

T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KÜRESEL VATANDAŞLIK DÜZEYLERİ İLE
ÖĞRENCİLERE AKTARMAK İSTEDİKLERİ DEĞERLERE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Lütfullah ÇELİKTEN

Niğde

Haziran 2015

T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KÜRESEL VATANDAŞLIK DÜZEYLERİ İLE
ÖĞRENCİLERE AKTARMAK İSTEDİKLERİ DEĞERLERE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Lütfullah ÇELİKTEN

Danışman: Doç. Dr. Mustafa TALAS

Niğde

2015

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Düzeyleri ile Öğrencilere Aktarmak İstedikleri Değerlere İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullandıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım. 29/06/2015

Lütfullah ÇELİKTEN

ONAY SAYFASI

Doç. Dr. Mustafa TALAS danışmanlığında Lütfullah ÇELİKTEKİN tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Düzeyleri ile Öğrencilere Aktarmak İstedikleri Değerlere İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki” adlı bu çalışmaya jürimiz tarafından Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İLKÖĞRETİM Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Programı Bilim Dalı Yüksek Lisans 1.czi olarak kabul edilmiştir.



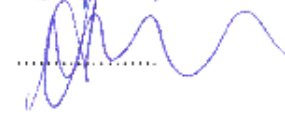
26 / 06 / 2015

JÜRİ :

Danışman : Doç. Dr. Mustafa TALAS

Üye : Doç. Dr. Elvan YALÇIKAYA

Üye : Doç. Dr. Kasım KARAMAN


.....

.....

.....

ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun Tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Doç. Dr. Kubilay YAZICI
Enstitü Müdürü

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KÜRESEL VATANDAŞLIK DÜZEYLERİ İLE ÖĞRENCİLERE AKTARMAK İSTEDİKLERİ DEĞERLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

ÇELİKTEN, Lütfullah

Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa TALAS

Haziran, 2015

Geleneksel vatandaşlık kavramının küreselleşmeyle birlikte geçirmiş olduğu dönüşümle ortaya çıkan yeni vatandaşlık tiplerinden birisi de küresel vatandaşlıktır. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin eğitim üzerindeki etkisiyle birlikte “küresel vatandaş olmak” öğretmenler üzerine yüklenen önemli bir sorumluluk haline gelmektedir. Öğretmenlerin toplumun yaşantısına yön verme, refah seviyesini yükseltme ve devlet bekasını sabit kılmada önemli rol oynaması sebebiyle bu sorumluluk ciddi bir önem arz etmektedir. Dolayısıyla değerler eğitiminin önem kazandığı günümüzde, öğretmenlerin üstlenmiş olduğu küresel vatandaşlık sorumluluğunun düzeyi ve değişen değerlerinin belirlenmesi, evrensel duyarlılık ve sorumluluk sahibi özgün bireylerin yetiştirilmesinde önemli rol oynamaktadır.

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeyleri ile öğrencilere aktarmak istedikleri değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada, Şahin ve Çermik tarafından (2014) hazırlanan “Küresel Vatandaşlık Ölçeği”; Schwartz’ın değer sınıflandırması kullanılarak Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) tarafından hazırlanan “Değer Tercihleri Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Sivas İli Şarkışla ilçesine bağlı

merkez ve köy okullarında 2014-2015 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma verileri bilgisayar ortamında SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeyleri farklı değişkenlere göre incelenmiş ve araştırma sonucunda, öğretmenlerin küresel vatandaşlık düzeylerinin mesleki kıdem ve sivil toplum örgütlerine üyelik değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmüştür. Aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeyleri ile en çok evrenselcilik olmak üzere öz yönelim, güç, güvenlik, geleneksellik, uyarılım değerleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Küreselleşme, Küresel Vatandaşlık, Değerler, Değer Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği

ABSTRACT

THE ASSOCIATION BETWEEN PRIMARY SCHOOL TEACHERS’ GLOBAL CITIZENSHIP LEVELS AND THEIR VIEWS ON THE VALUES THEY WANT TO PASS ON TO THEIR STUDENTS

ÇELİKTEN, Lütfullah

Department of Primary School Teaching

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa TALAS

June, 2015

One of the recent citizenship types that have emerged with the transition of traditional citizenship concept along with globalization is global citizenship. With the effect of the developments in information and communication technologies on education, “being a global citizen” has become an important responsibility laid on teachers. This responsibility is very important since teachers have an important role in leading social life, improving the level of welfare and keeping the continuity of the state. Thus, today, with the growing importance of values education, determining the level of global citizenship responsibility undertaken by teachers and the changing values plays an important role in raising individuals who have global sensitivity and responsibility.

The purpose of this study is to find out the association between primary school teachers’ global citizenship levels and their views on the values they want to pass on to their students. “Global Citizenship Scale” prepared by Şahin and Çermik (2014) and “Value Preferences Scale” prepared by Kuşdil and Kağıtçıbaşı (2000) by using Schwartz’s value classifications were used as data collection tools. The universe of the

study consisted of primary school teachers working in the second semester of the academic year 2014-2015 in the town center and village schools of Şarkışla town of Sivas. The data collected was analyzed by using SPSS package program on a computer.

In the study, primary school teachers' global citizenship levels were examined in terms of different variables and the results of the study showed that the teachers' global citizenship levels showed a significant difference in terms of the variables of professional seniority and affiliation to non-governmental organizations. In addition, a significant difference was found between primary school teachers' global citizenship levels and their values of universalism, self-orientation, power, safety, traditionalism and stimulation, with the highest significance in the values of universalism.

Key Words: Globalization, Global Citizenship, Values, Values Education, Primary School Teaching

ÖNSÖZ

Dünya üzerindeki değişim ve gelişimlerin dünyanın tüm bölgelerinde kolaylıkla hissedilebildiği günümüzde küresel vatandaşlık, eğitimde istenilen hedeflere ulaşmada önemli bir konu haline gelmektedir. Duyarlı olma, sorumluluk üstlenme, yaşadığı evreni anlama, iletişim ve empati gibi beceriler ve farklı değerlere sahip olma öğretmenlik mesleği için küresel vatandaş olabilmenin temel şartlarıdır. Küreselleşmenin etkisi altındaki eğitim sisteminin, dolayısıyla vatandaşlık ve değerler eğitiminin sağlıklı sürdürülebilmesi için öğretmenlerin değişmekte olan beceri ve değerlerinin tespit edilmesi önemlidir. Zira yaşanabilir bir dünya ve kaliteli bir topluma sahip olma ancak kendi çağının beceri ve değerlerine sahip bireylerle mümkün olabilmektedir.

Yapmış olduğum bu çalışma ile yaşanabilir bir dünya kurmaya katkılar sunmuş olabilmek dileğiyle;

Çalışmalarım sürecinde her türlü yardım ve fedakârlığı gösteren, kendisiyle çalışmaktan onur duyduğum kıymetli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Mustafa TALAS' a en içten saygı ve sevgilerimi sunar, teşekkür ederim.

Bu yoğun süreçte benden desteklerini hiç esirgemeyen çok değerli hocalarım Sayın Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA, Sayın Arş. Gör. Elif GÜVEN, Sayın Arş. Gör. Melek BABA, Sayın Arş. Gör. Betül POLAT ve diğer hocalarıma;

Manevi destekleriyle her zaman yanımda olan Murat PEHLEVAN, Rıfat BERK, Burcu TURAN ve diğer dostlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmalarım esnasında göstermiş oldukları sabır ve özveriyle daima yanımda olarak benden sevgi ve şefkatlerini hiç eksiltmeyen sevgili aileme şükranlarımı sunuyor ve bu tezi canımdan çok sevdiğim annem ve babam Nazire ve Halit ÇELİKTEN' e armağan ediyorum.

HAZİRAN, 2015

Lütfullah ÇELİKTEN

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii

I. BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.5. Varsayımlar	6
1.6. Tanımlar	7

II. BÖLÜM

İLGİLİ ALAN YAZIN	8
2.1. KÜRESEL VATANDAŞLIK	8
2.1.1. Küreselleşme	9
2.1.2. Vatandaşlık	14
2.1.3. Küresel Vatandaşlık.....	20
2.2. DEĞERLER	24
2.2.1. Değerler	24
2.2.2. Değer Sınıflamaları.....	28
2.2.3. Değerler Eğitimi	34
2.2.4. Değer Öğretiminde Yaklaşımlar	39
2.3. YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR	45
2.3.1. Küresel Vatandaşlık İle İlgili Yapılmış Çalışmalar	45
2.3.2. Değerler İle İlgili Yapılmış Çalışmalar	52

III. BÖLÜM

YÖNTEM.....	58
3.1. Araştırmanın Modeli	58
3.2. Evren Ve Örneklem.....	58
3.3. Veri Toplama Araçları.....	59
3.4. Verilerin Toplanması.....	60
3.5. Verilerin Analizi.....	60

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM.....	62
4.1. Araştırma Bulgularına Yönelik Betimsel Ve Demografik İstatistikler	62
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Analizler.....	65
4.2.1. Araştırmanın 1. Alt Problemine İlişkin Analizler:.....	65
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Düzeyleri İle Öğrencilere Aktarmak İstedikleri Değerler Arasındaki İlişkiye Yönelik Analizler	76
4.3.1. Araştırmanın 2. Alt Problemine İlişkin Analizler	76

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	79
5.1. Sonuç	79
5.2. Öneriler.....	81
KAYNAKÇA	83
EKLER.....	94

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Spranger Değer Sınıflaması	29
Tablo 2. Rokeach Değer Sınıflaması	30
Tablo 3. Schwartz Değer Sınıflaması	33
Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler:	62
Tablo 5. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı.....	63
Tablo 6. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımı.....	63
Tablo 7. Sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitim değişkenine göre dağılımı	63
Tablo 8. Sınıf öğretmenlerinin yetiştiği aile tipi değişkenine göre dağılımı	64
Tablo 9. Sınıf öğretmenlerinin yurtdışına çıkma değişkenine göre dağılımı	64
Tablo 10. Sınıf öğretmenlerinin sivil toplum örgütüne üyelik değişkenine göre dağılımı.....	64
Tablo 11. Küresel Vatandaşlık Ölçeği toplam ortalama puanına göre bağımsız t-testi sonuçları.....	65
Tablo 11.1. Küresel Sivil Katılım.....	65
Tablo 11.2. Küresel Yetkinlik alt boyutu bağımsız t-testi sonuçları	66
Tablo 11.3. Sosyal Sorumluluk alt boyutu bağımsız t-testi sonuçları	66
Tablo 12. Küresel Vatandaşlık Ölçeği toplam ortalama puanına göre bağımsız t-testi sonuçları.....	67
Tablo 12.1. Küresel Sivil Katılım alt boyutu bağımsız t-testi sonuçları	67
Tablo 12.2. Küresel Yetkinlik alt boyutu bağımsız t-testi sonuçları	68
Tablo 12.3. Sosyal Sorumluluk alt boyutu bağımsız t-testi sonuçları	68
Tablo 13. Küresel Vatandaşlık Ölçeği toplam ortalama puanına göre bağımsız t-testi sonuçları.....	69
Tablo 13.1. Küresel Sivil Katılım alt boyutu bağımsız t-testi sonuçları	69
Tablo 13.2. Küresel Yetkinlik alt boyutu bağımsız t-testi sonuçları	70
Tablo 13.3. Sosyal Sorumluluk alt boyutu bağımsız t-testi sonuçları	70
Tablo 14. Küresel Vatandaşlık Ölçeği toplam ortalama puanına göre Mann Whitney U testi sonuçları.....	71
Tablo 14.1. Küresel Sivil Katılım alt boyutu Mann Whitney U testi sonuçları	71
Tablo 14.2. Küresel Yetkinlik alt boyutu Mann Whitney U testi sonuçları	72
Tablo 14.3. Sosyal Sorumluluk alt boyutu Mann Whitney U testi sonuçları	72

Tablo 15. Küresel Vatandaşlık Ölçeği toplam ortalama puanına göre Mann Whitney U testi sonuçları.....	73
Tablo 15.1. Küresel Sivil Katılım alt boyutu Mann Whitney U testi sonuçları	73
Tablo 15.2. Küresel Yetkinlik alt boyutu Mann Whitney U testi sonuçları	73
Tablo 15.3. Sosyal Sorumluluk alt boyutu Mann Whitney U testi sonuçları	74
Tablo 16. Küresel Vatandaşlık Ölçeği toplam ortalama puanına göre Mann Whitney U testi sonuçları.....	74
Tablo 16.1. Küresel Sivil Katılım alt boyutu Mann Whitney U testi sonuçları	75
Tablo 16.2. Küresel Yetkinlik alt boyutu Mann Whitney U testi sonuçları	75
Tablo 16.3. Sosyal Sorumluluk alt boyutu Mann Whitney U testi sonuçları	75
Tablo 17. Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeyleri ile değer tercihleri arasındaki ilişkiye yönelik yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi sonuçları	77

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

XXI. yüzyılda bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişim, küreselleşmeyle birlikte sadece bireylerin yaşam tarzlarını değil eğitim, ekonomi, siyaset ve kültür gibi birçok alanı etkisi altına almıştır. Bu durum, devletlerin eğitim sistemlerini yeniden yapılandırmasını zorunlu kılmıştır. Böylelikle okul, öğretmen, öğrenci ve veliler de sistem içerisinde yeniden tanımlanmış ve her biri yeni sorumluluklar üstlenmiştir.

Çok boyutlu bir kavram olan ve tanımı üzerine hâlâ tartışmaların süregeldiği küreselleşmenin, çalışmamızda ele alacağımız boyutu olan eğitime yeni işlevler kazandırdığı açıktır. Bu işlevlerden biri her zaman olduğu gibi kendi toplumsal değerlerinin bilincinde olan bireyler yetiştirmek; aynı zamanda bu bireylerin birer dünya vatandaşı olarak evrensel değerlere sahip olmasını da sağlamaktır. Küreselleşmenin eğitime yüklediği diğer bir işlev ise devletler bazında ele alınabilir. Ekonomik açıdan gelişmiş devletler dünya çapında eğitim sisteminin küresel bir nitelik kazanmasını desteklerken, daha az gelişmiş devletler ise eğitim üzerindeki küreselleşmenin olumsuzluklarını önleyici çareler aramaktadırlar. Böylece eğitim sistemi küresel rekabetin aracı hâline gelmektedir (Karip, 2005: 202).

Eğitim ile küreselleşme arasındaki ilişkinin başlangıç noktası değişimdir. Yani, eğitimde başlayan bir değişim, toplumsal yapının diğer parçalarını değiştirdiği gibi, kendisi de sürekli olarak diğer parçalarda meydana gelen değişimlerin etkisi altında kalmaktadır (Eserpek, 1978 Akt. Özdemir 2011: 90). Nitekim Özden (2005), Bolat ve Çelik (2014: 165) de belirtildiği gibi küresel çağda eğitimdeki değişikliklerde aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulacaktır:

- Bilgiyi temel alan eğitim programları izlenecektir.
- Çocuklara daha fazla düşünme, tartışma ve araştırma ortamı hazırlanacak; böylece, serbest düşünen, tartışan, araştıran ve bulduklarını değerlendirebilen bir toplum yapısı oluşturulacaktır.
- Yetişkinler eğitim süreci dışında bırakılmayacak; eğitim ve teknolojiye uyumları konusunda sürekli eğitilmeleri gerekecektir.
- Dersler ansiklopedik bilgileri yüklemek yerine, konuları ve olayları derinliğine anlamayı ve eleştirel düşünmeyi esas alacaktır.
- Okullar, öğrencileri gelecek için gerekli bilgiyle yüklemek yerine, okulda verilen bilgilerin yaşam boyu yetmeyeceği görüşünden hareketle öğrenmeyi öğrenmeye geçilecektir.
- Eğitimde sadece sözel ve sayısal zekâyı geliştirmek yerine, görsel, kinestetik, ritmik ve benlik gelişimini de içine alan çok yönlü zihin gelişimi hedeflenecektir.

Küreselleşme ile birlikte, ulus ötesi bir yapı meydana gelmekte; ülkeler arasındaki sınırlar, bilgi teknolojileri ve ulaşımda meydana gelen gelişmelerle birlikte kesin çizgilerinin dışına çıkmaktadır. Böylece dünyanın farklı bir bölgesine kolayca ulaşabilen ya da dünyanın çok uzak bölgesindeki bir olaydan kolayca etkilenen toplumlar meydana gelmektedir. Bu değişim ile birlikte geleneksel vatandaşlık kavramı bir dönüşüm içerisine girmiş ve bu sürecin içerisinde küresel vatandaşlık kavramı yeni bir ürün olarak ortaya çıkmaktadır. Küresel vatandaş, hukuksal anlamda bir dünyaya ait olma gibi bir kimliğe sahip olmamakla birlikte yaşam tarzı olarak küresel ölçekte bilgi, beceri ve donanıma sahip bireyi ifade etmektedir (Kan, 2009: 896).

Bu değişimlerin etkisi altındaki eğitim sistemi ve ulus ötesi yaklaşımlar tahmin edileceği üzere toplum içerisinde farklı noktaları etkilemektedir. Bu noktalardan birisi değerler sistemidir. Küreselleşme ile birlikte değerler sisteminde çözümler meydana geldiği ve geleneksel değerlerin değişimler geçirdiği konusunda kaygılar bulunmaktadır. Küreselleşme modern toplumlar ile geleneksel toplumların değer sistemlerine yeni boyutlar getirmiştir. Toplumların sahip olduğu komşuluk ilişkileri,

namus ve ahlak anlayışı, himaye ve güven kültürü, sevgi, saygı ve hoşgörü anlayışları gibi değer zincirleri küresel değerlerin etkisi altında ya çözülmekte ya da değişimler geçirmektedir (Doğan, 1999 Akt. Özdemir, 2011: 100). Bu sebeple günümüz gelişmelerinin gündeme getirdiği değerlerin hem yerel hem de küresel nitelik taşıması gerekmektedir.

Bu değerlerin topluma kazandırılmasında eğitimin önemli bir parçasını oluşturan eğitim programlarının giderek, bireyleri ulusal ve evrensel düzeyde sosyal uyum, işbirliği gibi konularda sosyal rollere hazırlamaya, bireyler arasındaki ayrımcılıkları ortadan kaldırmaya, zıtlıkları gidermeye, sosyal bütünleşmeyi ve eşitliği sağlamaya, sosyal hareketliliği gerçekleştirmeye, sosyal değişme ve gelişmeyi sağlamaya ve ulusal çıkarlar çerçevesinde bir birlik bilinci ve gücü oluşturmaya hizmet etmesi beklenmektedir (Özdemir, 2011: 102).

Kuşkusuz bu değişimlere ayak uyduramamak ve gelişmelerin gerisinde kalmak, ülkeler ve toplumlar için her alanda geride kalmakla eş anlama gelmektedir. Bundan dolayı evrensel ahlaki değerlerle desteklenen bilginin bütün insanlığa ait bir değer haline gelmesi ve toplumun geniş kesimlerine ulaştırılması gerekmektedir. Bu bağlamda en önemli nokta, eğitim sisteminin işleyişi, eğitim-öğretim faaliyetlerinin doğru olarak yürütülmesidir.

