

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ KÜRESEL
VATANDAŞLIK VE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK
TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Gülsemin DURMUŞ

AMASYA
MAYIS, 2017

AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ KÜRESEL
VATANDAŞLIK VE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK
TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Hazırlayan
Gülsemin DURMUŞ

Danışman
Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

AMASYA
MAYIS, 2017

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY SAYFASI

**Bu çalışma, jürimiz tarafından Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. .././2017**

Tez Danışmanı :Doç.Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

Üye :

Üye :

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Gülsemin DURMUŞ

.././2017

ÖNSÖZ

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde artan nüfusun ve farklılaşan toplum yapılarının etkisiyle evrensel düşünebilen dünya vatandaşlığının temelleri atılmaya başlanmıştır. Böylece geçmişten günümüze dünyada gelişen teknoloji bilgisi, ulaşım olanakları, artan iletişimin etkisiyle 1960'larda oraya çıkan Küreselleşme kavramının etkileri birçok farklı alanda yenileşme ve gelişme gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Küreselleşmenin etkisiyle yeni kavramların ortaya çıkması Çokkültürlülük, Küresel Vatandaşlık gibi kavramlara vurgu yapılmıştır. Dünyadaki gelişmelerin etkisiyle ortaya çıkan yeni kavramlara yönelik farklı alanlardaki yenileşme hareketleri eğitim alanında da gelişmelere paralel olarak düzenlemelere gidilmesini gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda küresel vatandaşlık eğitimi ve çokkültürlü vatandaşlık eğitimlerinin eğitim programlarına yansıtılması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Türkiye'de yaşanan bu gelişmeler karşısında çağın gereklerine ayak uydurabilmek amacıyla 2005 yılında ilköğretim programlarında değişiklik ile yenileşme yoluna gidilmiştir. Türkiye'de Sosyal Bilgiler eğitiminin vatandaşlık eğitimini temele alması küresel vatandaşlık ve çokkültürlü eğitim temelinde küresel vatandaşlar yetiştirmede eğitimin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Bu eğitim politikası temelinde vatandaşlık eğitiminin temel alındığı sosyal bilgiler dersinin eğitimini verecek öğretmenlerinde küresel vatandaşlık ve çokkültürlü eğitim yeterliliklerinin ve becerilerinin kazandırılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının bilinçlendirilmesi ve gelecek eğitim anlayışı çerçevesinde yetiştirilmesi amacıyla bu konulardaki eğitim alt yapılarının düzenlenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışma sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık ve çokkültürlü eğitim tutumlarının belirlenmesi ve öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık ve çokkültürlü eğitim tutumları arasındaki ilişkinin saptanması amacıyla yapılmış bir çalışmadır. Yapılan bu çalışmanın konuyla ilgili çalışmalara ışık tutabileceğini, farklı ve yeni çalışmalara dayanak olabileceği düşünülmektedir.

Yüksek lisans tez danışmanlığımı üstlenen, tez konusunun belirlenmesinde ve çalışmaların yürütülmesi sürecinde her türlü desteğini esirgemeyen değerli hocam, sayın Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU' nateşekkürlerimi sunarım.

Bugünlere gelmemi sağlayan; yolumda ışığını, yanımda desteğini her an hissettiğim başta babam Hacı Ali DURMUŞ 'a, annem Refiye DURMUŞ' a, abim Osman DURMUŞ, ablam Gülbin DURMUŞ MALO, eniştem Yusuf MALO ve nişanım Fatih ÇEMÇEM' e sonsuz teşekkürlerimi, sevgi ve saygılarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY SAYFASI	ii
BİLDİRİM	iii
ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	xi
1. GİRİŞ	1
1. 1. Araştırmanın Amacı	2
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	3
1. 3. Araştırmanın Problem Cümlesi	4
1. 3. 1. Alt Problemler	4
1. 4. Araştırmanın Sayıltıları	4
1. 5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1. 6. Tanımlar	5
2. LİTERATÜR	6
2. 1. Küreselleşme	6
2. 2. Vatandaşlık	7
2. 3. Küresel Vatandaşlık	8
2. 4. Küresellik Temelinde Eğitim	10
2. 4. 1. Küreselleşmenin Eğitime Yansımaları	10
2. 4. 2. Küreselleşme ve Eğitim	10
2. 4. 3. Küresel Vatandaşlık Eğitimi	11
2. 4. 4. Türkiye’de Küresel Vatandaşlık Eğitimi	13
2. 4. 5. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Küreselleşme	14
2. 5. Kültür	20

2. 6. Çokkültürlülük	23
2. 6. 1. Çokkültürlü Eğitim	26
2. 6. 2. Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim	31
2. 6. 3. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Çokkültürlü Eğitim	33
2. 6. 4. Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yetiştirme	37
3. YÖNTEM	40
3. 1. Araştırmanın Modeli	40
3. 2. Araştırma Grubu	40
3. 3. Veri Toplama Araçları	42
3. 4. Verilerin Analizi	43
4. BULGULAR	45
4. 1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	45
4. 2. İkinci ve Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	46
4. 3. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	65
5. TARTIŞMA	66
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	74
6. 1. Sonuçlar	74
6. 2. Öneriler	76
6. 2. 1. Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler	76
6. 2. 2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	76
6. 2. 3. İlerideki Araştırmalara Yönelik Öneriler	77
7. KAYNAKLAR	77
8. EKLER	90
8. 1. Ek-1 Kişisel Bilgi Formu	90
8. 2. Ek-2 Çokkültürlü Tutum Ölçeği	91
8. 3. Ek-3 Küresel Vatandaşlık Tutum Ölçeği	93

ÖZET

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının

Küresel Vatandaşlık ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Bu çalışmanın amacı Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi ve bu tutumların yaş, cinsiyet, mezun olunan okul türü, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, aile yerleşim yeri, kitap ve gazete okuma alışkanlıklarına bağlı olarak değişip değişmediğinin saptanması, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile küresel vatandaşlık tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının saptanmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 192 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Göl (2013) tarafından geliştirilen “Küresel Vatandaşlık Tutum Ölçeği” ile Yavuz ve Anıl (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adayları İçin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analizler yanında verilerin normal dağılmaması nedeniyle Man Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeyleri ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeyleri ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. Küresel vatandaşlık tutum düzeyleri ve çokkültürlü tutum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi sonucunda küresel vatandaşlık tutumlarında cinsiyet ve yaş değişkenleri anlamlı farklılık gösterirken mezun olunan lise, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, yerleşim yeri, anne ve baba mesleği, kitap ve gazete okuma sıklığının anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumlarının ise tüm değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile küresel vatandaşlık tutumları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler:Küresel Vatandaşlık, Çokkültürlü Eğitim, Sosyal Bilgiler, Öğretmen Adaylarının, Tutumları

ABSTRACT

Examination of Attitudes of Social Science Teacher Candidates towards Global Citizenship and Multicultural Education

The aim of this study is to determine the attitudes of students studying at the department of social science teacher towards global citizenship and multicultural education and to determine whether these attitudes change depending on the age, gender, type of the high school graduated, educational status of parents, jobs of parents, settlement of family, habits of reading book and newspaper. The study group of research constitutes of 192 teacher candidates who study in the 2015-2016 academic year. Global Citizenship Attitude Scale developed by Göl (2013) and Attitude Scale for Teacher Candidates towards Multicultural Education developed by Yavuz and Anıl (2010) were used as data collection tools.

During the process of data analysis, Man Whitney U and Kruskal Wallis H tests were performed beside descriptive analysis as data were not normally scattered. Global citizenship and multicultural education attitude levels of teacher candidates were seen to be over average according to the results obtained. As a result of examinations of students' global citizenship attitude levels and multicultural education attitude levels according to various factors, global citizenship attitude levels of them differ according to age and gender while it doesn't show a meaningful difference according to high school type graduated, class level, educational status of parents, jobs of parents, settlement of family, habits of reading book and newspaper. It is determined that the attitudes of teacher candidates towards multi cultural education don't show a significant difference according to all factors. Meaningful, intermediate and positive correlation is determined between teacher candidates' attitudes to multi cultural education and to global citizenship.

Key Words: Global Citizenship, Multicultural Education, Attitudes, Social Sciences, Teacher Candidates

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Sorumlu Küresel Vatandaşlık İçin Gerekli Olan Bilgi, Beceri ve Değerler	12
Tablo 2. İlköğretim Sosyal Bilgiler 2005 Programında Küreselleşme ile İlgili Kazanımların Bulunduğu Üniteler ve Kazanımlar	15
Tablo 3. 2014 İlkokul Sosyal Bilgiler 4.Sınıf Programında Küreselleşme ile İlgili Konu Başlıkları ve Kazanımları	17
Tablo 4. Orta Okul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı Kazanımları	18
Tablo 5. Orta Okul 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı Kazanımları	19
Tablo 6. Orta Okul 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı Kazanımları	19
Tablo 7. Katılımcıların Demografik Özellikleri	41
Tablo 8. Verilerin Dağılımını Gösteren Normallik Analizi İçin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	43
Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Düzeyleri	45
Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Küresel Vatandaşlık ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	47
Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Küresel Vatandaşlık ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	48
Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Küresel Vatandaşlık ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	49
Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Mezuniyet Durumlarına Göre Küresel Vatandaşlık ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	50
Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Aile Yerleşim Yerlerine Göre Küresel Vatandaşlık ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	52
Tablo 15. Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Küresel Vatandaşlık ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	54
Tablo 16. Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Küresel Vatandaşlık ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	56

Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Baba Mesleklerine Göre Küresel Vatandaşlık ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	58
Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Anne Mesleklerine Göre Küresel Vatandaşlık ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	60
Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarına Göre Küresel Vatandaşlık ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları ..	62
Tablo 20. Öğretmen Adaylarının Gazete Okuma Alışkanlıklarına Göre Küresel Vatandaşlık ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları ..	63
Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Düzeyleri ile Küresel Vatandaşlık Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları	65



KISALTMALAR

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

MÖ: Milattan Önce

Min: Minimum Değer

Max: Maximum Değer

NCSS: Amerika Birleşik Devletleri Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi

OXFAM: Kıtık Yardım için Oxford Komitesi

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

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

TTKB: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

1. GİRİŞ

Dünyada gittikçe artan nüfusun da etkisiyle iletişim, ulaşım, ekonomi alanlarında yaşanan etkileşim toplumsal alanda bir takım farklılıklara neden olmaktadır. Bu farklılıklar sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde yeni gelişmelere uyum sağlayabilecek kendi ulusu yanında tüm insanlığa karşı sorumlu olabilecek, evrensel düşünebilen dünya vatandaşlığının temelini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda değişen değerlerin anlamlandırılmasında “küreselleşme”, “çokkültürlülük”, “küresel vatandaşlık” gibi yeni kavramlar ortaya çıkmıştır.

Geçmişten günümüze dünyada gelişen teknoloji bilgisi, ulaşım olanakları ve iletişimin de etkisiyle toplumlar arasında artan etkileşim ile dünyada küresellik süreci başlamıştır. 1960'larda ortaya çıkan küreselleşme kavramı 1980'lerde literatürde kullanılmaya başlanmış ve daha sonrasında ise bilimsel çalışmalarda, literatürde tartışılan bir kavram haline almıştır (Uslu Çetin, 2015). Bu süreç içinde ulusal ve uluslararası düzeyde farklı alanlarda küreselleşmenin etkileri gözlemlenmiştir. Küreselleşmenin etkileri uluslararası ilişkiler, ekonomi, siyaset, sosyoloji ve eğitim gibi farklı alanlarda değişim, yenileşme ve gelişme gerekliliğini doğurmuştur.

Küreselleşmenin etkisiyle dünyadaki bu gelişmeler tarihten bu yana kullanılan ve bir ulusa bağlılığı ifade eden vatandaşlık kavramında da yeni tanımlamalara ihtiyaç doğurmuştur. Dünyada yaşanan küreselleşmenin etkisi, çokkültürlülüğü kabullenen toplumlarda ortaya bir problem olarak çıkmıştır. Küreselleşme nedeniyle; ekonomik, sosyolojik, kültürve siyaset alanlarında ortaya çıkan problemlerin, ulus-devlet anlayışı ile üstesinden gelinemeyeceği anlaşılmıştır. Bu bağlamda vatandaşların kendi ulusu ve ülkesi dışında tüm insanlığa karşı sorumlulukları olan uluslararası alanlarda da bağlılık ve ait olma duygularının da geliştirildiği küresel vatandaşlık kavramı ortaya çıkmıştır (Şahin & Çermik, 2014). Küresel vatandaş hukuksal manada bir ulusun vatandaşı olmasına karşın genel dünya görüşü olarak küresel düzeyde anlayışı olan; milli değerler temelinde evrensel değerlere saygı duyan ve bu değerleri benimsemeye problem yaşamayan vatandaştır (Kan, 2009). Küreselleşen dünya düzenine ayak uydurabilecek vatandaşlar yetiştirmek amacıyla vatandaşlık eğitiminde de yeni düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır.

Dünyada küreselleşme çağında yeni bir olgu olarak çokkültürlülük kavramı 20. yüzyıldan bu yana farklı birçok alanda kullanılmaya başlayan bir ifade haline almıştır. Kavram sosyolojiden siyaset bilimine, felsefeden eğitim bilimine değişik biçimlerde birçok

farklı alanda kullanılan bir kavram olmuştur (Yazıcı, Başol, Toprak, 2009). Bu durumun en önemli etkilerinden biri de sürekli göç alan ülkelerin nüfuslarının büyük bir bölümünün göçmenlerden oluşması etkili olmuştur.. Ayrıca tarihten bu yana birçok farklı kültürle bir arada yaşayan toplumlarda çokkültürlülük kavramının ve çokkültürlü uygulamaların farklı bir boyutta ele alınması gerekmektedir. Bu nedenlerle çokkültürlü uygulamaların başta eğitim programlarında uygulanabilmesi ve farklı kültürleri barındıran toplumların hoşgörü çerçevesinde eşit bir hayat sürdürebilmesinin ön koşulu bireylerinin eğitiminden geçmektedir. Böylece toplumun eğitiminde kültürün özelliklerinin dikkate alınması farklılıkların zenginlik kabul edilmesi gerektiği ve bunun eğitim programlarına yansıtılmasında birtakım düzenlemelere gidilmesi gereklilik halini almıştır.

Eğitimin temel amaçlarından biri de ülkesine ve dünyaya karşı sorumluluklarının bilincinde olan vatandaşlar yetiştirmektir. Bu bağlamda küresel vatandaşlık temelinde bireylere evrensel değerlerin kazandırılması amaçlanmıştır. Sosyal bilgiler öğretimindeki üç temel yaklaşımdan biri olan vatandaşlık aktarımı bireylere temel milli ve kültürel değerleri aktarmayı amaçlamaktadır. Ancak dünyada vatandaşlık kavramındaki değişimlerçokkültürlü yaklaşıma, ulusal ve evrensel değerlere saygı duyan bireylerin yetiştirilmesini hedeflemektedir. Bu gelişmeler göz önüne alındığında Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitim programlarında her sınıf düzeyinde farklı konu başlıkları ve kazanımlar ile küresel bağlantılar, çokkültürlülük temelinde küresel değerlere saygı çerçevesinde küresel bir bakış açısı kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda eğitimin yeniden yapılandırılması ile birlikte hayat boyu eğitim alt yapısı farklı eğitim yöntemleri veya uzaktan eğitim gibi teknoloji temelli eğitimler yoluyla eğitimin yaşamın her alanında herkesin yararlanabileceği duruma gelmesine neden olmuştur. Böylece gelişmeler karşısında ulusların küresellik temelinde oluşan toplumsal yapının eğitiminde yeni yapılanmalara gitme yoluyla politikalar geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Eğitimin tüm aşamalarında küreselleşme ve çokkültürlü eğitim yönünde yeniden düzenlemelere gidilmiş ve bu düzenlemeler öğretim programlarında yansıtılmıştır.

1. 1. Araştırmanın Amacı

21. yüzyılda dünyada yaşanan gelişmeler gün geçtikçe artan teknoloji, ulaşım olanakları, sosyal, ekonomik ve kültürel etkileşimler nedeniyle ortaya çıkan ve çeşitli nedenlere farklı toplumların bir arada yaşamaları sonucu küreselleşme ve çokkültürlülük kavramlarını ortaya çıkarmıştır. Küreselleşmenin ve çokkültürlüğün etkileri tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanını da yakından ilgilendiren kavramlar olmuştur. Bu nedenlerle

eğitim alanında da farklı toplumlardan, kültürlerden insanlara yönelik eğit ve hoşgörü çerçevesinde eğitim ortamı yaratılması gereklilik halini almıştır.

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler ğretmen adaylarının küresel vatandaşlık ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının yaş, cinsiyet, mezun olunan okul türü, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, aile yerleşim yeri, kitap ve gazete okuma alışkanlıklarına bağlı olarak değişip değişmediğinin incelenmesi ve ğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile küresel vatandaşlık tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının incelenmesidir.

1. 2. Araştırmanın Gerekesi ve nemi

Toplumların eğitimi geçmişten günümüze tüm dönemler için insanlığın gelişiminde büyük önem arz etmiştir. Günümüzde dünyadaki gelişmeler neticesinde küreselleşme tüm alanları etkilediği gibi eğitim alanını da etkilemiştir. Böylece küresel bir dünyada artan çokkültürlü toplumların tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da yeni düzenlemelere gitmeleri bir ihtiyaç halini almıştır. Toplumların yeni dünya düzeninde, bireyleri dünyadaki olaylara gözlemci olarak değil gün geçtikçe farklılaşan ve karmaşık hale gelen toplumlarda bir arada yaşayabilmek amacıyla bilgiyi alabilen, aktif olabilen, dünya vatandaşı özelliği gösterebilmesi açısından yetiştirilmeleri önemli hale gelmiştir (Ceylan, 2013).

Günümüzde etkilerinin artmasıyla sıklıkla tartışma konusu olan kültürel problemlerden biriside çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimidir (Uydaş &Gen, 2015). Bunun problem boyutunda yer verilmesinde ulus devlet anlayışlarının hakim olması ve her ulusun kendi kültürünü üstün görmesinden kaynaklanmaktadır. Ancak günümüzde farklı kültürel unsurlarla bir arada yaşama olgusu bu düşünceye farklı bir boyut kazandırmaktadır. Son yıllarda küresel vatandaşlık ve çokkültürlü vatandaşlık konularında başta İngiltere, ABD, Kanada ve Avrupa lkeleri olmak üzere pek çok araştırma yapıldığı görülmektedir. Buna karşın ülkemizde küresel vatandaşlık ve çokkültürlü vatandaşlığın eğitim boyutundaki çalışmalara yönelik araştırmaların yeterli düzeyde olmadığı dikkat çekmektedir. Bu durum çokkültürlü ve küresel düşünebilen vatandaşların yetiştirilmesi temelinde eğitim boyutundaki çalışmaların önemini artırmıştır.

Bireylerin değişen dünya şartlarında birarada yaşayabilmelerindeki temel unsur öncelikle küresel bir dünyada yaşadığının bilincinde olan bireyler olarak küresel vatandaşlık bilincine sahip olmalarıdır. Bunun gerçekleştirilmesinde en kritik görevin eğitim

alanında olduğu gör÷lmektedir. Bireylere küresel vatandaş olabilme yolunda öncelikle farklılıklara saygı duyabilen, eşitlikçi, adalet ve hoşgörü anlayışı, eleştirel düşünebilen ve insanlık için dünya sorunlarına çözümler üretebilme yolunda işbirlikli çalışmalara hazırlıklı olan, empatik düşünebilen, iletişim ve insan ilişkileri açısından aktif bireylerin yetiştirilmesi temel alınmalıdır. Bu amaçlar doğrultusunda geleceğin vatandaşları olan gençlerin eğitiminde küresel vatandaşlık bağlamında çokkültürlü eğitimin temel alındığı eğitim sistemlerinin geliştirilmesi hedeflenmelidir.

Son yıllarda yapılan araştırmalar incelendiğinde birbiri ile bağlantılı olan küresel vatandaşlık ve çokkültürlü vatandaşlık konularının eğitim alanında birlikte ele alındığı çalışmaların yetersizliği bu alandaki eksikliklerindendirilmesi gerekliliğini doğurmuştur. Bu araştırma ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü vatandaşlık ve küresel vatandaşlığa ilişkin tutum düzeylerinin belirlenmesi, değişkenlere göre anlamlı farkın olup olmadığı ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlar ile küresel vatandaşlık tutumları arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma ile öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık ve çokkültürlü vatandaşlık eğitimi temelinde bilinçlendirilmesi, yetiştirilmesi ve alt yapılarının düzenlenmesi, araştırma sahasına katkı sağlaması ve ilgililere veri kaynağı olması amaçlanmaktadır.

1. 3. Araştırmanın Problem Cümlesi

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ne düzeydedir?

1.3.1. Alt Problemler

1. Öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık ve çokkültürlü eğitim tutumları hangi düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeyleri, cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, aile yerleşim yeri, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba mesleği, kitap okuma alışkanlığı, gazete okuma alışkanlığı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmen adaylarının çokkültürlü vatandaşlık tutum düzeyleri, cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, aile yerleşim yeri, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba mesleği, kitap okuma alışkanlığı, gazete okuma alışkanlığı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile küresel vatandaşlık tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1. 5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Güz döneminde Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen bulgular kullanılan ölçme araçları (ölçekler) ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1. 6. Tanımlar

Çokkültürlülük: Bir milleti meydana getiren birey ve gruplardil, din, ırk, tarih, coğrafya gibi farklı unsurlardan oluşması temelinde ortak bir siyasi oluşum içerisinde yaşamalarından meydana gelen toplumlarda görülen bir oluşum çokkültürlülüğü ifade etmektedir. (Kongar, 1997).

Küresel Vatandaşlık: Küresel Vatandaşlık, ulusların ve bölgelerin giderek birbirlerine bağımlı hale gelmesi neticesinde, çoklu vatandaşlık durumunu ifade etmek için sıklıkla kullanılan bir terim olmuştur (Thanosawan &Laws, 2013).

Küreselleşme: Küreselleşme; siyasi, iktisadi ve kültürel unsurların ve değerlerin yerel ve milli boyutlarının da ötesinde evrenselleşmesi, yayılmasıdır (Şahin, 2011:2).

Vatandaşlık: “Terimin genel kullanımına göre vatandaşlık ya uluslararası hukuk tarafından tanınan belirli bir ulus-devlete üyelik statüsü ya da söz konusu ulus-devlet tarafından temsil edilen ulusal bir cemaate aidiyet duygusu anlamına gelmektedir” (İçduygu, 2009).

2. LİTERATÜR

2.1. Küreselleşme

Küreselleşme ekonomi, siyaset, tarih, antropoloji, sosyoloji ve kültürel alanlarda zamanla gerçekleşen değişimlerin dünya geneline yayılmasında kullanılan bir kavram olmuştur. İletişim ve ulaşım imkanlarındaki gelişmeler farklı ulusların birbirleriyle olan karşılaşmalarının ve uluslararası süreçlerin artmasına neden olmuştur (Kan, 2009). "Küreselleşme" kavramı literatürde yeni bir kavramdır. Kavram 1960'larda ortaya çıkmış ve 1980'lerde yoğun olarak kullanılmaya başlanmış, 1990'larda ise bilim insanlarının kavramın önemin kabullenip tartıştığı bir kavram olarak literatürdeki yerini almıştır (Erdem, 2008). Küreselleşme kavramına çeşitli alanlarda değerler yüklenmesi farklı nitelere ve farklı tanımlamalara yer verilmesine sebep olmuştur. Küreselleşme değişen ve gelişen dünyada yeni teknolojilerinde etkisiyle toplumlar arasında artan iletişim ve etkileşimin sonucu olarak çeşitli alanlarda kendini göstermiştir. Küreselleşme kavramının literatürde farklı tanımlamalarına rastlanmaktadır. Küreselleşme; siyasi, iktisadi ve kültürel unsurların ve değerlerin yerel ve milli boyutlarının da ötesinde evrenselleşmesi, yayılmasıdır (Şahin, 2011:2). Aktay (2015)'a göre küreselleşme; "modern dönemde bastırılmış olan kültürlerin, kimliklerin tekrar gün yüzüne çıktığı ve bu arada yeniden karşılaşp tanıştığı bir dönemin adıdır". Bir başka tanıma göre küreselleşme; gelişen ve değişen dünyada gittikçe çoğalan teknoloji, bilgi paylaşımı, siyasal, sosyal ekonomik gelişmelerin yeni değerler ve demokratik uygulamalar ışığında tabu ve kısıtlamaların azalması sonucunda evrensel bir yaşam sürecidir (Seyrek, 2002). Kavram olarak küreselleşme, dünyadaki ayrışmaları yok sayarak teknolojinin sermayenin, mal ve hizmet alım satımının dünya genelinde paylaşımı ve kültürel, sosyal, politik alanlardaki ilişkilerin yaygınlaşması olarak karşımıza çıkmaktadır (İlhan, 2009). Küreselleşme sosyal bir olgu olarak süreçte tüm alanları etkisi altına alan bir yapılaşmayı ifade etmektedir.

Yapılan tanımlamalar incelendiğinde tanımlamalarda farklı sınıflandırmalar olmasına karşın Çelik (2012)'in bunları taraftarlar ve muhalifler olarak iki gruba ayırdığı görülmektedir. Küreselleşme taraftarları olarak belirtilen küreselleşme sürecinin olumlu yönlerini ön plana alan tanımlarda sürecin ülkeler arası ekonomik ilişkilerde, mal ve hizmetlerin üretim ve dağıtım sürecinde, kültürel, politik alanlarda uluslararasılaşma,

büyüme ve genişleme olarak ele alınmıştır. Ancak muhalifler ise genel olarak küreselleşmeyi dünyadaki gelişmelere paralel olarak kapitalizmin uluslararası alandaki değişim ve dönüşüm süreci olduğu düşüncesinde yoğunlaşmışlardır. Küreselleşme sürecine olumsuz bakan bir diğer tanıma göre; küreselleşme sürecinde milli kültürler ve milli kimlikler yıpratılarak alt kültür ve kimlikler canlandırılmaya çalışılmakta. Küreselleşme, dünya genelindeki farklı kültürleri yakınlaştırarak bu kültürler arasında genel bir çerçeve çizerek sınırları yok sayar ve aynı cinsten yapılanmaların değişiminde etkin rol oynar (İlhan, 2009). Kısacası milli kültür ve milli kimlikler zayıflatılarak yeni bir kültür oluşturulmaya çalışılmaktadır (Kösoğlu, 2002).Görüldüğü üzere küreselleşme kavramına farklı alanlarda ve farklı bakış açıları ile birçok tanımlamada bulunulmuştur. Ancak her türlü yenileşme çabalarında ortaya çıkan gelişmelerde olduğu gibi dünyadaki küresel süreçinde farklı alanlarda olumlu ve olumsuz sonuçları olduğu gözlemlenmiştir.

