşik, bir süreç olarak görülmektedir. Küreselleşme ile birlikte hayatımıza karşılıklı bağımlılık, sürdürülebilir kalkınma, küresel eğitim, küresel sorunlar, küresel sorumluluklar gibi pek çok yeni kavram girmiş ve önceleri yerel veya bölgesel olan birçok sorun da küresel bir kimlik kazanarak tüm dünyayı tehdit eder hale gelmiştir. Bu nedenle günümüz koşullarında artık bireyler ülke sorunlarının yanında küresel sorunlarla da yüzleşmek ve onları ortadan kaldırmaya gayret sarf etmek durumundadır. Böylesi bir sorumluluk sahibi bireylerin yetişmesi için de küresel vatandaşlık eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır. Yetiştirilecek küresel vatandaşların; savaş ve çatışma, adaletsizlik ve eşitsizlik, küresel yoksulluk, küresel açlık ve susuzluk, çevresel bozulma gibi birçok küresel çapta sorunlarla yüzleşmesi ve mücadeleye tutuşması beklenmektedir. Türk Eğitim Sistemi göz önüne alındığında; bilhassa Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerinin söz konusu bireylerin yetiştirilmesine hizmet edeceği düşüncesinden hareketle bu çalışmada bahsi geçen derslerin küresel vatandaşlık eğitimi noktasında hangi durumda olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın vücut bulmasında birçok kişinin emeği ve katkısı bulunmaktadır. İlk olarak konunun belirlenmesinde değerli fikirleriyle yol gösteren danışman hocam Prof. Dr. Cemil Öztürk'e; çalışmanın her aşamasında karşılaştığım engellerde önümü açan, müspet yaklaşımıyla beni güdüleyen danışman hocam Prof. Dr. Yücel Kabapınar'a ve akademik camiadaki tecrübeleriyle her zaman bana destek olan ve yol gösteren Prof. Dr. Ahmet Çolak'a minnettarlığımı ifade etmek isterim.

Tez izlemelerinde ve savunmasında çok değerli görüşleri ile çalışmaya destek veren Doç. Dr. Levent Deniz'e, Doç. Dr. Ali Yılmaz'a, Yrd. Doç. Dr. Gül Tuncel'e, Doç. Dr. Hamza Akengin'e ve Doç. Dr. Selahattin Kaymakcı'ya teşekkür ederim.

Tezin tashihinde yardımcı olan özellikle Arş. Gör. Abdullah Cevdet Kırıkçı'ya ve Dr. Zafer İbrahimoğlu'na; keza araştırmanın farklı safhalarında görüşleri ile verdikleri desteklerden dolayı Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akpınar'a, Yrd. Doç. Dr. Ahmed Emin Osmanoğlu'na, Doç. Dr. E. Özlem Yiğit'e, Yrd. Doç. Dr. Hıdır Karaduman'a, Yrd. Doç. Dr. Ahmet Katılmış'a, Arş. Gör. Dr. Akif Pamuk'a, Yrd. Doç. Dr. Fatih Yazıcı'ya, Arş. Gör. Gülten Yıldırım'a, Arş. Gör. Çiğdem Baki Pala'ya, Yrd. Doç. Dr. Türker Sezer'e, Dr. Seyfettin Arslan'a ve tüm mesai arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Ayrıca harika çalışma ortamıyla 29 Mayıs Üniversitesi İSAM kütüphanesi ailesine, Kadıköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün tüm çalışanlarına, çalışmaya katılan öğrencilere, uygulama sürecini gerçekleştirmeme müsaade eden değerli müdürler, müdür yardımcıları ve öğretmenler başta olmak üzere uygulama yapılan okullardaki tüm çalışanlara teşekkürler.

Son olarak en stresli ve zor dönemlerimde bana destek olan sevgili eşim Gizem'e, oğlum Ali Kağan'a, bugüne gelmemde maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen annem, babam ve tüm kardeşlerim ile bir üyesi olmaktan her zaman mutluluk duyduğum tüm aileme sonsuz teşekkürler; iyi ki varsınız...

Kerem ÇOLAK

İstanbul, 2015

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de Sosyal Bilgiler (4.-5. ve 6.-7.) dersleri ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi kapsamında küresel vatandaşlık eğitiminin nasıl gerçekleştirildiğini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda öğretim programlarının yanısıra öğrenci ve öğretmen görüşlerinde küresel vatandaşlık kavramının ve küresel vatandaşlık eğitiminin yeri tespit edilmeye çalışılmıştır. Karma yöntemle gerçekleştirilen bu araştırmada yakınsayan paralel karma desen kullanılmıştır. Çalışmanın nicel kısmında tarama araştırmasından, nitel kısmında ise temel nitel araştırmadan faydalanılmıştır. Çalışma grubu karma yönteme uygun olarak iç içe geçmiş örneklemle belirlenmiştir. Bu nedenle nicel bölümün gerçekleştirilmesi için İstanbul ilinin Kadıköy ilçesindeki 30 okuldan rastgele örnekleme ile 1054 sekizinci sınıf öğrencisi ve 54 okuldan 100 öğretmen seçilmiştir. Ardından nitel bölümün gerçekleştirilmesi için bu grupların içerisinden 105 öğrenci ve 15 öğretmen ise amaçlı rastgele örnekleme ile seçilmiştir. Sosyal Bilgiler 4.-5. ve 6.-7. sınıf öğretim programları ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programı ise araştırmanın veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Çalışmada veri toplamak amacıyla öğretim programları üzerinden doküman incelemesi yapmak üzere Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi öğretim programları analiz formundan yararlanılmıştır. Bunun yanında katılımcılarla ilgili olarak; öğrenciler için küresel vatandaşlık hakkında öğrenci görüşleri anket formu ve küresel vatandaşlık hakkında öğrenci görüşleri açık uçlu anket formu kullanılırken, öğretmenler için de küresel vatandaşlık hakkında öğretmen görüşleri anket formu ve küresel vatandaşlık hakkında öğretmen görüşleri yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Bu araçlarla elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniğinden faydalanılırken nicel veriler ise betimsel istatistik çerçevesinde tanımlayıcı istatistikler kullanılarak 'SPSS 15' programıyla analiz edilmiştir.

Araştırmanın neticesinde Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi öğretim programlarının; 'küresel vatandaş', 'küresel vatandaşlık', 'küresel vatandaşlık eğitimi' kavramlarını doğrudan içermemesi ve bu yöndeki eğitime dolaylı yoldan yer vermesi gibi sebeplerle küresel vatandaşlık eğitimi hususunda yetersiz durumda olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ve öğretmenlerin küresel vatandaş veya küresel

vatandaşlık kavramları hakkında genel olarak olumlu görüşe sahip olmalarının yanında bu kavramlar hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin ve öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerini küresel vatandaşlık eğitimi noktasında yetersiz bulduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi, Küresel Vatandaşlık Eğitimi, Vatandaşlık Eğitimi

ABSTRACT

This study strives to reveal how global citizenship education is realized within the context of the Citizenship and Democracy Education and Social Studies lessons (4th and 5th graders and 6th and 7th graders) in Turkey. In accordance with this overall purpose, it is also strived to determine the role of global citizenship phenomenon and the global citizenship education in terms of students' and teachers' opinions, as well as the curriculum. The study conducted using mixed method utilizes the convergent parallel design. In the quantitative portion of the study was utilized survey method and the basic qualitative research was used in the qualitative part. The study group was determined by the concurrent mixed method sampling technique. Therefore, in order to carry out the quantitative part, 1054 students in the eighth grades in 30 schools and 100 teachers from 54 schools in Kadikoy district of the Istanbul province were selected by random sampling. Next, in order to carry out the qualitative section of the research were selected 105 students and 15 teachers in these groups by the purposes random sampling method. Social Studies curriculum for the 4th-5th and 6th-7th classes and the Citizenship and Democracy Education curriculum were utilized as a source of research data.

To collect data in the research, an analysis form regarding the Citizenship and Democracy Education and Social Studies curricula was used for document analysis of the curricula. Besides, with respect to participants, there were used a questionnaire form regarding their 'opinions about global citizenship and an open-ended questionnaire form regarding their opinions about global citizenship for student participants while a questionnaire form regarding teachers' opinions about global citizenship and a semi-structured interview form regarding teachers' opinions about global citizenship were utilized for teacher participants. In analyzing qualitative data obtained by these instruments, content analysis technique was used while the quantitative data were analyzed by using descriptive statistics by SPSS v.15 software within the framework of descriptive statistics.

As a result of the research, the Citizenship and Democracy Education and Social Studies curricula were found to be 'inadequate' owing to some reasons such as "'global citizen', 'global citizenship' and 'global citizenship education' concepts have directly

included in the curricula" and "The curricula include such education only indirectly." It was also revealed that students and teachers do not have adequate knowledge about global citizens or global citizenship although they have a favorable opinion about these concepts. However; findings also indicate that students and teachers think that the Citizenship and Democracy Education and Social Studies courses are insufficient in terms of global citizenship education.

Keywords: Social Studies, Citizenship and Democracy Education, Global Citizenship Education, Citizenship Education

İÇİNDEKİLER

ONAY ..... **i**
ÖZGEÇMİŞ ..... **ii**
ÖNSÖZ ..... **iii**
ÖZET ..... **v**
ABSTRACT ..... **vii**
İÇİNDEKİLER ..... **ix**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiii**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xvii**
KISALTMALAR VE SEMBOLLER ..... **xviii**
BÖLÜM I: GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Amaç 5
1.3. Önem 7
1.4. Sınırlılıklar 8
1.5. Varsayımlar 9
1.6. Tanımlar 10
BÖLÜM II: ALANYAZIN **11**
2.1. Vatandaştan Küresel Vatandaşa Giden Yol 11
2.2. Küresel Vatandaşlık 16
2.2.1. Küresel Vatandaşlığın Kısa Geçmişi 16
2.2.2. Küresel Vatandaşlık Kavramı 19
2.3. Küresel Eğitim 29
2.4. Küresel Vatandaşlık Eğitimi 33
2.5. Sosyal Bilgiler ve Küresel Vatandaşlık Eğitimi 47
2.6. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ve Küresel Vatandaşlık 50
BÖLÜM III: YÖNTEM **54**
3.1. Araştırmanın Modeli 54
3.2. Çalışma Grubu ve Veri Kaynağı 60
3.3. Veri Toplama Araçları 63
3.3.1 Nitel Veri Toplama Araçları 64
3.3.2. Nicel Veri Toplama Araçları 66
3.4. Verilerin Toplanması 68

3.5. Verilerin Çözümlenmesi 71
3.6. Geçerlilik ve Güvenilirlik 74
BÖLÜM IV: BULGULAR 76
4.1. Sosyal Bilgiler (4.-5. ve 6.-7. Sınıf) ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programlarında Küresel Vatandaşlık Eğitimi ile İlgili Konular Nasıl Ele Alınmıştır? 76
4.1.1. Sosyal Bilgiler (4.-5. ve 6.-7. Sınıf) Öğretim Programlarında Küresel Vatandaşlık Eğitimi ile İlgili Konular Nasıl Ele Alınmıştır? 76
4.1.2. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programı'nda Küresel Vatandaşlık Eğitimi ile İlgili Konular Nasıl Ele Alınmıştır? 90
4.2. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlığa İlişkin Görüşleri Nedir? .. 96
4.2.1. Öğretmenlerin Vatandaş Tanımına İlişkin Görüşleri Nedir? 97
4.2.2. Öğretmenlerin Vatandaş ve Küresel Vatandaş Kavramları Arasındaki Benzerliklere ve Farklılıklara İlişkin Görüşleri Nedir? 98
4.2.3. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaş Tanımına İlişkin Görüşleri Nedir? 101
4.2.4. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşın Özelliklerine İlişkin Görüşleri Nedir? 112
4.2.5. Anketlerde Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlık Kavramına İlişkin Görüşleri Nedir? 123
4.2.6. Öğrencilerin Çizimlerinde Küresel Vatandaşlık İmgesi Nasıldır? 131
4.2.7. Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlık Hakkındaki Bilgilerinin Kaynakları Nedir? 154
4.3. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlık Eğitimine İlişkin Görüşleri Nedir? 156
4.3.1. Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlık Eğitimine İlişkin Görüşleri Nedir? 156
4.3.1.1. Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlık Eğitiminin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri Nedir? 156
4.3.1.2. Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlık Eğitiminin Düzey, Yöntem ve İçeriğine İlişkin Görüşleri Nedir? 158
4.3.1.3. Öğretmenlerin Ulus Devletlerde Küresel Vatandaşlık Eğitiminin İmkânına İlişkin Görüşleri Nedir? 161
4.3.2 Öğrencilerin Küresel Vatandaşlık Eğitimine İlişkin Görüşleri Nedir? 163
4.3.2.1. Öğrencilerin Küresel Vatandaşlıkla İlgili Bilgi Düzeylerine İlişkin Görüşleri Nedir? 163
4.4. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Derslerinin, Küresel Vatandaş Yetiştirme Yeterliliğine İlişkin Görüşleri Nedir? 169
4.4.1. Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Derslerinin Küresel Vatandaş Yetiştirme Yeterliliğine İlişkin Görüşleri Nedir? 169
4.4.2. Öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Derslerinin Küresel Vatandaş Yetiştirme Yeterliliğine ilişkin Görüşleri Nedir? 174

BÖLÜM V: SONUÇ VE TARTIŞMA 179

5.1. Sosyal Bilgiler (4.-5. ve 6.-7. Sınıf) ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programlarında Küresel Vatandaşlık Eğitimi ile İlgili Konular Nasıl Ele Alınmıştır? 179

5.1.1. Sosyal Bilgiler (4.-5. ve 6.-7. Sınıf) Öğretim Programlarında Küresel Vatandaşlık Eğitimi ile İlgili Konular Nasıl Ele Alınmıştır? 179

5.1.2. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programı'nda Küresel Vatandaşlık Eğitimi ile İlgili Konular Nasıl Ele Alınmıştır? 185

5.2. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlığa İlişkin Görüşleri Nedir? 189

5.2.1. Öğretmenlerin Vatandaş Tanımına İlişkin Görüşleri Nedir? 189

5.2.2. Öğretmenlerin Vatandaş ve Küresel Vatandaş Kavramları Arasındaki Benzerliklere ve Farklılıklara İlişkin Görüşleri Nedir? 189

5.2.3. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaş Tanımına İlişkin Görüşleri Nedir? 190

5.2.4. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşın Özelliklerine İlişkin Görüşleri Nedir? 192

5.2.5 Anketlerde Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlık Kavramına İlişkin Görüşleri Nedir? 195

5.2.6. Öğrencilerin Çizimlerinde Küresel Vatandaşlık İmgesi Nasıldır? 199

5.2.7. Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlık Hakkındaki Bilgilerinin Kaynakları Nedir? 200

5.3. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlık Eğitimine İlişkin Görüşleri Nedir? 202

5.3.1. Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlık Eğitimine İlişkin Görüşleri Nedir? 202

5.3.1.1. Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlık Eğitiminin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri Nedir? 202

5.3.1.2. Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlık Eğitiminin Düzey, Yöntem ve İçeriğine İlişkin Görüşleri Nedir? 203

5.3.1.3. Öğretmenlerin Ulus Devletlerde Küresel Vatandaşlık Eğitiminin İmkânına İlişkin Görüşleri Nedir? 206

5.3.2. Öğrencilerin Küresel Vatandaşlık Eğitimine İlişkin Görüşleri Nedir? 207

5.3.2.1. Öğrencilerin Küresel Vatandaşlıkla İlgili Bilgi Düzeylerine İlişkin Görüşleri Nedir? 207

5.4. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Derslerinin Küresel Vatandaş Yetiştirme Yeterliliğine İlişkin Görüşleri Nedir? 208

5.4.1. Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Derslerinin Küresel Vatandaş Yetiştirme Yeterliliğine İlişkin Görüşleri Nedir? 208

5.4.2. Öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Derslerinin Küresel Vatandaş Yetiştirme Yeterliliğine İlişkin Görüşleri Nedir? 209

5.5. Öneriler 212

5.5.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 213

5.5.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 214
KAYNAKLAR 215
EKLER 223
Ek 1. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Boyutların Dağılımı..... 223
Ek 2. Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Boyutların Dağılımı..... 227
Ek 3. Öğrencilerin Anne ve Baba Eğitim Durumlarına Göre Boyutların Dağılımı.. 232
Ek 4. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Boyutların Dağılımı 239
Ek 5. Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre Boyutların Dağılımı 243
Ek 6. Küresel Vatandaşlık Hakkında Öğrenci Görüşleri Anket Formu..... 248
Ek 7. Küresel Vatandaşlık Hakkında Öğrenci Görüşleri Açık Uçlu Anket Formu .. 250
Ek 8. Küresel Vatandaşlık Hakkında Öğretmen Görüşleri Mülakat Formu 252
Ek 9. Küresel Vatandaşlık Hakkında Öğretmen Görüşleri Anket Formu..... 253

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Tematik Gruplanmış Olarak Küresel Vatandaşlık Alanyazını 28

Tablo 2.2. Sorumlu Küresel Vatandaşlık İçin Gerekli Temel Bilgi, Beceri ve Değerler..... 40

Tablo 3.1. Nicel ve Nitel Yöntemlerin Birleştirilebileceği Durumlar..... 55

Tablo 3.2. Mülakat Yapılan Öğretmenlere Dair Bilgiler 63

Tablo 3.3. Küresel Vatandaşlık Boyutlarına Göre Öğretmen ve Öğrenci Anketlerinin Madde Dağılımı 68

Tablo 4.1. Sosyal Bilgiler 4 ve 5. Sınıf Öğretim Programlarının Öğrenme Alanı, Ünite, Kazanımlarının Küresel Vatandaşlık Boyutları Açısından Karşılaştırılması..... 83

Tablo 4.2. Sosyal Bilgiler 6 ve 7. Sınıf Programlarının Öğrenme Alanı, Ünite, Kazanımlarının Küresel Vatandaşlık Boyutları Açısından Karşılaştırılması..... 86

Tablo 4.3. Sınıf Düzeyine Göre Küresel Vatandaşlıkla İlgili Kazanımların Sayısı ve Oranı 90

Tablo 4.4. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programının Tema ve Kazanımlarının Küresel Vatandaşlık Boyutları Açısından Karşılaştırılması..... 93

Tablo 4.5. Öğretmenlerin "Vatandaş Tanımı"na İlişkin Görüşlerinin Analizi 97

Tablo 4.6. Öğretmenlerin "Vatandaş ve Küresel Vatandaş Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar"a İlişkin Görüşlerinin Analizi 99

Tablo 4.7. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşın Tanımına İlişkin Görüşlerinin "Diğer İnsanlar ve Kültürler" Boyutunda Analizi..... 102

Tablo 4.8. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşın Tanımına İlişkin Görüşlerinin "Dünyanın Durumu ve Sorunları" Boyutunda Analizi 103

Tablo 4.9. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşın Tanımına İlişkin Görüşlerinin "Sistem Olarak Dünya" Boyutunda Analizi 106

Tablo 4.10. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşın Tanımına İlişkin Görüşlerinin "Katılım" Boyutunda Analizi..... 107

Tablo 4.11. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşın Tanımına İlişkin Görüşlerinin "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" Boyutunda Analizi 107

Tablo 4.12. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşın Tanımına İlişkin Görüşlerinin "KV'ın Karakter Özellikleri" Boyutunda Analizi..... 109

Tablo 4.13. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşın Tanımına İlişkin Görüşlerinin Frekans Analizi 111

Tablo 4.14. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşın Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin "Diğer İnsanlar ve Kültürler" Boyutunda Analizi 112

Tablo 4.15. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşın Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin "Dünyanın Durumu ve Sorunları" Boyutunda Analizi 114

Tablo 4.16. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşın Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin "Sistem Olarak Dünya" Boyutunda Analizi 117

Tablo 4.17. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşın Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin "Katılım" Boyutunda Analizi..... 118

Tablo 4.18. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşın Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" Boyutunda Analizi 119

Tablo 4.19. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşın Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin "KV'ın Karakter Özellikleri" Boyutunda Analizi..... 120

Tablo 4.20. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşın Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Frekans Analizi 123

Tablo 4.21. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin "Diğer İnsanlar ve Kültürler" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 124

Tablo 4.22. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin "Dünyanın Durumu ve Sorunları" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 125

Tablo 4.23. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin "Sistem Olarak Dünya" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 126

Tablo 4.24. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin "Katılım" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 128

Tablo 4.25. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 128

Tablo 4.26. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin "KV'ın Karakter Özellikleri" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 130

Tablo 4.27. Öğrencilerin Küresel Vatandaşlıkla İlgili Çizimlerinin "Diğer İnsanlar ve Kültürler" Boyutunda Analizi 132

Tablo 4.28. Öğrencilerin Küresel Vatandaşlıkla İlgili Çizimlerinin "Dünyanın Durumu ve Sorunları" Boyutunda Analizi..... 135

Tablo 4.29. Öğrencilerin Küresel Vatandaşlıkla İlgili Çizimlerinin "Sistem Olarak Dünya" Boyutunda Analizi 143

Tablo 4.30. Öğrencilerin Küresel Vatandaşlıkla İlgili Çizimlerinin "Katılım" Boyutunda Analizi 146

Tablo 4.31. Öğrencilerin Küresel Vatandaşlıkla İlgili Çizimlerinin "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" Boyutunda Analizi..... 147

Tablo 4.32. Öğrencilerin Küresel Vatandaşlıkla İlgili Çizimlerinin "KV'ın Karakter Özellikleri" Boyutunda Analizi 151

Tablo 4.33. Öğrencilerin Çizimlerinde Küresel Vatandaş Çağrışımlarına İlişkin Görüşlerinin Frekans Analizi 154

Tablo 4.34. Öğretmenlerin "Küresel Vatandaşlıkla İlgili Sahip Oldukları Bilginin Kaynakları"na İlişkin Görüşlerinin Analizi..... 154

Tablo 4.35. Öğretmenlerin "Küresel Vatandaş Yetiştirmenin Gerekliliği"ne İlişkin Görüşlerinin Analizi..... 156

Tablo 4.36. Öğretmenlerin "Küresel Vatandaşlık Eğitiminin Düzeyi, Yöntemi ve İçeriği"ne İlişkin Görüşlerinin Analizi..... 158

Tablo 4.37. Öğretmenlerin "Ulus Devletlerde Küresel Vatandaş Yetiştirmenin İmkanı"na İlişkin Görüşlerinin Analizi..... 161

Tablo 4.38. Öğrencilerin Küresel Vatandaşlıkla İlgili Yeterli Bilgiye Sahip Olup Olmadıklarına Dair Görüşlerinin Analizi..... 164

Tablo 4.39. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Derslerinin, Küresel Vatandaşlıkla İlgili Bilgi ve Bakış Açılarını Oluşturma/Geliştirme Noktasında Yeterliliğine Dair Görüşlerinin Analizi 169

Tablo 4.40. Öğretmenlerin "Mevcut Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersleri ile Küresel Vatandaşlık Eğitiminin Verilip Verilmediği"ne İlişkin Görüşlerinin Analizi 174

Tablo 4.41. Öğretmenlerin "Küresel Vatandaşlık Eğitiminde Mevcut Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Derslerinden Hangisinin Daha İşlevsel" Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Analizi..... 177

Tablo Ek.42. Öğrencilerin "Diğer İnsanlar ve Kültürler" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 223

Tablo Ek.43. Öğrencilerin "Dünyanın Durumu ve Sorunları" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 224

Tablo Ek.44. Öğrencilerin "Sistem Olarak Dünya" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 224

Tablo Ek.45. Öğrencilerin "Katılım" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 225

Tablo Ek.46. Öğrencilerin "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 225

Tablo Ek.47. Öğrencilerin "KV'ın Karakter Özellikleri" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 226

Tablo Ek.48. Öğrencilerin "Diğer İnsanlar ve Kültürler" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 227

Tablo Ek.49. Öğrencilerin "Dünyanın Durumu ve Sorunları" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 228

Tablo Ek.50. Öğrencilerin "Sistem Olarak Dünya" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 229

Tablo Ek.51. Öğrencilerin "Katılım" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 229

Tablo Ek.52. Öğrencilerin "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 230

Tablo Ek.53. Öğrencilerin "KV'ın Karakter Özellikleri" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 230

Tablo Ek.54. Öğrencilerin "Diğer İnsanlar ve Kültürler" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 232

Tablo Ek.55. Öğrencilerin "Dünyanın Durumu ve Sorunları" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 233

Tablo Ek.56. Öğrencilerin "Sistem Olarak Dünya" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 235

Tablo Ek.57. Öğrencilerin "Katılım" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 236

Tablo Ek.58. Öğrencilerin "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 236

Tablo Ek.59. Öğrencilerin "KV'ın Karakter Özellikleri" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 237

Tablo Ek.60. Öğretmenlerin "Diğer İnsanlar ve Kültürler" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 239

Tablo Ek.61. Öğretmenlerin "Dünyanın Durumu ve Sorunları" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 239

Tablo Ek.62. Öğretmenlerin "Sistem Olarak Dünya" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 240

Tablo Ek.63. Öğretmenlerin "Katılım" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 241

Tablo Ek.64. Öğretmenlerin "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 241

Tablo Ek.65. Öğretmenlerin "KV'ın Karakter Özellikleri" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 242

Tablo Ek.66. Öğretmenlerin "Diğer İnsanlar ve Kültürler" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 243

Tablo Ek.67. Öğretmenlerin "Dünyanın Durumu ve Sorunları" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 244

Tablo Ek.68. Öğretmenlerin "Sistem Olarak Dünya" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 245

Tablo Ek.69. Öğretmenlerin "Katılım" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 245

Tablo Ek.70. Öğretmenlerin "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 246

Tablo Ek.71. Öğretmenlerin "KV'ın Karakter Özellikleri" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 246

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Küresel Vatandaşlığın Kavramsal Modeli 27
Şekil 2.2. Karşılıklı Bağımlılık 36
Şekil 2.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Küresel Vatandaş Yetiştirmenin Gerekçeleri 48

KISALTMALAR VE SEMBOLLER

AB (European Union) : Avrupa Birliği

BM (United Nations) : Birleşmiş Milletler

BMGK (United Nations Security Council) : Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi

IMF (International Monetary Fund) : Uluslararası Para Fonu

KV : Küresel vatandaş / Küresel vatandaşlık

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

NATO (North Atlantic Treaty Organization) : Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü

NCSS (National Council for the Social Studies) : Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi

Ö : Öğrenci

SBÖ : Sosyal Bilgiler Öğretmeni

SÖ : Sınıf Öğretmeni

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization): Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

20. yüzyılın ikinci yarısıyla hızlanan dünyanın süratle değişim süreci, gün geçtikçe ivmelenmekte ve çok boyutlu bir hal almaktadır. Küreselleşmenin bir sonucu olarak nitelendirilen bu süreç; bilimsel yeniliklerin teknolojiye yansımalarından tutun da siyasi, ekonomik, kültürel alanlarda devam etmekte ve sıradan bir insanın günlük hayatında dahi kendini hissettirmektedir. Teknolojideki gelişim; iletişimin, ulaşımın akıl almaz şekilde değişmesine yol açarak çok yakın geçmişte uçsuz bucaksız bir yer olarak düşünülen dünyayı, moda tabirle "küresel köy" haline getirmiştir. Dünyadaki bu denli dönüşüm, etkisini en çok gösterdiği alanlardan biri olan uluslararası siyaset veya dünya siyaseti anlamında da bazı gelişmelerin yaşanmasına vesile olmuş; devletlerin kendi başlarına hareket etme lüksünü ortadan kaldırarak onları, birbirleriyle ilişkili hale gelmenin de ötesinde birbirlerine bağımlı kılmıştır. Bu oluşum, kaynağı 1648 Vestfalya (Westphalia) Antlaşması'na kadar götürülen ulus devlet sisteminin aldığı en büyük darbelerden biri olmuştur. Bir diğer darbe ise küresel çapta sivil toplum örgütlerinin ve ulusaşırı şirketlerin kendi ulus devletlerinden öte başka ulus devletlerin siyasetini etkileyebilir duruma gelmiş olmasıdır. Bunlara ilaveten bireye verilen önemin artması, insan haklarının uluslararası platformlara taşınması, uluslararası göçün yaygınlaşması sonucunda göçmenler ve göç ettikleri devletler arasında yaşanan karşılıklı tecrübeler; ulus devletlerin varlığını, niteliğini ve hakimiyetini yeniden düşünme ihtiyacını gündeme getirmiştir.

Bugün artık ulus devlet, içeride çok kültürlülüğün doğurduğu patlama ve dışarıda küreselleşmenin getirdiği sorunlar altında kendini adeta bir meydan okumayla karşı karşıya hissetmektedir (Habermas, 2012, s.25). Bu durumu çarpıcı bir şekilde dile getiren Daniel Bell, ulus devletlerin günümüzün büyük toplumsal sorunlarını çözmek için küçük/güçsüz, küçük toplumsal sorunları çözmek için ise çok büyük/hantal hale geldiğini söylemektedir (Alpaslan, 2008, s.38). Küreselleşmenin kıskacında kalan ulus devletlerin yerine ekonomik, siyasi ve kültürel bağlamlarda yeni birlikler ortaya çıkmaktadır. Ulus devletin kendi içerisinde veya egemen devletlerin bir araya gelerek

çözemeyeceği büyüklükteki sorunlar için Avrupa, Kuzey Amerika ve Asya kıtalarındaki yeni oluşumlarla, etkisiz Birleşmiş Milletler'e (BM) altyapı mahiyetinde devletlerüstü örgütlenme biçimleri meydana gelmektedir (Habermas, 2012). Günümüzde Avrupa Birliği (AB), Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü (NATO) ve Uluslararası Para Fonu (IMF) gibi kuruluşların varlığı ve üye devletler üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, 1648 Vestfalya Barışı ile vücut bulan ve kimilerine göre hâlâ devam edip kimilerine göre ise 1945'te son bulan Vestfalyan Model ulus devletin gücünün sınırlandığı ortaya çıkmaktadır (Held, 2000). Vestfalyan Model; ihtilafları çoğunlukla güç kullanarak çözümleyen, birbirleriyle sınırlı düzeyde işbirliği kurmakla birlikte kendi ulusal çıkarlarını ön plana alan ve uluslararası zeminde güç sahibi olma ilkesiyle hareket eden egemen devletlerin oluşturduğu bir dünyayı tasvir etmektedir (Cassase, 1986; akt. Held, 2000).

Ulusüstü işbirliği kadar, gittikçe artan karşılıklı bağlılık, siyasi ve ekonomik anlamda ulus devletlerin karşılıklı bağımlılığı; küresel ve kozmopolit demokrasi tartışmalarını da gündeme getirmektedir (Stokes, 2004). Dünya Devleti'nin kurulması ve bu sayede dünyadaki bütün devletleri kontrol altında tutma hayallerinin BM ve daha yakında da AB örnekleri ile yeşerdiğini söylemek mümkünse de bugün her iki oluşuma duyulan güven konusunda bir takım olumsuzlukların olduğu aşikârdır. Her ne kadar BM ve AB gibi yapılanmalar birçok ülkeyi içinde barındırsa da BM'de Güvenlik Konseyi'nin varlığı ve AB'de Almanya ve Fransa'nın müdahaleci etkisi şüphe yok ki söz konusu birliklere olan inancı azaltmaktadır. Zira etki sahibi ülkeler, kendi menfaatlerini müdafaa yoluna gitmekte ve bu esnada başkalarının menfaatlerinin zarar görmesi ile karşı karşıya kalınmaktadır. Nitekim Hobsbawn (2007, s.104-105), AB'nin önde gelen ülkelerinin kendi çıkarlarını tehlikeye atacak bir çoğunluk kararı ilkesine olumlu yaklaşmayacaklarını ve (tıpkı BMGK'deki üye ülkelerin olduğu gibi) veto etme yetkisini bırakmak istemeyeceklerini bu nedenle de AB'nin eşitlikçi bir siyasi birlik olma noktasında zayıf kaldığını ifade etmektedir. Bireylerin hiçbir zaman dünya vatandaşı olmadığını, aksine belli bir devletin vatandaşı olduğunu vurgulayan Bruckner ise (1993; akt. Bilgin, 1994, s.33-34) ulusların tek bir siyasi organizma yerine ancak AB örneğinde olduğu gibi federal veya konfederal hükümetler sayesinde birleşebileceğini düşünmektedir. O'na göre AB örneği; kendi ülkesinden vazgeçmeden kendi kültürünün olumlu özelliklerini ön plana çıkarıp yabancıların yapacağı olumlu katkıyı da

önemseyen ‘paradoksal vatanseverlik’e işaret etmektedir. AB gibi BM’ye yönelik eleştirilerden birisi de bölgesel olamama ve güç kullanamama gibi sebeplerden ötürü hâlâ dünyadaki güçlü ulus devletleri tahakkümü altına alabilecek düzeyde bir küresel etkiden mahrum olmasıdır (Giddens, 1998, s.74). Dolayısıyla küresel bir siyasi birlik fikri çerçevesinde en önemli gelişme olarak kabul edebileceğimiz bu tecrübeler dikkate alındığında tek bir dünya devletinin varlığı günümüz şartlarında gerçekçi olmaktan uzak görünmektedir. Başka bir deyişle bugün gelinen noktada ulus devletlerin kendi sınırları içerisinde egemenlik kaybına uğradıkları kabul edilse de bilhassa 20. yüzyılın başlarında muhtemel olarak görülen bir dünya devletinin varlığı en azından yakın gelecekte mümkün görünmemektedir (Giddens, 1998, s.68). Ulus devletlerin dünya siyasetinde etkin olmaları, küreselleşmenin farklı kültürleri canlandırması ve farklı toplumsal algıları ortaya çıkarması, yine küreselleşmenin aynı anda hem birleştirici hem de bölücü etkisi; bir dünya hükümetinin meşruiyetinin ve hangi değerlerin, hangi toplum için geçerli olabileceği yönündeki tartışmalar, uzunca süre gündemde kalacak gibi görünmektedir (Alpaslan, 2008, s.135).

Küreselleşmenin etkisiyle ulusal sınırların giderek saydamlaşması ve buna bağlı olarak da sınırlara atıfta bulunan kavramların tartışmalı hale gelmesi; ulus devletin ortadan kalktığı anlamına gelmemekte hatta bugün hâlâ geçerliliğini koruduğu düşünülmektedir (Özel, 2007; Rubenstein, 2007). Karşılıklı bağımlılık, küresel yönetişim, küresel veya ulusaşırı etkiye sahip (grupların, örgütlerin) hareketlere rağmen ulus devletler hukuki egemenliklerini idame ettirmektedir (Kaldor, 2003; akt. Alpaslan, 2008). Ulusal bağlılığın olmadığı bir dünya, şu an için beklenilmeyen ve uygulanamayan olarak görülmektedir (Rubenstein, 2007). Bu durum ise gözleri diğer seçeneklere çevirmektedir. Bu seçeneklerin başında herhangi bir siyasi sınıra atıfta bulunmadan insanların ortak menfaatlerini temin edecek olan küresel sorumluklara vurgu yapan bir model gelmektedir. Yukarıda bahsedildiği gibi bunun nasıl bir model olması gerektiği tartışmaları da devam etmektedir. Ancak söz konusu model arayışı bu çalışmanın konusu olmayıp kapsam dışında tutulmuştur. Çalışmanın asıl ilgisi; çok boyutlu olarak yaşanan küreselleşme sonrasında vatandaşlığın konumunun ne olacağı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Nitekim günümüz şartlarında ulus devlet vatandaşlığının, varlığını devam ettirmesine karşılık vatandaş niteliklerinin ulus devletin ötesine geçtiği de görülmeye başlanmıştır.

Küreselleşmenin etkisiyle yeniden şekillenen dünyada, özellikle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelere yönelik göç dalgası, haklar ve sorumluluklar üzerine yapılan tartışmalar gibi birçok nedenden dolayı vatandaşlık kavramını yeniden tanımlama ihtiyacı gündeme gelmiştir. Bu yeniden tanımlama süreci, kavramın çerçevesinin oldukça genişlemesine yol açarak birbirinden farklı çok sayıda vatandaşlık tanımının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Küresel vatandaş kavramı bu tanımlardan yalnızca bir tanesidir ve artık bireylerin geçmişe nazaran daha küçük bir dünyada yaşadığını; buna bağlı olarak haklarının ve sorumluluklarının, yaşadığı devletin sınırları dışına taştığını ifade etmektedir. Küresel vatandaşlık kavramı, ilgili siyasi tartışmalar bir kenara bırakılırsa; insanlar ve kültürler arasındaki farklılıklara saygılı, dünyadaki gelişmelerden haberdar, günümüzde var olan ve gelecekte gerçekleşmesi muhtemel insan hakları ihlali, çatışma, savaş, açlık, susuzluk, çevre felaketleri gibi birçok küresel sorunlara duyarlı, bunların çözüme kavuşması için birey olarak dahi çok şey yapabileceğinin farkında olarak ulusal/uluslararası düzeyde katılımda ve etkileşimde bulunan bir vatandaş profilini tanımlamaktadır.

Çağdaş gelişmelere göre oluşturulmak istenen dünya çapında bir küresel vatandaş profili, öncelikle eğitimle sağlanmaya çalışılmaktadır. Öyle ki gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler 20. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren dünya çalışmaları, küresel eğitim, uluslararası eğitim ve küresel vatandaşlık eğitimi gibi isimlerle küresel perspektifi eğitim sistemlerine taşımıştır. Bu ülkelerin eğitim programlarında, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ile Sosyal Bilgiler gibi dersler ülkeden ülkeye farklılık arz etmekle birlikte; çözüm üretebilen, katılımcı, uluslararası düzeyde yeterliliklere sahip iyi vatandaş yetiştirmek için verilecek eğitimin temel taşları konumundadır. Türkiye'de ise bu niteliklere sahip bireyler yetiştirilmesi özellikle ilkokul 4. sınıftan ortaokul 7. sınıfa kadar Sosyal Bilgiler ile 8. sınıfta ise Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersleriyle mümkün olabilmektedir. Özellikle 2005 yılından itibaren uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler 4.-5. sınıf ile 6.-7. sınıf ve 2010 yılından itibaren uygulanmaya başlanan 8. sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerinin öğretim programlarına -önceki programlara kıyasla- küresel perspektifin belirgin bir şekilde yansıdığı görülmektedir. Bu öğretim programlarında her iki dersin de "insanlığın bir parçası olduğu bilinci ile ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konularda duyarlılık gösteren" bireyler yetiştirilmesini hedeflediği açıklanmaktadır. Bunun haricinde "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanı ve

içeriğindeki üniteler ve kazanımlar ile birlikte küresel perspektifin, Sosyal Bilgiler öğretim programlarında yerini aldığı görülmektedir. Bu bağlamda küresel vatandaşlar yetiştirme noktasında Türkiye'deki Sosyal Bilgiler (4.-5. ve 6.-7. sınıflar) dersleri ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinin hangi durumda olduğunu ortaya koymak gerekmektedir.

1.2. Amaç

Bu çalışmada, Türkiye'de Sosyal Bilgiler (4.-5. ve 6.-7.) dersleri ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi kapsamında küresel vatandaşlık eğitiminin nasıl gerçekleştirildiğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Öğretim programları, öğrenciler ve öğretmenler çalışmanın üç bileşenini teşkil etmektedir. Zira öğretim programlarında, öğrenci görüşlerinde ve öğretmen görüşlerinde küresel vatandaşlık kavramının ve küresel vatandaşlık eğitiminin yeri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu çerçevede aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Sosyal Bilgiler (4.-5. ve 6.-7. sınıf) ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi öğretim programlarında küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili konular nasıl ele alınmıştır?
    - Sosyal Bilgiler (4.-5. ve 6.-7. sınıf) öğretim programlarında küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili konular nasıl ele alınmıştır?
    - Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programı'nda küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili konular nasıl ele alınmıştır?
- Öğrencilerin ve öğretmenlerin küresel vatandaşlığa ilişkin görüşleri nedir?
    - Öğretmenlerin vatandaş tanımına ilişkin görüşleri nedir?
    - Öğretmenlerin vatandaş ve küresel vatandaş kavramları arasındaki benzerliklere ve farklılıklara ilişkin görüşleri nedir?
    - Öğrencilerin ve öğretmenlerin küresel vatandaş tanımına ilişkin görüşleri nedir?
    - Öğrencilerin ve öğretmenlerin küresel vatandaşın özelliklerine ilişkin görüşleri nedir?

- Anketlerde öğrencilerin ve öğretmenlerin küresel vatandaşlık kavramına ilişkin görüşleri nedir?
- Öğrencilerin çizimlerinde küresel vatandaşlık imgesi nasıldır?
- Öğretmenlerin küresel vatandaşlık hakkındaki bilgilerinin kaynakları nedir?

- Öğrencilerin ve öğretmenlerin küresel vatandaşlık eğitimine ilişkin görüşleri nedir?
  - Öğretmenlerin küresel vatandaşlık eğitimine ilişkin görüşleri nedir?
    - Öğretmenlerin küresel vatandaşlık eğitiminin gerekliliğine ilişkin görüşleri nedir?
    - Öğretmenlerin küresel vatandaşlık eğitiminin düzey, yöntem ve içeriğine ilişkin görüşleri nedir?
    - Öğretmenlerin ulus devletlerde küresel vatandaşlık eğitiminin imkânına ilişkin görüşleri nedir?
  - Öğrencilerin küresel vatandaşlık eğitimine ilişkin görüşleri nedir?
    - Öğrencilerin küresel vatandaşlıkla ilgili bilgi düzeylerine ilişkin görüşleri nedir?
- Öğrencilerin ve öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerinin küresel vatandaş yetiştirme yeterliliğine ilişkin görüşleri nedir?
  - Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerinin küresel vatandaş yetiştirme yeterliliğine ilişkin görüşleri nedir?
  - Öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerinin küresel vatandaş yetiştirme yeterliliğine ilişkin görüşleri nedir?

1.3. Önem

İçinde bulunduğumuz çağda, siyasi sınırların belirsizleştiği, karşılıklı bağımlılığın insanlık tarihinde hiç olmadığı ölçüde arttığı ve ortak hareket etmenin ihtiyaçtan öte bir zorunluluk haline geldiği bir dönemde ve artık küresel bir köy olarak tanımlanan bir dünyada yaşamaktayız. Böylesine bir durum, hiç şüphesiz dünya siyasetinin yönünü belirleme veya güçlü olma amacını güden tüm ülkelerin bu denli süratli ve biteviye devam eden değişime kısa sürede intibak etmesini gerektirmektedir. İntibakın yalnızca siyasi ve ekonomik bağlamlarda gerçekleşmesi kısa vadeli çözüm olanağı sunmakta, uzun vadeli yatırımlar ise insan odaklı yapılmaktadır. Diğer bir ifadeyle söz konusu koşullara uyum sağlayan insan yetiştirme en makul katma değer ve en yüksek seviyede geri dönebilecek yatırım olarak görülmektedir. İnsan yetiştirme de elbette eğitim alanında gerçekleştirilecek reformlarla mümkün olacaktır. Gelişmiş ülkelerin bu konuda kayda değer yatırımlar yapmaları, konuya verdikleri önemi yansıtmaktadır. Öyle ki gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinin en ayırt edici yanlarından bir tanesi, dünyada yaşanan gelişmelere göre önceden hazırlıklı olma veya bu gelişmelere göre düzenleme yapma yarışında olmalarıdır. Yukarıda bahsedilen küresel çapta insan yetiştirme çabası genelde eğitim sistemleri ve özelde de küresel vatandaşlık eğitimi ile mümkün olacaktır. Zira böylesi özelliklere sahip insanlar yetiştirme, artık ülkelerin kendi standartlarını aşan dünyadaki gelişmelere kolaylıkla ve süratli bir şekilde uyum sağlayabilen, kısacası dünya standartlarında birer küresel vatandaş yetiştirme ile gerçekleştirilebilecektir.

Gelişmekte olan ülkeler arasında yer alan ve hem bulunduğu coğrafya ile bölgesinde hem de tüm dünyada söz sahibi olmak isteyen Türkiye de hızlı bir uyum sürecini yaşamak durumundadır. Bu konuyla alakalı olarak Türkiye'deki eğitim sistemi açısından birçok ders işin içine katılabilmekle birlikte genel manada içerdiği bilgi, beceri ve değerler temel alındığında Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersleri ön plana çıkmaktadır. Bu anlamda küresel vatandaşlık eğitimi açısından bu iki dersin hangi durumda olduğunun tespiti son derece büyük önem arz etmektedir. Derslerin bu yeterliliği sağlama düzeyi şüphesiz küresel çapta vatandaşlar yetiştirebilme oranıyla yakından ilgilidir. İşte tam da bu noktada çalışmanın asıl önemi, bahsi geçen derslerin küresel çapta vatandaş yetiştirme yeterliliğine ve bu konuda ne durumda olduğuna ışık tutmasından gelmektedir. Nitekim çalışmada yalnızca ilgili derslerin

öğretim programlarının incelenmesiyle sınırlı kalınmamış, büyük resmi görmek için, ayrıca öğrenciler ve öğretmenler cephesinden küresel vatandaşlık kavramının nasıl görüldüğü de ortaya konmaya çalışılmıştır.

Küresel vatandaşlık eğitimi konusunda yurt dışında birçok çalışma bulunmaktayken; Türkiye'deki alanyazında ise sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalar teorik ve uygulamaya dayalı olarak iki gruba ayrıldığında; makale ve bildiri çalışmalarından oluşan teorik araştırmaların (Açıkalın, 2008; İçen 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; Sarıoğlu, 2013; Uydaş, 2014) oluşmakla birlikte; Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği başta olmak üzere birçok öğretmenlik eğitimi alanında gerçekleştirilmiştir. Türkiye'deki vatandaşlık eğitiminde son derece önemli bir yer teşkil eden Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili çalışmaların sınırlı olması ve bahsi geçen tez çalışmalarından sadece bir tanesinin (Çermik, 2015) doktora düzeyinde olması bu alanda yapılacak çalışmalara olan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Türkiye'de pek fazla tartışılmamış olması münasebetiyle alanyazının fakir olması, yapacağı katkı anlamında çalışmaya ayrıca bir önem yüklemektedir. Öyle ki bu çalışma ile küresel vatandaşlık kavramının tanımlanmasına, ortaya çıkış sürecinin ve kuramsal alt yapısının izah edilmesine yardımcı olarak; konunun Türk Eğitim Sistemi'nin bileşenlerinden özellikle Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve eğitim fakülteleri nezdinde daha çok tartışılmasına vesile olması ve gelecekte yapılacak programlara ve akademik çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda ifade edilmiştir:

- Araştırma İstanbul ili Kadıköy ilçesinde öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri ve öğretmenler ile sınırlıdır.

- Hem açık uçlu soruların hem de anketlerin uygulanması için öğrencilere tanınan süre bir ders saati (40 dakika ve gereken durumlarda artı olarak 10 dakikalık teneffüs) ile sınırlı kalmıştır. Genel olarak dersin ilk beş dakikasında çalışmanın amacıyla ve kapsamı ile ilgili öğrencilere bilgi verilmiştir. Kalan sürede en az 20-25 dakika civarında bir süre açık uçlu sorulara ayrılırken en az 10-15 dakika civarında bir süre ise ankete ayrılmıştır. Çoğunlukla ders sonrası 10 dakikalık teneffüs süreye dahil edilmiştir. Bu durum okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksatılmaması için azami dikkat gösterilmesinden kaynaklanmıştır. Nitekim uygulamanın gerçekleştirildiği okulların bazılarında okul müdürleri uygulama için bir ders saatini dahi fazla bulduklarını ya ifade ya da ima etmişlerdir.
- Çalışmanın gerçekleştirildiği eğitim-öğretim yılının bahar döneminde öğrenciler hâlâ Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersine devam etmekteydi. Dolayısıyla eğitim-öğretim yılı tamamlanmadan öğrencilerin söz konusu dersle ilgili görüşleri alınmıştır.
- 8. sınıf öğrencilerinin bir kısmı çalışmaya katılma noktasında beklenen düzeyde istekli davranışlar sergilememiştir. Bu nedenle uygulama esnasında araştırmacı sürekli olarak öğrencilerin aralarında gezerek soruları cevaplandırırken itina göstermeleri noktasında onları teşvik etmeye çalışmıştır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmanın temel varsayımları şu şekildedir:

- Çalışmaya katılan öğrencilerin anket maddelerine verdikleri cevaplar gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
- Çalışmaya katılan öğretmenlerin anket maddelerine verdikleri cevaplar gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

1.6. Tanımlar

Küresel vatandaş: İnsanlar ve kültürler arasındaki farklılıklara saygılı, dünyadaki gelişmelerden haberdar, küresel sorunlara duyarlı, küresel bilince ve bakış açısına sahip sorumlu bir bireydir.

Küresel ahlak: İnsan hakları, çevre sorunları, tüm canlıların korunması, ekonomi ve teknolojinin hayata yansımaları konularıyla ilgili olumsuzlukları gidermek adına uyulması beklenen evrensel değerlere ve normlara denir (Altan, 2011).

BÖLÜM II: ALANYAZIN

2.1. Vatandaştan Küresel Vatandaşa Giden Yol

Yunanca "polites" kelimesinin Latince karşılığı olan "civis" veya "civitas" kökünden gelen vatandaş (citizen) kelimesine bağlı olarak, vatandaşlık (citizenship), antik çağda bir şehir devletinin üyesi anlamında kullanılmıştır (Smith, 2002). Ortaya çıktığı ilk çağlardan bu yana vatandaşlık, birçok aşamadan geçerken bu süreçte farklı anlamlar da kazanmıştır. En genel anlamıyla vatandaşlık, bireylerin siyasi bir yapının üyesi olmaları münasebetiyle belirli hak ve sorumluluklara sahip olma durumunu ifade etmektedir. Ulus devlet sisteminin egemen olduğu günümüz dünyasında bireyin (feodalite, monarşi ve tiranlıktaki gibi) başka bir bireyle veya (ulustaki gibi) bir grupla değil, esas olarak devletle arasındaki bağı ifade eden vatandaşlık kavramı; devlet tarafından verilen haklar ve eşit statüye sahip, özerk bireylerin ifa ettiği görevler çerçevesinde tanımlanmaktadır (Heater, 2007).

Günümüz vatandaşlık kavramı iki farklı yaklaşım etrafında şekillenmiştir. Birincisi, Atina'nın aktif vatandaşlar modeli olup gerekli statüye sahip bireylerin, kendilerinden daha üstün olan topluluğun, ortak karar alma sürecine yükümlülük olarak katılım göstermelerine dayanmaktadır. İkincisi ise bireyin topluluktan daha üstün kabul edildiği ve siyasi sürece katılmama hakkı da dahil olmak üzere çiğnenemez haklara sahip olduğu 'Aydınlanma'nın hak sahibi vatandaş modelidir (Gülalp, 2007). Bu iki yaklaşım aynı zamanda kavramın gelişim sürecinde yaşadığı dönüşümü ve kazandığı yeni anlamları göstermesi bakımından önem arz etmektedir. Bugün vatandaşlık kavramının tanımı hiç şüphesiz ikinci yaklaşım çerçevesinde yapılmaktadır. Öyle ki kavram; insanların dünyayı algılayışlarında aklı merkeze almaları, kendilerini ve toplumu ilgilendiren konulara ilgi duymaları, sosyal yaşamın her alanına katılmaları gerektiği düşüncesine dayanmaktadır (Gündüz ve Gündüz, 2007). Bunun yanında vatandaşlık, insan kavramına somut bir gerçeklik kazandırmakta, ona kurumsal ve hukuksal garantilerle güvenceler sağlamakta ve yine bunu tarihsel, kültürel ve toplumsal bir çerçeveye yerleştirmektedir (Özel, 2007). Bugün gelinen noktada vatandaşlık, üzerinde önemli tartışmaların yapıldığı ve çok boyutlu yapısı gereği uzlaşma sağlanamamış bir

kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira vatandaşlığa kimi çalışmalar sosyolojik, kimileri siyasi, kimileri ise hukukî açıdan yaklaşmakta ve benimsedikleri yaklaşıma göre kavramın farklı boyutlarını öne çıkarmaktadırlar (Ünsal, 2009). Vatandaşlıkla ilgili tanımlamalarda özellikle iki boyutundan bahsedilmektedir (Alejandro, 1993; akt. Rubenstein, 2007): Bunların ilki, bir devletin kimi vatandaş olarak kabul ettiği ve bu kabul neticesinde bireyin bir devlet içerisinde sahip olduğu haklar ve sorumluluklarla ilgili olan hukuki konumudur. Diğeri ise vatandaşlığın; haklar, görevler ve katılım fırsatları bütünü olarak bir topluluğa sosyo-politik üyelik düzeyini tanımlayan daha geniş bir görünüm sunmaktadır. Sosyal üyelik ve temel eşitlik başta olmak üzere bir siyasi yapının içindeki yaşamın esaslı hususlarının ötesine bakmayı gerektirdiğinden daha geniş bir anlama sahiptir (Rubenstein, 2007). Başka bir deyişle vatandaşlık, bireyin bir devlete hukukî bağlılığı anlamında değerlendirildiğinde, küresel vatandaşlık sorunlu bir kavram haline gelmekte; ancak siyasi yapı karşısında bir 'hak öznesi' anlamında değerlendirildiğinde ise küresel vatandaşlık, insan haklarının öznesi konumundaki tüm insanlığı kapsayarak ulusal hukukun üstünde bir evrensel nitelik kazanmakta ve sorunlu bir kavram olmaktan çıkmaktadır (Özyurt, 2008).

Günümüzde vatandaşlık kavramı ile ilgili tartışmalarda sıkça yer alan bireylerin eşit olarak kabul edilmeleri, görev bilincine sahip olmaları, siyasete katılmaları ve ülkelerini savunmaya hazır olmaları gibi gerekliliklerin Lykurgos Anayasası'ndan bu yana varlığını devam ettirdiği söylenmektedir (Heater, 2007, s.26). Vatandaşların belli haklara sahip olması yönünde en önemli adımlardan biri, 1215 yılında imzalanan Magna Carta anlaşmasıdır. Magna Carta'da yer alan 39 ve 40. maddeler bireylerin bazı haklarını güvence altına alması yönüyle önem arz etmektedir. Söz konusu 39. madde özgür vatandaşların yasalara göre yargılanmadan hapse atılamayacağını, mallarına el konulamayacağını, yasal haklardan mahrum bırakılamayacağını veya sürgün edilemeyeceğini ve zarara uğratılamayacağını ifade ederken; 40. madde ise hak ve adaletin hiç kimseye satılmayacağını, gecikmeden yerine getirilip hiç kimsenin hak ve adaletten mahrum edilmeyeceğini teminat altına almıştır (Magna Charta, 2009, s.45).

Bir başka dönüm noktası olan 1789 Fransız Devrimi'yle birlikte insanın evrensel anlamda değer kazanması, vatandaşlık kavramının boyut değiştirmesine yol açmış ve küresel çapta bir nitelik kazanmasının önünü açmıştır. Vatandaşlık kavramının yakın tarih açısından, genel olarak 18. yüzyılda medeni hakların, 19. yüzyılda siyasal hakların

ve 20. yüzyılda sosyal hakların ortaya çıkmasıyla üç ana eksen üzerinden şekillendiği ifade edilmektedir (Marshall, 2000): Medeni haklardan; bireysel özgürlüğün yanında konuşma, düşünce ve inanç, mülk edinme ve sözleşme yapma özgürlüğü ve adalet hakkı kastedilmektedir. Siyasal haklar, siyasi karar alma süreçlerine seçmen ve/veya seçilen olarak katılmayı ifade ederken sosyal haklar ise içinde yaşanılan toplumun standartları doğrultusunda refah ve sosyal güvenlik hakları, eğitim ve sosyal hizmet hakları gibi çağdaş bir birey olarak yaşayabilme ile ilgili tüm hakları kapsamaktadır. Ancak bu üç eksene kültürel haklar ve ekonomik haklar eksenlerinin de eklenmesi birçok düşünür tarafından savunulmaktadır (Kaya, 2000).

2. Dünya Savaşı'nın akabinde ise evrensel manada gelişme gösteren uluslararası hukukun varlığı ve insan hakları üzerinden bireye atfedilen önemin artması ulus devletler ile vatandaş ilişkilerinin yeniden düzenlenmesine sebep olmuş; uluslararası hukuk çerçevesinde vatandaşlık hak ve ödevleri konusunda ihlali ve ihmali bulunan ulus devletlere uluslararası boyutta yaptırımlar uygulanmaya başlanmıştır (Özyurt, 2012). Bu durumu 17. yüzyılda gelişerek 20. yüzyılda yerleşmeye başlayan liberal görüş çerçevesinde devletlerin, vatandaşlara belli haklar sağlama yükümlülüğünün bulunduğu diğer bir deyişle devletlerin, vatandaşlar için var olduğu düşüncesine dayandırmak mümkündür (Heater, 2007). Kısacası; vatandaşlık kavramı zaman tünelinde antik çağda taşıdığı sınırlayıcı anlamından uzaklaşarak cinsiyet, etnik köken ve din ayrımının gözetilmediği eşitlikçi, geniş kapsamlı ve çok boyutlu bir anlama bürünmüştür. Vatandaşlığın 20. yüzyılın ikinci yarısıyla hızlanan değişim süreci üç aşamada ele alınmaktadır (Joppke, 2007; akt. Alpaslan, 2008, s.111):

> *İlk aşamada liberalleşmenin etkisiyle toprak esasında doğumla da kazanılabilmesi vatandaşlığın statüsünde değişikliklere sebep olmuştur. İkinci aşamada bu durumun bir sonucu olarak etnik, ırksal ve dinsel farklılıkları içeren devletlerde etnik homojenlik ve dayanışma duygusu, yerini etnik çeşitlilik ve çokkültürlü yapıya bırakarak sosyal hakların gözden geçirilmesine yol açmıştır. Üçüncü ve son aşamada ise yine önceki süreçlere bağlı olarak vatandaşlığın etnisite, ırk veya kültürden bağımsızlaşması; etnik grup aidiyetlerinin korunması; ayrımcılığa karşı sağlanan haklar ve çokkültürlülük hakları şeklinde genişletilmesi ile bir devlete üyelik bir kimliğe sahip olmaktan çıkmıştır.*

20. yüzyılın sonuna gelindiğinde ise vatandaşlıkla ilgili şu gerçek karşımıza çıkmıştır: Vatandaşlık; ulus devletin çizdiği hukuki ve siyasi çerçevenin bariz bir şekilde dışına çıkmaya başlamıştır. Marshall'a göre bireylere eşit haklar ve ödevler, özgürlükler ve sınırlamalar, yetki ve sorumluluklar getiren bir statü olarak vatandaşlık, hakların

evrensel insan hakları niteliği kazanması, özgürlüklerin ve sınırlamaların ulus-devleti aşması, sorumlulukların ise küresel olarak yorumlanmasıyla dönüşüme uğramıştır (Alpaslan, 2008). 1980'lerden itibaren ulus devlet geleneğindeki meşruiyet zemini kaymaya başlayan vatandaşlığın, kuram ve uygulama kapsamında yaşam alanı ve doğası değişmektedir (Üstel, 1999). Uluslararası hukukun önem kazanmasının yanında küresel göç ve sermayenin neden olduğu uluslararası ağın kurulmasıyla ulus devlete aidiyet kapsamında değerlendirilen ulus devlet vatandaşlığının yeniden tanımlanması ihtiyacı doğmuştur (Esendemir, 2008, s.120). Nitekim insanın refahını koruma ve geliştirme, vatandaşların dünya çapında kimlik kazanmaya başlaması, devlet dışındaki aktörlerin daha büyük roller üstlenmesi noktalarında Vestfalyan veya ulus devlet modelinin yetersiz kalması, küresel çapta vatandaşlığın zeminini hazırlamıştır (Falk, 2005, s.255). AB örneğinde olduğu gibi, farklı etnik kökenlerden, dinlerden, dillerden ve ırklardan oluşan üye ülkelerin vatandaşlarını bir araya getiren anayasal/Avrupa vatandaşlığına geçiş; hakların ulusal sınırları aştığının ve ulus devlet vatandaşlığının değiştiğinin göstergesi durumundadır (Esendemir, 2008, s.13). Bu durum, vatandaşlığın yalnızca toplumsal bağlamda değil aynı zamanda siyasi bağlamda da genişleyerek, ulus devletin sınırları dışına taşan bir eksene sahip olduğunu göstermektedir.

Yasal anlamda vatandaşlık, egemen ulusal devletlerden kaynaklanan haklar ve sorumluluklar içine gömülmekle birlikte uluslararası kanunlarla daha geniş bir anlama da kavuşmuştur (Osler & Starkey, 2003). Avrupa Adalet Divanı gibi ulusötesi yargı sistemleri, uluslararası iş piyasası, evrensel insan haklarına saygı ve küresel ekolojik sisteme karşı sorumluluk gibi inisiyatifler, ulus devletin sınırlarını belirsizleştirirken; bu küresel ölçekli sosyal değişimler karşısında pek değişmeyen ulusal yurttaşlık kurumu, günümüz toplumlarının medenî, siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik ihtiyaçlarına yanıt vermekten uzak kalmıştır (Kaya, 2000, s.165). Vatandaşlığın siyasî boyutu hâlâ ulus devletlerle sıkı sıkıya bağlı olsa da, sivil ve sosyal boyutunun (medenî ve sosyal haklar) ulus devletten daha geniş bir bağlamda düşünülebildiğini ve bu yaklaşıma göre dünya vatandaşlığından söz edilebilmesi için bir dünya devletinin olması gerekmediğini ifade eden Özyurt (2009, s.158) bu durumu şöyle izah etmiştir:

> *BM gibi, ulus devletlerin dünya ölçeğinde geliştirdiği yönetişim organizasyonları da ulus devletler ile vatandaşlar arasındaki ilişkiye bir üst çerçeve belirleme gibi bir gelenek oluşturmuşlardır. Bu çerçeveden bakıldığında devletlerin klasik anlamda kendi vatandaşları üzerinde uluslararası düzlemde sorgulanamaz bir*

egemenliğinden değil, ulus devletlerin egemenliklerinin bir kısmını uluslararası kuruluşlarla paylaşmasından, ulus devletlerin vatandaşlara tanıdığı kamusal (temel) hakların insan hakları ile ilgili uluslararası sözleşmelerle uyumlu olma zorunluluğundan söz edilmektedir.

Kozmopolitizmi savunanlara göre çağdaş insan, eskiden olduğu gibi dar çevresinde yaşayan değil; bilge, hareketli, uluslararası düzeyde ilişkiler kurabilen, bugünün karmaşık büyükşehirlerindeki yaşama uyum sağlayabilen, farklı bakış açılarını birleştirebilen, barışçı, sınırlardan ve aşırı milliyetçilikten sıyrılmış bireydir (Bilgin, 1994, s.31). Değişime uğrayan vatandaşlık kavramına bağlı olarak içinde yaşadığımız 21. yüzyılda vatandaşların sahip olması gereken nitelikler şu şekilde açıklanmıştır (Cogan, 2000; akt. Kan, 2009a):

- Küresel toplumun bir üyesi olarak problemlere bakmalıdır.
- Toplumdaki diğer kişilerle işbirliği halinde çalışabilmeli ve kendi rollerinin ve görevlerinin sorumluluğunu alabilmelidir.
- Kültürel farklılıkları anlamalı, bunları kabul etmeli, takdir etmeli ve farklılıklara hoşgörü gösterme becerisi olmalıdır.
- Eleştirel ve sistemli düşünme kapasitesine sahip olmalıdır.
- Şiddete dayalı olmayan yollarla, çatışmaları çözmeye istekli olmalıdır.
- Kendi yaşam şartlarını değiştirmeye istekli olmalı ve tüketim alışkanlıkları çevreyi korumaya yönelik olmalıdır.
- İnsan haklarına karşı duyarlı olmalı ve onları savunabilme yeteneğine sahip olmalıdır.
- Yerel, ulusal ve uluslararası seviyede politikalara katılma isteği ve yeteneği olmalıdır.

21. yüzyıl itibarıyla, bu gezegenin herhangi bir yerindeki insanların soludukları hava, bağımlı oldukları iklim, yedikleri gıdalar ve içtikleri su aracılığıyla birbirlerine ayrılmaz bir biçimde bağlı oldukları gerçeğini göz ardı etmek giderek imkânsız hale gelmiştir. (Steger, 2006, s.119-120). Karşılıklı bağımlılık olarak da tanımlanan bu durum dünyanın artık önemli düzeyde küçülerek küresel köy haline gelmiş olmasını ifade etmektedir. Vatandaş haklarının korunmasının yanında açlık, yoksulluk, uluslararası göç ve terörizm gibi birçok küresel konuda devletlerin tek başlarına yetersiz kalması, hem devletler arasında hem de toplumlar arasında küresel çapta bir iş birliğini zorunlu hale getirmektedir (Özel, 2007). Diğer bir ifadeyle ülkelerin sorumluluk alanı kendi

sınırlarının ötesine geçerek başka ülkeleri de kapsar hale geldiğinden ulus devletlerin sınırlarının üstünde bir küresel vicdanın varlığı ihtiyacı doğmuştur. Ulusların karşılıklı bağımlılığı hem ekonomik hem ekolojik hem de diğer alanlarda küresel vicdan gereği kendi toplumuyla sınırlı kalmayıp tüm dünyaya dair sorumluluğu gerektirmektedir (Altan, 2011). Artık dünya üzerindeki her ülke ve her birey küresel çapta sorumluluk sahibi olmuştur. Bu nedenle Öztürk'ün (2011) ifadesiyle, ulus devlete adanmış vatandaş modeli hızla işlevini yitirerek; yerini uluslarüstü yapıların öngördüğü, küresel öncelik/endişelerin öne çıkardığı değerlere sahip yeni bir vatandaş modeline bırakmaktadır. Dolayısıyla yakın gelecekte bireylerin yok olmayla karşı karşıya kalan ulus kimliği yerine ulusötesi kimliğe sahip olacağı düşünülmektedir (Bilgin, 1994, s.33). Nitekim Falk (2005, s.261) da Vestfalyan modeli olarak adlandırılan ulusal vatandaşlık anlayışından daha karmaşık ve ayrıntılandırılmış bir vatandaşlık modeline ihtiyaç olduğunu vurgulamış; yeni modelin geleneksel tarz ve eğilimleri içermesinin yanında ulusötesi anlam taşıyan bölgesel veya küresel kimlikleri de dikkate alması gerektiğini ifade etmiştir. Ulus devletin artık hakların veya kimliğin dayandırılacağı tatmin edici bir yapı sergileyememesi üzerine, küresel vatandaşlık kavramı alanyazında giderek daha yaygın olarak kullanılmaya başlamıştır (Brown & Morgan, 2008).

Kat ettiği bunca merhalenin ardından 20. yüzyılın başında hızlı bir değişim sürecine giren vatandaşlık kavramı, yüzyılın sonuna gelindiğinde eklemlenen yeni bakış açıları ile farklı kollara ayrılarak girift bir hal almıştır. Bu da özellikle küreselleşmenin etkisiyle yeni vatandaşlık tanımlamalarının ortaya çıkmasına ve vatandaşlık tartışmalarının giderek büyümesine vesile olmuştur. Bu kapsamda çokkültürlü, çevresel, ekonomik, dijital, siyasî, anayasal vb. tanımlamalarla çok boyutlu hale gelen vatandaşlık anlayışına 'küreselleşme'den esinlenerek ortaya çıkan küresel vatandaşlık boyutu da eklenmiştir.

2.2. Küresel Vatandaşlık

2.2.1. Küresel Vatandaşlığın Kısa Geçmişi

Vatandaşlık kavramındaki dönüşümün ve günümüzde kavramın daha geniş bir anlama sahip hale gelmesinin sonucunda; ulus devlet vatandaşlığı kavramının yerine daha geniş bir tanımlama ihtiyacı duyan uzmanlar küreselleşmenin etkisini de dikkate alarak

ulusötesi 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 araştırmanın amacı dahilinde "küresel vatandaşlık" kavramı esas alınarak konu açıklığa kavuşturulmaya çalışılacaktır.

Kozmopolit vatandaşlığın veya dünya vatandaşlığının ilk ortaya çıkışı Antik Yunan'da kendini dünya vatandaşı olarak ifade eden Diyojen'e (M.Ö. 4. yy.) dayandırılmakla birlikte; Diyojen'in düşüncesinde dünya vatandaşlığı fikri, şehir devletini eleştirmekten ziyade bireylerin evrensel bir toplumun üyesi olduğuna dikkat çekmeyi amaçlamıştır (Linklater, 2002). Diyojen ile yakın dönemde yaşamış Sokrates'in de benzer görüşlere sahip olduğu ve "Ben evrenin bir vatandaşıyım." şeklinde bir ifade kullandığı bilinmektedir (Heater, 2007). Diyojen'i takiben Stoacılar, bir vatandaşın hem ülke hem de dünya çapında hak ve görevlere sahip olduğuna işaret ederek; ortak insanlık için farklı insanların birleşmesi gerektiğini ve bir dünya vatandaşı olarak kendi devletlerine bağlılıklarının üzerinde evrensel ilkeler ortaya koymak zorunda olduklarını öne sürmüşlerdir (Stokes, 2004). Buradan yola çıkarak önce Antik Yunan ve daha sonra Roma kültürlerinin, evrensel ve kozmopolit bakış açısına sahip düşünürlerin beşiği olduğunu söylemek mümkündür.

Evrenselci bir bakış açısına sahip Stoa düşüncesinin önemli temsilcilerinden Marcus Aurelius, her insanın kendini yalnızca bir sitenin/devletin yurttaşı olarak değil aynı zamanda dünyanın bir yurttaşı olarak görmesini salık vermektedir (Brun, 2010). Burada ifade edildiği gibi aynı anda hem devlete hem dünyaya karşı tabiiyeti çelişki olmaktan çıkaran Seneca'nın iki toplum düzeni olduğu görüşüdür (Heater, 2007): Yani biri insanları ve tanrıları da kapsayan büyük ve gerçek ortak devlet, diğeri ise doğduğumuz toplumun devletidir ki; bazıları bu iki devletten sadece birine karşı bazıları ise her ikisine karşı görevlerini ifa etmektedir. Stoa felsefesinde, dünyanın herhangi bir yerinde vuku bulan en basit, sıradan bir olgunun bile tüm dünyada yankı bulacağına işaret eden nedenselci bakış açısı, evrensel duygudaşlık olarak ifade edilir. Aynı dünyanın birer parçası olarak tüm varlıkların birbirine bağlı ve iş birliği içinde olduklarını düşünen Marcus Aurelius'un dünya yurttaşlığına dair görüşleri bu evrensel duygudaşlığın bir yansımasıdır (Brun, 2010). Stoa düşüncesinde, tüm devletler için geçerli evrensel yasaların gerekliliği; Marcus Aurelius'un "bir kovandaki arılar topluluğuna yararlı

olmayanın arıya da yararlı olmayacağı" özdeyişi ve Zenon'un tüm insanları Zeus devletinin eş yurttaşı kabul edip tıpkı bir çoban tarafından yönetilen sürü gibi ortak bir yasada birleşmiş olarak yaşamalarına atıfta bulunan düşüncesi ile vurgulanmıştır (Brun, 2010).

Dünya vatandaşlığı kavramını geliştiren Stoacıların bir dünya devleti kurmak yerine, evrensel veya yeni bir Roma İmparatorluğu meydana getirmeyi amaçladıklarını belirten Heater (2007); Rönesans Dönemi'nde Stoa düşüncesini takip eden Yeni Stoacılar'dan Justus Lipsius'un "Tüm dünya bizim ülkemizdir." sözüyle ve Aydınlanma Dönemi'nde ise Locke'un, "Herkes için ortak olan yasa nezdinde bir insan ve insanlığın geri kalanı tek bir topluluktur." sözüyle dünya vatandaşlığı fikrinin temsilcileri olduklarını ifade etmiştir. Aynı dönemde ötekileştirici egemen devletlere karşı kozmopolit vatandaşlık fikrini savunan -ilk büyük siyaset felsefecisi- Kant gibi aydınlanmacı düşünürler, dünya vatandaşlığı kavramını bağımsız egemen devletlerin üyeleri arasında daha güçlü bir ahlakî zorunluluk duygusunu geliştirmek anlamında kullanmışlardır (Linklater, 2002).

20. yüzyılda ise 1948 İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, uluslararası hukukun oluşması için öncü bir adım olarak -hatta küresel demokrasinin bir işareti olarak da- kabul edilmektedir ve uluslararası savaş suçları mahkemesi de bu doğrultudaki bir diğer önemli adımı teşkil etmektedir (Brown & Morgan, 2008). Şu anda kararların ve eylemlerin küresel ölçekte diğer insanları etkilediği bir dünyada yaşanılmaktadır. Mason (2005; akt. Brown & Morgan, 2008) bu durumu, küresel vatandaşlık kavramını kabul etmenin temel nedeni olarak görmektedir. Nitekim O'na göre demokratik vatandaşlığın temelinde ulusal sınırları aşan küresel bir temayül gösteren çevresel tehditleri kontrol altına alma gayreti bulunmaktadır.

Siyasi anlamda geçmişten günümüze dünyada birçok grup ve birey belirgin olarak kozmopolit düşünceyi kullanmıştır. 2. Dünya Savaşı sonrasında yeniden parlayan kozmopolit düşünce ve eylem kapsamında doğrudan veya dolaylı olarak dünya vatandaşlığı kavramıyla ilişkilendirilebilecek üç hareket başlamıştır (Heater, 2007): Bunlardan birincisi, bireyleri, kendilerini birer dünya vatandaşı ilan etmeye ikna etme ve onları küresel çıkarları destekleyecek bir güç olarak seferber etme girişimiydi. İkincisi, bir federal dünya hükümeti planlarının üretimiydi. Üçüncüsü de, BM ile ilgili

hoşnutsuzluğun bir ifadesi ve BM'nin reformdan geçirilmesi için planlar hazırlanmasıydı.

Küresel vatandaşlık kavramı; artık siyaset felsefecileri ve dünya hükümeti taraftarları ile sınırlı dar bir grubun tartışma alanı olmaktan çıkarak, 20. yüzyılın sonlarından itibaren kamusal söylemin bir parçası haline gelmiş ve bu vesileyle kozmopolit vatandaşlığın imkanıyla ilgili akademik tartışmalar filizlenmeye başlamıştır (Schattle, 2005). Bu ortamın oluşumu Rubenstein (2007) tarafından şöyle izah edilmektedir:

> "*Ortaya çıkan küresel rejimler ve kurumlar, tek başına bir hükümet gücünün ve kontrolünün dışına taşan konuları düzenlemesi; ulus devletin ulusal egemenliğinin kaçınılmaz olarak zayıflaması sonucunu doğurmaktadır. BM, Uluslararası Adalet Divanı gibi organlar, sınırların ve ulusal yasaların daha az alakalı olduğu bir dünyaya karşı sorumlu olup uluslararası toplumdaki anlaşmazlıklar için evrensel ilkeler oluşturmaya uğraşmaktadır. Uluslararası hukuktaki ve daha özelde insan haklarındaki tüm gelişmeler de, yeni dünya düzeni için küresel bir sorumluluk sağlamaktadır.*"

1960'lardan bu yana daha da belirgin hale gelen bu düşünce; insan hakları ve çevreye duyarlılık ekseninde Dünyanın Dostları (FOE), Yeşil Barış (Greenpeace) ve Uluslararası Af Örgütü (Amnesty International) gibi küresel çapta sorumluluk temelinde sosyal hareketlere zemin teşkil etmektedir (Stokes, 2004). Bu tarz sivil oluşumlar, gerçekleştirdikleri sınır ötesi etkinliklerle geniş kitlelere ulaşmakta ve bireylerin yine sınırların ötesine uzanan küresel sorumluluk duygusu ile harekete geçmesini teşvik etmektedir. Son yıllarda etkili kurumlar vasıtasıyla yoksulluk, eşitsizlik, çevresel bozulma, insan hakları ihlalleri, şiddetin ülke içinde ve ülkeler arasında yayılması gibi küresel sorunlarla mücadele eden küresel çapta sorumluluk sahibi bireylerin gelişimini desteklemek adına küresel vatandaşlık kavramı geniş yankı bulmaktadır (Dower, 2000, s.553).

2.2.2. Küresel Vatandaşlık Kavramı

Küresel vatandaşlık kavramının temellerinin atıldığı M.Ö. 4. yüzyıldan bugüne Avrupalı filozoflar, devletlerin ötesine geçen siyasi bir kimlik düşüncesini desteklemişlerdir (Linklater, 1992; akt. Stokes, 2004). Bugünkü noktada ise Birleşik Krallık (İngiltere, Galler, İskoçya, Kuzey İrlanda), Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Kanada, Avustralya ve Almanya, gibi batılı ülkeler başta olmak üzere geniş bir coğrafyada kullanılmasına rağmen kavramsallaştırmada tam bir fikir birliğinin söz

konusu olmadığı görülmektedir. Ulus vatandaşlığından farklı olarak küresel vatandaşlık, bazı durumlarda hayal ürünü bazı durumlarda ise uygulanabilir olarak değerlendirilen, tekamüle ermemiş bir kavramdır (Stokes, 2004) ve küresel topluma ait olmanın belirsizliğinden, uluslararası hukuk çerçevesinde insan hak ve sorumluluklarına riayet etmeye zorlayan bir küresel devlete kadar çok farklı anlamlar taşımaktadır (Heater, 1997; akt. Ibrahim, 2005).

Dünya vatandaşı veya küresel vatandaş terimleri, farklı insanlara farklı şeyler çağrıştırabilmektedir (Gibson, Rimmington & Landwehr-Brown, 2008): Bu kavramlar milliyetçi açıdan egemenliğin yitirilmesi ve dünya hükümeti tehdidi olarak; yani ulusal vatandaşın veya vatanseverliğin antitezi olarak da kabul edilmektedir. Diğer yaklaşıma göre çevre, barış, ticaret, açlık, hastalık ve terör gibi küresel sorunlarla ilgilenen bölge, eyalet ve ulus vatandaşlığını birleştiren başka bir vatandaşlık düzeyi olarak görülmektedir. Yine bazılarına çekici görünen dünya vatandaşlığı bazıları içinse vatandaşlığın yasal olmayan uzantısı olarak değerlendirilmektedir (Dower, 2000). Oldukça yeni bir kavram olması, sosyal ve siyasi yönlerinin bulunması münasebetiyle küresel vatandaşlığın, birçok eleştiriye maruz kalması şaşırtıcı değildir (Rapoport, 2009).

Vatandaşlık ve vatandaş kavramları genellikle ulusal veya bölgesel bir kimliğe işaret etmektedir. Herhangi bir ulusun vatandaşı, hükümet tarafından belirli haklara ve ödevlere sahip olan kişi anlamına gelmektedir. Buna karşılık vatandaş olarak, bağlı olduğumuz küresel bir hükümetin veya ulusal hükümetimizin bağlı olduğu uluslararası yasaların hali hazırda bulunmaması sebebiyle; küresel vatandaşlığı tanımlarken vatandaşlık kavramının teknik tanımını kullanmak doğru bir yaklaşım değildir (Noddings, 2005). Başka bir deyişle hiç kimse, bir ülkenin olduğu gibi dünyanın vatandaşları olamaz (Davies, 2006).

Küresel vatandaşlık kavramı üzerinde henüz anlaşma sağlanmış bir tanım bulunmadığına vurgu yapan UNESCO (2014), sınırötesi vatandaşlık, ulus devlet ötesi vatandaşlık, kozmopolitan vatandaşlık ve gezegen vatandaşlığı gibi alternatif isimlerin varlığına da dikkat çekerek küresel vatandaşlığın; farklılığa ve çoğulculuğa saygılı, evrensel değerlere dayalı olarak anlama, eylemde bulunma, başkalarıyla ve çevreyle ilişkili olma anlamına geldiğini belirtmektedir. Dünya vatandaşı olarak da bilinen

kavramın Yunanca "kozmopolities"ten geldiğini belirten Heater (2007), bunun yerine aslına uygun olarak kozmos veya evren vatandaşı olarak kullanılmasını önermektedir. O'na göre dünya vatandaşlığı kavramı; insanlığın kesin, hiç değilse olası homojenliğini varsaymakta başka bir deyişle insanlar arasındaki kültürel ve etnik farklılıkları yüzeysel olarak kabul etmektedir. Alanyazında küresel vatandaşın, sorumlu olarak etkileşim halinde olan, diğerlerinin ve kendi konumunu özeleştirel olarak anlayan, farklı kimliklere karşı uzlaşmacı ve karmaşık bir anlayışa sahip birey olduğu yönünde güçlü bir yaklaşım hakimdir (Pashby, 2011).

Geleceğin dünyası, malların, sermayenin veya emeğin ortak pazarı olan dünya değil; aynı zamanda ortak değerlerin, hoşgörünün ve çoklu kimliklerin ve aidiyetlerin, paylaşılan sorumlulukların dünyasıdır (Rapoport, 2009). 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 & Chernotsky, 2007). 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. Osler & Starkey (2003) ise, dayanışma ve işbirliği ekseninde kavrama yaklaşmaktadır:

> "*Kozmopolit vatandaşlık, ortak insanlığın benimsenmesi ve diğerleri ile dayanışma duygusunun tanınması anlamına gelmektedir. Bununla birlikte, içinde yaşadığı, kendi toplumundaki diğerleri ile dayanışma duygusu tesis edilemezse başka yerlerdeki ötekilerle dayanışma duygusunu hissetmek ve dile getirmek yetersiz kalacaktır. Zor olan şey, ortak gelecek ve ortak sorunların çözümü için sorumluluğu paylaşmayı kabul etmektir. Bu ise, görüş ayrılıklarının üzerine eğilmek için diyalog ve akran işbirliğini ifade etmektedir.*"

Bazı düşünürler, gerçek manada bir küresel vatandaşlığın sadece refah ve adalet gibi konularla ilgili olmayı içermesinin yeterli olmayacağını aynı zamanda bu konuların çözümü için harekete geçmeyi gerektiren aktif katılımın da gerekli olduğunu iddia etmektedir (Hobbs & Chernotsky, 2007). Falk (2005, s.255), küresel vatandaşlığın yeni düşünce, eylem, değer ve duygu örüntülerinin tamamını ihtiva eden bir oluşum olarak algılanmasının yanında etik veya antropolojik anlamda ve küresel çapta insani dayanışmaya odaklı post-vestfalyan kimlikler olarak da algılanabildiğine işaret

etmektedir. Kan (2009a) ise küresel vatandaşın hukuksal anlamda dünya aidiyeti anlamına gelmediğini; buna karşılık millî ve evrensel değerleri benimseyecek yaşam tarzına ve felsefesine sahip, küresel düzeyde bilgi, beceri ve değerlerle donanımlı birey olmaya vurgu yaptığını ifade etmektedir.

İngiltere menşeili ünlü bir uluslararası sivil toplum kuruluşu olan OXFAM (2006), küresel vatandaşı 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 farkında olan, sosyal adaletsizliğe karşı çıkan, hem yerel hem de küresel çapta farklı düzeylerdeki topluluklara katılan, dünyayı daha eşit ve sürdürülebilir bir yer yapmak için eylemde bulunmaya gönüllü, eylemlerinin sorumluluğunu üstlenen bir birey.*"

Bazılarına göre, dünyanın herhangi bir yerinde yaşama veya etkin bir şekilde çalışma ve küreselleşmiş bir yaşam tarzı küresel vatandaşın işlevini hem tanımlamaktadır hem de desteklemektedir: Örnekle açıklamak gerekirse, iyi bir küresel vatandaş küreselleşmenin ortaya çıkardığı ekonomik adaletsizlikle mücadele ederken iyi bir ulusal vatandaş ise kendi ülke sınırları içerisindeki adaletsizlikle mücadele eder (Noddings, 2005). Farklı bir örnekle ulusal vatandaş, ülke sınırlarında hak ve sorumluluk bilincine sahip olarak başka ülkelerle kültürel etkileşime ve ekonomik bütünleşmeye karşı çıkarken; küresel vatandaş ise serbest piyasa ekonomisinin gerektirdiği bilgi ve becerileri edinmeye, kültürel farklılıklara zenginlik nazarıyla yaklaşan, küresel ısınma, kaynakların azalması, çevre kirliliği, yoksulluk gibi olumsuz gelişmeleri yakından takip ederek bunların bertaraf edilmesi için ilgili organizasyonlara katılan bir vatandaş modelini temsil etmektedir (Öztürk, 2011). Küresel vatandaşlık yalnızca bir ulusun sınırları dışındaki yabancıların yoksulluk veya sıkıntılarını gidermek ile ilgili bir kavram olmayıp aynı zamanda bireyin kendi toplumu ve ulusunun en önemli sorunlarını nasıl ortadan kaldırabileceğini anlaması noktasında oldukça mühim bir rol üstlenmektedir (Stokes, 2004). Şimdilerde meşhur olan "yerel davran, küresel düşün" sloganı da yerel eylemlerin, bulundukları konumun çok ötesine uzanan etkiler oluşturabilme potansiyeli ile küresel sorunların üstesinden gelme teşebbüsünü simgelemektedir. (Davies, 2006). Bu sebeple yerel eylem ve küresel değişim arasındaki bağlantının anlaşılması, küresel vatandaşlığı hayata geçirmek noktasında son derece önemlidir. Aynı şekilde küresel düzeyde dahi diğer insanlarla uyum içinde, bir fark oluşturmaya çalışan bireysel eylemlere de büyük önem atfedilmektedir. Zira küresel vatandaşlığın temel ilkesi;

bireysel farkındalık, bağlılık ve mensubiyet gibi niteliklerinin tüm insanlığı kapsayacak şekilde ulusal sınırların ötesine uzanmasıdır (Pike, 2008). Farkındalığın ve sadakatin genişletilmesi fikri; haklar, sorumluluklar ve katılımı içeren diğer küresel vatandaşlık boyutları için temel teşkil etmektedir (Pashby, 2011). Küresel farkındalık kavramı ise küreselleşmeye, küreselleşme sonucunda oluşan ve tüm insanlığı etkileyen mesele ve sorunlara dair bilgi sahibi olmaya, ayrıca dünyanın karşılıklı bağlılığına ve bağımlılığına işaret etmektedir (Gibson, Rimmington & Landwehr-Brown, 2008). Buradaki görüşleri paylaşan Kan (2009b) dünya vatandaşlığı ile aynı anlamda kullandığı küresel vatandaşlığın özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Küresel vatandaş bütün insanların özgür, eşit ve haklara sahip olduğunu düşünür.
- Küresel vatandaşlık, bir vatandaş olarak düşünme, hissetme ve eylemde bulunma şeklidir.
- Küresel vatandaş; yerel, ulusal ve küresel hareket eden vatandaştır. Aynı zamanda her düzeyde konu, olay ve engeller arasında bağlantı kurabilir.
- Küresel vatandaş, kültürel farklılıklar bağlamında eleştiri ve değerlendirme yapar.
- Hem yerel düzeyde hem de dünyanın başka bir yerinde yaşanan insan hakları ihlallerine karşı duyarlıdır.
- İnsanlık adına, ortak geleceğin sorumluluklarını paylaşmaya hazırdır.

İnsanın varlık olarak yerkürede bir yer işgal etmesinin dünyayı vatan edinmesini zaruri kıldığını belirten Bolay'a (2006, s.277) göre; her insan yerkürenin sakini olarak bir vatana ve bir milliyete mensuptur ama aynı zamanda yerkürenin bir ferdi olarak milletlerarası bir niteliğe de sahiptir. Bireylerin yaşam olanakları ve sorumluluklarının ulus devletlerin sınırlarının ötesine uzanmasıyla; artık her birey ulusal toplumların üyeliğinin yanı sıra dünya toplumunun da bir üyesi olarak kabul edilmektedir (Özyurt, 2009). Bahsi geçen küresel toplumun ortaya çıkışı ise küresel vatandaşlığı kalıcılaştırmış ve ona siyasi bir nitelik de kazandırmıştır (Armstrong, 2006; akt. Rapoport, 2009).

Küresel vatandaşlık kavramı; farkındalık, sorumluluk, katılım ve kültürlerarası empati gibi kavramları vurgulayan sivil cumhuriyetçi (civic republican) söylemle; uluslararası hareketliliği ve rekabeti vurgulayan liberal söylem gibi farklı vatandaşlık yaklaşımları (her ikisine de içermek suretiyle) içerisinde konumlandırılabilmektedir (Schattle, 2005).

Bu çerçevede Falk (1994; akt. Alpaslan, 2008) da küresel vatandaşlar olarak; küresel reformcular, küresel düzeyde faaliyet gösteren işadamları, çevre eylemcileri, küresel bağları olan bölgeciler ve ulusötesi eylemcilerden oluşan beş gruptan bahsetmektedir. Küresel vatandaşın resmî veya idarî anlamda yasal bir statüye sahip olmaya bel bağlamayacağını, ancak bu amaçlara ulaşmak için çalışabileceğini vurgulayan Stokes'a (2004) göre küresel bir vatandaş kimliği, dünyanın vatandaşı olduğunu fark eden, ulusötesi organizasyonlarda işbirliğiyle veya yalnız olarak görev alan ve kozmopolit değerlere göre davranan bireyleri ifade etmektedir.

Türk kültüründe de özellikle yakın geçmişte, dünyaya ait olmaya yönelik söylemleri olan mütefekkirlerin varlığı dikkat çekmektedir. Örneğin Şinasi gibi düşünürler, "Milletim nev'i beşer, vatanım ruy-ı zemin." fikrini ileri sürerken; Tanzimat Dönemi'nden sonra bu gelişmelerin etkisiyle Meşrutiyet Dönemi'nde ise Tevfik Fikret, "Nev'i beşer birbirinin kardeşi hülya; olsun ben o hülyaya bin canla inandım." diyerek bu yöndeki görüşünü ifade etmiştir (Bolay, 2006, s.288). Buna paralel olarak Mustafa Kemal Atatürk, "Vatandaşların bir milletin bireyleri olmak bakımından millete, onun devlet ve hükümetine ve bağlı olduğu milletin uygar insanlığın bir ailesi olması açısından bütün insanlığa karşı birtakım görevleri bulunmaktadır." (İnan, 1930; akt. Kocatürk, 2005, s.461) sözleriyle tüm insanların dünya toplumuna bağlı olduğu görüşünü dile getirmiştir. 20.03.1937 tarihli Ulus Gazetesi'nde yayımlanan "Romanya Dışişleri Bakanı Antenoscu ile Konuşma"sında, ise Atatürk aynı konuyu ayrıntılandırarak şunları ifade etmiştir (Sevim, Öztoprak ve Tural, 2006):

> "*...Bugün bütün dünya milletleri, aşağı yukarı akraba olmuşlardır ve olmakla uğraşmaktadırlar. Bu nedenle insan, bağlı olduğu milletin varlığını ve mutluluğunu düşündüğü kadar, bütün dünya milletlerinin huzur ve rahatlığını da düşünmeli ve kendi milletinin mutluluğuna ne kadar kıymet veriyorsa bütün dünya milletlerinin mutluluğuna hizmetçi olmağa elinden geldiği kadar çalışmalıdır bütün akıllı adamlar bilirler ki, bu yolda çalışmakla hiçbir şey kaybedilmez. Çünkü dünya milletlerinin mutluluğuna çalışmak, diğer bir yoldan kendi huzur ve mutluluğunu sağlamaya çalışmak demektir. Dünyada ve dünya milletleri arasında sakinlik, aydınlık ve iyi geçim olmazsa, bir millet kendi kendisi için ne yaparsa yapsın huzurdan yoksundur. Onun için ben sevdiklerime şunu öneririm:*
>
> *Milletleri yönlendiren ve yöneten adamlar, elbette öncelikle ve öncelikle kendi milletinin varlığının ve mutluluğunun nedeni olmak isterler. Fakat aynı zamanda bütün milletler için aynı şeyi istemek gerekir.*
>
> *Bütün dünya olayları bize bunu açıktan açığa kanıtlar. En uzakta sandığımız bir olayın bize bir gün dokunmayacağını bilemeyiz.*

Bunun için insanlığın hepsini bir vücut ve bir milleti bunun bir organı saymak gerekir. Bir vücudun parmağının ucundaki acıdan diğer bütün organlar etkilenir... Dünyanın filan yerinde bir rahatsızlık varsa bana ne? Dememeliyiz. Böyle bir rahatsızlık varsa tıpkı kendi aramızda olmuş gibi onunla ilgilenmeliyiz. Olay ne kadar uzak olursa olsun bu kuraldan şaşmamak gereklidir. İşte bu düşünüş, insanları, milletleri ve hükümetleri bencillikten kurtarır. Bencillik kişisel olsun millî olsun daima kötü kabul edilmelidir."