Eğitim sistemi içerisinde toplumun değişim ve gelişimi için kilit rol oynayan öğretmenler, sosyal değişimin yönlendiricisi ve eğitim faaliyetlerinin yürütücüsüdür. Bu bağlamda öğretmen eğitimi önemli bir konum haline gelmektedir. Geçmişten günümüze kadar yapılan reform hareketleri dikkatle incelendiğinde, dünyadaki eğitim sistemlerinin başarısı, değişimi okumada ve değişime hızlı cevap vermede; öğretmenlerin kapasitelerinin geliştirilmesine ve sistemin tüm bileşenlerinin yükselen bu yeni paradigmanın gereklerine göre yeniden yapılandırılmasına bağlıdır. Zira araştırmalar, öğrenci başarısının %50 genetik donanımına, % 30 ise öğretmen niteliğine bağlı olduğunu göstermektedir (Hattie, 2009 Akt. MEB, 2011).

Küresel gelişmeler ışığında, eğitim sistemlerinin sosyal ve kültürel değişimler üzerindeki baskın rolü ve Türk Milli Eğitim sisteminin “düşünme, algılama ve

problem çözüme yeteneği gelişmiş, demokratik değerleri ve milli kültürü özümsemiş, paylaşma ve iletişime açık, sanat ve estetik duyguları güçlü, özgüven ve sorumluluk duygusu ile girişimcilik ve yenilikçilik özelliklerine sahip, bilim ve teknoloji kullanımına ve üretimine yatkın, bilgi toplumunun gerektirdiği temel bilgi ve becerilerle donanmış, üretken ve mutlu bireyler yetiştirme” amacı, ilköğretimde değerler eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin yaşadığı dünyanın ve kendi toplumunun değerlerini bilmesi ve benimsemesi önemli bir hale gelmektedir. Bu nedenle değerler eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve yaşadığımız dünyaya ilişkin farkındalık oluşturma çalışmaları elbette temel eğitimden itibaren öğrencilere verilmelidir. Bu durumda en büyük sorumluluk sınıf öğretmenlerine düşmektedir. Sınıf öğretmenleri bu sorumluluğunun bilincinde olmalı ve öğretim süreci içerisinde ele aldıkları konuları çok yönlü olarak öğretebilme becerisine sahip olmalıdır. Ayrıca mesleki ve bireysel olarak kendini geliştirmek durumundadırlar. Kısacası öğretmenler özellikle sınıf öğretmenleri, küresel dünyaya ilişkin bilgilerini sürekli taze tutmalı, araştıran, sorgulayan sürekli öğrenen bireyler olmak durumundadırlar.

Öğretmenlerin küresel dünya ile olan ilişkileri ve kazanmış oldukları dünya vatandaşlığı bilinci ile benimsemiş oldukları değerlerdeki öncelik sırasının belirlenmesi hem küresel eğitim uygulamalarının hem de değerler eğitiminin sürdürülebilirliği ve istenilen hedeflere ulaşılabilmesi açısından önemli hale gelmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeyleri ile öğrencilere aktarmak istedikleri değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Sınıf Öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Düzeyleri;
 - a) Cinsiyet

- b) Mesleki Kıdem
- c) Lisansüstü Eğitim
- d) Yetiştirdiği Aile Tipi
- e) Yurtdışına Çıkma
- f) Sivil Toplum Örgütlerine Üyelik

gibi değişkenlere göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

2) Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeyleri ile öğrencilere aktarmak istedikleri değerlere ilişkin görüşleri arasında bir ilişki var mıdır?

a) Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık ölçeği “küresel sivil katılım” alt boyutu ile öğrencilere aktarmak istedikleri değerler arasında bir ilişki var mıdır?

b) Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık ölçeği “küresel yetkinlik” alt boyutu ile öğrencilere aktarmak istedikleri değerler arasında bir ilişki var mıdır?

c) Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık ölçeği “sosyal sorumluluk” alt boyutu ile öğrencilere aktarmak istedikleri değerler arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Değişimin ve gelişimin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlik mesleği, XXI. yüzyılın getirdiği yeniliklerle birlikte yeni rollere sahip olmuştur. Günümüz öğretmeni, bireylere öğrenmeyi öğreterek, onlara rehberlik ederek ve temel insani değerleri benimseterek öğrencilerini donanımlı bir şekilde yetiştirme sorumluluğuna sahiptir. Bireyin dış dünyayı algılamasına yönelik ilk adımı attığı ilkökul çağında sınıf öğretmenlerinin üstlenmiş olduğu rol ayrı bir önem kazanmaktadır. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamak, küresel iletişim ve etkileşim ile dünya üzerindeki farklı kültür ve değerlere sahip insanları tanıtmak, vatandaşlık, insan hak ve hürriyetleri, sevgi, saygı, hoşgörü gibi temel olguları öğretmek kısacası kendi çevresi ve yaşadığı dünyayı kavramasına yardımcı olmak sınıf öğretmenin üstleneceği önemli sorumluluklardır. Bu sorumluluklara sahip sınıf öğretmenin sadece mesleki ve bireysel gelişimi yeterli donanıma sahip olmasında yeterli değildir. Sınıf öğretmeni

aynı zamanda küresel dünyaya ilişkin bilgi ve deneyim sahibi olmalı, çok yönlü düşünme ve bakış açılarına sahip olmak zorundadır.

Dünyanın geleceği ile ilgili olarak kendi rolünün bilincinde, sosyal adalet ve toplumsal farklılıklara saygılı olmak gibi değerleri benimsemiş, dünyanın işleyişi hakkında bilgi sahibi olan bireyler için kullanılan küresel vatandaşlığa ilişkin ülkemizdeki sınıf öğretmenlerinin mevcut durumunun belirlenmesi bu araştırmanın önemini artırmaktadır. Böylelikle, hem küresel vatandaşlık kavramına ilişkin farkındalık oluşmasının sağlanması hem de konuya ilişkin çalışmaların az olması bu çalışmaya ayrı bir önem katmaktadır.

Aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeyleri ile öğrencilerine aktarmak istedikleri değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi, küresel vatandaşlık eğitiminde yer verilmesi gereken evrensel ve geleneksel değerlere ilişkin bilgi sunacaktır. Elde edilen bilgiler ve belirlenen ilişki düzeyleri küreselleşme, vatandaşlık ve değerler eğitimi ile ilgili uygulamalara yol göstermesi ve yapılacak çalışmalara rehberlik etmesi açısından da önemlidir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırma 2014-2015 eğitim- öğretim yılında Sivas ili Şarkışla ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez ve köy okullarında sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
- Araştırma, kişisel bilgi formu, Schwartz Değer Tercihleri Envanteri ve Küresel Vatandaşlık Ölçeği ile toplanan verilerle sınırlıdır.
- Araştırmada elde edilen verilerin analizi, kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

- Araştırmaya katılan örneklemin evreni temsil ettiği düşünülmektedir.
- Araştırmaya katılan bireyler anketleri içtenlikle cevaplamışlardır.

- Araştırma yöntemine uygun olarak elde edilen verileri test etmek için seçilen istatistiki teknikler araştırmaya uygundur.
- Bu konuda yapılan literatür taraması araştırmanın geçerliliği ve güvenirliliği açısından yeterlidir.

1.6. Tanımlar

Değer: Akbaş (2004) değerleri; bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda içselleştirdiği ve davranışlarını yönlendiren standartlar olarak tanımlamıştır. “Bir Şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir Şeyin değdiği karşılık, kıymet” olarak TDK tarafından tanımlanmıştır.

Vatandaşlık: Belirli bir toprak parçasında egemen olan siyasal iradeye yelik.

Küreselleşme: Dünyanın küçülmesi ve tek bir yer olarak algılanma anlayışının yaygınlaşması olarak tanımlanmaktadır. (Aslanoğlu 1998: 124-125).

II. BÖLÜM

İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. KÜRESEL VATANDAŞLIK

Küreselleşme günümüzün en önemli olgularından birisidir. Küreselleşmeye dayanmayan hiçbir tez, konuşma ve eylem artık tam olarak olmuş sayılmamaktadır. Bu yönü itibariyle üzerinde birçok tartışmanın yürütüldüğü bir kavramdır. Yapısı itibariyle en çok ekonomi ve iktisat boyutuyla ele alınsa da küreselleşme, kültürden tutun siyasete kadar her şeyde etkisini göstermektedir. Bu etki insanların bireysel ve toplumsal sorumluluklarının daha fazla farkına varmasına ve vizyonlarını ulusal düzeyden küresel düzeye yönlendirmesine sebep olmaktadır. Bireyler dış dünyanın etkilerini daha çok hissetmeye başlamakta ve küresel sorunlarla kendilerini daha iç içe bulmaktadır. Bundan dolayı insanoğlu kendi toplumunun ötesinde küresel bir toplumun varlığını hissetmeye başlamaktadır.

Yoğun küresel baskılar altında kalan insan yaşamı, işleyişi yönüyle çeşitli değişiklikler yaşamaktadır. Bu değişikliklerden birisi de vatandaşlık terimi üzerinde olmuştur. Dünya vatandaşlığı, aktif vatandaşlık, çok kültürlü vatandaşlık gibi yeni tipleri ortaya çıkan klasik vatandaşlığın bir diğer tipi de küresel vatandaşlıktır.

Küresel vatandaşlık terimi, küreselleşme ve vatandaşlık kavramlarının etkisi altında oluşmuştur. Bu etki ile birlikte küresel vatandaşlık, tüm tartışmaları kendi üzerine çekmiş ve özellikle sosyal bilimlerin kuramsal çerçevesi içerisinde üzerinde yoğun olarak durulan bir kavram olmuştur. Küresel vatandaşlığı tam olarak anlayabilmek için küreselleşme ve vatandaşlık kavramlarının ne olduğunu bilmek önemlidir. Bu sebeple bu çalışmada sırasıyla, küreselleşme ve vatandaşlık üzerinde durulacak ve sonrasında küresel vatandaşlık kavramı tanımlanmaya çalışılacaktır.

2.1.1. Küreselleşme

Çok uzun bir tarihi geçmişe sahip olan küreselleşme kavramının toplumsal hayat üzerinde güçlü bir etkisi bulunmaktadır. Toplumsal hayatın düzenlenmesi ve insanoğlunun dünya üzerindeki uluslararası etkileşimi küreselleşme kavramının yoğun baskısıyla karşı karşıya kalmıştır. İnsan hayatına bu kadar etki etmiş bir olgu olan küreselleşmenin üzerinde birçok tartışma mevcuttur. Bunun sebebi, küreselleşmenin durağan bir yapıdan ziyade hala devam eden çok yönlü bir süreç olmasıdır. Küreselleşme kavramının bu yapısı, küreselleşmeyi son zamanlarda gerçekleşen olayları tanımlamakta kullanılır hale getirmiştir. Bu sebepten dolayı küreselleşme kavramının birçok tanımı yapılmaktadır. Bu yüzden üzerinde fikir birliğine varılmış net bir tanımı yoktur.

“Globalization” ya da “globalizm” gibi yabancı kelimelerin karşılığı olarak kullanılan küreselleşme, George Modelski’ye göre, “Dünyanın büyük medeniyetleri arasında artan bağlantının tarihi”; David Held ve Anthony McGrew (2008: 71)’ e göre ise “Kıtalar arası veya bölgeler arası akışlar ve ağlar meydana getiren, toplumsal ilişkilerin uzamsal görüntülenmesinde dönüşümü temsil eden bir süreç.” olarak tanımlanmıştır (Akt. Kürkçü, 2013: 1-2). Giddens (2000) ise küreselleşmenin, politik ve ekonomik etkilerin birleşiminden ortaya çıkan bir dizi karmaşık süreç olduğunu ifade etmiştir.

Laurence E. Rothenberg (2002: 2) tarafından, “İnsanlar, şirketler ve uluslar arası hükümetler arasında bir etkileşim ve bütünleşme süreci” olarak tanımlanan ve hala devam ettiği öne sürülen küreselleşme, Yamashita ve Eades (2003: 4)’e göre “belirsiz ve kaypak” Robertson (1992:8)’a göre ise “dünyanın bütünleşerek tek bir mekana dönüşmesi” olarak tanımlanarak çeşitli tartışmaların konusu olmaya devam etmiştir (Akt. Sasaki, 2004: 71). Bu tartışmalar küreselleşmeyi, kimi zaman batının doğuyu etkileme çabasının kimi zaman da farklı düşünce ve yaklaşımların dünyayı ele geçirme girişimlerinin sonucu ortaya çıkan bir kavram olarak göstermiştir.

Bilgi teknolojilerindeki devrimlerden, para, mal ve hizmetteki uluslararası hareketlerin genişleyerek ulusal ve jeopolitik sınırların ayrılmasına kadar son yarım

asırda dünyayı biçimlendiren siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik değişimlerin çeşitliliğini tanımlamak için kullanılan (Guttal, 2007: 523) küreselleşme kavramını analiz eden sosyolog Ulrich Beck, küreselleşmeyi üç aşamada ele almıştır. Bunlar; ulus üstü aktörlerin ön planda olduğu “globalleşme”, “dünya toplumu” anlayışı çerçevesinde ülkeler arası çok boyutlu ilişkilerle birbirine bağlılığı ifade eden “globalite”; globalleşme olgusunun dünya pazarında idrak edilmesini sağlamaya yönelik bir dayatma olarak “globalizm” kavramlarıdır (Akt. Sarıbay, 2004: 38). Bu analiz sonucunda küreselleşmenin hem ideolojik boyutu hem de sosyolojik bir boyutu olduğu anlaşılmaktadır.

Tüm bu tanımlar ve analizler sonucunda ideolojik olarak küreselleşmenin ne olduğunun yanında ne olmadığını da bilinmesi gerekmektedir. Bu sebeple küreselleşme, toplumsal değişimin tek şartı ya da son süreci olarak görülmemelidir. Küreselleşme, küresel imkânların yaygınlaştırılması ve kültürel bir birleşimin olması gerekliliğini de ifade etmez. Küreselleşme, küresel olduktan sonra milli kimlikten küresel kimliğe bürünmek veya ulus olma fikrinin yok olması da değildir (Gray 1999: 81-87, Akt. Talas ve Kaya, 2007: 152). Held, McGrew, Goldblatt ve Perraton’un 2003 yılındaki çalışmasında söylediği gibi küreselleşme, dünyanın bir bölgesindeki olayın, durumun veya alınan bir kararın dünyanın diğer bölgesini etkilemesiyle ilişkilidir (Akt. Elçin, 2012: 4).

Dünya yüzyıllardır farklı sosyolojik ve ideolojik devrimler geçirmiştir. Bu devrimler süreci incelendiğinde küreselleşmenin yeni bir şey olmadığı yaklaşık 500 yıllık bir geçmişten günümüze kadar geldiği görülmektedir. Coğrafi keşifler, Afrika’nın işgali, sanayi devrimi ve ulus devletlerin doğuşu gibi gelişmelerle değişen dünya düzeninin farklı evrelerinden geçen küreselleşme, günümüze kadar ulaşmış bir kavramdır.

Roland Robertson (1999: 98-101), küreselleşmenin beş farklı evreden geçtiği tezini savunmaktadır. Bu evreler sırasıyla “oluşum evresi, başlangıç evresi, yükseliş evresi, hegemonya ile mücadele evresi ve belirsizlik evresi”dir.

Robertson’a göre (Akt. Yeşiltuna, 2006: 482),

1. **Evre:** Oluşum Evresi; XV. yüzyıldan XVIII. yüzyıl ortalarına kadar sürmüş ve “ulus ötesi” sistemin çöküşü ve ulus devletlerinin ortaya çıkışı olarak belirtilmiştir.
2. **Evre:** Başlangıç Evresi; XVIII. yüzyıldan 1870'lere kadar olan süreyi belirtmektedir. Bu süreçteki üniter devlet düşüncesindeki değişimler, uluslararası ve ulus ötesi düzenlemeler ve iletişim alanındaki aktörlerin artması gibi olaylar başlangıç evresinin temelini oluşturmaktadır.
3. **Evre:** Yükseliş Evresi; 1870'lerden 1920'lerin ortalarına kadar süren bir dönemi ifade etmektedir. Burada yükseliş kelimesi, “uluslararası toplum” anlayışına ve giderek tekilleşen ancak birleşimin oluşmadığı bir insanlık anlayışına atıfta bulunur. Küreselleşme eğilimlerinin ulus toplumlarına etkisinin arttığı bir dönem olarak ifade edilmektedir.
4. **Evre:** Hegemonya için Mücadele Evresi; 1920'lerden 1960'ların sonlarına kadar olan süreyi ifade etmektedir. Bu sürede bir önceki dönemdeki küreselleşme eğilimine ilişkin savaşlar, Birleşmiş Milletlerinin kurulması, Soğuk Savaş'ın artması, modernlik anlayışının hızla kendini göstermesi gibi olaylar bu dönemin temelini oluşturmaktadır.
5. **Evre:** Belirsizlik Evresi; 1960'lardan başlayıp 1990'lardaki kriz belirtilerini gösteren bir dönemdir. Küresel bilincin yükselmesi, haklar sorununun görünür hale gelmesi, küresel medya sistemlerinin güçlendirilmesi ve Soğuk Savaş'ın sona ermesi bu dönemde etkili olmuştur.

Oran (2000: 9) ise küreselleşme sonucunda ortaya çıkan “Yeni Dünya Düzeni” teriminin XX. yüzyılın başından itibaren 3. defa kullanıldığını, ilk kullanımın 1. Dünya Savaşı'ndan sonra barış antlaşmalarında, ikinci kullanımın 2. Dünya Savaşı içinde, üçüncü kullanımının ise 1990'lardan itibaren yaşadığımız ve şu an devam eden süreçte dile getirildiği görüşünü savunmaktadır (Akt. Olgun, 2006: 144).

Kavramsal ve süreçsel anlamda ele alınan küreselleşme, anlaşılacağı üzere dünyaya değişiklik ve yenilikler getirmiştir. Bu değişiklik ve yenilikler kendine sosyal, kültürel, ekonomik, siyasal alanda yer bulmaktadır. Daha öncede belirtildiği gibi küreselleşme devam eden çok boyutlu bir olgudur. Bu sebeple küreselleşmenin sahip olduğu boyutlar küreselleşmeye ilişkin bilgilerin edinilmesinde önemlidir.

Bayar (2005), küreselleşme kavramına açıklık getirmek için yaptığı bir çalışmada küreselleşmenin boyutlarını ekonomik, siyasal, çevresel ve kültürel açıdan ele almıştır.

Bayar (2005: 27)'a göre ekonomik boyut küreselleşmenin en önemli bileşenidir. Bu bileşen içerisinde modern küreselleşmenin üç alt başlığı önemli yer tutmaktadır. Bunlardan ilki, 2. Dünya Savaşı sonrasında gelişmekte olan ülkelerin dünya ticaretine girmesi ve vergilerin düşürülmesi gibi mevcut uluslararası ticaretin kendine özgü nitelikleridir. İkincisi ise küresel mali piyasaların ve sermaye akımlarının günümüzde sahip olduğu benzersiz hacim, derinlik ve çeşitlilikle ilgilidir. Üçüncüsü de üretimin farklı bölgelerde farklı aşamalarda sonuçlandırılmasıyla ortaya çıkan küresel üretim ve onun üzerindeki radikal dönüşümlerdir.

Küreselleşmenin siyasal boyutu, günümüz dünyasında yönetim biçimlerindeki dönüşüm, ulus ve devlet kavramlarının anlamlandırılmasındaki değişimlerle ilgilidir. Ulusal sınırların ortadan kalkması; işgücü, sermaye, hizmet faktörleri üzerinde ulus devlet otoritesinin azalması, küresel siyaset anlayışını ortaya çıkararak güçlendirmiştir. Böylece, ulus-devlet anlayışına yönelik yıkıcı bir yapı oluşmuştur (Elçin, 2012: 14).

