

**T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ
KÜRESEL VATANDAŞLIK TUTUM DÜZEYLERİNİN
FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Emrullah GÖL

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ**

**KIRŞEHİR
EKİM 2013**

**T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ
KÜRESEL VATANDAŞLIK TUTUM
DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Emrullah GÖL

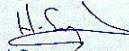
**YÜKSEK LİSANS TEZİ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ**

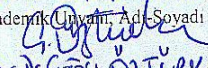
**DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ**

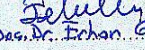
**KIRŞEHİR
EKİM 2013**

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Bu çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.


Başkan Prof. Dr. Hayriye SAYHAN (İmza)
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı


Üye Y. Doç. Dr. Cahit ÖZTÜRKDEMİRBAŞ (İmza)
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı


Üye Y. Doç. Dr. Erol GÜNEŞ (İmza)
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye.....(İmza)
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye.....(İmza)
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Onay
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

20/11/2013

Akademik Unvan, Adı-Soyadı
Enstitü Müdürü

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ KÜRESEL VATANDAŞLIK TUTUM DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Emrullah GÖL

Yüksek Lisans Tezi

AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EKİM-2013

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının *küresel vatandaşlık* tutum düzeylerinin farklı değişkenler açısından değişip değişmediğini belirlemek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Araştırma, tarama modelinde yürütülen betimsel ve nicel bir araştırma niteliği taşımaktadır. Araştırmada verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen *Küresel Vatandaşlık Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma verileri, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 1. ve 4.sınıflarında öğrenim gören 183 öğretmen adayından toplanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından toplanan veriler üzerinde, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile bağımsız iki grup karşılaştırmalarında nonparametrik testlerden Mann-Whitney U, çoklu grup karşılaştırmalarında ise Kruskal-WallisH testleri yapılmıştır

Araştırma sonucunda; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeyleri yüksek derecede olumlu çıkmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinde, cinsiyet, sınıf farkı, coğrafi bölge, siyasal olayları takip düzeyi, sivil toplum kuruluşlarına katılım durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak, öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin eylemsel işlevselliğini kontrol eden ve bu seviye düşük ise tutumlarını davranışlara dönüştürmeleri için gerekli çalışmaların yapılması önerilmiştir.

Ayrıca, iletişimin tüm diğer değerlerin yayılmasında olduğu gibi küresel vatandaşlık algısı ve tutumu üzerine de etkiler taşıdığı düşünülmektedir. Bu bağlamda özellikle internet kullanan bireylerle kullanmayanlar arasındaki tutum düzeyine yönelik araştırmanın yapılabileceği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Küresel vatandaşlık, küresel vatandaşlık eğitimi, vatandaşlık, sosyal bilgiler eğitimi, küreselleşme.

ABSTRACT

THE EXAMINATION OF GLOBAL CITIZENSHIP ATTITUDE LEVELS OF SOCIAL STUDIES NOMINEE INSTRUCTORS ACCORDING TO DIFFERENT VARIANTS

EMRULLAH GÖL

SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES

AHI EVRAN UNIVERSITY

INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES

OCTOBER , 2013

The aim of the study is to determine whether the global citizenship attitude levels of social science nominee instructors change or not according to different variants.

The research has the quality of figurative and quantative research that is pursued in scanning model. In the research in order to collect the data global citizenship attitude scale has been used which is developed by the researcher . The data for the research have been collected from the 183 nominee instructor attending the first and the fourth year of social science teaching department of Ahi Evran University. Frequency, percentage, arithmetic medium standard deviation rate tests and in two independent group comparison, Mann –Whithney U from non- parametric test, in multiple group comparison Kruksal –Wallis H test have been applied over the data collected from the social science nominee instructors

As a result of the research it has been concluded that global citizenship attitude level of nominee instructor of social science department is highly positive. It has been noticed that the global citizenship attitude level of nominee instructor of social science does not show meaningful difference according to the variants of sex, class level, geographical area, pursuit level in political issues, the participation status into civilian society organizations, the educational level of the father.

By the help of the result of the research it has been suggested that the global citizenship attitude level of nominee instructors must be raised to the level that controls actional functionalism and in order to put such treatment into practice, the necessary studies must be carried out.

In addition, the most important factor providing the spread of global citizenship value is the developments in the field of communication. In this context, it is suggested that a study especially towards the level of attitude between the individuals using the internet and those not using it might be carried out.

Keywords: Global Citizenship, global citizenship education, citizenship, social studies education, globalization

TEŞEKKÜR

Araştırmanın planlanıp uygulanması ve değerlendirilmesi boyunca değerli görüş ve yönlendirmeleriyle zamanını ve katkılarını benden esirgemeyen, tezimi tamamlamamda büyük katkısı olan danışman hocam Sayın **Yrd. Doç. Dr. Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ**'a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Ölçek geliştirme aşamasında, uzman görüşleriyle bana yol gösteren sayın hocalarım **Prof. Dr. HAYRİYE SAYHAN**'a, **Doç. Dr. Rüştü YEŞİL**'e, **Doç. Dr. Adem ÖCAL**'a, **Yrd. Doç. Dr. Tekin ÇELİKKAYA**'ya ve **Yrd. Doç. Dr. Bayram TAY**'a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Tez özetimin İngilizce çevirisinde ve araştırma kapsamındaki İngilizce kaynakların Türkçe çevirisinde yardımlarını esirgememiş olan arkadaşım **Tolga CEYLAN**'a, veri toplama aracı olan ölçekteki soruları sabırla cevaplayan öğretmen adayı arkadaşlara teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans süresince benden yardımını esirgemeyen değerli eşim ve kızıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

| | Sayfa |
|------------------------------------|--------------|
| ÖZET | i |
| ABSTRACT | iii |
| TEŞEKKÜR | v |
| İÇİNDEKİLER..... | vi |
| GRAFİKLER-ÇİZELGELER LİSTESİ | x |
| SİMGELER VE KISALTMALAR | xi |

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

| | |
|---------------------------------------|----|
| 1.1.PROBLEM DURUMU..... | 1 |
| 1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ | 8 |
| 1.3.PROBLEM CÜMLESİ | 9 |
| 1.4.ALT PROBLEMLER..... | 9 |
| 1.5.VARSAYIMLAR..... | 9 |
| 1.6.SINIRLILIKLAR | 10 |

II. BÖLÜM

| | |
|--|----|
| 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE | 11 |
| 2.1. KÜRESELLEŞME KAVRAMI..... | 11 |
| 2.2.KÜRESELLEŞME VE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ..... | 14 |
| 2.3. VATANDAŞLIK KAVRAMI..... | 21 |
| 2.4. BİR KAVRAM OLARAK <i>KÜRESEL VATANDAŞLIK</i> | 25 |
| 2.4.1. Küresel Vatandaşlığın İmkânı..... | 31 |
| 2.4.2. Sosyal Bilgiler ve Küresel Vatandaşlık..... | 34 |
| 2.4.3. Küresel Vatandaşlık Eğitimi..... | 35 |
| 2.4.4.Türkiye’de Küresel Vatandaşlık Eğitimi | 44 |
| 2.5. İLGİLİ ÇALIŞMALAR..... | 46 |
| 2.5.1. Ülkemizde Konu İle İlgili Yapılan Çalışmalar..... | 46 |
| 2.5.2. Yurtdışında Konu İle İlgili Yapılan Çalışmalar..... | 51 |

III. BÖLÜM

| | |
|---|-----------|
| 3. YÖNTEM..... | 56 |
| 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ..... | 56 |
| 3.2. ÇALIŞMA GRUBU..... | 56 |
| 3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI..... | 59 |
| 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu | 59 |
| 3.3.2. Küresel Vatandaşlık Tutum Ölçeği..... | 60 |
| 3.3.2.1. Geliştirme Süreci..... | 60 |
| 3.4. VERİLERİN ANALİZİ..... | 80 |

IV. BÖLÜM

| | |
|--|-----------|
| 4.BULGULAR VE YORUMLAR..... | 82 |
| 4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının <i>Küresel Vatandaşlık</i> Tutum Düzeyleri Nedir?..... | 82 |
| 4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının <i>Küresel Vatandaşlık</i> Tutum Düzeyleri Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Göstermekte midir?..... | 94 |
| 4.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının <i>Küresel Vatandaşlık</i> Tutum Düzeyleri Sınıf Düzeylerine Göre Farklılık Göstermekte midir?..... | 94 |
| 4.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının <i>Küresel Vatandaşlık</i> Tutum Düzeyleri Çocukluğunu Geçirdiği Coğrafi Bölgeye Göre Farklılık Göstermekte midir?..... | 95 |
| 4.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının <i>Küresel Vatandaşlık</i> Tutum Düzeyleri Siyasal Olayları Takip Düzeyine Göre Farklılık Göstermekte midir?..... | 97 |
| 4.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının <i>Küresel Vatandaşlık</i> Tutum Düzeyleri Sivil Toplum Örgütlerine Katılım Durumuna Göre Farklılık Göstermekte midir?..... | 98 |
| 4.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının <i>Küresel Vatandaşlık</i> Tutum Düzeyleri Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılık Göstermekte midir?..... | 98 |

V. BÖLÜM

| | |
|--|-----|
| 5.SONUÇ VE ÖNERİLER..... | 100 |
| 5.1. ARAŞTIRMANIN SONUÇLARI..... | 100 |
| 5.2. ÖNERİLER..... | 105 |
| 5.2.1. Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler..... | 105 |
| 5.2.2. İlerideki Araştırmalara Yönelik Öneriler | 106 |
| KAYNAKÇA..... | 107 |
| EKLER..... | 115 |
| EK 1- Kişisel Bilgi Formu..... | 116 |
| EK 2- Ölçeğin Deneme Formu..... | 117 |
| EK 3- Ölçeğin Nihai Formu | 119 |
| EK 4- Resmi İzin Yazıları | 120 |

TABLolar LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Tablo 1. SBÖP’nda Yer Alan Küresel Odaklı Başlıklar ve İçerikler..... | 16 |
| Tablo 2. Sorumlu Küresel Vatandaşlık İçin Gerekli Olan Bilgi, Beceri ve Değerler..... | 28 |
| Tablo 3. Küresel Vatandaşlık Eğitimi İçin Problem Çözme Becerileri, İçeriği ve Özellikleri..... | 38 |
| Tablo 4. Deneme Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri..... | 57 |
| Tablo 5. Nihai Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri..... | 58 |
| Tablo 6. Deneme Ölçeğinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... | 65 |
| Tablo 7. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Test Sonuçlarının Yorumu..... | 66 |
| Tablo 8. Deneme Ölçeğinin (56 Madde) KMO ve Barlett Testi Sonuçları..... | 67 |
| Tablo 9. Madde Toplam Korelasyon Değerleri..... | 68 |
| Tablo 10. (38 Madde) Madde Toplam Korelasyon Değerleri..... | 69 |
| Tablo 11. Beş Faktörlü “KVTÖ” Faktörlerinin Özdeğerleri, Faktör İçerisinde Yer Alan Madde Sayısı, Faktör Varyansları, Faktör Eklendikçe Artan Varyans Değerleri | 72 |
| Tablo 12. Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi..... | 73 |
| Tablo 13. Birinci Faktörde Yer Alan Maddeler ve Faktör Yükleri..... | 74 |
| Tablo 14. İkinci Faktörde Yer Alan Maddeler ve Faktör Yükleri..... | 74 |
| Tablo 15. Üçüncü Faktörde Yer Alan Maddeler ve Faktör Yükleri..... | 75 |
| Tablo 16. Dördüncü Faktörde Yer Alan Maddeler ve Faktör Yükleri..... | 76 |
| Tablo 17. Beşinci Faktörde Yer Alan Maddeler ve Faktör Yükleri..... | 76 |
| Tablo 18. Cronbach-alfa Değerinin Yorumu..... | 77 |
| Tablo 19. Deneme Ölçeğinin (56 Madde) Cronbach-alfa Güvenirlik Katsayısı..... | 78 |
| Tablo 20. Deneme Ölçeğinin (33 Madde) Cronbach-alfa Güvenirlik Katsayısı..... | 78 |
| Tablo 21. Ölçeğin Nihai Formunda Yer Alacak Maddelerin Deneme Formundaki Numaraları, Nihai Ölçekteki Yeni Numaraları, Maddelerin Yönü..... | 79 |
| Tablo 22. Verilerin dağılımını gösteren normallik analizi için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi Sonuçları..... | 80 |
| Tablo 23. KVTÖ Maddelerine Verilen Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları. | 82 |
| Tablo 24. KVTÖ Maddelerine Verilen Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları | 84 |
| Tablo 25. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Tutum Puanlarının Mann-Whitney U Testi İle Karşılaştırılması..... | 94 |

| | |
|---|----|
| Tablo 26. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Farklılığına Göre Tutum Puanlarının Mann-Whitney U Testi İle Karşılaştırılması... | 95 |
| Tablo 27. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çocukluluğunu Geçirdiği Coğrafi Bölge Farklılığına Göre Tutum Puanlarının Kruskal-Wallis Testi İle Karşılaştırılması..... | 96 |
| Tablo 28. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çocukluluğunu Geçirdiği Coğrafi Bölge Farklılığına Göre Tutum Puanlarının Mann-Whitney U İle karşılaştırılması.. | 97 |
| Tablo 29. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Siyasal Olayları Takip Düzeyine Göre Tutum Puanlarının Kruskal-Wallis Testi İle Karşılaştırılması..... | 97 |
| Tablo 30. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sivil Toplum Örgütlerine Katılım Durumuna Göre Tutum Puanlarının Mann-Whitney U Testi İle Karşılaştırılması.... | 98 |
| Tablo 31. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumuna Göre Tutum Puanlarının Kruskal-Wallis Testi İle Karşılaştırılması..... | 99 |

GRAFİKLER-ÇİZELGELER LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Grafik 1. Deneme Ölçeğinin (33 Madde) Yığılma Grafiği (Screeplot)..... | 71 |
|---|----|

SİMGELER VE KISALTMALAR

KVTÖ: Küresel Vatandaşlık Tutum Ölçeği

KBF: Kişisel Bilgi Formu

UÇÖ: Uluslararası Çalışma Örgütü

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

NCSS: ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

Akt: Aktaran

f: Frekans

%: Yüzde

p: Anlamlılık

Fak. : Faktörler

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

Ss: Standart Sapma

S: Sayfa

v.b: Ve Benzeri

SBDÖP: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

SBÖA : Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları

STK : Sivil Toplum Kuruluşları

OXFAM : Kıtık Yardım için Oxford Komitesi

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sınırlılıklar, varsayımlar yer almaktadır.

1.1.PROBLEM DURUMU

Sosyal Bilgiler, demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi birikimini yaşama geçirebilecek donanımlar kazandırmayı amaçlamaktadır (MEB, 2005a). Sosyal Bilgiler dersi, çocuğun hayal gücünü geliştirdiği; öğrenciyi, kendi yaşına uygun sorumluluklarını ve toplumsal ödevlerini uygarca yapabilecek hale getirdiği; daha ileriki konuları öğrenmek için onda “istek” uyandırdığı oranda değer kazanır (Binbaşoğlu, 1991).

Bu bağlamda, 2005 yılında revize edilen, Sosyal Bilgiler öğretimi programının belirlenen genel amaçlarının içersinde vatandaşlık kazanımlarına ilişkin birçok hedef yer almaktadır. Oluşturulan bu hedefler aşağıda belirtilmiştir:

1. Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır.
2. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.
3. Atatürk İlke ve İnkılaplarının, Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; lâik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.
4. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilir.
5. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.
6. Birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkileri açıklarken, Sosyal Bilimlerin temel kavramlarından yararlanır.
7. Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürer.
8. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, lâiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye’si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.
9. Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.
10. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir (MEB, 2005a).

Sosyal Bilgiler dersinin belirtilen amaçlarına genel olarak bakıldığında, öğrencileri toplumsal yaşama hazırlayarak etkin ve üretken vatandaşlar yetiştirmenin dersin içeriğinin gerek oluşturulmasında gerekse de hayata geçirilmesinde temel oluşturduğu görülmektedir. Bunun için öğrencilere gerekli olan bilgi, beceri, kavram, değer ve tutumların kazandırılması hedeflenmektedir. Bu da vatandaşlık kavramının sosyal bilgiler için önemini ortaya koymaktadır.

Vatandaşlık kavramını sözlük anlamı olarak incelediğimizde öncelikle içeriğinde vatan kelimesini barındırdığını görürüz. “Vatan” kavramı için sözlükte (yurt); “bir kimsenin doğup büyüdüğü ya da kendisini bağlı hissettiği ülke (yer); “Daş” eki ise bir yapım eki olup, bu ekle türetilen kelimelere ortaklık, denklik ve birlik anlamı katmaktadır. Türk Dil Kurumu’nun hazırlamış olduğu sözlükte, “vatandaş” (yurttaş) kelimesi ise, “*vatanları veya vatan duyguları bir olanlardan her biri*” şeklinde açıklanmıştır (TDK, 1998). Ansiklopedik Hukuk Sözlüğü’nde “vatan” kavramı için “*bir kimsenin, bir milletin ömür geçirdiği, yaşadığı ve havasını teneffüs ettiği mübarek diyar (ülke, yurt)*” ifadesi yer alırken; “vatandaş” kelimesi için ise “*aynı vatandan olan, birkaç kişinin veya bir milletin tümünün bir ülkeden, belli bir yurttan olması*” olarak tanımlanmaktadır (Şafak, 2002).

İlk kez Fransız İhtilalıyla siyasi bir anlam yüklenen “*vatandaş*” (yurttaş) kelimesi, son iki yüz yılda sözlüklerimizde yerini almıştır. Fransız Milli Meclisinin onayı sonucu yürürlüğe konarak yayınlanan “İnsan ve Vatandaş/Yurttaş Hakları Beyannamesi” başlığını taşıyan belge, “vatandaş” kavramının zihinlerde yer edinmesini sağlamıştır. Bütün dünyada olduğu gibi bizim ülkemizde de yaklaşık olarak 19. yüzyıla kadar “vatandaş” veya “yurttaş” kelimesinin kullanılmaması benzer

özellikler gösteren noktalardan bir tanesidir. Bunun yerine, “Kul, Taife, Tebaa, Reaya, Millet” sözcükleri kullanılmamıştır (Yılmaz, 2002). Aydınlanma ve Fransız Devrimi'nin de etkisiyle, bireyin tebaalıktan vatandaşlığa geçişi, batıdan başlayarak, tüm dünya üzerinde hızlı ve bir o kadar da etkili biçimde gerçekleşmiştir. Milli egemenlik doktrini ile ruh bulan ulus-devletlerin inşası, bireyin tebaalıklarla karşılaştırıldığında, bir sıçrama anlamında vatandaşlığa yükselmesini de beraberinde getirmiştir. Bu bir yükselmedir, çünkü vatandaş olan bireyin, devletle olan ilişkisinde artık sorumlulukların yanında hakları da vardır (Erdem, 2003).

Dünyada yaşanan hızlı gelişmeler 20. yüzyıla gelindiğinde küreselleşme denilen olguyu doğurmuştur. Özellikle de McLuhan'ın iletişim alanında meydana gelen gelişmelerden sonra dünyanın küresel bir köye döndüğünü iddia ettiği “Global Köy” kuramının da küreselleşme kavramının gelişimine büyük bir ivme kazandırdığı söylenebilir.

Küreselleşmenin ekonomik, siyasi, kültürel ve ekolojik alanların tümünü etkilediği ve bu alanların bir dönüşüm süreci içerisine girmelerinin gerekli olduğu ortaya konmuştur (Şimşek ve Ilgaz 2007). Bu nedenle, küreselleşme kavramının ne anlama geldiği ve neleri kapsadığı sürekli tartışılan bir durumdur ve küreselleşmeye ilişkin kesin bir tanımlama da bulunmamaktadır (Aydemir ve Kaya, 2007).

Geride bıraktığımız yüzyıl, bilim ve teknolojiye büyük buluşların ve atılımların yapıldığı, insanlık tarihinde birçok küresel değişimin yaşandığı, bir dönem olmuştur. Fakat bu yüzyılda belki de en dikkat çeken olgulardan biri de insan ile doğa arasındaki mücadelenin, ekoloji ile ekonomi arasındaki güç mücadelesine dönüşmesi ve tüm bunların sonucunda insanın kendi türünü yok edecek aşamaya gelmesi ile bu yüzyıla çevre sorunlarının damgasını vurmuş olmasıdır (Atasoy ve Ertürk, 2008).

Bu bağlamda küreselleşme, son zamanlarda hakkında sürekli konuşulan ve çeşitli sektörlerdeki etkisinin irdelendiği bir kavram haline gelmiştir. Küreselleşmenin etkilediği sektörler içerisinde çevre, beklide en fazla üzerinde durulması gereken bir alan olmuştur.

Çünkü yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren, dünya ekonomisinin küreselleşmesi ile bağlantılı olarak, çevresel sorunlar ulusal sınırları aşarak küresel düzeyde yaygınlaşmıştır. Çevre sorunlarının küreselleşmesi, her toplumun küresel çevresel sorunlardan farklı düzeylerde etkilendiğini ve her toplumun kendine özgü farklı çevrecilik biçimleri oluşturduğunu ifade eder. Çevresel sorunların yaygınlaşarak küreselleşmesi, küresel düzeyde bir çevresel tepkiyi zorunlu kılmıştır. Yirminci yüzyılın son çeyreğindeki gelişmeler küresel çevresel refleksin geliştiğini göstermektedir. Bununla birlikte çok ciddi boyutlara ulaşan, sera etkisi sonucu oluşan küresel ısınma ve denizler genel düzeyinin yükselmesi konusunda uluslar arası topluluk kayda değer bir gelişme sağlayamamıştır. Ancak, küresel çevre sorunlarının çözümü konusunda halen en akılcı yolun küresel tepki ve küresel örgütlenmeler olduğu ve yerel ve ulusal düzeylerdeki tepki ve örgütlenmelerin yeterli olmadığı açıktır. Bunun sonucu olarak, küresel boyuta ulaşarak, tüm dünyayı ve insanlığı çok ciddi ölçülerde tehdit etme noktasına gelen çevresel sorunlara karşı küresel boyutta ve yeni tepki ve örgütlenme modelleri geliştirilmelidir (Tuna, 2000;13)

Yukarıda vurgulananlardan hareketle küreselleşmeyi, en basit anlamda, yerkürenin farklı bölgelerinde yaşayan insan, toplum ve devletlerarasındaki iletişim ve etkileşim derecesini çevresel, ekonomik ve iletişim açısından “karşılıklı bağımlılık” kavramı çerçevesinde giderek artması olarak tanımlayabiliriz (Bayar, 2008;25).

Özellikle Sovyet Blok'unun çökmesiyle hız kazanan küreselleşme ile beraber, modernite döneminin klasik vatandaş tipolojisi bir dönüşüm içerisine girmiş ve literatürde, pratikte yaşanan sancılardan kaynaklanan yeni vatandaş tipolojisi geliştirme arayışına gidilmiştir. Bu kavramlaştırma içerisinde, küresel vatandaşlık, ekolojik vatandaşlık, cumhuriyetçi vatandaşlık, çok kültürlü vatandaşlık, radikal demokratik vatandaşlık, anayasal vatandaşlık gibi yeni vatandaşlık anlayışları ortaya çıkmıştır (Erdem, 2003).

Bu kavramlar içerisinde küresel vatandaşlığın ayrı bir yeri olduğu muhakkaktır. Çünkü küresel ısınmanın, çevresel bozulmaların ve kirliliklerin insanlığı bu denli tehdit ettiği günümüz dünyasında, bu kavramın insanlığın geleceği adına olumlu bir adım olabileceğini düşünmek yanlış olmaz.

Küresel vatandaşlık yaşam biçimleriyle ilgili bir kültürel tez olarak görülmektedir. 18. yy.ın Avrupa ve Kuzey Amerika aydınlanmasından günümüze kadar küresel vatandaşlık arzusu insan etkinliği, katılımı ve insanlığı azat eden bilimin köklü bir teziydi. Aydınlanmış birey 'Başkaları' için farklılığa, konukseverliğe ve şefkate saygı duyardı. Modern pedagoji, toplumun reform projelerinde küresel vatandaşlığın kültürel tezlerinin meydana getirildiği farklı modernitelerin bulunduğu mevkilerdir (Popkewitz, 1991). Ülkelerin vatandaşlık anlayışı, başlangıçta düzene uyan davranışlar sergileyen sorumlu vatandaş yetiştirmektir. Küresel gelişmeler, vatandaşlığın boyutlarını daha fazla zenginleştirmiştir. Sadece ülkesine karşı sorumluluklarının bilincinde olmak yeterli değildir. Bütün insanlığa karşı kendisini sorumlu hisseden, evrensel bilince sahip vatandaşların yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu özelliklere sahip olan vatandaşa, literatürde "küresel vatandaş" denilmektedir. "küresel vatandaş", sadece kendi ülkesinin değil yaşadığı ve sorumluluğunu üstlendiği

bir dünyanın vatandaşıdır.“ küresel vatandaş”, aynı zamanda “olaylara dünya veya insanlık gözüyle bakan ve gelecek nesillere sürdürülebilir bir yaşantı bırakmaya çalışan evrensel bir kişiliktir” (Kan, 2009b).

Osler ve Starkey’e (2006) göre, vatandaşlığın bir ülkenin sınırları içinde kalması olanaksızdır. Küresel vatandaşlık, insanlar arasında farklılık gözetmez. İnsanların özgür, eşit ve haklara sahip olduğunu bilir. Küresel vatandaşlık düşünme, hissetme ve eylemde bulunma şeklidir. Küresel vatandaş yerel, ulusal ve küresel hareket eden vatandaşdır. Aynı zamanda her düzeyde konu, olay ve engeller arasında bağlantı kurabilir. Hem yerel düzeyde hem de dünyanın başka bir yerinde yaşanan insan hakları ihlallerine karşı duyarlıdır. İnsanlık adına, sürdürülebilir bir gelecek için sorumluluk alır.

Dolayısıyla, küresel vatandaş olmanın hak ve sorumluluğunu kavrayan insanların sayısını artırmadan, birçok küresel sorunla başa çıkabilmek de güçleşecek. Bu bağlamda, dünyadaki eğitim sistemleri gençlere insan olmanın, küresel vatandaş olmanın hak ve sorumluluklarını yeterince işlemesi gerekmektedir (Argüden, 2003). Çünkü küresel gelişmeler bunu gerektirmektedir.

Küreselleşme ile beraber zorunlu olarak eğitim anlayışları ve uygulamaları büyük değişimlere maruz kalmaktadır. Hatta küreselleşmenin gerektirdiği yeni bir insan modeli ortaya çıkmaktadır. Küresel toplum, hem yerel özelliklerini koruyan hem de küresel değerlere sahip olan, yerel kültürden bağlarını koparmadan dünya vatandaşı olabilen, ulusal ve kolektif yaşamda etkin bireyler olarak küreselleşmenin getirdiği sorunların çözümünde katkıda bulunabilen bireylere ihtiyaç duymaktadır (Akçay, 2003).

Yani, küresel dünyanın gerektirdiği bilgi, beceri, değer, tutum ve davranışlara sahip bireyler yetiştirme zorunluluğu, okulların yeni bir vizyon geliştirmesini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle, bireye önem veren, insani ve evrensel değerlere dayalı, küresel dünyanın gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir eğitimin gerekliliği artmaktadır (Çalık ve Sezgin, 2005).

Sosyal bilgilerin doğasında, olay veya sorunları daha geniş kapsamlı bir bakış açısı ile değerlendirme vardır. Bu amaç, küresel vatandaşlık eğitiminin amacı ile benzer özelliklere sahiptir (Kan, 2009a:27). Sosyal bilgiler dersinde vatandaş yetiştirme amaçlanır. Küresel vatandaşlık bilinci de, sosyal bilgiler dersinin bu amacına uygundur. Türkiye’de, sosyal bilgiler programının genel amaçları içinde yer alan “insanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir” açıklaması küresel vatandaşlık tanımına uygun bir amaçtır (MEB, 2005a).

Temel amacı vatandaş yetiştirmek olan sosyal bilgiler dersinde de, sadece sorumluluk sahibi vatandaşları yetiştirmek yeterli değil, evrensel değerleri benimseyen ve bu değerleri davranış haline getiren küresel vatandaşların yetiştirilmesi çok daha önemlidir. Bu bağlamda, sosyal bilgiler dersinde, küresel vatandaşların yetiştirilmesi amaçlanmalıdır. Çünkü küresel vatandaşlığın, sosyal bilgiler dersinin doğasına oldukça uygun olduğu ve dünyanın geleceği için oldukça önemli olduğu söylenebilir.

1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Dünyada ulusal vatandaşlık tarih öncesi çağlardan itibaren devletler tarafından çok önemli görülmüştür. Devletlerin milli birlik ve beraberliği için vazgeçilmez bir olgu olmuştur. Küresel vatandaşlığın, küreselleşme ile beraber ortaya çıkan ulus

devletlerinin üstesinden gelemediği küresel sorunların çözümünde önemli bir adım olacağı düşünülmektedir.

Küresel vatandaşlık son yıllarda başta İngiltere olmak üzere Avrupa ülkelerinde üzerinde çokça araştırma yapılan ve tartışılan önemli olgulardan biridir. Batı toplumlarının bir ürünü olan bu olgunun gelişmesi adına elbette ki batı toplumlarının yoğun bir şekilde araştırma ve geliştirme çalışmaları yürüttüklerini söylemek yanlış olmaz. Buna karşın ülkemizde küresel vatandaşlık alanındaki çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bu da ülkemiz adına önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Bu çalışmada, bu alandaki eksikliğin giderilmesi adına bir adım atmak için, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının *küresel vatandaşlık* tutum düzeylerinin belirlenmesi, böylelikle *küresel vatandaşlık* kavramına karşı farkındalığın gelişimine katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeyleri ve tutum düzeylerinin cinsiyet, sınıf farkı, coğrafi bölge, siyasal olayları takip etme, sivil toplum kuruluşlarına katılım ve anne-baba eğitim durumu değişkenleri hakkında bilgi edinilecek olması, ülkemizde küresel vatandaşlık kavramının tutum düzeyine ilişkin herhangi bir çalışma olmaması ve *küresel vatandaşlık* kavramına yönelik çalışmaların eksikliği, bu çalışmamızı önemli kılmaktadır. Bu alanda yapılacak çalışmalar için yol gösterici bilgiler içermesi amaçlandığı için araştırma sahasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. PROBLEM CÜMLESİ

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının *küresel vatandaşlık* tutum düzeyleri nedir ve farklı değişkenler açısından değişmekte midir?