Kozmopolit vatandaşlık; bireylerin, ulusal vatandaşlığı reddetmesi veya daha düşük bir statüde görmesi anlamına gelmemektedir (Osler & Starkey, 2003). Dünya hükümetinden ayrı olarak yorumlanmaya başlanan (Dower, 2000) dünya vatandaşlığı, adil bir dünya düzeni için tüm halkları bir arada tutan evrensel hak ve yükümlülüklere vurgu yapan temel bir tema olarak kabul edilmektedir (Linklater, 2002). Nitekim kozmopolit olmayı seçen vatandaşların kendi kimliklerinin güvende olacağı; kendi toplumları içerisinde ve küresel düzeyde barışın, insan haklarının ve demokrasinin gerçekleşmesi için çalışacakları iddia edilmektedir (Osler & Starkey, 2003; Osler & Vincent, 2002). Bu açıdan bakılınca küreselleşme ve onun yansıması olan küresel vatandaşlık kavramı hakkında muhafazakârları endişelendirecek durumun (en azından şimdilik) olmadığı yurt dışında (Rapoport, 2009) ve Türkiye'de (Açıkalın, 2010b; Şimşek, 2008) vurgulanmaktadır. Küreselleşmenin ortaya çıkardığı olumsuz etkilerden kaçınmak isterken tüm insanlığın faydasına olabilecek hayati konularda küresel bir tavır alarak potansiyel olumlu etkilerinden faydalanmak fırsatı da geri çevrilmemelidir (Brown & Morgan, 2008). Dolayısıyla dünya vatandaşlığı veya küresel vatandaşlık kavramını ulusal vatandaşlığa ikame etmek olarak değil, aksine bir ekleme olarak değerlendirmek gerekmektedir. Bunun sebebi, dünyanın dört bir yanındaki insanların hayatını şekillendiren kurumların yalnızca hükümetlerle sınırlı kalmaması, küresel kurumları da içine almasıdır (Gibson, Rimmington & Landwehr-Brown, 2008). Ancak küresel vatandaşlık veya dünya vatandaşlığı tartışmalarının; vatandaşların bir vatandaşlık bağı ile bağlı oldukları devletin yerine koyabilecekleri tek bir dünya hükümetinin olabilirliği, ortak bir aidiyet duygusu sağlayabilecek değerlerin hangi toplumlar için hangi standartlara göre önceliklendirilebileceği ve evrensellik çerçevesinde yapıldığı da bir vakıadır (Alpaslan, 2008, s.149). Küresel sorunların derinleştiği son yüzyıl içerisinde birçok düşünür; dünya hükümetini oluşturmak yerine evrensel topluma aidiyet duygusunu güçlendirmeye hizmet eden Kant'ın düşüncesini koruyarak dünya vatandaşlığı kavramını geliştirmeye başlamıştır (Linklater, 2002). Buradan hareketle küresel vatandaşlığın varlığı salt bir dünya hükümeti kurmak,

kültürlerin ve insanlığın çeşitliliğinin ortadan kalkması olarak algılanmamalıdır. Milli kültürlerin varlığını devam ettirmesinin "Yeni Dünya Köyü"nün alt kültür olarak zenginliğini teşkil edeceğini savunan Bolay (2006, s.278); tüm dünya için vatandan ve milletten vazgeçmek kadar vatan için dünyadan vazgeçmenin de doğru olmadığını, dünyadaki her milletin insanlığa bağlı ve ona açılmak zorunda olduğunu ifade etmektedir. Küreselleşmenin ulus devlet vatandaşlığı üzerindeki etkileri kapsamında, vatandaşlığın bugünü ve geleceğine yönelik alanyazında sayısız tartışma bulunduğuna işaret eden Alpaslan (2008) bu tartışmaların ulus devletin yerine dünya devleti; ortak ulus bilincinin yerine ortak geleceği(mizi) evrensel bir yasa çerçevesinde önceliklendirilebilecek değerler setini; ulusal sınırların yerine tüm dünya için eşitlik ve kapsayıcılık anlamında homojenleştirici bir evrenselciliğin, farklılıkları öne çıkaran, içinde farklılıkları barındıran bir evrenselciliğe dönüşen sınırsızlığı gibi konuları içerdiğini belirtmiştir. O'na göre bu açıdan küresel vatandaşlık idealinin pratik bir geçerliliğe sahip olması imkansız olmasa da yakın zamanda zor görünmektedir.

Burada bahsedilenlerin tamamı göz önüne alındığında, Özyurt'un (2009) dünya vatandaşlığı ve kozmopolit anlayışa yönelik şu tespitleri konuyu özetler niteliktedir:

- Son zamanlarda vatandaşlığın farklı formları ortaya çıkmıştır.
- Günümüzde çoklu vatandaşlık mümkün hâle gelmiştir.
- İnsanı devletten bağımsız "hak" öznesi olarak düşünmek yaygınlaşmaktadır.
- Siyasetin öznesi olan vatandaşlığın yanı sıra bir de hakların öznesi olan bir vatandaşlık anlayışı gelişmektedir.
- Siyasal katılım ve vatandaşlığın siyasi formu hâlen ulusal vatandaşlık içinde mümkündür.
- Yeni dünya vatandaşlığı düşüncesi küreselleşmenin ortaya çıkardığı sorunlar üzerine düşünmenin bir sonucu gibi görülmektedir.
- Dünya vatandaşlığı kavramının tüm sosyal bilimciler tarafından kabul görmüş bir tanımı yapılamamıştır.
- Küresel ve insani hedefleri olan ahlâkî bir duyarlılık geliştirme çabasını, dünya vatandaşlığı olarak adlandırmanın uygun olduğunu düşünen ve düşünmeyen sosyal bilimciler vardır.

Küresel vatandaşlığı gerektiği gibi ölçecek bir araç bulunmamaktadır ve bunun bir sonucu olarak; ölçmeyi destekleyen veya karşı çıkan alanyazın da mevcut değildir (Morais & Ogden, 2011*). Ancak küresel vatandaşlığın tanımını ve içeriğini daha net ortaya koyabilmek için kavramı boyutlarıyla değerlendiren çalışmalar yapılmıştır. Küresel vatandaşlıkla ilgili *genel temalar*, *beceriler* ve *bakış açıları*ndan oluşan ve her biri alt başlıkları ihtiva eden bir çalışma, British Council (2014) tarafından yapılmıştır: Bu çalışmada kimlik ve aidiyet, sürdürülebilir yaşam, adalet ve eşitlik, çatışma ve barış, haklar ve sorumluluklar olarak 5 ayrı tema altında küresel vatandaşın genel özellikleri maddeler halinde ifade edilmiştir. Küresel vatandaşta bulunması gereken beceriler ise özfarkındalık, empati, çatışma çözümü, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, ilişki kurma, birlikte çalışma ve eylemde bulunma gibi becerilerden oluşmaktadır. Üçüncü temel boyut olan bakış açıları da olumlu kimlik algısı, yeni fikirlere açık olma, karşılıklı bağımlılık duygusu, fark meydana getirme arzusu, hak ve sorumluluklara bağlılık, barışa bağlılık, adalete bağlılık, sürdürülebilirliğe bağlılık alt başlıklarını içermektedir.

Daha geniş kapsamlı bir başka araştırmada ise Morais ve Ogden (2011), küresel vatandaşlık ölçeği geliştirme çalışmalarında, küresel vatandaşlıkla ilgili alanyazını sosyal sorumluluk, küresel yeterlilik ve küresel sivil katılım olmak üzere 3 boyut ve bu boyutlara ait alt boyutlar kapsamında değerlendirmiştir (Bakınız, Şekil 2.1.). Araştırmacılar birbirleriyle ilişkili olan bu boyutların öne çıkan kuramsal ve felsefî bakış açılarının alanyazında aynı eksen üzerinden tanımlandığını belirtmişlerdir.



Şekil 2.1. Küresel Vatandaşlığın Kavramsal Modeli (Morais & Ogden, 2011)

* Şahin ve Çermik (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.

Buradaki boyutların ilki olan *Sosyal Sorumluluk* boyutu; karşılıklı bağımlılık düzeyi ve diğer insanlar, toplum ve çevre için sosyal kaygı olarak anlaşılmalıdır. Örneğin; dünyadaki tüm insanların haklarına karşı saygılı ve ilgili olma, hiçbir ülkenin veya insan topluluğunun sömürülmemesi veya baskıya maruz kalmaması. İkinci olan *Küresel Yeterlilik* boyutu; başkalarının kültürel değerlerini, beklentilerini aktif olarak anlamaya çalışma ve kişinin çevresinin dışında etkin bir şekilde çalışması, iletişimde ve etkileşimde bulunması için bu bilgilerin aktarımında ön yargılı olmamak/açık fikirli olmak olarak anlaşılmalıdır. Örneğin; uluslararası ilişkileri etkileyecek güncel konular hakkında bilgi sahibi olma, başkalarının değerlerini ve yaşam biçimlerini anlamalarına yardım ederek farklı kültürlerden insanların etkileşimde bulunmalarına arabuluculuk yapma. Son olarak *Küresel Sivil Katılım* boyutu ise yerel, eyalet, ulus ve küresel toplumsal sorunları tanımaya yönelik eylemde bulunma ve/veya eğilimin gösterilmesi; gönüllülük, siyasi aktivizm ve toplumsal katılım gibi eylemler yoluyla tepkinin gösterilmesi olarak anlaşılmalıdır. Örneğin; bireylere veya topluluklara yardım için çalışma, ötekileştirilen insanlara ve yerlere zarar veren marka ve ürünleri boykot etme.

Buradaki üç boyut alanyazında küresel vatandaşlıkla ilgili görüş bildiren farklı araştırmacıların düşüncelerinden örneklere dayandırılarak tablo 2.1'de ana hatlarıyla gösterilmiştir (Morais & Ogden, 2011):

Tablo 2.1. Tematik Gruplanmış Olarak Küresel Vatandaşlık Alanyazını

	Sosyal Sorumluluk	**Küresel Yeterlilik**	**Küresel Sivil Katılım**
Falk, 1994 Urry, 2000	Küresel Reformcular: İnsanlık namına hissetme, düşünme ve harekete geçme	Nitelikli küresel işadamları: Ortak iş çıkarları etrafında birleşme	Küresel çevre yöneticileri, Siyasi olarak bilinçli bölgeci, ulusüstü aktivist
Andrzejewski & Alessio, 1999	Bireysel, mesleki ve kamu hayatında etik davranışı anlama	Sorumlu vatandaşlar için yerel, ulusal ve küresel düzeyde bilgi ve beceriler	Diğerleri, toplum ve çevre için sivil sorumlulukları yerine getirme
Lagos, 2001	Evrensel hakları kabul etme ve insan haklarını savunma	Hükümetlerarası organizasyonların bürokrasiler, yeni elektronik iletişim çevreleri vb. farkındalığı	Halk tabanından aktivizm yürütme; sivil katılım ve coğrafya arasındaki bağı yeniden tanımlama
Dobson, 2003; Westheimer & Kahne, 2004	Sorumlu vatandaş; Dürüst, sorumlu ve sorunların ve toplumun gelişime, çözüme ihtiyacı olduğunu anlar.	Adalet odaklı vatandaş; Sosyal, siyasi ve ekonomik yapıları ve sistemi nasıl etkili olarak değiştireceğini bilir.	Katılımcı vatandaş; Aktif olarak katılır ve kurulu sistemlerde ve kamu bünyesinde liderliği üstlenir.
Noddings, 2005	Yerel kararların küresel ekonomik sonuçları olduğunu anlar.	Kültürlerarası, dinî ve fikrî manada farklılıkları anlar ve değer verir.	Yoksulluğu ortadan kaldırmaya ve dünyayı korumaya uğraşır.
Carens, 2000; Langran, Langran, & Ozment, 2009	Psikolojik boyut; Küresel siyasi bir topluluk içinde bir kimliğe sahip olma	Siyasi boyut; Farklı uluslararası organizasyonları ayırt etme ve kendi ülkesinin rolünü anlama	Yasal boyut; Dünyanın karşılıklı bağımlılığından doğan sorumluluklarını dile getirme

Sosyal sorumluluk, küresel yeterlilik ve küresel sivil katılımdan oluşan 3 boyut da küresel vatandaşlığın vazgeçilmezidir ve Noddings (2005), Westheimer & Kahne (2004), Andrzejewski & Alessio (1999) gibi araştırmacılara göre üç boyut da kazanımlarda açıkça ifade edilmek ve gerektiği gibi değerlendirilmek suretiyle küresel vatandaşlıkla ilgili eğitim programlarına dahil edilmelidir (Morais & Ogden, 2011).

2.3. Küresel Eğitim

Hayatın her aşamasında, her anında kendini gösteren veya hissettiren küreselleşme, eğitim kavramının da değişime uğramasına neden olmuştur. Günümüzde küreselleşmenin bir sonucu olarak eğitimden; barışçı, hoşgörülü, kapsayıcı, güvenli ve sürdürülebilir bir dünya için uluslararası işbirliğini ve toplumsal dönüşümü sağlaması beklenmektedir (UNESCO, 2014). Yine küreselleşme, bütün dünyayı kendi ilgi ve duyarlılık alanı olarak gören "küresel birey"e ve onun "küresel vicdan"ına ihtiyaç duymaktadır (Altan, 2011, s.9). Küreselleşme koşullarında yaşanan değişime göre yeni kuşaklar toplumsallaşmak, yani eğitim almak durumundadır (Tezcan, 2002). Çocukları ve gençleri geleceğin gerektirdiği yeteneklere ulaştırmak için eğitim, içinde yaşadıkları dünyayı şekillendiren sorunları anlamalarını sağlamalıdır. (Lewis, 2009). Çünkü geleceğin yetişkinleri tarihin en ciddi sağlık sorunları, az gelişmiş ve gelişmiş ülkeler arasındaki eşitsizlikleri, çevrenin zarar görmesi, aşırı nüfus artışı, uluslararası göç, etnik milliyetçilik ve ulus devletin çöküşü gibi olaylara tanıklık etmektedir (Kirkwood, 2011). Dolayısıyla bugünün ulusal eğitim sistemlerinin, hem hızlı küreselleşme, bilgi patlaması, çokkültürlülük gibi konularla uğraşmak hem de yerel ve ulusal değerleri kaybetmemek paradoksuyla yüzleşmek zorunda kaldığını belirten Güven (1999), öğretmenlerin kendi toplumlarının kimliğini korumasının yanında küresel dünya koşullarına öğrencileri hazırlaması gerektiğine işaret etmektedir. Öğrencileri değişen dünya koşullarına hazırlamak amacıyla 20. yüzyılın ikinci yarısında batılı ülkelerin öncülüğünde küresel eğitim çalışmaları başlamıştır.

Kirkwood (2011), bazı araştırmacıların; küresel eğitim, dünya merkezli eğitim ve eğitimde küresel bakış açısı kavramlarını birbirlerinin alternatifi olarak kullanmasının yanında bazılarının da adı geçen her bir terimin farklı bir anlam ifade ettiği görüşünde olduğunu belirtmektedir. Küresel eğitimin temellerinin, dünya sorunlarına ilgi

bağlamında 1920'lerde atıldığı ve 1960'larda "dünya çalışmaları" adıyla eksik olan küresel boyut ihtiyacını karşılamak üzere eğitim programlarına girdiği düşünülmektedir (Hicks, 2003). Küresel eğitimle ilgili tanımlamalardan biri olan "dünya çalışmaları" ile; çokkültürlü ve birbirine bağımlı dünyada, sorumlu bir şekilde yaşamak için öğrencilerde bilgi, beceri ve tutum geliştirmek amacı, aşağıdaki konular üzerinden sağlanmaya çalışılmıştır (Fisher & Hicks, 1985; akt. Holden, 2000):

- Kendi kültürü ve ülkesi ile diğer kültürler ve ülkeler arasındaki farklılıklar ve benzerlikler,
- Barış ve çatışma, kalkınma, insan hakları, çevre gibi konularda büyük sorunlarla karşı karşıya kalan ülkeler ve kültürler,
- Dünyadaki kültürlerin günlük yaşam ve tecrübelerinin birbirinden etkilenmesi.

Dünya çalışmaları (world studies); ilk başladığı yerlerden biri olan Birleşik Krallık'ta, küresel bağımlılık, kültürel farklılık kavramları çerçevesinde şekillenmiş ve katılımcı öğrenme, değerlerin incelenmesi yönünde bir eğitim anlayışını benimsemiştir (Davies, 2006).

Birçok batılı ülkenin eğitim alanında yapılan düzenlemelerle, eğitim programlarına bir şekilde girmiş olan küresel eğitimin içeriğinin ne olacağı konusunda farklılıklar göze çarpmaktadır. Mesela Avusturalya, Japonya, Güney Kore, Rusya ve Çin gibi ülkelerde eğitimle ilgili tartışmalarda yerini alan küresel eğitim (Tye, 2003); ABD örneğinde ülkenin gelecekte dünya üzerindeki siyasi ve ekonomik rolüne ilişkin ulus merkezli bir yaklaşıma sahipken Birleşik Krallık ve Kanada örneğinde ise, kendi uluslarından ziyade dünyadaki tüm insanların ortak çıkarı kapsamında bir yaklaşıma sahiptir (Pike, 2000). Bununla birlikte ABD ve nispeten birbirine yakın programa sahip Birleşik Krallık ve Kanada'da; küresel sistem içerisinde insanların karşılıklı bağımlılığı, insani nitelikler ve eğitimle ilgili bağlılık, hem küresel hem de çoklu bakış açısından oluşan üç ortak özellik de mevcuttur (Pike, 2000). Küresel eğitim ve benzeri çalışmalarla ilgilenen birçok düşünürün küresel eğitim anlayışını bir araya getiren Kirkwood (2001); "Çoklu bakış açısı", "Kültürleri anlama ve onlara değer verme", "Küresel sorunlar bilgisi" ve "Birbiriyle ilişkili sistem olarak dünya" şeklinde dört ortak boyutun olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda ilgili alanyazın tarandığında küresel eğitim programını oluşturabilecek dört ana unsurun önerildiği görülmektedir (Hobbs & Chernotsky, 2007):

1) *Dünya çapında bir algı ve vizyona rehberlik eden çoklu bakış açısını geliştirmek*: Öğrenciler, kültürlerin farklılığı bilincini ve kültürlerarası iletişimin önemini geliştirmeye ihtiyaç duymaktadırlar. En alt düzeyde tam anlamıyla küresel bakış açısına ulaşma; tüm dünyaca kabul görmeyen batılı bakış açısını ve ciddi anlamda farklı olabilen diğer bakış açılarını tanımayı gerektirmektedir. Öğrenciler, uluslararası sistem içerisinde farklı kültürlere ve ideallere duyarlı olmalı; bu bakış açısı farklılığının çeşitli sosyal, siyasi ve ekonomik oluşumları izah etmede yardımcı olduğunu takdir etmelidir. Uluslararası başarı için açık görüşlülük ve başkalarına saygı, uygun bir şekilde farklılıkları dile getirmek ve bu farklılıklar arasında bir köprü oluşturabilecek ortak menfaatleri tanımlamak için son derece önemli olabilmektedir.
2) *Dünyanın giderek artan şekilde birbirine bağlı sistemler bütünü olduğunu açıklamak*: Öğrenciler karmaşık dünyayı; siyasi, ekonomik, çevresel bağlamlarda birbirine bağlı sistemler ve bu sistemlerin karşılıklı bağımlığı olarak anlamalıdır.
3) *Bu sistemler arasındaki ilişkileri etkileyen önemli konular ve ihtilaflar hakkında bilgi sahibi olmak*: Küresel düzeyde bir yetkinlik edinmeleri için uygun bir ortam sağlama; sınırları aşan ve küresel çapta sorumluluklar gerektiren, gittikçe büyüyen sorunların öğrencilere sunulmasını gerektirmektedir. Nitekim bu sorunlar geleneksel devletin sınırlarını aşmakta ve tek bir devlet tarafından çözülemeyecek durumdadır. Terör, sağlık, insan hakları, çevre, finans, yabancı yatırım ve ticaret gibi konular içerebilen bu sorunlar önemli ölçüde çatışma içermekte ve geniş zaman diliminde gelişmektedir.
4) *Bu sistemlerin gelecekteki yönünün şekillenmesinde seçimlerin etkisini anlamak*: Öğrenciler küresel vatandaşlık gereksinim ve zorluklarına duyarlı hale getirilmeli ve seçimlerinin bir fark yaratabileceğini kavramalıdır.

Farklı coğrafyalarda farklı tanımlamalara ve içeriğe sahip olmasına rağmen, genel olarak küresel eğitimin amacının; bireylerde etnik farklılık, kültürel çoğulculuk ve daha fazla bağımsız hareket etmeyle nitelendirilen, sınırlı doğa kaynaklarına sahip bir dünyada, etkili yaşayabilmesi için gerek duyulan bilgi, tutum ve becerileri geliştirmek olduğu söylenebilir (Güven, 1999, s.154). İnsan onurunun korunmasına özen gösterilmesi, kötü durumdaki insanların haklarının korunması, küresel ve yerel düzeyde

karşılıklı bağımlılık bilinci de küresel eğitimin nitelikleri arasındadır (Inizjamed, 2007). Benzer şekilde McFadden, Merryfield and Barron'a (1997; akt. Açıkalın, 2010b) göre küresel eğitim; kültürel farklılıklar, adaletsizlik, karşılıklı bağımlılık, işbirliği ve çatışma ile şekillenen dünyaya katılımı sağlayacak olan bilgi, beceri ve tutumları geliştirmektedir. Ayrıca küresel eğitim; küresel sorunları inceleme, aktif küresel demokrasi ve insan haklarını destekleyen değerleri eleştirel olarak derinlemesine düşünme becerilerini geliştirmeyi gerektirmektedir (Ibrahim, 2005). Bu akımla; kültürel ve ulusal değerleri göz ardı etmeyen bir içerikle bireylerin ve kültürlerin çeşitliliği öğretilmeli ve öğrencilerde dünyalılık bilinci oluşturularak dünya vatandaşlığının gelişimine katkıda bulunulmalıdır (Özyurt, 2008).

Öğrencilerin küresel dünyaya uyum sağlaması, küresel konularda (savaş, barış, açlık, terör, ayrımcılık, önyargı, sosyal adalet, insan hakları, güvenlik sorunu vb.) farkındalığa sahip aktif ve bilinçli vatandaşlara dönüşmesi, ulusal ve küresel perspektifi içine alan bir dünya görüşünü benimseyebilmesi küresel eğitimle mümkün görünmektedir (Günel & Pehlivan, 2015, s.163). Bu noktada öğretmenlerin etkisi üzerinde duran Merryfield'a (2002) göre;

> "*Küresel eğitimi uygulayan öğretmenler, öğrencileri için; kalıp yargılarla ve başka kültürlerin sıradışı adetleriyle yüzleştirme, diğer kültürleri ve küresel sorunları basitleştirmeye karşı koyma, farklı açılardan bakabilme alışkanlığını teşvik etmedir. Güç, ayrımcılık ve adaletsizlik konularını öğretmekte ve kültürlerarası yaşantısal öğrenme ortamları oluşturabilmektedir. Bu sayede de öğrencilerin; açık görüşlülük, karmaşıklığı öngörme, kalıp yargılara direnmenin yanında kültürlerarası iletişim ve farklı kültürlerden insanlarla çalışma deneyimi gibi nitelikleri de edinmelerine yardımcı olmaktadırlar.*"

Öğrenciler, diğer kültürlerin inanç ve değerlerine duyarlı olmak ve bu sayede küresel öğrenme programından en iyi şekilde faydalanmak için küresel öğrenme etkileşimine girmeden önce farkındalık kazanmaya ihtiyaç duymaktadır. Küresel öğrenmede yer alan katılım da öğrencilerin emsallerinin bakış açılarını ortaya çıkarmalarına, geniş ve derinlemesine bilgi ve anlayış sahibi olmalarına katkı sağlayabilmektedir (Gibson, Rimmington & Landwehr-Brown, 2008). Bu akım sayesinde öğrencilerin; dünyanın çeşitli yerlerinde yaşayan akranlarının yaşantıları, dilleri, dinleri, gelenek görenekleri ve hatta yemekleri hakkında bilgi sahibi olarak dünyayı daha iyi anlayabilmeleri temin edilebilmektedir (Açıkalın, 2010a).

Bazı düşünürlerce küresel eğitim, öğretimin içeriğinin, kurumsal yapısının ve amaçlarının tüm dünya bağlamında dönüştürücü bir bakış açısıyla yeniden değerlendirilmesini temsil etmekteyken; diğer düşünürlere göre öğrencileri küresel ölçekte rekabette daha donanımlı hale getirmek amacıyla coğrafi perspektifi daha da genişletilmiş bir Sosyal Bilgiler öğretim programıyla eşdeğerdir (O'Sullivan, 199; akt. Pike, 2000, s.64). Sosyal Bilgiler Eğitimi ve küresel eğitim üzerinde çalışan birçok uzman, dünya çerçevesinde öğrencilerin ait olduğu milleti, kültürü ve diğer milletleri, kültürleri tanımasında, yoksulluk ve adaletsizlikle ilgili küresel sorunların anlaşılmasında küresel eğitimin gerekli olduğunu vurgulamaktadır (Kaymakcı, 2012).

Dünyanın farklı yerlerinde eğitim sistemlerini ve programlarını etkileyen küresel eğitim anlayışı; etkisinin zayıf kalması ve bu yaklaşımı destekleyecek yeni kazanımlar ve etkinliklerin eklenmesi ihtiyacına karşılık (Açıkalın, 2010a) Türkiye'de yapılan son öğretim programları düzenlemeleriyle de mevcut Sosyal Bilgiler öğretim programlarında küresel ve kültürel bağlantılara odaklanan üniteler ile yer almıştır (Açıkalın, 2010b; Şimşek, 2008). Bu nedenle, küresel eğitimin ve küresel vatandaşlık eğitiminin Türkiye'deki mevcut Sosyal Bilgiler öğretim programlarına etkisini ortaya çıkarmak, bu etkinin niteliğini görmek bakımından önemlidir. Buradan anlaşılacağı üzere küresel çapta bir vatandaşlık sorumluluğu anlayışı kendi vatandaş profilini yetiştirme gayesini ortaya koyan ülkelerin eğitim programlarıyla mümkün olabilecektir. Bu nedenle eğitim ve dolayısıyla küresel eğitim, küresel vatandaş yetiştirme noktasında kilit bir rol oynamaktadır.

2.4. Küresel Vatandaşlık Eğitimi

İçinde bulunduğumuz çağda iletişim, teknoloji, ekonomi, kültürel ve siyasi başta olmak üzere her alanda yaşanan gelişmelerle dünya artık daha fazla birbirine bağımlı hale gelmekte ve bağımlılığın düzeyi de gittikçe artmaktadır. Dünyanın bir ucunda ekolojik veya ekonomik hatta bambaşka bir sebeple de olsa yaşanan herhangi bir gelişme, diğer ucunda yaşayan insanları hızlı ve derinden etkileyebilecek duruma gelmiştir. Gelinen noktada artık hiçbir ülke kendi başına hareket edebilecek imkana sahip bulunmamaktadır. Özellikle insan eliyle yol açılan çevre felaketlerinin ulaştığı boyutlar -kendi menfaatlerini kaybetmek veya tehlikeye atmak istemeyen bazı ülkelerin aykırı

tavır içinde bulunmalarına rağmen- ortak hareket etme ihtiyacını doğurmuştur. Bu ihtiyaç, kanunî bir zorunluluk olmasa da manevî anlamda devletleri birlikte çözüm bulma sürecine dahil olmaya zorlamaktadır. Öyle ki, yakın zamanda Japonya'nın yaşadığı Tsunami felaketi sonrası Fukuşima Nükleer Santrali'ndeki sızıntı örneğinde de olduğu gibi sorunlar artık bir veya birkaç ülkeyi değil tüm dünyayı etkileyen, dünya sorunları haline gelmiştir. 1. ve 2. Dünya Savaşları yaşandığı halde bugün dünyanın farklı coğrafyalarında savaşlar, açlıklar, çevre felaketleri gibi insanlığın ortak vicdanını sızlatan gelişmeler yaşanmaya devam etmektedir. Teknolojinin geldiği inanılmaz boyutlara karşın hâlâ çok sayıda sorunun çözülemediği üzücü bir gerçektir (Küresel Yönetim Komisyonu, 1996; akt. Alpaslan, 2008, s.135-136):

> "*Ulusal sınırları aşan bir insan kimliği duygusunun harekete geçirdiği kadın hakları mücadelesi, insan haklarının korunması, gezegenin sağlığının korunması, nükleer silahlardan arınmış bir dünya kurma gibi sınıraşırı hareketlerin ortak insanlık vurgusuna rağmen yine de bu gelişmeler herkes için ortak bir "iyi"nin istisnasız geçerliliğine yetmemektedir. Tüm insanlara hakkaniyetli davranılamaması, herkesin aynı fırsatlara sahip olamaması, milyonlarca yoksul insanın varlığı gibi sorunlar ise iletişim devrimine rağmen insanlar arasındaki yabancılaşmanın durdurulamadığı gibi azaltılamadığının da göstergesidir.*"

Bu noktada küresel ahlak kavramı karşımıza çıkmaktadır. Bütün insanlığı içine alan evrensel değerlere ve normlara vurgu yapmakla birlikte sorumluluk fikrine de odaklanan "küresel ahlak" (küresel etik) kavramı; çevresel sorunları, tüm canlıları (insan, bitki, hayvan) korumayı, insan haklarını, ekonomi ve teknolojiyle ilgili ahlaki sorunları kapsamaktadır (Altan, 2011). Her bireyin söz konusu olay ve sorunlara duyarlı hale gelmesi için gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler, eğitim programlarını yeniden düzenlemekte, sürekli güncellemektedir. Eğitim alanında bu yönde yapılan düzenlemelerin amacı; ulusal temelli olmakla birlikte, dünyada yaşanan sorunlara duyarlı, farkındalık geliştirmiş ve daha da ilerisinde çözüm arayışlarına etkin olarak katılan bireyler yetiştirmektir.

Yeryüzündeki kıtaların, milletlerin birbirine yaklaştığı çağımızda ırksal, dinsel, kültürel ve coğrafî aidiyetleri öne çıkaran eğitim sistemlerinin yerine, barış ve dayanışma ruhunu temin edecek insan merkezli bir eğitim projesinin bütün kültürlerde benimsenmesinin gerekliliğine dikkat çeken Ceylan (2009), bunun için eğitimde ulusal değerlerden ziyade küresel değerlere önem atfedilmesi zaruriyetine vurgu yapmaktadır. Evrensel bir bakış açısıyla ve dünya toplumunun bir parçası olarak insanların, küresel sorunlara çözüm bulmalarını sağlayacak küresel değerlerin aktarımı da ancak bu şekilde

gerçekleştirilebilecektir (Ozolins, 2010). Başka bir deyişle ulus devlet eğitim programları uluslararası, kültürlerarası etkileşimlere atıfta bulunan küresel olgulara ilişkin deneyimleri kazandırarak kendi kimliklerini korurken dünya ile de bütünleşmeye ve toplumun kendine özgü kültür anlayışıyla küresel düşünmesine imkân sağlayabilir. Uluslararası gelişmeler ve sorunlara yer verilirken bireye, dünyanın ve yaşadığı çevrenin ayrılmaz bir parçası olduğu benimsetilmeli; bu yalnızca öğrencilerle sınırlı kalmayarak kendi kültürüne sahip çıkıp evrensel değerleri benimseyen öğretmenler ve yöneticiler de küresel çağın gereklerine uygun olarak yetiştirilmelidir (Güven, 1999). Zira küresel vatandaşlık "hoşgörü, ılımlılık, güven ve sevgi" gibi değerlerle birlikte anlam kazandığından, küresel şartlara uyum sağlayan bir vatandaş profili yasal veya siyasal düzenlemelerin yanında eğitimsel düzenlemeler de gerektirmektedir (Castles & Davidson, 2000; akt. Alpaslan, 2008).

Pike (2008), Küresel vatandaşlık eğitiminin esasında yeni ortaya çıkan bir eğitim hareketi olmadığını yarım yüzyıldan daha eski bir geçmişi olduğunu ve yukarıda bahsi geçen küresel eğitim ile dünya çalışmalarının da bu sürece katkı sağladığını ifade etmektedir. Benzer şekilde düşünen Davies de (2006) Birleşik Krallık örneğinden yola çıkarak, küresel eğitim veya dünya çalışmalarının 1970'lerden itibaren okullarda savunulurken ve uygulanırken küresel vatandaşlık eğitiminin ise görece yeni bir kavram olduğunu; bununla birlikte küresel eğitimin içerisine "vatandaşlık"ın eklenmesinin önceki kavramlardan daha farklı veya daha fazla bir anlam teşkil ettiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte Davies (2006), küresel vatandaşlık kavramının küresel eğitime kıyasla daha davranışa dönük olduğunu; uluslararası farkındalık kazandıran küresel eğitimin ötesinde vatandaşlık kavramının doğası gereği haklar ve sorumluluklar, görev ve yetkiler gibi kavramlara işaret ederek küresel vatandaşlık eğitiminin daha aktif olma anlamına geldiğini ifade etmektedir. O'na göre vatandaşlık kavramı açık bir şekilde haklar ve sorumluluklar, görev ve yetkileri içermekte iken bu kavramlar, küresel eğitimde mutlaka açık olmak zorunda değildir. Yani küresel vatandaşlık eğitiminde bilgi ve eylem (harekete geçme) arasında bir ilişki olduğu görülmektedir (Brown & Morgan, 2008). 'Küresel eğitim' ve 'ulus devletin vatandaşlık eğitimi' arasındaki ayrışmayı ortadan kaldırmanın ve bu iki yapıyı birleştirerek yeni bir küresel vatandaşlık eğitimi programı oluşturmanın gerekli olduğu düşünülmektedir (Davies, Evans & Reid, 2005).

Küresel öğrenmenin neticesinde bir dünya vatandaşı meydana getirebilmek için belirli *koşulları* bünyesinde bulundurması, nitelikler ve süreçleri ihtiva eden belirli bir *içeriğe* sahip olması gerekmektedir (Gibson, Rimmington & Landwehr-Brown, 2008): Küresel öğrenme eğitiminin içermesi gereken *koşullar*; farklı kültürlere ait zıtlıkları, somut ve gerçek amaçları, modern iletişim teknolojilerini kullanmayı ve farklı ülkelerden bireylerle ortak bir takım çalışmasını kapsamaktadır. Küresel öğrenmenin *içeriği* ise; küresel farkındalık, doğa zekası, içsel zeka, sosyal zeka, kültürlerarası iletişim yeteneği, iletişim teknolojileri kullanma becerisi, değerler, yetenekler, yaratıcılık gibi niteliklerin yanında ahlaki kararlar alma, üst biliş, yansıtıcı uygulamalar, eleştirel düşünme, işbirliği gibi süreçleri kapsamaktadır.

İçinde yaşadığımız 21. yüzyılın en belirgin özelliklerinden biri, dünyanın birçok açıdan ve her geçen gün daha da karşılıklı bağlılığın ve bağımlılığın olduğu bir yer haline gelmesidir. Uluslararası nitelik kazanan ticaret, göç, çatışma ve iklim değişikliği gibi konular gelişmekte olan ülkeleri olduğu gibi gelişmiş ülkeleri de ilgilendirmektedir. Bu çerçevede öğrencileri geleceğin belirsizliklerine hazırlamak için; en yoksul ülkelerde yaşayan insanların kaderlerinin, kendilerini nasıl etkileyebileceğini ve aynı zamanda kendi tercihlerinin de dünyanın dört bir yanında yaşayan insanları nasıl etkileyebileceğini anlamaları sağlanmalıdır (Lewis, 2009).



Şekil 2.2. Karşılıklı Bağımlılık (Education For Global Citizenship: A Guide For Schools OXFAM (2006) Adlı Eserden Uyarlanmıştır)

Dünya vatandaşlığı, yerel ve küresel anlamda artan küresel çeşitliliğin bir etkisi, artan karşılıklı bağlılık ve karşılıklı bağımlılık olarak ve gelecek nesiller için mücadele etme

şeklinde düşünülebilir (Gibson, Rimmington & Landwehr-Brown, 2008). Küreselleşme süreçlerinin ve artan karşılıklı bağımlılığın anlamı, dünyanın neresinde yaşıyor olursa olsun hiç kimsenin bir ulus devlet içinde tam olarak izole olamayacağıdır. Tüm insanlar gittikçe artan bir şekilde dünyanın diğer yerlerindeki olaylardan etkilenmektedir (Osler & Starkey, 2003). Yeryüzünün herhangi bir yerinde vuku bulan hemen her bir gelişme cihanşümul etkiler doğurabilme potansiyeline sahip durumdadır. Bu nedenle artık bireyler, sadece kendi ülkelerinde gerçekleşen konular veya sorunlarla değil tüm dünyayı ilgilendiren konular ve sorunlarla mücadele etmek zorundadır. Küresel sorunlarla mücadele etmek ise; yeterli yiyecek ve sudan yoksun, temel sağlık hizmetlerine erişemeyen ve okula gitme imkânı olmayan dünyanın farklı yerlerindeki milyonlarca yoksul insanın karşılaştığı zorlukları anlamayı gerektirmektedir (Lewis, 2009). Dolayısıyla diğerlerinin sorunlarının bizim de sorunlarımız haline geleceği konusunda farkındalık geliştirmek gerekmekte; bunun da ancak küresel vatandaşlık eğitimi vasıtasıyla gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir (Tuncel ve Uğur, 2009, s.227).

Kendi ülkesinin sınırlarını aşan, böylesine sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesi noktasında küresel vatandaşlık eğitimi ortaya çıkmaktadır. Tam da burada ‘bahsedilen niteliklere sahip bir birey nasıl yetiştirilebilir?’ veya ‘küresel vatandaşlık eğitiminin içeriği nasıl olmalıdır?’ soruları gündeme gelmektedir. Küresel vatandaşlık eğitiminin son dönemlerde eğitimsel içerikli bilimsel toplantılarda sıkça kullanılmaya başlanmasına rağmen sınıflarda aynı sıklıkla telaffuz edilmediğine dikkat çeken Rapoport (2009), bu durumu küresel vatandaşlık kavramının tanımında bir uzlaşma sağlanamamasına bağlamaktadır. 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). Küresel vatandaşlıkla ilgili eğitim programlarının bazıları küresel serbest piyasa kapitalizmini desteklerken, bazıları dünyanın en az imkanına sahip bölgelerdeki insanlara yardım için daha fazla çaba sarf etmeyi savunmakta, bazıları da çevresel sürdürülebilirlik ve

gezegenin ekolojik sağlığı üzerine daha fazla önem verilmesi gerektiğine odaklanmaktadır (Schattle, 2008).

Kuzey Amerika'da küresel vatandaşlık eğitimi anlayışı, kültürlerarası anlayışı geliştirmek, küresel sorunları ele almak ve sosyal değişimi gerçekleştirmek şeklinde algılanmakta; *dünya çapında olmak* ve *eyleme geçmek* gibi iki ana unsuru içermektedir (Hillyard, 2011): *Dünya çapında olmak*, dünyayı ve dünya içindeki konumumuzu nasıl anlamlandırdığımızla ilgili iken *eyleme geçmek* ise bu anlamlandırmayı nasıl eyleme dökeceğimizle ilgilidir. Özellikle Birleşik Krallık'ta küresel vatandaşlık eğitimi; insan hakları, dünyada yoksulluğun azaltılması, kıtalar ve kültürler arasında dayanışma gibi konular ve amaçlar üzerine büyük vurgu yapmaktadır (Schattle, 2008). Küresel karşılıklı bağımlılık, kültürel çeşitlilik ve katılımcı öğrenme yaklaşımları gibi önemli kavramlar Birleşik Krallık'ta yürütülen ilgili çalışmalarda kullanılan anahtar kavramlardır (Ibrahim, 2005). Batı'nın birçok gelişmiş ülkesinde eğitim alanında yapılan düzenlemelerle çocukların ve gençlerin küresel olay ve olgularla ilgili farkındalık sahibi olmalarını ve yakından ilgilenmelerini sağlamak noktasında bilgi, beceri ve yeteneklerle donanımlı hale gelmeleri için çalışılmaktadır (Mannion, Biesta, Priestley & Ross, 2011). Bu yöndeki çalışmalara katkıda bulunan, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu'nun (UNESCO) küresel vatandaşlık eğitimi programı da genel anlamda şu amaçları içermektedir (UNESCO, 2014):

- "*Öğrencileri gerçek hayatta karşılaştıkları sorunları eleştirel bir şekilde incelemeleri; bu sorunlara üretici ve yenilikçi çözümler belirlemeleri yönünde teşvik etmek*
- *Öğrencilerin kabullerini, dünya görüşlerini ve güç ilişkilerini, hakim tartışmalar içerisinde yeniden değerlendirmelerini ve toplumda az temsil edilen veya sıradışı insanlar ve grupları dikkate almalarını desteklemek*
- *İstedikleri değişikliklerin gerçekleşmesi için bireysel veya toplumsal eylem hedeflerine odaklanmak*
- *Küçük bir camia veya daha geniş topluluk gibi öğrenme çevresinin dışında kalan birden fazla paydaşı kapsamak*"

Bu çalışmalara sivil toplum örgütlerinin müdahil olduğu örnekler de mevcuttur. Bunlardan bir tanesinde dünyanın dört bir yanında faaliyet gösteren İngiltere Menşeili OXFAM adlı sivil toplum örgütü, küresel vatandaşlar yetiştirmeye yönelik bir eğitim programı ortaya koymuştur. Hızla gelişen ve birbirine bağımlı bir dünyada eğitimin, gençlerin bugün ve gelecekte karşılaşacakları zorluklara göğüs gerebilmelerine yardımcı olması gerektiğini savunan OXFAM'a (2006) göre küresel vatandaşlık eğitimi aşağıda

yer alan nedenlerden ötürü gençlerin söz konusu zorluklarla başa çıkabilmesinde birinci derecede önemlidir:

- *"Çocukların ve gençlerin hayatı giderek artan bir şekilde dünyanın diğer yerlerinde gerçekleşen herhangi bir olaya göre şekillenir hale gelmektedir. Küresel vatandaşlık eğitimi, onlara kendilerinin ve insanlığın refahına hem yerel hem de küresel anlamda olumlu bir katkı yapabilmek için gerekli bilgi, anlayış, beceri ve değerleri sağlamaktadır.*
- *Küresel vatandaşlık eğitimi; ağırlıklı olarak etkin ve katılımcı öğrenme yöntemlerin kullanılmasıyla çocukların ve gençlerin bütünüyle kendi öğrenmelerini içerdiğinden iyi bir eğitim şeklidir. Bunlar bir yandan öğrencilerin özgüvenini, özsaygısını geliştirirken bir yandan da eleştirel düşünme, iletişim, işbirliği ve çatışmaların çözümüne odaklanmaktadır. Bunların tümü okul genelinde motivasyon, davranış ve başarının geliştirilmesinde hayati önem taşıyan unsurlardır.*
- *Günümüzde dünya kaynaklarının kullanımının, eşit dağılım gösterdiğini ve sürdürülebilir durumda olduğunu söylemek mümkün değildir. Zengin ve fakir arasındaki uçurum genişlediğinden yoksulluk dünya çapında milyonlarca insanı temel haklarından mahrum bırakmaya devam etmektedir. Yarının yetişkinleri bugün eğitim verilen çocuklar ve gençler olduğundan, eğitim dünyanın değişimi için kayda değer bir araç konumuna gelmektedir. Küresel vatandaşlık eğitimi, çocukları ve gençleri dünyayı önemsemek ve insanlar için endişelenip harekete geçmek, onlarla empati kurmak noktasında teşvik etmektedir.*"

Kozmopolit veya küresel vatandaşlık eğitimi, küreselleşmenin ve etkilerinin neler olduğu konusunda vatandaşları bilinçlendirmekte; her türlü adaletsizlikle, ayrımcılıkla ('öteki' için de olsa) tüm insanlığın 'ortak iyiliği' için mücadele etmeye odaklanmakta ve toplumu dönüştürmeye adanmış vatandaşlar yetiştirme yoluyla siyasî ve ahlakî bir tasarı olarak karşımıza çıkmaktadır (Inizjamed, 2007).

Genel olarak küresel vatandaşlık eğitimi; daha adil, barışçı ve sürdürülebilir bir dünya için ahlaki anlayışı teşvik etme ve gelecek neslin akademik başarısını, mesleki yeterliliğini, ekonomik rekabetçiliğini geliştirmek gibi iki ana amacı birleştirmektedir (Schattle, 2008). Bunun yanında küresel vatandaşlık eğitiminden; gençlerin, haklarını ve sorumluluklarını öğrenmelerini sağlayarak onları yerelden küresele, her düzeyde demokratik katılım için gerekli becerilerle teçhiz etmesi beklenmektedir (Ibrahim, 2005). Başka bir deyişle alanyazında küresel vatandaşlık veya dünya vatandaşlığı kavramları; bireyi küreselleşen dünyanın bir vatandaşı olarak gerekli bilgi, beceri ve tutum gibi ögelerle tezyin etmek anlamında tanımlanmaktadır. Öğrencilerin, farklı kültürlerden gelen ve farklı değer, inanç ve bakış açışlarına sahip insanlarla karşılıklı etkileşimde bulundukları takdirde bu ögelerin daha belirgin hale geleceği düşünülmektedir. OXFAM da küresel vatandaşlık eğitim programı ile gençlerin küresel

vatandaş olarak yetişmelerini sağlamak adına bazı bilgi, beceri, değer ve tutum önerilerinde bulunmuştur. Küresel vatandaşlık eğitimin; çokkültürlülük, ırkçılık karşıtlığı, kalkınma ve çevre eğitimi gibi konuları ihtiva etmekle birlikte 21. yüzyılda yüzleşilen zorluklara özgün bir cevap sunmak için yukarıda bahsedilenler ve eğitimle ilgili başka konuları da kapsamaktadır. 1997 yılından bu yana birçok okul tarafından benimsenip kullanılan ve birçok yurtdışı yayında atıf alan OXFAM'ın (2006) küresel vatandaşlık eğitim programında sorumlu küresel vatandaşlar yetiştirmek için öğrencilere tablo 2.2'deki bilgi, beceri ve değerlerin verilmesi hedeflenmiştir.

Tablo 2.2. Sorumlu Küresel Vatandaşlık İçin Gerekli Temel Bilgi, Beceri ve Değerler

Bilgi ve anlayış	Beceriler	Değerler ve tutumlar
Sosyal adalet ve eşitlik	Eleştirel düşünme	Kimlik bilinci ve özsaygı
Farklılık	Etkili tartışma yeteneği	Empati
Küreselleşme ve karşılıklı bağımlılık	Adaletsizlikle ve eşitsizlikle mücadele yeteneği	Sosyal adalete ve eşitliğe bağlılık
Sürdürülebilir kalkınma	İnsanlara ve varlıklara karşı saygı	Farklılığa değer verme ve saygı gösterme
Barış ve çatışma	İşbirliği ve çatışma çözme	Çevreye karşı duyarlı olma ve sürdürülebilir kalkınmaya bağlılık
		İnsanların fark yaratabileceği inancı

OXFAM'ın sorumlu küresel vatandaşlık için gerekli temel kazanımların yer aldığı tabloda olduğu gibi Hobbs ve Chernotsky (2007) de öğrencilerin, olaylara ve krizlere gösterdikleri kişisel eylem ve tepkilerinin dünya çapında, insanlar üstünde anlamlı ve farklı bir etki yapabileceğini anlamaları gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bunların haricinde öğretim programlarında küresel vatandaşlık eğitimine yer verilmesinin neticesinde öğrencilerin, kendi yaşamları ile dünyadaki diğer insanların yaşamları arasındaki bağlantıları fark edebilme; ekonomik, sosyal ve siyasi güçlerin yaşamlarını nasıl biçimlendirdiğini anlayabilme; kaynak ve gelirlerin daha adil bir şekilde paylaşıldığı daha iyi bir yaşama erişmek için işbirliği içinde çalışabilme tutum ve becerilerini kazanmaları söz konusu olmaktadır (Tuncel ve Uğur, 2009). Buna bağlı olarak UNESCO tarafından ortaya konan küresel vatandaşlık eğitimiyle öğrencilerin ulaşması beklenen hedefler aşağıda verilmiştir (UNESCO, 2015, s.16):

- Küresel yönetim yapıları, haklar ve sorumluluklar, küresel sorunlar, küresel, ulusal, yerel sistem ve süreçlerin münasebeti hakkında anlayış geliştirmek,

- Kültür, dil, din, cinsiyet gibi farklı ve çoklu kimlikleri, ortak insanlığı tanımak ve değerli kabul etmek; farklılıkların gittikçe arttığı bir dünyada yaşama becerileri geliştirmek,
- Eleştirel sorgulama, bilgi teknolojileri, medya okuryazarlığı, eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme, müzakere, barışın tesisi, kişisel ve toplumsal sorumluluk gibi konuları içeren vatandaşlıkla ilgili alanyazın hakkında eleştirel becerileri geliştirmek ve uygulamak,
- İnançları, değerleri ve bunların siyasi, sosyal karar alma süreçlerini nasıl etkilediklerini; sosyal adalet ve sivil katılım hakkındaki algıları tanımak ve irdelemek
- Diğer insanlar ve çevre için özenli ve empatik; farklılıklar için saygılı tutum geliştirmek,
- Tarafsızlık ve sosyal adalet değerlerini; cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, kültür, din, yaş ve diğer konulara dayalı olarak eşitsizlikleri eleştirel bir şekilde inceleme becerilerini geliştirmek,
- Yerel, ulusal ve küresel düzeyde çağdaş küresel sorunlara dair; bilgili, ilgili, sorumlu ve duyarlı bir küresel vatandaş olarak katılmak ve katkı sağlamak.

Burada verilenlerin haricinde Andreotti (2006), küresel vatandaşların aynı zamanda eleştirel okuryazar olmaları gerektiğine dikkat çekerek küresel vatandaşlık eğitiminde temel ve eleştirel olarak ikili bir ayrım yapmıştır: Temel küresel vatandaşlık eğitiminin aksine eleştirel küresel vatandaşlık yaklaşımının (critical global citizenship education) düşünmeleri ve yapmaları gerekeni öğrencilere söylemeksizin; diğer görüş, düşünme şekli ve başkası olma, başkasıyla ilişki içinde olma konularında analiz yapmaları ve tecrübe edinmeleri için onlara güvenli ortamlar oluşturarak değişimi teşvik etmeye çalışacağını savunmaktadır.

Küresel vatandaşlıkla ilgili birçok eğitim programı, öğrencileri; açık görüşlü, çalışkan, araştırmacı, düşünceli ve saygılı olma yönünde teşvik etmektedir. Ancak bu tür sivil erdemler, her ne kadar özgürlükçülük (liberalizm) ile uyumlu olsa da herhangi bir ideolojiye has nitelikler değildirler (Schattle, 2008). Bununla ilgili olarak Lapayese (2003; akt. Hillyard, 2011), küresel vatandaşlık eğitimini baskın ideolojilerin sosyal ve siyasi baskının her çeşidine karşı bilinçli bir eylem olarak ifade etmektedir. Yukarıda farklı çalışmalardan verilen örneklere bakıldığında her ne kadar küresel vatandaşlık

kavramıyla ilgili tartışmalar devam etse de küresel vatandaşlığın önemi ve alanı şekillendiren bilgi, beceriler, değerler, davranışlar hususunda makul düzeyde uzlaşmanın varlığı göze çarpmaktadır (Davies, 2006).

Küresel vatandaşlıkla ilgili eğitim programları kavramla ilgili belirsizlik ve tartışmaları nihayete kavuşturmaktan ziyade yeni tartışma ve araştırma yolları açmıştır (Schattle, 2008). Kozmopolit vatandaşlık için barış, insan hakları, demokrasi ve kalkınma, gençleri yerelden küresele kadar her düzeyde fark oluşturabilecek bireyler olarak teçhiz etme gibi konuları ele almak için kozmopolit vatandaşlık eğitimini yeniden kavramsallaştırmaya ihtiyaç bulunmaktadır (Osler & Starkey, 2003). Davies (2006), incelediği küresel vatandaşlıkla ilgili programlardaki anlayış farklılıklarını küresel, vatandaşlık ve eğitim kelimeleri üzerinden şöyle analiz etmiştir:

a) *Küresel vatandaşlık* + *eğitim*: küresel vatandaşın ve bunu sağlamaya veya teşvik etmeye çalışan dolaylı eğitimin tanımları
b) *Küresel* + *vatandaşlık eğitimi*: küresel düşünme ve yerel davranma hakkında vatandaşlık eğitimini daha küresel veya uluslararası hale getirme
c) *Küresel eğitim* + *vatandaşlık*: uluslararası farkındalık için ilave haklar ve sorumluluklar
d) *Eğitim* + *vatandaşlık* + *küresel*: birleşik olma zorunluluğu olmadan, okul programlarının içine vatandaşlığın ve uluslararası anlayışın boyutlarını yerleştirme

Bahsi geçen küresel vatandaşlık eğitim programlarıyla ilgili bazı eksiklere dikkat çeken düşünürlerden Ibrahim (2005), OXFAM'ın programında küresel vatandaşlıkla ilgili becerilerde okul ve yerel toplum düzeylerinde katılımın nasıl yapılabileceğinin ve siyasi okuryazarlık vasıtasıyla ulusal ve uluslararası düzeylerde katılıma nasıl hazırlanılabileceğinin yeterince tartışılmadığını belirtmiştir. Ayrıca Gibson, Rimmington & Landwehr-Brown (2008), yine bu eğitim programlarının bazılarında yabancı dil eğitiminin de göz ardı edildiğine odaklanarak, öğrencilerin yabancı bir dil öğrenmek suretiyle dünya vatandaşı olabilmek için farklı kültürlerin gözüyle olaylara bakma imkânı elde edebildiğine değinmiştir.

Dünya vatandaşlığı; karmaşık ve okulla ilgili her alana ait, tüm öğrenciler için, tüm konularda ve tüm öğretim düzeylerindeki fikirleri, uygulamaları ve inançları

gerektirmektedir (Turner & Baker, 2000, Welton 2002; akt. Gallavan, 2008). Bu anlamda küresel vatandaşlık fikrinin 1990'ların sonlarından itibaren yükseköğretimde temel bir ilke olarak ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Schattle, 2009). Ayrıca birçok bilim insanı da lisans eğitiminde yer alan yurtdışı eğitim deneyimlerinin, küresel vatandaş olmaları babında öğrenciler için etkili bir yol olduğunu belirtmektedir (Morais & Ogden, 2011). Bunlara ilaveten ortaöğretim düzeyinde mezunları, küresel pazarda daha rekabetçi hale getirmek ve ilköğretim düzeyinde ise öğrencileri, diğer kültürlerle kucaklaştırmak için küresel vatandaşlık eğitimden yararlanılmaktadır (Schattle, 2005).

Küresel vatandaşlık eğitiminin okullarda daha nitelikli hale gelmesi için öğretmen eğitiminin de yeniden şekillendirilmesi şüphesiz ki yerinde bir girişim olacaktır. Bununla ilgili olarak Gallavan (2008), öğretmen adaylarına; dünya vatandaşlığı ile ilgili araştırmaları içeren kitap ve makale okumalarını, vatandaşların eğitiminde küresel farkındalığı geliştirmek hakkında daha çok şey öğrenmeyi, küresel toplumu şekillendiren eğitimsel ideolojileri, dünya vatandaşlarının karşı karşıya olduğu zorlukları tanımalarını, uluslararası yeterliliklere sahip dünya vatandaşı olmalarını salık vermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının, dünyadaki tüm vatandaşların karşı karşıya kaldığı ve gelecekte de kalacağı sorunlar hakkında yüz yüze veya internet üzerinden iletişime geçerek araştırma ve tartışma ihtiyacı bulunmaktadırlar (Gallavan, 2008).

Burada küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili izahatlara bakılarak konunun siyasi anlamından ziyade sosyal anlamı üzerinde durulmasının, en azından eğitim alanı için, daha manidar olduğu görünmektedir. Zira çağdaş küresel vatandaşlık yorumu, ulusal vatandaşlıkla benzer olarak herhangi bir resmî yasal statüye bağlı olmaktan ziyade, çoğu zaman bireyler veya gruplar tarafından benimsenen eylemlere ve bakış açılarına dayalı olarak şekillenmektedir. Okullar ve üniversiteler küresel vatandaşlığın anlamını, yalnızca bir ilin, bir bölgenin veya bir ülkenin üyesi değil tüm insanlığın üyesi olarak örnek davranışlar sergileyen, bilinçli ve ahlaklı vatandaşlar yetiştirmek olarak ifade etmektedir (Schattle, 2008). Küresel vatandaşlık eğitimine dair tartışmalara değinen Rapoport (2009); bu yöndeki eğitimin, devlete bağlılığı sağlayan vatanseverlik kavramının altını oymakla itham edildiğini vurgulamıştır. Küresel vatandaşlık eğitiminde, vatanseverliğin değersizleştirilmesinin hatta reddedilmesinin zorunlu olduğu iddiaların aksine; küresel vatandaşlığı genel olarak vatanseverliği tamamlayan,

bireylerin ve grupların bakış açısını yansıtan ve gönüllü eylemlerden kaynaklanan farklı bir vatandaşlık modeli olarak betimleyen eğitimciler de bulunmaktadır (Schattle, 2008).

Küresel vatandaşlık eğitimi; kültürlerarası/uluslararası veya küresel eğitim, çokkültürlü eğitim, barış eğitimi, insan hakları eğitimi ve ekonomi/sürdürülebilir kalkınma eğitimi gibi alanlar çerçevesinde kavramsallaştırılmaktadır (Inizjamed, 2007; Rapoport, 2009). Küresel vatandaşlığı; ekonomik ve sosyal adalet, dünyayı koruma, sosyal ve kültürel farklılık, barış için eğitim ekseninde ele alan Noddings (2005), özellikle küreselleşmenin bir takım sorunları ortaya çıkardığını vurgulayarak küresel anlamda ekonomik ve sosyal adaletsizliğe karşı mücadele etmenin, tehlike altındaki türlerin korunmasının yanında; dünyanın havası, suyu ve iklimiyle de yakından ilgilenmenin, sosyal ve kültürel farklılıkları kabul etmenin, barışçıl yaklaşımın küresel vatandaşlığın olmazsa olmazları olarak ifade etmiştir. Bu bağlamda şayet gençler, hoşgörü ve saygı çerçevesinde başka ülkelerdeki emsalleri ile çalışmanın önemini ve değerini fark edebilirlerse ve küresel öneme sahip konularda bir anlayış geliştirebilirlerse; o vakit savaşın ve şiddetin günlük yaşamın bir parçası olmadığı bir dünya için beceri ve temayül geliştirebilecektir. Nitekim Barış Eğitimi'nin önemli bir yanı da küresel bağlamda insanlığı etkileyen sorunların ortaya çıkarılmasıdır (Brown & Morgan, 2008). Bu durum barış eğitimi ve küresel vatandaşlık eğitimi arasındaki ilişkinin bariz bir göstergesi durumundadır.

Küresel vatandaşlık eğitiminin nihayetinde küresel çapta yetiştirilecek olan vatandaşın aşağıdaki 6 boyut kapsamında değerlendirilebileceği ortaya çıkmaktadır. Bu boyutlar küresel eğitimle ilgili alanyazın dikkate alınarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Özellikle küresel eğitimle ilgili önde gelen düşünürlerin görüşünü birleştiren Kirkwood (2001), "Our Global Age Requires Global Education: Clarifying Definitional Ambiguities (Küresel Çağımız Küresel Eğitimi Gerektirir: Tanımsal Belirsizliklerin Giderilmesi)" adlı çalışmasında; küresel eğitimin, birçok çalışmada vurgulanan ortak boyutlarını ortaya çıkarmıştır. *Çoklu Bakış Açısı*, *Kültürleri Anlama ve Değer Verme*, *Küresel Sorunlar Bilgisi* ve *Birbiriyle İlişkili Sistem Olarak Dünya*'dan oluşan 4 ortak boyut bu çalışmanın da -ilk 3 boyutunun oluşmasına kaynaklık ederek- çatısını oluşturmuştur. Küresel eğitimi tanımlamak için ortaya atılan bu 4 boyutun yanında Morais & Ogden'ın (2011) "Initial Development and Validation of the Global Citizenship Scale (Küresel Vatandaşlık Ölçeği İlk Geliştirmesi ve Geçerliliğinin

Sınanması)" adlı küresel vatandaşlık ölçeği ile ilgili çalışmasından ve OXFAM (2006) tarafından yayınlanan, "Education for Global Citizenship: A Guide for Schools" (Küresel Vatandaşlık İçin Eğitim: Okullar İçin Bir Rehber), küresel vatandaşlık eğitimi kitapçığından da faydalanılmıştır. Söz konusu çalışmalardan esinlenerek oluşturulan 5 boyutun ardından hem siyasi olarak aidiyetle ilgili kodların ortaya çıkmasına hem de uzman görüşlerine dayanarak "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" adlı bir boyut daha çalışmaya eklenmiştir. Nihayetinde küresel vatandaşlığı tanımlamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan; 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 adlı 6 boyut ortaya çıkmıştır. Bu boyutların içeriği ana hatlarıyla aşağıda belirtilmiştir:

1)Diğer İnsanlar ve Kültürler

Kirkwood'un (2001) çalışmasında geçen "*Çoklu Bakış Açısı*" ve "*Kültürleri Anlama ve Değer Verme*" adlı boyutların birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Bu boyutun ayırt edici özelliği farklılıklara saygıda yatmaktadır. Bireylerin yaşadığı çevrede, ülkede ve daha genel olarak dünyada, birbirinden çok farklı fiziksel niteliklere, düşünce ve inanç sistemine sahip insanların veya bu insanların bağlı olduğu kültürlerin varlığını kabul etmesi, onlara saygı duyması, hatta onlarla iletişimde olması "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutunun çerçevesini oluşturmaktadır. Farklı inanç, bakış açısı, değer ve düşünceye sahip insanları; farklı fiziksel ve kültürel özelliklere sahip insanları kabul etme, anlama ve onlara saygı duyma; çevresindeki veya dünyanın değişik yerlerindeki farklı kültürleri anlama ve onlara saygı duyma bu boyut kapsamında değerlendirilen ögelerdir.

2)Dünyanın Durumu ve Sorunları

Bu boyut ise Kirkwood'un (2001) çalışmasında yer alan "*Küresel Sorunlar Bilgisi*" adlı üçüncü boyuttan esinlenerek oluşturulmuştur. Dünya hakkında ve dünyada meydana gelen, gündemi meşgul eden gelişmeler hakkında; inanılmaz boyutlara ulaşarak, girift ve çok boyutlu bir yapıya bürünerek gezegenin varlığını tehdit eden çok çeşitli küresel sorunlar hakkında genel bilgi sahibi olma ve bunun da ötesinde bu sorunlara karşı duyarlı olma "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutunu tanımlamaktadır. Dünya ve dünyanın sorunları (adaletsizlik, eşitsizlik, yoksulluk, açlık, susuzluk, savaş vb.), diğer

canlılar hakkında bilgi ve sorumluluk sahibi olma, çevreye ve tüm canlılara saygılı olma ve sorunların çözümü için çabalama, dünya gündemini takip etme; bu boyut dahilinde öne çıkan noktalardır.

3)Sistem Olarak Dünya

Bu araştırmanın 3. boyutu olan "Sistem Olarak Dünya", yine Kirkwood'un (2001) çalışmasında "*Birbiriyle İlişkili Sistem Olarak Dünya*" adındaki boyuta karşılık gelmektedir. Ülkeler arasındaki karşılıklı bağımlılık ve bir insanın bile fark oluşturabileceğini anlama, bu boyutun odak noktalarını teşkil etmektedir. Küreselleşmenin etkisiyle dünyanın karşılıklı bağlılık ve bağımlılık içerisinde olması münasebetiyle her ülkenin bir sebeple diğer(ler)ine muhtaç olduğunun farkına varma; dünyanın bir ucundaki herhangi bir olayın diğer ucundaki yerleri ve insanları etkileyebileceğinin ve yerel eylemlerin küresel sonuçlara yol açabileceğini anlama "Sistem Olarak Dünya" boyutunu oluşturan unsurlardır.

4)Katılım

"Katılım" boyutu, Morais & Ogden'ın (2011) çalışmasında yer alan "*Küresel Sivil Katılım*" adlı boyuttan esinlenerek oluşturulmuştur. Bireylerin hem kendi ülkelerinde hem de dünyanın değişik ülkelerinde yerel ve küresel çaptaki sivil toplum kuruluşları, ulusal veya uluslararası resmi kurumlar vasıtasıyla gönüllü olarak yardım faaliyetlerine katılması, kendi ülkelerinde veya uluslararası zeminlerde yerel veya küresel gündemi tayin etme girişimleri "Katılım" boyutu kapsamında yer almaktadır. Buradan hareketle yerel, ulusal, bölgesel veya küresel düzeyde sivil toplum kuruluşu üyeliği veya resmî kurum üyeliği vasıtasıyla yardımlaşma ve dayanışma için katılımda bulunma bu boyutun temel ögeleridir.

5)Yerel ve/veya Küresel Aidiyet

Bir siyasi yapıya aidiyet, vatandaşlığın tanımı ile ilgili tartışmalarda hâlâ yerini korumaktadır. Aidiyet kavramı, kimi zaman ulus devletle anılırken kimi zaman bir dünya hükümeti veya devleti üzerinden dile getirilmektedir. Bu noktada siyasi sınırların mahiyetini de dikkate alarak aidiyetin ulusal, küresel veya hem ulusal hem de küresel biçimleri küresel vatandaşlığı tanımlayan bir boyut olarak çalışmaya eklenmiştir. Bu kapsamda kendini yalnızca ülkeye, hem ülkeye hem dünyaya veya yalnızca dünyaya ait

hissetme ve ait hissettiği yer için etkinlikte bulunma "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutunu izah etmektedir.

6)Küresel Vatandaşın Karakter Özellikleri

OXFAM'ın (2006) çalışmasında ortaya koyduğu küresel vatandaşlar olarak öğrencilere kazandırılması gereken bilgi, beceri, değer ve tutumlardan yola çıkılarak oluşturulan bu boyut ise burada yer alan 5 boyutun (ilgili olmasına rağmen) dışında kalan ancak bir yönüyle çağdaş anlamda vatandaş tanımında olması beklenen nitelikleri ihtiva etmektedir. Bu çerçevede küresel vatandaş olmaya dönük; haklarının farkında olma ve haklarını kullanma, kendini geliştirme, iyi bir insan olma, araştırmacı olma, demokratik olma gibi her türlü bilgi, beceri, değer ve niteliklere sahipliği tanımlamaktadır.

Buradaki boyutların, birbirinden tamamen bağımsız olduğu söylenemez; aksine birbiriyle yakından ilişkili ve içiçe geçmiş bir yapı arz etmektedir. Morais ve Ogden (2011) da küresel vatandaşlığı tanımlamak için oluşturdukları üç boyutun, karşılıklı ilişki içerisinde birbirini tamamladığı ve çok boyutlu bir yapı olarak anlaşılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bireylerin burada bahsedilen küresel vatandaş niteliklerine sahip olabilmesinin yolunun eğitimden geçtiği yadsınamaz bir gerçektir. Tüm hayatları boyunca alacakları eğitim söz konusu nitelikleri kazanmalarına yardımcı olacaktır. Öğrenim yaşantıları boyunca aldıkları ve alacakları birçok dersin katkısı olmakla birlikte Türkiye'deki durum göz önüne alındığında, bu çerçevede en kapsamlı ve mühim derslerin ise Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersleri olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Zira bu dersler amaçları ve içerikleri itibarıyla küresel vatandaş yetiştirebilmenin uygun zeminini hazırlamaktadır.

2.5. Sosyal Bilgiler ve Küresel Vatandaşlık Eğitimi

Dünya çapında Sosyal Bilgiler Eğitimi'ne yön veren NCSS (2015) tarafından Sosyal Bilgiler; vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek için antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji gibi sosyal bilimlerin yanısıra beşeri bilimler, matematik ve doğa bilimlerinden de uygun içeriği düzenli ve sistemli bir şekilde kullanan çalışma alanı olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin yaşamış olduğu çevreden hareketle dünyayı ve dünyada meydana gelen olayları anlama, insanlığı ilgilendiren toplumsal ve çevresel sorunlara karşı çözümler

üretme gibi çeşitli amaçlar için tasarlanmış bir ders (Kaymakcı, 2010) olan Sosyal Bilgiler Eğitimi'nin ana amacı; karşılıklı bağımlılığın yaşandığı dünyada kültürel çeşitliliğin, demokratik toplumun vatandaşları olarak gençlerin, kamu yararını gözeterek bilinçli ve mantıklı kararlar almalarına yardımcı olmaktır (NCSS, 2015). Bu bağlamda evrensel değerleri benimseyip küresel vatandaşlık bilincine sahip vatandaşlar yetiştirmeye yönelen çağdaş eğitim sistemleri bünyesinde; temel amacı vatandaş yetiştirmek olan Sosyal Bilgiler dersinde, evrensel değerleri benimseyerek bunları hayatına yansıtan vatandaşların yetiştirilmesine odaklanılmaktadır (Kan, 2009b). Zira küresel vatandaşlığın, vatandaşlık kavramının hukukî bir yorumu değil de kendi kültürünün değerlerinden kopmadan evrensel değerleri benimseyerek dünyaya dair aidiyet ve sorumluluk üstlenme anlamına geldiği savunulmaktadır (Kan, 2009a). Dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersleri ve küresel eğitim arasında yakın bir ilişkinin varlığından söz etmek ve bunun da ötesinde iki alanı birleştirmek mümkündür. Bu yönde bir düşünceye sahip olan Kan (2009b) Sosyal Bilgiler dersinde küresel vatandaş yetiştirmenin gerekçelerini şöyle sıralamıştır:



Şekil 2.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Küresel Vatandaş Yetiştirmenin Gerekçeleri

Etkili küresel vatandaşlar yetiştirmenin, küresel eğitim konularını içeren Sosyal Bilgiler Eğitimi ile mümkün olabileceğini düşünen Kaymakcı'nın (2012) haricinde Myers (2006; akt. Rapoport, 2009) de Sosyal Bilgiler öğretim programları hazırlanırken küreselleşmeyle ilgili güncel bilgilerin yanı sıra yerel ve küresel ilişkisine dair konuların da programda yer alması gerektiğini savunmaktadır.

Küreselleşmenin eğitim sistemleri üzerindeki etkisinin bir sonucu olarak Türkiye'de gerçekleştirilen eğitim reformları ile özellikle ilköğretim programlarında köklü değişiklikler yapılmış; ABD'de olduğu gibi Türkiye'deki Sosyal Bilgiler öğretim programlarına da, dünyanın çeşitli yerlerinde yaşayan insanların yaşayışları ve kültürel ögeleri hakkında öğrencilerin bilgi sahibi olmalarını sağlayacak "Küresel Bağlantılar" adlı öğrenme alanı eklenmiştir (Açıkalın, 2010a; Kaymakcı, 2012; Şimşek, 2008). Açıkalın'a (2010b) göre öğretim programında bilim ve teknolojideki hızlı gelişmelerle dünyanın karşılıklı bağlılık içerisinde olduğu vurgulanarak bu durumun dünyanın dört bir yanındaki insanlar arasında siyasi, ekonomik ve kültürel etkileşimi arttırdığı ifade edilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin, ülkeler ve insanlar arasındaki ekonomik, siyasi ve kültürel ilişkileri anlamasının bir zorunluluk haline geldiğini belirten Açıkalın (2010b), bu ilişkilerin bir sonucu olabilen küresel sorunların ve konuların incelenmesinin öğrenciler için oldukça önemli görüldüğüne de işaret etmiştir.

Doğrudan küresel vatandaşlıkla ilgili olan Küresel Bağlantılar öğrenme alanına ait ünite ve kazanımların dışında Türkiye'deki Sosyal Bilgiler 4.-5. ve 6.-7. sınıf öğretim programlarında genel amaçlar, programın vizyonu bölümlerinde ve bazı içerikte küresel vatandaşlıkla ilgili kabul edilebilecek konular yer almaktadır. Örneğin, Sosyal Bilgiler öğretim programlarında programın vizyonu;

> "*21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir.*"

şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2010a; MEB, 2010b). Programların küresel vatandaşlıkla doğrudan veya dolaylı olarak ilgili bölümleri, bu araştırmanın bulgular kısmında ayrıntılı olarak izah edilmeye çalışılmıştır. 2005 yılında uygulamaya konan bu yeni öğretim programı ile Sosyal Bilgiler dersi, içeriği itibarıyla ilköğretim düzeyinde Türkiye'deki vatandaşlık eğitiminin önemli yapı taşlarından biri durumuna gelmiştir. Bu yönüyle küresel vatandaşlığa dair toplumsal dönüşümü sağlama noktasında önemli roller üstlenmektedir. Sosyal Bilgiler dersinde, ulusal ve evrensel değerlerle donanmış olan vatandaşların yetiştirilmesine ağırlık verilmesi gerektiğini ifade eden Kan'a (2009b) göre Türkiye'de 2005 yılında uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler öğretim

programları da, öncekilerde olduğu gibi bu yönde vatandaş yetiştirme amacını taşımakta ve bu vesileyle küresel konuların öğretilmesine, önceki programlara göre daha fazla ağırlık verilmektedir. Türkiye'deki Sosyal Bilgiler dersleri ile küresel vatandaşlar yetiştirilebileceğini savunan Kan (2009b, s.29) bunu temin edecek önerilerini şöyle sıralamaktadır:

- 'Ötekinin' benimsenmesi için, duyuşsal davranış eğitimine ağırlık verilmelidir.
- Evrensel değerler ve ahlak eğitimine önem verilmelidir.
- 'Sevgi' ve 'barış' gibi, insanlığın ortak iyi duygularının öğretilmesine öncelik verilmelidir.
- Gelecekte yaşanma olasılığı yüksek olan, küresel sorunlara çözüm üretebilen vatandaşların yetiştirilmesine öncelik verilmelidir.

Bu açıklamalar dikkate alındığında gerek yurtdışındaki gerekse Türkiye'deki eğitim sistemlerinde, vatandaşlık eğitiminin bir parçası durumundaki Sosyal Bilgiler derslerinden, öğrencilerin küresel vatandaşlık olarak yetişmesi noktasında son derece önemli bir rol üstlenmesi beklenmektedir.

2.6. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ve Küresel Vatandaşlık

Vatandaşlık için eğitim veya vatandaşlık eğitimi, küreselleşmenin siyasi ve sosyal gerçekliklerine bir yanıt anlamına gelmekte; adil ve barışçı demokratik toplumlar inşa edilebilmesine dönük temel ortak değerlerin aktarımını sağlamaktadır (Osler & Starkey, 2003). Bunun yanında öğrencilerin küreselleşmenin doğasını ve etkilerini, insan hak ve sorumluluklarını anlamalarına yardımcı olduğu gibi küresel karar alma ve sorgulama, iletişim ve katılım gibi becerilerini geliştirmelerine de katkıda bulunmaktadır (Ibrahim, 2005). Küreselleşmenin farklı yönlerden etkileriyle birlikte ulus devlet ve vatandaşlık eğitimi arasındaki yakın ilişki değişmeye başlamış (Keating, Ortloff & Philippou, 2009) ve küreselleşme bağlamında vatandaşlık eğitiminin yeniden kavramsallaştırılması ihtiyacı gündeme gelmiştir (Osler & Starkey, 2003). 21. yüzyılın etkili vatandaşları olmaları beklenen öğrencilerin, dünyanın günümüzde karşı karşıya kaldığı zorlukları anlaması; sınırların belirsizleşmesi ve küresel ilişkilerin yoğunlaşması dolayısıyla mesafeler küçüldüğünden, bu zorlu ortamda kendi rollerinin farkına varması için onlara yeni bir düşünme şekli verilmelidir (Hobbs & Chernotsky, 2007).

Kalkınmış ülkeler başta olmak üzere 1980'lerden bu yana yeni küresel değerlere ve demokratik ilkelere uygun bireyler yetiştirilmesi için dünyanın farklı yerlerinde vatandaşlık eğitimi programları oluşturulduğu bilinmektedir (Patrick, 1997; akt. Güven, 1999). Günümüzde birçok eğitim sistemi hâlâ ulusal vatandaş yetiştirmeye hizmet etse de küreselleşmenin etkisiyle vatandaşlığın değişmesi, vatandaşlık eğitiminin de değişmesi gereğini ortaya çıkarmıştır (Davies, Evans & Reid, 2005). Bu çerçevede eğitimciler yıllardır daha ayrıntılı bir vatandaşlık tanımı yapmak için uğraşmaktadırlar (Noddings, 2005). Altulusal veya ulusüstü kurumların ortaya çıkışı; vatandaşlık eğitimi öğretim programları üzerinde, ulusal vatandaşlığın yanısıra yerel, bölgesel ve küresel vatandaşlık formlarını da içermesi şeklinde bir etki meydana getirmiştir (Stromquist, 2008; akt. Keating, Ortloff & Philippou, 2009). Küresel vatandaşlık kavramının öğretim programlarına nüfuz etmesinin gerekliliği Ibrahim (2005) tarafından şöyle açıklanmaktadır:

> "*Küresel vatandaşlığın öğretim programlarına kaynaştırılması; özel bir 'vatandaşlık öğretim programı' ile farklı öğretim programlarının içine yerleştirilmiş 'vatandaşlık teması' arasındaki dengeye bağlıdır. Nitekim bu, küresel yapıların ve süreçlerin, insan hak ve sorumluluklarının anlaşılması bağlamında öğrencilerin iletişim, eleştirel düşünme, etkin katılım becerilerini geliştirmesi bakımından önemlidir. Bu şekilde küresel sorunların karmaşıklığını anlama, diyalogu teşvik etme, farklı gruplar arasındaki tartışmalar ve değerler üzerinde düşünme kolaylaşmaktadır.*"

Bu nedenle İngiltere, İskoçya, Galler, ABD, Kanada, Avustralya gibi ülkeler başta olmak üzere Avrupa ve Asya'daki birçok ülkede küresel vatandaşlık eğitimi, vatandaşlık eğitiminin önemli bir bileşeni haline gelmektedir.

Vatandaşlık eğitimi; insan hakları, sosyal adalet ve demokratik katılıma dayanan öğrenme çerçevesi ile öğrencilerin küresel vatandaşlığa hazırlanmasına imkan tanımaktadır (Ibrahim, 2005). Eğitime dair bir eklenti olmaktan ziyade bir bütün olarak vatandaşlıkla öğrenmeyi kapsayan ve öğrencilerin, yakın çevreleri ile ulusal ve küresel bağlamlar arasında bağlantı kurmalarına olanak sağlayan kozmopolit vatandaşlık eğitimi; ulusal kimlik anlayışının daha genişletilmiş şekli anlamına gelmekte ve ulusal kimlikleri tanımayı gerektirmektedir (Osler & Starkey, 2003). Vatandaşlık eğitiminde, insanlar arasındaki ırka dayalı benzerlikler ve farklılıklar, etnik köken, din ve cinsiyet gibi konulardaki çeşitliliği öğrenmeye özel önem atfedilmektedir (NCSS, 2015). Bu doğrultuda farklı kültürlere dair bilgi ve anlayışa sahip olma, yabancı dil bilme, çatışma ve problemleri çözme yeteneği, müzakere yeteneği, paylaşma ve saygı çerçevesinde

ilişki geliştirme vatandaşlık öğretim programlarına entegre edilmesi gereken unsurlardır (Shaw, 2010). Küreselleşmenin etkisiyle yetiştirilmek istenen vatandaşların sahip olması gereken değerlerin de evrenselleştiğine dikkat çeken Kan (2009a), eğitim programlarının küresel düzeyde bilgi, beceri, değer ve tutumlara sahip bireyler yetiştirmesini salık vermiştir. Bu kapsamda "Öğrenciler; ilk olarak dünyanın karmaşıklığı ve karşılıklı bağımlılığı bilincini geliştirmeli, ikinci olarak farklılıkları anlayışla karşılamalıdırlar. Üçüncü olarak kültürlerarası iletişim kurma yeteneğini geliştirmeli ve son olarak ise öğrenciler (eğitimciler de dahil) tutumların değişimindeki zorlukları anlamalıdırlar" (Hobbs & Chernotsky, 2007).

Kozmopolit vatandaşlık eğitimi, gençlerin kendilerini, hakları ve sorumlulukları olan vatandaşlar olarak algılamalarını sağlayacaktır ve bu yalnızca okulda fark edilebilecek bir süreç değildir (Osler & Starkey, 2003). Öğrencilerde vatandaşlık yeterliliklerinin ve dolayısıyla küresel vatandaşlık yeterliliklerinin geliştirilmesi için okul sınırlarının ötesine geçen imkanlar sunularak katılımcı olmalarına fırsatlar verilmelidir (Ladson-Billings, 2005). Nitekim NCSS'e (2015) göre;

> "*Dünya çapında vatandaşlık yeterlilikleri; demokratik değerlere bağlılığa dayanmakta ve bireyin kendi toplumu, ulusu ve dünya hakkında sahip olduğu bilgileri kullanabilme yeteneğini gerektirmektedir. Bunun yanında veri toplama ve analizi, işbirliği, karar verme ve problem çözme becerilerini kullanma ve araştırma süreçlerini uygulamayı gerektirmektedir. Demokrasinin sürdürülebilir olması, geliştirilmesi ve küresel toplumun bir üyesi olarak katılımın sağlanması için bilgili, yetenekli, demokrasiye adanmış gençlere ihtiyaç duyulmaktadır.*"

Küresel vatandaşlık konusunda öğrencileri iyi yetiştirebilmek için öğretim programının ötesine geçmenin gerekliliği Ibrahim (2005) tarafından şöyle ifade edilmektedir:

> *Küresel vatandaşlık kavramı, vatandaşlık anlayışından daha kapsamlı bir yönelimi ve vatandaşlık eğitiminin amaçlarını yeniden yorumlama ihtiyacını ifade etmektedir. Bunun yanında küresel karşılıklı bağımlılık çerçevesinde; eleştirel yaklaşımı cesaretlendiren ve insan hak ve sorumluluklarına karşı saygıyı temin eden küresel vatandaşlık eğitiminin vizyonunu geliştirmek ihtiyacı bulunmaktadır. Bu, aynı zamanda öğrencilerin demokratik süreçler vasıtasıyla daha adil ve sürdürülebilir bir dünya için çalışmalarını temin etmektedir.*

Küresel vatandaşlık eğitimi; barış, insan hakları, demokrasi ve kalkınma konularını ele almakta ve öğrencileri bilgi, beceri ve tutumlarla donatarak onlara fark meydana getirebilme imkanı sunmaktadır (Osler & Starkey, 2003; Meechan, 2008). Bu, yerelden küresele her düzeyde dünyayı şekillendirme noktasında etkin rol oynamaları için, öğrencileri yönlendirme demektir ve küreselleşme süreçleri bunu son derece önemli bir

görev haline getirmektedir (Osler & Starkey, 2003). Küresel vatandaşlık çalışmaları için içerik, bilgi, haklar ve sorumluluklar, katılım, kimlikler ve küresel bağlamda siyasi okuryazarlık önemli kavramlardır (Ibrahim, 2005). Bununla birlikte vatandaşlık eğitimi için üç önemli nokta üzerinde durulmaktadır (Holden, 2000): Bunlardan birincisi ahlakî ve toplumsal olarak sorumlu davranış geliştirme, bir diğeri toplum için katılım ve sonuncusu ise siyasi anlamda toplum hayatında etkin bir şekilde rol almak için gerekli bilgi, beceri ve değerleri öğrenmedir. Bunlar, ulus devleti oluşturan toplumdan küresel topluma genişletildiğinde küresel vatandaşlık anlayışına hizmet edecektir.

Burada bahsedilenlerin ışığında Türkiye'deki vatandaşlık eğitimi kapsamında 2010 yılı itibarıyla Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi uygulamaya konmuştur. Bu derste geniş bir dünya görüşüne sahip, topluma karşı sorumlu, insanlığın bir parçası olduğu bilinci ile ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konularda duyarlılık gösteren bireyler yetiştirmek amaçlandığından, küresel eğitime de uygun olması önemli görülmektedir (Günel & Pehlivan, 2015). Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinin öğretim programında öğrencilere katkı sağlayacağı çerçeve şöyle izah edilmektedir (2010c):

> "*Bireylerin sırf insan olmaları nedeniyle sahip oldukları haklarının farkında olmaları, onları kullanma ve korumayı içtenlikle istemeleri, bu hakların neden korunması gerektiğinin bilincine varmaları, neyi, niçin, nasıl koruyabileceklerini bilmeleri, ancak eğitim ve öğretim süreçlerine etkin olarak katılacakları bir eğitimle gerçekleşebilir. Bu açıdan bakıldığında 'insan hakları eğitimi' de demokrasi eğitimi içinde yer almaktadır. Bu dersin eğitim ve öğretiminde; öğrencilere vatandaşlık, demokrasi ve insan haklarıyla ilgili bazı temel kavramların tanıtılmasının yanı sıra insan haklarının korunup uygulanmasıyla ilgili farkındalık, duyarlılık, bilinç, düşünce, tutum ve davranış kazandırma amaçlanmaktadır. Bu bağlamda öğretim programında vatandaşlık ve demokrasi eğitimi, demokratik vatandaşlık bağlamında ele alınmıştır.*"

Bu açıklamaya dayanarak öğrencilerin katılımını teşvik eden; bilgi, duygu ve davranış üçgeninde gelişmesine önem veren bir öğretim programı oluşturmaya gayret edildiği ortaya çıkmaktadır.

Vatandaşlık eğitimi ve küresel vatandaşlık arasındaki ilişkiyi özetlemek gerekirse; küresel vatandaşlar yetiştirmenin yolu her şeyden önce vatandaşlık yeterliliklerine sahip bireylerin yetiştirilmesinden geçmektedir. Bu da vatandaşlık eğitiminin niteliğine bağlı olarak sağlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle günümüz koşullarında küresel düzeyde bir vatandaş olmak için önce ulusal düzeyde etkili bir vatandaşlık eğitiminden geçmek gerekmektedir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubunun yanında verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile ilgili araştırma kuram ve süreçlerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bir araştırmanın ya pozitivist ya da yorumlayıcı paradigmalar çerçevesinde yapılması gerektiğini düşünen araştırmacıların karşı çıkmalarına rağmen bu iki geleneği birleştirerek araştırma sorularına daha kapsamlı cevaplar bulmanın mümkün olduğunu düşünen araştırmacıların sayısı gittikçe artmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Johnson & Christensen, 2014). Bu paradigmalara dayanan nicel ve nitel yaklaşımların birleştirilmesini destekleyen ve bu yönleriyle pragmatizme dayanan araştırmacıların temel argümanı, iki yaklaşımın birleştirilmesiyle zayıf yanlarının giderilip güçlü yanlarından yararlanılarak araştırma sonuçlarının daha geçerli ve nitelikli olacağı düşüncesidir. Nitel araştırmalarda genel anlamda keşfetmeye, anlamaya, içebakışa ve teori oluşturmaya odaklanılırken elde edilen verilerin genellenebilmesi için de nicel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Böke, 2011, s.400). Başka bir deyişle nicel araştırmaların "derinlik ve ayrıntı", nitel araştırmaların "genelleme ve tahmin" noktalarındaki zayıflıklarını gidermek, her iki araştırma yönteminin birleştirilmesiyle mümkün olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.354). Karmaşık yapıya sahip olan araştırma problemlerini derinlemesine anlama gayreti; nicel araştırmaların sayılarla ve nitel araştırmaların kelimelerle sağladığı bilgileri, tek başlarına yetersiz kılmakta ve her iki yöntemin birleştirilmesini gerektirmektedir (Creswell & Plano Clark, 2014, s.25). Nicel ve nitel yöntemlerin neden birleştirilmesi gerektiği hususunu Friessen & Punie (1998; akt. Böke, 2011, s.400) bir özdeyişle açıklamıştır: "*Nicel çalışmalar, birçok insan hakkında çok az bilgi verirler. Nitel çalışmalar, çok az insan hakkında birçok bilgi verirler. Çoklu metot kullanan çalışmalar, birçok insan hakkında birçok (en azından daha çok) bilgi verirler.*"

Bu noktada farklı paradigmalara dayanan iki araştırma türünün nasıl birleştirileceği gündeme gelmektedir. "Bu iki yaklaşımın nasıl birleştirileceğine yönelik farklı

modellerden en uygun olana karar vermek için yaklaşımların nasıl birleştirileceği, araştırmanın koşulları, bağlamı ve pratik yönleri göz önünde bulundurulması gereken noktalardır. Birleştirmenin nasıl yapılacağına dair on bir farklı yaklaşım tablo 3.1'de sunulmuştur" (Bryman, 1992; akt. Punch, 2005, s.232).

Tablo 3.1. Nicel ve Nitel Yöntemlerin Birleştirilebileceği Durumlar

1)Üçgenleme/Çeşitleme Mantığı	Bir araştırma türüyle ulaşılan bulgular diğer türden ulaşılanlarla denetlenir.
2)Nitel araştırma nicel araştırmayı kolaylaştırır	Nitel araştırma, hipotez veya ölçek oluşturma gibi bağlam ve konular kapsamında nicel araştırmayı destekleyebilir.
3)Nicel araştırma nitel araştırmayı kolaylaştırır	Nitel araştırma için belli özelliklere sahip görüşülecek kişilerin seçimi noktasında nicel araştırma desteğine ihtiyaç duyulabilir.
4)Nicel ve nitel araştırma genel bir görünüm sağlamak için birleştirilir	Araştırmanın, yalnızca nicel veya yalnızca nitel araştırma süreciyle gerçekleştirilemediği durumlarda ilgili süreç veya süreçlerde nicel ve nitel yöntemler birleştirilebilir.
5)Yapı ve süreç	Sosyal yaşamın yapısal özelliklerini tespit etmede nicel, süreci anlama noktasında ise nitel araştırmanın etkililiği birleştirilebilir.
6)Araştırmacıların ve bilgi alınanların bakış açısı	Nicel araştırmaya yön veren araştırmacının ilgisi ve nitel araştırmaya yön veren katılımcının bakış açısı tek bir çalışmada bir araya getirilebilir.
7)Genelleme sorunu	Nitel verilerin genellenememesi durumu, ilgili çalışmaya nicel verilerin eklenmesi ile hafifletilebilir.
8)Nitel araştırma değişkenler arasındaki ilişkilerin yorumunu kolaylaştırabilir	Nicel araştırmada değişkenler arasındaki ilişkileri nedenleri ve bu altında yatan etkenleri açıklama noktasındaki zayıflığı nitel araştırmanın katkısıyla hafifletilebilir.
9)Makro ve mikro düzeyler arasındaki ilişki	Sosyal yaşamdaki büyük ölçekli veya münferit yönlerin birlikte incelenmesi gerektiğinde nicel ve nitel yöntemler bütünleştirilerek makro ve mikro düzeyler arasındaki açıklık kapatılabilir.
10)Araştırma sürecinde aşama	Nicel ve nitel yöntemlerin uzun süreli bir çalışmanın farklı aşamalarında kullanılması gerekebilir.
11)Melezler	Nitel araştırma için alınan örnek yarı deneysel bir nicel çalışma içinde incelenmeye uygun olabilir.

Nitel ve nicel yöntemlerin birleştirilmesi alanyazında yöntemsel çeşitleme (methodological triangulation) olarak da ifade edilmektedir. Nitekim Denzin, (1978b; akt. Patton, 2014) çeşitlemeyi/üçgenlemeyi (triangulation); farklı veri kaynaklarının kullanılması anlamına gelen veri çeşitlemesi, farklı araştırmacıların yer alması anlamına gelen araştırmacı çeşitlemesi, bir veri setini çoklu bakışla yorumlamak anlamına gelen kuram çeşitlemesi ve çoklu yöntemlerin kullanılması anlamına gelen yöntem çeşitlemesi şeklinde dört kısma ayırmaktadır. Söz konusu sınıflama dikkate alındığında bu çalışmada nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılması münasebetiyle yöntem çeşitlemesi ve buna bağlı olarak nicel ve nitel yöntemlerden elde edilen farklı veri gruplarının birleştirilerek sunulduğu veri çeşitlemesi kullanılmıştır.

Nicel ve nitel yaklaşımların birlikte kullanıldığı yöntem; 'birleştirilmiş veya birleşik araştırma', 'nicel ve nitel yöntemler', 'hibrit araştırma', 'yöntemsel çeşitleme', 'karma metodoloji' ve 'karma araştırma' gibi adlar almaktadır (Creswell & Plano Clark, 2014). En sık kullanıma sahip 'karma yöntem araştırması' kavramına ek olarak 'karma model araştırması', 'karma desen araştırması', 'çoklu yöntem', 'birleştirilmiş yöntem' gibi kavramlar da alanyazında kabul görmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Karma yöntemle ilgili olarak farklı tanımlamalar ileri sürülmektedir. Bunlardan birinde Creswell & Plano Clark (2014), karma yöntemi, tek veya bir dizi çalışma kapsamında araştırma problemini yorumlamak için hem nicel hem de nitel yöntemlerin veri toplama, verileri analiz etme ve birleştirme gibi süreçlerini içeren araştırma deseni olarak tanımlamıştır. Johnson & Christensen (2014 s.430) ise nicel ve nitel araştırma yaklaşım ve tekniklerinin bir araya getirilerek tek bir çalışma içerisinde bütünleştirildiği araştırma yöntemi olarak tanımlamıştır. Burada verilen tanımlara dayanarak karma yöntemi, pragmatist felsefe temelinde nitel ve nicel yaklaşıma ait araştırma süreçlerinin birleştirilerek gerçekleştirilen araştırma yöntemi olarak tanımlamak mümkündür.