Küreselleşmenin çevresel boyutu ise günümüzde yoğun olarak üzerinde durulan konular arasındadır. Küresel ısınma, hava kirliliği, nükleer ve kimyasal atıklar, kuraklık, sel felaketleri, asit yağmurları, su kirlilikleri, canlı türlerindeki çeşitliliğin azalması gibi çevresel sorunlar küreselleşmeyle ilgili önemli konulardır. Bugün, ekonomi devi ülkeler ve çok uluslu firmalar, üretim sırasında oluşacak çevresel sorunları kendi ülkelerinden uzaklaştırma çabası içerisindeyler. Bunun sonucu olarak, az gelişmiş ülkelere fabrikalar ve tesisler kurmakta, kendi toplumlarından

doğacak baskıları azaltma düşüncesindedirler. Böylece çevresel sorunları uzaklara götürüp gözden kaybetme; küresel ısınma ya da küresel kirliliğe sebep olmaktadır. Bu gibi sorunlara uluslar üstü bir çaba harcanması gerekmektedir. Tüm bunlar küreselleşmenin çevresel boyutuyla ilgili önemli noktalar.

Küreselleşmenin ekonomi, siyasi ve çevresel boyutlarının yanı sıra kültürel bir boyutu da vardır. Bu boyut, toplumların sahip olduğu değer ve inançlar, zevkler, ilgiler ve yaşam tarzlarıyla ilgilidir. Bilgi teknolojilerindeki hızlı yükseliş, toplumlar arasındaki etkileşimi artırmakta ve toplum hayatı üzerinde etkin bir baskı unsuru oluşturmaktadır. Bununla birlikte, dünya üzerinde bireyselleştirilen bir yaşam stili oluşturulmaya çalışılmaktadır. Çalışma saatleri ya da tatil günleri gibi konularda bile ulus üstü güce sahip kurumların aldığı kararların dünyada uygulanması bunun açık bir örneğidir. Bu şekilde global bir kültür ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda demokratik değerlerin yaygınlaşması, hukuk arama zemininde ortak bir vicdan oluşturma, kültürel aktarımda kolaylıklar elde edilmesi, farklı kültür ve toplumların daha net algılanması gibi durumlar küreselleşmenin kültür üzerindeki olumlu sonuçlarıdır (Talas ve Kaya, 2007: 160).

Robert J. Samuelson'un küreselleşmeyle ilgili şu sözü aslında yapılan analizlerin özeti olarak görülebilir:

“Küreselleşme iki yanı keskin bir kılıçtır: Bir yanda ekonomik büyümenin artışını, yeni teknolojilerin yayılmasını ve fakir zengin ülkelerdeki hayat standartlarının yükseltilmesini ifade ederken; öbür yanda milli egemenliği zayıflatan, yerel kültür ve gelenekleri törpüleyen, ekonomik ve sosyal istikrarı tehdit eden dinamikleri güçlendirmektedir.” (Samuelson, R. J. akt. Şimşek ve Ilgaz, 2007).

Küreselleşme ile ilgili analizler sonucunda ulaşılabilecek noktalardan birisi, Samuelson'un sözünden de anlaşılacağı üzere küreselleşmenin olumlu ve olumsuz birçok yönünün olmasıdır. Bunlardan biri küreselleşmenin insan hayatını düzenlemede özellikle de insan hak ve hürriyetleri, demokratik değerlerin yaygınlaşması ve ben olma bilincinin yayılması konusunda olmaktadır. Tüm bu etkiler geniş bir anlamda küreselleşmenin vatandaşlık kimliği üzerinde etkileri şeklinde

birleştirilebilir. Küreselleşmenin toplumun en uç noktalarına kadar etkisini gösterdiği dünyada bu yeni gelişimlere ayak uydurmak her toplum için kolay olmayacaktır. Toplumlar kendi ulus kültürünü yitirmeden ve küreselleşmenin avantajlı taraflarını da en üst düzeyde kullanarak kendi sistemini ve dünya üzerindeki yerini almak zorundadır. Bunun için eğitim sistemlerinin bu yeniliklere ve dünyanın karşılanmasını istediği taleplere cevap verir durumda olması gerekmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, vatandaşlık kimliği üzerinde küreselleşmenin baskın etkisinin, insanların milli olma bilincini yitirmesine izin vermemesi hususundadır.

Küreselleşmenin ekonomik, siyasi ve çevresel yönleriyle insanlar üzerinde bağımlılık meydana getirdiği ve böylece farklılıkları azaltarak ortak bir payda oluşturma etkisine sahip olduğu bir gerçektir. Bu gerçeklik, çok kültürlülük adı altında evrensel bir kültür kimliği beklentisini doğurmaktadır. “Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir” sözünde olduğu gibi değişimi içyapısında barındıran kültür ve vatandaşlık gibi kavramların küreselleşme süreciyle birlikte değişim geçirmesi beklenen bir durumdur. Bu durum sonucunda vatandaşlık kavramı bünyesinde yeni tipler ortaya çıkmıştır. Bu tiplerden birisi, küresel gelişmeler doğrultusunda sadece kendi ulusal sorunlarına değil aynı zamanda evrensel sorunlarla da ilgilenen gerçekleşen olay ve durumlara çok yönlü bakabilen vatandaş anlamına gelen küresel vatandaşlıktır.

2.1.2. Vatandaşlık

Antik Yunan'dan itibaren tarihsel gelişimi açıklanan vatandaşlık kavramı, zaman içerisinde bulunduğu coğrafyanın sosyolojik özelliklerinin etkisiyle farklı biçimlere dönüşmüştür.

Fransızca'da “feodal düzenin hiyerarşik yapılarının zayıfladığı ve bireysel özgürlüklerin öne çıktığı bir mekan” olarak tasvir edilen “cité” ya da “citoyen” de yaşayan insanların sahip olduğu haklar; İngilizce'de ise “citizen” şeklinde ifade edilen ve “ikamet eden kimse” anlamlarına gelen vatandaş kelimesi, Roma'da “civis”; İtalyanca'da “cittadino”; Portekizce'de “cidadeol”; Almanca'da ise diğerlerinden farklı olarak devlet sözcüğünden türeyerek “staatsburger” olarak kullanılmıştır (Esendemir, 2008: 23; Demir, 2005: 18).

Vatandaşlık, yapısı itibariyle değişen bir karaktere sahiptir. Bu sebeple birbirinden farklı disiplinlerin analizlerinden bağımsız olarak kavramsallaştırılması mümkün olmamıştır. Amerika’da kölelik ve ırk konuları, Britanya’da sosyal ve siyasi haklar penceresinden yorumlanan vatandaşlık, anlaşılacağı üzere tarihi boyunca farklı perspektiflerden değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler ile vatandaşlık tarihsel süreçte bazen asil aristokrat erkeklerin üstünlük belirtisi bazen de dini bir çerçevede içerisinde ele alınan haklar olarak yorumlanmıştır (Fişek, 1959: 3 Akt. İbrahimoglu, 2014: 21).

Vatandaşlık, Engle ve Ochoa tarafından (1988) “bir devlet veya millet tarafından bireye atfedilen yasal bir statü”; NSCG tarafından “bireyin, devletin siyasi aktivitelerle sınırlı olmayan bir sivil yaşam biçimi” (Akt. Merey, Karatekin ve Kuş, 2012: 797); Marshall tarafından “temelde herkesin toplumun eşit ve özgür bir üyesi olarak muamele görmesi meselesi” (Ulutaş, 2012: 28) olarak farklı şekillerde de tanımlanmaktadır.

Birbirinden farklı şekillerde tanımlanan vatandaşlık kavramı alan yazında dört farklı açıdan ele alınmaktadır. Bunlar:

1. Ulusal kimlik veya milliyet olarak tanımlanan vatandaşlık
2. Evraklar temelinde tanımlanan vatandaşlık
3. Haklar temelinde tanımlanan vatandaşlık
4. Görev ve sorumluluklar temelinde tanımlanan vatandaşlık (Kadioğlu, 2008: 21 Akt. Ulutaş, 2012: 14).

Bu farklı bakış açıları vatandaşlık kavramı üzerindeki farklılığın bir göstergesidir. Bu farklılıklara rağmen kavram üzerinde ortak nokta birey ve devlet arasındaki bağıdır. Bu bağ ile birlikte, devletin unsurlarından biri olan halkı oluşturan fertlere de vatandaş denilmektedir. Vatandaşlık, bireyin haklar bazında eriştiği en yüksek noktadır (İçen ve Akpınar 2012: 282). Vatandaşlık tartışmaları çok olsa bile genelde demokrasi ve adaletin bir türevi olarak görülmüştür. Vatandaş ise demokratik haklara sahip ve adalet istemi olan kimse şeklinde açıklanmıştır (Kymlicka, 2004: 448, Akt. Demir, 2005: 15).

Her devlet farklı vatandaşlık anlayışlarına sahiptir. Fransa ve Amerika’da temeli toprağa dayalı bir vatandaşlık anlayışı varken, Almanya ve İsrail’de etnik kan bağına dayalı bir vatandaşlık anlayışı benimsenmiştir. Ülkemizde ise kan bağına dayalı sistem olan “jus sanguinis” ilkesi temel alınarak oluşturulan bir vatandaşlık anlayışı benimsenmiştir. Buna göre yürürlükteki 1982 tarihli Anayasa'nın 66. maddesinde “Türk Devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk’tür.” tanımı yapılarak, vatandaşlığın sınırı çizilmiştir.

Vatandaşlık kavramı her zaman ön planda olan bir kavram olarak kendini göstermiş ve yaşadığı her dönemde kendi özgünlüğüyle farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bugün küreselleşmeyle birlikte elbette ki değişen ve gelişen koşullar vatandaşlık ile ilgili bağlamları da kendi döngüsü içerisinde yenilemektedir. Bugün üzerinde durulan vatandaşlık algısı, ulus devlet olgusunun zayıflamaya başlamasıyla ulus-ötesi ve küresel sistem süreci çerçevesinde değerlendirilmeye başlanmıştır.

Vatandaşlık her ne kadar modern devlet anlayışıyla birlikte kendini göstermiş olsa da tarihte farklı vatandaşlık uygulamalarının var olduğunu görmekteyiz. Vatandaşlık veya yarı- vatandaşlık şeklindeki bu uygulamalar vatandaşlığın tarihsel temelleri açısından önemlidir.

Eski Yunan’da yurttaşlık ile ilgili uygulamalarda Lycurgus (Likurgos) adlı hükümdarın yasaları dikkat çekmektedir. Likurgos, milattan önce IX. yüzyılda Mısır’ı, Ortadoğu’yu ve Girit’i dolaşarak toplumları incelemiştir. Daha sonra burada öğrendiklerini ülkesine uygulamış ve “Likurgos Yasaları” ve “Sparta Toplum Yapısı” ortaya çıkmıştır. Platon, Heredot, Aristoteles gibi antik çağın önemli filozofları ve tarihçileri yapıtlarında mutlaka Sparta’dan bahsetmişler ve Likurgos yasalarını ise kaybedilmiş değer olarak tasvir etmişlerdir. Likurgos yasalarıyla Sparta’ya getirilen düzen, mutlak mülkiyet eşitliği, kadın-erkek eşitliği, israfı dışlayan kanaatkârlık ve mütevazı yaşam anlayışı ve en önemlisi kolektif yönetim sistemi günümüzde hala ulaşılmak istenen bir ütopyadır (Bozkurt, 2009: 2-3).

Sparta toplumunda, Spartiatlar, Perikoiler ve Herotlar olmak üzere üç aşamalı bir sosyal sınıflandırma olduğu görülmektedir. Bu tür sosyal sınıflandırmalar, Eski Yunanda tam ve yarı vatandaşlık gibi uygulamaların örnekleridir. Devam eden tarih sahnesinde yeni anayasa hazırlanması, yapılan reformlar vatandaşlık adına önemli gelişmelerdir. Roma’da ise vatandaşlar arasında sınıf ayrımı yapılması vatandaşlık alanındaki uygulamalarının devamını göstermektedir. Zira Roma’da askere gitmek, vergi vermek gibi uygulamalar vatandaşa yüklenen sorumluluklar olarak göze çarpmaktadır. Ve yine yurttaşlar arasında ticaretin serbest bırakılması yurttaşlığın getirdiği önemli bir hak olarak ele alınabilir (Heater, 2007: 52 akt: İbrahimoglu, 2014:35).

Roma’da vatandaşlık kavramından doğan “jus civile ” adı altında bir hukuk sistemi kurularak Roma vatandaşlarının hak ve hukukları düzenlenmiştir. Ayrıca yine burada yabancı vatandaşlar için ise “jus gentium” adı altında bir hukuk sistemi düzenlenmiştir. Roma’da insanları vatandaş olarak tanıma uygulamalarının 2 ayrı örneği bulunmaktadır. Bunlardan ilki, M.Ö. I. yüzyılda, bugünkü İtalya sınırları içinde yaşayan ve yabancı olarak adlandırılan herkesin Roma vatandaşı olması için bir kanun çıkarılmasıdır. İkincisi ise M.S. III. yüzyılın başlarında, İmparator Antonio Caracalla tarafından Roma imparatorluğu sınırları içerisinde yaşayan herkese vatandaşlık hakkı veren “*Constitutio Antoniniana*” adlı bir kanun çıkarılmasıdır (Günel, N. 2009). Görüldüğü üzere Roma ve Antik Yunan tarihi vatandaşlık uygulamaları için önemli uygulamalara sahne olmuştur. Tabii ki bunlar, hem toplum hayatını düzenlemede hem de toplumun devamlılığını sağlayarak devlet olarak kalabilme çerçevesinde yapılmıştır.

Ortaçağ feodal Avrupası’nda vatandaşlık ile ilgili gelişmeler farklı uygulamalara sahne olmuştur. Ancak yine de ortak uygulamaların olduğu görülmektedir. Feodal düzenin egemen olduğu yönetim biçimine sahip bu çağda kral bulunmaktadır. Ancak kral tek egemen güç durumunda değildir. Ekonomik alanda güçlü olan kişiler vatandaş konumundayken diğer kişiler ise köle durumundadırlar (İbrahimoglu, 2014: 38). Bu sebeple vatandaşlık, ekonomik güçlerin özgürlüklerini korumaya alan bir durum olarak görülmektedir (Polat, 2011: 131). Bu çağda vatandaşlık üzerine en büyük etkiyi şüphesiz Hıristiyanlık yapmıştır. Hıristiyanlığın yayılmasıyla birlikte her bölgede bir

din adamı bulunmuş ve bu kişiler Papa'nın yönlendirmesiyle siyasal bir aktör olarak kendini göstermiştir. Bu durum giderek kendini güçlendirmiş ve öyle ki kralı bile kendi seçecek duruma getirmiştir (Şenel, 2002: 228 Akt. İbrahimoglu, 2014: 39). XIII. yüzyılla birlikte bu durum değişmeye başlamıştır. Bu değişimle birlikte vatan ve vatandaş kavramları da dönüşüm içerisine girmiştir.

Coğrafi keşifler, Reform ve Rönesans, Sanayi Devrimi gibi gelişmeler Yeniçağ Avrupa'sında yaşanan sosyal ve siyasal değişimlerin tüm dünyayı etkileyen önemli unsurları olmuştur. Şüphesiz bu gelişmeler vatandaşlık üzerinde de yoğun etkiye sahip olmuştur.

Ekonomi alanındaki değişimlerle birlikte güçlenen küçük devletler dünya pazarına çıkmaya başlamış ve böylece devletler kendi yurttaşlarının kazancını korumak için vatandaşlık uygulamalarında yeniliklere gitmişlerdir. Ticaret için hukuk kuralları düzenleyerek vatandaşlar arasında sınırlar konulmuştur. Ulus-devlet anlayışı bu şekilde reform adı altındaki uygulamaların, bu dönemdeki Avrupa siyasetine etkisiyle ortaya çıkmıştır (İbrahimoglu, 2014: 44). Avrupa'da orataya çıkan 30 yıl savaşları sonucunda Vestfalya Antlaşması imzalanmış, bu antlaşma ile birlikte vatandaşların prensin dinini benimsemesine karar verilmiştir. Böylece dinin ulusal birlikteliği sağlamada ki etkinliği bir kez daha gösterilmiştir. Ayrıca bu antlaşmayla birlikte, her devletin egemenliği sahip olduğu ülke toprakları sınırları içerisine alınmış ve diğer devletlere de bu egemenliği tanımaları beyan edilmiştir (Poggi, 2007: 110 Akt. İbrahimoglu, 2014: 45).

Vatandaşlık olgusunun milliyetçilik ile ilgisi Fransız Devrimi'ne kadar devam etmektedir. Tarihsel süreci içerisinde kendi sınırlarını aşamayan vatandaşlık olgusu, Fransız Devrimi ile birlikte büyük bir dönüşüm geçirmiştir. 1789 yılında İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ile birlikte egemenliğin millete ait olduğu vurgusu yapılarak, millet kavramı ilahi ve doğal hukuk gücünün ötesine geçerek iktidar yetkisinin temel kaynağı olmuştur. Bu bildirgeyle birlikte eşitlik, insan hakları ve toplumsal olarak yaşama güvencesi ilan edilerek birey-devlet ilişkisi yeniden bina edilmeye başlanmıştır. Egemenliğin millete ait olduğu algısı sadece Fransa'da değil aynı zamanda dünya genelinde de büyük etki oluşturmuştur. XVIII. yüzyıl düşünürü

Emanuel Kant' ın “insan olabilmenin koşulu kendi kaderini tayin etmektir” sözü milletlerin bağımsız ve özgür varlıklar olduğu algısını güçlendirerek milliyetçilik olgusuna ciddi bir yükseliş katmıştır (Kadıoğlu, A. 2008: 84).

XIX. yüzyılda da geçirdiği dönüşüme devam eden vatandaşlık, bu dönemde birçok siyasal düşüncenin merkezi haline gelmiştir. Bireycilik, özgürlük, sınırlı devlet ve piyasa ekonomisi gibi birbirini tamamlar nitelikteki ilkelerden oluşan Liberalizm, kapitalist sistemin sınıfsal ayırımına karşı emekçi, üreten kesimin haklarını burjuvazilere karşı savunan bir ideoloji olarak Sosyalizm, mutlak bir devlet ve lider hakimiyetinin şart koşulduğu, siyasal yönetimde sorgulanamayan tek partililik gibi esaslarla Faşizm vatandaşlık kavramını kendi çerçevesinde tartışan ve bu yüzyıla damgasını vuran düşüncelerdir (İbrahimoglu, 2014: 51)

Modern devlet anlayışının yayılmasıyla birlikte bugünkü anlamıyla kullandığımız vatandaşlık, XIX. yüzyılın sonu XX. yüzyılın başlarına denk gelen tarihlerde kullanılmaya başlanmıştır. Vatan kavramının geçmişten günümüze devlet-birey ilişkisinin temelinde yer alması, günümüzde vatandaşlık anlayışını devlet ile birey arasında yasal bir düzen kurucu olarak ortaya çıkarmıştır. Zaten vatandaşlık olgusunun yaşadığı dönüşümler incelendiğinde devlet ideolojisi altında şekillendiğini görmek mümkündür.