1.4. ALT PROBLEMLER

1. SBÖA'nın *küresel vatandaşlık* tutum düzeyleri nedir?
2. SBÖA'nın *küresel vatandaşlık* tutum düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. SBÖA'nın *küresel vatandaşlık* tutum düzeyleri sınıf farkı değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. SBÖA'nın *küresel vatandaşlık* tutum düzeyleri çocukluğunu geçirdiği coğrafi bölgeye göre farklılık göstermekte midir?
5. SBÖA'nın *küresel vatandaşlık* tutum düzeyleri siyasal olayları takip etme düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
6. SBÖA'nın *küresel vatandaşlık* tutum düzeyleri sivil toplum örgütlerine katılım durumuna göre farklılık göstermekte midir?
7. SBÖA'nın *küresel vatandaşlık* tutum düzeyleri anne-baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

1.5. VARSAYIMLAR

1. Araştırmaya katılan öğretmen adayları ölçeği doğru ve samimi olarak cevaplandırmışlardır.
2. Araştırmaya katılan öğretmen adayları birbirleriyle araştırma sonucunu etkileyecek etkileşimde bulunmamışlardır.
3. Toplam öğretmen adayı sayısı yönünden katılımcı sayısının yeterli olduğu kabul edilmiştir.

1.6. SINIRLILIKLAR

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerine cinsiyet, sınıf seviyesi, coğrafi bölge, siyasal olayları takip etme, sivil toplum kuruluşlarına katılım ve anne-baba eğitim durumu değişkenleri bağlamında bakılmış,
2. 2012/2013 eğitim/öğretim yılı,
3. Ahi Evran Üniversitesi sosyal bilgiler öğretmen adayları,
4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum ölçeğine verdikleri cevaplarla sınırlandırılmıştır.

II. BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde küresel vatandaşlık olgusuna ilişkin kavramsal araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. KÜRESELLEŞME KAVRAMI

Küreselleşme kavramının ne anlama geldiği ve neleri kapsadığı sürekli tartışılan bir durumdur. Bu durum ise küreselleşme kavramının ne denli önemli ve araştırılmaya değer bir konu olduğunu ortaya koymaktadır.

Bazı yazarların küreselleşmeyi çok eski zamanlara kadar götürdüğü görülmektedir. Lubers'e göre kavram olarak "küresel" (global) sözcüğünün kökeni, 400 yıl öncesine gitse bile, "küreselleşme" kavramı oldukça yenidir. Yaygın ve modern anlamda ilk olarak 1961'de kullanılmıştır. İtalya'nın araba ithalatında uyguladığı kotayı artırdığını ilan etmesinin ardından Webster sözlüğü, "küresel" ve "küreselleşme" yi kullanmıştır (Akt.: Talaş ve Bildirici, 2008:10). 1980'lerde ise sıkça kullanılmaya başlanan kavram, 1990'lara gelindiğinde de, bilim adamlarının önemini kabul ettiği anahtar bir sözcük haline gelmiştir (Bozkurt, 2000:18). Ekin de (1999) "küreselleşme" sözcüğünün 1980'lerde ve 1990'larda Doğu'da komünizmin çökmesi, uluslararası rekabetin artarak ekonomik etkinliğin önem kazanması ile birlikte sık kullanılmaya başlandığını belirtmektedir.

21. yüzyılda iletişim alanında birçok kuram geliştirilmiş ve bu geliştirilen kuramlardan belki de en dikkat çeken Marshall McLuhan ve Bruce R. Powers'ın "Global Köy" kuramıdır.

Dünyanın belli bir bölümünün 'global bir köy' halini aldığını, bunun ise medya aracılığıyla dünyanın çeşitli yerlerinde ortaya çıkan kolektif temalar sayesinde yaşanan

daralma ve küçülme sebebiyle olduğunu saptayan Kanadalı sosyoloji profesörü Marshall McLuhan, ‘global’ sözcüğünü “iletişimdeki İncelemeler” (Explorations in Communication) adlı eserinde kullanarak bu sözcüğü ilk ifade eden kişi oldu. Bu şekilde “dünyanın küçülmesi ve küreselliği, bir bütün olarak algılama bilincinin yükselmesi önce McLuhan’ın küresel köy kavramlaştırması ile ifade edilmiş oldu” (Aslanoğlu, 1998:138).

Global köy, kuramında anlatıldığı gibi dünya iletişim alanında yaşanan bu gelişmelerle hızlı bir şekilde küreselleşmekte ve dünya küresel bir köye dönmektedir. Böylelikle, iletişim alanında yaşanan gelişmeler küreselleşmenin ne derece somutlaştığını ortaya koymaktadır.

Küreselleşme kavramının tanımlanmasında ortak bir anlayışın olmaması, küreselleşmenin ekonomik, siyasi, kültürel ve ekolojik alanların tümünü etkilemesi, bu alanların bir dönüşüm süreci içerisine girmelerini zorunlu kılmaktadır (Şimşek ve Ilgaz, 2007).

Yaşamımızı şekillendiren sosyal, politik ve ekonomik güçleri ve geleceğimizi tehdit eden küresel çevre sorunlarını anlayabilmek adına, küreselleşmenin ne anlama geldiğini de ortaya koymak gerekmektedir.

Genel olarak küreselleşme, ülkeler arasındaki ekonomik, sosyal ve siyasi ilişkilerin yaygınlaşması ve gelişmesi, sermaye hareketliliğinin artması, ideolojik ayrımlara dayalı kutuplaşmaların çözülmesi, farklı toplumsal kültürlerin, inanç ve beklentilerin daha iyi tanınması, ülkeler arasındaki ilişkilerin yoğunlaşması olgularını içerir (DPT, 1995).

Başka bir tanımda, Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu, küreselleşmeyi “sadece ekonomik olmayan çevresel, sosyal, siyasal, kültürel ve hukuksal boyutları da olan bir süreç” olarak tanımlamaktadır (Öymen, 2000:27).

Küreselleşme kavramının tanımlanması söz konusu olduğunda, uluslararası sosyal siyaset açısından önemli bir referans olan Uluslararası Çalışma Örgütü’nün de (UÇÖ) tanımlamasına yer vermek gerekir. UÇÖ; küreselleşmeyi, ana teması altındaki düşüncenin, ekonomilerin ve toplumların süre giden bir şekilde entegre olduğu bir süreç olarak değerlendirmektedir (Zengingönül, 2005:90).

Yapılan tanımlardan da görüleceği gibi, küreselleşme ekonomi başta olmak üzere pek çok kavramı içerisine alan oldukça geniş bir yelpazeden oluşan bir olgudur. Genel olarak yazarların bu olguyu belli bir yönüne ağırlık vererek açıklamaya çalıştıkları görülmektedir. Bu da küreselleşme kavramının herkesçe kabul gören bir tanımının yapılmasını zorlaştırmaktadır. Fakat her ne kadar ekonomik ağırlıklı olsa da küreselleşmenin, çevre üzerindeki önemi ve etkisi gün geçtikçe kendisini daha fazla hissettirmektedir.

Ortaya çıkış nedenleri ve biçimleri farklı olsa da, hem gelişmiş, hem de azgelişmiş ülkelerde havanın, suyun, nehirlerin, toprağın ve denizlerin kirlenmesi, sera etkisi, buzulların erimesi ve iklim değişikliği gibi çevre sorunlarının olduğu bilinen bir gerçekliktir. Çevre sorunlarının giderek sınır ötesi nitelik kazanması, dünya milletlerini birbirlerine daha bağımlı hale getirmekte ve hiçbir devlet diğer devletlerin sınırları içindeki çevre sorunlarına kayıtsız kalamamaktadır. Çünkü böyle bir yaklaşım kendi yaşam temellerini kısa ya da uzun vadede tehlikeye sokması anlamına gelecektir (Çelik, 2012:69).

Eğer insanlık olarak daha yaşanılır bir çevre istiyorsak, küreselleşmenin çevreyle olan ilişkisi üzerinde daha fazla durmamız gerekmektedir.

2.2.KÜRESELLEŞME VE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ

Eğitim, bireylerin, toplumların gelişiminde ve değişiminde her zaman en önemli unsur olmuştur. Eğitim toplumlar için kalkınmada önemli bir yatırım aracı olmuştur. 21. yüzyılda ise ekonominin çok daha fazla önem kazanması eğitimin bu önemi daha da artırmıştır. Dünyada birçok alanda meydana gelen hızlı gelişmeler, eğitimi en öncelikli konu haline getirmiştir.

Dünyayı etkileyen ve eğitime yön veren en önemli gelişmelerden biri küreselleşmedir. Küreselleşme, sermayenin dünya üzerindeki dolaşımını ifade eden, daha çok ekonomik içerikli bir kavram olarak anlaşılmaktadır. Oysa bugün, küreselleşmenin birçok boyutunun var olduğu ve boyutlardan her birinin ayrı ayrı önemli olduğu kabul edilmektedir. Konu küreselleşme ve eğitim olunca küreselleşmenin kültürel boyutundan söz edilmesi gerekmektedir. Kültürel boyutun en önemli kesiti ise eğitimidir.

Küreselleşme ile birlikte eğitim anlayışları, yapılanmaları ve uygulamaları büyük değişimler geçirmektedir. Hatta küreselleşmeye uygun yeni bir insan tipi ortaya çıkmaktadır. Küresel toplum, hem ulusal değerlerini koruyan hem de küresel değerlere sahip olan, yerel kültürden bağlarını koparmadan dünya vatandaşı olabilen, ulusal ve ortak yaşamda etkin bireyler olarak küreselleşmenin getirdiği sorunların çözümünde katkıda bulunabilen bireylere ihtiyaç duymaktadır (Akçay, 2003).

Hızla küreselleşen dünyada, eğitimde beceri düzeyinin yükselmesi, bireyin kendini yetiştirmesi, geliştirmesi, iletişim araçlarını ve bireysel yeteneklerini sonuna kadar kullanması ön plana çıkmaktadır. Bireyin bilgiye odaklı bir hayatı öğrenme,

analitik düşünme, sentez yapabilme, sorunları çözüme ve etkili iletişim kurma gibi becerilere sahip olması gerekmektedir. Takip edilemeyecek bir hızla çoğalan bilgi karşısında, her şeyi bilmek yerine, kendisi için değerli olan bilgiyi nereden ve nasıl öğreneceğini bilmek, yani öğrenmeyi öğrenmek önem kazanmıştır.

Bu gençliğin yetiştirilmesinde en fazla katkı sağlaması gereken ve küresel gelişmelerden en fazla etkilenen alanlardan biri de sosyal bilgilerdir. Bu bağlamda, küreselleşmenin de etkisiyle hem ulusal düzeyde hem de küresel düzeyde öğrenmeyi öğrenmiş vatandaşlar yetiştirme sosyal bilgiler eğitiminin önemli bir boyutu haline gelmiştir.

ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (National Council Social Studies - NCSS)'nin tanımlamasına göre sosyal bilgiler, vatandaşlıkla ilgili yeterlikleri kazandırmak için sosyal bilimler ve beşeri bilimlerin bütünleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Bu alanın temel amacı, genç insanların bağımsız bir dünyada, demokratik toplumda, kültürel farklılıkların farkında, mantıklı kararlar veren iyi bir vatandaş olmalarına yardım etmektir (NCSS, 2004:3).

Sosyal bilgiler programlarının geliştirilmesinde küresel eğitimle ilgili etkenlerin dikkate alınmasının gerekliliği hem sosyal bilgiler program standartlarının geliştirilmesini hem de bu konuları öğrencilere öğretecek sosyal bilgiler öğretmen eğitimi program standartlarının geliştirilmesini önemli kılmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi ile ilgili program standartlarının geliştirilmesi, akreditasyon uygulamaları, programların niteliğinin artırılması, program niteliklerinin evrensel ölçütlere uygunluğunun sağlanması için de gereklidir (Mentiş Taş, 2004).

Sonuç olarak, küreselleşme, olumlu ya da olumsuz yönleriyle dünya üzerinde hızla gelişmeye devam eden bir süreçtir. Bu zorlu süreçte başarılı olabilmenin ve

ayakta kalabilmenin yolu, küreselleşmeyi bir olmazsa olmaz durum gibi görüp ona tamamen sorgulamadan tabi olmak ya da tümüyle onu yok saymak değil, küreselleşen dünyada rekabet edebilir değerler ve beceriler üretebilmektir. Küresel dünyanın gerektirdiği bilgi, beceri, değer, tutum ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek de, okulların yeni bir vizyon geliştirmesini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle, bireye önem veren, öğreneni merkeze alan, insani ve evrensel değerlere dayalı, küresel dünyanın gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir eğitim önem kazanmaktadır. Değişim bireysel ve toplumsal alanlarda kaçınılmaz ve hızlı oluyorsa, bu değişime ve hıza sosyal bilgiler öğretim programının da sosyal bilgiler öğretmenlerin de mutlaka ayak uydurması gerekmektedir. Aksi takdirde geleceğin dünyasında, ülkemizi hak ettiği yere taşıması beklenen bireylerin yetiştirilmesi oldukça güç olacaktır. Tablo 1’de, İlköğretim 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programı kapsamında küresel odaklı başlıklar ve içerikler verilmiştir.

Tablo 1. SBÖP’nda Yer Alan Küresel Odaklı Başlıklar ve İçerikler

| Sınıf | Öğretim alanı | Ünite | Beceri | Değer |
|--------------|----------------------|------------------------|---|----------------------------|
| 4. sınıf | Küresel bağlantılar | Uzaktaki arkadaşlarım | Kütüphane ve referans kaynaklarını kullanma | Misafirperverlik |
| 5. sınıf | Küresel bağlantılar | Hepimizin dünyası | Olgu ve görüşleri ayırt etme | Tarihsel mirasa duyarlılık |
| 6. sınıf | Küresel bağlantılar | Ülkemiz ve dünya | Araştırma | Yardımsızlık |
| 7. sınıf | Küresel bağlantılar | Ülkeler arası köprüler | Kalıp yargıları fark etme | Barış |

(MEB, 2005a)

Tablo 1 ve buna paralel olarak SBÖP incelendiğinde, son (2005) ilköğretim programında ders alanları belirlenirken, Sosyal Bilgiler dersi güncel sosyal değişimler ve sorunlarla ilgili hâle getirilmeye çalışılmıştır. 2005 İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Programında yer alan öğrenme alanlarından birisi de “küresel bağlantılar” olarak

belirlenmiştir. Küresel bağlantılar 4. sınıfta “Uzaktaki Arkadaşlarım”, 5. sınıfta “Hepimizin Dünyası”, 6. sınıfta “Ülkemiz ve Dünya”, 7. sınıfta ise “Ülkeler Arası Köprüler” başlıklı üniteler içinde yer almaktadır. 4. ve 5. sınıftaki küresel bağlantıların öğretildiği ünitelerin ders kitaplarının son konusu olması, son ders konularının eğitim programında okul veya öğretmenden kaynaklanan nedenlerden dolayı tamamlanamama tehlikesi ortaya çıkmaktadır. Bu da programın bu yönde eleştirilmesi gereken bir yönüdür. Fakat burada, 2005 öncesi sosyal bilgiler ders programında, “küresel bağlantılar” gibi bir temel öğrenme alanının olmadığını da belirtmek gerekir.

Eski programda dünyayla ilişkinin devletler düzeyinde veya devletler üzerinden kurulabileceği öğretilirken; yeni program, öğrencilerde insanlık ailesinin bir parçası olduğu bilincini oluşturmayı, ulusu ve dünyayı ilgilendiren konulara karşı duyarlılık geliştirmeyi amaçları arasında saymaktadır. Sosyal Bilgiler ders kitaplarının başlangıcında, ders programın amaçları yer almaktadır. Burada sosyal bilgiler dersi kapsamında, “temel demokratik değerlerle donanmış”, “insan haklarına saygılı”, “yaşadığı çevreye duyarlı” ve “hak ve sorumluluklarının bilincinde” vatandaşlar yetiştirmenin amaçlandığı belirtilmektedir (MEB, 2005a).

Demokrasi, insan hakları ve çevre gibi konular hem küresel değerler eğitiminin hem de ulusal vatandaşlık eğitiminin bileşenleridir. Bu değerler dünya vatandaşlığı ile ulusal vatandaşlığı uyumlu kılacak biçimde verilebilir.

4. sınıfta küresel bağlantılar öğretim alanı ile ilgili “Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitesine baktığımızda, bu ünitenin Türkiye dışında da başka devletlerin olduğu ve her devletin de kendine ait yaşantılarının olduğunun öğretilmesi biçiminde tasarlandığı görülür. Öğrencilerin;

- a) Harita üzerinde değişik ülkelere yolculuk yapması
- b) Seçilen bir ülkeyle ilgili kaynak taraması yapması,
- c) Herhangi bir ülkeyle ilgili fotoğraflardan yararlanılarak o ülkeyle ilgili tahminlerde bulunması,
- d) Değişik ülkelerde yaşıyan çocukların benzerlik ve farklılıklarına ilişkin tablo yapması,
- e) Toplumların kutladığı bayramlar ve ortak günleri karşılaştıran tablo oluşturulur,
- f) Uluslararası sportif faaliyetlerin yapıldığı şehirlerin özellikleri araştırması hedeflenmektedir (SBDÖP 4-5, 2005b).

Bu ünite de, doğrudan verilecek beceri kütüphane ve referans kaynaklarını kullanma, doğrudan verilecek değer ise misafirperverliktir. Verilmek istenen bu değer sayesinde öğrenciler, kendisinden farklı olan insanları ve bu insanların hayatlarını yakından tanıma fırsatı bulabilecektir. Böylece öğrencinin küresel vatandaşlık değerlerinden olan farklılığa değer verme ve saygı duyma değerini kazanım haline getirmesi kolaylaşacaktır.

5. sınıfta küresel bağlantılar öğretim alanı ile ilgili “Hepimizin Dünyası” ünitesine baktığımızda, bu ünitenin diğer dünya çocuklarıyla ortak yönlerini, ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerin gerekliliği ve insanlığın ortak miras öğelerininin öğretilmesi biçiminde tasarlandığı öngörölür. Öğrencilerin;

- a) Çocuk filmleri ya da turizmle ilgili belgesel filmler izlemesi,
- b) Öğrenci tarafından kullanılan herhangi bir eşyanın üretildiği yerden bize ulaşana kadar geçen öyküsünü anlatan bir metin hazırlaması,

c) Çeşitli malzemeler kullanılarak dünya ortak mirasına ait nesnelere maketler yapılması,

d) Ortak miras eserlerimizden tarihi eserleri tanıtmak amacıyla bir gezi düzenlenmesi,

e) İnternette ortak miras konulu sanal alan gezisi yapılması hedeflenmektedir (SBDÖP 4-5, 2005b).

Bu üniteye doğrudan verilecek beceri, olgu ve görüşleri ayırt eder. Doğrudan verilecek değer ise tarihsel mirasa duyarlılıktır. Verilmek istenen değer ile öğrencilerin ortak miras öğelerinin neden korunması gerektiğini kavrayacağı ve böylelikle küresel vatandaşlık değerlerinden empati kurma değerini kazanıma dönüştürmesi kolaylaşacaktır.

6. sınıfta küresel bağlantılar öğretim alanı ile ilgili “Ülkemiz ve Dünya” ünitesine baktığımızda, bu ünitenin Türkiye’nin komşularına ve mevcut Türk Cumhuriyetlerine öncelik veren bir ülkeler beşeri coğrafyası eğitimi biçiminde tasarlandığı görülür. Öğrencilerin;

a) Dünya’nın nüfus yoğunluğu haritası,

b) Ülkemizin diğer ülkelerle kurduğu ticari ilişki,

c) Türk Cumhuriyetleri ve komşu ülkelerle kurduğumuz ekonomik, siyasi ve kültürel ilişki,

d) Doğal afet kapsamında ülkelerarası dayanışma,

e) Uluslararası kültürel ve sportif etkinliklerle ilgili bilgiler elde etmesi hedeflenmektedir (SBDÖP 6-7, 2005c).

Bu üniteye doğrudan verilecek beceri araştırma ve doğrudan verilecek değer yardımseverliktir. Ünitenin içinde “Birbirimizi Tanıyoruz” alt başlığında “Avrupa

Birliği'nin desteklediği dil kültür ve kimlik başlıklı proje çerçevesinde 2005 yılında Slovak ve Türk okullarının karşılıklı ziyaretlerde bulunmasına yer verilmesi küresel eğitimin sosyal bilgiler dersi içerisinde kendine yer bulduğunu gösterir.

Küresel bağlantılar ğretim alanı, 7. sınıf programında "lkeler Arası Köprüler" nitesinde yer almaktadır. Bu nitede dünyada barışı ve yaşamı tehdit eden unsurlar hakkında farkındalık ve sorunların çözümüne yönelik bir bilinç kazandırılması hedeflenmiştir. Bu çerçevede öğrencilerin;

a) I. Dünya Savaşı'nın önceki savaşlardan farkını ve savaşların nlenmesine yönelik uluslararası işbirliğinin gerekliliğini kavramaları,

b) Küresel sorunlarla ilgili sivil toplum kuruluşlarını tanınmaları ve sorunların çözümünde aktif olarak yer almaları,

c) Küresel sorunlar üzerine düşünmeyi öğrenmeleri,

d) İnsanlığın ortak değer olan tarihi eserleri, sanat eserlerini ve doğal varlıkların niçin korunması gerektiğini bilmeleri hedeflenmiştir (SBDÖP 6-7, 2005c).

Bu nitede doğrudan verilecek beceri kalıp yargıları fark etme ve doğrudan verilecek değer barıştır. Verilmek istenen barış değer küresel vatandaşın sahip olması gereken önemli değerlerdendir. Öğrenci küresel sorunları tanıdıkça, bu sorunların giderilmesi için sorumluluk alacaktır. Sorumluluk aldıkça da dünya milletlerinin barış içinde yaşamasının gerekliliğini daha iyi kavrayacaktır.

2.3. VATANDAşLIK KAVRAMI

Vatandaşlık eski çağlardan günümüze sürekli üzerinde tartışılan bir kavramdır. Tarihte uzunca bir zaman vatandaşlık kavramı devlete bağlılık, vatanseverlik ve devletin kurallarına uyma olarak görülmüştür. Günümüzde ise dünyada yaşanan sosyal, kültürel ve politik değişikliklerle birlikte bu kavram yeni anlamlar kazanmıştır.

Özellikle 21. yüzyılın başlangıcından itibaren demokrasinin gelişimine paralel olarak dünyanın yoğun bir şekilde gündemine girmiştir. Çünkü günümüzde vatandaşlık kavramı ve eğitimi ile ilgili fazlaca ilgilenilmesini gerektiren çok önemli gelişmeler olmaktadır.

Osler ve Starkey (2006) vatandaşlık eğitimi üzerinde önemle durulmasını gerektiren altı faktör olduğunu belirtmektedirler. Bunlar;

- 1) Küresel adaletsizlik ve eşitsizlik,
- 2) Küreselleşme ve göç,
- 3) Siyasal katılıma olan ilgi,
- 4) Gençliğin siyasete olan ilgisizliği,
- 5) Soğuk savaşın sona ermesi
- 6) Anti demokratik ve ırkçı eylemlerdir.

Vatandaşlık kavramı denince ilk akla gelen tanımlamalardan biri olan TDK'nin tanımlamasında; “ vatandaş olma, bir vatanda doğup büyüme veya yaşamış olma durumu” olarak ifade edilmiştir (TDK, 1998). İngiliz sosyolog Marshall'a göre (2005) ise vatandaşlık üç temel boyuttan oluşmaktadır. Bunlar, medeni haklar, siyasal haklar ve sosyal haklardır. Vatandaşlığın medeni boyutu bireysel özgürlük için (düşünce ve ifade özgürlüğü, yasalar önünde eşitlik vb.) gerekli haklardan oluşmaktadır. Medeni haklarla ilgili temel kurumlar hukukun üstünlüğü ve bağımsız mahkemelerdir. Siyasal boyut siyasal gücün kullanımına katılım haklarıyla ilgili seçme, seçilme, örgütlenme hakları gibi hakları kapsamaktadır. Üçüncü boyut olan sosyal haklar ise sağlık ve eğitim hizmetleri, işsizlik parası, çocuk parası gibi hizmetleri sunan refah devleti ile ilgilidir.

Schugurensky (2012) vatandaşlığı dört farklı boyutta ele almaktadır. Bunlar; statü olarak vatandaşlık, kimlik olarak vatandaşlık, toplumsal değer olarak vatandaşlık ve kurum (aracı) olarak vatandaşlıktır.

1.Statü olarak vatandaşlık: Toplum ile devlet arasındaki bağ tanımlanır.

2.Kimlik olarak vatandaşlık: Özel toplulukların üyelerinin hissettikleri olarak tanımlanır ve bu tanım çok kültürlü, çok dilli ve çok dinli grupları içinde barındıran çok uluslu devletlerdeki vatandaşlık için kullanılmıştır.

3.Toplumsal değer olarak vatandaşlık: İyi vatandaş olmanın gerektirdiği tutum, değer ve davranışlardır.

4.Kurum (vasıta) olarak vatandaşlık: Mevcut yönetimde var olan otoritenin sosyal aktör olarak vatandaşlık fikrine başvurmasıdır.

Avrupa Konseyi'nin Demokratik Vatandaşlık Eğitimi Projesinde (Pasaportu, 2000) vatandaşlık kavramı iki boyutta ele alınmıştır. İlki statü ve rol olarak, ikincisi de sosyal adalet ve hakların eşitliği olarak vatandaşlık. Vatandaşlık bir yasal ve siyasi statüdür. O, devletin vatandaşlarına sağladığı özgürlükler ve haklar setidir. Devlet ve birey arasında konusu haklar olan bir antlaşmadır. Vatandaşlık ayrıca bir sosyal roldür. Bireyin sahip olduğu kimliklerinden birisidir ve aynı zamanda bireyin bağlı olduğu farklı çevreler açısından bağlamsaldır. Örneğin; bölgesel, ulusal ve küresel vatandaşlık gibi.

Westheimer ve Kahne (2004) demokratik bir toplumda üç tip vatandaş olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar;

1.Sosyal Sorumluluk Duyan Vatandaş; Bu vatandaşlar topluma karşı sorumluluklarını bilen ve yerine getiren vatandaş tipidir. Bu gruptaki vatandaşlar kanunlara uyma, kan verme gibi görevleri yerine getirirler.

2.Katılımcı Vatandaş: Ulusal ve bölgesel düzeyde sosyal yaşamla ve kentle ilgili aktivitelere katılan vatandaşlardır.

3. Adalet Merkezli Vatandaş: Adalet merkezli vatandaş sosyal, ekonomik ve politik güç arasındaki etkileşimi anlamlandıran ve analiz eden vatandaşdır. Bu tip vatandaşlar sosyal olayların nedenlerini ortaya çıkarıp sorun ile ilgili çözüm üretirler.

Vatandaşlığın çok çeşitli tanımları olduğu gibi her ülkenin de kendine göre bir vatandaşlık tanımı vardır. Bu tanımlarda, genellikle yasalarda vatandaş olmanın gerekleri veya şartları açıklanmıştır. Ülkemizde vatandaşlık birey ile devlet arasındaki hukuki bir bağ olarak tanımlanmıştır. 1982 Anayasasında vatandaşlık siyasi haklar ve ödevler başlığı altında açıklanmakta, 66. maddede “Türk Devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk’tür” denilmektedir (Polat, 2011:153). Bu tanımda dil, din, ırk ve etnik farklılıklara bakılmaksızın vatandaşlığın birey ile devlet arasındaki siyasi ve hukuki bir bağ olduğu belirtilmiştir. Bu maddenin amacının Türkiye devletinde yaşayan insanlar arasında hiçbir ayırım yapılmamasını ve insanların eşit muamele görmesini sağlamaktır. Yani, ülkemizde vatandaşlığın birleştirici bir anlamı olduğu açıktır.

Bu birleştirici anlamı özümseyen bireyler yetiştirebilmek için ise vatandaşlık eğitimi doğmuş ve vatandaşlık eğitimi vatandaşlık anlayışındaki değişimlere paralel olarak şekillenmiştir.

“Vatandaşlık eğitimi, zorunlu eğitim kapsamında bir ülkenin vatandaşlarının kazanması gereken ve o ülkenin vatandaşı olmakla eş anlamlı olarak değerlendirilen temel bilgi, beceri, değer ve tutumların neler olacağı üzerine kurgulanır” (Karip, 2006: 321). Vatandaşlık veya vatandaşlık eğitimi, bir vatandaş olarak genç insanların

sorumluluklarına ve rollerine tam olarak hazırlanmalarını sağlamak üzere yapılan etkinlikler süreci olarak tanımlanabilir (Devies, 2000; Akt.: Güven, 2009:5).

Tanımlarda da belirtildiği gibi vatandaşlık eğitimi bireye toplum içinde birleştirici rolünü kazanabilmesi için temel değerlerinin verildiği bir süreçtir. Bu sürecin ilk adımı ailede başlamalıdır. Birey temel vatandaşlık kavramlarını aile içinde öğrenmeli ve özümsemelidir. Daha sonraki dönemlerde ise örgün eğitim kurumlarında resmi ya da örtük programlar aracılığıyla bireyin etkin bir vatandaş olabilmesi için gereken eğitim verilmelidir.

Birçok ülkede vatandaşlık ya bir ders olarak ya da disiplinler arası bir yaklaşımla verilir. Tüm eğitim kurumlarında eğitimin asıl uygulayıcıları öğretmenlerdir. “Etkili bir vatandaşlık eğitimi için öğretmenlerin genel kültürün yanı sıra vatandaşlık eğitimine ilişkin alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisine sahip olması gerekir. Etkili vatandaşlık eğitiminde öğretmenin yaptığı uygulamalar, vatandaşlık eğitimi konusundaki öğretmenin bilgi, beceri ve yeterliğini yansıtır” (Ersoy, 2007:25).

Kişilik gelişimin kritik dönemi olan ilköğretim çağında öğretmenlerin özellikle de vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersini veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin iyi bir vatandaş olarak öğrenciye model olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin iyi vatandaşlar yetiştirecek bilgi ve beceriye sahip olması vatandaşlık eğitimini gerçekleştirmenin temel koşullarından biridir. Bütün bu unsurlar bireyin aileden başlayarak, ilköğretim ve daha sonraki dönemlerde vatandaşlık bilincinin oluşması ve sağlıklı vatandaşların yetişmesinde önemli rol oynayacaktır.