Alanyazında karma yöntemle ilgili farklı desenlerin önerildiği dikkat çekmektedir. Bunlardan birinde yakınsayan (paralel) karma, açımlayıcı (sıralı) karma ve keşfedici (sıralı) karma olarak üç ana desenin yanında bunların içinde yer aldığı iç içe, dönüştürücü ve çok aşamalı karma desen de bulunmaktadır (Creswell, 2014; Creswell & Plano Clark, 2014). Çalışılacak desenin seçilmesinde ise bazı önemli etkenler yer almaktadır. Beklenen sonuçlar, verilerin birleşik veya ayrı sunulması, verilerin toplanma zamanına ve veri tabanına verilen önem, uygun alan ve araştırmacı/lar desen seçimindeki etkenleri ifade etmektedir (Creswell, 2014). Bunun yanında nitel ve nicel aşamaların; arasındaki etkileşim seviyesi, önceliği, zamanlaması, nasıl ve nerede birleştirileceğine dair bir başka desen seçme tasnifi de bulunmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2014). Ancak bu yazarlar, ortaya koydukları desenlerin ve desenlerin seçiminde etkili olan faktörlerin -alanyazındaki birçok çalışmada yaygın olarak kullanılan ve vurgulanan özellikleri içermekle birlikte- her çalışma için geçerli bir rehber olmadığını ve araştırmacılara genel bir yol çizmeyi hedeflediğini belirtmektedir. Dolayısıyla yürütülen çalışmanın niteliğine uygun olarak araştırmacı kendi stratejisini belirleyebilmektedir. Bu çalışmada desen seçimine yönelik ilk sınıflama dikkate alındığında özellikle nicel ve nitel verilerin eş zamanlı toplanması ve birleştirilerek

sunulması etkenlerine bağlı olarak; ikinci sınıflama dikkate alındığındaysa nitel ve nicel aşamaların arasındaki bağımsız ilişkinin olmasına, eş zamanlı gerçekleştirilmelerine ve yorumlama sırasında birleştirilmelerine bağlı olarak da bahsi geçen üç ana desenden yakınsayan paralel karma desen kullanılmıştır.

Yakınsayan karma veya yakınsayan desen olarak da ifade edilen bu araştırma sürecinde araştırma sorusunu aydınlatması beklenen hem nitel hem de nicel veriler aynı anda toplanmakta, ayrı ayrı analiz edilmekte ve birbirini doğrulayıp doğrulamadığını belirlemek için bulguları karşılaştırmaya odaklanılmaktadır. Açımlayıcı sıralı ve keşfedici sıralı desenlerin aksine bu desende araştırmanın nitel ve nicel süreçlerine, elde edilen her bir veri çeşidine aynı düzeyde önem atfedilmektedir (Creswell, 2014). Yakınsayan paralel karma desen dört basamakta gerçekleştirilmektedir (Creswell & Plano Clark, 2014):

- İlk aşamada; çalışmanın araştırma sorularını aydınlatma düzeyi eşit olan nicel ve nitel veriler aynı anda toplanır, fakat bir veri seti diğer veri setinin sonuçlarına dayandırılmadığından birbirinden ayrıdır.
- İkinci aşamada; elde edilen verilerin her biri kendi (nitel veya nicel) analiz sürecine göre birbirinden bağımsız olarak işlenir.
- Üçüncü aşamada; birbirinden bağımsız bu iki veri türünü ilişkilendirmeyi veya karşılaştırmayı kolaylaştırmak için sonuçlara dönüştürülür.
- Dördüncü aşamada ise, çalışmanın amacı dahilinde iki sonuç grubunun hangi yollarla ve ne ölçüde birbirlerini desteklediği veya ayrıldığı yorumlanarak birleştirmeye gidilir.

Bu çalışmada ikinci araştırma sorusu kapsamında, Sosyal Bilgiler ve Sınıf öğretmenleri ile Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerini alan 8. sınıf öğrencilerinin küresel vatandaşlığa dair algı ve görüşleriyle ilgili nitel ve nicel verilere birlikte yer verilerek veri çeşitliliği sağlanmış ve çalışmanın sonuçlarını daha geçerli ve güvenilir yapmak hedeflenmiştir. Ancak diğer araştırma sorularında ise zengin veri elde edilmesi ön plana alınarak nitel verilere daha fazla önem atfedilmiştir.

Nicel Bölüm

Çalışmanın nicel bölümünde tarama (survey) araştırmasından yararlanılmıştır. "Tarama, belli bir örneklem ile yürütülen çalışmalar neticesinde herhangi bir konuda sayılarla

ifade edilen eğilim, tutum veya görüşlerin tüm evrene genellenmesine fırsat veren bir nicel araştırma deseni"dir (Creswell, 2014, s.155). Bir başka tanıma göre "bir konu veya olaya dair büyük bir örneklemi oluşturan katılımcıların görüşlerinin, ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmalara tarama araştırması denmektedir. Buradaki temel amaç, araştırma konusuna ilişkin mevcut durumun ortaya çıkarılması ve geniş kitlelerin görüşlerinin betimlenmesi"dir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2010). Zaman boyutu açısından üç farklı tarama araştırması bulunmaktadır (Johnson & Christensen, 2014): Bunlar; çeşitli kişilerden ve gruplardan kısmen kısa bir zaman dilimi içerisinde verilerin toplanmasına dayanan *kesitsel araştırma*, zamansal kıyaslama yapabilmek için en az iki veya daha fazla zaman diliminde veri toplama süreçlerini içeren *boylamsal araştırma* ve zamanda geriye doğru gidilerek tipik bir bağımlı değişken hakkında katılımcıların şu anki durumunu aydınlatmaya yönelik bilgiye veya bazen de geçmişte toplanan veriye dayalı olarak gerçekleştirilen *geçmişe dönük araştırma*dır. Bu çalışmada uygulamaların çalışma gruplarıyla birer defada gerçekleştirilmesi suretiyle kesitsel tarama araştırması kullanılmıştır.

Bu çalışmada tarama araştırmasının kullanılmasıyla, çalışmanın diğer ayağı olan nitel araştırma sürecinden elde edilen verilerin çeşitlemesine imkan tanınmıştır. Bu desenin tercih edilmesinin sebebi çalışmanın öncesinde öngörüldüğü ve pilot çalışmayla ortaya koyulduğu üzere öğrencilerin küresel vatandaşlık konusunda bilgi sahibi olmamasıdır. Bu nedenle çalışmada tutum veya başarı ölçeği geliştirmek yerine kavramla ilgili görüşlerin ortaya çıkarılması amacıyla anket kullanılmıştır. Tarama araştırmalarında en çok tercih edilen, tipik veri toplama aracı durumundaki anket, araştırmacının hedef kitleye bizzat ulaşarak gerçekleştirdiği doğrudan uygulama şeklinde yapılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2010, s.235-236). Anket kullanılmasının bir diğer amacı ise çalışmada yakınsayan paralel karma yöntem kullanılması sebebiyle araştırmacının hem nitel hem de nicel verileri eş zamanlı toplayabilmesinin anketler vasıtasıyla daha hızlı ve ekonomik gerçekleştirilebilmesinde yatmaktadır. Bu çerçevede çalışmaya dahil edilen okullar ziyaret edilerek 1247 öğrenciye yüz yüze gruba uygulama şeklinde ve tamamı araştırmacı tarafından gerçekleştirilen anket uygulaması yapılmıştır.

Nitel Bölüm

Araştırmanın nitel kısmında ise temel nitel araştırma kullanılmıştır. Eğitim araştırmalarının da içinde bulunduğu uygulamalı alanlarda en çok tercih edilen yöntem olan temel nitel araştırma; fenomenolojik, gömülü teori, öyküsel analiz, eleştirel ve etnografik çalışmaların dışında farklı bir yöntem olarak kabul edilmekte ve şu ilgi alanlarını içermektedir (Merriam, 2013 s.22): •İnsanlar, yaşamlarını nasıl yorumlamaktadır? •Dünyalarını nasıl inşa etmektedir? •Deneyimlerine hangi anlamları yüklemektedir? İnsanların hayatları boyunca karşı karşıya kaldıkları durumları ve gerçeklikleri nasıl anlamlandırdıkları üzerine odaklanan nitel araştırmalardan biri olan temel nitel araştırma, bu anlamları ortaya çıkarmayı ve yorumlamayı amaçlamaktadır.

Buna ek olarak Sosyal Bilgiler (4.-5. ve 6.-7. sınıf) ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi öğretim programlarında araştırılacak konuyla ilgili mevcut yazılı veya yazılı olmayan materyallerin belirli bir amaç doğrultusunda incelenmesi anlamına gelen (Çepni, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2013) doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi veya belgesel tarama olarak da adlandırılan doküman incelemesi; veri toplamada çeşitliliği sağlaması ve diğer yöntemlerin yetersiz kalması noktasında kullanılmaktadır (Ekiz, 2003). Bu çalışmada da nitel araştırmalarda gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında verilerin çeşitlendirilmesini (data triangulation) sağlayarak araştırmanın geçerliğini arttırması amacıyla (Yıldırım ve Şimşek, 2013) doküman incelemesi tercih edilmiştir. Doküman incelemesi; hem anket, mülakat, gözlem gibi bir veri toplama aracı hem de araştırma yöntemi olarak kullanılmaktadır (Çepni, 2007; Duffy, 1997). Mektuplar, günlükler, otobiyografiler, fotoğraf albümleri ve diğer görsel kayıtlar gibi sınırlı kullanım ve özel amaçlar için bireyler tarafından üretilen *kişisel dokümanlar*; notlar, haber bültenleri, dosyalar, yıllıklar ve bunun gibi resmi yazılarda kullanılagelen, bir kurumun mensupları tarafından kayıt altında tutulan, amaçlı olarak kullanılan *resmi dokümanlar* ve reklamlar, televizyon programları, haberler, fotoğraflar, işitsel ve görsel kayıtlar gibi halkı aydınlatmak, ikna etmek ve eğlendirmek için ticari amaçlı olarak üretilen *popüler kültür dokümanları* olmak üzere başlıca üç çeşit doküman bulunmaktadır. (Bogdan & Biklen, 1998). Bunların yanında "eğitim araştırmalarında ders kitapları, program yönergeleri, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğrenci rehberlik kayıt ve dosyaları, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve

sınavları, ders ünite ve planları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmî belgeler, vb. de veri kaynağı olarak kullanılan dokümanlardır" (Bogdan & Biklen, 1992, Goetz ve Lecompte, 1984; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013).

3.2. Çalışma Grubu ve Veri Kaynağı

Araştırma yöntemleriyle ilgili alanyazına bakıldığında örnekleme seçiminin, nicel yaklaşıma dayanan olasılıklı ve nitel yaklaşıma dayanan olasılıklı olmayan örnekleme olarak iki farklı yöntemle yapıldığı görülmektedir (Neuman, 2013, s.319). Nicel araştırmalarda büyük bir nüfus/evren hakkında doğru genellemelere ulaşmak amacıyla bu nüfusu veya evreni temsil edebilme gücü yüksek, küçük grupları seçmeye odaklanılmaktadır. Araştırma için harcanacak zamanın ve maliyetin azaltılıp doğruluğun ve genellenebilirliğin arttırılmasını merkeze alarak belirli tekniklerle olasılık dahilinde seçimler yapılan örnekleme yöntemi olasılıklı örnekleme olarak ifade edilir (Neuman, 2013, s.320). Rastgele olarak da bilinen bu yöntemin küçük örneklemden yola çıkarak büyük bir nüfusa güvenilir genelleme yaptığı düşüncesi; istatistiksel olasılık teorisine bağlı temsil özelliğinden ileri gelmektedir (Patton, 2014, s.230). Nitel araştırmalarda ise kişiler, olaylar veya durumlar hakkında ayrıntılı ve derinlemesine bilgi sağlamak amacıyla örnekleme yapılmakta ve ulaşılan örneklemin temsil edebilme gücü göz ardı edilmektedir. Olasılıklı olmayan örnekleme olarak tabir edilen bu grup kendi içinde belirli alt türlere ayrılmakta olup bunlardan bir tanesi de amaca yönelik veya yargıya dayalı örnekleme yöntemi adıyla ifade edilmektedir (Neuman, 2013, s.320). Amaçlı örnekleme olarak da adlandırılan bu yöntem, bilgi açısından zengin ortamlar sunarak herhangi bir konuda daha derinlemesine veri elde edilmesine imkan tanımaktadır (Patton, 2014, s.230). Özel durumlar için değerli bir örnekleme türü olarak belirtilen amaçlı örnekleme, araştırmacının özel veya ulaşılması güç olan grubun örnek durumları hakkında derinlemesine bilgi edinmek için çeşitli yöntemler kullanarak belirli kriterler dahilinde seçilmesi olarak tanımlanmaktadır (Neuman, 2013).

"Tek yöntemli araştırmalara kıyasla karma yöntemle yapılan araştırmaların örneklemi daha karmaşıktır. Zira bu yöntemle gerçekleştirilen araştırmalarda hem nicel örneklem hem de nitel örneklem seçilmektedir. Karma yöntemde örneklem; özdeş, paralel, iç içe

ve çoklu olmak üzere dört şekilde yapılabilmektedir" (Onwuegbuzie & Collins, 2007): Hem nicel hem de nitel aşamada tam olarak aynı örneklemin kullanıldığı özdeş örneklem, aynı evrenden nicel ve nitel araştırma aşamalarında farklı örneklemlerin seçildiği paralel örneklem, araştırmanın bir aşamasında seçilen örneklemin içinden diğer aşamada ayrıntılı veri elde etmek için başka bir örneklemin seçildiği iç içe geçmiş örneklem, araştırmanın nicel veya nitel aşamalarında farklı örneklem gruplarından (öğretmenler ve öğrenciler gibi) örneklemin seçildiği çoklu örnekleme seçme yöntemleri bulunmaktadır. Karma yöntemle gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubu, öğrenci (n=1054 kişi) ve öğretmen (n=100 kişi) olarak ikiye ayrılmaktadır. Çalışmada hem öğrenci hem de öğretmen gruplarının tamamına anketler uygulandıktan sonra iki gruptan da alt örneklemler seçildiğinden, iç içe geçmiş örneklem kullanılmıştır.

Öğrenci çalışma grubu, temsiliyeti arttırabilmek adına İstanbul'un Kadıköy ilçesinin farklı semtlerindeki düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyden (rastgele seçilen) 10'ar okul olmak üzere toplam 30 ilköğretim okulundan oluşturulmuştur. Bu okulların belirlenmesi sürecinde öncelikle Kadıköy'deki tüm ilköğretim okullarının (54 okul) listesi Kadıköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü internet sayfasından çıkarılmıştır. Ardından Kadıköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne gidilerek buradan ilgili bir şube müdürü ile birlikte öğrencilerin seçileceği yerleri belirlemek amacıyla okullar, her biri 10'ar okuldan oluşan 3 farklı sosyo-ekonomik düzeye ayrılmıştır. Okulların sosyo-ekonomik düzeyinin teyidi noktasında ilgili okulların müdürlerinden veya müdür yardımcılarından da destek alınmıştır.

Karma yöntem kapsamında öncelikle nicel araştırma türlerinden tarama yöntemini gerçekleştirmek üzere anket uygulaması sırasında bu 30 okuldan rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerini almış bulunan 8. sınıf öğrencilerine (1247 öğrenci) anket uygulanmıştır. Söz konusu öğrenciler tarafından eksik, yanlış veya itinasız (iki cevaplı, benzer maddelere zıt cevaplar vererek) doldurulan anketler çıkarıldıktan sonra toplamda 581'i kız, 473'ü erkek olmak üzere 1054, 8. sınıf öğrencisi çalışmaya dahil edilmiştir. Ardından daha ayrıntılı veriler elde etmek amacıyla her sosyo-ekonomik düzeydeki 5'er (toplamda 15) okuldan 7'şer öğrenci amaçlı rastgele örnekleme (Patton, 2014) ile seçilerek açık uçlu

anketin uygulandığı 105 öğrenci de çalışmaya dahil edilmiştir. Bu sayede aynı grup örneklemle çalışılması temin edilmiştir.

Diğer çalışma grubu ise Kadıköy ilçesindeki tüm ilköğretim (54 okul, imam hatip de dahil) okullarında Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerinden birini veya her ikisini veren 88 Sosyal Bilgiler öğretmeni (veri toplama sürecinde izinli, raporlu olan 4 kişi hariç) ve 12 Sınıf öğretmeni olmak üzere 100 öğretmenden oluşmuştur. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinde örnekleme yoluna gidilmeyip evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmış, Sınıf öğretmenleri ise rastgele seçilmiştir. Bu öğretmenler arasından mülakatlar için seçilen 3'ü Sınıf, 12'si Sosyal Bilgiler olmak üzere 15 öğretmen de -öğrenci çalışma grubunda olduğu gibi- her sosyo-ekonomik düzeydeki 5'er (toplamda 15) okuldan amaçlı rastgele örnekleme ile seçilmiştir. Dolayısıyla öğretmen katılımcılar kendi içinde Sınıf öğretmenleri ve Sosyal Bilgiler öğretmenleri olarak ikiye ayrılmaktadır. Böyle bir ayrımın yapılmasının sebebi yeni getirilen ve 4+4+4 olarak adlandırılan sistemle 4. sınıfların ilkokul bünyesinde kalması ve 5. sınıflarda Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından verilmeye başlanan Sosyal Bilgiler derslerinin 4. sınıflarda Sınıf öğretmenleri tarafından verilmeye devam edilmesidir. Diğer bir deyişle, çalışmanın 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersleri, doğrudan Sınıf öğretmenleri ile ilgili olduğundan az sayıda Sınıf öğretmeni de öğretmenler çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Hem anketlerde hem de mülakatlarda -Sosyal Bilgiler 5, 6 ve 7. sınıflar ile birlikte 8. sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerinin Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından yürütüldüğü göz önüne alınarak- ağırlıklı olarak Sosyal Bilgiler öğretmenlerine yer verilmiştir. Nitekim anketler Kadıköy'deki bütün (uygulamanın yapıldığı dönemde izinli veya raporlu olanlar hariç toplam 88 kişi) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin haricinde istatistiki işlemler yapabilmek için sayıyı 100'e ulaştırmak amacıyla özellikle 4. sınıfa ders veren 12 Sınıf öğretmenine de uygulanmıştır. Mülakatlarda ise düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeylerden 5'er öğretmen (4'ü Sosyal Bilgiler öğretmeni, 1'i Sınıf öğretmeni) olmak kaydıyla 15 öğretmenle çalışılmıştır (Bakınız, Tablo 3.2.). 'SBÖ' olarak ifade edilen ilk 12 öğretmen Sosyal Bilgiler öğretmeni, 'SÖ' olarak ifade edilen son üç öğretmen ise Sınıf öğretmenidir. Burada da her bir sosyo-ekonomik düzeydeki okuldan 1'er tane Sınıf Öğretmeni ve 4'er tane Sosyal Bilgiler öğretmeni çalışmaya dahil edilmiştir.

Tablo 3.2. Mülakat Yapılan Öğretmenlere Dair Bilgiler

Öğretmen	Branş	Cinsiyet	Yaş	Kıdem Yılı	Süre
SBÖ1	Sosyal Bilgiler	K	56	34	20dk
SBÖ2	Sosyal Bilgiler	E	32	10	30dk
SBÖ3	Sosyal Bilgiler	K	41	14	25dk
SBÖ4	Sosyal Bilgiler	E	43	14	23dk
SBÖ5	Sosyal Bilgiler	E	35	13	23dk
SBÖ6	Sosyal Bilgiler	K	44	3	26dk
SBÖ7	Sosyal Bilgiler	K	35	12	19dk
SBÖ8	Sosyal Bilgiler	K	50	16	18dk
SBÖ9	Sosyal Bilgiler	E	29	7	22dk
SBÖ10	Sosyal Bilgiler	K	57	23	28dk
SBÖ11	Sosyal Bilgiler	K	47	22	23dk
SBÖ12	Sosyal Bilgiler	K	41	19	24dk
SÖ13	Sınıf	K	36	15	20dk
SÖ14	Sınıf	K	46	24	16dk
SÖ15	Sınıf	K	50	30	26dk

Bunlara ek olarak bu çalışmanın İstanbul'un Kadıköy ilçesinde yapılması, bu ilçenin farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okulları barındırması, araştırmacının tanıdığı bir çevre olması münasebetiyle sosyo-ekonomik düzeyleri daha rahat ayırt edebilmesini ve veri toplama sürecinin daha kısa zamanda tamamlanmasını sağlaması gibi sebeplere dayanmaktadır.

Çalışmanın ilk alt problemine yönelik veri kaynağı, Sosyal Bilgiler 4.-5. sınıf ve 6.-7. sınıf öğretim programları ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programı olmuştur. Bu programlara Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun internet adresinden (http://ttkb.meb.gov.tr/) ulaşılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada karma yöntemin takip edilmesine bağlı olarak nitel veri toplama araçlarının yanında nicel veri toplama araçları da kullanılmıştır.

Nitel veri toplama araçlarını;

- Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi öğretim programları analiz formu,

- Öğrencilere verilen küresel vatandaşlık hakkında öğrenci görüşleri açık uçlu anket formu,
- Öğretmenlerle yürütülen küresel vatandaşlık hakkında öğretmen görüşleri yarı yapılandırılmış mülakat formu oluşturmuştur.

Çalışmanın nicel verileri ise;

- Küresel vatandaşlık hakkında öğrenci görüşleri anket formu,
- Küresel vatandaşlık hakkında öğretmen görüşleri anket formu ile toplanmıştır.

3.3.1 Nitel Veri Toplama Araçları

Öğretim programı analiz formu, Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi öğretim programlarının incelenmesi için kullanılmıştır. Söz konusu programlarda yer alan genel amaç, temel yaklaşım, vizyon gibi açıklamalar ve her programa ait kazanımlar (Sosyal Bilgiler öğretim programları için hangi öğrenme alanı ve ünite, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi öğretim programı için hangi tema içerisinde bulunduğu da incelenmiştir.) bölümlerinden küresel vatandaşlıkla ilgili ifadeler tespit edilerek bunların hangi küresel vatandaşlık boyutuna karşılık geldiği ortaya çıkarılmıştır.

105 öğrenciye uygulanan küresel vatandaşlık hakkında öğrenci görüşleri açık uçlu anket formu en başta yalnızca 6 soruluk bir yarı yapılandırılmış mülakat formu şeklinde oluşturulmuştur. Ancak danışmanlar ve Marmara Üniversitesi'nde görev yapan 3 uzmandan alınan dönütlerle birlikte; iki sorunun birleştirilip tek soruya dönüştürülmesi, iki sorunun da çıkarılması yoluna gidilmiştir. Ayrıca yine danışmanların ve uzmanların tavsiyesi ile -pilot uygulamada da tecrübe edildiği gibi- öğrencilerden genellikle konuşmaları yerine yazmaları şeklinde daha fazla veri toplandığı da göz önüne alınarak; üçü soru ve biri çizim maddesi olmak üzere 4 maddeli forma son şekli verilmiştir. Formun bu son hali pilot uygulamaya geçmeden önce iki Sosyal Bilgiler öğretmenine de gösterilerek öğrenci seviyesine uygunluğu açısından yorumları alınmıştır. Yapılandırılmamış sorular olarak da adlandırılan bu soru tipi; "katılımcıya serbestlik tanıması, araştırmacının önceden kestiremediği cevapların alınabilmesine ve konu hakkında daha geniş, ayrıntılı bilgi toplanabilmesine imkan vermesi" (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2010, s.129) sebebiyle tercih edilmiştir.

Yine öğrencilere küresel vatandaş kavramından ne anladıkları ve onların gözünde küresel vatandaşın hangi özelliklere sahip olması gerektiği, kendilerini küresel vatandaşlık hakkında bilgi sahibi olarak görüp görmedikleri, Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerini küresel vatandaşlık hususunda kendilerini bilgilendirmede yeterli görüp görmedikleri sorulmuş ve son olarak da küresel vatandaşlık kavramının kendilerine çağrıştırdıkları ile ilgili bir çizim yapıp çizimlerinin ana fikrini de yazmaları istenmiştir.

Öğretmenlerden elde edilen nitel verilerin toplanmasında 3'ü Sınıf ve 12'si Sosyal Bilgiler öğretmeni toplam 15 öğretmene küresel vatandaşlık hakkında öğretmen görüşleri yarı yapılandırılmış mülakat formu uygulanmıştır. Hem belli standartlara hem de esnekliğe sahip olması nedeniyle eğitim araştırmalarında tercih edilebilen bu teknikle; katılımcıya yöneltilecek sorular önceden bir form şeklinde planlanmakta, gerekirse başka yan veya alt sorularla desteklenerek görüşmenin akışı değiştirilebilmekte ve verilen yanıtların açılıp ayrıntılandırılması sağlanabilmektedir (Türnüklü, 2000). Bunların haricinde bu teknik; 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, algıları, fikirleri, duyguları ve bilgileri ile ilgili derinlemesine cevaplar alınmasını sağlamaktadır (Patton, 2014 s.4). Bu çalışmada kullanılan küresel vatandaşlık hakkında öğretmen görüşleri yarı yapılandırılmış 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 göz önünde bulundurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Mülakat formunun hazırlanma sürecinde önce 14 adet soru çıkarılmıştır. Daha sonra danışmanlarla birlikte yapılan gözden geçirme neticesinde soru sayısının azaltılmasına karar verilmiştir. Marmara Üniversitesi'nde görev yapan 3 uzmandan da sorularla ilgili görüş ve önerileri alındıktan sonra bazı sorular çıkarılmış, bazıları birleştirilmiş ve bazıları da yeniden yazılarak soru sayısı 9'a kadar indirilmiştir. Çalışmanın öğretmenlerle yürütülen veri toplama aşamasında anketlerin ve mülakatların pilot uygulaması da 3 öğretmenle gerçekleştirilmiş ve bu öğretmenler asıl çalışmaya dahil edilmemiştir. Yarı yapılandırılmış mülakatlara başlamadan önce çalışmanın amacı ve

önemi hakkında öğretmenlere bilgi verilmiş, kısa bir tanışma sürecinin akabinde soruların katılımcılara tek tek sorulmasıyla uygulama gerçekleştirilmiştir. Küresel vatandaşlık hakkında öğretmen görüşleri mülakat formunda, küresel vatandaşlık hakkında öğretmen görüşleri anketinde yer alan kişisel bilgiler aynen istenmekle birlikte haricen Sınıf veya Sosyal Bilgiler öğretmeni olduklarına dair bilgi de istenmiştir. Mülakat formunda öğretmenlere, vatandaş ve küresel vatandaşlık kavramlarını nasıl tanımladıkları, aralarındaki benzerlik ve farklılıklara dair düşünceleri, küresel vatandaşlık eğitiminin gerekliliği noktasındaki görüşleri, Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerinde küresel vatandaşlık eğitiminin yer alıp almadığına dair görüşleriyle birlikte küresel vatandaşlık eğitimi verilmesi noktasında bu derslerden hangisini ve neden daha işlevsel buldukları sorulmuştur. Söz konusu son soru, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersini vermeyen -nitekim mülakatlar esnasında Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi öğretim programı hakkında fazla bilgileri olmadıklarını belirten- Sınıf öğretmenlerine sorulmamıştır. Mülakatlar esnasında öğretmenlerin izni alınarak mp3 çalarla ses kaydı yapılmıştır. Daha sonra verilerin analiz edilmesi aşamasında bu kayıtlar transkript edilmiştir.

3.3.2. Nicel Veri Toplama Araçları

Çalışmanın nicel verileri, küresel vatandaşlık hakkında öğrenci görüşleri anketi ve küresel vatandaşlık hakkında öğretmen görüşleri anketi ile toplanmıştır. Alanyazında anket, belirli bir sıralama ve yapı dahilinde oluşturulan soruların araştırmaya katılanlar tarafından cevaplandırılmasıyla veri elde etme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, Yıldırım, 2010; s.78). Herhangi bir konuda bireylerin tutumları, duyguları, düşünceleri, tercihleri gibi durumları anket ile ortaya çıkarmak mümkündür (Çepni, 2007, s.131). Çalışmada kullanılan anket maddeleri; genel itibarıyla (bu çalışmada adları geçen) yurtdışı alanyazınından seçilen küresel vatandaşlık üzerine yazılmış farklı kaynaklardan alınan ibarelerden; küçük bir kısmı da yurtiçindeki sınırlı kaynaklardan ve araştırmacının konu hakkındaki ön araştırmasıyla edindiği birikim neticesinde ortaya çıkan ibarelerden oluşmaktadır. Çalışmada kullanılan anket maddeleriyle ilgili geçerliliğin artırılması amacıyla Marmara Üniversitesi'nde görev yapan 5 uzmandan görüş alınmıştır. Maddelerin çıkarılması, kalması ve kendi önerilerini yazabilecekleri şekilde hazırlanan 48 maddelik taslak anket

formu uzmanlara dağıtılarak kontrolleri sağlanmıştır. Bu kontrollerden sonra bazı maddeler çıkarılmış, bazıları da yeniden ifade edilerek 32 maddeden oluşan bir form halini almıştır. Anket formu bu şekliyle, uygulama yapılmadan önce iki Sosyal Bilgiler öğretmenine de gösterilerek hem öğretmenler için anlaşılmayan bir yer olup olmadığı hem de öğrenci seviyesine uygunluğu açısından yorumları alınmış ve ancak bu aşamadan sonra pilot uygulamaya geçilmiştir. Anket formunun pilot uygulaması (maddelerin anlaşılırlık durumu, maddelerin uygunluğu, anketin uygulama süresi vb. dikkate alındığı) 60 öğrenci ve 10 öğretmenle birlikte yapılmış ve bu kişiler çalışmaya dahil edilmemiştir. Öğrencilerle yapılan pilot uygulamadan alınan dönüt neticesinde yalnızca bir maddedeki ifade değiştirilmiştir ve anket formları nihai şeklini almıştır. Öğretmenler ve öğrencilerden oluşan her iki çalışma grubunda da aynı 32 maddelik anket formu kullanılmıştır. Bu sayede öğretmen ve öğrencilerin bakış açılarındaki tutarlılık durumunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Küresel vatandaşlık hakkında öğrenci görüşleri anket formu; yönerge, kişisel bilgi ve anket maddeleri şeklinde üç bölümden oluşmuştur. İlk bölümde yönerge ile çalışmanın amacı hakkında bilgi verilerek ikinci bölümde cinsiyet, anne-baba eğitim durumu gibi kişisel bilgiler istenirken üçüncü bölüm ise 32 maddelik önermelerden oluşmuştur. Öğretmenlere verilen küresel vatandaşlık hakkında öğretmen görüşleri anketi de çalışmanın amacını içeren yönergenin yanında cinsiyet, yaş durumu, kıdem yılı ve mezuniyet durumunu ihtiva eden kişisel bilgi bölümünden ve öğrencilere uygulananla aynı süreç sonucunda şekillenen 32 maddelik önerme bölümünden oluşmuştur. Anketten elde edilen veriler "kesinlikle katılıyorum, "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum", "kesinlikle katılmıyorum" ifadelerinin yer aldığı ve en yüksek değer 5, en düşük değer 1 olmak üzere 5'li likert tipi anketle sağlanmıştır. Buna göre belirlenen aritmetik ortalama düzey aralığı; 1,00–1,80: kesinlikle katılmıyorum, 1,81–2,60: katılmıyorum, 2,61–3,40: kararsızım, 3,41–4,20: katılıyorum, 4,21–5,00: kesinlikle katılıyorum şeklindedir. Alanyazında bireylerin herhangi bir konudaki tutumlarını ve eğilimlerini ölçmek noktasında 5'li likert anketin uygun yöntem olduğu belirtilmektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, Yıldırım, 2010; s.116). Bu sebeple bu çalışmada 5'li likert anket kullanılmıştır. Ankette yer alan maddelerin küresel vatandaşlık boyutları içerisindeki dağılımı tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Küresel Vatandaşlık Boyutlarına Göre Öğretmen ve Öğrenci Anketlerinin Madde Dağılımı

Boyut	Anket Maddesi
1. Diğer insanlar ve kültürler	5, 6, 12, 17, 18, 24
2. Dünyanın durumu ve sorunları	1, 2, 7, 8, 13, 14, 19, 20, 22, 26
3. Sistem olarak dünya	4, 10, 16, 28, 30
4. Katılım	25, 32
5. Yerel ve/veya küresel aidiyet	3, 9, 15, 21, 27, 31
6. KV'ın Karakter özellikleri	11, 23, 29

Ankette birbirine yakın anlamda olan maddelere de yer verilmiştir. Bu durumun birkaç sebebi bulunmaktadır. İlk olarak özellikle öğrencilerin daha kolay anlayabilmesi amacıyla bazı maddeler örneklendirilmiş ve bazıları daha açıklayıcı olarak ifade edilmiştir. Diğer önemli amaç ise söz konusu maddelere verdikleri cevapların birbirleriyle tutarlı olup olmadığına göre tasnif edilmesi ve tutarsız olduğu tespit edilen anketlerin çalışmaya dahil edilmemesidir. Bu şekilde çalışmanın güvenirliği artırılmaya çalışılmıştır. Küresel vatandaşlık hakkında öğrenci görüşleri anketinin Cronbach Alfa değeri, .92 iken küresel vatandaşlık hakkında öğretmen görüşleri anketinin Cronbach Alfa değeri ise .90 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Tamamının araştırmacı tarafından yürütüldüğü veri toplama sürecinin ilk aşamasında öğrencilerden elde edilecek verilerin toplanmasına başlanmış ardından aynı yarıyıl içerisinde öğretmenlerden elde edilecek verilerin toplanması gerçekleştirilmiştir. Genel olarak 8. sınıfların derslerinin ve öğretmenlerin müsaitlik durumuna göre bir takvim takip edilmiş olmakla birlikte zaman zaman öğrencilerin verilerinin toplanması sürecinde öğretmenlerden de veri toplanması mümkün olmuştur.

Çalışmanın uygulama sürecinde ziyaret edilen her okulda öncelikle, o an okuldaysa müdür/müdüre ile; yoksa ilgili müdür yardımcısı ile görüşülmüştür. Kendilerine Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınan izin dilekçesi ibraz edilip, araştırma hakkında kısa bilgi verildikten sonra okulun sosyo-ekonomik düzeyi hakkında teyitleri alınmıştır. Ardından okul yönetimi tarafından izin verildiği ölçüde her bir şubeye bir ders saati içerisinde uygulamak kaydıyla; sayıları 1 ile 5 şube arasında değişiklik gösteren 8. sınıf şubelerinde uygulamalar yapılmıştır. Çalışmanın öğrencilerle yapılan uygulaması bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Bunun sebebi; 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda Sosyal Bilgiler

derslerini almış olan 8. sınıf öğrencilerinin, uygulamanın yapıldığı dönemde Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersini de alıyor olmalarıdır. Uygulama esnasında öğrencilerin genelinin küresel vatandaşlık kavramını tanım olarak bilmedikleri gözlenmiştir. Bu nedenle bildikleri vatandaşlık tanımından yola çıkarak küresel (dünya çapında) bir vatandaşın zihinlerinde canlandırdığı imge ile ilgili görüşlerine dayanarak cevap vermeleri istenmiştir. Uygulamalarda öğrencilere ilk olarak küresel vatandaşlık hakkında öğrenci görüşleri açık uçlu anket formu verilip görüşleri yazıyla alınmıştır. Ardından 5'li likert tipinde hazırlanan küresel vatandaşlık hakkında öğrenci görüşleri anket formunu cevaplandırmaları istenmiştir. Anket maddelerinde yer alan ifadelerin öğrencilerin düşüncelerini etkileyebilme veya yönlendirebilme ihtimaline mahal vermemek adına böyle bir yol izlenmiştir. Zira pilot uygulamada olduğu gibi gerçek uygulama esnasında da sınıfların birçoğunda öğrenciler; önce anket verilseydi açık uçlu sorulara daha net cevaplar verebileceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca her şubedeki uygulama boyunca araştırmacı, öğrencilerin arasında gezerek onları çalışmaya katkı sağlamaları ve veri toplama araçlarına titizlikle cevap vermeleri yönünde güdülemeye çalışmıştır. Anlamadıkları veya sormak istedikleri bir şey olduğunda ipucu vermeksizin gerekli açıklamalar yapmıştır.

Anket formlarından bir kısmının araştırma dışı kalacağı öngörüsünden hareketle söz konusu 30 okuldan 1247 öğrenciye ulaşılmıştır. Nitekim anket verileri SPSS ortamına işlenirken eksik, yanlış veya itinasız (iki cevaplı, benzer maddelere zıt cevaplar vererek) olarak doldurulan anket formları çalışmadan çıkarılmış ve nihayetinde 1054 öğrenciye ait anket çalışmaya dahil edilmiştir.

Çalışmanın öğrencilerle ilgili bölümü 30 okulda yapılırken öğretmenlerle ilgili bölümü ise Kadıköy'deki bütün ortaokullara ulaşılarak 54 okulda yürütülmüştür. Öğretmenlerden veri elde etme süreci bazen öğrencilerden veri toplama süreci ile eşzamanlı yürütülmüş olsa da ağırlıklı olarak öğrenci veri toplama sürecinden sonra tamamlanmıştır. Bu uygulamalarda tıpkı öğrencilerde olduğu gibi anket formları daha sonraya bırakılmış öncelik mülakatlara verilmiştir. Çalışma grupları tanımlanırken ifade edildiği gibi 88 Sosyal Bilgiler ve 12 Sınıf öğretmeninden (toplam 100 öğretmen) oluşan her iki öğretmen grubuna da anket formu uygulanmıştır. Bunlardan 12 Sosyal Bilgiler öğretmeni ve 3 Sınıf öğretmeni ile de yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır. Ancak mülakatlar esnasında Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi

Eğitimi derslerini, küresel vatandaşlık eğitimi verilebilmesi açısından karşılaştırmaları istenen mülakatın son sorusunda değişiklik yapılarak Sınıf öğretmenlerine sorulmamış; yalnızca Sosyal Bilgiler dersini küresel vatandaşlık eğitimi verme noktasında değerlendirmeleri istenmiştir. Zira Sınıf öğretmenleri Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersini vermedikleri için öğretim programı hakkında yeterli bilgilerinin olmadığını belirtmişlerdir.

Veri toplama sürecinin son aşamasında Sosyal Bilgiler 4.-5. sınıf ve 6.-7. sınıf ile Vatandaşlık ve Demokrasi öğretim programları Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun internet adresinden (http://ttkb.meb.gov.tr/) temin edilmiştir. Söz konusu üç öğretim programı, araştırmacı tarafından oluşturulan öğretim programı analiz formu ile genel amaç, temel yaklaşım, vizyon gibi açıklamalar ve her programa ait kazanımlar (Sosyal Bilgiler Öğretim Programı için hangi öğrenme alanı ve ünite, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programı için hangi tema içerisinde bulunduğu da incelenmiştir) ölçüt alınarak küresel vatandaşlıkla ilgili boyutlar üzerinden bir değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu şekilde bir yol izlenmesinin nedeni, öğretim programlarının hedefler çerçevesinde şekillenmesi ve kazanımlarla da hedeflerin vücut bulmasıdır. Burada önemli bir noktaya da vurgu yapmak gerekmektedir. Öğretim programlarında doğrudan küresel vatandaşlık kavramı kullanılmadığından öğretim programlarında küresel vatandaşlık ile ilgili olan kelime(ler), kelime öbeği/öbekleri, cümle(ler) aranarak çıkarımlar yapılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın dört alt problemine göre veri toplama araçlarının kullanımı şu şekilde yapılmıştır:

Araştırmanın ilk alt problemi olan "Sosyal Bilgiler (4.-5. ve 6.-7. Sınıf) ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi öğretim programlarında küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili konular nasıl ele alınmıştır?" araştırma sorusuna cevap bulabilmek için önce Sosyal Bilgiler 4.-5. Sınıf Öğretim Programı ve 6.-7. Sınıf Öğretim Programı, daha sonra Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programı incelenmiştir.

İkinci alt problem "Öğrencilerin ve öğretmenlerin küresel vatandaşlığa ilişkin görüşleri nedir?" şeklinde olup en geniş veri toplanılan soru olmuştur. Zira bu araştırma sorusu için öğrenci açık uçlu sorularının 1 ve 4. soruları ile anketin tamamının kullanılmasının yanında öğretmen mülakatlarının ilk 5 sorusu ve anketin tamamı kullanılmıştır.

"Öğrencilerin ve öğretmenlerin küresel vatandaşlık eğitimine ilişkin görüşleri nedir?" şeklindeki üçüncü alt problem için de öğrenci açık uçlu sorularının 2. sorusuna ek olarak öğretmen mülakatlarının 6 ve 7. sorularından veri sağlanmıştır.

Dördüncü ve son alt problem olan "Öğrencilerin ve öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerinin küresel vatandaş yetiştirme yeterliliğine ilişkin görüşleri nedir?" araştırma sorusunu aydınlatmak için öğrenci açık uçlu sorularının 3. sorusundan ve öğretmen mülakatlarının 8 ve 9. sorularından cevaplar alınmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi

Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmada hem nitel ve hem de nicel yöntemlerle toplanan verilerin analizinde de farklı teknikler kullanılmıştır. Nitekim nitel ve nicel veri analizleri arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır (Neuman, 2013, s.660):

- İlk farklılık olarak nicel veri analizinin standartlaştırılmış yapısına karşılık nitel veri analizi daha az standartlaştırılmıştır.
- Diğer farklılık, nicel veri analizinin, araştırmanın tüm verilerinin toplanmasından sonra başlamasına karşılık nitel veri analizinin araştırmanın ilk verileriyle başlamasıdır.
- Üçüncü farklılık, nicel araştırmaların hipotezi test etme amacına karşılık nitel araştırmaların kuram, genelleme veya yorumun akla yatkınlığını gösterme gayretinde yatmaktadır.
- Son farklılık ise nicel analizin istatistiksel işlemlerle sayılar üzerinden anlamlandırılmasına karşılık nitel analizin kesinlikten uzak, dağınık ve bağlama dayalı verilerle kelimeler üzerinden anlamlandırılmasıdır.

Çalışmanın nitel kısmında elde edilen tüm verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. 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 tanımlanmaktadır (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s.22). İnsanların veya grupların inançlarının, tutumlarının, değerlerinin ve düşüncelerinin anlaşılmasını sağlayan bu teknik, belli kurallar dahilinde yapılan kodlamalar vasıtasıyla bir mesaja ait

belirli özelliklerin daha küçük içerik birimleri halinde sadeleştirilerek objektif ve sistematik olarak ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır (Stemler, 2001; akt. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2010, s.269). İçerik analizi; gözlemler, mülakatlar, açık uçlu veya kompozisyon tipi cevapların alınacağı sorular, çeşitli testler, her çeşit belge, hatıra, mektup, gazete, dergi, kitap, TV-radyo yayınları gibi materyallerin analizinde uygulanabilmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s.21).

Nitekim bu çalışmada öğretim programlarından, öğretmenlerle yapılan mülakatlardan ulaşılan verilerde olduğu gibi öğrencilere verilen küresel vatandaş hakkında öğrenci görüşleri açık uçlu anket sorularına ve yine formda küresel vatandaşlığın kendilerine çağrıştırdıkları ile ilgili çizimlerden ulaşılan verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi; 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; akt. Tavşancıl ve Aslan, 2001, s.22-24).

İçerik analizinde kodlama işleminin itina ile yapılması, kategorilerin açık ve net bir şekilde tanımlanması araştırmanın nesnelliği ve güvenirliği açısından son derece önemli olmakla birlikte; içerik analizinin güvenirliği, araştırmacı güvenirliği ve zaman güvenirliği olmak üzere iki şekilde sağlanmaktadır (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s.22-24): Araştırmacı güvenirliğinde aynı belgeler aynı anda değişik araştırmacılar tarafından incelenerek elde edilen kodlar arasındaki örtüşme durumu hesaplanırken; zaman güvenirliğinde ise aynı belgelerin farklı zamanlarda aynı araştırmacılara verilerek iki farklı zamanda çıkarılan kodların örtüşme durumu hesaplanmaktadır. Bu çalışmada araştırmacı güvenirliğine başvurulmuştur. Bu nedenle tüm nitel veriler, Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında nitel araştırma deneyimine ve doktor ünvanına sahip bir uzmana verilerek bağımsız bir kodlama yapması sağlanmış ve ardından araştırmacının ve uzmanın kodlaması karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalar neticesinde Miles & Huberman (1994; akt. Tavşancıl ve Aslan, 2001) tarafından önerilen ve %70'in üzerinde değere sahip karşılaştırmaların güvenilir kabul edildiği formül (***Güvenirlik*** =

Uzlaşma Sayısı / Uzlaşma + Uzlaşmama Sayısı) uygulanarak güvenirlik değeri, öğrenci açık uçlu soruları için %89,4, öğretmen mülakatları için %92,3 olarak bulunmuştur. Bunun haricinde araştırmacı tarafından çıkarılan kodların uygun olup olmadığı, ilgili belgeler üzerinde farklı bir uzman tarafından da incelenerek teyit alınmış ve bazı yerlerde düzeltmeler yapılmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerden yazılı olarak alınan açık uçlu anket verilerinin dışında öğretmenlere uygulanan mülakat formu esnasında mp3 çalarla ses kaydı yapılmış ve daha sonra her bir ses kaydı bilgisayarda Office programı kullanılarak transkript edilmiştir. 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 & Ogden'ın (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 içerisine, çıkarılan kodlar yerleştirilmiştir.

Çalışmanın nicel kısmında ise küresel vatandaşlık hakkında öğrenci ve öğretmen görüşleri anketlerinden elde edilen veriler betimsel istatistik çerçevesinde tanımlayıcı istatistikler kullanılarak SPSS programıyla analiz edilmiştir. Bu istatistikler, frekans, ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleriyle ifade edilmiştir. 5'li likert tipinde hazırlanan anketlerin maddelerine verilen cevapların puanlaması genel olarak; "kesinlikle katılmıyorum" ifadesi için 1 puan, "katılmıyorum" için 2 puan, "kararsızım" için 3 puan, "katılıyorum" için 4 puan ve "kesinlikle katılıyorum ifadesi için 5 puan olarak belirlenmiştir. Buna göre en yüksek değer 5, en düşük değer 1 olmuş ve 5 puan katılımcıların en yüksek seviyede olumlu görüşünü ifade ederken 1 puan ise en düşük seviyede olumsuz görüşünü ifade etmiştir.

Analizler esnasında öğretmenlerin mezuniyet durumlarıyla ilgili değişkenlerde "eğitim yüksekokulu", "eğitim enstitüsü" ve "AÖF lisans tamamlama" seçeneklerinde çok az öğretmenin bulunması sebebiyle bu üç seçenek "diğer" seçeneğiyle birleştirilmiştir. Netice itibarıyla öğretmenlerin mezuniyet durumları "eğitim fakültesi", "fen-edebiyat fakültesi" ve "diğer" seçeneklerinden oluşmuştur. Öğrenciler için de anne-baba eğitim durumlarıyla ilgili olarak, "okuryazar değil" seçeneğinde öğrenci velisi olmaması ve

“okuryazar ama okul bitirmemiş” seçeneğinde ise çok az öğrenci velisi olması sebebiyle bunlar “ilkokul mezunu” seçeneğiyle birleştirilerek “ilkokul mezunu/okuryazar” adını almıştır. Aynı şekilde “yüksek lisans/doktora mezunu” seçeneğinde de çok az öğrenci velisi olması sebebiyle “üniversite/yüksekokul mezunu” seçeneğine eklenmiştir. Nihai durumda anne-baba eğitim durumu; “ilkokul mezunu/okuryazar”, “ortaokul mezunu”, “lise mezunu”, “üniversite/yüksekokul mezunu” olarak dört seçenekten oluşmuştur.

3.6. Geçerlilik ve Güvenilirlik

Araştırmalarda kullanılan yöntem nispetinde geçerliliğin ve güvenilirliğin sınanmasının farklılık arz ettiği bilinmektedir. Zira nitel araştırmalarda kullanılan inanılırlık, nakledilebilirlik, güvenilirlik ve doğrulanabilirlik kavramları; nicel araştırmalardaki iç geçerlik, dış geçerlik, güvenirlik ve nesnellik kavramlarına karşılık gelmektedir (Merriam, 2013, s.201). Nitel ve nicel araştırma türlerindeki geçerlilik ve güvenilirlik stratejileri göz önünde bulundurularak, karma yöntemle gerçekleştirilen bu çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmak adına bazı önlemler alınmıştır:

Karma yöntem araştırması, nicel ve nitel verileri harmanlamayı gerektirdiğinden yani, doğası gereği çeşitlemeyi sağladığından başlı başına bir geçerlilik ve güvenilirlik arttırma çabasını temsil etmektedir. Bu bağlamda araştırmanın veri toplama, verileri analiz etme ve ulaşılan katılımcı grubu gibi süreçler ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Katılımcılar hususunda ise öğrenci ve öğretmen çalışma gruplarının alt örneklemi, büyük örneklemlerden çıkarılarak sonuçların güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte araştırmanın katılımcılarına hem nicel hem de nitel veri toplama araçları uygulanmıştır. Başka bir deyişle anket, açık uçlu sorular, mülakatlar ve dokümanlar kullanılarak veri çeşitlemesi sağlanmıştır. Anket maddeleri hazırlanırken geçerliliği sağlamak adına 5 uzmandan görüş alınmıştır. Ayrıca her iki katılımcı grubu için Cronbach Alfa değeri hesaplanarak anketin güvenilirliği sınanmıştır. Anketin birbirini destekleyen maddelerine verdikleri cevaplar tutarsız veya tezat olan öğrencilerin anketleri çalışmaya dahil edilmeyerek sonuçların daha güvenilir kılınmasına gayret edilmiştir. Bunun yanında düşük, orta ve yüksek olarak farklı sosyo-ekonomik düzeylerden, çok sayıda (1054) ve akran öğrencinin çalışmaya dahil edilmesiyle geçerliliğin kuvvetlendirilmesi amaçlanmıştır.

Öğrenciler için açık uçlu soru formları ve öğretmenler için mülakat soruları hazırlanırken de her biri için 3 uzmandan geçerliliği arttırmak adına görüş alınmıştır. Yine bu kapsamda, oluşturulan veri toplama araçları uygulanmadan önce her birinin pilot uygulaması yapılmıştır. Araştırmanın veri toplama (54 okuldan 100 öğretmene ve 30 okuldan 1247 öğrenciye ulaşma) sürecinin tamamı, araştırmacı tarafından gerçekleştirilerek; cevapları dış etkilerden arındırmaya, güvenilirliği arttırmaya ve veri kaybının önüne geçilmeye gayret edilmiştir. Güvenirliği temin etmek amacıyla, anketler her iki katılımcı grup için de ikincil veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu sayede anketlerde yer alan maddelerin katılımcıların düşüncelerini etkileyebilme ihtimali engellenmiştir. Veriler elde edildikten sonra da bulgular kısmında sunulan veriler öğrencilerin kendi el yazılarına ve çizimlerine dair örneklerle ve öğretmenlerin mülakatlardaki beyanlarıyla desteklenerek çalışmanın güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Yine güvenilirliği arttırmak amacıyla bulgular kısmında araştırmacı tarafından oluşturulan kodların ve kategorilerin başka bir uzman tarafından da oluşturulanlarla karşılaştırılarak kontrol edilmesi sağlanmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bulgular bölümünde araştırma verilerinin analizinden elde edilen nitel ve nicel bulgular bir arada sunulmuştur.

4.1. Sosyal Bilgiler (4.-5. ve 6.-7. Sınıf) ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programlarında Küresel Vatandaşlık Eğitimi ile İlgili Konular Nasıl Ele Alınmıştır?

Araştırmanın ilk alt problemi, Sosyal Bilgiler 4.-5. ve 6.-7. sınıf öğretim programları ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programı'nda küresel vatandaşlığın nasıl ele alındığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda, söz konusu öğretim programlarının amaç, yaklaşım ve vizyonu hakkındaki açıklamaları ile kazanımları (Sosyal Bilgiler Öğretim Programı için öğrenme alanı ve ünite, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programı için tema kapsamında) incelenerek küresel vatandaşlıkla ilgili ifadeler ortaya çıkarılmıştır. Ancak hiçbir öğretim programında doğrudan 'küresel vatandaşlık' kavramı kullanılmamıştır. Bundan dolayı öğretim programlarında küresel vatandaşlıkla ilgili olarak kabul edilen kelime(ler), kelime öbeği/öbekleri, cümle(ler) üzerinden çıkarımlar yapılmıştır.

4.1.1. Sosyal Bilgiler (4.-5. ve 6.-7. Sınıf) Öğretim Programlarında Küresel Vatandaşlık Eğitimi ile İlgili Konular Nasıl Ele Alınmıştır?

İlk olarak Sosyal Bilgiler 4.-5. ve 6.-7. sınıf öğretim programları küresel vatandaşlık eğitimi açısından incelendiğinde, öğretim programlarında bulunan, dersin genel amaçları kısmında küresel vatandaş yetiştirmenin emarelerine rastlamak mümkündür. Öğrencilerin, 7. sınıfın sonunda edinmesi beklenen "Sosyal Bilgiler Öğretiminin Genel Amaçları" göz önüne alındığında; birçoğunun dolaylı yoldan küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgisinin kurulabilmesine karşılık doğrudan veya bariz bir şekilde ilgili olanların, 6, 14, 16 ve 17. maddelerden ibaret olduğu görülmüştür (MEB, 2010b):

- "*Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafî özelliklerini tanıyarak, insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar.*
- *Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürer.*

- *Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.*
- *İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir.*"

Bu genel amaçlarda çevreyi ve dünyayı tanımaya odaklanarak "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutunda, katılımın önemi ve toplumsal sorunların çözümüne odaklanarak da "Katılım" boyutunda ifadeler olduğu görülmüştür. Ayrıca toplumlararası etkileşimle "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuna, insanlığın bir parçası olma ile "Sistem Olarak Dünya" boyutuna, ülkeyi ve dünyayı ilgilendiren konularda duyarlılık gösterme ifadesiyle de "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" ve "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutlarına atıfta bulunulduğu tespit edilmiştir.

Sosyal Bilgiler 4.-5. ve 6.-7. sınıf öğretim programlarının programın vizyonu başlığında da küresel vatandaşlık eğitimi noktasında bazı dikkat çekici ibarelerin varlığı göze çarpmaktadır (MEB, 2010b).

> "*Sosyal Bilgiler programının vizyonu; 21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir.*"

Vizyonla ilgili açıklamalar incelendiğinde insan haklarına saygılı ifadesiyle "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuna, çevreye duyarlı ifadesiyle "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutuna, sosyal katılım becerileri gelişmiş, etkin, üretken ifadeleriyle "Katılım" boyutuna ve haklarını sorumluluklarını bilen ifadesiyle de "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutuna vurgu yapıldığı tespit edilmiştir.

Bu bölümü takip eden "Programın Temel Yaklaşımı" başlığında ise her iki öğretim programının eğitimsel anlamda öğrencilerde oluşturması beklenen kazanımları, maddeler halinde verilmiştir. Bunlardan özellikle 6, 8 ve 9. maddelerin küresel vatandaşlığa dair yakın anlamlar içerdiği görülmüştür (MEB, 2010b). Nitekim "*Millî kimliği merkeze alarak, evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir.*" şeklindeki 6. madde ile hem yerel veya ulusal hem de evrensel, kültürel öge ve değerlerin önemine dikkat çekilmekte milli kimlikten ödün vermeden dünyaya entegre olma anlamıyla, "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutuna atıfta bulunulmaktadır. 8. maddede

"*Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.*" ibaresiyle hak ve sorumluluk bilinci çerçevesinde "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutuna ve "*Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar.*" şeklindeki 9. maddeyle de "Katılım" boyutuna göndermeler yapıldığı tespit edilmiştir. Özetle Sosyal Bilgiler dersinin; evrensel değerleri benimseme, hak ve sorumluluk bilinci ve sorunlara duyarlı olma nitelikleri kapsamında küresel vatandaşlık çerçevesinde değerlendirilebilecek bir misyon üstlendiği görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında, programları şekillendiren 1)Birey ve Toplum, 2)Kültür ve Miras, 3)İnsanlar, Yerler ve Çevreler, 4)Üretim, Dağıtım ve Tüketim, 5)Zaman, Süreklilik ve Değişim, 6)Bilim, Teknoloji ve Toplum, 7)Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler, 8)Güç, Yönetim ve Toplum, 9)Küresel Bağlantılar'dan oluşan 9 öğrenme alanının açıklaması da küresel vatandaşlık kapsamında incelenmiştir. Sosyal Bilgiler öğretim programlarında Küresel Bağlantılar öğrenme alanı küresel vatandaşlık ile doğrudan ilgili kabul edilebilir. Bunun dışında diğer öğrenme alanları ise dolaylı da olsa ilgili içeriğe sahip durumdadır.

4 ve 5. sınıfta 8 ünite bulunduğundan 4.-5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Zaman, Süreklilik ve Değişim öğrenme alanı diğer öğrenme alanları içine yerleştirilmiştir. Aynı şekilde 6 ve 7. sınıflarda 7 ünite olması sebebiyle de 6.-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Zaman, Süreklilik ve Değişim ile Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler öğrenme alanları diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.

Hem 4.-5. Sınıf hem de 6.-7. Sınıf Öğretim Programı incelendiğinde Birey ve Toplum öğrenme alanının içeriğinde küresel vatandaşlıkla ilgili ifadelerin olduğu görülmüş ve söz konusu ifadeler aşağıda verilmiştir:

> "*Öğrencinin bu öğrenme alanında edindiği kazanımlar sonunda, kişisel ve sosyal yeterliliklerini tanıyan, yeniliklere açık, etkili iletişim kurabilen, sorumluluk alabilen, başkalarına saygılı, işbirliğine açık, kendine güvenen, topluma yararlı birey olarak yetişmesi esas alınmıştır. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak hak ve sorumluluk ilişkisini kurabilmesi ve aidiyet duygusunu kavraması amaçlanmaktadır.*
> *Öğrenciler bu öğrenme alanında ilköğretim 4 ve 5. sınıf düzeyinde, birey olarak fiziksel ve duygusal farklılıkları tanıyacaklardır. Çeşitli gruplar içerisindeki yerini belirleyecek, rol-hak ve sorumluluk ilişkisini kurmaya çalışacaklar ve çocuk olarak hakları olduğunun bilincine varacaklardır.*" (MEB, 2010a)
> "*Öğrenciler bu öğrenme alanında, 6 ve 7. sınıfta çok boyutlu düşünmeyi, çevresinde meydana gelen olayları birçok nedeniyle açıklayabilmeyi, bilimsel ve nesnel verilere dayalı olgularla kişisel görüş veya düşünceler arasında ayrım*

> *yapabilmeyi, sosyal bilimcilerin kullandığı bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak araştırma yapmayı, çevresiyle etkili iletişim kurmayı ve tüm bunların etkin vatandaş olmanın temel gereksinimleri olduğunu öğrenirler.*" (MEB, 2010b)

Bu ifadeler dikkatle incelendiğinde; 4.-5. sınıf düzeyinde, sahip olduğu özelliklerin farkında olma, etkili iletişim kurma, kendine güvenme, hak ve sorumluluk bilinci gibi niteliklerle "KV'ın Karakter Özellikleri", ülkesine aidiyet duygusu ile "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet", sorumluluk alma ve işbirliğine açık olma gibi niteliklerle "Katılım", başkalarına saygılı olma ile "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutlarına göndermeler yapıldığı görülmüştür. 6.-7. sınıf düzeyinde ise çok boyutlu düşünme, araştırmacı olma, etkili iletişim kurma niteliklerine işaret edilerek "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutuna gönderme yapılmıştır.

Kültür ve Miras öğrenme alanına dair aşağıda öğretim programlarından yapılan alıntılarda, 4.-5. Sınıf Öğretim Programı içerisinde toplumlar için kültürün anlamına, kültürel mirasa ve farklı kültürleri tanımaya dönük ifadelerle; 6.-7. Sınıf Öğretim Programı'nda ise kültürel mirasın korunmasına, farklı kültürlerin varlığına dikkat çekilerek "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuna vurgu yapılmıştır:

> "*Öğrenciler, kültürel ögelerin bir toplumun ulusal kimliğinin oluşmasındaki önemini fark ederler. Böylece kültürel ögelerin, bir toplumu diğer toplumlardan ayıran özellikler olduğunu kavrarken diğer taraftan da yerelden ulusala ve ulusaldan evrensele doğru taşınarak dünya kültürel mirasının renklenmesine ve zenginleşmesine katkı sağladığını kavrarlar… Çevresindeki diğer kültürleri öğrenmeye yönelik etkinliklerde bulunur*." (MEB, 2010a)

> "6-*7. sınıf öğrencileri bu öğrenme alanında Türk kültürünü oluşturan unsurları ve bunların tarihsel kökenlerini inceleme fırsatı bulacaklardır. Ayrıca milli bilincin oluşmasında önemli bir yere sahip olan kültürel unsurları ve gelişim süreçlerini kavrayarak, kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi konusunda duyarlılık kazanırlar… 6. ve 7. sınıfta bulunan öğrenciler bu alanda kültürü ve kültürün özel yönlerini, dil, inançlar ve bunların etkisi hakkında bilgi edinirler. Ayrıca kültürün insanoğlu tarafından oluşturulduğunu, öğrenildiğini ve insanın kendini kültüre adapte ettiğini öğrenir. İnsanların inanç, bilgi, değer ve gelenek sistemlerine sahip olduğunu fark eder. Kültürün toplumdan topluma farklılık gösterdiğini aynı zamanda benzerlikleri de barındırdığını fark eder. Ayrıca toplumların birbirlerini kültürel yönden etkilediğini fark ederek Türk tarihinden örnekler verir.*" (MEB, 2010b)

Öğretim programlarının İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında yine birden fazla küresel vatandaşlık boyutuna girebilecek ifadeler olduğu görülmüştür. 4.-5. Sınıf Öğretim Programı'nda "*Günümüzün teknolojik gelişmeleri sonucunda insanlar tüm dünya ile iletişim kurabilmekte, bu sayede etkilemekte ve etkilenmektedirler.*" (MEB, 2010a, s.47) ibaresiyle ve 6.-7. Sınıf Öğretim Programı'nda "*Günümüzün teknolojik*

gelişmeleri sayesinde insan artık sadece yaşadığı yerle değil tüm dünya ile etkileşim hâlindedir. Bu etkileşime konu olan unsurlar, doğrudan doğruya doğanın kendisi, insanlar ve tüm çeşitliliği ile doğadaki insan faaliyetleridir." (MEB, 2010b) ifadeleriyle farklı insan ve kültürlerle uluslararası iletişim kapsamında "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuna gönderme yapılmıştır. Ayrıca 4.-5. Sınıf Öğretim Programı'nda "*İnsanın yaşadıkları yerde üstlendiği rolü sorgulayıp, aynı zamanda çevreye duyarlı olmayı, çevrelerinin önemini ve çevreyi korumanın sadece kendileri için değil toplum ve gelecekteki yaşam için de önemli olduğunu kavrayacaklardır.*" (MEB, 2010a, s.47) ibaresiyle ve 6.-7. Sınıf Öğretim Programı'nda ise "*Bu sayede öğrencilerin yaşadıkları yerde veya dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen olayları öğrendikleri coğrafî kavramları kullanarak analiz edebilmeleri, bu olayların sorun boyutları için çözüm önerebilmeleri ve geleceğe dönük fikirler ortaya atabilmeleri beklenmektedir.*" (MEB, 2010b, s.54) ibaresiyle de çevreye karşı duyarlı olmanın ve dünyadaki gelişmeleri takip etmenin önemi üzerinden "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutuna değinilmiştir.

Üretim, Dağıtım ve Tüketim adını taşıyan dördüncü öğrenme alanında ise "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutuna; kaynakların sınırlılığının ve bilinçli kullanılması gereğinin öğrencilere aktarılması hedefi üzerinden gönderme yapılan Sosyal Bilgiler 4.-5. Sınıf Öğretim Programı'nda şu ibare yer almaktadır (MEB, 2010a, s.48):

> "*İsteklerinin sınırsız ama kaynakların sınırlı olduğunun farkına varır ve isteklerini mevcut kaynaklara göre oluşturması gerektiğini öğrenerek bilinçli tüketici olmanın temellerini oluşturur. Ülke ekonomisinde de kaynakların yetersiz olduğunu kavrar ve mevcut kaynakları korumak gerektiğinin önemine inanır.*"

6.-7. Sınıf Öğretim Programı'nda ise Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında küresel vatandaşlıkla ilgili ifade bulunmamıştır.

Zaman, Süreklilik ve Değişim öğrenme alanında net olmamakla birlikte "*Öğrenciler, kim olduklarını, geçmişte olan olayları, geçmiş ile bağlantı kurmayı, dünyanın değişimini ve gelecekteki durumunu anlarlar.*" (MEB, 2010a, s.48) şeklindeki ibare "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutu içerisinde yer alabilecek bir içerik olarak kabul edilmiştir. 6.-7. Sınıf Öğretim Programı'nda ise bu öğrenme alanıyla ilgili açıklamaya yer verilmemiştir.

Bilim, Teknoloji ve Toplum adındaki öğrenme alanında "*Öte yandan, teknolojilerin günlük hayatları ile ne derecede ilişkili olduğunu öğrenirken bazı teknolojik ürünlerin*

doğaya verdiği zararları tartışır." (MEB, 2010a, s.48) ibaresi teknolojinin doğaya verdiği zararı işlemesi ile bir öncekinde olduğu gibi "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutuna gönderme yapmaktadır. 6.-7. Sınıf Öğretim Programı'nda ise bu öğrenme alanı kapsamında küresel vatandaşlıkla ilgili ifadenin olmadığı tespit edilmiştir.

Öğrenme alanlarının yedincisi Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler adını taşımaktadır. 4.-5. Sınıf Öğretim Programı için bu öğrenme alanında sorumluluk sahibi bireylere ve sosyal katılımın önemine vurgu yapan, "KV'ın Karakter Özellikleri" ve "Katılım" boyutlarına dair ibarenin yer aldığı görülmüştür (MEB, 2010a, s.49): "*Öğrenciler toplumsal problemler, olaylar ve ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütleri ilişkilendirirken sorumluluk sahibi bir birey olmanın, örgütlenmenin ve sosyal katılımın öneminin farkına varacaklardır.*". 6.-7. Sınıf Öğretim Programı'nda Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler öğrenme alanıyla ilgili de açıklama yer almamıştır.

Güç, Yönetim ve Toplum öğrenme alanında ise hak ve sorumluluk bilincinin aşılanması ve tam katılım yollarının öğrenilmesi gibi hususlara odaklanılarak 4.-5. Sınıf Öğretim Programı için bir önceki öğrenme alanına benzer şekilde "KV'ın Karakter Özellikleri" ve "Katılım" boyutlarına dahil edilebilecek şu ifadeler bulunmaktadır (MEB, 2010a, s.49):

> "*Sosyal Bilgiler dersinin temel amaçlarından olan, bilinçli bir vatandaş olarak topluma tam katılma yollarını araştırarak görev ve sorumluluklarının farkına varırlar… Toplumsal sorunların nasıl çözüldüğünü ve düzenin nasıl sağlandığını anlayarak, egemenliğin kaynağının millete dayandığı yönetimlerde, birey haklarının ve toplum düzeninin nasıl korunduğunu fark ederler. Toplumsal hizmetlere ve değişik resmî etkinliklere katılma yollarını öğrenerek, yönetimi etkilemek için hangi demokratik yolların olduğunu kavrarlar.*"

Bunlara ek olarak 6.-7. Sınıf Öğretim Programı'nda da bu öğrenme alanıyla ilgili olarak kullanılan ifadeler paralellik arz etmektedir. Görev ve sorumluluklar, insan haklarıyla ilgili açıklamalarla "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutuna ve tam katılımla ilgili açıklamalarla da "Katılım" boyutuna gönderme yapılmıştır (MEB, 2010b, s.55-56):

> "*Bu öğrenme alanında 6 ve 7. sınıf öğrencileri; bilinçli ve etkin yurttaş olarak topluma tam katılma yollarını araştırarak görev ve sorumluluklarının farkına varacaklardır. Katılım kavramını ve sürecini tanırlar, demokratik yaşam için katılımın önemini savunurlar… Dünyada ve Türk Tarihi'nde İnsan haklarının gelişim sürecini analiz ederler ve özellikle Türk toplumunda kadının konumu ile ilgili örneklerden yararlanarak kadın haklarının tarihsel süreçte geçirdiği değişiklikleri açıklarlar.*"

Dokuzuncu ve son öğrenme alanı Küresel Bağlantılar olup aynı zamanda küresel vatandaşlık boyutlarıyla yakından ilgili tek öğrenme alanıdır. Bu yönüyle de birden fazla boyuta ayrıntılı olarak atıfta bulunmaktadır. Nitekim kendi ülkesiyle farklı ülkelerin kültürel ilişkilerini karşılaştırmalı olarak inceleme ve empati becerisi kazanma ile "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuna, dünyanın değişik yerlerindeki ülkeler hakkında bilgi sahibi olma ile "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutuna, aşağıda yer alan şu ifadelerle gönderme yapılmaktadır (MEB, 2010a, s.49):

> "*İlköğretim 4-5. sınıf düzeyindeki öğrenciler bu öğrenme alanında, coğrafya ile ilgili konulardan dünyanın farklı bölgelerinde bulunan ülkelerle, bu ülkelerin genel özelliklerini tanırlarken, kendi ülkeleriyle karşılaştırma imkanına da sahip olacaklardır. Hakkında genel bilgi edindikleri ülkelerle ülkesinin ekonomik ilişkileri, ülkesinin ekonomik kaynakları ile diğer ülkelerle yapılan ticarette bu kaynakların yerini ekonomi bilimine ait konularla keşfedeceklerdir. Ayrıca ülkelerarası ekonomik ilişkilerin sebep ve sonuçlarını sorgulama fırsatını da bulacaklardır… Antropolojinin konuları sayesinde, çeşitli bölgelerdeki insanların kültürleri hakkında fikirler edinecekler, kendi kültürleriyle başka ülkelerin kültürleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları keşfedeceklerdir. Ayrıca çeşitli ülkelerde yaşayan insanların yaşayışları konusuyla empati becerilerini de geliştirme fırsatını elde edeceklerdir.*"

Buna ek olarak dünya gündemini takip etme, sorunlara çözüm üretme ve bilinçli birey olma gibi niteliklere odaklanan "*Küresel bağlantılar öğrenme alanı ile öğrenciler, gelişen dünyanın gündemini takip eden, karşılaştığı sorunlar karşısında çözüm üretebilen bilinçli bir birey olma niteliği kazanacaklardır.*" (MEB, 2010a, s.49) ibaresiyle "Dünyanın Durumu ve Sorunları" ile "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutlarına da gönderme yapılmıştır. Benzer şekilde Sosyal Bilgiler 6.-7. Sınıf Öğretim Programı incelendiğinde; toplumlararası ilişkilere değinilerek "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuna, tüm dünyayı ilgilendiren farklı sorunlara değinilerek "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutuna ve son olarak uluslararası kuruluşlara dikkat çekilerek "Katılım" boyutuna dair ifadelere yer verilmiştir (MEB, 2010b, s.56):

> "*İlköğretim 6 ve 7. sınıf düzeyinde öğrenciler, düşüncelerin, sanat eserlerinin, uluslar arası etkinliklerin toplumlar arası etkileşimdeki önemini ve ülkesinin doğal kaynakları, ekonomik yeterlilikleri ile diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkileri ile ilgili fikir edinirler. Bütün dünyayı ilgilendiren ekonomi, siyaset, ekoloji, güvenlik ve sağlık gibi alanlarda yaşanan sorunların sebepleri ve çözümleri ile ilgili fikir geliştirirler. Uluslar arası kuruluşların amaçlarını ve işlevlerini kavrarlar.*"

4.-5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar da küresel vatandaşlıkla ilgili olup olmaması yönüyle incelenmiştir. İnceleme sonunda ilgili olduğu düşünülen kazanımlar öğrenme alanı, ünite ve karşılık geldiği küresel

vatandaşlık boyutu (1.Diğer insanlar ve kültürler, 2.Dünyanın Durumu ve Sorunları, 3.Sistem Olarak Dünya, 4.Katılım, 5.Yerel ve/veya Küresel Aidiyet, 6.KV'ın Karakter Özellikleri) kapsamında aşağıdaki tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Sosyal Bilgiler 4 ve 5. Sınıf Öğretim Programlarının Öğrenme Alanı, Ünite, Kazanımlarının Küresel Vatandaşlık Boyutları Açısından Karşılaştırılması

Öğrenme Alanı	Ünite	Kazanım	KV Boyut
4. sınıf			
Birey ve Toplum	Kendimi Tanıyorum	1.Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder.	1
		4.Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar.	1
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Üretimden Tüketime	5.Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.	6
Bilim Teknoloji ve Toplum	İyi ki Var	6.Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.	2
Gruplar Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Hep Birlikte	2.Ön bilgi ve yaşantısını kullanarak çevresindeki belli başlı sosyal problemler ya da ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütleri ilişkilendirir.	4
		4.Okulunda ve yakın çevresinde katılacağı sosyal ve eğitsel etkinliklere karar verir.	4
Küresel Bağlantılar	Uzaktaki Arkadaşlarım	1.Dünya üzerinde çeşitli ülkeler olduğunu fark eder.	2
		2.Görsel materyallerden yararlanarak çeşitli toplumların günlük yaşamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunur.	1
		3.Kendisi ile başka bir toplumdaki yaşıtlarının günlük yaşamlarını karşılaştırır.	1
		4.Toplumlar arasında ortak kutlanan özel günlere örnekler verir.	1
5. sınıf			
Birey ve Toplum	Haklarımı Öğreniyorum	3.Katıldığı gruplarda aldığı roller ile rollerin gerektirdiği hak ve sorumlulukları ilişkilendirir.	6
		4.Çocuk olarak haklarını fark eder.	6
Gruplar Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Toplum İçin Çalışanlar	3.Sivil toplum kuruluşlarını etkinlik alanlarına göre sınıflandırır.	4
		4.Sivil toplum kuruluşlarının etkinliklerinin sonuçlarını değerlendirir.	4
		5.Bireylerin rolleri açısından sivil toplum kuruluşlarını resmî kurum ve kuruluşlarla karşılaştırır.	4
Küresel Bağlantılar	Hepimizin Dünyası	1.Dünya çocuklarının ortak yönlerini ve ilgi alanlarını fark eder.	1
		2.Ülkeler arasında ekonomik alışveriş olduğunu fark eder.	1
		4.Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras ögelerine örnekler verir.	1
		5.Ortak mirasın tanınmasında turizmin yerini fark eder.	1
		6.Turizmin uluslararası ilişkilerdeki yeri konusunda bakış açısı geliştirir.	1

Tablo 4.1 dikkatle incelendiğinde 4. sınıf için Birey ve Toplum öğrenme alanının 'Kendimi Tanıyorum' ünitesiyle öğrencilere kazandırılması hedeflenen 1. (Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder.) ve 4. (Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar.) kazanımları bireysel farklılıklara hoşgörüyü içermesiyle "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuna dahil kazanımlar olarak değerlendirilmiştir. Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanındaki 'Üretimden Tüketime' ünitesinin 5. (Bilinçli bir tüketici

olarak haklarını kullanır.) kazanımı ise haklarını kullanmaya özen göstermesi bağlamında "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutuna hizmet eder niteliktedir. Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında ise 'İyi ki Var' ünitesi, 6. (Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.) kazanımıyla "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutunda ifadelerin bulunduğu görülmüştür. Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler öğrenme alanının 'Hep Birlikte' ünitesinde küresel vatandaşlık boyutlarıyla ilgili olarak 2. (Ön bilgi ve yaşantısını kullanarak çevresindeki belli başlı sosyal problemler ya da ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütleri ilişkilendirir.) ve 4. (Okulunda ve yakın çevresinde katılacağı sosyal ve eğitsel etkinliklere karar verir.) kazanımların "Katılım" boyutuna yönelik oldukları tespit edilmiştir. 4. sınıf düzeyinde veri sağlayan son kazanımlar Küresel Bağlantılar öğrenme alanındaki 'Uzaktaki Arkadaşlarım' ünitesinin 1, 2, 3 ve 4. kazanımlarıdır. Bunların 1. (Dünya üzerinde çeşitli ülkeler olduğunu fark eder.) kazanımı "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutuna; 2. (Görsel materyallerden yararlanarak çeşitli toplumların günlük yaşamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunur.), 3. (Kendisi ile başka bir toplumdaki yaşıtlarının günlük yaşamlarını karşılaştırır.) ve 4. (Toplumlar arasında ortak kutlanan özel günlere örnekler verir.) kazanımlar ise "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuna gönderme yapmaktadır.

5. sınıf düzeyinde Birey ve Toplum öğrenme alanındaki 'Haklarımı Öğreniyorum' ünitesinin 3. (Katıldığı gruplarda aldığı roller ile rollerin gerektirdiği hak ve sorumlulukları ilişkilendirir.) ve 4. (Çocuk olarak haklarını fark eder.) kazanımları, hak ve sorumluluk bilincine işaret ettikleri için "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutunda kabul edilmiştir. Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler öğrenme alanının 'Toplum İçin Çalışanlar' ünitesinde ise 3. (Sivil toplum kuruluşlarını etkinlik alanlarına göre sınıflandırır.), 4. (Sivil toplum kuruluşlarının etkinliklerinin sonuçlarını değerlendirir.) ve 5. (Bireylerin rolleri açısından sivil toplum kuruluşlarını resmî kurum ve kuruluşlarla karşılaştırır.) kazanımlar sivil toplum kuruluşlarıyla ilgili bilgi sağlaması nedeniyle "Katılım" boyutuna dahil edilmiştir. 5. sınıf düzeyinde, Küresel Bağlantılar öğrenme alanında da 'Hepimizin Dünyası' ünitesindeki 1. (Dünya çocuklarının ortak yönlerini ve ilgi alanlarını fark eder.) kazanımla insanlar arasındaki farklılıklara dikkat çekilerek küresel vatandaşlığın "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuna, 2. (Ülkeler arasında ekonomik alışveriş olduğunu fark eder.), 4. (Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras ögelerine örnekler verir.), 5. (Ortak mirasın tanınmasında turizmin yerini fark eder.) ve

6. (Turizmin uluslararası ilişkilerdeki yeri konusunda bakış açısı geliştirir.) kazanımların ise ortak mirasa ve ülkelerarası ilişkilere yer vermesi açısından yine "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuna atıfta bulunan ifadeler içerdikleri görülmüştür.

Tablo genel olarak değerlendirildiğinde, küresel vatandaşlık boyutlarına yönelik kazanım sayılarının 10'ar kazanımla her iki sınıfta da eşit olduğu; ancak bu kazanımların dahil olduğu öğrenme alanları ve ünite sayısının ise 4. sınıf düzeyinde daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Öyle ki 4. sınıf düzeyinde 'Birey ve Toplum', 'Üretim, Dağıtım ve Tüketim', 'Bilim, Teknoloji ve Toplum', 'Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler' ve 'Küresel Bağlantılar' öğrenme alanları olmak üzere beş tane öğrenme alanını varken 5. sınıf düzeyinde üç tane bulunmaktadır. 5. sınıf düzeyindeki 'Birey ve Toplum' öğrenme alanı, 'Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler' öğrenme alanı ve 'Küresel Bağlantılar'dan oluşan üç öğrenme alanının aynı zamanda her iki sınıf düzeyinde de kazanımlar içerdiği tespit edilmiştir.

Kazanımların küresel vatandaşlık boyutlarına dağılımında ise 4. sınıf için 10 kazanımın, 5 tanesinin "Diğer İnsanlar ve Kültürler", 2 tanesinin "Dünyanın Durumu ve Sorunları", 2 tanesinin "Katılım" ve 1 tanesinin de "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutuna ait olduğu; "Sistem Olarak Dünya" ve "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutlarında herhangi bir kazanıma rastlanmadığı görülmüştür. 5. sınıftaki 10 kazanımın, 5 tanesinin "Diğer İnsanlar ve Kültürler", 3 tanesinin "Katılım" ve 2 tanesinin de "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutuna ait olduğu; "Dünyanın Durumu ve Sorunları", "Sistem Olarak Dünya" ve "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutlarında herhangi bir kazanıma rastlanmadığı görülmüştür. Bu yönüyle 4. sınıf kazanımlarının; küresel vatandaşlık boyutlarından 4 tanesine, 5. sınıf kazanımlarının ise küresel vatandaşlık boyutlarından 3 tanesine dair ifadeler içerdiği ortaya çıkmıştır.

6.-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda küresel vatandaşlıkla ilgili olan kazanımlar da öğrenme alanı, ünite ve karşılık geldiği küresel vatandaşlık boyutu (1.Diğer İnsanlar ve Kültürler, 2.Dünyanın Durumu ve Sorunları, 3.Sistem Olarak Dünya, 4.Katılım, 5.Yerel ve/veya Küresel Aidiyet, 6.KV'ın Karakter Özellikleri) kapsamında aşağıda bulunan tablo 4.2'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Sosyal Bilgiler 6 ve 7. Sınıf Programlarının Öğrenme Alanı, Ünite, Kazanımlarının Küresel Vatandaşlık Boyutları Açısından Karşılaştırılması

Öğrenme Alanı	Ünite	Kazanım	KV Boyut
		6. sınıf	
Birey ve Toplum	Sosyal Bilgiler Öğreniyorum	1.Yakın çevresindeki bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu fark eder.	6
		4. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.	6
İnsanlar Yerler ve Çevreler	Yeryüzünde Yaşam	3. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak, iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	1
Kültür ve Miras	İpek Yolunda Türkler	4.İpek Yolu'nun toplumlar arası siyasal, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü fark eder.	1
Üretim Dağıtım Tüketim	Ülkemizin Kaynakları	4.Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin insan yaşamına etkilerini tartışır.	2
Küresel Bağlantılar	Ülkemiz ve Dünya	1. Görsel materyalleri ve verileri kullanarak dünyada nüfus ve ekonomik faaliyetlerin dağılışının nedenleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	2
		2. Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini, kaynaklar ve ihtiyaçlar açısından değerlendirir.	3
		3. Türk Cumhuriyetleri, komşu ve diğer ülkelerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerimizi Atatürk'ün milli dış politika anlayışı açısından değerlendirir.	1
		4. Ülkemizin diğer ülkelerle doğal afetlerde ve çevre sorunlarında dayanışma ve işbirliği içinde olmasının önemini fark eder.	3
		5. Uluslararası kültür, sanat, fuar ve spor etkinliklerinin toplumlar arası etkileşimdeki rolünü değerlendirir.	1
Güç, Yönetim ve Toplum	Demokrasinin Serüveni	3. Demokratik yönetimlerde yaşama hakkı, kişi dokunulmazlığı hakkı, din ve vicdan özgürlüğü ile düşünce özgürlüğüne sahip olunması gerektiğini savunur.	6
		4. Tarihsel belgelerden yola çıkarak insan haklarının gelişim sürecini analiz eder.	6
		5. Türk tarihinde kadının konumu ile ilgili örnekleri, kadın haklarının gelişimi açısından yorumlar.	6
		7. sınıf	
Birey ve Toplum	İletişim ve İnsan İlişkileri	2. İnsanlar arasında kurulan olumlu ilişkilerde iletişimin önemini fark eder.	1
		4. Doğru bilgi alma hakkı, düşünceyi açıklama özgürlüğü ve kitle iletişim özgürlüğü arasındaki bağlantıyı fark eder.	6
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Ülkemizde Nüfus	3. Eğitim ve çalışma hakkının kullanılması ile devletin ve vatandaşın bu konudaki sorumluluklarını ilişkilendirir.	6
		5. Yerleşme ve seyahat özgürlüğünü açıklar.	6
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Ekonomi ve Sosyal Hayat	4. Vakıfların çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rolüne tarihten ve günümüzden örnekler verir.	4
Güç, Yönetim ve Toplum	Yaşayan Demokrasi	4. Siyasî partilerin, sivil toplum örgütlerinin, medyanın ve bireylerin, gündemi ve yönetimin karar alma süreçlerini ne şekilde etkilediğini örnekler üzerinden tartışır.	4
		5. İçinde bulunduğu eğitsel ve sosyal faaliyetlerde işleyen süreçleri demokrasinin ilkeleri açısından analiz eder.	4
Kültür ve Miras	Türk Tarihinde yolculuk	4. Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir.	1
Küresel Bağlantılar	Ülkelerarası Köprüler	2.Küresel sorunlarla uluslararası kuruluşların kuruluş amaçlarını ilişkilendirir.	4
		3.Küresel sorunların çözümlerinin yaşama geçirilmesinde kişisel sorumluluğunu fark eder.	2
		4.Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, doğal varlıkların ve tarihi çevrelerin ortak miras ögesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunun farkına varır.	1

Tablo 4.2'deki verilere bakıldığında 6. sınıf, Birey ve Toplum öğrenme alanında yer alan 'Sosyal Bilgiler Öğreniyorum' ünitesinde "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutuna

atıfta bulunan 2 adet kazanım olduğu görülmektedir. Bunlardan 1. (Yakın çevresindeki bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu fark eder.) kazanım olaylara farklı açılardan bakabilmeye, 4. (Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.) kazanım da hak, özgürlük ve sorumluluk bilincine dikkat çekmesi yönüyle bu boyutta yer almıştır. İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanındaki 'Yeryüzünde Yaşam' ünitesinin 3. (Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak, iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.) kazanımı iklim özelliklerine odaklansa da farklı doğal ortamlardaki insan yaşantılarına değinmesi sebebiyle dolaylı da olsa "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuna gönderme yapmaktadır. Aynı boyuta vurgu yapan Kültür ve Miras öğrenme alanı, 'İpek Yolunda Türkler' ünitesinin 4. (İpek Yolu'nun toplumlar arası siyasal, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü fark eder.) kazanımı da ipek yolu üzerinden toplumlararası ilişkiler işlenmiştir. Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanının 'Ülkemizin Kaynakları' ünitesinde kaynakların bilinçli kullanımının önemine değinen ve doğrudan "Dünyanın Durumu ve Sorunları" ile ilgili olan 4. (Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin insan yaşamına etkilerini tartışır.) kazanım dikkat çekmektedir. Küresel Bağlantılar öğrenme alanında ise 'Ülkemiz ve Dünya' ünitesi altında yer alan beş kazanım küresel vatandaşlıkla ilgilidir. Bunlardan 1. (Görsel materyalleri ve verileri kullanarak dünyada nüfus ve ekonomik faaliyetlerin dağılışının nedenleri hakkında çıkarımlarda bulunur.) kazanım dünya hakkında genel bilgi üzerine olup "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutuna; 2. (Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini, kaynaklar ve ihtiyaçlar açısından değerlendirir.) kazanım ekonomik karşılıklı bağımlılık üzerinden ve 4. (Ülkemizin diğer ülkelerle doğal afetlerde ve çevre sorunlarında dayanışma ve işbirliği içinde olmasının önemini fark eder.) kazanım "Sistem Olarak Dünya" boyutuna; 3. (Türk Cumhuriyetleri, komşu ve diğer ülkelerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerimizi Atatürk'ün milli dış politika anlayışı açısından değerlendirir.) ve 5. (Uluslararası kültür, sanat, fuar ve spor etkinliklerinin toplumlar arası etkileşimdeki rolünü değerlendirir.) kazanımlar ise uluslararası kültürel ilişkilere değinerek "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuna gönderme yapmaktadır. 6. sınıf düzeyinde son öğrenme alanı olan Güç, Yönetim ve Toplum'un 'Demokrasinin Serüveni' ünitesinde de 3. (Demokratik yönetimlerde yaşama hakkı, kişi dokunulmazlığı hakkı, din ve vicdan özgürlüğü ile düşünce

özgürlüğüne sahip olunması gerektiğini savunur.), 4. (Tarihsel belgelerden yola çıkarak insan haklarının gelişim sürecini analiz eder.) ve 5. (Türk tarihinde kadının konumu ile ilgili örnekleri, kadın haklarının gelişimi açısından yorumlar.) kazanımların tamamının hak ve özgürlüklere vurgu yaparak "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutuna atıfta bulunan ifadeler içerdiği tespit edilmiştir.

7. sınıf düzeyinde Birey ve Toplum öğrenme alanı 'İletişim ve İnsan İlişkileri' ünitesindeki 2. (insanlar arasında kurulan olumlu ilişkilerde iletişimin önemini fark eder.) kazanım insanlar arası ilişkilere odaklanması yönüyle "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuyla; 4. (Doğru bilgi alma hakkı, düşünceyi açıklama özgürlüğü ve kitle iletişim özgürlüğü arasındaki bağlantıyı fark eder.) kazanım ise hak ve özgürlük bilinci çerçevesinde "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutuyla dolaylı yoldan ilişkili ifadeler olmuştur. İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanının 'Ülkemizde Nüfus' ünitesindeki hak ve sorumluluklarla ilgili olan 3. (Eğitim ve çalışma hakkının kullanılması ile devletin ve vatandaşın bu konudaki sorumluluklarını ilişkilendirir.) ve 5. (Yerleşme ve seyahat özgürlüğünü açıklar.) kazanımları da "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutuna gönderme yapmaktadır. Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanının 'Ekonomi ve Sosyal Hayat' ünitesindeki 4. (Vakıfların çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rolüne tarihten ve günümüzden örnekler verir.) kazanımla sivil toplum kuruluşu olan vakıflara değinilerek "Katılım" boyutuna atıfta bulunulmuştur. Diğer öğrenme alanı Güç, Yönetim ve Toplum'da 'Yaşayan Demokrasi' ünitesi içerisindeki 4. (Siyasî partilerin, sivil toplum örgütlerinin, medyanın ve bireylerin, gündemi ve yönetimin karar alma süreçlerini ne şekilde etkilediğini örnekler üzerinden tartışır.) kazanımla sivil toplum kuruluşları üzerinden, 5. (İçinde bulunduğu eğitsel ve sosyal faaliyetlerde işleyen süreçleri demokrasinin ilkeleri açısından analiz eder.) kazanımla eğitsel ve sosyal faaliyetler üzerinden "Katılım" boyutuna atıflar bulunmaktadır. Kültür ve Miras öğrenme alanında yer alan 'Türk Tarihinde Yolculuk' ünitesinin 4. (Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir.) kazanımı ise farklı kültürlerin bir arada yaşamasına vurgu yaparak "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuna atıfta bulunmaktadır. Küresel Bağlantılar adlı son öğrenme alanında 'Ülkelerarası Köprüler' ünitesinde de 3 adet kazanım küresel vatandaşlık kapsamında kabul edilmiştir. 2. (Küresel sorunlarla uluslararası kuruluşların kuruluş amaçlarını ilişkilendirir.) kazanım "Katılım" boyutuyla, 3. (Küresel sorunların

çözümlerinin yaşama geçirilmesinde kişisel sorumluluğunu fark eder.) kazanım küresel sorunlara çözüm bulma gayretinden bahsederek "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutuyla ve 4. (Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, doğal varlıkların ve tarihi çevrelerin ortak miras ögesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunun farkına varır.) kazanım da ortak mirasa odaklanarak "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuyla ilgili ifadeler içermiştir.

Tablo 4.2 genel olarak değerlendirildiğinde, 'Birey ve Toplum', 'Kültür ve Miras', 'İnsanlar, Yerler ve Çevreler', 'Üretim, Dağıtım ve Tüketim', 'Güç, Yönetim ve Toplum', 'Küresel Bağlantılar'dan oluşan 6 öğrenme alanı, ortak olarak her iki sınıf düzeyinde de kullanılmıştır. Bu nedenle öğrenme alanı sayısı aynı olmakla birlikte küresel vatandaşlık boyutlarına yönelik kazanımların 6. sınıf düzeyinde daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. 6. sınıf düzeyinde 13 tane kazanım varken 7. sınıf düzeyinde 11 tane bulunmaktadır.

Kazanımların küresel vatandaşlık boyutlarına dağılımında ise 6. sınıf için 13 kazanımın 4 tanesinin "Diğer İnsanlar ve Kültürler", 2 tanesinin "Dünyanın Durumu ve Sorunları", 2 tanesinin "Sistem Olarak Dünya" ve 5 tanesinin de "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutuna ait olduğu; "Katılım" ve "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutlarında herhangi bir kazanıma rastlanmadığı görülmüştür. 7. sınıftaki 11 kazanımın, 3 tanesinin "Diğer İnsanlar ve Kültürler", 1 tanesinin "Dünyanın Durumu ve Sorunları", 4 tanesinin "Katılım" ve 3 tanesinin de "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutuna ait olduğu; "Sistem Olarak Dünya" ve "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutlarında herhangi bir kazanıma rastlanmadığı ortaya çıkmıştır. Bu yönüyle her iki sınıfta da kazanımların, küresel vatandaşlık boyutlarından 4 tanesine işaret ettiği görülmüştür.