Osmanlı Devleti'nden Türkiye Cumhuriyeti'ne geçiş dönemi aslında bu konuya en güzel örneklerden biridir. Osmanlı Devleti, vatandaşlık, dil ve etnik ayırım gözetmeksizin tüm Osmanlı uyruklarını içine alırken, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla birlikte ümmet yerine millet, tebaa yerine ise vatandaş konulmuş ve anayasal düzende bir vatandaşlık anlayışı benimsenmiştir (Polat, 2011: 142). Buna göre cumhuriyet, kendi fikriyatını benimseyecek ve bu düşüncüyü geliştirecek vatandaş oluşturmayı hedeflemiştir. Ayrıca Cumhuriyet'in istediği bu vatandaş, egemenliğini cumhuriyetçi ve laik sistemin oluşturduğu hem medeni hem de vatansever bir tiptir (Üstel 2009: 175 Akt. Ulutaş, 2012: 31).

Held, küreselleşmeyle birlikte ulus-devletin zayıfladığını gösteren parametreler sunmuştur. Bu parametreler, dünya ekonomisinin gelişmesi, Nato gibi hegemonik güç

bloklarının varlığı, AB gibi uluslararası örgütlenmelerin oluşturulup dünya siyasetine yön vermesi ve uluslararası hukukun ortaya çıkmasıdır (Held, 1995 Akt. Esendemir 2008: 25-27). Bu parametreler bağlamında vatandaşlık evrensel bir hale bürünmüş, dünya kontrol mekanizmalarının ve uluslararası yapılanmaların tekeli altında yorumlanır hale gelmiştir. Bu tür gelişmeler halk ile devlet arasındaki bağı zayıflatarak geleneksel vatandaşlık anlayışını da yıkmak üzeredir.

2.1.3. Küresel Vatandaşlık

Sanayi devrimiyle birlikte tarım toplumları nasıl değiştiyse, bilgi teknolojilerindeki devrimlerle de XXI. yüzyılın sosyal ve siyasi yapısı değişmektedir. Vatandaşlar artık ulusal değil evrensel sorumluluklara sahip ve aktif olmak zorunda kalmaktadır. John Urry, 1998’de Montreal’deki Dünya Sosyoloji Kongresi’nde sunduğu bildiride, “Dünya’nın geçen yirmi yıl boyunca en fazla yüz yüze geldiği, en güçlü organize gelişmelerden birisi yurttaşlık diğeri ise küreselleşme olmuştur.” diyerek küreselleşme ve vatandaşlık ilişkisine değinmiştir. Bu ilişki global bir köy halini alan dünyada ulusları yeni tip vatandaşlar yetiştirmeye itmektedir. Stevenson’un küreselleşmeyi, “küresel yurttaş oluşturma projesi” olarak değerlendirmesi de bu konuda önemlidir (Gündüz, 2005: 6). Görüldüğü üzere bu tür söylem ve gelişmeler doğal yaşam sürecini nispeten sancılı hale getirse de küresel vatandaşlık gibi kavramları geçerli kılmaktadır.

Küreselleşmeyle birlikte artan göç dalgaları, ulus-ötesi yapılanma ve değişen ekonomik yapıların etkilediği vatandaşlık kavramı ve süreç içerisinde kimi zaman sadece kan bağı kimi zaman ise toprak sahibi olmakla ilişkilendirilmiş, günümüz modern dünyasında bireylerin artan imkanları, iletişim ve ulaşım sorununun ortadan kalkması, farklı kültürlerle etkileşimin çoğalması, insan ilişkilerinin gelişmesi vb. vatandaşlığı geleneksel tanımının dışına çıkararak, küresel vatandaşlık sentezini ortaya çıkarmıştır.

Küresel vatandaşlık, evrensel sorunlara eğilimli, dünya ile bağlantıları açık, katılımcı, evrensel değerleri benimseyen vatandaşları tasvir etmektedir. Ancak küresel

vatandaşlık bu söylemlerin üzerinde bir olgudur. Falk'a göre küresel vatandaşlık "siyasi bir eylem, aktif vatandaşlığı içerisinde besleyen siyasi bir kimliktir." (Alpaslan, 2008: 142).

Küresel vatandaşlık, tamamen evrensel bir düşüncenin iç mekanizması olarak algılanmamalıdır. Küresel vatandaşlık aslında bireyin, insan olabilme, insanca yaşayabilme düşüncesiyle milli kimliğinin devamlılığını sağlamak için dünyaya açılması, dünya üzerindeki olaylara duyarsız kalmaması olarak düşünülmelidir. Zaten küreselleşmenin hızlı yükselişi bu tür bir eyleme geçmeyi de zorunlu kılmaktadır.

Küresel vatandaşlıkla ilgili "bilme, anlama, beceriler, değerler ve tavırlar" gibi anahtar kelimeler sunan Oxfam, küresel vatandaş olan bireyleri, geniş bir dünyanın farkında olan ve dünya vatandaşı olarak bu dünyada kendi rolünün bilincinde olup, farklılıklara değer veren ve saygılı olan, dünyanın işleyişinin nasıl olduğunu anlayan, sosyal adaletsizliğe karşı, yerelden evrensele ortalama bir seviyede topluma katılımcı, daha adil ve yaşanabilir bir dünya için çalışmaya istekli ve eylemleri için sorumluluk alan kimseler olarak görmektedir (Oxfam, 2006: 3).

İsveçli sosyal antropolog Ulf Hannerz'e göre ise dünya vatandaşlığı; sadece yerellikten küreselliğe, ulusallıktan ulus öteciliğe geçiş değil, dinleyerek, görerek, düşünerek ve hissederek diğer kültürlerin içine girerek farklılıkları birleştirme yeterliliğidir (Akt. Hür, 2010). Stokes ise küresel vatandaşlığı "ulus devlet vatandaşlığını ve ulus-devletin sınırlarıyla ilişkili boyutları aşan bir vatandaşlık kimliği" olarak tanımlamaktadır (Akt. Alpaslan, 2008: 142).

Küresel vatandaşlık kavramının aslında ilk olarak milattan önce ortaya atıldığına dair Tell'el-Amarna'da bulunan bir duvar yazıtında bulgulara rastlanmıştır. Milattan önce XIV. yüzyılda hüküm sürmüş olan Mısır Firavunu Akenaton'un farklılıkları gözetmeksizin tüm insanları, hatta hayvan ve bitkileri de kapsayacak evrensel bir din için çabaladığına dair yazıların yer aldığı yazıtlar, küresel vatandaşlığın aslında aynı gemide olmak düşüncesinin bir ürünü olduğunu göstermektedir (Hür, 2010).

Küresel vatandaşlık kavramının uluslararası mesleki ve akademik çalışmalarda kabul edilmiş belirli bir tanımının olmamasına rağmen, birbiriyle uyumlu 3 temel boyutta birleştiği görülmektedir. Bu boyutların teorik ve felsefi bakış açıları açısından birbiriyle uyumlu ilişkileri ve her birinin kendi içerisinde alt boyutları vardır. Morais ve Ogden tarafından (2011: 447) açıklanan bu boyutlar şunlardır:

1. Sosyal Sorumluluk

- Küresel Adalet ve Eşitsizlikler
- Fedakarlık ve Empati
- Küresel Etkileşim ve Kişisel Sorumluluklar

2. Küresel Yetkinlik

- Öz Farkındalık
- Kültürlerarası İletişim
- Küresel Bilgi

3. Küresel Sivil Katılım

- Toplumsal Organizasyonlara Duyarlılık
- Siyasal Söylem
- Küresel Sivil Aktivizm

Morais ve Ogden'a göre küresel vatandaşlık bu boyutların her birinin varlığıdır. Bu sebeple küresel vatandaşlık multi-disipliner bir yapı olarak anlaşılmalıdır (Morais ve Ogden, 2011: 449).

Küresel vatandaş ise küresel toplumun bir ferdi olarak insanoğlunun ve yaşayan diğer tüm canlılarının dünyasını koruyan ve onlara saygı duyan, bunu kendisine bir görev olarak gören kişidir. Aynı zamanda dünyada tüm insan ilişkilerinin yoğunlaştığı ve ekolojik devamlılığının ve sosyal adaletin önemini anlayan ve bunun oluşması için eylemde bulunan kimselerdir (Burman ve diğerleri, 2013: 7).

Bu sebeple küresel vatandaşlık oldukça geniş bir kavramdır. Kültürel, sosyal, ekonomik ve siyasal tüm gelişmelerin; kısacası küreselleşme ve vatandaşlık

olgularının geçirdiği dönüşümlerin bir sentezi olarak ortaya çıkmış olması bu kavrama yoğun bir anlam yüklemiştir. Küresel vatandaşlar tanımlandığı şekilde bir vatandaş olabilmenin kolay olmadığını da bilincindedir. Bu sebeple bu kişilerin farklı tür becerilere sahip olduğunu ya da olması gerektiğini söylemek gerekmektedir. Küresel vatandaş olabilmenin temel unsurları vardır. Bu kişiler, öncelikle küresel dünyayı benimsemelidir. Aynı zaman da farklı beceriler kazanmalı, kendini geliştirmelidir. Ve kazandığı bu beceri ve bununla birlikte benimsediği duyguları eyleme döken kişi olmalıdır. Etkin bir yapıya sahip olmalıdır. Bu unsurlar bireyi küresel vatandaş olma yetisine ulaştırır.

Küresel vatandaş olabilmek için sadece bireyin kendi çabaları ya da doğuştan belirli bir donanıma sahip olması gerekmemektedir. Kişilerin buldukları ortamda ve yetiştirildiği yerde bu yetiyi kazanabilmek için gerekli eğitimi alması gerekmektedir. Bu da küresel vatandaşlık eğitimi şeklinde ifade edilir. Küresel vatandaşlık eğitimi, normal eğitim içerisine yedirilmiş bir şekilde kazandırılabilir ya da farklı etkinliklerle ayrı bir beceri dersi olarak da sunulabilir. Bu sebeple Oxfam, küresel vatandaşlık müfredatı hazırlamıştır.

Oxfam, iletişim ve teknoloji çağında karmaşık küresel sorunlarla tüm yaşlardaki çocukların yüz yüze kalabileceğini, bu yüzden küresel vatandaşlık eğitiminin öğrencilere bu meseleler hakkında eleştirel düşünme fırsatı verdiğini aynı zamanda genç insanlara kendi değer ve fikirlerini keşfetme, geliştirme ve ifade etme fırsatı tanıdığını, sorumlulukları ve kendi haklarını bilerek problem çözme becerisi kazandırdığını belirtmiştir. Dünya çapında bir etkiye sahip olan küresel vatandaşlık eğitimi müfredatı, özellikle dil öğrenme, dünya tarihi, teknoloji okuryazarlığı, çevresel farkındalık gibi konulara yer vermektedir (Oxfam, 1997: 2).

Oxfam, küresel vatandaşlık için eğitimin, çocukların anlamalarını zorlaştırma, çoğunlukla ya da tümüyle diğer bölgeler ve insanlarla ilgili olma, insanlarla ne yapmaları ve ne düşünmeleri konusunda konuşma, karmaşık meselelere basit çözümler getirme, yoğun programa ekstra bir konu daha ekleme, hayırseverlik için para toplama olmaması gerektiğini de belirtmektedir. (Oxfam, 1997: 3)

Özetle küresel vatandaşlık; küreselleşme ve vatandaşlık olgularının birleşiminin bir ürünü olarak ortaya çıkmış, toplumlar arasındaki tek tip vatandaşlık düşüncesinin farklı bir yansıması olmuştur. Sadece küresel gelişmelere değil aynı zaman da küresel sorunlara da dayanan bu olgu, değişime direnen değil ona hazırlanan vatandaş tipini ifade etmektedir. Küresel vatandaşlık, bireyin kendi öz kimliğinin bilincinde olarak, dünyanın ve çevresinin sorunlarına duyarlı, etkili iletişim gücüne sahip, empati kurabilen, kriz odaklı düşünebilen, evrensel değerleri benimsemiş bir kişiyi tanımlamaktadır.

2.2. DEĞERLER

2.2.1. Değerler

Dünya üzerinde birbirinden farklı özelliklere sahip çeşitli canlı türleri yaşamaktadır. Bu canlı türlerinden birisi de insandır ve insanı da diğer canlı türlerinden ayıran farklı özellikleri vardır. Bu özelliklerin başında düşünme yeteneği gelmektedir. Bu yeteneğini kullanarak yeni kültür ve medeniyetler oluşturan insanoğlu, yaşadığı dünyayı çok farklı bir alan haline getirmiştir. Bir arada yaşama ihtiyacı duyan insanoğlu, oluşturduğu uygarlıklarla birlikte kendisine bir toplum yasası oluşturmuş, gelenek ve görenekler ortaya çıkarmıştır. Bu oluşumlar ve birlikte yaşama, insanoğlunun doğasında bulunan değer edinme, bu değerleri koruma ve başkalarına aktarma özelliklerine de ayrı bir önem kazandırmıştır. Değerlerin sosyolojinin önemli bir konusu haline gelmesinin sebebi, değerlerin insan davranışlarının açıklanmasındaki yeridir.

Latince “valere” kökünden gelen “değer”, Znaniecki tarafından sosyal bilimler alanına kazandırılmış ve Türk Dil Kurumu tarafından “bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet” olarak tanımlanmıştır (2005: 483). Rokeach tarafından “belirli bir davranış biçimi veya yaşam amacı şeklinde devam eden bir inanç”, Feather (1975) tarafından “düşünce ve eylemlere rehberlik eden standartlar kümesi”; Schwartz (1996) tarafından “insanın yaşamında ona

kılavuzluk etmeye hizmet eden, arzulanan, durumlar ötesi hedefler” olarak tanımlanmıştır (Keskin, Öksüz, Gelen ve Yılmaz, 2012: 354-355).

Değerler, insan yaşamını düzenleyen önemli olgulardır. Akbaş (2004: 44) değer kavramının “bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda içselleştirdiği ve davranışlarını yönlendiren standartlar” olduğunu belirtmiştir. Halstead (1996: 5) ise değer “karar alma sürecimizde, bir davranışta bulunmamızda kişisel kimlik ve bütünlüğümüzle yakından ilgili olan tutumlar” olduğunu ifade etmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı müfredat programlarında ise değerler, “bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlar” olarak tanımlanmıştır (2006: 31).

Şen (2007: 3)’e göre ise değer ve değerler kavramı birbirinden farklıdır. Şen, bir sanat eserinin değerinden bahsedilebileceği ancak değerlerinden bahsedilemeyeceğini, tablonun değeri denildiğinde parasal bir kıymet, tablonun değerleri denildiğinde ise içi boş bir kavramın ortaya çıktığını savunmuştur. Tablonun değerlere sahip olamayacağını ancak onu oluşturan ressamın değeri ve değerleri olabileceğini ifade etmiştir.

Değer kavramı farklı bilim dallarında farklı biçimlerde ele alınmıştır. Psikolojide, insan davranışlarını yönlendiren bir unsur; sosyolojide değerlerin toplumu nasıl yönlendirdiği ve toplumların değerleri nasıl değiştirdiği açısından ele alınmıştır. Felsefe de ise değer, “kişinin ihtiyaç duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında ortaya çıkan bir olgu” olarak tanımlanmıştır (Sarı, 2005; Ulusoy, 2007 Akt. Aslan, 2011: 4).

Schwartz ve Bilsky (1987), değerlerin çeşitli özelliklerinden yola çıkarak onları şu şekilde ifade etmiştir (Akt. Kağıtçıbaşı ve Kuşdil; 2000: 60):

1. Değerler inançlardır. Ancak tümüyle nesnel duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımazlar, etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler.
2. Değerler, bireyin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle ilişkilidirler.

3. Değerler, özgül eylem ve durumların üzerindedirler. Yani tüm ilişkilerimizde geçerlidirler.
4. Değerler, insan davranışlarını ve onların değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler.
5. Değerler, taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar. Düzenlenmiş bir değerler kümesi, değer önceliklerinin belirleyen bir sistem oluşturur.

Değerler kültürel normlarla ilgilidir, ancak bu normlardan daha evrensel ve soyuttur (FrouzanFar, Meimar ve Tagipour, 2012; Akt. Bulut 2012: 217). Her kültürün kendine özgü değerleri vardır ve bu değerlere bakılarak o toplum hakkında tahminlere ulaşmak mümkündür (Rokeach, 1973; Akt. Aydın, 2005: 5).

Bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor boyutlarla açıklanan değer, bilişsel boyutta değerlerin farkına varma ve kavrama; duyuşsal boyutta iyi – kötü, olumlu olumsuz gibi yargıları; psiko-motor boyutta ise bilişsel ve duyuşsal yönden meydana gelen öğrenmelerin davranışları yönlendirmesi olarak belirtilmektedir (Akbaş, 2004: 45).

Değerlerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor boyutlarının yanında güçlü güdüsel öğeleri de vardır. Bunlardan birisi değerlerin doğmasına neden olan önemli bir ihtiyaç olarak anlama ihtiyacıdır. Bu güdü merak, anlamlı olanın araştırılması, zihinsel yapılara duyulan eğilim olarak tasvir edilmiştir. İnsanoğlu yaşadığı çevreyi merak eder, karşılaştığı sorunları çözmek için çabalar ve eğer yeterli donanıma sahip değilse sıkıntı çeker. Bu sebeple bu karmaşıklıkları gidermek için bizlere yardımcı olan şeyler bizim için önemli olarak değerlendirilir (Ünal, 1981 Akt. Aydın, 2005: 11).

Değer, arzu edilen, ilgi ve ihtiyaç duyulan bir şeydir. Kavramsal olarak olması gerekeni ifade eder (Bolay, 2007: 60; Akt. Bulut, 2012: 217). Hers, Miller ve Fielding (1980: 76-77) değerlerin oluşum sürecini ifade ederken değerlerin paylaşılan ve test edilen tecrübelerle ilgili olduğunu, insanın çevresiyle etkileşimi içerisinde belirli kalıpları ve davranışları geliştirme eğiliminde olması sebebiyle bazı şeylerin insanoğlu için doğru, yanlış, güzel ya da çirkin gibi ifade edildiğini, bu tür söylemlerinde toplumun değerlerini oluşturduğunu belirtmiştir (Akt. Türkyılmaz, 2012: 65).

Değerler ifade edilmiş farklılıkların yanı sıra kaynak olarak da farklı bir yapıdır. Genel olarak kaynağı dine veya başka bir otoriteye dayandırılabilirse bile değerleri oluşturan kavramlarda bireysel ve toplumsal duygulardan, coşkulardan kaynaklanan öğeler bulunmaktadır (Köknel, 2007: 21 Akt. Bulut 2012:218).

Rokeach (1973)'a göre, değerlerin doğasına ilişkin kavramsallaştırmalar beş varsayım etrafında gelişmektedir (Akt. Aydın, 2005: 13-14). Bunlar:

1. Bir insanın sahip olduğu değerlerin toplam sayısı görece azdır.
2. İnsanlar benzer değerlere fakat farklı derecelerde sahiptirler.
3. Değerler, değer sistemleri halinde örgütlenirler.
4. İnsan değerlerinden ilk sıradakilere bakılarak kültür, toplum, toplumun kuralları ve kişilik hakkında tahminlerde bulunulabilir.
5. Değerler kalıcıdır.

Toplumsal alanın düzenlenmesinde önemli olan insan davranışlarının temeli ve davranış eğilimlerinin yöneticisi olan değerler, birbirini etkileyen ve aynı zamanda birbirinden etkilenen özelliklere sahiptir. Kısacası, değerler arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Güngör (1998: 23), değerler arasındaki ilişkinin üstünlük ve öncelikle ilgili olduğunu belirtmiştir.