2. 2. Vatandaşlık

Vatandaşlık kavramı tarihten günümüze kadar devletlerin hakimiyet alanları ve yönetim biçimlerinin de etkisiyle sürekli tartışılan bir kavram olmuştur. Vatandaşlık kavramına ülke ve bölgelerin koşulları, sosyal ve etnik unsurlar kavramın zamanla değişmesine, farklı etkiler altında olmasına neden olmuştur. Vatandaşlığın tarihten bu yana kavramın kullanılma süreci ilk olarak MÖ. 8. yüzyıl ile Yunan şehir devletlerinde kullanılmaya başlandığı, günümüze doğru kullanımında ise Amerikan ve Fransız devrimlerinin sonrasında meydana gelen dünyadaki gelişmelerin kavramın yeni bir boyut kazanmasına sebep olduğu bilinmektedir (Nalbant, 2014). Modern anlamda vatandaş kavramı Sanayi Devrimi sonrasında yoğunluk kazanan kırsal bölgelerden kent merkezlerine olan hareketlilik ile bağlantılıdır. Ancak günümüzde vatandaşlık kavramının yeni boyutlar kazanması vatandaşlık türlerinin tekrardan ele alınmasına ihtiyaç duyulması ise küreselleşme süreçlerinin bir sonucu niteliğindedir (Kadıoğlu, 2009). Küreselleşme süreci birçok alanda olduğu gibi vatandaşlık anlamında da yeni düzenlemelere gidilmesini gerekli kılmıştır.

Dünya genelinde farklı uluslar ve topluluklar için de kabul edilebilecek birçok vatandaşlık tutumundan söz edilebilir. Ancak bunlar arasında toprak ve kan bağının esas alındığı vatandaşlık şekilleri veya haklar, görevler temelinde şekillenen vatandaşlık biçimleri Türkiye vatandaşlık yaklaşımını ilgilendiren türleri arasında sayılabilir (Özer, 2009). Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasasının dördüncü bölümünde yer alan Siyasi Haklar ve Ödevler başlığında Türk vatandaşlığına dair madde 66'da "Türk Devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk'tür. Türk babanın veya Türk ananın çocuğu

Türk'tür. Vatandaşlık, kanunun gösterdiği şartlarla kazanılır ve ancak kanunda belirtilen hallerde kaybedilir." şeklinde tanımlanmıştır.

Vatandaşlık kavramı siyasi manada bağımsız bir devlete mensup olmayı ifade etmektedir. Bu bağlamda devleti oluşturan üç unsurdan biri olan milleti oluşturan fertlere "vatandaş" denilmektedir (Yılmaz, 2007: 106). "Vatandaşlık: terimin genel kullanımına göre vatandaşlık ya uluslararası hukuk tarafından tanınan belirli bir ulus-devlete üyelik statüsü ya da söz konusu ulus-devlet tarafından temsil edilen ulusal bir cemaate aidiyet duygusu anlamına gelmektedir"(İçduygu, 2009).Vatandaşlık kavramına literatürde farklı şekillerde tanımlamalarda bulunulmuş ve yeni vatandaşlık anlayışları ortaya çıkmıştır.

Bu farklı söylemlerin yanı sıra vatandaşlığın temeli konusunda Marshall (2006), modern vatandaşlığın ortaya çıkışı ve gelişim sürecini üç noktaya dayandırmıştır. Bu temel noktaları; medeni haklar, siyasi haklar ve sosyal haklar olarak ayırmıştır. Kadioğlu (2008) ise vatandaşlığın literatürde dört farklı anlamda kullanıldığını belirtmiştir. Bunlar; ulusal kimlik veya milliyet olarak vatandaşlık, hukuki olarak evraklarda kullanılan vatandaşlık, haklar temelinde sivil, siyasal, sosyal vb. statü olarak vatandaşlık, görev ve sorumluluklara dayanan vatandaşlık olarak vatandaşlık kavramını sınıflandırarak farklı tanımlamalarda bulunmuştur. Bunların yanı sıra Avrupa Konseyi'nin Vatandaşlık Eğitimi Projesinde (Council of Europe, 2000) vatandaşlık kavram olarak iki farklı şekilde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerden birincisi vatandaşlığı toplumsal rol ve statü olarak ele alırken diğeri ise vatandaşlığı sosyal adalet ve hak eşitliğini gerektirdiği konusu üzerinde durmuştur. Vatandaşlık toplumsal bir statü olmasının dışında bulunulan siyasal çevreye üyeliği belirten bir kimlik olarak da değerlendirilebilir (Kymlicha & Norman,1994).Görüldüğü üzere vatandaşlık kavramının dayandığı temel noktalar olarak çağın gereklerine uygun farklı tanımlamalar ve dayandığı farklı temel noktalar bulunmaktadır.

2. 3. Küresel Vatandaşlık

İlk olarak Yunan şehir devletlerinde ortaya çıkan vatandaşlık kavramının zamanla gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurabilecek yeni tanımlamalara ihtiyaç duyulmuştur. Vatandaşlık kavramı ulus devletlere bağlılık şekilleri olarak devletlerin kanunlarında belirtilen haller ve ulusal sınırlar içinde tanımlamalarda bulunulmuştur. Daha sonraki süreçte küreselleşmenin de etkisiyle vatandaşların kendi ulusu ve ülkesi dışında tüm insanlığa karşı sorumlulukları olan uluslararası alanda da bağlılık ve ait olma duygularının da geliştirildiği yeni bir vatandaşlık kavramı ortaya çıkmıştır (Şahin & Çermik, 2014).Hızla gelişen ulaşım ve iletişim olanakları, sınır tanımayan göçler ulus devletlerin klasik

vatandaşlık tanımlarının oldukça yetersiz kalmasına sebep olmuştur. Bu bağlamda küresel vatandaşlık kavramı ulus devletlerin sınırlarından öte bir vatandaşlığın geliştiğinin göstergesi olmuştur (Esendemir, 2008: 42). Vatandaşlık sadece ulusal sınırlar içinde tanımlanan bir kimlik olmamakla birlikte dini, etnik, kültürel bağlarında etkisiyle vatandaşlığın boyutları evrensel manada genişlemiştir (Baban, 2009). Küresel çağ vatandaşlığında yeni gereklilikleri ile geleneksel vatandaşlıkta değişimler meydana gelmiştir. Bu sebeplerle çeşitli alanlarda küreselleşen dünya düzeninde vatandaş kavramına da yeni tanımlamalar yapılmıştır. Bu değişimler ile küresel vatandaşlık, ekolojik vatandaşlık, yeni cumhuriyetçi vatandaşlık, çokkültürlü vatandaşlık, Avrupa vatandaşlığı, radikal demokratik vatandaşlık kavramaları üzerine tartışılması gerekliliği doğmuştur (Esendemir, 2008: 41). Küresel vatandaş, hukuksal olarak bir dünyaya ait olma gibi bir kimliği olmamasına karşın yaşama şekli ve hayata bakış açısı olarak küresel manada bir anlayışa sahip olan vatandaş anlamında kullanılır (Kan, 2009).

Küresel vatandaşlık müfredatını hazırlayan Oxfam (2012) küresel vatandaşın kim olduğuna dair bazı tanımlamalarda bulunmuştur. Bunlar;

- Bir dünya vatandaşı duygusuyla kendi rolünün farkındadır,
- Farklı değerlere saygı duyar,
- Dünyanın işleyişine dair bir anlayışı vardır,
- Sosyal adalet duygusu gelişmiştir,
- Yerelden küresele farklı topluluklara katılır,
- Dünyayı daha adil ve sürdürülebilir bir yer yapmak için çalışır,
- Kendi yaptığı eylemlerin sorumluluklarını alabilecek düzeydedir.

Küresel vatandaş; ulusal, milli değerlerini hafife almaz aksine milli duygulara, değerlere önem veren ve bunun yanında evrensel değerlere de saygı duyan, bu değerleri yaşayabilen, farklılıklara saygı duyan vatandaşdır (Kan, 2009). İnsan hakları temelinde bir dünya vatandaşı olma yolunda küresel vatandaş toplumsal değişim ve gelişmelere uyum sağlayabilen, değişime açık olan bilinçli vatandaş yeni dünya düzeninde önemli bir unsurdur.

2. 4. KÜRESELLİK TEMELİNDE EĞİTİM

2. 4. 1. Küreselleşmenin Eğitime Yansımaları

Küreselleşme olgusu yeni dünya düzeninde birçok farklı alanda etkileri gözlemlenmektedir. Bireylerin toplumdaki statüleri ve vatandaşlık bilincinin geliştirilmesine eğitimin önemi nedeniyle küreselleşme olgusuna eğitim alanında da yer verilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle toplumun yapı taşlarını oluşturan bireylerin eğitiminin temelinden itibaren küresel düşünebilen bilinçli ve sorumluluk sahibi dünya vatandaşı yetiştirilmesi amacıyla öğretim programlarında bir takım düzenleme ve değişimlere gidilmesi ihtiyaç halini almıştır. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda küresel vatandaş yetiştirmenin temelinde eğitim kurumları da önemli görevler üstlenmiştir.

2. 4. 2. Küreselleşme ve Eğitim

Eğitim, bireylerin davranışlarında yaşantıları yoluyla kasıtlı ve istenen yönde değişiklik oluşturma sürecidir (Ertürk, 1993). Genel anlamıyla eğitim süreci bireyleri belli amaçlar doğrultusunda yetiştirme ve amaçlanan davranışlarda kalıcı, izli değişim meydana getirme sürecidir. Eğitim insanlığın varoluşundan bu yana çeşitli şekillerde dönemin şartlarına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Günümüz dünyasının hızla gelişip değişmesi tüm kurumları etkilediği gibi eğitim kurumlarını ve eğitim sistemlerini de etkilemiştir. Bu değişimin baş aktörü konumunda küreselleşme sürecinin etkisi oldukça önemlidir. Küreselleşmenin önemli faktörlerinden biri olan bilişim teknolojilerindeki gelişmeler eğitim sistemlerindeki değişimde önemli rol oynamıştır (Erdem, 2008). Ülkeler çağın gereklerine uygun olarak eğitim sistemlerinde bir takım değişikliklerle gerekli yeterliliklere ulaşmayı hedeflemektedirler. Bu doğrultuda toplumdaki bireylerde talep edilen bu yeterliliklere ulaşmak isterler. Bu gerekliliklerde ulusal eğitim sistemlerinde çağın ve toplumun taleplerini karşılayabilecek ulusal temeller gözetilerek eğitim müfredatları hazırlanmaktadır (Çınar, 2009). Ancak Garner (2002)'a göre küreselleşen dünyanın ihtiyaçlarına cevap verebilme açısından eğitimde dikkate alınması gereken önemli öğeler mevcuttur (Garner'den aktaran Çalık&Sezgin, 2005). Bunlar;

1. Eğitim hayat boyu devam eden bir süreçtir. Gelişen ve değişen dünyada bilginin aktarımı eğitim ile hayat boyu sürmelidir. Bu süreçte bireyin öğrenme yetenek ve kapasitesi geliştirilmelidir.

2. Hayat boyu devam etmesi gereken eğitim hayatın her alanında, her zaman ve her yerde devam eden bir süreç olmalıdır. Eğitim kurumları dışında işyerlerinde ve evlerde de eğitim olanakları sağlanmalı, televizyon ve internette de eğitim verilebilir olmalıdır. Ayrıca bireylerin hayat boyu eğitim vizyonunu geliştirmek amacıyla eğitim veren kurumlar ve toplumdaki diğer kurumlar işbirliği ve iletişim halinde olmalıdır.

3. Eğitim ile bireylerin eleştirel düşünme ve problem çözme yetenekleri geliştirilmelidir. Bu süreçte bireyleri yeni problemler veya imkanlar karşısında eleştirel ve olumlu düşünmeye hazırlayarak süreci yönetmelerini sağlamak amaçtır.

4. Öğrenme, toplumun gelişmesinde başat etken olduğundan eğitimde toplumsal gelişmelere yatırım niteliği taşımaktadır. Bu bağlamda toplumların ekonomik alanlar ve maddi sermayeler dışında önemli bir yatırım alanı olarak eğitime de gerekli yatırımlar yapılması gerekmektedir. Ayrıca toplumsal yatırım özelliği gösteren eğitim-öğretim toplumun ihtiyaçları ve gerçeklerinin dışında tutulamaz.

5. Eğitim sistemleri, öğrencilere küresel vatandaşlık bakış açısını verebilmelidir. Küreselleşen dünyada bireylerin yalnızca kendi uluslarına ait tarihlerini, kültürel değerlerini ve dillerini öğrenmeleri yeterli olmayacaktır. Küreselleşen dünyada başarılı olmak farklı kültürlerin özelliklerinden de bilgi sahibi olmayı gerektirir.

6. Eğitim, bireyler ve toplumsal kurum ve kuruluşlar arasında ortaklık kurma açısından aracı bir işlev sağlamalıdır. Eğitim kurumlarının yanı sıra, işletme, endüstri, kamu kurum ve kuruluşlarıyla da ulusal ve uluslararası alanlarda ilişkiler artırılmalıdır. Bu bağlamda eğitim örgütleri küreselleşen dünyada değişen ve gelişen ihtiyaçlara karşı kayıtsız kalmaz ve bu ihtiyaçlara cevap verme zorunluluğu doğar.

Küreselleşen dünyada eğitimin işlevlerinden en önemlisi insanlar arasındaki ilişkileri güçlendirerek uyumu amaçlamasıdır (Dağlı, 2007). Ülkeler çağın gereklilikleri doğrultusunda dünya ile bütünleşmeyi amaçlamaktadırlar. Buna istinaden toplumdaki bireyler de çağın gerektirdiği yeterlilikleri kazanmayı amaçlar. Bu gereklilikler eğitim sistemlerinde çağın ve toplumun talepleri doğrultusunda ulusal temeller göz önünde bulundurularak eğitim programlarına yansıtılır (Çınar, 2009). Ülkelerin amaçladığı vatandaşlık anlayışında da eğitim ile vatanına milletine karşı sorumlu, bilinçli ve farklılıklara saygı duyan vatandaşlar yetiştirmek vardır. Bu vatandaşlık anlayışı küresel gelişmeler doğrultusunda daha da zenginleşmiştir.

2. 4. 3. Küresel Vatandaşlık Eğitimi

Yalnızca kendi ülkesine karşı sorumluluklarının dışında tüm insanlığa karşı sorumlu olmak evrensel bilince sahip vatandaşlığın gerekliliğini doğurmuştur (Kan, 2009).

Evrensel bilince sahip olan vatandaş insanlığın geleceği için hayat boyu eğitim ile sürdürülebilir bir toplumsal uyumu amaçlar.

Küresel vatandaş eğitim programını hazırlayan Oxfam (2012) sorumlu küresel vatandaşın tablo 1'deki konularda bireyin sahip olması gereken nitelikleri belirtmiştir.

Tablo 1.Sorumlu Küresel Vatandaşlık İçin Gerekli Olan Bilgi, Beceri ve Değerler

Bilgi ve anlayış;	Beceriler;	Değer ve Tutumlar;
Sosyal adalet ve eşitlik	Eleştirel düşünme	Kimlik ve özsaygı
Farklılık	Etkili tartışma	Empati
Küreselleşme ve bağımlılık	Adaletsizlik ve eşitsizlikle mücadele etme	Sosyal adalet ve eşitlik için sorumluluk
Sürdürülebilir bir gelecek	İnsanlara ve eşyaya saygı duyma	Farklılığa değer verme ve saygı duyma
Barış ve mücadele	İşbirliği ve çatışmaların çözümü	Çevreyle ilgilenme ve sürdürülebilir gelişim için sorumluluk alma
İnsan hakları	Bilgili ve yansıtıcı eylemler	İnsanların farklılık oluşturabileceklerine inanmak

Tablo 1'de de görüldüğü üzere küresel vatandaş eleştirel düşünebilen, insan haklarına saygılı, eşitlik, adalet duygusu gelişmiş ve farklılıklara saygı duyabilen vatandaşlar olmalıdır. Bu amaçlarla eğitimde küreselleşmeden bahsedebilmek için dört temel etkenden söz edilebilir. Bunlar; 1) öğrenmeyi bilmek, 2) öğrenmeyi öğrenmek, 3) bireysel öğrenmek, 4) birlikte yaşamayı öğrenmektir (Doğan'dan 2002 aktaran Dağlı, 2007). Bu etkenler bireylerin kendilerini küresel dünyanın gelişmelerine ayak uydurabilmelerini sağlar. Ayrıca toplumlararası iletişim ve ilişkileri geliştirebilmelerinde eğitim aracılığıyla küresel dünya düzenine uyumunu sağlayan etkenlerdir.

Küreselleşmenin etkisiyle tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da ihtiyaca uygun olarak değişim ve gelişmeler olmaktadır. Bu değişimle ülkelerin ihtiyaç duyduğu alanlarda eğitim sistemlerinde de gerekli düzenleme ve yapılandırmalar kaçınılmaz olmaktadır (Karaca, 2008).Ülkeler çağın gerekleri doğrultusunda dünya ile bütünleşme gerekliliğini bireylerin vasıtasıyla talep ettiği yeterlilikleri kazanmayı hedefler. Bu doğrultuda toplumun isteklerini karşılayabilmek amacıyla ulusal değerler temel alınarak eğitim müfredatları hazırlanır (Çınar, 2009).Küresel vatandaşlık eğitim müfredatını hazırlayan Oxfam (2012) küresel vatandaşlık eğitim konularının içeriğini şu şekilde belirtmiştir;

1. Eleştirel düşünebilme ve soru sorma becerisinin geliştirilmesi,
2. Gençlerin bilgi, beceri, değerler açısından etkin ve birleştiriciliklerinin olması,
3. Küresel konular açısından bilgili olma,
4. Küresel olaylar, güncel yaşantılarının bir bölümünü oluşturabilmeli,
5. Çevreyle ve diğer şeylerle ne tür bağlantılarının olduğunu anlayabilmelidir.

2. 4. 4. Türkiye’de Küresel Vatandaşlık Eğitimi

Türkiye’de artan bilgi ve teknolojiye bağlı olarak ayak uydurabilmek adına çağın gereklerine uygun olarak yeni eğitim programları düzenlenmiştir. Küresel gelişmeler doğrultusunda Türk eğitim sistemi ulusal temeller çerçevesinde eğitimin evrensel kurallarını amaç edinerek gelişim ve değişimlere açık bir eğitim felsefesini kabullenmiştir. Bireyleri Türk Milli Eğitim sistemini düzenleyen genel esaslar çerçevesinde 14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı “Türk Milli Eğitiminin Temel Kanunu” ile eğitimde ulusal ve evrensel amaçlara göre yetiştirmeyi esas almıştır. Bu esaslar; ulusal amaçlar doğrultusunda,

Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin, milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı göreve ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek Türk Eğitim sisteminin ulusal amaçlarını belirleyen esastır.

Bu ulusal amaçlar temelinde evrensel olarak da

Beden, zihin ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karakter, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek; ilgi istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri davranışları ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak temel amaçlarıdır (URL-1).

Türk Milli Eğitimi bu esaslarla eğitimin ulusal ve evrensel ilkelerini kabul ederek yeniliklere, pedagojik ve bilimsel gelişmelere açık bir eğitim yöntemini benimsemiştir (Dağlı, 2007). Belirlen esasların eğitime yansımaları ilköğretim kurumlarındaki eğitim programları ile temel oluşturularak sağlanabilmektedir. Bu esaslar doğrultusunda belirlenen temel amaçlara ulaşmada Türkiye’deki ilk ve orta okullarda 4, 5, 6, 7. Sınıf düzeyinde öğretimi gerçekleştirilen sosyal bilgiler dersi temel kazanımları önemli bir yer teşkil eder (Sağlam & Vural & Akdeniz, 2011). Sosyal bilgiler programının çok disiplinli ve

disiplinler arası bir eğitimi temel alması vatandaşlık aktarımı yaklaşımını benimsemesinin yanında küresel vatandaş olma yolunda bireylerin eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır.

2. 4. 5. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Küreselleşme

Türkiye’de vatandaşlık eğitiminin temellerinden biri de ilköğretim okullarında sosyal bilgiler dersine ait öğretim programı ile gerçekleştirilmektedir. Sosyal bilgiler dersinin üç temel öğretim yaklaşımından biri olan vatandaşlık aktarımı anlayışı çerçevesinde vatandaşlık eğitiminin temelleri oluşturulmaktadır. Türk Milli Eğitiminin belirmiş olduğu eğitim esasları temelinde Sosyal Bilgiler eğitiminin de esasları belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) Amerika’da sosyal bilgiler programlarının düzenleyicisi pozisyonunda yer almaktadır. Etkin vatandaşlık hedefiyle disiplinler arası sosyal bilgilerin savunucularından olan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi(NCSS, 1993) Sosyal Bilgileri şu şekilde tanımlamaktadır;

Sosyal Bilgiler, vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden süzülen sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma alanı sağlar. Sosyal Bilgilerin temel amacı birbirlerine bağımlı, global bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşı olarak kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktır(NCSS'den aktaran Doğanay, 2008).

Ancak sosyal bilgiler için genel herkesin kabul ettiği ortak bir tanım bulunmamaktadır. Bu farklı tanımların ortak noktaları incelendiğinde ise aşağıdaki genel yargılar ortaya çıkmaktadır;

- Sosyal bilgiler eğitiminin temel amacını vatandaşlık eğitimi oluşturmaktadır.
- Vatandaşlık eğitimi ise dört temel prensibi çerçevelemiştir. Bu temel prensipleri bilgi, bilgi işleme becerileri, sosyal katılım, demokratik değer ve inançlar çerçevlendirmektedir.
- Sosyal bilgilerin bilgi alt yapısını oluşturanlar ise sosyal bilimler ve insanla ilgili bütün bilgileri kapsamaktadır. Bu bilgilerde insanların geçmişten günümüze diğer insanlar ve çevreleriyle etkileşimlerinden doğan bilgilerdir(Doğanay, 2008).

Sosyal bilgilerin tanımlarının ortak noktalarında görüldüğü üzere sosyal bilgiler insanların yaşadığı topluma, çağa uyumlu bireyler yetiştirmek amaçtır. Bu doğrultuda sosyal bilgiler eğitiminin bazı temel prensipleri bulunmaktadır. Bu prensipler sosyal bilgiler programının ana hatlarını oluşturmaktadır. Bunlar; etkili vatandaşlık, kültürleme, yöntem ve zamanprogramın temel prensipleridir (Safran, 2014: 5).

Yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler neticesinde çağın gereklerine uygun olarak Sosyal Bilgiler öğretiminde geçmişten bu güne farklı yaklaşımlar gündeme gelmiştir. Naylor ve Diem (1989) Sosyal Bilgiler öğretiminde üç farklı yaklaşımı temel alınır. Bunlar; “1) vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler, 2) sosyal bilim olarak sosyal bilgiler, 3) yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgiler öğretimi” (Naylor ve Diem’den aktaran Safran, 2014). Türkiye’de süreçteki değişimlere ayak uydurabilmek amacıyla 1997’de yeni bir Sosyal Bilgiler programı geliştirilmiş. Geliştirilen bu program 1998-1999 eğitim-öğretim yılından 2004 yılına kadar ilköğretimde uygulanmış, ardından 2005-2006 eğitim-öğretim yılından başlanarak da yeni bir sosyal bilgiler programı geliştirilerek uygulamaya konulmuştur (Sağlam ve diğ., 2011). Değiştirilen bu programa uygun olarak 2005 yılında programı hazırlayan komisyon Sosyal Bilgilere ilişkin yeni ve kapsamlı bir tanımlamada bulunmuştur. Bu tanıma göre;

Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi (MEB, 2005; Akt. Safran 2014).

Sosyal Bilgiler dersi kapsamında küreselleşme kavramının öğretime yansımaları sınıflar düzeyinde ünitelerdeki hedef ve kazanımlar ile ilişkili olarak belirlenmiştir. 2005 ilköğretim sosyal bilgiler programında 4, 5, 6, 7. sınıflarda “küresel bağlantılar” öğrenme alanına yönelik olarak küreselleşme temelinde birer üniteye yer verilmiştir. 2005 Sosyal Bilgiler programında küreselleşme ile ilgili kazanımların bulunduğu üniteler ve yer verilen kazanımlar aşağıdaki tabloda görülmektedir (Sağlam ve diğ.2011).

Tablo 2.İlköğretim Sosyal Bilgiler 2005 Programında Küreselleşme ile İlgili Kazanımların Bulunduğu Üniteler ve Kazanımlar

Sınıf Düzeyi	Ünite Adı	Kazanımlar
4. SINIF	UZAKTAKİ ARKADAŞLARIM	1 Dünya üzerinde çeşitli ülkeler olduğunu fark eder.
		2. Görsel materyallerden yararlanarak çeşitli toplumların günlük yaşamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunur.
		3 Kendisi ile başka bir toplumdaki yaşatlarının günlük yaşamlarını karşılaştırır.
		4. Toplumlar arasında ortak kutlanan özel günlere örnekler verir.
5. SINIF	HEPİMİZİN DÜNYASI	1. Dünya çocuklarının ortak yönlerini ve ilgi alanlarını fark eder.
		2 Ülkeler arasında ekonomik alışveriş olduğunu fark eder.
		3. Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır
		4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.
		5. Ortak mirasın tanınmasında turizmin yerini fark eder.
		6. Turizmin uluslararası ilişkilerdeki yeri konusunda bakış açısı geliştirir.
6. SINIF	ÜLKEMİZ VE DÜNYA	1. Görsel materyalleri ve verileri kullanarak dünyada nüfus ve ekonomik faaliyetlerin dağılışının nedenleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
		2. Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini, kaynaklar ve ihtiyaçlar açısından değerlendirir.
		3. Türk Cumhuriyetleri, komşu ve diğer ülkelerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerimizi Atatürk'ün milli dış politika anlayışı açısından değerlendirir.
		4. Ülkemizin diğer ülkelerle doğal afetlerde ve çevre sorunlarında dayanışma ve işbirliği içinde olmasının önemini fark eder
		5. Uluslararası kültür, sanat, fuar ve spor etkinliklerinin toplumlar arası etkileşimdeki rolünü değerlendirir.
7. SINIF	ULUSLARARASI KÖPRÜLER	1. 20. Yüzyılın başında Osmanlı Devleti ve Avrupa ülkelerinin siyasî ve ekonomik yapısıyla I. Dünya Savaşı'nın sebep ve sonuçlarını ilişkilendirir
		2. Küresel sorunlarla uluslararası kuruluşların kuruluş amaçlarını ilişkilendirir.
		3. Küresel sorunların çözümlerinin yasama geçirilmesinde kişisel sorumluluğunu fark eder.
		4. Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, doğal varlıkların ve tarihi çevrelerin ortak miras ögesi olarak yasadılmasında insanlığın sorumluluğunun farkına varır .