2.4. BİR KAVRAM OLARAK KÜRESEL VATANDAŞLIK

İnsanlar hayatları boyunca içinde buldukları durumlara göre farklı roller üstleniyorlar. Kimi zaman birden fazla rolü üstleniyor; üstlendiğimiz rollerden

hangisine hayatımızda daha fazla önemsiyor ve benimsiyorsak kendimizi de o rolle tanımlıyoruz. Her rol bize farklı sorumluluklar ve görevler yüklüyor. Her rolün gerektirdiği sorumlulukları ne derece iyi yerine getirebilirsek, o rol nedeniyle etkileşim içerisinde bulunduğumuz insanları ve kendimizi o denli mutlu edebiliyoruz.

Ancak teknoloji gelişip, dünya küçüldükçe ve dünya nüfusu arttıkça belki hiçbir zaman göremeyeceğimiz insanlarla karşılıklı bağımlılığımız artıyor. Avrupa'daki yüksek aerosol kullanımı, Şili'de ozon tabakasının incelmeye başlamasına ve kanserin artmasına yol açıyor. Brezilya'daki yağmur ormanlarının tahrip edilmesi, global ısınmaya ve bazı turizm cenneti adaların sular altında kalmalarına neden oluyor. İsviçre'deki bir teknolojik gelişme, Türkiye'de yaşam kalitesini etkiliyor. Amerika'da verilen 300 oy, Ortadoğu'daki barış sürecini etkiliyor. Çin'in yükselen enerji ihtiyacı dünyanın her köşesinde enerji fiyatlarının artmasına, hatta tüketim alışkanlıklarının değişmesine yol açıyor. Kısacası, her gün farkına varmadığımız, ama belki de milyonlarca insanı etkilediğimiz bir rolümüz daha var: küresel vatandaşlık, yani insan olmak (Argüden, 2003).

Bu küresel vatandaşlık rolümüzün -ister kabul edelim ister etmeyelim- uzunca bir süre daha yoğun bir şekilde tartışılacağını düşünmek yanlış olmayacaktır. Ancak bu konuda tartışılmayan ve genel kabul gören bir durum var ki; o da küreselleşmenin küresel vatandaşlık kavramının temelini oluşturduğudur.

Küreselleşme ile beraber insan hakları, küresel çevre, küresel ısınma gibi kavramlar ulusların sınırlarını aşarak, dünyayı ilgilendiren güncel konular haline gelmiştir. Dünyanın farklı bölgelerinde meydana gelen olaylar, dünyada yaşayan insanları yakından etkilemektedir. Küreselleşme sürecine hazırlanmada eğitime de önemli görevler düşmektedir. Eğitimin temel amaçlarından birisi de, ülkenin ihtiyaç

duyduğu özelliklere sahip olan vatandaş modelini yetiştirmektir. Fakat küreselleşme süreci ile birlikte bir ülkenin özellikle çevrenin korunması söz konusu olduğunda kendi sınırları dışına çıkamayan vatandaşlar yetiştirmesi yeterli değildir. Çünkü küresel ısınma gibi küresel olayların tüm dünyayı etkilediği ortadadır. Bu bağlamda yeni vatandaş modellerinin ortaya çıkması kaçınılmaz olmuştur. Daha yaşanabilir bir dünya için öngörülen bu vatandaşlık modeline “küresel vatandaşlık” denilmektedir.

Küresel vatandaşlığın kısaca kökenine değinmek gerekirse; küresel vatandaşlık fikrinin ilk işaretini veren MÖ 14. yüzyılda hüküm sürmüş olan Mısır Firavunu Akenaton'du. Tell'el-Amarna'da bulunan bir duvar yazıtında, Akenaton'un ırk ve kavim farkı gözetmeksizin tüm insanları, hatta hayvan ve bitkileri de kapsayacak evrensel bir din için çabaladığı yazıyordu. Daha iyi bilinen bir örnek, içine yerleştiği fiçisinin önünden geçerlerken kendisine “nerelisin?” diyenlere “dünya vatandaşım” cevabını veren, Sinoplu çileci filozof Diyojen (ö. MÖ 323) idi. Ancak Diyojen'in ‘küresel vatandaşlık’ çok da olumlu bir anlam taşııyordu. Kozmopolitanizme olumlu bir içerik kazandıranlar, MÖ 3. yüzyılda yaşamış Kıbrıslı filozof Zeno'nun başını çektiği Stoacı düşünürlerdi. Yunan-Barbar ayırımına karşı çıkarak insanoğlunun, biri içinde doğduğu (polis), diğeri ise ‘sınırları sadece güneş tarafından çizilmiş’ çok daha büyük bir toplumun (cosmos) üyesi olduğunu söyleyen Stoacılara göre bir kişinin dünya vatandaşı olması için yerel aidiyetlerden vazgeçmesi gerekmezdi. Çünkü bunlar yaşama büyük zenginlik katardı. Zaten Stoacılar bir kişinin bu tür bağlılıklarından kaçınamayacağına da inanıyorlardı. Stoacıların ‘dünya devleti’ bir çeşit metaforu, bir ütopyaydı ama entelektüel etkisi günümüze kadar sürdü. Küresel vatandaşlık kavramına çok şey katmış olan Kant (1724-1804) bütün rasyonel varlıkların tek bir ahlaki toplumun doğal üyesi olduğunu, dünya barışının, ancak cumhuriyetçi ilkelere

göre düzenlenmiş devletler, barışı korumak amacıyla özgür iradeleriyle bir birlik kurdukları zaman ve sadece vatandaşların değil yabancılara insan haklarına da riayet edildiği zaman korunabileceğini düşünüyordu (Hür, 2010).

Geldiğimiz noktada küresel vatandaşlık kavramını anlayabilmek adına birçok yönden incelemek gerekmektedir.

Küresel vatandaşlık, hukuksal anlamda bir dünyaya ait olma gibi bir kimliğe sahip olmamakla birlikte yaşam tarzı ve hayat anlayışı olarak küresel ölçekte bilgi, beceri ve anlayışa sahip olması anlamında kullanılır. Küresel vatandaş milli değerleri küçümsemez. Tersine milli değerlere saygı duyan ve evrensel değerleri benimseme konusunda sorun yaşamayan vatandaş modelidir (Kan, 2009b).

Yukarıda anlatılanlardan hareketle, genel olarak küresel vatandaşlık kavramını anlayabilmek ve açıklayabilmek için küresel vatandaşın özellikleri, tutumları ve davranışları üzerinde durulmasının gerekliliği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda küresel vatandaşın özelliklerini ve küresel vatandaşlığın boyutlarını daha fazla irdelenen yerinde olacaktır.

Miranda (2010), küresel vatandaşın şu dört özelliğe sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

1. Tüm insanları kabul etme
2. Çevreyi koruma
3. İhtiyacı olana yardım etme
4. Barış için çaba sarf etme

Ayrıca ona göre küresel vatandaşlık projesinin gelişiminde şu dört boyut anahtar vazifesi görmektedir.

1. Yaşamın tümüne saygılı olup dikkat etmek

2. Ekolojik bütünlük
3. Sosyal ve ekonomik adalet
4. Demokrasi, şiddetsizlik ve barış (Miranda, 2010).

Oxfam (1997)'a göre, küresel vatandaşın özelliklerini şöyle tanımlamaktadır; dünyanın nasıl işlediğini bilen ve adaletsizlikler karşısında eyleme geçmeye yetenekli ve istekli biridir.

Tablo 2. Sorumlu Küresel Vatandaşlık İçin Gerekli Olan Bilgi, Beceri ve Değerler

| Bilgi ve anlayış; | Beceriler; | Değer ve tutumlar; |
|--------------------------------|--|---|
| 1.Sosyal adalet ve eşitlik, | 1.Eleştirel düşünme, | 1.Kimlik ve özsaygı, |
| 2. Farklılık, | 2. Etkili tartışma, | 2.Empati, |
| 3. Küreselleşme ve bağımlılık, | 3. Adaletsizlik ve eşitsizlikle mücadele etme, | 3. Sosyal adalet ve eşitlik için sorumluluk, |
| 4. Sürdürülebilir bir Gelecek, | 4. İnsanlara ve eşyaya saygı duyma, | 4. Farklılığa, değer verme ve saygı duyma, |
| 5. Barış ve mücadele | 5. İşbirliği ve çatışmaların çözümü, | 5. Çevreyle ilgilenme ve sürdürülebilir gelişim için sorumluluk alma, |
| | | 6.İnsanların, farklılık oluşturabileceklerine inanmak, |

(Oxfam, 1997)

Tablo 2 incelendiğinde, küresel vatandaş öncelikle sosyal adalet, eşitlik ve barış değerlerinin benimsemiş ve farklılıklara saygı duymayı öğrenmiş olmalıdır. Geliştirdiği anlayış doğrultusunda eleştirel düşünmeli, tartışmalı, insana ve eşyaya saygı duymalı ve işbirliğine hazır olmalıdır. Ayrıca kendini bilen ve kendine saygı duyan, empati kurmayı bilen, sorumlu ve özellikle sosyal adalet ve eşitlik gibi tutumları benimsemiş olmalıdır.

Burada bireyin özellikleri küresel vatandaşlık için önem arz etmektedir. Bu bağlamda öncelikle bireyin özelliklerini açıklayabilmek için SBÖP'ün vizyonuna değinmek yerinde olacaktır.

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 yetiştirmektedir(MEB, 2005a).

SBÖP'ün vizyonunu değerlendirdiğimizde, özellikle insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, haklarını ve sorumluluklarını bilen eleştirel düşünen ve demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar yetiştirmek amaçlanmaktadır. Programdaki bu vatandaş özellikleri, Oxfam (1997)'in ifade ettiği gibi (tablo 2) küresel vatandaşın sahip olması gereken anlayış, tutum ve değerlerle örtüşmektedir.

Yine SBÖP'ta, öğrencilere kazandırılması amaçlanan beceriler incelendiğinde, Eleştirel Düşünme Becerisi, Yaratıcı Düşünme Becerisi, İletişim Becerisi, Araştırma Becerisi, Problem Çözme Becerisi, Karar Verme Becerisi, Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi, Girişimcilik Becerisi, Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi, Gözlem Becerisi, Mekânı Algılama Becerisi, Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi, Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi, Sosyal Katılım Becerisi, Empati Becerisi gibi becerilerin yer aldığı görülmektedir (MEB, 2005a).

Yukarıda belirtilen beceriler ile küresel vatandaşlık becerileri karşılaştırıldığında, eleştirel düşünme becerisi, iletişim becerisi, problem çözme becerisi ve sosyal katılım becerilerinin örtüştüğü görülmektedir.

SBÖP'ta verilen değerler ise; aile birliğine önem verme, adil olma, bağımsızlık, barış, özgürlük, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik olarak verilmiştir (MEB, 2005a).

Bu beceriler içerisinde, eleştirel düşünme becerisi ve empati küresel vatandaşın da sahip olması gereken becerilerdendir. Programdaki değerlerle küresel vatandaşlık

değerlerini karşılaştırdığımızda ise, barış, adil olma, özgürlük, dayanışma, saygı, sorumluluk, yardımlaşma ve doğal çevreye duyarlılık gibi değerler ortak değerler olarak söylenebilir. Fakat küresel vatandaşın sahip olması gereken en önemli değerlerden biri olan çevreye duyarlılık değerine yeteri kadar programda yer verilmediği görülmektedir. Program incelendiğine, 4. ve 5. sınıf programında çevreye duyarlılık değeri yalnızca “insanlar, çevreler ve yerler” öğretim alanında 6. sınıfta ise “yeryüzünde yaşam” öğretim alanında verilmiştir. 7. sınıfta ise çevreye duyarlılık değerine yer verilmemiştir.

Sonuç olarak, küresel vatandaşın sahip olması gereken beceri tutum ve değerlerle SBÖP’te bireye kazandırılması amaçlanan beceri, tutum ve değerler önemli sayılacak bir oranda örtüşmektedir. Bu da sosyal bilgiler öğretim alanının küresel vatandaşlık için ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Çok hızlı bir şekilde ilerleyen küresel değişimlerin ve küresel sorunların gerisinde kalmamak için elbette ki bu kadarı yeterli görülmemelidir. SBÖP’nda çağın gereklerine göre gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Bütün bu anlatılan küresel vatandaşın özelliklerinden hareketle küresel vatandaşlık kavramını, dünyanın geleceği adına kendini insanlığa karşı sorumlu hisseden, dünya uluslarına ve kendi ulusuna aynı pencereden bakan ve özellikle sosyal adalet ve eşitlik gibi değerleri özümsemiş bireylerin oluşturduğu evrensel bir yapı olarak tanımlayabiliriz.

Nasıl ki, küresel vatandaşın sahip olması beklenen bilgi, anlayış, değer, tutum ve becerilerin yanında küresel vatandaşın da, Manisalı’nın (2006:17) dediği gibi, “dünyada kaynakların, bilginin, pazarın, refahın ve özgürlüklerin paylaşımına kadar insan onuruna yakışan bir düzeni özlüyorum. İnsanların köle gibi yaşamadığı, dünyayı

vize almadan dolaştığı, silahların kalktığı ve nükleerin caydırıcı bir güç olarak kullanılmadığı bir dünya istemesi” küresel vatandaşlığı kabul etmiş veya edecek olan insanlara çok görülmemelidir.

2.4.1. Küresel Vatandaşlığın İmkânı

Son dönemlerde, dünyada yaşanan hızlı değişimler ve buna bağlı olarak ortaya çıkan yeni sorunlar vatandaşlık konusunda yeni siyasi modellerin tartışılmasını sağlamıştır. Bu modellerden belki de en fazla tartışılanı küresel vatandaşlık kavramı olmaktadır. Bu tartışmalardan söz etmeden önce, küresel vatandaşlığın imkânı açısından, iletişim çağında bulunan dünyanın geldiği noktayı doğru yorumlamak gerekmektedir.

İletişim alanında yaşanan baş döndürücü gelişmeler küresel vatandaşlığın imkânı adına büyük bir adım olarak görülebilir. Zaman içerisinde yaşanan teknolojik, ideolojik, siyasî, sosyal ve ekonomik dönüşümlerin sonuçladığı küreselleşmeyi farklı bir okuma ile faydaların ortaklaşması sonucunda toplumsal sınırların yalnız coğrafi düzeyde kalması, dünyanın bir köy kadar küçük algılanmasının sebebi olarak görmek mümkündür. *McLuhan*'ın ifadesi ile dünyanın “Küresel Köy” olarak algılanması, küreselleşme sürecinde iletişimin önemini işaret eder. Bu süreçte -insanları ortak kodlar aracılığıyla anlaştıran/kaynaştıran/uzlaştıran- iletişim, toplumsal ve toplumlararası uzlaşmayı da mümkün kılan birleştirici bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Ertürk ve Kavuran, 2013)

Böylelikle, dünya insanların her şeyi aynı anda öğrendiği, büyük bir köy haline gelmektedir. Bu durum ise küresel vatandaşlık kavramının imkânını bir ütopya olmaktan çok daha ileri götürmektedir.

Yapılan literatür taraması sonucunda elde edilen verilere göre, eğitimciler ve sosyal bilimciler bu konuda üçe ayrılmış durumdadırlar. Birinci tarafta sosyal gelişmelere ve güncel sorunlara duyarlılık çerçevesinde olgunun biçimlenmesi üzerine çaba harcayanlar; ikinci yanda toplum ve siyaseti klasik kavramlar ve kuramlarla anlamaya çalışan ve dünya vatandaşlığı kavramını mahkûm edenler; üçüncü tarafta ise “bekle gör”cüler yer almaktadır. Her büyük dönüşüm anının, sorunları görmeyi engelleyen bir çeşit psikolojik tutuculuk ürettiği bilinmektedir. Dünya vatandaşlığı konusunda da bir tarafta modelin nasıl biçimleneceği yönündeki belirsizlikler, diğer tarafta ise sözünü ettiğimiz psikolojik tutuculuk bariz engelleri oluşturmaktadır (Özyurt, 2009:161)

Küreselleşme olgusu bir taraftan milletlere çeşitli imkânlar sunarken, diğer taraftan yeni toplumsal sorunların ortaya çıkışında belirleyici bir rol oynamıştır. Örneğin, dünyada bir milyar insan yoksulluk içinde yaşamaktadır. Açlık, yetersiz beslenme gibi olgular bugün devletlerin sorunu olmanın yanında, tüm insanlığın da sorunu olmaktadır. Göç, salgın hastalık ve terörizm aracılığı ile bir bölgedeki yoksulluğun olumsuz sonuçları, artık o bölge ile sınırlı kalması mümkün olmamaktadır. Kitlesele ölçekteki göçler toplumların varolan yapılarını değiştirmektedir (Faist, 2009:7-11). Bu olgular vatandaşlıkla ulus-devlet arasındaki bağı zayıflatmakta, vatandaşlık dönüşmekte ve vatandaşlık küresel bir düzeye yükselmektedir” (Arsmstrong, 2006: 349).

Bütün bunlara karşın, küresel vatandaşlığı günümüzün siyasi gerçeklerine uygun görmeyenler de bulunmaktadır. Örneğin, Turner (2002:49), küresel vatandaşlık kavramının “soyut” ve güven oluşturmayı güçleştirecek ölçüde “belirsiz” olarak görür.

Bowden (2003:349)'e göre ise "küresel vatandaşlık yalnızca sorunlu değil, aynı zamanda arzu edilmesi mümkün değildir."

Bu kavramın, batı düşüncesi ve tarihiyle yakından bağlantılı olduğu kabul edilmektedir. Bu batı geleneğine karşı başta İslam Dünyası olmak üzere değişik kaynaklardan da çok değişik itirazlar gelmektedir. Batı'ya tüm insanlık için karar verme hakkını veren şeyin ne olduğu giderek daha fazla sorgulanmaktadır. Bu söylemin aslında Batı'nın çıkarlarını korumaya yönelik oluşturulmaya çalışıldığı sıklıkla dile getirilmektedir.

Bunlara paralel olarak, İkinci Dünya Savaşı sonrasında çok taraflı dünya düzeninin çatısını kuran ve küreselleşmeye zemin hazırlayan ABD'nin artık kendi kurduğu düzenle çatışan taraf hâline gelmiş olmasının küresel vatandaşlık görüşüne ciddi bir darbe indirmiş olduğunu düşünülmektedir. İnsan haklarının bayraktarlığını yapan bir ülkenin mazur görülecek neden olmaksızın Irak'ı işgali zaten yeterince sorunluysa, buna ilaveten işkence hanelerin kurulması, uluslar arası hukuk ve kurumlarıyla ters düşülmesi insan haklarına inanan geniş kesimler nezdinde büyük bir hayal kırıklığına da neden oldu (Özel, 2007:582). Özellikle ABD'nin 11 Eylül olaylarından sonra uygulamaya başladığı aşırı güvenlik siyaseti de bu hayal kırıklığını daha da derinleştirmektedir.

Yukarıda söz edilenlerden hareketle, küresel vatandaşlık kavramının bu kadar savunanı ve karşı çıkanı oldukça ve her iki tarafta olanların da kendilerine göre haklı gerekçelerinin olduğu düşünüldüğünde, bu kavramın daha uzun yıllar tartışmadan ileri gidemeyeceği görülmektedir.

Fakat küresel vatandaşlığı savunan kesimlerin, öncelikle kendi çıkarlarını bir kenara bırakıp bu kavramın temeline, toplumsal sorunları, insan haklarının yayılmasını

ve özellikle çevresel sorunlarla mücadele etmeyi koydukları takdirde önemli bir aşama kat edeceklerini söylemek yanlış olmaz.

2.4.2. Sosyal Bilgiler ve Küresel Vatandaşlık

Türk eğitim sisteminin genel durumu nasıldır? Süregelen küresel gelişmelere açık bir toplum olan ülkemizde Türk Eğitim Sistemi bu konudaki gelişmelere ne denli cevap verebilecek durumdadır? Sorularına cevap olarak Doğan (2004:34) Türk Eğitim Sisteminin, pedagojik ve bilimsel gelişmelere açık bir felsefeyi ortaya koyduğunu belirtmektedir. Bu felsefenin de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda açık bir şekilde yer aldığını vurgulamaktadır.

Küresel vatandaşlık, küresel gelişmelere paralel olarak yaşanan bir değişimin sonucudur. Küresel vatandaşlık eğitimi, bir dünya vatandaşı olarak aktif ve sorumlu hareket etmeyi gerektirir. Bu kapsamda sosyal bilgiler dersinde de, hem ulusal hem de evrensel değerlerle donanmış vatandaşların yetiştirilmesi gerekir. Mekân ve zaman olarak da, olayları daha geniş bir bakış açısı ile değerlendirebilen vatandaşların yetiştirilmesine ihtiyaç vardır. Sosyal bilgiler dersinde, küresel vatandaşların yetiştirilmesi amaçlanmalıdır. Çünkü, Sosyal bilgiler dersinin doğasına uygun olduğu için; Sosyal bilgiler dersinde vatandaş yetiştirme amaçlanır. Küresel vatandaşlık bilinci de, sosyal bilgiler dersinin bu amacına uygundur. Çünkü sosyal bilgilerin doğasında da, olay veya sorunları daha geniş kapsamlı bir bakış açısı ile değerlendirme vardır. Bu amaç, küresel vatandaşlık eğitiminin amacı ile benzer özelliklere sahiptir (Kan, 2009a:27).

Ülkemizde sosyal bilgiler eğitimi verilirken, bireylere öncelikli olarak ulusal değerler ve evrensel değerler verilmelidir. Bu değerleri davranışa dönüştüremeyen

bireylerin küresel vatandaşlık değerlerine geçişi imkânsızdır. Bu yüzden sosyal bilgiler programının genel amaçlarını iyi okumak ve değerlendirmek gerekmektedir.

Türkiye’de, sosyal bilgiler programının genel amaçları içinde yer alan “insanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir” açıklaması küresel vatandaşlık tanımına uygun bir amaçtır (SBÖP, 2012d). Fakat programın amaçları incelendiğinde küresel vatandaşlıkla ilgili değerlerin yeterince yer almadığı görülmektedir. Örneğin, küresel vatandaşlığın temelini oluşturan değerlerden olan çevreye duyarlılık değerine, 7. sınıf programında yer verilmemiştir. Buna rağmen 2005 programının da önceki programlara nazaran küresel değerlerin öğretimine daha fazla yer verildiği görülmektedir. Eğer ülkesine ve dünyaya karşı sorumlu bireyler yetiştirmek istiyorsak küresel vatandaşlık değerlerine programda daha fazla yer vermemiz gerekmektedir.

2.4.3. Küresel Vatandaşlık Eğitimi

Eğitimin çok çeşitli görevleri vardır. Eğitimin toplumsal görevi bireylere toplumsal kültürü aktarmak onların, içinde yaşadıkları topluma uyumlu olmalarını sağlamak, araştıran ve kültürel dinamik öğeler katan insanlar yetiştirmektir. Eğitimin siyasal görevi ülkenin, toplumsal ve anayasal düzenine uygun liderlik özelliklerine sahip, girişken ve bilinçli seçmen yetiştirmektir (Büyükkaragöz,1998). Eğitimin temel amacı yaşanan değişim ve gelişmelere ayak uydurabilen bireyler yetiştirmektir. Geleceğin vatandaşı ise sorumluluk sahibi, değişime ve ilerlemeye açık olan birey olmalıdır.

Dünya’daki insanların, kültürlerin, toplumların ve devletlerin gittikçe daha fazla karşılıklı bağımlı hâle gelmesi, yeni nesiller için küresel eğitimi kaçınılmaz

kılmaktadır. Ancak küresel eğitim siyasi, ekonomik, ve sosyal ve etik gibi çeşitli alanları bulunur (Özyurt, 2009:162).

Küresel eğitim her ne kadar çevre eğitimi, insan hakları eğitimi, demokrasi eğitimi gibi alanları kapsayan disiplinler arası bir tema olsa da, daha çok vatandaşlık eğitimi ve sosyal bilgiler eğitiminin içinde yer alır (Başaran, 2006). Buna karşın son zamanlarda eğitim ile ilgilenen siyasetçiler küresel vatandaşlık eğitimi gibi bağımsız bir alan geliştirme çabası içindedirler (Marshall, 2009).

Geçtiğimiz yüzyıl insanların hayal bile edemediği birçok değişikliklerle sonuçlanmıştır. Sürekli artan bilgi ve teknoloji sayesinde insanoğlu, insanlı uzay yolculuğuna çıkmış ve iletişim alanında baş döndürücü gelişmelere tanık olmuştur. Bilgi çağında bu teknolojilere sahip olan ülkeler ilerlerken, dünyanın ekonomik gücü bu ülkeler arasında orantısız bir şekilde paylaşılmıştır.

Örnek olarak, 2002 yılı Ağustos ayında Güney Afrika'nın Johannesburg kentinde toplanan Dünya Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesinde küresel yoksullukla ilgili önemli tespitler dile getirilmiştir. Özellikle son yirmi yıl içerisinde küresel kalkınma politikalarının sonuçlarını değerlendirmek açısından bu bilgiler oldukça önem taşımaktadır. Söz konusu zirvenin sonuç bildirgesinde dünyada 1,2 milyar insanın günde bir dolardan daha az, dünya nüfusunun yarısının da iki dolardan daha az bir günlük gelir düzeyine sahip olduğu ve onların açlık, hastalık, işsizlik, umutsuzluk ve okuryazar olamamaya mahkûm oldukları kaydedilmektedir. Bir başka açıdan ifade etmek gerekirse dünya nüfusunun yarısından fazlasının gıda, içme suyu, sağlık, eğitim ve modern enerji imkânlarından oldukça yetersiz yararlandığı gerçeği ortaya çıkmaktadır (Dinçoflaz, 2009:25).

Doğu Asya ve Latin Amerika son 30 yılda belirgin ekonomik ilerlemeler kaydederken, Afrikalıların yoksulluk oranı 1970 ve 1998 yılları arasında yüzde 50 artmıştır (Sala-i-Martin, 2002).

Yukarıda belirtilen durumlar düşünüldüğünde, gelişmiş ülkelerin küresel vatandaşlık eğitimine ne kadar ihtiyacı olduğu ortadadır.

Bütün bunların yanında, günümüzde yaşanan ve gelecekte yaşanması muhtemel olan gelişmeler de düşünüldüğünde, insanlığın ve dünyanın geleceği açısından küresel vatandaş yetiştirmenin ne denli önemli olduğu açıktır. Küresel sorunlara çözüm üretebilecek, dünyayı gelecekte daha yaşanılır bir yer haline getirmek için sorumluluk alacak, sosyal adalet için savaşacak küresel vatandaşların yetiştirilmesi için gerekli olan eğitim nasıl olmalıdır? Sorusuna cevap arayan yazarlardan;

Osler ve Vincent'e (2002) göre, temelinde ortaklık, şiddetsizlik, insan haklarına saygı, demokrasi ve hoşgörü olan küresel vatandaşlık eğitimi; sorumlu, katılım ve eleştirel düşünmeyi benimseyen, sosyal adalet anlayışı ve insan haklarına dayanan pedagojik yaklaşımlarla düzenlenmelidir (Akt.: Marshall, 2005).

Oxfam (2006) için küresel vatandaşlık eğitimi, küresel sorunların ardındaki anlayışı ve tavırları değiştirmek için eyleme geçme becerisini geliştirmeyi gerektirmelidir. Küresel vatandaşlık eğitimi, öğrencilerin şu an ve gelecekte karşılaşabilecekleri problemlere çözüm üretmeleri için yardımcı olduğu konular, küresel vatandaş eğitiminin konuları ve bu eğitimin gerçek amacına ulaşabilmesi için olmaması gerekenler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Küresel Vatandaşlık Eğitimi İçin Problem Çözme Becerileri, İçeriği ve Özellikleri
KVE problem çözme becerisi

1. Yerel ve küresel düzeyde ihtiyaç duyabilecekleri bilgi, anlayış, beceri ve değerleri kazanmaları için olumlu katkı sağlar
2. Öz güven, özsaygı yanında eleştirel düşünme, iletişim, işbirliği ve çatışmaların çözümü gibi becerileri edinmelerine yardımcı olur
3. Dünya kaynaklarının sınırlı olması, birçok insanın temel haklarını tehlikeye atmaktadır. Bu süreci tersine çevirecek şekilde bireylerin eğitilmelerine yardımcı olur

KVE içeriği

1. Soru sorma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme
2. Gençlerin bilgi, beceri ve değerler kapsamında aktif ve katılımcı olmaları.
3. Küresel konuların karmaşıklığı hakkında bilgi edinme
4. Küresel olaylar, günlük yaşantısının bir parçası olmalı
5. Çevreyle ve diğer şeylerle nasıl bağlantılı olduğunu anlamadır

KVE olmaması gereken başlıklar

1. Öğrencilerin anlamayacağı kadar zor olmamalı
2. Çoğunlukla diğer yerler ya da insanlarla ilgili olmamalı
3. Karmaşık sorunlara, basit çözümler getirmemeli
4. Zaten yoğun olan bir programa, bir şeyler eklemek şeklinde olmamalıdır

(Oxfam, 2006)

Banks'a (2004) göre, küresel eğitimin temel amaçlarını şöyledir; Öğrencilerin günümüzde uluslar arası dayanışmayı anlamaya, diğer uluslara olan tutumları açıklamaya yardımcı olmalıdır. Onlar aynı zamanda, dünyanın zor olan küresel problemlerini çözmek için, küresel vatandaşlar olarak insanlara yardım etmek için harekete geçmeye hazır olmalıdırlar.

Şu anda eğitimin yetiştirdiği vatandaş modeli geleceğin vatandaş modeline ne ölçüde uymaktadır? Ya da geleceğin vatandaşının özellikleri nelerdir? Sorularına değişik ülkelerden panelistlerin katıldığı bir bilimsel toplantıda cevap aranmaya çalışılmıştır.

21. yüzyıl vatandaşının sahip olması gereken nitelikler şu şekilde açıklanmıştır;

- 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 uluslar arası seviyede politikalara katılma isteği ve yeteneği olmalıdır (Cogan, 2000), (Akt.: Kan, 2009b).

Küresel eğitimciler küresel eğitimin sadece yeni bir "öğretim yöntemi" olmadığını, pedagojik bir yaklaşım olduğunu ve küresel eğitimin dört boyutu olarak genellikle barışı, insan haklarını, gelişimi ve çevreyi ön plana çıkarmaktadır. Eğitimde küresel bir yaklaşımın amaçları bilgi, yetenek, davranış ve eylem gibi guruplara ayrılır. Bu amaçlar şöyle sıralanabilir (Cates, 1990).