Feather (1993) ise değerlerin özelliklerini şöyle sıralamıştır (Hogg, Vaughan, 1998; Akt. Aydın. 2005:13):

1. Değerler, beklenen istenen davranış ve hedeflere ilişkin genelleşmiş inançlardır.
2. Değerler, bireyin istek ve ihtiyaçlarından farklı olarak, iyilik – kötülük gibi kavramlar yanında gereklilik özelliği de taşırlar.
3. Değerler, davranışların değerlendirilmesi, fikirlerin doğrulanması, desteklenmesi, eylemlerin planlanması ve yönetilmesi, çeşitli seçenekler arasından bir seçimin yapılması, benliğin diğerlerine sunumu ve sosyal etki noktalarında belirleyici standartlar sağlar.
4. Her bireyde hiyerarşik olarak düzenlenir ve önem dereceleri yaşam boyunca değişikliğe uğrayabilir.

5. Değer sistemleri, bireyden bireye, gruptan gruba ve kültürden kültüre farklılıklar gösterir.

Bazı eğitimciler, değerler sisteminin fonksiyonlarını şöyle sıralamaktadır (Tezcan, 1974: 15 Akt. Yazıcı, 2006:505):

1. Bireye amaç ve yön tayin eder.
2. Bireysel ve toplumsal faaliyetlerin esaslarını ve genel yönünü verir.
3. Bireylerin davranışlarını yargılamaya yardımcı olur.
4. Bireyin başkalarından ne beklemesi gerektiğini ve kendisinden ne beklediğini bilmesini sağlar.
5. Bireyin doğru ve yanlış, haklı ve haksız, hoş giden ve gitmeye-ni, ahlâkî ve ahlâkî olmayı ayırt etmesini sağlar.

Değerler, insan yaşamına yön veren, günlük yaşamda edindiğimiz realitenin önemli parçasıdır. Motivasyonumuzu düzeltmede, nesnelere algılamamızda ve düşünmemizde bizlere yardımcı oldukları gibi hayatımızı şekillendiren temel unsurlar olarak ortaya çıkmaktadırlar. Kluckhohn (1951: 400), “Değerler niçin vardır?” sorusuna; “Toplumsal hayat onlar olmadan imkansızdır. Toplumsal sistem grup amaçları ve değerleri olmaksızın işlemez.” (Özensel, 2003: 229-230) şeklinde cevap vermektedir.

2.2.2. Değer Sınıflamaları

Değerlerin toplumdan topluma ya da bireyden bireye farklılık göstermesi, değer sınıflamalarının da farklı şekillerde oluşturulmasını doğurmuştur. Küreselleşme süreciyle birlikte değerlerin içeriklerinin kimi zaman dünyevi kimi zaman ise geleneksel şekillerde sınıflandırıldıkları görülmektedir (Bartelds, Debalts, 1996 Akt. Aydın, 2005: 21).

İlk değer tipolojisi Spranger (1928) tarafından ortaya konulmuştur. Allport ve arkadaşları tarafından ölçeğe dönüştürülen değer sınıflandırma testinde Spranger altı değer tipinden bahsetmiştir. Bu değer tipleri, estetik, teorik, ekonomik, siyasi, sosyal ve dini değer gruplarıdır. Bunlar insan hayatında temel alanlardır ve bu sebeple

bireyler bu değerlere karşı bir şekilde davranış geliştirir, kıymet verir. Bu altı değer grubunun açıklamaları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Güngör, 1993: 61):

Tablo 1: Spranger Değer Sınıflaması

DEĞERLER	ÖZELLİKLERİ
Estetik Değerler	Simetri, uyum ve forma önem verir. Birey olayları hayatın bir çeşitliliği olarak görür. Sanatın toplum için zorunluluk olduğuna inanır.
Bilimsel Değerler	Gerçeğe, bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünceye önem verir. Bilimsel değerlere sahip insan eleştirci, akılcı ve entelektüel bir kişiliktir.
Ekonomik Değerler	Yararlı ve pratik olana önem verir.
Siyasi Değerler	Her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şöhret vardır. Esas olarak kuvvetle ilgilidir.
Sosyal Değerler	Başkalarını sevmeye, yardımcı olma esastır. En yüksek değer insan sevgisidir.
Dini Değerler	Evreni bir bütün olarak kavrar ve kendini onun bütünlüğüne bağlar. Dini uğrunda dünyevi zevklerini feda eder.

Bir diğer değer sınıflaması Rokeach (1973) tarafından yapılmıştır. Rokeach, değerleri amaçsal ve araçsal olmak üzere iki gruba ayırmıştır. “Amaç değerler”i tanımlarken yaşam temel amaçlarını önemserken; “araç değerler”, bu amaçlara ulaşmak için kullanılacak davranış tarzlarını kapsar. Yani Rokeach’a göre; "eşitlik", "aile güvenliği", "kendine saygı", "sosyal itibar" birer “amaç değer”dir. Bunların yanında "nezaket", "sorumluluk", "zekâ" birer “araç değer” teşkil eder. (Güngör, 1993: 85)

Tablo 2: Rokeach Değer Sınıflaması

AMAÇ DEĞERLER	ARAÇ DEĞERLER
Aile Güvenliği	Bağımsız Olma
Barış içinde bir dünya	Bağışlayıcı
Başarılı Olma	Cesaretli
Bilgelik	Dürüst
Dini olgunluk	Entelektüel
Eşitlik	Geniş görüşlü
Gerçek Dostluk	Hırslı
Güzellikler dünyası	İtaatkar
Heyecan verici bir yaşam	Kendini kontrol eden
İç huzur	Kibar
Kendine saygı	Kendine hakim
Mutluluk	Mantıklı
Gerçek dostluk	Neşeli
Özgürlük	Sevecen
Rahat bir yaşam	Sorumluluk sahibi
Sosyal kabul	Temiz
Ulusal Güvenlik	Yardımsaver
Zevk	Yaratıcı olma

Rokeach'ın her iki değer grubunda 18'er değer yer almaktadır. Araçsal değerler kendi içerisinde ahlaksal değerler ve yeterlik değerleri olmak üzere iki gruba ayrılır. İlk grup, ihmal edildiğinde suçluluk hisleri uyandıran, yardımsaverlik, itaat gibi bireylerarası davranış şekilleriyle ilgilidir. Yeterlik değerleri ise kişinin benliğini değerlendirme tarzıyla ilgilidir. Hoşgörülülük, öz denetim, mantıksallık gibi değerler

atlandıklarında yetersizlik hissi uyandırır. Benzer şekilde amaçsal değerler, kişisel ve toplumsal değerler olmak üzere ikiye ayrılır. Kişisel değerler, iç huzur gibi kişi merkezli değerleri ifade ederken, toplumsal değerler, eşitlik, barış gibi sosyal içerikli amaçları ifade eder (Rokeach, 1973 Akt. Aydın, 2005: 25).

Değer sınıflamalarında Rokeach'dan sonra Fichter bir sınıflama yapmıştır. Fichter'e göre; "Sosyal değerler toplumun tabakalaşma sistemine olduğu kadar davranışlarına, sosyal rollere ve süreçlere yakından bağlıdır." Fichter, bu sebeple değerleri üç başlıkta sınıflandırmıştır. Bunlar (Özensel, 2003: 229):

1. Zorlayıcılık Derecesine göre
2. Süreklilik Gösteren Ortaklaşa İşlevler Temeline göre sınıflama
3. Kurumsal İşleve göre sınıflama

Değerlerin sınıflandırılmasında ikinci önemli bir adım Morris (1956) tarafından atılmıştır. Morris değerleri üç kategoriaye ayırmıştır. Bunlar; faal değerler, kavranmış değerler ve amaç değerlerdir. Morris, yedi temel yaşam yolu önermiştir. Bunların her biri değerlerin düzenlenmesinin farklı bir yoludur (Bilsky ve Koch; 2000: 3-4). Morris, uygulamaları sonucunda beş temel esas değer ortaya çıkarmıştır (Akt. Aydın, 2005:22). Bunlar:

1. İnsancıl konulara sorumlu, titiz ve zekice katılma ve kazanılmış olan şeyleri değiştirmekten ziyade, takdir etme ve koruma.
2. Engelleri aşmada güçlü etkinlik ve kazanılmış şeyleri korumaktan ziyade, değiştirme girişimi
3. Benlik bilincinin, içgörünün yüksekliği, zengin bir iç yaşam, bütün canlılara karşı derin bir sempati, insanlar ve eşya üzerinde kontrol kabul etmeme.
4. Başkalarını kabul ve onlara karşı sempati ile tepkide bulunma, onlara hizmet etme ve onların ihtiyaçlarına uyma.
5. Her türlü zevk.

Scheller (1966)'in değer sınıflamasında, değerlerin hepsinin aynı özelliklere sahip olmadığı vurgulanmaktadır. Scheller'e göre, değer taşıyıcıları vardır ve değer taşıyıcılarını ahlakla ve göreliliğe göre üç gruba ayırır. Bunlar; 1) Kişi değerleri; 2) Vital (hayati) değerler; 3) 'Şey'lerin taşıdığı değerler. Birinci gruptaki

değerler; iyi, kötü, sevgi ve nefret gibi kişilerin taşıdığı değerlerdir. İkinci gruptaki değerler ise, sağlıklı olma gibi değerlerdir. Bu değerler canlı varlıkların dünyasında yer alırlar. Üçüncü gruptaki değerler ise, yararlı, hoş gibi kültür değerleri, ekonomik değerler vardır. Bu değerlerin ise temelinde “şey” vardır. Bu “şey” ise Scheller tarafından “değer taşıyan şey” olarak ifade edilir (Ulusoy ve Dilmaç, 2012: 25).

Değerlerin ölçümü için kullanılan araçlarda bazı eksiklikler olduğu tespit edilmiştir. Schwartz ve Bilsky (1987)’e göre bu eksiklikler şu şekilde sıralanmıştır:

1. Değerlerin anlamlarının farklı kültürlerdeki anlamı konusunun yeterince ele alınmaması
2. Oluşturulan değer listelerinin farklı kültürlerden değerleri içine almaması
3. Ölçüm araçlarının değerler arasında düşünülen birkaç temel örgütleyici boyutlara ilişkin yeterince kuramsal bilgi oluşturacak türden oluşturulamaması

Rokeach’ın değerler listesine farklı bir bakış açısı getiren Schwartz ve Bilsky, insan değerlerinin bazı temel boyutlarla incelenebileceğini belirtmişlerdir. Rokeach’ın değer listesini temel alarak Schwartz ve Bilsky, 56 değerden oluşan bir değer listesiyle 54 ülkeden veri toplamıştır. Elde edilen verileri bireysel ve kültürel olmak üzere iki düzeyde inceleyen Schwartz ve Bilsky, bireysel düzeydeki değerleri insan yaşamını yönlendirecek önemlerine göre incelemiştir. Kültürel düzeydeki incelemeleriyle ise toplumun normlarına ilişkin soyut fikirler üretmek amaçlanmıştır. Bireysel düzeydeki değerler güdüsel öğelerle ilişkilidir (Kuşdil, Kağıtçıbaşı; 2000: 60-61). Aşağıda Schwartz’ın 1992 yılında oluşturmuş olduğu 10 temel değer tipine sahip sınıflandırması aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 3: Schwartz Değer Sınıflaması

DEĞER GRUPLARI	DEĞERLER
Güç (power): Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü	Sosyal güç sahibi olmak, Otorite sahibi olmak, Zengin olmak, Toplumdaki görüntümü koruyabilmek, insanlar tarafından benimsenmek
Başarı (achievement): Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelim	Başarılı olmak, Yetkin (muktedir) olmak, Hırslı olmak, Sözü gecen biri olmak, Zeki olmak.
Hazcılık (hedonism):Bireysel zevke ve hazza yönelim	Zevk, Hayattan tat almak
Uyarılım (stimulation): Heyecan ve yenilik arayışı	Cesur olmak, Değişken bir hayat yaşamak, Heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak
Özyönelim (self-direction): Düşünce ve eylemde bağımsızlık	Yaratıcı olmak, Merak duyabilmek, Özgür olmak, Kendi amaçlarını seçebilmek, Bağımsız olmak, Kendine saygısı olmak,
Evrenselcilik (universalism): Anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek	Acık fikirli olmak, Erdemli olmak, Toplumsal adalet, Eşitlik, Dünyaya barış istemek, Güzelliklerle dolu bir dünya, Doğayla bütünlük içinde olma, Çevreyi koruma,İç uyum
İyilikseverlik (benevolence): Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme	Yardımsever olmak, Dürüst olmak, Bağışlayıcı olmak, Sadık olmak, Sorumluluk sahibi olmak, Gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, Manevi bir hayat, Anlamlı bir hayat, Alçak gönüllü olmak.
Geleneksellik (tradition): Kültür ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılık	Alçak gönüllü olmak, Dindar olmak, Hayatın bana verdiklerini kabullenmek, Geleneklere saygılı olmak, İlimli bir hayat (Dünyevi islerden el ayak çekmek), Mahremiyet
Uyma (confirm) : Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsa beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlanması	Kibarlık, İtaatkar olmak, Anne-Babaya ve yaşlılara değer vermek, Kendini denetleyebilmek
Güvenlik (security): Toplumun var olan ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği	Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, Temiz olmak, Aile güvenliği, İyiliğe karşılık vermek, Bağlılık duygusu, Sağlıklı olmak

Değer sınıflandırmaları birbirinden farklıdır. Konunun uzmanları kendi fikirlerine göre yeni bir sınıflandırma oluşturmuştur. Ancak unutulmamalıdır ki, bir

kişiyeye mümkün olabilecek tüm değerleri bir arada verseniz ve kişiden sıralama yapmasını isteseeniz, o kişinin kendi sıralamasının en başına koyacağı değer, bireyin her şeyden daha çok kıymet verdiği şey olacaktır (Ulusoy, 2007).

2.2.3. Değerler Eğitimi

Alan yazında, değer kavramının içerisinde yukarıda da belirtildiği gibi birbirinden farklı çeşitli sınıflandırmalar mevcuttur. Bireyin bu değerleri kendi yaşamına dolayısıyla kendi davranışlarına aktarabilmesi için mutlaka bir değer kazanma sürecinden geçmesi gerekmektedir. Yaman (2012: 18), hayat boyu devam eden bu değer kazanım sürecini “değerler eğitimi” olarak ifade etmektedir.

İnsanlar değer ve inançlarını diğer insanlarla etkileşimi sırasında öğrenir ve bunları bir davranış haline getirir. Davranışların iyi-kötü, doğru-yanlış olarak adlandırılmasıyla ilgili ilk gelişmeler ailede başlarken, bu süreç daha sonra okulda devam eder. Okul, bireyin değer kazanımında en önemli yerlerden birini oluşturmaktadır. Okul içerisinde öğretmenler öğrencilere bilinçli ya da bilinçsiz bir değer aktarımı yaparlar (Coombs-Richardson, Tolson; 2005 Akt. Balcı ve Yelken 2010: 82).

İnsanın, karakterini yüceltecek, iyi ve ahlaklı olmasını sağlayacak bir eğitim olmadan, kendi başına iyi işler başarması hiç kolay değildir. İnsanın en önemli görevi erdeme ulaşmak ve erdemli bir yaşam sürmektir. Bu sebeple eğitim sorumluluklarının bilincinde, milli ve manevi değerleri benimsemiş olarak onun erdeme ulaşmasına yardımcı olma amacı taşımaktadır.

Duygular, inançlar, beklentiler, değerler ve ahlak gibi öğeleri içerisinde bulunduran duyuşsal boyut, eğitimde bilişsel boyutun tetikleyicisi ve destekleyicisi olarak ön plana çıkmaktadır. Bu sebeple hem kişisel hem de sosyal yönden önemli bir boyut olan duyuşsal boyut, değerler eğitiminin de önemli bir temelini oluşturmaktadır. Çünkü eğitim, hem evrensel hem de yaşam boyu süren bir girişim olmalı yani bilişsel gelişimin yanında duyuşsal ve davranışsal boyutu da kapsayan bir süreç olmalıdır

(Maslow, 1996 Akt. Ulusoy ve Dilmaç 2014: 52). Dewey (1990), eğitim sürecinde konu alanından çok karakterin ve karakter gelişiminin ön planda olması gerektiğini ifade etmektedir (Akt. İşcan, 2014: 1205).

İnsan hayatında değer, o insan için bir ilkedir. Öyle ki birey değerlerine göre davranış sergiler. Toplumsal düzenin olması gerektiği gibi devam etmesi için eğitimin dolayısıyla da değerler eğitiminin önemli bir sorumluluğu vardır. Ekşi (2003:79), bu sebeple okulların iki temel amaca hizmet etmesi gerektiğini savunur. Bu amaçlar, hem akademik açıdan başarılı hem de temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmektir. Halstead ve Taylor (2000)'a göre, okul toplumun ve kültürün kabul ettiği değerleri genişleterek ve öğrencilere sunarak değer eğitiminde sosyalleştirici bir role sahiptir. Bundan dolayı okullara, çocukların zaten ilk yıllarından itibaren geliştirmeye başladığı değerleri tamamlamak ve inşa etmek gibi bir görev yükler (Fyffe, Hay and Palmer, 2004: 106).

Birey sadece bedensel ve zihinsel yeteneklere sahip değildir. Değer veren, kıskanan, üzülen, merak eden yönleri de sahiptir. Bu yönler göz ardı edilirse sağlıklı bir bireyden söz etmek mümkün olmaz. Kershctenstainer (1977), “Her sahada mümkün merteye fazla karakterli insanları bulunan bir memlekete ne mutlu” diyerek durumun önemini açıklamıştır (Akt. Meydan, 2014: 95). Ünlü iktisat düşünürlerinden Adam Smith, “Sağlam bir iktisadi yapı, her şeyden önce sağlam bir ahlaki yapı ve kültüre dayanır.” diyerek değerler eğitiminin birey ve toplum açısından önemini vurgulamıştır (Akt. Kenan, 2009: 263).

Değerler eğitimi, bireysel ve toplumsal yaşam için eğitim sisteminin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Birey ve toplum için gerekliliğinin yanı sıra değer kazanımı ve kazandırılması sürecinde eğitime ve dolayısıyla eğitim kurumu olan okullara çok iş düşmektedir. Bu sebeple bizim kendimize sormamız gereken “Değer eğitimi verilmeli midir?” sorusundan ziyade, “Değer eğitiminde hangi değerler, nasıl öğretilmelidir?” sorusu olmalıdır (Lickona, 1991: 20-21 Akt. Meydan, 2014: 96). Değer eğitimiyle ilgili Lickona, Dale gibi uzmanların gündeme getirdiği bir diğer soru da “Öğrencilere doğru ve yanlış ayıran sosyal değerler mi aktarılacak yoksa öğrencilerin kendi değerlerini kendilerinin mi şekillendirmesine izin verilecek?” sorusudur (Akt. İşcan, 2014: 1206).

Değer eğitimi ile ilgili alan yazında kimi zaman ahlak eğitimi, kimi zaman da karakter eğitimi gibi kavramların birbirinin yerine kullanıldığını görmek mümkündür. Carbone ve Peter (1991), değer eğitimini, eğitimin ve etiğin çok yönlü bir bileşimi olarak ifade etmektedirler (Akt. Ulusoy ve Dilmaç 2014: 58).

Bir ülkenin eğitim sistemi o ülkenin önem verdiği değerlerle başlar. Bu değerler eğitiminin çerçevesini, amaçlarını ve yönünü belirler (Doğan, 1997: 18 Akt. Dilmaç ve Ulusoy, 2012: 55). Bu sebeple değer eğitimi son yıllarda pek çok ülkenin siyasi gündeminde yerini almaktadır. Bizim ülkemizde ise, Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren eğitim sistemimize vatandaş yetiştirme ve toplumsal değerlerin geliştirilmesi yönünde önemli bir sorumluluk verilmiştir. Yeni ilköğretim programının içeriğinde de değer eğitime ayrı bir yer verilmiştir (MEB, 2004).