Tabloda yer alan 4. Sınıf 4. kazanımı, 5. Sınıf 5. kazanımı, 6. Sınıf 5. kazanımı ve 7. Sınıf 4. kazanımlarına Milli Eğitim Bakanlığının 2006 sosyal bilgiler öğretim programının klavuzlarında yer verilmiştir (Akt. Sağlam ve diğ., 2011).

Tabloda görüldüğü üzere 4, 5, 6, ve 7. sınıf ilköğretim ve orta okul sosyal bilgiler ders programında küreselleşme ile ilgili olarak ünitelerde toplamda 19 kazanıma yer verilmiştir.

Ayrıca sonraki süreçte sürekli değişimin gerekliliklerine uygun olarak yeni düzenlemelerde bulunulmuştur.

2005-2006 yılından itibaren kullanılan yeni Sosyal Bilgiler öğretim programında zaman içinde konu başlıklarında bir takım değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler 2014 4. sınıf öğretmen kılavuz kitabında 8. Üniteye yer alan Küresel Bağlantılar öğrenme alanına ait doğrudan verilecek beceri; kütüphane ve referans kaynaklarını kullanma iken doğrudan verilecek değer; misafirperverlik olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu beceri ve değere yönelik konu başlıklarına uygun olarak hazırlanan kazanımlar Tablo-3 'de yer almaktadır.

Tablo 3. 2014 İlk Okul Sosyal Bilgiler 4.Sınıf Programında Küreselleşme ile İlgili Konu Başlıkları ve Kazanımları

Konu Başlığı	Kazanımlar
Dünya Turu	Dünya üzerinde çeşitli ülkeler olduğunu fark eder
Gezelim, Görelim	Görsel materyallerden yararlanarak çeşitli toplumların günlük yaşamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunur. Kendisiyle başka bir toplumdaki yaşantılarının günlük yaşamların karşılaştırır.
Özel Günler	Toplumlar arasında ortak kutlanan özel günlere örnekler verir.

Tablo-3'de de görüldüğü üzere Küresel Bağlantılar öğrenme alanına yönelik olarak verilen konu başlıkları ve kazanımlarında öğrencilere yaşadıkları yerlerin dışında farklı ülke ve toplumların bilgisi, bu toplumların yaşayış biçimleri ve farklı toplumların yaşayış biçimlerine saygı duymanın temelleri oluşturulmaktadır.

İlköğretim Sosyal Bilgiler ders kitapları incelendiğinde 2013, 2014 ve 2015 ders yılı kitaplarında yer alan Küresel Bağlantılar öğrenme alanına yönelik konu başlıklarının her yıl değiştirildiği ancak kazanımlarda herhangi bir değişikliğin olmadığı gözlemlenmektedir.2015 Kılavuz Kitabında doğrudan verilecek değer; tarihsel mirasa duyarlılık. Doğrudan verilecek beceri; Olgu ve düşünceleri ayırt etme olarak belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler 5. Sınıf ders kitabında yer alan "Hepimizin Dünyası" başlığındaki 8. Ünite "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanını içermektedir. Bu üniteye yer alan konularla öğrenciye verilmesi hedeflenen kazanımlar konu başlıklarına göre oluşturulmuştur. Bunlara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir (Ersöz, 2013; Başaran, 2014; Karabıyık, 2015).

Tablo 4. Orta Okul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı Kazanımları

Konu Başlığı	Kazanımlar
(2013) Çocuklar Birbirine Benzer	
(2014) Ortak İlgili Alanlarımız	Dünya çocuklarının ortak yönlerini ve ilgi alanlarını fark eder.
(2015) Dünya çocuklarının ortak yönleri ve ilgi alanları	
(2013) Dış Ticaret	
(2014) Ürünlerde Yolculuk Yapar	Ülkeler arasında ekonomik alışveriş olduğunu fark eder.
(2015) Ülkeler ve ekonomik alışveriş	
(2013) Dış Ticarete Teknoloji	
(2014) Ürünlerde Yolculuk Yapar	Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.
(2015) Ekonomik İlişkiler, Ulaşım ve İletişim	
(2013) Ortak Mirasımız	
(2014) Dünyanın Ortak Mirası	Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.
(2015) Ülkelerin ortak miras öğeleri	
(2013) Turizm ve Ortak Miras	
(2014) Ortak Miras Listesindeki Varlıklarımız	Ortak mirasın tanınmasında turizmin yerini fark eder.
(2015) Turizm, ortak miras ve uluslararası ilişkiler	
(2013) Dostluk Köprüsü Turizm	
(2014) Ortak Miras Listesindeki Varlıklarımız	Turizmin uluslararası ilişkilerdeki yeri konusunda bakış açısı geliştirir.
(2015) Turizm, ortak miras ve uluslararası ilişkiler	

Tablo 4’de görüldüğü gibi 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan Küresel Bağlantılar öğrenme alanına yönelik olarak öğrencilere verilmesi amaçlanan kazanımlarda değişiklik olmazken konu başlıklarında son üç yıldaki konu başlıklarında değişiklik yoluna gidilmiştir.

İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi 5. Ünite Ülkemiz ve Dünya ünite başlığında yer alan Küresel Bağlantılar öğrenme alanında 2015 kılavuz kitabında doğrudan verilecek beceri; araştırmadır. Doğrudan verilecek değer ise yardımseverliktir (Kaya, 2013; Karabıyık, 2014; Köstüklü, 2015).

Tablo 5. Orta Okul 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı Kazanımları

Konu Başlığı	Kazanımlar
(2013) <i>Dünyamızı Tanıyalım</i> (2014)Nerede ve nasıl yaşıyoruz? (2015) Dünya'da nüfus ve ekonomik faaliyetler	Görsel materyalleri ve verileri kullanarak dünyada nüfus ve ekonomik faaliyetlerin dağılışının nedenleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
(2013) <i>Yurdumuzun Kaynakları</i> (2014) Ekonomik İlişkiler (2015) Kaynaklar ve İhtiyaçlar	Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini, kaynaklar ve ihtiyaçlar açısından değerlendirir.
(2013) <i>Türk Cumhuriyetleri</i> (2014)Önder Türkiye (2015) Uluslararası İlişkilerimiz	Türk Cumhuriyetleri, komşu ve diğer ülkelerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerimizi Atatürk'ün mili dış politika anlayışı açısından değerlendirir.
(2013) <i>Doğal Afetler</i> (2014)Kardeşliğin Meyvesi (2015) Yardımlaşma ve İş Birliği	Ülkemizin diğer ülkelerle doğal afetlerde ve çevre sorunlarında dayanışma ve işbirliği içinde olmasının önemini fark eder.
(2013) <i>Kültür ve Sanat</i> (2014)İnsanları Seviyorum (2015) Toplumlar Arası Etkileşim	Uluslararası kültür, sanat, fuar ve spor etkinliklerinin toplumlar arası etkileşimdeki rolünü değerlendirir.

Tablo 5 'de 6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer verilen kazanımlar ve bu kazanımlara yönelik son üç yılda konu başlıklarındaki değişikliklere değinilmiştir.

7.Sınıf 7. Ünite Ülkeler Arası Köprüler, 2015 yılı ders kitabında Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı doğrudan verilecek beceri; kalıp yargıları fark etme. Doğrudan verilecek değer ise barış olarak yer verilmiştir (Arslan, 2013; Karabıyık, 2014; Güven, 2015).

Tablo 6. Orta Okul 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı Kazanımları

Konu Başlığı	Kazanımlar
(2013) <i>I. Dünya Savaşı ve Çanakkale'de Mustafa Kemal</i> (2014)İnsanlığın Büyük Dramı (2015) <i>Bir "Dünya" Savaşı</i>	20. yüzyılın başında Osmanlı Devleti ve Avrupa ülkelerinin siyasi ve ekonomik yapısıyla I. Dünya Savaşının sebep ve sonuçlarını ilişkilendirir.
(2013) <i>Çözüm Bekleyen Dünya Sorunları</i> (2014)Bütün Dünya El Ele (2015) <i>Küresel Sorunlara Küresel Çözümler</i>	Küresel sorunlarla uluslararası kuruluşların kuruluş amaçlarını ilişkilendirir.

(2013) <i>Çözüm Bekleyen Dünya Sorunları</i>	Küresel sorunların çözümlerinin yaşama geçirilmesinde
(2014) <i>Sorunlar Paylaştıkça Azalır</i>	kişisel sorumluluğunu fark eder.
(2015) <i>Küresel Sorunlara Küresel Çözümler</i>	
(2013) <i>Ortak Mirasımız ve İnsanlık</i>	Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, doğal varlıklarının
(2014) <i>Düşünüyorum Öyleyse Varım</i>	ve tarihi çevrelerinin ortak miras ögesi olarak yaşatılmasında
(2015) <i>İnsanlığın Sorumluluğu</i>	insanlığın sorumluluğunun farkına varır.

Tablo 6'da 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında bulunan kazanımlar ve bu kazanımlara yönelik son üç yılda konu başlıklarındaki değişikliklere değinilmiştir. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan konu başlıklarında son üç yılda yapılan değişikliklerde, konular kapsamındaki kazanımlarda küresel bağlantılara ve küresel sorunlara çözümler yönünde öğrencilerde küresel düşünce alt yapısı oluşturulması amaçlanmaktadır. Ancak 2005 ilköğretim program değişikliklerinden önce 1998 programında 4. ve 5. sınıflarda Sosyal Bilgiler programında küreselleşme öğrenme alanı ile ilişkili ünite, konu başlığı veya kazanıma yer verilmemiştir. Yenilenen program ile Sosyal Bilgiler eğitiminde de küreselliğin eğitime yansımalarına ve öğrencilerin küresel dünya düzeninde küresel vatandaş olarak kendilerine yer edinebilmelerinde bir alt yapı oluşturulması amaçlanmaktadır.

2. 5. KÜLTÜR

Kültür kelimesinin pek çok tanımı bulunmaktadır. Literatür incelendiğinde bu tanımların zamanla yeni anlamlar kazandığı görülmektedir. Kültür kavramı Latince de "toprağı işlemek" manasıyla kullanılmış, ancak bu kullanım daha sonraki dönemler de Avrupa dillerinde yeni anlam kazanmış ve Türkçede de bu anlamlardan biri olan "yüksek umumi bilgi" anlamıyla kullanım alanı bulmuştur (Kafesoğlu, 2007: 15).

Kültür kelimesi ilmi olarak pek çok şekilde tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu tanımlamalardan ilk antropoloji profesörü olan E. B. Taylor'a göre "Kültür ya da uygarlık, toplumun üyesi olarak, insan türünün öğrendiği, edindiği, bilgi, sanat, gelenek-görenek ve benzeri yetenek, beceri ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bütündür" (Güvenç, 2007) şeklinde bir tanımlamada bulunmuştur. C. Wiesler'e göre "Bir topluluğun yaşama tarzı", E. Sapir'e göre "Atalardan gelen maddi-manevi değerler yekunu", A.K. Kohen'e göre "Umumi olarak inançlar, değer hükümleri, örf ve adetler, zevkler kısaca insan tarafından yapılmış ve yaratılmış her şey" (Kafesoğlu, 2007:15) şeklinde birçok farklı tanımlamalarda bulunulmuştur. Ülkemizdeki ilk kültür tanımlamalarında öne çıkan isim olarak Ziya Gökalp de yorumlamalarda bulunmuştur. Gökalp'e (2013) göre, "Kültür yalnız bir ulusun din,

ahlak, hukuk, us, estetik, dil, iktisat ve fenle ilgili yaşayışlarının uyumlu bir toplamıdır” (s.25).Turhan’a (1987) göre;

Kültür, bir cemiyetin sahip olduğu maddi ve manevi kıymetlerden teşekkül eden öyle bir bütündür ki, cemiyet içinde mevcut her nevi bilgiyi, alakaları, itiyatları, kıymet ölçülerini, umumi atitüt, görüş ve zihniyet ile her nevi davranış şekillerini içine alır. Bütün bunlar birlikte, o cemiyet mensuplarının ekserisinde müşterek olan ve onun diğer cemiyetlerden ayırt eden hususi bir hayat tarzı temin eder (s. 48).

1982 yılında gerçekleştirilen “Kültür Politikaları Dünya Konferansı” da kültür; insanların temel ihtiyaçlarının dışında sanat ve edebi anlamlarından farklı olarak toplumun değerleri, yaşam biçimleri, gelenek ve inançları olarak tanımlanmıştır (UNESCO, 1982).

Kültür kavramının zamanla değişen ve farklı yorumlamalarda bulunulan anlamlarına Türk Dil Kurumu da kapsamlı bir tanımlamada bulunmuştur. Bu tanımlama;

Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü. Bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü (TDK, 2005).

Görüldüğü üzere kültürün tanımı üzerine birçok yorumlamada bulunulmuştur. Ancak bu farklı yorumlamalarda ortak olan kültürün her topluluğun kendine ait geçmişte yaşanılan döneme ulaşan örf, adet gibi değerlerin günümüze yansımaları olduğu üzerinde durulmaktadır.

Farklı tanımlamalardan yola çıkan insan bilimci Murdock (1940’lar) bu anlamları farklı başlıklar altında toplayıp yorumlamıştır(Güvenç, 2007: 55-56).

1- Kültür her bireyin doğumundan ölümüne hayat şartları dahilinde yaşayarak edindiği bilgi, davranış ve alışkanlıklarından oluşmaktadır. Kültür öğrenilebilir ve öğretilir olduğundan eğitimin kurallarına da uygun olması gerekmektedir.

2- Tüm canlılar hayatlarını sürdürebilmeleri için yaşamları boyunca bir takım beceriler kazanmaktadırlar. İnsanoğlu da edindiği bilgi ve becerileri sonraki nesillere aktarabilen tek canlıdır. Bu durum da insanlığın ilk yaratılışından bu yana kültürün tarihten bu yana sürekliliğine ve gelişmesine sebep olan bir var olma alanı olmuştur.

3- Kültür öğretileri sadece zaman olarak sürekli olmamakla beraber toplumdan topluma ve bulunulan yere göre de değişiklik göstermektedir. Toplumdaki aile, mahalle, köy, kasaba gibi alt unsurlarında varolan farklı kültür birikimleri toplumdaki alt kültürleri oluşturmaktadır. Kültür topluma göre farklılıklar gösterdiğine göre kültürün geleceği de toplumlara bağlıdır.

4- Kültür, *ideal* kural, değerler ve davranışlardan oluşmuş olsa bile, kişisel tutum ve davranışlarda çoğunlukla ideallerden farklılık gösterir. Yani kültür ideal ve gerçek olarak

adlandırılabilir bir kültür ikileminden oluşmaktadır. Başka bir deyişle insan davranışlarının çoğunluğu kültürel (öğrenilmiş) olsa dahi ideal olmayabilir.

5-Kültür toplumdaki sürekliliği yaşamsal ve toplumsal ihtiyaçları karşılayabilmesi nedeniyle işlevseldir. Bu anlamda biyolojik ihtiyaçların evrensel olması durumunda bu temel ihtiyaçları karşılayan kültürlerin de bir takım özelliklerinin benzer olması olağandır.

6- Çoğunlukla kültürün öğeleri, uyum ve doyum sürecinin sonucunda bütünleşme eğilimi göstermektedirler. Ancak tarihi, çevresel bir takım etkilerle tam olarak bütünlük sağlanamaz. Bütünlük bir ideal olmasına rağmen bütünleşme yerini çeşitli koşullar nedeniyle ayırma ve çatışmaya bırakır.

7- Kültürün bir bütün veya bir sistem olduğu üzerinde sıklıkla durulur. Kültür kavramı bir yaşamla ilgili soyut bir kavramdır bir nevi izole etmedir. Kültürel kavramların, kültürel kurumların, süreç ve gerçekliğin adları, soyutlamalarıdır.

Gökalp'e (2013) göre kültür ulusal, uygarlık ise uluslararasıdır. Kültür ve uygarlığın ilişkisine bakıldığında ise tarihten bu güne kültürü güçlü ancak uygarlığı zayıf bir ulusla, kültürü yozlaşmış fakat uygarlığı yüksek olduğu düşünülen uluslar siyasal olarak bir savaşımında bulduklarında, kültürü güçlü olan ulus daima üstün gelen taraf olmuştur. Her kültür değişen şartlar karşısında genel çözümler bulma ve bulunan çözümlere uyum sağlama konusunda eşit derecede hazırlıklı olmadığı gibi yeterli kapasiteye de sahip olmayabilir (Turhan, 1987). Neticede bu durum her kültürün farklı düzeylerde değişmesine, gelişmesine neden olabilir

Kültürel çeşitliliğin kaynağı bir devlet bünyesinde birden çok ulusun yan yana yaşamasıdır ve burada kullanılan "ulus" kavramı bir toprak parçasında yaşayan kendine has bir ortak dile ve kültüre sahip kurumsal olarak belirli bir yetkinliğe ulaşmış tarihsel bir topluluk anlamında kullanılır (Kymlicka, 2015: 41).

1982 yılında gerçekleştirilen "Kültür Politikaları Dünya Konferansı" da kültür; insanların temel ihtiyaçlarının dışında sanat ve edebi anlamlarından farklı olarak toplumun değerleri, yaşam biçimleri, gelenek ve inançları olarak tanımlanmıştır (UNESCO, 1982). Bu konferansta aşağıdaki ilkeler kültürel politika olarak kabul edilmiştir.

Kültürel Kimlik

1. Her kültür insanların dünyadaki varlığını temsil eden, onun geleneklerini değerlerini eşsiz ve yeri doldurulamaz varlığını ifade eder.
2. Kültürel kimlik iddiası halkların kurtuluşu için katkıda bulunur. Diğer taraftan herhangi bir tahakküm oluşturan kimliğin inkar edilmesi psikolojik bir sorun teşkil etmektedir.

3. Kültürel kimlik insanların kendine has özellikleri ile kendini gerçekleştirme sürecine devam etmesi için uyumlu ve gereklidir
4. Bütün kültürler insanlığın ortak mirasının bir parçasıdır. İnsanların kültürel kimlikleri başkalarının gelenek ve değerleri ile temas yoluyla yenilenir ve zenginleşir.
5. Soyut olarak evrensel tek bir kültür öne sürülemez tüm dünya halklarının deneyimi kendi kimliğini doğrular. Kültürel kimlik ve kültürel çeşitlilik birbirinden ayrılamaz.
6. Çeşitli kültürel kimliklerin varlığı dolayısıyla yan yana çeşitli gelenekleri, kültürleri tanıma kültürel çoğulculuk özünü teşkil eder.
7. Uluslararası toplum, her halkın kültürel kimliğini korunmuş olduğundan emin olmak için onu görevi olarak görür.
8. Her halkın kimliğine ve kültürel mirasını korumak ve zenginleşmesine teşvik etmek kültürel azınlıklara saygı ve takdir kültür politikalarının gereğini işaret etmektedir. Herhangi bir grubun, kültürün ihmal veya imhası bütün insanlık için kayıptır.
9. Kültürel kimliklerin muhafaza edilmesi ve başkaları tarafından saygılı olunması gerektiği gibi tüm kültürlerin eşit olduğunu herkes kabul etmelidir.

Kymlicka'ya göre kültürel çeşitliliğin iki genel kalıbı mevcuttur. Bunlar, ilk olarak kültürel çeşitlilik, daha önce öz yönetimli ve belirli bir toprak parçası üzerinde var olmuş kültürlerin bir devletin himayesi altına alınmasından meydana gelir. Bu devlete yeni dahil olan kültürler "ulusal azınlıklar" adıyla genel olarak kendilerini bünyesinde var olduğu devlette yer alan çoğunluk kültürleri içinde farklı bir toplum olarak korumak isterler ve varlıklarını bu devlet çatısı altında sürdürebilmek amacıyla özerklik veya öz yönetim taleplerinde bulunurlar. Kültürel çeşitliliğin ikinci durumu da göç sebebiyle meydana gelir. Bu göçmenler Kymlicka'nın "etnik gruplar" olarak adlandırdığı ve genel olarak gevşek birliklerden oluşurlar. Bu gruplar toplumla bütünleşmeyi amaçlarlar. Ayrıca etnik kimliklerinin tanınmasını istediklerinde hedefleri büyük toplum içinde öz yönetimli bir ulus olmak değil farklı kültürlere saygıyı amaçlayarak yer aldıkları toplumun kurumlarında ve yasalarında değişiklikler sağlamaktır. (Kymlicka, 2015: 40).

2. 6. ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK

Çokkültürlülük kavramı 20. yüzyıldan bu yana farklı birçok alanda söz konusu olan bir ifade halini almıştır. Kavram felsefeden eğitim bilimine, sosyolojiden siyaset bilimine, farklı biçimlerde pek çok farklı alanda kullanılan bir ifade halini almıştır (Yazıcı,

Başol&Toprak 2009).Birkaç yüz yıllık bir kesit göz önünde bulundurulduğunda bazı ülkelerin sürekli olarak göçe maruz kaldıkları ve nüfuslarının tamamına yakını bu göçmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Bu ülkelerin başında resmi manada ilk çokkültürlü politikalara yer vermeleri nedeniyle başta Kanada ve benzer politikaları uygulamaya koyan ABD, Avusturalya dikkatleri çekmektedir. Bu ülkelerin tarihleri de hoşgörüsüzlük, önyargı ve baskıdan nasiplerini fazlasıyla almış olmalarının yanında farklılıklara önem vermelerinde yeni ve yaratıcı çözümler üretmelerinde birçok teşebbüse yer vermişlerdir. (Vatandaş, 2002: 22-23).

Çokkültürlülük kavramı ilk olarak 1940'lı yıllarda kozmopolit bir ulusu tanımlamak amacıyla kullanılmış. Daha sonrasında ise göçler sonucu birçok farklı ulusu bünyesinde barındıran Avusturalya ve Kanada'da 1970'li yıllarda kültürel çeşitliliği devlet politikalarıyla da teşvik etmeleri sonucu kullanım alanı arttı. Ancak terimin sözlüklere girmesi 1989'da İngilizce Oxford Sözlük'e girmesiyle olmuş ve günümüzde de kavramın kullanımı genişleyerek pek çok farklı alanda yer edindiği görülmektedir (Doytcheva, 2009). Ancak çokkültürlülük bir bakıma da insanlık kadar eski bir oluşumdur. Çünkü insanlık tarihinden bu yana çeşitli dönemlerde farklı kültürlere sahip topluluklar farklı sebeplerle de olsa birlikte yaşamışlardır. Bunlara yakın tarihimizdeki imparatorluklarda Osmanlı imparatorluğu örnek olabilir. Bu nedenle çokkültürlülük kavram olarak daha yeni bir ifade bulmuşken yaşayış ve olgu olarak insanlık kadar eski bir durumu ifade etmektedir.Fransız ihtilalinden sonra ortaya çıkan milliyetçilik akımlarının da etkisiyle farklı kültürler ve bu kültürlerin tanınma ihtiyaçları ortaya çıktı. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda alt gruplarda da tanınma politikası kendini göstermiştir.

Çokkültürlülük kavramının dünya literatüründe yer edinmesi sonrasında çeşitli nedenlerle bünyesinde birçok farklı kültürü barındıran ülkeler de resmi politikalarında yeni düzenlemelere gitmiştir. İnsanlığın var olduğu günden bu yana çeşitli dönemlerde ve çeşitli toplumlarda görülen çokkültürlülük ile günümüz çokkültürlüğünün birbirinden ayrılan bazı noktaları bulunmaktadır. Bu bağlamda Doytcheva (2009) modern anlamda çokkültürlük anlayışının bireyi temel aldığını, daha önceki dönemlerdeki çokkültürlük anlayışının ise cemaati, topluluğu temeline aldığını Osmanlı Devleti'nde örnekler vererek ifade etmiştir (s.17,18).

Günümüz çokkültürlülük algısına oranla eski çokkültürlülük anlayışında cemaat ve topluluğun farklılıklarına değinilmekte ve bu farklılıklarda örgütlenmelerin temelini oluşturmaktaydı. Değinildiği üzere tarihte çokkültürlüğün yönetim şekilleri ve toplumların yapısına göre farklı ifade şekilleri olmuştur. Ancak günümüz dünyasında yeni bir

tanımlamaya ihtiyaç duyulmakta ve hızla gelişen değişen dünyada çeşitli nedenlerle bir arada yaşama gereksinimi olan farklı kültürlerdeki toplulukların yoğun olarak yaşadığı başta Kanada gibi ülkeler yeni politikalar geliştirme yoluna gitmiştir. Kanada bünyesinde barındırdığı farklı kültürlerin çeşitliliğiyle birlikteliğe ulaşabilme amacıyla 1971 yılında çokkültürlülüğü resmi politikasında kabul eden ilk ülke olmuştur (Day, 2002). Kanada hükümeti çokkültürlülüğü şöyle tanımlamaktadır:

Kanada çokkültürlülüğü, tüm vatandaşların eşit olduğu görüşünün temel taşlarından biridir. Çokkültürlülük, tüm vatandaşların kendi kimliklerini koruyup, geçmişlerinden ve bağlılık duygularından gurur duymalarını temin eder. Kabul duygusu, Kanadalılara kendine güven hissi vererek, çeşitli kültürler daha açık olmalarının ve bu kültürleri daha kolay kabul etmelerini sağlar. Kanada örneği, çokkültürlülüğün ırksal ve etnik uyumu ve kültürler arası anlayışteşvik edip gettolaşma, nefret, ayrımcılık ve şiddeti men ettiğini göstermektedir. Çokkültürlülük sayesinde Kanada onların topluma entegrasyonu ve sosyal, kültürel, ekonomik, siyasi ilişkilerde aktif rol almaları için onları teşvik ederek Kanadalı potansiyelini artırır (URL-2).