Sosyal Bilgiler 4.-5. ve 6.-7. sınıf öğretim programlarında Birey ve Toplum ile Küresel Bağlantılar öğrenme alanlarının 4. sınıftan 7. sınıfa kadar her sınıf düzeyinde küresel vatandaşlıkla ilgili kazanımları içerdiği; buna ilaveten "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutuna hiçbir sınıf düzeyinde atıf yapılmadığı görülmüştür. Bu kazanımların sınıf düzeyine göre dağılımı tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Sınıf Düzeyine Göre Küresel Vatandaşlıkla İlgili Kazanımların Sayısı ve Oranı

Öğretim Programı	Sınıf	Toplam Kazanım Sayısı	Küresel Vatandaşlıkla İlgili Kazanım Sayısı	%
4.-5. Sınıf Öğretim Programı	4.	46	10	21,7
	5.	46	10	21,7
6.-7. Sınıf Öğretim Programı	6.	43	13	30,2
	7.	39	11	28,2
Genel Toplam		**174**	**44**	**-**

Sosyal Bilgiler 4.-5. ve 6.-7. Sınıf Öğretim Programlarının öğrenme alanı, ünite ve kazanımlarının küresel vatandaşlık boyutları açısından karşılaştırıldığı tablolar göz önüne alındığında; 4.-5. Sınıf Öğretim Programı'nda 4. sınıf için öğrencilere kazandırılması hedeflenen 46 kazanımdan 10 tanesinin; 5. sınıf için de yine toplam 46 kazanımdan 10 tanesinin küresel vatandaşlıkla ilgili olduğu tespit edilmiştir. 6.-7. Sınıf Öğretim Programı'nda öğrencilere kazandırılması hedeflenen kazanımlarda ise 6. sınıf için 43 kazanımdan 13 tanesi; 7. sınıfta ise 39 kazanımdan 11 tanesi küresel vatandaşlıkla ilgili bulunmuştur. Bu verilere dayanarak 4. sınıftan 7. sınıfa kadar küresel vatandaşlıkla ilgisi kurulabilecek kazanımlar; en fazla %30 oranında 6. sınıfta, ardından %28 oranla 7. sınıfta ve yaklaşık %22'şer oranla da 4 ve 5. sınıflarda kullanılmıştır.

4.1.2. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programı'nda Küresel Vatandaşlık Eğitimi ile İlgili Konular Nasıl Ele Alınmıştır?

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde küresel vatandaşlık eğitimin nasıl yer aldığı ile ilgili olan bu bölümde, dersle ilgili bütün süreçleri içeren kapsayıcı niteliğinden dolayı, öğretim programı üzerinden bir değerlendirme yapılmıştır. Öğretim programının giriş bölümünde vatandaşlık ve demokrasi eğitiminin gerekliliği tartışılırken küresel vatandaşlık boyutlarından üçüncüsü olan "Sistem Olarak Dünya" boyutuna dünyanın karşılıklı bağımlılığına dikkat çeken şu ifadelerle gönderme yapılmıştır:

> "*İletişim ve ulaşım olanaklarının son derece geliştiği, dünyanın farklı bölgelerinde gelişen olayların bir ülkede yaşayan insanları yakından etkilediği günümüzde eğitimin amacı sadece ülkesindeki değil dünyadaki toplumsal gelişmelere ve değişime uyum sağlayan bireyler yetiştirmek haline gelmiştir.*" (MEB, 2010c, s.4)

Aynı bölümde demokratik toplumun oluşmasını temin edecek olan öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve değerlerle ilgili olarak küresel vatandaşlığın bilhassa farklı din, kültür, inanç ve düşünüş şekillerine saygı, ayrımcılık yapmama ile "Diğer İnsanlar ve Kültürler", barışsever olma ile "Dünyanın Durumu ve Sorunları", toplum için harekete geçme ile "Katılım" ve eleştirel bakabilme, hak ve sorumluluk

bilinci ile "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutlarına atıfta bulunan şu ifadeler kullanılmıştır:

> "*Öğrencilerden konulara eleştirel bakabilen, kendi düşüncelerini ifade edebilen, başkalarının düşüncelerine saygılı, barış içinde bir arada yaşama kültürüne sahip, topluma duyarlı, toplumun iyiliği için harekete geçebilen bireyler olmaları hedeflenmektedir. Böylece öğrenciler haklarını, sorumluluklarını ve özgürlüklerini öğrenirlerken kanunları, eşitliği, adaleti, ayrımcılık yapmamayı, demokrasiyi de öğrenmektedirler. Demokratik vatandaşlık eğitimi farklı din, kültür, inanç ve düşünüş şekillerine saygıyı desteklemekte, böylece içinde yaşadığı toplumun çeşitli değerlerini anlamayı ve paylaşmayı sağlamaktadır.*" (MEB, 2010c, s.4)

Metnin devamında yine hak ve sorumluluk bilinci ile "KV'ın Karakter Özellikleri", etnik çatışmalar, ırkçılık örneği ile "Diğer İnsanlar ve Kültürler", küresel ısınma ve çevre sorunlarına duyarlılık ile "Dünyanın Durumu ve Sorunları" ve toplumsal sorunlara katkı ve çözüm sunma ile "Katılım" boyutuna dahil olan ifadelerin varlığı da dikkat çekmiştir (MEB, 2010c, s.4):

> "*…Öyle ki insan haklarını benimsemek, korumak ve hakların kullanılması bilincine varmak günümüz insanı için zorunluluk hâline gelmiştir. İnsan haklarına verdikleri önem, devletlerin gelişmişlik ölçütlerinden biri olarak görülmeye başlanmıştır. Demokratik sistemlerde insanı yaşatma ve onu mutlu kılma temel amaç olarak görülmektedir. İnsanı merkeze almayan, onu birinci ve en büyük amaç olarak belirlemeyen sistemlerin meşruluğu da sorgulanmaktadır.*"
> "*Demokrasi, küresel ölçekte bazı toplumsal sorunların çözümüne gözlenebilir katkılar sunmaktadır. Örneğin etnik çatışmalar, ırkçılık, terör ve suç oranlarındaki artışa bağlı olarak ortaya çıkan güvenlik sorunlarının çözümünde, küresel ısınma ve insan eliyle meydana gelen çevre sorunlarına karşı toplumsal duyarlılığın kazanılmasında, demokratik tutum ve yaklaşımlar yardımcı olmaktadır. Çünkü demokrasi bilinci, toplumsal sorunlara çözüm arayışında herkesi sürece dâhil etmeyi gerektirmektedir.*"

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programı'nın genel amaçlarına bakıldığında Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına kıyasla küresel vatandaşlık eğitimi bünyesinde kabul edilecek ibarelerin daha fazla kullanıldığı söylenebilir. Öğretim programının küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili amaçları şunlardır (MEB, 2010c, s.6):

> "*Bu program ile öğrencilerin;*
>
> - *Özgür, bağımsız, hoşgörülü, barıştan yana ve kendine güvenen bir birey olarak demokratik ve adaletli bir toplumun oluşmasına katkı sağlamaları,*
> - *Paylaşılan ortak değerlerin korunması ve geliştirilmesinin önemini benimsemeleri,*
> - *Etkin, sorumlu ve demokratik bir vatandaş olarak toplumsal yaşamın geliştirilmesi ve güçlenmesinde rol almaları,*
> - *Demokratik katılımın ve demokratik yaşamın önemine inanarak kişisel ve toplumsal sorunların çözümüne katkı sunmaları,*
> - *İnsanlığın bir parçası olduğu bilinci ile ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konularda duyarlılık göstermeleri amaçlanmaktadır.*"

Buradaki genel amaçlarda, bağımsız, kendine güvenen, sorumlu kavramları ile "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutuna; hoşgörülü, ortak değerlerin korunması kavramları ile "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuna gönderme yapıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanında etkin, demokratik katılım ve toplumsal sorunların çözümüne katkı ifadeleriyle "Katılım" boyutuna; insanlığın bir parçası olma ile "Sistem Olarak Dünya" boyutuna ve son olarak ülkeyi ve dünyayı ilgilendiren konularda duyarlılık gösterme ifadesiyle de "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" ve "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutuna gönderme yapılmıştır. Dolayısıyla küresel vatandaşlıkla ilgili altı boyutun tamamına dair ifadelere öğretim programının genel amaçlarında yer verildiği görülmüştür.

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programı; Her İnsan Değerlidir, Demokrasi Kültürü, Hak ve Özgürlüklerimiz, Görev ve Sorumluluklarımız adlı 4 tema üzerinden şekillenmektedir. Bunlardan ilki olan Her İnsan Değerlidir temasında "*...insan haklarıyla ilgili uluslararası belgelerde yer alan insanın değeri ve onurunun korunması, insani değerlerin korunması ve geliştirilmesi, bireysel farklılıklar ve bu farklılıkların birlikte yaşamak için gerekliliğine yer verilmektedir.*" (MEB, 2010c, s.5) ibaresindeki bireysel farklılıklara vurgu ile "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutunda; "*Bununla birlikte insanın çevresiyle bir bütün olduğu anlayışıyla ekolojik açıdan diğer canlılarla birlikte yaşama zorunluluğu ele alınmıştır.*" ibaresindeki tüm canlılara saygı üzerinden de "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutunda ifadelerin yer aldığı tespit edilmiştir.

Demokrasi Kültürü temasına ait "*...her türlü ayrımcılığın fark edilmesi ve ayrımcılıkla mücadele, diyalog ve etkili iletişimin birlikte yaşama için gerekliliği, farklılıkların toplumsal zenginlik olduğu, önyargının olumsuzluğu, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında rol alma, işbirliği ve iş bölümü gibi beceriler ön plana çıkarılmıştır.*" (MEB, 2010c, s.5) şeklindeki açıklamada ayrımcılıkla mücadele, birlikte yaşama ve farklılıklara saygı ile ağırlıklı olarak "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuna olmakla birlikte; rol alma, işbirliği ve iş bölümü becerileriyle de "Katılım" boyutuna göndermeler bulunmaktadır.

Hak ve Özgürlüklerimiz temasında ise "*...insan hak ve özgürlükleri vurgulanmaktadır. Hak ve özgürlükleri koruma ve geliştirme, bu konuda sivil toplum kuruluşlarının rolü ve önemi kavrama, demokrasi ile hak ve özgürlüklerin kullanılması arasındaki ilişkiyi fark edebilme, demokratik hak arama yollarını kullanma, hak ve özgürlüklerin ihlallerinde*

demokratik çözüm önerileri getirme gibi beceriler hedeflenmiştir." (MEB, 2010c, s.5-6) ifadesiyle hak ve özgürlük bilinci noktasında "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutuna gönderme yapılmıştır. Bununla birlikte sivil toplum ve çözüm önerileri bulmaya dikkat çekilerek "Katılım" boyutunda ifadelere yer verilmiştir.

Görev ve Sorumluluklarımız adını taşıyan son temada şu ifadelere yer verilmiştir (MEB, 2010c, s.6):

> "*...birlikte yaşam alanlarının demokratikleşmesinde bireylere düşen görev ve sorumluluklar ön plana çıkarılmıştır. Belirtilen görev ve sorumluluklarla, insan yaşam ve onuruna saygı duyulması ile ülkenin birlik ve bütünlüğünün korunup geliştirilmesi hedeflenmiştir. Öğrencilerin karar verme süreçlerine katılım, devlete, topluma ve bireylerin birbirlerine karşı sorumluluklarının farkına varma, kamu mallarını bilinçli kullanma, toplumsal yaşamı düzenleyen kurallara uyma, adaletçi ve eşitlikçi uygulamaları destekleme gibi becerileri geliştirerek ulaşılabileceği varsayılmaktadır.*"

Bu temada, insan yaşam ve onuruna saygı, adalet ve eşitlik vurgusu ile "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuna, görev ve sorumluluk bilinci ile "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutuna ve karar verme süreçlerine katılım ile de "Katılım" boyutuna atıfta bulunulduğu görülmüştür.

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programı'nda yer alan tema ve kazanımların küresel vatandaşlığın hangi boyutları (1.Diğer İnsanlar ve Kültürler, 2.Dünyanın Durumu ve Sorunları, 3.Sistem Olarak Dünya, 4.Katılım, 5.Yerel ve/veya Küresel Aidiyet, 6.KV'ın Karakter Özellikleri) içerisinde olduğu da incelenmiştir. Bununla ilgili incelemeler neticesinde ulaşılan bulgular aşağıdaki tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programının Tema ve Kazanımlarının Küresel Vatandaşlık Boyutları Açısından Karşılaştırılması

Tema	Kazanım	KV Boyut
Her İnsan Değerlidir	1.Her insanın değerli ve onurlu olduğunu kabul eder.	1
	2.Her bireyin kendine has özelliklerinin olduğunu kabul eder.	1
	4.Kendisine ve çevresindeki kişilere değer verir.	1
	5.İnsanlığın insanî değerlerle korunup geliştirileceğini kabul eder.	1
	6.İnsanın varlığının ve onurunun korunmasında insan haklarının ve demokrasinin önemini fark eder.	1
Demokrasi Kültürü	4.Farklı görüş, düşünce, inanç, anlayış ve kültürel değerlerin toplumsal yaşamı zenginleştirdiğini kavrar.	1
	5.Ayrımcılığın çeşitli biçimlerini sorgulayarak ayrımcılık yapmama konusunda duyarlılık gösterir.	1
	6.Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında kendi konumuna uygun sorumluluklar üstlenir.	1

	7.Karşılaştığı sorunların çözümünde demokratik tutum ve davranışları benimser.	1
	8.Birlikte yaşama kültürü için diyalog ve etkili iletişimin önemini fark eder.	1
	9.İşbölümü ve işbirliğinin, demokratik toplum yaşamı için taşıdığı önemi örneklerle açıklar.	4
Hak ve Özgürlüklerimiz	1.Hak, özgürlük ve sorumluluk arasındaki ilişkiyi fark eder.	6
	2.İnsan haklarının ve özgürlüklerinin herkes için doğuştan ve vazgeçilmez olduğunu kavrar.	1
	3.Hak ve özgürlüklerin ihlâl edildiği durumlara ilişkin demokratik çözüm önerileri geliştirir.	4
	4.Hak ve özgürlüklerin demokratik bir ortamda gerçekleşebileceğini fark eder.	6
	5.Demokratik toplumlarda sivil toplum kuruluşlarına katılımın önemini kavrar.	4
	6.İnsan hakları ile ilgili gelişmeleri takip etmeye istekli olur.	2
	7.Hukukun üstünlüğünü kabul eder.	6
Görev ve Sorumluluklarımız	1.Kendisinin ve toplumun yaşam kalitesinin yükseltilmesi için sorumluluk üstlenmenin önemini fark eder.	4
	2.İçinde yaşadığı topluma ve insanlığa karşı sorumluluklarını yerine getirmek için çaba harcar.	2,4
	3.Toplum yaşamını düzenleyen kurallara uymanın sorumluluğunu üstlenir.	6
	4.Karar verme süreçlerine katılmanın önemini bilir ve kendi konumuna uygun sorumluluklar üstlenir.	4
	6.Vatandaşlık görevlerini yerine getirmenin önemini kavrar.	6
	7.Toplumun birlik ve beraberliğini sağlayan değerleri koruma ve geliştirme konusunda sorumluluk üstlenir.	1
	8.Kamu mallarının ve ortak yaşam alanlarının korunmasında sorumluluk üstlenir.	2
	9.Engelli, yaşlı vb. bireylerle empati yaparak onların rahat bir yaşam sürdürebilmeleri için sorumluluk üstlenir.	1
	10.Toplumsal sorunların farkına varır ve bunlar hakkında konumuna uygun çözüm önerileri geliştirir.	4

Öğretim programındaki ilk tema Her İnsan Değerlidir adını taşımaktadır. Buradaki kazanımlara bakıldığında her insanın değerli ve kendine has özelliklere sahip olduğu, bu yönüyle de her insanın farklılık gösterdiği işlenmiştir. Kendisine ve çevresindeki insanlara değer vermenin yanında insanın onurunun korunmasında insani değerlerin, insan haklarının, demokrasinin önemine dikkat çekilmiştir. Kazanımlarla birlikte verilecek beceri ve değerlerde ise empati, ayrımcılığa duyarlılık, sosyal ve kültürel katılım, sosyal uyum becerilerine ek olarak saygı, sevgi, eşitlik, özsaygı, barış, onur, farklılıklara saygı, ırkçılık karşıtlığı değerlerinin verilmesi de hedeflenmektedir. Dolayısıyla bu ilk temanın küresel vatandaşlık açısından "Katılım" boyutuna giren sosyal ve kültürel katılım becerisinin haricinde ağırlıklı olarak "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuna dair ifadeler içerdiği anlaşılmıştır.

Demokrasi Kültürü temasındaki kazanımlarda farklı görüş, düşünce, inanç, anlayış ve kültürel değerlerin toplumsal yaşama zenginlik kattığına bu sebeple herhangi bir bireysel veya kültürel farklılığa karşı ayrımcılık yapılmamasının gereğine vurgu yapılmıştır. Ayrıca sorunların çözümü için demokratik tutum ve davranışların benimsenmesinin öneminin yanında diyalog ve etkili iletişimin birlikte yaşama kültürünü temin edeceği ve işbirliğinin demokratik toplum için önemi; üzerinde durulan

diğer konular olmuştur. Beceri ve değerler açısından da ayrımcılığa duyarlılık, empati, saygı, sevgi, hoşgörü, eşitlik, farklılıklara saygı, ırkçılık karşıtlığı gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır. Bu ifadelerden yola çıkarak "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuna dair ifadelerin ikinci temada da ağırlıklı olarak yer bulduğu tespit edilmiştir. Ancak birlikte yaşama, dayanışma, paylaşma, diğerkâmlık kavramları ile "Katılım" ve dolaylı yoldan "Sistem Olarak Dünya" boyutlarına temas edilmiştir.

Hak ve Özgürlüklerimiz adlı üçüncü temadaki kazanımlarda birbiriyle yakından ilgili olan hak, özgürlük ve sorumluluk kavramlarının herkes için doğuştan geldiği ve demokratik ortama ihtiyaç duyduğu belirtilmiştir. Bunlara ek olarak insan haklarıyla ilgili gelişmelerin takip edilmesinin, sivil toplum kuruluşlarının demokratik toplumlar için öneminin kavranarak hakların ihlal edildiği durumlarda hukukun üstünlüğü çerçevesinde demokratik çözüm önerileri getirmenin gereği vurgulanmıştır. İletişim, sosyal ve kültürel katılım, özgürlük, adil olma, sorumluluk, dayanışma, uzlaşma, kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık, millî, manevi ve evrensel değerlere duyarlı olma gibi beceri ve değerlere de dikkat çekilen bu temada ise "Diğer İnsanlar ve Kültürler", "Katılım", "Dünyanın Durumu ve Sorunları", "KV'ın Karakter Özellikleri" gibi küresel vatandaşlık boyutlarına atıfta bulunulmuştur.

Görev ve Sorumluluklarımız adındaki son temadaki kazanımların ise içinde bulunduğu toplumun yaşam kalitesini yükseltme, toplum kurallarına uyma, karar verme süreçlerine katılma, toplumun birlik ve beraberliğine katkıda bulunma, kamu malları ve ortak yaşam alanlarını koruma, engelli, yaşlı vb. bireylerle empati yaparak onlara yardımcı olma ve son olarak toplumsal sorunların farkına varma ve bunlara çözüm önerileri getirme gibi konularda bireylere yüklenen sorumluluklara odaklanmaktadır. Bu kazanımlarla birlikte verilecek empati, sosyal ve kültürel katılım, sosyal uyum, birlikte yaşama, adil olma, eşitlik, millî, manevî ve evrensel değerlere duyarlı olma, dayanışma, hoşgörü, farklılıklara saygı duyma, sorumluluk, yardımseverlik, özsaygı, onur, kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık, barış, sevgi gibi beceri ve değerlerle de özellikle "Katılım", "Dünyanın Durumu ve Sorunları", "KV'ın Karakter Özellikleri" ve "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutlarına göndermeler yapıldığı tespit edilmiştir.

Tablonun tamamı göz önüne alındığında Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersiyle öğrencilere kazandırılması hedeflenen 32 kazanımdan 27 tanesinin küresel vatandaşlıkla

ilgili olduğu tespit edilmiştir. Bu 27 kazanımın 13 tanesinin "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuna, 3 tanesinin "Dünyanın Durumu ve Sorunları", 7 tanesinin "Katılım" ve 5 tanesinin de "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutuna atıfta bulunduğu; "Sistem Olarak Dünya" ve "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutlarında herhangi bir kazanımın bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Burada bir kazanım hem "Dünyanın Durumu ve Sorunları" hem de "Katılım" boyutuna dahil edilmiştir.

Küresel vatandaşlık eğitimi kapsamında Sosyal Bilgiler öğretim programları ile kıyaslandığında, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programı'nda genel amaçlar ve kazanımlar üzerinden küresel vatandaşlık eğitimi bünyesinde kabul edilebilecek ifadelerin daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Bunun yanında hem Sosyal Bilgiler öğretim programları hem de Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programı dikkate alındığında küresel vatandaşlık boyutlarından 30 kazanımla en fazla "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutunun atıf aldığı, ardından 16 kazanımla "Katılım" ve "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutlarının, 8 kazanımla "Dünyanın Durumu ve Sorunları", boyutunun ve 2 kazanımla "Sistem Olarak Dünya" boyutlarının atıf aldığı tespit edilmiştir. Buna karşılık "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutuna dair bir kazanım bulunmamıştır.

4.2. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlığa İlişkin Görüşleri Nedir?

Araştırmanın ikinci alt problemi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf öğretmenleri ile Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersini alan sekizinci sınıf öğrencilerinin küresel vatandaş, küresel vatandaşlık kavramları hakkındaki bilgi ve görüşlerini gün yüzüne çıkarmaya yöneliktir. Bu araştırma sorusunu aydınlatmak için öğretmenlere vatandaş, küresel vatandaş kavramlarını; bunlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları nasıl tanımladıkları ve bu konulardaki bilgilerinin kaynağı sorulmuştur. Öğrencilere ise "Size göre küresel vatandaş ne demektir? Küresel vatandaşın özellikleri neler olmalıdır?", sorularına ek olarak küresel vatandaşlık kavramının zihinlerinde oluşturduğu imgeyi karikatür veya resim çizerek anlatmaları ve çizimlerinin ana fikrini de ifade etmelerinin istendiği sorular sorulmuştur.

Öğretmenlerin mülakatlara öğrencilerin de açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar, ilk olarak kodlar haline getirilmiş, ardından daha önceden belirlenen kategorilere göre bu kodlar tasnif edilmiştir. Söz konusu kategoriler; "Diğer İnsanlar ve Kültürler", "Dünyanın Durumu ve Sorunları", "Sistem Olarak Dünya", "Katılım", "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet", "Küresel Vatandaşın Karakter Özellikleri" olmak üzere 6 ögeden oluşmuştur. Kodların kategorilere dağılımı; her bir öğrencinin ilgili kelime/kelime öbeği, cümle veya tüm açık uçlu sorulara verdiği cevaplardaki genel yaklaşımı ve vurgusu dikkate alınarak yapılmıştır. Bazı kategorilerin birbirine yakın kodlar içermesi bu durumdan kaynaklanmaktadır. İlgili kategoriler altında yer alan öğrenci ve öğretmen görüşleri aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

4.2.1. Öğretmenlerin Vatandaş Tanımına İlişkin Görüşleri Nedir?

Küresel vatandaşın tanımı hakkındaki görüşlerine geçmeden önce öğretmenlerin vatandaş kavramını zihinlerinde nasıl temellendirdiklerini tespit etmek amacıyla kendilerine yöneltilen ilk soru, vatandaş kavramını nasıl tanımladıkları şeklinde olmuştur. Bu soruya verilen cevaplar tablo 4.5'te kodlar haline getirilerek sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin "Vatandaş Tanımı"na İlişkin Görüşlerinin Analizi

Size göre vatandaş ne demektir?	Katılımcı Kodu (n=15)	f
Hak/özgürlük/sorumluluk bilinci	SBÖ1, SBÖ3, SBÖ4, SBÖ6, SBÖ7, SBÖ8, SBÖ10, SÖ15	8
Belli sınırlar içerisinde yaşama	SBÖ3, SBÖ5, SBÖ6, SBÖ11, SÖ13, SÖ15	6
Devlete vatandaşlık bağı ile bağlı olma	SBÖ1, SBÖ4, SBÖ7, SBÖ8, SBÖ10	5
Kanunlara/toplum kurallarına uyma	SBÖ1, SBÖ3, SBÖ6, SBÖ8	4
Ülkesine aidiyet hissetme	SBÖ2, SBÖ5, SÖ14	3
Aktif/Katılımcı olma	SBÖ4, SBÖ12	2
Bir bayrak altında yaşama	SBÖ6	1
İyi insan olma	SBÖ8	1
Başkalarının haklarına saygı gösterme	SBÖ8	1
Topluma uyum sağlama	SBÖ9	1
Irkçı olmayan bir milliyetçi olma	SBÖ12	1
Hak ve hizmetlerde diğer vatandaşlarla eşit olma	SÖ13	1
Yaşadığı ülkenin imkânlarından faydalanma	SÖ14	1
	Toplam	**35**

Öğretmenler tarafından, vatandaş kavramının öncelikli olarak "Hak/özgürlük/sorumluluk bilinci" kapsamında değerlendirildiği söylenebilir. Buna ek olarak "Belli sınırlar içerisinde yaşama", "Devlete vatandaşlık bağı ile bağlı olma", "Kanunlara/toplum kurallarına uyma", "Ülkesine aidiyet hissetme" ve "Aktif/Katılımcı

olma" gibi hususlara dikkat çekildiği görülmektedir. Burada bahsedilen birçok niteliği içine alan kapsayıcı tanımlamasında SBÖ6 şunları dile getirmiştir:

> "*Vatandaş aynı sınırlar içerisinde, aynı bayrak altında yaşayan kişilerin çeşitli sorumluluklarının, görevlerinin bilincinde olarak kanunlar nezdinde yaşamasıdır. Kanunlara saygılı, hak ve özgürlüklerinin bilincinde olması, sorumluluklarını yerine getirmesi, toplum kurallarına uyması yani...*"

Hak/sorumluluk/özgürlük gibi kavramlar; bir devlet ile bu devletin tesis edildiği "*vatan dediğimiz toprak parçasında yaşayan*" SBÖ3, SBÖ5 bireyin karşılıklı ilişkisinin temsili olup vatandaşlık bağının temelini teşkil etmektedir. Tam da bu noktada SBÖ10 vatandaşlık bağına aşağıdaki ifadeleriyle açıklık getirmiştir:

> "*Bulunduğu devlete vatandaşlık bağı ile bağlı olan her birey vatandaştır benim açımdan. Çünkü devletle vatandaş arasında kuvvetli bir bağ vardır, bu karşılıklı görev ve sorumluluklara dayanır. Birbirine karşı görev ve sorumlulukları var; her vatandaş devletine göre bir birey, vatandaştır. Haklarla ilgili, kendi devletinin koyduğu haklara sahip olmalı ve devlet de o hakları vatandaşına sağlamalı. Karşılıklı bir alışveriş gibi sanki, karşılıklı iki tarafın da birbirine karşı görev ve sorumlulukları var; zaten o bağ da ne oluyor: Vatandaşlık bağı.*"

Öğretmenlerin vatandaşlığı tanımlarken vatandaşlık bağı kavramına özellikle vurgu yapmaları dikkat çekicidir. Yalnızca iki kişi tarafından üzerinde durulmasına rağmen dikkat çekici vurgulardan bir tanesi de vatandaşın aktif (katılımcı, sivil toplum kuruluşlarına üye) olması meselesidir. Zira günümüzde herkesten "*Aktif, katılımcı vatandaş olması bekleniyor, isteniyor. Sivil toplum örgütlerine üye olmak, demokrasiye işlerlik kazandırmak bunların başında geliyor. Bu şekilde hükümetleri, devletleri, ülkeleri sorgulayan yaptıklarına yön vermeye çalışan bireyler*" SBÖ4 olması beklenmektedir.

4.2.2. Öğretmenlerin Vatandaş ve Küresel Vatandaş Kavramları Arasındaki Benzerliklere ve Farklılıklara İlişkin Görüşleri Nedir?

İlk olarak vatandaş ardından küresel vatandaş tanımlamaları alındıktan sonra öğretmenlerin zihinlerindeki küresel vatandaş kavramsallaştırmasını daha net ortaya koyabilmek amacıyla kendilerinden vatandaşlık ve küresel vatandaşlık kavramları arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin yorumları istenmiştir. Çıkarılan kodların frekanslarından tablo 4.6'da görülebileceği üzere, her iki kavram karşılaştırıldığında öğretmenlerin farklılıklardan ziyade benzerlikler üzerinde durduğu; 1 öğretmenin ise kavramlar arasında fark görmediği ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin "Vatandaş ve Küresel Vatandaş Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar"a İlişkin Görüşlerinin Analizi

Size göre vatandaş ve küresel vatandaş kavramları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?	Katılımcı Kodu (n=15)	f
Benzerlikler		
Hak ve sorumluluk bilinci	SBÖ2, SBÖ5, SBÖ7, SBÖ9, SBÖ11, SÖ15	6
Ülkeye ve dünyaya dair sorumluluk	SBÖ2, SBÖ9, SBÖ10, SÖ13, SÖ14	5
Tüm insanlara karşı sorumluluk	SBÖ3, SBÖ4, SBÖ7, SBÖ12, SÖ14	5
Ülkesindeki ve dünyadaki gelişmeleri takip etme	SBÖ1, SBÖ2, SBÖ4, SBÖ6	4
Sorunların çözümüne katkıda bulunma	SBÖ1, SBÖ2	2
Ülkesinde ve dünyada diğer insanlarla eşit olma	SBÖ3, SÖ13	2
Çevreye duyarlı olma	SBÖ6, SBÖ8	2
Hükümetleri ve ülkeleri denetleme	SBÖ4	1
Aynı dünyada yaşama	SBÖ5	1
Yardımsever olma	SBÖ6	1
Tüm canlılara değer verme	SÖ13	1
	Toplam	**30**
Farklılıklar		
Vatandaş ülke, küresel vatandaş dünya çıkarlarını önemser.	SBÖ6, SBÖ7, SBÖ11, SBÖ12	4
Vatandaş ülkesine, küresel vatandaş dünyaya karşı sorumludur.	SBÖ2, SBÖ4, SBÖ9	3
Küresel vatandaş farklı kültürlere daha açıktır.	SBÖ5, SBÖ9	2
Vatandaş ülkesine, küresel vatandaş dünyaya dair bir aidiyet hisseder.	SBÖ8, SBÖ10	2
Vatandaş ülkesinin, küresel vatandaş dünya sorunları ile ilgilidir.	SÖ14, SÖ15	2
Vatandaş ülkesindeki, küresel vatandaş dünyadaki tüm insanların haklarını savunur.	SBÖ3	1
Vatandaşta ortak geçmiş ve mefkure birliği varken küresel vatandaşta yoktur.	SBÖ5	1
Küresel vatandaş sorumluluklar konusunda daha katılımcıdır.	SBÖ9	1
Vatandaş kendisine öğretilen kültürü benimserken, küresel vatandaş kendi yaşam deneyimi ile kendi doğrularını oluşturur.	SBÖ9	1
Küresel vatandaş daha hoşgörülüdür.	SBÖ10	1
Küresel vatandaşa göre herkes eşittir.	SBÖ11	1
Vatandaş güçsüz devletin, küresel vatandaş dünyada söz sahibi güçlü devletin vatandaşıdır.	SÖ13	1
Vatandaş ülke sınırları içindedir, küresel vatandaş dünya vatandaşıdır.	SÖ15	1
Küresel vatandaşlık gönül vatandaşlığıdır.	SÖ15	1
	Toplam	**22**
Fark yok	**SBÖ1**	**1**

Tablo 4.6. incelendiğinde benzerlikler noktasında "Hak ve sorumluluk bilinci", "Ülkesine ve dünyaya dair sorumluluk", "Tüm insanlara karşı sorumluluk" ve "Ülkesindeki ve dünyadaki gelişmeleri takip etme" başlıklarının öne çıktığı göze çarpmaktadır. Küresel vatandaşlık ve vatandaşlık kavramlarının benzer yönleri ile ilgili olarak, hak ve özellikle sorumluluk sahibi olmak her iki tanımında en belirgin özelliği

durumundadır. Bu da özelde ülkeye ve genelde dünyaya olmak üzere kısaca yaşadığı çevreye karşı sorumluluk hissetme şeklinde tezahür etmektedir. Yani

> "*Birinci (ulus vatandaşlığını kastederek), vatandaşlık sorumluluğu dediğimiz - branşımızdan ötürü de öğrencilerde oluşturmaya çalıştığımız sorumlu, bilinçli, katılımcı- vatandaş kavramının tamamen küreselleşmiş boyutunda olduğunu yani benzerliğinin bunlar olduğunu söyleyebiliriz. İşte ülkesine sorumluluk duymak şimdi dünya sorunlarına sorumluluk duymak, ülkesine karşı kendisini borçlu hissetmek şimdi dünyaya karşı kendini borçlu hissetmek veya işte sadece vatanını kıymetli olarak görmektense tüm dünyayı bir bütün olarak algılayıp bunu kıymetli olarak görmek*" SBÖ2 gereklidir.

Başka bir deyişle "*Kendi ülkemiz için düşlediğimiz şeyi tüm dünya için de düşleyebilmeliyiz.*" SBÖ13. Bunun yanında "*dünyada olup biten, insanların yaşadığı olaylara karşı da duyarsız kalmak bence yanlış, yani onlara karşı daha duyarlı olmak insan olmanın gereğidir.*" SBÖ1 ibareleri söz konusu kavramların en çok vurgulanan ortak noktaları olarak tespit edilmiştir. En az frekansa sahip kodlardan olmakla birlikte üzerinde durulması gereken bir husus da "Hükümetleri ve ülkeleri (sivil toplum kuruluşlarına katılarak) denetleme" yönündeki SBÖ4'e ait şu ifade olmuştur:

> "*Benzerlik olarak baktığımızda her ikisinin de toplumsal sorunlara duyarlı olması, hükümetleri, ülkeleri denetleme görevlerini yerine getirmesi, onları istendik yönde insanları barış, sevgi ve kardeşlik için yönlendirmesi diyelim... Tabi bunu yaparken de güçlerini kullanması bakımından özellikle sivil toplum kuruluşlarının çok önemli olduğunu her kendini sorumlu hisseden vatandaşın da mutlaka bir sivil toplum örgütüne aktif olarak katılması gerektiğini düşünüyorum tabii ki uluslararası sivil toplum örgütleri ile...*"

Vatandaş ve küresel vatandaş kavramlarının farklılıkları konusunda ise öğretmen görüşleri; ülke veya dünya tercihi odağında şekillenmiştir. Yani bireyin ülke odaklı mı yoksa dünya odaklı mı düşünmesi gerektiği sorusu gündeme gelmektedir. Yine tablo 4.6. incelendiğinde farklılık olarak en çok dikkat çekilen başlıkların "Vatandaş ülke, küresel vatandaş dünya çıkarlarını önemser", "Vatandaş ülkesine, küresel vatandaş dünyaya karşı sorumludur", "Küresel vatandaş farklı kültürlere daha açıktır", "Vatandaş ülkesine, küresel vatandaş dünyaya dair bir aidiyet hisseder." ve "Vatandaş ülkesinin, küresel vatandaş dünya sorunları ile ilgilidir." olduğu görülecektir. Bu anlamda "*Vatandaşlıkta daha ziyade ülke çıkarlarını öne çıkarma vardır, ne olursa olsun, yanlış bile olsa ülke çıkarı ön plandadır. Küresel vatandaşta herkes eşittir, herkes aynıdır, herkes aynı haklara sahip olmalıdır.*" SBÖ11. Özetle "*Biri daha dünya bazında evrensel düşünüyor bir diğeri daha çok kendi ülkesi ya da kendi milleti için düşünüyor*" SBÖ7, aslında bu durum farklılık olarak görünmesine rağmen sonuç bazen çok farklı

olmayabiliyor. Örneğin; "*normalde milliyetçi, ülkesinin çıkarlarını koruyan bir insan zaten dünyanın çıkarlarını korumak zorundadır diye düşünüyorum. Olmadığı zaman bencillik, olmadığı zaman ezilenler, olmadığı zaman savaşlar... Bu olmadan da aslında kendi ülkemizin çıkarlarını koruyabiliriz, geliştirebiliriz*." SBÖ12. Yine aynı doğrultuda fakat dünya sorunları üzerinden görüş bildiren SÖ14 küresel vatandaşın ülkesine sırtını dönmek zorunda olmadığını "*Kendi ülkesinin sorunlarını öncelikli görecek ama başka ülkelerin sorunlarıyla da ilgilenmeli; kendi vatanını benimseyip ama başka ülkelerin sorunlarını da görebilmeli*" sözleriyle ortaya koymuştur. Ülke veya dünya arasındaki çıkar önceliği aidiyet ve kendini sorumlu hissetme duygusunun bir yansıması olarak da düşünülebilir. Öyle ki "*vatandaş sadece dar bir kapsam veya dar bir sınır içerisinde, küresel vatandaş ise daha geniş çapta tüm dünya üzerinde hem hak hem de sorumluluk sahibi olan ve bunların tabii ki farkında olan ve farkında olmanın yanında (sorumluluklarını) yerine getiren kişidir.*"SBÖ9.

4.2.3. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaş Tanımına İlişkin Görüşleri Nedir?

Öğrencilere açık uçlu sorularla ve öğretmenlere mülakatlarla sorulan ilk sorular katılımcıların küresel vatandaş kavramını nasıl tanımladıkları ve hangi özelliklere haiz bir birey olmasını bekledikleri ile ilgiliydi. Küresel vatandaşa dair bu soruların ilk kısmına verilen cevaplar küresel vatandaşlığı ifade eden 6 boyut halinde aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir. Küresel vatandaşa dair öğrenci ve öğretmen tanımlarında ilk boyut olan "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuna giren ifadeler, tablo 4.7'de verilmiştir.

Araştırmanın uygulaması esnasında soruları cevaplamakta zorlandıklarını ifade eden öğrencilere küresel vatandaş kelimesinin zihinlerinde oluşturduğu olumlu veya olumsuz intibaya göre cevap vermeleri tavsiye edilmiştir. Ayrıca yine uygulama aşamasında öğrenciler kendilerine açık uçlu sorular dağıtıldığında kavram hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ve hatta yine büyük çoğunluğu kavramı ilk defa duyduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin büyük çoğunluğunun küresel vatandaşlık hakkında olumlu bakış sergilediği ve küresel vatandaşlık kavramını, çağrıştırdığından olsa gerek, özellikle küresel ısınma ile ilişkilendirdiği tespit edilmiştir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşın Tanımına İlişkin Görüşlerinin "Diğer İnsanlar ve Kültürler" Boyutunda Analizi

Boyut 1: Diğer İnsanlar ve Kültürler	Katılımcı Kodu	f
Öğrenci (n=105)		
İnsanlara saygılı/hoşgörülü olma	Ö17, Ö25, Ö26, Ö34, Ö46, Ö48, Ö55, Ö61, Ö78, Ö97	10
Ayrım (din, dil, ırk, cinsiyet) yapmama	Ö34, Ö41, Ö45, Ö46, Ö75, Ö89, Ö102	7
Tüm kültürlere saygı duyma	Ö37, Ö89, Ö100, Ö102	4
Hak ve özgürlüklere saygılı olma	Ö36, Ö37	2
Dünyadaki tüm fikir ve felsefelere saygı duyma	Ö89	1
	Toplam	**24**
Öğretmen (n=15)		
Ayrım (din, dil, ırk, cinsiyet) yapmama	SBÖ1, SBÖ3, SBÖ6, SBÖ7, SBÖ8, SBÖ10, SÖ13	7
Ülkeler arasında ayrım yapmama	SBÖ1	1
Olaylara milliyetçi değil hümanist yaklaşma	SBÖ11	1
	Toplam	**9**

Küresel vatandaşı tanımlarken 8. sınıf öğrencilerinin "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutunda en çok "İnsanlara saygılı/hoşgörülü olma", "Ayrım (din, dil, ırk, cinsiyet) yapmama", "Tüm kültürlere saygı duyma" üzerinde durduğu dikkat çekmektedir. Tanıma ilişkin düşüncelerinde öğrencilerin insanlara ve kültürlere saygıya özel önem verilmesi gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Öğretmenlerin tanımlarında ise küresel vatandaş, dil, din, ırk, cinsiyet ayrımı yapmayan; insanlar ve ülkeler arasında "ayrım yapmayan" birey olarak ifade edilmiştir. Özellikle dil, din, ırk, vb. ayrımı yapılmaması öğretmen ve öğrencilerin ortak ifadesi olmuştur.

Öğrenci görüşleriyle ilgili olarak Ö17, dünyada yaşayan tüm insanları kastederek "***dünyadaş***" kavramını kullanmış ve küresel vatandaşı, "*evrensel kurallar çerçevesinde (yazılı, yazısız) tüm dünyadaşlarına saygı ile yaşayan kişi*" sözleriyle tanımlamıştır. Aynı şekilde Ö55 "*çevresine karşı saygılı ve hoşgörülü bir insan*" tanımını getirirken; Ö46 ise hem insanlara saygı duymaya hem de ayrım yapmamaya odaklanarak "*küresel vatandaş; din, dil ırk ayrımı yapmayan insanların duygu, düşünce ve kararlarına saygı duyan vatandaştır.*" demiştir. Bu kategori içerisinde Ö89, küresel vatandaşı birden fazla yönüyle şöyle tanımlamıştır: "*En önemlisi ırkçı olmamalı ve dünya üzerindeki bütün kültürleri, fikirleri, ırkları ve felsefeleri kabullenmeli ve saygı duymalıdır.*" Benzer şekilde Ö102, "*Tüm dünyadaki toplum ve kültürlerin gereksinimlerine ve davranışlarına saygılı olup onları birbirinden aşağı veya yukarı görmemelidir. Aynı zamanda ten rengi gibi etkenlere bağlı kalmayıp tüm herkesi eşit görmelidir.*" ifadesiyle küresel vatandaşın insanların yanında kültürlere de saygılı olması gerektiğini dile getirmiştir.

Öğretmen görüşlerinde ise insanları eşit görüp ayrım yapmamaya odaklanan "*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.*" SBÖ3, görüşü en çok üzerinde durulan konu olmuştur. Küresel vatandaş olmak için, "*Dünya insanlarıyla da kardeş olduğumuzu insanlar arasında dil, din, ırk, cinsiyet ayrımı yapılmaksızın aynı haklara sahip olduğumuzu, bu dünyanın ortak olduğunu ortak kullanmamız gerektiğini bilmek.*" SBÖ1 gerekmektedir.

Küresel vatandaşlığa dair 6 boyuttan ikincisi "Dünyanın Durumu ve Sorunları" adını taşımaktadır. Bu boyutta öğrenci ve öğretmenlerin küresel vatandaşlık tanımlamalarını ifade eden kodlar tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşın Tanımına İlişkin Görüşlerinin "Dünyanın Durumu ve Sorunları" Boyutunda Analizi

Boyut 2: Dünyanın Durumu ve Sorunları	Katılımcı Kodu	f
Öğrenci (n=105)		
Çevre Bilinci	Ö4, Ö10, Ö13, Ö15, Ö19, Ö20, Ö26, Ö28, Ö37, Ö43, Ö48, Ö49, Ö50, Ö55, Ö61, Ö70, Ö80, Ö83, Ö90, Ö91, Ö93, Ö95, Ö97, Ö99	24
Küresel sorunlara duyarlılık	Ö2, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12, Ö22, Ö27, Ö29, Ö36, Ö44, Ö45, Ö47, Ö63, Ö73, Ö81, Ö87, Ö88	17
Barışsever olma	Ö33, Ö36, Ö46, Ö65, Ö74, Ö103	6
Dünya hakkında bilgi sahibi olma	Ö33, Ö40, Ö59, Ö62, Ö68, Ö73	6
Dünyadaki gelişmeleri ve gündemi takip etme	Ö1, Ö16, Ö37, Ö68, Ö69	5
Tüm canlılara saygılı olma	Ö26, Ö64, Ö93	3
İnsanları bilinçlendirme	Ö55	1
	Toplam	**62**
Öğretmen (n=15)		
Küresel sorunlara duyarlılık	SBÖ1, SBÖ2, SBÖ4, SBÖ6, SBÖ8, SBÖ9, SBÖ10, SBÖ11, SÖ14, SÖ15	10
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
	Toplam	**24**

"Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutuna öğrenci verileri açısından bakıldığında; "Çevre bilinci", "Küresel sorunlara duyarlılık", ifadelerinin özellikle vurgulandığı kolayca fark edilebilir. Buradan öğrencilerin küresel vatandaştan en büyük beklentilerinin çevreyi koruması, küresel sorunlara karşı duyarlı olması ve hatta çözüm bulması sorumluluğunu üstlenmesi olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında az da olsa "Barışsever olma", "Dünyadaki gelişmeleri ve gündemi takip etme", "Tüm canlıları düşünme" ve "İnsanları bilinçlendirme" gibi önemli sorumluluklar da

öğrenciler tarafından küresel vatandaşa atfedilmiştir. Öğretmen verileri dikkate alındığında ise "Küresel sorunlara duyarlılık", "Çevre bilinci", "Dünyadaki gelişmeleri ve gündemi takip etme" üzerinde sıklıkla durulan başlıklar olmuştur. Bunlara ek olarak, "Küresel sorunlara duyarlılık", "Çevre bilinci", "Dünyadaki gelişmeleri ve gündemi takip etme", "Dünya hakkında bilgi sahibi olma", her iki grubun -farklı düzeylerde önem atfettikleri- ortak noktalarını oluşturmaktadır.

Öğrenciler tarafından en çok tekrarlanan çevre bilinci; doğayı/çevreyi/dünyayı koruma, doğaya/çevreye/dünyaya duyarlı ve saygılı olma gibi kodları içermektedir. Çevre bilinci hassasiyetine sahip olması beklenen küresel vatandaş, "*Dünyayı korumak için çabalayan aynı zamanda çevreye saygılı kişidir.*" Ö91. Bir başka deyişle, "*Küresel vatandaş çevresini koruyan çevresine zarar vermeyen çevresine karşı duyarlı olan kişilere denir. Küresel vatandaş hiçbir zaman doğaya ve çevreye zarar vermez ve duyarlı bir kişiliğe sahiptir.*" Ö99.

Artık dünyadaki birçok sorunun küresel hale gelmesi küresel vatandaşın "*Sadece kendi vatanının değil tüm dünyayı, diğer ülkelerin de sorunlarını önemseyen bir birey*" Ö47 olmasını gerektirmektedir. Bu nedenle küresel vatandaş "*Bütün dünyada yaşanan her türlü soruna duyarlı*" Ö45, Ö88 ve bu "*Evrensel problemleri birlik olarak çözmeye çalışan*" Ö81 vatandaştır. Aynı düşüncede olan Ö10 hem çevreyi korumaya hem de küresel ısınmayı önlemeye yönelik görüşünde "*Çevreyi koruyan ve küresel ısınmayı önlemek için çalışmalar yapan ve önlemler alan kişi*" yorumunu yapmıştır. Ö6 ise "*Dünyada küresel ısınma problemi var. Buzullar eriyor, hayvanların nesli tükeniyor. Vatandaşlar küresel ısınmayı engellemek için çalışmalar yapıyor. Bu vatandaşlar bana göre küresel vatandaş olarak tanımlanabilir.*" şeklinde bir ifade kullanmıştır.

"Barışsever olma" düşüncesine sahip küresel vatandaş, Ö74 tarafından tüm dünyaya ölçeğinde düşünülerek "*Dünyada barışın sağlanmasını, her yerden terörün kalkmasını, hep birlik içinde yaşamak isteyen vatandaş*" olarak tarif edilmiştir. Öğrencilerin dünya gündeminden haberdar olmaya dikkat çekmesi de büyük önem arz etmektedir. Nitekim öğrencilerin gözüyle küresel vatandaş; "*Yalnızca kendi bulunduğu bölge değil, çeşitli iletişim araçlarıyla üzerinde yaşadığı dünya hakkında da haber ve bilgi sahibi olan*" Ö68, "*Evrensel, tüm dünyayı ilgilendiren konuları takip eden aktif vatandaştır.*" Ö16. Bu özelliklerinin yanında diğer canlıları da düşünme (tüm canlılara saygılı olma)

açısından tanım yapan Ö64 "*Sadece insanları kapsayacak şekilde dünyaya yardım etmeyen dünyadaki her canlının düşüncesine göre her canlıya ve dünyaya yarar sağlayan kişidir.*" şeklinde bir ifade kullanmıştır. Ö55 ise insanların bilinçlendirilmesi (insanları bilinçlendirme) görevini de yükleyerek "*Dünya üzerinde kendisi de yaşadığından ve doğayı korumayı hedefler; fikirleriyle ya da buluşlarıyla insanları bilinçlendiren insana küresel vatandaş denir.*" sözleriyle görüşünü belirtmiştir.

Öğretmenlerin özenle üzerinde durduğu "Küresel sorunlara duyarlılık" çerçevesinden bakıldığında küresel vatandaştan; "*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. Sorumlu olmak da tek başına yeterli gelmemektedir. Sorunların bertaraf edilmesi için herkes, "*ortak sorunlara ortak çözümler bulmak amacında olmalıdır.*" SÖ15. Kaldı ki dünya sorunlarının girift ve çok boyutlu bir hal alması yüzünden, çözüm bulmak çok da kolay görünmemektedir. Çevre bilincini de içine alan düşüncesinde SBÖ2 bu durumu şöyle dile getirmektedir:

> "*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 ortaklaşıp dünya sorunlarını çözmede bu minvalde hareket etmesi gereklidir.*"

Dünya sorunları yalnızca çevre sorunlarından ibaret değildir. İnsan haklarıyla ilgili sorunlar da bulunmaktadır ve böyle bir durumda küresel vatandaş "*insan hakları ihlal ediliyorsa, buna duyarsız kalmasın o da bunun çözümünde yer alsın.*" SBÖ8 düşüncesi kabul görmektedir. Ancak bu sorunlardan haberdar olmak; "*dünya ile de ilişkili olabilen, takip etme anlamında gelişmeleri ve dünya sorunlarını bilen ve bunlara çözüm yolları bulmaya gayret sarf eden*" SÖ14 bir küresel vatandaşla mümkün olacaktır.

"Sistem Olarak Dünya" boyutunda ise küresel vatandaş tanımlamalarında öğrenci ve öğretmenlerin bir arada verildiği tablo 4.9, aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşın Tanımına İlişkin Görüşlerinin "Sistem Olarak Dünya" Boyutunda Analizi

Boyut 3: Sistem Olarak Dünya	Katılımcı Kodu	f
Öğrenci (n=105)		
Dünyayı etkileme	Ö11, Ö32	2
Sorunlar için bir araya gelme	Ö63, Ö81	2
	Toplam	**4**
Öğretmen (n=15)		
Diğer insanlarla dayanışma	SBÖ4, SBÖ5, SBÖ6, SBÖ9, SBÖ10, SÖ14	6
	Toplam	**6**

Üçüncü boyut olan "Sistem Olarak Dünya", en az koda sahip boyut olmuştur. Öyle ki öğrencilerin açık uçlu sorularından sadece "Dünyayı etkileme" ve "Sorunlar için bir araya gelme" başlıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mülakatlarından ise sadece "Diğer insanlarla dayanışma" koduna ulaşılmıştır. Dolayısıyla insanların bir araya gelmesi veya dayanışması bu boyutun ortak kodunu oluşturmuştur.

Küresel vatandaş tanımlamalarının "Sistem Olarak Dünya" boyutunda ülkelerin karşılıklı bağımlılığına ve bireyin dünyaya etki edebileceğine odaklanan ifadeler göze çarpmaktadır. Dünyayı etkileyebilmesi hususunda Ö11 küresel vatandaşın "*Hal ve hareketleri tüm dünyayı ilgilendirdiği için kendine dikkat etmek*" gibi bir sorumluluğu olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında sorunların tüm dünyayı ilgilendirmesini dikkate alan Ö63 ise "*Dünya sorunlarına çözüm arayan insanların bir araya gelmesi*" konusuna vurgu yapmıştır.

Bu boyutta öğretmenlerin dünya sorunlarının üstesinden gelmek bağlamında sadece dünya ülkeleri arasında dayanışma olması gerekliliğine vurgu yaptıkları görülmüştür. SBÖ6: "*Ülkelerin kendi kültürel farklılıklarını, örf ve kültürlerini kaybetmeden birbirleri ile ekonomik, sosyal olarak dayanışma içerisinde olması. Birbirlerinin iç işlerine müdahale etmemesi, saygılı olması; yardım istenildiğinde elinden geldiğince dayanışma içerisinde olması, mesela Somali'deki açların doyurulması gibi.*" sözleriyle bu doğrultudaki görüşünü açıklamıştır. Paralel olarak, SBÖ9 şu ifadeleri kullanmıştır:

> "*Dünyada artık sorunlar özellikle dünyanın genelini ilgilendiren sorunlar, belli bir kaç 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.*"

Öğrenci ve öğretmenlerin, "Katılım" adındaki dördüncü boyutta yer alan küresel vatandaşlık tanımıyla ilgili ifadeleri tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşın Tanımına İlişkin Görüşlerinin "Katılım" Boyutunda Analizi

Boyut 4: Katılım	Katılımcı Kodu	f
Öğrenci (n=105)		
Aktif/katılımcı olma	Ö9, Ö16, Ö58	3
Yardımsever olma	Ö54, Ö78, Ö83	3
Evrensel anlamda çalışmalar yapma	Ö48, Ö98	2
	Toplam	**8**
Öğretmen (n=15)		
Aktif/katılımcı olma	SBÖ1, SBÖ4, SBÖ8	3
	Toplam	**3**

Açık uçlu sorulardan elde edilen verilerde öğrencilerin "Katılım" boyutunda "Aktif/katılımcı olma", "Yardımsever olma" ve "Evrensel anlamda çalışmalar yapma" şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler için tek kod "Aktif/katılımcı olma" adını taşımaktadır. Dolaysıyla iki grubun tek ortak kodu "Aktif/katılımcı olma" olmuştur. Bu çerçevede öğrencilerden Ö58, küresel vatandaşlık için "*Bence tüm etkinliklere falan katılmak, aktif vatandaş olmak*" demiştir. Küresel vatandaş, "*Her şeye katılan, dünyadaki her etkinliğe katılan*" Ö98, "*İnsanlara yardım etmeyi seven.*" Ö83 ve "*Evrensel alanda çalışmalar yürüten kişiye denir.*" Ö48.

Aynı boyutta öğretmen mülakatlarından elde edilen verilerde ise SBÖ8 ve SBÖ1'in uluslararası düzeyde katılım ve sivil toplum kuruluşları üyeliğine atıfta bulunan açıklamaları dikkat çekmektedir.

> *SBÖ8: Dünyadaki insanlar için çevre için katkıda bulunan, bir kişi için istediğini herkes için isteyen insan; benim için küresel vatandaştır. Katkıda bulunmak derken Katılımcılığı kastediyorum. Mesela bir yerde felaket olmuş ama benim ülkemde değil diye boş vermesin o da destek olsun, onun gibi.*
>
> *SBÖ1: 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.*

Küresel vatandaş tanımlarının "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutuna giren öğrenci ve öğretmen ifadeleri aşağıdaki tablo 4.11'de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşın Tanımına İlişkin Görüşlerinin "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" Boyutunda Analizi

Boyut 5:Yerel-ve/veya Küresel Aidiyet	Katılımcı Kodu	f
Öğrenci (n=105)		
Dünya için çalışma	Ö3, Ö4, Ö9, Ö30, Ö31, Ö33, Ö43, Ö60, Ö64, Ö66, Ö67, Ö71, Ö76, Ö78, Ö86, Ö95, Ö96, Ö101, Ö105	19
Ülke ve dünya için çalışma	Ö36, Ö47, Ö49, Ö51, Ö55, Ö64, Ö72, Ö81, Ö92, Ö101, Ö104,	11
Dünya vatandaşı olma	Ö18, Ö25, Ö30, Ö31, Ö65, Ö75, Ö85, Ö92, Ö103	9
Dünyada yaşayan herkes	Ö57, Ö70, Ö79	3

Ülke için çalışma	Ö41, Ö83	2
Ülkesinin bağımsızlığını önemseme	Ö34	1
Kültürel ve ekonomik sınırları yok sayma	Ö89	1
	Toplam	**46**
Öğretmen (n=15)		
Dünyaya ait hissetme	SBÖ2, SBÖ4, SBÖ8, SBÖ9, SBÖ11, SBÖ12, SÖ14	7
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/uluslararası düşünebilme	SBÖ11	1
	Toplam	**17**

Küresel vatandaşın aidiyeti noktasında öğrenci verileri dikkatle incelendiğinde; yalnızca dünyaya, hem ülkeye hem dünyaya ve yalnızca ülkeye olarak üç farklı aidiyet ifadesi kullanılmıştır: "Dünya için çalışma", "Ülke ve dünya için çalışma" ve "Ülke için çalışma". Bunların haricinde, öğrencilerin "Dünya vatandaşı olma"yı sıkça dile getirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin belirttiği kodlarda ise "Dünyaya ait hissetme", "Ülke ve dünya için çalışma", "Kendini dünya vatandaşı olarak ifade etme" öne çıkmıştır. Bunlara dayanarak "Ülke ve dünya için çalışma" doğrudan ortak kod olmuşken "dünya vatandaşı olma" ve "kendini dünya vatandaşı olarak ifade etme" de birbirine oldukça yakın ifadeler olmuştur.

Öğrenciler için yapılan üçlü sınıflama çerçevesindeki ilk görüşe göre küresel vatandaş dünyaya dair aidiyet hissetmelidir. Çünkü "*Her insan bir ülkenin vatandaşıdır. Fakat sonuç olarak herkes dünyada yaşar dünya vatandaşı, herkesin dünyada yaşadığını kabul eden ve ona göre hareket eden kişilerdir. Yani dünya vatandaşı ülkesini değil, dünyayı düşünür.*" Ö66. Başka bir deyişle "*Ülkesel değil, evrensel düşünmelidir. Ülke çıkarlarını düşünmek yerine konu olarak dünyayı ele almalıdır.*" Ö76. Diğer görüşe göre "*Fikirlerini yalnızca kendi hayatı ve ülkesini kapsayacak şekilde değil de tüm dünya ülkelerini ve bu ülkelere mensup vatandaşları kapsayacak şekilde biçimlendiren insandır.*" Ö104. Ülke odaklı görüşte ise dünya vurgusu yapılmadan "*Ülkesine yardımda bulunmalıdır.*" Ö83 ibaresi kullanılmıştır. Bu bölümde "Dünya vatandaşı olma", "Kültürel ve ekonomik sınırları yok sayma" gibi ifadelerin yer alması da dikkat çekicidir. Bununla ilgili olarak Ö65 "*Ülkelerin olmadığı, herkesin dünya vatandaşı olduğu Türk, İngiliz, Alman diye ayırmayıp herkesi insan olarak niteleyen bir kavram. Herkesin dünyayı paylaşması anlamına geliyor.*" şeklinde görüş bildirirken, Ö89 "*Kültürel ve ekonomik sınırları hiçe saymalıdır.*" ifadesini kullanmıştır. Ö30 da "*Tek bir*

milletin vatandaşı olmayan dünya vatandaşıdır. Tüm dünya için yaşar, çalışır." şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenler açısından bakıldığında dünyaya dair bir aidiyet hissi gündeme gelmektedir. 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. Ayrıca göze çarpan bir başka nokta ise bazı öğretmenler (3 kişi) tarafından; "*sınırlarla bölünmeyen dünyada*" SBÖ7 yaşayarak kendini dünya vatandaşı olarak nitelendirmenin küresel vatandaş tanımı için elzem görülmesidir. Bu anlayışı SBÖ11 aidiyet bağlamında değerlendirerek şöyle izah etmiştir:

> "*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 ve haksızlığa uğradığında da aynı şekilde hukuksal olarak herhalde haklarını dünya vatandaşı olarak aramak diye düşünüyorum.*"

Küresel vatandaşın tanımını ifade eden son boyut "KV'ın Karakter Özellikleri"dir. Öğrenci ve öğretmenlerin bu boyutta yer alan ifadeleri tablo 4.12'de verilmiştir.

Tablo 4.12. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşın Tanımına İlişkin Görüşlerinin "KV'ın Karakter Özellikleri" Boyutunda Analizi

Boyut 6: KV'ın Karakter Özellikleri	Katılımcı Kodu	f
Öğrenci (n=105)		
Sorumluluk bilinci	Ö34, Ö36, Ö42, Ö54, Ö72, Ö79, Ö82, Ö88	8
İyi bir eğitim almış olma	Ö9, Ö25, Ö37, Ö62	4
İyi iletişim kurma	Ö54, Ö56, Ö61,	3
Kendini geliştirme	Ö42, Ö62, Ö86	3
Kurallara/evrensel kurallara uyma	Ö17, Ö61	2
Çağdaş olma	Ö25, Ö48	2
Akılcı/Mantıklı olma	Ö36, Ö37	2
Adil olma	Ö41, Ö45	2
Bilinçli olma	Ö42, Ö82	2
Bencil olmama	Ö9	1
Yalan söylememe	Ö9	1
İyi biri olma	Ö21	1
Yaşadığı topluma uyum sağlama	Ö42	1
Demokratik olma	Ö45	1
Dünyaca tanınan biri olma	Ö64	1
Hak ve özgürlüklere sahip olma	Ö79	1
Doğallığa önem verme	Ö80	1
Duyarlı olma	Ö82	1
Yabancı dil bilme	Ö86	1
Öğrenmeyi sevme	Ö86	1
Çok yönlü olma	Ö86	1

Her ortamda nasıl davranacağını bilme	Ö97	1
	Toplam	**41**
Öğretmen (n=15)		
Hak ve sorumluluk bilinci	SBÖ1, SBÖ4, SBÖ7, SBÖ11	4
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
	Toplam	**10**

"KV'ın Karakter Özellikleri" boyutunda öğrenciler tarafından bildirilen görüşlerin; daha ziyade "Sorumluluk bilinci", "İyi bir eğitim almış olma", "İyi iletişim kurma" ve "Kendini geliştirme" çerçevesinde şekillendiği görülmektedir. "Yabancı dil bilme" ve "Öğrenmeyi sevme" de çok düşük olmasına rağmen tabloda kendine yer bulan ifadelerdendir. Öğretmenlerin özellikle üzerinde durdukları ifadeler; "Hak ve sorumluluk bilinci", "Evrensel hakları ve hukuk kurallarını benimseme" ve "Yabancı dil bilme" kodlarından oluşmaktadır. "Sorumluluk bilinci", "Evrensel kurallara uyma", "Yabancı dil bilme" ve "Topluma uyum sağlama" noktalarında öğrenci ve öğretmenlerin paralel görüşleri bulunmaktadır.

Küresel vatandaşlığa atfedilen niteliklerden öğrenciler tarafından üzerinde en çok durulanı "*Kendi sorumluluklarının farkında olan vatandaş*" Ö88 olma özelliğidir. Birden fazla noktaya vurgu yapan Ö42'ye göre "*Dünyada ve ülkesinde sorumluluklarını yerine getiren, bilinçli vatandaşlardır. Yaşadığı topluma uyum sağlayıp kendisini bulunduğu alanda geliştirmeyi amaçlayan kişilerdir.*" Gelişime açık olmayı destekleyen Ö62 de "*Çok bilgili... kendini geliştirmiş ve kendini geliştirmeyi seven her konuda bilgi sahibi olmak isteyen vatandaş*" yorumunu getirirken, Ö25 ise "*Çağdaş bir toplumda yetişmiş ve iyi bir eğitim almış*" bir insan olmalıdır düşüncesindedir. Yine birden fazla hususu kapsayan düşüncesinde Ö86, küresel vatandaşın "*Çok yönlü, dil bilen, kendini geliştiren, gelişmeyi ve öğrenmeyi seven*" bir birey olması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmen görüşlerine bakıldığında "Hak ve sorumluluk bilinci" noktasında küresel vatandaşın; "*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*" SBÖ4. Buna ek olarak "*Küresel vatandaşlık aynı zamanda uluslararası evrensel hukuk kurallarını benimsemiş, evrensel insan haklarını kendine yol haritası olarak çizmiş olan bir kavram*"dır SBÖ5. Ayrıca farklı ortamlara uyum sağlayabilmek anlamında yabancı

dil bilmeye vurgu yapan SÖ14 de şunları söylemiştir: "*Adapte olabilecek, uyum sağlayabilecek özellikler kazanmış vatandaştır. Mesela kendi dilinden başka diller bilen.*"

Küresel vatandaşlık tanımlamaları için 6 boyutun tamamına genel olarak bakıldığında öğretmenlerin en çok "Küresel sorunlara duyarlılık", "Ayrımcılık (din, dil, ırk ve cinsiyet) yapmama", "Dünyaya ait hissetme", "Diğer insanlarla dayanışma" "Hak ve sorumluluk bilinci" ve "Aktif/katılımcı olma" kodlarını telaffuz ettikleri görülmüştür. Öğrencilerde ise "Çevre bilinci", "Dünyaya faydalı olma", "İnsanlara saygılı/hoşgörülü olma", "Sorumluluk sahibi olma", "Aktif/katılımcı olma", "Dünyayı etkileme", kodları lehine olmuştur. Burada özellikle "Aktif/katılımcı olma" ve "Sorumluluk bilinci" konusunda doğrudan ortak bir bakış açısı mevcutken diğer kodlarda da önemli oranda paralellik olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin küresel vatandaşın tanımına dair 6 boyuttaki tüm görüşlerinin frekans analizi tablo 4.13'te gösterilmiştir.

Tablo 4.13. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşın Tanımına İlişkin Görüşlerinin Frekans Analizi

Boyut	Öğrenci (n=105)	Öğretmen (n=15)	Toplam
Diğer İnsanlar ve Kültürler	24	9	33
Dünyanın Durumu ve Sorunları	62	24	86
Sistem Olarak Dünya	4	6	10
Katılım	8	3	11
Yerel ve/veya Küresel Aidiyet	46	17	63
KV'ın Karakter Özellikleri	41	10	51
Toplam	**185**	**69**	**254**

Buradan küresel vatandaşın tanımına dair yaklaşık %75'i öğrencilere ait olmak üzere toplamda 254 görüş olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin görüşlerinin çeşitliliğinin ve frekansının fazla olmasının; katılımcı öğrenci sayısının, öğretmen sayısının 7 katı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. "Sistem Olarak Dünya" ve "Katılım" boyutları dahilinde kabul edilen görüşlerin az olmasına karşılık "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutu iki katılımcı grubundan da en çok görüş bildirilen boyut olmuştur. Burada küresel vatandaşın daha ziyade çevre bilinci ve küresel sorunlara duyarlılık ekseninde değerlendirildiği tespit edilmiştir.

4.2.4. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşın Özelliklerine İlişkin Görüşleri Nedir?

"Size göre küresel vatandaş ne demektir? Küresel vatandaşın özellikleri neler olmalıdır?" sorularına verilen cevapların yukarıda yer alan ilk adımında, küresel vatandaşlık tanımları alındıktan sonra ikinci adımda öğrenci ve öğretmenlerin zihinlerindeki küresel vatandaşlık resmini daha net bir şekilde görebilmek için kendilerinden küresel vatandaşın özelliklerini ifade etmeleri istenmiştir. Buradaki cevapların küresel vatandaşı tanımlarken söylediklerine paralel olmakla birlikte bazı farklılıklar içerdiği dikkat çekmektedir. Bu ikinci adımda da elde edilen veriler kodlanarak küresel vatandaşlıkla ilgili 6 boyutun altında sunulmuştur.

Küresel vatandaşlığın birinci boyutu olan Diğer İnsanlar ve Kültürler boyutu kapsamına giren küresel vatandaşın özelliklerine dair öğretmen ve öğrenci görüşleri tablo 4.14'te gösterilmiştir.

Tablo 4.14. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşın Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin "Diğer İnsanlar ve Kültürler" Boyutunda Analizi

Boyut 1: Diğer İnsanlar ve Kültürler	Katılımcı Kodu	f
Öğrenci (n=105)		
İnsanlara saygılı/hoşgörülü olma	Ö13, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö25, Ö28, Ö32, Ö34, Ö36, Ö37, Ö40, Ö42, Ö48, Ö55, Ö65, Ö68, Ö69, Ö76, Ö77, Ö78, Ö83, Ö88, Ö89, Ö93	25
Hak ve özgürlüklere saygılı olma	Ö26, Ö36, Ö42, Ö43, Ö71, Ö72, Ö73, Ö79, Ö83, Ö86, Ö89	11
Ayrım (din, dil, ırk, cinsiyet, mezhep vb.) yapmama	Ö7, Ö18, Ö40, Ö41, Ö45, Ö46, Ö56, Ö76, Ö77, Ö102	10
Herkesi eşit görme	Ö40, Ö41, Ö45, Ö63, Ö66, Ö89, Ö102, Ö103	8
Tüm kültürler hakkında bilgi sahibi olma	Ö29, Ö59, Ö66, Ö69, Ö75, Ö84, Ö100	7
Önyargılı olmama	Ö63, Ö71, Ö88, Ö89, Ö102	5
Empati kurma	Ö22, Ö64, Ö77	3
Kardeşlikten yana olma	Ö41	1
Başka kültürleri ülkesine taşıyabilme	Ö59	1
Çevresindeki değerlerin farkında olma	Ö71	1
	Toplam	**62**
Öğretmen (n=15)		
İnsanlara saygılı olma	SBÖ1, SBÖ3, SBÖ7, SBÖ9, SBÖ10, SBÖ12, SÖ13	7
Dünyanın ortak mirasına duyarlı olma	SBÖ2, SBÖ5, SBÖ9, SBÖ10	4
Empati kurma	SBÖ1, SBÖ12, SÖ15	3
Farklı değerlere saygı	SBÖ9	1
	Toplam	**15**

"Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutunda; öğrenciler tarafından "İnsanlara saygılı/hoşgörülü olma" başta olmak üzere "Hak ve özgürlüklere saygılı olma" ve "Ayrım (din, dil, ırk, cinsiyet, mezhep vb.) yapmama"nın gerekliliğinin özellikle

vurgulandığı tespit edilmiştir. Küresel vatandaşın sahip olduğu özelliklerin ifade edildiği bu bölümde, tanımının yapıldığı bir önceki bölümle kıyaslandığında kültürlerarası farklılıktan ziyade bireylerarası farklılığın öne çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerden elde edilen verilerde ise "İnsanlara saygılı olma", "Dünyanın ortak mirasına duyarlı olma" ve "Empati kurma"ya odaklanılmıştır. "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutunda "İnsanlara saygılı olma" ve "Empati kurma" ortak olarak dile getirilen özellikler olmuştur.

Öğrenci verilerinden bakıldığında, insanlara saygı ile ilgili olarak Ö77 bu bölümde en çok üzerinde durulan noktaları kapsayan düşüncesini şöyle dile getirmiştir: "*Bütün dünyadaki insanların haklarına saygılı, ırkçılık ayrımı yapmayan, farklı insanların görüşleri kendisine göre yanlış olsa da o insanın görüşüne saygı duyan bir insan olmalıdır.*". Başka bir deyişle "*Küresel vatandaş, kendinden farklı yorumlara sahip insanlara saygı duyar*" Ö68, "*İnsanlara eşit ve hoşgörülü davranır... Yobaz ve önyargılı düşüncelere sahip değildir. İnsana değer verir.*" Ö89. Bunlara ek olarak küresel vatandaş "*Duyarlı, hoşgörülü, saygılı, haklarını bilen bir kişi olmalıdır. Başkalarının haklarını çiğnememeli, onlara saygı duymalıdır.*" Ö83, "*Tüm dünya insanlarını olduğu gibi kabul eden*" Ö32 ve "*Hak ve özgürlüklere saygılı bireylerdir.*" Ö26. Ayrıca "*Kesinlikle ayrımcı olmamalı, kendi milletini diğer milletlerden üstün ya da aşağı görmeyip yardıma açık, bonkör, ön yargılara takılmayan, özgün bir birey olmalıdır.*" Ö102. Yine ayrımcılık hususunda küresel vatandaş, "*Bütün dünya insanlarını eşit görür, zengin-fakir, siyah-beyaz ayrımı yapmaz.*" Ö45, "*Herkesin dinine, diline, ülkesine, ırkına saygılı olmalı.*" Ö18, "*Empati kurabilmeli*"dir Ö22, Ö64, Ö77. Aynı şekilde "*Başka dinden, dilden insanlarla iyi anlaşmalı, ırkçılık yapmamalıdır.*" Ö56.

Öğretmenlerin değerlendirmelerine bakıldığında insanlara saygılı olma "*bir diğerinin yaşam alanını zorlamadan, zarar vermeden ya da kısıtlamadan yaşayabilme becerisi*" SÖ13 olarak tanımlanabilir. "*Irkçı olmamak ve kendi gibi düşünmeyen insanların varlığını kabul edebilmek*" SBÖ7 de bu kapsamda kabul edilmelidir. Aynı zamanda küresel bir vatandaşın "*İnsan haklarına saygı göstermesi gerekir, ortak mirasa da diyelim isterseniz daha geniş kapsamlı olur. Tüm dünyaya ait ortak miras tabii ki; bunlar kültürleri gösteriyor insanların nesilden nesile aktardığı kültürler bunlara hep duyarlı olması gerekiyor.*" SBÖ10. Empatinin küresel vatandaşı tanımlayan özelliklerden biri olduğunu belirten SBÖ12 düşüncesini şu sözleriyle dile getirmiştir:

"*Empati kuran insan, hani mesela çocuklara onu diyorum yeri geldiğinde Hindistan'da seller başladı şimdi musonlar etkili orada, ben oradaki insanı bir şekilde anlamalıyım. Size niye anlatıyorum? Bir şey yapamayabilirsiniz. Onların yaşadıklarını belki özümsemeye, duyumsamaya çalışırsınız; bir acı hissedersiniz, bir üzüntü hissedersiniz. Çok şey mi? Evet bence çok şey. Bu, yani benim için küresel bir vatandaştır.*"

Dünyanın Durumu ve Sorunları boyutundaki küresel vatandaşın sahip olduğu özelliklere dair öğrenci ve öğretmen ifadelerine dayanan kodlar tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşın Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin "Dünyanın Durumu ve Sorunları" Boyutunda Analizi

Boyut 2: Dünyanın Durumu ve Sorunları	**Katılımcı Kodu**	**f**
Öğrenci (n=105)		
Çevre bilinci	Ö3, Ö4, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20, Ö26, Ö28, Ö41, Ö43, Ö44, Ö46, Ö47, Ö49, Ö50, Ö54, Ö55, Ö57, Ö61, Ö66, Ö70, Ö72, Ö73, Ö80, Ö82, Ö85, Ö88, Ö91, Ö93, Ö94, Ö96, Ö97, Ö99, Ö104, Ö105	38
Küresel sorunlara duyarlılık	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö12, Ö15, Ö27, Ö31, Ö44, Ö45, Ö60, Ö69, Ö70, Ö80, Ö81, Ö84, Ö90	18
Barışsever olma	Ö16, Ö17, Ö33, Ö34, Ö36, Ö46, Ö65, Ö72, Ö74, Ö103	10
Tüm canlılara saygılı olma	Ö4, Ö6, Ö13, Ö20, Ö28, Ö64, Ö87	7
Dünyadaki gelişmeleri ve gündemi takip etme	Ö1, Ö16, Ö43, Ö68, Ö92	5
Küresel ısınma hakkında bilinçlendirme	Ö2, Ö10, Ö28, Ö44, Ö55	5
Tasarruf yapma (enerji/su)	Ö7, Ö50, Ö94, Ö97	4
İnsanlara zarar vermeme	Ö4, Ö28, Ö57, Ö97	4
Geri dönüşümü uygulama	Ö26, Ö44, Ö70	3
	Toplam	**94**
Öğretmen (n=15)		
Küresel sorunlara duyarlılık	SBÖ1, SBÖ2, SBÖ6, SBÖ8, SBÖ9, SBÖ12, SÖ15	7
Dünyadaki gelişmeleri ve gündemi takip etme	SBÖ4, SBÖ6, SBÖ8, SÖ14	4
Barışsever olma	SBÖ3	1
Tüm canlılara saygılı olma	SBÖ7	1
Kaynakları verimli kullanma	SÖ15	1
	Toplam	**14**

"Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutunda öğrenci verileri dikkate alındığında "Çevre bilinci" kapsamında doğaya, çevreye karşı duyarlı olma ve doğayı, çevreyi koruma düşüncesinin yanında özellikle küresel ısınmadan yola çıkarak "Küresel sorunlara duyarlılık" başlığı altında küresel sorunlara karşı duyarlı olma ve çözüm bulmaya vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. "Barışsever olma" en çok üzerinde durulan bir başka husustur. Bunların yanında "Tüm canlılara saygılı olma", "Dünyadaki gelişmeleri ve gündemi takip etme", "Tasarruf yapma" ve "Geri dönüşümü uygulama" da öğrencilerin ilgilerini göstermesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin gözüyle değerlendirildiğinde ise "Küresel sorunlara duyarlılık", "Dünyadaki gelişmeleri ve gündemi takip etme"nin başı çekmesine karşılık "Barışsever olma", "Tüm canlılara

saygılı olma" ve "Kaynakları verimli kullanma" gibi özelliklere odaklanıldığı görülmüştür. Boyutun geneli göz önüne alındığında, "Küresel sorunlara duyarlılık", "Dünyadaki gelişmeleri ve gündemi takip etme", "Barışsever olma", "Tüm canlılara saygılı olma" konularında öğrenci ve öğretmen görüşlerinin büyük oranda benzerlik göstermesinden dolayı küresel vatandaşa benzer özellikler yükledikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin "Çevre bilinci" kodu, içerisinde doğayı/çevreyi/dünyayı koruma, doğaya/çevreye duyarlı ve saygılı olma gibi ifadeleri barındırmaktadır. Çevre bilincine temas eden öğrencilerden Ö85 küresel vatandaş için "*Dünyayı korumak için elinden geleni yapmalı, doğaya karşı bilinçli olmalı, kendini dünyaya karşı sorumlu hissetmeli*" yorumunu yaparken Ö99 ise "*Çevresini korur, çevresine zarar vermez ve duyarlı olur, çevreyi ve doğayı kirletmez.*" ifadesini kullanmıştır. Aynı şekilde Ö61'e göre de küresel vatandaşın "*Çevreye duyarlı ve saygılı, doğayı seven*" bir kişi olması gerekmektedir.

Hem "Çevre bilinci" hem de "Küresel sorunlara duyarlılık" yönünde fikir beyan eden Ö70'e göre küresel vatandaş, "*Dünyasını korumalı, yerlere çöp atmamalı, geri dönüşebilen malzemeleri tercih etmeli, ozon tabakasına zararlı gazlar üretmemeli*"dir. Bunun için de, "*Deodorant ve parfüm tarzı kozmetik ürünleri fazla tüketmemeli, kişisel araçlardan çok toplu taşıma araçlarını kullanmalı, sigara gibi tütün ürünlerini kullanmamalıdır.*" Ö90. Küresel ısınmanın dışında diğer küresel sorunlara da atıfta bulunulmuştur. Bunlardan bir tanesinde Ö45 "*Yoksulluğa, açlığa karşı duyarlıdır.*" ibaresini kullanırken bir diğerinde ise Ö6 "*Nesli tükenen hayvanlar için bağışlar toplar.*" demiştir.

Bu boyut altında "Tüm canlılara saygılı olma", "Küresel ısınma hakkında bilinçlendirme", "Tasarruf yapma" ve "Geri dönüşümü uygulama" gibi hususlara vurgu yapılması da kayda değer olarak görülmektedir. Bu çerçevede diğer canlılara vurgu yapan Ö4, "*Diğer canlılara saygılıdır ve hep sevgiyle yaklaşır.*" derken enerji tasarrufuna odaklanan Ö50 "*Suları gereksiz yere açık tutmaz, ışıkları boşa harcamaz.*" ve Ö7 de "*Enerjiyi, suyu elektriği boşa harcamaz.*" yönünde görüş bildirmiştir. Geri dönüşüme odaklanan Ö26 "*Atık pilleri atık pil kutusuna atan*" özelliğini küresel vatandaşa atfetmiş ve geri dönüşüm de dahil olmak üzere birden fazla noktaya temas eden Ö44 ise "*Küresel ısınmayı engeller. Atıkları atılması gereken yere atar. Deodorant vb. şeyleri sıkmaz. Dikkatsiz davrananları uyarır.*" yorumunu yapmıştır. Son olarak

dünyadaki gelişmeleri ve gündemi takip etme ile ilgili olarak Ö16 "*Güncel olayları takip eder, dünyada yaşanan olaylardan haberdardır.*" derken, Ö92 ise bu özelliği yabancı dil bilmeye bağlamış ve düşüncesini şöyle ifade etmiştir: "*Bence en belirgin özelliği, birden fazla dil bilmesi ve dünyadaki her şeyden haberdar olan kişi olmasıdır. Çünkü ne kadar fazla dil bilirse diğer toplumlardan ve dünyada olup bitenlerden o kadar haberdar olabilir. Böylece dünyaya daha yararlı bir birey haline gelir.*"

Öğretmenlerin ifadelerinde en fazla atıfta bulunulan "Küresel sorunlara duyarlılık" konusuna gelince SBÖ2, bu konuda çevre sorunları ve yolsuzluklar üzerinden görüş bildirmiştir:

> "*Küresel vatandaş duyarlı olmalı, kendi ülkesinin çevre sorunlarına değil tüm dünyanın çevre sorunlarına duyarlı olmalı. Politik olarak işte yolsuzluklara karşı anti demokratik uygulamalara karşı tüm dünyadaki gelişmelere söz söyleyebilmeli bunlarla ilgili tepkilerini koyabilmeli. Şimdi görüyoruz artık bakıyorsunuz Arjantin hükümetinin yapmış olduğu bir yanlış uygulamada tüm dünyadaki Arjantin büyükelçiliklerinin önüne insanlar gidip artık protesto ediyorlar. Bu güzel bir gelişme, yani artık insanlık yekpare bir vücut olarak bir araya gelmeyi yavaş yavaş önüne hedef koyuyor. Bence bu çok önemli bir şey çünkü sorunlarımız ortak.*"

Aynı konuda SÖ15 iklim değişikliği odaklı çevre sorunlarıyla beraber açlık, sağlık gibi sorunların varlığına dikkat çekmiş ve aynı zamanda bu tarz sorunların çözümünün, söz konusu sorunları yaşayan insanlarla empati kurmakla ve kaynakları tasarruflu kullanmakla mümkün olabileceğini belirtmiştir:

> "*Küresel vatandaş, başkalarının sorunlarını da kendi sorunları gibi görmeli kendini onların yerine koyabilmeli, empati yapabilmeli, sorunlara kendi gücü ölçüsünde çözüm aramalı. Dünyamıza baktığımızda küresel anlamda özellikle bazı ülkelerde bir açlık sorunu var, bunun beraberinde getirdiği sağlık sorunları var, yaşama hakları yok gibi o insanların. Bu insanların yerine kendimizi koyup düşünürsek; sahip olduklarımızı çok ekonomik, tutumlu bir şekilde kullanmalıyız... Bunun yanında bana göre en iyi çevreci, en iyi küresel vatandaş en az tüketen vatandaştır. En az tükettiğimizde birçok sorunun kendiliğinden çözüleceğine inanıyorum.*"

Küresel sorunların yanında, SBÖ7'nin "*hayvanlara, doğaya saygı*" ifadesinde olduğu gibi her canlının saygıyı hak ettiği düşüncesi de öğretmen görüşlerinde yerini almıştır. Burada bahsedilen dünya sorunlarına duyarlılık için öncelikle "Dünyadaki gelişmeleri ve gündemi takip etme" ihtiyacı doğmaktadır. Bugün geldiğimiz noktada küresel bir vatandaş "*medya, basın bu kadar gelişmişken, buna kapalı kalmamalı...*" SBÖ8, *"siyasi, ekonomik, kültürel... Her türlü gelişmeyi takip etmeli, bihaber olmamalı, bihaber olduğunuzda küresel vatandaş olamazsınız.*" SÖ14.

Öğrenci ve öğretmenlerin "Sistem Olarak Dünya" adındaki üçüncü boyuta giren küresel vatandaşın sahip olmasını düşündükleri özellikler tablo 4.16'da sunulmuştur.

Tablo 4.16. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşın Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin "Sistem Olarak Dünya" Boyutunda Analizi

Boyut 3: Sistem Olarak Dünya	Katılımcı Kodu	F
Öğrenci (n=105)		
Dünyada birlik ve beraberlik sağlama	Ö31, Ö65, Ö67, Ö74	4
Dünyayı etkileme	Ö87	1
	Toplam	**5**
Öğretmen (n=15)		
Herkesin dünyanın bir parçası olduğunu bilme	SBÖ3	1
	Toplam	**1**

Küresel vatandaş tanımında olduğu gibi küresel vatandaşın özellikleri kısmında da en az koda sahip olan bu boyutta öğrenci görüşleri "Dünyada birlik ve beraberlik sağlama" ve "Dünyayı etkileme" yönünde yoğunlaşmıştır. "Sistem Olarak Dünya" boyutuna dahil olan öğretmen görüşü ise sadece "Herkesin dünyanın bir parçası olduğunu bilme" üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerin ortak olarak belirttiği bir kod bu boyutta bulunmamaktadır. Buradaki öğrenci görüşleri, dünyanın bir sistem olduğu ve sistemin ancak senkronize çalışan ögelerle varlığını devam ettirebileceği gerçeğine vurgu yaparak ülkelerin karşılıklı bağımlılığına odaklanmaktadır. Nitekim bu görüşe göre küresel vatandaşın "*Dünyada birlik ve beraberlik sağlama*" Ö31 çabasını göstermesi gerekmektedir. Ancak tüm bunların ötesinde dünyaya etki etme gücüne sahip olan "*Küresel vatandaş ilk önce kendini düzeltmelidir. Eğer insan kendini düzeltirse insanlar bundan etkilenir, sonra şehir, sonra il sonra ülke sonra dünya.*"Ö87.

Sadece bir öğretmen tarafından dile getirilen herkesin dünya sisteminin bir parçası olduğu görüşüne göre küresel vatandaş "*Herkesin bu dünyanın bir parçası olduğunu, herkesin haklarının olduğunu bildiği zaman; ne kavgalar olur, ne gürültüler olur, ne haksızlıklar olur diye düşünüyorum.*" SBÖ3.

"Katılım" boyutunda ise küresel vatandaşın özellikleri ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerinin bir arada sunulduğu tablo 4.17, aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.17. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşın Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin "Katılım" Boyutunda Analizi

Boyut 4: Katılım	Katılımcı Kodu	f
Öğrenci (n=105)		
Aktif/katılımcı olma	Ö6, Ö9, Ö16, Ö48, Ö49, Ö57, Ö58, Ö62, Ö78, Ö84, Ö91, Ö98	12
Yardımsever olma	Ö31, Ö33, Ö52, Ö56, Ö64, Ö78, Ö96, Ö101, Ö102	9
	Toplam	**21**
Öğretmen (n=15)		
Aktif/katılımcı olma	SBÖ1, SBÖ2, SBÖ4, SBÖ6, SBÖ8, SBÖ9, SÖ14	7
Yardımsever olma	SBÖ6, SÖ15	2
	Toplam	**9**

Öğrenciler ve öğretmenler tarafından küresel vatandaşa atfedilen özelliklerin "Katılım" boyutunda; her iki katılımcı grubu tarafından ortak olarak ifade edilen "Aktif/katılımcı olma" ve "Yardımsever olma"dan ibaret olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilere sorulan birinci sorunun ilk kısmında (Size göre küresel vatandaş ne demektir?) telaffuz edilmeyen sivil toplum örgütlerine ve etkinliklere katılmaya burada vurgu yapılmıştır. Küresel vatandaş, "*Dünyadaki aç kalan insanlara yardım etme, dünyada kurak olan yerleri çalışmalar yaparak verimli hale getirmeye çalışma ve bunun gibi davranışlar.*" Ö96 sergilemelidir. Bunu yapmak "*Katılımcı ve aktif bir vatandaş*" Ö58 olmanın gereğidir. "*Sivil toplum örgütlerine üye olma*" Ö48 şeklinde de gerçekleştirilebilen katılımcılık, kendi çevresi veya ülkesi ile sınırlı kalmamalı bilakis bir küresel vatandaş "*Dünya çapında katılımcı olmalıdır.*" Ö84.

Öğretmenlerden elde edilen verilerde SBÖ4, kendisiyle yapılan mülakat boyunca olduğu gibi küresel vatandaşın özellikleri hususunda da katılımcılığa ve sivil topluma özenle vurgu yapmıştır. Kendisi uluslararası düzeyde gerçekleştirilecek olan sivil toplum katılımcılığı için gündemi takip etme ve yabancı dil bilmenin de önemli olduğunu şöyle ifade etmiştir:

> "*Medyayı takip etmeli, kamuoyunun beklentilerini bilmeli, kamuoyu oluşturmak için kendisi de gayret etmeli; hükümetleri, ülkeleri buna zorlamalı. Bütün halklar, dünyadaki insanlar kardeş diyoruz. Evrensel olarak insanlarla iletişime geçebilmeli, çok yönlü olmalı. Bunu en iyi herhalde uluslararası sivil toplum örgütleri yapıyor, onlar sayesinde tek sesli olmaktan çok sesli olmak, bir güç olmak ve bu güçle de istediklerini yaptırmak. Zorlamak derken kamuoyu oluşturarak oluşturdukları bu kamuoyu ile kendi istedikleri yönde hükümetlere baskı yapmayı kastediyorum.*"

Öğrencilerin ve öğretmenlerin, "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutunda yer alan küresel vatandaşın özellikleri ile ilgili ifadeleri tablo 4.18'de verilmiştir.

Tablo 4.18. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşın Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" Boyutunda Analizi

Boyut 5:Yerel ve/veya Küresel Aidiyet	Katılımcı Kodu	f
Öğrenci (n=105)		
Evrensel düşünme	Ö3, Ö84, Ö104, Ö105	4
Dünya için çalışma	Ö9, Ö30, Ö43, Ö101	4
Dünyaya ait hissetme	Ö16, Ö29, Ö30, Ö103	4
Ülke ve dünya için çalışma	Ö51, Ö58, Ö75, Ö84	4
Ülkesine sahip çıkma	Ö11	1
Ülke için çalışma	Ö21	1
Dünya vatandaşı olma	Ö30	1
Ülkeden çok dünyanın menfaatini önemseme	Ö67	1
Milli değerlerine bağlı olma	Ö71	1
	Toplam	**21**
Öğretmen (n=15)		
Evrensel düşünme	SBÖ7, SBÖ8, SBÖ10, SBÖ11, SBÖ12	5
Uluslararası bir siyasi birliğe ait olma	SBÖ5	1
Ülkesini sevip çıkarlarını gözetme	SBÖ11	1
	Toplam	**7**

İlk bölümdekine benzer şekilde bu boyut altında da öğrenciler tarafından "Dünya için çalışma", "Ülke ve dünya için çalışma" ve "Ülke için çalışma" olmak üzere üç farklı aidiyet ifadesi kullanılmıştır. Bunun haricinde "Evrensel düşünme", "Dünyaya ait hissetme" gibi en çok telaffuz edilen kodların yanında "Dünya vatandaşı olma" ve "Ülkeden çok dünyanın menfaatini önemseme" şeklindeki ifadelerin varlığı da dikkat çekicidir. Öğretmen görüşlerinde ise "Evrensel düşünme", "Uluslararası siyasi birliğe ait olma" ve "Ülkesini sevip çıkarlarını gözetme" gibi noktaların üzerinde durulduğu görülmüştür. Bu durumda doğrudan ortak olan "Evrensel düşünme"nin dışında öğrencilerin "Ülkesine sahip çıkma" ve öğretmenlerin "Ülkesini sevip çıkarlarını gözetme" ifadelerinin de oldukça yakın ifadeler olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenci katılımcılardan dünya için çalışma yönünde görüş bildiren Ö30 küresel vatandaş için "*Bir ülkeye değil de tüm dünyaya bağlı olduğu için dünya için çalışır, dünya için bir şeyler yapar.*" yorumunu yapmıştır. İkinci görüşe göre, "*Ülkesine ve dünyaya yararlı olma*" Ö58 düşüncesi hakimken son görüş ise "*Ülkesinin başarısını yükseltmek için çok çalışma*" Ö21 ülkesi için çalışma yönünde olmuştur. Burada bahsedilenlerin haricinde kendini "Dünyaya ait hissetme", "Ülkeden çok dünyanın menfaatini önemseme" ve "Dünya vatandaşı olma", dikkat çeken diğer hususlardır. Dünyaya aidiyet noktasında küresel vatandaşın "*Tek vatan düşüncesine sahip olması*" Ö103 üzerinde durulmaktadır. Bu düşüncenin bir adım ötesi, "*Tek bir millete ait değil, dünya vatandaşı olma*" Ö30 anlamına gelmektedir. Ek olarak dünyanın menfaatleri

konusunda ise "*Kendi bulundukları ortamın menfaatlerinden çok ortak görüşü ele alarak tüm dünyanın ihtiyaçlarını görür.*" Ö67. Ancak küresel vatandaşın bu dünyaya dair bakış açısının yanı sıra "*Ülkesine sahip çıkma*" Ö11 ve "*Milli değerlerine bağlı olma*" Ö71 sorumluluğu da bulunmaktadır.

