

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN KÜRESEL, ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME VE KÜRESEL VATANDAŞLIK EĞİTİMİNE YÖNELİK BAKIŞ AÇILARI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Vural TÜNKLER¹

1 Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Siirt, vtunkler@siirt.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3536-968X.

Geliş Tarihi: 09.12.2019 Kabul Tarihi: 08.04.2020

Öz: Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel eğitim, çokkültürlü eğitim, küresel vatandaşlık ve eğitime yönelik görüşlerinin tespit edilmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 7 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin küresel eğitim ve çokkültürlü eğitime dair derin bir anlayışa sahip olmadıkları, küresel vatandaşlık kavramını küresel vatandaşın sahip olması gereken niteliklerden hareketle tanımladıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ile küresel vatandaşlık eğitiminin gerekliliğine inandıkları tespit edilmiştir. Küresel eğitim bağlamında öğretmenlerin sorumluluklarının bilincinde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde küresel eğitim, çokkültürlü eğitim ile küresel vatandaşlık eğitimi öğretim etkinliklerinde daha çok öğrenci merkezli anlayışı benimsedikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Küresel eğitim, çokkültürlü eğitim, küresel vatandaşlık ve eğitimi, sosyal bilgiler öğretmenleri.

SOCIAL STUDIES TEACHERS' PERSPECTIVES ON GLOBAL, MULTICULTURAL EDUCATION AND GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION

Abstract:

The aim of this study is to determine the opinions of social studies teachers' on global education, multicultural education, global citizenship and education. In the research, basic qualitative research, which is one of the qualitative research methods is used. The group of this study consists of 7 social studies teachers determined by criterion sampling method. The data was gathered from semi-structured interview form which are developed by the researcher. The data were analyzed by descriptive analysis. According to the findings of the research, it is determined that teachers don't have a deep understanding of global education and multicultural education and define the concept of global citizenship according to the qualities that the global citizen should have. In addition, it was found that teachers believe in the necessity of multicultural education and global citizenship education. Teachers are aware of their responsibilities in the context of global education. It was seen that teachers adopted more student-centered understanding in global education, multicultural education and global citizenship education teaching activities in social studies course.

Keywords: Global education, multicultural education, global citizenship and education, social studies teachers.

Giriş

Küreselleşme, dünya ticareti ve artan küresel karşılıklı bağımlılığın etkisiyle küresel eğitim, uluslararası eğitim, insan hakları eğitimi ve küresel vatandaşlık eğitimi gibi terimler pedagojik söylemlerde daha fazla ön plana çıkmaya başlamıştır (Marshall, 2007). Toplumsal etkileşim bağlamında, küreselleşmenin günümüz dünyasına getirdiği değişiklikler (karmaşa, değişim; yerel kimlik ve alışkanlıkların kaybedilmesi gibi) özellikle eğitim alanında daha fazla hissedilir olmuştur (Güven, 1999). Küresel toplumların daha bütünleşik ve birbirine bağlı dünyaya hızla ilerlediği gerçeği, eğitim uygulama-

larının değişime ayak uydurması ve öğrencilerin değişim karşısında başarılı olmalarını sağlayacak becerilerle donatılması gerektiğini ortaya çıkarmıştır (Bertram, 2016).

Küresel Eğitim

Hem küresel değişime bir cevap hem de küresel değişimi teşvik edici olan küresel eğitim (Pike, 2000: 70), insanoğlunun karşı karşıya olduğu sorunlara (ozon tabakasının delinmesi, insan haklarının kötüye kullanılması, terörizm, açlık, salgın hastalıkların yayılması vs.) ve modern teknolojinin yol açtığı artan uluslararası karşılıklı bağımlılığa bir tepki olarak gelişmiştir (Ukpokodu, 1999). Küresel eğitim, eğitimin tüm yönlerinin ve boyutlarının birbiriyle ilişkili görüldüğü küresel odaklı eğitimdir (Pike, 1997: 11). Alanyazındaki küresel eğitime ilişkin tanım farklılıkları teorik anlayışla beraber uygulamadan da kaynaklanmakta (Pike, 1997: 11), fakat kavram özünde öğrencilerde küresel bakış açısını yerleştirmek, öğrencilerin sınırlı doğal kaynaklara sahip ve etnik çeşitlilik, kültürel çoğulculuk ve artan bağımlılık ile karakterize edilen bir dünyada sağlıklı bir şekilde yaşamaları için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve tutumları geliştirmeye dönük tasarlanan eğitsel çabalar olarak düşünülmektedir (Gilliom, 1981: 170). Gençleri sorunlu ve birbirine bağımlı bir dünyaya hazırlama aracı olarak ortaya çıkan küresel eğitim (Gaudelli, 2003), öğrencilerin dünya meselelerini anlamalarını, adil ve sürdürülebilir bir dünyayı güvence altına almak için gereken bilgi, beceri, değer ve tutumlara sahip olmalarını amaçlamaktadır (Council of Europe, 2008). Scheunpflug ve Asbrand'e (2006: 35) göre küresel eğitim, karmaşıklık ve belirsizlikle başa çıkma, belirsiz bir geleceğe hazırlık ve dünya toplumunda yaşam için uygun yetkinlikleri edinme hedefiyle öğrencilerin gelişimini desteklemektir.

Alanyazında küresel eğitimle ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda; küresel eğitime dair net bir anlayışa sahip olmadıkları halde (Alazzi, 2011; Öztürk ve Günel, 2016; Vocke, 1985) öğretmenlerin küresel eğitimle ilgili tutumlarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Stamp, 1994). Öğretmenlerin küresel eğitimle ilgili farkındalıklarını artırmak için seminerlerin yapıldığı (Hultgren, 1986), ortaokul (Hula, 1997; Mosneaguta, 2019) ve lise öğrencilerine (Kasai, 2007) destekleyici programların/etkinliklerin uygulandığı saptanmıştır. Küresel eğitim hakkında yurt dışında pek çok çalışmaya rastlanırken (Abdullahi, 2004; Alazzi, 2011; Camilleri, 2016; Hula, 1997; Hultgren, 1986; Joshi, 1996;

Kasai, 2007; Kaufield, 2007; Lucas, 2010; Mosneaguta, 2019; Pike, 1997, 2000; Retnaningsih, 2019; Schiraldi, 1987; Shea, 2013; Sidehamer, 1984; Stamp, 1994; Vocke, 1985; Wang, 1995), Türkiye’de sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür (Bozkurt, 2013; Öztürk ve Günel, 2016). Öte taraftan Türkiye’de öğretmenlerin küresel eğitim kapsamında uygulama etkinliklerini ve öğretmen rollerini ele alan herhangi bir çalışmayla karşılaşmamıştır.

Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlü eğitim, küresel eğitimle yakından ilişkili bir alan olarak (Gaudelli, 2003; Hula, 1997; Pike, 1997), değerlerin, yaşam tarzlarının ve sembolik temsillerin tanınması ile ilgilidir (Hopkins-Gillispie, 2011). Öğretme-öğrenme sürecinin öğrenciler arasında din, dil, cinsiyet, sosyal sınıf gibi farklılıkları kabul eden, bu farklılıkları temel alıp birlikteliğe dönüştüren bir yapıda inşa edilmesi çokkültürlü eğitimin bir sonucudur (Kılıçoğlu, 2015: 92). Allemann-Ghionda’ya (2011: 52) göre eğitim, her bireyi ve grubu, mümkünse farklı geçmişe sahip insanlarla eşit koşullarda, etkili bir şekilde iletişim kurabilmeleri için hazırlamaktır. Farklı kültür ve etnik gruptan bir birey, değerlerin tartışılması ve incelenmesi, normlar ve davranış türlerinin farkına varılması için fırsat sunmaktadır (Portera, 2011: 20). Çokkültürlü eğitim, etnik ya da cinsiyete özgü bir hareket değil; tüm öğrencilerin son derece problemlili ve etnik açıdan kutuplaşmış bir dünyada bilgili, sorumluluk sahibi ve aktif vatandaşlar olmalarını sağlamak amacıyla planlanmış bir harekettir (Banks, 1993b: 23). Bu hareketin asıl amacı, çeşitli ırk, etnik köken ve sosyal sınıftan gelen öğrencilerin eğitimden eşit şekilde yararlanmaları için okul ve diğer eğitim kurumlarının yeniden düzenlenmesidir (Banks, 1993a: 3). Böylece öğrenciler farklı bir ulus ve dünyada (etnik ve ırksal olarak) çalışmak için gereken bilgi, beceri ve tutumları edinmiş olacaklardır (Banks, 1993b: 27). Demokratik, çoğulcu bir toplumda çokkültürlü eğitimin devam eden bir süreç olduğunu belirten Banks (1995: 391), bu tür bir eğitimin en büyük hedefinin toplumda ve okulda eşitlik, adalet ve özgürlük gibi demokratik idealleri yaratmak olduğunu vurgulamıştır. Demokratik vatandaşların eğitiminde olmazsa olmaz bir bileşen olan çokkültürlü eğitim (Parker, 2003) vatandaşı toplumu geliştirmek için harekete geçirmektedir (Banks, 1993b).

Literatürde çokkültürlü eğitimle ilgili yerli ve yabancı çalışmalara rastlanmıştır (Acar-Çiftçi, 2019; Akcaoğlu, 2017; Alanay ve Aydın, 2016; Arslan

ve Çalmaşur, 2017; Aslan, 2017; Aslan ve Aybek, 2018; Başarır, Sarı ve Çetin, 2014; Cho ve DeCastro-Ambrosetti, 2005; Çalışkan, 2019; Çalışkan ve Gençer, 2016; Damgacı, 2013; Durmuş, 2017; Erbaş, 2019; Fry, 1995; Gayle-Evans ve Michael, 2006; Gholizadeh Avval, 2018; Günay ve Aydın, 2015; Kanatlı Öztürk, 2018; Karakuş, 2018; Lucas, 2010; Onur Sezer ve Bağçeli Kahraman, 2017; Özdemir ve Dil, 2013; Sia ve Mosher, 1994; Siviş, 2019). Yapılan çalışmalarda öğretmenler (Ateş, 2017; Bahadır, 2016; Başar, 2019; Damgacı, 2013; Özdemir ve Dil, 2013; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009) ile öğretmen adaylarının (Alanay ve Aydın, 2016; Çalışkan ve Gençer, 2016; Durmuş, 2017; Karadağ, 2019; Seçgin, 2019) çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu ve çokkültürlü eğitimde daha çok öğrenci merkezli etkinliklere yer verildiği tespit edilmiştir (Aslan, 2017; Aslan ve Aybek, 2018; Gholizadeh Avval, 2018). Günay ve Aydın (2015) ve Demirdag ve Unlu-Kaynakci (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda, Türkiye’de çokkültürlü eğitim üzerine yapılan çalışmaların nicel ağırlıklı olduğu, çalışmalarda veri toplama aracı olarak daha çok tutum ölçeklerinin kullanıldığı saptanmıştır. Literatür taramasında; sosyal bilgiler öğretmen adayları (Fry, 1995) ile öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimden ne anladıkları (Aslan, 2017; Bahadır, 2016), öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin algılarının ne olduğu (Bahadır, 2016; Başar, 2019; Gholizadeh Avval, 2018), sosyal bilgilerde çokkültürlü eğitim uygulamaları (Demirsoy, 2013; Gholizadeh Avval, 2018) konularında çalışmaların mevcut, fakat az sayıda olduğu anlaşılmıştır.