Bu tanım kuramsal manada çokkültürlülüğün bir toplum için kültürel ve sosyal boyutlarıyla önemini belirtmektedir. Bu doğrultuda pek çok tanıma rastlanmaktadır. Çokkültürlülük bir ülkedeki farklı kültürlerin varlığını kabul eder. Ancak bu durum birçok farklı kültürün toplumda yer edinmesinin dışında bu farklı kültürlerin kendi içerisinde büyümelerini sürdürebileceği, bu büyümeyi ve gelişmeyi destekleyebilen toplum olması önemlidir (Aydın, 2013: 3). Değişik kültürlerin eşdeğerde varsayılması isteği, şüphesiz kabul edilme aşamasındaki başlıca, evrensel, insancıl ihtiyaçların ifade edilmesidir. İnsanın etnik özelliğinin yanında evrensel manada potansiyelinin kabul edilmesini varsayan böylesi bir onaylanma duygusu, güçlü bir kimlik duygusu için en gerekli unsurlardandır (Rockefeller, 2005: 103). Çokkültürlülük göç olgusunun ortaya çıkarmış olduğu farklı kültürlerin farklılıklarının tanınmasının yanındayki niyet temelinde, bireysel farklılıkları saygı gibi ilkeler göz önünde bulundurularak şekillenmiş bir yapı olarak da karşımıza çıkmaktadır. Vatandaş'a (2002: 19) göre "Çokkültürlülük, toplumsal gerçekliği tanımlayan bir olgu olmasının aksine, kültürel çoğulculuk ilkesi ile beraber işleyen ve özgürlük, hoşgörü, bireysel farklılıklara saygı ilkeleri üzerinde modellenmiş bir düşünce hali olarak anlam kazanmaktadır" . Bu düşünce de çokkültürlülüğün demokratik temeller üzerine inşaa edildiğini Doytcheva (2009) şöyle ifade eder:

... bir siyasi proje olarak çokkültürlülük modernlikten ve eşitlik üzerine kurulmuş siyasi rejimlerin oraya çıkmasından ve bir anlamda evriminden ayrılamaz gibi görünmektedir. Eski imparatorluklardan veya etnik soyutlama rüyalarından farklıdır ama en azından projesi bakımından içine doğduğu demokratik rejimlerin temel değerlerinden, yani özgürlük ve herkesin eşitliği ilkelerinden beslenir (s.24).

Çokkültürlü olan toplum, kültürleri arasındaki ortak noktaları ve onları bir arada tutan bağları güçlendirmeli. Diğer yandan da farklılıkları tanıyan, bunlara saygı duyan siyasi oluşumları hayata geçirmelidir (Parekh, 2002). İnsanlar sahip oldukları kimlikleri ve kültürleri ile bir toplumda var olmaktadır. Çokkültürlülük de var olan kimliklerin ve kültürlerin farklılıklarıyla birlikte bir coğrafyada yaşam alanı bulmasından ibarettir. Bu bağlamda çokkültürlülük bir toplumdaki farklı kimlik ve kültürlere saygı duyulması ve politik olarak eşit değerde kabul edilmesi ile var olabilir. Ancak farklı kimlik ve kültürlerin farklılıklarının belirtilerek bu konumdaki kültürlere hoşgörü ile yaklaşılması bu farklılıkların altının çizilmesine neden olmaktadır. Bu nedenle tüm kültürlerin eşit kabul edildiği ve birinin diğerinden üstün olmadığı ve aralarında bir hiyerarşinin olmadığı kabul edilmesi gerekmektedir (Kaya, 2013). Bir milleti meydana getiren birey ve gruplar dil, din, ırk, tarih, coğrafya gibi farklı unsurlardan oluşması temelinde çokkültürlülük, ortak bir siyasi oluşum içerisinde yaşamalarından meydana gelen toplumlarda görülen bir oluşumdur (Kongar, 1997). Dünyada küreselleşmenin etkisiyle günümüz toplumlarında farklı etnik köken ve kültürdeki birçok topluğun bir arada bulunma ya da çeşitli ortamlarda yaşama gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu gereklilikler neticesinde devlet politikalarında da yeni düzenlemelere gidilmiştir. Bu düzenlemeler neticesinde insanların farklılıkları kabul ettiği toplumlar ve çokkültürlü politikalar ortaya konulmuştur.

2. 6. 1. Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlü eğitim, çokkültürlü anlayışın eğitim boyutunda değer kazanmasını ifade eder. Bu da tüm öğrencilerin kişisel, kültürel farklılıklarına bakılmaksızın onlara eşit eğitim fırsatları sunulmasından ibarettir. Küreselleşme ile değişen dünyada eğitim sisteminde de birtakım reformlara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda farklı kültüre sahip öğrencilerinde eşit eğitim alabileceği eğitim ortalamalarına olan ihtiyaç, küreselleşmenin beraberinde getirdiği çokkültürlü toplumlarda önemli bir yer teşkil eder duruma gelmiştir. Banks ve Banks'ında (2010: 1) değindiği üzere “geçilmez kültürel, etnik ve dini sınırları aşacak, yeni olasılıklar hayal edecek, yeni paradigmlar bulacak ve kişisel dönüşüm ve vizyoner eylem gerçekleştirebilecek liderlere, eğitimcilere ve öğretmenlere ihtiyaç duyan, tehlikeli, karışık ve sıkıntılı bir dünyada yaşıyoruz”. Eğitimin kasıtlı ve istendik yönde değişim gerçekleştirme süreci olması çokkültürlü toplumlarda bütün bireylere eşit eğitim olanağı sağlanması amacıyla yeni düzenlemelerde bulunmasını gerektirmiştir. Bu nedenlerle eğitim sistemlerinde çokkültürlü toplumlara uygun

düzenlemeler gereklilik halini almıştır. Öğretmen yetiştirme programlarında bu uygulamalara yer verilerek öğretmenlerin bu reform sürecinden geçmeleri sağlanmalıdır. Aksi takdirde bu düzenlemelerin uygulanma aşamasında sorunlar olması şüphesizdir.

Gay (1994), çokkültürlü eğitimin amaçlarının bazı unsurlar temelinde şekillendiği belirtmiştir. Bunlar;

1. *Etnik ve kültürel okur-yazarlığı geliştirme*: Öğrencilerin bu doğrultuda eğitim programlarında yer almayan farklı kültürlerdeki gruplar ile ilgili bilgilenmelerini sağlamak amacıyla programlar ve bunları uygulamaya yönelik düzenlemelere gidilmelidir. Bunların yanı sıra eğitim programları farklı kültürler ve gruplar hakkındaki olumsuz ifadelerden uzaklaştırılmalıdır.
2. *Kişisel gelişim*: Çokkültürlü eğitim kapsamında öğrencilerin kişisel gelişimlerini sağlayacak doğrultuda düzenlenmesi gerekmektedir. Kendini akademik, sosyal ve çeşitli yönleriyle geliştirebilen bireyler farklı kültürlerden insanlarla da iyi ilişkiler kurabilir ve bu da çokkültürlülük temelinde farklı kültürlerdeki insanlar arasında iletişimi artırabilir.
3. *Tutum ve değerlerden arınma*: Farklı gruplara sahip toplumlarda hemen her gruba ilgili bazı düşünceler vardır. Bu düşüncelerin bir kısmı olumlu iken bazıları ise olumsuz yargılardır. Örneğin, ABD gibi içinde birçok farklı grubu barındıran bir toplumda Afrikalı Amerikalıların ve Meksikalı gibi grupların çeşitli nedenlerle işsizlik oranı diğerlerine göre daha yüksektir. Bunun yanı sıra Hintli, Pakistanlı, Çinli, Asyalıların Amerika'da çoğunlukla mühendislik, bilgisayar teknolojileri gibi bilişim alanlarında çalışmaları, entelektüel olarak daha üst düzeyde zeki insanlar olarak düşünülmesine de sebep olmaktadır. Bu gibi nedenlerle çokkültürlü eğitim kapsamında öğrencilerin toplumdaki bu yargılardan uzak durmaları ve insan ilişkilerinde buna benzer önyargılardan etkilenmemeleri için eğitilmeleri gerekmektedir. Yani öğrenciler çevrelerindeki etnik ön yargılardan etkilenmeyecek eğitim seviyesine ulaştırılmalıdır.
4. *Çokkültürlü sosyal yeterlilik*: Öğrencilerin birçoğu kendi kültürlerinden farklı kültürel, etnik ve ırklara sahip guruplarla hiç karşılaşmazlar. Bu nedenle farklı gruplardaki insanlarla empati kurma ve onları anlama konusunda yetersiz kalmaktadırlar. Böyle insanlarla karşılaştıklarında ise genellikle olumsuzluklar yaşamaktadırlar. Tüm bu sebepler göz önünde bulundurulduğunda çokkültürlü eğitim öğrencilere kültürler arası iletişimde farklı bakış açılarını anlayabilen, farklı kültürden insanlarla iletişim kurabilen, yeni bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı

olarak farklı gruplardan insanlarla karşılaşmalarında olumsuzluk yaşamayan bireyler olmalarına yardımcı olur.

5. *Eğitimsel eşitlik ve mükemmellik*: Her birey farklı özelliklere sahiptir. Bu nedenle bireylerin öğrenme durumları da farklılık göstermektedir. Çokkültürlü toplumlarda farklı gruplardan olan öğrencilerin öğrenme durumları dağöz önünde bulundurulur farklı öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanımına özen gösterilmelidir. Bunlara dikkat edildiği takdirde öğrenciler hangi gruptan olursa olsun kendi öğrenme durumlarına en uygun yöntemi seçebilir ve böylece eğitimde eşitliği yakalama fırsatları olabilir.
6. *Temel beceri kazanımı*: Çokkültürlü eğitim ile farklı kültürel ve etnik gruplardan olan öğrencilerin de akademik başarıları temel konularda artırılabilir. Bunu onlar için anlamlı olan kendi kültürlerine uygun olan öğretim materyalleri kullanılarak anlatım ve deneyimler ile örnekler verilerek kritik düşünme, problem çözme gibi temel beceriler kazandırılabilir. Bunların yanı sıra farklı kültürden öğrencilerin kendi kültürlerinde ne şekilde öğrendikleri ve ne durumda öğrenmeyi hedefledikleri önemli bir unsurdur. Bu nedenle öğrencilere alışık oldukları yöntemlerle öğretim ortamı sağlamak daha başarılı sonuçlara ulaşmada önemli bir etken olacaktır.
7. *Sosyal reform için kişisel gelişmişlik*: Çokkültürlü eğitimin temel hedefi ilk olarak okullarda başlayan değişim temelinde tüm topluma yansımadır. Bütün gruplar için eşit fırsatların sunulduğu önyargılardan arınmış bir toplum hedeflenmektedir. Bu hedefler doğrultusunda okullarda verilen eğitim öğrencilerin okul ve sosyal yaşamları arasında bağlantı kurabilme ve bu doğrultuda hareket edebilme yeterliği kazandıracak kişisel gelişimi desteklemektedir. Öğrencilerin önyargılardan arınmış farklı gruplar içinde eşitliğin ihtiyaç olduğunu düşünebilen bireyler olarak yetişmeleri temel amaçtır. Bu doğrultuda güçlü bireylerin yetişmesi temel hedeflerin öncelikle okullardaki ortamın değişmesine sonrasında ise bunun tüm topluma yayılması anlamına gelmektedir.

Ayrıca, Garcia (2009)'da çokkültürlü eğitimin hedeflerini şu şekilde belirtmiştir:

- Herkes için güvenli, kabullenici ve başarılı bir öğrenme ortamı oluşturma
- Küresel konularla ilgili farkındalığı arttırma
- Kültürel bilinçliliği güçlendirme
- Kültürlerarası farkındalığı güçlendirme
- Öğrencilere birçok tarihi bakış açısı olduğunu öğretmek
- Eleştirel düşünmeyi teşvik etmek
- Tüm öğrenciler arasında önyargı ve ayrımcılığı önlemek.

Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin cinsiyetlerine, sosyal statülerine, etnik veya ırksal farklılıkları göz önünde bulundurulmadan bütün öğrencilerin okul ortamında eşit haklara sahip olması düşüncesini temel almıştır (Banks&Banks, 2010).

Gorski (2010), çokkültürlü eğitimin temel amacının toplumsal değişimi etkilemek olduğunu ve bu amaç için üç ana yolun olduğunu ifade etmektedir;

1. Kendi dönüşümü
2. Okul ve okullaşma dönüşümü
3. Toplum dönüşümü

Görüldüğü gibi bir toplumda çokkültürlü anlayışın benimsenebilmesi için insanın öncelikle bu bilince sahip olması ve devlet politikası sonucunda okul ve okullardaki dönüşümler ile toplumda gerekli olan değişim sağlanmaktadır. Çünkü okullar toplumun yansıması olarak ilk değişikliklerin hayata geçirilebildiği ortamlardır. İnsanlara amaçlanan hedeflerin kazandırılmasında okullar aracılığı ile toplumsal boyutlarda eğitim sağlanabilmektedir. Bunların sağlanabilmesi amacıyla Gorski (2010), çokkültürlü eğitimin okulların dönüşüm temelinde yer alması gerekenleri şöyle sıralamıştır;

- Öğrenci merkezli pedagoji
- Çokkültürlü müfredat
- Materyallerin dahil edildiği eğitim
- Destekleyici okul ve sınıf iklimi
- Sürekli ölçme ve değerlendirme

Aydın (2012) ise çokkültürlü eğitim müfredatında çokkültürlü toplumlarda yer alan tüm farklı etnik köken veya farklı kültürel grupların özel günlerine ve tatillerine yer verilmesi gerektiğini vurgular. Bu sebeplerle çokkültürlü eğitim temelinde okulların, eğitim müfredatlarının ve öğretmen yetiştirme programlarının yeni düzenlemelerle yeniden ele alınmaları gerekmektedir. Farklı kültürlerin eşit eğitim almalarını temele alan eğitim öğretim programları konusunda Essinger şunları belirtmektedir;

- Empatiye yönelik eğitim
- Dayanışmaya yönelik eğitim
- Kültürlerarası alanda karşılıklı saygıya yönelik eğitim
- Ulusal düşünceye karşı eğitim (aktaran Coşkun; 1997, s.7)

Bu görüşler bazı toplumlarda milli düşünceye karşı bir eğitim sistemini temele aldığından birtakım sorunları da beraberinde getirebileceği görülmektedir. Ancak amaç, çoğunluklar bireylerin çokkültürlü toplumlarda kendine yer edinebilmesi ve yaşayabilir konuma gelmesidir. Zira kültürlerarası eğitim bir anlamda altmışlı, yetmişli yıllardaki asimilasyon ve uyum programlarına tepki olarak yeni bir düzen oluşturma çabasıdır. Bu amaçla da eğitim ve öğretim programlarının farklı kültürlerden olan çocukların birlikte ve eşit koşullarda olabileceği programların düzenlenmesi istenmektedir (Coşkun, 1997).

Çokkültürlü eğitim demokratik değerler üzerine inşaa edilen eğitim ve öğretim yaklaşımıdır (Ameny-Dixon, 2004). Eğitimde demokratik değerlerin esas alınarak yapılan öğretimin temel amacında bu değerlerin uzun vadede faydalarının, toplum yararına dönüşümlerinin olması beklentisidir. Amerikan Eğitim Konseyi ve birçok araştırmacı (Banks, 1987; Banks & McGee, 1993; Boise, 1993; Clark & Gorski, 2002; Cushner, McCelland & Stafford, 2000; Duhon, Mundy, Leder, LeBert & Ameny-Dixon, 2002; Duhon-Boudreau, 1998; Gollnick & Cin, 2002; Hirs, 1987; Lason & Ovanda, 2001; Levye, 1997; Quiseberry, McIntyre & Duhon, 2002; Shulman & Mesa-Bains, 1993; Silverman, Welty & Lyon, 1994) okullarda ve yükseköğretim kurumlarında global, çokkültürlü eğitimin uzun vadeli birçok faydalarının olduğunu belirtmişlerdir. Bu uzun vadeli faydaların bazıları şunlardır;

1. Çokkültürlü eğitim mevcut eğitimde verimliliği artırır. İnsanların bilişsel ve ahlaki yönden gelişmelerini teşvik eder. Çünkü var olan görevleri tamamlayabilmek için çeşitli zihinsel kaynaklar mevcuttur.
2. Çokkültürlü eğitim bir aynı probleme farklı perspektiften bakarak yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirir.
3. Çokkültürlü eğitimde ortak amaç, saygı, takdir ve eşitliğe bağlılığın başarılmasıyla olumlu ilişkiler artar. Bu durum daha çok yükseköğretim kurumlarındaki entelektüeller arasında geçerlidir.
4. Çokkültürlü eğitimin, farklı insanlar ile etkileşim ve doğrudan temas şansını kuvvetlendirmesiyle önyargılar azaltılabilir.
5. Çokkültürlü eğitim toplumdaki farklı kültüre sahip bireylerin kültürel zenginlikleriyle toplumun tekrar canlanmasına neden olur. Toplumun daha geniş ve çok yönlü dünya görüşü kazanmalarını sağlar (alıntılayan, Ameny-Dixon, 2004).

Çokkültürlü eğitim, eğitim sisteminin temelinde bazı değişiklikler orta koymak amacıyla düzenlenmiş olan bir yenileşme durumudur. (Aydın, 2013). Çokkültürlü eğitimin taraftarları bütün öğrencilerin tüm farklılıklarına rağmen eşit şartlara sahip okul ve eğitim ortamına sahip olması gerektiğini savunurlar. Bu doğrultuda çokkültürlü eğitimin temel prensiplerini aşağıdaki şekilde sıralanabileceğini savunmaktadırlar (Banks, 2009; Bennet, 2001; Kahn, 2008):

- Sosyal adalet
- Eğitimde fırsat eşitliği
- Eğitim ortamında kültürün önemini ve etkisini anlama
- Diğer kültürleri tanıma ve anlama
- Diğer kültürlerle karşı önyargıları azaltma
- Okul ve eğitim ortamını çokkültürlü ilkelere göre oluşturma
- Fırsat eşitliğini ve kültürel öğeleri gözeterik öğretmek

Çokkültürlü eğitim uygulamalarına birçok farklı kültürü bünyesinde barındıran ABD’de rastlanmaktadır. ABD çokkültürlü eğitim uygulamalarına üniversite ve kolej programlarına derslere ekleyerek başlamıştır. Daha sonra ise bu çokkültürlü eğitim programları ABD gibi birçok farklı kültüre ev sahipliği yapan Kanada, Avusturalya, Almanya ve İngiltere gibi çokkültürlü ülkelerde de uygulama alanı bulmuştur (Güven, 2005). Bu oluşturulan çokkültürlü eğitim müfredatları zamanla düzenlemelere ve çokkültürlü eğitime bir takım ilkelere getirilmeye başlanmıştır. Çokkültürlü ülkeler barındırdıkları farklı kültürden insanların eğitiminde fırsat eşitliği sunulması gerektiğini ve uzun vadede ülkenin ve insanlığın büyük kazanımları olacağı düşüncesiyle çokkültürlü eğitimde araştırma ve geliştirme çalışmalarına önem vermişlerdir.

2. 6. 2.Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim

Tüm ülkelerin kendilerine aittarihsel, kültürel, siyasal ve sosyolojik oluşumları mevcuttur. Ancak çokkültürlü eğitim gibi planlama ve uygulaması Batı oluşumlu uygulamaların bütün ülkelerde aynı oranda uygulanmasının doğru olmayacağı açıktır (Yazıcı vd., 2009). Türkiye tarihten bu yana pek çok uygarlığa ve dolayısıyla pek çok farklı kültüre ev sahipliği yapmıştır. Bu farklılıkların etkisiyle günümüze pek çok farklı etnik kökenlerden gelen (Türk, Kürt, Arap, Laz, Çerkez, Gürcü gibi) toplulukların bir arada yaşadıkları kültür mozağı oluşmuştur. Bu nedenle de farklı etnik kökene sahip

insanların Türkçe'nin yanı sıra Kürtçe, Lazca, Gürcüce, Rumca gibi dillerinde konuşulduğu ve dini inançları mevzuunda da aynı çeşitliliğe sahip olduğu bilinmektedir. Bunlar göz önünde bulundurulduğunda çokkültürlü eğitimin ortaya çıktığı başta Kanada, ABD, Avusturalya gibi ülkeler ile ülkemizdeki şartlar birbirinden oldukça farklıdır (Canatan, 2009). Türkiye jeopolitik konumu gereği oldukça stratejik ülkelerden biridir. Bu sebeple de tarihten bu yana birçok medeniyete ev sahipliği yapmıştır. Bu durumda Türkiye'deki çeşitliliğin sebebinin göçler sonucu farklı kültüre sahip topluluklar olmayıp tarihten buyana bir arada yaşayan farklı kökene sahip toplulukların oluşturduğu birliktelik olmasından kaynaklandığı yapılan birçok araştırmaya da konu olmuştur (Keskin & Yaman, 2014). Fransız ihtilali sonucunda ortaya çıkan milliyetçilik akımının da etkisiyle pek çok farklı etnik köken ve kültüre sahip ülkelerde parçalanmaya başlamış. Bunu takiben ortaya çıkan ve tüm dünyayı etkileyen savaşlar sürecinden sonra yeni ve ulusçu temellere dayanan ülkelerin kurulma süreçleri ortaya çıkmıştır. Türkiye'de de Cumhuriyetin ilanından sonraki dönemde ülkede birlik ve beraberlerin tekrar tesis edilmesi ve devamlığının sağlanabilmesi amacıyla ulus devlet temelindeki politikalar önem kazanmıştır. Cumhuriyetin kurulmasından sonra ise Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Yasası) kabul edilmiştir. Tevhidi Tedrisat Kanunu ile başlayan standartlaşma süreci ülkedeki egemen dilin dışındaki tüm dillerin bastırılması süreci ile devam etmiştir (Aydın, 2013). Ülkede tek kültürlü bir politika anlayışını geliştirmiş ve kültürel farklılıkların göz önüne alınmadığı bir ortam meydana getirmiştir. Cumhuriyet döneminde çokkültürlüğe ilişkin iki dikkat çeken çalışma ise Türk Tarih Tezi ve Güneş Dil Teorisi üzerine yapılan çalışmalardır. Yapılan bu çalışmalarda ötekisi olmayan Türk ulusu ve ırkçılığa kadar götürülebilecek milliyetçi görüşü ortaya çıkarmıştır. Bir yandan azınlıklara okul açma hakkı yasal olarak tanınırken, diğer taraftan açılan okulları denetim altında tutmayı amaçlamıştır. (Eğitim Sen, 2004). Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu eğitim müfredatında ve ders kitaplarında bu denetim ve tekleştirme politikasının etkileri görülebilmektedir (Aydın, 2013). Ancak gün geçtikçe gelişen ve farklılaşan pek çok uygulamada olduğu gibi eğitim sisteminde de bir takım yeniliklere, değişikliklere ihtiyaç duyulmaktadır.

Dünyada küreselleşmenin etkileri neticesinde eğitim sisteminde pek çok düzenlemeye gidilmektedir. Bu doğrultuda Türkiye'de öğrencilere kazandırılması amaçlanan toplumsal yaşamla ilgili bilgi, beceri ve değerlerin pek çoğunu içeriğinde birçok farklı disiplini barındıran Sosyal Bilgiler dersi temelinde yer verilmektedir. (Safran, 2014) Sosyal Bilgiler dersinin en önemli üç prensibinden biri olan etkin ve

retken vatandaş yetiştirme amacı doğrultusunda vatandaşlık eğitiminde önemli bir yer teşkil eder. Ancak Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi dersleri kapsamında olan vatandaşlık eğitiminin daha önceki ğretim programlarında olan tek kültürlü anlayış günümüzde etkinliğini yitirmiş görünmektedir. Küreselleşme ve okkltrllk temelinde 2005-2006 eğitim ğretim yılında yürürlüğe konulan yenilenmiş ilköğretim programlarındaki müfredatta yer verilmiştir (Keskin & Yaman, 2014). Ayrıca okkltrl eğim bir süre uygulanıp sona eren bir eğitim olmayıp devam eden bir eğitim politikası olarak görülmelidir (Banks, 2010). Bu politikanın devam edebilmesi ve eğitim alanında bir temel teşkil edebilmesi için ğretmen eğitimi programlarında çokkültürlü eğitim konusunda planlamalara gidilmelidir. Çokkültürlü eğitim ile farklılıkların belirginleştiği ve ayrışmalara neden olan ortamlar yerine ortak noktalarda birleşip gelişmeyi hedeflemek önemli olmaktadır. Bu nedenlerle küreselleşen dünyada çokkültürlü toplumlar, toplumun temelini oluşturan çocukların eğitimi ile gelecekte farklılıklara saygı duyabilen, eşit fırsatlara sahip hoşgörü temelinde gelişen ve geleceğe yön veren toplumlar oluşturabilmeleri gerekmektedir.

2. 6. 3.Sosyal Bilgiler ğretiminde okkltrl Eğitim

Türkiye’de okkltrllk eğitiminin önemli bir bölümü yenilenmiş olansosyal bilgiler ğretim programı kazanımları, öğrenme alanı, becerileri, etkinlikleri ve değerlerin öğretimiyle gerçekleştirilmektedir. Sosyal bilgiler dersinin üç temel ğretim yaklaşımından biri olan vatandaşlık aktarımı anlayışı çerçevesinde vatandaşlık eğitiminin temellerioluşturulma yoluna gidilmiştir.

Türk Milli Eğitiminin belirlemiş olduğu eğitim esasları doğrultusunda Sosyal Bilgiler eğitiminin de ana hatları belirlenmiştir 2005 –2006 ğretim yılından itibaren yenilenen müfredat ile birbiriyle ilişkili olan küresel vatandaşlık ve okkltrllk temelinde kazanımlara yer verildiği görülmektedir. Programda yer alan öğrenme alanını Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) “birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapı” olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersi kapsamında dokuz öğrenme alanı erevesi oluşturulmuştur(TTKB, 2016a). Bunlar;

1. Birey ve Toplum
2. Kültür ve Miras

3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler
4. Üretim, Dağıtım ve Tüketim
5. Zaman, Süreklilik ve Değişim
6. Bilim, Teknoloji ve Toplum
7. Guruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler
8. Güç, Yönetim ve Toplum
9. Küresel Bağlantılar

Bu öğrenme alanları aynı zamanda birden fazla disiplini de içerebilir. Sosyal Bilgiler dersindeki bu öğrenme alanları incelendiğinde özellikle Kültür ve Miras öğrenme alanı ile Küresel Bağlantılar öğrenme alanlarının kazanımları çokkültürlü eğitimle bağlantılı olduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları şöyledir; 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Kültür ve Miras öğrenme alanının kazanımları:

1. Kültür ve Miras öğrenme alanıyla genel manada Türk kültürünü meydana getiren unsurları kabullenerek ulusal şuurun ve kültürün, geliştirilip gözetilmesi gerekliliğini kabul eder.
2. Öğrenciler ulusal kimliğin oluşmasında kültürel unsurların önemini fark eder. Bu kültürel unsurların toplulukları birbirinden ayıran nitelikler olduğunu kavrar. Bunun yanı sıra yerelden ulusala ve ulusaldan evrensele doğru dünyadaki kültürel mozağın zenginleşmesine katkıda bulunduğunu kavrar.
3. Öğrenciler ailesini ve kendisini meydana getiren kültürel unsurları keşfeder.
4. Kültürle ilgili faaliyetler ile kültürü kendisinin emâl etmeyi öğrenir.
5. Yakın çevresinden yola çıkarak Türkiye'deki tarihi mekanları, nesnelere ve yapıtları tanır. Böylece etrafındaki sanatsal ve kültürel eserleri de tanıyarak onların korunması gerekliliğini kabul eder.
6. Çevresinde bulunan farklı kültürleri öğrenme amacıyla çeşitli etkinliklerde yer alır.
7. Öğrenciler kültürü insanların oluşturulduğunun bilincine varır.
8. Kültürün insanların sosyalleşmesindeki önemini anlar (TTKB, 2016a).