- Dünya problemleri hakkında bilgi sahibi olmak genellikle ilk amaçtır. Eğer bizler öğrencilerin daha iyi bir dünya için çalışmalarını istiyorsak, öğrenciler dünya problemlerinin doğasını, nedenlerini ve uygulanabilir çözümlerini bilmelidirler.
- Dünya sorunlarını çözmek için gerekli olan yetenekleri iletişim, eleştirel ve yaratıcı düşünme, birlikte sorun çözebilme, tahripsiz çatışma çözebilme, bilgili karar verebilme ve konularını değişik bakış açılarından görebilme ikinci amaçtır.

- Küresel davranışları edinmek -küresel farkındalık, merak, diğer kültürlerle saygı, çeşitliliğe saygı, adalete bağlılık ve diğerlerinin duygularını anlayabilme- üçüncü amaçtır.
- Küresel eğitimin son amacı eylemdir -dünya problemlerini çözmek için yerel ve küresel topluma demokratik katılım.

Eğitimsel açıdan “bireyin küreselleşmesi” ise, çağın gereği olan bilgi ve beceri ile donanımlı ve kendi dışında olan insanlarla rekabete hazır olmasıdır. Bu nedenle “bireyin küreselleşmesi” şu özelliklere sahip olmasını gerektirir,

- Aldığı eğitim çağın gereklerine uygun olmalı,
- Belli bir meslek sahibi olmalı,
- Araştırmacı bir kişilikle, problemin kaynağına inmeli ve çözüm üretmeli,
- “Duygusal” ve “entelektüel” bir kişilikle, toplumsal ilişkilerde bulunmalı,
- Konuşma dili dışında, bir yabancı dil bilmelidir (Doğan, 2000).

Buraya kadar ki bölümde, küresel vatandaşlık eğitiminin önemine, amacına, özelliklerine ve boyutlarına vurgu yapılmıştır. Küresel vatandaşlık eğitiminin bu önemlerinin yanında bu eğitimle ilgili dikkat edilmesi gereken hususlardan ve faydalarından söz edilmesi gerekmektedir.

Gençlerin küresel vatandaş olmasına yönelik çalışmalarda bulunan kaynaklar, bu gençlerin bölgesel ve küresel anlamda aktif birer vatandaş olup olmadıklarının yeterince araştırılmadığını vurguluyor. Küresel çalışmalara duyulan istek ve öğrencilerin okul içi ve okul dışı tecrübelerinin birbirinden ayrılmasında yaşanan zorluklar, sistematik bir araştırmanın zor ve problemlili olduğu anlamına geliyor. Ancak gençlerin okuldaki demokrasi faaliyetlerine katılımı ve bazı toplum hizmeti

uygulamalarında aktif olarak yer almalarının, bu gençlerin aktif birer vatandaş olmasına yardımcı olacağı düşüncesi uluslar arası arenada herkesçe kabul edilmiş bir fikir olarak görülüyor (Lynn, 2006).

Avrupa’da yapılan araştırmalar, öğrencilerin özellikle metot ve içerik bakımından müfredat geliştirmede etkin rol almaları gerektiğini söylüyor. Böylece müfredat komitelerinde aktif olarak yer alan bu öğrenciler, küresel vatandaşlık eğitimi ve çelişkili konuların öğrenilmesi konusunda daha bilinçli oluyorlar. Ancak öğrencilerin, bölgesel ve küresel vatandaşlık konusunda aktif olabilmesi için okullardaki demokrasi ve karar verme sürecine bütün öğrencilerin katılması konusu, okullara ve özellikle öğrencilere çok az bir bağımsızlık yetkisi verildiği için okullarda oldukça tartışılr bir konu haline gelmiştir. Asıl yapılması gereken ise demokrasi ve vatandaşlık eğitimi konusunda, bütün okulu dahil eden bir yaklaşım seçmek ve uygulamaktır. Bunun yanında toplum hizmeti konusunda büyük sıkıntılar görülmektedir. Çünkü bazı ülkelerde toplum hizmeti resmi eğitimin zorunlu bir parçası olarak görülmektedir (Lynn ve Kirkpatrick, 2000).

Ülkemizde toplum hizmeti eğitimi ilköğretim çağında eğitici kulüpler bünyesinde lisans düzeyinde ise, topluma hizmet uygulamaları adıyla ayrı bir ders olarak verilmektedir.

Genel olarak küresel vatandaşlık eğitiminin artı ve eksilerinin neler olduğuna inanışlar ve gözlemlere göre karar verilir. Bütün resmi görebildiğimiz kadarıyla, düşünce ve davranışlarımız, kayıtsızlık, bilgisizlik, bencillik hislerine daha az eğilimli olduğumuz sürece iyi yönde değışecektir (Guin, 1995).

Andrzejewski (1998:3)'ye göre ise, küresel vatandaşlık eğitiminin öğrenci odaklı olması, öğrencilerin bireylere, topluma ve çevreye karşı vatandaşlık sorumluluklarının farkına varmaları için şu özelliklere sahip olmaları gerekmektedir;

- Öğrenciler demokrasi ve vatandaşlık kavramlarını anlamalı ve bu kavramları farklı açılardan inceleme olanağına sahip olmalıdırlar.
- Öğrenciler vatandaşların dünyada ve toplumlarında sahip oldukları yasaları ve sorumlulukları öğrenmelidir..
- Öğrenciler kendi hayatlarını ve ilgilerini katılımcı demokrasi ve küresel toplum anlayışı ile bütünleştirmelidirler.
- Öğrenciler küresel vatandaşlık ve çevresel sorumluluk arasındaki ilişkiyi kavramalıdırlar.

Küresel eğitimin faydalarını ortaya koyan çalışmalara değinmek gerekirse;

Mackinnon'un (1992), küresel eğitimsel girişimleri çalışması dünya çapında küresel anlayışta artış olduğunu kanıtlamıştır. İnsanların zekâ gelişimini daha az vurgulayarak ve hem kendi oluşumu hem de diğerlerinin oluşumunu ifade etme yeteneğinin gelişimine daha fazla odaklanmayla “olmayı öğrenmek” yerine “umursamayı öğrenmek” değişiminin farkına varılmıştır. Tye ve Tye tarafından yapılan bir araştırma (1992), küresel bir perspektifin müfredat içine yerleştirildiğinde, öğrencilerin küresel sorunlara karşı davranışlarında belirgin bir fark oluşturduğunu kanıtlamıştır (Akt.: Zygmunt ve Staley, 2006).

Tüm bunlardan hareketle, küresel vatandaşlık eğitimi, bireyleri davranışsal olarak, dünyaya bakış açısı olarak ve olaylara eleştirel olarak bakabilme özelliklerini geliştirdiği söylenebilir.

Sonuçta, bazı kesimlerce gittikçe daha yüksek bir sesle dile getirilen dünyanın hızlı bir şekilde sona doğru gittiği tezinin hiçte ütopya olmadığı açıktır. Bu durumda yapılması gereken bu söylemlere kulak tıkamak değil, en azından bu hızı yavaşlatabilmek için gerekli önlemleri almaktır. Dünyadaki çevresel sorunları, insan hakları ihlallerini, sosyal adaletsizlikleri, ekonomik adaletsizlikleri vs. azaltabilmek için ülkeler, küresel vatandaşlık eğitimine gereken önemi vermelidirler. Bu dünyada yaşanan her olumsuzluktan tüm dünya olarak etkileniyorsak, olumsuzlukları engelleyebilmek için insanlık üzerine düşeni yapmalıdır.

2.4.4. Türkiye’de Küresel Vatandaşlık Eğitimi

Bireylerin değişen sosyal koşullara uygun değerlerle donatılması ve yeni değerler çerçevesinde değişime ve yeniden yapılanmaya öncülük edebilmesi eğitimden beklenen öncelikler arasında yer alır. Bu değerler daha çok vatandaşlık bilgisi dersi ve sosyal bilgiler dersi içinde verilir. Günümüz Türkiye’inde vatandaşlık eğitiminin Sosyal Bilgiler Dersi kapsamında verildiğini düşündüğümüzde küresel değerlerin yoğunluklu olarak verildiği ders de sosyal bilgiler dersi olmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin amacı, “bireylerde siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda olumlu davranışlar” geliştirmek ve “değişen toplumsal koşullara uyum sağlayabilmeyi” öğretmektir. Sosyal Bilgiler dersi, “değişen ülke ve dünya sorunlarını tanımlayan, anlayan ve çözmek için üzerinde çalışan aktif vatandaşlar yetiştirmek” gibi bir sorumluluğa da sahiptir (Başaran, 2006) .

Bu amaçlar doğrultusunda 2005 SBÖP’nda ders alanları belirlenirken, Sosyal Bilgiler dersi değişim ve gelişmelere uygun hâle getirilmiştir. Sosyal Bilgiler Dersinin yeni programında küresel vatandaşlık eğitimine yönelik yer alan öğrenme alanlarından birisi “küresel bağlantılar” olmuştur. Küresel bağlantılar 4. sınıfta “Uzaktaki

Arkadaşlarım”, 5. sınıfta “Hepimizin Dünyası”, 6. sınıfta “Ülkemiz ve Dünya”, 7. sınıfta ise “Ülkeler Arası Köprüler” başlıklı üniteler içinde yer almaktadır.

Küresel bağlantılar öğrenme alanıyla, “öğrencilerin, insanlığı ilgilendiren ekonomi, siyaset, çevrebilim, güvenlik ve sağlık gibi alanlarda yaşanan sorunların sebepleri ve çözümleri ile ilgili fikir geliştirmeleri amaçlanmıştır. Böylece, bireylerin dünya ile bütünleşmelerini sağlamak hedeflenmiştir” (Şimşek, 2008:346). Yeni program, bu hedefe yönelik öğrencilerde insanlık ailesinin bir parçası olduğu bilincini oluşturmayı, ulusu ve dünyayı ilgilendiren konulara karşı duyarlılık geliştirmeyi amaçları arasında saymaktadır (MEB, 2005a).

Programdaki bu gelişmeler her ne kadar olumlu karşılanırsa da, hedeflerin aktif vatandaşların yetiştirilmesinde istenilen seviyede olmadığı açıktır. İstenilen seviyeye ulaşamamasında, aileden, çevreden ve okuldan kaynaklanan sorunların yoğunluğundan söz edilebilir. Bu yüzden küresel vatandaşlık bilincinin gelişimi için her alanda yenileşme içine girilmesi gerekmektedir. Özellikle de sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık eğitimine daha fazla ağırlık verilmelidir. Çünkü;

- Küresel vatandaşlık, sosyal bilgilerin doğasına uygundur.
- Aktif ve iletişime açık vatandaşlara ihtiyaç vardır.
- Bireylerin çoklu bakış açısını kazanmaları gerekir.

Türkiye’de küresel eğitimde oluşturulan eğitim programı ne kadar önemli ise, eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin küresel eğitime bakış açıları da o denli önemlidir. Çünkü programların tasarımını ve uygulamalarını öğretmenlerin etkileyemeyecek olması düşünülemez.

Bu nedenle öğretmenler 21.yüzyıl eğitimini, bilgi toplumunu ve bunun kaçınılmaz öngörülerini küresel düzeyde algılayabilmeli, öğrencilerde geleneksel

beceri kazandırma değil, öğrencilerin analiz ve sentez düzeylerini geliştirebilmeli, bilişim teknolojilerini kullanabilmeli, öğrenme kuramlarını pedagojik yöntemleri ve müfredatı devamlı sorgulayıp, geliştirebilmelidirler (Güçlü, 2003:10).

Yukarıda anlatılanların ışığında, sosyal bilgiler dersinde, küresel vatandaş yetiştirme konusunda şu önerilerde bulunulabilir;

- Okul ve personeli, küresel vatandaş yetiştirmek için gerekli donanıma sahip olmalıdır.
- “Ötekinin” benimsenmesi için, duyuşsal davranış eğitimine ağırlık verilmelidir.
- Evrensel değerler ve ahlak eğitimine önem verilmelidir.
- İnsanlığın ortak iletişim dili olan teknoloji okur-yazarlığına 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 (Kan, 2009a:29).

2.5. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.5.1. Ülkemizde Konu İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Ülkemizde küresel vatandaşlık alanında oldukça kısıtlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu bölümde küresel vatandaşlık alanında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Özkan (2006), “İlköğretim Öğretmenlerinin Küresel Eğitime Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında, “İlköğretim okulunda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin küresel eğitimle ilgili konuların programda ne kadar yer

alması gerektiği ve küresel eğitimle ilgili konuların programda yer almasının doğurgularına ilişkin görüşleri” araştırmanın konusunu oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma evrenini, 2005/2006 yılında, Ankara ili merkez ilçelerinde ilköğretimde görev yapan 232 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmuştur.

Küresel eğitimle ilgili konuların programda ne kadar yer alması gerektiğine ilişkin olarak; öğretmenler bir taraftan insan haklarına, bilim ve teknolojinin tüm insanlığa katkılarına, dil, din, ırk, ayrımı gözetmeden tüm insanların eşitliğine ilişkin, çevre kirlenmesine, asit yağmurları, nükleer atık, deniz hayvanlarının korunmasına, su kirlenmesine vb. ilişkin uluslararası konuların ve demokrasiye ilişkin konuların çok yer alması gerektiği görüşünde olumlu bir tutum sergilerlerken diğer taraftan da diğer din ve kültürlerle ait özel günlerin tanıtımı, uluslararası kurulmuş politik ve ekonomik birlikler, örgütler, farklı dini inanışlara ilişkin bilgiler, uluslararası savaş, güvenlik konuları ve farklı kültürlerle ait sanat ve müzik eserlerine ilişkin konuların az yer alması gerektiği görüşündedirler. Öğretmenlerin küresel eğitimle ilgili konuların programda ne kadar yer alması gerektiği ile ilgili görüşleri arasında bazı maddelerde cinsiyete, kıdeme, branşa ve üye oldukları sendikaya göre anlamlı bir farklılık görülmüştür (Özkan, 2006).

Argüden (2007), “Dünya Vatandaşlığı ve Farklılıkların Yönetimi” adlı, makalesinde; küresel dünyada başarının yolunun, farklılıkların iyi yönetilmesinden geçtiğinden ve Türkiye’nin Avrupa’nın zenginleşmesine yalnızca yeni çeşitlilik, çok seslilik boyutlarıyla değil, farklılıkların bir arada yönetilmesi konusundaki yüzyıllar sürmüş engin deneyimiyle de katkı sağlamasının gerektiğinden söz etmektedir.

Tuncel ve Uğur (2009), “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin “Küresel Vatandaşlık” Kavramına Yükledikleri Anlamlar Üzerine Bir Değerlendirme” adlı

çalışmalarında, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin “küresel vatandaşlık” kavramına yükledikleri anlamları tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma 2008/2009 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy ve Ümraniye ilçelerindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri arasından tesadüfî örnekleme metodu ile seçilen 500 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada Survey araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin küresel vatandaşlık ile ilgili ön bilgileri saptanmış ve çoğunun küresel vatandaşlık boyutları ile ilgili olarak farklı düzeylerde de olsa belirli bir bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Ancak öğrencilerin bu bilgileri elde etme yollarının ders kitapları, televizyon, öğretmen, aile gibi çok çeşitli yollardan olduğu göz önüne alınırsa sistemli bir eğitimin söz konusu olmadığı sonucuna varılmıştır.

Özyurt (2009), “Küresel Vatandaşlığın Gelişimi, İmkânı ve Küresel Değerler Eğitimi” adlı çalışmasında, öncelikle küresel vatandaşlık kavramının kullanışlılığı değerlendirilerek; özellikleri tespit edilerek; kozmopolitanizm ve ulusal vatandaşlık gibi diğer aidiyet biçimleri ile arasındaki farklılıklar ve gerilimler ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Araştırma sunucunda, dünyanın mevcut sorunlarının üstesinden gelmeye yönelik her çaba ve daha insancıl, daha demokratik bir dünya yaratmaya yönelik her arayış, bireylerde insanlık bilincini ve dünyalılık kimliğinin önemini artırmaktadır. Küresel değerler eğitimi, insanlık bilincini ve dünyalılık kimliğini geliştirerek, küresel sorumluluk sahibi bireyler yetiştirir. Bu çerçevede eğitim programlarında çatışmacı ve rekabetçi bakışın yerini, öğrencileri küresel ölçekli işbölümüne ve dayanışmaya hazırlayan yeni bir bakışa bıraktığı gibi gözlemlere yer verilmiştir.

Kan (2009a), “Değişen Değerler ve Küresel Vatandaşlık Eğitimi” adlı çalışmasında, ticaret, ulaşım ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler, farklı

kültürden, din, dil ve ırktan insanlarla geçmişe göre daha fazla karşılaşma olasılığını gündeme getirmiştir. Hem küreselleşme gerçeği hem de yaşanan ve yaşanması ihtimali olan küresel sorunlara çözüm üretmek gerekmektedir. Bu çözümü üretmeye yardımcı olacak sistemlerden birisi de eğitimidir. Eğitim sistemi, yetiştirmek istediği yeni vatandaş modelini biraz daha genişletmeli ve zenginleştirmelidir. Barış içerisinde ve sürdürülebilir bir dünya için yeni vatandaş modelini tanımlamak bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırmada literatür taraması kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, dünyada yaşanan hızlı değişim süreci ile birlikte bir ülkenin vatandaşı olmaktan dünya vatandaşı olmaya doğru bir farklılaşma gözlenmektedir. Eğitim sistemi de bu kapsamda kendisini yenilemeli ve bu sürece katkı sağlamalıdır. Küresel vatandaş, dünyanın sorumluluğunu üstlenme konusunda bilgi, beceri ve değer ve tutumlara sahip olmalıdır gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Kan (2009b), “Sosyal Bilgiler Eğitiminde Küresel Vatandaşlık” başlıklı çalışmasında amaç, sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık eğitimine neden yer verilmelidir sorusuna cevap aramaktır. Araştırmada literatür taraması kullanılmıştır. Sonuç olarak, sosyal bilgiler dersinde, küresel vatandaşlık eğitimine daha fazla önem verilmelidir. Çünkü dünya, iletişim ve ulaşım olanaklarına bağlı olarak daha fazla küçülmüştür. Bunun sonucu olarak, farklılıklarla daha fazla karşı karşıya gelmektedir. Farklılıkların bir arada yaşaması için barışçıl ve evrensel değerlerin benimsenmesine geçmişe göre daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye’de uygulanmakta olan sosyal bilgiler programının amaçlarının, küresel vatandaş yetiştirme amacına uygun olduğu söylenebilir. Fakat küresel vatandaş bilincini geliştirmede, eğitim sistemi içinde okul ve öğretmenlerden başlayarak her alanda daha

fazla yenilenmeye ihtiyaç vardır. Bu amaçla sosyal bilgiler dersinde de, küresel vatandaşlık eğitimine daha fazla ağırlık verilmelidir sonucuna varılmıştır.

Kaya ve Kaya (2012), “Teknoloji Çağında Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık Algıları” adlı çalışmalarında, Clarisse Olivieri Lima tarafından geliştirilen (2006) Teknoloji Çağında Küresel Vatandaşlık Ölçeğini, Türkçeye uyarlanarak Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Bu çalışma ile farklı bölümlerde eğitim gören öğretmen adaylarının Teknoloji Çağındaki Küresel Vatandaşlık Algıları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen veriler SPSS 17 programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, yabancı dil bilen öğretmen adaylarının yabancı dil bilmeyen öğretmen adaylarına göre interneti haftada bir kereden fazla ve her gün kullanan öğretmen adaylarının hiç kullanmayanlara göre küresel vatandaşlık algıları yüksek bulunmuştur.

Mutluer (2012), “Tarih Eğitiminde Küresel Vatandaşlık Eğitimi” adlı çalışmasında, tarih eğitiminin küresel vatandaşlık eğitimindeki yerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada literatür taraması kullanılmıştır. Elde edilen bilgiler ışığında, tarih öğretmenlerinin küresel vatandaşlık eğitimi hakkında yeterli bir bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır.

İçen ve Akpınar (2012), “küresel vatandaşlık eğitiminin uluslararası sorunların çözümündeki rolü” adlı Uluslar Arası Sosyal Bilgiler Sempozyumu’nda yayınlanan çalışmasında, küresel vatandaşlık eğitiminin uluslararası sorunların çözümündeki rolü üzerinde durulması amaçlanmıştır. Araştırma betimsel olup, ilgili literatürün taranmasıyla elde edilen bulgular analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Şahin ve Yıldız (2012), “Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programlarının Dünya Vatandaşlığı (Kozmopolitizm) Kavramı Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada, Türkiye’deki eğitim fakültelerinin sosyal bilgiler öğretmenliği programlarının “*dünya vatandaşlığı*” kavramı açısından incelenmiştir. Bu amaca bağlı olarak araştırma sorusu Sosyal bilgiler öğretmenliği programının dünya vatandaşlığı kavramı bakımından öğrenci görüşlerine göre incelenmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmaya 7 farklı üniversiteden Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında okuyan toplam 367 son sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen Dünya Vatandaşlığı Göstergeleri Algı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler cinsiyete, anne ve baba öğrenim düzeyine yaşanan yere, mezun olunan liseye ve üniversiteye göre analiz edilerek yorumlanmıştır. Analiz sonuçları sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerin dünya vatandaşlık algılarında cinsiyete göre bir fark olmadığını ancak anne ve baba öğrenim düzeyine, mezun olunan liseye ve üniversiteye göre anlamlı farkların olduğunu göstermiştir.

2.5.2. Yurtdışında Konu İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Kymlicka (1995), “Çok kültürlü Yurttaşlık” adlı kitabında, modern toplumların gün geçtikçe çok kültürlü bir yapıya doğru gittiğinden söz etmektedir. Bunun sonucunda çok kültürlü toplumlarda kültürel, azınlıklar ve göçmenlerle ilgili sorunlar ortaya çıkmaktadır. Yazar çalışmasında, devletlerin çok kültürlü bir siyaset uygulamasının önemi vurgulamıştır.

Kymlicka'nın, küresel vatandaşlık kavramının gelişiminde önem arz eden çok kültürlülük, azınlık hakları ve vatandaşlık kavramları alanında yayınlanan birçok çalışması vardır.

Guin (1995), "Küresel Vatandaşlık Eğitimi" adlı çalışmasında, küresel vatandaşlık eğitiminin felsefi eleştirisi ve eğitim eleştirisi üzerinde durmuştur.

Dewey (1998), "küresel vatandaşlık eğitimi ve sosyal sorumluluk" adlı çalışmasında, küresel vatandaşlı eğitimi ve sosyal sorumluluk arasında bir çatışma var mı?, eğitim kurumları vatandaşlık eğitimi görevlerini yerine getirebiliyorlar mı?, neden vatandaşlık küresel bağlamda ele alınmalıdır?, küresel vatandaş demekle ne demek istiyoruz?, küresel vatandaşlık nasıl ders olabilir?, sosyal sorumluluk ile küresel vatandaşlık arasında bağlantı var mı? ve küresel vatandaşlık eğitiminin faydaları nelerdir? Sorularına cevap aranmıştır.

McLuhan ve Powers (2001), 1960'lı yıllarda McLuhan tarafından oluşturulan Global Köy kavramı, kitle iletişim araçlarının kullanımının hızla yayılacağını ve bunun sonucunda, dünyanın küresel bir köye dönüşeceğini açıklamak için üretilmiştir. McLuhan'ın Global Köy kavramını, küreselleşme ve küresel vatandaşlık adına önemli bir çalışma ve aşama olarak değerlendirmek mümkündür.

Beck (2002), "Kozmopolitan Toplum Ve Düşmanları" adlı çalışmasında, kozmopolit sosyoloji ne demek olduğunu, kozmopolit toplumun nasıl olduğunu ve kozmopolit toplumların düşmanlarının kimler olduğunu tartışmıştır.

Robbins, Francis ve Eleri (2003), "Stajyer Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık Eğitimi Tutumları" adlı çalışmalarında, öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık eğitimi için tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. 187 öğretmen adayı üzerinde uygulanan çalışmada, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunda küresel

vatandaşlık eğitimine yönelik olumlu tutumların olduğu fakat sınıf içinde küresel vatandaşlık eğitiminin uygulamasında güven sorununun olduğu belirlenmiştir.

Starkey ve Osler (2003), “Küresel Vatandaşlığı Öğrenme” adlı çalışmalarında, küresel vatandaşlık eğitiminin sınırlamaları açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmada, çok kültürlü bir toplum olan İngiltere’de gençlerin sivil katılım düzeyleri ve küresel vatandaşlık anlayışları belirlenmeye yöneliktir. Sonuç olarak, gençlerin küresel vatandaşlık kavramı alanında donatılması ve barış, insan hakları, demokrasi ve kalkınma gibi konuların daha yoğun ele alınmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Banks (2004) “Sosyal Adalet Eğitimi, Çeşitlilik ve Küresel Dünyada Vatandaşlık” adlı çalışmasında, dünyada artan göçlerle beraber dil, ırk, kültür gibi çeşitliliğin arttığından, bu durumun ortaya çıkardığı sorunlardan ve küresel dünyada vatandaşlık ve sosyal adalet eğitiminin öneminden söz etmektedir.

Marshall (2005), “ Ortaokullarda Global Vatandaşlık” adlı eserinde, ortaokullarda uygulanması gereken global vatandaşlığın ilkelerinden, boyutlarından ve uygulama yöntemlerin neler olduğundan söz edilmektedir. Ayrıca yazarın küresel vatandaşlık eğitimi alanında da birçok çalışması vardır. Bunlar; ”, (2006) “Cinsiyet Gündemi: Küresel ve Ulusal Vatandaşlık Eğitimi Sınırları ve Olanakları”, (2006) “Küresel Eğitim Terminoloji Tartışması, (2007) “Cinsiyet, EFA ve Küresel Vatandaşlık Eğitimi”, (2011) “Küresel Yurttaşlık için Eğitim” olarak sıralanabilir.

Tasneem (2005), “küresel vatandaşlık eğitimi; kaynaştırma” adlı çalışmasında, İngiltere ulusal müfredat içerisinde yer alan küresel vatandaşlık eğitiminin öneminden söz edilmektedir. Ayrıca küresel vatandaşlık eğitimin hangi yollarla verildiği, STK’ların ve ticari yayıncıların küresel vatandaşlık eğitimi için daha fazla işbirliği içerisinde olmalarının gerekliliği ifade edilmektedir.

Lynn (2006), “Global Vatandaşlık” adlı çalışmasında, küresel vatandaşlık müfredat politikalarını ve öğrencilerin aktif vatandaşlık durumlarını araştırmaktadır. Ayrıca çalışmada, küresel vatandaşlık çalışma programlarını ve ilerleme yollarını inceler. Çalışmada, küresel vatandaşlık programının başarısını etkileyen faktörler olarak demokratik karar alma ve toplum hizmetine katılım olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak küresel vatandaşlık müfredatının başarılı olabilmesi için öğrencilerin kendilerinin araştırıp öğrenmesinin gerekliliği vurgulanır.

Yamashita (2006), “Küresel Vatandaşlık Eğitimi ve Savaş” adlı çalışmasında, uluslar arası kalkınma ajansı verilerinden hareketle, savaşın, çatışmanın küresel vatandaşlık eğitimine etkisi ve öğrenci ve öğretmenlerin bu konudaki algıları incelenmiştir.

Zygmunt ve Staley (2006), “Küresel Vatandaşlık Eğitimi” adlı çalışmasında, dünyada ekonomik şartlardan, kültürel şartlardan kaynaklanan birçok sorun olduğu ve bu sorunlara uyum sağlayabilecek ve bu sorunlara çözüm üretebilecek çocukların yetiştirilmesinde küresel vatandaşlık eğitiminin çok önemli olduğu dile getirilmektedir.

Oxfam; yoksulluk ve adaletsizlikten arınmış bir gelecek inşa etmek için değişim için küresel hareketin bir parçası olarak, 90’den fazla ülkede birbirine bağlı 17 kuruluştan oluşan uluslararası bir konfederasyondur (Oxfam, 2007). Oxfam, küresel vatandaşlığın ne olduğu, neden küresel vatandaşlığı teşvik etmeli, küresel vatandaşlık ana unsurları, küresel vatandaşlığı desteklemek için fikirler ve aktiviteler ve niçin, ne ve nasıl küresel vatandaşlık gibi konularda çok önemli çalışmalar yapmaktadır.

Brown (2009), “Karmaşık Küresel Vatandaşlık Konularının Öğretiminde Öğrenci-Öğretmen Algıları” adlı çalışmasında, karmaşık küresel vatandaşlık

konularının öğretiminde öğrenci-öğretmen algılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu bağlamda, yüksek lisans düzeyindeki öğrenci ve öğretmenlere uygulanan anket sonucunda, karmaşık küresel konuların öğretiminde öğrenci ve öğretmenler adına olumlu bir algı olduğu, buna rağmen öğretmenlere karmaşık küresel konuların öğretiminde uygun yöntemlerle destek verilmesinin gerekliliği ortaya konmuştur.

Miranda (2010), “Arlington, Virginia Küresel Oluyor” adlı çalışmasında, küresel vatandaşlık kavramı için anahtar olacak dört boyut belirlenmiştir. Bu boyutlar; Yaşamın Tümüne Saygılı Olup Dikkat Etmek, Ekolojik Bütünlük, Sosyal ve Ekonomik Adalet ve Demokrasi, Şiddetsizlik ve Barış. Bu çalışmanın amacı, bu boyutlar ışığında Ashlawn İlköğretim Okulu öğrencilerinin küresel vatandaşın ne demek olduğuna dair bir anlayış geliştirmesini sağlamaktır.