Küresel Vatandaşlık ve Eğitimi

Küresel eğitim, 1960’larda ortaya çıkışından bu yana, vatandaşlıkla ilgili konulara odaklanmış, küresel eğitimin savunucuları vatandaşlık eğitiminin küresel eğitime entegre edilmesi noktasında hemfikir olmuşlardır (Gaudelli, 2003: 21). Yerel ve küresel olarak, kültürel çeşitlilik, karşılıklı bağımlılık ve bağlılığın artması ve bunların gelecek nesillere getirdiği zorluklar küresel vatandaşlığın kaçınılmaz olduğuna işaret etmiştir (Gibson, Rimmington ve Landwehr-Brown, 2008: 12). Küresel vatandaşlık, küreselleşme ve vatandaşlığın küresel formları kapsayacak şekilde ulus-devletin ötesine uzanmasıyla ortaya çıkan yeni bir vatandaşlık söylemidir (O’byrne, 2003). Vatandaşlığın yerel, ulusal ve küresel yönleriyle iç içe geçtiği küresel vatandaşlık (Tuomi, Jacott ve Lundgren, 2008), yaşam boyu öğrenme ile birlikte “küresel eğitim politikası” statüsü kazanmış, pek çok ülkede vatandaşlık ve sosyal bilgiler

gibi okul dersleri aracılığıyla okullaşma hedefi olarak kabul edilmiştir (Oxley ve Morris, 2013).

Eğitim, gençleri yaşadıkları toplumu anlamaları ve buna çeşitli şekillerde katkıda bulunmaları için hazırlamanın (vatandaşlar olarak gelecekteki rollerine hazırlama) bir yolu olarak görülmüştür (Osler ve Starkey, 2005: 1). Günümüzde eğitimin bir hedefi olarak anılan küresel vatandaşlık eğitimi (Shultz, 2007); vatandaşlık müfredatında küresel konuların, olayların ve bakış açılarının ele alındığı, bireyin kendisini küresel toplumun bir vatandaşı olarak görmesini sağlayan bir alandır (Hicks, 2003). Küresel vatandaşlık eğitimi, sürdürülebilir eğitim, demokratik eğitim, kozmopolit vatandaşlık eğitimi, barış eğitimi ve insan hakları eğitimi gibi bir dizi konuyla örtüşen yapı ve içerikle karşımıza çıkmaktadır (Oxley ve Morris, 2013). Eğitimciler öğrencilerinin yerelin ötesindeki konulara ve eylemlere katılım göstermeleri gerektiği inancıyla küresel vatandaşlık hedeflerini kapsama almışlardır (Shultz, 2007: 257). Ramler'ın (1991: 45) ifadesiyle, çağa uygun vatandaşlar yetiştirmek için öğrencilerin başkalarının "gözlerini, zihinlerini ve yüreklerini" görmelerine yardımcı olacak eğitimi sunma yolunda çaba harcanmalıdır.

Okullar vatandaşlık eğitiminde kilit bir rol oynamaktadır ve bu nedenle küresel vatandaşlık eğitimi için önemli kaynaklardan biridir (Rapoport, 2010). Küresel topluluğun vatandaşı olarak, öğrenciler dünyanın zorlu problemlerinin çözümüne katkıda bulunma konusunda derin bir anlayış geliştirmelidir (Banks, 2008: 134). Küresel yoksulluğun azaltılmasına odaklanan uluslararası bir konfederasyon olan Oxfam'ın (2006) küresel vatandaşlık eğitimi raporunda küresel vatandaşlık eğitiminin hızla değişen ve birbirine bağımlı bir dünyada, gençlere şu an ve gelecekte karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmeleri için yardımcı olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Raporda ayrıca, küresel vatandaşlık eğitiminin bireyleri, diğer insanların görüşlerine saygı duyarken ve bu görüşleri dinlerken kendi değer ve düşüncelerini ifade etmeleri, geliştirmeleri ve keşfetmeleri noktasında desteklediği belirtilmiştir. Küresel vatandaşlık eğitimi gençlerin kendilerini yerel ve küresel boyutta hak ve sorumluluklara sahip vatandaşlar olarak algılamalarına olanak sunar (Osler ve Starkey, 2005).

Küresel vatandaşlık konusunda yürütülen araştırmalarda; öğretmenlerin küresel vatandaşlık algılarının incelendiği (Balbağ ve Türkcan, 2017; Ceylan,

2014; Gürdoğan-Bayır, Göz ve Bozkurt, 2014; Hillyard, 2011; Rapoport, 2010), öğretmen adaylarının (Çermik, 2015; Engin ve Sarsar, 2015) ve öğretmenlerin küresel vatandaşlık düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmüştür (Çelikten, 2015). Öğretmenlerin küresel vatandaşlığa ilişkin görüşleri olumlu yönde çıkmıştır (Ceylan, 2014; Çolak, Kabapınar ve Öztürk, 2019; Rapoport, 2010). Öte yandan, küresel vatandaşlık eğitimi hakkında farklı çalışmalarla karşılaşılmıştır. Çalışmalarda öğretmenlerin küresel vatandaşlık eğitimine dair görüşleri (Ceylan, 2014; Çelik ve Oral, 2019; Çermik, Çalışoğlu ve Tahiroğlu, 2016; Çolak, Kabapınar ve Öztürk, 2019; Gürdoğan-Bayır, Göz ve Bozkurt, 2014; Mutluer, 2013) ve öğretim etkinlikleri (Balbağ, 2016; Ceylan, 2014), öğretmen adaylarının tutumları incelenmiştir (Durmuş, 2017). Alanyazında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel vatandaşlık kavramını nasıl tanımladığı ve küresel vatandaşlık eğitiminin gerekliliğine ilişkin görüşlerinin ne olduğu (Çolak, Kabapınar ve Öztürk, 2019) ve sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık eğitiminin nasıl yapılacağı (Balbağ, 2016; Çolak, Kabapınar ve Öztürk, 2019) konularında çok az sayıda çalışma yapıldığı tespit edilmiştir.

Küresel eğitim, çokkültürlü eğitim, küresel vatandaşlık ve eğitimi alanlarında gerçekleştirilen çalışmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu konularla ilgili bakış açılarını ortaya koyan daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Bu çerçevede araştırmanın amacı; sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel eğitim, çokkültürlü eğitim, küresel vatandaşlık ve eğitime yönelik görüşlerinin tespit edilmesidir. Araştırmanın bu genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Küresel eğitim

1. Sosyal bilgiler öğretmenleri küresel eğitimi nasıl tanımlamaktadır?
2. Sosyal bilgiler öğretmenleri sosyal bilgiler öğretim programı “küresel bağlantılar” öğrenme alanında hangi etkinlikleri yapmaktadır?
3. Öğretmenlere göre küresel eğitim bağlamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin rolü ne(ler)dir?

Çokkültürlü eğitim

1. Sosyal bilgiler öğretmenleri çokkültürlü eğitimi nasıl tanımlamaktadır?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin görüşleri nedir?

3. Sosyal bilgiler dersinde çokkültürlü eğitimin nasıl yapılacağına ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Küresel vatandaşlık ve eğitimi

1. Sosyal bilgiler öğretmenleri küresel vatandaşlığı nasıl tanımlamaktadır?

2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel vatandaşlık eğitiminin gerekliliğine ilişkin görüşleri nedir?

3. Sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık eğitiminin nasıl yapılacağına ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel eğitim, çokkültürlü eğitim ile küresel vatandaşlık ve eğitimi kavramlarına yönelik görüşleri belirlenmeye çalışıldığından nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu desen eğitim dâhil olmak üzere farklı disiplin ve uygulama alanlarında yaygın olarak tercih edilen, verilerin görüşme, gözlem ve doküman analizi yoluyla toplandığı nitel araştırma yaklaşımıdır (Merriam, 2013). Çalışmada öğretmenlerin; küresel eğitim, çokkültürlü eğitim ile küresel vatandaşlık ve eğitimi kavramlarını nasıl anlamlandırdıkları, küresel eğitim, çokkültürlü eğitim ile küresel vatandaşlık eğitiminin gerekli olup olmadığı ve sosyal bilgiler dersinde hangi öğretim etkinliklerinin yapıldığı/yapılabileceği konularındaki görüşleri açığa çıkarılmak istendiğinden temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Görüşme yoluyla veriler toplanmış ve yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Siirt ilindeki devlet ortaokullarında görev yapan 7 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenler ölçüt örnekleme metodu kullanılarak seçilmiştir. Buradaki ölçüt öğretmenlerin farklı etnik kökenden (Türk, Kürt ve Arap) ve Suriyeli öğrencilerin bir arada öğrenim gördükleri okullarda görev yapmasıdır. Veriler 2018-2019 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenlerden toplanmıştır. Tablo 1’de öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve görev süresine göre dağılımları gösterilmiştir. Dağılım katılımcılara ait bilgilerin daha sade şekilde görülmesi için sunulmuş, analizlerde bu dağılım kullanılmamıştır.

Tablo 1. Katılımcılara Dair Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Görev süresi
Ö1	Erkek	29	6
Ö2	Erkek	33	11
Ö3	Erkek	34	6
Ö4	Erkek	29	3
Ö5	Erkek	30	3
Ö6	Kadın	30	3
Ö7	Kadın	30	6

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış ve betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Görüşme formunun hazırlanması sürecinde öncelikle araştırma sorularına yönelik açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular için nitel araştırma konusunda uzman iki kişi ile bir alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanların bazı soruların sonda haline dönüştürülmesi ve ifadelerin değiştirilmesi yönündeki önerilerine göre düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra iki sosyal bilgiler öğretmeni ile ön görüşme yapılarak soruların anlaşılabilirliği belirlenmeye çalışılmış, sorularda herhangi bir değişiklik yapılmasına gerek duyulmamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu üç temel soru ve sonda sorulardan oluşmaktadır.