Kazanımlar incelendiğinde görüldüğü üzere tamamına yakınının çokkültürlü eğitim ile ilgili olduğu ifade edilebilmektedir. Bu kazanımlar incelendiğinde ortak noktalarının olduğu ve bunlarında kültürel değerlerin önemine, kültürel öğelerin korunması gerektiğine, farklı kültürel değerlere saygı, kültürel farklılıkların bilincinde olabilme ve bu farklılıklara hoşgörü ile bakabilecek bir bakış açısı geliştirilmesine dikkat çekildiği görülmektedir (Keskin & Yaman, 2014).

Altıncı ve yedinci sınıf düzeyindeki Kültür ve Miras öğrenme alanına ilişkin hedeflenen kazanımlar ise şöyledir:

1. Öğrenciler Türk kültürünü meydana getiren öğeleri, bu öğelerin tarihsel kökenlerini araştırma olanağı elde edeceklerdir.
2. Milli bilincin yer etmesinde temel oluşturan kültürel unsurların ve bunların gelişim süreçlerini kavrayarak kültürel mirasın korunmasında, geliştirilmesinde duyarlılık kazanırlar.
3. Kültürel ve estetik değerleri anlayarak, kültürel boyutta geçmiş ile bugünü kıyaslayabilirler. Kültürün zaman ve mekansal olarak değişebileceğini kavrarlar. Türk kültürünü meydana getiren ana unsurları öğrenirler. Günümüzde yaşadıkları kültürün zamanla oluşturulduğunu görürler.
4. Kültürü ve bu kültürün kendine ait yanlarını, dil, inanışlar ve bunların kültür üzerindeki tesiri ile ilgili bilgi elde ederler. Bunların yanı sıra kültürün insanlık tarafından ortaya çıkarıldığını, öğrenildiğini ve insanın kendisini kültüre uyarladığını öğrenir.
5. İnsanların birtakım inanışlara, bilgi, değer ve gelenek göreneklere sahip olduğunu fark eder. Kültürün toplumdan topluma değişiklikler gösterebildiğini veya benzerliklerinin de olabileceğini fark eder. Bunların yanında toplumların birbirlerinin kültürlerinden etkilendiğini fark eder ve bunlara Türk tarihinden örnekler verebilir.
6. 6. Sınıf öğrencileri, Türk kültürünün yazılı ve sözlü edebiyat eserlerini inceleyip Orta Asya'da yaşamış olan ilk Türk toplumlarının yaşayışlarını ve bu toplumların Türk kültürüne katkılarını fark edebileceklerdir. Bu sayede günümüzde sürdürülen geleneklerin tarihsel temelini öğrenme olanağı da elde etmiş olacaklardır. Kültürümüzü meydana getiren öğeleri de değişim ve süreklilik bakımından inceleyebileceklerdir.
7. 7. Sınıf öğrencileri, Türkiye tarihinin önemli noktalarını ve Türkiye'de kurulmuş olan Türk Devletleri'nin Türk kültürünün ortaya koymasındaki önemini mimari, güzel sanatlar, edebiyat, ve müzik bakımından değerlendireceklerdir. Ayrıca siyasi oluşumların devam edebilmesi için kültürel faktörlerin önemli etkileri olduğunu kavrarlar (TTKB, 2016b).

Sosyal Bilgiler dersi altıncı ve yedinci sınıf düzeyindeki kazanımlar incelendiğinde ise kazanımlarının tamamının çokkültürlü eğitim ile ilişkili olduğu söylenebilir. Kazanımlarda genel olarak kültürel mirasa duyarlılık, kültürel farkındalık ve farklı kültürleri anlama onlara hoşgörü ile yaklaşabilme, kültürel farklılıkların veya ortak

kültürel noktaların bilincinde olma, kültürel unsurların önemine ve çoklu bakış açısı geliştirebilmenin hedeflendiği görülmektedir. Bu hedeflenen kazanımların büyük bir çoğunluğu da çokkültürlü eğitimin temel amaçlarını ve uzun vadeli faydaların öğrencilere okul yıllarında kazandırılabilmesindeki en önemli unsurlardır.

Sosyal bilgiler öğretimindeki çokkültürlü eğitimle ilişkili olduğu bir diğer öğrenme alanı da Küresel Bağlantılar'dır. Küresel Bağlantılar öğrenme alanında öğrencilere dördüncü ve beşinci sınıf seviyesinde kazandırılması hedeflenen nitelikleri TTKB şu şekilde özetlemiştir:

1. Farklı bölgelerdeki insanların siyasi, ekonomik ve kültürel ilişkiler teknolojinin de büyük etkisiyle artmıştır. Bu öğrenme alanı ile coğrafya, antropoloji, ekonomi gibi bilimlerin etkisiyle öğrencilerin toplumlar arasındaki ilişkiler hakkında fikir sahibi olmaları amaçlanmaktadır.
2. Bu öğrenme alanı coğrafya ile ilgisi olan başlıklardan hareketle dünyanın farklı bölgelerindeki ülkelerle bu bölgelerin genel özelliklerini tanımlarken, kendi ülkeleri ile mukayese etme fırsatını bulabileceklerdir.
3. Genel hatlarıyla bilgi edindikleri ülkeler ile kendi ülkesinin ticari bağlantıları, kendi ülkesine aitiktisadi kaynakları ve başka ülkeler ile yapılan ticaretteki ülkelerinin kaynakların önemini ekonomi biliminde yer alan konular ile ilişkilendirebileceklerdir. Bunlardan yola çıkarak ülkeler arasındaki ekonomik bağlantıların sebep ve sonuçlarıyla inceleme fırsatları olacaktır.
4. Sosyal bilgiler disiplini içinde yer alan antropolojinin konuları sayesinde farklı yörelerdeki insanların kültürleri ile ilgili fikir sahibi olabileceklerdir. Bu sayede kendi kültürleri ile diğer ülkelerdeki kültürler arasında benzerlikleri ve farklılıkları keşfedebilecekler bunun yanı sıra farklı ülkelerde yaşayan insanlar ile empati kurabilme becerilerini geliştirebileceklerdir.
5. Küresel bağlantılar öğrenme alanı ile öğrenciler, gelişen dünyanın güncel olaylarını takip edebilen ve karşısına çıkan problemleri durumlara çözüm yolu bulan, etkin bir vatandaş olma özelliği kazanacaklardır (TTKB, 2016a).

Küresel bağlantılar öğrenme alanında yer verilen kazanımlarda çokkültürlü eğitime yönelik temellerin yer aldığı görülmektedir. Bunların yanı sıra dördüncü ve beşinci sınıf Küresel Bağlantılar öğrenme alanının diğer tüm öğrenme alanlarıyla ilişkili olduğu ibaresine de özellikle değinilmiştir.

Altıncı ve yedinci sınıf düzeyindeki Küresel Bağlantılar öğrenme alanında amaçlanan kazanımlar ise:

1. Günümüzde tüm alanlarda yaşanan gelişmeler neticesinde toplumlar arasındaki ilişkiler yoğunluk kazanmıştır. Uzun yıllardır farklı bölgelerde yaşayan insanların ilişkileri de siyasi, ekonomik, kültürel etkileşimler teknolojinin de etkisiyle artmıştır. Böyle bir ortamda öğrencilerinde toplumlar arasındaki bağlantıların mevzuunda bilgili olmaları gereklidir.
2. Öğrenciler düşüncelerin, uluslararası faaliyetlerin, sanat eserlerinin, toplumlar arasındaki ilişkilerdeki etkisini ve ülkesinin sahip olduğu doğal kaynakları, iktisadi yeterlikleri ile başka ülkeler arasındaki ilişkiler hakkında fikir edinebilirler. Dünya genelini ilgilendiren güvenlik, siyaset, ekonomi, ekoloji, ve sağlık gibi alanlarda meydana gelen problemlerin nedenlerini ve bunların çözümüne yönelik fikirler üretirler. Bu sayede uluslararası kuruluşların amaçlarının ve görevlerini anlayabilirler.
3. Öğrenciler bu öğrenme alanında tarih, ekonomi, hukuk, coğrafya, antropoloji, , sosyoloji, psikoloji gibi alanlara ait kavramlar ile karşılaşacaklardır (TTKB, 2016b).

Küresel Bağlantılar öğrenme alanında dördüncü – beşinci sınıflar ait öğrenme alanında ve altıncı –yedinci sınıflara ait öğrenme alanında bu alanın diğer tüm öğrenme alanlarıyla ilişkili olduğu ifadesine değinilmiştir. Bu öğrenme alanına ait olan kazanımların tümü incelendiğinde çokkültürlü eğitimle doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler eğitiminin temel kazanımlarında yer verilen küresel vatandaşlık ve çokkültürlü eğitimin bireylere ilk ve orta öğretim seviyelerinde kazandırılmasında öğrenme alanlarındaki hedeflerin ortaklığı dikkat çekmektedir. Cırık (2008) ve Açıklın (2010)'ın yaptığı çalışmalarda 2005'den sonraki Sosyal Bilgiler programında yenilikler, düzenlemeler olmasına rağmen bunların çokkültürlü eğitim hedefleri açısından istenilen seviyede olmadığı neticesine ulaşmışlardır. Bu hedefler temelinde öğrencilere kazandırılması amaçlanan öğrenme alanlarında öğretmenlerinin de gerekli eğitimi almış olmaları gerekmektedir.

2. 6. 4. Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yetiştirme

Çokkültürlüğün temelinde yer alan farklılıklara saygı ve hoşgörü eğitimde kültürel olarak çoğulculuğun temellerini de oluşturmaktadır. Bu amaçla farklı kültürlere saygı

duyabilen, farklı kültürlerle aralarındaki ortak noktaların iletişimdeki önemine dikkat çekilmelidir. Bunların sağlanabilmesi amacıyla çokkültürlü eğitimin içinde yer alan tüm fertlerin sürece dahil olması ve bu süreç içinde sorumluluklar üstlenebilmesi önemlidir. Çokkültürlü eğitimin bir bakıma temellerinin atıldığı ilk ve orta öğretim kurumlarında öğretim programlarının, müfredatın ve en önemlisi öğretmenlerin birtakım özelliklere sahip olması gerekmektedir. Banks (2005) Çokkültürlü öğretmenin özelliklerini şöyle ifade etmiştir;

1. Demokratik bir öğrenme fırsatı sağlayarak öğrencilerin birbirlerine ve kültürel farklılıklarına saygı duyması,
2. Kendisinde var olan önyargıları ortadan kaldırabilmesi ve bunlarla mücadele edebilmesi,
3. Bütün öğrencilere eğitimde eşitliğin gerekli olduğu uygulamaları gerçekleştirebilmesi.

Öğretmenlerin öğrencilerinde bir takım değer ve tutumları kazandırabilmeleri için öğretim ortamında bu uygulamaların örneklerini gösterebilen, farklılıklara saygı duyan, önyargılarından sıyrılabilen, hoşgörü çerçevesinde öğrenme ortamı yaratmaları gerekmektedir. Öğretmenler öğrencilere kendi kültürleri dışındaki kültürlere saygı duyan ve farklılıkların zenginlik olduğunu hissettirebilecek öğrenme ortamlarını hazırlayabilmelidirler (Cırık, 2008).

Gay (1994) ve Bennet (2001) ise çokkültürlü öğretmenlerin özelliklerin şöyle sıralamışlardır;

1. Öğretmenler eğitim ortamındaki kültürel ve etnik unsurlara dayanan ayrımcı uygulamalardan kaçınmalıdır,
2. Farklı kültürlerin zenginlik olduğunu kabullenip, sınıf ortamında bu iklimi oluşturabilmelidir,
3. Farklı kültürler arasında iletişimi sağlayabilmek amacıyla işbirlikli öğrenme yöntemlerinden faydalanmalı ve farklı kültürlerin ortak değerlerine dikkati çekmelidir.

Öğretmenlerin sınıf içerisinde demokratik tutuma sahip olmaları çokkültürlü eğitimin temelinde yer alan demokrasi eğitimini uyguladıklarının göstergesi konumunda olmaktadır. Bu bağlamda öğretmenler tüm öğrencilerinin fikirlerine saygı duyulmalı, öğrencilere onların kıymetli olduğunu fark ettirmelidirler (Aydın, 2013). Eğitim ortamında öğretim programının kazanımları doğrultusunda demokratik temeller

ışığında bir sürecin tasarlanıp uygulanabilmesi öğretmenlerin mesleki becerilerini gerektiren bir uygulamadır. Böyle bir sürecin tasarlanmasında, öğretmenlerin kültürel unsurların eğitim üzerindeki etkilerine dolayısıyla da çokkültürlüğe, öğrenme ve öğretim sürecinde eşitlik kavramına gerekli önemi göstermeleri önemli bir noktadır (Başbay, 2014). Ayrıca bunların uygulanabilmesi için de çokkültürlü eğitim müfredatının öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun etkinlik ve uygulamalar ile desteklenmesi gerekmektedir.

Şüphesiz eğitim sürecinin en önemli unsurlarının başında tüm alanlarda olduğu gibi çokkültürlü eğitim alanında da nitelikli öğretmen yetiştirme gelmektedir. Zira hangi alanda olursa olsun hedeflenen eğitimin, öğretim programlarının uygulanabilmesi için öğretmenler en iyi eğitimi sağlamakla görevlidirler. Çokkültürlü eğitim açısından bakıldığında da çokkültürlü eğitim ortamını sınıflarında oluşturulması istenen öğretmenlerinde öncelikle öğretmenlik eğitimi sürecinde bu konuyla ilgili dersleri alması gerekmektedir. Bu durum günümüzde kültürel çeşitliliğin okul ve sınıf ortamlarına yayılmasıyla öğretmenlerin bu çokkültürlü eğitim ortamlarının yönetebilen ve onlara gerekli eğitimi verebilecek olan öğretmenlerin eğitilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu nedenlerle de öğretmen yetiştirme programlarına bir takım düzenlemelere gidilmesi ihtiyaç halini almıştır. Kültürel farklılıklara hoşgörü ile bakabilen, farklılıkları birleştirici, bütünleştirici ortamlar oluşturabilecek öğretmenler ve okul yöneticileri yetiştirilmelidir (Aydın, 2013). Öğretmen eğitiminde adaylara kültürün eğitim üzerindeki etkilerine, çokkültürlüğe ve demokrasi, eşitlik gibi kavramlara yer veren derslerin öğretim sürecinde yer verilmesine özen gösterilmelidir (Kelm, Warring & Rau, 2001). Nitekim öğretmenler sadece bilgi aktaran bireyler değil, tutum ve davranışlarıyla da eğitimde büyük etkileri olan bireylerdir. Bu nedenlerle öğretmen eğitiminde dünyadaki gelişmeler paralelinde tüm dünyada olduğu gibi ülkemizdeki öğretmen eğitiminde de gerekli planlamalar, düzenlemeler yapılması gerekmektedir.

3. YÖNTEM

3. 1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumları incelenmeyi amaçlayan betimsel bir araştırmadır. “Betimlemeli çalışmalarda araştırılan ortamda herhangi bir değişim yapılmaksızın var olan olaylara çalışılır” (Çepni, 2007: 34). Nicel araştırma yönteminden genel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Tarama modeli genel manada araştırma evreninin kendine ait özelliklerini, niteliklerini anlamlandırabilmek amacıyla kullanılan araştırma yöntemidir (Özdemir, 2014: 79). Tarama modeli betimleyici bir araştırma olup araştırma evreni veya örnekleminin mevcut olan durumunu ortaya koyabilmek amacıyla kullanılan genelleyici bir araştırma modelidir (Karasar, 2000: 79).

3. 2. Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Programında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Evrendeki toplam öğrenci sayısı 249 kişidir. Evrende yer alan bütün öğretmen adaylarına ulaşmak mümkün olduğu için örneklem seçimine gidilmeyerek evren üzerinden çalışma sürdürülmüştür.

Tablo 7. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Faktör	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kız	113	58,9
	Erkek	79	41,1
	Toplam	192	100,0
Sınıf	1. sınıf	56	29,2
	2. sınıf	43	22,4
	3. sınıf	45	23,4
	4. sınıf	48	25,0
	Toplam	192	100,0
Yaş	18-20	96	50,0
	21-23	96	50,0
	Toplam	192	100,0
Mezuniyet	Düz Lise	113	58,9
	Meslek veya Ticaret	20	10,4
	İmam-Hatip	12	6,3
	Anadolu-Fen	47	24,5
	Toplam	192	100,0
Aile Yerleşim	Köy	50	26,0
	Kasaba-Belde	12	6,3
	İlçe	66	34,4
	İl	38	19,8
	Büyükşehir	26	13,5
Toplam	192	100,0	
Anne Eğitim	Okur-yazar değil	38	19,8
	İlkokul	115	59,9
	Ortaokul	22	11,5
	Lise	10	5,2
	Üniversite	7	3,6
Toplam	192	100,0	
Baba Eğitim	Okur-yazar değil	12	6,2
	İlkokul	93	48,4
	Ortaokul	38	19,8
	Lise	34	17,7
	Üniversite	15	7,8
Toplam	192	100,0	
Anne Meslek	İşçi	4	2,1
	Memur	5	2,6
	Çiftçi	2	1,0
	Emekli	7	3,6
	Çalışmıyor	174	90,6
Toplam	192	100,0	
Baba Meslek	İşçi	40	20,8
	Memur	22	11,5
	Esnaf	23	12,0
	Çiftçi	32	16,7
	Emekli	55	28,6
Çalışmıyor	20	10,4	
Toplam	192	100,0	
Kitap Okuma	Hiçbir Zaman	7	3,6
	Ara Sıra	122	63,5
	Sık Sık	44	22,9
	Sürekli	19	9,9
	Toplam	192	100,0
	Hiçbir Zaman	22	11,5

Gazete Okuma	Ara Sıra	128	66,7
	Sık Sık	35	18,2
	Sürekli	7	3,6
	Toplam	192	100,0

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %58,9 kız, %41,1 'sini erkek öğretmen adayları oluşturmaktadır. Sınıf değişkenine göre öğretmen adaylarının %29,2'si 1. Sınıfta, %22,4'ü 2. Sınıfta, %23,4'ü 3. Sınıfta, %25,0 ise 4. Sınıfta öğrenim görmektedir. Yaş değişkenine göre öğretmen adaylarının %50,0'si 18-20 yaş aralığındaki grupta iken %50,0'si 21-23 yaş aralığındaki grupta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre ise %58,9'u düz lise, %10,4'ü Meslek veya Ticaret lisesi, %6,3'ü İmam-Hatip lisesi, %24,5'i Anadolu-Fen lisesi mezunları oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının ailelerinin yerleşim yeri değişkenine göre dağılımları incelendiğinde ise ailesi köyde ikamet edenler çalışma evreninin %26,0'sını, Kasaba-Belde de ikamet edenler %6,3'ünü, İlçede ikamet edenler %34,4'ünü, İl'de ikamet edenler %19,8'ini, büyükşehirde ikamet edenler ise %13,5'ini oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının anne eğitim durumu değişkenine göre %19,8 okur-yazar olmayan, %59,9 ilkokul mezunu, %11,5 ortaokul mezunu, %5,2 lise mezunu, %3,6'sını üniversite mezunları oluşturmaktadır. Baba eğitim durumu değişkenine göre değerlendirildiğinde %6,2 okur-yazar olmayan, %48,4 ilkokul mezunu, %19,8 ortaokul mezunu, %17,7 lise mezunu, %7,8 üniversite mezunları oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının anne meslekleri değişkenine göre %2,2 işçi, %2,6 memur, %1,0 çiftçi, %3,6 emekli, %90,6'sını çalışmayanlar oluşturmaktadır. Baba meslekleri değişkenine göre %20,8 işçi, %11,5 memur, %12,0 esnaf, %16,7 çiftçi, %28,6 emekli, %10,4'ünü çalışmayanlar oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının kitap okuma değişkenine göre %3,6 hiçbir zaman kitap okumayan, %63,5 ara sıra kitap okuyan, %22,9 sık sık kitap okuyan, %9,9'sını sürekli kitap okuyanlar oluşturmaktadır. Gazete okuma değişkenine göre % 11,5 hiçbir zaman gazete okumayanlar, %66,7 ara sıra gazete okuyanlar, % 18,2 sık sık gazete okuyanlar, % 3,6'sını sürekli gazete okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır.

3. 3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmen adaylarının Küresel Vatandaşlık tutum düzeylerini belirlemek amacıyla Göl (2013) tarafından geliştirilen 33 maddelik 5 boyutlu Küresel Vatandaşlık Tutum Ölçeği kullanılmıştır. 33 maddelik ölçeğin; yaşama saygı,

ekolojik bütünlük, adalet, eşitlik ve barış alt boyutları bulunmaktadır. Göl (2013)'ün çalışmasında ölçeğin 5 boyutunun Cronbach Alpha değerleri sırasıyla şöyledir: Yaşama saygı 0.815, ekolojik bütünlük 0.756, adalet 0.745, eşitlik 0.761, barış 0.632 olarak bulunmuştur. Ayrıca 33 maddelik deneme ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.905 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada elde edilen Cronbach Alpha değerleri ise şöyledir: yaşam saygı 0.810, ekolojik bütünlük 0.828, adalet 0.564, eşitlik 0.809, barış 0.776 olarak bulunmuştur. Bunun yanı sıra küresel vatandaşlık Cronbach Alpha değeri ise 0.914 olarak elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının Çokkültürlü eğitim tutumlarının belirlemek için ise Yavuz ve Anıl (2010) tarafından geliştirilen 28 maddelik öğretmen adayları için çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Yavuz ve Anıl (2010)'ın çalışmasında 28 maddeli ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayı değeri 0.930 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada elde edilen Cronbach Alpha değeri ise 0.870 olarak bulunmuştur.

Güvenirlik katsayısı sıfırla bir arasında değişen değerler alır ve 1.00 'e yakınlaştıkça güvenilirliğin yüksek olduğu varsayılır (Karasar, 2000). Bu durumda ölçeğin deneme formundaki Cronbach Alpha değerleri ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın sonucundaki Küresel Vatandaşlık Tutum ölçeği ve Çokkültürlü Eğitim ölçeklerinin güvenilirliklerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetleri, sınıfları, yaşları, mezun oldukları lise türü, aile yerleşim yerleri, anne – baba eğitim durumları, anne – baba mesleği, kitap ve gazete okuma alışkanlıkları gibi bilgilerini toplamak amacıyla “kişisel bilgi formu” kullanılmıştır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından öğretmen adaylarına bizzat ulaşarak toplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS Statistics 20 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde öncelikle Küresel Vatandaşlık Tutum ölçeği ile Çokkültürlü Eğitim ölçeği için Kolmogorov-Smirnov Normallik testi yapılmıştır.

Normallik Testlerine ilişkin sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Verilerin Dağılımını Gösteren Normallik Analizi İçin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
Çokkültürlü Eğitim	,107	192	,000
Yaşama Saygı	,225	192	,000
Ekolojik Bütünlük	,115	192	,000
Adalet	,213	192	,000
Eşitlik	,240	192	,000
Barış	,164	192	,000
Küresel Vatandaşlık	,121	192	,000

Tablo 8’de verilerin ($p>0,05$ düzeyinde) normal dağılıma sahip olmadıkları görülmektedir. Anlamlılık düzeyinde puanlar normalden anlamlı düzeyde sapma göstermesi halinde “normallik” varsayımı gerektiren istatistiklerin kullanılmaması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2014: 42). Tablo 8’de de görüldüğü üzere veriler normal dağılım göstermediklerinden bağımsız iki grup karşılaştırmalarında tanımlayıcı istatistik ile beraber parametrik olmayan istatistiklerden Mann Whitney U testi ve çoklu grup karşılaştırmalarında da Kruskal Wallis H testleri yapılmıştır. Mann Whitney U testi, iki ilişkisiz örneklemden toplanan puanların birbirlerinden anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla yapılır (Büyüköztürk, 2014: 165). Kruskal Wallis H testi ise ilişkisiz iki veya daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farka sahip olup olmadığını gösteren testtir. Bu analizlerde k tane örneklemin bağımlı değişkene ait puanları karşılaştırılır (Büyüköztürk, 2014: 168).

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmayla ilgili olarak belirlenen araştırma sorularına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ve küresel vatandaşlık tutum düzeylerine ilişkin ölçeklerin genelinden ve küresel vatandaşlık ölçeğinde bulunan beş farklı boyuta dair sonuçlar Tablo 9'de verilmektedir.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Düzeyleri

Boyutlar	N	\bar{x}	SS	Min	Max
Yaşama Saygı	192	36,66	4,43	8	40,00
Ekolojik Bütünlük	192	29,67	4,45	7	35,00
Adalet	192	22,71	2,56	5	25,00
Eşitlik	192	22,51	3,24	5	25,00
Barış	192	30,58	4,52	7	35,00
Küresel Vatandaşlık	192	146,35	15,26	33	165,00
Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum	192	114,05	12,09	28	140

Tablo 9 incelendiğinde 33 maddelik 5 boyutlu Küresel Vatandaşlık ölçeğinden alınan puanların aralıkları ile yorumlanmasında kullanılacak skalaya göre küresel vatandaşlık tutum ölçeğinden alınabilecek en düşük puanın 33; en yüksek puanın ise 165 puan. Ölçekten alınan puanların aralıklarının yorumlanmasının ise;

- 1 ile 33 puan arası /1 (Tamamen Olumsuz Tutum)

- 33 ile 66 puan arası / 2 (Olumsuz Tutum)
- 67 ile 99 puan arası / 3 (Kismen Olumlu Tutum)
- 100 ile 132 puan arası / 4 (Olumlu Tutum)
- 133 ile 165 puan arası / 5 (Tamamen Olumlu Tutum) olarak değerlendirilmektedir (Göl, 2013).

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının Küresel Vatandaşlık tutum ortalamalarının inskalya göre tamamen olumlu düzeyde yer aldığı görülmektedir. Tabloda da görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algı düzeylerinin boyutlar bazında değerlendirilmesinde en yüksek tutum düzeyi; yaşama saygı boyutu ($\bar{X}= 36,66$) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla barış ($\bar{X}=30,58$), ekolojik bütünlük ($\bar{X}=29,67$), adalet ($\bar{X}=22,71$) ve eşitlik ($\bar{X}=22,51$) boyutları takip etmektedir. Alt boyutların aritmetik ortalamalarının genel olarak ölçeğin alt boyutlarından alınabilecek en yüksek (max) puana yakın olduğu söylenebilir.