Öğretmenlerin görüşlerinde de "Evrensel düşünme"ye göndermeler yapılmıştır. Bunlardan birinde "*Önce ben benim devletim, milletim; ırkçılık anlamında hatta daha da ileri gidersek Irkçı olmamalı. Sadece kendi yaşadığı coğrafya değil daha evrensel düşünmeli küresel vatandaş.*" şeklinde görüşünü dile getiren SBÖ7'ye paralel olarak evrensel düşünme ve ülkesini sevip çıkarlarını gözetme gibi iki önemli noktayı da içeren görüşünü, SBÖ11 şöyle izah etmiştir: "*Kültürel bir farklılık olmalı bu insanlarda. Yaşama şekli bile, ne bileyim müziği evrensel düşünebilmeli, sinemayı evrensel görebilmeli, yani çok fazla milliyetçi fikirlerinde ısrarcı olmamalı ama ülkesini de sevmeli, onun çıkarlarını da elbette göz ardı etmemeli diye düşünüyorum.*"

"KV'ın Karakter Özellikleri" küresel vatandaşın özelliklerini belirleyen altıncı ve son boyutunu oluşturmaktadır. Öğrenci ve öğretmenlerin bu boyuta dahil olan görüşleri tablo 4.19'da sunulmuştur.

Tablo 4.19. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşın Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin "KV'ın Karakter Özellikleri" Boyutunda Analizi

Boyut 6: KV'ın Karakter Özellikleri	Katılımcı Kodu	f
Öğrenci (n=105)		
Sorumluluk bilinci	Ö11, Ö16, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö34, Ö43, Ö54, Ö57, Ö58, Ö73, Ö86, Ö88, Ö95	15
Duyarlı olma	Ö16, Ö48, Ö58, Ö70, Ö81, Ö83	6
Fedakâr olma	Ö33, Ö34, Ö60, Ö64, Ö81, Ö105	6
İyi iletişim kurma	Ö9, Ö18, Ö47, Ö56, Ö73	5
Çalışkan olma	Ö12, Ö34, Ö51, Ö82, Ö101	5
Adil olma	Ö41, Ö45, Ö46, Ö54, Ö94	5
Bilgili olma	Ö12, Ö25, Ö56, Ö62	4
Mantıklı düşünme/hareket etme	Ö19, Ö22, Ö37, Ö71	4
Birikimli/kültürlü olma	Ö29, Ö33, Ö37, Ö69	4
Araştırmayı sevme	Ö51, Ö62, Ö73, Ö82	4
Bilinçli olma	Ö70, Ö71, Ö79, Ö95	4
Özsaygı/özgüven sahibi olma	Ö9, Ö64, Ö88	3
İleri görüşlü olma	Ö22, Ö34, Ö54	3
Çağdaş olma	Ö25, Ö34, Ö48	3
Yabancı dil bilme	Ö29, Ö69, Ö92	3
Dikkatli olma	Ö19, Ö95	2
Temiz olma	Ö20, Ö78	2
Demokratik olma	Ö25, Ö48	2
İyi olma	Ö54, Ö88	2
Kendini geliştirme	Ö62, Ö86	2

Bulunduğu ortama uyum sağlama	Ö79, Ö100	2
Sorgulayıcı olma	Ö95, Ö105	2
Hiçbir şeye zarar vermeme, İyi işler yapma, Paylaşımcı olma, Sadık olma, Şerefli olma, Ahlâklı olma, Teknolojiden faydalanma, Her zaman doğru olanı yapma, Saygıdeğer olma, Kurallara uyma, Sorunları hukuki yollarla çözmeye çalışma, Objektif olma, Bağımsız olma, Gezmeyi sevme, Düşünceli olma, Üretken olma, Dürüst olma, Olumlu işleri örnek alma, Bilgi alışverişi yapma, Bir konuya farklı pencerelerden bakma, Geleceğini düşünme, Planlı olma, Zeki olma, Enerjik olma Mutlu olma, Hayatını dolu yaşama, Kendini yalnız hissetmeme, Yobaz olmama, İyimser olma, Özgün olma	Ö19, Ö31, Ö33, Ö34, Ö34, Ö35, Ö35, Ö41, Ö42, Ö52, Ö52, Ö53, Ö53, Ö59, Ö60, Ö60, Ö60, Ö67, Ö68, Ö69, Ö70, Ö71, Ö86, Ö86, Ö86, Ö89, Ö89, Ö89, Ö101, Ö102 (1'er defa)	30
	Toplam	**118**
Öğretmen (n=15)		
Hak bilinci	SBÖ3, SBÖ7, SBÖ8, SBÖ10, SBÖ11, SÖ13	6
Yabancı dil bilme	SBÖ4, SBÖ9, SBÖ11, SÖ14	4
Demokratik olma	SBÖ1	1
Araştırmacı olma	SBÖ7	1
Dürüst olma	SÖ15	1
	Toplam	**13**

"Küresel Vatandaşın Karakter Özellikleri" boyutunda "Sorumluluk bilinci", "Duyarlı olma" ve "Fedakâr olma" gibi en çok frekansa sahip ifadelerin dışında "İyi iletişim kurma", "Araştırmayı sevme", "Özsaygı/Özgüven sahibi olma", "Yabancı dil bilme" ve "Bilgi alışverişi yapma" gibi özelliklere de öğrenciler tarafından vurgu yapılmıştır. Öğretmenlerin daha sınırlı ifadelerinde ise "Hak bilinci", "Yabancı dil bilme" ve "Araştırmacı olma" gibi özellikler öne çıkmaktadır. Hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından doğrudan ortak olarak kullanılan "Yabancı dil bilme", "Demokratik olma", "Dürüst olma"nın yanında öğrencilerin "Araştırmayı sevme" ve öğretmenlerin "Araştırmacı olma" kodları da yakın ilişkili ifadelerdir.

Bu bölümdeki öğrenci görüşleri dikkatle incelendiğinde, bir küresel vatandaştan her şeyden önce "*Sorumlu ve duyarlı*" Ö58 olması beklenmektedir. Birden fazla noktaya temas eden düşüncesinde Ö86'ya göre "*Küresel vatandaş hakkını, özgürlüklerini ve sorumluluklarını bilmeli, kendini savunabilmeli, etrafına ve kendine bir şeyler katabilmeli, zeki, enerjik ve mutlu olmalı.*" ifadelerini kullanırken Ö34 ise "*Şerefli, sadık, sorumluluklarını bilen, çalışkan, ileri görüşlü, fedakâr, çağdaş, yenilikçi.*" yorumunu yapmıştır. Sorumluluk sahibi olmaya dikkat çeken diğer öğrenci Ö54 ise şu ifadeleri kullanmıştır: "*İyi niyetli, adaletli, sorumluluk sahibi, ileri görüşlü.*" Ek olarak "*Araştırmacıdır, konuşkandır, bilgi edinmeyi sever, sorumluluk sahibidir.*" Ö73, "*Sorgulamayı bilen, sorumlu, dikkatli ve aklı ile hareket eden insandır.*" Ö95 ve

"*İnsanlarla iletişim kuran, diğer insanlarla birlikte etkileşime giren ve gelecekteki nesiller için bilinçli*" Ö47 bir kişiliğe sahiptir. Bunların haricinde "*Çok zengin dil ve kültür birikimine sahip birisidir.*" görüşüne sahip Ö29 gibi düşünen Ö69 da "*Birçok dil bilir... Genel kültürü zengindir, bir konuya farklı pencerelerden bakabilir.*" demiştir. Ayrıca "*Kendine güvenen*" Ö88 biri olma küresel vatandaşın sahip olması gereken bir diğer niteliktir.

Öğretmenlerin değerlendirmelerinde en çok vurgulanan "Hak bilinci" ile, ulusal ve uluslararası alanda belli haklara sahip olduğunu bilme ve bu hakları hayata geçirmenin gerekliliği üzerinde durulmuştur. "*Haklar ya herkes için var ya da hiç kimse için yok*" SBÖ8 düşüncesi bu bakış açısını etkili bir şekilde anlatmaktadır. Yine bu doğrultudaki bir görüşe göre "*Küresel vatandaş bütün dünyada bir kere eşit seyahat edebilmeli, eğitim hakkı alabilmeli, insan hakları boyutunda yararlanabilmeli… Kültürel boyutta da bana göre farklı olmalı; yani haklarını, sorumluluklarını bilmeyen insanlar bu işi anlayamaz.*" SBÖ11. Kısacası küresel bir vatandaş "*Temel insan haklarının ne olduğunu bilmeli ve uygulamalı*"dır. SBÖ7. Öğretmenlerin düşüncelerinde, "Hak bilinci"nden sonra "Yabancı dil bilme" de küresel vatandaşın sahip olması gereken özelliklerin başında gelmektedir. Bu gerekliliği SBÖ11, "*Yabancı dil konusunda ileri düzeyde olmaları gerektiğini düşünüyorum.*" sözleriyle izah etmiştir.

Küresel vatandaşın sahip olması gereken özelliklere ait tabloları içeren 6 boyutun tamamına genel olarak bakıldığında; öğrencilerin en çok "Çevre bilinci", "İnsanlara saygılı/hoşgörülü olma", "Sorumluluk sahibi olma", "Yardımsever olma", "Evrensel düşünme", "Dünya için çalışma" ve "Dünyada birlik ve beraberlik sağlama" kodları lehinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerde ise "İnsanlara saygılı olma", "Küresel sorunlara duyarlılık", "Aktif/katılımcı olma", "Evrensel düşünme", "Hak bilinci" ve "Herkesin dünyanın bir parçası olduğunu bilme" kodları öne çıkmıştır. Buradaki doğrudan ortak bakış açısının "İnsanlara saygılı olma" ve "Evrensel düşünme" üzerinde oluştuğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin küresel vatandaşın özelliklerine ilişkin 6 boyuttaki tüm görüşlerinin frekans analizi tablo 4.20'de sunulmuştur.

Tablo 4.20. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşın Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Frekans Analizi

Boyut	Öğrenci (n=105)	Öğretmen (n=15)	Toplam
Diğer İnsanlar ve Kültürler	62	15	77
Dünyanın Durumu ve Sorunları	94	14	108
Sistem Olarak Dünya	5	1	6
Katılım	21	9	30
Yerel ve/veya Küresel Aidiyet	21	7	28
KV'ın Karakter Özellikleri	119	13	132
Toplam	**322**	**59**	**381**

Küresel vatandaş tanımına dair tüm görüşlerin frekans analizinde olduğu gibi küresel vatandaşın özelliklerine dair tüm görüşlerin yer aldığı bu tabloda da öğrencilerin görüşlerinin çeşitliliği ve frekansının fazla olması, öğrenci katılımcıların sayısına bağlanmaktadır. Yine önceki frekans analizi tablosu ile kıyaslandığında bu bölümde öğrencilerin görüşlerinin sayısı büyük artış göstermişken öğretmenlerin görüşlerinin sayısı azalmıştır. "Sistem Olarak Dünya" boyutu yine en az görüş bildirilen boyut olmuşken, onu "Katılım" ile "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutları takip etmiştir. "KV'ın Karakter Özellikleri" ise toplamda 132 frekansla en çok görüşü içeren boyut olmuştur. Ayrıca iki katılımcı grup için de küresel sorunlara duyarlılık kodunun yine öne çıktığı görülmüştür.

4.2.5. Anketlerde Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlık Kavramına İlişkin Görüşleri Nedir?

Küresel vatandaşlığa dair görüşlerini bir başka yolla almak amacıyla hem öğrencilere hem de öğretmenlere aynı anket uygulanmış, sadece kişisel bilgilerde farklı bilgiler istenmiştir.

1054 öğrenci ve 100 öğretmen katılımcıya uygulanan küresel vatandaşlık hakkında öğrenci ve öğretmen görüşleri anketlerinden elde edilen veriler küresel vatandaşlığa dair 6 boyutun altında tablolar halinde sunulmuştur. Tabloların genelinde öğrencilerin öğretmenlere kıyasla daha temkinli cevaplar vermelerine rağmen yine de verdikleri cevapların büyük oranda "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde yer aldığı ve bu yönüyle de her iki katılımcı grubunun küresel vatandaşlık hakkında olumlu görüşte oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 4.21'de, araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlerin küresel vatandaşlık hakkında öğrenci ve öğretmen görüşleri anketlerinin 6 maddesini oluşturan "Diğer

İnsanlar ve Kültürler" boyutuna verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Tablo 4.21. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin "Diğer İnsanlar ve Kültürler" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Katılımcı Grubu	Madde	N	Min.	Max.	$\bar{\chi}$	Ss	Genel Ortalama
Öğrenci	**M5**	1054	1	5	4,64	,736	4,49
	M6	1054	1	5	3,93	,969	
	M12	1054	1	5	4,59	,744	
	M17	1054	1	5	4,70	,689	
	M18	1054	1	5	4,61	,716	
	M24	1054	1	5	4,48	,795	
Öğretmen	**M5**	100	1	5	4,63	,646	4,56
	M6	100	1	5	4,24	,754	
	M12	100	1	5	4,59	,753	
	M17	100	1	5	4,69	,692	
	M18	100	1	5	4,76	,553	
	M24	100	1	5	4,46	,797	

Bu boyuta verilen cevapların genel ortalamalarına bakıldığında hem öğrenciler için 4,49 hem de öğretmenler için 4,56 değerleriyle "kesinlikle katılıyorum" seçeneğinde yer aldığı ortaya çıkmıştır. Anketin "Dünyanın diğer yerlerindeki farklı yaşam tarzlarını araştırır." şeklindeki altıncı maddesi, öğrencilerde 3,93 ve öğretmenlerde 4,24 ile en düşük ortalama değerine sahip madde olmuştur. En yüksek oranda olumlu görüş alan madde ise öğrencilerde on yedinci madde olan "Farklı dil, din ve ırktan olan insanları yadırgamaz." ve öğretmenlerde on sekizinci madde olan "Dünyanın ortak kültürel mirasının korunması gerektiğini düşünür." maddeleridir. Öğretmenlerin bu boyuta ait bütün maddelerde "kesinlikle katılıyorum" görüşünde olmalarına karşılık; öğrenciler tarafından boyutun "katılıyorum" seçeneğindeki tek maddesi olan altıncı maddenin düşük değere sahip olmasının nedeniyle ilgili olarak, öğrenci ve öğretmenlerin, dünyadaki farklı yaşam tarzlarını araştırmanın küresel vatandaşlık için çok da elzem olmadığını düşündükleri söylenebilir. Boyutun geneli dikkate alındığında katılımcıların küresel vatandaştan; insanlar arasındaki dil, din, ırk ve diğer bütün farklılıklara saygılı olup onlarla empati kurabilmesini, dünyada var olan farklı kültürleri öğrenip onlara saygılı olmasını ve dünyanın ortak mirasını korumasını bekledikleri görülmüştür.

Anketten elde edilen verilerde "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutu; öğrencilerde cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba eğitim durumu gibi değişkenler açısından

da incelenmiş her üç değişkende genel ortalama değerlerinin "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerde de cinsiyet ve mezuniyet durumu değişkenleri açısından genel ortalamalarda bir farklılık oluşmadığı ve aynı şekilde "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir (Bakınız; Ek1, Ek2, Ek3, Ek4, Ek5).

Öğrencilerin ve öğretmenlerin "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutunda yer alan cevaplarının ortalama ve standart sapma değerlerine tablo 4.22'de sunulmuştur.

Tablo 4.22. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin "Dünyanın Durumu ve Sorunları" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Katılımcı Grubu	Madde	N	Min.	Max.	$\bar{\chi}$	Ss	Genel Ortalama
Öğrenci	**M1**	1054	1	5	4,41	,931	4,48
	M2	1054	1	5	4,71	,698	
	M7	1054	1	5	4,31	,917	
	M8	1054	1	5	4,54	,771	
	M13	1054	1	5	4,60	,761	
	M14	1054	1	5	4,43	,799	
	M19	1054	1	5	4,56	,784	
	M20	1054	1	5	4,29	,904	
	M22	1054	1	5	4,43	,807	
	M26	1054	1	5	4,48	,832	
Öğretmen	**M1**	100	1	5	4,51	,870	4,56
	M2	100	1	5	4,66	,639	
	M7	100	1	5	4,49	,689	
	M8	100	1	5	4,66	,555	
	M13	100	1	5	4,65	,557	
	M14	100	1	5	4,41	,726	
	M19	100	1	5	4,70	,644	
	M20	100	1	5	4,50	,759	
	M22	100	1	5	4,57	,607	
	M26	100	1	5	4,46	,717	

"Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutunda yer alan cevaplarının ortalama ve standart sapma değerlerine bakıldığında genel ortalamaları hem öğrenciler için (4,48) hem de öğretmenler için (4,56) "kesinlikle katılıyorum" seçeneğinde olduğu tespit edilmiştir. Anketin 20. maddesi, "Geçmişte yapılan savaşların sonuçlarını düşünerek dünyadaki çatışma ve sorunların çözümü için uğraş verir." şeklinde olup 4,29 ortalaması ile öğrencilerden en düşük düzeyde olumlu görüş alan madde olmuştur. Öğretmenlerin en düşük ortalamaya sahip maddesi ise anketin 14. (dünyanın mevcut ve ileride doğabilecek sorunlarının çözümü için uğraş verir.) maddesidir. En yüksek ortalamaya

sahip maddede de ortak görüşün olmadığı göze çarpmaktadır. Nitekim öğrenciler için "Yaşadığı çevreye ve tüm dünyaya karşı sorumlu davranır." şeklindeki ikinci madde ve öğretmenler için "İnsanların temel ihtiyaçlarının karşılanması ve gelecekte de yararlanılabilmesi için doğal kaynakları bilinçli olarak kullanır." şeklindeki on dokuzuncu madde "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutunda en yüksek değere sahip maddeler olmuştur. On maddeden oluşan boyutun tamamına bakıldığında; küresel ısınma, savaş ve çatışma, sosyal adaletsizlik gibi bugünün ve geleceğin küresel sorunlarının çözümü için gayret sarf etme, ülke ve dünya gündemini yakından takip etme, çevreye ve tüm canlılara saygılı olup geri dönüşüm ve kaynakların bilinçli kullanımı çerçevesinde sürdürülebilirlik konusunda duyarlı olma, öğrenci ve öğretmenlerin küresel vatandaşa yükledikleri sorumluluklar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anketlerden elde edilen veriler, "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutundaki genel karşılaştırmanın yanında katılımcı grup içerisinde de genel ortalamalar üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrencilerde cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba eğitim durumu gibi değişkenler açısından öğretmenlerde ise cinsiyet ve mezuniyet durumu değişkenleri açısından yapılan incelemelerde her bir değişken için tercihin "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde olduğu bulunmuştur (Bakınız; Ek1, Ek2, Ek3, Ek4, Ek5).

Tablo 4.23'te ise Küresel Vatandaşlık Hakkında Öğrenci Görüşleri Anketi'nin "Sistem Olarak Dünya" boyutuna dahil olan beş maddesine öğrencilerin verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 4.23. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin "Sistem Olarak Dünya" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Katılımcı Grubu	Madde	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss	Genel Ortalama
Öğrenci	**M4**	1054	1	5	4,25	,956	4,34
	M10	1054	1	5	4,21	,946	
	M16	1054	1	5	4,24	,961	
	M28	1054	1	5	4,49	,784	
	M30	1054	1	5	4,49	,840	
Öğretmen	**M4**	100	1	5	4,49	,759	4,53
	M10	100	1	5	4,53	,643	
	M16	100	1	5	4,56	,625	
	M28	100	1	5	4,62	,599	
	M30	100	1	5	4,46	,834	

Burada da “kesinlikle katılıyorum” seçeneğinin her iki katılımcı grubunun (öğrenciler için 4,34 ve öğretmenler için 4,53) tercihini yansıttığı görülmüştür. İki grubun tüm maddelere dair ortalamaları da “kesinlikle katılıyorum” seçeneğinde yer almıştır. Ancak öğrencilerin beş maddenin üçünde verdikleri cevapların, “kesinlikle katılıyorum” seçeneğinin alt sınırına (4,21) oldukça yakın değerler aldığı dikkat çekmiştir. Öğrencilerin ortalamalarında en düşük değere sahip önerme 4,21 ortalama ile 10. sıradaki “Her ülkenin bir yönüyle, başka ülke veya ülkelere ihtiyacı olduğunun bilincindedir.” maddesi olmuşken öğretmenlerin ortalamalarında ise 4,46 değeri ile 30. sıradaki “Dünyayı daha iyi bir yer haline getirmek için tek bir insanın bile fark yaratabileceğine inanır.” maddesi olmuştur. Bununla birlikte “Sistem Olarak Dünya” boyutunda öğrencilerin en yüksek oranda tercih ettikleri iki madde bulunmaktadır. Bunların ilki öğretmenlerin en düşük ortalamalı önermesi olan “Dünyayı daha iyi bir yer haline getirmek için tek bir insanın bile fark yaratabileceğine inanır.” şeklindeki 30. maddedir. Diğeri ise öğretmen ve öğrencilerin hemfikir olarak en yüksek oranda olumlu görüş bildirdikleri “Yaşadığı çevrede ortaya çıkan bir salgın hastalığın (kuş gribi vb.) tüm dünyayı tehdit eder hale gelebileceğinin bilincindedir.” şeklindeki 28. maddedir. Beş maddelik boyutun genelinde günümüz dünyasının içinde bulunduğu karşılıklı bağlılık ve bağımlılık kapsamında katılımcılar küresel vatandaşı; dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen bir olayın tüm dünyada yankı bulabileceğinin, her ülkenin bir şekilde diğerine/diğerlerine muhtaç olduğunun ve bu konjonktürde bir tek insanın bile fark meydana getirebileceğinin bilincinde olan birey olarak görmektedirler.

“Sistem Olarak Dünya” boyutu anket verilerinde, öğrencilerin ve öğretmenlerin kendi içerisinde yapılan genel ortalamaya dayalı incelemelerde öğrencilerin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba eğitim durumu gibi değişkenlerin ve öğretmenlerin de cinsiyet ve mezuniyet durumu değişkenlerinin tamamında burada olduğu gibi “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir (Bakınız; Ek1, Ek2, Ek3, Ek4, Ek5).

Araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlerin “Katılım” boyutunda yer alan cevaplarının ortalama, standart sapma değerleri Tablo 4.24’te verilmiştir.

Tablo 4.24. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin "Katılım" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Katılımcı Grubu	Madde	N	Min.	Max.	$\bar{\chi}$	Ss	Genel Ortalama
Öğrenci	**M25**	1054	1	5	4,33	,854	4,51
	M32	1054	1	5	4,69	,691	
Öğretmen	**M25**	100	1	5	4,45	,672	4,55
	M32	100	1	5	4,66	,607	

"Katılım" boyutunda yer alan cevaplarının ortalama, standart sapma değerleri açısından öğrenciler 4,51 genel ortalaması ile öğretmenler 4,55 genel ortalaması ile yine "kesinlikle katılıyorum" seçeneğinde görüş bildirmiştir. İki maddeden oluşan boyutta hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin en düşük ortalamaya sahip tercihi, "Küresel sorunların çözümü için hem yerel hem de küresel çapta çeşitli sivil toplum kuruluşlarına katılır." şeklindeki 25. madde olmuşken en yüksek ortalama ise "Dünyanın herhangi bir yerinde yardıma muhtaç olan insanlara karşı duyarlıdır." şeklindeki 32. maddede gerçekleşmiştir. Boyutun tamamı göz önüne alındığında katılımcıların, yalnızca kendi ülkesiyle sınırlı kalmayıp dünyanın her yerindeki sorunlar noktasında sivil toplum kuruluşları vesilesiyle aktif ve katılımcı bir küresel vatandaşlık hayal ettikleri görülmüştür.

"Katılım" boyutuna dair anket verileri, öğrenciler için cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba eğitim durumu değişkenleri açısından da incelenmiş her üçünde tercihin "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde genel ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler için cinsiyet ve mezuniyet durumu değişkenleri açısından yapılan incelemede, yine genel ortalamaların bir farklılık göstermediği ve "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür (Bakınız; Ek1, Ek2, Ek3, Ek4, Ek5).

Tablo 4.25'te, "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutuna giren maddelere öğrencilerin ve öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma ve genel ortalamaları

Tablo 4.25. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Katılımcı Grubu	Madde	N	Min.	Max.	$\bar{\chi}$	Ss	Genel Ortalama
Öğrenci	**M3**	1054	1	5	4,42	,837	3,83
	M9	1054	1	5	4,52	,767	
	M15	1054	1	5	3,88	1,146	
	M21	1054	1	5	2,94	1,385	

	M27	1054	1	5	2,66	1,458	
	M31	1054	1	5	4,54	,757	
Öğretmen	**M3**	100	1	5	4,03	1,058	3,82
	M9	100	1	5	4,67	,726	
	M15	100	1	5	3,59	1,190	
	M21	100	1	5	3,19	1,261	
	M27	100	1	5	3,34	1,281	
	M31	100	1	5	4,09	1,045	

"Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutunun altında yer alan maddelere verilen cevapların ortalama, standart sapma ve genel ortalama değerlerine bakıldığında durumun "kesinlikle katılıyorum" seçeneğinden (3,41-4,20 aralığındaki ortalama değerlere karşılık gelen) "katılıyorum" seçeneğine kaydığı görülmüştür. Nitekim öğrenciler 3,83 ve öğretmenler 3,82 genel ortalama ile "katılıyorum" seçeneğini tercih etmiştir. Anketin tamamı içerisinde en düşük değerlere sahip maddeler, bu boyut altında yer almıştır. Yine anketin tamamı düşünüldüğünde öğretmenlere kıyasla öğrencilerin daha temkinli cevaplar verdiği gerçeği "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutunda bariz bir şekilde görülmektedir. Öyle ki, öğrenciler için "kararsızım" düzeyinde yer alan en düşük ortalama 27. maddede (Ülkesinin çıkarlarını her şeyin üstünde tutar.) iken öğretmenlerin en düşük madde tercihi de yine "kararsızım" düzeyinde yer alan 21. (Ülkeler arasındaki sınırların varlığını kabul etmez.) madde olmuştur. Ancak burada ilginç olan bir başka nokta da bu boyutta öğrenciler için "kararsızım" seçeneğindeki ikinci en düşük orana sahip önermenin 21. madde, öğretmenler için ikinci en düşük orana sahip önermenin de 27. madde olmasıdır. Bunların haricinde öğretmen değerlerine bakıldığında en yüksek oranlı olan 9. madde (Evrensel değerleri kabul eder.) hariç diğer maddelerin tamamı "katılıyorum" seçeneğinde yer almıştır. Öğrencilerin en yüksek oranda olumlu görüş alan maddesi ise "Milli kimliğinin farkındadır." şeklindeki 31. maddedir. Bu iki maddenin yüksek orana sahip olması katılımcı grupları arasında bir tezat olarak değerlendirilebilir. Bu boyuta verilen tüm cevaplar göz önüne alındığında küresel vatandaşın milli kimliğine önem veren, milli ve evrensel değerleri benimseyen bireyler olmasını düşünmektedirler. Buna karşılık ülke çıkarlarının mı yoksa küresel çıkarların mı ön planda olduğu konusunda da küresel çıkarları gözetmesini ve ülkeler arasındaki sınırların varlığı konusunda ise daha temkinli olmasını beklemektedirler.

"Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutunda yapılan öğrenci ve öğretmen grupları karşılaştırmasının yanında anketlerden elde edilen veriler grup içerisinde de karşılaştırılmıştır. Öğrencilerde cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba eğitim durumu gibi değişkenler açısından; öğretmenlerde ise cinsiyet ve mezuniyet durumu değişkenleri açısından yapılan incelemelerde genel ortalamaların her bir değişken için tercihin "katılıyorum" düzeyinde gerçekleştiği tespit edilmiştir (Bakınız; Ek1, Ek2, Ek3, Ek4, Ek5).

Son olarak öğrencilerin "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutuna verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri tablo 4.26'da görülmektedir.

Tablo 4.26. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin "KV'ın Karakter Özellikleri" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Katılımcı Grubu	Madde	N	Min.	Max.	$\bar{\chi}$	Ss	Genel Ortalama
Öğrenci	**M11**	1054	1	5	4,43	,803	4,31
	M23	1054	1	5	4,06	1,038	
	M29	1054	1	5	4,44	,803	
Öğretmen	**M11**	100	1	5	4,54	,688	4,37
	M23	100	1	5	4,24	,854	
	M29	100	1	5	4,34	,781	

Bu boyuta verilen cevapların genel ortalamalarına bakıldığında puan ortalamalarının hem öğrenciler için 4,31 hem de öğretmenler için 4,37 değerleri ile "kesinlikle katılıyorum" seçeneğinde olduğu tespit edilmiştir. Boyutun en düşük ortalamaya sahip maddsinde her iki grubun hemfikir olduğu görülmüştür. Ancak anketin 23. maddesi olan (Kendi düşüncelerini ve değer yargılarını eleştirel bir bakışla sorgular.) önerme öğrenciler için "katılıyorum" düzeyinde iken öğretmenler için "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde değer almıştır. Üç maddeden oluşan boyutun en yüksek ortalama değerine sahip maddesinde ise uyuşma sağlanamamıştır. Zira bu noktada öğrencilerin tercihi 29. maddeden (Hem yerel hem de küresel düzeyde bilgi, beceri ve değerlerle donanımlı bir bireydir.) yana olmuşken öğretmenlerin tercihi ise 11. maddeden (Dünyada meydana gelen olaylara ve durumlara farklı açılardan (çok boyutlu) bakar.) yana olmuştur. Boyutun tüm maddeleri dikkate alındığında katılımcılara göre küresel vatandaşın; yerel ve küresel düzeyde bilgi, beceri ve değerlerle donanımlı bir birey olarak, kendinin ve içinde yaşadığı toplumun düşüncelerini ve değer yargılarını eleştirel bir bakışla

sorgulayabilecek düzeyde, dünyada meydana gelen olaylara ve durumlara çok boyutlu bakabilmesi beklenmektedir.

Anketlerden elde edilen verilerin "Küresel Vatandaşın Karakter Özellikleri" boyutunda öğrenci cevapları cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba eğitim durumu gibi değişkenler açısından da incelenmiş, düşük sosyo-ekonomik durumdaki 4,18'lik genel ortalama değeri göz ardı edilirse, her üç değişkende de tercihin "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde olduğu bulunmuştur. Öğretmen cevaplarının cinsiyet ve mezuniyet durumu değişkenleri açısından incelenmesi de aynı şekilde "kesinlikle katılıyorum" yönünde görüşlerinin olduğunu göstermiştir (Bakınız; Ek1, Ek2, Ek3, Ek4, Ek5).

Anketin tamamında en düşük ve en yüksek değer alan maddeler irdelendiğinde, en düşük orana sahip madde tercihinde "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutundaki tablo aynı şekilde karşımıza çıkmaktadır. Buna göre en düşük ortalamaya sahip maddede öğrencilerin 2,66 ortalama ile 27. maddeyi (Ülkesinin çıkarlarını her şeyin üstünde tutar.), öğretmenlerin ise 3,19 ortalamayla 21. maddeyi (Ülkeler arasındaki sınırların varlığını kabul etmez.) "kararsızım" seçeneğinde tercih ettikleri görülmüştür. En yüksek ortalamaya sahip maddede ise "kesinlikle katılıyorum" seçeneği, öğrencilerde 4,71 ortalama ile "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutunda yer alan "Yaşadığı çevreye ve tüm dünyaya karşı sorumlu davranır." şeklindeki 2. madde ve öğretmenlerde 4,76 ortalama ile "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutundaki 18. madde "Dünyanın ortak kültürel mirasının korunması gerektiğini düşünür." olmuştur.

Boyutların tümüne dair genel ortalamalarda ise "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutu haricindeki diğer 5 küresel vatandaşlık boyutunda da katılımcıların "kesinlikle katılıyorum" temayülünde ve küresel vatandaşlıkla ilgili genel itibarıyla olumlu bir intibaya sahip oldukları saptanmıştır.

4.2.6. Öğrencilerin Çizimlerinde Küresel Vatandaşlık İmgesi Nasıldır?

Açık uçlu soruların en ilginç veri sağlayan bölümlerinden biri, dördüncü soruya verilen cevaplar olmuştur. Nitekim bu soruda, öğrencilerden küresel vatandaşlık kavramının kendilerine çağrıştırdıkları ile ilgili bir resim veya karikatür çizmeleri ve verilmek istenen mesajın doğru anlaşılıp anlaşılmadığının teyidi için de çizimlerinin ana fikrini yazmaları istenmiştir. Bu bölümdeki kodlamalarda aynı çizimin farklı kategoriler

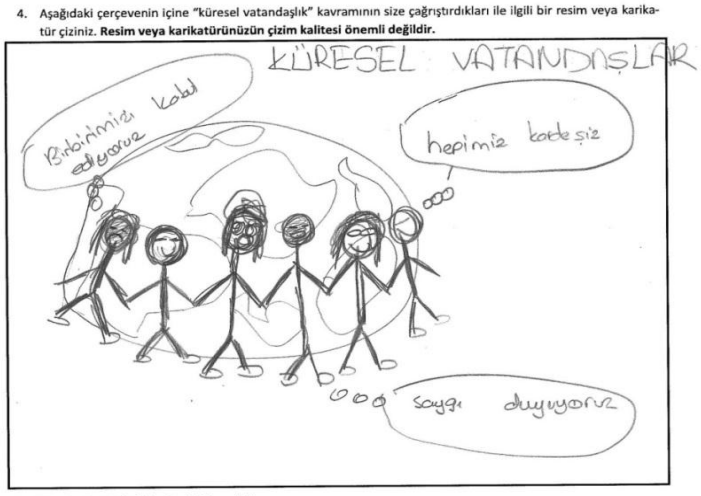
altında yer aldığı da olmuştur. Bu durum çizimin altında belirtilen ana fikrin birden fazla koda temas etmesinden kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerin "Diğer İnsanlar ve Kültürler" kategorisine giren çizimlerine dair ifadeleri aşağıdaki tablo 4.27'de gösterilmiştir.

Tablo 4.27. Öğrencilerin Küresel Vatandaşlıkla İlgili Çizimlerinin "Diğer İnsanlar ve Kültürler" Boyutunda Analizi

Boyut 1: Diğer İnsanlar ve Kültürler	**Katılımcı Kodu (n=105)**	**f**
İnsanlara saygı ve sevgi gösterme	Ö11, Ö13, Ö32, Ö40, Ö46, Ö64, Ö66, Ö89	8
Herkesi eşit görme	Ö33, Ö41, Ö43, Ö45, Ö56, Ö66, Ö67, Ö85	8
Ayrım yapmama (din, dil, ırk, renk, cinsiyet, sınıf)	Ö18, Ö32, Ö41, Ö43, Ö46, Ö77, Ö89	7
Herkesle kardeş olma	Ö32, Ö34, Ö77	3
Farklı kültürleri tanıma	Ö1, Ö40	2
Diğer kültürlere saygılı olma	Ö75, Ö102	2
Her inanca saygılı olma	Ö83	1
Empati kurma	Ö64	1
	Toplam	**32**

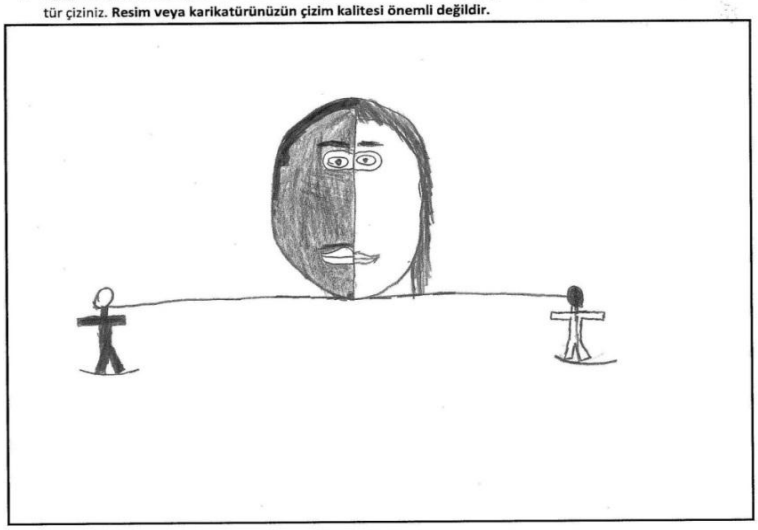
Bu boyutta en çok "İnsanlara saygı ve sevgi gösterme", "Herkesi eşit görme" ve "Ayrım yapmama" başlıklarının vurgulandığı tespit edilmiştir. "İnsanlara saygı ve sevgi gösterme" başlığında Ö32'nin birden fazla noktaya temas eden görüşünde, dünyanın farklı milletlerine mensup insanların bir arada ve el ele olmasını işleyerek; küresel vatandaşın renk ve ırk ayrımı yapmaksızın dünyadaki tüm insanları olduğu gibi kabul etme, onlarla kardeş olma ve onlara saygı duyma ekseninde tarif etmektedir:



Ö32

Keza sıkça vurgulanan “Herkesi eşit görme”nin gerekliliği ile ilgili olarak Ö41, bir insanın yüzünün yarısını siyah yarısını beyaz çizerek ten renginin önemli olmadığı ve iki renge sahip kişinin de insan olması yönüyle önemli olduğunu ön plana çıkarmıştır. Bunun yanında; terazinin kefelerinde her ikisinin de aynı ağırlıkta olmasına da vurgu yaparak siyah ve beyaz tenli insanların eşit olduğu mesajını aşağıdaki şekille izah etmiştir:

4. Aşağıdaki çerçevenin içine “küresel vatandaşlık” kavramının size çağrıştırdıkları ile ilgili bir resim veya karikatür çiziniz. **Resim veya karikatürünüzün çizim kalitesi önemli değildir.**

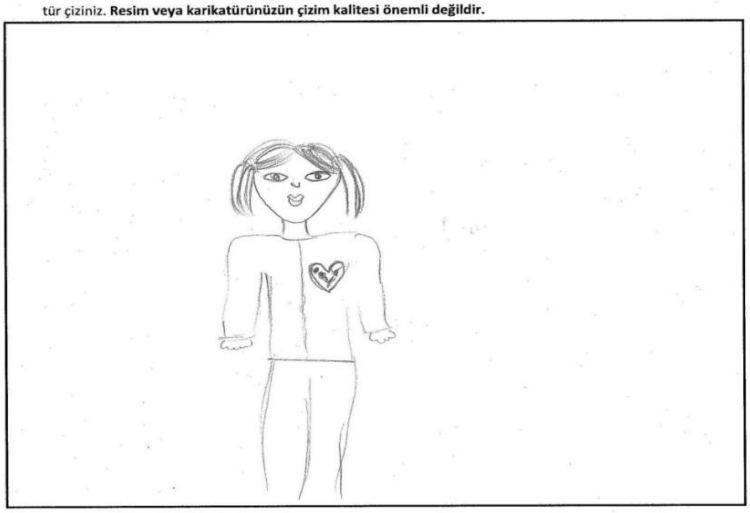


Çizdiğim karikatürdeki/resimdeki ana fikir;

İnsanların hepsini eşit davranmalı, gerek, insan duygusu ilişkin mal, gerek ve hepsini adaletli davranılması gerek..... Ö41

Ayrım yapmama hususunda ise din, dil, ırk, mezhep, renk, cinsiyet ve sınıf gibi farklılıklar öne çıkmış ve bunlar üzerinden görüşler bildirilmiştir. Burada en çok renk ayrımı üzerinde durulduğu görülmüş olup bu durumun Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerinde siyah ve beyaz insanlar arasındaki ilişkilerden bahsedilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ö46, dünya yüzeyi görünümünde bir kalbi olan kızı çizmiştir. Hayatî öneme sahip ve sevginin temsili bir organ olan kalbi dünyaya benzeterek; ayrımcılık yapmayan, tüm insanları seven küresel vatandaşlarla dünyanın huzurlu bir ortam olarak varlığını sürdüreceğini betimlemiştir.

4. Aşağıdaki çerçevenin içine "küresel vatandaşlık" kavramının size çağrıştırdıkları ile ilgili bir resim veya karikatür çiziniz. **Resim veya karikatürünüzün çizim kalitesi önemli değildir.**



Çizdiğim karikatürdeki/resimdeki ana fikir;

Ben bu resmimde çizdiğim insanın kalbini Dünya'ya benzetmeye çalışarak; küresel vatandaşın barışçıl, sınıf ayrımcılığı yapmadan tüm insanları sevdiğini anlatmaya çalış. Ö46

Bunların haricinde "Diğer kültürlere saygı duyma" konusuna değinen Ö75'in görüşü de küresel vatandaşı; dünyaya sadece içinde bulunduğu toplumun bakış açısından değil dışarıdan da bakabilen ve dünyanın farklı yerlerinden değişik kültürleri, bu kültürlere ait fikirleri saygı çerçevesinde önemseyip kabul eden, onları anlamaya çalışan bir insan olarak resmetmesi bakımından önemli görülmektedir:

4. Aşağıdaki çerçevenin içine "küresel vatandaşlık" kavramının size çağrıştırdıkları ile ilgili bir resim veya karikatür çiziniz. **Resim veya karikatürünüzün çizim kalitesi önemli değildir.**

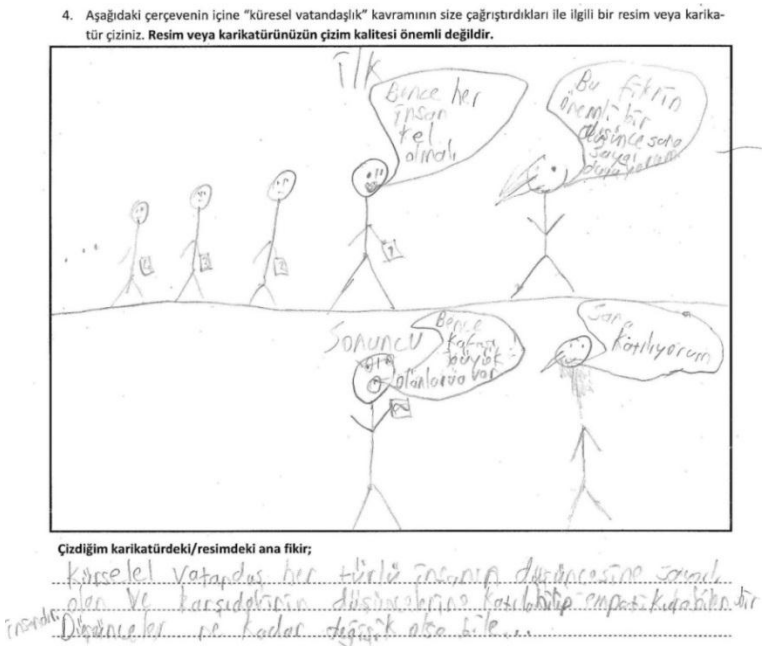


Çizdiğim karikatürdeki/resimdeki ana fikir;

Küresel vatandaş dünyadaki tüm ulusları dikkate alır onları önemser. Sadece kendi vatanının değil tüm dünyanın düşüncelerini dikkate alır. Bencil değildir Ö75

Bu bölümde "Empati kurma" da değinilen noktalardan biri olmuş ancak yalnızca bir kişi (Ö64) tarafından dile getirilmiştir. Ö64, farklı olmanın ötesinde sıradışı düşüncelere

sahip olsalar dahi insanların fikirlerini yadırgamadan, onlarla empati kurarak tüm düşüncelere saygılı olan bir küresel vatandaşı aşağıdaki çizimiyle ifade etmiştir:



Ö64

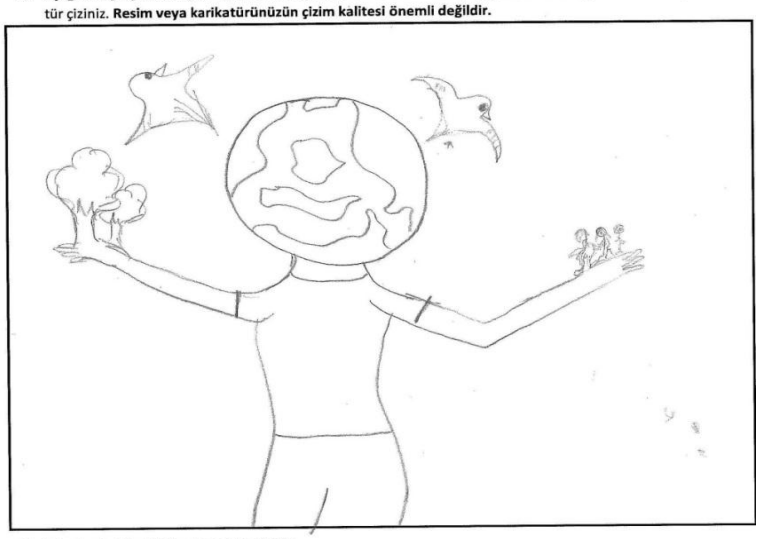
"Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutuna bakıldığında ortaya çıkan kodlar itibarıyla yine açık uçlu soru formunun birinci sorusundakine benzer bir manzara göze çarpmaktadır. Öğrencilerin çizimlerinden "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutu kapsamında değerlendirilen ifadeler tablo 4.28'de sunulmuştur.

Tablo 4.28. Öğrencilerin Küresel Vatandaşlıkla İlgili Çizimlerinin "Dünyanın Durumu ve Sorunları" Boyutunda Analizi

Boyut 2: Dünyanın Durumu ve Sorunları	Katılımcı Kodu (n=105)	f
Çevre Bilinci	Ö2, Ö3, Ö4, Ö10, Ö11, Ö13, Ö17, Ö19, Ö28, Ö33, Ö48, Ö49, Ö50, Ö54, Ö55, Ö58, Ö60, Ö66, Ö70, Ö71, Ö72, Ö78, Ö80, Ö85, Ö88, Ö91, Ö93, Ö95, Ö96, Ö97, Ö99, Ö104, Ö105	32
Küresel sorunlara duyarlılık	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö27, Ö29, Ö44, Ö47, Ö49, Ö73, Ö80, Ö82, Ö90, Ö94, Ö104	17
Ağaç dikme	Ö2, Ö15, Ö28, Ö97, Ö99	5
Barışsever olma	Ö46, Ö67, Ö79, Ö96, Ö103	5
Dünyayı gezme	Ö1, Ö37, Ö40, Ö59	4
İnsanları bilinçlendirme	Ö6, Ö26, Ö49, Ö91	4
Tasarruf yapma (enerji/su)	Ö7, Ö97, Ö99	3
Dünyadaki gelişmeleri ve gündemi takip etme	Ö68, Ö73, Ö82	3
Dünya ile ilgili olma	Ö16, Ö88	2
Hayvanları koruma	Ö28, Ö72	2
Geri dönüşümü uygulama	Ö50, Ö104	2
Dünya hakkında bilgi sahibi olma	Ö73, Ö92	2
	Toplam	**81**

Bu boyutta da doğayı/çevreyi/dünyayı koruma / doğaya ve çevreye duyarlı olma gibi ifadeler içeren "Çevre bilinci", küresel sorunlara duyarlı olma/çözüm bulma/ gibi ifadeler içeren "Küresel sorunlara duyarlılık", "Ağaç dikme" ve "Barışsever olma" en çok telaffuz edilen görüşler olmuştur. Bunlara ek olarak, "Dünyadaki gelişmeleri ve gündemi takip etme", "Tasarruf yapma", "Hayvanları koruma" ve "Geri dönüşümü uygulama" diğer önemli hususlardır. "Çevre bilinci" hususu katılımcıların yaklaşık üçte biri tarafından ifade edilmesi yönüyle ayrı bir önem taşımaktadır. Bu yönde görüş bildiren Ö71, dünyanın ve çevrenin korunması ve güzelleştirilmesi için gayret gösteren birey olarak düşündüğü küresel vatandaş üzerinden çevre bilincine dikkat çekmiştir. Çocuk, hayvan ve bitki simgelerini kullanarak yaşanabilir bir dünyayı tasvir ettiği çiziminde çevre bilincine sahip küresel vatandaşı; zihnindeki dünyayı güzelleştirme düşüncesinin yansıması olarak başı dünya şeklinde olan; ellerinde çocukları, ağaçları tutan ve başında da kuşların uçuştuğu bir insan olarak betimlemiştir:

4. Aşağıdaki çerçevenin içine "küresel vatandaşlık" kavramının size çağrıştırdıkları ile ilgili bir resim veya karikatür çiziniz. **Resim veya karikatürünüzün çizim kalitesi önemli değildir.**



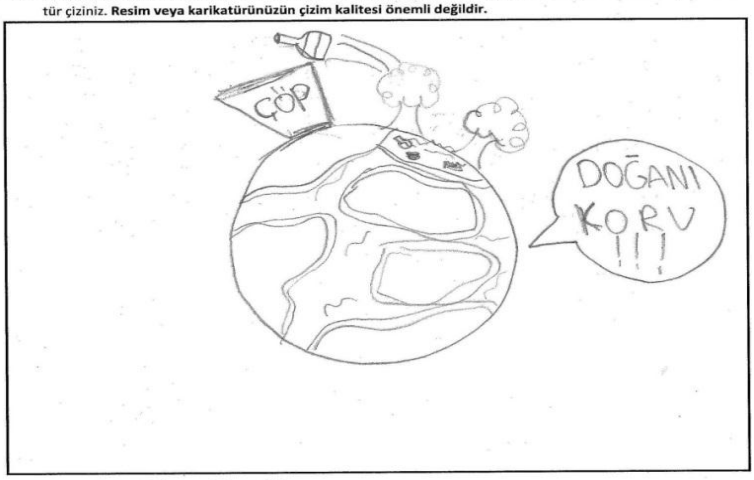
Çizdiğim karikatürdeki/resimdeki ana fikir;

Küresel vatandaşın dünyanın, çevrenin güzelliği için çaba sarfetmesinden bahsediyor.

Ö71

Bir diğer öğrenci Ö72 tüm canlıların, doğanın ve dolayısıyla da dünyanın korunması ile birlikte yaşam alanı bulacağına gönderme yapmıştır. Ö72, cam ve benzeri atıkların orman yangınlarına sebep olabildiğine işaret ederek; çöplerin doğaya değil de çöp kutusuna atılmasıyla hem çok sayıda hayvanın yaşam alanının hem de doğanın korunabileceğine dikkat çekmiştir:

4. Aşağıdaki çerçevenin içine "küresel vatandaşlık" kavramının size çağrıştırdıkları ile ilgili bir resim veya karikatür çiziniz. **Resim veya karikatürünüzün çizim kalitesi önemli değildir.**



Çizdiğim karikatürdeki/resimdeki ana fikir;

Dünyada bir sürü hayvanın yaşam alanı bulunmaktadır. Dünyada bırakılan cam ve diğer çöpler Orman yangınlarına sebep oluyor. Çöplerimizi orman bırakmalıyız. Doğamızı korumalıyız. Ö72

Keza çevre sorunlarına dikkat çeken ve önlem alınması gerektiği mesajını veren Ö10 küresel vatandaşların olmadığı bir dünyayı resmetmiştir. Küresel vatandaşlardan yoksun olan dünyanın geleceğini; çöplerin yerlere atıldığı, bitkilerin azalarak kuraklığın oluştuğu, denizlerin kirlendiği, balıkların öldüğü ve bu duruma üzülen insanların olduğu çok kötü çevre koşulları olarak:

4. Aşağıdaki çerçevenin içine "küresel vatandaşlık" kavramının size çağrıştırdıkları ile ilgili bir resim veya karikatür çiziniz. **Resim veya karikatürünüzün çizim kalitesi önemli değildir.**



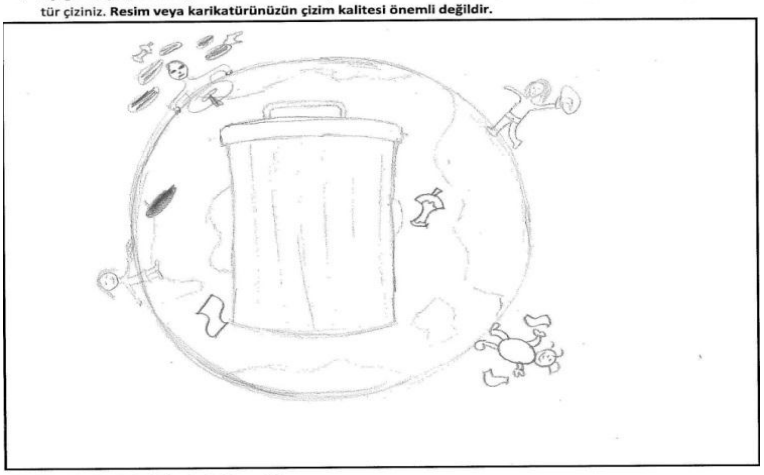
Çizdiğim karikatürdeki/resimdeki ana fikir;

Eğer herkes küresel bir vatandaş olmassa ileride hayatımız böyle olabilir. Önlemlerimizi almalıyız. Ö10

Benzer görüşe sahip Ö78 de yine çevreyi temiz tutma düşüncesi üzerinden küresel vatandaşlık tanımı yapmıştır. Çiziminin odağına yerleştirdiği, dünyanın önemli bir

kısmını kaplayan büyük bir çöp kutusu ile, yaşanılabilir bir çevre için yapılacak birçok eylemden temizliği ön plana çıkarmış; bu konuda dünyadaki her insanın küresel vatandaş sorumluluğuyla hareket ederek çöpleri çöp kutusuna atmak veya dünyayı temizlemek suretiyle çevreyi temiz tutmasını işlemiştir:

4. Aşağıdaki çerçevenin içine "küresel vatandaşlık" kavramının size çağrıştırdıkları ile ilgili bir resim veya karikatür çiziniz. **Resim veya karikatürünüzün çizim kalitesi önemli değildir.**



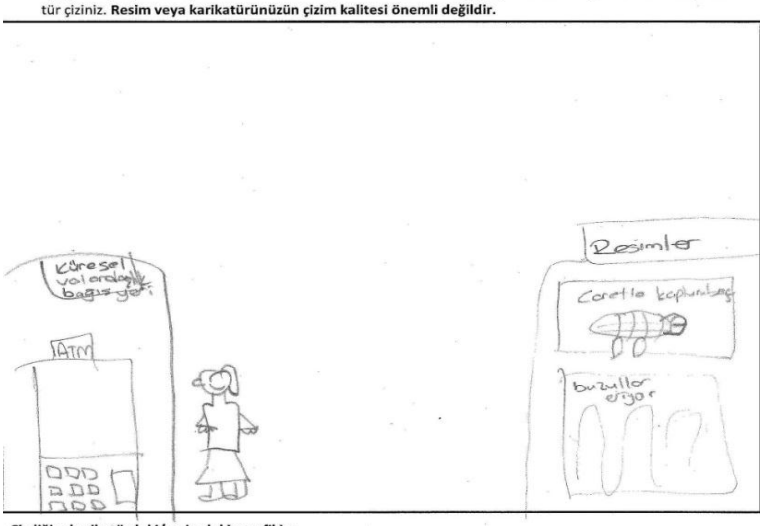
Çizdiğim karikatürdeki/resimdeki ana fikir;

Dünyadaki tüm insanların küresel vatandaş olarak görev yapabilecekleri anlatılıyor. Milyonlarca evrensel değerden ben temizlik konusunu seçtim ve dünyadaki herkesin küresel vatandaşlık konusunda iş yapabileceğini anlatmaya çalıştım.

Ö78

"Küresel sorunlara duyarlılık" da en çok atıf alan başlıklardan biri olmuş; katılımcıların beşte birine yakını bu başlığa atıfta bulunmuştur. Küresel sorunlar bahsinde diğer katılımcıların ekserisi tarafından da sıklıkla gönderme yapılan küresel ısınmanın önlenmesi ve nesilleri tükenen hayvanlara işaret eden görüşünü Ö6; buzulların erimesi ve Caretta Caretta örnekleri üzerinden küresel ısınmayla mücadele için bağış yapan ve insanların bu konuda bilinçlenmesini sağlayan küresel bir vatandaş betimlemesiyle resme dökmüştür:

4. Aşağıdaki çerçevenin içine "küresel vatandaşlık" kavramının size çağrıştırdıkları ile ilgili bir resim veya karikatür çiziniz. **Resim veya karikatürünüzün çizim kalitesi önemli değildir.**

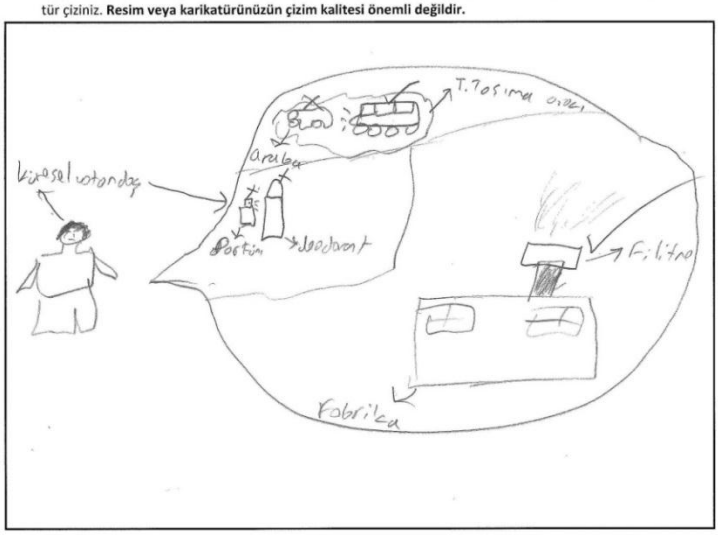


Çizdiğim karikatürdeki/resimdeki ana fikir;

Küresel vatandaşlar küresel ısınmayla mücadele için bağış yapabilirler. İnsanların küresel ısınmayla bilgilenmesi için resimler etrafa konulabilir. Ö6

Paralel olarak Ö27, çiziminde küresel ısınmaya vurgu yaparak insanların bu hususta dikkatli ve duyarlı olmasını işlemiştir. Ö27, çiziminde bireysel araçlar yerine toplu taşıma araçlarının tercih edilmesini, deodorant ve parfümlerin kullanılmamasını ve fabrikaların bacalarına filtre takılmasını; küresel ısınmaya karşı duyarlı ve dikkatli bir küresel vatandaşın sorumlukları olarak düşünmüştür:

4. Aşağıdaki çerçevenin içine "küresel vatandaşlık" kavramının size çağrıştırdıkları ile ilgili bir resim veya karikatür çiziniz. **Resim veya karikatürünüzün çizim kalitesi önemli değildir.**



Çizdiğim karikatürdeki/resimdeki ana fikir;

İnsanların küresel ısınmaya daha dikkatli ve duyarlı olması. Ö27

Yine sorunlarla ilgili olarak Ö29 ise, sadece kendi ülkesinin değil tüm dünya ülkelerinin sorunlarına ilgi duymayı ve sorunları dolayısıyla tüm insanların üzüntülerine ortak

olmayı küresel vatandaşın sorumluluğu olarak değerlendirmiştir. Türkiye, ABD ve İspanya ülkelerinde yaşayan ulusal vatandaşın kendi ulusuyla sınırlı bakış açısı ile küresel vatandaşın dünyanın tümüne yönelik, bütüncül bakış açısı arasındaki farkı aşağıdaki resimle izah etmiştir:

4. Aşağıdaki çerçevenin içine "küresel vatandaşlık" kavramının size çağrıştırdıkları ile ilgili bir resim veya karikatür çiziniz. **Resim veya karikatürünüzün çizim kalitesi önemli değildir.**



Çizdiğim karikatürdeki/resimdeki ana fikir;

Çizdiğim karikatürün ana fikri bir eğer sadece doğduğumuz ya da yaşadığımız ülkenin vatandaşıysak bir sadece kendi vatandaşı olduğumuz ülkenin sorunları ilgilendirir sadece yaşadığımız ülkenin insanının özgürlüklerine ortak duruz ama eğer bir küresel vatandaşsak bütün dünya ülkelerinin sorunları ilgilendirir ve dünya üzerindeki tüm insanların özgürlüklerine ortak oluruz. Ö29

Ö90 da bu çevre sorunlarına ve küresel ısınmaya, sigara özelinden hareketle gönderme yapmıştır. Birçok çevre sorununun olduğuna, sigara içmenin ozon tabakasına zarar veren etkenlerden biri olduğuna dikkat çeken öğrenci; sigara içmeyerek küresel ısınmanın artmasına ve ozon tabakasının zarar görmesine engel olunacağı için çevrenin korunmasına da katkıda bulunulabileceğine değinmiştir:

4. Aşağıdaki çerçevenin içine "küresel vatandaşlık" kavramının size çağrıştırdıkları ile ilgili bir resim veya karikatür çiziniz. **Resim veya karikatürünüzün çizim kalitesi önemli değildir.**

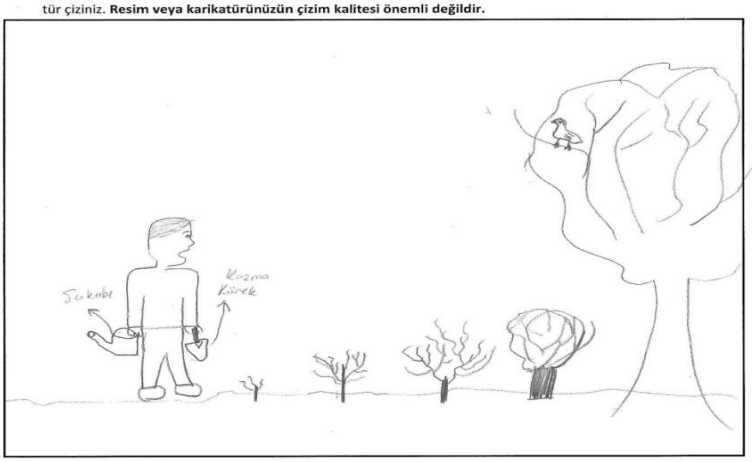


Çizdiğim karikatürdeki/resimdeki ana fikir;

Asundaresimlerde bütün çevre problemlerini dile getirmemem ve bende büyüden çevre problemi olarak sigarayı ve sigaranında ozon tabakasını zarar verdiğinden dolayı küresel ısınmayı tetiklediğini fark ettim. Ö90

Eline su kabı, kazma ve kürek alan bir insanın kurumuş ağaçlara bakım yapmasından ve fidan dikmesinden yola çıkan Ö28'in düşüncesine göre hem hayvanlara yaşam alanı sağlanması hem çevrenin korunması hem de gelecek nesillere yaşanılabilir bir dünya ve iyi bir gelecek bırakmak bu sayede mümkün olabilecektir:

4. Aşağıdaki çerçevenin içine "küresel vatandaşlık" kavramının size çağrıştırdıkları ile ilgili bir resim veya karikatür çiziniz. **Resim veya karikatürünüzün çizim kalitesi önemli değildir.**



Çizdiğim karikatürdeki/resimdeki ana fikir;

Doğa için ağaç dikmeliyiz. Bu şekilde çevreyi, havayı temizle hayvanlara yaşayacak bir yer yeni nesillere iyi bir gelecek vermiş oluruz.

Ö28

"Barışsever olma" başlığında ise Ö96, çizimiyle üzerinde el ele ve mutlu insanların, ağaçların, çiçeklerin yer aldığı güzel bir dünyaya; sevgiyle, gülümseyerek sarılan ve küresel vatandaşı simgeleyen kız resmiyle dünyayı sevip korumaya ve savaşlara karşı çıkmaya odaklanmıştır:

4. Aşağıdaki çerçevenin içine "küresel vatandaşlık" kavramının size çağrıştırdıkları ile ilgili bir resim veya karikatür çiziniz. **Resim veya karikatürünüzün çizim kalitesi önemli değildir.**



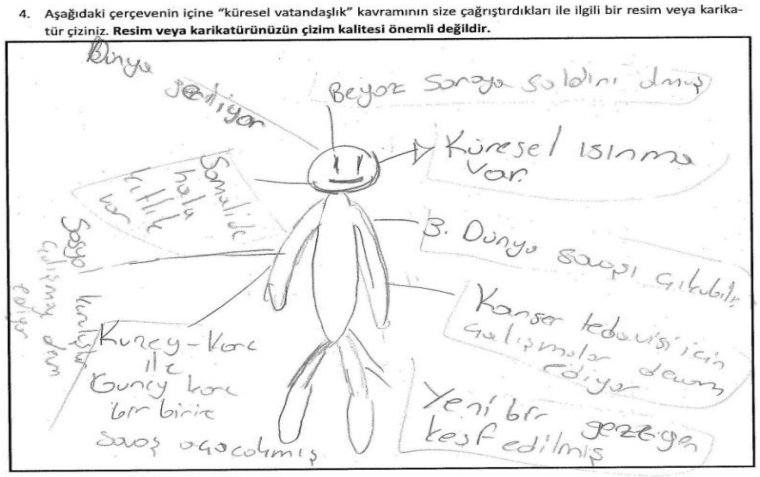
Çizdiğim karikatürdeki/resimdeki ana fikir;

Dünyaya sarılan kız, küresel vatandaşı simgeliyor. Yani Dünya'yı seven, savaşlara karşı olan birisi.

Ö96

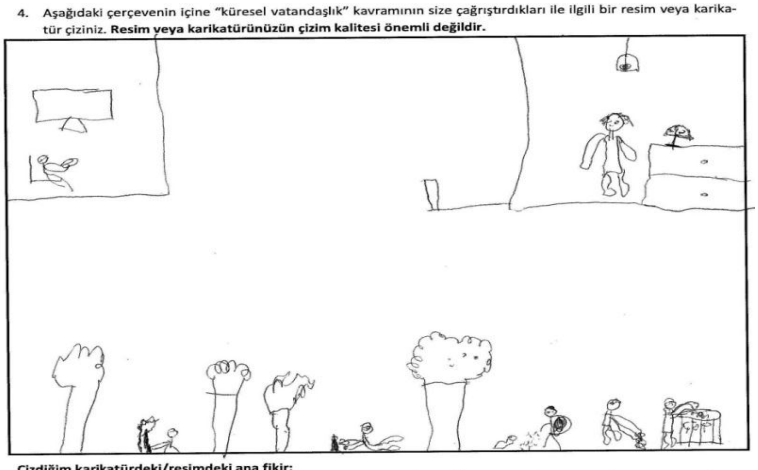
Ö73 ise "Dünyadaki gelişmeleri ve gündemi takip etme" çerçevesinde kabul edilebilecek çiziminde; yeni keşiflerden sağlık alanındaki yeniliklere, terörden

yoksulluğa, küresel ısınmadan dünya savaşı olasılığına kadar pek çok gelişmeyi ve küresel sorunu işleyerek dünyada neler olup bittiğine dair dünya gündemini takip etmenin küresel vatandaşın özelliği olduğunu ifade etmektedir:



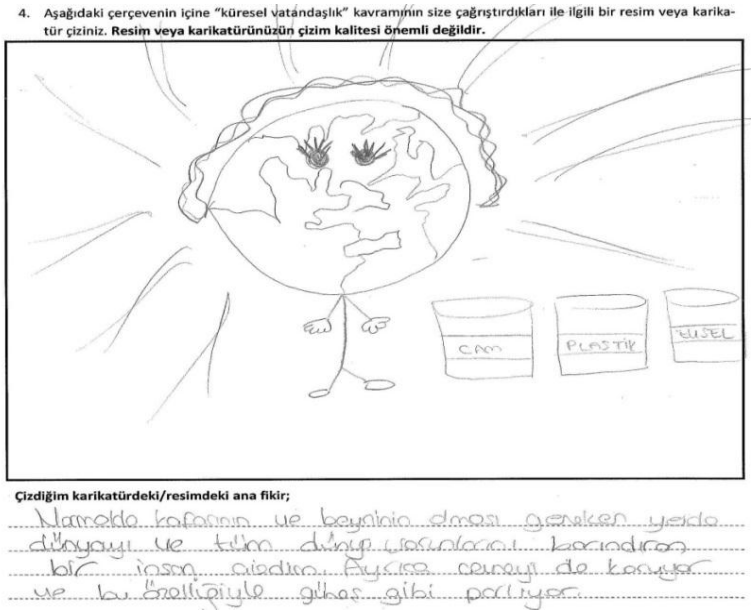
Ö73

Öne çıkan bir başka nokta ise "Tasarruf yapma"dır. Yalnızca üç kişi tarafından belirtilmesine rağmen bu konuya değinilmiş olması önemli görülmektedir. Örneğin Ö97, iki bölüme ayırdığı çiziminin alt kısmında ağaç dikip çöpleri toplayan insanlarla çevreyi korumaya odaklanmışken; üst kısmında ise tasarruf yapmaya temas etmiştir. Çizimin üst kısmında günlük hayattan örnekler vererek, kullanılmadığı zaman ışıkların ve televizyonun kapatılmasıyla elektrik tasarrufu yapılabileceğine ve küresel vatandaşın bu konuda duyarlılığına ilişkin simgeler dikkat çekmektedir:



Ö97

"Geri dönüşümü uygulama" da dikkate değer bir başlık olup; cam, plastik ve evsel atıkların ayrı ayrı yerlere atılıp geri dönüşüme kazandırılabileceği ve bu yolla da çevrenin korunabileceği üzerinde duran Ö104'ün aşağıdaki çiziminde kendisine yer bulmuştur:



Ö104

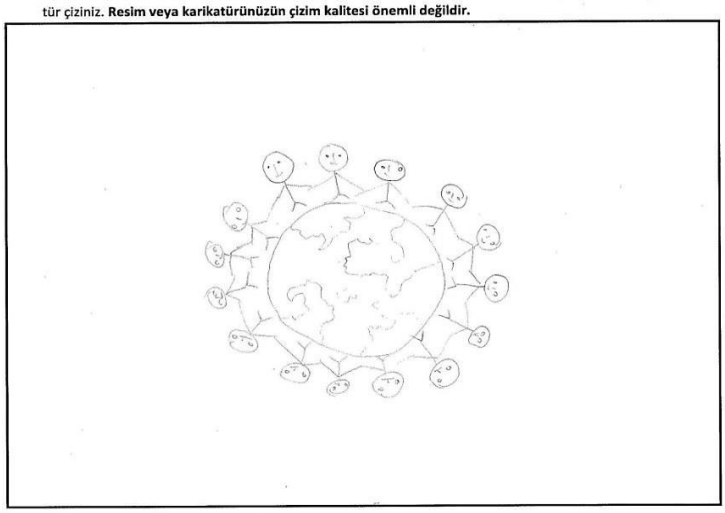
Üçüncü boyut olan "Sistem Olarak Dünya" kapsamına giren ifadeler de kodlanarak aşağıdaki tablo 4.29'da sunulmuştur.

Tablo 4.29. Öğrencilerin Küresel Vatandaşlıkla İlgili Çizimlerinin "Sistem Olarak Dünya" Boyutunda Analizi

Boyut 3: Sistem Olarak Dünya	**Katılımcı Kodu (n=105)**	**f**
Birlik olma	Ö11, Ö35, Ö52, Ö54, Ö63, Ö79, Ö89	7
Dünyayı etkileme	Ö57, Ö87	2
Ülkelerarası dayanışma	Ö67, Ö74	2
	Toplam	**11**

"Sistem Olarak Dünya" boyutunda "Birlik olma", "Dünyayı etkileme" ve "Ülkelerarası dayanışma" başlıklarına değinilmiştir. Bu kategoride ağırlıklı olarak yer bulan "Birlik olma" görüşü Ö35'in çiziminde de vurgulanmıştır. Zira Ö35, dünyanın farklı yerlerinden insanların bir araya gelerek dünyanın etrafında el ele tutuşmalarıyla birlik oluşturmalarına değinmiştir:

4. Aşağıdaki çerçevenin içine "küresel vatandaşlık" kavramının size çağrıştırdıkları ile ilgili bir resim veya karikatür çiziniz. **Resim veya karikatürünüzün çizim kalitesi önemli değildir.**



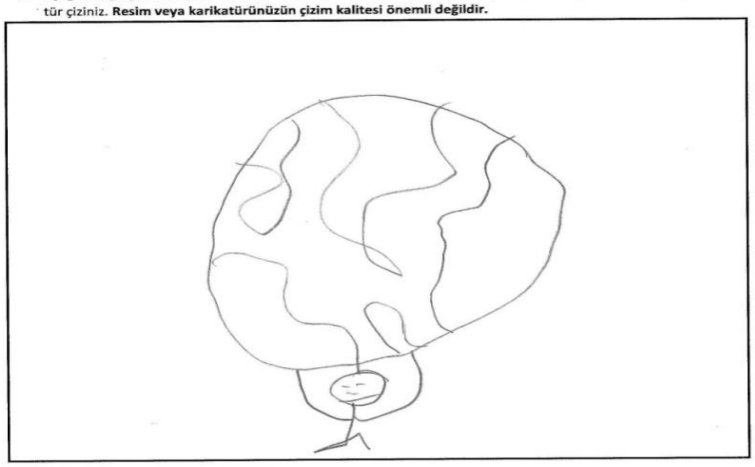
Çizdiğim karikatürdeki/resimdeki ana fikir;

Çizdiğim resmimdeki Ana fikir İnsanların birlik olmadı

Ö35

"Dünyayı etkileme" hususunda ise Ö57'nin dünyayı taşıyan insan betimlemesi ile bir insanın bile fark oluşturabileceği düşüncesini yansıtan çizimi öne çıkmaktadır. Nitekim Ö57, burada insanın, aklını kullanarak dünya insanlarının hayatını kolaylaştırabilecek, dolayısıyla da dünyanın dengesini değiştirebilecek güce sahip olduğu ve bu niteliğiyle de son derece değerli bir varlık olduğu yönündeki çarpıcı ifadelere yer vermektedir:

4. Aşağıdaki çerçevenin içine "küresel vatandaşlık" kavramının size çağrıştırdıkları ile ilgili bir resim veya karikatür çiziniz. **Resim veya karikatürünüzün çizim kalitesi önemli değildir.**



Çizdiğim karikatürdeki/resimdeki ana fikir;

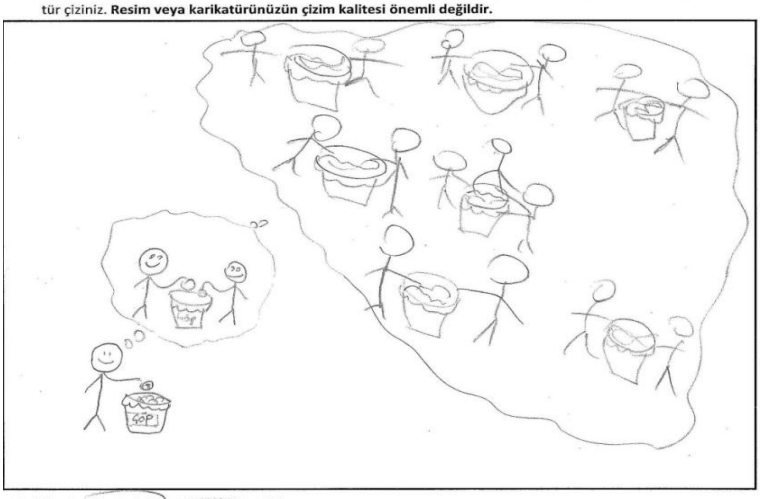
Her insan dünya dengesini değiştirebilecek güce sahiptir çünkü insan çok değerli bir varlıktır. Kullanabileceği aklı ile dünya halkına ve yapabilecek yenilikler hayatı kolaylaştırabilir.

Ö57

Aynı düşünceyi paylaşan Ö87'nin 'bir insanın, çevresinden başlayarak dalga dalga ilerleyip nihayetinde tüm dünyaya etki edebileceği' görüşü; çöpü çöp kutusuna atan bir insandan, başkalarının etkileneceği ve o insanlardan da daha çok sayıda insanın

etkileneceğine dair çizimiyle ve "bir kişi yaparsa herkes etkilenir." cümlesiyle vücut bulmuştur:

4. Aşağıdaki çerçevenin içine "küresel vatandaşlık" kavramının size çağrıştırdıkları ile ilgili bir resim veya karikatür çiziniz. **Resim veya karikatürünüzün çizim kalitesi önemli değildir.**



Çizdiğim karikatürdeki/resimdeki ana fikir;

Bir kişi yaparsa herkes etkilenir. Ö87

Son başlıkta ise "Ülkelerarası dayanışma"ya vurgu yapan Ö67, başı dünya şeklinde olan ve ortak hareket (dayanışma) içerisindeki insanları kucaklayan bir insan figürüyle; bu dayanışmanın dünyada barış ve eşitlik ortamını tesis edeceğine atıfta bulunmuştur. Küresel vatandaşların ayrı bir toplumu temsil ettiğine, inanç ve umutlarını yitirmemeleri gerektiğine değinen Ö67, dünyanın yararı ve geleceği için insanların dayanışmasına olan ihtiyaca aşağıdaki çizimle ifade etmiştir:

4. Aşağıdaki çerçevenin içine "küresel vatandaşlık" kavramının size çağrıştırdıkları ile ilgili bir resim veya karikatür çiziniz. **Resim veya karikatürünüzün çizim kalitesi önemli değildir.**



Çizdiğim karikatürdeki/resimdeki ana fikir;

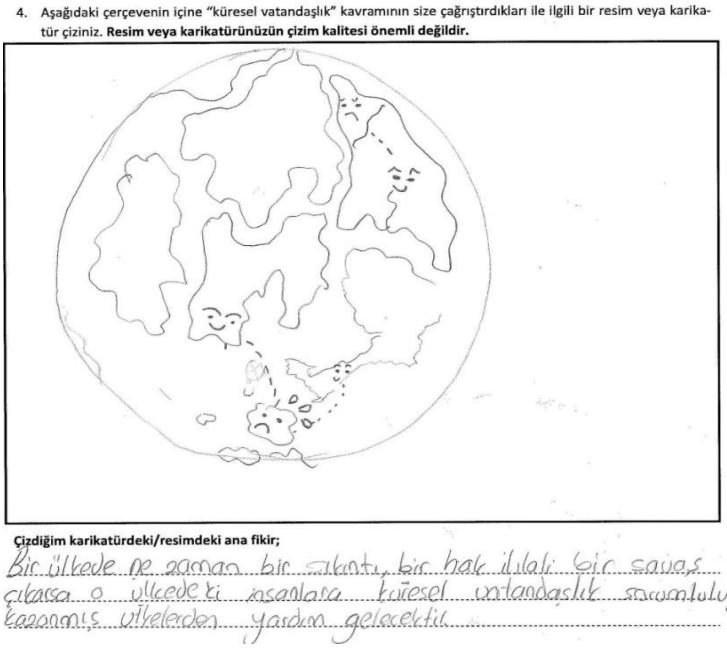
İnsanların düşüncelerini dünyaya yansıtacak şekilde ortak hareket etmesinden yola çıktım. Ve bu düşünceyi destekleyen insanların aynı kişi tarafından desteklendiğini insanların ortak düşüncelerini bir kare ile dünyaya sokabilmeyi ortaya koyduğunu söyleyebilirim. İnsanların sadece doğru yola inanmalarını ve vazgeçmemeleri kaydetmeliyim. Ö67

Öğrencilerin en az atıfta bulundukları boyut olan "Katılım" boyutunda yer alan görüşleri tablo 4.30'da gösterilmiştir.

Tablo 4.30. Öğrencilerin Küresel Vatandaşlıkla İlgili Çizimlerinin "Katılım" Boyutunda Analizi

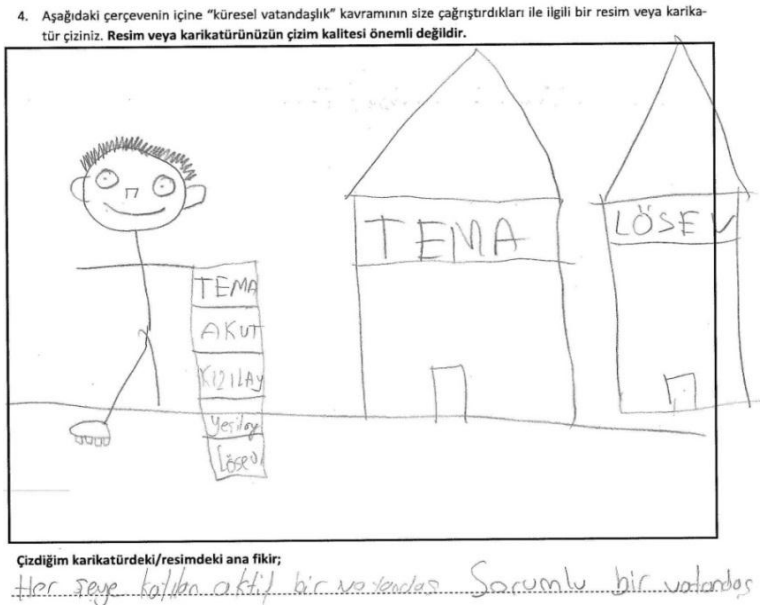
Boyut 4: Katılım	Katılımcı Kodu (n=105)	f
Yardımsever olma	Ö33, Ö36, Ö54, Ö55, Ö83	5
Aktif/katılımcı olma	Ö58, Ö98	2
	Toplam	**7**

Bir önceki boyutta olduğu gibi pek atıf almayan "Katılım" boyutunda "Yardımsever olma" ile "Aktif/katılımcı olma" hususları üzerinde durulmuştur. Birinci başlıkla ilgili olarak Ö36, küresel vatandaşlar yetiştiren -güler yüzle ifade edilen- ülkelerin dünyanın diğer bölgelerinde hak ihlali, savaş veya herhangi bir sebeple olursa olsun sıkıntı yaşayan -üzgün yüzle ifade edilen- ülkelerdeki insanlara yardım edeceğini aşağıdaki çizimle anlatmıştır:



Ö36

Aktif vatandaşlığa temas eden Ö98 ise TEMA, AKUT, LÖSEV, Kızılay, Yeşilay gibi birçok resmi kuruluşun ve sivil toplum kuruluşunun adını sıralayarak; küresel vatandaşlığı, aktif vatandaşlık üzerinden resmi kuruluşlara veya sivil toplum kuruluşlarına üyelik ve gönüllü çalışmalara katılım açısından değerlendirmiştir. Sayıları oldukça sınırlı da olsa öğrenci katılımcılar arasında bu konuya değinilmiş olması son derece önemli kabul edilmektedir:



Ö98

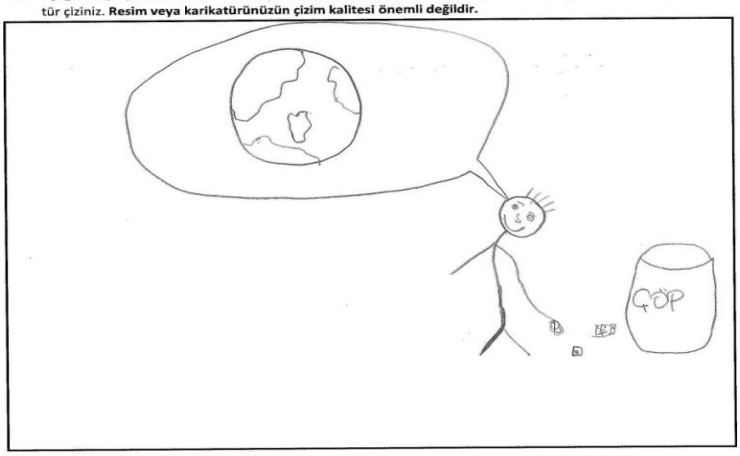
"Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutuna dahil olan küresel vatandaşlığa dair çizim ifadeleri aşağıdaki tablo 4.31'de verilmiştir.

Tablo 4.31. Öğrencilerin Küresel Vatandaşlıkla İlgili Çizimlerinin "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" Boyutunda Analizi

Boyut 5:Yerel ve/veya Küresel Aidiyet	Katılımcı Kodu (n=105)	f
Dünya için çalışma	Ö30, Ö31, Ö43, Ö57, Ö62, Ö101, Ö105	7
Dünyaya ait hissetme	Ö16, Ö53	2
Dünya ve ülke için çalışma	Ö51, Ö76	2
Tek bir siyasi yapı	Ö65, Ö103	2
Dünya vatandaşı olma	Ö31	1
Ülkesinin bağımsızlığına önem verme	Ö34	1
Ülke için çalışma	Ö34	1
	Toplam	**16**

Bu boyutta "Dünya için çalışma", "Dünyaya ait hissetme", "Dünya ve ülke için çalışma" ve "Tek bir siyasi yapı" kodları öne çıkmıştır. Buna ek olarak ilk soruya dair tablolarda olduğu gibi ülke için çalışma koduyla birlikte yerel veya küresel düzeyde aidiyet tercihindeki üçlü yapı burada da karşımıza çıkmaktadır. Yine "Dünya için çalışma" en sık tekrarlanan görüş olmuş ve öğrenciler de küresel vatandaşın bilhassa dünyaya dair bir sorumluluk hissetmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Dünya için çalışma görüşündeki öğrencilerden Ö101, zihninde dünyanın olduğu bir küresel vatandaşı ele almıştır. Nitekim küresel vatandaşın, yere atılmış çöpleri alıp çöp kutusuna atmak gibi en basit bir davranışta dahi küresel boyutta düşünerek dünyaya faydalı olma bilinci ile hareket etmesine dikkat çekmiştir:

4. Aşağıdaki çerçevenin içine "küresel vatandaşlık" kavramının size çağrıştırdıkları ile ilgili bir resim veya karikatür çiziniz. **Resim veya karikatürünüzün çizim kalitesi önemli değildir.**



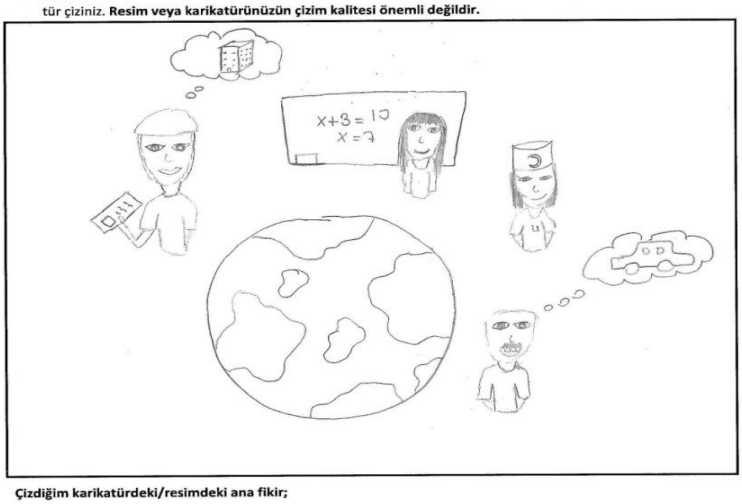
Çizdiğim karikatürdeki/resimdeki ana fikir;

İnsanlar yararlı işler yaparken, mesela karikatürümdeki gibi küçük birşeyi, yerden çöpü alırken bile dünyanın faydası için yaptığının bilincinde olarak, küresel boyutta düşünmelidir.

Ö101

Buna karşın "Dünya ve ülke için çalışma"ya vurgu yapan Ö51, zihnindeki küresel vatandaş imgesini aynı anda hem ülkesine hem de dünyaya faydalı olma potansiyeline sahip meslek grupları üzerinden betimlemiştir. Mühendislik, öğretmenlik, sağlık hizmetleri gibi farklı mesleklere ait figürler çizerek; küresel vatandaşların sadece kendi ülkelerine değil aynı zamanda dünyaya da faydalı olmaları gerektiğine dair düşüncesini aşağıdaki resimle ifade etmiştir:

4. Aşağıdaki çerçevenin içine "küresel vatandaşlık" kavramının size çağrıştırdıkları ile ilgili bir resim veya karikatür çiziniz. **Resim veya karikatürünüzün çizim kalitesi önemli değildir.**



Çizdiğim karikatürdeki/resimdeki ana fikir;

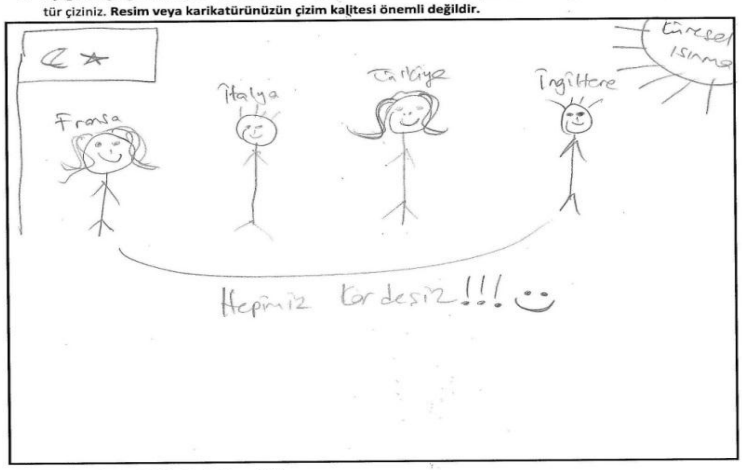
Çizdiğim bu resimde küresel vatandaş kavramının içinde sadece ülke yada dünyaya faydalı olabilecek kişilerin olduğunu çizdim.

Ö51

Diğer görüş de "Ülke için çalışma" odaklı olmakla birlikte Fransa, İtalya, İngiltere gibi sembolik ülkeler çerçevesinde dünyadaki diğer insanlarla da iyi geçinmeyi "Hepimiz kardeşiz" ibaresiyle salık veren Ö34'e aittir. Kendisi çiziminde, küresel vatandaşın

ülkesi için her türlü fedakârlığı yapan ve ülke bağımsızlığını koruyan birey olmasının yanında dünyadaki diğer insanlarla (dünya vatandaşlarıyla) iyi geçinmesine de önem vermektedir:

4. Aşağıdaki çerçevenin içine "küresel vatandaşlık" kavramının size çağrıştırdıkları ile ilgili bir resim veya karikatür çiziniz. **Resim veya karikatürünüzün çizim kalitesi önemli değildir.**



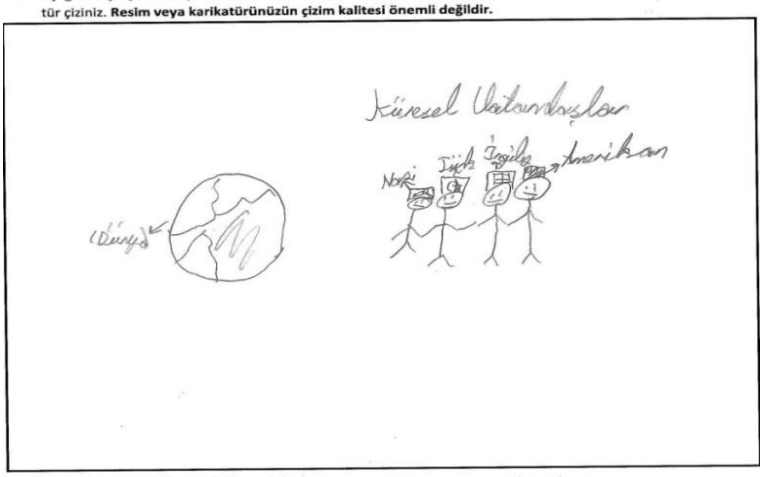
Çizdiğim karikatürdeki/resimdeki ana fikir;

Bayrağımız gibi bir sınırlamayı ve bağımsızlığımızı kaybetmek. Dünya vatandaşlarıyla ve ülkesi olan kendi ülkesine Türkiye yani vatan için bütün fedakârlığı yapmak Atatürk ilkelerine sahip çıkmak.

Ö34

Bu üç yaklaşımın haricinde "Dünyaya ait hissetme" ve "Tek bir siyasi yapı" başlıkları da üzerinde durulması gereken noktalardır. "Dünyaya ait hissetme" noktasında ülkesine bağlılığın ötesine geçerek Türkiye, İngiltere, ABD gibi farklı ülkelere mensup oldukları halde, dünyaya sahip çıkma ve onu vatan belleme düşüncesindeki insanları küresel vatandaşlar olarak kabul eden Ö53'ün çizimi şöyledir:

4. Aşağıdaki çerçevenin içine "küresel vatandaşlık" kavramının size çağrıştırdıkları ile ilgili bir resim veya karikatür çiziniz. **Resim veya karikatürünüzün çizim kalitesi önemli değildir.**



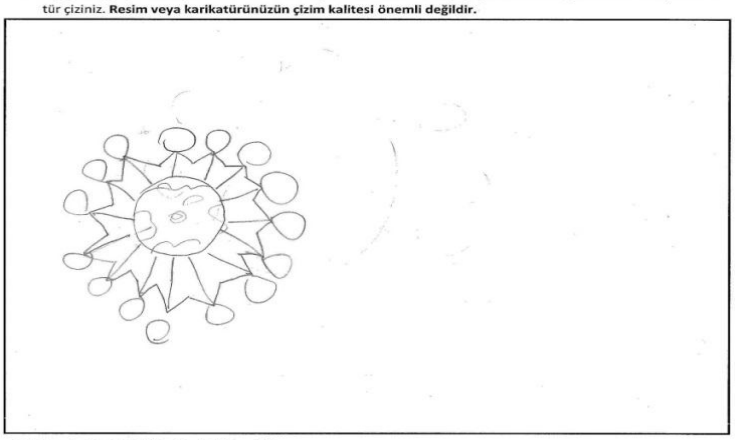
Çizdiğim karikatürdeki/resimdeki ana fikir;

Ülkesine bağlı olmasına başka ülkelere mensup olan kişileri birbirine dünyaya sahip çıkıp dünyam benimsiyorlar yani küresel vatandaş oluyorlar.