Değer eğitiminin öncelikle aile de daha sonra da okulda kazandırılmasından sonra önemli bir konu da kim tarafından nasıl verileceğidir. Taylor ve arkadaşlarına göre, aileler okula çocuklarını gönderirken okulun akademik başarısının yanı sıra okulun eğitime yönelik tutumlarına ve eğitim felsefelerine ve değerler sistemine de bakması gerektiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte okul içerisinde verilecek değer eğitiminde özgür iradenin hakim olması gerekmektedir. Öğretmen değer eğitiminde bir model olarak ön plana çıkmalıdır (Ulusoy ve Dilmaç, 2014: 62).

Tyree ve Vence' ye (1997) göre değer eğitiminde öğretmen;

- a. Model olmalı
- b. Sınıf içinde sosyal bir doku oluşturmalı
- c. Her öğrenciye sorumluluk verip, onların ahlaki gelişimlerine katkıda bulunmalı
- d. Öğrencileri ceza ya da ödüllerle değerleri empoze etmeli
- e. Öğrencilere karar verme imkanı tanınmalı
- f. Öğrencilere paylaşım fırsatı vermeli
- g. İşbirlikli çalışmaya teşvik etmeli
- h. Tartışma ve paylaşma ortamları oluşturmalıdır. (Akt. Dilmaç, 1999: 23)

Bununla birlikte değer eğitiminin nasıl verilmesi gerektiği de önemli bir sorundur. Bottery, değer eğitiminin dört genel süreci kapsamayı gerektiğini belirtmektedir (Akt. Ulusoy ve Dilmaç, 2014: 64-68). Bunlar:

1. Akıl yürütmeyi teşvik etme
2. Empati geliştirme
3. Özsaygı geliştirme
4. İşbirliği geliştirme

Linkona'ya göre ise okullarda uygulanan değer eğitimi:

- a. Eğitimciler, okullar ya da toplum içerisinde seçilmiş olan kişiler tarafından beğenilen, istenilen değerlerin kimlikleştirilmesi,
- b. Uygun bulunan bu değerlerin öğrencilere nakledilmesi

görevlerini içermektedir (Akt.Yazıcı, 2006: 507).

Değerler eğitimi günümüzde dünyanın farklı yerlerinde farklı isimlerle uygulanmaktadır. Etkili değer eğitimi Avustralya'da şu şekilde gerçekleştirilmektedir:

1. Avustralya okullarında öğretim amaçlarından biri olarak, öğrencinin özenli olmasını sağlamak, saygı duyan, işbirliği değerlerini benimseyen,
2. Okullarda pratik yaparak, açık sözlü, okulun ve toplumun değerlerini benimseyen, tutarlı davranışlar sergileyen,
3. Öğrencilerle ortaklaşa çalışarak, okul hayatının bir parçası olarak aileler ve okul toplumu (öğrenciler, öğretmenler, personel, idare) arasındaki ilişkileri kuvvetlendirmek,

4. Öğrencileri öğrenim çevresinde desteklemeli, onların kendilerini keşfetmelerini sağlamalı, cesaretlendirmeli, onların sahip olduğu değerlerin okulun ve toplumun değerleri olduğunu belirtmek gerekir (Australian Government Department of Education, Akt. Ulusoy ve Dilmaç 2014: 56)

Eğitim-öğretim sürecinde değerler eğitimi ile ilgili uygulamaların yürütülebilmesi sırasında karşılaşılabilecek sorunları Halstead (1996: 9-10) iki başlıkta açıklamıştır:

1. Bütün okullarda tutarlı yaklaşımları sağlama ve beğenilen değerlerin seçilmesi zordur. Çünkü okullarda öğretilen değerlerin sayısı ve çeşitliliği hiç de az değildir. Öğretilen değerler üzerinde uzlaşma sağlanmakta güçlük çekilmektedir.
2. Çocuklar okul içi ve dışında öğrendikleri değerler arasında bir çelişki yaşamaktadır. (Akt. Yazıcı, 2006:507)

Bu tür sorunları en aza indirmek için etkili bir değerler eğitimi programına ihtiyaç vardır. Avustralya Hükümeti Eğitim Bilim ve Öğretim Bakanlığı (Australian Government Department of Education Science and Training, 2005)'na göre, etkili bir değerler eğitiminde yapılması gerekenler şöyle sıralanmıştır:

- a. Yardım etmek, öğrencileri, anlamak, özen ve merhamet gibi değerleri uygulayabilmek. Öğrencilere en iyi olanı yaptırmak, dürüstçe davranmak, özgürlük, dürüstlük, saygı, sorumluluk, anlayış ve tolerans gibi değerleri benimsetmek.
- b. Öğretmenin amacı; hayatı ve Avustralya' nın demokratik yapısını geliştirmek ve Avustralya okullarında çeşitliliğe değer vermek olmalıdır.
- c. Okul toplumun değerlerine açık olmalı, tutarlı bir şekilde bu değerleri uygulatabilmeli.
- d. Okul personelinin öğrencilerle bir araya gelebilmesi; okul personeli, okul yaklaşımının bir parçası olarak aileler ve okul toplumu, sorumluluğu

uygulamak için ne yapılacağını aktarmak ve değerlerin esnekliğini kuvvetlendirmek.

- e. Öğrencilerin kendilerini keşfetmelerini sağlamak ve onları cesaretlendirmek, okulun ve toplumun değerlerinin olduğunu kavratmak.
- f. Öğretmenlere farklı modeller, biçimler ve stratejileri kullanmak için uygun eğitim araçları ve kaynaklar teslim edilmeli.
- g. Öğrencilerin bireysel ihtiyacını karşılayan müfredatın tedarikini kapsamalı.
- h. Değer eğitiminde uygulanabilir yaklaşımların, tasarlanan sonuçları karşılıyor olduğunu kontrol edip incelemek (Akt. Ulusoy ve Dilmaç, 2014: 56- 57).

Değer eğitimi çalışmalarının istenilen amaçlara ulaşabilmesi için bazı etkinlik faaliyetleri yürütülmelidir. Bu faaliyetler şu şekilde sıralanmıştır (Northwiev Public Schools, Grand Rapids MI, Akt. Dilmaç; 1994: 24):

1. Bireysel değer sistemleri aydınlanmasında öğrencilere yardım birçok strateji ve materyalin geliştirilmesi,
2. Yeni fikir ve materyalleri oldukça etkili kullanmaları için onlara birçok tecrübeli eğitimcinin ilgi göstermesi,
3. Değer kavramının kurulması için çeşitli teorilerin geliştirilmesi,
4. Çeşitli konularda değerlerle ilgili teorilerin geliştirilmesi,
5. Değer eğitiminde bir diğerine nasıl daha iyi hizmet yapılacağını öğrenmek için birçok insanla birlikteliğin sağlanması,
6. Değer eğitimiyle ilgili araştırma hakkında birçok insana bilgi verilmesi.

2.2.4. Değer Öğretiminde Yaklaşımlar

Değer eğitimi, değerler hakkında öğretim yapma sürecidir. Birbirinden farklı yaklaşımlara sahip değer eğitiminde ortak amaç, çocuklara yardımcı olmaktır. Bu sebeple, değer eğitiminin amaçları Whitney (1986:13)'e göre şunlardır:

1. Çocukların benimsediği değerlerin farkında olmak,

2. Bir meselede bulunan değerle ilgili soruları tanımlamak ve analiz etmek,
3. Çocukların bildiği şeylere uygun olarak davranmak (Akt. Ulusoy ve Dilmaç, 2014: 60).

Değer öğreticileri kayda değer bir değer öğretim ortamı oluşturmak için farklı öğretim yaklaşımları ortaya atmışlardır. Değerler eğitiminde yaklaşımlar:

- a. İnsanın doğasını ve insan-toplum/çevre ilişkilerini tanımlamaları,
- b. Değer kazanma süreçlerini açıklamaları,
- c. Değerlerin kaynağı üzerine görüşleri,
- d. Değerler eğitiminde belirledikleri temel ve ileri amaçları,
- e. Uyguladıkları metotlar

açısından birbirlerinden farklılıklar göstermektedir (Meydan, 2014: 96).

Değerler eğitimi yaklaşımlarında sınıflandırma yaparken Suparka, değer telkini, değer analizi, ahlaki muhakeme, değer berraklaştırma ve davranış öğrenme gibi bir sınıflandırma kullanmıştır. Kupchenko ve Parsons ise bu sınıflandırmaya ek olarak duygusal-akılcı yaklaşımı da eklemiştir. Kirschenbaum ise bu sınıflandırmaların dışında değer gerçekleştirme karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve ahlak eğitimi gibi dört ana grup eklemişken eleştirel düşünce, yaşam becerileri geliştirme, uyuşturucu eğitimi gibi alanlarla da özel değer eğitimi uygulamaları olabileceğini belirtmiştir (Meydan, 2014: 97).

Değer öğretiminde en çok kullanılan ve okul ortamında uygulanabilirliği en yüksek olan dört temel yaklaşım değer telkini, değer analizi, değer açıklama ve ahlaki muhakemedir. Yeni ilköğretim programında ayrı bir yer olarak verilen değer eğitimi ile ilgili bölümde değer öğretiminde kullanılacak yaklaşımlar geleneksel değer telkin yönteminin yanı sıra değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme olarak belirtilmiştir (MEB, 2004).

2.2.4.1. Değer Telkini Yaklaşımı

Değer telkini yaklaşımı, geçmişten günümüze insan davranışlarını ve karakterini şekillendirmede bilerek ya da bilmeyerek en fazla kullanılan yaklaşımdır (Whitney, 1986: 66 Akt. Yiğittir ve Kaymakçı, 2012: 50). Blanchette ve arkadaşları tarafından geliştirilen bu yaklaşımın amacı, öğrencilere belirli değerleri aşlamak veya bunların öğrenciler tarafından benimsenmesini sağlamak, öğrencilerin sahip oldukları değerlere ilişkin değişiklikler meydana getirmektir (İşcan, 2007: 34). Telkin yaklaşımında değerler, “sosyal ve kültürel olarak kabul görmüş standartlar veya davranış kuralları” olarak ifade edilir.

Bu yaklaşımın taraftarlarına göre toplumsal kültürün devamlılığını sağlamak için gerekli olan belli değerler vardır ve bu değerlerin açıklanmasına ya da analizine gerek yoktur (Whitney, 1986: 64 Akt. Yiğittir ve Kaymakçı, 2012: 51). Bu yaklaşıma göre öğretim süreci içerisinde model olma, olumlu ve olumsuz pekiştirme, küçümseme, azarlama, tamamlanmamış ve taraflı veriler sağlama, oyunlar ve benzetimler, rol oynama, alternatifleri düzenleme ve buluş yoluyla öğrenme gibi yöntemler kullanılmaktadır (İşcan, 2007: 34).

2.2.4.2. Değer Açıklama Yaklaşımı

Raths, Harmin ve Simon tarafından John Dewey’in çalışmalarından etkilenecek oluşturulan değer açıklama yaklaşımı, bireyin neyi değerli göreceğine başkalarının telkiniyle değil, analizleri sonucunda kendisinin özgürce karar vermesi temeline dayanır (Doğanay, 2006: 268-269).

Değerlerin öğrencilere doğrudan aşılmasına bir tepki olarak geliştirilen bu yaklaşımda (Stanley, 1983:243) öğrenciler kendi değerleriyle ilgili açıklamalar yapmak için düşünmeye teşvik edilmektedir (Afdal, 2007:334; Lee, 2001: 2 Akt. Yiğittir ve Kaymakçı, 2012: 51). Değer açıklama yaklaşımı, öğrencilerin söylemleri ile davranışları arasındaki boşluğu gidermek için onların düşünmelerini sağlayacak

değer konuları üzerine yoğunlaşır (Lickona, 1992: 11 Akt. Yiğittir ve Kaymakçı 2012: 51). Brimi'ye göre ise bu yaklaşımın temelinde, öğretmenlerin kurgusal durumlar sunması, öğrencilerin ise bu durumlarda ortaya konabilecek olası davranışları tartışması ve karar vermesi vardır (Akbaş, 2008: 13).

Simon, Leland and Kirschenbaum (1972)'a göre, bu yaklaşımın esasında üç adım ve bunların içinde de farklı uygulamaların olduğu aşamalar söz konusudur (Akbaş, 2008: 13). Bunlar:

1. Seçme
 - a. Çocukların özgürce seçim yapmalarını özendirme
 - b. Seçme durumuyla karşılaştığında, alternatif seçenekler oluşturmaya yardımcı olma
 - c. Her bir alternatifin olası sonuçları üzerinde düşünülerek alternatifleri değerlendirmede çocuklara yardımcı olma.
2. Ödüllendirme
 - d. Çocukları neyin ödüllendirilip korunduğu konusunda düşünmeye özendirme
 - e. Seçenekleri başkaları onaylaması için fırsatlar sunma
3. Davranma
 - f. Çocukları seçimleriyle tutarlı yaşaması ve davranması için özendirme
 - g. Yaşamın daha sonraki anlarında bu davranışın tekrarlanması için çocuklara yardımcı olma

Yukarıda verilen bu yedi basamağı kullanarak öğrencilere kendi tecrübeleriyle değerleri benimsemesini sağlamak bu yaklaşımın amacını oluşturmaktadır (Doğanay, 2006: 268-269).

Amoroso (1995: 62)'ya göre, değer açıklama yaklaşımının anahtar ögesi cevap açıklamadır. Cevap açıklama, öğrencinin kendi fikirlerini denemesi durumunda onu cesaretlendirir (Gedik, 2010: 31). Ryan, öğretim süreci içerisinde sınıf oyunları,

sergiler, ihtiyaçlardan faydalanarak oluşturulan alıştırmalar ve özel konular içeren etkinliklerle öğrencilere değer açıklama fırsatı verilebileceğini ifade eder (Akbaş, 2008: 13).

2.2.4.3. Değer Analizi Yaklaşımı

Ziebert (2007: 460) tarafından “değer iletişimi” olarak adlandırılan bu yaklaşımda, insanın duygularından ziyade mantıklı düşünmesi ve muhakeme yapması vurgulanır (Kaymakçı ve Yiğittir, 2012: 51). Bu yaklaşımda öğrenciler çözüme yönelik görüşler ortaya atar, değerlendirme yapar ve sonuçlara ulaşır (Naylor ve Diem, 1987 Akt. Akbaş, 2008: 14).

Değer analizinin amacı öğrencilere bir değer nesnesini nasıl değerlendireceğini öğretmeyi ve bu değer nesnesi üzerinde mantıklı yargılara nasıl ulaşacaklarını göstermedir (Bacanlı, 2005: 34). Değer analizi yaklaşımının benimsendiği öğretim sürecinde kullanılacak yöntemler, yapılandırılmış mantıksal tartışma, ilkeleri test etme, benzer durumları analiz etme, münazara ve araştırmadır (Doğanay, 2006).

Ryan’a göre, değer analizi bilimsel problem çözme basamaklarıyla benzerliklere sahip yedi aşamada yapılır ve bunlar öğrenciler bütün yeterlilikleri kazanıncaya kadar uygulanır (Akt. Akbaş, 2008: 14). Bu yedi aşama:

1. Problemin tanımlanması
2. Problemin ve alternatif yolların açıklanması
3. Her alternatifle ilgili kanıtlar toplayarak sonucun tahmin edilmesi
4. Kanıtların değerlendirilmesi ve uzun vadeli sonuçların öngörülmesi
5. Oluşacak durumun yeniden tanımlanması
6. Her durum için mümkün olan sonucun değerlendirilmesi ve açıklanması
7. Alternatifler arasından seçme ve uygun hareket için karar alma.

Değer analizinde birçok basamak öğretmenin soracağı ardışık sorulara bağlıdır. Küçük gruplarda, öğrencilerin dikkati, geniş zaman aralıklarıyla ve uygun örnek olaylarla istenilen hedefe ulaştırılır (Welton ve Mallan, 1999; Akt. Akbaş, 2008: 15).

2.2.4.4. Ahlaki Muhakeme Yaklaşımı

Bireylerin ve toplumun ahlaki gelişimlerini desteklemek amacıyla “adil topluluk okulları” kuran Kohlberg tarafından geliştirilen bu yaklaşım, değer kazandırmadan ziyade eleştirel düşünmeyi ve muhakeme yapmayı vurgulamaktadır. Yaklaşımın göre değerler, bilişsel ahlaki inançlar veya konular olarak görülmektedir (Whitney, 1986: 67 Akt. Yiğittir ve Kaymakçı, 2012: 52).

Ahlaki muhakeme yaklaşımında amaç, öğrencilerin ahlak konulu hikayelerdeki ikilemleri inceleyerek üst düzey ahlaki basamağa çıkarılmasının sağlanmasıdır. Bu amaçla öğretmenin rolü, ahlaki ikilemlerin olduğu örnekler vererek öğrencilerin kendi çıkmazlarını çözmeye yardımcı olmaktır. Öğretmen uygulama esnasında sınıfta gruplar oluşturur ve örnek olayda yapılacak en iyi davranışın ne olduğunu sorar. Her grup soruyu etrafıca düşünür ve sorunu gelişim ve tecrübe seviyelerine göre çözerler. Bu yaklaşımda temel amaç, öğrencilerin davranışlarını yönlendirecek ahlaki ilkeler geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Akbaş, 2008: 15-16).

Bu yaklaşımda öğrenci, hayatta karşılaşılabileceği muhtemel durumları dolaylı olarak tecrübe eder ve gelecekteki davranışının toplumun kabul edeceği standartları karşılayıp karşılamadığını anlar (Brimi, 2008; Akt. Akbaş, 2008: 16). Bu yaklaşımın öğretim sürecinde en çok kullanılan yöntem ise tartışma yöntemidir (Yiğittir ve Kaymakçı, 2012: 52).

2.3. YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR

2.3.1. Küresel Vatandaşlık İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Ülkemizde küresel vatandaşlık ile ilgili çalışmalar oldukça az yapılmıştır. Bu bölümde ülkemizde yapılan çalışmalara yer verilecektir.

Fırıncı (2006), “Küreselleşmenin Öğretim Programları Üzerindeki Etkisi” adlı çalışma yapmıştır. Çalışmanın amacı küreselleşmenin etkisiyle gelişen yeni eğitim felsefesi ve yaklaşımlarını tespit ederek, bu görüşler çerçevesinde oluşan ideal insan tipinin ve onun taşıyıcısı olması beklenen küresel değerlerin, yeni öğretim programlarında yer alıp almadığını tespit etmektir. Yüksek lisans tezi olarak hazırlanan bu çalışmada, modernist ve postmodernist eğitim felsefeleri ile klasik ve yeni öğretim programları yaklaşımları temel alınarak “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Sınıf Öğretim Programı”nın dayandığı eğitim felsefesi ve yaklaşımının küreselleşmeyle uyuşup uyuşmadığı tartışılmıştır.

Özkan (2006), “İlköğretim Öğretmenlerinin Küresel Eğitime Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı “İlköğretim okulunda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin küresel eğitimle ilgili konuların programda ne kadar yer alması gerektiği ve küresel eğitimle ilgili konuların programda yer almasının doğurgularına ilişkin görüşleri” konulu bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2005-2006 yılında, Ankara ili merkez ilçelerinde ilköğretimde görev yapan 232 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmuştur.