Çokkültürlü eğitime yönelik tutum incelendiğinde ölçekten alınabilecek en yüksek(max) puanla (140) karşılaştırıldığında öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeyleri ortalamasının ($\bar{X}=114,05$) olumlu kabul edilebilecek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci ve Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ve küresel vatandaşlık tutum düzeyleri cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, aile yerleşim yeri, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, baba mesleği, anne mesleği, kitap okuma alışkanlığı ve gazete okuma alışkanlığı değişkenlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Küresel Vatandaşlık ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Değişken	n	Sıra Ortalaması	Sıra		
				Toplamı	U	p
Yaşama Saygı	Erkek	79	86,21	6810,50,		
	Kız	113	103,69	11717,50	3650,500	,028
Ekolojik Bütünlük	Erkek	79	85,61	6763,50		
	Kız	113	104,11	11764,50	3603,500	,022
Adalet	Erkek	79	83,54	6600,00		
	Kız	113	105,56	11928,00	3440,000	,005
Eşitlik	Erkek	79	94,32	7451,00		
	Kız	113	98,03	11077,00	4291,000	,632
Barış	Erkek	79	86,15	6805,50		
	Kız	113	103,74	11722,50	3645,500	,029
Küresel Vatandaşlık	Erkek	79	83,79	6619,50		
	Kız	113	105,38	11908,50	3459,500	,008
Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum	Erkek	79	83,78	6618,50		
	Kız	113	105,39	11909,50	3458,500	,008

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre küresel vatandaşlık tutum düzeylerinde ($U=3459,500$; $p<0,05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Sıra ortalamaları incelendiğinde ise kız öğretmen adaylarının daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Boyutlar bazında değerlendirildiğinde eşitlik boyutu dışında tüm boyutlarda anlamlı bir fark olduğu görülmüş olup ($p<0,05$), kız öğretmen adaylarının daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Boyutlar bazında en yüksek ortalamalar sırasıyla adalet, ekolojik bütünlük, barış ve yaşama saygı boyutları olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeylerinde ($U= 3458,500$; $p<0,05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık olduğu, sıra ortalamaları incelendiğinde ise kız öğretmen adaylarının daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Küresel Vatandaşlık ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Değişken	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yaşama Saygı	18-20yaş	96	90,97	8733,50	4077,500	,158
	21-23yaş	96	102,03	9794,50		
Ekolojik Bütünlük	18-20yaş	96	91,69	8802,00	4146,000	,227
	21-23yaş	96	101,31	9726,00		
Adalet	18-20yaş	96	88,31	8478,00	3822,000	,035
	21-23yaş	96	104,69	10050,00		
Eşitlik	18-20yaş	96	85,52	8210,00	3554,000	,004
	21-23yaş	96	107,48	10318,00		
Barış	18-20yaş	96	88,84	8529,00	3873,000	,054
	21-23yaş	96	104,16	9999,00		
Küresel Vatandaşlık	18-20yaş	96	87,65	8414,50	3758,500	,027
	21-23yaş	96	105,35	10113,50		
Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum	18-20 yaş	96	96,84	9296,50	4575,500	,933
	21-23 yaş	96	96,16	9231,50		

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşlarına göre küresel vatandaşlık tutum düzeylerinde ($U=3758,500$; $p<0,05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Sıra ortalamaları incelendiğinde ise 21-23 yaş grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarını Küresel vatandaşlık tutum düzeyleri boyutlar bazında değerlendirildiğinde de sırasıyla eşitlik boyutu, adalet boyutlarında anlamlı fark görülürken ($p< 0,05$), barış, yaşama saygı, ekolojik bütünlük boyutlarında anlamlı fark görülmemektedir ($p> 0,05$). Öğretmen adaylarının yaşlarına göre çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeylerinde ($U=4575,500$; $p>0,05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Sıra ortalamaları incelendiğinde ise 18-20 yaş grubu öğretmen adaylarının (96,84) daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Küresel Vatandaşlık ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Değişken	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Yaşama Saygı	1.sınıf	56	105,81	3	4,763	,190
	2.sınıf	43	83,38			
	3.sınıf	45	101,41			
	4.sınıf	48	92,78			
Ekolojik Bütünlük	1.sınıf	56	101,99	3	7,522	,057
	2.sınıf	43	78,16			
	3.sınıf	45	108,71			
	4.sınıf	48	95,07			
Adalet	1.sınıf	56	88,74	3	2,385	,496
	2.sınıf	43	94,00			
	3.sınıf	45	101,26			
	4.sınıf	48	103,33			
Eşitlik	1.sınıf	56	91,70	3	2,973	,396
	2.sınıf	43	89,21			
	3.sınıf	45	106,26			
	4.sınıf	48	99,49			
Barış	1.sınıf	56	101,56	3	1,997	,573
	2.sınıf	43	88,92			
	3.sınıf	45	101,90			
	4.sınıf	48	92,32			
Küresel Vatandaşlık	1.sınıf	56	100,29	3	4,264	,234
	2.sınıf	43	82,55			
	3.sınıf	45	105,88			
	4.sınıf	48	95,79			
Çokkültürlü Eğitime	1.sınıf	56	99,41			

Yönelik Tutum	2.sınıf	43	89,40	3	,980	,806
	3.sınıf	45	99,39			
	4.sınıf	48	96,76			

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkenine göre küresel vatandaşlık tutumlarında ($X^2= 4,264$; $p>0,05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık olmadığı, öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre sıra ortalamalarında ise 3. sınıf düzeyi ortalamasının en yüksek olduğu ve bunu sırasıyla 1. sınıf, 4. sınıf, 2. sınıf öğretmen adaylarının takip ettiği görülmektedir. Sıra ortalamaları boyutlar bazında değerlendirildiğinde ise yaşama saygı boyutunda 1. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının, ekolojik bütünlük boyutunda 3. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının, adalet boyutunda 4. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının, eşitlik boyutunda 3. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının ve barış boyutunda da 3. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Ancak bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkenine göre çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında ($X^2= ,980$; $p>0,05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek sıra ortalamaları sırasıyla, 1. sınıf, 3. sınıf, 4. sınıf ve 2. sınıf şeklinde bir sıralama izlemektedir.

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Mezuniyet Durumlarına Göre Küresel Vatandaşlık ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Değişken	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
Yaşama Saygı	Düz lise	113	99,77	3	2,944	,400
	Meslek veya Ticaret	20	104,63			
	İmam-Hatip	12	78,13			
	Anadolu-Fen	47	89,86			
Ekolojik	Düz lise	113	98,63			
	Meslek veya Ticaret	20	95,70			

Bütünlük	İmam-Hatip	12	83,04	3	,912	,823
	Anadolu-Fen	47	95,16			
Adalet	Düz lise	113	99,27	3	2,999	,392
	Meslek veya Ticaret	20	108,08			
	İmam-Hatip	12	84,63			
	Anadolu-Fen	47	87,95			
	Düz lise	113	98,80			
Eşitlik	Meslek veya Ticaret	20	116,53	3	7,578	,056
	İmam-Hatip	12	66,88			
	Anadolu-Fen	47	90,01			
	Düz lise	113	97,52			
	Meslek veya Ticaret	20	105,88			
Barış	İmam-Hatip	12	78,54	3	1,158	,763
	Anadolu-Fen	47	89,68			
	Düz lise	113	99,59			
	Meslek veya Ticaret	20	105,85			
	İmam-Hatip	12	78,54			
Küresel Vatandaşlık	Anadolu-Fen	47	89,68	3	2,879	,411
	Düz lise	113	97,14			
	Meslek veya Ticaret	20	100,15			
	İmam-Hatip	12	88,96			
	Anadolu-Fen	47	95,33			
Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum	Düz lise	113	97,14	3	,344	,952
	Meslek veya Ticaret	20	100,15			
	İmam-Hatip	12	88,96			
	Anadolu-Fen	47	95,33			
	Düz lise	113	97,14			

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre Küresel Vatandaşlık tutum düzeylerinde ($X^2=2,879$; $p>0,05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ancak öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türünde meslek veya ticaret lisesi mezunlarının en yüksek sıra ortalamasına sahip olduğu

fakat bu sonucun istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde olmadığı görülmektedir. Boyutlar bazında incelendiğinde de mezun olunan lise türüne göre küresel vatandaşlık tutum düzeyleri anlamlı bir fark göstermemektedir. Bununla birlikte ekolojik bütünlük boyutunda düz lise mezunlarının sıra ortalaması en yüksek iken yaşama saygı boyutunda, adalet boyutunda, eşitlik boyutunda, barış boyutunda meslek veya ticaret lisesi mezunların sıra ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre çokkültürlü eğitim tutum düzeylerinde ($X^2= ,344$; $p>0,05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ancak sıra ortalamaları incelendiğinde meslek veya ticaret lisesi mezunlarının en yüksek ortalamaya sahip olduğu ve bunu sırasıyla düz lise, anadolu-fen ve imam-hatip liseleri izlediği görülmektedir

Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Aile Yerleşim Yerlerine Göre Küresel Vatandaşlık ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Değişken	n	Sıra		X^2	p	
			Ortalaması	sd			
Yaşama Saygı	Aile Yerleşim Yeri	Köy	50	89,78	4	1,683	,794
		Kasaba-Belde	12	104,46			
		İlçe	66	101,00			
		İl	38	98,03			
		Büyükşehir	26	92,10			
Ekolojik Bütünlük	Aile Yerleşim Yeri	Köy	50	99,99	4	7,003	,136
		Kasaba-Belde	12	103,38			
		İlçe	66	90,89			
		İl	38	84,43			
		Büyükşehir	26	118,50			
Adalet	Aile Yerleşim Yeri	Köy	50	84,61	4	6,995	,136
		Kasaba-Belde	12	122,71			
		İlçe	66	94,33			
		İl	38	98,70			
		Büyükşehir	26	109,56			

Eşitlik	Aile Yerleşim Yeri	Köy	50	86,52	4	5,405	,248
		Kasaba-Belde	12	115,92			
		İlçe	66	97,81			
		İl	38	106,58			
		Büyükşehir	26	88,67			
Barış	Aile Yerleşim Yeri	Köy	50	90,39	4	2,213	,697
		Kasaba-Belde	12	112,75			
		İlçe	66	99,96			
		İl	38	91,96			
		Büyükşehir	26	98,79			
Küresel Vatandaşlık	Aile Yerleşim Yeri	Köy	50	92,33	4	1,980	,740
		Kasaba-Belde	12	114,04			
		İlçe	66	93,80			
		İl	38	96,78			
		Büyükşehir	26	102,88			
Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum	Aile Yerleşim Yeri	Köy	50	90,18	4	7,033	,134
		Kasaba-Belde	12	132,00			
		İlçe	66	100,98			
		İl	38	87,46			
		Büyükşehir	26	94,12			

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmen adaylarının aile yerleşim yerlerine göre küresel vatandaşlık tutum düzeylerinde ($X^2= 1,980$; $p>0,05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık olmadığı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aile yerleşimine göre kasaba-belde de yaşayanların sıra ortalamasının en yüksek olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla büyükşehirde yaşayanlar, ilde yaşayanlar, ilçede yaşayanlar, köyde yaşayanların takip ettiği görülmektedir. Boyutlar bazında değerlendirildiğinde de ekolojikbütünlük boyutunda büyük şehirde yaşayanların sıra ortalaması yüksek iken diğer tüm boyutlarda kasaba-belde de yaşayanların sıra ortalamalarının en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aile yerleşim yerlerine göre çokkültürlü

eğitim tutum d¼zeylerinde ($X^2= 7,033$; $p>0,05$ d¼zeyinde) anlamlı bir farklılık olmadığı ancak öğretmen adaylarının aile yerleşimlerine göre kasaba-belde de yaşayanların sıra ortalamalarının en yüksek düzeyde olduğu gör¼lm¼şt¼r. Bunu sırasıyla ilçede yaşayanlar, büyükşehirde yaşayanlar, köyde yaşayanlar ve ilde yaşayanlar izlemektedir.

Tablo 15. Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim D¼zeyine G¼re K¼resel Vatandaşlık ve Çokk¼lt¼rl¼ Eğitime Y¼nelik Tutum D¼zeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Değişken	n	Sıra		X^2	p
			Ortalaması	sd		
Yaşama Saygı	Okur-Yazar Değil	38	89,32	4	2,696	,610
	İlkokul	115	97,48			
	Ortaokul	22	90,45			
	Lise	10	113,60			
	Üniversite	7	113,93			
Ekolojik Büt¼nl¼k	Okur-Yazar Değil	38	89,64	4	3,177	,529
	İlkokul	115	94,94			
	Ortaokul	22	104,43			
	Lise	10	102,75			
	Üniversite	7	125,43			
Adalet	Okur-Yazar Değil	38	84,64	4	4,088	,394
	İlkokul	115	98,65			
	Ortaokul	22	111,27			
	Lise	10	92,70			
	Üniversite	7	84,50			
Eşitlik	Okur-Yazar Değil	38	82,67	4	3,739	,443
	İlkokul	115	99,29			
	Ortaokul	22	97,39			
	Lise	10	104,30			

	Üniversite	7	11,79			
	Okur-Yazar Değil	38	86,47			
Barış	İlkokul	115	96,91	4	2,412	,660
	Ortaokul	22	104,66			
	Lise	10	110,60			
	Üniversite	7				
	Okur-Yazar Değil	38	86,03			
Küresel Vatandaşlık	İlkokul	115	97,10	4	2,339	,663
	Ortaokul	22	103,50			
	Lise	10	103,30			
	Üniversite	7	111,86			
	Okur-Yazar Değil	38	87,30			
Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum	İlkokul	115	96,36	4	2,696	,676
	Ortaokul	22	102,66			
	Lise	10	109,60			
	Üniversite	7	110,71			

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmen adaylarının anne eğitim düzeylerine göre küresel vatandaşlık tutumlarında ($X^2=2,399$; $p>0,05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak öğretmen adaylarının anne eğitim düzeylerine göre en yüksek sıra ortalaması üniversite mezunlarının olduğu ve bunu sırasıyla ortaokul mezunu olanlar, lise mezunu olanlar, ilkokul mezunları ve okur-yazar olmayanların takip ettiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının anne eğitim düzeylerine göre çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında ($X^2=2,696$; $p>0,05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak öğretmen adaylarının anne eğitim düzeylerine göre en yüksek sıra ortalaması üniversite mezunlarının olduğu görülmektedir. Anne eğitim düzeyine göre en yüksek sıra ortalamasını sırasıyla, lise mezunu, ortaokul, ilkokul ve okur-yazar olmayan grubun takip ettiği görülmektedir.

Tablo 16. Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Küresel Vatandaşlık ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Değişken	n	Sıra		X ²	p
			Ortalaması	sd		
Yaşama Saygı	Okur-Yazar Değil	12	93,63	4	1,677	,795
	İlkokul	93	99,88			
	Ortaokul	38	93,82			
	Lise	34	87,81			
	Üniversite	15	104,37			
Ekolojik Bütünlük	Okur-Yazar Değil	12	84,21	4	1,370	,849
	İlkokul	93	100,22			
	Ortaokul	38	91,28			
	Lise	34	95,85			
	Üniversite	15	98,00			
Adalet	Okur-Yazar Değil	12	69,38	4	7,532	,110
	İlkokul	93	96,57			
	Ortaokul	38	111,92			
	Lise	34	95,76			
	Üniversite	15	80,37			
Eşitlik	Okur-Yazar Değil	12	71,79	4	3,553	,470
	İlkokul	93	98,23			
	Ortaokul	38	98,21			
	Lise	34	93,60			
	Üniversite	15	107,77			

Barış	Okur-Yazar Değil	12	90,54	4	,970	,533
	İlkokul	93	99,05			
	Ortaokul	38	93,58			
	Lise	34	96,74			
	Üniversite	15	92,33			
Küresel Vatandaşlık	Okur-Yazar Değil	12	78,96	4	1,869	,760
	İlkokul	93	100,15			
	Ortaokul	38	96,76			
	Lise	34	91,68			
	Üniversite	15	98,17			
Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum	Okur-Yazar Değil	12	88,04	4	3,783	,436
	İlkokul	93	99,97			
	Ortaokul	38	105,57			
	Lise	34	84,44			
	Üniversite	15	86,10			

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmen adaylarının baba eğitim düzeylerine göre küresel vatandaşlık tutumlarında ($X^2=1,869$; $p>0,05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak öğretmen adaylarının baba eğitim düzeylerine göre en yüksek sıra ortalaması ilkokul mezunlarının olduğu ve bunu sırasıyla üniversite mezunları, ortaokul mezunları, lise mezunları, okur-yazar olmayanların takip ettiği görülmektedir. Boyutlar bazında baba eğitim düzeyine göre anlamlı fark görülmemektedir ($p>0,05$). Yaşama saygı boyutunda üniversite mezunlarının, ekolojik bütünlük boyutunda ilkokul mezunları, adalet boyutunda ortaokul mezunları, eşitlik boyutunda üniversite mezunları, barış boyutunda ise ilkokul mezunlarının en yüksek sıra ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının baba eğitim düzeylerine göre çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında ($X^2=3,783$; $p>0,05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak öğretmen adaylarının baba eğitim düzeylerine göre en

yüksek sıra ortalamasının ortaokul mezunu olanların bunu sırasıyla ilkokul, okur-yazar olmayan, üniversite ve lise mezunlarının takip ettiği görülmektedir.

Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Baba Mesleklerine Göre Küresel Vatandaşlık ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Değişken	n	Sıra			X ²	p
			Ortalaması	sd			
Yaşama Saygı	İşçi	40	95,49	5	1,559	,906	
	Memur	22	102,02				
	Esnaf	23	90,61				
	Çiftçi	32	103,88				
	Emekli	55	92,00				
	Çalışmıyor	20	99,80				
Ekolojik Bütünlük	İşçi	40	100,71	5	3,342	,647	
	Memur	22	109,77				
	Esnaf	23	84,63				
	Çiftçi	32	99,72				
	Emekli	55	94,74				
	Çalışmıyor	20	86,83				
Adalet	İşçi	40	96,63	5	2,758	,737	
	Memur	22	102,93				
	Esnaf	23	108,22				
	Çiftçi	32	86,19				
	Emekli	55	93,95				
	Çalışmıyor	20	99,23				
Eşitlik	İşçi	40	98,38	5	1,740	,884	
	Memur	22	95,75				
	Esnaf	23	105,80				
	Çiftçi	32	88,91				
	Emekli	55	98,14				

	Çalışmıyor	20	90,53			
	İşçi	40	103,55			
	Memur	22	102,66			
	Esnaf	23	90,72			
Barış	Çiftçi	32	91,55	5	1,851	,869
	Emekli	55	92,59			
	Çalışmıyor	20	100,95			
	İşçi	40	102,01			
Küresel Vatandaşlık	Memur	22	106,50			
	Esnaf	23	91,67	5	1,728	,885
	Çiftçi	32	95,83			
	Emekli	55	91,69			
	Çalışmıyor	20	94,33			
	İşçi	40	110,39			
	Memur	22	89,59			
Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum	Esnaf	23	88,35			
	Çiftçi	32	87,08	5	1,559	,906
	Emekli	55	95,82			
	Çalışmıyor	20	102,65			

Tablo 17 incelendiğinde öğretmen adaylarının baba mesleklerine göre küresel vatandaşlık tutumlarında ($X^2=1,728$; $p>0,05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak öğretmen adaylarının baba mesleklerine göre en yüksek sıra ortalamasının memur grubunda olduğu ve bunu sırasıyla işçi grubu, çiftçi grubu, çalışmayan grup, emekli grup, esnaf grubunun takip ettiği görülmektedir. Boyutlar bazında sıra ortalamaları incelendiğinde ise yaşama saygı boyutunda çiftçi grubu, ekolojik bütünlük boyutunda memur grubu, adalet boyutunda esnaf grubu eşitlik boyutunda da esnaf grubu, barış boyutunda ise işçi grubu en yüksek sıra ortalamalarına sahip olan gruplardır. öğretmen adaylarının baba mesleklerine göre çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında ($X^2= 4,511$; $p>0,05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak öğretmen adaylarının baba mesleklerine göre en yüksek sıra ortalamasının işçi

grubunda olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla çalışmayan grup, emekli, memur, esnaf ve çiftçi grubu takip etmektedir.

Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Anne Mesleklerine Göre Küresel Vatandaşlık ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Değişken	n	Sıra		X ²	p
			Ortalaması	sd		
Yaşama Saygı	İşçi	4	89,00	4	2,239	,692
	Memur	5	129,20			
	Çiftçi	2	108,25			
	Emekli	7	86,25			
	Çalışmıyor	174	96,00			
Ekolojik Bütünlük	İşçi	4	111,50	4	2,102	,717
	Memur	5	126,10			
	Çiftçi	2	76,50			
	Emekli	7	90,64			
	Çalışmıyor	174	95,77			
Adalet	İşçi	4	83,25	4	1,524	,822
	Memur	5	96,40			
	Çiftçi	2	82,75			
	Emekli	7	118,21			
	Çalışmıyor	174	96,09			
Eşitlik	İşçi	4	108,63	4	2,828	,587
	Memur	5	127,50			
	Çiftçi	2	122,00			
	Emekli	7	105,79			
	Çalışmıyor	174	94,66			
	İşçi	4	99,38			
	Memur	5	98,70			

Barış	Çiftçi	2	122,00	4	,889	,926
	Emekli	7	109,50			
	Çalışmıyor	174	95,55			
Küresel Vatandaşlık	İşçi	4	109,63			
	Memur	5	115,50			
	Çiftçi	2	92,00	4	,891	,926
	Emekli	7	99,57			
	Çalışmıyor	174	95,58			
Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum	İşçi	4	122,63			
	Memur	5	107,20			
	Çiftçi	2	73,75	4	2,015	,733
	Emekli	7	111,64			
	Çalışmıyor	174	95,24			

Tablo 18 incelendiğinde öğretmen adaylarının anne mesleklerine göre küresel vatandaşlık tutumlarında ($X^2=,891$; $p>0,05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak öğretmen adaylarının anne mesleklerine göre en yüksek sıra ortalamasının memur grubunda olduğu ve bunu sırasıyla işçi grubu, emekli grubu, çalışmayan grup, çiftçi grubu takip ettiği görülmektedir. Boyutlar bazında sıra ortalamaları incelendiğinde ise yaşama saygı boyutunda memur gurubu, ekolojik bütünlük boyutunda da memur grubu, adalet boyutunda emekli grup, eşitlik boyutunda memur gurubu, barış boyutunda çiftçi grubunun en yüksek sıra ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının anne mesleklerine göre çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında ($X^2=2,015$; $p>0,05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak öğretmen adaylarının anne mesleklerine göre en yüksek sıra ortalamasının işçi grubunda olduğu ve bunu sırasıyla emekli grubu, memur gurubu, çalışmayan grup, çiftçi grubunun takip ettiği görülmektedir.

Tablo 19.Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarına Göre Küresel Vatandaşlık ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Değişken	n	Sıra			X ²	p
			Ortalaması	sd			
Yaşama Saygı	Hiçbir Zaman	7	97,00	3	,029	,999	
	Ara Sıra	122	96,96				
	Sık Sık	44	95,43				
	Sürekli	19	95,84				
Ekolojik Bütünlük	Hiçbir Zaman	7	84,29	3	,454	,929	
	Ara Sıra	122	96,86				
	Sık Sık	44	98,58				
	Sürekli	19	93,84				
Adalet	Hiçbir Zaman	7	123,50	3	6,814	,078	
	Ara Sıra	122	90,36				
	Sık Sık	44	111,26				
	Sürekli	19	91,82				
Eşitlik	Hiçbir Zaman	7	115,86	3	2,249	,522	
	Ara Sıra	122	93,74				
	Sık Sık	44	103,47				
	Sürekli	19	90,95				
Barış	Hiçbir Zaman	7	114,50	3	2,888	,409	
	Ara Sıra	122	92,07				
	Sık Sık	44	106,15				
	Sürekli	19	95,95				
Küresel Vatandaşlık	Hiçbir Zaman	7	110,64	3	1,398	,706	
	Ara Sıra	122	93,45				
	Sık Sık	44	102,85				

	Sürekli	19	96,16			
	Hiçbir Zaman	7	108,71			
Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum	Ara Sıra	122	93,53	3	1,198	,754
	Sık Sık	44	102,47			
	Sürekli	19	97,24			

Tablo 19 incelendiğinde öğretmen adaylarının kitap okuma oranlarına göre küresel vatandaşlık tutumlarında ($X^2=1,398$; $p>0,05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak öğretmen adaylarının kitap okuma düzeylerine göre sıra ortalaması en yüksek olan grubun hiçbir zaman kitap okumayan grupta olduğu ve bunu sırasıyla sık sık kitap okuyan grup, sürekli kitap okuyan grup, ara sıra kitap okuyan grubun izlediği görülmektedir. Boyutlar bazında değerlendirildiğinde ise yaşama saygı boyutunda hiçbir zaman kitap okumayan grup (97,00), ekolojik bütünlük boyutunda sık sık kitap okuyan grup (98,58), adalet boyutunda hiçbir zaman kitap okumayan grup (123,50), eşitlik boyutunda da hiçbir zaman kitap okumayan grup (115,86), barış boyutunda da hiçbir zaman kitap okumayan grubun (114,50) sıra ortalamaları en yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının kitap okuma oranlarına göre çokkültürlü eğitim tutumlarında ($X^2=1,198$; $p>0,05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak öğretmen adaylarının kitap okuma düzeylerine göre sıra ortalaması en yüksek olan grubun hiçbir zaman kitap okumayan gurup olduğu ve bunu sırasıyla sık sık kitap okuyan grup, sürekli kitap okuyan grup, ara sıra kitap okuyan grubun izlediği görülmektedir.