Johnson (2010), “Küresel Vatandaşlık Eğitimi İçin Doğru Çerçeve” adlı çalışmasında, küresel vatandaşlık eğitimi politikaları, felsefeleri ve programları araştırılmıştır. Çalışmada literatür taraması yoluyla, konu ile ilgili sistematik kategoriler ve sınıflandırmalar oluşturulmak amaçlanmıştır.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeline, çalışma grubuna ve veri toplama araçlarına yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışma, tarama modelinde yürütülen betimsel ve nicel bir araştırma niteliği taşımaktadır. Betimsel araştırmalar, geçmişte ve bugün var olan bir olay ya da durumu var olduğu şekilde tanımlayan araştırmalardır. Daha ayrıntılı bir ifade ile olayların önceki durumları dikkate alınarak değişkenler arasındaki ilişkilerin açıklanmasına dayanan ve verilerin anket, sınav ve gözlem formu gibi bir ölçme aracıyla toplanmasını gerektiren çalışmalardır (Balcı, 2011: 412). Tarama modeli ise, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2008). Bu yaklaşımda, olaylar doğal ortamı içinde ele alınabilmekte ve araştırma grubuna zorluk çıkarmadan, mevcut düzen bozulmadan ve değiştirilmeden yapılabilmektedir (Keser, 2007). Bu çerçevede sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeyleri betimlenmeye çalışılmıştır.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Çalışma grubu, ölçeğin deneme uygulaması aşamasında, 2012/2013 eğitim-öğretim yılında, Aksaray Üniversitesi İlköğretim Bölümü Ana Bilim Dallarında öğrenim gören 216 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Deneme uygulamasına katılan öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf seviyesi ve devam ettiği bölüme göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Deneme Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

| | Değişken | f | % |
|-----------------------|-----------------------|------------|------------|
| Cinsiyet | Erkek | 93 | 43,1 |
| | Kadın | 123 | 56,9 |
| | Toplam | 216 | 100 |
| Sınıf seviyesi | 1.sınıf | 69 | 31,9 |
| | 2.sınıf | 33 | 15,3 |
| | 3.sınıf | 26 | 12,0 |
| | 4.sınıf | 88 | 40,7 |
| | Toplam | 216 | 100 |
| Bölüm | Sosyal bilgiler ögrt. | 93 | 43,1 |
| | Türkçe ögrt. | 32 | 14,8 |
| | Fen bilgisi ögrt. | 56 | 25,9 |
| | Matematik ögrt. | 35 | 16,2 |
| | Toplam | 216 | 100 |

Tablo 4 incelendiğinde, deneme ölçeğine 123'ü kadın (% 56,9), 93'ü erkek (% 43,1) olmak üzere toplam 216 öğrencinin katıldığı görülmektedir.

Bu öğrencilerin 69'u (% 31,9) 1.sınıfa, 33'ü (% 15,3) 2.sınıfa, 26'sı (% 12,0) 3.sınıfa ve 88'i (% 40,7) 4.sınıfa devam etmektedir. Deneme uygulamasına katılan öğretmen adaylarının devam ettikleri bölümlere bakıldığında, 93'ü (% 43,1) Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde, 32'si (% 14,8) Türkçe öğretmenliği bölümünde, 56'sı (% 25,9) Fen Bilgisi öğretmenliği bölümünde ve 35'i ise (% 16,2) Matematik öğretmenliği bölümlerinde oldukları görülmektedir. Ölçeğin nihai uygulama aşamasına katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişisel bilgileri ise Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Nihai Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

| Faktör | Değişken | f | % |
|---|-------------------|------------|------------|
| Cinsiyet | Erkek | 84 | 45,9 |
| | Kadın | 99 | 54,1 |
| | Toplam | 183 | 100 |
| Sınıf | 1.sınıf | 71 | 38,8 |
| | 4.sınıf | 112 | 61,2 |
| | Toplam | 183 | 100 |
| Çocukluğunu Geçirdiği Coğrafi Bölge | Marmara | 15 | 8,2 |
| | Ege | 11 | 6,0 |
| | Akdeniz | 35 | 19,1 |
| | İç Anadolu | 91 | 49,7 |
| | Karadeniz | 10 | 5,5 |
| | Doğu Anadolu | 6 | 3,3 |
| | Güneydoğu Anadolu | 15 | 8,2 |
| Toplam | 183 | 100 | |
| Siyasal Olayları Takip Düzeyi | Hiç | 26 | 14,2 |
| | Az | 70 | 38,3 |
| | Oldukça | 59 | 32,2 |
| | Çok | 28 | 15,3 |
| | Toplam | 183 | 100 |
| Sivil Toplum Örgütlerine Katılım Düzeyi | Evet | 18 | 9,8 |
| | Hayır | 165 | 90,2 |
| | Toplam | 183 | 100 |
| Anne Eğitim Durumu | Okur-yazar değil | 22 | 12,0 |
| | İlkokul mezunu | 118 | 64,5 |
| | Ortaokul mezunu | 18 | 9,8 |
| | Lise ve üstü | 25 | 13,6 |
| | Toplam | 183 | 100 |
| Baba Eğitim Durumu | İlkokul ve altı | 83 | 45,4 |
| | Ortaokul mezunu | 42 | 23,0 |
| | Lise mezunu | 34 | 18,6 |
| | Üniversite mezunu | 23 | 12,6 |
| | Kayıp veri | 1 | - |
| Toplam | 183 | 100 | |

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre, 84'ünün (%45,9) erkek ve 99'unun (%54,1) bayan oldukları, sınıflara göre 71'i (%38,8) 1. Sınıf, 112'si (%61,2) 4.sınıf oldukları, çocukluğunu geçirdiği coğrafi bölgeye göre, 15'i (%8,2) Marmara Bölgesi, 11'i (%6,0) Ege Bölgesi, 35'i (%19,1) Akdeniz Bölgesi, 91'i (%49,7) İç Anadolu Bölgesi, 10'u (%5,5)

Karadeniz Bölgesi, 6'sı (%3,3) Doğu Anadolu Bölgesi ve 15'i (%8,2) Güneydoğu Anadolu Bölgesinden olduğu görülmektedir.

Katılımcıların 26'sı (%14,2) hiç, 70'i (%38,3) az, 59'u (%32,2) oldukça ve 28'i (15,3) çok düzeyde siyasi olayları takip ettikleri, sivil toplum örgütlerine katılım düzeylerine göre, 18'i (%9,8) bir STK' ya üye iken, 165'i (%90,2) ise üye olmadığını belirtmiştir. Nihai uygulamaya katılan öğretmen adaylarının anne eğitim durumuna göre, 22'si (%12,0) okur –yazar değil, 118'i (%64,5) ilkokul mezunu, 18'i (%9,8) ortaokul mezunu ve 25'i (%13,6) lise ve üstü olduğu, baba eğitim durumuna göre, 6'sı (%3,3) okur-yazar değil, 77'si (%42,1) ilkokul mezunu, 42'si (%23,0) ortaokul mezunu, 34'ü (%18,6) lise mezunu ve 23'ü (%12,6) üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla dönük hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” (KBF) ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Küresel Vatandaşlık Tutum Ölçeği” (KVTÖ) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından, araştırma grubu üzerinde etkili olabileceği düşünülen bağımsız değişkenler göz önüne alınarak, sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik KBF geliştirilmiştir. Bu çerçevede ilgili form aşağıda açıklanmıştır:

KBF, araştırma kapsamına alınan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, küresel vatandaşlık tutum düzeyleri üzerinde etkisi olabileceği düşünülen bağımsız değişkenlerle ilgili 7 sorudan oluşmaktadır. Bu bağlamda küresel vatandaşlık tutumunu etkileyebilecek ve bunlara paralel karşılaştırma yapılabilecek değişkenler;

cinsiyet, sınıf düzeyi, çocukluğunuzu geçirdiğiniz coğrafi bölge, siyasete ilgi, siyasal olayları takip düzeyiniz, sivil toplun kuruluşlarına katılım düzeyiniz, anne-baba öğrenim durumu ve anne-baba mesleki durumu olarak belirlenmiştir. Belirlenen değişkenlerden siyasete ilgi düzeyi, anne-baba mesleki durumu ve anne eğitim durumu ile ilgili veriler toplanmış ancak, veriler arasında büyük orantısızlıklar olduğu için analizlerin güvenliği açısından analiz yapılmasına gerek görülmemiştir. KBF her sınıf düzeyindeki öğrenciler için aynı tutulmuş olup, EK-1’de verilmiştir.

3.3.2. Küresel Vatandaşlık Tutum Ölçeği

Araştırmada kullanılan ölçek, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerini farklı değişkenlere göre incelemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen KVTÖ ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarından toplanmıştır.

3.3.2.1. Geliştirme Süreci

Bir araştırmada geliştirilmesi amaçlanan tutum ölçeğinin hazırlanmasında bazı aşamaların izlenmesi gerekir. Bu aşamalar genel olarak şöyledir (Karasar, 2008).

1. Tutum Maddelerini Oluşturma Aşaması, 2. Uzman Görüşüne Başvurma Aşaması, 3. Ön Deneme Aşaması, 4. Geçerlik Çalışması, 5. Faktör Analizi ve Güvenilirlik Hesaplama Aşaması.

1. Literatür Taraması: Yapılan tarama sonucunda, vatandaşlık tutumunu ölçmeye yönelik araştırmaların var olduğu ancak küresel vatandaşlık tutumunu ölçmeye yönelik çalışmaların olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda yapılan çalışmanın bu alandaki eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Madde Havuzu: Tanımlanan tutum kapsamına uygun gözlenebilir işaretçilerin belirlenmesi yani madde havuzunun oluşturulabilmesi için konu ile ilgili

kitap, dergi, makale vs. yararlanılmıştır. Alanyazından elde edilen bilgilerin yardımıyla 64 maddelik havuz oluşturulmuştur. Maddelerin yazım aşamasında aşağıdaki verilen küresel vatandaşlığın boyutları temel alınmıştır.

Miranda (2010), küresel vatandaşın şu dört özelliğe sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

- Tüm insanları kabul etme
- Çevreyi koruma
- İhtiyacı olana yardım etme
- Barış için çaba sarf etme

Ayrıca ona göre vatandaşlık projesinin gelişiminde şu dört boyut anahtar vazifesi görmektedir;

- Yaşamın tümüne saygılı olup dikkat etmek
- Ekolojik bütünlük
- Sosyal ve ekonomik adalet
- Demokrasi, şiddetsizlik ve barış (Miranda, 2010).

Bu boyutlardan hareketle ölçeğin temelinde; Yaşama saygı, Ekolojik bütünlük, Adalet, Eşitlik ve Barış olmak üzere 5 temel boyuttan oluşmasına özen gösterilmiştir. Ölçeğin alt boyutları faktör analizi sonucunda belirlenmiştir. Ayrıca madde havuzu oluşturulurken, maddelerin açık, net ve tek yargıyı ifade edecek şekilde olmasına ve maddelerin yansızlık kuralı göz önüne alınarak olumlu ve olumsuz ifadeler içermesine dikkat edilmiştir. Çünkü Tavşancıl (2010)'a göre, likert tipi ölçeklerde tutumun olumlu ya da olumsuz içeriğini ılımlı bir biçimde ifade eden maddeler kullanılır. Bunun sonucu sistemli hatalar azaltılmış olur. Ayrıca bu şekilde tutum boyutundaki

her derecenin temsil edilmesi sağlanmış olur ve tutum ölçeklerinde farklı cevapların değerleri iyi bir dağılım verir.

3. Kapsam Geçerliliği: Bir ölçeğin ölçme amacına uygunluğunu ve ölçülmek istenen amacı temsil edip etmediğini sınamak için kapsam geçerliği çalışması yapılmalıdır. Kapsam geçerliği, testi oluşturan maddelerin istenen özelliği ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesidir (Büyüköztürk, 2012:161). Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak adına hazırlanan form, uzmanlara görüşlerini almak verilmiştir.

4. Uzman Görüşü: Hazırlanan tutum ölçeğinin küresel vatandaşlık olgusuna uygun olup olmadığını anlamak için iki alan uzmanı ile görüşülmüştür. Ayrıca tutum maddelerinin öğretmen adaylarının duyu, düşünce ve davranışlarını ölçüp ölçmediği konusunda iki ölçme ve değerlendirme uzmanından yardım alınmıştır. Üç Türkçe eğitimi uzmanından, belirgin hale gelen tutum maddelerinin, dil açısından bir eksikliği olup olmadığına dair görüş alınmıştır.

Yönergenin hazırlanması aşamasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutumlarını ölçebilmek için ölçme ve değerlendirme ile alan uzmanlarının görüşleri alınarak, ölçek beşli dereceli Likert formatında yanıtlanacak şekilde düzenlenmiştir. Ölçeğin yönergesi ve basımı da buna uygun olarak yapılmıştır. Derecelendirme, “Hiç Katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kararsızım (3)”, “Katılıyorum (4)”, “Tamamen Katılıyorum (5)” şeklinde yapılmakta ve puanlanmaktadır. Olumsuz maddeler yukarıdaki derecelemenin tam tersi puanlanmaktadır. Olumsuz ifadelerin tersten puan değerleri (1=5,2=4, 3=3, 4=2, 5=1) olarak girilmiştir. Uzmanların değerlendirmeleri sonucu 64 maddeden oluşan madde havuzu 56 maddeye indirilmiştir. Bu maddeler ise 36 olumlu ifade 20 olumsuz ifade

olarak düzenlenmiş ve deneme uygulamasına hazır duruma getirilmiştir. Ölçeğin deneme uygulamasında kullanılan deneme formu EK-2'de verilmiştir.

5. Deneme Uygulaması: Ölçeğin son halini almadan önce, tasarlanan ifadelerin hangisinin istenilen tutumu ölçmede uygun veya yetersiz olduğu deneme uygulamasından elde edilen verilere dayanılarak elde edilir.

Deneme uygulaması, geliştirilecek ölçeğin sahip olacağı özelliklerin temel belirleyicisi durumundadır. Bu yüzden örneklemin hedef kitleyi temsil eder özellikte olması gerekmektedir (Akhun, 1991).

Örnekleme bireylerine uygulama esnasında, uygulamanın güvenilirliği ve geçerliğini düşürücü durumlardan kaçınılmıştır. Yanıtlayıcının istekli yanıtlamaları için gerekli önlemler alınmıştır. Yanıtlayıcıların kimliklerinin gizleneceği konusunda güvence verilmiştir. Uygulama yapılacak ortamında uygun olmasına özen gösterilmiş ve dikkati dağıtacak, yanıtlamayı engelleyici durumlardan kaçınılmasına özen gösterilmiştir.

Ölçeğin deneme uygulaması, Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği Lisans Programlarında öğrenim görmekte olan toplam 216 öğrenciden elde edilen verilerle yapılmıştır. Ölçeği özensiz dolduran, içtenlikle yanıtlamayan ve hatalı işaretlemeler yapan öğrencilere rastlanmadığı için bu durum ile ilgili bir düzenleme yapılmamıştır. Örneklem sayısının belirlenmesi konusunda, Kline'in (2000) ve Tabachnick ve Fidell'in (2001) faktör analizi için verdiği kriterler dikkate alınmıştır. Yazarlara göre faktör analizi için 100'ün altına inilmemesi gerekmekte ve 300 kişi "iyi", 1000 kişi ise "mükemmel" olarak değerlendirilmektedir (Akt.: Tavşancıl, 2010).

Deneme uygulamasında yer alan öğrencilerin kişisel bilgileri Tablo 3'te (sayfa:58) verilmiştir. Ölçeğin cevaplanması için gerekli süre öğretmen adaylarının cevaplama süreleri göz önüne alınarak hesaplanmış ve 56 maddelik KVTÖ'nin cevaplanma süresi 30 dakika olarak belirlenmiştir.

6. Ölçeğin Geçerliliği: Geçerlik, ölçülmek istenen şeyin ölçülebilmiş olma derecesi; ölçülmek istenen bir şeyin, başka şeylerle karıştırılmadan ölçülebilmesidir (Karasar, 2008:151). Bir ölçek için başvuru olan geçerlik ölçütleri; kapsam, yordama, yapı, görünüş geçerliği olarak ele alınabilir. Bu çalışmada geliştirilen ölçekler, içerik ve yapı geçerliği açısından incelenmiştir. Elde edilen verilere istatistik paket programı (SPSS Statistics 15) kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Faktör Analizi

Faktör analizi, sıklıkla ölçek geliştirmede, ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla kullanılır. Araştırmacı ölçmek istediği bilişsel ya da psikolojik bir yapıyı ölçebilmek için, o yapıyı ya da kavramı ölçebilir, gözlenebilir değişkenlerle açıklamaya çalışır (Büyüköztürk, 2012:120). Faktör analizi ile hem tek boyutluluk sınanır, hem de maddelerin birbirini dışta tutan alt faktörlere indirgenip indirgenemediği görülebilir. Böylece tek boyutluluk test edilmiş olur (Balcı, 2011: 123).

Ölçeğinin her maddesi için verilen minimum ve maksimum puanlar ile hesaplanan aritmetik ortalama değerler ve standart sapma değerleri madde sıralı olarak Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Deneme Ölçeğinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| Madde No | Minimum Puan | Maksimum Puan | \bar{X} | SS |
|---------------|--------------|---------------|----------------|--------------|
| 1 | 1,00 | 5,00 | 4,435 | 0,744 |
| 2 | 2,00 | 5,00 | 4,416 | 0,736 |
| 3 | 1,00 | 5,00 | 4,578 | 0,620 |
| 4 | 3,00 | 5,00 | 4,518 | 0,519 |
| 5 | 1,00 | 5,00 | 4,537 | 0,752 |
| 6 | 3,00 | 5,00 | 4,625 | 0,581 |
| 7 | 1,00 | 5,00 | 4,009 | 0,789 |
| 8 | 3,00 | 5,00 | 4,310 | 0,760 |
| 9 | 1,00 | 5,00 | 4,574 | 0,565 |
| 10 | 2,00 | 5,00 | 4,175 | 0,757 |
| 11 | 3,00 | 5,00 | 4,046 | 1,094 |
| 12 | 2,00 | 5,00 | 4,254 | 0,859 |
| 13 | 1,00 | 5,00 | 4,166 | 0,734 |
| 14 | 1,00 | 5,00 | 4,527 | 0,746 |
| 15 | 1,00 | 5,00 | 4,180 | 0,969 |
| 16 | 1,00 | 5,00 | 4,143 | 0,736 |
| 17 | 1,00 | 5,00 | 4,449 | 0,877 |
| 18 | 2,00 | 5,00 | 4,597 | 0,632 |
| 19 | 1,00 | 5,00 | 4,180 | 0,728 |
| 20 | 3,00 | 5,00 | 4,643 | 0,499 |
| 21 | 1,00 | 5,00 | 3,055 | 1,256 |
| 22 | 1,00 | 5,00 | 4,055 | 0,876 |
| 23 | 1,00 | 5,00 | 4,194 | 0,914 |
| 24 | 3,00 | 5,00 | 4,037 | 0,701 |
| 25 | 3,00 | 5,00 | 4,555 | 0,615 |
| 26 | 1,00 | 5,00 | 3,912 | 0,962 |
| 27 | 1,00 | 5,00 | 4,300 | 0,787 |
| 28 | 1,00 | 5,00 | 3,773 | 1,128 |
| 29 | 1,00 | 5,00 | 4,069 | 0,715 |
| 30 | 1,00 | 5,00 | 4,250 | 0,874 |
| 31 | 1,00 | 5,00 | 4,412 | 0,858 |
| 32 | 1,00 | 5,00 | 4,268 | 0,772 |
| 33 | 1,00 | 5,00 | 3,791 | 1,226 |
| 34 | 1,00 | 5,00 | 4,476 | 0,795 |
| 35 | 1,00 | 5,00 | 3,078 | 1,226 |
| 36 | 1,00 | 5,00 | 4,088 | 1,226 |
| 37 | 1,00 | 5,00 | 4,203 | 0,821 |
| 38 | 1,00 | 5,00 | 4,236 | 0,966 |
| 39 | 1,00 | 5,00 | 4,435 | 0,810 |
| 40 | 1,00 | 5,00 | 3,842 | 1,049 |
| 41 | 1,00 | 5,00 | 4,449 | 0,855 |
| 42 | 1,00 | 5,00 | 4,171 | 0,951 |
| 43 | 1,00 | 5,00 | 4,300 | 0,877 |
| 44 | 1,00 | 5,00 | 4,643 | 0,799 |
| 45 | 1,00 | 5,00 | 4,166 | 0,818 |
| 46 | 1,00 | 5,00 | 4,208 | 0,882 |
| 47 | 1,00 | 5,00 | 4,129 | 0,970 |
| 48 | 1,00 | 5,00 | 3,921 | 0,919 |
| 49 | 1,00 | 5,00 | 4,296 | 0,832 |
| 50 | 1,00 | 5,00 | 4,296 | 0,860 |
| 51 | 1,00 | 5,00 | 4,111 | 0,948 |
| 52 | 1,00 | 5,00 | 3,194 | 1,238 |
| 53 | 1,00 | 5,00 | 4,481 | 0,889 |
| 54 | 1,00 | 5,00 | 3,925 | 1,334 |
| 55 | 1,00 | 5,00 | 3,162 | 1,281 |
| 56 | 1,00 | 5,00 | 4,745 | 0,606 |
| TOPLAM | | | 234,611 | 19,85 |

Tablo 6 incelendiğinde, bütün maddelerin katılımcılar tarafından işaretlendiği görülmektedir. Maddelere ait aritmetik ortalama (\bar{X}) değerlerinin (madde 21) 3,055 ile (madde 56) 4,745 arasında değiştiği görülmektedir. Maddelere ait standart sapma (Ss) değerlerinin (madde 20) 0,499 ile (madde 54) 1,334 arasında değiştiği gözlemlenmektedir.

Deneme ölçeğinin toplam test puanı istatistiklerine baktığımızda, grup test puanı bakımından $\bar{X}=234,611$ ve $Ss=19,85$ ile normal dağılıma oldukça yakın bir dağılım gösterdiği gözlenmiştir. Ölçekte alınabilecek en düşük puan $56 \times 1=56$, en yüksek puan ise $56 \times 5=280$ olarak belirlenmiştir.

Tabachnick ve Fideli, (2001) göre, literatürde özellikle faktörler güçlü ve belirgin olduğunda ve değişken sayısı fazla büyük olmadığında, 100 ile 200 arasındaki örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu belirtilmektedir. Genel bir kural olarak ise, örneklem büyüklüğünün en az gözlenen değişken sayısının beş kati olması gerektiği ifade edilmektedir. Eğer güçlü, güvenilir iliksiler ve az sayıda belirgin faktör varsa, örneklem büyüklüğü, değişken sayısından fazla olması koşuluyla 50 olarak kararlaştırılabilir (Akt.: Büyüköztürk, 2002). Bir diğer yöntem ise, “Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi”dir. Alfa katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme kriterleri Tablo 7’de görüldüğü gibi KMO test sonucunun “,40”den büyük olması durumunda faktör analizi yapılabilir.

Tablo 7. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Test Sonuçlarının Yorumu

| Değer | Güvenirlilik |
|-----------------------------------|---------------------------|
| KMO < 0,40 olması | Ölçek güvenilir değil |
| KMO = 0,40 – 0,60 arasında olması | Düşük |
| KMO = 0,60 – 0,80 arasında olması | Oldukça güvenilir |
| KMO = 0,80 – 1.00 arasında olması | Yüksek derecede güvenilir |

(Özdamar, 2004)

Faktör analizinin amacı, çok sayıdaki maddelerin daha az sayıda faktörlerle ifade edilmesidir. Bu süreçte, aynı faktörü ölçen maddeler bir araya getirilerek çeşitli gruplar oluşturulur ve her gruba, maddelerinin özelliğine göre birer faktör ismi verilir (Karasar, 2008).

Yapılan faktör analizinde KMO değerleri yüksek olan maddeler alınmış ve faktör yükü en az 0.30 ve üzeri olan maddeler kabul edilmiştir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi için örneklemin yeterli olup olmadığını değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi kullanılmıştır.

56 madde üzerinden yapılan açımlayıcı faktör analiz sonuçları aşağıda verilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi çalışmalarının ilk adımında, ölçeğin deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testleri ile test edilmiştir. Yapılan testler sonucunda elde edilen değerler Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Deneme Ölçeğinin (56 Madde) KMO ve Barlett Testi Sonuçları

| | | |
|---------------------------------|----------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin | | 0,779 |
| Örneklem Uyum Ölçüsü | | |
| Barlett Küresellik Testi | χ^2 | 4635,244 |
| | Sd | 1540 |
| | p | 0,000 |

Tablo 8’de görüldüğü gibi KMO değeri 0,779’dur. Bu değer kritik değer olarak kabul edilen 0,700 değerinin üzerindedir. Tavşancıl’a (2010) göre faktör analizi uygulanırken dikkat edilmesi gereken bir diğer husus normalliktir. Faktör analizinde evrendeki dağılımın normal olması gerekmektedir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediği Bartlett testi ile ortaya konulmaktadır. Barlett testinin sonucu ne kadar yüksek ise anlamlı olma olasılığı da o kadar yüksektir (Tavşancıl, 2010). Yapılan faktör analizinde evrendeki dağılımın normal olup olmadığının

belirlenmesi amacıyla elde edilen veriler için uygulanan Barlett testi anlamlı ($\chi^2 = 4635,244$; $p = 0,000$) çıkmıştır. Bu sonuç verilerin normal dağılımla uyumlu olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgular deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine tabi tutulabileceğini göstermektedir.

Madde-toplam puan korelasyonu, test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Madde-toplam korelasyonun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini gösterir ve testin içtutarlılığının yüksek olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2012: 171).

Bu bağlamda öncelikle 56 maddelik tutum ölçeğindeki her bir maddenin madde-toplam korelasyon değerine bakılmıştır.

Tablo 9. Madde Toplam Korelasyon Değerleri

| Tutum Maddesi | Madde-Toplam Korelasyon Değeri | Tutum maddesi | Madde-Toplam Korelasyon Değeri | Tutum maddesi | Madde-Toplam Korelasyon Değeri |
|----------------------|---------------------------------------|----------------------|---------------------------------------|----------------------|---------------------------------------|
| 1 | ,266 | 20 | ,401 | 39 | ,456 |
| 2 | ,402 | 21 | ,031 | 40 | ,380 |
| 3 | ,298 | 22 | ,590 | 41 | ,433 |
| 4 | ,342 | 23 | ,475 | 42 | ,253 |
| 5 | ,299 | 24 | ,266 | 43 | ,443 |
| 6 | ,346 | 25 | ,574 | 44 | ,292 |
| 7 | ,379 | 26 | ,401 | 45 | ,556 |
| 8 | ,471 | 27 | ,537 | 46 | ,510 |
| 9 | ,359 | 28 | ,378 | 47 | ,326 |
| 10 | ,261 | 29 | ,563 | 48 | ,511 |
| 11 | ,053 | 30 | ,482 | 49 | ,430 |
| 12 | ,290 | 31 | ,532 | 50 | ,545 |
| 13 | ,266 | 32 | ,523 | 51 | ,376 |
| 14 | ,487 | 33 | ,280 | 52 | ,279 |
| 15 | ,346 | 34 | ,524 | 53 | ,410 |
| 16 | ,399 | 35 | ,247 | 54 | ,229 |
| 17 | ,461 | 36 | ,169 | 55 | ,180 |
| 18 | ,420 | 37 | ,475 | 56 | ,363 |
| 19 | ,482 | 38 | ,238 | | |

Tablo 9 incelendiğinde ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyon değerlerinin 0.031 ile 0.590 arasında değiştiği görülmektedir. Burada madde toplam korelasyon değeri 0.30'dan küçük olan toplam 18 madde (1,3,5,10,11,12,13,21,24,33,35,36,38,42,44,52,54,55) ölçekten çıkartılmıştır. Küresel vatandaşlık tutum ölçeğinde 38 madde kalmıştır.

38 madde üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda bu maddelerin madde toplam korelasyonları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. (38 Madde) Madde Toplam Korelasyon Değerleri

| Tutum Maddesi | Madde-Toplam Korelasyon Değeri | Tutum maddesi | Madde-Toplam Korelasyon Değeri | Tutum maddesi | Madde-Toplam Korelasyon Değeri |
|----------------------|---------------------------------------|----------------------|---------------------------------------|----------------------|---------------------------------------|
| 2 | ,420 | 22 | ,625 | 40 | ,362 |
| 4 | ,359 | 23 | ,522 | 41 | ,436 |
| 6 | ,354 | 25 | ,587 | 43 | ,459 |
| 7 | ,378 | 26 | ,409 | 45 | ,544 |
| 8 | ,482 | 27 | ,536 | 46 | ,574 |
| 9 | ,372 | 28 | ,364 | 47 | ,331 |
| 14 | ,504 | 29 | ,560 | 48 | ,478 |
| 15 | ,354 | 30 | ,521 | 49 | ,408 |
| 16 | ,396 | 31 | ,570 | 50 | ,563 |
| 17 | ,452 | 32 | ,539 | 51 | ,373 |
| 18 | ,441 | 34 | ,559 | 53 | ,463 |
| 19 | ,478 | 37 | ,483 | 56 | ,407 |
| 20 | ,425 | 39 | ,471 | | |

Tablo 10 incelendiğinde ölçekte kalan 38 maddenin madde-toplam korelasyon değerlerinin 0.331 ile 0.625 arasında değiştiği görülmektedir.

Döndürülmemiş temel bileşenler analizi (Compenent Matrix) tekniğiyle yapılan analiz sonucunda, eigen değeri 1'den yüksek 10 faktör belirlenmiştir. Bu 10 faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans % 61,83'tür. Varimax döndürme tekniği kullanılarak maddelerin faktörlere dağılım eğilimleri, scree plot, toplam açıklanan varyans, faktörlerin ortak varyans değerleri "Communalities" göz önüne alındığında ve

maddeler anlamca incelendiğinde ölçeğin 5 faktörlü olarak geliştirilmesine karar verilmiştir.