Görüşmelere başlanmadan önce katılımcılara görüşmenin amacı, tahmini süresi, katılımcı gizliliğinin nasıl sağlanacağı açıklanmış, ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacağı belirtilerek kendilerinden izin alınmıştır. Katılımcıların görev yaptıkları okullarda bireysel olarak gerçekleştirilen görüşmeler ortalama 50 dakika sürmüştür. Yapılan 7 görüşmenin ses kayıtları Microsoft Word programı ile yazıya geçirilmiş, ardından veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analizde, görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir. Ulaşılan veriler önce sistematik ve açık şekilde betimlenmektedir. Daha sonra bu betimlemeler açıklanıp yorumlanmakta, neden-sonuç ilişkileri irdelenerek birtakım sonuçlara ulaşılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 239-240). Bulgular raporlanırken katılımcı gizliliğini korumak adına "Ö1, Ö2 ... Ö7" kodlama tekniği

kullanılmıştır. Araştırmanın geçerliğini sağlamak için katılımcı teyidi stratejisinden yararlanılmış, veriler özetlendikten sonra katılımcılardan bunların doğruluğuna dair düşünceleri istenmiştir. Araştırmanın güvenilirliği, verilerin nitel araştırma alanında deneyimli bir başka araştırmacı tarafından yeniden kodlanması ve ortaya çıkan kodlamaların karşılaştırılarak tutarlılığın kontrol edilmesi ile sağlanmaya çalışılmıştır. Farklı kodlar üzerinde tartışılarak nihai kodlarda uzlaşmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular araştırma soruları temel alınarak sunulmuştur.

Küresel Eğitime Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin küresel eğitim hakkındaki görüşleri; (i) küresel eğitimi nasıl tanımladıkları (ii) sosyal bilgiler öğretim programı “küresel bağlantılar” öğrenme alanında hangi etkinlikleri yaptıkları ve (iii) küresel eğitim bağlamında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin rolünün ne(ler) olduğu sorularına vermiş oldukları cevaplardan hareketle aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Küresel Eğitimin Tanımına Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri

Tanım	Katılımcı kodu
Öğrencilerin bütün insanlığı ilgilendiren ortak sorunlar üzerinde düşünmelerine yardımcı olan eğitim	Ö6, Ö7
Sentez bir eğitim politikası	Ö3, Ö4
Dünyayı kavramayı kolaylaştıran eğitim	Ö1
Dünyada başka insanların da var olduğu fikrini aşlayan eğitim	Ö2
Teknoloji ve medyanın gelişmesinin sonucu olarak artan ilişkilerle birlikte eğitimin bireye farklı ülke ve kültürleri tanıtması	Ö5

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin küresel eğitimle ilgili belirsiz ve yüzeysel tanımlarda buldukları; tanımların küresel sorunlar, küreselleşme, küresel toplum, kültürel farkındalık gibi küresel eğitim anlayışıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin küresel eğitimle ilgili net bir anlayışa sahip olmamaları bilgi eksiliğinden kaynaklanmış olabilir. Küresel eğitimi, küresel meselelere duyarlı olmaya, insanlığın ortak sorunları üzerine düşünmeye yardımcı olan eğitim olarak algılayan Ö6'nun görüşü, “*Küresel eğitim*

dünya çapında bütün öğrencilerin insanlığı ilgilendiren ortak sorunlar üzerine düşünmelerine yardımcı olur.” şeklindedir. Küreselleşme ile birlikte eğitimde ortaya çıkan uyumlaştırma çabalarından hareketle küresel eğitimi tanımlama girişiminde bulunan Ö4, *“Bugün baktığımız zaman aslında ülkeler kendi milli eğitim politikasını belirlemekle beraber artık bu Avrupa bazlı ve dünya bazlı bir eğitim sistemine geçmiştir.”* sözleriyle düşüncesini belirtmiştir. Küresel eğitimi “farkındalık” kavramıyla açıklamaya çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre küresel eğitim farklı insanlar, kültürler ve ülkelere yönelik bilinç ve bakış açısı kazanmayı sağlamaktadır. Öğretmenlerden Ö5’in görüşü şöyledir:

“Küresel eğitim aslında günümüz şartlarına cevap verebilen bir eğitim anlayışıdır. Çünkü baktığımız zaman teknolojinin, medyanın gelişmesiyle birlikte artık dünya küçük bir köy haline gelmiştir. Bundan dolayı insanlar artık birbirleriyle karşılaşmaya ya da birbirleriyle ilişkiler üzerinde olması daha muhtemel bir duruma gelmiştir. Küresel eğitim bizim insanlarımızın farklı diyarları tanınması, farklı kültürleri tanınmasına etki ediyor.”

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı “Küresel Bağlantılar” Öğrenme Alanında Hangi Etkinliklerin Yapıldığı Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri

Etkinlik	Katılımcı kodu
Drama yaptırma	Ö4, Ö7
Örnek olaylardan yararlanma	Ö5, Ö6
Sunuş yoluyla öğretim yapma	Ö2, Ö3
Beyin fırtınası yaptırma	Ö5, Ö6
Görsellerden yararlanma, rol oynama, tartışma, soru cevap tekniklerini kullanma	Ö5
Videolardan yararlanma	Ö1
Akıllı tahta üzerinden slayt gösterme	Ö3

Tablo 3’te, sosyal bilgiler öğretim programı “küresel bağlantılar” öğrenme alanında hangi etkinliklerin yapıldığı konusunda öğretmenlerin görüşleri verilmiştir. Bu öğrenme alanında öğretmenlerin çoğunlukla aktif öğretim yöntem ve tekniklerini uyguladıkları, bazı öğretmenlerin video, slayt, görseller gibi öğretim materyallerinden yararlandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenci merkezli etkinliklere ağırlık vermesi, öğrencilerin küresel konular,

olaylar ve sorunlara yönelik farkındalık kazanmalarına yardımcı olacağı çıkarımında bulunulabilir. Katılımcılardan bazıları sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullanarak öğretim yaptıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerden ikisinin görüşü şöyledir:

“Onları derste aktif hale getirmeye çalışıyorum. Özellikle gösteri ya da rol oynama aynı zamanda tartışma yöntemini kullanıyorum. Bir de teknik olarak beyin fırtınası ve aynı zamanda soru cevap yöntemini baya bir kullanıyorum. Küresel bağlantılar ünitesinde daha çok örnek olaylar üzerinden de gidiyoruz.” (Ö5)

“Sosyal dersinde küresel bağlantılar ünitesinde hangi teknik ve yöntemleri kullanıyorsunuz sorusuna verilebilecek bir cevap sadece sunuş yoluyla öğretim ve yöntem tekniği aynı zamanda akıllı tahta dediğimiz o modülden gösterebileceğimiz birkaç slayt.” (Ö3)

Tablo 4. Küresel Eğitim Kapsamında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Rolünün Ne(ler) Olduğu Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri

Amaç	Öğretmenlerin rolü	Katılımcı kodu
Farklılıklara saygı	Farklı fikirlere önem vermeli	Ö1
	Çok yönlü olmalı, her öğrencinin dinine, kültür ve geleneğine saygı duymalı	Ö6
Vatandaşlık bilinci geliştirme	İnsan haklarına saygılı demokratik vatandaşlar yetiştirmeli	Ö1
	Öğrencilerde küresel vatandaşlık bilinci oluşturmali	Ö4
Toplumsal sorunlara duyarlılık	Ülke sorunlarına duyarlı olmalı	Ö1
	Öğrencilerin dünyada yaşanan olaylara karşı duyarlı olmalarını sağlamalı	Ö6
Küreselleşmeye yönelik farkındalık	Küreselleşmenin ne olduğunu ve bizlere neler kazandıracığını öğretmeli	Ö3
	Öğrencilere küresel bakış açısını kazandırmak için model olmalı	Ö7
Önyargıları yıkma, herkesin eşit haklara sahip olduğu	Öğrencilerin farklı uluslara ve dinlere yönelik önyargılarını yıkmalı, bütün insanların aynı haklara sahip olduğunu aktarmalı	Ö5
Belirsiz ve karmaşık bir dünyaya hazırlık	Öğrencilerin gelişimi noktasında büyük çaba sarf etmeli	Ö2

Tablo 4'e göre, küresel eğitim kapsamında sosyal bilgiler öğretmenlerinden; insan haklarına saygılı demokratik ve küresel vatandaş yetiştirmeleri, öğrencilerin dünyadaki olaylara karşı duyarlı olmalarına, küreselleşmenin ve avantajlarının ne olduğu ile ilgili farkındalık kazanmalarına katkıda bulunmaları, belirsiz ve karmaşık bir dünyaya hazırlıklı olmaları noktasında bireysel gelişimlerini desteklemeleri beklenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde, öğrencilerde küresel biliş ve duyuş geliştirme konusunda sorumluluklarının bilincinde oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin rollerine ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“Öğrencilerde önyargıları yıkmak, çünkü ister istemez bazı öğrencilerimizde farklı milletlere karşı bir önyargı vardır ya da farklı dinlere karşı bir önyargı vardır. Bu önyargıyı yıkmak, insanların dünyada yaşamış insanların birbirine muhtaç olduğunu hissettirmek, bütün insanların aynı haklara sahip olduğunu hissettirmek aslında biz sosyal bilgiler öğretmenlerinin en önemli görevlerinden bir tanesidir.” (Ö5)

“Sosyal bilgiler öğretmenleri küreselleşme döneminde gittikçe karmaşık hale gelen dünyayla başa çıkmaları için öğrencileri hazırlamalı ve aynı zamanda öğrencinin gelişmesi için de baya bir çaba sarf etmeli.” (Ö2)

Öğretmenler farklı düşünce, inanç ve kültürlere saygı duyma, küresel bakış açısına sahip olma noktasında öğrencilere model olma ve ülke sorunlarına duyarlı olma hususlarında kendilerinin de sorumluluk taşıdıklarını düşünmüşlerdir. Öğretmenlerden Ö6, “*Sosyal bilgiler öğretmeni çok yönlü olmalı, her öğrencinin görüşüne, kültürüne, dinine, örfüne saygı duymalıdır.*” görüşüyle farklılıklara saygıyı öne çıkarırken; Ö7 öğrencilerde küresel anlayış geliştirmede rol model olmanın önemine değinmiştir:

“Bizim sloganımız ‘İnsan insanın gölgesinde yetişir’ sloganı, küreselleşme döneminde sosyal bilgiler öğretmenleri gerçek anlamda bir model oldukları takdirde öğrencilere küreselleşme hakkında çok önemli bilgiler katmakla beraber çok güzel bir hayat felsefesi aşılayabilecekler. O yüzden biz sosyal bilgiler hocaları anlattığımız şeyi öncelikle uygulama zorunluluğu taşıyan bireyleriz.” (Ö7)

Çokkültürlü Eğitime Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşleri; (i) çokkültürlü eğitimi nasıl tanımladıkları, (ii) çokkültürlü eğitimin gerekli olup olmadığı ve (iii) sosyal bilgiler dersinde çokkültürlü eğitimin nasıl yapılacağı ile ilgili sorulara vermiş oldukları cevaplardan hareketle aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. Çokkültürlü Eğitimin Tanımına Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri

Tanım	Katılımcı kodu
Kendi kültürümüzün dışında farklı kültürlere yönelik farkındalık kazanma süreci	Ö1, Ö5, Ö7
Farklı kültürlerin eğitim sistemine yansması	Ö2, Ö4
Farklı kültürlerden öğrencilerin bir arada eğitim görmesi	Ö3, Ö6

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tanımlarının “kültürel farklılıklara dayalı eğitim” anlayışıyla şekillendiği –kültürel farkındalık kazanma, farklı kültürlerin eğitim sistemine yansması, farklı kültürlerden öğrencilerin bir arada eğitim görmesi– görülmektedir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin sadece kültürel farklılık içerik alanına değinmesi, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, engelli olma gibi farklılıkları ifade etmemeleri kavramla ilgili derin anlayışa sahip olmadıklarını düşündürmektedir. Çokkültürlü eğitimi bir süreç olarak tanımlayan öğretmenlerden Ö7 “Çokkültürlü eğitim demek kendi kültürünün dışında farklı kültürlerin olduğunu, kendi hayat tarzımızın dışında farklı hayat tarzlarının olduğunu bilme sürecidir.” ifadesiyle çokkültürlü eğitimin farklı kültürlere yönelik farkındalık kazanma süreci olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö4 “Çokkültürlü eğitim şöyle yani birden fazla topluma ait kültürlerin var olduğu, sadece bir kültüre indirgenmemesi hatta bir ülkede yaşayan bölgeler arası kültürlerin bile farklı olduğunu, bunların eğitim sistemine yansması gerektiği düşüncesi.” görüşüyle kavramı bir toplumdaki farklı kültürlerin varlığının/özelliklerinin eğitim sistemine yansması biçiminde tanımlamıştır. Eğitim-öğretim ortamında farklı kültürlerden öğrencilerin bir arada eğitim görmesini çokkültürlü eğitimle ilişkilendiren Ö6 ise “Farklı kültürdeki öğrencilerin bir arada eğitim görmesidir.” tanımını yapmıştır.

Tablo 6. Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliği Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri

Gerekçe	Katılımcı kodu
Öğrencilerin farklı kültürleri tanınması	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7
Öğrencilerin farklı kültürlere saygı duyması	Ö6
Üniversiteler arası geçişlerden dolayı farklı ülkelerden öğrencilerin bir araya gelmesi ve eğitimin bir kaynaşma ortamına dönüşmesi	Ö4
Ülkemizde farklı kültürlerden insanların olması	Ö2

Tablo 6’da, öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerekliğı hakkındaki görüşleri sunulmuştur. Öğretmenlerin tamamı çokkültürlü eğitimi gerekli bulmuş, büyük oranda, çokkültürlü eğitime gerekçe olarak “farklı kültürleri tanımayı” göstermişlerdir. Öğretmenlerden Ö6, “*Elbette gereklidir. Çokkültürlü eğitim sayesinde öğrenciler farklı kültürleri tanır, o kültürlere saygı duyar.*” görüşüyle verilecek bu eğitim sayesinde öğrencilere farklı kültürleri tanıma ve kültürlere saygı duyma konularında kazanımlar sağlanacağını belirtmiştir. Üniversiteler arası öğrenci hareketliliğine değinen Ö4, “*Eğitimin ülkeler bazında bir köprü görevi görmesi lazım. Nitelikli insanların bir araya gelmesi lazım ve baktığımız zaman son dönemlerde kültürel bazda, uluslararası bazda eğitimin bir kaynaşma haline geldiğini görebiliyoruz. Bunun da üniversiteler arası geçişlerden kaynaklandığını görebiliyoruz.*” sözleriyle farklı ülkelerden öğrencilerin bir araya gelmesi sonucu öğrenciler arasında kaynaşma ve etkileşim olduğunu belirterek eğitimin köprü görevi görmesi gerektiğini savunmuştur. Öğretmenlerden Ö2, Türkiye’nin çokkültürlü bir yapıda olduğunu, öğrencilerin farklılıkları zenginlik kabul etmesi ve hoşgörüyü karşılması için çokkültürlü eğitimin bir gereklilik haline geldiğini şöyle dile getirmiştir:

“Gerekli ki zaten biz de yaşadığımız ülke, bölge şartlarına barksak çokkültürlü bir yapıya sahibiz. Ülke değil ilde bile beş on çeşit kültüre sahip insan var. Kendim bile çift kültürlüyüm. Benim annem Arap babam Kürt mesela, iki kültüre sahibim ve bunun eğiminin verilmesi gerekiyor zaten, hoşgörüyü, farklılıkların aslında zenginlik olduğunu öğrenebilmemiz için şart.”

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Dersinde Çokkültürlü Eğitimin Nasıl Yapılacağına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Etkinlikler	Katılımcı kodu
Akıllı tahtadan yararlanılabilir	Ö1, Ö3, Ö4
Video izletilebilir	Ö1, Ö5
Gezi tekniği kullanılabilir	Ö2, Ö4
Drama tekniği kullanılabilir	Ö2, Ö5
Öğrenciler sunum yapılabilir	Ö1
5N1K ya da pazar yeri gibi teknikler kullanılabilir	Ö3
Teknolojiden yararlanarak farklı coğrafyalardan insanlarla iletişim kurulabilir	Ö3
Rol oynama tekniği kullanılabilir, örnek olaylardan yararlanılabilir	Ö5
İstasyon, akvaryum teknikleri kullanılabilir	Ö7

Tablo 7’de, sosyal bilgiler dersinde çokkültürlü eğitimin nasıl yapılacağına ilişkin öğretmenlerin görüşleri verilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu çokkültürlü eğitim etkinliklerinde drama, gezi, 5N1K, pazar yeri, rol oynama, örnek olay, istasyon ve akvaryum gibi öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılabileceğini belirtmiştir. Öğretmenlerden sadece Ö1 “Öğrenciye sunu yaptırılabilir veya video izletilebilir akıllı tahtalarla.” sözleriyle öğrencilerin sunum yapabileceğini ifade etmiştir. Ö3 ise teknoloji yardımıyla farklı coğrafyalarda yaşayan insanlarla iletişim kurulabileceğini, bu sayede bireyin kendi yaşantı tarzıyla karşıdakinin yaşantı tarzını karşılaştırma fırsatı bulabileceğini söylemiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim uygulamalarında daha çok öğrencilerin aktif katılımına yer veren bir yaklaşımda bulunmaları, çokkültürlü eğitime uygun yöntem ve teknikleri belirleme yeterliği açısından oldukça önemlidir. Çokkültürlü eğitimde yararlanılabilecek öğretim materyalleri arasında video ile akıllı tahta dile getirilmiştir. Öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Sınıf dışı etkinliklere yönelebiliriz işte birinci aşama mesela kendi bölgemizdeki kültürleri tanıyarak, daha sonra farklı illere gidebiliriz, daha sonra bölgelere başka ülkelere gidebiliriz, gezi düzenleyebiliriz.” (Ö2)

“İnsanlara teknoloji den faydalanarak bu çokkültürlü eğitim verilebilir. Dünyanın farklı coğrafyalarında yaşayan insanlarla birebir iletişime geçilebilir, onların yaşantısıyla kendi yaşantımızı karşılaştırabiliriz.” (Ö3)

“A ülkesi veya B ülkesi ya da farklı bir toplumla ilgili bir video izletirsin, konuyla ilgili çocukların düşüncelerini istersin ya da ona örnek olabilecek toplumsal bir olay da ifade edebilirsiniz, rahat bir şekilde çocuklar bunun üzerinde düşünmeye yönelik sevk ettiğimiz zaman çocuklar için daha iyi olur, çünkü çocuklar derste aktif olduğundan dolayı bu öğrenmeyi daha iyi sağlıyorlar ki bunu birkaç etkinlikte gördüm, birkaç etkinlik yaptım. Çocuklar arasında rol oynama, drama gibi etkinlikler yaptım, öğrenciler gayet başarılı oldular.” (Ö5)

Küresel Vatandaşlık ve Eğitime Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin küresel vatandaşlık ve eğitimi hakkındaki görüşleri; (i) küresel vatandaşlık kavramını nasıl tanımladıkları, (ii) küresel vatandaşlık eğitiminin gerekli olup olmadığı ve (iii) sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık eğitiminin nasıl yapılacağı ile ilgili sorulara vermiş oldukları cevaplardan hareketle aşağıda verilmiştir.

Tablo 8. Küresel Vatandaşlık Kavramının Tanımına Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri

Tanım	Katılımcı kodu
Çevresine ve dünyaya karşı duyarlı, sorunları çözmek için küresel boyutta düşünen vatandaş	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7
Başka bir ülkeye uyum sağlayabilen vatandaş	Ö3, Ö4
Bilişim teknolojilerden yararlanarak başka ülkelerdeki insanlarla etkili iletişim kuran vatandaş	Ö2

Tablo 8'e bakıldığında, küresel vatandaşın sahip olması gereken niteliklere göre küresel vatandaşlık kavramının; çevresine ve dünyaya karşı sorumlu, başka bir ülkede uyum sorunu yaşamayacak olan ve bilişim teknolojileri vasıtasıyla başka ülkelerdeki insanlarla etkili iletişim kuran vatandaş şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Öğretmenlerden Ö5, küreselleşmenin etkisiyle

küresel vatandaşlığa doğru bir dönüşüm yaşandığını, herhangi bir ülkenin, dünyanın arta kalanında eş zamanlı görülen bir olaydan etkilenebileceğini, bu sebeple bütün insanların birbirlerine karşı sorumlu, ortaya çıkan problemlere karşı duyarlı olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Ö4 küresel vatandaşı, yabancı bir ülkede uyum halinde yaşamak için gerekli vatandaşlık bilincine sahip vatandaş olarak tanımlarken, Ö2 bilişim teknolojisinin etkisiyle iletişimin sınır tanımadığını, küresel vatandaşın farklı yerlerdeki insanlarla iletişim kurma yetisine sahip olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Globalleşmeyle beraber etkin vatandaşlık biraz daha evrensel bir hal aldı. Çünkü artık dünyada yaşayan bütün insanlar birbirlerine karşı neredeyse sorumlu hale gelmiştir. Dünya bizim değildir, yani biz emanetçiyiz, bu dünyada biz tek yaşamıyoruz. Dünyada birtakım sorunlar meydana gelmektedir, bu savaşlar olabilir ya da diğer çevresel sorunlar da olabilir, çevresel sorunlar olduğu zaman başka insanlar da yani başka ülkelerde vatandaşlar da etkileniyor. İşte çocukların bunu bilmesi gerekiyor, çocukların bunun farkında olması çözüm bulması gerekiyor.” (Ö5)