Tablo 20. Öğretmen Adaylarının Gazete Okuma Alışkanlıklarına Göre Küresel Vatandaşlık ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Değişken	n	Sıra		X^2	p
			Ortalaması	sd		
Yaşama Saygı	Hiçbir Zaman	22	105,93			
	Ara Sıra	128	94,94	3	1,025	,795
	Sık Sık	35	94,43			
	Sürekli	7	105,71			

Ekolojik Bütünlük	Hiçbir Zaman	22	100,32	3	,373	,946
	Ara Sıra	128	95,78			
	Sık Sık	35	94,81			
	Sürekli	7	106,14			
Adalet	Hiçbir Zaman	22	92,16	3	3,155	,368
	Ara Sıra	128	96,34			
	Sık Sık	35	92,93			
	Sürekli	7	130,86			
Eşitlik	Hiçbir Zaman	22	81,80	3	6,698	,082
	Ara Sıra	128	93,34			
	Sık Sık	35	113,91			
	Sürekli	7	113,50			
Barış	Hiçbir Zaman	22	98,05	3	,448	,930
	Ara Sıra	128	94,91			
	Sık Sık	35	101,73			
	Sürekli	7	94,57			
Küresel Vatandaşlık	Hiçbir Zaman	22	96,41	3	,613	,893
	Ara Sıra	128	94,83			
	Sık Sık	35	100,20			
	Sürekli	7	108,79			
Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum	Hiçbir Zaman	22	103,27	3	1,844	,605
	Ara Sıra	128	97,68			
	Sık Sık	35	86,00			
	Sürekli	7	106,07			

Tablo 20 incelendiğinde öğretmen adaylarının gazete okuma alışkanlıklarına göre küresel vatandaşlık tutumlarında ($X^2=,613$; $p>0,05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık

olmadığı görülmektedir. Ancak öğretmen adaylarının gazete okuma düzeylerine göre sıra ortalaması en yüksek olan grubun sürekli gazete okuyan grup olduğu ve bunu sırasıyla sık sık gazete okuyan grup, hiçbir zaman gazete okumayan grup, ara sıra gazete okuyan grup şeklinde sıralandığı görülmektedir. Boyutlar bazında gazete okuma alışkanlıklarına göre küresel vatandaşlık tutumlarına bakıldığında ise yaşama saygı boyutunda hiçbir zaman gazete okumayan, ekolojik bütünlük boyutunda sürekli gazete okuyan grup, adalet boyutunda sürekli gazete okuyan grup, eşitlik boyutunda sık sık gazete okuyan grup, barış boyutunda da sık sık gazete okuyan grup sıra ortalamaları en yüksek olan gruplardır. Öğretmen adaylarının gazete okuma alışkanlıklarına göre çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında ($X^2=1,844$; $p>0,05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak öğretmen adaylarının gazete okuma düzeylerine göre sıra ortalaması en yüksek olan grup sürekli gazete okuyan grupta olduğu ve bunun sırasıyla hiçbir zaman gazete okumayan grup, ara sıra gazete okuyan grup, sık sık gazete okuyan grup şeklinde sıralandığı görülmektedir. Ancak bu durumun istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir.

4. 3. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ile Küresel Vatandaşlık Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

		Yaşama Saygı	Ekolojik Bütünlük	Adalet	Eşitlik	Barış	Küresel Vatandaşlık
Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum	r	,425**	,376**	,381**	,414**	,401**	,501**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	192	192	192	192	192	192

* $p<.05$

Tablo 21 incelendiğinde öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile küresel vatandaşlık tutumları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeyleri ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeyleri ile bu kavramların öğretmen adaylarının, cinsiyet, öğrenim gördüğü sınıf, yaş, mezun olunan lise türü, aile yerleşim yeri, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, baba mesleği, anne mesleği, kitap okuma alışkanlığı ve gazete okuma alışkanlığı değişkenleri açısından anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile küresel vatandaşlık tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin kız öğretmen adayları lehine anlamlı fark saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutumlarının 21-23 yaş grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeyleri ortalamalarının olumlu kabul edilebilecek düzeyde olduğu görülmüştür. Çokkültürlü eğitim tutum düzeylerinin değişkenler arasındaki ilişkiye göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Çokkültürlü eğitime yönelik tutumlar ile küresel vatandaşlık tutumları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin yaşama saygı, ekolojik bütünlük, adalet, barış alt boyutları ile toplam küresel vatandaşlık tutum düzeyinde kızlar lehine anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır. Bu sonuca dayanarak kız öğretmen adaylarının eşitlikçi, hoşgörü temeline dayanan eğitime daha fazla önem verdikleri, demokratik tutumlarını daha yüksek oranda ortaya koyabildikleri bu bağlamda da küresel vatandaşlık tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Yapılan benzer çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Nalçacı ve Ercoşkun (2006)'un "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları" adlı çalışmasında kız öğretmen adaylarını demokratik tutum puan ortalamalarının erkeklerin demokratik tutum puan ortalamalarından daha yüksek olduğu çıkmıştır. Kan (2009)'ın çalışmasında öğretmen adaylarının cinsiyetlerine bağlı olarak küresel sorunlarla ilgili farkındalık ve küresel sorunların çözümüne yönelik davranışlar hakkında değişme kız öğretmen adayları lehine anlamlı sonuç vermiştir. Ferreira (2011)'da küresel vatandaşlık algı düzeyinin kızlar lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uydaş ve Genç (2015) küresel vatandaşlık bağlamında çokkültürlülükle ilgili

görüşlerinde kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.Çoban, Karaman ve Doğan (2010)'ın yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının kültürel farklılığa yönelik bakış açılarının olumlu olduğu ve cinsiyet açısından kadınların erkeklere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Çelik (2014)'in yapmış olduğu çalışmada lisans öğrencilerinin çokkültürlü eğitim ve demokraside olumlu algıları olduğu sonucuna ulaşılmış ve bunun yanı sıra kadınların erkeklerden daha olumlu algıya sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demircioğlu ve Özdemir (2014)'in yapmış olduğu çalışmada ise pedagojik formasyon öğrencilerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları genel olarak ortalamanın üzerinde ve olumlu olduğu sonucuna ulaşılmış. Ayrıca cinsiyetlerine göre yapılan analizlerde ise kadın öğrencilerin daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Alanay (2015)'in “Eğitim Fakültesi Lisans Öğrencilerinin Çokkültürlülüğe ve Çokkültürlü Eğitime Dair Görüşleri” çalışmasında üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime katkısı konusunda kızlar lehine anlamlı bir sonuç çıkmıştır.Karaca ve Çoban (2015) tarafından yapılan araştırmada ise cinsiyet açısından anlamlı fark bulunmamıştır ancak kısmi de olsa kız öğrenciler lehine farklılık görülmüş ve bunu kızların erkeklere oranla daha erken olgunlaşması ve bunun yanında kız çocuklarının boş zamanları değerlendirmelerinde okuma çalışmalarına daha fazla zaman ayırmalarının etkili olmuş olabileceği ifade edilmiştir

Literatür incelendiğinde küresel vatandaşlık ve çokkültürlü vatandaşlık tutumlarında bu çalışmanın bulgularından farklı sonuçlara ulaşılan çalışmalara da rastlanmaktadır. Özkan (2006)'ın yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin küresel eğitime dair görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık saptanmamıştır.Yazıcı ve arkadaşlarının (2009) yapmış oldukları çalışmada da öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.Şahin ve Gögebakan(2012) “Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programlarının Dünya Vatandaşlığı (Kozmopolitizm)Kavramı Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının dünya vatandaşlığı algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Bu sonuçlara benzer olarak Coşkun (2012)'un yapmış olduğu çalışmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu ve cinsiyetdeğişkeni açısından anlamlı farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaya ve Kaya (2012) ve Göl (2013) çalışmasında öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algılarına yönelik cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.Özdemir ve Dil (2013)'in çalışmasında da yine benzer sonuçlar ulaşılmış ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında cinsiyetlerine göre bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Çekin (2013)'in yapmış olduğu çalışmada Din

Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tortop (2014)'un yapmış olduğu çalışmada ise öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutumlarında yaş değişkeni açısından 21-23 yaş grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının diğer gruplarda yer alan öğretmen adaylarına oranla daha yüksek bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Bu durumun sebeplerinden birinin 18-20 yaş gurubu öğretmen adaylarının büyük oranla üniversite öğreniminin ilk yıllarındaki gurubu kapsayan öğretmen adaylarından oluşması olabilir. Bu durumunda öğretmen adaylarının üniversitedeki küresel vatandaşlık eğitimi kapsamındaki sürece henüz dahil olmaları ve küresel vatandaşlık tutumlarının tam olarak yerleşmemesi gibi etkenlerin olabileceği söylenebilir. Ancak bunu izleyen yıllarda üniversite yaşamı ve gençlerin yakın çevrelerinden başlayarak dünyaya açılmaya başlamaları, küresel manada farkındalıklarını artıran süreçlerin olması, ayrıca üniversite yer alan öğretim programlarının kısmi de olsa etkisinin olabileceği düşünülebilir. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer olarak Çelik (2014) yapmış olduğu çalışmada lisans öğrencilerinin çokkültürlü eğitim ve demokraside olumlu algıları olduğu ve 24 yaş üstü olanların daha olumlu algıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonucundan farklı olarak Demircioğlu ve Özdemir (2014)'in yapmış olduğu çalışmada ise pedagojik formasyon öğrencilerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları genel olarak ortalamanın üzerinde ve olumlu olduğu sonucuna ulaşılmış ancak yaş ve mezun oldukları fakülte değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutumlarında sınıf düzeyi, mezun olunan lise, aile yerleşim yeri, anne ve baba eğitim durumu, anne baba mesleği, kitap okuma ve gazete okuma alışkanlığı değişkenleri arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Bu araştırmaya benzer olarak Karatekin, Merey, Sönmez ve Kuş (2012)'un çalışmasında öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre tutumlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kan (2009) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlarla ilgili sınıf düzeyleri ile ilgili anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Göl (2013) tarafından yapılan araştırmada Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinde, sınıf farkı, cinsiyet, yaşanan coğrafi bölge, siyasal olayları takip düzeyi, sivil toplum kuruluşlarına katılım hali ve baba eğitim durumu değişkenleri çerçevesinde de anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Karaca ve Çoban (2015) tarafından yapılan araştırmada ise sınıf değişkeni açısından küresel vatandaşlık algı düzeylerinin anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır. Yapmış oldukları

çalışmada 2. Sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının ortalaması en yüksek çıkmış ve bununla sınav odaklı sistem neticesinde ortaöğretim öğrencilerinin yaşamlarındaki ders çalışma yoğunluğundan sonra üniversitenin ilk yıllarını rahatlama dönemi halinde geçirdikleri, sonrasında ise 2. Sınıf öğrencilerinin ülke ve toplum gerçeklerine bakış açılarındaki gelişme neticesinde küresel olaylara eğilimin artmış olabileceği ifade edilmektedir. Yine aynı çalışmada öğretmen adaylarının anne ve baba eğitim durumuna göre tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kan (2009), yapmış olduğu çalışmada annesi lise mezunu olan öğretmen adaylarının hem küresel sorunlarla ilgili farkındalık boyutunda hemde küresel sorunların çözümüne yönelik davranış boyutunda diğerlerine oranla daha yüksek sonuçlar çıkmıştır. Aynı çalışmada babası üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının tutum puanları diğerlerine oranla daha yüksek çıkmış ancak bu iki sonucu da anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Nalçacı ve Ercoşkun (2010)'un yapmış oldukları çalışmada da baba eğitim durumları ile küresel vatandaşlık tutumları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ferreira (2011) yaptığı araştırmada aile eğitim durumu yükseldikçe küresel vatandaşlık algısının olumlu yönde etkilendiği ayrıca kitap okuma alışkanlığı ile ailenin ekonomik durumunun küresel vatandaşlık algısı üzerinde anlamlı bir fark yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Göl (2013) tarafından yapılan çalışmada da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlığa yönelik tutumları ile baba eğitim durumları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Torney-Purta (1986) ortaöğretim öğrencilerinin küresel farkındalıklarını araştırdığı çalışmasında küresel eğitim alan 9. Ve 10. sınıf öğrencilerinin uluslararası haberler, gazete ve televizyon takip edenlerin küresel vatandaşlık konusunda daha bilgili oldukları görülmüştür. Kan 'ın (2009) çalışmasında öğretmen adaylarının gazete okuma sıklıklarına göre tutumlarında günlük gazete satın alan öğretmen adaylarının tutum puanları daha yüksek çıkmıştır. Engin ve Sarsar (2015)'in çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin ortalama düzeyde olduğu görülmüştür. Çakmak, Bulut ve Taşkiran (2015)'in yapmış olduğu Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının internet kullanım durumları ile küresel vatandaşlık algıları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada internet kullanımına yönelik tutum arttıkça küresel vatandaşlık düzeyinde de artma olduğu tespit edilmiştir.

Küresel vatandaşlık ile ilgili yapılmış olan araştırmalarda küresel vatandaşlık eğitimine yönelik düzenlemelerin yapılması ve eğitimi verecek olan öğretmenlerin bu konuda alt yapılarının oluşturulması gerekliliğinde hemfikir olduğunu göstermektedir.

Ayrıca incelenen çalışmalarda toplumdaki küresel vatandaşlık algısının farklı etkenlere bağlı olarak değişebileceğini ve bu etkenlere göre yeni düzenlemelerin yapılmasının önemi belirtilmiştir. Robbins, Francis ve Elliott (2003), Bangor Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim öğretmenliği eğitimi alan 160 öğrenci ile yapılmış olan çalışmada küresel vatandaşlık ve coğrafya ilişkisinin önemine değinilmiştir. Schweisfurth (2006) yapmış olduğu çalışmada öğretmenler açısından küresel vatandaşlık eğitiminin kendileri için öncelikli ve zorunluluk haline getirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Brown ve Morgan (2008) çalışmasında uluslararası işbirliği ve anlayışın küreselleşen dünyanın taleplerini karşılamanın tek umudu olduğunu ve gençlerin tüm ülkelerden ve kültürlerden becerilere sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Marshall (2009) çalışmasında son on yılda İngiltere’de okulların pedagoji ve müfredatlarında daha fazla Avrupa ve küresel bir yönlendirme geliştirilmesi, beceri ve hakların tanınması çağrısında bulunmaktadır. Ho’nun (2009), Singapur sosyal bilgiler müfredatının incelendiği vaka çalışması örneğinde eğitim yoluyla çeşitliliği desteklemek için ortaya çıkan altı tematik yaklaşımda uluslararası ilişkiler, çok ırklı toplumların çatışması ve uyumu gibi sonuçlara ulaşmıştır. Dejaeghere (2009), çalışmasında sınıfta kritik yurttaşlık eğitiminin uygulanması için dikkat edilmesi gereken hususlara değinmiş ve kritik vatandaşlık eğitim modeli önermiştir. İngiltere resmi vatandaşlık müfredatını analiz eden Osler (2011), öğretmenlerin vatandaşlığın yerel, ulusal, Avrupa ve küresel bağlantılarını yansıttığını ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için kozmopolit vatandaşlık eğitimini önermektedir. Dill (2012) küresel vatandaşlık eğitimini en hızlı büyüyen eğitim reform hareketi olarak görmekte ve hem özel okullarda hemde devlet okullarındaki öğretmen görüşmeleri, sınıf gözlemleri sonucu öğretmenlerin küresel bilinç unsuru olarak görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Guo (2014) küresel vatandaşlık eğitime yönelik yapmış olduğu 3 yıllık çalışma sonucunda çalışmaya katılan tüm öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık eğitime bakışlarının olumlu yönde değiştiği ve küresel meselelere daha geniş açıdan bakmalarına sebep olduğu, daha fazla yaratıcı olmalarına izin verdiği gibi olumlu yönde değişimlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Coryell, Spencer ve Sehin (2014), çalışmasında yenilikçi ve gezici yüksek lisans programına katılmak suretiyle yetişkinlerin öğrenme yetenekleri ve küresel vatandaşlığın gelişimi araştırılmıştır. Programın uygulaması yetişkinler için önemli bir içgörü sağladığı ve kozmopolit eğitimin vatandaşlığın geliştirilmesinde önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Moir (2015) İskoç orta öğretiminde amaçlanan mükemmellik için küresel vatandaşlık kimliğinin geliştirilmesinin programın önemli unsurlarından biri olduğunu belirtmektedir. Nicotra ve Patel (2016) doktora mezunlarının uluslararası hareketlilik bağlamında küresel vatandaşlık kavramına ilişkin eleştirel çalışmasında uluslararası yükseköğrenim vizyonu açısından iyi vatandaşlığa odaklanması gerektiğini önermektedir.

Çokkültürlü eğitim tutumları incelendiğinde ise öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olduğu saptanmıştır. Ancak çokkültürlü eğitim tutumlarının öğretmen adaylarının cinsiyetleri, yaşları, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, aile yerleşim yeri, anne ve baba eğitim düzeyleri, anne ve baba meslekleri, kitap okuma düzeyleri, gazete okuma düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Benzer olarak yapılan çalışmalarda Kaya ve Söylemez (2014)'in yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki genel görüşlerinin çok yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Çelik (2014), Marmara bölgesinde olanların daha olumlu algıya, etnik kökeni kürt ve zaza olanların olumlu algıya sahip oldukları görülmüştür. Alanay (2015) çalışmasında sınıf düzeyine göre çokkültürlü eğitim sonuçlarında ve eşitlik adalet alt boyutlarında anlamlı fark görülmezken, üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi alt boyutunda 1. Sınıf öğrencilerinin daha olumlu algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Erdem Keklik (2016)'in "Candidate Teachers' Attitudes Toward Multicultural Education" isimli çalışmasında öğretmen adaylarının Çokkültürlü eğitime karşı olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının puanlarının cinsiyet, eğitim alanı, baba eğitim seviyesi ve yaşanan bölgeye göre anlamlı farklılık göstermediği ancak anne eğitim düzeyi ve mezun olunan lise türüne göre farklılıkların olduğu görülmüştür. Anneleri üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumlarının oranları anne eğitim düzeyleri, okuma yazma bilmeyen ve ilk okul seviyesindekilere göre çokkültürlü eğitim tutum oranları anlamlı derecede düşük çıkmıştır. Ayrıca Anadolu lisesi mezunu öğretmen adaylarının genel ve meslek lisesi mezunu olan öğretmen adaylarına oranla çokkültürlü eğitim tutum düzeyleri anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Çalışkan ve Genç (2016)'in yapmış olduğu sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeylerinin yüksek olduğu, cinsiyetin ve ailenin aylık gelirin öğretmen adaylarının tutum düzeylerinde herhangi bir farklılık yaratmadığı, sınıf düzeylerine göre ise öğretmen adaylarının tutum düzeylerinde anlamlı farklılıkların olduğu, öğretmen adaylarının yaşları arttıkça tutum düzeylerinde de anlamlı bir artış yaşandığı saptanmıştır.

Yazıcı ve arkadaşlarının (2009) yapmış oldukları çalışmada yerleşim yerlerine göre kültürel farklılıklara bakış açılarında ise büyükşehirde yetişen bireylerin daha hoşgörülü oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Coşkun (2012)'un yapmış olduğu çalışmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu ve cinsiyet, ailenin ekonomik düzeyi, anne-babanın eğitim düzeyleri, öğrenim görülen eğitim kurumunun türüne ve yaşantılarının geçtiği yerin nitelikleri değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmaların olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Damgacı (2013)'nin yapmış

olduğu çalışmada ise Türkiye'deki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları yüksek derecede olumlu olduğu görülmüştür. Çekin (2013)'in yapmış olduğu çalışmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarında görev kademesi, eğitim durumu, mezuniyet ve kıdem değişkenlerinin anlamlı farklılaşmalar oluşturduğu görülmüştür.

Chang ve Davids (2003) çalışmasında küresel meselelerle çokkültürlü eğitim alanındaki kursları eleştirel olarak incelemiştir. Ulusal sınırları aşmanın çokkültürlü eğitimde ciddi bir etken olduğu sonucuna varmıştır. Dilworth (2004) sosyal bilgiler müfredat çalışmalarına çokkültürlü içeriği entegre etme çalışmasında öğretmen hazırlama programları ve hizmet içi mesleki gelişim programları öğretmenleri anlamaları açısından dikkat gerektirmekte ve açık sınıf iklimlerini destekleyen faktörler ve teşviklerin öğrencilerle daha iyi etkileşim kurmanın yolları olduğunu belirtmiştir. Ford ve Quinn (2010) yaptıkları araştırma ise öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yapılmış ve bu araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kültürel farklılıkları olan öğrenci gruplarıyla öğretim yapmanın tatmin edici olduğu, öğrencilerin kültürel temellerinin farkında olarak derslerini işlemeleri gerektiği, kendi kültürleri dışında başka kültürlerle sahip olanlara saygılı olmaları gerektiği ve öğrencileri kendi kültürleriyle gurur duymalarına teşvik etmeleri gerektiği gibi sonuçlarına ulaşılmıştır. Muniz, Brady ve SooHoo (2010)'da yapmış oldukları çalışmada lisans öğrencilerinin çokkültürlü eğitime yönelik düşüncelerini öğrenmeye çalışmışlar ve sonucunda öğretmen adaylarının çoğunun çokkültürlü eğitime karşı tutum, inanç ve duyularının çok yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bonenfant (2013), Güney Florida üniversitesinde 14 lisans öğrencisi üzerinde yapmış olduğu çalışmada küresel eğitim konusunda tüm kolej ve üniversitelerde zorunlu veya seçmeli ders alınması gerektiği ve yüksek öğretimdeki her bölümün çokkültürlü eğitimi benimseyen misyonunun olması gerektiği, yeni nesil öğrenenlerin çokkültürlü eğitim ve çeşitlilik hakkında daha iyi anlayışa sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Jimenez, Guzman ve Maxwell (2014) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin tanımına dair fikirlerini incelemişlerdir ve çalışma sonunda 4 anahtar tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar çokkültürlü eğitimin olumlu olduğunu gösterir niteliktedir. Ari ve Laron (2014) İsrail-Yahudi eğitim akademisinde lisansöğrencileri arasında çokkültürlüğe yönelik tutumların incelendiği çalışmada Yahudi öğrencilerin Arap öğrencilere göre çokkültürlü tutumların etkisinin daha olumlu olduğu, 1. ve 2. sınıf öğrencileri açısından sosyal ilişkiler arasında anlamlı bir artışın olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile küresel vatandaşlık tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının küresel vatandaşlık tutumlarında da olumlu yönde değişmeye neden olacağı şeklinde açıklanabilir.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

6. 1. Sonuçlar

Bu araştırmanın amaçlarından biri sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeyleri ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeylerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesidir. Bir diğer amaç ise öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile küresel vatandaşlık tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının saptanmasıdır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının küresel vatandaşlığa yönelik olumlu tutuma sahip oldukları ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeyleri ortalamalarının da olumlu kabul edilecek düzeyde olduğu görülmüştür. Küresel vatandaşlık tutum ölçeğinin alt boyutları olan yaşama saygı, ekolojik bütünlük, adalet, eşitlik, barış boyutlarına göre değerlendirildiğinde ise öğretmen adaylarının tutum düzeyi en yüksek olan boyut yaşama saygı boyutudur. Bu boyutu sırasıyla barış, ekolojik bütünlük, eşitlik ve adalet alt boyutlarının izlediği saptanmıştır. Araştırmanın bir diğer amacı olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının araştırmada yer alan değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumlarının olumlu düzeyde olduğunu göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutumları değişkenler açısından incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından kızlar lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alt boyutlar bazında incelendiğinde de tüm alt boyutlarda kız öğretmen adaylarının daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Bir diğer değişken olan yaş değişkeni açısından incelendiğinde 21-23 yaş grubundaki öğretmen adayları lehine küresel vatandaşlık tutum düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alt boyutlar bazında değerlendirildiğinde ise sırasıyla; eşitlik, adalet, barış boyutlarında anlamlı farklılık görülürken, yaşama saygı, ekolojik bütünlük boyutlarında anlamlı fark görülmemiştir.

Öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde öğretmen adaylarının küresel vatandaşlığa yönelik tutumları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık

olmadığı görülmüştür. Bu sonuç boyutlar bazında değerlendirildiğinde de sınıf değişkeninin anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumları ile sınıf düzeyi değişkeni incelendiğinde sınıf düzeyleri ile çokkültürlü eğitim tutumlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının, aile yerleşim yerine göre küresel vatandaşlığa yönelik tutum düzeyleri incelendiğinde küresel vatandaşlık tutumlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmadığı görülmüştür. Bu sonuç boyutlar bazında değerlendirildiğinde de aynı şekilde alt boyutlara göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları, aile yerleşim yerlerine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının anne ve baba eğitim düzeylerine göre küresel vatandaşlık ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeyleri incelendiğinde anne ve baba eğitim düzeylerinin küresel vatandaşlık ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeylerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının anne ve baba eğitim düzeylerinin boyutlar bazında değerlendirilmesinde de küresel vatandaşlık tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının anne ve baba mesleklerine göre küresel vatandaşlık ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğretmen adaylarının anne-baba mesleklerinin boyutlar bazında değerlendirilmesinde de anne-baba meslekleri ile küresel vatandaşlık tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının kitap okuma oranlarına göre küresel vatandaşlık ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeyleri incelendiğinde kitap okuma oranları ile çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeyleri ve küresel vatandaşlık tutum düzeyleri hem genel tutum hem boyutlar bazındaki değerlendirmede anlamlı bir fark göstermemiştir.

Öğretmen adaylarının gazete okuma alışkanlıklarına göre küresel vatandaşlık ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeyleri incelendiğinde gazete okuma alışkanlıkları ile küresel vatandaşlık ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının gazete okuma alışkanlıklarının küresel vatandaşlık tutumlarının boyutlar bazında da anlamlı farklılığa sebep olmadığı görülmüştür.

6. 2. Öneriler

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

6. 2. 1. Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler

- Sınıf ortamı toplumsal yapının bir prototipi olduğu düşüncesinden hareketle öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutumlarında düşük olarak tespit edilen eşitlik ve adalet tutum düzeylerini yükseltebilmek için sınıf içi uygulamalarda eşitlik ve adalet kavramlarına ilişkin uygulamalar ön plana çıkarılabilir.
- Çokkültürlü eğitime yönelik tutumları daha da yükseltebilmek amacıyla konuya ilişkin farkındalık düzeyini artırmaya yönelik etkinlikler yapılabilir.

6. 2. 2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Sosyal bilgiler dersinde küresel meselelere daha çok yer verildiği için küresel vatandaşlığı öğrenme ve öğretebilme açısından gezi-gözlem yapma, öğrenci değişim programları ve küresel bağlantıları olan projelere katılım gibi etkinliklerle dersin gelecekteki öğreticileri olan sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencilerine ek fırsatlar sunulabilir.
- Geleceğin öğretmenlerini yetiştiren akademisyenlerde ulus devlet anlayışı temelinde çokkültürlülük ve küresel vatandaşlık konularına dair bilgi ve uygulama aşamalarında kendilerini geliştirerek öğretmen adaylarına örnek olabilirler

6. 2. 3. İlerideki Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Farklı branşlarda eğitim alan öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık ve çokkültürlü eğitime yönelik görüşleri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- İlköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki eğitim programları veya ders kitapları küresel vatandaşlık ve çokkültürlü eğitim konuları çerçevesinde incelenebilir.
- İlköğretim düzeyinden başlanarak ortaöğretim ve lisans düzeyine kadar kesitsel araştırmalar ile öğrencilerin küresel vatandaşlık ve çokkültürlü eğitim tutumlarındaki değişim incelenebilir.