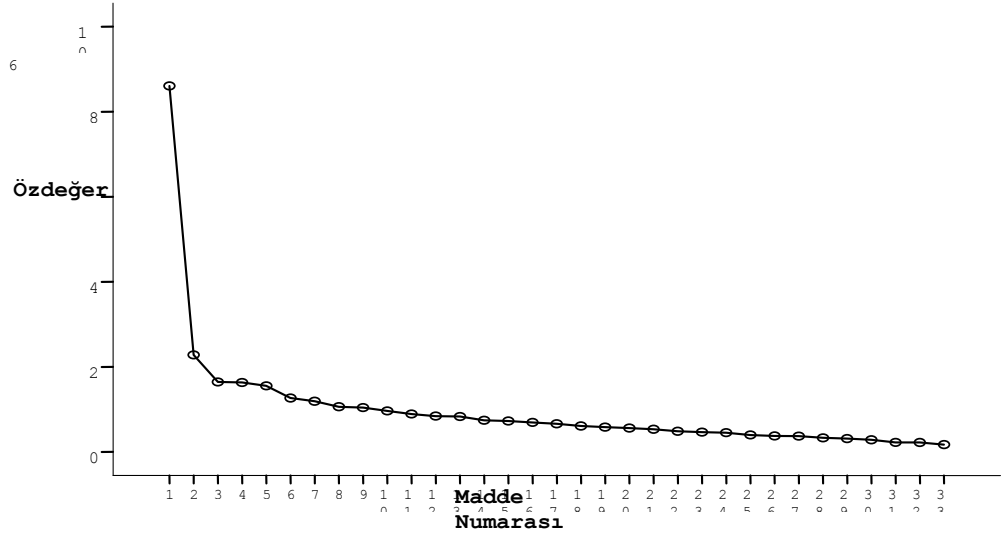
Ölçeği faktörlere ayırmanın amacı, birimlerin çok sayıdaki birbirleriyle ilişkili özellikleri arasında, birlikte ele alınabilen, birbirleriyle ilişkisiz fakat bir oluşumu (olayı, fenomeni) açıklamakta yararlanılabilecek olanlarını bir araya toplayarak (gruplayarak) yeni bir isimle faktör olarak tanımlamayı sağlamak ve değişkenler arasındaki ilişkileri en yüksek derecede temsil edecek az sayıda faktör elde etmektir (Tavşancıl, 2010).

Yapılan analiz sonucunda çok sayıdaki değişkenler, birbirleriyle bağlantılı olan beş faktör altında toplanmıştır. Bu beş faktörün ölçekte ölçülmek istenen tutumların yüzdesi yani beş faktörün birlikte açıkladıkları toplam varyans % 47,636'dır. Scherer, Wiebe, Luther ve Adams'a (1998) göre, sosyal bilimlerde açıklanan varyansın % 40 ile % 60 arasında olması yeterli olarak kabul edilir (Akt.: Tavşancıl, 2010). Bu bağlamda beş faktörün birlikte açıkladıkları toplam varyans yeterli görülmektedir.

Madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20-.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği, .20'den daha küçük maddelerin ise teste alınmaması (Büyüköztürk 2012:118) gerekliliği göz önüne alındığında; ölçeğin beş temel boyuta sahip olduğu görülmüştür. Döndürülmüş faktör analizi sonuçlarına göre de tüm faktörlerde yer alan maddelerin kendi içinde anlamca bütünlüğü incelenmiştir. Madde seçiminde sadece bir faktörde yüksek yük değeri olması tercih edilir (Tatlıdil 1992). Bu bağlamda, ölçek maddelerinin tek bir faktörde yer almasına (yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az 0,10 olması) ve yer aldığı faktörde faktör yükü değerinin yüksek olmasına (0,30 ve

üstü) dikkat edilmiş ve bu özelliklere uymayan 5 madde ölçekten ayıklanmıştır. Beş faktörde faktör yükü değeri 0,30 ve üstü 33 maddenin yer aldığı görülmüştür.

Grafik 1
Deneme Ölçeğinin (33 Madde) Yığılma Grafiği (Screeplot)



Grafik 1'e baktığımızda birinci faktörden sonra yüksek ivmeli düşüşün olduğu, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci faktörlerde düşüşün az da olsa devam ettiği gözlenmektedir. Bu durum ölçek maddelerin beş faktör altında toplandığı, başka bir deyişle ölçeğin beş faktörlü olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Analize alınan 33 tutum maddesi öz değeri birden büyük olan (8.607, 2.281, 1.645, 1.633, 1.554) 5 faktör altında toplanmıştır. Bu faktörler Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Beş Faktörlü “KVTÖ” Faktörlerinin Özdeğerleri, Faktör İçerisinde Yer Alan Madde Sayısı, Faktör Varyansları, Faktör Eklendikçe Artan Varyans Değerleri

| Küresel Vatandaşlık Tutum Ölçeği Faktörleri | Özdeğerleri | Faktör İçerisinde Yer Alan Madde Sayısı | Faktör Varyansları | Faktör Eklendikçe Artan Varyans Değerleri |
|--|--------------------|--|---------------------------|--|
| I | 8,607 | 8 | 26,081 | 10,361 |
| II | 2,281 | 7 | 6,911 | 20,508 |
| III | 1,645 | 5 | 4,986 | 29,784 |
| IV | 1,633 | 6 | 4,949 | 38,851 |
| V | 1,554 | 7 | 4,710 | 47,636 |

Tablo 11 incelendiğinde, faktörlerin öz değerleri ve açıkladıkları varyans yüzdeleri sırasıyla I. Faktör, 8.607, (% 26.081); II. Faktör 2.281, (% 6.911); III. Faktör 1.645, (% 4.986); VI. Faktör 1.633, (% 4.949); V. Faktör 1.554, (% 4.710) olarak görülmektedir.

Bu aşamadan sonra 33 madde üzerinde yapılan döndürülmüş temel bileşenler analizi sonuçları Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12. Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi

| TUTUM MADDELERİ | FAKTÖRLER VE FAKTÖR YÜKLERİ | | | | |
|--------------------|-----------------------------|------|------|------|------|
| | F1 | F2 | F3 | F4 | F5 |
| m53 | ,697 | | | | |
| m39 | ,690 | | | | |
| m41 | ,676 | | | | |
| m34 | ,666 | | | | |
| m56 | ,493 | | | | |
| m25 | ,454 | | | | |
| m14 | ,404 | | | | |
| m18 | ,373 | | | | |
| m48 | | ,694 | | | |
| m19 | | ,649 | | | |
| m16 | | ,644 | | | |
| m49 | | ,626 | | | |
| m45 | | ,608 | | | |
| m7 | | ,512 | | | |
| m9 | | ,453 | | | |
| m17 | | | ,742 | | |
| m37 | | | ,656 | | |
| m30 | | | ,580 | | |
| m50 | | | ,470 | | |
| m32 | | | ,468 | | |
| m23 | | | | ,747 | |
| m22 | | | | ,656 | |
| m46 | | | | ,621 | |
| m8 | | | | ,583 | |
| m26 | | | | ,497 | |
| m51 | | | | ,325 | |
| m6 | | | | | ,581 |
| m28 | | | | | ,525 |
| m27 | | | | | ,511 |
| m20 | | | | | ,510 |
| m4 | | | | | ,481 |
| m40 | | | | | ,461 |
| m15 | | | | | ,318 |

I. FAKTÖR

I.faktör toplam varyansın % 26.081'ini oluşturmaktadır. Faktör yük değerleri 0.373 ile 0.697 arasında değişen 8 maddeden oluşan I. Faktörün verileri Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Birinci Faktörde Yer Alan Maddeler ve Faktör Yükleri

| Değişkenler | Tutum Maddeleri | Faktör Yükleri |
|-------------|---|----------------|
| m53 | Kendi dinim haricindeki insanlara yardım <u>etmem.</u> | ,697 |
| m39 | Açlığa mahkûm edilen insanlara milleti ne olursa olsun maddi yardımda bulunurum. | ,690 |
| m41 | Küresel vatandaş olarak milli değerleri önemserim. | ,676 |
| m34 | Hayatımın hiçbir safhasında demokratik değerlere uygun <u>davranmam.</u> | ,666 |
| m56 | Dünya ile barışık yaşamının gerekliliğine <u>inanmam.</u> | ,493 |
| m25 | Dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen, insanlığı olumsuz etkileyen olayları <u>önemsemem.</u> | ,454 |
| m14 | Açlığa mahkûm edilen insanlara dini ne olursa olsun maddi yardımda bulunurum. | ,404 |
| m18 | Dünyada hukukun değil, ırkların üstünlüğüne inanırım. | ,373 |

I. faktör içinde bulunan 8 madde incelendiğinde yaşamın tümüne saygılı olup dikkat etmek tutumlarında bulunma boyutlarını ölçen maddeler olduğu görülmüştür. I. faktör “Yaşama Saygı” olarak isimlendirilmiştir. I. Faktörün Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0.815 olarak bulunmuştur.

II. FAKTÖR

II. faktör toplam varyansın % 6.911’ini oluşturmaktadır. Faktör yük değerleri 0.453 ile 0.694 arasında değişen 7 maddeden oluşan II. Faktörün verileri Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14. İkinci Faktörde Yer Alan Maddeler ve Faktör Yükleri

| Değişkenler | Tutum Maddeleri | Faktör Yükleri |
|-------------|---|----------------|
| m48 | İnsanlığın her türlü mirasının korunması için yapılacak çalışmalara katılırım. | ,694 |
| m19 | Dünyanın geleceği için enerji kaynaklarının kullanımında tasarruf tedbirlerine uyarım. | ,649 |
| m16 | Tüketim alışkanlıklarımın çevreyi korumaya yönelik olmasına dikkat ederim. | ,644 |
| m49 | Dünyanın geleceği için su kaynaklarının kullanımında tasarruf tedbirlerine uyarım. | ,626 |
| m45 | Çevre kirliliğinin önlenmesi adına çevreyi kirletenleri uyarırım. | ,608 |
| m7 | Çevreyi tehdit eden sera gazlarının önlenmesi için yenilenebilir kaynakları kullanmaya gayret ederim. | ,512 |
| m9 | Ağaç dikme etkinliklerine katılmaya istekli <u>değilim.</u> | ,453 |

II. faktör içinde bulunan 7 madde incelendiğinde ekolojik bütünlük tutumlarında bulunma boyutlarını ölçen maddeler olduğu görülmüştür. II. Faktör “**Ekolojik Bütünlük**” olarak isimlendirilmiştir. II. faktörün Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0.756 olarak bulunmuştur.

III. FAKTÖR

III. faktör toplam varyansın % 4.986’ini oluşturmaktadır. Faktör yük değerleri 0.468 ile 0.742 arasında değişen 5 maddeden oluşan III. faktörün verileri Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15. Üçüncü Faktörde Yer Alan Maddeler ve Faktör Yükleri

| Değişkenler | Tutum Maddeleri | Faktör Yükleri |
|-------------|---|----------------|
| m17 | Dünyada açlığın azaltılması için insanların aç gözlü olmaması gerektiğine inanırım. | ,742 |
| m37 | Demokrasinin gelişimi için ülkeler arasındaki ekonomik uçurumlarını giderilmesi gerektiğine inanırım. | ,656 |
| m30 | Kültürel çeşitliliğin zenginlik olduğunu kabul ederim. | ,580 |
| m50 | Her bir küresel vatandaşın demokratik değerlere sahip olması gerektiğine inanırım. | ,470 |
| m32 | Dünya barışı için demokrasinin yaygınlaşması gerektiğine inanırım. | ,468 |

III. faktör içinde bulunan 5 madde incelendiğinde demokrasi ve sosyal ve ekonomik adalet tutumlarında bulunma boyutlarını ölçen maddeler olduğu görülmüştür. III. faktör “**Adalet**” olarak isimlendirilmiştir. III. faktörün cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0.745 olarak bulunmuştur.

IV. FAKTÖR

IV. faktör toplam varyansın % 4.949’ini oluşturmaktadır. Faktör yük değerleri 0.325 ile 0.747 arasında değişen 6 maddeden oluşan IV. faktörün verileri Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16. Dördüncü Faktörde Yer Alan Maddeler ve Faktör Yükleri

| Değişkenler | Davranış Maddeleri | Faktör Yükleri |
|-------------|--|----------------|
| m23 | Başarılı olan insanları dini ne olursa olsun alkışlarım. | ,747 |
| m22 | Bütün evrensel değerlere saygı duyarım. | ,656 |
| m46 | Dünya dillerinin tamamına saygı duyarım. | ,621 |
| m8 | Başarılı olan insanları milleti ne olursa olsun alkışlarım. | ,583 |
| m26 | Küresel vatandaş olarak farklılıkların ayrımcılık olmadığını bilirim. | ,497 |
| m51 | Küresel vatandaş bilincinin gelişmesiyle ırkçılığın önüne geçilebileceğine inanırım. | ,325 |

VI. faktör içinde bulunan 6 madde incelendiğinde eşitlik tutumlarında bulunma boyutlarını ölçen maddeler olduğu görülmüştür. VI. faktör “Eşitlik” olarak isimlendirilmiştir. VI. faktörün Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0.761 olarak bulunmuştur.

V. FAKTÖR

V. faktör toplam varyansın % 4.710’ünü oluşturmaktadır. Faktör yük değerleri 0.318 ile 0.581 arasında değişen 7 maddeden oluşan V. faktörün verileri Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Beşinci Faktörde Yer Alan Maddeler ve Faktör Yükleri

| Değişkenler | Davranış Maddeleri | Faktör Yükleri |
|-------------|--|----------------|
| m6 | Kendi milletim haricindeki insanlara yardım <u>etmem.</u> | ,581 |
| m28 | Farklı inançlara karşı önyargıları vardır. | ,525 |
| m27 | Adaletsizlikler karşısında gücüm yettiğince mücadele ederim. | ,511 |
| m20 | Doğal çevre tahribatlarının etkilerini <u>önemsemem.</u> | ,510 |
| m4 | Dünyayı etkileyen olayların sebeplerini <u>önemsemem.</u> | ,481 |
| m40 | Diğer ülkelerin dillerini öğrenmeyi gerekli <u>görmem</u> | ,461 |
| m15 | Toplumların kültürel farklılıklarını <u>önemsemem.</u> | ,318 |

V. faktör içinde bulunan 7 madde incelendiğinde şiddetsizlik ve barış olmak tutumlarında bulunma boyutlarını ölçen maddeler olduğu görülmüştür. V. faktör

“Barış” olarak isimlendirilmiştir. V. faktörün Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0.632 olarak bulunmuştur.

7. Ölçeğin Güvenirliği: Güvenirlik, aynı süreçlerin izlenmesi ve aynı ölçütlerin kullanılması ile aynı sonuçların alınması durumudur. Güvenirlik katsayısı sıfırla bir arasında değişen değerler alır ve 1.00’e yaklaştıkça güvenirliğin de yüksek olduğu kabul edilir (Karasar, 2008).

Tablo 18. Cronbach-alfa Değerinin Yorumu

| Değer | Güvenirlik |
|--|-------------------|
| Cronbach-alfa değeri < 0,50 olması | Kabul Edilemez |
| Cronbach-alfa değeri = 0,50 – 0,60 arasında olması | Zayıf |
| Cronbach-alfa değeri = 0,60 – 0,70 arasında olması | Kuşkulu |
| Cronbach-alfa değeri = 0,70 – 0,80 arasında olması | Kabul Edilebilir |
| Cronbach-alfa değeri = 0,80 – 0,90 arasında olması | İyi |
| Cronbach-alfa değeri > 0,90 olması | Mükemmel |

(Şencan, 2005)

Çizelgede Cronbach-alfa değerlerinin güvenirlik durumlarını göstermektedir. Psikolojik kavramsal yapıları ortaya çıkarmayı amaçlayan ölçeklerde, yetenek ve beceri ölçen testlerde en az 0,70 olması gerektiği belirtilmektedir. Sosyal bilimlerde de alt düzey 0,70 olarak kabul edilmektedir. Öte yandan ölçek geliştirmeye yönelik olarak yapılan pilot araştırmalar için alfa değerinin 0,60, temel araştırmalar için 0,80, uygulamalı araştırmalar için 0,90-0,95 olması gerektiği belirtilmektedir (Şencan, 2005: 499). Bu bağlamda ölçeğin güvenirliğini hesaplamak için, ölçeklerdeki faktörlerin ve ölçeğin genelinin iç tutarlılık katsayıları olarak Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi öncesinde 56 maddenin Cronbach Alpha değeri Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19. Deneme Ölçeğinin (56 Madde) Cronbach-alfa Güvenirlik Katsayısı

| f | Madde Sayısı | Cronbach-alfa Güvenirlik Katsayısı |
|----------|---------------------|---|
| 216 | 56 | 0,887 |

Uygulanan 56 maddelik deneme ölçeğinin Cronbach-alfa güvenirlik katsayısı 0,887 olarak hesaplanmıştır. Bu değer deneme ölçeği uygulaması için oldukça yüksek bir güvenirlik değeridir.

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 56 maddeden 33 madde ölçekte kalmak için yeterli değerlere ulaşmıştır. Uygulanan 33 maddelik deneme ölçeğinin Cronbach-alfa güvenirlik katsayısı aşağıdaki Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Deneme Ölçeğinin (33 Madde) Cronbach-alfa Güvenirlik Katsayısı

| f | Madde Sayısı | Cronbach-alfa Güvenirlik Katsayısı |
|----------|---------------------|---|
| 216 | 33 | 0,905 |

Uygulanan 33 maddelik deneme ölçeğinin Cronbach-alfa güvenirlik katsayısı 0,905 olarak hesaplanmıştır. Bu değer deneme ölçeği uygulaması için oldukça yüksek bir güvenirlik değeridir. Bu bağlamda nihai uygulama için KVTÖ’nin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

8. Nihai Form: Kalan 33 maddenin ölçek kapsamında yer alan maddelerin uygulama sırasındaki madde numaraları, nihai ölçekte alacakları madde numaraları ve ifadenin yönüne ilişkin bilgiler Tablo 21’de verilmiştir. Nihai ölçek EK-3’te verilmiştir.

Nihai verilere de açımlayıcı faktör analizi uygulanmış sonuç geliştirme süreci ile örtüşmüştür. Buradaki alfa değeri 0,87 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 21. Ölçeğin Nihai Formunda Yer Alacak Maddelerin Deneme Formundaki Numaraları, Nihai Ölçekteki Yeni Numaraları, Maddelerin Yönü

| Eski İfade No | Yeni İfade No | İfadenin Yönü | İfade |
|---------------|---------------|---------------|---|
| 53 | 1 | - | Kendi dinim haricindeki insanlara yardım <u>etmem.</u> |
| 39 | 2 | + | Açlığa mahkûm edilen insanlara milleti ne olursa olsun maddi yardımda bulunurum. |
| 41 | 3 | + | Küresel vatandaş olarak milli değerleri önemserim. |
| 34 | 4 | - | Hayatımın hiçbir safhasında demokratik değerlere uygun <u>davranmam.</u> |
| 56 | 5 | - | Dünya ile barışık yaşamının gerekliliğine <u>inanmam.</u> |
| 25 | 6 | - | Dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen, insanlığı olumsuz etkileyen olayları <u>önemsemem.</u> |
| 14 | 7 | + | Açlığa mahkûm edilen insanlara dini ne olursa olsun maddi yardımda bulunurum. |
| 18 | 8 | - | Dünyada hukukun değil, ırkların üstünlüğüne inanırım. |
| 48 | 9 | + | İnsanlığın her türlü mirasının korunması için yapılacak çalışmalara katılırım. |
| 19 | 10 | + | Dünyanın geleceği için enerji kaynaklarının kullanımında tasarruf tedbirlerine uyarım. |
| 16 | 11 | + | Tüketim alışkanlıklarımın çevreyi korumaya yönelik olmasına dikkat ederim. |
| 49 | 12 | + | Dünyanın geleceği için su kaynaklarının kullanımında tasarruf tedbirlerine uyarım. |
| 45 | 13 | + | Çevre kirliliğinin önlenmesi adına çevreyi kirletenleri uyarırım. |
| 7 | 14 | + | Çevreyi tehdit eden sera gazlarının önlenmesi için yenilenebilir kaynakları kullanmaya gayret ederim. |
| 9 | 15 | - | Ağaç dikme etkinliklerine katılmaya istekli <u>değilim.</u> |
| 17 | 16 | + | Dünyada açlığın azaltılması için insanların aç gözlü olmaması gerektiğine inanırım. |
| 37 | 17 | + | Demokrasinin gelişimi için ülkeler arasındaki ekonomik uçurumların giderilmesi gerektiğine inanırım. |
| 30 | 18 | + | Kültürel çeşitliliğin zenginlik olduğunu kabul ederim. |
| 50 | 19 | + | Her bir küresel vatandaşın demokratik değerlere sahip olması gerektiğine inanırım. |
| 32 | 20 | + | Dünya barışı için demokrasinin yaygınlaşması gerektiğine inanırım. |
| 23 | 21 | + | Başarılı olan insanları dini ne olursa olsun alkışlarım. |
| 22 | 22 | + | Bütün evrensel değerlere saygı duyarım. |
| 46 | 23 | + | Dünya dillerinin tamamına saygı duyarım. |
| 8 | 24 | + | Başarılı olan insanları milleti ne olursa olsun alkışlarım. |
| 26 | 25 | + | Küresel vatandaş olarak farklılıkların ayrımcılık olmadığını bilirim. |
| 51 | 26 | + | Küresel vatandaş bilincinin gelişmesiyle ırkçılığın önüne geçilebileceğine inanırım. |
| 6 | 27 | - | Kendi milletim haricindeki insanlara yardım <u>etmem.</u> |
| 28 | 28 | - | Farklı inançlara karşı önyargıları vardır. |
| 27 | 29 | + | Adaletsizlikler karşısında gücüm yettiğince mücadele ederim. |
| 20 | 30 | - | Doğal çevre tahribatlarının etkilerini <u>önemsemem.</u> |
| 4 | 31 | - | Dünyayı etkileyen olayların sebeplerini <u>önemsemem.</u> |
| 40 | 32 | - | Diğer ülkelerin dillerini öğrenmeyi gerekli <u>görmem</u> |
| 15 | 33 | - | Toplumların kültürel farklılıklarını <u>önemsemem.</u> |

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Veri toplamak amacıyla kullanılan KVTÖ’nde yer alan maddeler likert tipi ve beşli olarak derecelendirilmiştir. Dereceleme maddeleri; “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Hiç katılmıyorum” şeklindedir. Yanıtlar “Tamamen katılıyorum” dan “Hiç katılmıyorum” a ve 5’den 1’e doğru sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. İstatistiksel çözümler yapmak amacıyla SPSS 15.0 paket programı ve araştırmanın alt problemleri doğrultusunda değişkenlere uygun istatistikler kullanılmıştır. Öncelikle KVTÖ ile ilgili geçerlik ve güvenirlik analizi yapıldıktan sonra, tanımlayıcı istatistik ve normallik analizleri yapılmıştır.

Araştırma verilerinin Parametrik testler ile test edilmeden önce normal dağılım gösterip göstermediğinin Normallik Testleri ile test edilmesi gerektiğinden (Özdamar, 2004) çalışmada elde edilen verilerin analizinde öncelikle 5 boyut altında toplanan 33 adet Likert tipi değişken için Normallik testi uygulanmıştır.

Tablo 22. Verilerin dağılımını gösteren normallik analizi için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi Sonuçları

| | Kolmogorov-Smirnov(a) | | | Shapiro-Wilk | | |
|-----------------------|-----------------------|-----|------|--------------|-----|------|
| | Statistic | df | p | Statistic | df | p |
| Cinsiyet | ,361 | 183 | ,000 | ,634 | 183 | ,000 |
| Sınıf | ,400 | 183 | ,000 | ,617 | 183 | ,000 |
| Coğrafi bölge | ,281 | 183 | ,000 | ,868 | 183 | ,000 |
| Siyasi olaylara ilgi | ,211 | 183 | ,000 | ,880 | 183 | ,000 |
| Siyasi olayları takip | ,224 | 183 | ,000 | ,879 | 183 | ,000 |
| STÖ katılım düzeyi | ,531 | 183 | ,000 | ,340 | 183 | ,000 |
| Anne eğitim düzeyi | ,382 | 183 | ,000 | ,760 | 183 | ,000 |
| Baba eğitim düzeyi | ,258 | 183 | ,000 | ,855 | 183 | ,000 |
| Anne meslek | ,529 | 183 | ,000 | ,246 | 183 | ,000 |
| Baba meslek | ,190 | 183 | ,000 | ,913 | 183 | ,000 |

Tablo 22’de verilerin ($p>0,05$ düzeyinde) normal dağılım göstermedikleri görülmektedir. Puanların dağılımı normalden aşırı sapma göstermesi durumunda “normallik” varsayımı gerektiren istatistiklerin kullanılmaması gerekir (Büyüköztürk,

2012:42). Verilerin normal dağılım göstermemelerinden dolayı bağımsız iki grup karşılaştırmalarında tanımlayıcı istatistik ile birlikte non-parametrik testlerden Mann-Whithney U, çoklu grup karşılaştırmalarında ise Kruskal-WallisH testleri yapılmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemlerine ve araştırmada kullanılan istatistiksel tekniklerinin açıklamalarına ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Küresel Vatandaşlık” Tutum Düzeyleri Nedir?

Araştırmanın birinci alt problemi, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “küresel vatandaşlık” tutum düzeylerinin nasıl olduğu ile ilgilidir. Bu bağlamda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlığa yönelik tutumlarını ölçmek için kullanılan tutum testi maddelerine verdikleri cevapların genel ortalaması ve standart sapması Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. KVTÖ Maddelerine Verilen Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları

| | f | Minimum | Maximum | \bar{X} | Ss |
|--------------------|-----|---------|---------|-----------|-------|
| TOPLAM | 183 | 92,00 | 165,00 | 4,38 | 0,617 |
| Valid f (listwise) | 183 | | | | |

Tablodan araştırmaya katılan 183 sosyal bilgiler öğretmen adayının KVTÖ’ne verdikleri cevapların ortalamasının $\bar{X}=4,38$ olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda KVTÖ’den alınabilecek en düşük puanın 33; en yüksek puanın ise 165 ve ölçekten alınan puanların aralıkları ile yorumlanmasının;

- 1 ile 33 puan arası / 1 (Tamamen Olumsuz Tutum)
- 33 ile 66 puan arası / 2 (Olumsuz Tutum)
- 67 ile 99 puan arası / 3 (Kısmen Olumlu Tutum)
- 100 ile 132 puan arası / 4 (Olumlu Tutum)
- 133 ile 165 puan arası / 5 (Tamamen Olumlu Tutum)

olduğu düşünöldüğünde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ($\bar{X}=4,38$) tamamen olumlu tutum içerisinde oldukları söylenebilir. Bu durumun nedenleri arasında sosyal bilgiler derslerinin küresel vatandaşlık olguları ile çok yakın bir ilişki içerisinde olması söylenebilir. Bu durumun farklı bir sebebi olarak da, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmen adayları olması ve ileri dönemde vatandaşlık konuları ile ilgili olan vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin öğreticisi olacakları söylenebilir. Bunun yanında, Karatekin, Merey, Sönmez ve Kuş (2012), “*sosyal bilgiler öğretmen adaylarının insan hakları eğitime yönelik tutumları*” adlı araştırmalarında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının insan hakları eğitime yönelik tutumlarının yüksek olduğu ortaya konmuştur. Merey, Kaymakçı Ve Kılıçoğlu (2011), “*sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumları*” adlı çalışmalarında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının yüksek olduğu ortaya konmuştur. Bu bağlamda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının insan hakları, adalet, eşitlik ve demokrasi gibi olgulara karşı oldukça olumlu bir tutum içerisinde olması, küresel vatandaşlığa karşı tutumlarının olumlu olmasını etkilediği söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının birinci alt probleme ilişkin ölçeğe verdiği cevapların ortalamaları ve standart sapmaları aşağıda Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24. KVTÖ Maddelerine Verilen Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları

| Maddeler (f=183) | \bar{X} | Ss |
|---|-----------|-------|
| 1. Kendi dinim haricindeki insanlara yardım etmem. | 4,64 | 0,777 |
| 2. Açlığa mahkûm edilen insanlara milleti ne olursa olsun maddi yardımda bulunurum. | 4,57 | 0,827 |
| 3. Küresel vatandaş olarak milli değerleri önemserim. | 4,71 | 0,693 |
| 4. Hayatımın hiçbir safhasında demokratik değerlere uygun davranmam. | 4,61 | 0,660 |
| 5. Dünya ile barışık yaşamının gerekliliğine inanmam. | 4,39 | 1,063 |
| 6. Dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen, insanlığı olumsuz etkileyen olayları önemsemem. | 4,66 | 0,736 |
| 7. Açlığa mahkûm edilen insanlara dini ne olursa olsun maddi yardımda bulunurum. | 4,47 | 0,900 |
| 8. Dünyada hukukun değil, ırkların üstünlüğüne inanırım. | 4,54 | 0,911 |
| 9. İnsanlığın her türlü mirasının korunması için yapılacak çalışmalara katılırım. | 4,17 | 0,921 |
| 10. Dünyanın geleceği için enerji kaynaklarının kullanımında tasarruf tedbirlerine uyarım. | 4,26 | 0,753 |
| 11. Tüketim alışkanlıklarımın çevreyi korumaya yönelik olmasına dikkat ederim. | 4,22 | 0,757 |
| 12. Dünyanın geleceği için su kaynaklarının kullanımında tasarruf tedbirlerine uyarım. | 4,27 | 0,778 |
| 13. Çevre kirliliğinin önlenmesi adına çevreyi kirletenleri uyarırım. | 3,97 | 0,994 |
| 14. Çevreyi tehdit eden sera gazlarının önlenmesi için yenilenebilir kaynakları kullanmaya gayret ederim. | 3,92 | 1,005 |
| 15. Ağaç dikme etkinliklerine katılmaya istekli değilim. | 4,30 | 1,065 |
| 16. Dünyada açlığın azaltılması için insanların aç gözlü olmaması gerektiğine inanırım. | 4,34 | 1,107 |
| 17. Demokrasinin gelişimi için ülkeler arasındaki ekonomik uçurumların giderilmesi gerektiğine inanırım. | 4,39 | 0,824 |
| 18. Kültürel çeşitliliğin zenginlik olduğunu kabul ederim. | 4,34 | 0,975 |
| 19. Her bir küresel vatandaşın demokratik değerlere sahip olması gerektiğine inanırım. | 4,58 | 0,712 |
| 20. Dünya barışı için demokrasinin yaygınlaşması gerektiğine inanırım. | 4,43 | 0,873 |
| 21. Başarılı olan insanları dini ne olursa olsun alkışlarım. | 4,43 | 0,815 |
| 22. Bütün evrensel değerlere saygı duyarım. | 4,29 | 0,931 |
| 23. Dünya dillerinin tamamına saygı duyarım. | 4,26 | 1,014 |
| 24. Başarılı olan insanları milleti ne olursa olsun alkışlarım. | 4,29 | 0,989 |
| 25. Küresel vatandaş olarak farklılıkların ayrımcılık olmadığını bilirim. | 4,43 | 0,835 |
| 26. Küresel vatandaş bilincinin gelişmesiyle ırkçılığın önüne geçilebileceğine inanırım. | 3,97 | 1,162 |
| 27. Kendi milletim haricindeki insanlara yardım etmem. | 4,67 | 0,748 |
| 28. Farklı inançlara karşı önyargıları vardır. | 4,13 | 1,096 |
| 29. Adaletsizlikler karşısında gücüm yettiğince mücadele ederim. | 4,33 | 0,766 |
| 30. Doğal çevre tahribatlarının etkilerini önemsemem. | 4,63 | 0,696 |
| 31. Dünyayı etkileyen olayların sebeplerini önemsemem. | 4,67 | 0,679 |
| 32. Diğer ülkelerin dillerini öğrenmeyi gerekli görmem | 4,21 | 1,125 |
| 33. Toplumların kültürel farklılıklarını önemsemem. | 4,41 | 1,028 |

Tablo 24 incelendiğinde, madde 1’de yer alan *Kendi dinim haricindeki insanlara yardım etmem.* İfadesini cevaplayan 183 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X}=4,64$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek için elde edilen $\bar{X}=4,38$ değerinden büyüktür. Bu değer ölçekte yer alan ifadelerden “*tamamen katılıyorum*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının din farkı gözetmeksizin yardımsever bireyler oldukları söylenebilir.