Ö53

"Tek bir siyasi yapı" noktasında ise iki öğrenci (sırasıyla Ö65 ve Ö103) görüş bildirmiştir. Her iki görüş de ülkelerin olmamasının ve tek bir siyasi çatı altında insanların yaşamasının dünya barışını tesis edeceğine temas etmiştir. Bunlardan Ö65, el ele tutuşan insanlarla kuşatılmış bir dünyayı betimlediği çiziminde, ülkelerin ve vatandaşlığın olmadığı bir dünyada toprak kavgasının ve savaşların da olmayacağını, tüm insanların küresel vatandaş olarak dünyayı paylaştıklarını ifade etmiştir:

4. Aşağıdaki çerçevenin içine "küresel vatandaşlık" kavramının size çağrıştırdıkları ile ilgili bir resim veya karikatür çiziniz. **Resim veya karikatürünüzün çizim kalitesi önemli değildir.**



Çizdiğim karikatürdeki/resimdeki ana fikir;

Ülkeler yok. Herkes özgürlük içinde yaşıyor. Savaş, toprak kavgası yok. Herkes istediği toprağa rahatça, pasaportsuz gidebiliyor. Çünkü herkes dünyada yaşıyor. Türk vatandaşı, Amerika vatandaşı gibi vatandaşlıklar yok. Çünkü herkes küresel vatandaş. Yani aynı dünyayı paylaşıyor.

Ö65

Aynı yöndeki diğer çizim ise Ö103'e aittir. Ellerindeki bayraklarla farklı ülkeleri temsil eden figürlerin bir araya gelerek, tek bir dünya milletini oluşturduklarına ve bu sayede dünya barışını sağladıklarına vurgu yapmıştır:

4. Aşağıdaki çerçevenin içine "küresel vatandaşlık" kavramının size çağrıştırdıkları ile ilgili bir resim veya karikatür çiziniz. **Resim veya karikatürünüzün çizim kalitesi önemli değildir.**



Çizdiğim karikatürdeki/resimdeki ana fikir;

Millet birliği ve Dünya barışı

Ö103

Altıncı ve son boyut olan "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutu kapsamında değerlendirilen öğrenci ifadeleri tablo 4.32'de gösterilmiştir.

Tablo 4.32. Öğrencilerin Küresel Vatandaşlıkla İlgili Çizimlerinin "KV'ın Karakter Özellikleri" Boyutunda Analizi

Boyut 6: KV'ın Karakter Özellikleri	Katılımcı Kodu (n=105)	f
Hak ve sorumluluk bilinci	Ö30, Ö42, Ö79, Ö98	4
Araştırmacı olma	Ö9, Ö52, Ö62	3
Sorgulayıcı olma	Ö86, Ö105	2
Kendini geliştirme	Ö9, Ö105	2
İyi iletişim kurma	Ö9	1
Bilgili olma	Ö11	1
Kibirli olmama	Ö17	1
İnsanları KV olmaya çağırma	Ö22	1
Bilinçli olma	Ö42	1
Kültürlü olma	Ö58	1
Çoklu bakışa sahip olma	Ö69	1
Duyarlı olma	Ö73	1
Bencil olmama	Ö75	1
Kitap okuma	Ö86	1
	Toplam	**21**

"Hak ve sorumluluk bilinci", "Araştırmacı olma", "Sorgulayıcı olma" ve "Kendini geliştirme" gibi nispeten daha sık tekrarlanan başlıkların yanında "Çoklu bakışa sahip olma" gibi önemli noktaya da "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutunda temas edilmiştir.

"Araştırmacı olma" ile birlikte birden fazla karakter özelliğine değinen Ö9, küresel vatandaşın üç farklı yönünü öne çıkarmıştır. Ö9, çizimin sol tarafında, insanların arasında ve onlarla iyi iletişim kuran bir birey olarak nitelediği küresel vatandaşı; sağ tarafında ise masa başında ve çalışma ortamında göstererek kendini geliştirme ve araştırmacı olma özelliğiyle nitelemiştir:

4. Aşağıdaki çerçevenin içine "küresel vatandaşlık" kavramının size çağrıştırdıkları ile ilgili bir resim veya karikatür çiziniz. **Resim veya karikatürünüzün çizim kalitesi önemli değildir.**



Çizdiğim karikatürdeki/resimdeki ana fikir;

Küresel vatandaşın insanlarla uyum sağlayan, iletişim kurabilen, ve araştırmalar yapan kendini geliştiren, birey olmasıdır.

Ö9

"Hak ve sorumluluk bilinci"ne dair görüş bildiren Ö42 de kucağında dünyayı taşıyan bir insan resmiyle; sorumluluklarının, haklarının ve özgürlüklerinin farkında olan bilinçli bir küresel vatandaşı konu edinmiştir. Bu niteliklere sahip küresel vatandaşı; dünyadan büyük çizerek insanın; dünyayı yönlendirebileceğine, dünyayı taşıyabilecek güç ve bilince sahip olabileceğine gönderme yapmıştır:

4. Aşağıdaki çerçevenin içine "küresel vatandaşlık" kavramının size çağrıştırdıkları ile ilgili bir resim veya karikatür çiziniz. **Resim veya karikatürünüzün çizim kalitesi önemli değildir.**



Çizdiğim karikatürdeki/resimdeki ana fikir;

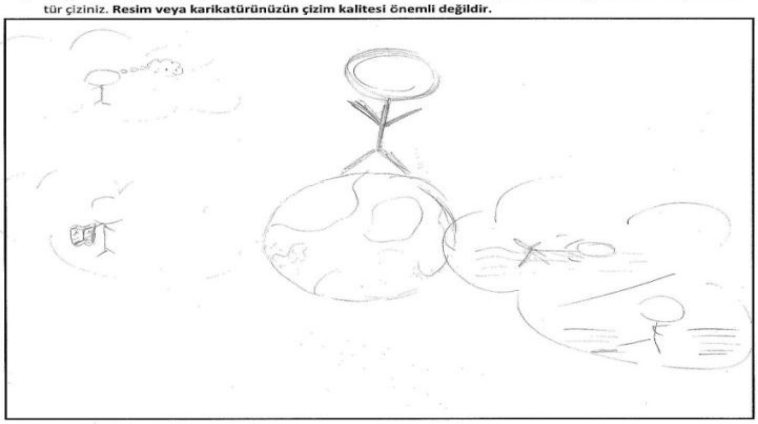
Küresel bir vatandaş, gerek ülkesinde gerek dünyada sorumluluk, hak ve özgürlüklerinin farkında olan, dünyayı taşıyabilecek güç ve bilince sahiptir.

Ö42

"Sorgulayıcı olma" başlığında ise Ö86'nın görüşleri dikkat çekmektedir. Kendisi, küresel vatandaşın çok yönlü olduğunu vurgulamak için onu dünyaya hakim konumda göstermiştir. Çiziminde küresel vatandaşın her olaya sorgulayıcı bakış açısıyla 'neden,

niçin, nasıl' sorularıyla yaklaştığına odaklanan Ö86; aynı zamanda kitap okuma, yüzme, koşu gibi kültürel ve sportif faaliyetleri de özellikleri arasında ifade etmiştir:

4. Aşağıdaki çerçevenin içine "küresel vatandaşlık" kavramının size çağrıştırdıkları ile ilgili bir resim veya karikatür çiziniz. **Resim veya karikatürünüzün çizim kalitesi önemli değildir.**



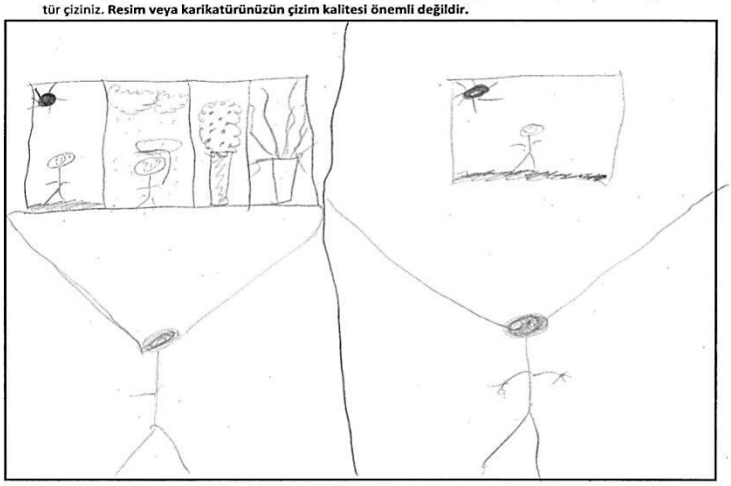
Çizdiğim karikatürdeki/resimdeki ana fikir;

küresel insan çok yönlüdür.
Kitap okur. Fizik, edebiyat, kişisel gelişim,
bilim kurgu, hel seys okur.
Spor yapar. Ve düşünür.
Sorgular, Neden? Niçin? Nasıl? Sorularıyla
yaklaşır her olaya.

Ö86

"Çoklu bakışa sahip olma" hususunu ise çoklu bakış açısına sahip olan ve olmayan iki kişinin durumu üzerinden Ö69'un çizimi işlemiştir. Kendisi, çiziminin sağında yer verdiği, olayları tek boyutlu olarak değerlendirme niteliğiyle tasvir ettiği sıradan bir vatandaşın aksine; çiziminin solunda yer verdiği küresel vatandaşın, olayları çok boyutlu değerlendirebilen ve farklı pencerelerden bakabilen niteliğine dikkat çekmiştir:

4. Aşağıdaki çerçevenin içine "küresel vatandaşlık" kavramının size çağrıştırdıkları ile ilgili bir resim veya karikatür çiziniz. **Resim veya karikatürünüzün çizim kalitesi önemli değildir.**



Çizdiğim karikatürdeki/resimdeki ana fikir;

Soldaki kişi küresel bir vatandaşın ve farklı pencerelerden bakabilen biridir. Sağdaki kişisel olmayan tek boyutlu vatandaşın ise bir pencereden bakar.

Ö69

Öğrenci çizimlerinin tamamı göz önüne alındığında; küresel vatandaşlık kavramının zihinlerinde oluşturduğu çağrışımların, boyutlara göre frekans dağılımı tablo 4.33'te sunulmuştur.

Tablo 4.33. Öğrencilerin Çizimlerinde Küresel Vatandaş Çağrışımlarına İlişkin Görüşlerinin Frekans Analizi

Boyut	Öğrenci (n=105)
Diğer İnsanlar ve Kültürler	32
Dünyanın Durumu ve Sorunları	81
Sistem Olarak Dünya	11
Katılım	7
Yerel ve/veya Küresel Aidiyet	16
Küresel Vatandaşın Karakter Özellikleri	21
Toplam	**168**

Tablo 4.33'ten anlaşılacağı üzere, çizimlerle ifade edilen görüşlerin neredeyse yarısı "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutuna gönderme yapmıştır. "Çevre bilinci" ile "Küresel sorunlara duyarlılık" kodlarının en çok vurgulandığı bu boyutu; sırasıyla "Diğer İnsanlar ve Kültürler", "Küresel Vatandaşın Karakter Özellikleri", "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" ve "Sistem Olarak Dünya" izlemiş, "Katılım" ise en az atıf yapılan boyut olmuştur.

4.2.7. Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlık Hakkındaki Bilgilerinin Kaynakları Nedir?

Öğretmenlerin küresel vatandaş ve küresel vatandaşlık hakkında yaptıkları yorumları nereye dayandırdıklarının anlaşılması için küresel vatandaşlıkla ilgili sahip oldukları bilginin kaynağının ne olduğu sorusu kendilerine yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar "Yazılı", "Görsel" ve "Diğer" kategorilerine ayrılarak tasnif edilmiş ve tablo 4.34'te gösterilmiştir.

Tablo 4.34. Öğretmenlerin "Küresel Vatandaşlıkla İlgili Sahip Oldukları Bilginin Kaynakları"na İlişkin Görüşlerinin Analizi

Küresel vatandaşlıkla ilgili bilgi kaynağı	Katılımcı Kodu (n=15)	f
Yazılı		
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
	Toplam	**24**
Görsel		
Televizyon programları	SBÖ1, SBÖ2, SBÖ3, SBÖ4, SBÖ5, SBÖ6, SBÖ7, SBÖ8,	13

	SBÖ9, SBÖ10, SBÖ12, SÖ14, SÖ15	
İnternet	SBÖ3, SBÖ4, SBÖ6, SBÖ7, SÖ14, SÖ15	6
Tiyatro	SBÖ7	1
Sinema	SBÖ7	1
Belgesel	SBÖ10	1
Bilgi yarışmaları	SBÖ10	1
	Toplam	**23**
Diğer		
Eğitim hayatı	SBÖ1, SBÖ5, SBÖ12, SÖ13	4
Genel kültür	SBÖ4, SBÖ5, SÖ13, SÖ15	4
Yurtdışı seyahati	SBÖ10, SBÖ11	2
STK'ya üyelik	SBÖ15	1
	Toplam	**11**
Doğrudan ilgili kaynakla karşılaşmadım	SBÖ1, SBÖ2, SBÖ3, SBÖ4, SBÖ7, SBÖ8, SBÖ10, SBÖ11, SBÖ12, SÖ13, SÖ14, SÖ15	12
Doğrudan ilgili kaynakla karşılaştım, hatırlamıyorum	SBÖ5, SBÖ6, SBÖ9	3

"Diğer" kategorisinde öğretmenlerin konu hakkındaki bilgilerini; eğitim hayatlarına, genel kültürlerine ve sosyal yaşamlarına (seyahat, STK'ya üyelik gibi) borçlu oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerden biri Sosyal Bilgiler (SBÖ11) ve diğeri sınıf öğretmeni olan (SÖ13) iki kişi yalnızca diğer kategorisine dahil edilecek cevaplar vermiştir. Yazılı veya görsel kaynaklardan faydalanıp faydalanmadıklarına dair bilgi vermeyip 'doğrudan kaynakla karşılaşmadıklarını' belirtmekle yetinmişlerdir.

"Yazılı" kaynaklardan edindikleri ile küresel vatandaşlık hakkında bilgi sahibi olduklarını söyleyen öğretmenlerin sayısı on üç kişi 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 internetten de bu anlamda faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin doğrudan küresel vatandaşlıkla ilgili bir kaynakla karşılaşıp karşılaşmadıkları yönündeki sonda soruya verdikleri cevapta da büyük çoğunluğunun (12 kişi) doğrudan bir kaynakla karşılaşmadığını, doğrudan bir kaynakla karşılaştıklarını söyleyenlerin (3 kişi) ise ne okuduklarını hatırlamadıkları tespit edilmiştir.

Buradaki bulgularla ilgili soru başta olmak üzere, diğer sorulardan bazılarına da cevap verirken birçok öğretmen küresel vatandaşlık kavramı hakkında bilgi sahibi olmadığını dile getirmiştir.

4.3. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlık Eğitimine İlişkin Görüşleri Nedir?

İlk bölümde verilen öğretmen ve öğrencilerin zihinlerindeki küresel vatandaş imgeleri ve kavramsallaştırmalarının aydınlatılmasının ardından bu bölümde bir diğer önemli husus olan küresel vatandaşlık eğitimine dair görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmenlere "Size göre küresel vatandaşlar yetiştirilmeli midir, neden? Cevap evetse, Nasıl bir eğitim verilmelidir?" sorusu yöneltilmişken; öğrencilere de "Küresel vatandaşlıkla ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Nedenlerini açıklayınız." sorusu yöneltilerek her iki katılımcı grubundan yanıtlar alınmıştır.

4.3.1. Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlık Eğitimine İlişkin Görüşleri Nedir?

4.3.1.1. Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlık Eğitiminin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri Nedir?

Öğretmenlerden elde edilen veriler iki aşamada tablolaştırılarak sunulmuştur. Öğretmenlerin olumlu görüşlerinin nedenleri aşağıdaki tablo 4.35'te verilmiştir.

Tablo 4.35. Öğretmenlerin "Küresel Vatandaş Yetiştirmenin Gerekliliği"ne İlişkin Görüşlerinin Analizi

Küresel vatandaşlar yetiştirilmeli midir, neden?	Katılımcı Kodu (n=15)	f
Evet		
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
Dünyadaki gelişmelere tepki vermek için	SBÖ4	1
Kişisel gelişim için	SBÖ5	1
Farklı kültürlere saygı göstermek için	SBÖ7	1
STK'lara değer verilmesi için	SBÖ10	1
	Toplam	**29**

Kendileriyle mülakat yapılan öğretmenlerin tamamı, küresel vatandaşlar yetiştirmenin gerekli olduğunu belirtmiştir. 15 öğretmenin hemfikir olduğu cevaplarda küresel bir vatandaşa son derece önemli sorumluluklar yükledikleri kolayca fark edilebilmektedir. Yukarıdaki tablo dikkatle incelendiğinde küresel vatandaşa; dünya sorunlarının çözümünde küresel dayanışmayı sağlamak, dünyanın bir parçası olduğunun ve ülkelerin

karşılıklı bağımlılığının farkında olmak, değişik kültürlerden insanlarla iletişime geçmek, ayrımcılığın olmadığı barış içerisinde bir dünya dayanışmasını hakim kılmak gibi adeta kilit roller biçildiği görülmektedir.

Günümüz dünyasının küresel bir köy halini aldığını ve bunun karşılıklı bağımlılığa yol açtığını belirten 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 gelirsek kendi ülkemizin sorunlarını da çözemeyiz. Çünkü bütün dünya küresel köy haline geldi diyoruz, hepsi (tüm ülkeleri kastederek) bir zincirin halkası. Eğer dünyadaki sorunları çözemezsek bu bir şekilde bize, ülkemize yansıyacaktır. 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. Dünya sorunlarının karmaşıklığı insanların bir araya gelmelerini zorunlu kılmaktadır. Tam da bu noktada küresel vatandaşlık eğitimi devreye girmektedir. Böylesi bir eğitim, insanları bir araya getirmeye de hizmet ederek yalnızca kendi ülke gündemine hapsolmayan bireylerin "*kendi kabuğunu kırıp daha genel olarak insanlarla iletişim kurabilmesini, dünya ufkunun gelişmesini, mevcut olan dilinin yanında ikinci bir dili öğrenebilmesini*" SBÖ5 sağlayacak nitelikte olmalıdır. O halde "*Dünya, ortak sorunlara sahip olduğu müddetçe küresel vatandaşlık ön plana çıkmak zorundadır... Dünyadaki her sorun her insanı etkilediğinden dolayı da küresel vatandaş olarak belli bir bilinç veya bir eğitim verilmek zorundadır.*" SBÖ9 denilebilir. Dolayısıyla küresel vatandaşlık eğitimi; "*bütün insanların dünyanın bir parçası olduğunu kavraması... ve dünyadaki herhangi bir olayın kendisini etkilemese bile dayanışma içerisinde olmasını*" SBÖ1 temin ederek "*mutlu bir dünyada*" SBÖ3, "*huzurlu yaşayabilmenin*" SÖ13 kısacası barışın teminatı olur; demek yanlış olmayacaktır.

4.3.1.2. Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlık Eğitiminin Düzey, Yöntem ve İçeriğine İlişkin Görüşleri Nedir?

Peki bu tarz bir eğitim; hangi düzeyde başlamalı, hangi konuları içermeli ve öğrencilere hangi yolla öğretilmelidir? "Size göre küresel vatandaşlar yetiştirilmeli midir, neden?" sorusuna sonda olan bu üç soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplar tablo 4.36'da gösterilmiştir.

Tablo 4.36. Öğretmenlerin "Küresel Vatandaşlık Eğitiminin Düzeyi, Yöntemi ve İçeriği"ne İlişkin Görüşlerinin Analizi

Nasıl bir eğitim verilmelidir?	Katılımcı Kodu (n=15)	f
Eğitim düzeyi		
İlköğretimden yükseköğretimin sonuna	SBÖ1, SBÖ2, SBÖ3, SBÖ6, SBÖ7, SBÖ8, SBÖ9, SBÖ10, SBÖ11, SBÖ12, SBÖ13, SÖ14, SÖ15	13
İlköğretimden yükseköğretime kadar	SBÖ4	1
Ortaöğretimden yükseköğretimin sonuna (branşa göre)	SBÖ5	1
Teorik veya pratik boyutu		
Hem teorik hem pratik (Pratik ağırlıklı)	SBÖ1, SBÖ2, SBÖ3, SBÖ4, SBÖ5, SBÖ6, SBÖ7, SBÖ8, SBÖ9, SBÖ10, SBÖ11, SBÖ12, SÖ13, SÖ14, SÖ15	15
Teorik içerik		
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
Ayrım (din, dil, ırk) yapmama, başkalarına saygı	SBÖ2, SBÖ10	2
Uluslararası siyasi ilişkiler, başka ülkeleri tanıma	SBÖ6, SBÖ10	2
Toplum bilinci	SBÖ9, SBÖ12	2
Empati kurma	SBÖ1	1
Dayanışma	SBÖ1	1
Ortak miras	SBÖ5	1
Dünya Tarihi ve Genel Coğrafya	SBÖ5	1
Değer kavramı, ortak değerler	SBÖ9	1
Katılımcılık, Bir insanın bile çok önemli olduğu	SBÖ9	1
Küresellik, küreselleşme, küresel vatandaşlık kavramları	SBÖ11	1
Milliyetçi kavramlar yerine insanın değeri	SÖ13	1
Yabancı dil	SÖ14	1

Küresel vatandaşlık eğitiminin düzeyi hususunda farklı bakış açılarının varlığı dikkat çekmektedir. Eğitimin başlaması gereken düzey olarak daha ziyade ilköğretim olması uygun görülmekte iken genel anlamda yükseköğretimin sonuna kadar devam etmesi gereği vurgulanmaktadır. Bununla ilgili olarak SBÖ11, düzeyler arasında kademeli geçişe dayandırdığı görüşünü şöyle açıklamıştır:

> "*İlkokuldaki çocuk temel bilgileri belki alır, yine ortaokul düzeyini aşması lazım diye düşünüyorum. Belki sekizinci sınıftan sonra lise düzeyine geldiğinde bu eğitim daha bir yaygınlaştırılabilir. Yükseköğretimde zaten olmalı, mutlaka*

olmalı. Üniversiteyi bitiren bir kişinin bana göre dünya vatandaşlığı, küreselliği çok iyi bilmesi gerekiyor."

Başlama düzeyine ilişkin en farklı öneri SBÖ5'ten gelmiştir. Kendisi, eğitim düzeyi anlamında küresel vatandaşlık eğitiminin iyice sınırlandırılmış bir şekilde verilebileceğini ve ortaöğretimden önce başlamanın ulusa olan aidiyeti zedeleyeceğini ifade etmiştir.

"*Bence lise seviyesinden başlamalı. Çünkü bizim milli eğitim mevzuatımızda, anayasamızda ilköğretimin temelinde Türkiye Cumhuriyeti'ne faydalı, Atatürk ilkelerine bağlı ve benzeri maddeler yer almakta. Şimdi bizim, ilkokulda, ortaokulda eğitimimiz aidiyet duygusu ile olan bir eğitim. Dolayısıyla küresel vatandaşlık eğitimini eğer biz birinci sınıfta başlatırsak az önce dediğimiz elzem olan şeyi es geçmiş oluruz... Birinci kademede ve ikinci kademede kesinlikle verilmemesi lazım diye düşünüyorum... Yükseköğretimde de verilebilir ama hangi alanlarda işte tarih eğitimi alanında, uluslararası ilişkiler eğitimi, sosyoloji eğitimi alanında belli alanlardaki öğrencilere verilebilir. Ama tıp fakültesinde okuyan bir öğrenci küresel vatandaşlık eğitiminin verilmesi çok da bir fayda sağlamayacaktır.*"

Küresel vatandaşlık eğitiminin öğrencilere hangi yolla aktarılacağına dair görüşlerde ise eğitimin, pratik yönü ağırlıklı olmakla birlikte hem teorik hem de pratik çerçevesinde verilmesi gerektiği konusunda uzlaşma olduğu göze çarpmaktadır. Bununla ilgili olarak SBÖ11, farklı kültürlerin bir araya gelmesinin teşvik edilmesi anlamında "*Tabii ki önce bir teorik eğitim olacak, teorik eğitimi de desteklemek lazım. Pratikte ne bileyim bu konuda burs verebilirler, öğrencileri yurtdışına gönderebilirler.*" derken benzer şekilde SBÖ3 de ara tatilin değerlendirilerek "*15 tatilde keşke devletin böyle bir projesi olsa; dışarıdan öğrencileri çağırma veya bizim öğrencilerimizin dışarıya gitmesi gibi ve bunların ücretleri de tamamen devlet tarafından karşılansa.*" yönünde bir öneride bulunmuştur.

İlköğretim düzeyinde verilecek küresel vatandaşlık eğitiminin teorik içeriğinin nasıl doldurulması gerektiği yönündeki soruda ise öğretmenler özellikle küresel sorunlara odaklanmıştır. Bu bağlamda 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.*" demektedir. Bunlara ek olarak SÖ15, aşırı tüketimin de küresel sorunların oluşumunda son derece önemli olduğuna ve önüne geçilmesi gerektiğine aşağıdaki sözlerle işaret etmiştir:

> "*Açlık sorunu, susuzluk sorunu bunlara da dikkat çekilmeli, sahip olduklarının değerini bilmeleri gerektiği öğretilmeli. Bir çöpe yiyecek atarken düşünmeli veya kullanabileceği bir araç gereci yine atarken düşünmeli ve vazgeçmeli diye düşünüyorum. Gereksiz tüketim yapmamalı israf kesinlikle önlenmeli; bana göre şu anda zaten dünyada en önemli sorun aşırı tüketim ve aşırı tüketim de birçok küresel sorunu beraberinde getiriyor.*"

Bir grup öğretmen ise demokrasi, haklar, sorumluluklar ve özgürlüklerle ilgili bilgiler verilmesinin gerekliliği üzerinde durmuştur. Burada SBÖ9'un sorumlulukların ihmal edildiğine, hâlbuki tek bir kişinin bile fark meydana getirebileceğine dair görüşü kayda değerdir:

> "*Özellikle şu olmalı: Haklar ve sorumluluk. Çünkü günümüzde yaşantımıza özellikle kendi deneyimlerime baktığımda; insanlar olayın tek boyutu ile alakalı haklardan şunlara sahibim. Ama benim yapmam gereken şeyler nelerdir, benim yanımdaki arkadaşıma, birlikte bulunduğum insanlara veya bu ülkedeki insanlara veya içinde yaşamış olduğum toplumdan öte insan ırkına karşı sorumluluklarım nelerdir? Ben neler yapmalıyım, ben neler yapabilirim? Bunlar kavratılmalı; ama sorumluluk konusunda çok büyük eksik var. Herkes sadece kendisi çekildiğinde bir şey kaybedilmeyeceğini düşünüyor. Dolayısıyla toplum kültüründen ziyade toplum bilinci; insanlarla bir arada bulunduğumuz bu insanlara karşı sahip olduğumuz sorumluluklar, katılımcılık bizim ülkemizde bence en büyük sorun herkes teorik boyutta, konuşma boyutunda her şeyi bilir(!) Ama uygulama boyutunda çok büyük eksiklerimiz var; yani sorumluluk ve sorumluluğun davranışa dönüştürülmesi insanlara bence kazandırılması gereken en temel özelliklerden birisidir. Bir insan bile çok önemli tamam belki 500 kişilik bir toplulukta bir kişinin geri çekilmesi çok büyük kayıp değildir ama bu 500 kişilik toplulukta 100, 200 kişi aynı şeyi düşünüp geri çekilirse bu çok büyük bir kayıptır.*"

İçerikle ilgili milliyetçilik kavramı üzerinden iki farklı yaklaşımın varlığı da burada dikkat çekmektedir. Bunların ilkinde "*Milliyetçi kavramları vermek istemem, çok keskinleştirmem daha çok insanın değerli olması üzerinden bunları törpülerim.*" SÖ13 düşüncesi hakimdir. Diğer görüş ise önce milli kavramların verilmesi ardından dünyaya eklemlenmeye yardımcı olacak küresel vatandaşlıkla ilgili kavramlar verilmesini savunmaktadır SBÖ2:

> "*Bence ilkokulda ülke, vatan, bayrak kavramları, ulusal kavramlar verildiğinde hemen bunun peşine de küresel vatandaşlıkla ilgili kavramlar yavaş yavaş verilmeye başlanmalı. Yani çocuk artık kendini ülkeye ait olarak hissetmeye başladığı andan itibaren biz ona aynı zamanda bu ülkenin de bu dünyaya ait olduğunu ve kendisinin de ülke üstünden dünyaya ait olduğunu verebiliriz. İlkokuldan bence başlamalı bu; ulus kavramı, vatan kavramı, bayrak, millet kavramı verildiğinden itibaren başlamalı. Bu aslında gelecekle ilgili de çok büyük şey, dünya barışı böyle sağlanacak, dünya barışı başka ülkede kafasına bomba yağdırdığı insanın da kendisi gibi olduğunu düşünmeye başladığında bir Amerikalı, çocuk bunu hissettiğinde buna üzüldüğünde başlayacak.*"**.**

Bir diğer dikkat çekici nokta da küresel vatandaşlar yetiştirilmesi hususunda 4 öğretmen tarafından (SBÖ3, SBÖ4, SBÖ7, SBÖ8) mevcut teorik içeriğin yeterli olduğunun belirtilmesidir. Ancak burada kullandıkları ifadelerine rağmen aynı kişilerin "Size göre Türkiye'deki mevcut Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersleri ile küresel vatandaşlık eğitimi verilmekte midir, neden?" şeklindeki sekizinci soruda ise her iki ders aleyhinde, yetersiz oldukları yönünde cevap verdikleri tespit edilmiştir.

Bunların haricinde insan hakları ile ilgili belgeler, ayrım yapmama ve başkalarına saygılı olma, başka ülkeleri tanıma, empati yapma, dayanışma, değer eğitimi, katılımcılık ve bir insanın bile çok önemli olduğu, küreselleşme ve küresel vatandaşlık kavramları gibi önemli hususların da küresel vatandaşlık eğitimi içeriğinde yer alması gerektiği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

4.3.1.3. Öğretmenlerin Ulus Devletlerde Küresel Vatandaşlık Eğitiminin İmkânına İlişkin Görüşleri Nedir?

Öğretmenlerin küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili görüşlerinin yanında bu eğitimin verilmesi için uygun zeminin var olup olmadığına yönelik düşünceleri de alınmıştır. Bu çerçevede ulus devletlerde küresel vatandaş yetiştirmenin imkanı noktasındaki öğretmen görüşleri aşağıdaki tablo 4.37'de "Evet, mümkün", "Kısmen mümkün" ve "Hayır, mümkün değil" başlıklarıyla kategorize edilmiştir.

Tablo 4.37. Öğretmenlerin "Ulus Devletlerde Küresel Vatandaş Yetiştirmenin İmkanı"na İlişkin Görüşlerinin Analizi

Ulus devletlerde küresel vatandaş yetiştirmek mümkün müdür, neden?	**Katılımcı Kodu (n=15)**	**f**
Evet, mümkün		
Küresel sorunların sona ermesi için	SBÖ1, SBÖ3, SBÖ4, SBÖ7, SBÖ8, SBÖ10, SÖ15	7
Dünyanın karşılıklı bağlılığı ve bağımlılığı için	SBÖ1, SBÖ4, SBÖ6, SBÖ9, SBÖ12	5
Ülke ve dünya menfaati için	SBÖ1, SBÖ4, SBÖ6, SÖ14	4
Uluslararası rekabet için	SBÖ5, SBÖ9	2
Farklı kültürlere saygı için	SBÖ10	1
Ülkelerarası iletişim için	SBÖ10	1
	Toplam	**20**
Kısmen mümkün		
Ulus devletin doğası gereği sınırlı düzeyde yetiştirilebilir	SBÖ2, SBÖ11	2
	Toplam	**2**
Hayır, mümkün değil		
Ulus devlet; ortak dil, din ve ırk anlamına geldiği için	SÖ13	1
	Toplam	**1**

Bu soruda öğretmenlerin büyük çoğunluğu ulus devletin küresel vatandaşla çelişmeyeceğini destekleyen görüş bildirirken, yalnızca iki kişi konuya daha temkinli yaklaşıp küresel vatandaşlığın ulus devletlerde sınırlı kalacağını ve yalnızca bir kişi de olumsuz yaklaşarak her iki kavramın taban tabana zıt olduğunu ifade etmişlerdir. Böylece katılımcı cevapları "Evet, mümkün", "Kısmen mümkün" ve "Hayır, mümkün değil" kategorilerinde tasnif edilmiştir.

Küresel vatandaşların ulus devletlerde yetiştirilebileceği yönünde, olumlu görüşlerin nedenleri irdelendiğinde; özellikle "Küresel sorunların (küresel ısınma, çevre kirliliği, ayrımcılık, insan hakları ihlalleri, savaşlar) sona ermesi için", "Dünyada karşılıklı bağlılık ve bağımlılık (ulus devletin de dünyanın bir parçası olması, dünyada olabilecek sorunlardan bütün ülkelerin zarar görmesi) olduğu için" ve "Ülke ve dünya menfaati için" çerçevesinde şekillendiği göze çarpmaktadır. Bu soruya olumlu yaklaşan öğretmenlerden SBÖ4 söz konusu nedenlerin üçünü de içeren kapsamlı düşüncesini şöyle dile getirmiştir:

> "*Yani bence birbiri ile çatışmıyor, mümkün. Kendi milli menfaatlerini, değerlerini gözetip aynı zamanda dünyayı ve dünyadaki evrensel değerleri savunmak mümkün; hatta ulus devlet olarak dünya sorunlarına eğilirsek kendimiz de milli menfaatlerimizi çok daha güzel sağlayabiliriz. Hani Atatürk'ün de bu konuda söylediği gibi "Yurtta barış dünyada barış"; eğer dünyada bir barış yoksa yurdunda da bir barışın olması veya sorunların çözümü mümkün değil. Bence birbirleri ile çatışmıyor, her ikisi de pekâlâ birlikte götürülebilir. Mesela birden aklıma şey geldi; milli menfaatlerimizden bir tanesi dünyadaki kaynakların kullanımı ise, işte çevremizdeki nehirlerin, göllerin kirletilmemesi ise bu bizim menfaatimize uygun ise küresel olarak baktığımızda diğer milletlerin, ulus devletlerin de menfaatine. O yüzden bir çatışma durumu çıkacağını sanmıyorum. Yalnız zaman zaman ülkelerin işte küresel ısınma ile ilgili bazı devletlerin çevreye fazla zarar vermesi, bazı devletlerin bundan şikâyetçi olması işte uluslararası protokollere imza atmaması sıkıntı doğuruyor ama bu sıkıntıyı da aşmanın temelinde, herhalde dünya halklarının aktif ve katılımcı olmamasından kaynaklanıyor. Dünya ülkeleri ister ulus devlet olsun ister farklı şekilde nasıl olursa olsun eğer bu istediğimiz hem dünya vatandaşı hem aktif vatandaş kavramını insanlara öğretebilirsek, yaşam biçimine dönüştürebilirsek; bu insanlar da kendi hükümetlerine hem de dünya hükümetlerine baskıyı daha rahat oluşturabilecekler. Hükümetler de mecbur kalacaklardır bu tip protokolleri imzalamaya, kamuoyunu dikkate almaya. Zaten dünya menfaatinde özellikle ülkelerin biraz da anlaması gereken aslında şu: Dünyada bir akvaryumda yaşıyoruz dünyada olabilecek sorunlardan sadece bir ülke ya da bazı ülkeler yararlanacak diğerleri yararlanmayacak diye bir kaygının oluşması yanlış, sonuçta hepimiz işte aynı dünyada yaşıyoruz diyelim. Tam belki ifade edemedim ama sonuçta uzun vadede de şu anda kazançlı çıktığını zannetse bile uzun vadede kendisine de çok büyük zararlar verecektir. İşte Amerika'da son dönemde artan özellikle çevresel felaketler vesairelerde küresel ısınma ile ilgili*

dünyayı en fazla sen kirlettiğine göre eninde sonunda geliyor seni de çarpıyor, öyle de diyebiliriz."

Bu görüşe paralel olarak SBÖ8, ulus devletlerin küresel vatandaş yetiştirmesi ile şovenizmin etkisinin azaltılabileceğine bu vesileyle hem dünyada barış ortamının sağlanabileceğine hem de insanlar arasındaki ayrımcılığın önüne geçilebileceğine gönderme yapmıştır:

"*Yetiştirilmeli mutlaka, ulus devletlerde de küresel vatandaşlıkla ilgili bilgiler verilmeli, çok milliyetçi olmamalı bu konuda. Dünyada barışı sağlar bence, dünya barışına katkıda bulunur diye düşünüyorum. Sadece kendi milletini üstün tutmak değil tüm insanlar değerlidir gözüyle bakarsa; dini, dili, ırkı ne olursa olsun herkes değerlidir gözüyle baktığında sorunlar çözülmüş olur.*"

SBÖ9 ulus devletlerde küresel vatandaşın yetiştirilmesinin imkanın ötesinde ulus devletin varlığını idame ettirmesi adına bir zaruriyet olduğunu şu sözlerle izah etmiştir:

"*Ulus devlet, kendisini dünyadan kalın çizgilerle ayıran bir devlet değildir. İçinde yaşadığı dünyaya, dünyanın şartlarını ayak uydurmak zorunda olan bir devlettir. Dolayısıyla dünya içerisinde var olabilmesi için dünya ile rekabet edebilecek, dünyaya uyum sağlayabilecek bir toplum yaratmak zorundadır. Zaten ulus devlet dünyadan bambaşka bir toplum yaratamaz, ister istemez bunu engelleyemez, dolayısıyla da yetiştirmek mümkündür.*"

Soruya kısmen diyerek temkinli yaklaşan öğretmenlerden SBÖ2 "*Devlet yöneticilerinin iyi niyetleri ölçüsünde ulus devlet içerisinde küresel vatandaşlar yetiştirilebilir ama bu yine de ulus devletin kendi doğasından (milliyetçi yapısından) ötürü engelleyici bir şey olacaktır.*" şeklinde bir ifade kullanırken konuya olumsuz yaklaşan SÖ13 ise "*Hayır mümkün değildir. Çünkü ulus devletten ben ortak dil, ortak din, ortak ırkı anlıyorum ve böyle bir anlayışınız varsa, bunun üzerine kurulduysanız keskinleşirsiniz, olmaz yani.*" demiştir.

4.3.2 Öğrencilerin Küresel Vatandaşlık Eğitimine İlişkin Görüşleri Nedir?

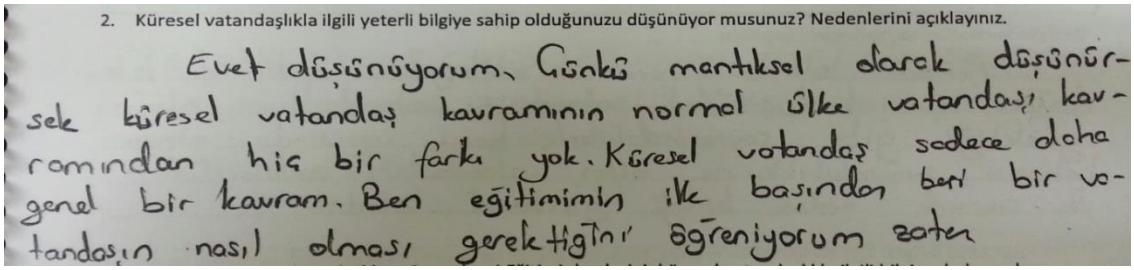
4.3.2.1. Öğrencilerin Küresel Vatandaşlıkla İlgili Bilgi Düzeylerine İlişkin Görüşleri Nedir?

Öğretmenlerin görüşlerine ek olarak küresel vatandaşlık eğitiminin öğrencilerdeki yansımasını ortaya çıkarmak için öğrencilere, kendi tecrübeleri üzerinden, açık uçlu soruların ikincisi olan "Küresel vatandaşlıkla ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Nedenlerini açıklayınız." sorusu sorulmuştur. Bu soruya verdikleri cevaplar; "Evet, yeterli", "Kısmen yeterli" ve "Hayır, yetersiz" olarak üç ayrı kategoride tablo 4.38'de tasnif edilmiştir.

Tablo 4.38. Öğrencilerin Küresel Vatandaşlıkla İlgili Yeterli Bilgiye Sahip Olup Olmadıklarına Dair Görüşlerinin Analizi

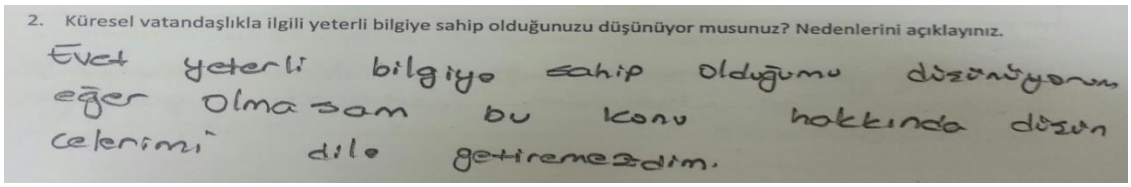
Küresel vatandaşlıkla ilgili bilgi yeterli mi? Neden?	Katılımcı Kodu (n=105)	f
Evet, yeterli		
Derslerde işleme	Ö20, Ö50, Ö52, Ö77, Ö79, Ö82	6
KV'la ilgili düşüncelerini ifade edebilme	Ö26, Ö35, Ö63, Ö90	4
Dünyadaki gelişmelerle ilgili olma	Ö68, Ö81	2
Bildiklerini hayatında uygulama	Ö27	1
Vatandaşın görevlerini ve sorumluluğunu bilme	Ö36	1
Türkiye'de örnek alınabilecek KV bulunması	Ö41	1
Şimdilik evet	Ö104	1
Evet	Ö28, Ö71	2
	Toplam	**18**
Kısmen yeterli		
Kavramı tam olarak anlayamama	Ö73, Ö102	2
Medyada kavramın yer almaması	Ö29	1
Kısmen	Ö31	1
	Toplam	**4**
Hayır, yetersiz		
İlk defa duyma/bilgi yok	Ö1, Ö2, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö22, Ö25, Ö30, Ö32, Ö33, Ö34, Ö37, Ö40, Ö42, Ö43, Ö45, Ö46, Ö48, Ö49, Ö51, Ö53, Ö55, Ö56, Ö57, Ö58, Ö60, Ö61, Ö62, Ö65, Ö66, Ö67, Ö69, Ö70, Ö72, Ö74, Ö75, Ö76, Ö83, Ö84, Ö85, Ö88, Ö91, Ö92, Ö93, Ö94, Ö95, Ö96, Ö97, Ö98, Ö99, Ö100, Ö101, Ö103, Ö105	61
Kavrama ilgi duymama	Ö7, Ö86	2
Kavramla ilgili öğrenilecek çok şey olması	Ö4	1
Küresel ısınmaya karşı önlem almama	Ö44	1
Yabancılarla etkileşime girmeme	Ö47	1
Kendini küresel vatandaş olarak görmeme	Ö64	1
Dersin anlaşılmaması	Ö87	1
Öğretim sisteminin yetersiz olması	Ö89	1
Hayır	Ö3, Ö19, Ö21, Ö59, Ö78, Ö80	6
	Toplam	**75**

Öğrencilerin küresel vatandaşlıkla ilgili yeterli bilgiye sahip olma durumlarına dair soruya verdikleri cevaplar; "Evet, yeterli", "Kısmen yeterli" ve "Hayır, yetersiz" kategorilerine ayrılmıştır. Bu kısımda hayır cevaplarının çokluğu; evet ile kısmen cevapları toplamının tüm katılımcıların (105 öğrenciye ait kağıtlar arasından) 1/4'ü dahi olmadığı göze çarpmaktadır. "Evet, yeterli" kategorisindeki cevaplara bakıldığında "Derslerde işleme", "KV'la ilgili düşüncelerini ifade edebilme" lehine bir üstünlük olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda derslerde vatandaşlık konusunun işlenmesinin, kendilerine küresel vatandaşlık hakkında bilgi sağladığını düşünen öğrencilerden Ö79 düşüncesini şöyle dile getirmiştir:


2. Küresel vatandaşlıkla ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Nedenlerini açıklayınız.

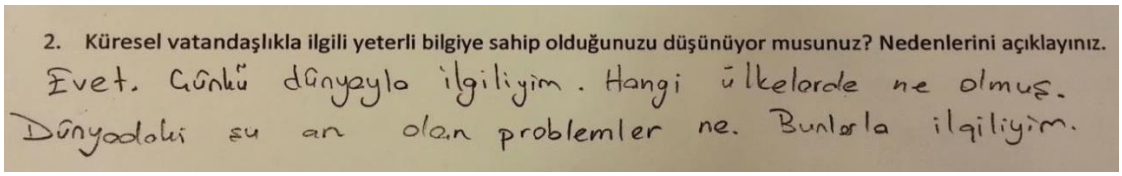
Evet düşünüyorum. Çünkü mantıksal olarak düşünürsek küresel vatandaş kavramının normal ülke vatandaşı kavramından hiç bir farkı yok. Küresel vatandaş sadece daha genel bir kavram. Ben eğitimimin ilk başından beri bir vatandaşın nasıl olması gerektiğini öğreniyorum zaten

Kavramla ilgili "KV'la ilgili düşüncelerini ifade edebilme" hususunda ise Ö26 şunları ifade etmiştir.


2. Küresel vatandaşlıkla ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Nedenlerini açıklayınız.

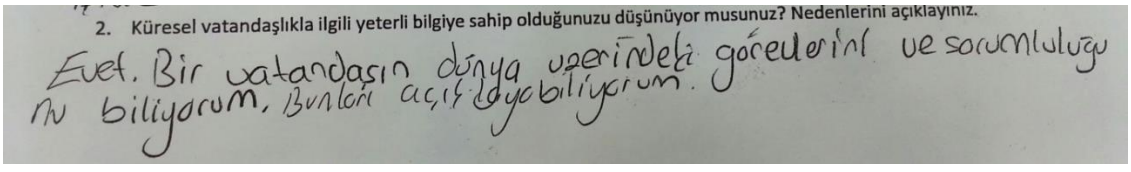
Evet yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum eğer olmasam bu konu hakkında düşüncelerimi dile getiremezdim.

Bu bölümde bazı öğrencilerin "Dünyadaki gelişmelerle ilgili olma" ve "Vatandaşın dünyadaki görevlerini ve sorumluluğunu bilme"lerinin küresel vatandaşlık için de yeterli olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Diğer bir görüş ise sekizinci sınıf düzeyinde bilgilerinin yeterli olduğuna işaret ederek ilerisi için Milli Eğitim Bakanlığı'na sorumluluk yüklemektedir. Bu noktalara değinen görüşlerde sırasıyla Ö81


2. Küresel vatandaşlıkla ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Nedenlerini açıklayınız.

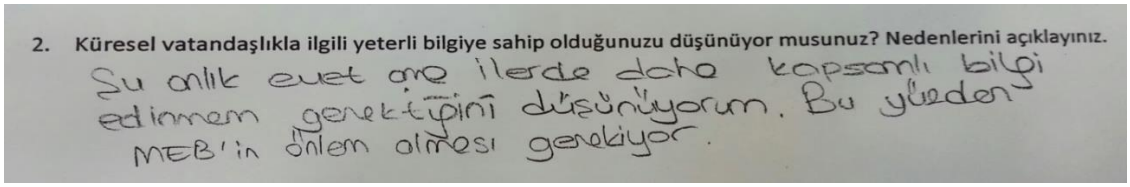
Evet. Çünkü dünyayla ilgiliyim. Hangi ülkelerde ne olmuş. Dünyadaki şu an olan problemler ne. Bunlarla ilgiliyim.

diyerek kendisinin dünyada yaşanan gelişmelerden haberdar olması münasebetiyle küresel vatandaşlık hakkında yeterli bilgiye sahip olduğu yönünde değerlendirmede bulunmuştur. Nitekim ilk soruya verdiği cevabında küresel vatandaşı, dünyada yaşanan sorunlarla ilgilenen vatandaş olarak tanımlamış ve nitelendirmiştir. Ö36 ise

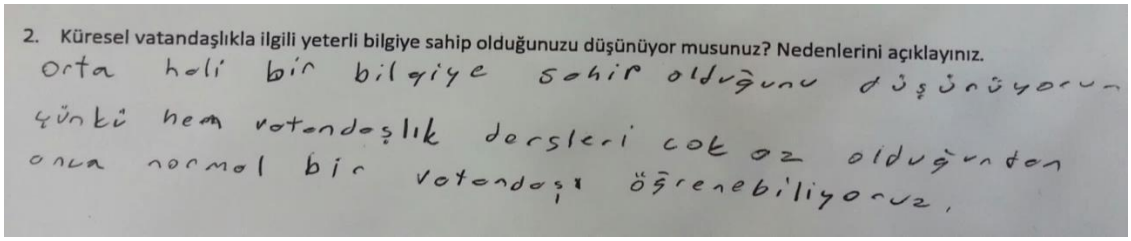

2. Küresel vatandaşlıkla ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Nedenlerini açıklayınız.

Evet. Bir vatandaşın dünya üzerindeki görevlerini ve sorumluluğunu biliyorum, Bunları açıklayabiliyorum.

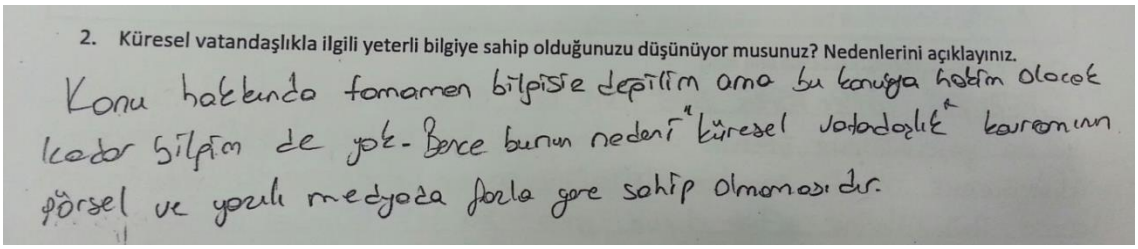
ibaresiyle dünya üzerindeki vatandaşlık görev ve sorumluluklarından yola çıkarak görüş bildirmiştir. Son olarak Ö104 de gelecek eğitim hayatı boyunca küresel vatandaşlıkla ilgili bilgilerinin şimdilik yeterli olduğuna, daha da geliştirilmesi noktasında Milli Eğitim Bakanlığı'nın önlem alması gerektiğine gönderme yapmıştır.


2. Küresel vatandaşlıkla ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Nedenlerini açıklayınız.
Şu anlık evet ama ilerde daha kapsamlı bilgi edinmem gerektiğini düşünüyorum. Bu yüzden MEB'in önlem alması gerekiyor.

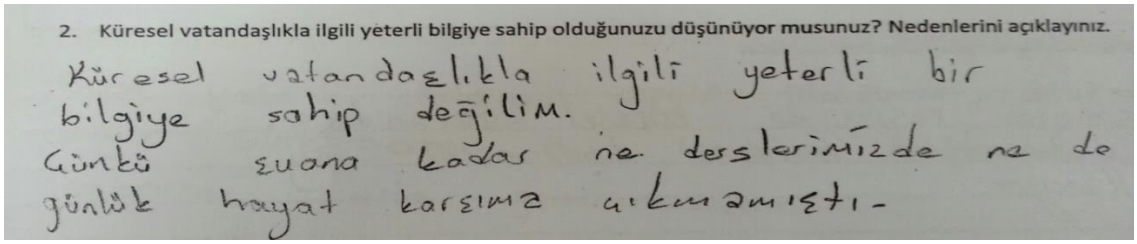
"Kısmen yeterli" kategorisindeki cevaplarda dikkat çeken durum, öğrencilerin küresel vatandaşlık kavramının anlamını bilmemelerinin yanında yine vatandaşlık kavramı üzerinde sahip oldukları bilgileri de düşünerek tereddüt yaşamalarıdır. "Kavramı tam olarak anlayamama", "Medyada kavramın yer almaması" bu kategorinin içerisinde yer alan görüşler olmuştur. Bunların ilkinde kavramı tam olarak anlayamadıklarını belirten Ö102 bu durumun sebebi olarak da vatandaşlık ders saatinin az olmasını göstermiştir.


2. Küresel vatandaşlıkla ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Nedenlerini açıklayınız.
Orta halli bir bilgiye sahip olduğunu düşünüyorum çünkü hem vatandaşlık dersleri çok az olduğundan onca normal bir vatandaşı öğrenebiliyoruz.

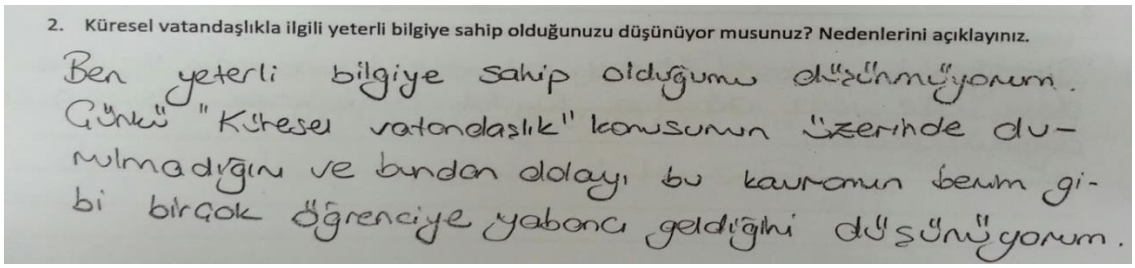
Ö29 ise konu hakkında yeterli bilgisi olmamasını medyada kavramın yeterince yer almamasına bağlamıştır.


2. Küresel vatandaşlıkla ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Nedenlerini açıklayınız.
Konu hakkında tamamen bilgisiz değilim ama bu konuya hakim olacak kadar bilgim de yok. Bence bunun nedeni "küresel vatandaşlık" kavramının görsel ve yazılı medyada fazla yer sahip olmamasıdır.

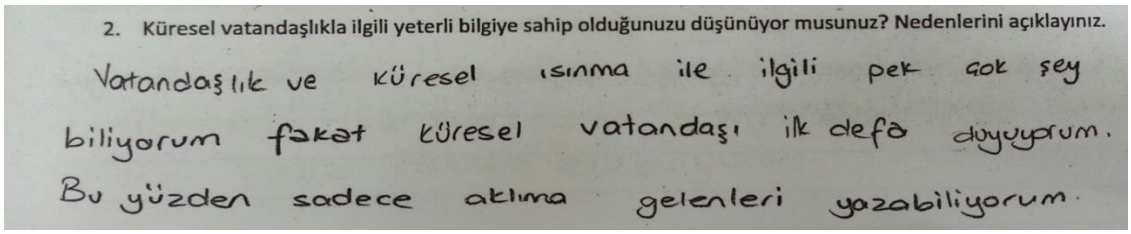
"Hayır, yetersiz" kategorisindeki cevaplarda ise "İlk defa duyma/bilgi yok", öğrenciler tarafından bu soruya verilen cevaplar arasında en çok tekrarlanan kod olmuştur. Öyle ki öğrencilerin yarısı kendilerinin küresel vatandaşlık konusunda yetersiz olmasının sebebini daha ziyade kavramı önceden duymamalarına ve bilgilerinin olmamasına bağladıkları görülmüştür. Örneğin Ö25'in


2. Küresel vatandaşlıkla ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Nedenlerini açıklayınız.
Küresel vatandaşlıkla ilgili yeterli bir bilgiye sahip değilim. Çünkü şuana kadar ne derslerimizde ne de günlük hayat karşıma çıkmamıştı.

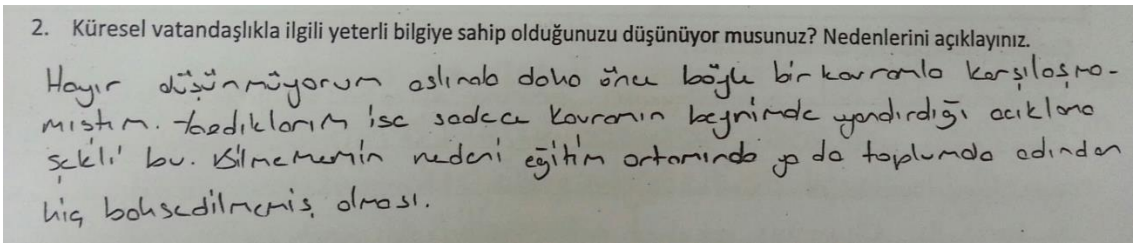
Şeklindeki cevabına paralel olarak Ö51 de derslerde bu yönde bir eğitim verilmediğini bildirmiştir.


2. Küresel vatandaşlıkla ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Nedenlerini açıklayınız.
Ben yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünmüyorum. Çünkü "Küresel vatandaşlık" konusunun üzerinde durulmadığını ve bundan dolayı bu kavramın benim gibi birçok öğrenciye yabancı geldiğini düşünüyorum.

Küresel vatandaşlık kavramını küresel ısınma ile ilişkilendiren Ö48 ise vatandaşlık ve küresel ısınma hakkında bilgi sahibi olmasına rağmen küresel vatandaşlığı bilmediğini belirtmiştir.

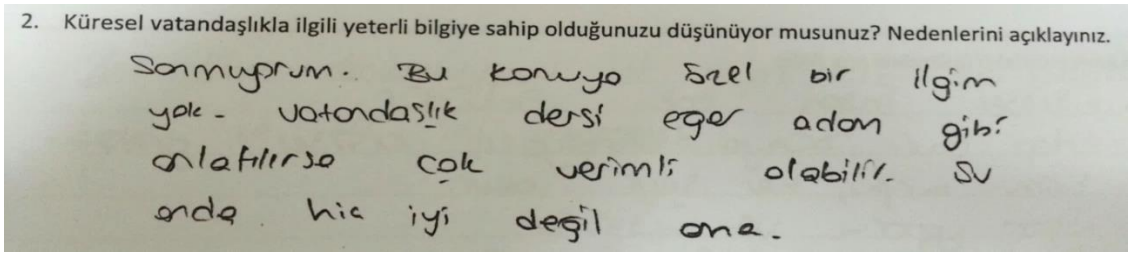

2. Küresel vatandaşlıkla ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Nedenlerini açıklayınız.
Vatandaşlık ve küresel ısınma ile ilgili pek çok şey biliyorum fakat küresel vatandaşı ilk defa duyuyorum. Bu yüzden sadece aklıma gelenleri yazabiliyorum.

Öğrencilerden bir kısmı kavramı duymadığını ancak kendilerine çağrıştırdıkları ile ilgili olarak Ö67


2. Küresel vatandaşlıkla ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Nedenlerini açıklayınız.
Hayır düşünmüyorum aslında daha önce böyle bir kavramla karşılaşmamıştım. Tahminlerim ise sadece kavramın beynimde yandırdığı çağrışım şekli bu. Bilmemenin nedeni eğitim ortamında ya da toplumda adından hiç bahsedilmemiş olması.

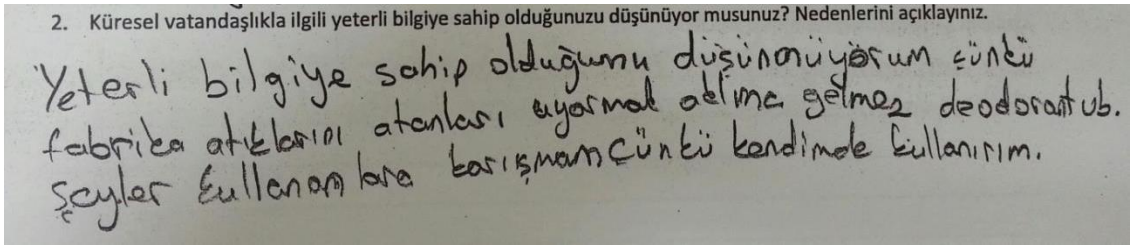
yorumunu yaparken aynı düşüncede olan Ö75 ise "*Hayır düşünmüyorum. Çünkü bu konuyla ilgili okul/dershane/çevrede herhangi bir bilgi kaynağımız yok. Mevcut derslerimiz de böyle bir konudan bahsedilmiyor.*" demiştir.

Ayrıca "Kavrama ilgi duymama"nın haricinde "Küresel ısınmaya karşı önlem almama", "Yabancılarla etkileşime girmeme" gibi kendilerine göre küresel vatandaşlığın gereklerini yerine getirmedikleri için bu konuda yeterli bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Küresel vatandaşlık kavramına ilgi duymadığını ifade eden öğrencilerden Ö86


2. Küresel vatandaşlıkla ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Nedenlerini açıklayınız.

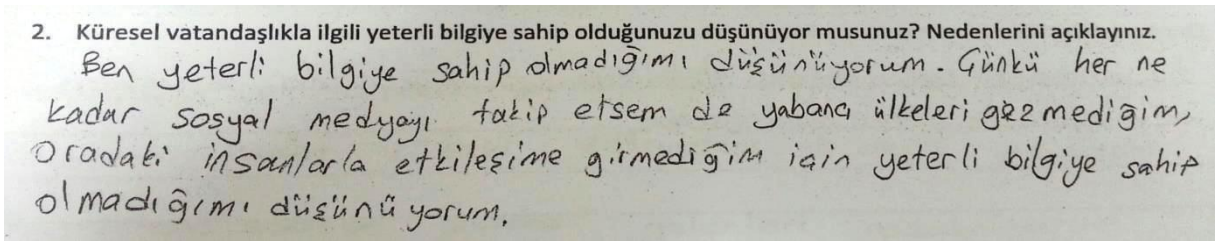
Sanmıyorum. Bu konuya özel bir ilgim yok. Vatandaşlık dersi eğer adam gibi anlatılırsa çok verimli olabilir. Şu anda hiç iyi değil ama.

ibaresiyle vatandaşlık derslerinin işlenişine dair serzenişte de bulunmuştur. Burada küresel ısınmaya karşı önlem almama ifadesinin vurgulanması da ilginç bir yaklaşımı temsil etmektedir. Söz konusu vurguyu yapan Ö44'ün küresel ısınma konusunda insanları bilinçlendirmediği ve küresel ısınmanın var olmasında pay sahibi olması vesilesiyle olumsuz olan görüşü şöyledir:


2. Küresel vatandaşlıkla ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Nedenlerini açıklayınız.

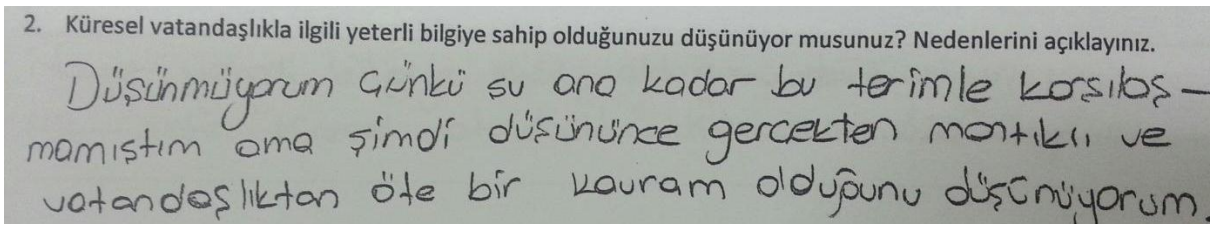
Yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünmüyorum çünkü fabrika atıklarını atanları uyarmak aklıma gelmez deodorantlı. şeyler kullanamam kokarsa karışmam çünkü kendimde kullanırım.

Bir diğer ilginç yaklaşım ise Ö47 tarafından sergilenmiş olup yabancı ülkeler ve insanlar ile etkileşime girmemeye odaklanmıştır:


2. Küresel vatandaşlıkla ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Nedenlerini açıklayınız.

Ben yeterli bilgiye sahip olmadığımı düşünüyorum. Çünkü her ne kadar sosyal medyayı takip etsem de yabancı ülkeleri gezmediğim, oradaki insanlarla etkileşime girmediğim için yeterli bilgiye sahip olmadığımı düşünüyorum.

Bir başka olumsuz düşünceye sahip olmasının yanında Ö84


2. Küresel vatandaşlıkla ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Nedenlerini açıklayınız.

Düşünmüyorum çünkü şu ana kadar bu terimle karşılaşmamıştım ama şimdi düşününce gerçekten mantıklı ve vatandaşlıktan öte bir kavram olduğunu düşünüyorum.

şeklindeki ifadesiyle küresel vatandaşlıkla ilk defa karşılaşmış olması münasebetiyle bilgisini yetersiz görürken kavramın önemine de dikkat çekmiştir.

4.4. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Derslerinin, Küresel Vatandaş Yetiştirme Yeterliliğine İlişkin Görüşleri Nedir?

Dördüncü alt probleme cevap arama sürecinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin ve öğrencilerin Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Derslerini, küresel vatandaşlık eğitimi verilmesi noktasında nasıl değerlendirdikleri aydınlatılmaya çalışılmıştır. Bu anlamda öğretmenlere "Size göre Türkiye'deki mevcut Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersleri ile küresel vatandaşlık eğitimi verilmekte midir, neden?" sorusuna ek olarak bahsi geçen derslerde küresel vatandaşlık eğitimine dönük olarak hangi konu, kazanım, ünite veya öğrenme alanı ilgilidir sorusu yöneltilmiştir. Burada Sosyal Bilgiler dersi hakkında tüm öğretmenlerden veri alınmasına rağmen Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi hakkında ise bu derse girmedikleri için Sınıf öğretmenlerinden veri toplanmamıştır. Öğrencilere de "Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerini, küresel vatandaşlıkla ilgili bilgi ve bakış açılarınızı oluşturma/geliştirme noktasında yeterli buluyor musunuz? Açıklayınız." sorusu sorularak aynı alt probleme ilişkin değerlendirmeleri alınmıştır.

4.4.1. Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Derslerinin Küresel Vatandaş Yetiştirme Yeterliliğine İlişkin Görüşleri Nedir?

Öğrencilerin cevapladığı soruların üçüncüsü Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerinin küresel vatandaşlık konusunda kendilerine kazanım sağlayıp sağlamadığı yönündeki görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelikti. Öğrencilerin "Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerini, küresel vatandaşlıkla ilgili bilgi ve bakış açılarınızı oluşturma/geliştirme noktasında yeterli buluyor musunuz? Açıklayınız." sorusuna verdikleri cevaplar tablo 4.39'da gösterilmiştir.

Tablo 4.39. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Derslerinin, Küresel Vatandaşlıkla İlgili Bilgi ve Bakış Açılarını Oluşturma/Geliştirme Noktasında Yeterliliğine Dair Görüşlerinin Analizi

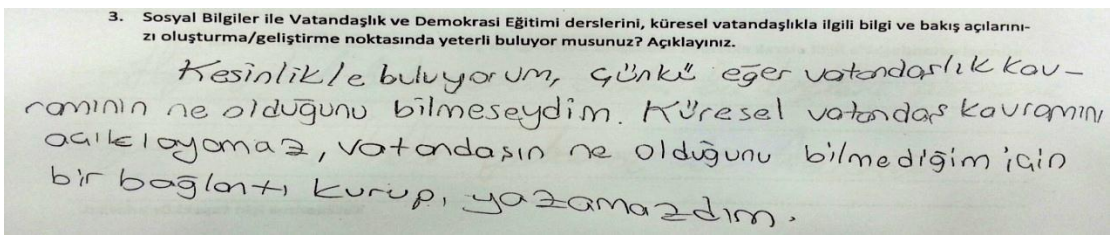
Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersleri, küresel vatandaşlıkla ilgili bilgi ve bakış açısı noktasında yeterli mi?	Katılımcı Kodu (n=105)	f
Evet, yeterli		
Derslerde işleme	Ö3, Ö4, Ö9, Ö20, Ö29, Ö35, Ö41, Ö45, Ö50, Ö56, Ö64, Ö80, Ö81, Ö84, Ö90, Ö93, Ö101	17
İdeal vatandaşı öğrenme	Ö22, Ö25, Ö26, Ö28, Ö44, Ö46, Ö52, Ö54, Ö61, Ö77, Ö78	11

Dünyadaki varlıklardan (canlılar, insanlar) haberdar olma	Ö1	1
Evet	Ö33, Ö34, Ö103	3
	Toplam	**32**
Kısmen yeterli		
Her iki ders de kısmen yeterli	Ö49, Ö68, Ö88	3
Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi kısmen yeterli/Sosyal Bilgiler yetersiz	Ö79, Ö102	2
Dersi önemsememe	Ö95	1
	Toplam	**6**
Hayır, yetersiz		
Derslerde işlememe	Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö30, Ö37, Ö43, Ö48, Ö53, Ö59, Ö60, Ö65, Ö66, Ö67, Ö70, Ö76, Ö85, Ö92, Ö96, Ö97, Ö98, Ö99, Ö100, Ö104, Ö105	30
Derslerin güzel işlenmemesi	Ö36, Ö40, Ö42, Ö47, Ö51, Ö55, Ö60, Ö72, Ö75, Ö86, Ö89	11
Yetersiz ders saatleri	Ö42, Ö57, Ö58, Ö69, Ö71	5
Dersi anlamama	Ö73, Ö87	2
Hayır	Ö2, Ö16, Ö21, Ö62, Ö63, Ö74, Ö82, Ö83, Ö91	9
	Toplam	**57**

Burada da bir önceki bölümde olduğu gibi öğrencilerin cevapları "Evet, yeterli", "Kısmen yeterli", "Hayır, yetersiz" kategorilerinde tasnif edilmekle birlikte aynı şekilde hayır cevaplarının çokluğu dikkat çekmektedir. Bunun yanında öğrenciler arasında birbirine tamamen zıt görüşlerin bulunduğu da ortaya çıkmıştır. Zira bazı öğrenciler Sosyal Bilgiler derslerini, küresel vatandaşlık kavramını öğretme noktasında faydalı görürken bazıları da buna kesinlikle karşı çıkmaktadır.

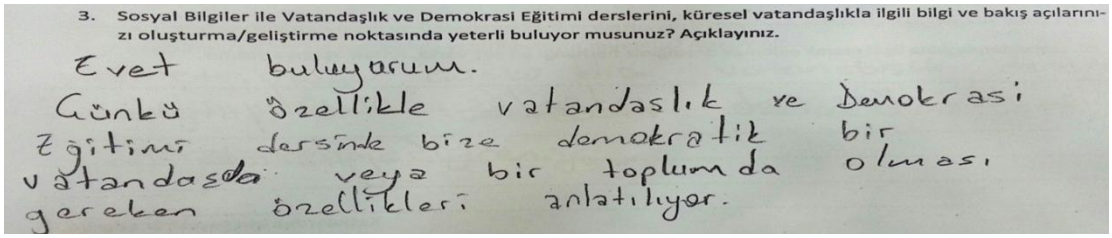
Söz konusu dersleri, "Evet, yeterli" kategorisinde, yeterli bulduğunu belirten öğrencilerden bazıları; "*Çünkü bu derslerde de dünyadaki canlılardan, insanlardan, varlıklardan haberimiz oluyor.*" Ö1 derken; bazıları da "*Bu dersler bizi hem bilgilendirir hem de hayatta karşılaşabileceğimiz zorlukları öğretir.*" Ö3 demiştir.

Burada önemli bir nokta da öğrencilerin küresel vatandaşlık kavramını soruda verilmesine rağmen Sosyal Bilgiler dersinden ziyade isim benzerliğinden olsa gerek vatandaşlık dersiyle yorumlamasıdır. Hatta bir önceki tabloda da verildiği gibi bazı öğrenciler vatandaşlık hakkında verilen eğitimi küresel vatandaşlık için de yeterli görmektedir. Tam da bu noktayı verdiği cevapla Ö52 açık bir şekilde ifade etmiştir:


3. Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerini, küresel vatandaşlıkla ilgili bilgi ve bakış açılarını-zı oluşturma/geliştirme noktasında yeterli buluyor musunuz? Açıklayınız.

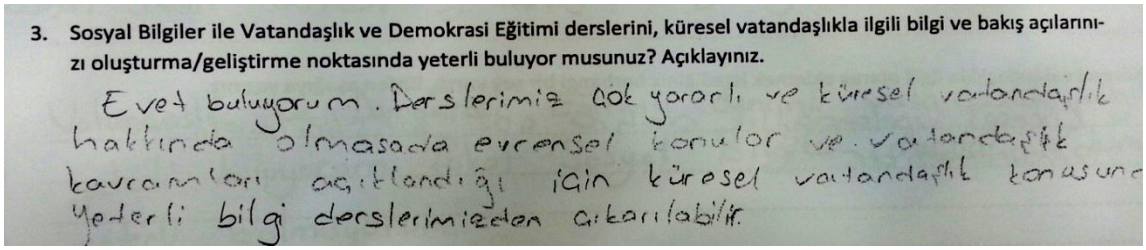
Kesinlikle buluyorum, çünkü eğer vatandaşlık kav-ramının ne olduğunu bilmeseydim. Küresel vatandaş kavramını açıklayamaz, vatandaşın ne olduğunu bilmediğim için bir bağlantı kurup, yazamazdım.

Olumlu yönde görüş bildiren Ö25 ise düşüncesini şöyle izah etmiştir:


3. Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerini, küresel vatandaşlıkla ilgili bilgi ve bakış açılarını-zı oluşturma/geliştirme noktasında yeterli buluyor musunuz? Açıklayınız.

Evet buluyorum. Çünkü özellikle vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde bize demokratik bir vatandaşda veya bir toplumda olması gereken özellikleri anlatılıyor.

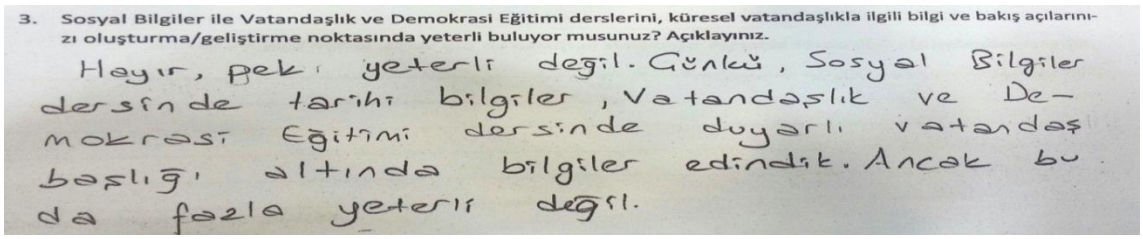
Ö28 de küresel vatandaşlık eğitimi kapsamında ele alınabilecek konulara vurgu yaparak; "*Bize insanları din, ırk vb. farklılıklardan dolayı kınamamak, onlara ve yaşadıkları yere zarar vermemek öğretildi.*" cümlesiyle düşüncesini ifade etmiştir. Aynı anlama gelen cevabında Ö78, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerindeki evrensel konulara işaret etmiştir:


3. Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerini, küresel vatandaşlıkla ilgili bilgi ve bakış açılarını-zı oluşturma/geliştirme noktasında yeterli buluyor musunuz? Açıklayınız.

Evet buluyorum. Derslerimiz çok yararlı ve küresel vatandaşlık hakkında olmasada evrensel konular ve vatandaşlık kavramları açıklandığı için küresel vatandaşlık konusun Yeterli bilgi derslerimizden çıkarılabilir.

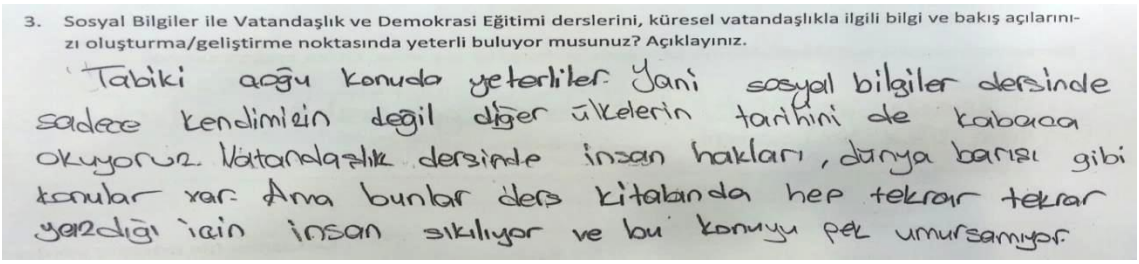
Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerini yeterli bulan Ö61 ise açıklamasında "*Vatandaşlık dersi bize saygılı, dürüst, duyarlı ve adil bir vatandaş olmayı öğretiyor.*" yorumunu yapmıştır.

"Kısmen yeterli" kategorisindeki cevaplarda "Her iki ders de kısmen yeterli", "Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi kısmen yeterli/Sosyal Bilgiler yetersiz" görüşleri göze çarpmaktadır. İlk grupta yer alan Ö49 dersleri gereken düzeyde yeterli bulmadığını şöyle açıklamıştır:


3. Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerini, küresel vatandaşlıkla ilgili bilgi ve bakış açılarını-zı oluşturma/geliştirme noktasında yeterli buluyor musunuz? Açıklayınız.

Hayır, pek yeterli değil. Çünkü, Sosyal Bilgiler dersinde tarihi bilgiler, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde duyarlı vatandaş başlığı altında bilgiler edindik. Ancak bu da fazla yeterli değil.

"Her iki ders de kısmen yeterli" görüşündeki öğrencilerden bir diğeri olan Ö68;


3. Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerini, küresel vatandaşlıkla ilgili bilgi ve bakış açılarını-zı oluşturma/geliştirme noktasında yeterli buluyor musunuz? Açıklayınız.

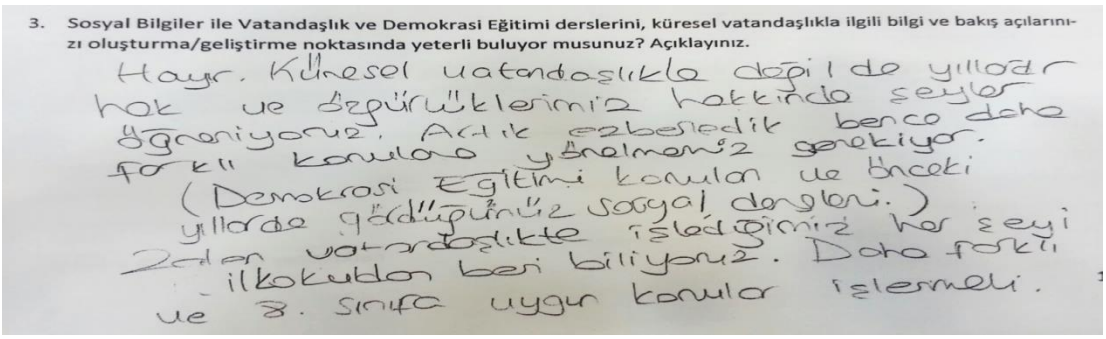
Tabiki değil konuda yeterliler. Yani sosyal bilgiler dersinde sadece kendimizin değil diğer ülkelerin tarihini de kabaca okuyoruz. Vatandaşlık dersinde insan hakları, dünya barışı gibi konular var. Ama bunlar ders kitabında hep tekrar tekrar yazdığı için insan sıkılıyor ve bu konuyu pek umursamıyor.

şeklindeki ifadeleri de dikkat çekicidir. Ö88 ise kısmen yeterli bulmasını açıklarken; "*Kitaplarda yeterli bilgi yok bence ama yine de biraz yararlı oluyor. Bütün insanların eşit olduğunu, önyargısız davranmak gerektiğini öğrendim.*" diyerek öğrendiklerinin sınırlı kaldığına vurgu yapmıştır.

Ö102 ise genel anlamda yetersiz olmasına rağmen vatandaşlık dersinin Sosyal Bilgiler'den biraz daha ilgili olduğu düşüncesini, "*Vatandaşlık derslerinde sadece normal bir vatandaşı öğrenebiliyor ve Sosyalde de daha çok Atatürk, Osmanlı ve Türk Tarihi gibi konuları işlememiz gerekiyor.*" şeklinde izah etmiştir.

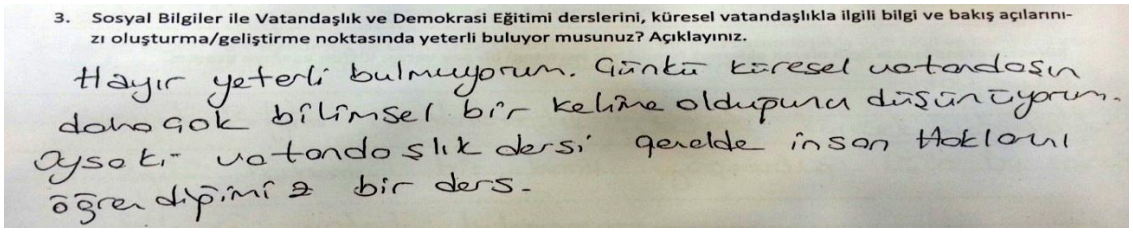
Konuya farklı bir yaklaşım getiren Ö95 "*Pek yeterli bulamıyorum. Birçok öğrenci, zaman zaman buna ben de dahil olmak üzere, bu tür dersleri pek fazla önemsemiyorlar. Bu yüzden eksik kalan yönler olabiliyor.*" ibaresiyle derslerin önemsiz olarak görülmesinin verimini de etkilediğine odaklanmıştır.

"Hayır, yetersiz" kategorisinde ise katılımcıların yaklaşık üçte biri tarafından ifade edilen "Derslerde işlememe" yanında, "Derslerin güzel işlenmemesi", "Yetersiz ders saatleri" ve "Dersi anlamama" gibi kodlar ortaya çıkmıştır. Kavramın derslerde işlenmemesi sebebiyle dersleri yeterli bulmayan ve diğer sorulara verdiği cevaplardan küresel vatandaşlık kavramını küresel ısınma ile ilişkilendirdiği anlaşılan Ö97 "*Bu konulara fazla değinmiyorlar, doğayı koruyacaksınız diyerek geçiyorlar, fazla üstünde durmuyorlar.*" yorumunu yaparken; aynı düşünceyi paylaşan Ö104 ise


3. Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerini, küresel vatandaşlıkla ilgili bilgi ve bakış açılarını-zı oluşturma/geliştirme noktasında yeterli buluyor musunuz? Açıklayınız.

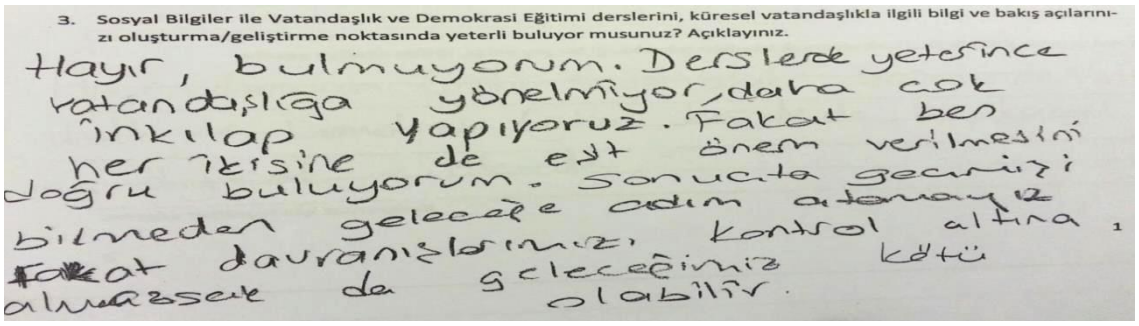
Hayır. Küresel vatandaşlıkla değil de yıllardır hak ve özgürlüklerimiz hakkında şeyler öğreniyoruz. Artık ezberledik benco daha farklı konulara yönelmemiz gerekiyor. (Demokrasi Eğitimi konuları ve önceki yıllarda gördüğümüz sosyal dersleri.) Zaten vatandaşlıkta işlediğimiz her şeyi ilkokuldan beri biliyoruz. Daha farklı ve 8. sınıfa uygun konular işlemeli.

ifadeleriyle derslerin küresel vatandaşlık ile ilgili olmamasının yanında aynı şeylerin tekrarlandığına dikkat çekmiştir. Ö92 de "*Her iki derste de bize bu konuyu öğretmediler. Bugün ne olduğunu merak ettim ve öğrenmek isterim.*" demiştir. Bunların haricinde Ö7, küresel vatandaşın derslerde gördükleri vatandaşlık kavramının ötesinde bir anlam taşıdığı ve dolayısıyla derslerde işlediklerinin küresel vatandaşlık ile ilgili olmadığı yönünde görüş bildirmiştir:


3. Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerini, küresel vatandaşlıkla ilgili bilgi ve bakış açılarını-zı oluşturma/geliştirme noktasında yeterli buluyor musunuz? Açıklayınız.

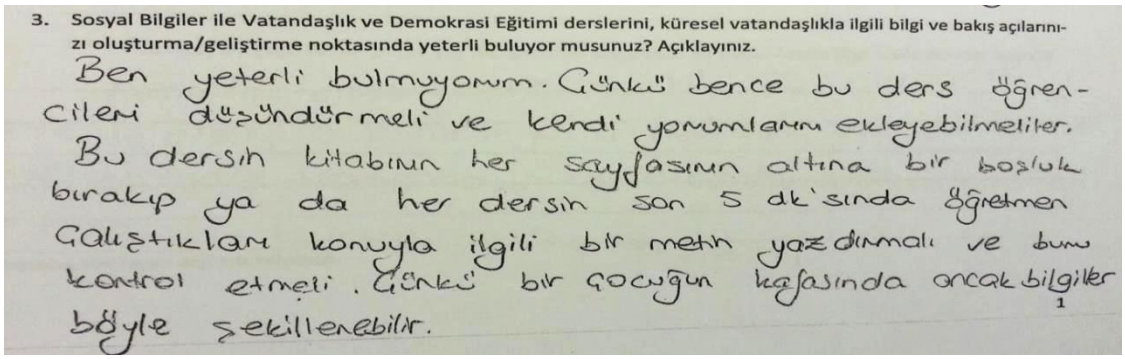
Hayır yeterli bulmuyorum. Çünkü küresel vatandaşın daha çok bilimsel bir kelime olduğunu düşünüyorum. Aysa ki vatandaşlık dersi genelde insan hakları öğrendiğimiz bir ders.

"Derslerin güzel işlenmemesi" de üzerinde çokça durulan bir diğer noktadır. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi özelinde görüş bildiren Ö75, derslerde İnkılap Tarihi dersi konularının işlendiğine dikkat çekmiştir:


3. Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerini, küresel vatandaşlıkla ilgili bilgi ve bakış açılarını-zı oluşturma/geliştirme noktasında yeterli buluyor musunuz? Açıklayınız.

Hayır, bulmuyorum. Derslerde yeterince vatandaşlığa yönelmiyor, daha çok İnkılap yapıyoruz. Fakat ben her iki dersine de eşit önem verilmesini doğru buluyorum. Sonuçta geçmişi bilmeden geleceğe adım atamayız. Fakat davranışlarımızı kontrol altına alamazsak da geleceğimiz kötü olabilir.

Buna paralel olarak Ö36, "*Vatandaşlık derslerinde eğitimler sadece kitap üzerinden ya da slayt üzerinden oluyor, fazla önem verilmiyor.*" ifadeleriyle derslere gereken önemin verilmediğine vurgu yapmıştır. Benzer şekilde bir düşünceye sahip olan Ö51, bu konudaki görüşünü şöyle izah etmiştir:


3. Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerini, küresel vatandaşlıkla ilgili bilgi ve bakış açılarını-zı oluşturma/geliştirme noktasında yeterli buluyor musunuz? Açıklayınız.

Ben yeterli bulmuyorum. Çünkü bence bu ders öğrencileri düşündürmeli ve kendi yorumlarını ekleyebilmeliler. Bu dersin kitabının her sayfasının altına bir boşluk bırakıp ya da her dersin son 5 dk'sında öğretmen çalıştıkları konuyla ilgili bir metin yazdırmalı ve bunu kontrol etmeli. Çünkü bir çocuğun kafasında ancak bilgiler böyle şekillenebilir.

Derslerin nasıl işlenmesi gerektiği yönünde öneri getiren bir başka öğrenci Ö47 ise "*Bence bu dersler yeterli değil, çünkü bize sadece anlatılıyor ve yazdırılıyor. Bence görsellerle, gezilerle ve değişik materyallerle ilgimizi çekecek gibi anlatılırsa bizi daha çok geliştirebilir.*" şeklinde düşüncesini aktarmıştır.

4.4.2. Öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Derslerinin Küresel Vatandaş Yetiştirme Yeterliliğine ilişkin Görüşleri Nedir?

Öğretmenlerden "Size göre Türkiye'deki mevcut Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersleri ile küresel vatandaşlık eğitimi verilmekte midir, neden?" sorusuna alınan cevaplar iki ders için ayrı olarak derlenmiş ve aşağıdaki tablo 4.40'ta verilmiştir.

Tablo 4.40. Öğretmenlerin "Mevcut Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersleri ile Küresel Vatandaşlık Eğitiminin Verilip Verilmediği"ne İlişkin Görüşlerinin Analizi

Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersleri ile küresel vatandaşlık eğitimi verilmekte midir, neden?	**Katılımcı Kodu (n=15)**	**f**
SOSYAL BİLGİLER		
Evet, yetersiz		
Konular arasına serpiştirilmiş	SBÖ5, SBÖ6, SBÖ7, SBÖ8, SBÖ9, SBÖ10, SBÖ12, SÖ15	8
Verimsiz (ilgili ünite ve konular sene sonuna geliyor)	SBÖ1, SBÖ3, SBÖ4, SBÖ12	4
Konular		
Küresel sorunlar (küresel ısınma, çevre, çevre kirliliği vb)	SBÖ1, SBÖ5, SBÖ6, SBÖ8, SBÖ9, SBÖ12	6
Hoşgörü, ayrım 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
Dünyadaki büyük organizasyonlar (spor etkinlikleri, konserler, uluslararası iletişimle insanların dil, din, ırk farklı da olsa tanışması kaynaşması, dünyada barışın, dostluğun yeşermesi)	SBÖ4	1
STK'larla ilgili	SBÖ6	1
Değer	SBÖ9	1
Küresel bağlantılar	SBÖ9	1
Küresel ilişkilere yönelik kazanımlar ve öğrenme alanları mevcut	SBÖ9	1
Küresel sorunlara karşı duyarlılık	SBÖ9	1
Dünya ülkelerinden birkaç tanesi hakkında bilgi	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
VATANDAŞLIK VE DEMOKRASİ EĞİTİMİ	**Katılımcı Kodu (n=12)**	**f**
Evet, yetersiz		
Yetersiz içerik	SBÖ3, SBÖ4, SBÖ8, SBÖ9, SBÖ10, SBÖ11	6
Kısıtlı ders saati	SBÖ6, SBÖ7, SBÖ12	3

Teorik bilgi	SBÖ1	1
Üstü kapalı olarak küresel vatandaşlık ideolojisi	SBÖ2	1
Küresel vatandaşlıktan çok evrensel insan hakları	SBÖ5	1
Konular		
İnsan hakları evrensel beyannamesi, her insanın eşit olduğu/Evrensel hukuk kuralları, BM örgütü, hakların korunması için uluslararası kuruluşlar, sağlık örgütleri açlık örgütleri, kadın haklarını koruma örgütleri, işkence örgütleri	SBÖ2, SBÖ5, SBÖ7, SBÖ8, SBÖ9, SBÖ10, SBÖ11	7
Ortak miras, kültür ve bilim mirası,	SBÖ2, SBÖ12	2
Hoşgörü, ayrım yapmama (dil, din, ırk)	SBÖ3, SBÖ5	2
Ortak ve evrensel değerlerin gerekliliği	SBÖ4, SBÖ9	2
Çevresel ve küresel felaketlerin insanoğluna etkisi, dünyadaki sorunlar	SBÖ4	1
Hem Türkiye hem de dünyadaki haklar, özgürlükler ve sorumluluklarla ilgili	SBÖ6	1
Çevre ile ilgili	SBÖ8	1
Demokrasi eğitimi	SBÖ12	1

Bir önceki alt probleme dair bulgular kısmında "Size göre küresel vatandaşlar yetiştirilmeli midir? Cevabınız evetse nasıl bir eğitim verilmelidir?" sorusuna verilen cevaplarda 4 öğretmen (SBÖ3, SBÖ4, SBÖ7, SBÖ8) Türkiye'deki mevcut teorik içeriğin yeterli olduğunu ifade etmişti. Ancak burada ise söz konusu öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerinin her ikisini de yetersiz buldukları göze çarpmaktadır.