7. KAYNAKLAR

- Açıklan, M. (2010). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar: Çokkültürlü Ve Küresel Eğitim. *İlköğretim Online*, 9(3), 1226-1237.
- Akalın, Ş. H. & Toparlı, R. & Gözaydın, N. & Zülfikar, H. & Argunşah, M. & Demir, N. & Tezcan Aksu, B. & Gültekin, B. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. 10. Baskı
- Aktay, Y. (2015). *Küreselleşme Çokkültürlülük Sahicilik*. İstanbul: Tezkire Yayıncılık
- Alanay, H. (2015). Eğitim Fakültesi Lisans Öğrencilerinin Çokkültürlülüğe ve Çokkültürlü Eğitime Dair Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi
- Ameny-Dixon, G. M. (2004). Why multicultural education is more important in higher education now than ever: A global perspective. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 8 (1), Erişim: <http://www.nationalforum.com/dixon.htm>
- Ari, L. L., & Laron, D. (2014). Intercultural Learning in Graduate Studies at an Israeli College of Education: Attitudes Toward Multiculturalism Among Jewish and Arab Students. *Higher Education*, 68(2), 243-262.
- Arslan, M. M. (2013). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık
- Aydın, H. (2012). Multicultural education curriculum development in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3 (3).
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Baban, F. (2009). Küreselleşme, Avrupalılaşma ve Türkiye’de Vatandaşlık. Keyman, F. & İçduygu, A. (Der.), *Türkiye’de Cemaat, Vatandaşlık ve Kimlik (s.60-83)*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Banks, J.A. (1987). *Teaching strategies for ethnic studies (4th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

- Banks, J. A. & Banks, C. & McGee, A. (1993). *Multicultural education: Issues and perspectives* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon: A Division of Simon and Schuster, Inc.
- Banks, J. A. (2005). *Improving Multicultural Education: Lessons From The Intergroup Education Movement*. New York: Teachers College Press. Erişim: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail>
- Banks, J. A. (Ed.). (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. New York: Routledge.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2010). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (7th eds.). Hoboken, ABD: John Wiley and Sons Inc.
- Başaran, İ. (2014). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı
- Başbay, A. (2014). Çokkültürlü Eğitim Kapsamındaki Derslerinin İncelenmesi: Georgia State Üniversitesi Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 585-608.
- Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171-217.
- Boise, R. (1993). Early turning points in professional careers of women and minorities. *New Directions for Teaching and Learning*, 53, 71-79.
- Bonenfant, J. L. (2013). Using the Cross-Cultural Adaptability Inventory (CCAI) To Assess New Generation Learners Attitudes Towards Multicultural Education & Diversity. *Review of Management Innovation & Creativity*, 6 (20).
- Brown, E. J., & Morgan, W. J. (2008). A Culture of Peace Via Global Citizenship Education. *Peace Review*, 20(3), 283-291.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Canatan, K. (2009). Avrupa Toplumlarında Çokkültürcülük: Sosyolojik Bir Yaklaşım. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 80-96.
- Ceylan, Ş. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dünya Vatandaşlığı Eğitim İle İlgili Görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 7 (1), 78-93

- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40
- Chang, H.,&StDavids, P. A. (2003). Multicultural Education For Global Citizenship: A Textbook Analysis. *Electronic Magazine of Multicultural Education*, 5(2)
- Clark, C.& Gorski, P. (2002). Multicultural education and the digitaldivide: Focus on socioeconomicclassbackground. *Multicultural Perspectives*, 4(3), 25-36.
- Coşkun, H. (1997). *Eğitim Teknolojisi Açısından Kültürlerarası Eğitim*. Ankara:Hacettepe Taş Kitapçılık
- Coşkun, M. K. (2012). Din Kültürlü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları (İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı 34
- Council of Europe (2000). EducationforDemocraticCitizenship: A Lifelong Learning Perspective. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/eu/Education_forDemocraticCitizenship.pdf. (13.12.2015 tarihinde alınmıştır).
- Coryell, J. E. &Spencer, B. J. &Sehin, O. (2014). CosmopolitanAdult Education and Global Citizenship: PerceptionsFrom a EuropeanItinerantGraduate Professional StudyAbroad Program. *Adult Education Quarterly*, 64(2), 145-164
- Cushner, K. &McClelland A.&Safford, P. (2000). Human diversity in education: An integrativeapproach (3rd ed.). Boston: McGrawHill.
- Çakmak, Z. &Bulut, B. & Taşkıran, C. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanım Durumları ile Küresel Vatandaşlık Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 99-112
- Çalık, T. & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 13 (1), s 55-66.
- Çalışkan, H. & Gençer, R. (2016) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutum Düzeylerinin İncelenmesi,5. *Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi, Sakarya Üniversitesi*.
- Çekin, A. (2013). Çokkültürlülük ve Din Öğretimi: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları Çerçevesinde Bir Analiz.

TurkishStudies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8/12, 241-248.

Çelik, M. Y. (2012). Boyutları ve Farklı Algılarıyla Küreselleşme, *DPJSS Number 32, Vol. II, April 2012*.

Çelik, S. (2014). Türkiye'deki Lisans Öğrencilerinin Çokkültürlü Eğitim ve Demokrasi Algısı. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık

Çınar, İ. (2009). Küreselleşme, Eğitim ve Gelecek. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2 (1), 14-30.

Çoban, A. E. & Karaman, N. G. & Doğan, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*.c. 10. s. 1: 125-136.

Dağ, N. (2012). Vatandaşlığın Niteliksel Dönüşümü ve Vatandaşlık Eğitimi Üzerine Bir Betimleme Çalışması, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 105-118.

Dağlı, A. (2007). Küreselleşme Karşısında Türk Eğitim Sistemi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 1-13.

Damgacı, F. (2013). Türkiye'deki Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi

Day, R. J. F. (2000). *Multiculturalism and the History of Canadian Diversity*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.

DeJaeghere, J. G. (2009). Critical Citizenship Education For Multicultural Societies. *Inter-American Journal of Education for Democracy*, 2(2), 222-236.

Demircioğlu, E. & Özdemir, M. (2014). Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 1 (15), 211-232

Dill, J. S. (2012). The Moral Education Of Global Citizens. *Societ*, 49 (2), 541-546

Dilworth, P. P. (2004). Multicultural Citizenship Education: Case Studies From Social Studies Classrooms. *Theory & Research in Social Education*, 32(2), 153-186.

- Doğanay, A. (2008). Çağdaş Sosyal Bilgiler Anlayışında Yeni Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 17, Sayı 2, s. 77-96
- Doytcheva, M. (2009). *Çokkültürlülük*. (T. Akıncılar Onmuş, Çev.). İstanbul İletişim Yayınları
- Duhon-Boudreau, G. (1998). An interdisciplinary approach to issues and practices in teacher education. Lewiston, NY: The Edwin-Mellen Press.
- Duhon, G. & Mundy, M. & Leder, S. & LeBert, L. & Ameny-Dixon, G. (2002). Addressing racism in the classroom: Using a case studies approach. Conference and program proceedings of the National Conference on Multicultural Affairs in Higher Education, San Antonio, TX
- Eğitim SEN (2004). Çok dilli, çok kültürlü toplumlarda eğitim. 4. *Demokratik Eğitim Kurultayı* (Y. I. Ünal Kom. Bşk.), Ankara
- Engin, G. & Sarsar, F. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeylerinin İncelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12 (1).
- Erdem, A. R. (2008). Küreselleşme Bağlamında Türkiye’de Eğitim Bilimlerinin Bugünü ve Geleceği. *Üniversite ve Toplum Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, Cilt 8, Sayı 4
- Erdem Keklik, D. (2016). Candidate Teachers’ Attitudes Toward Multicultural Education. 8. *Multidisciplinary Academic Conferance*.
- Ersoy, A. F. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde Küresel Vatandaşlık Eğitimi: Uluslararası Çatışma ve Savaşlara İlişkin Türk Öğretmen ve Öğrencilerin Deneyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1
- Ersöz, T. (2013). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Pasifik Yayınları
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Ltd. şti.
- Esendemir, ř. (2008). *Türkiye’de ve Dünyada Vatandaşlık Eski Sorular, Yeni Arayışlar*. Ankara: Birleşik Yayınevi
- Ferreira, R. (2011). Development Of An Instrument To Measure High School Students’ Global Awareness And Attitudes: Looking Through The Lens Of Social Sciences, Ph.D. Thesis, Florida International University

- Ford, T. N. & Quinn, L. (2010). What are Their Perceptions about Multicultural Education? *Multicultural Education*. s. 18-24
- Garcia, E.K. (2009). Multicultural Education in Your Classroom. Erişim; <http://www.teachhub.com/multicultural-education-your-classroom>
- Gay, G. (1994). A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education, Urban Monograph Series. *Office of Educational Research and Improvement (ED)*, Washington, DC.
- Gollnick, D. M. & Chinn, P.C. (2002). Multicultural education in a pluralistic society (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Gorski, P. C. (2010). The Challenge of Defining Multicultural Education. Erişim: <http://www.edchange.org/multicultural/initial.html>
- Gökalp, Z. (2013). *Türkçülüğün Esasları*. İstanbul: İnkılap Yayıncılık. 13. Baskı.
- Göl, E. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık Tutum Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Gözler, K. (2010). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Guo, L. (2014). Preparing Teachers to Educate for 21 Century Global Citizenship: Envisioning and Enacting. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 4(1).
- Güven, E. D. (2005). Eğitim üzerine yinelenen eleştiriler, alternatif öneriler. *PİVOLKA*, 4(17), 6-8.
- Güven, İ. (Ed.) (2015). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı*. MEB Devlet Kitapları.
- Güvenç, B. (2007). *Kültürün ABC'si*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. 4. Baskı
- Hirsh, E.D. (1987). *Cultural literacy: Whatever an American needs to know*. Boston: Houghton Mifflin.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2002). *Multicultural education and human relations: Valuing diversity*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ho, L. C. (2009). Global Multicultural Citizenship Education: A Singapore Experience. *The Social Studies*, 100 (6), 285-293
- İçduygu, A. (2009). Türkiye'de Uluslararası Göç ve Vatandaşlık Tartışması: Birey Düzeyinde Analiz. İçduygu, A. Ve Keyman, F. (Ed.), *Küreselleşme, Avrupalılaştırma*

- ve Türkiye’de Vatandaşlık içinde (s.227-255). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
- İlhan, H. İ. (2009). *Küreselleşmenin Eğitime Yansımaları*.(Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jimenez, M. R. M. & Guzman, N. A. & Maxwell, G. M. (2014). South Texas Teachers’ and Leaders’ Perceptions of Multicultural Education. *Journal of Instructional Pedagogies*, 15
- Kadioğlu, A (2008). *Vatandaşlığın Dönüşümü: Üyelikten Haklara*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Kadioğlu, A. (2009). Küreselleşme, Avrupalılaşma ve Türkiye’de Vatandaşlık. Keyman, F. & İçduygu, A. (Der.), *Türkiye’de Vatandaşlığın Anatomisi (s.111-31)*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kafesoğlu, İ. (2007). Türk Milli Kültürü. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Kan, Ç. (2009). Değişen Değerler ve Küresel Vatandaşlık Eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi. Cilt 17, No 3, 895-904*.
- Kan, Ç. (2009). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küresel Sorunlarla İlgili Tutumları ve Ders Programlarına Yönelik Önerileri*.(Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaca, E. (2008). Eğitimde Kalite Arayışları ve Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 21.
- Karabıyık, E. Ü. (2014). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Evren Yayıncılık.
- Karabıyık, E. Ü. (2014). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Evren Yayıncılık
- Karabıyık, E. Ü. (2015). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Evren Yayıncılık.
- Karaca,S.&Çoban A. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık Tutum Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı. 17, ss. 10-22

- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatekin, K. & Merey, Z. & Sönmez, Ö. F. & 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.
- Kaya, B. & Kaya, A. (2012). Teknoloji Çağında Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık Algıları. *Sakarya University Journal of Education*, 2/3 (Aralık /December 2012) ss. 81-95.
- Kaya, K. (2013). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: İmyay Yayıncılık.
- Kaya, Y. (2013). Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi (Diyarbakır İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Kaya, Y. & Söylemez, M. (2014). Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi: (Diyarbakır Örneği). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (11).
- Kahn, M. (2008). Multicultural education in the United States: Reflection. *Intercultural Education*, 19(6), 527-536.
- Kelm, J. & Warring, D. R. & Rau, R. (2001). Impact of Multicultural Training on School Psycholog and Education Student. *Journal of Instructional Psycholog*. c. 2. s. 4: 249-252.
- Keskin, Y. & Yaman, E. (2014). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı ve Ders Kitaplarında Yeni Bir Paradigma: Çokkültürlü Eğitim. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/2*, p. 933-960,
- Kongar, E. (1997). Küreselleşme ve Kültürel Farklılıklar Çerçevesinde Ulusal Kültür. http://www.kongar.org/makaleler/mak_kum.php_adresinden_10.05.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Koyuncu Kaya, M. & Dağ, Ö. & Koçak E. & Yıldırım, T. & Ünal, M. (2014). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Devlet Kitapları.

- Kösoğlu, N. (2002). *Küreselleşme ve Milli Hayat*. İstanbul: Ötüken Neşriyat A. Ş. , İstanbul.
- Köstüklü, N.(Ed.) (2015). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Kymlicka, W. & Norman, W. (1994). Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory. *Chicago Journals*, 104(2), 352-381.
- Kymlicka, W. (2015). *Çokkültürlü Yurttaşlık* (A. Yılmaz, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Larson, C.L.&Ovando, C.J. (2001). The color of bureaucracy: The politics of equity in multicultural school communities. Belmont, CA: Thomson Learning, Inc
- Levy, J. (1997). The VENN view of diversity: Understanding difference through similarities. Available at <http://www.iteachnet.com/April97/VennDiversity.htm>
- Marshall, T.H. & Bottomore, T. (2006). *Yurttaşlık ve Toplumsal Sınıflar*. (Çev.) A. Kaya. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Marshall, H. (2009). Educating the European Citizen in the Global Age: Engaging With the Post-National and Identifying a Research Agenda. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 247-267
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (2016a). *Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> adresinden 4 Haziran 2016 tarihinde indirilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (2016b). *Sosyal Bilgiler Dersi (6-7. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> adresinden 4 Haziran 2016 tarihinde indirilmiştir.
- Moir, J. (2015). Global citizenship education: a sociological critique. Proceedings of Multidisciplinary Academic Conference on Education, Teaching and Learning
- Muniz-Muniz, A. & Brady, J. & SooHoo, S. (2010). What Do Graduates Say about Multicultural Teacher Education?. *Issues in Teacher Education*, 19 (1), 85-108.
- Nalbant, F. (2014). Türkiye'de Vatandaşlık Anlayışının Gelişimi. III. *Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi- Bildiriler Kitabı I*.

- Nalçacı, A. & Ercoşkun, M. H. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 14.
- Nicotra, A. & Patel, F. (2016). Contesting the political economy of higher education: Educating the good citizen. *Journal of International and Global Studies*, (7), 2, 22-39
- Osler, A. (2011). Teacher Interpretations of Citizenship Education: National Identity, Cosmopolitan Ideals, and Political Realities. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 1-24.
- Oxfam, (2012). Education for global citizenship: A guide for schools. <http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides> adlı siteden 30.11.2015 tarihinde alınmıştır.
- Özdemir, M. & Dil, K. (2013). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları: Çankırı İli Örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2, 215-232
- Özdemir, E. (2014). Tarama Yöntemi. Mustafa Metin (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 77-97). Ankara: Pegem Akademi.
- Özensoy, A. U. (2014). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Harf Yayıncılık.
- Özer, A. (2009). AB Sürecinde Türkiye’de Çok Kültürlülük ve Vatandaşlık Sorununa Sosyolojik Bir Bakış”, *1. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu*, 28-30 Mayıs 2009, Pegem Akademi, Uşak Üniversitesi Avrupa Birliği Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi, s. 52-59.
- Özkan, T. (2006). İlköğretim Öğretmenlerinin Küresel Eğitime Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Parekh, B. (2002). *Çok kültürlülüğü Yeniden Düşünmek*. Ankara: Phoenix Yayınları.
- Perşembe, E. (2005). Küreselleşme Kültürü ve Eğitimin İşlevi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. Sayı, 20-21, 103-114.
- Robbins, M., Francis, L. J., & Elliott, E. (2003). Attitudes Toward Education for Global Citizenship Among Trainee Teachers. *Research in education*, 69(1), 93-98.

- Rockefeller, S. C. (2005). Yorum. Cem Akaş (Ed), *Çokkültürcülük Tanınma Politikası* içinde (s. 95-105). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Quiseberry, N.L. & McIntyre, D.J.& Duhon, G.M. (2002). Racism in the classroom: Case studies. *A Joint Publication of the Association of Teacher Educators and Association for Childhood Education International*, Olney, MD
- Sağlam, M. & Vural, L. & Akdeniz, C. (2011). Küreselleşmenin Türkiye'deki İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Görülen Yansımaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 10, Sayı 35, 1-15.
- Safran, M. (2014). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay, A. Öcal (Ed) *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 2-18). Ankara: Pegem Akademi
- Schweisfurth, M. (2006). Education for Global Citizenship: Teacher Agency and Curricular Structure in Ontario Schools. *Educational Review*, 58(1), 41-50.
- Seyrek, İ. (2002). Küreselleşme Sürecinde İktisat Politikaları ve Yakınsama Tezi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Özel Sayı*, s. 167-187.
- Shulman, J.& Mesa-Bains, H. (1993). Diversity in the classroom: A casebook for teachers and teacher educators. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Silverman, R. & Welty, W.& Lyon, S. (1994). Multicultural education cases for teacher problem solving. Boston: McGraw-Hill Inc.
- Şahin, İ. F. (2011). *Küreselleşme, Avrupa Birliği ve Türkiye*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, İ. F. & Çermik, F. (2014). Küresel Vatandaşlık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Doğu Coğrafya Dergisi*. Cilt 19, Sayı 31, 207-218.
- Şahin, M. & Gögebakan, Y. D. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programlarının Dünya Vatandaşlığı (Kozmopolitizm) Kavramı Açısından İncelenmesi, *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu*, İstanbul.
- Tay, B.& Öcal, A. (Ed). (2014). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taylor, C. (2005). *Tanınma Politikası*. Cem Akaş (Ed), *Çokkültürcülük Tanınma Politikası* içinde (s. 42-84). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Thanosawan, P. & Laws, K. (2013). Global Citizenship: Differing Perceptions Within Two Thai Higher Education Institutions. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(3), 293-304.
- Torney-Purta, J. (1986). Predictors of Global Awareness and Concern Among Secondary School Students. Ohio State University, Columbus.
- Tortop, H. S., (2014). Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli ve Çok kültürlü Eğitime İlişkin Tutumları. *Journal of Gifted Education Research*, 2(2), 16-26.
- Turhan, M. (1987). *Kültür Değişmeleri*. İstanbul: Bayrak Yayıncılık.
- UNESCO. (1982). Mexico City Declaration on Cultural Policies. World Conference on Cultural Policies.
http://portal.unesco.org/culture/en/files/12762/11295421661mexico_en.pdf/mexico_en.pdf (Erişim 15.02.2016)
- URL-1
http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/35/27/719973/dosyalar/2015_02/0202_0327_1739saymillieitimtemelkanunu.pdf (1.12.2015 tarihinde alınmıştır).
- URL-2 <http://www.cic.gc.ca/english/multiculturalism/multi.asp> Erişim tarihi 07.06.2016
- Uslu Çetin, O. (2015). Küreselleşmenin Eğitimin Farklı Boyutları Üzerindeki Etkileri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, Cilt 1, Sayı 1*.
- Uydaş, S. & Genç, S. Z. (2015). Ortaöğretim Öğrencilerinin Küresel Vatandaşlık Bağlamında Çokkültürlülük Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, sayı: 4/1, s. 416-429
- Vatandaş, C. (2002). *Küreselleşme Sürecinde Toplumsal Kimlikler ve Çokkültürlülük*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Yavuz, G. & Anıl, D. (2010). Öğretmen Adayları İçin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *International Conference on New Trends in Education and Their Implication*. ISBN: 978 605 364 104 9

Yazıcı, S.& Başol, G. & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 37, 229-242

Yılmaz, D. (2007). *Üniversiteler İçin Vatandaşlık Bilgisi*. Konya: Çizgi Kitapevi Yayınları.



8. EKLER

Ek -1 Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmen adayları;

Bu ölçek siz öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumunuzu belirlemek için Test geliştirme dersi kapsamında hazırlanmıştır. Verdiğiniz bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Ayrıca ölçeğin tahmini yanıtlanma süresi maksimum 10 dakikadır. Ölçme aracıdaki ifadelerin sizin duygu ve düşüncelerinize ne derece uygun olduğuna karar vererek ifadenin karşısında size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. (X)

Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Gülsemin DURMUŞ (gulsemin.dumus@gmail.com)

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek () Sınıfınız: 1 () 2 () 3 () 4 ()

Yaşınız: 18-20 () 21-23 () 24-26 () 27-29 () 30-32 () 33-35 () 35 ve üzeri ()

Mezun Olunan Okul Türü: Normal () Meslek veya Ticaret () İmam- Hatip () Anadolu-Fen () Kolej-Özel ()

Aile Yerleşim Yeri: Köy () Kasaba-Belde () İlçe () İl () Büyükşehir ()

Anne Eğitim Durumu: Okuryazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()

Baba Eğitim Durumu: Okuryazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()

Baba Mesleği: İşçi () Memur () Esnaf () Çiftçi () Emekli () Çalışmıyor ()

Anne Mesleği: İşçi () Memur () Esnaf () Çiftçi () Emekli () Çalışmıyor ()

Kitap okuma alışkanlığınız: Hiçbir zaman () Ara sıra () Sık sık () Sürekli ()

Gazete okuma alışkanlığınız: Hiçbir zaman () Ara sıra () Sık sık () Sürekli ()

Ek-2

<p style="text-align: center;">ÇOKKÜLTÜRLÜ TUTUM ÖLÇEĞİ</p> <p style="text-align: center;">MADDELER</p>	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
	1. Öğretmen adayları, farklı kültürleri analiz edip değerlendirebilecekleri bir eğitim sürecinden geçmelidir.				
2. Öğretmen adaylarının sahip olduğu öğretim yöntem ve teknikleri bilgisi çok kültürlü sınıflara uygun olmalıdır.					
3. Öğretmen adayları farklı bilişsel ve sosyal becerileri olan öğrencilerin gelişimlerini destekleyebilmelidir					
4. Öğretmen adayları farklı bilişsel ve sosyal becerileri olan öğrencilerin gelişimlerini destekleyebilmelidir					
5. Öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde uygulanan programlar, farklı kültürlere sahip öğrencilere öğretmenlik yapabilme yeterliliği sağlamalıdır.					
6. Farklı kültürel yapıdaki öğrencilerin beklentilerini algılayabilmemiz için eğitim derslerimizin yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.					
7. Anadili Türkçe olmayan çocuklara da öğretmenlik yapabilecek düzeyde olmalıyım.					
8. Eğitim ortamları düzenlenirken farklı kültürlerin dikkate alınması zaman kaybıdır.					
9. Etkili bir öğretmen olabilmenin kriterlerinden biri, sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmaktır.					
10. Fakültede verilebilecek çok kültürlü eğitim dersleri ileride farklı öğrenci topluluklarıyla çalışmamı kolaylaştırır.					
11. Öğretmen olduğumda öğrencilerin standart ve tek tip bir kültüre uygun eğitilmeleri için çalışırım.					
12. Sınavlarda sorulan soruların içeriği farklı kültürlerden gelen öğrencilere de hitap etmelidir.					
13. Öğretmen adayları farklı kültürlere ait bilim, sanat ve edebiyatla ilgili konularda çalışmalar yapmalıdır.					
14. Farklı kültürleri tanımam, ileride sınıfta ortak bir kültür oluşturmamda yardımcı olur.					
15. Öğretmen adaylarının çeşitli kültürler konusunda eğitilmiş olmaları, farklılıklara sahip öğrencilere karşı ön yargılarını azaltır.					
16. Etnik farklılıkların ve geleneklerin eğitim sürecinde yer alması uyumsuzluğa neden olur.					
17. Öğretmenler atandığı yöreye ait kültürel temaları derslerinde kullanabilmelidir.					

18. Öğrencinin sahip olduğu farklılık ne olursa olsun, başarılı olması için uğraşırım.					
19. Eğitim fakültelerinde velilerle etkili iletişimi kolaylaştıran uygulamalara yer verilmelidir.					
20. Azınlık kültürlerden gelen öğrencilerin davranışları ve iletişim stilleri konusunda bilgi sahibi olmak önemlidir.					
21. Öğretmenlik uygulamalarında sınıflarda farklı kültürel yapıya sahip öğrencilerle iletişim kurmaktan rahatsız oluyorum.					
22. Öğretmen adayları karşılaşılabilecekleri hoşgörüsüzlük ve ayrımcılık türünden durumlarla mücadele edebilmelidir.					
23. Kültürel çeşitliliğe uygun etkinlikler, zengin içerik taşırlar.					
24. Çok kültürlü eğitim uygulamaları öğrencilere yaratıcı düşünme ve sorgulama yeteneği kazandırır.					
25. Farklı kültürlere yönelik mevcut eğitim çalışmalarını yeterli buluyorum.					
26. Kültürel olarak farklılıklara sahip öğrencilere öğretmenlik yapabilmek avantajlı bir durumdur.					
27. Öğrencilerin sınıfa getirdiği kültürlere uygun ortamlar oluşturmak, öğretmenin görevi değildir.					
28. Öğrenci kendi kültürünü sınıf dışında bırakmayı öğrenmelidir.					

Ek-3

KÜRESEL VATANDAŞLIK TUTUM ÖLÇEĞİ MADDELERİ		Tamamen Katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Kararsızım (3)	Katılmıyorum (2)	Hiç Katılmıyorum (1)
I. YAŞAMA SAYGI	1. Kendi dinim haricindeki insanlara yardım etmem.					
	2. Açlığa mahkum edilen insanlara milleti ne olursa olsun maddi yardımda bulunurum.					
	3. Küresel vatandaş olarak milli değerleri önemserim.					
	4. Hayatımın hiçbir safhasında demokratik değerlere uygun davranmam.					
	5. Dünya ile barışık yaşamının gerekliliğine inanmam.					
	6. Dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen, insanlığı olumsuz etkileyen olayları önemsemem.					
	7. Açlığa mahkum 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 kaynaklar kullanmaya gayret ederim.					
15. Ağaç dikme etkinliklerine katılmaya istekli değilim.						
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 çeşitliğin 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 önyargılarım vardır.					
	29. Adaletsizlikler karşısında gücüm yettiğinde 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. Topluların kültürel farklılıklarını <u>önemsemem.</u>					