Madde 2’de yer alan “*Açlığa mahkûm edilen insanlara milleti ne olursa olsun maddi yardımda bulunurum.*” ifadesini cevaplayan 183 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X}=4,57$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek için elde edilen $\bar{X}=4,38$ değerinden büyüktür. Bu değer ölçekte yer alan ifadelerden “*tamamen katılıyorum*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının millet farkı gözetmeksizin yardımsever bireyler oldukları söylenebilir.

Madde 3’te yer alan “*Küresel vatandaş olarak milli değerleri önemserim.*” ifadesini cevaplayan 183 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X}=4,71$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek için elde edilen $\bar{X}=4,38$ değerinden büyüktür. Bu değer ölçekte yer alan ifadelerden “*tamamen katılıyorum*” ifadesine karşılık gelmektedir. Ayrıca bu değer ölçekte elde edilen ortalamalar içinde en yüksek ortalamaya sahip olan değerdir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler programındaki amaçlara paralel olarak milli değerleri özümsemiş ve her şeyin üstünde tuttıkları söylenebilir.

Madde 4’te yer alan “*Hayatımın hiçbir safhasında demokratik değerlere uygun davranmam.*” ifadesini cevaplayan 183 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X}=4,61$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek için elde edilen $\bar{X}=4,38$ değerinden

büyüktür. Bu değer ölçekte yer alan ifadelerden “*tamamen katılıyorum*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değerleri özümsemiş oldukları söylenebilir.

Madde 5’te yer alan “*Dünya ile barışık yaşamının gerekliliğine inanmam.*” ifadesini cevaplayan 183 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X}=4,39$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek için elde edilen $\bar{X}=4,38$ değerinden büyüktür. Bu değer ölçekte yer alan ifadelerden “*tamamen katılıyorum*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dünya devletleri ile herhangi bir sorununun olmadığı söylenebilir.

Madde 6’da yer alan “*Dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen, insanlığı olumsuz etkileyen olayları önemsemem.*” ifadesini cevaplayan 183 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X}=4,66$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek için elde edilen $\bar{X}=4,38$ değerinden büyüktür. Bu değer ölçekte yer alan ifadelerden “*tamamen katılıyorum*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dünyayı ve insanlığı etkileyen olayları önemsedikleri söylenebilir.

Madde 7’de yer alan “*Açlığa mahkûm edilen insanlara dini ne olursa olsun maddi yardımda bulunurum.*” ifadesini cevaplayan 183 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X}=4,47$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek için elde edilen $\bar{X}=4,38$ değerinden büyüktür. Bu değer ölçekte yer alan ifadelerden “*tamamen katılıyorum*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının din farkı gözetmeksizin insanlara yardım etmeye istekli oldukları söylenebilir.

Madde 8’de yer alan “*Dünyada hukukun değil, ırkların üstünlüğüne inanırım.*” ifadesini cevaplayan 183 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X}=4,54$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek için elde edilen $\bar{X}=4,38$ değerinden büyüktür. Bu değer ölçekte yer alan ifadelerden “*tamamen katılıyorum*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dünyada kişilerin değil hukukun üstün olduğuna inandıkları söylenebilir.

Madde 9’da yer alan “*İnsanlığın her türlü mirasının korunması için yapılacak çalışmalara katılırım.*” ifadesini cevaplayan 183 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X}=4,17$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek için elde edilen $\bar{X}=4,38$ değerinden küçüktür. Bu değer ölçekte yer alan ifadelerden “*tamamen katılıyorum*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre elde edilen değer ortalamasının altında da olsa, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortak mirasın korunmasına karşı duyarlı oldukları söylenebilir.

Madde 10’da yer alan “*Dünyanın geleceği için enerji kaynaklarının kullanımında tasarruf tedbirlerine uyarım.*” ifadesini cevaplayan 183 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X}=4,26$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek için elde edilen $\bar{X}=4,38$ değerinden küçüktür. Bu değer ölçekte yer alan ifadelerden “*tamamen katılıyorum*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre elde edilen değer ortalamasının altında da olsa, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dünya için enerji kaynaklarının öneminin farkında oldukları söylenebilir.

Madde 11’de yer alan “*Tüketim alışkanlıklarımın çevreyi korumaya yönelik olmasına dikkat ederim.*” ifadesini cevaplayan 183 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X}=4,22$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek için elde edilen $\bar{X}=4,38$ değerinden küçüktür. Bu değer ölçekte yer alan ifadelerden “*tamamen*

katılıyorum” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre elde edilen değer ortalamasının altında da olsa, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevreye karşı duyarlı oldukları söylenebilir.

Madde 12’de yer alan “*Dünyanın geleceği için su kaynaklarının kullanımında tasarruf tedbirlerine uyarım.*” ifadesini cevaplayan 183 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X}=4,27$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek için elde edilen $\bar{X}=4,38$ değerinden küçüktür. Bu değer ölçekte yer alan ifadelerden “*tamamen katılıyorum*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre elde edilen değer ortalamasının altında da olsa, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dünya için su kaynaklarının önemini farkında oldukları söylenebilir.

Madde 13’te yer alan “*Çevre kirliliğinin önlenmesi adına çevreyi kirletenleri uyarırım.*” ifadesini cevaplayan 183 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X}=3,97$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek için elde edilen $\bar{X}=4,38$ değerinden küçüktür. Bu değer ölçekte yer alan ifadelerden “*katılıyorum*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre elde edilen değer ortalamasının en düşüklerinden biri de olsa, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevreyi kirletenlere karşı duyarlı oldukları söylenebilir.

Madde 14’te yer alan “*Çevreyi tehdit eden sera gazlarının önlenmesi için yenilenebilir kaynakları kullanmaya gayret ederim.*” ifadesini cevaplayan 183 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X}=3,92$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek için elde edilen $\bar{X}=4,38$ değerinden küçüktür. Bu değer ölçekte yer alan ifadelerden “*katılıyorum*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre elde edilen değer ortalamasının en düşüğü de olsa, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre kirliliğine karşı duyarlı oldukları söylenebilir. Ancak bu maddenin ölçekteki en düşük değere

sahip olmasında ülkemizin yenilenebilir enerji kaynakları bakımından yeteri kadar gelişmemiş olmasının kaynaklandığı söylenebilir.

Madde 15'te yer alan “*Ağaç dikme etkinliklerine katılmaya istekli değilim.*” ifadesini cevaplayan 183 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 4,30$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek için elde edilen $\bar{X} = 4,38$ değerinden küçüktür. Bu değer ölçekte yer alan ifadelerden “*tamamen katılıyorum*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre elde edilen değer ortalamanın altında da olsa, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre için ağacın ne denli önemli olduğunun farkında oldukları söylenebilir.

Madde 16'da yer alan “*Dünyada açlığın azaltılması için insanların aç gözlü olmaması gerektiğine inanırım.*” ifadesini cevaplayan 183 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 4,34$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek için elde edilen $\bar{X} = 4,38$ değerinden küçüktür. Bu değer ölçekte yer alan ifadelerden “*tamamen katılıyorum*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre elde edilen değer ortalamanın altında da olsa, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dünyada açlığın nedeninin gelir adaletsizliklerinin olduğunun farkında oldukları söylenebilir.

Madde 17'de yer alan “*Demokrasinin gelişimi için ülkeler arasındaki ekonomik uçurumların giderilmesi gerektiğine inanırım.*” ifadesini cevaplayan 183 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 4,39$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek için elde edilen $\bar{X} = 4,38$ değerinden büyüktür. Bu değer ölçekte yer alan ifadelerden “*tamamen katılıyorum*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokrasinin önündeki engellerden birinin de insanlar ve devletlerarasındaki ekonomik uçurumlar olduğuna inandıkları söylenebilir.

Madde 18’de yer alan “*Kültürel çeşitliliğin zenginlik olduğunu kabul ederim.*” ifadesini cevaplayan 183 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X}=4,34$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek için elde edilen $\bar{X}=4,38$ değerinden küçüktür. Bu değer ölçekte yer alan ifadelerden “*tamamen katılıyorum*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çeşitli kültürlerle karşı önyargılı olmadıkları söylenebilir.

Madde 19’da yer alan “*Her bir küresel vatandaşın demokratik değerlere sahip olması gerektiğine inanırım.*” ifadesini cevaplayan 183 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X}=4,58$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek için elde edilen $\bar{X}=4,38$ değerinden büyüktür. Bu değer ölçekte yer alan ifadelerden “*tamamen katılıyorum*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık için demokratik değerlerin önemli olduğuna inandıkları söylenebilir.

Madde 20’de yer alan “*Dünya barışı için demokrasinin yaygınlaşması gerektiğine inanırım.*” ifadesini cevaplayan 183 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X}=4,43$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek için elde edilen $\bar{X}=4,38$ değerinden büyüktür. Bu değer ölçekte yer alan ifadelerden “*tamamen katılıyorum*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokrasinin barışa katkı sağladığını düşündükleri söylenebilir.

Madde 21’de yer alan “*Başarılı olan insanları dini ne olursa olsun alkışlarım.*” ifadesini cevaplayan 183 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X}=4,43$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek için elde edilen $\bar{X}=4,38$ değerinden büyüktür. Bu değer ölçekte yer alan ifadelerden “*tamamen katılıyorum*” ifadesine karşılık

gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının insanlar arsında ayırım yapmadıkları söylenebilir.

Madde 22’de yer alan “*Bütün evrensel değerlere saygı duyarım.*” ifadesini cevaplayan 183 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 4,29$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek için elde edilen $\bar{X} = 4,38$ değerinden küçüktür. Bu değer ölçekte yer alan ifadelerden “*tamamen katılıyorum*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının evrensel değerleri özümsemiş oldukları söylenebilir.

Madde 23’te yer alan “*Dünya dillerinin tamamına saygı duyarım.*” ifadesini cevaplayan 183 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 4,26$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek için elde edilen $\bar{X} = 4,38$ değerinden küçüktür. Bu değer ölçekte yer alan ifadelerden “*tamamen katılıyorum*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dil konusunda da ayrımcı olmadıkları ve bütün dillere saygı duydukları söylenebilir.

Madde 24’te yer alan “*Başarılı olan insanları milleti ne olursa olsun alkışlarım.*” ifadesini cevaplayan 183 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 4,29$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek için elde edilen $\bar{X} = 4,38$ değerinden küçüktür. Bu değer ölçekte yer alan ifadelerden “*tamamen katılıyorum*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dünya milletlerine saygı duydukları söylenebilir.

Madde 25’te yer alan “*Küresel vatandaş olarak farklılıkların ayrımcılık olmadığını bilirim.*” ifadesini cevaplayan 183 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 4,43$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek için elde edilen $\bar{X} = 4,38$ değerinden büyüktür. Bu değer ölçekte yer alan ifadelerden “*tamamen katılıyorum*”

ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılıklara saygı duydukları söylenebilir.

Madde 26'da yer alan "*Küresel vatandaş bilincinin gelişmesiyle ırkçılığın önüne geçilebileceğine inanırım.*" ifadesini cevaplayan 183 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X}=3,97$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek için elde edilen $\bar{X}=4,38$ değerinden küçüktür. Bu değer ölçekte yer alan ifadelerden "*katılıyorum*" ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlığı gelişimi ile ırkçılığın azalabileceğine inandıkları söylenebilir.

Madde 27'de yer alan "*Kendi milletim haricindeki insanlara yardım etmem.*" ifadesini cevaplayan 183 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X}=4,67$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek için elde edilen $\bar{X}=4,38$ değerinden büyüktür. Bu değer ölçekte yer alan ifadelerden "*tamamen katılıyorum*" ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının insan hakları konusunda duyarlı oldukları söylenebilir.

Madde 28'te yer alan "*Farklı inançlara karşı önyargılarım vardır.*" ifadesini cevaplayan 183 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X}=4,13$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek için elde edilen $\bar{X}=4,38$ değerinden küçüktür. Bu değer ölçekte yer alan ifadelerden "*tamamen katılıyorum*" ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hiçbir şekilde ayrımcılık yapmadıkları söylenebilir.

Madde 29'ta yer alan "*Adaletsizlikler karşısında gücüm yettiğince mücadele ederim.*" ifadesini cevaplayan 183 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X}=4,33$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek için elde edilen $\bar{X}=4,38$ değerinden

küçüktür. Bu değer ölçekte yer alan ifadelerden “*tamamen katılıyorum*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının adaletin öneminin farkında oldukları söylenebilir.

Madde 30’da yer alan “*Doğal çevre tahribatlarının etkilerini önemsemem.*” ifadesini cevaplayan 183 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 4,63$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek için elde edilen $\bar{X} = 4,38$ değerinden büyüktür. Bu değer ölçekte yer alan ifadelerden “*tamamen katılıyorum*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevreye karşı duyarlı oldukları söylenebilir.

Madde 31’de yer alan “*Dünyayı etkileyen olayların sebeplerini önemsemem.*” ifadesini cevaplayan 183 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 4,67$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek için elde edilen $\bar{X} = 4,38$ değerinden büyüktür. Bu değer ölçekte yer alan ifadelerden “*tamamen katılıyorum*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dünyada yaşanan olaylara karşı duyarlı oldukları söylenebilir.

Madde 32’de yer alan “*Diğer ülkelerin dillerini öğrenmeyi gerekli görmem.*” ifadesini cevaplayan 183 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 4,21$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek için elde edilen $\bar{X} = 4,38$ değerinden küçüktür. Bu değer ölçekte yer alan ifadelerden “*tamamen katılıyorum*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dünya dillerinin öğrenilmesine karşı olmadıkları söylenebilir.

Madde 33’de yer alan “*Toplumların kültürel farklılıklarını önemsemem.*” ifadesini cevaplayan 183 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X} = 4,41$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek için elde edilen $\bar{X} = 4,38$ değerinden büyüktür.

Bu değer ölçekte yer alan ifadelerden “*tamamen katılıyorum*” ifadesine karşılık gelmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel farklılıkların gerekli olduğuna inandıkları söylenebilir.

4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Küresel Vatandaşlık” Tutum Düzeyleri Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmanın ikinci alt problemi, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgilidir. Bu bağlamda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyete göre tutum puanlarının Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılması Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Küresel vatandaşlık Tutum Düzeylerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| Değişken | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | p |
|-----------------|----------|------------------------|---------------------|----------------|-------------|
| Erkek | 84 | 86,44 | 7261,00 | 3691,00 | ,191 |
| Bayan | 99 | 96,72 | 9575,00 | | |

Tablo 25 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre küresel vatandaşlık tutum düzeylerinde (U=3691,00, p>0,05 düzeyinde) anlamlı bir farklılık olmadığı, sıra ortalaması incelendiğinde, bayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu fakat, bunun istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır.

4.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Küresel Vatandaşlık” Tutum Düzeyleri Sınıf Düzeylerine Göre Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmanın üçüncü alt problemi, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgilidir. Bu bağlamda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf farklılığına dayalı tutum puanlarının Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılması Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Küresel Vatandaşlık Tutum Düzeylerinin Mann-Whitney U Testi İle Sonuçları

| Değişken | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | P |
|----------|-----|-----------------|--------------|----------------|-------------|
| 1. Sınıf | 71 | 83,78 | 5948,50 | 3392,50 | ,095 |
| 4. Sınıf | 112 | 97,21 | 10887,50 | | |

Tablo 26 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 1. sınıf ve 4. sınıf Öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinde (U=3392,50, p>0,05 düzeyinde) anlamlı bir farklılık olmadığı, sıra ortalaması incelendiğinde ise, 4.sınıf ortalaması sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalamasının daha yüksek olduğu fakat, bunun istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde olmadığı saptanmıştır.

4.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Küresel Vatandaşlık” Tutum Düzeyleri Çocukluğunu Geçirdiği Coğrafi Bölgeye Göre Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmanın dördüncü alt problemi, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin çocukluğunu geçirdiği coğrafi bölgeye göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgilidir. Bu bağlamda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocukluluğunu geçirdiği coğrafi bölge farklılığına dayalı tutum puanlarının Kruskal-WallisH testi ile karşılaştırılması Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çocukluluğunu Geçirdiği Coğrafi Bölgeye Göre Küresel Vatandaşlık Tutum Düzeylerinin Kruskal-WallisH Testi Sonuçları

| Değişken | n | Sıra ortalaması | sd | χ^2 | P | Fark |
|---------------------------|----|-----------------|----------|--------------|-------------|----------|
| Marmara Bölgesi | 15 | 89,17 | 6 | 7,963 | ,241 | - |
| Ege Bölgesi | 11 | 116,45 | | | | |
| Akdeniz Bölgesi | 35 | 91,76 | | | | |
| İç Anadolu Bölgesi | 91 | 84,74 | | | | |
| Karadeniz Bölgesi | 10 | 103,70 | | | | |
| Doğu Anadolu Bölgesi | 6 | 84,67 | | | | |
| Güneydoğu Anadolu Bölgesi | 15 | 116,67 | | | | |

Tablo 27 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafi bölge değişkenine göre tutum düzeylerinde ($\chi^2=7,963$, $p>0,05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık olmadığı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarından coğrafi bölgesi Güneydoğu Anadolu Bölgesi olan katılımcıların sıra ortalamasının en yüksek olduğu fakat, bunun istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde olmadığı görülmektedir.

Araştırma verileri coğrafi bölge değişkenine göre kıyı bölgeler ve iç bölgeler olarak yeniden düzenlenmiştir. Bu bağlamda Mann-Whitney U testi ile istatistiklerde farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır. Mann-Whitney U testi karşılaştırılması Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28.Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çocukluluğunu Geçirdiği Coğrafi Bölgeye Göre Küresel Vatandaşlık Tutum Düzeylerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| Değişken | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | p |
|---------------|-----|-----------------|--------------|----------------|-------------|
| Kıyı Bölgeler | 71 | 96,72 | 6867,00 | 3641,00 | ,337 |
| İç Bölgeler | 112 | 89,01 | 9969,00 | | |

Tablo 28 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocukluluğunu geçirdiği coğrafi bölgeye göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tutum düzeylerinde ($U=3641,00$, $p>0,05$ düzeyinde) değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, sıra ortalaması incelendiğinde çocukluğunu kıyı bölgelerde geçiren sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalamasının daha yüksek olduğu fakat, bunun istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde olmadığı görülmektedir.

4.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Küresel Vatandaşlık” Tutum Düzeyleri Siyasal Olayları Takip Düzeyine Göre Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmanın beşinci alt problemi, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin siyasal olayları takip düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgilidir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siyasal olayları takip düzeyi tutum puanlarının Kruskal-WallisH testi ile karşılaştırılması Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Siyasal Olayları Takip Düzeyine Göre Küresel Vatandaşlık Tutum Düzeylerinin Kruskal-WallisH Testi Sonuçları

| Değişken | n | Sıra Ortalaması | sd | χ^2 | p | Fark |
|-----------------|----------|------------------------|-----------|----------------------------|-------------|-------------|
| Hiç | 26 | 83,12 | | | | |
| Az | 70 | 97,39 | | | | |
| Oldukça | 59 | 90,50 | 3 | 1,546 | ,672 | - |
| Çok | 28 | 89,95 | | | | |

Tablo 29 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siyasal olayları takip düzeylerine göre tutum düzeylerinde ($\chi^2=1,546$, $p>0,05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık olmadığı, siyasal olayları az takip eden sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sıra ortalamasının diğerlerine göre yüksek çıktığı fakat, bunun istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde olmadığı görülmektedir.

4.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Küresel Vatandaşlık” Tutum Düzeyleri Sivil Toplum Kuruluşlarına Katılım Durumuna Göre Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmanın altıncı alt problemi, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeyleri sivil toplum kuruluşlarına katılım durumuna göre farklılık gösterip göstermediği il ilgilidir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sivil toplum kuruluşlarına katılım durumuna dayalı tutum puanlarının Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılması Tablo 30'de verilmiştir.

Tablo 30. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sivil Toplum Kuruluşlarına Katılım Durumuna Göre Küresel Vatandaşlık Tutum Düzeylerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| STK Katılım | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | P |
|--------------------|----------|------------------------|---------------------|----------------|-------------|
| Evet | 18 | 94,50 | 1701,00 | 1440,00 | ,833 |
| Hayır | 165 | 91,73 | 15135,00 | | |

Tablo 30 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sivil toplum kuruluşlarına katılım düzeylerine göre tutumlarında ($U=1440,00$, $p>0,05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık olmadığı, sıra ortalamasının incelendiğinde, STK'lara katılım gösteren sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalamasının daha yüksek olduğu fakat, bunun istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde olmadığı görülmektedir.

4.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Küresel Vatandaşlık” Tutum Düzeyleri Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmanın yedinci alt boyutu, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin baba eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgilidir. Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne ve baba eğitim durumu bilgileri alınmış, fakat anne eğitim düzeyinde frekans dağılımlarının istatistikî açıdan uygun olmadığı görülerek yorumlanmamıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba eğitim durumuna göre tutum puanlarının Kruskal-WallisH testi ile karşılaştırılması Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumuna Göre Küresel Vatandaşlık Tutum Düzeylerinin Kruskal-WallisH Testi Sonuçları

| Değişken | n | Sıra Ortalaması | sd | χ^2 | p | Fark |
|-------------------|----|-----------------|----|----------|------|------|
| İlkokul ve Altı | 82 | 91,29 | 3 | 2,916 | ,405 | - |
| Ortaokul Mezunu | 42 | 84,86 | | | | |
| Lise Mezunu | 35 | 103,91 | | | | |
| Üniversite Mezunu | 23 | 85,48 | | | | |

Tablo 31 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba eğitim durumuna göre tutum puanların karşılaştırılmasında ($\chi^2=2,916$, $p>0,05$ düzeyinde) anlamlı bir fark olmadığı, sıra ortalamasının incelendiğinde, lise mezunu olan sosyal bilgiler öğretmen adayı babalarının tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu fakat, bunun istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde olmadığı görülmektedir.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın sonuçlarına ve araştırmaya dair önerilere yer verilmiştir.

5.1. ARAŞTIRMANIN SONUÇLARI

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum ve tutum düzeylerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesidir. Araştırmada bu değerlendirme yapılırken öğretmen adaylarının tutumlarını belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen KVTÖ kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları ayrı ayrı ele alınmıştır.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerini belirlemek üzere, öğretmen adayların KVTÖ’nden aldıkları toplam puanların frekans, aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Buna göre öğretmen adayların ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 144,67$), maksimum puan olan 165,00’e yakın olduğundan öğretmen adayların küresel vatandaşlığa yönelik olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir.

Tuncel ve Uğur (2009), “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin *Küresel Vatandaşlık Kavramına Yükladıkları Anlamlar Üzerine Bir Değerlendirme*” adlı çalışmalarında, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin “*küresel vatandaşlık*” kavramına yükledikleri anlamların olumlu olduğunu tespit etmişlerdir.

Bu araştırma ise, öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeyleri açısından, Tuncel ve Uğur (2009) araştırmalarıyla örtüşmektedir.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlığa yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla ölçekten elde

edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlığa yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Benzer şekilde Kaya ve Kaya (2012) öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algılarına yönelik yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı sonucuna varmıştır.

Yine, Şahin ve Yıldız (2012) “Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programlarının Dünya Vatandaşlığı (Kozmopolitizm) Kavramı Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarında, sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerin dünya vatandaşlığı algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaşma olmadığını ortaya koymuşlardır.

Özkan (2006), ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin küresel eğitime yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Öğretmenlerin, küresel konuların programda yer almasına yönelik görüşlerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonucuna varmıştır.

Kan (2009c), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlarla ilgili tutumlarını ölçen araştırmasında, öğretmen adaylarının cinsiyetine göre tutumlarında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Öntüğ ve Uygun (2012), “sosyal bilgiler öğretmenlerinin insan hakları ve vatandaşlık programına yönelik tutumu” adlı çalışmalarında, öğretmenlerin programa yönelik tutumları cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir.

Bu araştırma ise, öğretmen adaylarının cinsiyetine bağlı tutumlarının değişiminde, Kaya ve Kaya'nın (2012), Şahin ve Yıldız (2012), ve Öntüğ ve Uygun'un (2012), araştırmalarını desteklerken; Özkan (2006) ve Kan'ın (2009c)

araştırmalarından farklı bir sonuca varmıştır. Bu farklılığın yapılan çalışmaların doğrudan küresel vatandaşlık tutumunu ölçen çalışmalar olmamasından kaynaklanabilir. Bu araştırmada, sosyal bilgiler ğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinde, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bunun nedeni olarak, sosyal bilgiler ğretmen adaylarının tamamının benzer eğitimden geçmeleri ve küresellik ve vatandaşlık ile ilgili benzer dersleri görmüş olmaları söylenebilir.

- Sosyal bilgiler ğretmen adaylarının küresel vatandaşlığa yönelik tutumlarının sınıf farkı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla ölçekten elde edilen veriler sonucunda, sosyal bilgiler ğretmen adayların küresel vatandaşlığa yönelik tutumları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Kan (2009c), sosyal bilgiler ğretmen adaylarının küresel sorunlarla ilgili tutumlarını ölçen araştırmasında, sınıf düzeylerine bağlı olarak ğretmen adaylarının tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Abdullahi'nin (2004) araştırmasına göre ise, küresel eğitim alan ve almayan grup ile sadece sosyal bilgiler eğitimine katılan grup arasında da, küresel bilgi ve farkındalık konusunda bir farklılık görülmemiştir.

Karatekin, Merey, Sönmez ve Kuş (2012), “sosyal bilgiler ğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumları” adlı çalışmalarında ğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuşlardır.

Bu araştırmanın bulguları, Abdullahi'nin (2004), Karatekin, Merey, Sönmez ve Kuş'un (2012), ve Kan'ın (2009c) bulgularını desteklemektedir.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlığa yönelik tutumlarının çocukluğunu geçirdiği coğrafi bölgeye göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla ölçekten elde edilen veriler sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adayların küresel vatandaşlığa yönelik tutumları ile çocukluğunu geçirdiği coğrafi bölgeler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Kan (2009c), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlarla ilgili tutumlarını ölçen araştırmasında, öğretmen adaylarının tutumları, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim birimlerinin büyüklüğüne göre anlamlı bir değişme göstermemektedir.

Aydemir ve Aksoy (2010), “eğitim fakültesi öğrencilerinin demokratik tutumlarının bazı değişkenlerle ilişkisi” adlı çalışmalarında eğitim fakültesi öğrencilerinin demokratik tutum puanları ile doğum yerinin bulunduğu coğrafi bölge arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Bu araştırmanın bulguları, Kan (2009c) ve Aydemir ve Aksoy’un (2010) bulgularını desteklemektedir.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlığa yönelik tutumlarının siyasal olayları takip düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla ölçekten elde edilen veriler sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adayların küresel vatandaşlığa yönelik tutumları ile siyasal olaylara ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Çuhadar (2006), “üniversite öğretim elemanı ve öğrencilerinin demokrasi anlayışlarının siyasal toplumsallaşma bağlamında cinsiyet, bilim alanı, akademik aşama ve siyasal katılımçılık değişkenleri açısından incelenmesi” adlı çalışmasında öğrencilerin güncel siyaseti izleme düzeyleri demokrasi anlayışlarının militan ya da

özgürlükçü olmasına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Aynı çalışmada, öğrencilerin demokrasi anlayışlarına göre siyasal parti çalışmalarına katılıp katılmamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Bu araştırmanın bulguları, Çuhadar'ın (2006) ortaya koyduğu siyasi partilere etkin katılım düzeyine ilişkin bulguları desteklemektedir.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlığa yönelik tutumlarının sivil toplum örgütlerine katılım düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla ölçekten elde edilen veriler sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adayların küresel vatandaşlığa yönelik tutumları ile sivil toplum örgütlerine katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Çuhadar (2006)'ın, aynı çalışmasında öğrencilerin demokrasi anlayışları ile bir derneğe üye olmaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Yine aynı çalışmada, öğretim elemanlarının demokrasi anlayışları ile sendika üyelikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim elemanlarının demokrasi anlayışları ile bir meslek odasına üye olmaları arasında da anlamlı bir farklılık bulunamadığı görülmektedir.

Bu çalışmada bulgular, Çuhadar'ın (2006) bulgularını desteklemektedir.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlığa yönelik tutumlarının baba eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla ölçekten elde edilen veriler sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlığa yönelik tutumları ile babanın eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Kan (2009c), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlarla ilgili tutumlarını ölçen araştırmasında, öğretmen adaylarının tutumları ile babanın eğitim durumu arasında anlamlı bir değişme göstermemektedir.

Nalçacı ve Erçoşkun (2010), “sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının çeşitli değişkenle açısından incelenmesi” adlı çalışmalarında öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile babanın eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ortaya koymuştur.

Şahin ve Yıldız (2012), “sosyal bilgiler öğretmenliği programlarının dünya vatandaşlığı kavramı açısından incelenmesi” adlı çalışmalarında, babanın öğrenim düzeyine, mezun olunan liseye ve üniversiteye göre anlamlı farkların olduğunu ortaya koymuşlardır.

Bu araştırmanın bulguları, Kan (2009c) ve Nalçacı ve Erçoşkun’un (2010) bulgularını desteklemekte; Şahin ve Yıldız’ın (2012) bulgularıyla farklılık göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin, cinsiyet, sınıf, coğrafi bölge, siyasal olayları takip, sivil toplum örgütüne katılım ve baba eğitim değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırma bulguları doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen, araştırma bulgularına yönelik öneriler ve ilerideki araştırmalara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.2.1. Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yüksek olan tutumlarının eylemsel düzeyinin kontrolü ve yükseltilmesi için destekleyici etkinlikler yapılabilir.