Burada verilen cevaplara göre küresel vatandaşlık eğitiminin; her iki ders için de verilmekte ancak yetersiz (Evet, yetersiz) olduğu veya hiç verilmemekte (Hayır) şeklinde iki ayrı kategori oluşmuş; doğrudan olumlu yönde görüş bildirilmemiştir. İlk olarak Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili cevaplara bakıldığında; 11 kişinin dersi yetersiz bulmasına karşılık 4 kişi hiç ilgisi olmadığını savunmuştur. Dersi yetersiz bulan öğretmenlerde; Sosyal Bilgiler dersinde ayrı bir konu olarak değil, bazı konuların arasına serpiştirildiği ve ilgili kabul edilebilecek konuların da sene sonuna denk gelmesiyle birlikte verimli olmadığı görüşleri 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 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.*"

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi ile ilgili cevaplarda ise yukarıda izah edildiği üzere yalnızca Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiş olup 12 Sosyal Bilgiler öğretmenin tamamından dersin yetersiz olduğu yanıtı alınmıştır. Yetersizliğin sebepleri arasında özellikle küresel vatandaşlıkla ilgili konuların içerikte yeterli düzeyde yer almaması ve ders saatinin az olması başı çekmektedir. Ders içeriğinin yetersiz olduğunu belirten öğretmenlerden SBÖ11, düşüncesini şöyle dile getirmiştir:

"*Vatandaşlık dersinde doğa olayları falan yok biliyorsunuz, sadece insan hakları açısından ele alıyor. Tüm dünya insanlarını kapsıyor, tabi evrensel olarak bakıyoruz. Bir Birleşmiş Milletler örgütünü veriyoruz, insan hakları evrensel beyannamesini veriyoruz, hakların korunması için uluslararası kuruluşlar olduğunu ve dünyanın bunlara duyarlı olması gerektiğini herkesin bireysel olarak da duyarlı olması gerektiğini; mesela sağlık örgütleri olsun, açlık örgütleri olsun, kadın haklarını koruma örgütleri olsun, işkence örgütleri olsun bütün bunlar dolaylı da olsa var. Haklar konusunda; işte insana verilen değer konusunda, evrensel insan hakları beyannamesinden çok bahsediyorum çünkü her sınıfta var o. Ben zaten demokrasi kulübü öğretmeniyim aynı zamanda branşım gereği. Özellikle kulüp üyelerine de veriyorum bunu: yurttaşlık nedir mesela, iyi bir yurttaş nasıl olunur, herkes nasıl davranmalı, birbirini nasıl uyarmalı, birbirini nasıl eğitmeli, bütün bunlarla ilgili yapıyoruz yani.*"

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinin yetersiz kalmasının en çok vurgulanan sebeplerinden biri de ders saatinin az olmasıdır. Bu görüşü destekleyen üç kişiden biri olan SBÖ4 ise şunları söylemiştir:

"*Hem Sosyal Bilgiler hem Vatandaşlık dersi için benim görüşüm, çok derinlemesine bunların işlenip öğrencilere hele hele yaparak yaşayarak öğretecek şekilde vaktimiz olmadığı için, öğrencilerin ve velilerin de talepleri bu dersin çok önemli olmadığı yönünde olduğu için biraz üstünkörü geçiliyor diyebilirim.*"

Mülakat sorularının sonuncusu, öğretmenlerin küresel vatandaşlık eğitimi verme noktasında Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerini karşılaştırması üzerinedir. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerini vermedikleri için bu soru da Sınıf öğretmenlerine sorulmamış yalnızca 12 Sosyal Bilgiler

öğretmenine sorulmuştur. Tüm Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin cevaplarına bakıldığında; 5 kişinin Sosyal Bilgiler dersi, 6 kişinin Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi lehine görüş bildirdiği ve 1 kişinin de böyle bir ayrımın yapılamayacağını belirttiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bahsi geçen görüşleri tablo 4.41'de sunulmuştur.

Tablo 4.41. Öğretmenlerin "Küresel Vatandaşlık Eğitiminde Mevcut Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Derslerinden Hangisinin Daha İşlevsel" Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Analizi

Küresel vatandaşlık eğitiminde Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerinden hangisi daha işlevseldir?	**Katılımcı Kodu (n=15)**	
Sosyal Bilgiler Dersi Etkili		**5**
Küresel vatandaşlıkla ilgili konuları içerdiğinden	SBÖ3, SBÖ6, SBÖ10	3
Vatandaşlık dersi önemsenmediğinden	SBÖ1, SBÖ7	2
Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Etkili		**6**
Doğrudan vatandaşlık eğitimi konularını içerdiğinden	SBÖ2, SBÖ4, SBÖ5, SBÖ8, SBÖ11, SBÖ12	6
Her İki Ders de Etkili		**1**
Her iki ders de etkili	SBÖ9	1

Sosyal Bilgiler dersinin daha etkili olduğunu savunan öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi konuları küresel vatandaşlık kavramı ile daha ilgili olduğundan ve 8. sınıfta sınava yönelen öğrenciler tarafından Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi önemsenmediğinden, gibi noktalar üzerine vurgu yaptıkları görülmüştür. Sosyal Bilgiler dersinin daha etkili olmasını, konularının küresel vatandaşlık kavramına uygunluğuna bağlayan SBÖ3, 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersine değinerek "*Sosyal Bilgiler dersinde küresel vatandaşlık olayı güzel verilmiş. Dinlerarası diyalog mesela İstanbul'da havra, kilisenin, caminin bir arada olması. Ama vatandaşlıkta da gerçekten güzel konulara değinilmiş. Sanki Sosyal Bilgiler kitabında daha netmiş gibi geliyor bana*." demiştir. Vatandaşlık dersinin önemsenmemesi konusunda ise SBÖ1, şu ifadelerle düşüncesini dile getirmiştir: "*Bence Sosyal Bilgiler dersi daha etkili çünkü vatandaşlık dersi sadece sekizinci sınıflarda verildiği için sekizinci sınıflar da, artık son sınıfta sınava yöneliyorlar. Öğrenciler bu dersi de biraz angarya görüyorlar gerçeği söylemek gerekirse, gereken önem verilmiyor.*"

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinin daha etkili olduğunu savunan öğretmenlerin görüşleri ise çoğunlukla "Doğrudan vatandaşlık eğitimi konularını içerdiğinden" düşüncesi etrafında şekillenmiştir. Konular üzerinden bildirilen görüşlerde, SBÖ2 "*İnsan hakları gibi kavramları verirken aslında küresel vatandaşın ihtiyacı olan temel*

argümanları da vermiş oluyoruz" şeklinde bir yorum yaparken bunu destekleyici ve zenginleştirici nitelikteki SBÖ5'in yorumu ise şöyledir:

> "*Vatandaşlık eğitimi daha işlevsel, çünkü orada biz uluslararası evrensel hukuk kurallarından bahsediyoruz. Hukuk kuralları beraberinde küresel vatandaşlığın az önce dediğim gibi içinde olan kavram... Yani hukuksal açıdan herkesin eşit kabul edilmesi lazım küresel vatandaşlıkta bu alt bilgiye sahip olmamız gerekiyor öğrenciler açısından. Sosyal Bilgiler'de küresel sorunlar var dolayısıyla küresel vatandaşlıkla doğrudan ilişkili olan sadece coğrafi özellikten bahsediyoruz onun haricinde doğrudan bir konu yok. Yani vatandaşlıkta daha içli dışlı az önce dediğim gibi birbirini kapsıyor, ayrı düşünülemez. Mesela Avrupa Birliği'nin bir hukuksal normunu normu biz nerde veriyoruz, vatandaşlık dersinde veriyoruz. Zaten orada uluslararası insan hakları, çocuk sözleşmesi, işte kadınlarla ilgili sözleşmeler, çalışma ile ilgili sözleşmeler ve benzeri alanlarda bunların hepsi kapsayıcı nitelikte. Ama Sosyal Bilgiler dersinde doğrudan bir konu yok.*"

Son araştırma sorusu kapsamında ulaşılan verilere bakıldığında, Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerinin küresel vatandaşlık eğitimi verme hususunda öğretmenleri ve öğrencileri tatmin etmediği ve bu nedenle olumlu yönde görüş bildiren katılımcılardan ziyade, yetersizliğe vurgu yapan veya olumsuz görüşe sahip katılımcıların çokluğu dikkat çekmektedir.

BÖLÜM V: SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayanarak ulaşılan sonuçlara, sonuçların alanyazındaki diğer araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmasına ve nihayetinde de bu sonuçlardan yola çıkarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sosyal Bilgiler (4.-5. ve 6.-7. Sınıf) ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programlarında Küresel Vatandaşlık Eğitimi ile İlgili Konular Nasıl Ele Alınmıştır?

"Sosyal Bilgiler (4.-5. ve 6.-7.) ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi öğretim programlarında küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili konular nasıl ele alınmıştır?" Araştırma sorusu bağlamında bahsi geçen öğretim programlarının amaç, yaklaşım ve kazanımları ölçüt alınarak küresel vatandaşlıkla ilgili boyutlar üzerinden bir değerlendirme yapılmıştır.

5.1.1. Sosyal Bilgiler (4.-5. ve 6.-7. Sınıf) Öğretim Programlarında Küresel Vatandaşlık Eğitimi ile İlgili Konular Nasıl Ele Alınmıştır?

Sosyal Bilgiler (4.-5. ve 6.-7. sınıf) öğretim programlarında amaç, yaklaşım ve kazanımlar çerçevesinde küresel vatandaşlık eğitimine vurgunun varlığı incelenmiştir. Programlarda doğrudan küresel vatandaş, küresel vatandaşlık veya küresel vatandaşlık eğitimi kavramlarının kullanılmadığı, bununla birlikte birkaç doğrudan kabul edilebilecek temas dışında küresel vatandaşlık eğitiminin dolaylı yoldan Sosyal Bilgiler öğretim programlarında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. "Sosyal Bilgiler Öğretiminin Genel Amaçları"nda küresel vatandaşlığın 6 boyutundan; "Diğer İnsanlar ve Kültürler", "Dünyanın Durumu ve Sorunları", "Sistem Olarak Dünya", "Katılım" ve "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" olmak üzere 5'ine atıfta bulunulduğu tespit edilmiştir. Bu atıflarla; dünyayı tanıma, katılımla toplumsal sorunlara çözüm bulma, farklı toplumlar arasında etkileşim, insanlığın bir parçası olma, ülkeyi ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlı olma gibi küresel vatandaşlık anlayışını yansıtan önemli noktalara ve özelliklere temas edilmiştir. Bu bulgulara destek veren çalışmasında Kan (2009b), Türkiye'de,

Sosyal Bilgiler öğretim programlarının genel amaçlarında küresel vatandaşlık tanımına uygun ifadelerin yer aldığını vurgulamakla birlikte programların amaç ve vizyonunda, küresel vatandaşlıkla ilgili değerlerin varlığının yeterli olmadığını ve bunun okullara her yönüyle yansıtılması gerektiğini belirtmiştir.

Programın vizyonu kısmında "Diğer İnsanlar ve Kültürler", "Dünyanın Durumu ve Sorunları", "Katılım" ve "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutlarında küresel vatandaşlıkla ilişki kurulabilecek ifadelerin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. İnsan haklarına saygılı, çevreye duyarlı, sosyal katılım becerileri gelişmiş, etkin, üretken ve haklarını, sorumluluklarını bilen bireylerin yetişmesi programın vizyonunda yer almıştır. İnsan haklarına saygı ve çevreye duyarlılık konuları küresel değerler eğitiminde olduğu gibi küresel vatandaşlık için de önemli bir yerde bulunmaktadır (Özyurt, 2009). Bunun yanında hak ve sorumluluk bilinci ile katılım kavramları, küresel vatandaşlığı tanımlama noktasında Morais ve Ogden'ın (2011) çalışmasında da son derece önemli kabul edilmiş ve küresel vatandaşlığın boyutu olarak yer almıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında "Programın Temel Yaklaşımı" bölümündeki dersi alan öğrencilerin ulaşması beklenen kazanımlarda ise "Katılım", "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutları; toplumsal sorunlara duyarlı olma, milli kimlikten vazgeçmeksizin evrensel değerleri benimseme, hak ve sorumluluk bilinci ile küresel vatandaşlık eğitimi kapsamında temsil edilmiştir.

Sosyal Bilgiler 4.-5. sınıf ve 6.-7. sınıf öğretim programları küresel vatandaşlık eğitimi kapsamında öğrenme alanları üzerinden incelendiğinde ise 4.-5. Sınıf Öğretim Programı'nda tüm öğrenme alanlarında küresel vatandaşlık eğitimine yönelik açıklamaların olmasına rağmen 6.-7. Sınıf Öğretim Programı'nda yalnızca 5 öğrenme alanında açıklamaların olduğu bulunmuştur. Her iki öğretim programında da Birey ve Toplum öğrenme alanının içeriğinde, "KV'ın Karakter Özellikleri" ile "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet", "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutlarına göndermeler yapıldığı görülmüştür. Bu ifadeler dikkatle incelendiğinde 4.-5. sınıf düzeyinde, sahip olduğu özelliklerin farkında olma, etkili iletişim kurma, kendine güvenme, hak ve sorumluluk bilinci gibi niteliklerle "KV'ın Karakter Özellikleri", ülkesine aidiyet duygusu ile "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet", sorumluluk alma ve işbirliğine açık olma gibi niteliklerle "Katılım", başkalarına saygılı olma ile "Diğer İnsanlar ve Kültürler"

boyutlarına göndermeler yapıldığı görülmüştür. 6.-7. sınıf düzeyinde çok boyutlu düşünme, araştırmacı olma ve etkili iletişim kurma niteliklerine işaret edilerek "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutuna gönderme yapılmıştır.

Kültür ve Miras öğrenme alanında ise 4.-5. Sınıf Öğretim Programı'nda toplumlar için kültürün anlamına, kültürel mirasa ve farklı kültürleri tanımaya; 6.-7. Sınıf Öğretim Programı'nda kültürel mirasın korunmasına, farklı kültürlerin varlığına dönük ifadelerle "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuna atıfta bulunulmuştur.

İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında her iki öğretim programında da farklı insanlarla ve farklı kültürlerle uluslararası iletişime değinilerek "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuna, çevreye karşı duyarlı olmaya değinilerek "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutuna vurgu yapılmıştır.

Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında 6.-7. Sınıf Öğretim Programı'nda küresel vatandaşlıkla ilgili ifade bulunmamışken, 4.-5. Sınıf Öğretim Programı'nda kaynakların sınırlı olması ve bilinçli kullanılması ile "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutuna gönderme yapılmıştır.

Zaman, Süreklilik ve Değişim öğrenme alanında 6.-7. Sınıf Öğretim Programı'nda küresel vatandaşlıkla ilgili açıklamaya yer verilmemişken, 4.-5. Sınıf Öğretim Programı'nda dünyanın değişimi ve gelecekteki durumundan bahsedilerek "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutu içerisinde kabul edilebilecek açıklamalara yer verilmiştir.

Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında 4.-5. Sınıf Öğretim Programı'nda teknolojinin doğaya verdiği zarar ile "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutuna gönderme yapılmakla birlikte, 6.-7. Sınıf Öğretim Programı'nda ise küresel vatandaşlıkla ilgili ifade bulunmamıştır.

Öğrenme alanlarından Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler'de de 6.-7. Sınıf Öğretim Programı'nda açıklama yer almamışken, 4.-5. Sınıf Öğretim Programı'nda sorumluluk sahibi bireylere ve sosyal katılımın önemine işaret edilerek, "KV'ın Karakter Özellikleri" ve "Katılım" boyutlarına atıf yapılmıştır.

Güç, Yönetim ve Toplum öğrenme alanında ise her iki öğretim programı için hak ve sorumluluk bilincine ve katılıma odaklanılarak "KV'ın Karakter Özellikleri" ve "Katılım" boyutlarına gönderme yapılmıştır.

İçeriği itibarıyla en fazla küresel vatandaşlık kapsamında değerlendirilebilecek olan öğrenme alanı, Küresel Bağlantılar'dır. 4.-5. Sınıf Öğretim Programı'nda kendi ülkesiyle farklı ülkelerin kültürel ilişkilerini karşılaştırmalı olarak inceleme ve empati becerisi kazanma ile "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuna, dünyanın değişik yerlerindeki ülkeler hakkında bilgi sahibi olma, dünya gündemini takip etme, sorunlara çözüm üretme ile "Dünyanın Durumu ve Sorunları" ve bilinçli birey olma gibi niteliklerle de "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutlarına gönderme yapılmıştır. Sosyal Bilgiler 6.-7. Sınıf Öğretim Programı'nda ise toplumlararası ilişkilerle "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuna, tüm dünyayı ilgilendiren farklı sorunlarla "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutuna ve uluslararası kuruluşlarla da "Katılım" boyutuna dair ifadelere yer verilmiştir.

Öğrenme alanlarıyla ilgili olarak alanyazında; öğrencilerin dünyadaki farklı kültürleri tanımaları ve anlamaları, bu kültürler arasındaki karşılıklı ilişkilerin ve küresel sorunların farkına varmaları için "Küresel Bağlantılar" adlı öğrenme alanının Türkiye'deki Sosyal Bilgiler öğretim programlarına eklendiği ifade edilmektedir (Açıkalın, 2010a, 2010b; Kaymakcı, 2012). Diğer bir deyişle, küresel eğitim yaklaşımının Türkiye'deki yansıması Küresel Bağlantılar öğrenme alanının programa eklenmesiyle vücut bulmuştur.

Sosyal Bilgiler öğretim programlarının kazanımlarında da küresel vatandaşlık eğitiminin izleri aranmıştır. 4. sınıf düzeyinde bireysel farklılıklara hoşgörü, çeşitli toplumların günlük yaşantılarını kendi ülkesiyle karşılaştırarak inceleme ile "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutunda, hak bilinci ile "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutunda, doğayı koruma, çeşitli ülkeler hakkında bilgi sahibi olma ile "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutunda, toplumsal sorunlara yönelik sosyal örgütler ve sosyal etkinliklere katılma ile "Katılım" boyutunda ifadeler yer almıştır. 5. sınıf düzeyindeki kazanımlarda hak ve sorumluluk bilinci ile "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutunda, sivil toplum kuruluşları hakkında bilgi ile "Katılım" boyutunda, insanlar arasındaki farklılıklara, ortak miras ve ülkelerarası ilişkilerle de "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuna, atıfta bulunulmuştur.

Küresel vatandaşlık boyutlarına yönelik her iki sınıfta kazanım sayılarının 10'ar kazanımla eşit olduğu; bu kazanımların dahil olduğu öğrenme alanları ve ünite sayısının

ise 4. sınıf düzeyinde daha fazla olduğu bulunmuştur. "Birey ve Toplum", "Üretim, Dağıtım ve Tüketim", "Bilim, Teknoloji ve Toplum", "Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler" ve "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanlarındaki kazanımlar 4. sınıf düzeyinde küresel vatandaşlıkla ilgili atıflar içerirken; "Birey ve Toplum", "Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler" ve "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanlarındaki kazanımlar da 5. sınıf düzeyinde ilgili atıflar içermiştir.

Kazanımların küresel vatandaşlık boyutlarına dağılımında ise 4. sınıf kazanımlarının daha fazla olduğu, küresel vatandaşlık boyutlarından 4 tanesine; 5. sınıf kazanımlarının ise 3 tanesine temas ettiği bulunmuştur. 10'ar kazanımın küresel vatandaşlık boyutları açısından sınıflara göre dağılımı şöyle gerçekleşmiştir: 4. sınıftaki kazanımların "Diğer İnsanlar ve Kültürler", "Dünyanın Durumu ve Sorunları", "Katılım" ve "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutlarına; 5. sınıftaki kazanımların da "Diğer İnsanlar ve Kültürler", "Katılım" ve "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutlarına işaret ettikleri bulunmuştur. Buna ek olarak 4. sınıf için "Sistem Olarak Dünya" ve "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutlarında, 5. sınıf için "Dünyanın Durumu ve Sorunları", "Sistem Olarak Dünya" ve "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutlarında herhangi bir kazanıma rastlanmamıştır.

6.-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın kazanımlarında 6. sınıf düzeyinde olaylara farklı açılardan bakabilme, hak ve sorumluluk bilinci, hak ve özgürlüklere vurgu ile "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutuna, farklı ortamlardaki insan yaşantıları, uluslararası ilişkiler ile "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuna, kaynakların bilinçli kullanımı, dünya hakkında bilgi sahibi olma ile "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutuna, karşılıklı bağımlılık, uluslararası dayanışma ve işbirliği ile "Sistem Olarak Dünya" boyutuna göndermeler yapılmıştır. 7. sınıf düzeyinde insanlararası ilişkiler, farklı kültürlerin bir arada yaşaması, ortak miras ile "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuna, hak ve sorumluluk bilinci ile "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutuna, sivil toplum kuruluşu, uluslararası kuruluşlar, eğitsel ve sosyal faaliyetler ile "Katılım" boyutuna, küresel sorunlara çözüm bulma ile "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutuna dair ifadeler içermiştir.

Hem 6. sınıf hem de 7. sınıf düzeyinde; "Birey ve Toplum", "Kültür ve Miras", "İnsanlar, Yerler ve Çevreler", "Üretim, Dağıtım ve Tüketim", "Güç, Yönetim ve

Toplum", "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanları ortak olarak, küresel vatandaşlık boyutlarına yönelik kazanımlar içermiştir. Bununla birlikte 6. sınıf düzeyinde küresel vatandaşlık boyutlarına atıfta bulunan kazanımların daha fazla olduğu, 13 tane kazanıma karşılık 7. sınıf düzeyinde 11 tane kazanımın varlığı tespit edilmiştir.

Kazanımların küresel vatandaşlık boyutlarına dağılımında ise 6. sınıf için 13 kazanımın 4 tanesinin "Diğer İnsanlar ve Kültürler", 2 tanesinin "Dünyanın Durumu ve Sorunları", 2 tanesinin "Sistem Olarak Dünya" ve 5 tanesinin de "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutuna ait olduğu; "Katılım" ve "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutlarında herhangi bir kazanıma rastlanmadığı görülmüştür. 7. sınıftaki 11 kazanımın, 3 tanesinin "Diğer İnsanlar ve Kültürler", 1 tanesinin "Dünyanın Durumu ve Sorunları", 4 tanesinin "Katılım" ve 3 tanesinin de "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutuna ait olduğu; "Sistem Olarak Dünya" ve "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutlarında herhangi bir kazanıma rastlanmadığı ortaya çıkmıştır. Bu yönüyle her iki sınıfta da kazanımların, küresel vatandaşlık boyutlarından 4 tanesine işaret ettiği görülmüştür.

Sosyal Bilgiler 4.-5. ve 6.-7. sınıf öğretim programlarında "Birey ve Toplum" ile "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanları, 4. sınıftan 7. sınıfa kadar her sınıf düzeyinde küresel vatandaşlıkla ilgili kazanımları içermiş; "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutuna ise hiçbir sınıf düzeyinde atıf yapılmamıştır. Tüm sınıf düzeylerinde küresel vatandaşlıkla ilgili kazanımların, sırasıyla en fazla 6. sınıfta, 7. sınıfta ve eşit oranla da 4 ve 5. sınıflarda kullanıldığı bulunmuştur.

Buradaki sonuçlara paralel şekilde Açıkalın (2010a; 2010b) ve Şimşek (2008) mevcut Sosyal Bilgiler öğretim programlarının Küresel Bağlantılar öğrenme alanı ve kapsamındaki ünitelerin eklenmesi ile önceki programlara nazaran küresel perspektifi ve küresel eğitim yaklaşımını daha çok destekler hale geldiğini belirtmiştir. Buna ek olarak; ilgili ünitelerdeki kazanımlarda ve etkinliklerde yeterli düzeyde olmasa da en fazla atıf yapılan 'Diğer kültürleri anlama ve kültürlere saygı duyma', ve 'Dünyanın birbirine bağlantılı bir sistem olduğunu anlama' boyutlarının haricinde 'Küresel sorunlar hakkında bilgi sahibi olma' adlı küresel eğitim boyutunu da destekleyen ögelerin olduğunu ancak 'Çoklu bakış' boyutuna dair kazanım ve etkinliklerin bulunmadığını tespit etmiştir.

Mevcut Sosyal Bilgiler programlarının, küresel vatandaşlık eğitiminin alt yapısını sağlayan küresel eğitim (Pike, 2008) çerçevesinde değerlendirildiğinde istenilen seviyede olmadığı görülmektedir (Açıkalın, 2010a). Türkiye'deki Sosyal Bilgiler öğretim programlarının gözden geçirilerek küresel eğitimin tüm boyutlarıyla kazanımlara ve etkinliklere nüfuz etmesi sağlanmalıdır (Açıkalın, 2010a; Açıkalın, 2010b). Aynı şekilde Kaymakcı (2012) da Sosyal Bilgiler 4.-5. ve 6.-7. sınıf öğretim programlarının küresel eğitim yaklaşımı ile desteklenmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu çerçevede Açıkalın (2010b) tarafından Türkiye'deki Sosyal Bilgiler öğretim programlarında Kirkwood'un küresel eğitim temalarının çoğunun (çoklu bakış hariç) temsil edilmesine karşın yeteri kadar tartışılmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca dünyanın karşılıklı bağlılığı, ekonomik, siyasi ve kültürel ilişki anlayışı ve küresel sorunların önemi programda yer bulmakla birlikte -küresel sorunlar başta olmak üzere- ayrıntıya girilmediği bulunmuştur.

Bu çalışmada ortaya çıkan küresel vatandaş ve küresel vatandaşlık kavramlarının doğrudan Sosyal Bilgiler öğretim programlarında bulunmadığı sonucuna benzer şekilde Rapoport (2009), ABD'de gerçekleştirdiği çalışmasında küreselleşme kavramının 15 eyaletin Sosyal Bilgiler öğretim programının kazanımlarında yer aldığını; küresel vatandaş veya küresel vatandaşlık kavramının ise yalnızca 2 eyaletin sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarında yer aldığını ifade etmiştir. Bununla birlikte araştırmacı hızlı bir şekilde gelişen küresel vatandaşlık kavramının öğretim programlarında bulunmayışının, vatandaşlık eğitimine olumsuz etki yapacağını düşünmektedir.

5.1.2. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programı'nda Küresel Vatandaşlık Eğitimi ile İlgili Konular Nasıl Ele Alınmıştır?

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programı'nda da doğrudan kabul edilebilecek göndermelerin varlığına rağmen; küresel vatandaş, küresel vatandaşlık veya küresel vatandaşlık eğitimi kavramlarının kullanılmaması sebebiyle küresel vatandaşlık eğitiminin programda dolaylı olarak yer aldığı tespit edilmiştir. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programı'nın giriş bölümünde karşılıklı bağımlılık ile küresel vatandaşlık boyutlarından "Sistem Olarak Dünya" boyutuna farklı din, kültür, inanç ve düşünüş şekillerine saygı, ayrımcılık yapmama, etnik çatışmalar, ırkçılık

ifadeleri ile “Diğer İnsanlar ve Kültürler”, barışsever olma, küresel ısınma ve çevre sorunlarına duyarlılık ile “Dünyanın Durumu ve Sorunları”, toplum için harekete geçme, toplumsal sorunlara katkı ve çözüm sunma ile “Katılım” ve eleştirel bakabilme, hak ve sorumluluk bilinci ile “KV’ın Karakter Özellikleri” boyutlarına göndermeler yapılmıştır.

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programı’nın genel amaçlarında, Sosyal Bilgiler öğretim programlarının aksine küresel vatandaşlıkla ilgili 6 boyutun tamamına dair ifadeler bulunmaktadır. Bağımsız, kendine güvenen, sorumlu kavramları ile “KV’ın Karakter Özellikleri” boyutuna; hoşgörülü, ortak değerlerin korunması kavramları ile “Diğer İnsanlar ve Kültürler” boyutuna, etkin, demokratik katılım ve toplumsal sorunların çözümüne katkı ile “Katılım” boyutuna; insanlığın bir parçası olma ile “Sistem Olarak Dünya” boyutuna, ülkeyi ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterme ifadesiyle de “Yerel ve/veya Küresel Aidiyet” ve “Dünyanın Durumu ve Sorunları” boyutuna atıfta bulunulmuştur.

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programını oluşturan 4 tema ile ilgili olarak; “Her İnsan Değerlidir” temasında bireysel farklılıklar ile “Diğer İnsanlar ve Kültürler” boyutunda, tüm canlılara saygı ile “Dünyanın Durumu ve Sorunları” boyutunda ifadelere yer verilmiştir. “Demokrasi Kültürü” temasında ayrımcılıkla mücadele, birlikte yaşama ve farklılıklara saygı ile “Diğer İnsanlar ve Kültürler”, rol alma, işbirliği ve iş bölümü becerileriyle de “Katılım” boyutlarına atıfta bulunulmuştur. “Hak ve Özgürlüklerimiz” adlı üçüncü temada ise hak ve özgürlükleri koruma ile “KV’ın Karakter Özellikleri” boyutuna, sivil toplum ve çözüm önerileri bulma ile “Katılım” boyutuna gönderme yapılmıştır. “Görev ve Sorumluluklarımız” adlı son temada insan yaşam ve onuruna saygı, adalet ve eşitlik vurgusu ile “Diğer İnsanlar ve Kültürler”, görev ve sorumluluk bilinci ile “KV’ın Karakter Özellikleri”, ve karar verme süreçlerine katılım ile “Katılım” boyutlarına işaret edilmiştir.

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programı’nın temaları ve bu temalara ait kazanımların küresel vatandaşlıkla ilgisine dair sonuçlar şöyledir:

“Her İnsan Değerlidir” adlı ilk temada; sosyal ve kültürel katılım becerisine dikkat çekilerek “Katılım” boyutunun haricinde küresel vatandaşlık kapsamında ağırlıklı olarak “Diğer İnsanlar ve Kültürler” boyutuna gönderme yapılmıştır.

İkinci tema olan "Demokrasi Kültürü" temasında, bireysel veya kültürel farklılığa karşı ayrımcılık yapılmaması çerçevesindeki ifadelerle yine ağırlıklı olarak "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuna değinilmiştir. Bunun yanında sorunların çözümünde mücadele ve rol alma, işbirliği, dayanışma, paylaşma, diğerkâmlık kavramları ile "Katılım" ve "Sistem Olarak Dünya" boyutlarına da temas edilmiştir.

"Hak ve Özgürlüklerimiz" temasında ise herkesin hak, özgürlük ve sorumluluk sahibi olduğuna, hak ve özgürlüklerin korunması ile sivil toplum kuruluşlarının önemine; iletişim, sosyal ve kültürel katılım, adil olma, dayanışma, uzlaşma, kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık, millî, manevi ve evrensel değerlere duyarlı olma gibi beceri ve değerlere işaret edilmiştir. Dolayısıyla bu temanın "Diğer İnsanlar ve Kültürler", "Katılım", "Dünyanın Durumu ve Sorunları", "KV'ın Karakter Özellikleri" gibi küresel vatandaşlık boyutlarına atıf yapan ifadeler içerdiği anlaşılmıştır.

"Görev ve Sorumluluklarımız" adlı son temada ise insan yaşam ve onuruna saygı duyulması, toplum kurallarına uyma, karar verme süreçlerine katılma, kamu malları ve ortak yaşam alanlarını koruma, engelli, yaşlı vb. bireylerle empati yaparak onlara yardımcı olma ve toplumsal sorunların farkına varma ve bunlara çözüm önerileri getirme gibi noktalara temas edilmiştir. Bunların dışında sosyal ve kültürel katılım, sosyal uyum, birlikte yaşama, adil olma, eşitlik, millî, manevî ve evrensel değerlere duyarlı olma, dayanışma, hoşgörü, farklılıklara saygı duyma, yardımseverlik, kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık gibi beceri ve değerlere yapılan vurguyla "Katılım", "Dünyanın Durumu ve Sorunları", "KV'ın Karakter Özellikleri" ve "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutlarına dair ifadelerin varlığı tespit edilmiştir.

Burada verilen temalar bünyesinde en çok "Diğer İnsanlar ve Kültürler" ile "Katılım" boyutlarına dair göndermelerin olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu iki boyutun ön plana çıkması Ibrahim'in (2005) çalışmasıyla paralellik arz etmektedir. Zira söz konusu araştırmanın sonucunda kullanılan materyallerin bir kısmının yerel ve küresel vatandaşlık konuları ilişkisini keşfetme, katılım ve düşünme becerilerini geliştirme ve kendi tutum ve değerlerini sorgulama konularında; diğer kısmının ise insan hakları bağlamında kültürel çeşitlilik, barış ve çatışma gibi küresel vatandaşlıkla ilgili konularda bilgi ve anlayış geliştirdiği bulunmuştur.

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi kazanımlarına bakıldığında ise 27 tanesinin küresel vatandaşlıkla ilgili olduğu tespit edilmiştir. 1 tanesinin "Dünyanın Durumu ve Sorunları" ile "Katılım" boyutunda ortak olarak yer aldığı, bu 27 kazanımın 13 tanesinin "Diğer İnsanlar ve Kültürler", 3 tanesinin "Dünyanın Durumu ve Sorunları", 7 tanesinin "Katılım" ve 5 tanesinin de "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutuna dahil olduğu tespit edilmiştir. "Sistem Olarak Dünya" ve "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutlarının hiçbir kazanımdan atıf almadığı da görülmüştür.

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programı hakkındaki bulguların geneline bakıldığında, küresel vatandaşlar yetiştirme hususunda yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca oldukça benzer olarak Günel & Pehlivan'ın (2015) çalışmasında; Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders kitabı ve öğretim programı, küresel bilinç oluşturma bağlamında yetersiz bulunmuş ve öğrencilere küresel bakış açısı kazandıracak amaç ve kazanımlarla öğretim programının yeniden düzenlenmesi önerilmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretim programları ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programı genel amaçlar ve kazanımlar çerçevesinde karşılaştırıldığında; küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili kabul edilebilecek ifadelere, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programı lehine daha fazla yer verildiği bulunmuştur. Bunun yanında her iki dersin öğretim programının kazanımları, küresel vatandaşlık boyutlarından en fazla "Diğer İnsanlar ve Kültürler", boyutuna, onu takiben "Katılım" ve "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutlarına ve ardından "Dünyanın Durumu ve Sorunları" ve son olarak da "Sistem Olarak Dünya" boyutlarına gönderme yapmıştır. Ancak "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutu hiçbir kazanımla temsil edilmemiştir.

Burada her iki öğretim programında da öne çıkan "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutunun önemi, NCSS (2015) tarafından da vurgulanarak kültürel, dilsel ve ırka dayalı benzerlik ve farklılıklar, etnik köken, dil, din, cinsiyet gibi noktalarda çeşitliliği öğrenme vatandaşlık eğitimi bünyesinde önemli bir yer işgal ettiği belirtilmiştir.

Bunların haricinde 2010 yılında uygulamaya geçirilen Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programı'nda küresel vatandaşlık kavramının olmayışı; Cotton (1996; akt. Ladson-Billings, 2005) tarafından gerçekleştirilen alanyazın taramasında vatandaşlık eğitimine yönelik eleştirilerden birini teşkil etmektedir. Nitekim söz konusu

çalışmanın ulaştığı sonuç; küresel vatandaşlık kavramı ve uluslararası hukuk gibi önemli noktaların öğretim programlarında yeterince yer almaması dolayısıyla küresel konuların vatandaşlık eğitiminde göz ardı edilmesidir. Bu nedenle öğretim programlarında küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili öğrenme ve uygulama alanlarına yer verilmesi önerilmektedir (Tuncel ve Uğur, 2009).

5.2. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlığa İlişkin Görüşleri Nedir?

5.2.1. Öğretmenlerin Vatandaş Tanımına İlişkin Görüşleri Nedir?

Öğretmenlerin vatandaş kavramını özellikle; "Hak/özgürlük/sorumluluk bilinci", "Belli sınırlar içerisinde yaşama", "Devlete vatandaşlık bağı ile bağlı olma", "Kanunlara/toplum kurallarına uyma", "Ülkesine aidiyet hissetme" ve "Aktif/Katılımcı olma" gibi hususlar üzerinden tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.2. Öğretmenlerin Vatandaş ve Küresel Vatandaş Kavramları Arasındaki Benzerliklere ve Farklılıklara İlişkin Görüşleri Nedir?

Vatandaş ve küresel vatandaş kavramlarının öğretmenler tarafından karşılaştırılmasında genel olarak farklılıklardan ziyade benzerliklere odaklanıldığı dikkat çekmektedir. Söz konusu iki kavramın benzer yönleriyle ilgili olarak; öne çıkan "Hak ve sorumluluk bilinci", "Ülkesine ve dünyaya dair sorumluluk", "Tüm insanlara karşı sorumluluk" ve "Ülkesindeki ve dünyadaki gelişmeleri takip etme" başlıklarının yanında "Hükümetleri ve ülkeleri (sivil toplum kuruluşlarına katılarak) denetleme" başlığının varlığı göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin iki kavramın benzerliği açısından 'sorumluluk duygusunu' ve 'katılımı' öne çıkardığı tespit edilmiştir.

Vatandaş ve küresel vatandaş kavramlarının farklı yönlerinde ise "Vatandaş ülke, küresel vatandaş dünya çıkarlarını önemser", "Vatandaş ülkesine, küresel vatandaş dünyaya karşı sorumludur", "Küresel vatandaş farklı kültürlere daha açıktır", "Vatandaş ülkesine, küresel vatandaş dünyaya dair bir aidiyet hisseder" ve "Vatandaş ülkesinin, küresel vatandaş dünya sorunları ile ilgilidir" gibi noktalara vurgu yapılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlere göre farklılıklar açısından; vatandaş için ülkeye karşı

sorumluluk ve aidiyet; küresel vatandaş içinse dünyaya karşı sorumluluk ve aidiyet noktasında bir ayrışma olduğu tespit edilmiştir.

5.2.3. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaş Tanımına İlişkin Görüşleri Nedir?

Küresel vatandaşlık boyutlarından "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutunda öğrencilerin küresel vatandaşı tanımlarken en çok "İnsanlara saygılı/hoşgörülü olma", "Ayrım (din, dil, ırk, cinsiyet) yapmama" "Tüm kültürlere saygı duyma" çerçevesinde, öğretmenlerin ise "Dil, din, ırk, cinsiyet ayrımı yapmama", "İnsanlar ve ülkeler arasında ayrım yapmama" çerçevesinde tanımlar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Her iki katılımcı grubunun ortak olarak dile getirdiği dil, din, ırk, vb. ayrımı yapılmamasının haricinde; insanlara ve kültürlere saygı duymaya özel önem verdiği söylenebilir.

"Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutunda; öne çıkan ifadeler olarak "Çevre bilinci", "Küresel sorunlara duyarlılık", yanında "Barışsever olma", "Dünyadaki gelişmeleri ve gündemi takip etme", "Tüm canlıları düşünme" ve "İnsanları bilinçlendirme" gibi sorumluluklar da öğrenciler tarafından telaffuz edilmiştir. Öğretmenler ise en çok "Küresel sorunlara duyarlılık", "Çevre bilinci", "Dünyadaki gelişmeleri ve gündemi takip etme"ye vurgu yapmıştır. Buradaki görüşlerde farklı önceliğe sahip olmakla birlikte "Küresel sorunlara duyarlılık", "Çevre bilinci", "Dünyadaki gelişmeleri ve gündemi takip etme", "Dünya hakkında bilgi sahibi olma", her iki grubun ortak ifadesi olmuştur. Buradan öğrencilerin ve öğretmenlerin zihinlerindeki küresel vatandaş imgesinin; dünya gündemini takip eden, çevreyi koruyan, küresel sorunlara karşı duyarlı olmanın da ötesinde çözüm bulma sorumluluğunu üstlenen bireyler olduğu ortaya çıkmaktadır.

Küresel vatandaş tanımıyla ilgili en az görüş bildirilen "Sistem Olarak Dünya" boyutunda öğrencilerin "Dünyayı etkileme" ve "Sorunlar için bir araya gelme" ifadelerine karşılık öğretmenlerin sadece "Diğer insanlarla dayanışma" ifadesi yer almıştır. İnsanların bir araya gelmesi veya dayanışması her iki grubun ortak ifadesi olmuştur. Bu çerçevede bireylerin dünyaya etkide bulunabileceği ve sorunlar için tüm dünyanın bir araya gelmesi ve insanların dayanışmasına dikkat çekilmektedir.

Öğretim programlarında az yer bulması ve kazanımlarda ifade edilmemesi bulgularına paralel olarak öğrencilerin ve öğretmenlerin ifadelerinde de "Sistem Olarak Dünya" boyutunun çok az yer aldığı görülmüştür.

Dördüncü boyut olan "Katılım" boyutunda öğrencilerin "Aktif/katılımcı olma", "Yardımsever olma" ve "Evrensel anlamda çalışmalar yapma" çerçevesinde tanımladıkları küresel vatandaşı; öğretmenler, uluslararası düzeyde katılım ve sivil topluma odaklanarak sadece "Aktif/katılımcı olma" çerçevesinde tanımlamıştır. Dolaysıyla "Aktif/katılımcı olma" ortak ifade olmuştur.

"Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutunda ise küresel vatandaşın yalnızca dünyaya, hem ülkeye hem dünyaya ve yalnızca ülkesine olarak üç farklı aidiyet durumu üzerinden kodlar oluşmuştur. Bu çerçevede "Dünya için çalışma", "Ülke ve dünya için çalışma" ve "Ülke için çalışma" ifadelerinin yanında "Dünya vatandaşı olma" da dile getirilmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinde ise "Dünyaya ait hissetme", "Ülke ve dünya için çalışma", "Kendini dünya vatandaşı olarak ifade etme"ye vurgu yapılmıştır. Burada "Ülke ve dünya için çalışma", "Dünya vatandaşı olma" ve "Kendini dünya vatandaşı olarak ifade etme" oldukça yakın ifadeler olması sebebiyle ortak noktaları oluşturmuştur. Sayıları oldukça az olsa da bazı öğrencilerin ve öğretmenlerin sınırları göz ardı eden bakış açısının olduğu dikkat çekmiştir.

6. ve son boyut olan "KV'ın Karakter Özellikleri" öğrenci görüşlerinde "Sorumluluk sahibi olma", "İyi bir eğitim almış olma", "İyi iletişim kurma" ve "Kendini geliştirme"nin yanında az sayıda olmasına rağmen "Yabancı dil bilme" ve "Öğrenmeyi sevme" gibi özelliklere de odaklanılmıştır. Öğretmenlerin ise "Hak ve sorumluluk bilinci", "Evrensel hakları ve hukuk kurallarını benimseme" ve "Yabancı dil bilme" ifadeleri öne çıkmıştır. Bu boyutta "Sorumluluk bilinci", "Evrensel kurallara uyma", "Yabancı dil bilme" ve "Topluma uyum sağlama" ortak görüşleri yansıtmaktadır.

Küresel vatandaşlık tanımlamalarında 6 boyutun tamamı göz önüne alındığında küresel vatandaşlık kavramını küresel ısınma ile ilişkilendiren öğrencilerin "Çevre bilinci", "Dünyaya faydalı olma", "İnsanlara saygılı/hoşgörülü olma", "Sorumluluk sahibi olma", "Aktif/katılımcı olma", "Dünyayı etkileme" ifadelerine karşılık; "Küresel sorunlara duyarlılık", "Ayrımcılık (din, dil, ırk ve cinsiyet) yapmama", "Dünyaya/insanlığa ait hissetme", "Diğer insanlarla dayanışma" "Hak ve sorumluluk

bilinci" ve "Aktif/katılımcı olma" ifadelerinin öğretmenler tarafından sıklıkla kullanıldığı bulunmuştur. Buradan hareketle "Aktif/katılımcı olma" ve "Sorumluluk bilinci" konusunda belirgin bir ortaklık söz konusu iken diğer ifadelerde büyük oranda paralellik olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda; küresel vatandaş öğrenciler tarafından özellikle çevre bilinci ve sorumluluk sahibi, insanlara saygılı, hoşgörülü ve dünyaya faydalı olan, katılımcı özelliği ile dünyayı etkileyebilen birey olarak tanımlanmıştır. Öğretmenler tarafından da özellikle 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 küresel vatandaş tanımlaması getirilmiştir.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin küresel eğitim ve vatandaşlık hakkındaki algılarının küresel vatandaşlık eğitiminin okullardaki durumu ile ilgili bilgi verdiğini belirten Hillyard'ın (2011), çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Zira öğrenci ve öğretmenlerden oluşan katılımcılar; küresel vatandaşı dünyanın güncel durumu ve gidişatı hakkında bilinçli, küresel durumun iyileştirilmesi ve küresel sorunların ortadan kaldırılması için çalışan birey olarak değerlendirmiştir. Tuncel ve Uğur'un (2009) araştırmasında ise öğrenciler; küresel vatandaşlığı, bir yurttaş olarak dünyada kendilerinin ve başkalarının rollerinin farkında olmaları, hem ülkeleri hem de tüm dünya için çalışmaları, kendi yaşamları ile dünyadaki diğer insanların yaşamları arasındaki bağlantı kurmaları, dünyadaki sorunları başkalarının açısından görebilmeleri olarak algılamaktadırlar. Ayrıca bu çalışmada olduğu gibi Tuncel ve Uğur'un (2009) araştırmasında da öğrencilerin genel anlamda küresel vatandaşlığın altı boyutuna dair olumlu bakış açılarının olduğu göze çarpmaktadır.

5.2.4. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşın Özelliklerine İlişkin Görüşleri Nedir?

Küresel vatandaşın sahip olması gereken özelliklere dair görüşlerin alındığı bu bölümde, küresel vatandaşlığın tanımının yapıldığı bir önceki bölüme göre kültürlerarası farklılıktan ziyade bireylerarası farklılığa odaklanıldığı ortaya çıkmıştır.

İlk boyut olan "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutunda "İnsanlara saygılı/hoşgörülü olma" başta olmak üzere "Hak ve özgürlüklere saygılı olma" ve "Ayrım (din, dil, ırk, cinsiyet, mezhep vb.) yapmama öğrencilerin üzerinde durduğu ifadeler iken

öğretmenlerin vurgusu "İnsanlara saygılı olma", "Dünyanın ortak mirasına duyarlı olma" ve "Empati kurma" üzerinde olmuştur. Bu boyutta "İnsanlara saygılı olma" ve "Empati kurma" ortak olarak dile getirilmiştir. "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutunda insanlara saygı temasının öne çıkmasının özellikle Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerinde insanlar arasındaki farklılıklara vurgu yapılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

"Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutunda öğrenciler tarafından "Çevre bilinci" başta olmak üzere "Küresel sorunlara duyarlılık" "Barışsever olma" üzerinde en çok dile getirilen ifadeler olmuştur. Bunların yanında "Tüm canlılara saygılı olma", "Dünyadaki gelişmeleri ve gündemi takip etme", "Tasarruf yapma" ve "Geri dönüşümü uygulama" gibi az atıf almakla birlikte son derece önemli ifadelere de yer verilmiştir. Öğretmenlerin vurgusu ise "Küresel sorunlara duyarlılık", "Dünyadaki gelişmeleri ve gündemi takip etme" başta olmak üzere "Barışsever olma", "Tüm canlılara saygılı olma" ve "Kaynakları verimli kullanma" üzerinde yoğunlaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin "Çevre Bilinci" görüşüne hiç yer vermemesi dikkat çekicidir. Boyutun genelinde "Küresel sorunlara duyarlılık", "Dünyadaki gelişmeleri ve gündemi takip etme", "Barışsever olma", "Tüm canlılara saygılı olma" her iki grubun ortak görüşlerini temsil etmektedir. Küresel sorunlara duyarlılıktan ve çevre bilincinden sıklıkla bahsedilmesi Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerinde küresel sorunların özellikle de çevre sorunlarının yer almasına bağlanabilir.

Küresel vatandaş tanımında olduğu gibi burada da en az ifadenin yer aldığı "Sistem Olarak Dünya" boyutundaki öğrenci görüşleri "Dünyada birlik ve beraberlik sağlama" ve "Dünyayı etkileme" üzerinde yoğunlaşırken; öğretmen görüşleri ise sadece "Herkesin dünyanın bir parçası olduğunu bilme" üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu boyutta öğrenci ve öğretmenlerin ortak ifadesi bulunmamıştır.

"Katılım" boyutunda öğrencilerin en çok telaffuz ettiği "Aktif/katılımcı olma" ve "Yardımsever olma" ifadelerine karşılık; öğretmenlerin "Aktif/katılımcı olma" ve "Yardımsever olma"dan ibaret olan görüşleri aynı zamanda her iki katılımcı grubunun ortak ifadesi olmuştur. Bu kategoride her iki grup da sivil toplumun önemine dikkat çekmiştir.

“Yerel ve/veya Küresel Aidiyet” boyutunda Küresel vatandaş tanımına benzer şekilde bu bölümde de “Dünya için çalışma”, “Ülke ve dünya için çalışma” ve “Ülke için çalışma” olmak üzere üç farklı aidiyet ifadesi çerçevesinde öğrenci görüşleri oluşmuştur. “Evrensel düşünme”, “Dünyaya ait hissetme” gibi sıkça kullanılan ifadelerle birlikte “Dünya vatandaşı olma” ve “Ülkeden çok dünyanın menfaatini önemseme” şeklindeki ifadeler de öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Öğretmen görüşlerinde ise daha ziyade “Evrensel düşünme”, “Uluslararası siyasi birliğe ait olma” ve “Ülkesini sevip çıkarlarını gözetme” en çok telaffuz edilen ifadeler olmuştur. Her iki grubun ortak ifadesi olan “Evrensel düşünme”nin yanında öğrencilerin “Ülkesine sahip çıkma” ve öğretmenlerin “Ülkesini sevip çıkarlarını gözetme” ifadeleri benzer ifadeler olmuştur.

“Küresel Vatandaşın Karakter Özellikleri” adlı son boyutta öğrenciler tarafından “Sorumluluk bilinci”, “Duyarlı olma” ve “Fedakâr olma” gibi sıklıkla telaffuz edilenlerin dışında “İyi iletişim kurma”, “Araştırmayı sevme”, “Özsaygı/Özgüven sahibi olma”, “Yabancı dil bilme” ve “Bilgi alışverişi yapma” öğrencilerin önemli ifadeleri arasında yer almıştır. “Hak bilinci”, “Yabancı dil bilme” ve “Araştırmacı olma” ise öğretmenlere ait önemli ifadeler olmuştur. Bu durumda “Yabancı dil bilme”, “Demokratik olma”, “Dürüst olma” öğrenci ve öğretmenlerin ortak ifadesi olurken öğrencilerin “Araştırmayı sevme” ve öğretmenlerin “Araştırmacı olma” ifadeleri de yakın anlamlı görüşleri oluşturmuştur.

Küresel vatandaşın özelliklerine ilişkin ifadeler içeren 6 boyutun tamamında öğrencilerin “Çevre bilinci”, “İnsanlara saygılı/hoşgörülü olma”, “Sorumluluk sahibi olma”, “Aktif/katılımcı olma”, “Evrensel düşünme”, “Dünya için çalışma” ve “Dünyada birlik ve beraberlik sağlama” ifadelerine karşılık öğretmen görüşleri en çok “İnsanlara saygılı olma”, “Küresel sorunlara duyarlılık”, “Aktif/katılımcı olma”, “Evrensel düşünme”, “İnsan hakları bilinci” ve “Herkesin dünyanın bir parçası olduğunu bilme” etrafında şekillenmiştir. Burada en sık telaffuz edilen ortak ifadeler, “İnsanlara saygılı olma” ve “Evrensel düşünme” olmuştur. Başka bir deyişle öğrencilerin bakış açılarından küresel vatandaş; insanlara saygılı ve hoşgörülü olmanın yanında çevre bilinci yüksek, sorumluluk sahibi ve yardımsever olmalıdır. Ayrıca evrensel düşünerek dünya için çalışmalı ve dünyada birlik ve beraberliğin teminine gayret etmelidir. Öğretmen görüşlerinde ise küresel vatandaş; insan hakları bilinci çerçevesinde her

birinin dünyanın bir parçası olması münasebetiyle tüm insanlara saygılı, evrensel düşünebilen, küresel sorunlara duyarlı ve katılımcı gibi özelliklerle özdeşleştirilmiştir.

Buradaki sonuçlara paralel bulgulara ulaşan Hillyard'ın (2011) araştırmasında 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 öğretmen ve öğrencilerden oluşan katılımcılar sorunlara yardım etmeyi, kendi ülkeleri (Kanada) dışındaki yerlerde yaşayan insanlarla konuşarak onların ihtiyaçlarını ve bakış açılarını öğrenmeyi, küresel toplumda önemli bir görev üstlenme ve dünyayı değiştirmek için seyahat etmeyi küresel vatandaşlıkla ilişkilendirmiş; dünyada bir fark meydana getirebilmek için yardımın gerekli olduğunu ifade etmişlerdir (Hillyard, 2011). Buradaki sonuçlarla uyum içinde olan Schattle'ın (2005) küresel vatandaşlıkla ilgili çalışmasında 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 değerlendirildiği tespit edilmiştir. Ayrıca Tuncel ve Uğur'un (2009) küresel vatandaşlıkla ilgili çalışmasında da mülakatlara verdikleri yanıtlarda öğrenciler kendi yaşamlarıyla dünyadaki başka insanların yaşamları arasında bağlantı kurabilmiş ve dünyanın başka bir yerindeki sorunun kendi ülkelerini de etkileyebileceğini dile getirmiştir. Buna ilaveten öğrenciler; farklılıklara değer vermek, doğayı korumak konusunda duyarlı olmak, daha iyi bir dünya için eyleme hazır olmak, sorunların üstesinden gelmek için işbirliği içinde çalışmak, paylaşımcı olmak, gerektiğini ifade etmiştir.

5.2.5 Anketlerde Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlık Kavramına İlişkin Görüşleri Nedir?

Küresel vatandaşlığın 6 boyutu kapsamında 1054 öğrenciye ve 100 öğretmene uygulanan küresel vatandaşlık hakkında öğrenci ve öğretmen görüşleri anketlerinden ulaşılan bulgularda, genel olarak öğrencilerin, öğretmenlere kıyasla daha temkinli cevaplar vermelerine rağmen her iki grubun cevaplarının büyük oranda "kesinlikle

katılıyorum" düzeyinde yer alması küresel vatandaş ve küresel vatandaşlık kavramlarına karşı olumlu bakış açısına sahip olduklarının göstergesi olarak kabul edilmektedir. Öyle ki ankete verilen cevaplarda "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" seçenekleri oldukça sınırlı sayıda tercih edilmiştir. Nitekim aynı durumun araştırmanın nitel bulgularında da olumlu yönde olduğu bulunmuştur. Neredeyse tamamen olumlu yaklaşımın sebebinin; küresel vatandaşlığın, genel olarak iyi vatandaş olmayla özdeşleştirilmesiyle açıklanabileceği düşünülmektedir. Bu sonucu destekler nitelikteki bulgularında Tuncel ve Uğur (2009), öğrencilerin dünyanın işleyişini anlama boyutundaki kararsız ve olumsuz cevapların dışında diğer boyutlara çoğunun olumlu cevaplar verdiği sonucuna ulaşmıştır.

"Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuna verilen cevapların genel ortalamalarına bakıldığında öğrencilerin ve öğretmenlerin "kesinlikle katılıyorum" seçeneğinde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerde cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba eğitim durumu; öğretmenlerde cinsiyet ve mezuniyet durumu değişkenleri açısından da genel ortalamaların "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde olduğu bulunmuştur. Bu yönüyle katılımcıların küresel vatandaştan; insanlar arasındaki dil, din, ırk ve diğer bütün farklılıklara saygılı olup onlarla empati kurabilmesini, dünyada var olan farklı kültürleri öğrenip onlara saygılı olmasını ve dolayısıyla dünyanın ortak mirasını korumasını bekledikleri söylenebilir. Aynı şekilde Tuncel ve Uğur'un (2009) çalışmasının küresel vatandaşlığın "farklılıkları anlama, hoşgörülü olma ve değer verme" boyutunda; öğrencilerin çoğunun, kişiliklerini oluşturan kültürel ögelere ve farklı kültürlere değer vermeleri, diğerlerinin istek ve görüşlerine saygılı olmaları, farklılıklara karşı hoşgörü göstermeleri, insan hak ve özgürlüklerine saygı duymaları gerektiğinin bilincinde olduğu tespit edilmiştir.

İkinci boyut olan "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutundaki öğrenci ve öğretmen genel görüşlerinin yanında; öğrencilerin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba eğitim durumu değişkenleri, öğretmenlerde ise cinsiyet ve mezuniyet durumu değişkenlerinde de katılımcıların tercihi "kesinlikle katılıyorum" seçeneğinde olmuştur. Buradan hareketle; küresel ısınma, savaş ve çatışma, sosyal adaletsizlik gibi bugünün ve geleceğin küresel sorunlarının çözümü için gayret sarf etme, ülke ve dünya gündemini yakından takip etme, çevreye ve tüm canlılara saygılı olup geri dönüşüm ve kaynakların bilinçli kullanımı çerçevesinde sürdürülebilirlik konusunda duyarlı olma, katılımcılar

tarafından küresel vatandaşa yüklenen sorumluluklardır. Bu boyutta da Tuncel ve Uğur'un (2009) çalışmasıyla paralellik bulunmaktadır. Zira araştırmalarının "doğayı koruma ve doğal süreçlerin farkında olma" boyutunda genel olarak öğrencilerin, sınırlı doğal kaynakların tutumlu bir biçimde kullanılması ve kullanımının sağlanması, biyolojik çeşitliliğin öneminin farkına varılması, ekolojik dengenin devamlılığının vurgulanması ve doğayı koruma ile ilgili her türlü sorumluluğun üstlenilmesi gerektiğine dair farkındalıkları görülmüştür.

"Sistem Olarak Dünya" boyutunda da öğrencilerin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba eğitim durumu değişkenleri ve öğretmenlerin de cinsiyet ve mezuniyet durumu değişkenleri dahil olmak üzere "kesinlikle katılıyorum", her iki katılımcı grubunun görüşü olmuştur. Boyutun tamamına dayanarak katılımcıların, günümüz dünyasının içinde bulunduğu karşılıklı bağlılık ve bağımlılık kapsamında küresel vatandaşı; dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen bir olayın tüm dünyada yankı bulabileceğinin, her ülkenin bir şekilde diğerine/diğerlerine muhtaç olduğunun ve bu konjonktürde bir tek insanın bile fark meydana getirebileceğinin bilincinde olan birey olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine benzer sonuca ulaşan Tuncel ve Uğur (2009), araştırmalarının "uluslararası iletişim, işbirliği ve paylaşım" boyutunda öğrencilerin; bireysel çalışmaktan ziyade işbirliği içinde çalışmaları, uluslararası iletişimi güçlendirmeleri, kendi kültürleri ile başka kültürler arasında paylaşım gerçekleştirmeleri konusunda hemfikir olarak genel anlamda olumlu görüşte oldukları sonucuna ulaşmıştır.

"Katılım" boyutunda yine öğrenciler için cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba eğitim durumu; öğretmenler için cinsiyet ve mezuniyet durumu değişkenleriyle birlikte genel görüşlerin de "kesinlikle katılıyorum" tercihini yansıttığı bulunmuştur. Dolayısıyla katılımcıların, yalnızca kendi ülkesiyle sınırlı kalmayıp dünyanın her yerindeki sorunlar noktasında sivil toplum kuruluşları vesilesiyle aktif ve katılımcı bir küresel vatandaşlık düşüncesinde oldukları söylenebilir. Bu sonuçlar da özellikle katılımcı sorumluluğu hususunda yine Tuncel ve Uğur'un (2009) çalışmasıyla benzerlikler taşımaktadır. Öyle ki araştırmacılar, çalışmalarının "daha iyi bir dünya için eyleme geçme ve sorumluluk alma" boyutunda öğrencilerin çoğunun, sosyal adaletsizliğe karşı başkaldırabilme, eşitsizlikleri körükleyen tutum ve davranışlardan kaçınabilme, ortaya çıkan çatışmaları şiddet yoluna başvurmadan çözüme

kavuşturabilme, dünya sorunları için çözüm arayışına katkıda bulunabilme, insanların kendilerinin ve aynı zamanda başkalarının sağlığını koruma konusunda sorumlu davranabilme, dünyayı daha yaşanabilir bir hale getirebilmek için sorumluluk üstlenebilme noktalarında bilinçli olduğunu tespit etmiştir.

Anketin en düşük değerli maddelerine sahip "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" adlı beşinci boyuttaki katılımcı görüşleri, diğer boyutlardan farklı olarak "katılıyorum" seçeneğinde gerçekleşmiştir. Bunun yanında öğrencilerin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba eğitim durumu değişkenlerine dair; öğretmenlerin de cinsiyet ve mezuniyet durumu değişkenlerine dair görüşleri "katılıyorum" şeklinde olmuştur. Buradan hareketle öğrenci ve öğretmenler küresel vatandaşın milli kimliğine önem veren, milli ve evrensel değerleri benimseyen bireyler olmasını; küresel çıkarları ülke çıkarlarından daha önde görmekle birlikte ülkeler arasındaki sınırların varlığı konusunda ise daha temkinli olmasını beklemektedirler. Bu boyutta ulusal ve küresel gerilimine yer veren maddelerin bulunmasının, genel ortalamaların diğer boyutlara kıyasla daha düşük olmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Bu durum, Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerinde ulusal niteliklere yapılan vurgunun bir göstergesi olarak da kabul edilebilir.

"Küresel Vatandaşın Karakter Özellikleri" boyutunda da öğrencilerin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey (düşük sosyo-ekonomik düzeydeki "katılıyorum" seçeneği hariç) ve anne-baba eğitim durumu; öğretmenlerin cinsiyet ve mezuniyet durumu değişkenleri de dahil olmak üzere genel görüşleri, "kesinlikle katılıyorum" yönünde olmuştur. Bu yönüyle katılımcılar küresel vatandaşın; yerel ve küresel düzeyde bilgi, beceri ve değerlerle donanımlı bir birey olarak, kendinin ve içinde yaşadığı toplumun düşüncelerini ve değer yargılarını eleştirel bir bakışla sorgulayabilecek düzeyde, dünyada meydana gelen olaylara ve durumlara çok boyutlu bakabilmesini beklemektedir.

Anket verilerinin tümünde, en düşük değer alan maddeler, "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutunda olduğu şekliyle "kararsızım" seçeneğinde yer almıştır. Bu seçenek, öğrenciler için 2,66 ortalamayla 27. madde (Ülkesinin çıkarlarını her şeyin üstünde tutar.) ve öğretmenler için 3,19 ortalamayla 21. madde (Ülkeler arasındaki sınırların varlığını kabul etmez.) tercihi ile gerçekleşmiştir. En yüksek ortalamaya sahip

maddedeler ise "kesinlikle katılıyorum" seçeneğinde yer almıştır. Bu maddeler; öğrencilerde 4,71 ortalama ile "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutundaki 2. madde (Yaşadığı çevreye ve tüm dünyaya karşı sorumlu davranır.) ve öğretmenlerde 4,76 ortalama ile "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutundaki 18. madde (Dünyanın ortak kültürel mirasının korunması gerektiğini düşünür) olmuştur. Boyutların tamamı üzerinden değerlendirildiğinde katılımcıların, "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutu haricindeki diğer 5 küresel vatandaşlık boyutunda "kesinlikle katılıyorum" temayülünde oldukları ve bu nedenle de olumlu bir küresel vatandaş veya küresel vatandaşlık algısına sahip oldukları belirlenmiştir.

5.2.6. Öğrencilerin Çizimlerinde Küresel Vatandaşlık İmgesi Nasıldır?

Küresel vatandaş ve küresel vatandaşlıkla ilgili öğrenci görüşleri çerçevesinde öğrencilerin çizimlerinden ulaşılan sonuçlar, küresel vatandaşlığın 6 boyutu kapsamında sunulmuştur.

"Diğer İnsanlar ve Kültürler" adlı boyutta "İnsanlara saygı ve sevgi gösterme", "Herkesi eşit görme" ve "Ayrım yapmama" başlıklarının öne çıktığı bulunmuştur. Bu üç ifadenin içinde ten rengine atıfta bulunan çizimlerin varlığı dikkat çekmiştir. Bu durumun Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerinde bahsedilmesinden ve öğrencilerin günlük hayatlarında siyah ve beyaz tenli insanlar arasındaki ilişkilere dair deneyimlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Bunların haricinde "Diğer kültürlere saygı duyma" ve "Empati kurma" bu boyuta ait diğer önemli ifadelerdir.

"Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutunda yer alan bulgular, küresel vatandaşın tanımına ait bulgularla önemli düzeyde paralellik arz etmektedir. Öyle ki en çok telaffuz edilen "Çevre bilinci", "Küresel sorunlara duyarlılık", "Ağaç dikme" ve "Barışsever olma" görüşlerinin yanında "Dünyadaki gelişmeleri ve gündemi takip etme", "Tasarruf yapma", "Hayvanları koruma" ve "Geri dönüşümü uygulama" ifadelerinin varlığı da son derece önemlidir.

"Sistem Olarak Dünya" boyutunda "Birlik olma" başta olmak üzere, "Dünyayı etkileme" ve "Ülkelerarası dayanışma" ifadelerine yer verilmiştir.

"Katılım" boyutunda ise yalnızca "Yardımsever olma" ile "Aktif/katılımcı olma" yönünde görüş bildiren çizimler yapılmıştır.

Beşinci boyut olan "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet"te, yine en çok gönderme yapılan "Dünya için çalışma"nın dışında, "Dünyaya ait hissetme", "Dünya ve ülke için çalışma", "Tek bir siyasi yapı" ve "Dünya vatandaşı olma" görüşleri yer almıştır.

"KV'ın Karakter Özellikleri" boyutunda ise "Hak ve sorumluluk bilinci", "Araştırmacı olma", "Sorgulayıcı olma", "Kendini geliştirme" ve "Çoklu bakışa sahip olma" kayda değer görüşler olmuştur.

Öğrencilerin farklı boyutlar altında vurguladıkları ögelere paralel şekilde McIntosh (2005) da küresel vatandaşlıkla ilgili olarak; bağlılık, koruma, ödevler, haklar, sorumluluklar ve ayrıcalıklar gibi fikirlerin bireyler tarafından sadece yaşadığı yere veya ulusa değil, aynı zamanda tüm dünyaya aidiyet duygusuna doğru genişlemesine ihtiyaç bulunduğuna değinmiştir. O'na göre bu büyük dünyada, vatandaşlık alametleri, tüm canlılara karşı şefkat, saygı, ilgi, merak ve endişeyi içermelidir.

5.2.7. Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlık Hakkındaki Bilgilerinin Kaynakları Nedir?

Öğretmenlerin küresel vatandaş ve küresel vatandaşlık hakkındaki bilgi kaynaklarının; "Yazılı", "Görsel" ve "Diğer" kategorilerinden oluştuğu tespit edilmiştir. "Diğer" kategorisinde öğretmenlerin konu hakkındaki bilgilerinin; eğitim hayatlarına, genel kültürlerine ve sosyal yaşamlarına (seyahat, STK'ya üyelik gibi) bağlı olarak oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. "Yazılı" kaynaklardan en fazla kitaplar ve gazeteler öğretmenleri bilgi sahibi yaparken "Görsel" kaynaklardan ise televizyon programları ve internet başı çekmiştir. Ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğunun küresel vatandaşlıkla doğrudan ilgili bir kaynakla karşılaşmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunun şifahen belirttiği gibi, bu sonuç da öğretmenlerin konu hakkında yeterli bilgi sahibi olmadığını, dolaylı bilgilerle soruları cevapladıklarını göstermektedir.

Bu çalışmada ulaşılan sonuca dayanak oluşturacak şekilde Rapoport (2009), öğretmenlerin; küresel vatandaşlık eğitiminin içeriği, yöntemi ve amacı hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadığına değinmiştir. Aynı şekilde Mutluer'in (2013) araştırmasının bir sonucu da tarih öğretmenlerinin; küresel vatandaşlık eğitiminin içeriği, kapsamı ve tarih derslerinde nasıl kullanılabileceği ile ilgili olarak yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları yönündedir. Yine Rapoport (2009), araştırmasında öğretim programlarında gerekli rehberlik yapılmadığı takdirde; öğretmenlerin, son

derece yararlı ve gerekli çaba olan küresel vatandaşlık eğitimini öğrencilerine aktarma noktasında motivasyonlarının azalacağını bildirmektedir.

Bunlara paralel olarak öğretmenlerin küresel vatandaşlığa dair konuların ve becerilerin öğrencilere aktarılması noktasında; yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıklarını sonucuna ulaşan Ersoy (2013), aynı zamanda öğretmenlerin de küresel vatandaşlıkla ilgili bir eğitim almasın gerektiğini savunmaktadır. Kan (2009b) ise okulların ve okullardaki personelin küresel vatandaşlar yetiştirmek için gerekli donanıma sahip olmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

Bu çalışmada olduğu gibi Ceylan'ın (2014) çalışmasında da kendilerini küresel vatandaşlık eğitimi noktasında yetersiz gören öğretmenler; kendilerini geliştirmeleri için seminer, toplantı, kongre, kurs, konferans, atölye çalışması düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Gallavan'ın (2008) çalışmasının katılımcıları olan öğretmen adaylarının neredeyse tamamı, öğrencilerini dünya vatandaşları olarak yetiştirmeleri için öğretmen eğitiminin kendilerine gerekli alt yapıyı sağlaması gerektiğini ifade etmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri; Sosyal Bilgiler konuları ve etkinlikleri arasından uluslararası niteliğe sahip olan önemli konuları, küresel vatandaşlık hususunu derinlemesine anlamaları yönünde teşvik edilmeli ve bunları öğrencilere aktarabilmek adına çeşitli öğretim materyalleri, yöntemlerinden haberdar edilmelidir (Thornton, 2005).

Öğretmen eğitimi programlarında küresel vatandaşlık eğitimine yer verilmesinin gerekliliğini savunan Ersoy'un (2013) haricinde Kaymakcı (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. Hatta öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının yurt dışına gönderilmesine; bunun için yabancı dil eğitiminin de gözden geçirilmesine vurgu yapmaktadır. Kaya ve Kaya'nın (2012) çalışmasında da yabancı dil bilen öğretmen adaylarının uluslararası gündemi takip etme noktasında küresel vatandaşlık algısının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ayrıca Gibson, Rimmington & Landwehr-Brown (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 imkanı elde edebildiklerini ifade etmektedir. Bunlara paralel olarak Açıkalın (2010a) da öğretmen adaylarının eğitiminde çokkültürlü eğitim yaklaşımına önem verilerek 'Günümüz Dünya Sorunları' gibi derslerin yeniden düzenlenmesini ve bunun ötesinde yeni derslerin eklenmesini salık vermektedir. Böylece öğretmen adaylarının uluslararası konularda bilinçli ve bilgili bireyler olarak yetişmelerinin sağlanacağını iddia etmektedir.

Özellikle Türkiye'de küresel eğitim konusunu Sosyal Bilgiler Eğitimi, Sosyal Bilgiler öğretmen ve öğretmen adayları üzerinden inceleyen yeterli düzeyde çalışma bulunmadığını belirten Kaymakcı (2012), öğretmenlerin bu konudaki bilgilerinin yetersiz olmasını, ilgili çalışmaların yetersizliğine bağlamıştır. Dolayısıyla -küresel vatandaşlık eğitiminin alt yapısını oluşturan- küresel eğitim konusunda öğretmenlerin yetersizliklerinin bir yansıması olarak da bu çalışmada ortaya çıkan öğrencilerin küresel vatandaşlığın ne olduğu konusundaki yetersizlikleri gösterilebilir.

5.3. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlık Eğitimine İlişkin Görüşleri Nedir?

5.3.1. Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlık Eğitimine İlişkin Görüşleri Nedir?

5.3.1.1. Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlık Eğitiminin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri Nedir?

Mülakat uygulanan 15 öğretmenin tamamı, küresel vatandaşlar yetiştirmenin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Neden yetiştirilmesi gerektiğine dair düşüncelerinde ise küresel vatandaşa; dünya sorunlarının çözümünde küresel dayanışmayı sağlamak, dünyanın bir parçası olduğunun ve ülkelerin karşılıklı bağımlılığının farkında olmak, değişik kültürlerden insanlarla iletişime geçmek, ayrımcılığın olmadığı barış içerisinde bir dünya dayanışmasını hakim kılmak gibi son derece önemli vazifeler yükledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Son zamanlarda sıkça kullanılan küresel vatandaşlık kavramının yer aldığı alanlardan bir tanesi de eğitim alanıdır (Pashby, 2011). Bununla birlikte küresel eğitimin ve küresel vatandaşlık eğitiminin özel amaçlarının ve gerekçelerinin yeterince açık izah edilmemesi; eğitim sistemindeki yerini sorgulamanın ve analiz etmenin önemini ortadan kaldırmamaktadır (Hillyard, 2011). Bu nedenle bu çalışmanın sonuçlarını destekler

nitelikteki Gallavan'ın (2008) çalışmasında, öğretmen adaylarının tamamına yakını; okulların bölgesel ve genel eğitim sistemi içerisindeki hedeflerinin, dünya vatandaşlığı yönünde bir eğitimi içermesi gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı çalışmada Ceylan (2014), öğretmenlerin çoğunun okul öncesi eğitim programının, dünya vatandaşlığını içermesi gerektiğini; ancak aldıkları öğretmen eğitiminin ve alan deneyimlerinin kendilerini, dünya vatandaşlığını öğretmeye hazırlamadığını düşündüklerini tespit etmiştir. Yine Gallavan'ın (2008) çalışmasında küresel vatandaşlığa dönük eğitimin; çokkültürlülük, uluslararası ve küresel eğitim gibi birçok alanı ihtiva ettiğini düşünen öğretmen adaylarının, küresel bakış açısını yerleştirmek için bir takım bilgi, beceri, tutum ve ahlaki niteliklerin öğrencilere kazandırılmasını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili olarak Deardorff'a (2004; akt. Hobbs & Chernotsky, 2007) göre öğrencilerin, bilgi, beceri ve tutumlarına dayanan kültürlerarası yeterlik geliştirmeleri, dünyaya farklı açılardan bakabilmeleri, saygı, açık görüşlülük, merak ve keşif gibi tutumlar geliştirmeleri ve bunun yanında bilgi ve özfarkındalığa, diğer kültürlerle ilgili derin bir anlayışa da sahibi olmaları sağlanarak öğrencilerde uyum sağlama, esnek olma ve son olarak empati yapabilmeleri için etnik görecelilik bilinci oluşturulacaktır.

5.3.1.2. Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlık Eğitiminin Düzey, Yöntem ve İçeriğine İlişkin Görüşleri Nedir?

Küresel vatandaşlık eğitiminin ilköğretim düzeyinden başlaması ve yükseköğretimin sonuna kadar devam etmesi; öğretmenlerin, söz konusu eğitimin öğrencilere verilmesi gereken düzeyle ilgili genel temayülünü göstermektedir. Ayrıca bu eğitimin hem teorik hem de pratik yönleri ihtiva etmesi ve pratik yönünün ağır basması gereği üzerinde öğretmenlerin uzlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak küresel vatandaşlık eğitiminin içeriğine dair; küresel sorunlar, çevre bilinci, geri dönüşüm, tasarruf, demokrasi eğitimi, haklar, sorumluluklar ve özgürlükler, mevcut içerik, önce ulusal sonra küresel vatandaşlıkla ilgili kavramların verilmesi öğretmenler tarafından daha sık vurgulanan ifadeler olmuştur. Bunların haricinde insan hakları ile ilgili belgeler, ayrım yapmama ve başkalarına saygılı olma, başka ülkeleri tanıma, empati yapma, dayanışma, değer eğitimi, katılımcılık ve bir insanın bile çok önemli olduğu, küreselleşme ve küresel vatandaşlık kavramları gibi önemli ifadelerin de bu eğitim kapsamında yer alması gereken içerik olarak ortaya çıktığı görülmüştür.

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 hem ilkokulda hem de orta okulda küresel vatandaşlığın üzerinde durulmasını desteklediklerini belirtmektedir. Schattle (2005; 2009) ise küresel vatandaşlığın, tüm öğretim düzeylerine yönelik eğitim etkinliklerine dahil edilebileceğine dikkat çekmektedir. Sosyal Bilgiler Eğitimi ve küresel eğitim uzmanları da eğitimin her kademesinde etkili bir şekilde küresel eğitimin verilmesinin, son derece gerekli olduğunu savunmaktadırlar (Kaymakcı, 2012). Zira ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerinde; farklı bakış açılarını ortaya çıkarma, farklı kültürler arasında iletişimi sağlama, küresel bilinç oluşturma ve diğer kültürlere yönelik önyargıyı azaltma amacıyla özellikle -zengin öğrenme ortamı sunan- online teknolojiler kullanılarak küresel eğitimden faydalanılabilmektedir (Açıkalın, 2008). Bununla birlikte küresel vatandaşlık eğitiminin alt yapısını sağlayan küresel eğitim (Pike, 2008), teorik olduğu kadar pratik altyapısı da olan bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Pike, 2000). Dolayısıyla küresel vatandaşlığın geliştirilmesi için öğrencileri dünyanın farklı yerlerine göndermeyi de içeren uygulamaya dayalı uluslararası bir eğitim programına ihtiyaç bulunduğunu ifade eden Hobbs & Chernotsky (2007), yurtdışı eğitim ve öğrenci değişim programlarını bu amaca hizmet eden en önemli araç olarak görmektedir. Toku da (2009, s.247) farklı kültürlere ilişkin farkındalık düzeylerinin artırımı ve tanıtımı ile uluslararası sinerji oluşturulması doğrultusunda Socrates, Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig, Lingua gibi ilköğretimden yüksek öğretime kadar hatta yetişkin eğitimine ve dil eğitimine yönelik, AB eğitim programlarına katılımın önemine dikkat çekmektedir.

Küresel becerilerle öğrencileri teçhiz etmek için uluslararası içeriğe sahip dersler, dil eğitimi, yurtdışı eğitim ve staj imkanı en temel eğitimsel ihtiyaçlar olarak ifade edilebilir ki; yükseköğretim düzeyinde bu imkanlar batıdaki eğitim programlarında bulunmaktadır (Hobbs & Chernotsky, 2007). Ceylan'ın (2014) çalışmasında da öğretmenlerin çoğu, okul öncesi öğretim programı içeriğinin farklı kültürleri ve ülkeleri tanıtıcı etkinliklerden oluşmasını ve öğrencilere yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatları sunmasını dile getirmiştir. Uluslar arasında işbirliğinin bir ilkesi ve uygulaması olarak

uluslararasıcılık yönünde eğitim vermenin vazgeçilmez olması, küresel karşılıklı bağımlılığı ifade etmektedir (Thornton, 2005). 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). Öğretmenlerin, küresel vatandaşlıkla ilgili etkinlikler ve projelerde öğrencilerin okula ve topluma aktif olarak katılmalarını sağlayacak fırsatlar oluşturmasının önemine değinen Ibrahim (2005); bu sayede öğrencilerin okulda ve yaşadıkları toplumdaki vatandaşlık deneyimlerinin, küresel birer vatandaş olarak sosyal adalet, eşitlik ve farklılıklara saygı değerlerini benimsemelerini etkileyeceğini dile getirmektedir.

Bu çalışmanın küresel vatandaşlık eğitiminin içeriği ile ilgili bulguları da alanyazında farklı çalışmalarla desteklenmektedir. Sosyal Bilgiler ve vatandaşlık eğitimi programlarının; bölgesel/küresel barışı tehdit edecek amaç ve içerikten arındırılmasının yanında doğal çevrenin korunması, kültürel farklılıklara saygının geliştirilmesi gibi konularla küresel vatandaşlık eğitimine destek verebileceği düşünülmektedir (Öztürk, 2011). Küresel vatandaşlık eğitimi verilirken dünya sorunlarına değinilmesi, insanın ve insani değerlerin önemine vurgu yapılması, çocukların empati kurmasına fırsat verilerek yakın ve uzak çevrede yaşanan sorunlar hakkında farkındalık oluşturulması; bu farkındalığın, mevcut sorunların çözüme kavuşmasını ve muhtemel sorunların önlenmesini temin etmesi beklenmektedir (İçen ve Akpınar, 2012 s.287). Yine bu çalışmada özellikle vurgu yapılan empati becerisinin; öğrencilerin kendisi gibi olmayan ve düşünmeyen insanlara saygı ve kabullenme ile yaklaşmasını sağlayarak, bu durumun hem ülke hem de dünya boyutunda farklılıklara rağmen ve farklılıklarla birlikte bir arada yaşama kültürünün geliştireceği düşünülmektedir (Kabapınar, 2005). Bunun yanında uluslararası çatışmalar, savaşlar, terör, insan kaçakçılığı, küresel ısınma ve diğer çevre sorunları gibi küresel sorunların programlarda yer alması gerektiğini belirten Açıkalın (2010b), bu sayede Sosyal Bilgiler öğretmenlerine sınıfta küresel

eğitimi nasıl uygulayabilecekleri noktasında katkı sağlanacağını da düşünmektedir. Aşırı tüketimin önüne geçilip kaynakların tasarruflu kullanılmasıyla ilgili olarak Ibrahim'e (2005) göre küresel vatandaşlık eğitimi, küresel sorunların doğasını anlamakla ilgili olması kadar enerjilere ve kaynaklara küresel boyutta bir sorumlulukla yaklaşmayı tavsiye etmektedir. Eğitimleri boyunca gençler; dünyada olup bitenle ilgili ve dünya genelindeki insanları ilgilendiren sorunların farkında olan sorumlu küresel vatandaş olmaları yönünde özendirilmelidir (Lewis, 2009).

5.3.1.3. Öğretmenlerin Ulus Devletlerde Küresel Vatandaşlık Eğitiminin İmkânına İlişkin Görüşleri Nedir?

Öğretmenlerin ulus devletlerde küresel vatandaşlık eğitiminin verilip verilemeyeceğine yönelik görüşlerinde "Evet, mümkün", "Kısmen mümkün" ve "Hayır, mümkün değil" şeklinde üç kategori oluşmuştur. Öğretmenlerin; büyük çoğunluğu özellikle küresel sorunların (küresel ısınma, çevre kirliliği, ayrımcılık, insan hakları ihlalleri, savaşlar) sona ermesi için, dünyada karşılıklı bağlılık ve bağımlılık (ulus devletin de dünyanın bir parçası olması, dünyada olabilecek sorunlardan bütün ülkelerin zarar görmesi) olduğu için, ülke ve dünya menfaati bunu gerektirdiği için ulus devletlerde küresel vatandaşın yetiştirilebileceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin az bir kısmı ulus devletin milliyetçi yapısının müsaade ettiği kadarıyla, sınırlı düzeyde yetiştirilebileceğini söylerken; bir öğretmen ise ulus devletin farklılıklara izin vermeyeceğinden yetiştirilemeyeceğini ifade etmiştir.

Bu çalışmada ortaya çıkan genel kanıya uygun olarak Özyurt (2009), küresel vatandaşlık kavramı çerçevesinde küresel eğitimin ulusal değerlerle entegre olabileceğini belirtmiştir. Buna paralel olarak küresel değerlerle ulusal ve bireysel değerleri birleştirmenin, eğitim-öğretim sayesinde mümkün olabilecek bir barış kültürünün inşasına bağlayan Toku (2009); küresel barış kültürünün zemininin oluşabilmesi için de önce ülke içerisinde barış ortamı tesis edilmesi gerekliliğine işaret etmiştir.

5.3.2. Öğrencilerin Küresel Vatandaşlık Eğitimine İlişkin Görüşleri Nedir?

5.3.2.1. Öğrencilerin Küresel Vatandaşlıkla İlgili Bilgi Düzeylerine İlişkin Görüşleri Nedir?

Küresel vatandaşlık eğitimi hakkında öğrenci görüşleri, kavramla ilgili bilgi düzeyleri üzerinden alınmış ve cevapları; "Evet, yeterli", "Kısmen yeterli" ve "Hayır, yetersiz" olarak üç ayrı kategoride oluşmuştur. Bununla ilgili olarak öğrencilerin büyük çoğunluğunun küresel vatandaşlık hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, kısmen yeterli bilgiye sahip olduklarını ve bilgilerinin yeterli olduğunu ifade edenlerin sayısının ise toplamda tüm öğrenci katılımcıların çeyreği kadar dahi olmadığı bulunmuştur. "Evet, yeterli" kategorisindeki cevaplarda "Derslerde işleme", "KV'la ilgili düşüncelerini ifade edebilme", "Dünyadaki gelişmelerle ilgili olma" ve "Vatandaşın dünyadaki görevlerini ve sorumluluğunu bilme" yönünde ifadeler öne çıkmıştır. Dolayısıyla öğrenciler, vatandaşlıkla ilgili olarak derslerde işlenenleri, küresel vatandaşlık hakkındaki bazı düşüncelerinin olmasını, dünyadaki gelişmelerden haberdar olmalarını; küresel vatandaşlık hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları şeklinde yorumlamışlardır.

Küresel vatandaşlıkla ilgili "Kısmen yeterli" bilgiye sahip olduklarını düşünen öğrenciler ise bu durumu "Kavramı tam olarak anlayamama"larına ve "Medyada kavramın yer almaması"na bağlamışlardır.

Küresel vatandaşlık hakkında bilgilerinin olmadığını (ilk defa duyma/bilgi yok) belirten öğrenciler ise tüm öğrenci katılımcıların yarısını teşkil etmiş ve kavramı ilk defa duyduklarını veya bu konuda herhangi bir bilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca "Kavrama ilgi duymama", "Küresel ısınmaya karşı önlem almama", "Yabancılarla etkileşime girmeme" gibi sebeplerle de öğrenciler, bilgilerinin yeterli olmadığı görüşüne sahiptir.

Genel olarak öğrencilerin küresel vatandaşlık hakkında bilgi sahibi olmamasına karşılık küresel vatandaş hakkındaki görüşleriyle ilgili nicel ve nitel veriler göz önüne alındığında; büyük çoğunluğunun küresel vatandaşlık hakkında olumlu bakış sergilediği tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerinde, vatandaşlık hakkında daha ziyade olumlu vatandaşlık niteliklerine sıkça yer verilmesinin ve vurgu yapılmasının söz konusu durumu doğurduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın öğrencilerin bilgilerinin yetersiz olduğu sonucunun aksine; Tuncel ve Uğur (2009), araştırmalarında öğrencilerin sistemsiz bir şekilde de olsa; ders kitapları, televizyon, öğretmen, aile ve çevrelerindeki diğer kişiler gibi çeşitli kaynaklara dayanarak, küresel vatandaşlık hakkında farklı ve belirli düzeylerde bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşmıştır.

5.4. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Derslerinin Küresel Vatandaş Yetiştirme Yeterliliğine İlişkin Görüşleri Nedir?

5.4.1. Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Derslerinin Küresel Vatandaş Yetiştirme Yeterliliğine İlişkin Görüşleri Nedir?

Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerinin küresel vatandaşlık konusunda öğrencilere katkısıyla ilgili olarak yine "Evet, yeterli", "Kısmen yeterli", "Hayır, yetersiz" kategorilerinin ortaya çıktığı ve hayır cevaplarının çokluğu göze çarpmaktadır. Dersleri yeterli bulan öğrenciler, küresel vatandaşlık kapsamında olduğunu düşündükleri konuları derslerde işlediklerini ve ideal vatandaşın özelliklerine dair bilgileri öğrendiklerini belirtmişlerdir. Kısmen yeterli bulanların ise küresel vatandaşlıkla ilgili olduğunu düşündükleri konuların her iki derste de sınırlı olup aynı şeylerin tekrar edildiğini ve vatandaşlık konularını içermesi münasebetiyle Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinin yeterli ancak Sosyal Bilgiler derslerinin yetersiz olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Dersleri tamamen yetersiz bulan öğrencilerin de derslerde küresel vatandaşlıkla ilgili konuların işlenmediği ve özellikle Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi'nin önemsenmeyip ya başka derslerin işlendiği ya da yanlış yöntemlerle ders işlendiği yönünde görüşe sahip oldukları bulunmuştur.

Burada ifade edilen son bulguya benzer olarak Tuncel ve Uğur'un (2009) araştırmasında öğrencilerin Türk kültürünü diğerlerinden üstün görmesi şeklinde ortaya çıkmış; araştırmacılar bunun sebebini, ülkelerin eğitim sistemlerinde küresel unsurlara değil, milli unsurlara ağırlık verilmesiyle açıklamışlardır.

5.4.2. Öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Derslerinin Küresel Vatandaş Yetiştirme Yeterliliğine İlişkin Görüşleri Nedir?

Öğretmenlerin Türkiye'deki küresel vatandaşlık eğitimi verilmesi noktasında Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerinin yeterliliğine dair cevapları; "Evet, yetersiz" veya "Hayır" kategorileri altında birleştirilmiş ve doğrudan olumlu görüş belirtilmemiştir. Sosyal Bilgiler dersi hakkında öğretmenlerin çoğunun, ders içerisinde ilgili konular bulunmakla birlikte bunların yeterli düzeyde olmadığını savundukları ortaya çıkmıştır. 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 dersinde küresel vatandaşlık eğitimi verilmediği yönündeki görüşler ise küresel vatandaşlık yerine ulusal vatandaşlığa vurgu yapılmasına, küresel vatandaşlıkla ilgisinin olmamasına bağlanmaktadır.

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde küresel vatandaşlık eğitiminin verilmediği yönünde görüş bulunmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin tamamı dersin; küresel vatandaşlıkla ilgili olmakla birlikte, küresel vatandaşlıkla alâkalı konuların içerikte yeterli düzeyde yer almaması ve ders saatinin az olması nedeniyle yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerinin küresel vatandaşlık eğitimini daha etkili verme noktasında öğretmen görüşlerinin ise neredeyse eşit olduğu; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yarısının Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersini, yaklaşık yarısının da Sosyal Bilgiler dersini tercih ettiği, sadece bir öğretmenin ise her iki dersi aynı düzeyde gördüğü bulunmuştur. Küresel vatandaşlık kavramı ile daha ilgili konuları içermesi ve 8. sınıfta sınava yönelen öğrencilerin Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersini önemsememesi gibi nedenlerle Sosyal Bilgiler dersinin daha etkili olduğunu savunan öğretmenlere karşılık; diğer öğretmenler doğrudan vatandaşlık eğitimi konularını içermesi nedeniyle Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinin daha etkili olduğu şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

Bu bölümdeki bulgularda Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerinin küresel vatandaşlık eğitimi verme hususunda hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından çoğunlukla yetersiz bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonucu destekleyen çalışmasında Ersoy (2013), Sosyal Bilgiler derslerinin uluslararası çatışma

ve savaş konularında yetersiz olduğunu ve bu dersler vesilesiyle öğrencilere küresel vatandaşlık becerilerini kazandırmanın gerekliliğini vurgulamaktadır.

Bu araştırmanın bir başka bulgusu, öğretmenler tarafından küresel vatandaşlık eğitimi verme hususunda yetersiz olsa da Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinin az bir farkla Sosyal Bilgiler derslerinden daha etkili bulunduğudur. Nitekim ilk araştırma sorusuna dair bulgularda da Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinin küresel vatandaşlıkla daha ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık, böyle bir karşılaştırma yapmamakla birlikte Kan (2009b) çalışmasında, 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. Benzer şekilde İçen ve Akpınar (2012) da, uluslararası sorunların küresel vatandaşlık eğitimi almış bireylerle çözülebileceğine dikkat çekerek küresel vatandaşlık eğitimi verilmesinde Sosyal Bilgiler dersinin önemine işaret etmiş ve buna yönelik önerilere yer vermiştir. Bunların yanında bu araştırmada öğretmenler, Sosyal Bilgiler derslerinde geçen küresel vatandaşlıkla ilgili konuların sene sonuna gelmesi nedeniyle yeterince öğrenilemediğine dikkat çekmiştir. Özyurt (2009) da çalışmasında söz konusu durumun 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.

Dünyaya verdiği zararların -bitki ve hayvanlar gibi- canlılar üzerindeki muazzam etkilerinden sonra kendi soyunun tehlikede olduğunu görmesi; insanoğlunun uyanışının ilk adımı olarak kabul edilebilir. Her ne kadar küresel vatandaşlık kavramının tarihsel geçmişi, bu sava odaklanmasa da bugün gelinen noktada kavramın tanımında 'küresel sorunlarla mücadele', belirleyici bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Dünyanın geleceğini ve sürdürülebilirliğini tehdit eden küresel sorunlarla mücadele edebilecek bireylerin yetişmesi için ortaya atılan küresel vatandaşlık eğitiminin, bu yönüyle ve içerdiği önemli konular itibarıyla tüm dünya ülkelerinde öğrencilere verilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Ancak bu eğitim bazılarının çekincelerinde ifade bulduğu üzere, Batı'nın ekonomik ve kültürel emperyalizmine hizmet edecek şekilde olmamak kaydıyla dünya sorunlarına karşı çözüm bulma gayreti çerçevesinde şekillendirilmelidir.

Bununla birlikte, elbette küresel vatandaşlık eğitimi için yalnızca tek bir yöntem vardır denemez. Ülkeler, kendi uluslarının hassasiyetlerini göz önüne alarak çağdaş eğitim akımları bünyesinde küresel vatandaşlık eğitimini uygulama imkânına sahip bulunmaktadır.

Ulusal hassasiyet noktasında, küresel vatandaşlık eğitimi bazı eleştirilerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu eleştirilerden bir tanesi; kendi ulusuna veya toplumuna dair aidiyeti ve bağlılığı terk ederek yalnızca dünya toplumuna, dünyaya dair bir aidiyet ve bağlılık taşıyan neslin yetişmesi tehlikesidir. Bir diğeri ise ülkesinin veya devletinin siyasi sınırlarını yok saymak kaydıyla (bilerek veya bilmeyerek) küresel güçlerin çıkarlarına hizmet ederek ülkesinin menfaatlerine aykırı davranabilme ihtimalidir. Bu sebeplerin altında ulusu oluşturan organik bağın kopması, dağılmaya başlaması ve en sonunda küresel sistem içerisinde yozlaşarak kimliğini kaybetmesi savının yattığı da söylenebilir. Günümüzde dünya hükümeti veya dünya devleti gibi bir olgunun bulunmayışı sebebiyle halihazırda bireylerin kendi devletini veya ulusunu ikame edeceği herhangi bir siyasi organizma mevcut değildir. Bu durumda küresel vatandaşlık eğitimine dönük olarak, gerek yurtdışında gerekse Türkiye'deki muhafazakarların şu an için endişe ve kaygılarını haklı çıkaracak bir gerekçe görünmemektedir. Dolayısıyla ulus devletin temellerinin ciddi hasar gördüğü bir süreç yaşansa da söz konusu eğitimin siyasi tartışmalardan uzak kalması daha mantıklı görülmektedir. Zira siyasi tartışmaların, taraflar arasında marjinalleşmeye son derece müsait olduğu düşünüldüğünde, kısır döngüye mahal vermeden böylesine bir eğitimin öğrencilerde oluşturacağı kazanımlara odaklanılmalıdır. Bu nedenle öğrencilerin daha rahat öğrenebilmesine imkân tanıyan, eğitim düzeylerine uygun, merkezden çevreye yaklaşımı ile tüm dünyayı ilgilendiren olay ve olgular ince bir titizlikle ele alınmalıdır.