“Küresel vatandaşlık zaten sadece kendi vatandaş bilincimizle hareket etmeyip bunu daha da evrenselleştirerek ülkeler bazında, başka bir ülkede nasıl davranması gerektiği en iyi şekilde bilen vatandaşdır.” (Ö4)

“Dünya aslında küçük bir köy, internet çağının bilişim çağının bu kadar geliştiği bir dönemde dünyanın en uç noktasındaki insanlar da artık başka ülkelerdekilerle iletişim kurabiliyor saniyeler içerisinde. Bunun için artık dünyaya hapsolmayan dünya vatandaşı diyebiliriz.” (Ö2)

Tablo 9. Küresel Vatandaşlık Eğitiminin Gerekliliği Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri

Gerekeçe	Katılımcı kodu
Dünyadaki gelişmelere yönelik küresel bakış açısı kazandırma	Ö6, Ö7
İnsanlar arasındaki iletişim ve etkileşimin giderek artması	Ö1, Ö4
Farklı kültürlerle uyum içinde yaşamak için hazır olma	Ö2
Farklılıkları kabul etme ve farklılıklara saygı gösterme	Ö3
Çağa uyum sağlayan sorumlu vatandaşlar yetiştirme	Ö5

Tablo 9’da, küresel vatandaşlık eğitiminin gerekliliğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin tamamı küresel vatandaşlık eğitiminin gerekli olduğuna inanmaktadırlar. Gerekeçeler arasında; dünyadaki gelişmelere karşı küresel bakış açısı kazandırma, insanlar arasındaki iletişim ve etkileşimin giderek artması, farklı kültürlerle uyum içinde yaşama, farklılıkları kabul etme ve farklılıklara saygı gösterme ile çağa uyum sağlayan sorumlu vatandaşlar yetiştirme sayılmıştır. Böyle bir eğitimin gerekliliğini öğrencilerde dünyadaki gelişmelere yönelik küresel bakış açısı kazandırma ile açıklayan Ö6 *“Herhangi bir ülkede yaşanan bir olay tüm dünyayı etkilemektedir. Öğrenciler bu olaylara karşı tetikte olmalıdır.”* demiştir. Farklı kültürlerle uyum içinde yaşamak için hazırlıklı olmayı neden gösteren Ö2, *“Farklı kültürlerle uyum içinde yaşayabilmemiz için ön hazırlığın olması lazım, eğitimin olması lazım.”* sözleriyle hazır oluşun eğitimle mümkün olduğunu savunmuştur. Öğretmenlerden Ö3, öğrencilerin farklı kültürleri anlamalarını ve bu kültürlere saygı duymalarını sağlamak için küresel vatandaşlık eğitimine ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Küresel vatandaşlık eğitiminin gerekliliğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Küresel vatandaşlık illaki özellikle eğitim açısından önemlidir. Çünkü dünyanın birçok yerinde birçok farklı kültüre sahip farklı milletler yaşamakta, bu yüzden de bu insanların esasında öncelikli olarak kabullenmiş olması gerekiyor yani farklılıkları kabul etmemiz gerekiyor.” (Ö3)

“Bence gereklidir. Zaten teknolojinin gelişmesiyle beraber hızla insanlar arası iletişim ve etkileşim arttığı için insanların küresellik anlamında direkt bilgi edinmesi kesinlikle önemlidir.” (Ö1)

“Küresel vatandaşlık gereklidir. Çünkü çağımıza uygun hareket etmemiz gerekiyor, sonuçta insanoğlu değişiyor. Teknoloji, bilimin gelişmesiyle beraber dünyanın küçülmesiyle beraber yani mecazi anlamda globalleşen dünyadan bahsediyoruz. İnsanlar birbirinden haberdar olduğu için birbirine karşı sorumlulukları da vardır, bu sorumlulukları yerine getirmek için de küresel vatandaşlık kavramının uygulanmasını fikrimce gerekli görüyorum.” (Ö5)

Tablo 10. Sosyal Bilgiler Dersinde Küresel Vatandaşlık Eğitiminin Nasıl Yapılacağına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Etkinlik ortamı	Etkinlikler	Katılımcı kodu
Sınıf içi	Farklı kültürlerden insanlar okula davet edilebilir	Ö2
	Rol oynama tekniği kullanılabilir, örnek olaylardan yararlanılabilir	Ö5
	Drama tekniği kullanılabilir	Ö7
	Teknoloji destekli öğretim yapılmalı	Ö1
	Sunum yapılabilir	Ö4
	Başka ülkelerdeki insanların duygu ve düşüncelerini somut örneklerle sunarak	Ö3
	Yakından uzağa ilkesi benimsenmeli	Ö6
Sınıf dışı	Başka ülkelere geziler düzenlenebilir	Ö2, Ö4
	Gözlem yapılabilir	Ö2
	Başka ülkelerdeki insanlarla mektuplaşarak yapılabilir	Ö3

Tablo 10 incelendiğinde, sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık eğitiminin nasıl yapılacağı konusunda öğretmenlerin farklı öneriler geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Yapılan önerilerde öğretmenlerin başta sınıf içi etkinlikler olmak üzere sınıf dışı etkinliklere de değindikleri görülmektedir. Öğretmenlerden Ö2, sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık eğitiminin sınıf dışı etkinliklerden gezi ve gözlem tekniği kullanılarak gerçekleştirilebileceğini, ayrıca bu amaçla farklı kültürlerden insanların okula davet edilebileceğini düşünürken; Ö3 böyle bir eğitimde somut örneklerle yer vererek ve mektup yazma yoluyla farklı ülkedeki vatandaşların duygu ve düşüncelerinin anlaşılabilirliğini söylemiştir. Diğer öğretmenlerden farklı bir görüş belirten Ö6 ise

derste yakından uzağa ilkesi benimsenerek daha etkili öğretim yapılmasını savunmuştur. Öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

“Küresel vatandaşlık eğitimi bir sınıf içine hapis olacak bir eğitim değil, daha çok sınıf dışına taşacak işte gerekirse başka ülkelere gezi düzenlenebilecek, oradakilerle iletişim kurulabilir, gözlem da yapılabilir veya oradan farklı kültürlerden insanlar okula getirilebilir, davet edilebilir. Bu tür etkinliklerle yapılabilir.” (Ö2)

“Özellikle somut olarak ve örnekler göstererek küresel dünyanın herhangi bir ülkesinde yaşayan bir vatandaşın duygu ve düşüncelerini anlatarak veya onlarla örneğin mektuplaşarak öğrencilerin birbirlerinin duygu ve düşüncelerini anlamaları sağlanabilir.” (Ö3)

“Yakından uzağa doğru yapılmalıdır. Örneğin öğrencilerin sosyal çevresinde yaşanan bir olayı sınıfa getirerek bunun küresel boyutta tüm dünyaya yayılıp bütün dünyayı etkileyebileceğini öğrencilere sağlam bir şekilde öğretmeliyiz.” (Ö6)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Küresel Eğitime İlişkin Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın bulguları, katılımcıların küresel eğitime dair görüşlerinin küresel eğitim anlayışını yansıttığını, ancak kavramla ilgili belirsiz ve yüzeysel tanımlarda bulduklarını ortaya koymuştur. Katılımcıların küresel eğitimle ilgili net bir anlayışa sahip olmamaları bilgi eksiliğinden kaynaklanmış olabilir. Bu bulgular daha önceki araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Alazzi, 2011; Kaufield, 2007; Öztürk ve Günel, 2016; Shea, 2013; Sidehamer, 1984; Vocke, 1985; Wang, 1995). Araştırmada yer alan öğretmenler küresel eğitimi; küresel meselelere duyarlı olmaya, insanlığın ortak sorunları üzerine düşünmeye yardımcı olan eğitim, farklı insanlar, kültürler ve ülkelere yönelik bilinç ve bakış açısı kazanmayı sağlayan eğitim şeklinde tanımlama girişiminde bulunmuşlardır. Bulgularla uyumlu olarak, farklı katılımcılarla gerçekleştirilen diğer çalışmalarda da küresel eğitim tanımlarında; dünyanın karşılıklı bağımlılığı (Vocke, 1985; Wang, 1995), küresel bağlılık (Wang, 1995), kültürel bakış açısı (Joshi, 1996; Shea, 2013; Vocke, 1985), kültürel farkındalık

(Vocke, 1985), dünyada olan şeylere yönelik farkındalık sahibi olma (Joshi, 1996), küresel vatandaşlık, öğrencileri geleceğe hazırlama, 21. yüzyıl becerileri (Shea, 2013) gibi temalar ifade edilmiştir.

Küresel eğitim, küresel bilgi ve içeriği öğretme ve öğrenme pratiğidir. Küresel bilgi ve içeriğin öğretilmesi için uygun öğretim etkinliklerinin kullanılması, öğrencilerin dünyada olup bitenleri derinlemesine anlamalarına yardımcı olmaktadır (Abdullahi, 2004). Çalışmada öğretmenlerin “küresel bağlantılar” öğrenme alanında çoğunlukla drama, örnek olay, beyin fırtınası, rol oynama, tartışma gibi aktif öğretim yöntem ve tekniklerini uyguladıkları; bazılarının sunuş yoluyla öğretim yaptıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenci merkezli etkinliklere ağırlık vermesinin, öğrencilerin küresel konular, olaylar ve sorunlara yönelik farkındalık kazanmalarına yardımcı olacağı düşünülebilir. Öğretmenler video, slayt, görseller gibi öğretim materyallerinden yararlandıklarını belirtmiştir. Taylor’a (1995) göre, küresel eğitimde işbirlikli öğrenme, rol oynama, örnek olay, ahlaki ikilem, karşılaştırmalı çalışmalar, simülasyon gibi geleneksel olmayan stratejilere başvurma, öğrencilerin küresel konuları ve sorunları anlamalarına katkı sağlayacaktır. Abdullahi (2004) tarafından sosyal bilgiler öğretmenleri üzerinde yürütülen araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel eğitimde öğrenci ve öğretmen merkezli etkinliklerden faydalandıkları saptanmıştır. Bu etkinlikler arasında; güncel olaylar, araştırma, sorgulama, rol oynama, simülasyon, açık uçlu tartışmalar, proje, grup çalışması ve ders anlatımı yer almıştır. Öte yandan öğretmenlerin küresel eğitimde kullandıkları öğretim materyallerinin internet, dergiler ve gazeteler, ders kitabı ve çalışma yapıları olduğu görülmüştür. Retnaningsih (2019) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel eğitimdeki öğretim uygulamalarını incelemiş, öğretmen adaylarının rol oynama, simülasyonlar, genel problem çözme modelleri, çoklu kaynak kullanımı (gazeteler, belgeler vb.) gibi birçok öğretim uygulamasını kullandıklarını belirlemiştir. Schiraldi’nin (1987) çalışmasında, öğretmenlerin küresel eğitimde medyayı (öncelikle filmler ve film kareleri) büyük oranda, örnek olay incelemesini orta sıklıkta, oyun ve simülasyonlar ile alan gezilerini (yurt içi ve yurt dışı) sınırlı düzeyde kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin yetkin küresel vatandaşlar olmalarında öğrenimlerinin tamamının dünyanın birbiriyle bağlantılı yapısını yansıtması, yani öğretmenlerin müfredatlarına küresel bakış açısıyla yaklaşmaları gerekir (Taylor, 1995). Sos-