Küresel eğitimle ilgili konuların programda ne kadar yer alması gerektiğine ilişkin olarak; öğretmenler bir taraftan insan haklarına, bilim ve teknolojinin tüm insanlığa katkılarına, dil, din, ırk ayrımı gözetmeden tüm insanların eşitliğine ilişkin, asit yağmurları, nükleer atık, deniz hayvanlarının korunmasına, su kirlenmesine vb. çevresel sorunlara ilişkin uluslararası konuların ve demokrasiye ilişkin konuların daha fazla yer alması gerektiğini belirtirken; diğer din ve kültürlerle ait özel günlerin tanıtımı, uluslararası kurulmuş politik ve ekonomik birlikler, örgütler, farklı dini inanışlara ilişkin bilgiler, uluslararası savaş, güvenlik konuları ve farklı kültürlerle ait sanat ve müzik eserlerine ilişkin konulara daha az yer verilmesi gerektiğini

belirtmişlerdir. Öğretmenlerin küresel eğitimle ilgili konuların programda ne kadar yer alması gerektiği ile ilgili görüşleri arasında bazı maddelerde cinsiyete, kıdeme, branşa ve üye oldukları sendikaya göre anlamlı bir farklılık görülmüştür (Özkan, 2006).

Kan (2009), “Sosyal Bilgiler Eğitiminde Küresel Vatandaşlık” adlı çalışmasında sosyal bilgiler eğitiminin temel amacının vatandaş yetiştirmek olduğunu belirtmiştir. Küreselleşmeyle birlikte değişen vatandaşlık terimlerinin ortaya çıktığını, geleneksel vatandaşlık terimlerinin artık yeterli bir tanım oluşturmadığını savunmuştur. Bu sebeple, sosyal bilgiler eğitiminde yetiştirilmek istenen vatandaş tipinin küresel olması gerektiğini belirtmiş ve çalışmasında sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık eğitimine neden yer verilmesi gerektiği sorusuna cevap aramıştır.

İletişim ve ulaşım olanaklarına bağlı olarak küçülen dünyada bireylerin farklılıklarla daha fazla karşı karşıya geldiği ve buna uyum sağlanması için bireylerin barışçıl ve evrensel değerleri benimsemesinin önemli olduğunu vurgu yapmıştır. Türkiye’de uygulanan sosyal bilgiler programının bu amaca uygun olduğunu ancak küresel vatandaş yetiştirmede, eğitim sistemi içerisinde okul ve öğretmenden başlayarak her alanda daha fazla yenilenmeye ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Bu amaçla Sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık eğitimine yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Kan, 2009).

Tuncel ve Uğur (2009), “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin “Küresel Vatandaşlık” Kavramına Yükledikleri Anlamlar Üzerine Bir Değerlendirme” adlı çalışmasında, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin “küresel vatandaşlık” kavramına yükledikleri anlamları tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma 2008-2009 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy ve Ümraniye ilçelerindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri arasından tesadüfî örnekleme metodu ile seçilen 500 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin birçoğunun “küresel vatandaşlık” kavramıyla ilgili belirli bir düzeyde de olsa bilgi sahibi olduklarına ulaşılmıştır.

Kaya ve Kaya (2012) tarafından “Teknoloji Çağında Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık Algıları” adlı çalışma yürütülmüştür. Clarisse Olivieri Lima (2006) tarafından geliştirilen Kaya ve Kaya (2012) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Teknoloji Çağında Küresel Vatandaşlık Ölçeği” kullanılarak yapılan çalışma,

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Bilgisayar Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği olmak üzere beş bölümde, 446 kişiyle yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı, farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının teknoloji çağındaki küresel vatandaşlık algıları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırma sonucunda, yabancı dil bilen öğretmen adaylarının yabancı dil bilmeyenlere göre; interneti haftada bir kereden fazla ve her gün kullanan öğretmen adaylarının da hiç kullanmayanlara göre küresel vatandaşlık algılarının yüksek olduğu bulunmuştur.

İçen ve Akpınar (2012) tarafından “küresel vatandaşlık eğitiminin uluslararası sorunların çözümündeki rolü” adlı çalışma yapılmıştır. “Değişime uyum sağlayabilen ve yönlendirebilen, insanlığın temel sorunlarının çözümünde aktif rol üstlenebilen, millî değerlerini pozitif bir biçimde küresel platforma taşıyabilen bireyler yetiştirmenin önemi her geçen gün artmaktadır.” diyen İçen ve Akpınar, küresel vatandaşlık eğitiminin uluslararası sorunların çözümündeki rolü üzerinde durmuşlardır.

Çalışma sonucunda küresel vatandaşlık eğitimi verilirken dünya sorunlarına değinilmeli, insanın ve insani değerlerin önemine vurgu yapılmalı, çocukların empati kurmasına fırsat verilerek yakın ve uzak çevrede yaşanan sorunlar hakkında farkındalık oluşturulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Göl (2013), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık Tutum Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin farklı değişkenler açısından değişip değişmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Öğretmen Öğretmenliği 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarından toplanmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeyleri yüksek derecede olumlu çıkmıştır. Ayrıca Göl, araştırma sonucunda öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin eylemsel işlevselliğini kontrol eden ve bu seviye düşük ise tutumlarını davranışlara dönüştürmeleri için gerekli çalışmaların yapılması önerinde bulunmuştur.

Ersoy, 2013 yılında “Sosyal Bilgiler Dersinde Küresel Vatandaşlık Eğitimi: Uluslararası çatışma ve savaflara ilişkin Türk Öğretmen ve Öğrencilerin deneyimleri” adlı çalışma yürütmüştür. Çalışmasında, Türk öğretmen ve öğrencilerin uluslararası çatışma ve savaş olaylarını nasıl algıladıklarını, bu konulara sosyal bilgiler dersinde nasıl yer verildiğini ve karşılaşılan sorunların neler olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bu tür çatışma ve savaflara ilişkin konuları öğretirken koruyucu, duygusal, akılcı ve çekimser tarzlarda davranış sergilediklerini, tartışmalı konuları öğretirken ise öğrencilerin konuya ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarından etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin, tartışmalı uluslararası çatışma ve savaş konularına ilişkin bilgi düzeylerinin ise zayıf olduğu görülmüştür.

Mutluer (2013), “Tarih derslerinin küresel vatandaşlık eğitimindeki yeri” adlı çalışmasıyla tarih derslerinin küresel vatandaşlık eğitimindeki yeri hakkında öğretmenlerin düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak, açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmış olup, ankete 10 tarih öğretmeni katılmıştır. Açık uçlu sorular analiz edilerek kategorilere ayrılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda tarih öğretmenlerinin küresel vatandaşlık eğitimi hakkında yeterli bir bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmıştır.

Ceylan tarafından 2014 yılında “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dünya Vatandaşlığı Eğitimi İle İlgili Görüşleri” adlı çalışma yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin dünya vatandaşlığı kavramı ve okul öncesi dönemde dünya vatandaşlığı eğitimi ile ilgili görüşlerini incelemek amacıyla yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğu, okul öncesi eğitim programının dünya vatandaşlığını içermesi gerektiğini, çocuklara dünya vatandaşlığını öğretmen istediğini ancak aldıkları öğretmen eğitim programının ve alan deneyimlerinin bu uygulamalara hazırlamadığını belirtmiştir.

Şahin ve Çermik (2014) tarafından “Küresel Vatandaşlık Ölçeği’nin Türkçe’ye Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlilik” adlı yapılan çalışmada Morais ve Ogden (2011) tarafından hazırlanan “Küresel Vatandaşlık Ölçeği”nin Türkçe’ye uyarlanması,

geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 429 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma sonucunda Küresel Vatandaşlık Ölçeği'nin Türk kültüründe uygulanabilecek güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu ifade edilmiştir.

Engin ve Sarsar (2015) tarafından “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmada Ege Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 188 öğretmen adayının küresel vatandaşlık düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Şahin ve Çermik (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Küresel Vatandaşlık Ölçeği”nin kullanıldığı çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin ortalama düzeyde olduğu, gazete ve dergi takip eden öğretmen adaylarının yüzdesinin çok düşük olduğu, sosyal medya üyeliği olan öğretmen adaylarının yüzdesinin yüksek ve TV izleme, internete bağlanma için ayrılan sürenin ise fazla olduğu tespit edilmiştir.

Kymlicka (1995), “Çok Kültürlü Yurttaşlık” adlı kitabında, modern toplumlarda zamanla kültürel yapının çok kültürlü bir yapıya dönüştüğünü ve bu dönüşümün azınlıklar ve göçmenler ile ilgili sorunları ortaya çıkardığını belirtmiştir.

Dewey (1998), “Küresel Vatandaşlık Eğitimi ve Sosyal Sorumluluk” adlı çalışmasında, okulların vatandaşlık eğitimiyle ilgili görevlerini yerine getirip getirmediği, vatandaşlığın neden küresel çerçevede ele alınması gerektiği, küresel vatandaşlığın ne anlam ifade ettiği, küresel vatandaşlık ile sosyal sorumluluk arasındaki ilişkinin nasıl olduğu gibi sorulara cevap aramıştır.

Walter C. Parker ve arkadaşları 1999 yılında “Dünya Vatandaşlığı Eğitimi: Çokuluslu Program Geliştirmeye Doğru” adlı bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmanın amacı küreselleşmeyle birlikte değişen ulus yapısından kaynaklı yeni birçok uluslu okul programı geliştirme için tavsiyeler oluşturmaktır. Bu amaçla 9 ülkeden farklı araştırmacı ekipler oluşturulmuş ve veriler toplanmıştır.

Robbins, Francis ve Eleri (2003), “Stajyer Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık Eğitimi Tutumları” adlı çalışmasında 187 öğretmen adayı üzerinde

çalışma yürütmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çoğunun küresel vatandaşlık eğitimine yönelik olumlu tutumlarının olduğuna ulaşılmıştır.

Starkey ve Osler (2003), “Language teaching for cosmopolitan citizenship” adlı çalışmasında, İngiltere’de gençlerin sivil katılım düzeyleri ve küresel vatandaşlık anlayışlarını belirlemeye çalışmışlardır. Çalışma sonucunda, gençlerin küresel vatandaşlık kavramı alanında eğitilmesi ve küresel konulara özellikle insan hakları, demokrasi gibi konularda daha çok durulması gerektiği belirtilmiştir.

Osler, 2004 yılında yaptığı “Education for global citizenship” adlı çalışmasında kozmopolitan vatandaşlığın Avrupa Konseyi ve UNESCO’nun uluslar arası anlaşmaları üzerine temellendirilmiş küresel öğrenme kavramı olarak tanımlandığını belirtmiştir. Ayrıca Osler insanların küresel dünyada yaşamak için temel eğitimin yanında siyasi okuryazarlık yeterliliği gibi sosyal beceri eğitimi alması gerektiğini de vurgulamıştır.

Yael Harlap (2004)’ın editörlüğünü yaptığı “Road to Global Citizenship” adlı proje çalışması, yükseköğrenim üzerine yoğunlaşmış ve küresel vatandaşlığın farklı yönlerini keşfetmelerini sağlamak ve bilgilendirmek için eğitimcilerle kaynak bir kitap olması amacıyla yapılmıştır. Üniversitelerin, yarımın küresel vatandaşlarını eğitime, dünya toplumlarının yaşamlarının sağlıklı olarak işlemlerini sağlama gibi konularda önemli bir rol oynadığı inancıyla bu proje doğmuştur. Projenin hazırlanmasına British Columbia Üniversitesi’nin öğrenci ve personelleri doğrudan katılmıştır.

Lynn (2006), “Global Vatandaşlık” adlı çalışmasında, küresel vatandaşlık eğitiminin politikalarını ve aktif vatandaşlık durumlarını, küresel vatandaşlık çalışma programlarını incelemiştir. Çalışma sonucunda, küresel vatandaşlık programının başarıya ulaşmasında etkenlerden demokratik karar alma ve topluma hizmet uygulamalarının önemine ve öğrencilerin bilgiyi kendilerinin bulmasındaki öneme vurgu yapılmıştır.

Oxfam (2008), “Getting Started With Global Citizenship: A Guide For New Teachers” adlı küresel vatandaşlık rehberi çalışmasını yürütmüştür. Çalışmanın temel

amacı, iletişim, ulaşım, gezegen içerisinde aynı çevreyi paylaşma, uluslararası kurallar sistemi, siyasi ilişkiler, ticaret gibi günlük yaşamın bir bölümü olan küreselleşmenin ortak bir toplum yaratması sebebiyle öğretmenlere küresel vatandaşlık ile ilgili rehberlik etmektir. Bu sebeple, küresel vatandaşlığın ne olduğu, küresel vatandaşlık eğitiminin ne anlama geldiği, öğretim süreci için uygulamalar gibi konularda bilgiler verilmiştir.

Mannion ve arkadaşları (2010), “Eğitimde Küresel Boyut ve Küresel Vatandaşlık İçin Eğitim” isimli bir çalışma yapmışlardır. Çalışma Birleşik Krallık’taki program yapımcıların okullar ve yükseköğrenim için hem küresel ekonomide çalışma hem de küresel küresel toplumda yaşama için öğrencileri hazırlayan küresel vatandaşlık eğitimi ve eğitimin küresel boyutunu kapsayan bir program çağrısına ithafen yapılmıştır. Yapılan çağrının bir düğüm noktası olan söylemlerine dikkat çeken yazarlar, üç eğitimsel gelenek üzerinde durmuşlardır. Bunlar, çevre eğitimi, geliştirme eğitimi ve vatandaşlık eğitimidir. Çalışmanın kapsamı bu üç nokta üzerinden yürütülmüştür.

Hulme (2011), “Amerika’da Küresel Vatandaşlık İçin Eğitim” adlı bir çalışma yürütmüştür. Çalışma hakkında ilk bilgileri verirken çalışmasını bir barış projesi olarak tanımlamıştır. Çalışmanın ilk bölümlerinde 2. Dünya savaşından itibaren Amerika’da elde edilen güç ve uluslararası ilişkiler üzerinde durulurken son bölümde Amerikan eğitim sistemine ilişkin ülkenin hem iç hemde dış kaynaklı gerilimlerini iyileştirme hedefli iyi küresel vatandaşlar yetiştirmek için bir takım raporlar sunulmuştur.

Morais ve Ogden (2011), “Küresel Vatandaşlık Ölçeği’nin Gelişimi ve Geçerliliği” adlı bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmanın amacı Küresel vatandaşlık düzeyini ölçmek için hazırlanan küresel vatandaşlık ölçeğinin gelişimini, geçerlik – güvenilirlik çalışmalarını ve kapsamını ortaya koymaktır.

2.3.2. Değerler İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Bu bölümde değerler, değer yönelimleri ve değer aktarımıyla ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000), “Türk öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı” isimli “Schwartz Değer Listesinin” Türk öğretmenlere uygulanması ve öğretmenlerin aile tanımları ve dinsel yönelimlerinin değerlerle olan ilişkisini inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Öğretmenlerin değer yönelimleri, çekirdek-geniş aile tercihi ve yüksek-düşük düzey dinsel yönelim gruplarına ayrılarak incelenmiştir.

Ulusoy (2003), “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih ve Ahlak Eğitimi İlişkisi Üzerine Görüşleri” isimli tez çalışması yürütmüştür. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin tarih ve ahlak eğitimi üzerine görüşlerini tespit etmektir. Bu amaçla, öğretmenlere anket, öğrencilere ise Aşık Paşaoğlu Tarihinden, Osman Bey ve Yıldırım Beyazıd’ın dönemine ait parçalar verilmiştir. Bu parçalardan Osman Bey ve Yıldırım Beyazıd’ın hangi özelliklere sahip olduğunu sormuştur. Öğrenci görüşlerini frekanslara ayırarak analiz etmiştir. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih derslerinde ahlaki davranışlar kazandırmaya çalıştıkları sonucuna ulaşmıştır.

Uncu, 2008 yılında “Öğretmen ve Eğitim Yöneticilerinin Değer Yönelimlerinin Çok Boyutlu İncelenmesi” isimli bir tez çalışması yapmıştır. “Schwartz Değerler Ölçeği” ve demografik değişkenlere yönelik hazırlanmış olduğu Kişisel Bilgi Formunu veri toplama aracı olarak kullandığı çalışmasında 465 sınıf ve branş öğretmeni ile okul yöneticileri üzerinde uygulama yapmıştır. Araştırmanın amacı, öğretmen ve yöneticilerin değer yönelimlerini ortaya çıkarıp, ne tip değer yönelimlerine sahip olduklarını tespit ederek yönetici ve iş gören arasındaki değer ortaklıklarını veya farklılıklarını ortaya çıkarmaktır.

Balcı ve Yelken (2010), “İlköğretim Öğretmenlerinin “Değer” Kavramına Yükledikleri Anlamlar” isimli çalışma yapmıştır. Çalışmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin “değer” kavramına yükledikleri anlamları betimlemektir. Bu amaçla 214 sınıf ve branş öğretmenine “Kendi düşüncelerine göre değer nedir?”

sorusu sorularak cevap aranmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler değer kavramına ilişkin görüşlerini açıklarken değer ve değer eğitiminin işlevlerine de vurgu yapmıştır. Öğretmenler, karakter gelişiminde, bireyin toplum içindeki yerini anlamasında, toplumun devamını sağlamada, toplumsal birliği desteklemede, toplumdaki değer sistemini pekiştirmede ve toplumun kalkınmasına katkı sunmada değerler eğitiminin önemi üzerinde durmuşlardır.

Şahin (2010), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Toplumsal Değer Tercihleri” isimli çalışma yapmıştır. Çalışmasında öğretmen adaylarının değer tercihlerini tespit etmek amacıyla Erol GÜNGÖR’ ün profesörlük tezinde kullandığı ölçeğin birinci basamağını kullanmıştır. Bu basamakta 7 tane değere karşılık gelen ikişer adet yargı bulunmaktadır ve öğretmen adaylarından bu yargıları en az önemli olandan en fazla önemli olana doğru sıralamalarını istemiştir. Araştırma sonucunda, dini ve ahlaki değer sıralamaları dışında ilmi, estetik, ekonomik, siyasi ve sosyal değer sıralamasında sınıf derecesi ve cinsiyete göre farklılıklar olduğunu tespit etmiştir.

Gedik, 2010 yılında “Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimlerinin ve Öğrencilere Aktarmak İstedikleri Değerlerin İncelenmesi” isimli bir tez çalışması yapmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Schwartz tarafından hazırlanan ve Demirutku (2007) tarafından Türkçe’ ye uyarlanan “Portre Değerler Anketi”ni, sınıf öğretmenlerinin aktarmak istedikleri değerleri tespit etmek amacıyla ise Demirutku’ nun doktora tezinde geliştirdiği anketi kullanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin en yüksek evrensellik, en düşük ise güç değerine önem verdikleri görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin en çok aktarmak istedikleri değerler açısından cinsiyete göre güç, başarı ve evrensellik, yaşa göre uyarılım, yardımseverlik ve geleneksellik; medeni duruma göre güç, güvenlik; görev yapılan okul türüne göre güç, öz-yönelim, evrensellik, yardımseverlik ve güvenlik değerlerinde manidar farklılıklar ortaya çıktığını tespit etmiştir.