Küresel vatandaşlıkla ilgili tanımlar, izahatlar, nitelikler göz önünde bulundurulduğunda aslında bir vatandaşta olması beklenen bilgi, beceri, değer, tutum gibi özelliklerin, entelektüel birikimin ve katılımcılığın ülke sınırlarını aşarak sorumluluk duygusu ile birlikte dünyaya dönük bir hal aldığı kolaylıkla görülebilecektir. Küresel vatandaşlık eğitimi; bugünün karşılıklı bağlılık ve bağımlılık içerisinde olan dünyasında savaşlar, yoksulluk, adaletsizlik, eşitsizlik, çevre kirliliği, küresel ısınma gibi küresel sorunların üstesinden gelebilmek adına kendi kimliğini ve benliğini kaybetmeden ülkesinin yanında tüm dünyaya ve tüm insanlığa adanmışlık duygusuyla hareket edebilen,

insanlar ve kültürler arasındaki farklılıklara hoşgörü göstererek ve farklılıkları kabul ederek kültürlerarası etkileşimi destekleyen, küresel çapta bir sorumluluk bilinciyle kendi küçük çabalarının son derece büyük sonuçlara ulaşabileceğinin farkında olan bireyler yetiştirmeyi ifade etmektedir. Bu anlamda, küresel vatandaşlık eğitiminin odağında bireyin olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Zira bireyin tüm dünyaya etki edebilecek bir kelebek etkisinin ilk hamlesi olacağı düşünülmektedir. Şayet birey bilinçli olursa; bireysel bilincin toplumsal bilince, toplumsal bilincin ulusal vatandaş bilincine, ulusal vatandaş bilincinin ise küresel vatandaş bilincine dönüşmesine hizmet edebilecektir.

Dünyadaki eğitim temayüllerinin, çağdaş ülkelerde yapılan tartışmalarla şekillendiği ve bunun sonucunda eğitim sistemlerine yansıdığı düşünüldüğünde; bu çalışma, Türkiye'nin de çağdaş tartışmaların içinde yer alması çabası olarak anlam kazanmaktadır. Zira gelişmiş ülkelerde on yıllar boyunca tartışılan 'küresel vatandaşlık ve eğitimi' konusu; oldukça yakın bir geçmişe sahip olduğu Türkiye'de son birkaç yıldır yapılan bilimsel çalışmalarla gündeme gelmiştir. Bugün dünyanın dört bir yanındaki eğitim sistemlerinde yer alan, UNESCO ve OXFAM gibi kuruluşların katıldığı, küresel vatandaşlık eğitimi tartışmalarının; Türkiye'de de nitelikli vatandaşlar yetiştirme sürecine olumlu yönde etki etmesi beklenmektedir. 4. sınıftan 7. sınıfa kadar dört senelik bir eğitim sürecine sahip Sosyal Bilgiler dersleri, ülkede vatandaşlık eğitiminin lokomotifi görevini görmekte, bu yönüyle de küresel vatandaşlık eğitiminin yer alacağı ders olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte mevcut Sosyal Bilgiler öğretim programlarının, küresel vatandaşlık eğitimi açısından yeterli olduğu söylenemez. Bu durum henüz, sadece sınırlı sayıda çalışmanın yapılmış olmasına bağlanabilir. Ancak araştırmaların artmasıyla bu alanda önemli bir bilgi birikimi olacağı ve söz konusu birikimin daha nitelikli, küresel çapta vatandaşlar yetiştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.5. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayanarak ortaya konan öneriler; "Uygulayıcılara Yönelik Öneriler" ve "Araştırmacılara Yönelik Öneriler" başlıkları altında izah edilmeye çalışılmıştır.

5.5.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi öğretim programlarında küresel vatandaşlık veya küresel vatandaşlık eğitimi kavramlarının doğrudan kullanılmadığı ve dolaylı yoldan programlarda yer aldığı bulunmuştur. Türkiye'de vatandaşlık eğitiminin iki temel taşı, Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi (veya vatandaşlık eğitimi ile ilgili herhangi bir ders) derslerinin öğretim programlarıdır. Bu öğretim programlarının amaçlarında ortak hedef olarak öğrencilerin; insanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermesi ifadesinin dışında ulusal çerçeveyle sınırlı kalan vatandaşlık kavramına, öğrencileri küresel vatandaşlığa hazırlayacak şekilde evrensel ve küresel niteliklerin de kazandırılması Milli Eğitim Bakanlığınca temin edilmelidir.
- Araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmen katılımcılar, küresel vatandaşlık hakkında ekseriyetle olumlu görüş bildirmiştir. Her ne kadar bu çalışmanın katılımcıları, olumlu bakış açısına sahip olsa da küresel vatandaşlık veya dünya vatandaşlığı kavramları, 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 vatandaşlık eğitimiyle ilgili derslerin programları oluşturulurken, küresel vatandaşlık kavramının siyasi tartışma sahası göz ardı edilerek küresel çapta vatandaşlar yetiştirmek için bireylerin küresel sorumlulukları boyutu daha fazla vurgulanmalıdır.
- Öğrenciler büyük oranda küresel vatandaşlıkla ilgili bilgilerini yetersiz görmektedir. Küresel vatandaşlık hakkında öğrencilerin bilgi ve görgüsünü arttırmaya yönelik olarak söz konusu derslerin haricinde okullar, AB eğitim programlarıyla yurt dışı tecrübesi kazanmaları veya yerel/küresel sorunlara çözüm üretme bağlamında toplumsal hayata katılmaları yönünde öğrencileri desteklemelidir.

- Öğretmenlerin çoğu tarafından dile getirilen küresel vatandaşlık hakkında yetersiz olma durumunun önüne geçilmesi için Milli Eğitim Bakanlığınca hizmet içi eğitim almaları sağlanabilir. Ayrıca öğretmen eğitimi programlarına da küresel vatandaşlıkla ilgili eklemeler yapılarak öğretmen adaylarının göreve başladıklarında bu konuda bilgi sahibi olmaları üniversitelerin eğitim fakülteleri tarafından sağlanmalıdır.

5.5.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada Türkiye'deki alanyazında henüz fazla yer almaması nedeniyle ve ileride yapılacak çalışmalara temel oluşturması düşünülerek öncelikle küresel vatandaşlık hakkında öğrenci ve öğretmen algılarına, vatandaşlık eğitimi ile ilgili öğretim programlarında kavramın ne ölçüde yer aldığına odaklanılmıştır. Ancak ileriye dönük olarak ders kitaplarında küresel vatandaşlık eğitiminin durumu ortaya çıkarılabilir.
- Var olan durumu betimlemeye dönük bu çalışmanın ve benzer çalışmaların ışığında küresel vatandaşlık eğitimine dair program geliştirme çalışmaları yapılabilir.
- Bu çalışmada öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerine birlikte yer verilmiştir. Katılımcı gruplarının her biri ile daha ayrıntılı bir şekilde ayrı ayrı çalışılabileceği gibi öğretmen adaylarının da ayrı bir grup olarak veya öğretmenlerle kıyaslanacağı şekilde çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Açıkalın, M. (2008). 21. yüzyıl online teknolojileri global vatandaşlığı nasıl etkiler?. İçinde M. Safran & D. Dilek (Ed.), *21. yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi* (s. 241-250). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Açıkalın, M. (2010a). Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar: Çokkültürlü ve küresel eğitim. *İlköğretim Online, 9(3),* 1226-1237.

Açıkalın, M. (2010b). The influence of global education on the Turkish social studies curriculum. *The Social Studies, 101,* 254-259.

Alpaslan, G. (2008). *Küreselleşme sürecinde ulus-devlet ve vatandaşlık ilişkisi: Vatandaşlığın dönüşümü*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Altan, M. (2011). *Küresel vicdan*, İstanbul: Timaş Yayınları.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. 6. Baskı, Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review, 3,* 40-51.

Bilgin, N. (1994). *Sosyal bilimlerin kavşağında kimlik sorunu.* İzmir: Ege Yayıncılık.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.

Bolay, S. H. (2006). *Felsefe dünyasında gezintiler.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Böke, K. (2011). Çoklu metot kullanımı. İçinde K. Böke (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (s.399-412). İstanbul: Alfa Basım Yayım.

British Council. (2014). *Global citizenship themes, skills, outlooks*. www.worldclasscitizens.co.uk adresinden 28 Ekim 2014 tarihinde edinilmiştir.

Brown, E. J., & Morgan, W. J. (2008). A culture of peace via global citizenship education. *Peace Review: A Journal of Social Justice, 20(3),* 283-291.

Brun, J. (2010). *Stoa felsefesi*. M. Atıcı (Çev.), İstanbul: İletişim Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 5. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin dünya vatandaşlığı eğitimi ile ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 7(1),* 78-93.

Ceylan, Y. (2010). Yirmi birinci yüzyılda eğitim nasıl olmalıdır. *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi, Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu, Bildiriler ve Tartışmalar* içinde (s.116-118). 6-8 Mart 2009, Ankara: Eğitim Bir Sen Yayınları.

Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Y. Dede ve S. B. Demir (Çev. Ed.), Ankara: Eğiten Kitap.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi.* Y. Dede ve S. B. Demir (Çev. Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.

Çakmak, Z., Bulut, B. ve Taşkıran, 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.

Çelikten, L. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeyleri ile öğrencilere aktarmak istedikleri değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Genişletilmiş 3. Baskı, Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Çermik, F. (2015). *Sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre davranışı arasındaki ilişki: Yapısal eşitlik modellemesi*. Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Davies, L. (2006). Global citizenship abstraction or framework for action. *Educational Review, 58(1),* 5-25.

Davies, I., Evans, M. & 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. http://dx.doi.org/10.1080/713669060 adresinden 03 Nisan 2015 tarihinde edinilmiştir.

Duffy, B. (1997). The analysis of documentary evidence. J. Bell (Ed.), *Doing Your Research Project,* Buckingham: Open University Press.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Engin, G. ve Sarsar, F. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences, 12(1),* 150-161.

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. www.enadonline.com, http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.1s1m adresinden edinilmiştir.

Esendemir, Ş. (2008). *Türkiye'de ve dünyada vatandaşlık: Eski sorular yeni arayışlar*. Ankara: Birleşik Yayınevi.

Falk, R. A. (2005). *Dünya düzeni nereye? Amerikan emperyal jeopolitikası*. N. Domaniç ve N. Arhan (Çev.), İstanbul: Metis Yayınları.

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*

Review, 30(1), 11-23. http://dx.doi.org/10.1080/02783190701836270 adresinden 11 Aralık 2012 tarihinde edinilmiştir.

Giddens, A. (1998). *Modernliğin sonuçları.* 2. Baskı, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Göl, E. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gülalp, H. (2007). Ulus devlet aşılıyor mu?. İçinde H. Gülalp (Haz.), *Vatandaşlık ve etnik çatışma: ulus devletin sorgulanması.* İstanbul: Metis Yayınları.

Gündüz, M. ve Gündüz, F. (2007). *Yurttaşlık bilinci*, 3. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Günel, E. & Pehlivan, A. (2015). Examining the citizenship and democracy education textbook and curriculum in terms of global education. *Journal of Social Studies Education Research, 6(1),* 123-171.

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.

Güven, İ. (1999). Küreselleşme ve eğitim dizgesine yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 32(1),* 145-159.

Habermas, J. (2012). *Öteki olmak ötekiyle yaşamak siyaset kuramı yazıları.* İ. Aka (Çev.), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Heater, D. (2007). *Yurttaşlığın kısa tarihi*. M. Delikara Üst (Çev.), Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Held, D. (2000). Demokrasi ve yeni uluslararası düzen. İçinde D. Archibugi & D. Held (Eds.), N. N. Domaniç (Çev.), *Kozmopolit demokrasi.* İstanbul: Ütopya Yayınevi.

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.* Master Thesis, Alberta: University of Alberta, Faculty of Graduate Studies and Research.

Hobbs, H. H. & Chernotsky, H. I. (2007). *Preparing students for global citizenship*. Prepared for the American Political Science Association Teaching and Learning Conference, February 9-11, 2007, Charlotte, NC. http://www.nysaflt.org/workshops/colt/2010/TLC07HobbsChernotsky.pdf adresinden 20 Kasım 2011 tarihinde edinilmiştir.

Hobsbawn, E. (2007). *Yeni yüzyılın eşiğinde*. A. Politi (Söyleşi), İbrahim Yıldız (Çev.), İstanbul: Yordam Kitap.

Holden, C. (2000). Learning for democracy: From world studies to global citizenship. *Theory Into Practice, 39(2),* 74-80.

Ibrahim, T. (2005). Global citizenship education: Mainstreaming the curriculum?. *Cambridge Journal of Education, 35(2),* 177-194.

http://dx.doi.org/10.1080/03057640500146823 adresinden 11 Kasım 2012 tarihinde edinilmiştir.

Inizjamed. (2007). *Global citizenship education in today's schools*. Draft position paper December, http://www.inizjamed.org/cmm_draft_position.pdf adresinden 15 Mart 2012 tarihinde edinilmiştir.

İçen, M. ve Akpınar, E. (2012). Küresel vatandaşlık eğitiminin uluslararası sorunların çözümündeki rolü. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2)*, 277-289.

Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımları*. S. B. Demir (Çev. Ed.), Ankara: Eğiten Kitap.

Kabapınar, Y. (2005). Uygulama ve değerlendirme ölçütleriyle hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilecek bir öğretim yöntemi olarak empati. *Değerler Eğitimi Dergisi, 3(9),* 119-142.

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, A. (2000). Yurttaşlık azınlıklar ve çokkültürlülük. İçinde A. Kaya (Çev.), *Yurttaşlık ve toplumsal sınıflar* (s.135-169). Ankara: Gündoğan Yayınları.

Kaya, B. ve Kaya A. (2012). Teknoloji çağında öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algıları. *Sakarya University Journal of Education, 2(3),* 81-95.

Kaymakcı, S. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde çalışma yaprakları kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaymakcı, S. (2012). Global education in the Turkish social studies teacher training programme. *Croatian Journal of Education, 14(4),* 817-854.

Keating, A., Ortloff, D. H. & Philippou, S. (2009). Citizenship education curricula: The changes and challenges presented by global and European integration. *Journal of Curriculum Studies, 41(2),* 145-158.

Kirkwood, T. F. (2001). Our global age requires global education: Clarifying definitional ambiguities. *The Social Studies, 92(1)*, 10-15.

Kocatürk, U. (2005). *Atatürk'ün fikir ve düşünceleri.* Genişletilmiş 2. Baskı, Ankara: Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayını.

Ladson-Billings, G. (2005). Differing concepts of citizenship: Schools and communities as sites of civic development. In N. Noddings (Ed.), *Educating Citizens for Global Awareness* (pp.69-80). New York: Teachers College Press.

Lewis, I. (2009). Preparing young people for global citizenship. *Education Review, 21(2)*, 23-26.

Linklater, A. (2002). Cosmopolitan citizenship. In E. F. Isin & B. S. Turner (Ed.), *Handbook of citizenship studies* (pp.317-332). Wiltshire: Sage Publication.

Magna Charta. (2009). *Magna Charta büyük sözleşme.* Ç. Dürüşken (Çev.), İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Mannion, G., Biesta, G., Priestley M. & 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.

Marshall, T. H. (2000). Yurttaşlık ve toplumsal sınıflar. İçinde A. Kaya (Çev.), *Yurttaşlık ve toplumsal sınıflar* (s.13-82). Ankara: Gündoğan Yayınları.

McIntosh, P. (2005). Gender perspectives on educating for global citizenship. In N. Noddings (Ed.), *Educating Citizens for Global Awareness* (pp.22-39). New York: Teachers College Press.

MEB. (2010a). *Sosyal bilgiler 4.-5. sınıf programı.* Milli Eğitim Bakanlığı web site: http://ttkb.meb.gov.tr adresinden 11 Ağustos 2014 tarihinde edinilmiştir.

MEB. (2010b). *Sosyal bilgiler 6.-7. sınıf programı.* Milli Eğitim Bakanlığı web site: http://ttkb.meb.gov.tr adresinden 11 Ağustos 2014 tarihinde edinilmiştir.

MEB. (2010c). *İlköğretim vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi (8. sınıf) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı web site: http://ttkb.meb.gov.tr adresinden 11 Ağustos 2014 tarihinde edinilmiştir.

Meechan, T. (2008). Tarih-vatandaşlığın Jekyll ve Hyde'ı: Ben global bir vatandaş mıyım?. İçinde M. Safran & D. Dilek (Ed.), *21. yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi* (s.406-416). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.), Ankara: Nobel.

Merryfield, M. M. (2002). The difference a global educator can make. *Educational Leadership, 60(2),* 18-21. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el200210_merryfield.pdf adresinden 22 Ekim 2011 tarihinde edinilmiştir.

Morais, D. B. & 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.

NCSS. (2015). *National curriculum standards for social studies: Introduction*. http://www.socialstudies.org/standards/introduction adresinden 27 Haziran 2014 tarihinde edinilmiştir.

Neuman, W. L. (2013). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar.* 1. Cilt, S. Özge (Çev.), Ankara: Yayın Odası Yayıncılık.

Neuman, W. L. (2013). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar.* 2. Cilt, S. Özge (Çev.), Ankara: Yayın Odası Yayıncılık.

Noddings, N. (2005). Global citizenship: Promises and problems, In N. Noddings (Ed.), *Educating Citizens for Global Awareness* (pp.1-21). New York: Teachers College Press.

Onwuegbuzie, A. J. & Collins, K. M. T. A. (2007). Typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report, 12(2),* 281-316. http://www.nova.edu/ssss/QR/QR12-2/onwuegbuzie2.pdf. adresinden 25 Ağustos 2014 tarihinde edinilmiştir.

Osler, A. & Starkey, H. (2003). Learning for cosmopolitan citizenship: Theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review, 55(3),* 243-254.

Osler, A. & 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, 25 Kasım 2010 tarihinde edinilmiştir.

Ozolins, J. (2010). Değişen bir dünyada küreselleşme, eğitim ve değerler. *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi, Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu, Bildiriler ve Tartışmalar* içinde (s.100-109). 6-8 Mart 2009, Ankara: Eğitim Bir Sen Yayınları.

Özel, S. (2007). Küreselleşme döneminde vatandaşlık. *Anayasa Yargısı, 24,* 577-583.

Öztürk, C. (2011). Ön söz. İçinde C. Öztürk (Ed.), *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları*. Ankara: Pegem Akademi.

Özyurt, C. (2008). Küreselleşme, ulusal eğitim ve siyasal toplumsallaşma. İçinde M. Safran & D. Dilek (Ed.), *21. yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi* (s.211-227). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Özyurt, C. (2009). Küresel vatandaşlığın gelişimi, imkânı ve küresel değerler eğitimi. *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu* içinde (s.157-164). 28-30 Mayıs 2009, Uşak: Uşak Üniversitesi Avrupa Birliği Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi.

Özyurt, C. (2012). *Küreselleşme sürecinde kimlik ve farklılaşma*. 2. Baskı, İstanbul: Açılım Kitap.

Pashby, K. (2011). Cultivating global citizens: Planting new seeds or pruning the perennials? looking for the citizen-subject in global citizenship education theory. *Globalisation, Societies and Education, 9(3-4),* 427-442.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.), Ankara: Pegem Akademi.

Pike, G. (2000). Global education and national identity: In pursuit of meaning. *Theory into Practice, 39(2),* 64-73.

Pike, G. (2008). Reconstructing the legend: Educating for global citizenship. In A. A. Abdi & L. Shultz (Eds.), *Educating for human rights and global citizenship* (pp.223-237). New York: State University of New York Press.

Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. D. Bayrak vd. (Çev.), Ankara: Siyasal Kitabevi.

Rapoport, A. (2009). A forgotten concept: Global citizenship education and state social studies standards. *Journal of Social Studies Research, 33(1),* 91-112.

Rubenstein, K. (2007). Citizenship in an age of globalisation: The cosmopolitan citizen?. In J. Chen, G. V. Puig & G. Walker (Eds.), *Rights Protection in the Age of Global Anti-Terrorism* (pp.88-111), Sydney: The Federation Press.

Sarıoğlu, B. (2013). *A Globally competent teacher as a citizen: A study of primary school teachers' competences related to global citizenship*. 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.

Schattle, H. (2009). Global citizenship theory and practice, In R. Lewin (Ed.), *The handbook of practice and research in study abroad: Higher education and the quest for global citizenship* (pp.3-20). New York: Routledge.

Sevim, A., Öztoprak, İ., ve Tural, M. A. (Bugünkü Dille Yayına Hazırlayanlar). (2006). *Atatürk'ün söylev ve demeçleri (Bugünkü dille)*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

Shaw, G. (2010). Citizenship education: Student voice and global citizenship. *Ethos, 18(4),* 19-23.

Smith, R. M. (2002). Modern citizenship, In E. F. Isin & B. S. Turner (Ed.), *Handbook of citizenship studies* (pp.105-115). Wiltshire: Sage Publication.

Steger, M. B. (2006). *Küreselleşme*. Ankara: Dost Yayınları.

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.

Şimşek, A. (2008). Türkiye'de sosyal bilgiler derslerinde "küresel bağlantılar": bazı dünya devletleri ile karşılaştırmalı bir çalışma. İçinde M. Safran & D. Dilek (Ed.), *21. yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi* (s.345-364). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri.* İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Tezcan, M. (2002). *Postmodern ve küresel toplumda eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Thornton, S. J. (2005). Incorporating internationalism into the social studies curriculum. In N. Noddings (Ed.), *Educating citizens for global awareness* (pp.81-92). New York: Teachers College Press.

Toku, N. (2009). Küreselleşme ve AB sürecinde Türk milli eğitim sistemi, *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu Bildiriler ve Tartışmalar*, 6-8 Mart 2009, Ankara: Eğitim Bir Sen Yayınları.

Tuncel, G. ve Uğur, C. A. (2009). 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). 28-30 Mayıs 2009, Uşak: Uşak Üniversitesi Avrupa Birliği Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi.

Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 6(4),* 543-559.

Tye, K. A. (2003). Global education as a worldwide movement. *The Phi Delta Kappan, 85(2),* 165-168.

UNESCO. (2014). Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century. UNESCO web site: http://www.unesco.org/new/en/global-citizenship-education adresinden 02 Mart 2015 tarihinde edinilmiştir.

UNESCO. (2015). Global citizenship education: Topics and learning objectives. UNESCO web site: http://www.unesco.org/new/en/global-citizenship-education adresinden 12 Mayıs 2015 tarihinde edinilmiştir.

Uydaş, İ. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinin küresel vatandaşlık bağlamında çokkültürlülük hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi (Çanakkale ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ünsal, H. (2009). Avrupa birliği vatandaşlığına bağlanan sonuçlar ve bu sonuçların vatandaşlık hukukunun genel kuralları çerçevesinde değerlendirilmesi. *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu* içinde (s.248-252). 28-30 Mayıs 2009, Uşak: Uşak Üniversitesi Avrupa Birliği Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi.

Üstel, F. (1999). *Yurttaşlık ve demokrasi*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EKLER

Ek 1. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Boyutların Dağılımı

Çalışmanın öğrenci katılımcılarının yaklaşık %55'ini kız (581 kişi), %45'ini erkek (473 kişi) öğrenci olmak üzere toplamda 1054 öğrenci oluşturmaktadır. Tabloların genelinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha temkinli cevaplar vermelerine rağmen yine de verdikleri cevapların "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde yer aldığı görülmektedir.

Tablo Ek.42. Öğrencilerin "Diğer İnsanlar ve Kültürler" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet		N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss	Genel Ortalama
Kız	**M5**	581	1	5	4,67	,737	4,54
	M6	581	1	5	3,99	,936	
	M12	581	1	5	4,64	,736	
	M17	581	1	5	4,76	,628	
	M18	581	1	5	4,66	,688	
	M24	581	1	5	4,54	,764	
Erkek	**M5**	473	1	5	4,60	,733	4,43
	M6	473	1	5	3,86	1,004	
	M12	473	1	5	4,53	,750	
	M17	473	1	5	4,64	,753	
	M18	473	1	5	4,56	,746	
	M24	473	1	5	4,42	,827	

Tablo Ek.42'de, araştırmaya katılan öğrencilerin Küresel Vatandaşlık Hakkında Öğrenci Görüşleri Anketi'nin altı maddesini oluşturan "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuna verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu boyuta verilen cevapların genel ortalamalarına bakıldığında, hem kız öğrenciler için 4,54 hem de erkek öğrenciler için 4,43 değerleriyle "kesinlikle katılıyorum" seçeneğinde yer aldığı ortaya çıkmıştır.

Tablo Ek.43. Öğrencilerin "Dünyanın Durumu ve Sorunları" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet	Madde	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss	Genel Ortalama
Kız	**M1**	581	1	5	4,43	,914	4,52
	M2	581	1	5	4,75	,636	
	M7	581	1	5	4,35	,917	
	M8	581	1	5	4,58	,747	
	M13	581	1	5	4,68	,696	
	M14	581	1	5	4,50	,767	
	M19	581	1	5	4,64	,721	
	M20	581	1	5	4,34	,874	
	M22	581	1	5	4,46	,814	
	M26	581	1	5	4,53	,791	
Erkek	**M1**	473	1	5	4,38	,952	4,41
	M2	473	1	5	4,65	,764	
	M7	473	1	5	4,26	,916	
	M8	473	1	5	4,48	,797	
	M13	473	1	5	4,51	,826	
	M14	473	1	5	4,35	,831	
	M19	473	1	5	4,47	,846	
	M20	473	1	5	4,23	,936	
	M22	473	1	5	4,39	,798	
	M26	473	1	5	4,42	,877	

Tablo Ek.43'te, öğrencilerin "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutunda yer alan cevaplarının ortalama ve standart sapma değerlerine bakıldığında genel ortalamaları hem kız öğrenciler için (4,52) hem de erkek öğrenciler için (4,41) "kesinlikle katılıyorum" seçeneğinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo Ek.44. Öğrencilerin "Sistem Olarak Dünya" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet	Madde	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss	Genel Ortalama
Kız	**M4**	581	1	5	4,34	,919	4,38
	M10	581	1	5	4,26	,925	
	M16	581	1	5	4,25	,969	
	M28	581	1	5	4,52	,769	
	M30	581	1	5	4,57	,814	
Erkek	**M4**	473	1	5	4,15	,991	4,27
	M10	473	1	5	4,15	,970	
	M16	473	1	5	4,23	,951	
	M28	473	1	5	4,44	,801	
	M30	473	1	5	4,40	,863	

Tablo Ek.44'te ise Küresel Vatandaşlık Hakkında Öğrenci Görüşleri Anketi'nin "Sistem Olarak Dünya" boyutuna dahil olan beş maddesine öğrencilerin verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Burada da "kesinlikle katılıyorum" seçeneğinin her iki cinsiyet grubunun (kız öğrenciler için 4,38 ve erkek öğrenciler için 4,27) tercihini yansıttığı görülmüştür. Kız öğrencilerin cevaplarının tamamı (bir kısmının alt sınırda olmasına rağmen) "kesinlikle katılıyorum" seçeneğinde gerçekleşmişken erkek öğrencilerin ise beş maddenin ikisinde "katılıyorum" seçeneğinde görüş bildirdikleri ancak diğer üç maddenin etkisiyle genel ortalamalarının "kesinlikle katılıyorum" seçeneğine yükseldiği tespit edilmiştir.

Tablo Ek.45. Öğrencilerin "Katılım" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet	Madde	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss	Genel Ortalama
Kız	**M25**	581	1	5	4,36	,827	4,54
	M32	581	1	5	4,73	,663	
Erkek	**M25**	473	1	5	4,30	,887	4,46
	M32	473	1	5	4,62	,720	

Araştırmaya katılan öğrencilerin "Katılım" boyutunda yer alan cevaplarının ortalama, standart sapma değerlerinin verildiği tablo Ek.45'te; kız öğrenciler 4,52 genel ortalaması ile erkek öğrenciler 4,41 genel ortalaması ile yine "kesinlikle katılıyorum" seçeneğinde görüş bildirmiştir.

Tablo Ek.46. Öğrencilerin "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet	Madde	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss	Genel Ortalama
Kız	**M3**	581	1	5	4,44	,830	3,83
	M9	581	1	5	4,58	,733	
	M15	581	1	5	3,89	1,118	
	M21	581	1	5	2,96	1,395	
	M27	581	1	5	2,57	1,410	
	M31	581	1	5	4,57	,748	
Erkek	**M3**	473	1	5	4,39	,845	3,81
	M9	473	1	5	4,44	,800	
	M15	473	1	5	3,88	1,182	
	M21	473	1	5	2,91	1,373	
	M27	473	1	5	2,78	1,509	
	M31	473	1	5	4,51	,768	

Tablo Ek.46'da, "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutuna giren maddelere öğrencilerin verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma ile genel ortalama değerlerine bakıldığında durumun "kesinlikle katılıyorum" seçeneğinden "katılıyorum" seçeneğine kaydığı görülmüştür. Nitekim kız öğrenciler 3,83; erkek öğrenciler 3,81 genel ortalama ile "katılıyorum" seçeneğini tercih etmiştir.

Tablo Ek.47. Öğrencilerin "KV'ın Karakter Özellikleri" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet	Madde	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss	Genel Ortalama
Kız	**M11**	581	1	5	4,51	,785	4,36
	M23	581	1	5	4,07	1,083	
	M29	581	1	5	4,50	,760	
Erkek	**M11**	473	1	5	4,33	,815	4,24
	M23	473	1	5	4,05	,981	
	M29	473	1	5	4,36	,848	

Son olarak öğrencilerin "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutuna verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri tablo Ek.47'de sunulmuştur. Bu boyuta verilen cevapların genel ortalamalarına bakıldığında, puan ortalamalarının hem kız öğrenciler için 4,36 hem de erkek öğrenciler için 4,24 "kesinlikle katılıyorum" seçeneğinde olduğu tespit edilmiştir.

Ek 2. Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Boyutların Dağılımı

1054 öğrenci katılımcıya ulaşılan 30 okul, sosyo-ekonomik düzey temel alınarak düşük, orta ve yüksek olmak üzere 3 gruba ayrılmıştır. Düzeye göre 1054 öğrencinin dağılımı; yaklaşık %27 oranında düşük, yaklaşık %38 oranında orta ve %35 oranında yüksek düzeydeki okullardan oluşmuştur. Buna göre 281 öğrenci düşük, 404 öğrenci orta ve 369 öğrenci de yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki okullardan çalışmaya katılmıştır. Boyutlara göre dağılıma bakıldığında, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki okulların anket maddelerine olumlu cevap verme noktasında daha güçlü bir temayüle sahip olmalarına karşılık düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okulların ise her ne kadar olumlu cevap verseler de söz konusu okullara kıyasla direnç gösterdiği görülmektedir. Aşağıdaki tablolarda araştırmaya dahil edilen okulların sosyo-ekonomik düzeyleri açısından Küresel Vatandaşlık Hakkında Öğrenci Görüşleri Anketi'nin altı boyutuna verilen cevapların ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmektedir.

Tablo Ek.48. Öğrencilerin "Diğer İnsanlar ve Kültürler" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sosyo-ekonomik	Madde	N	Min.	Max.	$\bar{\chi}$	Ss	Genel Ortalama
Düşük	**M5**	281	1	5	4,43	,935	4,35
	M6	281	1	5	3,97	,961	
	M12	281	1	5	4,42	,880	
	M17	281	1	5	4,49	,858	
	M18	281	1	5	4,49	,802	
	M24	281	1	5	4,32	,885	
Orta	**M5**	404	1	5	4,66	,726	4,51
	M6	404	1	5	3,93	,962	
	M12	404	1	5	4,61	,781	
	M17	404	1	5	4,74	,693	
	M18	404	1	5	4,64	,751	
	M24	404	1	5	4,53	,779	
Yüksek	**M5**	369	2	5	4,77	,505	4,57
	M6	369	1	5	3,91	,983	
	M12	369	3	5	4,69	,543	
	M17	369	1	5	4,83	,469	
	M18	369	2	5	4,68	,586	
	M24	369	1	5	4,55	,721	

Tablo Ek.48. incelendiğinde "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuna verilen cevapların genel ortalamalarına bakıldığında puan ortalamalarının düşük düzey okullardan yüksek

düzey okullara doğru artan bir çizgi izlediği ve tamamının "kesinlikle katılıyorum" seçeneğinde yer aldığı kolayca fark edilecektir.

Tablo Ek.49. Öğrencilerin "Dünyanın Durumu ve Sorunları" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sosyo-ekonomik	Madde	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss	Genel Ortalama
Düşük	**M1**	281	1	5	4,37	,913	4,37
	M2	281	1	5	4,53	,849	
	M7	281	1	5	4,21	,988	
	M8	281	1	5	4,43	,852	
	M13	281	1	5	4,47	,845	
	M14	281	1	5	4,39	,834	
	M19	281	1	5	4,40	,889	
	M20	281	1	5	4,28	,904	
	M22	281	1	5	4,33	,850	
	M26	281	1	5	4,30	,981	
Orta	**M1**	404	1	5	4,39	1,004	4,51
	M2	404	1	5	4,75	,692	
	M7	404	1	5	4,32	,921	
	M8	404	1	5	4,57	,786	
	M13	404	1	5	4,62	,790	
	M14	404	1	5	4,46	,831	
	M19	404	1	5	4,62	,786	
	M20	404	1	5	4,32	,927	
	M22	404	1	5	4,48	,835	
	M26	404	1	5	4,59	,755	
Yüksek	**M1**	369	1	5	4,46	,859	4,51
	M2	369	1	5	4,80	,535	
	M7	369	1	5	4,37	,850	
	M8	369	1	5	4,58	,679	
	M13	369	1	5	4,69	,641	
	M14	369	1	5	4,44	,735	
	M19	369	1	5	4,63	,672	
	M20	369	1	5	4,26	,878	
	M22	369	1	5	4,46	,736	
	M26	369	1	5	4,50	,767	

"Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutunda yer alan cevapların ortalama ve standart sapma değerlerinde tablo Ek.49'da görüldüğü üzere düşük düzey okullar daha temkinli olarak 4,37 genel ortalama ile orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki okullar ise 4,51 genel ortalama ile "kesinlikle katılıyorum" seçeneğinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo Ek.50. Öğrencilerin "Sistem Olarak Dünya" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sosyo-ekonomik	Madde	N	Min.	Max.	$\bar{\chi}$	Ss	Genel Ortalama
Düşük	M4	281	1	5	4,16	1,029	4,22
	M10	281	1	5	4,10	,981	
	M16	281	1	5	4,17	,983	
	M28	281	1	5	4,37	,852	
	M30	281	1	5	4,33	,935	
Orta	M4	404	1	5	4,30	,903	4,39
	M10	404	1	5	4,30	,938	
	M16	404	1	5	4,29	,964	
	M28	404	1	5	4,54	,749	
	M30	404	1	5	4,53	,837	
Yüksek	M4	369	1	5	4,28	,952	4,36
	M10	369	1	5	4,21	,922	
	M16	369	1	5	4,24	,939	
	M28	369	1	5	4,52	,759	
	M30	369	1	5	4,57	,749	

Tablo Ek.50'de "Sistem Olarak Dünya" boyutuna dahil olan maddelere verilen cevapların ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir. Bu boyutta yine her üç grup "kesinlikle katılıyorum" seçeneğinde yer almıştır. Bununla birlikte düşük düzey için 4,22, orta düzey için 4,39 ve yüksek düzey için 4,36 genel ortalamalarının 3,41-4,20 aralığının ifadesi olan "katılıyorum" seçeneğine yaklaştığı görülmüştür.

Tablo Ek.51. Öğrencilerin "Katılım" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sosyo-ekonomik	Madde	N	Min.	Max.	$\bar{\chi}$	Ss	Genel Ortalama
Düşük	M25	281	1	5	4,20	,929	4,35
	M32	281	1	5	4,51	,887	
Orta	M25	404	1	5	4,43	,817	4,56
	M32	404	1	5	4,69	,673	
Yüksek	M25	369	1	5	4,33	,824	4,57
	M32	369	1	5	4,81	,484	

Sosyo-ekonomik düzey açısından "Katılım" boyutunda yer alan cevaplarının ortalama, standart sapma değerlerinin verildiği Tablo Ek.51'de; de "kesinlikle katılıyorum" tercihini gösteren, düşük düzeyden yüksek düzeye doğru genel ortalamaların arttığı grafik aynı şekilde belirmektedir. Nitekim düşük düzeyin genel ortalaması 4,35 iken orta düzey 4,56 ve yüksek düzey 4,57 şeklinde gerçekleşmiştir.

Tablo Ek.52. Öğrencilerin "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sosyo-ekonomik	Madde	N	Min.	Max.	$\bar{\chi}$	Ss	Genel Ortalama
Düşük	**M3**	281	1	5	4,28	,852	3,80
	M9	281	1	5	4,30	,875	
	M15	281	1	5	3,88	1,143	
	M21	281	1	5	2,96	1,352	
	M27	281	1	5	3,00	1,450	
	M31	281	1	5	4,41	,828	
Orta	**M3**	404	1	5	4,45	,888	3,85
	M9	404	1	5	4,56	,748	
	M15	404	1	5	3,95	1,136	
	M21	404	1	5	2,99	1,412	
	M27	404	1	5	2,62	1,454	
	M31	404	1	5	4,58	,736	
Yüksek	**M3**	369	1	5	4,50	,752	3,81
	M9	369	1	5	4,63	,659	
	M15	369	1	5	3,82	1,160	
	M21	369	1	5	2,86	1,381	
	M27	369	1	5	2,45	1,425	
	M31	369	1	5	4,60	,713	

"Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutundaki cevapların genel ortalama değerlerine tablo Ek.52'den bakıldığında ise "kesinlikle katılıyorum" seçeneğinin yerine "katılıyorum" seçeneğinin tercih edildiği göze çarpmaktadır. Hatta düşük düzey için 3, 80, orta düzey için 3,85 ve yüksek düzey için 3,81 genel ortalama ile okulların, 3,40-4,20 genel ortalama aralığının ifadesi olan "katılıyorum" seçeneğinde bulunduğu dikkat çekmektedir.

Tablo Ek.53. Öğrencilerin "KV'ın Karakter Özellikleri" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sosyo-ekonomik	Madde	N	Min.	Max.	$\bar{\chi}$	Ss	Genel Ortalama
Düşük	**M11**	281	1	5	4,30	,865	4,18
	M23	281	1	5	3,93	1,103	
	M29	281	1	5	4,32	,869	
Orta	**M11**	404	1	5	4,49	,823	4,37
	M23	404	1	5	4,14	,997	
	M29	404	1	5	4,49	,792	
Yüksek	**M11**	369	1	5	4,47	,719	4,34
	M23	369	1	5	4,08	1,024	
	M29	369	1	5	4,47	,755	

Tablo Ek.53'te gösterilen "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutuna dair cevaplarda ise dikkati çeken nokta, düşük düzeydeki okulların "katılıyorum" seçeneğinde kalmasına karşılık orta ve yüksek düzeydeki okulların "kesinlikle katılıyorum" seçeneğinde bulunmasıdır. Düşük düzey için 4,18 genel ortalaması "katılıyorum" seçeneğini tercih ettiklerini; orta düzey için 4,37 ve yüksek düzey için de 4,34 genel ortalamaları "kesinlikle katılıyorum" seçeneğini tercih ettiklerini göstermiştir.

Ek 3. Öğrencilerin Anne ve Baba Eğitim Durumlarına Göre Boyutların Dağılımı

Araştırmaya katılan 1054 öğrencinin ankete verdikleri cevapların anne ve baba eğitim durumları değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Anne ve baba eğitim durumları; ilkokul mezunu/okuryazar, ortaokul mezunu, lise mezunu ve yüksekokul/üniversite mezunu olarak dört ayrı grupta irdelenmiştir. Buna göre 240 öğrencinin annesi ve 172 öğrencinin babası ilkokul, 162 öğrencinin annesi ve 169 öğrencinin babası ortaokul, 358 öğrencinin annesi ve 352 öğrencinin babası lise, 294 öğrencinin annesi ve 361 öğrencinin babası yüksekokul/üniversite mezunudur.

Hemen her boyut için değerlendirildiğinde, anne ve baba eğitim durumlarına göre verilen cevapların büyük oranda paralellik arz ettiği; anketin genelinde olduğu gibi "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" ve "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutlarındaki "katılıyorum" tercihinin haricinde "kesinlikle katılıyorum" tercihi görülmektedir. Ayrıca yine "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutu dışında anne ve baba eğitim düzeyinin artması ve öğrencilerin olumlu cevap vermesi arasında doğru orantı olduğu saptanmıştır.Aşağıdaki tablolarda araştırmaya dahil edilen okulların anne ve baba eğitim durumları açısından Küresel Vatandaşlık Hakkında Öğrenci Görüşleri Anketi'nin altı boyutuna verilen cevapların ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmektedir.

Tablo Ek.54. Öğrencilerin "Diğer İnsanlar ve Kültürler" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Eğitim Düzeyi	Madde	Anne Eğitim Durumu						Baba Eğitim Durumu					
		N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss	Genel Ortalama	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss	Genel Ortalama
İlkokul Mezunu/ okuryazar	M5	240	1	5	4,49	,919	4,36	172	1	5	4,42	,979	4,33
	M6	240	1	5	3,83	1,015		172	1	5	3,77	1,039	
	M12	240	1	5	4,47	,919		172	1	5	4,45	,951	
	M17	240	1	5	4,58	,815		172	1	5	4,55	,847	
	M18	240	1	5	4,49	,853		172	1	5	4,49	,855	
	M24	240	1	5	4,35	,884		172	1	5	4,33	,936	
Ortaokul Mezunu	M5	162	1	5	4,50	,872	4,39	169	1	5	4,60	,751	4,44
	M6	162	1	5	3,89	,972		169	1	5	3,86	,921	
	M12	162	1	5	4,48	,850		169	1	5	4,54	,732	
	M17	162	1	5	4,59	,824		169	1	5	4,64	,804	
	M18	162	1	5	4,52	,790		169	1	5	4,57	,762	
	M24	162	1	5	4,39	,851		169	1	5	4,48	,772	

Lise Mezunu	**M5**	358	1	5	4,70	,628	4,51	352	1	5	4,64	,693	4,48
	M6	358	1	5	3,92	,975		352	1	5	3,91	,985	
	M12	358	1	5	4,61	,676		352	1	5	4,56	,760	
	M17	358	1	5	4,72	,660		352	1	5	4,70	,658	
	M18	358	1	5	4,64	,671		352	1	5	4,62	,681	
	M24	358	1	5	4,51	,802		352	1	5	4,46	,822	
Yüksek okul/üniversite mezunu	**M5**	294	2	5	4,75	,558	4,62	361	1	5	4,75	,601	4,60
	M6	294	1	5	4,05	,911		361	1	5	4,06	,926	
	M12	294	2	5	4,73	,554		361	1	5	4,72	,590	
	M17	294	2	5	4,85	,468		361	1	5	4,81	,547	
	M18	294	2	5	4,74	,567		361	1	5	4,69	,644	
	M24	294	1	5	4,61	,645		361	1	5	4,58	,687	

Anne ve baba eğitim durumları bağlamında "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutunda yer alan cevapların ortalama ve standart sapma değerlerine tablo Ek.54'ten bakıldığında, ilkokul mezunu/okuryazar eğitim düzeyinden yüksekokul veya üniversite mezunu düzeyine doğru artış olduğu kolaylıkla fark edilmektedir. Bunun yanında anne ve baba eğitim durumlarının genel ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Öyle ki, genel ortalamalar anne eğitim durumu için ilkokul mezunu/okuryazar düzeyinde 4,36 ortaokul mezunu 4,39, lise mezunu 4,51 ve yüksekokul/üniversite mezunu düzeyinde ise 4,62 iken baba eğitim durumu için ilkokul mezunu/okuryazar düzeyinde 4,33 ortaokul mezunu 4,44, lise mezunu 4,48 ve yüksekokul/üniversite mezunu düzeyinde ise 4,60 ile "kesinlikle katılıyorum" şeklinde gerçekleşmiştir.

Tablo Ek.55. Öğrencilerin "Dünyanın Durumu ve Sorunları" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Eğitim Düzeyi	**Madde**	**Anne Eğitim Durumu**						**Baba Eğitim Durumu**					
		N	**Min.**	**Max.**	$\bar{X}$	**Ss**	**Genel Ortalama**	**N**	**Min.**	**Max.**	$\bar{X}$	**Ss**	**Genel Ortalama**
İlkokul Mezunu/ okuryazar	**M1**	240	1	5	4,34	1,010	4,37	172	1	5	4,24	1,075	4,33
	M2	240	1	5	4,59	,828		172	1	5	4,56	,886	
	M7	240	1	5	4,17	1,042		172	1	5	4,16	1,024	
	M8	240	1	5	4,44	,861		172	1	5	4,41	,884	
	M13	240	1	5	4,53	,838		172	1	5	4,45	,900	
	M14	240	1	5	4,36	,871		172	1	5	4,36	,904	
	M19	240	1	5	4,46	,891		172	1	5	4,44	,944	
	M20	240	1	5	4,21	1,022		172	1	5	4,21	1,033	
	M22	240	1	5	4,27	,875		172	1	5	4,24	,835	
	M26	240	1	5	4,36	,949		172	1	5	4,25	1,060	
Ortaokul Mezunu	**M1**	162	1	5	4,27	,989	4,40	169	1	5	4,42	,863	4,43
	M2	162	1	5	4,55	,812		169	1	5	4,60	,788	

	M7	162	1	5	4,21	,981		169	1	5	4,21	,938	
	M8	162	1	5	4,48	,821		169	1	5	4,49	,772	
	M13	162	1	5	4,51	,879		169	1	5	4,54	,809	
	M14	162	1	5	4,42	,817		169	1	5	4,38	,830	
	M19	162	1	5	4,51	,813		169	1	5	4,52	,802	
	M20	162	1	5	4,28	,874		169	1	5	4,27	,905	
	M22	162	1	5	4,44	,841		169	1	5	4,46	,845	
	M26	162	1	5	4,38	,946		169	1	5	4,47	,795	
Lise Mezunu	**M1**	358	1	5	4,44	,905	4,48	352	1	5	4,44	,929	4,47
	M2	358	1	5	4,76	,646		352	1	5	4,76	,599	
	M7	358	1	5	4,32	,901		352	1	5	4,28	,972	
	M8	358	1	5	4,54	,754		352	1	5	4,53	,805	
	M13	358	1	5	4,60	,737		352	1	5	4,61	,747	
	M14	358	1	5	4,41	,807		352	1	5	4,43	,799	
	M19	358	1	5	4,58	,747		352	1	5	4,55	,772	
	M20	358	1	5	4,30	,854		352	1	5	4,30	,895	
	M22	358	1	5	4,42	,801		352	1	5	4,38	,862	
	M26	358	1	5	4,51	,747		352	1	5	4,49	,788	
Yüksek okul/üniversite mezunu	**M1**	294	1	5	4,51	,850	4,58	361	1	5	4,46	,884	4,56
	M2	294	2	5	4,82	,527		361	1	5	4,77	,623	
	M7	294	1	5	4,47	,755		361	1	5	4,45	,770	
	M8	294	1	5	4,64	,670		361	1	5	4,62	,664	
	M13	294	1	5	4,72	,633		361	1	5	4,70	,663	
	M14	294	1	5	4,53	,709		361	1	5	4,50	,727	
	M19	294	1	5	4,65	,707		361	1	5	4,66	,689	
	M20	294	1	5	4,36	,873		361	1	5	4,34	,844	
	M22	294	1	5	4,57	,711		361	1	5	4,56	,693	
	M26	294	1	5	4,61	,740		361	1	5	4,60	,743	

Tablo Ek.55'te, "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutuna giren maddelere öğrencilerin verdikleri cevapların ortalama, standart sapma ve genel ortalama değerleri bir önceki boyutla benzerlik göstermektedir. Yani tamamının "kesinlikle katılıyorum" tercihini yansıtan cevapların bu boyut altında da ilkokul mezunu/okuryazar eğitim düzeyinden yüksekokul veya üniversite mezunu düzeyine doğru bir artış izlediği ve anne, baba eğitim durumları genel ortalamalarının birbirine yakınlığı dikkat çekmektedir. Nitekim anne ve baba eğitim durumu sırasına göre bakılacak olursa; ilkokul mezunu/okuryazar düzeyinde 4,37'ye karşılık 4,33, ortaokul mezunu düzeyinde 4,40'a karşılık 4,43, lise mezunu düzeyinde 4,48'e karşılık 4,47 ve yüksekokul/üniversite mezunu düzeyinde ise 4,58'e karşılık 4,56 şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo Ek.56. Öğrencilerin "Sistem Olarak Dünya" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Eğitim Düzeyi	Madde	Anne Eğitim Durumu						Baba Eğitim Durumu					
		N	Min.	Max.	$\bar{x}$	Ss	Genel Ortalama	N	Min.	Max.	$\bar{x}$	Ss	Genel Ortalama
İlkokul Mezunu/ okuryazar	M4	240	1	5	4,17	1,050		172	1	5	4,14	1,056	
	M10	240	1	5	4,18	,956		172	1	5	4,12	1,027	
	M16	240	1	5	4,21	1,043	4,26	172	1	5	4,14	1,067	4,23
	M28	240	1	5	4,40	,886		172	1	5	4,41	,850	
	M30	240	1	5	4,35	,889		172	1	5	4,35	,896	
Ortaokul Mezunu	M4	162	1	5	4,22	,926		169	1	5	4,13	,955	
	M10	162	1	5	4,14	,902		169	1	5	4,17	,924	
	M16	162	1	5	4,21	,922	4,28	169	1	5	4,22	,985	4,27
	M28	162	1	5	4,42	,809		169	1	5	4,43	,815	
	M30	162	1	5	4,41	,903		169	1	5	4,44	,879	
Lise Mezunu	M4	358	1	5	4,26	,959		352	1	5	4,28	,924	
	M10	358	1	5	4,22	,938		352	1	5	4,24	,930	
	M16	358	1	5	4,23	,920	4,34	352	1	5	4,26	,917	4,35
	M28	358	1	5	4,49	,788		352	1	5	4,48	,827	
	M30	358	1	5	4,53	,835		352	1	5	4,50	,877	
Yüksek okul/üniversite mezunu	M4	294	1	5	4,34	,882		361	1	5	4,34	,929	
	M10	294	1	5	4,29	,971		361	1	5	4,26	,933	
	M16	294	1	5	4,28	,963	4,41	361	1	5	4,28	,938	4,40
	M28	294	2	5	4,58	,660		361	2	5	4,55	,686	
	M30	294	1	5	4,60	,749		361	1	5	4,57	,746	

Tablo Ek.56'da, araştırmaya katılan öğrencilerin "Sistem Olarak Dünya" boyutuna verdikleri cevapların anne ve baba eğitim durumları bağlamında ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir. Bu boyuta verilen cevaplarda genel ortalamaların anne eğitim durumu için ilkokul mezunu/okuryazar düzeyinde 4,26 ortaokul mezunu 4,28, lise mezunu 4,34 ve yüksekokul/üniversite mezunu düzeyinde ise 4,41 iken baba eğitim durumu için ilkokul mezunu/okuryazar düzeyinde 4,23 ortaokul mezunu 4,27, lise mezunu 4,35 ve yüksekokul/üniversite mezunu düzeyinde ise 4,40 ile "kesinlikle katılıyorum" aralığında olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla burada da eğitim düzeyi ile olumlu cevap arasındaki doğru orantı ve her iki cinse dair genel ortalamaların neredeyse aynı değerlere sahip olduğu göze çarpmaktadır.

Tablo Ek.57. Öğrencilerin "Katılım" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Eğitim Düzeyi	Madde	Anne Eğitim Durumu						Baba Eğitim Durumu					
		N	Min.	Max.	$\bar{x}$	Ss	Genel Ortalama	N	Min.	Max.	$\bar{x}$	Ss	Genel Ortalama
İlkokul Mezunu/ okuryazar	M25	240	1	5	4,23	,939	4,40	172	1	5	4,14	,963	4,35
	M32	240	1	5	4,57	,835		172	1	5	4,56	,886	
Ortaokul Mezunu	M25	162	1	5	4,31	,830	4,48	169	1	5	4,43	,836	4,53
	M32	162	1	5	4,66	,732		169	1	5	4,63	,792	
Lise Mezunu	M25	358	1	5	4,33	,855	4,51	352	1	5	4,32	,861	4,52
	M32	358	1	5	4,70	,677		352	1	5	4,72	,630	
Yüksek okul/üniversite mezunu	M25	294	1	5	4,44	,784	4,61	361	1	5	4,40	,786	4,56
	M32	294	1	5	4,78	,526		361	1	5	4,73	,578	

"Katılım" boyutundaki cevapların genel ortalama değerlerine bakıldığında ise tablo Ek.57'de yine "kesinlikle katılıyorum" seçeneğinin tercih edildiği ortaya çıkmaktadır. Lise mezunu baba eğitim durumu dışında genel ortalamalarda bu boyuta kadar ilkokul mezunu/okuryazar eğitim düzeyinden yüksekokul veya üniversite mezunu düzeyine doğru gözlenen artış ve anne, baba eğitim durumları genel ortalamalarının birbirine oldukça yakın olması bu boyutta da karşımıza çıkmaktadır. İlkokul mezunu/okuryazar anne için 4,40 baba için 4,35, ortaokul mezunu anne için 4,48 baba için 4,53, lise mezunu anne için 4,51 baba için 4,52 ve yüksekokul/üniversite mezunu anne için 4,61 baba için 4,56 olarak belirmiştir.

Tablo Ek.58. Öğrencilerin "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Eğitim Düzeyi	Madde	Anne Eğitim Durumu						Baba Eğitim Durumu					
		N	Min.	Max.	$\bar{x}$	Ss	Genel Ortalama	N	Min.	Max.	$\bar{x}$	Ss	Genel Ortalama
İlkokul Mezunu/ okuryazar	M3	240	1	5	4,31	,872	3,85	172	1	5	4,24	,936	3,81
	M9	240	1	5	4,31	,895		172	1	5	4,27	,892	
	M15	240	1	5	3,91	1,117		172	1	5	3,85	1,168	
	M21	240	1	5	3,02	1,349		172	1	5	3,02	1,340	
	M27	240	1	5	3,11	1,471		172	1	5	3,06	1,411	
	M31	240	1	5	4,48	,838		172	1	5	4,45	,874	
Ortaokul Mezunu	M3	162	1	5	4,35	,961	3,84	169	2	5	4,37	,793	3,87
	M9	162	2	5	4,40	,822		169	1	5	4,38	,808	
	M15	162	1	5	3,85	1,095		169	1	5	3,91	1,042	
	M21	162	1	5	3,05	1,355		169	1	5	3,09	1,355	
	M27	162	1	5	2,92	1,445		169	1	5	2,92	1,470	
	M31	162	1	5	4,47	,813		169	2	5	4,57	,687	
Lise	M3	358	1	5	4,45	,797	3,80	352	1	5	4,47	,816	3,82

Mezunu	**M9**	358	1	5	4,55	,730		352	1	5	4,51	,792	
	M15	358	1	5	3,81	1,178		352	1	5	3,89	1,144	
	M21	358	1	5	2,95	1,381		352	1	5	2,92	1,384	
	M27	358	1	5	2,49	1,437		352	1	5	2,63	1,473	
	M31	358	1	5	4,58	,692		352	1	5	4,51	,758	
Yüksek okul/üniversite mezunu	**M3**	294	1	5	4,51	,769	3,82	361	1	5	4,48	,817	3,81
	M9	294	1	5	4,70	,599		361	1	5	4,70	,596	
	M15	294	1	5	3,98	1,156		361	1	5	3,88	1,189	
	M21	294	1	5	2,80	1,430		361	1	5	2,85	1,418	
	M27	294	1	5	2,36	1,372		361	1	5	2,38	1,399	
	M31	294	1	5	4,59	,728		361	1	5	4,60	,724	

Anne ve baba eğitim durumları açısından "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutunda yer alan cevapların ortalama, standart sapma değerlerinin yanında genel ortalamalar da Tablo Ek.58'de verilmiştir. Hem cinsiyet hem de okulların sosyo-ekonomik düzeyi bağlamında ortaya çıkan verilerde olduğu gibi bu boyutta ibrenin "kesinlikle katılıyorum" yerine "katılıyorum" seçeneğinde olduğu tespit edilmiştir. Anne eğitim düzeyi açısından genel ortalamalara bakıldığında ilkokul mezunu/okuryazar 3,85, ortaokul mezunu 3,84, lise mezunu 3,80, ve yüksekokul/üniversite mezunu için 3,82 şeklinde iken; baba eğitim düzeyi açısından ise ilkokul mezunu/okuryazar 3,81, ortaokul mezunu 3,87 lise mezunu 3,82, yüksekokul/üniversite mezunu 3,81 genel ortalamaya sahiptir. "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutunda diğer boyutların aksine eğitim düzeyinin yükselmesi ile olumlu cevap verme durumları arasında paralellik olmaması da bir diğer dikkati leken noktadır. Buna karşılık anne ve baba eğitim düzeyleri ve mezuniyet durumlarının genle ortalamaları yine birbirine yakın olarak gerçekleşmiştir.

Tablo Ek.59. Öğrencilerin "KV'ın Karakter Özellikleri" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Eğitim Düzeyi	**Madde**	**Anne Eğitim Durumu**						**Baba Eğitim Durumu**					
		N	**Min.**	**Max.**	$\bar{X}$	**Ss**	**Genel Ortalama**	**N**	**Min.**	**Max.**	$\bar{X}$	**Ss**	**Genel Ortalama**
İlkokul Mezunu/ okuryazar	**M11**	240	1	5	4,23	,906		172	1	5	4,25	,937	
	M23	240	1	5	3,97	1,093	4,18	172	1	5	3,97	1,048	4,20
	M29	240	1	5	4,34	,858		172	1	5	4,40	,807	
Ortaokul Mezunu	**M11**	162	1	5	4,35	,909		169	1	5	4,37	,821	
	M23	162	1	5	4,00	1,063	4,25	169	1	5	4,04	1,068	4,26
	M29	162	1	5	4,42	,794		169	1	5	4,37	,843	
Lise Mezunu	**M11**	358	1	5	4,49	,755	4,33	352	1	5	4,39	,843	4,27
	M23	358	1	5	4,04	1,024		352	1	5	4,01	1,083	

	M29	358	1	5	4,46	,818		352	1	5	4,43	,814	
Yüksek okul/üniversite mezunu	**M11**	294	2	5	4,57	,661		361	2	5	4,59	,644	
	M23	294	1	5	4,20	,984	4,42	361	1	5	4,17	,967	4,42
	M29	294	1	5	4,51	,738		361	1	5	4,50	,771	

"KV'ın Karakter Özellikleri" boyutundaki cevapların genel ortalama değerlerinde ise tablo Ek.59'da görüleceği gibi "katılıyorum" tercihini işaret eden ilkokul mezunu/okuryazar düzeyinin haricindeki eğitim durumlarında "kesinlikle katılıyorum" seçeneğinin tercih edildiği ortaya çıkmaktadır. Buna karşılık ilkokul mezunu/okuryazar eğitim düzeyinden yüksekokul/üniversite mezunu düzeyine doğru olan artış ve anne-baba eğitim durumlarının genel ortalamalarının birbirine yakın değerlere sahip olması aynen bu boyutta da gerçekleşmiştir. Genel ortalamalar anne eğitim durumu için ilkokul mezunu/okuryazar düzeyinde 4,18, ortaokul mezunu 4,25, lise mezunu 4,33 ve yüksekokul/üniversite mezunu düzeyinde ise 4,42 iken; baba eğitim durumu için ilkokul mezunu düzeyinde 4,20, ortaokul mezunu 4,26, lise mezunu 4,27 ve yüksekokul/üniversite mezunu düzeyinde ise 4,42 ile "kesinlikle katılıyorum" şeklinde gerçekleşmiştir.

Ek 4. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Boyutların Dağılımı

100 kişiden oluşan öğretmen katılımcılarının, Küresel Vatandaşlık Hakkında Öğretmen Görüşleri Anketi'ne verdikleri cevapları, cinsiyet ve mezuniyet değişkenleri açısından incelenmiştir. Verdikleri cevapların dağılımına bakıldığında, genel itibarıyla öğrencilerle paralellik arz ettiği görülmüştür. Öyle ki öğretmen tercihleri de ağırlıklı olarak "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde yer almıştır.

Tablo Ek.60. Öğretmenlerin "Diğer İnsanlar ve Kültürler" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet	Madde	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss	Genel Ortalama
Kadın	M5	61	1	5	4,67	,598	4,61
	M6	61	1	5	4,21	,859	
	M12	61	1	5	4,62	,734	
	M17	61	1	5	4,77	,589	
	M18	61	1	5	4,87	,386	
	M24	61	1	5	4,54	,808	
Erkek	M5	39	1	5	4,56	,718	4,47
	M6	39	1	5	4,28	,560	
	M12	39	1	5	4,54	,790	
	M17	39	1	5	4,56	,821	
	M18	39	1	5	4,59	,715	
	M24	39	1	5	4,33	,772	

Küresel Vatandaşlık Hakkında Öğretmen Görüşleri Anketi'nin "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuna verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri tablo Ek.60'ta gösterilmektedir. Tabloya göre genel ortalamalara bakıldığında, kadın öğretmenlerin 4,61, erkek öğretmenlerin ise 4,47 genel ortalama ile "kesinlikle katılıyorum" seçeneğinde görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

Tablo Ek.61. Öğretmenlerin "Dünyanın Durumu ve Sorunları" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet	Madde	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss	Genel Ortalama
Kadın	M1	61	1	5	4,56	,847	4,62
	M2	61	1	5	4,67	,651	
	M7	61	1	5	4,57	,618	
	M8	61	1	5	4,74	,480	
	M13	61	1	5	4,72	,488	
	M14	61	1	5	4,54	,647	

	M19	61	1	5	4,82	,500	
	M20	61	1	5	4,56	,764	
	M22	61	1	5	4,59	,616	
	M26	61	1	5	4,52	,744	
Erkek	**M1**	39	1	5	4,44	,912	4,45
	M2	39	1	5	4,64	,628	
	M7	39	1	5	4,36	,778	
	M8	39	1	5	4,54	,643	
	M13	39	1	5	4,54	,643	
	M14	39	1	5	4,21	,801	
	M19	39	1	5	4,51	,790	
	M20	39	1	5	4,41	,751	
	M22	39	1	5	4,54	,600	
	M26	39	1	5	4,36	,668	

"Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutunda yer alan cevaplarının ortalama ve standart sapma değerlerine bakıldığında (tablo Ek.61) ise öğretmen görüşlerinin "kesinlikle katılıyorum" seçeneğinde yer almakla birlikte kadın öğretmenlerin (4,62) erkek öğretmenlere (4,45) kıyasla daha olumlu görüşe sahip olduğu görülmüştür.

Tablo Ek.62. Öğretmenlerin "Sistem Olarak Dünya" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet	**Madde**	**N**	**Min.**	**Max.**	$\bar{X}$	**Ss**	**Genel Ortalama**
Kadın	**M4**	61	1	5	4,56	,671	4,62
	M10	61	1	5	4,59	,588	
	M16	61	1	5	4,66	,544	
	M28	61	1	5	4,72	,488	
	M30	61	1	5	4,57	,694	
Erkek	**M4**	39	1	5	4,38	,877	4,39
	M10	39	1	5	4,44	,718	
	M16	39	1	5	4,41	,715	
	M28	39	1	5	4,46	,720	
	M30	39	1	5	4,28	,999	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin "Sistem Olarak Dünya" boyutunda yer alan cevaplarının ortalama, standart sapma değerlerinin verildiği Tablo Ek.62'de; kadın öğretmenler 4,62 genel ortalaması ile erkek öğretmenler 4, 39 genel ortalaması ile yine "kesinlikle katılıyorum" seçeneğinde görüş bildirmiştir.

Tablo Ek.63. Öğretmenlerin "Katılım" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet	Madde	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss	Genel Ortalama
Kadın	**M25**	61	1	5	4,59	,588	4,66
	M32	61	1	5	4,74	,513	
Erkek	**M25**	39	1	5	4,23	,742	4,38
	M32	39	1	5	4,54	,720	

Tablo Ek.63'te, öğrencilerin "Katılım" boyutunda yer alan cevaplarının ortalama ve standart sapma değerlerine bakıldığında genel ortalamaları hem kadın öğretmenler için (4,66) hem de erkek öğretmenler için (4,38) "kesinlikle katılıyorum" seçeneğinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo Ek.64. Öğretmenlerin "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet	Madde	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss	Genel Ortalama
Kadın	**M3**	61	1	5	4,11	1,002	3,88
	M9	61	1	5	4,67	,651	
	M15	61	1	5	3,79	1,112	
	M21	61	1	5	3,21	1,253	
	M27	61	1	5	3,44	1,245	
	M31	61	1	5	4,11	1,082	
Erkek	**M3**	39	1	5	3,90	1,142	3,70
	M9	39	1	5	4,67	,838	
	M15	39	1	5	3,28	1,255	
	M21	39	1	5	3,15	1,288	
	M27	39	1	5	3,18	1,335	
	M31	39	1	5	4,05	,999	

Tablo Ek.64'te, "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutunda öğretmen cevaplarının ortalama, standart sapma ve genel ortalama değerlerinde ise durumun "kesinlikle katılıyorum" seçeneğinden "katılıyorum" seçeneğine kaydığı tespit edilmiştir. Nitekim kadın öğretmenler 3,88, erkek öğretmenler 3,70 genel ortalama ile "katılıyorum" seçeneğini tercih etmiştir.

Tablo Ek.65. Öğretmenlerin "KV'ın Karakter Özellikleri" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet	Madde	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss	Genel Ortalama
Kadın	**M11**	61	1	5	4,61	,640	4,45
	M23	61	1	5	4,31	,827	
	M29	61	1	5	4,43	,694	
Erkek	**M11**	39	1	5	4,44	,754	4,26
	M23	39	1	5	4,13	,894	
	M29	39	1	5	4,21	,894	

Araştırmaya katılan öğrencilerin "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutunda yer alan cevaplarının ortalama, standart sapma değerlerinin verildiği Tablo Ek.65'te; kadın öğretmenler 4,52 genel ortalaması ile erkek öğretmenler 4,41 genel ortalaması ile yine "kesinlikle katılıyorum" seçeneğinde görüş bildirmiştir.

Ek 5. Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre Boyutların Dağılımı

Araştırmaya dahil edilen 100 öğretmenin mezuniyet durumlarının görüşleri üzerinde etkisinin olup olmadığı da incelenmiştir. Bu kapsamda eğitim fakültesi, fen-edebiyat fakültesi ve diğer seçenekleri üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Diğer seçeneği, az sayıda frekansa sahip olan eğitim enstitüsü, eğitim yüksekokulu, AÖF lisans tamamlama seçeneklerini kapsamaktadır. Aşağıda araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre Küresel Vatandaşlık Hakkında Öğretmen Görüşleri Anketi'nin altı boyutuna verilen cevapların ortalama ve standart sapma değerleri tablolar halinde gösterilmektedir.

Tablo Ek.66. Öğretmenlerin "Diğer İnsanlar ve Kültürler" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Mezuniyet	Madde	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss	Genel Ortalama
Eğitim Fakültesi	M5	40	1	5	4,70	,608	4,53
	M6	40	1	5	4,08	,997	
	M12	40	1	5	4,55	,876	
	M17	40	1	5	4,70	,758	
	M18	40	1	5	4,75	,543	
	M24	40	1	5	4,43	,903	
Fen - Edebiyat Fakültesi	M5	39	1	5	4,56	,754	4,60
	M6	39	1	5	4,33	,478	
	M12	39	1	5	4,67	,478	
	M17	39	1	5	4,77	,485	
	M18	39	1	5	4,82	,389	
	M24	39	1	5	4,46	,720	
Diğer	M5	21	2	5	4,62	,498	4,53
	M6	21	1	5	4,38	,590	
	M12	21	3	5	4,52	,928	
	M17	21	1	5	4,52	,873	
	M18	21	2	5	4,67	,796	
	M24	21	1	5	4,52	,750	

Küresel Vatandaşlık Hakkında Öğretmen Görüşleri Anketi'nin "Diğer İnsanlar ve Kültürler" boyutuna verilen cevaplar tablo Ek.66'dan incelendiğinde, genel ortalamaların her üç mezuniyet durumu için de "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde olduğu ortaya çıkmaktadır. Nitekim eğitim fakültesi ve diğer gruplarının genel ortalaması 4,53 iken fen edebiyat fakültesi mezunları 4,60 genel ortalamaya sahiptir.

Tablo Ek.67. Öğretmenlerin "Dünyanın Durumu ve Sorunları" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Mezuniyet	Madde	N	Min.	Max.	$\bar{\chi}$	Ss	Genel Ortalama
Eğitim Fakültesi	**M1**	40	1	5	4,60	,810	4,55
	M2	40	1	5	4,58	,813	
	M7	40	1	5	4,48	,784	
	M8	40	1	5	4,58	,675	
	M13	40	1	5	4,73	,554	
	M14	40	1	5	4,48	,716	
	M19	40	1	5	4,65	,700	
	M20	40	1	5	4,50	,961	
	M22	40	1	5	4,48	,751	
	M26	40	1	5	4,45	,904	
Fen - Edebiyat Fakültesi	**M1**	39	1	5	4,41	,880	4,59
	M2	39	1	5	4,72	,510	
	M7	39	1	5	4,51	,556	
	M8	39	1	5	4,79	,409	
	M13	39	1	5	4,64	,486	
	M14	39	1	5	4,49	,556	
	M19	39	1	5	4,77	,485	
	M20	39	1	5	4,51	,506	
	M22	39	1	5	4,64	,486	
	M26	39	1	5	4,49	,556	
Diğer	**M1**	21	1	5	4,52	,981	4,51
	M2	21	1	5	4,71	,463	
	M7	21	1	5	4,48	,750	
	M8	21	1	5	4,57	,507	
	M13	21	1	5	4,52	,680	
	M14	21	1	5	4,14	,964	
	M19	21	1	5	4,67	,796	
	M20	21	1	5	4,48	,750	
	M22	21	1	5	4,62	,498	
	M26	21	1	5	4,43	,598	

Tablo Ek.67'de gösterilen "Dünyanın Durumu ve Sorunları" boyutuna dair cevapların ortalama ve standart sapma değerlerinde yine paralellik olduğu, üç grubun da 4,50'ler bandında dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. En yüksek genel ortalamaya sahip fen edebiyat fakültesi mezunlarının genel ortalaması 4,59 iken eğitim fakültesi 4,55 ve diğer mezuniyet grubu 4,51 genel ortalaması ile "kesinlikle katılıyorum" seçeneğini tercih etmiştir.

Tablo Ek.68. Öğretmenlerin "Sistem Olarak Dünya" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Mezuniyet	Madde	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss	Genel Ortalama
Eğitim Fakültesi	M4	40	1	5	4,48	,816	4,55
	M10	40	1	5	4,60	,672	
	M16	40	1	5	4,60	,591	
	M28	40	1	5	4,63	,628	
	M30	40	1	5	4,48	,816	
Fen - Edebiyat Fakültesi	M4	39	1	5	4,64	,486	4,59
	M10	39	1	5	4,51	,556	
	M16	39	1	5	4,51	,683	
	M28	39	1	5	4,64	,486	
	M30	39	1	5	4,67	,530	
Diğer	M4	21	1	5	4,24	,995	4,37
	M10	21	1	5	4,43	,746	
	M16	21	1	5	4,57	,598	
	M28	21	1	5	4,57	,746	
	M30	21	1	5	4,05	1,161	

"Sistem Olarak Dünya" boyutuna dahil olan maddelere verilen cevapların ortalama ve standart sapma değerlerinin gösterildiği tablo Ek.68'e göre tüm mezuniyet grupları yine "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmiştir. Genel ortalama bağlamında, fen edebiyat fakültesi mezunları (4,59) ve eğitim fakültesi mezunlarının (4,55) kararlı cevaplarına karşın diğer grubu mezunları (4,37) ise "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde kalmakla birlikte daha temkinli cevap vermiştir.

Tablo Ek.69. Öğretmenlerin "Katılım" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Mezuniyet	Madde	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss	Genel Ortalama
Eğitim Fakültesi	M25	40	1	5	4,48	,716	4,55
	M32	40	1	5	4,63	,628	
Fen - Edebiyat Fakültesi	M25	39	1	5	4,46	,505	4,60
	M32	39	1	5	4,74	,442	
Diğer	M25	21	1	5	4,38	,865	4,47
	M32	21	1	5	4,57	,811	

Küresel Vatandaşlık Hakkında Öğretmen Görüşleri Anketi'nin "Katılım" boyutunda yer alan cevapların ortalama ve standart sapma değerleri tablo Ek.69'da verilmiştir. Buradaki verilere dayanarak mezuniyet durumlarının sırasıyla eğitim fakültesi

mezunları için 4,55, fen-edebiyat fakültesi mezunları için 4,60 ve diğer mezunları için 4,47 genel ortalama ile "kesinlikle katılıyorum" seçeneğinde görüş bildirilmiştir.

Tablo Ek.70. Öğretmenlerin "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Mezuniyet	Madde	N	Min.	Max.	$\bar{\chi}$	Ss	Genel Ortalama
Eğitim Fakültesi	M3	40	1	5	4,13	,992	3,81
	M9	40	1	5	4,65	,834	
	M15	40	1	5	3,63	1,295	
	M21	40	1	5	3,30	1,363	
	M27	40	1	5	3,15	1,350	
	M31	40	1	5	4,05	,986	
Fen - Edebiyat Fakültesi	M3	39	1	5	3,85	1,136	3,84
	M9	39	1	5	4,74	,442	
	M15	39	1	5	3,74	1,019	
	M21	39	1	5	3,28	1,099	
	M27	39	1	5	3,38	1,310	
	M31	39	1	5	4,10	1,046	
Diğer	M3	21	1	5	4,19	1,030	3,76
	M9	21	1	5	4,57	,926	
	M15	21	1	5	3,24	1,261	
	M21	21	1	5	2,81	1,327	
	M27	21	1	5	3,62	1,071	
	M31	21	1	5	4,14	1,195	

Tablo Ek.70'te verilen "Yerel ve/veya Küresel Aidiyet" boyutundaki cevapların genel ortalama değerleri incelendiğinde ise "kesinlikle katılıyorum" seçeneğinin yerine "katılıyorum" seçeneğinin tercih edildiği dikkat çekmektedir. Burada eğitim fakültesi mezunlarının 3, 81, fen-edebiyat fakültesi mezunlarının 3,84 ve diğer mezunların 3,76 genel ortalama ile birbirine yakın değerler ortaya çıkmış ve her üç mezuniyet grubu da 3,40 – 4,20 genel ortalama aralığındaki "katılıyorum" seçeneğini tercih etmiştir.

Tablo Ek.71. Öğretmenlerin "KV'ın Karakter Özellikleri" Boyutuna Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Mezuniyet	Madde	N	Min.	Max.	$\bar{\chi}$	Ss	Genel Ortalama
Eğitim Fakültesi	M11	40	1	5	4,53	,784	4,31
	M23	40	1	5	4,18	,958	
	M29	40	1	5	4,23	,800	
Fen -	M11	39	1	5	4,62	,544	4,47

Edebiyat Fakültesi	**M23**	39	1	5	4,31	,731	
	M29	39	1	5	4,49	,556	
Diğer	**M11**	21	1	5	4,43	,746	4,32
	M23	21	1	5	4,24	,889	
	M29	21	1	5	4,29	1,056	

Mezuniyet durumları açısından "KV'ın Karakter Özellikleri" boyutunda yer alan cevapların ortalama, standart sapma değerlerinin verildiği tablo Ek.71'de gösterilmiştir. Bu tabloda ise özellikle eğitim fakültesi ve diğer gruplarının "katılıyorum" seçeneğine yakın olmasına rağmen yine her mezuniyet grubunun "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdiği görülmüştür. Öyle ki eğitim fakültesi mezunlarının genel ortalaması 4,31 ve diğer mezunların 4,32 iken fen-edebiyat fakültesi mezunlarının genel ortalaması 4,47 şeklinde gerçekleşmiştir.

Öğretmenlerin mezuniyet durumları değişkenine göre altı boyutun tamamı göz önünde bulundurulduğunda eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi mezunlarının birbirine oldukça yakın genel ortalama değerlerine sahip olduğu göze çarpmaktadır. Bununla birlikte en yüksek genel ortalamaların fen-edebiyat fakültesi mezunları tarafından ifade edilmiştir. Eğitim enstitüsü, eğitim yüksekokulu, AÖF lisans tamamlamayı içine alan diğer mezunlarının ise genel anlamda en düşük genel ortalamalara sahip olmakla birlikte altı boyutun tamamında diğer iki mezuniyet durumu ile aynı düzeyde yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Ek 6. Küresel Vatandaşlık Hakkında Öğrenci Görüşleri Anket Formu

KÜRESEL VATANDAŞLIK HAKKINDA ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ ANKET FORMU

Sevgili Öğrenci,

Bu araştırma, ***küresel vatandaşlık*** *ile ilgili çeşitli özellikler hakkındaki görüşlerinizi ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır. Ankete verdiğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Çalışmanın amacına ulaşması, yanıtlarınızın içtenlikle verilmiş olmasına bağlıdır. Bu nedenle* ***tüm soruları samimi bir şekilde yanıtlamanızı, hiçbir soruyu boş bırakmamanızı önemle rica ederim****.*

Çalışmaya yaptığınız katkı için teşekkür ederim.

NOT: *İşaretleme yaparken bir satırda yer alan seçeneklerden sadece birini (**X**) işareti ile doldurunuz ve lütfen bütün sorulara yanıt veriniz.*

Arş. Gör. Kerem ÇOLAK (kcolak81@hotmail.com)

Kişisel Bilgi Formu

Okulunuzun Adı				
Cinsiyetiniz	Kız	Erkek		
	○	○		
Anne ve Babanızın Eğitim Durumu	Okuryazar / İlkokul mezunu	Ortaokul mezunu	Lise mezunu	Yüksekokul / Üniversite mezunu
Anneniz	○	○	○	○
Babanız	○	○	○	○

Küresel vatandaş;	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. küresel ısınmanın ortaya çıkardığı sorunların çözümü için çalışır.	○	○	○	○	○
2. yaşadığı çevreye ve tüm dünyaya karşı sorumlu davranır.	○	○	○	○	○
3. milli değerlerine bağlıdır.	○	○	○	○	○
4. çevresindeki sıradan bir olayın tüm dünyayı etkileyebileceğinin farkındadır.	○	○	○	○	○
5. insanlar arasındaki farklılıklara saygılıdır.	○	○	○	○	○
6. dünyanın diğer yerlerindeki farklı yaşam tarzlarını araştırır	○	○	○	○	○
7. hayvan ve bitki türlerinin devamlılığı için mücadele eder.	○	○	○	○	○
8. geri dönüşüm (kağıt, plastik, atık yağ, pil vb.) konusunda çevresindeki insanları bilinçlendirmeye çalışır.	○	○	○	○	○
9. evrensel değerleri kabul eder.	○	○	○	○	○
10. her ülkenin bir yönüyle, başka ülke veya ülkelere ihtiyacı olduğunun bilincindedir.	○	○	○	○	○

Küresel vatandaş;	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
11. dünyada meydana gelen olaylara ve durumlara farklı açılardan (çok boyutlu) bakar.	◯	◯	◯	◯	◯
12. farklı kültürlere saygılıdır.	◯	◯	◯	◯	◯
13. dünyanın daha yaşanılabilir (savaşlardan uzak, eşitsizliğin olmadığı, temiz bir çevre vb.) bir yer olması için çalışır.	◯	◯	◯	◯	◯
14. dünyanın mevcut ve ileride doğabilecek sorunlarının çözümü için uğraş verir.	◯	◯	◯	◯	◯
15. kendi ülkesinin çıkarları ile küresel çıkarlar çatıştığında küresel olanı tercih eder.	◯	◯	◯	◯	◯
16. Türkiye'nin anlaşmazlık yaşadığı ülkelerle işbirliğini memnuniyetle karşılar.	◯	◯	◯	◯	◯
17. farklı dil, din ve ırktan olan insanları yadırgamaz.	◯	◯	◯	◯	◯
18. dünyanın ortak kültürel mirasının korunması gerektiğini düşünür.	◯	◯	◯	◯	◯
19. insanların temel ihtiyaçlarının karşılanması ve gelecekte de yararlanılabilmesi için doğal kaynakları bilinçli olarak kullanır.	◯	◯	◯	◯	◯
20. geçmişte yapılan savaşların sonuçlarını düşünerek dünyadaki çatışma ve sorunların çözümü için uğraş verir.	◯	◯	◯	◯	◯
21. ülkeler arasındaki sınırların varlığını kabul etmez.	◯	◯	◯	◯	◯
22. sadece ülkesindeki gelişmeleri değil aynı zamanda dünyadaki her türlü gelişmeleri yakından takip eder.	◯	◯	◯	◯	◯
23. kendi düşüncelerini ve değer yargılarını eleştirel bir bakışla sorgular.	◯	◯	◯	◯	◯
24. olaylar ve durumlar karşısında kendisini, farklı kültürlerden insanların yerine koyarak onları anlamaya çalışır.	◯	◯	◯	◯	◯
25. küresel sorunların çözümü için hem yerel hem de küresel çapta çeşitli sivil toplum kuruluşlarına katılır.	◯	◯	◯	◯	◯
26. yerel ve küresel düzeydeki adaletsizlik ve eşitsizlikle mücadele eder.	◯	◯	◯	◯	◯
27. ülkesinin çıkarlarını her şeyin üstünde tutar.	◯	◯	◯	◯	◯
28. yaşadığı çevrede ortaya çıkan bir salgın hastalığın (kuş gribi vb.) tüm dünyayı tehdit eder hale gelebileceğinin bilincindedir.	◯	◯	◯	◯	◯
29. hem yerel hem de küresel düzeyde bilgi, beceri ve değerlerle donanımlı bir bireydir.	◯	◯	◯	◯	◯
30. dünyayı daha iyi bir yer haline getirmek için tek bir insanın bile fark yaratabileceğine inanır.	◯	◯	◯	◯	◯
31. milli kimliğinin farkındadır.	◯	◯	◯	◯	◯
32. dünyanın herhangi bir yerinde yardıma muhtaç olan insanlara karşı duyarlıdır.	◯	◯	◯	◯	◯

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Ek 7. Küresel Vatandaşlık Hakkında Öğrenci Görüşleri Açık Uçlu Anket Formu

KÜRESEL VATANDAŞLIK HAKKINDA ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ AÇIK UÇLU ANKET FORMU

Sevgili Öğrenci,

Küresel vatandaşlık ile ilgili görüşlerinizi ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmadaki bütün soruları içtenlikle yanıtlamanızı rica ederim. Çalışmaya yaptığınız katkı için teşekkür ederim.

NOT: *Bu çalışma bir sınav değildir, sadece kişisel görüşlerinizi almak için yapılmaktadır.*

Arş. Gör. Kerem ÇOLAK (kcolak81@hotmail.com)

1. Size göre küresel vatandaş ne demektir? Küresel vatandaşın özellikleri neler olmalıdır?
   Bana göre küresel vatandaş;

   Bana göre küresel vatandaşın özellikleri;

2. Küresel vatandaşlıkla ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Nedenlerini açıklayınız.

3. Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerini, küresel vatandaşlıkla ilgili bilgi ve bakış açılarınızı oluşturma/geliştirme noktasında yeterli buluyor musunuz? Açıklayınız.

4. Aşağıdaki çerçevenin içine “küresel vatandaşlık” kavramının size çağrıştırdıkları ile ilgili bir resim veya karikatür çiziniz. **Resim veya karikatürünüzün çizim kalitesi önemli değildir.**

Çizdiğim karikatürdeki/resimdeki ana fikir;

Küresel vatandaşlıkla ilgili olarak eklemek istediğiniz herhangi bir şey varsa, lütfen aşağıya yazınız.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Ek 8. Küresel Vatandaşlık Hakkında Öğretmen Görüşleri Mülakat Formu

KÜRESEL VATANDAŞLIK HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ MÜLAKAT FORMU

Merhaba, ben Kerem ÇOLAK. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Derslerinde Küresel Vatandaşlık Eğitimi konulu bir araştırma yapmaktayım. "Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel vatandaşlığa ve küresel vatandaşlık eğitimine dair görüşleri nedir?" şeklindeki araştırma sorum çerçevesinde yapacağımız bu görüşme ile siz öğretmenlerin konu hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktayım.

Görüşme sürecinde söyleyeceklerinizi kaydetmek ve veri kaybını engellemek amacıyla ses kayıt cihazı kullanacağım. Görüşmemize ait sesli kayıtlar şahsım tarafından dinlenecek ve incelenecektir. Görüşmemizden elde edeceğim verilerle araştırma raporumu yazarken isminiz ve söyleyecekleriniz gizli kalacak, şahsım dışında herhangi bir kimse tarafından kullanılmayacaktır. Başlamadan önce sormak veya söylemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Görüşme süresinin 30 dakika kadar süreceğini tahmin ediyorum. Araştırmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim.

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet: ☐ **Kadın** ☐ **Erkek** **Tarih** (...../...../.....) **Saat (Başlangıç/Bitiş):**...../.....

Okul: **Yaş:** **Kıdem Yılı:**

Sosyal Bilgiler Öğretmeni ☐ ☐ 5. ☐ 6. ☐ 7. ☐ 8. (Vatandaş. D. Eğit.)

Sınıf Öğretmeni ☐ ☐ 4.

MÜLAKAT SORULARI

1. Size göre vatandaş ne demektir?
2. Size göre küresel vatandaş kavramı ne anlama gelmektedir?
3. Size göre vatandaş ve küresel vatandaş kavramları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir? ☐ Benzerlikler ☐ Farklılıklar
4. Size göre küresel vatandaşın sahip olması gereken temel özellikler nelerdir?
5. Küresel vatandaşlıkla ilgili sahip olduğunuz bilgileri hangi kaynaklardan/nerelerden edindiniz?
6. Size göre küresel vatandaşlar yetiştirilmeli midir, **neden**? Cevabınız evetse,
   Sonda: Nasıl bir eğitim verilmelidir?
7. Size göre ulus devletlerde küresel vatandaş yetiştirmek mümkün müdür, **neden**?
8. Size göre Türkiye'deki mevcut sosyal bilgiler ve vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersleri ile küresel vatandaşlık eğitimi verilmekte midir, **neden**?
   ☐ Sosyal Bilgiler ☐ Vatandaşlık Ve Demokrasi Eğitimi
   Sonda: Hangi öğrenme alanı, ünite, konu veya kazanımlar küresel vatandaşlıkla ilişkilidir? ☐ Öğrenme alanı ☐ Ünite ☐ Konu ☐ Kazanımlar
9. Size göre küresel vatandaşlık eğitiminde Türkiye'deki mevcut sosyal bilgiler ve vatandaşlık ve demokrasi eğitimi derslerinden hangisi daha işlevselidir, **neden**?
10. Küresel vatandaşlıkla ilgili olarak eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Ek 9. Küresel Vatandaşlık Hakkında Öğretmen Görüşleri Anket Formu

KÜRESEL VATANDAŞLIK HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ANKET FORMU

Sayın Öğretmen,

*Bu araştırma, **küresel vatandaşlık** ile ilgili çeşitli özellikler hakkındaki görüşlerinizi ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır. Ankete verdiğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Çalışmanın amacına ulaşması, yanıtlarınızın içtenlikle verilmiş olmasına bağlıdır. Bu nedenle **tüm soruları samimi bir şekilde yanıtlamanızı, hiçbir soruyu boş bırakmamanızı önemle rica ederim**.*

Çalışmaya yaptığınız katkı için teşekkür ederim.

***NOT:** İşaretleme yaparken bir satırda yer alan seçeneklerden sadece birini (**X**) işareti ile doldurunuz ve lütfen bütün sorulara yanıt veriniz.*

Arş. Gör. Kerem ÇOLAK (kcolak81@hotmail.com)

Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz	Kadın	Erkek					
	○	○					
Yaş Durumunuz	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51 ve üzeri
	○	○	○	○	○	○	○
Kıdem Yılınız	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31 ve üzeri
	○	○	○	○	○	○	○
Mezuniyet Durumunuz	Eğitim Fakültesi		Fen-Edebiyat Fakültesi			Diğer	
	○		○			○	

Küresel vatandaş;	**Kesinlikle Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Katılmıyorum**	**Kesinlikle Katılmıyorum**
1. küresel ısınmanın ortaya çıkardığı sorunların çözümü için çalışır.	○	○	○	○	○
2. yaşadığı çevreye ve tüm dünyaya karşı sorumlu davranır.	○	○	○	○	○
3. milli değerlerine bağlıdır.	○	○	○	○	○
4. çevresindeki sıradan bir olayın tüm dünyayı etkileyebileceğinin farkındadır.	○	○	○	○	○
5. insanlar arasındaki farklılıklara saygılıdır.	○	○	○	○	○
6. dünyanın diğer yerlerindeki farklı yaşam tarzlarını araştırır	○	○	○	○	○
7. hayvan ve bitki türlerinin devamlılığı için mücadele eder.	○	○	○	○	○
8. geri dönüşüm (kağıt, plastik, atık yağ, pil vb.) konusunda çevresindeki insanları bilinçlendirmeye çalışır.	○	○	○	○	○
9. evrensel değerleri kabul eder.	○	○	○	○	○
10. her ülkenin bir yönüyle, başka ülke veya ülkelere ihtiyacı olduğunun bilincindedir.	○	○	○	○	○

Küresel vatandaş;	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
11. dünyada meydana gelen olaylara ve durumlara farklı açılardan (çok boyutlu) bakar.	◯	◯	◯	◯	◯
12. farklı kültürlere saygılıdır.	◯	◯	◯	◯	◯
13. dünyanın daha yaşanılabilir (savaşlardan uzak, eşitsizliğin olmadığı, temiz bir çevre vb.) bir yer olması için çalışır.	◯	◯	◯	◯	◯
14. dünyanın mevcut ve ileride doğabilecek sorunlarının çözümü için uğraş verir.	◯	◯	◯	◯	◯
15. kendi ülkesinin çıkarları ile küresel çıkarlar çatıştığında küresel olanı tercih eder.	◯	◯	◯	◯	◯
16. Türkiye'nin anlaşmazlık yaşadığı ülkelerle işbirliğini memnuniyetle karşılar.	◯	◯	◯	◯	◯
17. farklı dil, din ve ırktan olan insanları yadırgamaz.	◯	◯	◯	◯	◯
18. dünyanın ortak kültürel mirasının korunması gerektiğini düşünür.	◯	◯	◯	◯	◯
19. insanların temel ihtiyaçlarının karşılanması ve gelecekte de yararlanılabilmesi için doğal kaynakları bilinçli olarak kullanır.	◯	◯	◯	◯	◯
20. geçmişte yapılan savaşların sonuçlarını düşünerek dünyadaki çatışma ve sorunların çözümü için uğraş verir.	◯	◯	◯	◯	◯
21. ülkeler arasındaki sınırların varlığını kabul etmez.	◯	◯	◯	◯	◯
22. sadece ülkesindeki gelişmeleri değil aynı zamanda dünyadaki her türlü gelişmeleri yakından takip eder.	◯	◯	◯	◯	◯
23. kendi düşüncelerini ve değer yargılarını eleştirel bir bakışla sorgular.	◯	◯	◯	◯	◯
24. olaylar ve durumlar karşısında kendisini, farklı kültürlerden insanların yerine koyarak onları anlamaya çalışır.	◯	◯	◯	◯	◯
25. küresel sorunların çözümü için hem yerel hem de küresel çapta çeşitli sivil toplum kuruluşlarına katılır.	◯	◯	◯	◯	◯
26. yerel ve küresel düzeydeki adaletsizlik ve eşitsizlikle mücadele eder.	◯	◯	◯	◯	◯
27. ülkesinin çıkarlarını her şeyin üstünde tutar.	◯	◯	◯	◯	◯
28. yaşadığı çevrede ortaya çıkan bir salgın hastalığın (kuş gribi vb.) tüm dünyayı tehdit eder hale gelebileceğinin bilincindedir.	◯	◯	◯	◯	◯
29. hem yerel hem de küresel düzeyde bilgi, beceri ve değerlerle donanımlı bir bireydir.	◯	◯	◯	◯	◯
30. dünyayı daha iyi bir yer haline getirmek için tek bir insanın bile fark yaratabileceğine inanır.	◯	◯	◯	◯	◯
31. milli kimliğinin farkındadır.	◯	◯	◯	◯	◯
32. dünyanın herhangi bir yerinde yardıma muhtaç olan insanlara karşı duyarlıdır.	◯	◯	◯	◯	◯

Katkılarınız için teşekkür ederim.