yal bilgiler öğretmenleri sınıfta küresel konular, olaylar ve sorunlarla ilgili farkındalık yaratma konusunda birincil sorumluluğa sahiptir (Abdullahi, 2004). Araştırmanın katılımcıları, küresel eğitim bağlamında sosyal bilgiler öğretmenlerinden; insan haklarına saygılı demokratik ve küresel vatandaş yetiştirmeleri, öğrencilerin dünyadaki olaylara karşı duyarlı olmalarına, küreselleşmenin ve avantajlarının ne olduğu ile ilgili farkındalık kazanmalarına katkıda bulunmaları, belirsiz ve karmaşık bir dünyaya hazırlıklı olmaları noktasında bireysel gelişimlerini desteklemeleri rollerinin beklendiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler kendilerinin de farklı düşünce, inanç ve kültürlere saygı duyma, küresel bakış açısına sahip olma noktasında öğrencilere model olma ve ülke sorunlarına duyarlı olma yönünde sorumluluklara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde, öğrencilerde küresel biliş ve duyuş geliştirme konusunda sorumluluklarının bilincinde oldukları söylenebilir. Aynı doğrultuda, Wang (1995) yaptığı çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kendilerini küresel eğitimden sorumlu tuttuklarını, rol model olarak sınıfta söyledikleri ve yaptıklarının öğrettikleri şeyle eşit derecede önem atfettiği görüşünü taşıdıklarını, öğrencilere etkili öğretim yapmak için çaba sarf ettiklerini saptamıştır. Balkar ve Özgan (2010) ilköğretim öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenler, küreselleşmenin kendi görev ve sorumlulukları üzerinde etkili olduğunu düşünmüş, küreselleşme ile birlikte öğretmenlerden bilgi aktarıcısı olmama, öğrencilerin eleştirel düşünmesini sağlama ve öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmesine destek verme gibi görevler beklendiğini dile getirmiştir.

Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Çokkültürlü eğitim, okulları, ait oldukları ırksal, etnik, sosyal sınıf ve cinsiyet grubundan bağımsız olarak tüm öğrencilere eşit öğrenme fırsatı verecek şekilde düzenlemeye çalışan eğitim reformudur (Banks, 1995). Çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tanımlarının “kültürel farklılıklara dayalı eğitim” anlayışıyla şekillendiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin sadece kültürel farklılık içerik alanına değinmesi, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, engelli olma gibi farklılıkları ifade etmemeleri kavramla ilgili derin bir anlayışa sahip olmadıklarını düşündürmektedir. Ulaşılan bulgular literatürdeki çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Daha önce yapılan çalışmaların sonuçları, çokkültürlü eğitimin ırk, din, dil gibi konularla ilişkilendirildiği (Akcaoğlu, 2017; Aslan, 2017; Başarır, Sarı ve

Çetin, 2014; Demirsoy, 2013; Erbaş, 2019; Taştekin ve diğerleri, 2016); cinsiyet (Akcaoğlu, 2017; Başarır, Sarı ve Çetin, 2014), yaş (Başarır, Sarı ve Çetin, 2014), engelli olma (Akcaoğlu, 2017; Başarır, Sarı ve Çetin, 2014; Karakuş, 2018), üstün zekâ (Akcaoğlu, 2017) boyutlarının ihmal edildiği yönündedir. Çalışmalarda, çokkültürlü eğitim kavramının sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından çok iyi anlaşılmadığı (Fry, 1995), çokkültürlü eğitime farklı kültürlerin, kültürel grupların ve unsurların müfredatta ve eğitim kurumlarında yer alması olarak yaklaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Demirsoy, 2013). Sia ve Mosher (1994) araştırmasında öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimi, tüm kültürleri öğrenme, kültürlere saygı duyma ve kültürleri kabul etme aracı olarak algıladıklarını tespit etmiştir. Aslan (2017), sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimi daha çok farklı inanca, ırka, dile, sosyo-ekonomik düzeye sahip bireylere verilen eğitim olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Bahadır (2016) ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim algılarının kültürlerarası etkileşim, farkındalığın öğretilmesi, farklı kültürlerin tanınması ve kuşaktan kuşağa aktarılması, ortak yaşama bilincini davranış haline getirme süreci, farklı aidiyetlerin yaşamasına olanak sağlayan bir eğitim, kültürlerin zenginliğinin ele alınması, eğitimde çok seslilik gibi ortak noktaları içerdiğini belirlemiştir.

Çalışmada ayrıca öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerekliliği hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin tamamı çokkültürlü eğitimi gerekli bulmuş, büyük ölçüde, çokkültürlü eğitime gerekçe olarak “farklı kültürleri tanımayı” göstermişlerdir. Diğer öğretmenler ise öğrencilerin farklı kültürlere saygı duymasını sağlama, eğitimin kaynaşma ortamına dönüşmesi ve ülkemizde farklı kültürlerden insanların olması gerekçelerini belirtmiştir. Literatürde yer alan benzer çalışmalarda da sosyal bilgiler öğretmenleri/eğitimcilerinin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine inandıkları tespit edilmiştir (Ateş, 2017; Bahadır, 2016; Başar, 2019; Gholizadeh Avval, 2018). Farklı alanlardan katılımcılarla yapılan çalışmalarda da aynı sonuçlara ulaşılmıştır (Çalışkan, 2019; Damgacı, 2013; Yıldırım, 2016). Ateş (2017) sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim algılarının yüksek olduğunu, çokkültürlü eğitimin müfredatta aktarılmasının en önemli getirisi olarak olayların çok yönlü değerlendirilmesini ve evrensel değerlerin ön plana çıkmasını sağlama olarak gördüklerini belirlemiştir. Çalışkan (2019) araştırmasında, İngilizce öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecinde çokkültürlü eğitimi öğrencilerin

evrensel değerlere sahip bir dünya vatandaşı olarak yetiştirilmesi açısından gerekli gördüklerini saptamıştır. Eğitimde fırsat eşitliği sağlayan çokkültürlü eğitime, bireylerin gelişimine destek olma ve çoklu bakış açısı kazanabilmelerine katkıda bulunmak için ihtiyaç duyulmaktadır (Cırık, 2008).

Öğretmenler sınıflarındaki farklı öğrencilerin etnik, ırksal ve kültürel ifadeleri daha iyi tanıma ve anlamalarına yardımcı olmalı ve öğrencilere yönelik daha iyi bir sınıf etkinliği oluşturmak için farklı öğretim yöntemleri hakkında kafa yormalıdır. Diğer taraftan öğretmenlerin öğretim materyalleri de bu farklı grupları gerçekçi olarak ve çeşitli açılardan betimlemelidir (Smith, 2009). Araştırmada öğretmenler sosyal bilgiler dersinde çokkültürlü eğitim etkinliklerinde; drama, gezi, 5N1K, pazar yeri, rol oynama, örnek olay, istasyon ve akvaryum gibi öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılabilirliğini belirtmiştir. Öğretmenlerden sadece biri öğrencilerin sunum yapabileceğini ifade ederken, diğeri teknolojiden yararlanılarak farklı coğrafyalarda yaşayan insanlarla iletişim kurulabileceğini söylemiştir. Çokkültürlü eğitimde faydalanılabilecek öğretim materyalleri arasında video ile akıllı tahta dile getirilmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim uygulamalarında daha çok öğrencilerin aktif katılımına yer veren bir yaklaşımda bulunmaları, çokkültürlü eğitime uygun yöntem ve teknikleri belirleme yeterliği açısından oldukça önemlidir. Aslan ve Aybek (2018), çokkültürlü eğitime dayalı olarak uygulanan etkinliklerin (araştırma, grup çalışması, beyin fırtınası, drama, tartışma, altı şapka, film izleme vs.) ilkökul öğrencilerinin; yeni bilgiler öğrenmelerine, günlük hayatlarında farklı kültürel özellikteki bireylere saygı duymalarına, çevrelerindeki engelli bireylere yardım etmelerine ve farklı kültürel özelliklere sahip bireylere karşı hoşgörülü olmalarına katkı sağlayacağını ortaya koymuştur. Araştırmayla paralel bulgulara ulaşan çalışmalarda, çokkültürlü eğitim uygulamalarında öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması önerilmiştir (Akcaoğlu, 2017; Aslan, 2017; Demirsoy, 2013; Gholizadeh Avval, 2018). Nitekim Gholizadeh Avval (2018) sosyal bilgiler eğitimcileri dahil akademisyenler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında, katılımcılar çokkültürlü eğitimde kullanılabilecek öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri arasında; grup çalışması, örnek olay, proje tabanlı öğrenme, gezi-gözlem, aktarım, tartışma, forum, zıt panel, problem çözme, araştırma-inceleme, işbirlikli öğrenmeyi ifade etmiştir. Demirsoy'un (2013) araştırmasında, sosyal bilgiler öğretmen adayları çokkültürlü öğretim programı içeriğinin

öğretilmesinde ve programın uygulanmasında yapılandırmacı eğitim anlayışının, öğrenci merkezli, öğrenci etkileşimini sağlayan öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını öngörmüştür. Öğretmen adayları bu çerçevede 'problem çözme, proje yöntemi, araştırma yöntemi, buluş yoluyla öğrenme, işbirlikli öğrenme, grup çalışması, gezi-gözlem, drama' gibi yöntem-tekniklerin; 'belgesel ve filmler' gibi öğretim materyallerinin ve teknoloji araçlarının kullanılabileceği görüşünü bildirmiştir.