2. Küresel vatandaşlık ile ilgili birçok olgunun sosyal bilgiler programında yer almasına rağmen konuya bütüncül olarak ve kazanımlarda yer verilmediği görülmüştür. Küresel vatandaşlık kavramına sosyal bilgiler programında gerektiği şekilde yer verilmelidir. Bu bağlamda küresel vatandaşlığa sosyal bilgiler öğretim programında nasıl yer verilmesi gerektiği hususunda araştırmalar yapılabilir.

5.2.2. İlerideki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma, Ahi Evran Üniversitesi 1.sınıf ve 4.sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik olarak yapılmıştır. Benzer çalışmalar ilkokul, ortaokul, lise ve diğer üniversitelerde de yapılabilir.

2. Küresel vatandaşlık değerlerinin yayılmasını sağlayan en önemli etken iletişim alanında yaşanan gelişmelerdir. Bu bağlamda özellikle internet kullanan bireylerle kullanmayanlar arasındaki tutum düzeyi ayrıca araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- ABDULLAHİ, I. & KAJBERG, L. (2004). A study of international issues in library and information science education, *survey of LIS schools in Europe, the USA and Canada. New Library World* 105.9/10.
- AKÇAY, C. (2003). Küreselleşme, Eğitimsel Yoksunluk ve Yetişkin Eğitimi, *Milli Eğitim Dergisi*, 159.
- AKHUN, İ.(1991). *İstatistiklerin Manidarlığı ve Örneklem*, Ankara.
- ARGÜDEN, Y. (2003). *Küresel Vatandaşlık Müfredatı*, Dünya Gazetesi.
- ARGÜDEN, Y. (2007). Küreselleşmeyi Yönetebilmek: Küresel Vatandaşlık Eğitimi, *Önce Kalite Dergisi*,19.
- ASLANOĞLU, R. (1998). *Kent, Kimlik ve Küreselleşme*, Bursa: Asa Kitabevi.
- ATASOY, E. ve ERTÜRK, H. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Alan Araştırması, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 10.1.
- AYDEMİR, C. ve KAYA, M. (2007). Küreselleşme Kavramı Ve Ekonomik Yönü, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 260-282.
- AYDEMİR, H. ve AKSOY, N. (2010). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Demokratik Tutumlarının Bazı Değişkenlerle İlişkisi: (Malatya Örneği), *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12.1.
- BALCI, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik Ve İlkeler*, Ankara: PegemA Yayınevi.
- BANKS, J. A (2004). Teaching for Social Justice, Diversity, and Citizenship in a Global World, *The Educational Forum*, 68:4, 296-305.
- BAŞARAN, Z. (2006). Demokratik Yaşamın Gelişmesinde Sosyal Bilgiler Dersinin Rolü ve Önemi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Erzurum.
- BAYAR, F. (2008). Küreselleşme Kavramı ve Küreselleşme Sürecinde Türkiye, *Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi* 32, 25-34.
- BECK, U. (2002). The Cosmopolitan Society and its Enemies, *Theory, Culture and Society*, Vol. 19, No. 1-2, 17-44.
- BİNBAŞIOĞLU, C. (1991). *Öğrenme Psikolojisi*, (Beşinci baskı), Ankara: Kadioğlu matbaası.

- BOZKURT, V. (2000). Küreselleşme: Kavram, Gelişim ve Yaklaşımlar, *Küreselleşmenin İnsani Yüzü*.
- BOWDEN, B. (2003). The Peril of Global Citizenship, *Citizenship Studies*, Vol. 7, No. 3, pp. 249-262.
- BROWN, E. J. (2009). Attitudes to Teaching Global Citizenship Student-teachers perceptions of teaching complex global issues, *Papers presented*.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş:(Eğitimin Temelleri)*, Konya: Mikro Yayınları.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar Ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, sayı:32, 480.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: PegemA yayınları.
- CATES, K. (1990). Teaching for a better world, Global issues in language education, *The Language Teacher*, 3-5.
- ÇALIK, T. ve SEZGİN, F. (2005). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim, *Kastamonu Eğitim Dergisi 13(1)*, 55-66.
- ÇELİK, M. Y. (2012). Boyutları Ve Farklı Algılarıyla Küreselleşme, *Dumlupınar University Journal Of Social Sciences Dpujss Sayı: 32 Cilt II*, 57.
- ÇUHADAR, A. (2006). *Üniversite öğretim elemanı ve öğrencilerinin demokrasi anlayışlarının siyasal toplumsallaşma bağlamında cinsiyet, bilim alanı, akademik aşama ve siyasal katılımçılık değişkenleri açısından incelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- DEWEY, J. (1998). Education for Global Citizenship And Social Responsibility, *Project on Progressive Education Monograph*.
- DİNÇOFLAZ, N. J. (2009). *Kentteki Kadının Yoksulluğu ve Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü'nün Kadın Yoksulluğuyla Mücadele Politikaları*, (Sosyal Yardım Uzmanlık Tezi, Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü, Ankara).
- DOĞAN, İ. (2000). *Sivil Toplum Ondan Bizde De Var*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- DOĞAN, İ. (2004). *Toplum ve Eğitim Sorunları Üzerinde Felsefi ve Sosyolojik Tahliller*, Ankara: PegemA Yayınları.
- DPT. (1995). *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*. DPT Yayın ve Temsil Dairesi Başkanlığı.

- EKİN, N. (1999). *Küreselleşme ve Gümrük Birliği*, İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- EMİR, S. ve KANLI, E. (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrencilerini Motive Etme Biçimlerinin İncelenmesi, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 12*, 63-79.
- ERDEM, Ç. (2003). Küreselleşme Karşısında Değişen Vatandaşlık Algısı, *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- ERSOY, F. (2007). *Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerin Etkili Vatandaşlık Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı, 25, Eskişehir).
- ERTÜRK, K. Ö. ve KAVURAN, T. (2013). *Küresel Köy’de Dönüşen İnsan İlişkileri Ve İletişim*.
- FAİST, T. (2009). The Transnational Social Quiesteon, *Social Rights and Citizenship in a Global Context, International Sociology, Vol. 24, No.1*, pp. 7-35.
- GUİN, P. (1995). Education for global Citizenship, *Analytic Teaching Vol. 17 No.1*.
- GÜÇLÜ, N. (2003). Küreselleşme ve Eğitim, *Gazi Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, c. 4,S.2. ss.1-12*.
- GÜVEN, S., TERTEMİZ, N. ve BULUT, P. (2009). *Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri*. I.Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulan bildiri, Çanakkale.
- HÜR, A. (2010). Bir Rüyam Var: Bir Gün Herkes Dünya Vatandaşı Olacak!, *Tarih Defteri, Taraf Gazetesi*.
- İÇEN, M. ve AKPINAR, E. (202).*Küresel Vatandaşlık Eğitiminin Uluslararası Sorunların Çözümündeki Rolü*. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri, İstanbul.
- JOHNSON, L. & MORRIS, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education, *The Curriculum Journal, 21.1. 77-96*.
- KAN, Ç. (2009a). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Küresel Vatandaşlık, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 26, 25-30*.
- KAN, Ç. (2009b). Değişen Değerler Ve Küresel Vatandaşlık Eğitimi, *Kastamonu Eğitim Dergisi 17.3. 895-904*.

- KAN, Ç. (2009c). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küresel Sorunlarla İlgili Tutumları Ve Ders Programlarına Yönelik Önerileri*, (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.)
- KARAGÖZ, Y. ve KÖSTERELİOĞLU İ. (2008). İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Analizi Metodu İle Geliştirilmesi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 21. 81-98.
- KARASAR, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KARATEKİN, K., MEREY, Z., SÖNMEZ, Ö. F. Ve KUŞ, Z. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Tutumları, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/4*, p. 2193-2207, Ankara.
- KARİP, E. (2006). *Avrupa Birliği, Yeni Eğitim Programı ve Vatandaşlık Eğitimi, Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefeleri ve Uygulamaları. Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumunda sunulan bildiri*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- KAYA, B. ve KAYA. A. (2012). Teknoloji Çağında Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık Algıları, *Sakarya University Journal of Education* 2.3, 81-95.
- KESER, Z. (2007). *Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Yetki Ve Sorumluluklarını Kullanma Derecelerinin Belirlenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gaziantep).
- KYMLİCKA, W. (1995). *Multicultural citizenship, A liberal theory of minority rights. New York: Oxford University Press.*
- LYNN, D. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action?, *Educational Review*, 58:1, 5-25.
- LYNN, D. & KIRKPATRICK, G. (2000). The Euridem Project: A review of pupil democracy in Europe, *Children's Rights Alliance for England.*
- MANİSALI, E. (2006). *21.Yüzyılda Küresel Kısaç*, İstanbul: Truva Yayınları, s.17.
- MARSHALL, H. (2005). Developing The Global Gaze in Citizenship Education; Exploring the Perspectives of Global Education NGO Workers in England, *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, Vol. 1., No. 2, 76-91.
- MARSHALL, H. (2009). Education the European Citizen in the Global Age, *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 41., No. 2, pp. 247-276.
- MCLUHAN, M. & POWERS, B. R. (2001). *Global Köy*, İstanbul: Scala Yayıncılık.

- MEB. (2005a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü,
- MEB. (2005b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4. ve 5. Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: TTKB.
- MEB. (2005c). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6. ve 7. Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: TTKB.
- MEB. (2005d). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- NALÇACI, A. Ve ERCOŞKUN, M. H. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Erzurum.
- MENTİŞ TAŞ, A. (2004). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Eğitimi Program Standartlarının Belirlenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 37, Sayı: 1, 54.
- MEREY, Z., KAYMAKÇI, S. ve KILIÇOĞLU, G. (2011). Öğrenci Konseyi Seçimlerinde Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları (Gazi Üniversitesi Örneği), *National Education: 191*.
- MİRANDA, E. (2010). Going Global in Arlington, Virginia, *Journal of Education for Sustainable Development*, 4, 219-222.
- MUTLUER, C. (2012). *Tarih Eğitiminde Küresel Vatandaşlık Eğitimi*, Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri, İstanbul.
- NCSS. (2004). Curriculum Standards for Social Studies. *Washington, DC*.
- ROBBINS, M., LESLIE J. F. & ELERİ E. (2003). Attitude toward education for global citizenship among trainee teachers, *Research In Education-Manchester*, 93-98.
- OSLER, A. & STARKEY, H. (2006). Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice, *Research Papers in Education*, 21 (4), 433-466.
- OXFAM. (1997). Education for global citizenship: *A guide for schools*. Retrieved from <http://www.oxfam.org.uk/coolplanet/teachers/globciti/downloads/gcguide06.pdf> (24.12.2012).
- OXFAM. (2007). Education For Global Citizenship: *A Guide For Schools*. <<http://www.Oxfam.Org.Uk/Coolplanet/Teachers/Globciti/Downloads/Gcguie06.df> (17.01.2013)

- ÖNTUĞ, M. M. ve UYGUN, K. (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin İnsan Hakları Ve Vatandaşlık Programına Yönelik Tutumu*, Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri, İstanbul.
- ÖYMEN, O. (2000). *Geleceği Yakalamak*, İstanbul: Remzi Kitabevi, 27.
- ÖZEL, S. (2007). Küreselleşme Döneminde Vatandaşlık, *Anayasa Yargısı Dergisi* 24, 582, Ankara.
- ÖZEL, H. A. (2011). İktisadi Perspektiften Küreselleşme Kavramı Ve Gelişimi, *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı:2, 98.
- ÖZDAMAR, K. (2004). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*, Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- ÖZKAN, T. (2006). *İlköğretim Öğretmenlerinin Küresel Eğitime Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Enstitüsü, Adana).
- ÖZYURT, C. (2009). *Küresel Vatandaşlığın Gelişimi, İmkânı ve Küresel Değerler Eğitimi*, I.Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu, Uşak.
- PASAPORTU, D. (2000). Kendini Değerlendirme Tablosu, *Council of Europe: European Language Portfolio* 6.
- POLAT, E. G. (2011). Osmanlıdan Günümüze Vatandaşlık Anlayışı, *Ankara Barosu Dergisi*, 153.
- POPKEWITZ, T. (1991). A political sociology of educational reform: *Power/Knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York: Teachers College Pres.
- SALA-İ, M. X. (2002). *The disturbing" rise" of global income inequality*, No. w8904. National Bureau of Economic Research.
- SCHUGURENSKY, D. (2012). Citizenship and citizenship education: *Canada in an international context*. http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/lclp/c&ce.html (12.12.2012).
- STARKEY, H. & OSLER, A. (2003). Language teaching for cosmopolitan citizenship, in, K.Brown & M. Brown (Eds), *Reflections on citizenship in a multilingual world*(London, Centre for Information on Language Teaching, 25-35.
- ŞAFAK, A. (2002). *Ansiklopedik Hukuk Sözlüğü*, Ankara: Selim Kitabevi.

- ŞAHİN, M. ve GÖĞEBAKAN, Y. D. (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programlarının Dünya Vatandaşlığı (Kozmopolitizm) Kavramı Açısından İncelenmesi*, Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu, İstanbul.
- ŞENCAN, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*, Seçkin Yayıncılık, 499.
- ŞİMŞEK, U. ve ILGAZ, S. (2007). Küreselleşme Ve Ulusal Kimlik, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 189-199.
- ŞİMŞEK, A. (2008). *Türkiye’de Sosyal Bilgiler Derslerinde Kültürel Bağlantılar: Bazı Dünya Devletleriyle Karşılaştırmalı Bir Çalışma, (İç.) 21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi, (Edit: Mustafa Safran-Dursun Dilek)*, İstanbul: Yeni İnsan Yayınları, 345-364.
- TALAŞ, M. ve BİLDİRİCİ, S. S. (2008). *Farklı Yönleriyle Küreselleşme*, İstanbul: Doğu Kütüphanesi.
- TASNEEM I. (2005). Global citizenship education:mainstreaming the curriculum?, *Cambridge Journal of Education*, 35:2, 177-194.
- TATLIDİL, H. (1992). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Teknikler*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi İstatistik Bölümü Yayınları.
- TAVŞANCIL, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Ankara: Nobel Basımevi.
- TUNA, M. (2000). Çevresel Sorunların Küreselleşmesi, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi, Cilt:1, Sayı:2*.
- TUNCEL, G. ve UĞUR C. A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Küresel Vatandaşlık Kavramına Yükladıkları Anlamlar Üzerine Bir Değerlendirme*, I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu, Uşak.
- TURNER, B. (2002). Cosmopolitan Virtue, Globalization and Patriotism, *Theory, Culture and Society*, Vol. 19, No. 1-2, pp. 45-63.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (1998). *Türkçe Sözlük 2 K-Z. (Dokuzuncu baskı)*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.
- YAMASHİTA H. (2006). Global citizenship education and war: the needs of teachers and learners, *Educational Review*, 58:1, 27-39.
- YILMAZ, D. (2002). *Üniversiteler İçin Vatandaşlık Bilgisi, (Genişletilmiş İkinci basım)*, Konya: Çizgi Kitabevi.
- YILMAZ, T. (2003, Şubat). *Aracılı Demokrasiden Katılımcı Demokrasiye*, Zaman.

ZENGINÖNÜL, O. (2005). Nedir Bu Küreselleşme? Kaçabilir miyiz? Kullanabilir miyiz?, *Siyasal*, 1: 85-106.

ZYGMUNT, E. & STALEY, L. (2006). Education for Global Citizenship, *Childhood Education*. Winter, Volume: 83 Source Issue: 2.

WESTHEİMER, J. & KAHNE J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating For Democracy, *American Educational Research Journal*, 41.

EKLER

EK 1- Kişisel Bilgi Formu

EK 2- Ölçeğin Deneme Formu

EK 3- Ölçeğin Nihai Formu

EK 4- Resmi İzin Yazıları

EK 1- KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli katılımcı; bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının *küresel vatandaşlık* tutum düzeylerini belirlemektir. Ölçek, kişisel bilgilerin ve ölçek maddelerinin yer aldığı iki bölümden oluşmaktadır. Sizden istenen her maddeyi dikkatlice okuyup, sizce uygun olan seçeneğe "çarpı" (X) işareti koymanızdır.

Vereceğiniz yanıtlar yalnızca yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Bu nedenle adınızı belirtmemenizi rica eder, vereceğiniz samimi yanıtlar için şimdiden teşekkür ederim.

Emrullah GÖL
Ahi Evran Üniversitesi
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

1. Cinsiyetiniz:

- Erkek Kadın

2. Sınıfınız:

1. Sınıf 4. Sınıf

3. Çocukluğunuzu Geçirdiğiniz Coğrafi Bölge:

- Marmara Bölgesi Ege Bölgesi Akdeniz Bölgesi
 İç Anadolu Bölgesi Karadeniz Bölgesi Doğu Anadolu Bölgesi
 Güneydoğu Anadolu Bölgesi

4. Siyasete İlgili Düzeyiniz:

- Siyasal Olayları Takip Eder misiniz? Hiç Az Oldukça Çok
•

5. Sivil Toplum Örgütlerine Katılım Düzeyiniz:

- Herhangi Bir Sivil Toplum Örgütüne Üye misiniz? Evet Hayır
• Evet İse Hangisi.....

6. Annenizin Eğitim Durumu:

- Okur-Yazar Değil
 İlkokul Mezunu
 Ortaokul Mezunu
 Lise Mezunu
 Üniversite Mezunu

Babanızın Eğitim Durumu:

- Okur-Yazar Değil
 İlkokul Mezunu
 Ortaokul Mezunu
 Lise Mezunu
 Üniversite Mezunu

EK 2- ÖLÇEĞİN DENEME FORMU

| KÜRESEL VATANDAŞLIK TUTUM ÖLÇEĞİ MADDELERİ | Tamamen Katılıyorum (5) | Katılıyorum (4) | Kararsızım (3) | Katılmıyorum (2) | Hiç Katılmıyorum(1) |
|---|----------------------------|-----------------|----------------|------------------|------------------------|
| 1. Dünyaya benim dünyam yerine bizim dünyamız gözüyle bakarım. | | | | | |
| 2. Dini farklılıklara saygılıyım. | | | | | |
| 3. Küresel bir dünyada yaşadığımı farkındayım. | | | | | |
| 4. Dünyayı etkileyen olayların sebeplerini <u>önemsemem.</u> | | | | | |
| 5. Kendi ülkenin tarihini iyi bilmem gerektiğine inanırım. | | | | | |
| 6. Kendi milletim haricindeki insanlara yardım <u>etmem.</u> | | | | | |
| 7. Çevreyi tehdit eden sera gazlarının önlenmesi için yenilenebilir kaynakları kullanmaya gayret ederim. | | | | | |
| 8. Başarılı olan insanları milleti ne olursa olsun alkışlarım. | | | | | |
| 9. Ağaç dikme etkinliklerine katılmaya istekli <u>değilim.</u> | | | | | |
| 10. Yaşadığım dönemin iletişim araçlarını çok sık kullanırım. | | | | | |
| 11. Ülkeler arasındaki sınırların gerekli olduğuna inanırım. | | | | | |
| 12. İnsan hakları ve demokrasinin bir kandırmaca olduğuna inanırım. | | | | | |
| 13. İnsanın barış içinde yaşaması için uluslararası sivil toplum kuruluşlarına katılmayı gerekli <u>görmem.</u> | | | | | |
| 14. Açlığa mahkûm edilen insanlara dini ne olursa olsun maddi yardımda bulunurum. | | | | | |
| 15. Toplumların kültürel farklılıklarını <u>önemsemem.</u> | | | | | |
| 16. Tüketim alışkanlıklarımın çevreyi korumaya yönelik olmasına dikkat ederim. | | | | | |
| 17. Dünyada açlığın azaltılması için insanların aç gözlü olmaması gerektiğine inanırım. | | | | | |
| 18. Dünyada hukukun değil, ırkların üstünlüğüne inanırım. | | | | | |
| 19. Dünyanın geleceği için enerji kaynaklarının kullanımında tasarruf tedbirlerine uyarım. | | | | | |
| 20. Doğal çevre tahribatlarının etkilerini <u>önemsemem.</u> | | | | | |
| 21. Hiçbir ülkeye düşmanlık <u>beslemem.</u> | | | | | |
| 22. Bütün evrensel değerlere saygı duyarım. | | | | | |
| 23. Başarılı olan insanları dini ne olursa olsun alkışlarım. | | | | | |
| 24. Diğer ülkelerin tarihini öğrenmeyi <u>gereksiz</u> görürüm. | | | | | |
| 25. Dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen, insanlığı olumsuz etkileyen olayları <u>önemsemem.</u> | | | | | |
| 26. Küresel vatandaş olarak farklılıkların ayrımcılık olmadığını bilirim. | | | | | |
| 27. Adaletsizlikler karşısında gücüm yettiğince mücadele ederim. | | | | | |
| 28. Farklı inançlara karşı önyargılarımdır. | | | | | |
| 29. İnsan hakları konusunda bilgilenme çabası içindeyim. | | | | | |
| 30. Kültürel çeşitliliğin zenginlik olduğunu kabul ederim. | | | | | |
| 31. Dünyayı etkileyen olayların sonuçlarını <u>önemsemem.</u> | | | | | |
| 32. Dünya barışı için demokrasinin yaygınlaşması gerektiğine inanırım. | | | | | |
| 33. Dünyanın geleceği için alınan siyasi kararların sonuçlarını takip ederim. | | | | | |
| 34. Hayatımın hiçbir safhasında demokratik değerlere uygun <u>davranmam.</u> | | | | | |
| 35. Dünyanın gelecekte daha iyi bir çevreye sahip olabilmesi için çevreyi korumayı amaçlayan sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına katılırım. | | | | | |
| 36. Doğal çevre üzerinde siyasi politikaların etkisinin <u>olmadığına</u> inanırım. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 37. Demokrasinin gelişimi için ülkeler arasındaki ekonomik uçurumların giderilmesi gerektiğine inanırım. | | | | | |
| 38. Çevre kirliliğinin en önemli nedeninin eğitimsizlik olduğuna inanırım. | | | | | |
| 39. Açlığa mahkûm edilen insanlara milleti ne olursa olsun maddi yardımda bulunurum. | | | | | |
| 40. Diğer ülkelerin dillerini öğrenmeyi gerekli <u>görmem</u> . | | | | | |
| 41. Küresel vatandaş olarak milli değerleri önemserim. | | | | | |
| 42. Çevreye verdiğim zararlardan yalnızca yaşadığım bölgenin etkileneceğini düşünürüm. | | | | | |
| 43. Dünyanın geleceği hakkında bütün devletlerin söz hakkının olduğuna inanırım | | | | | |
| 44. Silahlanma yarışının tehlikeli <u>olmadığına</u> inanırım. | | | | | |
| 45. Çevre kirliliğinin önlenmesi adına çevreyi kirletenleri uyarırım. | | | | | |
| 46. Dünya dillerinin tamamına saygı duyarım. | | | | | |
| 47. Küresel vatandaşın en az bir yabancı dil bilmesi gerektiğine inanırım. | | | | | |
| 48. İnsanlığın her türlü mirasının korunması için yapılacak çalışmalara katılırım. | | | | | |
| 49. Dünyanın geleceği için su kaynaklarının kullanımında tasarruf tedbirlerine uyarım. | | | | | |
| 50. Her bir küresel vatandaşın demokratik değerlere sahip olması gerektiğine inanırım. | | | | | |
| 51. Küresel vatandaş bilincinin gelişmesiyle ırkçılığın önüne geçilebileceğine inanırım. | | | | | |
| 52. Adil olmadığına inandığım uluslar arası kuruluşları protesto etmek için barışçıl bir eyleme katılırım. | | | | | |
| 53. Kendi dinim haricindeki insanlara yardım <u>etmem</u> . | | | | | |
| 54. Barışın yaygınlaşması için medyanın önemli bir rolünün <u>olmadığına</u> inanırım. | | | | | |
| 55. Nükleer silahların yaygınlaşmasına karşı hukuki eylemlerde yer alırım. | | | | | |
| 56. Dünya ile barışık yaşamının gerekliliğine <u>inanmam</u> . | | | | | |

EK 3- ÖLÇEĞİN NİHAİ FORMU

| KÜRESEL VATANDAŞLIK TUTUM ÖLÇEĞİ MADDELERİ | | Tamamen Katılıyorum (5) | Katılıyorum (4) | Kararsızım (3) | Katılmıyoru m (2) | Hiç Katılmıyoru m(1) |
|--|---|-------------------------------|--------------------|-------------------|----------------------|----------------------------|
| I. YAŞAMA SAYGI | 1. Kendi dinim haricindeki insanlara yardım <u>etmem.</u> | | | | | |
| | 2. Açlığa mahkûm edilen insanlara milleti ne olursa olsun maddi yardımda bulunurum. | | | | | |
| | 3. Küresel vatandaş olarak milli değerleri önemserim. | | | | | |
| | 4. Hayatımın hiçbir safhasında demokratik değerlere uygun <u>davranmam.</u> | | | | | |
| | 5. Dünya ile barışık yaşamının gerekliliğine <u>inanmam.</u> | | | | | |
| | 6. Dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen, insanlığı olumsuz etkileyen olayları <u>önemsemem.</u> | | | | | |
| | 7. Açlığa mahkûm edilen insanlara dini ne olursa olsun maddi yardımda bulunurum. | | | | | |
| | 8. Dünyada hukukun değil, ırkların üstünlüğüne inanırım. | | | | | |
| II. EKOLOJİK BÜTÜNLÜK | 9. İnsanlığın her türlü mirasının korunması için yapılacak çalışmalara katılırım. | | | | | |
| | 10. Dünyanın geleceği için enerji kaynaklarının kullanımında tasarruf tedbirlerine uyarım. | | | | | |
| | 11. Tüketim alışkanlıklarımın çevreyi korumaya yönelik olmasına dikkat ederim. | | | | | |
| | 12. Dünyanın geleceği için su kaynaklarının kullanımında tasarruf tedbirlerine uyarım. | | | | | |
| | 13. Çevre kirliliğinin önlenmesi adına çevreyi kirletenleri uyarırım. | | | | | |
| | 14. Çevreyi tehdit eden sera gazlarının önlenmesi için yenilenebilir kaynakları kullanmaya gayret ederim. | | | | | |
| | 15. Ağaç dikme etkinliklerine katılmaya istekli <u>değilim.</u> | | | | | |
| III. ADALET | 16. Dünyada açlığın azaltılması için insanların aç gözlü olmaması gerektiğine inanırım. | | | | | |
| | 17. Demokrasinin gelişimi için ülkeler arasındaki ekonomik uçurumların giderilmesi gerektiğine inanırım. | | | | | |
| | 18. Kültürel çeşitliliğin zenginlik olduğunu kabul ederim. | | | | | |
| | 19. Her bir küresel vatandaşın demokratik değerlere sahip olması gerektiğine inanırım. | | | | | |
| | 20. Dünya barışı için demokrasinin yaygınlaşması gerektiğine inanırım. | | | | | |
| IV. EŞİTLİK | 21. Başarılı olan insanları dini ne olursa olsun alkışlarım. | | | | | |
| | 22. Bütün evrensel değerlere saygı duyarım. | | | | | |
| | 23. Dünya dillerinin tamamına saygı duyarım. | | | | | |
| | 24. Başarılı olan insanları milleti ne olursa olsun alkışlarım. | | | | | |
| | 25. Küresel vatandaş olarak farklılıkların ayrımcılık olmadığını bilirim. | | | | | |
| | 26. Küresel vatandaş bilincinin gelişmesiyle ırkçılığın önüne geçilebileceğine inanırım. | | | | | |
| V. BARIŞ | 27. Kendi milletim haricindeki insanlara yardım <u>etmem.</u> | | | | | |
| | 28. Farklı inançlara karşı önyargıları vardır. | | | | | |
| | 29. Adaletsizlikler karşısında gücüm yettiğince mücadele ederim. | | | | | |
| | 30. Doğal çevre tahribatlarının etkilerini <u>önemsemem.</u> | | | | | |
| | 31. Dünyayı etkileyen olayların sebeplerini <u>önemsemem.</u> | | | | | |
| | 32. Diğer ülkelerin dillerini öğrenmeyi gerekli <u>görmem</u> | | | | | |
| | 33. Toplumların kültürel farklılıklarını <u>önemsemem.</u> | | | | | |

EK 4- RESMİ İZİN YAZILARI



T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.30.2.AEÜ.0.70.71.00.00-903.07.02/4126 -6348
Konu : Anket Çalışması

26/12/2012

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Emrullah GÖL, “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık Tutum Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu tez çalışmasına kaynak teşkil etmek amacıyla ekte sunulan ölçeği Üniversiteniz Eğitim Fakültesi Bölümlerinde uygulamak istemektedir.

Bilgilerinizi ve söz konusu çalışmanın uygulanması için gerekli iznin verilmesi hususunda, gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Güray ERENER
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK: Küresel Vatandaşlık Tutum Ölçeği (4 Sayfa)

Adres :Ahi Evran Üniversitesi Rektörlüğü Bağbaşı Yerleşkesi 40100 KIRŞEHİR
Telefon: (0386) 280 41 70 Faks: (0386) 280 41 74



T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Personel Dairesi Başkanlığı)

Sayı : B.08.6.YÖK.2.AE.0.71.0.01.00-903.07.01/ 86-123
Konu : Anket Çalışması

09.01.2013

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi :19.12.2012 tarih ve 479 sayılı yazınız.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Emrullah GÖL'ün, "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık Tutum Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışmasına ilişkin Eğitim Fakültesi'nin 07.01.2013 tarih 13 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Güray ERENER
Rektör Yardımcısı

1/2013

EK:1

T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü
60-1-13
18

Adres :Ahi Evran Üniversitesi Rektörlüğü Bağbaşı Mah. Şehit Nejdet YAĞIZ Cad. No:141-1 40100
KIRŞEHİR
Telefon: (0386) 280 41 70 Fax: (0386) 280 41 74 E-Posta:personel@ahievran.edu.tr



T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı :B.08.6.YÖK.2.AE.F.14.0.71.00/ **13**
Konu :Anket Çalışması

KIRŞEHİR
07./01./2013

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Personel Dairesi Başkanlığı)

İlgi :26.12.2012 tarih ve B.30.2.AEÜ.0.71.00.00-903.07.02/4125-6347 sayılı yazımız.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi **Emrullah GÖL**'ün, Yüksek Lisans Tez çalışması kapsamında ölçek uygulamasında sakınca görülmemektedir.

Bilgilerinize arz ederim.


Prof.Dr.Kudret SAYLAM
Dekan V.