Küresel Vatandaşlık ve Eğitime İlişkin Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenler, küresel vatandaşın sahip olması gereken niteliklerden hareketle küresel vatandaşlık kavramını; çevresine ve dünyaya karşı sorumlu, başka bir ülkede uyum sorunu yaşamayacak olan ve bilişim teknolojileri vasıtasıyla başka ülkelerdeki insanlarla etkili iletişim kuran vatandaş şeklinde tanımlamıştır. Oxfam'ın (2006) tarifine göre küresel vatandaş; daha geniş bir dünyanın farkındadır ve küresel vatandaş olarak kendi rolünün bilincindedir, çeşitliliğe saygı duyar ve değer verir, dünyanın işleyişini anlar, sosyal adaleti savunur, yerelden küresele çeşitli düzeylerde topluluklara katılır, dünyayı daha adil ve sürdürülebilir bir yer haline getirmek için başkalarıyla birlikte çalışır ve eylemlerinin sorumluluğunu üstlenir. Çolak, Kapabınar ve Öztürk (2019) araştırmalarında, sosyal bilgiler derslerini veren öğretmenler küresel vatandaş; özellikle kendini dünyaya ait hisseden, dünya sorunlarına duyarlı, hak ve sorumluluk bilinci çerçevesinde katılımcı olan, ayrımcılık yapmayan ve diğer insanlarla dayanışmaya önem veren kişi olarak açıklamıştır. Hillyard'ın (2011) çalışmasında öğretmenler küresel vatandaş, dünyadaki gelişmeler hakkında bilgi sahibi olan, kendini küresel topluluğun bir parçası olarak gören, dünyanın gerçekte ait oldukları toplum olduğunu anlayan, eylemlerinin diğer insanlar üzerindeki etkilerini sorgulayan ve küresel sorunları iyileştirmek için birlikte çalışan bireyler olarak tanımlamışlardır. Rapoport (2010) çoğunluğu sosyal bilgiler öğretmenlerinden oluşan lise öğretmenlerinin küresel vatandaşlığı en çok ilişkilendirdikleri terimlerin küreselleşme, karşılıklı bağımlılık ve uluslararası bağlantılar olduğunu tespit etmiştir. Mutluer'in (2013) tarih öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmasında, öğretmenlerin küresel vatandaşlığı dünyadaki insanların etkileşimi, insan olmanın özelliği ve birlikteliğin göstergesi olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Bu çalışmaların dışında çeşitli araştırmacılar da küresel vatandaşlık kavramı-

nın küresel olaylara duyarlılık, küresel sorumluluk, farklı kültürlere saygı, empatik ve demokratik bakış açısı biçiminde yorumlandığını ortaya koymuştur (Ceylan, 2014; Gürdoğan-Bayır, Göz ve Bozkurt, 2014).

Çalışmada küresel vatandaşlık eğitiminin gerekliliğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmış, öğretmenlerin tamamının küresel vatandaşlık eğitiminin gerekli olduğuna inandıkları ortaya çıkmıştır. Gerekçeler arasında; dünyadaki gelişmelere karşı küresel bakış açısı kazandırma, insanlar arasındaki iletişim ve etkileşimin giderek artması, farklı kültürlerle uyum içinde yaşama, farklılıkları kabul etme ve farklılıklara saygı gösterme ile çağa uyum sağlayan sorumlu vatandaşlar yetiştirme sayılmıştır. Ceylan (2016) ve Çolak, Kapabınar ve Öztürk (2019) araştırmalarında öğretmenlerin küresel vatandaşlık eğitimi bir ihtiyaç olarak gördüğünü saptamıştır. Çolak, Kapabınar ve Öztürk (2019) tarafından sosyal bilgiler dersini veren öğretmenler üzerinde yürütülen çalışma sonucunda, küresel vatandaş yetiştirmenin gerekli olduğunu düşünen öğretmenler buna dayanak olarak; dünya sorunlarının çözümünde herkesin dünyanın bir parçası olduğunun ve ülkelerin karşılıklı bağımlılığının farkında olmayı, değişik kültürlerden insanlarla iletişime geçmeyi, ayrımcılığın olmadığı, barış içerisinde bir dünya dayanışmasını sağlamayı, farklı kültürlere saygı göstermeyi belirtmiştir.

Küresel vatandaşlara duyulan ihtiyacın farkında olan öğretmenler, öğrencilerin küresel topluluğun aktif üyeleri olmalarını teşvik etmek için öğrenmeyi yapılandırabilirler (Bell, Jean-Sigur ve Kim, 2015). Küresel vatandaşlık eğitimi, tartışma ve müzakere, rol oynama, sebep ve sonuç etkinlikleri ve araştırma topluluklarını içeren çok sayıda katılımcı öğretim ve öğrenme metodolojisini kullanır (Oxfam, 2006). Araştırmada sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık eğitiminin nasıl yapılacağı konusunda öğretmenlerin farklı öneriler geliştirdikleri görülmüştür. Yapılan önerilerde öğretmenlerin başta sınıf içi etkinlikler (farklı kültürlerden insanları okula davet etme, rol oynama, örnek olay, drama, teknoloji destekli öğretim, sunum, somut örnekler gibi) olmak üzere sınıf dışı etkinliklere (gezi düzenleme, gözlem yapma, mektuplaşma) de değindikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin küresel vatandaşlık eğitiminde öğrencilerin aktif katılımını destekleyen ve yaparak yaşarak öğrenmelerine fırsat veren etkinlikleri önermeleri daha önceki çalışmalarla tutarlıdır (Balbağ, 2016; Ceylan, 2014). Çolak, Kapabınar ve Öztürk (2019) tarafından yürütülen çalışmada, sosyal bilgiler dersini veren öğretmenler küresel vatandaşlık eğiti-

minin uygulama ağırlıklı verilmesi gerektiğini savunmuştur. Ceylan'ın (2014) araştırmasında, öğretmenler okul öncesi dönem çocuklarını küresel vatandaş olmaya hazırlamak için çocukların yaparak-yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlayan gezi-gözlem, görsel eğitim, drama yöntemi, inceleme-araştırma, eğitim teknolojileri, düz anlatım, oyun, farklı kültürden insanları davet etme, örnek olay, soru-cevap yöntemi, beyin fırtınası, tartışma, çizgi film ve belgesel gibi öğretim yöntem ve tekniklerini önermiştir. Balbağ (2016) ise ilkökul sosyal bilgiler dersi bağlamında 4. sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık eğitimini sınıf içi ve sınıf dışında gerçekleştirdikleri etkinlikler yoluyla verdiklerini; beyin fırtınası, güncel olaylar, öğrencilerin yakın çevresinden örnekler verme, oyun, kulüp çalışmaları, farklı kültürlerden insanları okula davet etme, proje ödevi, müze gezisi, dünya çocuklarıyla mektup yoluyla iletişim kurma vs. birçok etkinlik uyguladıklarını tespit etmiştir. Bir başka çalışmada, sosyal bilgiler dersinde vatandaşlık eğitiminde öğretmenlerin daha çok sınıf içi etkinlikler yaptıkları, sınıf dışı etkinliklere (gezi gibi) pek yer vermedikleri, VCD, CD, film gibi görsel ve işitsel araç-gereçlerden yararlandıkları saptanmıştır (Ersoy, 2007).

Öneriler

Çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel eğitim kavramına ilişkin derin bir anlayışa sahip olmadıkları görülmüştür. Oysaki küresel eğitim sosyal bilgilerin alt alanı olarak ifade edilmekte (Retnaningsih, 2019), aldıkları akademik ve mesleki eğitimin türü ve öğrettikleri konuların doğası gereği sosyal bilgiler öğretmenleri de müfredata küresel bakış açısı getirmede kilit bir rol üstlenmektedir (Gilliom, 1981). Bu sebeplerle öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarına Küreselleşme ve Toplum, Günümüz Dünya Sorunları gibi dersler aracılığıyla küresel bakış açısı kazandırılmalı; öğretmenlere küresel konuların öğretiminde dijital teknolojiler ile yöntem ve tekniklerden nasıl yararlanılacağına ilişkin hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.

Çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine inandıkları, ancak çokkültürlü eğitim kavramına ilişkin yüzeysel bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir. Türkiye'nin etnik ve dinsel olarak farklı kültürel grupları içerisinde barındıran çokkültürlü yapısı dikkate alındığında, çokkültürlü eğitimle ilgili farkındalığı artırmak için öğretmen yetiştirme programlarına seçmeli çokkültürlü eğitim dersi konulabilir. Öğretmenlerin sı-

nıflarını kültüre duyarlı şekilde tasarlamaları için hizmet içi eğitimde kültüre duyarlı öğretim uygulamaları hakkında bilgi verilebilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin küresel eğitim, çokkültürlü eğitim, küresel vatandaşlık ve eğitimine yönelik bakış açıları öğretmen görüşlerine dayalı olarak tespit edilmiştir. Türkiye örneğinde, bu konularda yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olmasından ötürü öğretmen adayları ile öğretmenlerin görüşlerini ele alan daha fazla nitel çalışmaların yürütülmesi oldukça önemlidir.

Kaynakça

- ABDULLAHİ, S. A. (2004). *Teachers' knowledge, awareness, and pedagogy of global education in secondary schools*. Yayınlanmamış doktora tezi, Florida International University, USA.
- ACAR-ÇİFTÇİ, Y. (2019). How much are academics at faculties of education ready for multicultural education. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(3), 966-987.
- AKCAOĞLU, M. Ö. (2017). Çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile sınıf yönetimi tutum ve yeterliklerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- ALANAY, H., ve Aydın, H. (2016). Multicultural education: The challenges and attitudes of undergraduate students in Turkey. *Education and Science*, 41(184), 169-191.
- ALAZZI, K. (2011). Teachers perceptions and conceptions of global education: A study of Jordanian secondary of social studies teachers. *The Journals of Multiculturalism in Education*, 7(1), 1-19.
- ALLEMANN-GHIONDA, C. (2011). Comments on intercultural education in Germany. C. A. Grant ve A. Portera (Ed.). *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness* içinde (s. 49-68). New York: Routledge.
- ARSLAN, A., ve Çalmaşur, H. (2017). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ve demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 90-109.
- ASLAN, S. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KE-FAD)*, 18(2), 231-253.

- ASLAN, S., ve Aybek, B. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin çokkültürlü eğitime dayalı olarak uygulanan etkinlikler ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(1), 58-82.
- ATEŞ, S. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenleri ve ortaokul öğrencilerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algı ve farkındalıkları (Kocaeli örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- BAHADIR, Ö. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algılarının değerlendirilmesi: Kocaeli örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- BALBAĞ, N. L. (2016). İlkokul sosyal bilgiler dersi bağlamında öğrenci ve öğretmenlerin küresel vatandaşlık algıları. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- BALBAĞ, N. L., ve Türkcan, B. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrenci ve öğretmenlerinin küresel vatandaşlık algıları. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(2), 216-249.
- BALKAR, B., ve Özgan, H. (2010). Küreselleşmenin ilköğretim kademesindeki eğitim sürecine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 1-22.
- BANKS, J. A. (1993a). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- BANKS, J. A. (1993b). Multicultural education: Development, dimensions, and challenges. *The Phi Delta Kappan*, 75(1), 22-28.
- BANKS, J. A. (1995). Multicultural education and curriculum transformation. *Journal of Negro Education*, 64(4), 390-400.
- BANKS, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
- BAŞAR, H. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik eğilimleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- BAŞARIR, F. Sarı, M., ve Çetin, A. (2015). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.
- BELL, D., Jean-Sigur, R. E., ve Kim, Y. A. (2015). Going global in early childhood education. *Childhood Education*, 91(2), 90-100.
- BERTRAM, A. (2016). Global learning in the 21st century: An introduction. T. Barkatsas ve A. Bertram (Ed.). *Global learning in the 21st century* içinde (s. 1-5). Rotterdam: Sense Publishers.

- BOZKURT, M. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi bağlamında küresel eğitime ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- CAMILLERI, R. (2016). Global education and intercultural awareness in eTwinning. *Cogent Education*, 3(1). <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/2331186X.2016.1210489> adresinden erişildi.
- CEYLAN, Ş. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin dünya vatandaşlığı eğitimi ile ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1), 78-93.
- CHO, G., ve DeCastro-Ambrosetti, D. (2005). Is ignorance bliss? Pre-service teachers' attitudes toward multicultural education. *High School Journal*, 89(2), 24-28.
- CIRIK, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Council of Europe (2008). *Global education guidelines: Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers*. <https://rm.coe.int/168070eb85> adresinden erişildi.
- ÇALIŞKAN, H., ve Gençer, R. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeylerinin incelenmesi. *V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi 13-14 Nisan 2016 içinde* (s. 52-63). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- ÇALIŞKAN, S. (2019). *Hizmet öncesi İngilizce öğretmen eğitiminde çok kültürlü eğitime yönelik bir olgu bilim çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- ÇELİK, H., ve Oral, M. (2019). Öğretmenlerin "vatandaşlık eğitimi" kavramına ilişkin metafor algıları. *ERPA International Congresses on Education 2019 19-22 Haziran 2019 içinde* (s. 82-89). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- ÇELİKTEN, L. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeyleri ile öğrencilere aktarmak istedikleri değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- ÇERMİK, F. (2015). *Sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre davranışı arasındaki ilişki: Yapısal eşitlik modellemesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- ÇERMİK, F., Çalışoğlu, M., ve Tahiroğlu, M. (2016). Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 775-790.
- ÇOLAK, K., Kabapınar, Y., ve Öztürk, C. (2019). Sosyal bilgiler derslerini veren öğretmenlerin küresel vatandaşlığa ve küresel vatandaşlık eğitimine bakışları. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 335-352.

- DAMGACI, F. (2013). *Türkiye'deki akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- DEMİRDAĞ, S., ve Unlu-Kaynakci, F. Z. (2019). Review of research on multiculturalism and multicultural education in Turkey: 2000-2018. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(5), 146-158.
- DEMİRSOY, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin görüşleri ve çokkültürlü eğitime yaklaşımları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- DURMUŞ, G. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.
- ENGİN, G., ve Sarsar, F. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 150-161.
- ERBAŞ, Y. H. (2019). A qualitative case study of multicultural education in Turkey: Definitions of multiculturalism and multicultural education. *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 23-43.
- ERSOY, A. F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- FRY, T. S. (1995). *An analysis of multicultural perceptions held by preservice secondary social studies teachers*. Yayınlanmamış doktora tezi, Kansas State University, USA.
- GAUDELLI, W. (2003). *World class: Teaching and learning in global times*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- GAYLE-EVANS, G., ve Michael, D. (2006). A study of pre-service teachers' awareness of multicultural issues. *Multicultural Perspectives*, 8(1), 44-50.
- GHOLIZADEH AVVAL, T. (2018). *Sosyal bilgiler eğitimcilerinin ve sosyal bilimcilerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime bakış açıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- GIBSON, K. L., Rimmington, G. M., ve Landwehr-Brown, M. (2008). Developing global awareness and responsible world citizenship with global learning. *Roeper Review*, 30(1), 11-23.
- GILLIOM, M. E. (1981). Global education and the social studies. *Theory into Practice*, 20(3), 169-173.
- GÜNAY, R., ve Aydın, H. (2015). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmalarda eğitim: Bir içerik analizi çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 1-22.

- GÜRDOĞAN-BAYIR, Ö., Göz, N. L., ve Bozkurt, M. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 145-162.
- GÜVEN, İ. (1999). Küreselleşme ve eğitim dizgesine yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 145-159.
- HICKS, D. (2003). Thirty years of global education: A reminder of key principles and precedents. *Educational Review*, 55(3), 265-275.
- HILLYARD, A. K. (2011). *Constructions of global citizenship: An Albertan case study*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, University of Alberta, Canada.
- HOPKINS-GILLISPIE, D. (2011). Curriculum ve schooling: Multiculturalism, critical multiculturalism and critical pedagogy. *South Shore Journal*, 4, 1-14.
- HULA, D. W. (1997). *Coloring outside the lines: Global education in the classroom*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, University of Alberta, Canada.
- HULTGREN, D. L. (1986). *Global education as a teacher in-service and curriculum improvement process: A study of one K-12 program*. Yayınlanmamış doktora tezi, Michigan State University, USA.
- JOSHI, A. (1996). *Implementing a global education curriculum: Case studies of two teachers*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Memorial University of Newfoundland, Canada.
- KANATLI ÖZTÜRK, F. (2018). Çokkültürlü eğitim çerçevesinde hazırlanan etkinliklerle farklılıklara saygı değeri ve araştırma becerisi geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- KARADAĞ, Y. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- KARAKUŞ, F. (2018). Sosyal bilgiler dersinde çokkültürlü öğretime yönelik öğretmen görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1), 164-182.
- KASAI, M. (2007). *Global education in practice: A case study of one japanese high school*. Yayınlanmamış doktora tezi, The Ohio State University, USA.
- KAUFIELD, K. (2007). *Teachers' beliefs about global education in grades 3 and 6 in Prince Edward Island*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, University of Prince Edward Island, Canada.
- KILIÇOĞLU, G. (2015). Çokkültürlü eğitim ve öğretim yeterliğine ilişkin teorik bir çözümleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(11), 79-102.

- LUCAS, A. G. (2010). Distinguishing between multicultural and global education: The challenge of conceptualizing and addressing the two fields. *The Clearing House*, 83(6), 211-216.
- MARSHALL, H. (2007). Global education in perspective: Fostering a global dimension in an English secondary school. *Cambridge Journal of Education*, 37(3), 355-374.
- MERRIAM, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- MOSNEAGUTA, M. (2019). *The impact of a global education program on the critical global awareness level of eighth grade students in a rural school in south carolina*. Yayımlanmamış doktora tezi, University of South Carolina, USA.
- MUTLUER, C. (2013). The place of history lessons in global citizenship education: The views of the teacher. *Turkish Studies*, 8(2), 189-200.
- O'BYRNE, D. J. (2003). *The dimensions of global citizenship: Political identity beyond the nation-state*. London: Frank Cass.
- ONUR SEZER, G., ve Bağçeli Kahraman, P. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki: Uludağ Üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 550-560.
- OSLER, A., ve Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Open University Press.
- OXFAM (2006). *Education for global citizenship: A guide for schools*. <https://www.oxfam.org.uk/education/resources/education-for-global-citizenship-a-guide-for-schools> adresinden erişildi.
- OXLEY, L., ve Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325.
- ÖZDEMİR, M., ve Dil, K. (2013). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 215-232.
- ÖZTÜRK, F., ve Günel, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel sistemler, küresel eğitim ve çeşitlilik kavramlarına ilişkin algısı. *İlköğretim Online*, 15(1), 172-185.
- PARKER, W. C. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. New York: Teachers College Press.
- PIKE, G. (2000). Global education and national identity: In pursuit of meaning. *Theory Into Practice*, 39(2), 64-73.

- PIKE, G. C. (1997). *The meaning of global education: From proponents' visions to practitioners' perceptions*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of York, UK.
- PORTERA, A. (2011). Intercultural and multicultural education: Epistemological and semantic aspects. C. A. Grant ve A. Portera (Ed.). *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness* içinde (s. 12-30). New York: Routledge.
- RAMLER, S. (1991). Global education for the 21st century. *Educational Leadership*, 48(7), 44-46.
- RAPOPORT, A. (2010). We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(3), 179-190.
- RETNANINGSIH, U. O. (2019). *Pre-service teachers' approaches to planning and integrating global education and social studies knowledge into social studies curriculum*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ohio State University, USA.
- SCHEUNPFLUG, A., ve Asbrand, B. (2006). Global education and education for sustainability, *Environmental Education Research*, 12(1), 33-46.
- SCHIRALDI, F. L. (1987). *The status of global education in Ohio high schools*. Yayınlanmamış doktora tezi, The Ohio State University, USA.
- SECGIN, F. (2019). Predictor role of multicultural education perceptions in respect for identity differences: A study on prospective social studies teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(3), 294-306.
- SHEA, J. (2013). *Global education in Massachusetts: A study of the role of administrations*. Yayınlanmamış doktora tezi, Northeastern University, USA.
- SHULTZ, L. (2007). Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), 248-258.
- SIA, A. P., ve Mosher, D. (1994). Perception of multicultural concepts by preservice teachers in two institutions. *Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators*. Atlanta, GA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED367603)
- SIDEHAMER, M. S. (1984). *Global education as viewed by elementary school principal in Pennsylvania: A descriptive study*. Yayınlanmamış doktora tezi, Penn State University, USA.
- SİVİŞ, S. (2019). Öğretmenlerin eğitimde çok kültürlülük üzerine algılarının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

- SMITH E. B. (2009). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *Multicultural Education*, 16(3), 45-50.
- STAMP, K. L. (1994). *Global education attitudes and practices in Iowa high schools*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Northern Iowa, USA.
- TAŞTEKİN, E., Bozkurt Yükçü, Ş., İzöğlü, A., Güngör, İ., Işık Uslu, A.E., ve Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-20.
- TAYLOR, H. E. (1995). *Teacher research and reflective narrative analysis: Methods of learning about and from implementing global education*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ohio State University, USA.
- TUOMI, M. T., Jacott, L., ve Lundgren, U. (2008). *Education for world citizenship: Preparing students to be agents of social change*. London: The CiCe Thematic Network Project.
- UKPOKODU, N. (1999). Multiculturalism vs. globalism. *Social Education*, 63(5), 298-300.
- VOCKE, D. E. (1985). *Selected populations of secondary social studies teachers' perceptions of global education in Iowa*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Iowa, USA.
- WANG, F. (1995). *Global education and student teachers: A study of social studies majors in the university of Alberta*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, University of Alberta, Canada.
- YAZICI, S., Başol, G., ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- YILDIRIM, S. (2016). *Kosova'daki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi, inanç, tutum ve özyeterliklerinin sınıf içi uygulamalarıyla ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- YILDIRIM, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.