Aslan (2011), “İlköğretimde Karakter Eğitimi ve Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerler” isimli bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın amacı, ilköğretimde karakter eğitimi ve öğrencilere kazandırılması gereken değerlerle ilgili öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerini ve bu görüşlerin çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmektir. Aslan araştırmasında “Okulların Karakter Eğitimi

Yetkinliği Öğretmen ve Öğrenci ve Veli Formları” ile “Yaşayan Değerler Tablosu”nu veri toplama araçları olarak kullanmıştır. Bu araçlar Aslan ve Acat tarafından oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen, öğrenci ve velilerin ilköğretimde karakter eğitimi ile ilgili en olumlu görüş belirttikleri boyut psiko-sosyal ortam, en olumsuz görüş belirttikleri boyutlar ise paydaşların katılımı ve değerlendirmedir. Öğrencilere kazandırılması gereken değerlerle ilgili öğretmen ve veli görüşlerinde en çok tercih edilen değerin sekiz tanesinin ortak olduğu, iki tanesinin ise farklı olduğunu tespit etmiştir.

Keskin ve arkadaşları (2011), “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Bazı Evrensel Değerleri Kazanım Düzeylerinin Karşılaştırılması” adlı çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi öğretim programlarında yer alan evrensel nitelikteki bazı değerlerin Samsun ilinde farklı ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında öğrenim gören 5. Sınıf öğrencilerinin kazanım düzeylerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 8 ayrı ilköğretim okulundan seçilen 419 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma’da Kohlberg’in çalışması örnek alınarak, üç seçenekli yedi senaryodan oluşan “hoşgörü, saygı, yardımseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme, doğruluk ve dürüstlük” değerlerini içeren “Değer Düzeyi Belirleme Kurguları Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ele alınan değerlere yüksek derecede sahip oldukları ve en düşük derecede sahip olan değer “dürüstlük”, en yüksek derecede sahip olunan değerler ise “doğruluk” ve “özsaygı” olduğu bulunmuştur.

Bulut (2012), “Gazi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri” adlı bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın amacı, Gazi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin değer yönelimlerini ortaya koymak ve farklı değişkenler açısından incelemektir. Araştırmaya toplamda 432 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Kuşdil ve Kağıtçıbaşı tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Schwartz Değerler Listesi”, kişisel bilgi ve değer ifade formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin iyilikseverlik, uyma ve güvenlik eğilimlerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yiğittir ve Kaymakçı (2012), “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Uygulama Kılavuzu’nda Yer Alan Etkinliklerin Değer Eğitimi Yaklaşımları

Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında doküman analizi yöntemini kullanarak 2005 yılında uygulamaya koyulan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (4-7. Sınıflar) uygulama kılavuz kitaplarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, toplam 98 etkinlikte (% 40.2) değer eğitimi yaklaşımlarına yer verildiğini tespit etmiştir. En çok değer açıklama yaklaşımının kullanıldığını ve en fazla değer eğitimi etkinliklerinin 7.sınıf düzeyinde yer aldığını tespit etmiştir.

Oğuz (2012), “Öğretmen Adaylarının Değer ve Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri” isimli hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerini kullanarak bir araştırma yapmıştır. Öğretmen adaylarına “Schwartz Değerler Ölçeği” ve değerleri nasıl kazandırılacağına ve nasıl aktarılacağına ilişkin soruların yer aldığı görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının en çok evrenselcilik, yardımseverlik ve güvenlik değer tipine katıldıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının değer eğitimine ilişkin görüşlerinin ise daha çok program, model olma, yaşantılardan yararlanma ve öğrencilere düşüncelerini ortaya koyabilecekleri uygun ortamların hazırlanması gibi başlıklar altında toplandığı tespit edilmiştir.

Çelik (2013) “Değer Aktarımında Sınıf Öğretmenlerinin Rolü” isimli bir tez çalışmasında 8 branş öğretmeni ile bu okulda en az 2 çocuğu bulunan 20 velinin görüşlerini almıştır. Yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır.

Görüşmeleri sonucunda Çelik, hem branş öğretmenlerinin hem de velilerin öğrencilere değer aktarmada sınıf öğretmenlerinin yüksek düzeyde etkili olduğunu belirttiklerini tespit etmiştir. Çapraz sorgulamalarda branş öğretmenleri ile velilerin, öğretmenleri ve öğrencileri betimlemede örtüşüklerini tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ve velilerin, sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu baskın değerleri öğrencilerde gözlemlediklerini de belirttiklerini ifade etmiştir. Aynı zamanda öğretmen, öğrenci ve veli değer uyumlarıyla ilgili, sınıf öğretmeni ile veli değer sınıflama kategorilerinin farklı olması durumunda, öğrenci değer sınıflama kategorisi ile sınıf öğretmenleri değer sınıflama kategorisinin birbiriyle örtüşüğünü de tespit etmiştir.

Özkan ve Soylu (2014), “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Benimsedikleri Temel İnsani Değerler” adlı çalışmasında Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin benimsedikleri temel insani değerleri incelemeyi amaçlamıştır. Schwartz tarafından hazırlanan “Temel İnsani Değerler Ölçeği”nin kullanıldığı çalışmada, öğrencilerin benimsedikleri değerlerde sınıfa, cinsiyete ve öğretim türüne göre anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir.

İşcan (2014), “Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimindeki Tercihleri” isimli çalışmasında Sınıf Öğretmenliği bölümünde okuyan 4. Sınıf öğrencilerinin, belirli bir değeri kazandırmaya yönelik oluşturdukları etkinliklere tercih ettikleri yaklaşımları, yöntem ve teknikleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sırasında öğretmen adaylarına “açık fikirli olmak” değerine yönelik bir kazanım verilmiş ve onlardan verilen kazanımı gerçekleştirmek için çalışmalar oluşturmalarını istemiştir. Öğretmen adaylarının çalışmalar için kullandıkları yöntem, teknik ve yaklaşımları incelemiş ve betimsel analizler yapmıştır. Öğretmen adaylarının çalışmalarında “telkin etme” yaklaşımına ve tam anlamıyla olmasa da “değer açıklama” yaklaşımına yer verdiklerini tespit etmiştir.

Schwartz (1998) bireylerin değer önceliklerine yönelik algılarını, değer tiplerine yüklenen anlamlar arasında fark olup olmadığını, değer önceliklerine yönelik algıların farklı demografik değişkenler arasındaki ilişki gibi amaçlarla bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonucunda, farklı davranmaya uygun sosyal ortamlarda değerlerin ifade edilmesinde cinsiyete göre farklılık olabileceği, farklılıkların derecesinde de yaşam koşullarına göre değişiklikler olabileceği ve kadın-erkek arasında değer türlerinin öneminin birbirine benzer şekilde sıralandığını tespit etmiştir. Her iki cinsiyetin de en fazla önem verdiği değer evrensellik, güvenlik ve yardımseverlik; en az önem verdikleri değer ise güç, gelenek ve uyarılımdır.

James Philip Campau (1998), “Moral Education in the Classroom” isimli tez çalışmasında, ahlak eğitimi üzerinde durmuştur. Ahlaki eğitimi, sosyal, kişisel sorumluluğu ve bunları mümkün kılan ahlaki özelliklerin ve iyi karakter gelişimini içeren stratejik öğretim olarak görmüştür. Çocuklara ahlaki eğitim verilmesinde toplumun sorumluluk sahibi olması gerektiğini savunan Campau, bu işin önce ebeveynlere ardından da toplumla bir işbirliğine gerek duyduğunu belirtir.

Myyry ve Helkama (2001), üniversite öğrencilerinin değer önceliklerine yönelik algılarını ve bunun bölüme göre değişiklik gösterip göstermediğini tespit etmeyi amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda, sosyal bilimler enstitüsü öğrencilerinin Evrensellik, teknik alanlarda ki öğrencilerin Güvenlik, İktisat alanlarındaki öğrencilerin ise Güç ve Başarı değerlerine öncelik gösterdiklerini tespit etmiştir.

Refshauge (2004), “Values in NSW Public Schools” adlı çalışma yapmıştır. Değerlerin toplumda ve okullarda öğretilmesine yönelik bilgiler verdiği çalışmasında, “değerler sadece sınıfta değil, daha geniş bir okul ve toplumdaki davranışları etkiler. Öğrencilerde okul ortamındaki onlara sağlanan iyi modelleri gözleyerek temel değerleri benimserler.” diyerek birey, okul ve toplum arasındaki ilişki içerisinde değerlerin önemine vurgu yapmıştır.

Balliet ve arkadaşları (2008), “Schwartz Değerler Listesi ve Empati” isimli bir çalışma yapmışlardır. Üniversitede dini eğitim alan ve almayan 463 öğrenci üzerinde Schwartz değer listesinde yer alan 10 evrensel değer ile kişisel farklılıklar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda dini eğitim alan ve almayan öğrencilerin değerlerinde farklılıklar olduğu ve öğrencilerin empati özelliğinin Yardımseverlik ile pozitif, Başarı değeriyle de negatif bir ilişki içerisinde olduğu tespit edilmiştir.

Gibbs (2013), çok kültürlü konularda öğretmen eğitim programlarında değerlerin öğretimi konusunda bir çalışma yapmıştır. Araştırma verileri Hem öğrenci hem de fakültenin benimsediği eğitim sistemi açısından belirli kültürel farklılıkları bulunan 2 üniversiteden katılımcılardan toplanmıştır. Çalışmanın temel amacı öğretmen eğitiminde değerlerin nasıl algılandığını ve nasıl öğretildiğini tespit etmektir. Çalışma sonucunda saygı değerinin hem öğretmen adaylarında hem de öğretmen eğitimcileri arasındaki tartışmalarda baskın bir değer olarak ortaya çıktığını göstermiştir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ele alınmıştır. Araştırmada kullanılan model, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve işlenmesi ile araştırmada kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha çok değişkenin aralarındaki ilişkinin belirlenmek üzere incelendiğinde modeldir. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel. 2013: 178).

3.2. Evren Ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Şarkışla ilçe merkezinde, 2014–2015 eğitim-öğretim yılında resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Evreni oluşturan sayısal bilgiler Şarkışla İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Buna göre, Şarkışla ilçe merkezi ve köylerinde toplam 32 ilkokul bulunmaktadır. Anketlerin uygulandığı 2014–2015 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Şarkışla ilçe ve köy ilkokullarında toplam 115 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır.

Araştırmada kullanılan anketlerin uygulanması için Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurarak yazılı izin alınmıştır. Bu araştırmada evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmış, 94 sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeyleri ve öğrencilere aktarmak istedikleri değerlere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yerli ve yabancı alan yazın incelenerek anketler belirlenmiştir.

Anketler 3 bölümden oluşmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu: Cinsiyet, mesleki kıdem, lisansüstü eğitim, yetiştiği aile tipi, yurt dışına çıkıp çıkmadığı, sivil toplum örgütlerine üyelik gibi araştırmanın amacı bakımından önem taşıyan 6 tane bağımsız değişkenden oluşan kişisel bilgiler yer almaktadır.

Küresel Vatandaşlık Ölçeği: “Küresel Vatandaşlık Ölçeği” 2011 yılında Morais ve Ogden tarafından geliştirilmiştir. 2014 yılında Şahin ve Çermik tarafından Türkçe’ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. 30 sorudan oluşan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 429 üniversite öğrencisi üzerinde uygulanarak yapılmıştır. Analizlerde, açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 43.77’sini açıklayan üç faktörlü bir yapı elde edilmiş ve üç faktörlü yapının model uyum indekslerinin yeterli olduğu bulunmuştur. Güvenirlik için iç tutarlık, iki yarı ve test tekrar test teknikleri uygulanmış ve güvenilirlik katsayıları “Cronbach alpha .76”, “Sperman Brown iki yarı güvenilirlik katsayısı .75” ve “test tekrar test güvenilirlik katsayısı .75” olarak bulunmuştur. Küresel Vatandaşlık Ölçeği beşli likert tipi bir ölçme aracı olup ölçekten alınabilecek puanlar 30 ile 150 arasında değişmektedir.

Değer Tercihleri Envanteri: Schwartz’ın belirlediği değerler yer almaktadır. Anketin bu kısmı 57 madde içermektedir. Bu bölümdeki sorular; güç, başarı, hazcılık, uyarılma, özdenetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlik olmak üzere 10 alt boyuttan oluşmaktadır. Anketlerin bu bölümü 7’li dereceleme alt boyutu ile düzenlenmiştir. Sorular önem derecesine göre, önem derecesi en yüksek 7 olmak üzere 1 ile 7 arasında derecelendirilmiştir.

Kuşdil ve Kağıtçıbaşı tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Değer Tercihleri Envanteri”nin güvenilirlik analizlerinin ortaya koyduğu katsayılar .54 ile .77 arasında değişmektedir. Değer tiplerinin genellikle az sayıda değerden oluştukları göz önüne alındığında (örn., hazcılık ve uyarılım tipleri ikişer; başarı, geleneksellik ve uyma tipleri üçer değer içermektedir), katsayılar kabul edilebilir düzeylerde ve aynı listenin kullanıldığı diğer araştırmalardaki katsayılarla yakın benzerlikler göstermektedir (Schwartz ve Huisman, 1995; Akt. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000: 45)

3.4. Verilerin Toplanması

2014–2015 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde; Sivas ili, Şarkışla ilçesi merkez ve köylerinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlere uygulanan anketler; okul saatleri içinde, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Anketlere öğretmenin ve okulun isminin yazılmayacağını, bu nedenle samimi cevaplar verebilecekleri belirtilmiştir. Anketlerin uygulanması 40 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

İstatistiksel çözümlenmelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğretmenlere uygulanan ölçekler puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için \bar{x} , s_s , x_{Sh} değerleri saptanmıştır. Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen ($n < 30$) gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır.

Bu bağlamda:

1. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Küresel Vatandaşlık Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların; cinsiyet, mesleki kıdem, ve sivil toplum

örgütlerine üyelik değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi,

2. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Küresel Vatandaşlık Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların lisansüstü eğitim, yurtdışına çıkıp çıkmama, yetiştiği aile tipi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik test olarak Mann Whitney U testi
3. Örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Ölçeği ve Değer Tercihleri Envanteri'nden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi yapılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver: 15.0” programında çözümlenmiş, anlamlılık .05 ve .01 düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak çizelgeler halinde sunulmuştur.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma verilerine ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Araştırma Bulgularına Yönelik Betimsel Ve Demografik İstatistikler

Küresel vatandaşlık ölçeği toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Alınabilecek en düşük puan 30 en yüksek puan ise 150'dir. Öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık ölçeği toplam puan ortalamalarının 90,98 olduğu görülmektedir. 13 maddeden oluşan Küresel Sivil Katılım boyutundan alınabilecek en düşük puan 13 en yüksek puan 65 tir. Öğretmen adaylarının bu alt boyuttaki ortalama puanları ise 39,65' dir. Küresel Yetkinlik alt boyutu 11 madden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınabilecek en düşük puan 11 en yüksek puan ise 55 tir. Öğretmen adaylarının bu alt boyuttaki ortalama puanlarının 33,13 olduğu görülmektedir. Sosyal Sorumluluk alt boyutu ise 6 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınabilecek en düşük puan 6 en yüksek puan ise 30dur. Öğretmen adaylarının alt boyuta ait ortalama puanlarının 18,19 olduğu görülmektedir. Tablo 4'te küresel vatandaşlık ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler sunulmuştur.

Tablo 4: Sınıf Öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler:

	N	Minumum	Maximum	X	Sd
Küresel Vatandaşlık Toplam	94	59	115	90,9894	11,28373
Küresel Sivil Katılım	94	16	59	39,6596	8,15252
Küresel Yetkinlik	94	13	47	33,1383	5,85414
Sosyal Sorumluluk	94	8	28	18,1915	3,32885

Aşağıda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde oranlarının yer aldığı tablolar ve açıklamalar yer almaktadır.

Tablo 5: Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı

Cinsiyet	Frekans (N)	Yüzde (%)
Erkek	58	61,7
Kadın	36	38,3
Toplam	94	100,0

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %61,7'si erkek, %38,3'ünün kadın olduğu görülmektedir.

Tablo 6: Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımı

Mesleki Kıdem	Frekans (N)	Yüzde (%)
1-10 yıl	36	38,3
11 yıl ve üstü	58	61,7
Toplam	94	100,0

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin %38,3'ünün 1 ile 10 yıl arasında, % 61,7'sinin ise 11 yıl ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 7: Sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitim değişkenine göre dağılımı

Lisansüstü Eğitim	Frekans (N)	Yüzde (%)
Var	5	5,3
Yok	89	94,7
Toplam	94	100,0

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 5,3'ünün lisansüstü eğitime sahip olduğu, % 94,7'sinin ise lisansüstü eğitime sahip olmadığı görölmektedir.

Tablo 8: Sınıf öğretmenlerinin yetiştiği aile tipi değişkenine göre dağılımı

Yetiştiği Aile Tipi	Frekans (N)	Yüzde (%)
Çekirdek Aile	67	71,3
Geniş Aile	27	28,7
Toplam	94	100,0

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 71,3'ünün çekirdek ailede, %28,7'sinin ise geniş ailede yetiştiği görölmektedir.

Tablo 9: Sınıf öğretmenlerinin yurtdışına çıkma değişkenine göre dağılımı

Yurtdışına Çıkma	Frekans (N)	Yüzde (%)
Evet	22	23,4
Hayır	72	76,6
Toplam	94	100,0

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 23, 4'ünün yurtdışına çıktığı, % 76,6'sının ise yurtdışına hiç çıkmadığı görölmektedir.

Tablo 10: Sınıf öğretmenlerinin sivil toplum örgütüne üyelik değişkenine göre dağılımı

STK Üyelik	Frekans (N)	Yüzde (%)
Var	31	33,0
Yok	63	67,0
Toplam	94	100,0

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 33'ünün herhangi bir sivil toplum örgütü üyeliğine sahip olduğu, % 67'sinin ise herhangi bir sivil toplum örgütü üyeliğine sahip olmadığı görülmektedir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Analizler

4.2.1. Araştırmanın 1. Alt Problemine İlişkin Analizler:

Sınıf Öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarının Cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonuçları:

Tablo 11: Küresel Vatandaşlık Ölçeği toplam ortalama puanına göre bağımsız t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	Sd	T	P
Erkek	58	91,87	11,73	92	,970	,334
Kadın	36	89,55	10,52			

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Ölçeği toplam ortalama puanının “Cinsiyet” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonucunda anlamlı bir fark görülmemiştir. ($p>0,05$)

Tablo 11.1: Küresel Sivil Katılım alt boyutu bağımsız t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	Sd	T	P
Erkek	58	40,67	8,34	92	1,540	,127
Kadın	36	38,02	7,65			

Tablo 11.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Ölçeği Küresel Sivil Katılım alt boyutu ortalama puanının “Cinsiyet” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda anlamlı bir fark görülmemiştir. ($p>0,05$)

Tablo 11.2: Küresel Yetkinlik alt boyutu bağımsız t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	Sd	T	P
Erkek	58	33,51	6,35	92	,795	,429
Kadın	36	32,52	4,96			

Tablo 11.2 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Ölçeği Küresel Yetkinlik alt boyutu ortalama puanının “Cinsiyet” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda anlamlı bir fark görülmemiştir. ($p>0,05$)

Tablo 11.3: Sosyal Sorumluluk alt boyutu bağımsız t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	Sd	T	P
Erkek	58	17,68	3,51	92	1,880	,063
Kadın	36	19,00	2,86			

Tablo 11.3 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Ölçeği Sosyal Sorumluluk alt boyutu ortalama puanının “Cinsiyet” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda anlamlı bir fark görülmemiştir. ($p>0,05$)

Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeylerinin “Cinsiyet” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda toplam ortalama puanın ve alt boyutları puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark

göstermediği görülmektedir. Bu sonuç, Göl (2013)'ün sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin incelendiği araştırma sonuçları ve Kaya ve Kaya (2012) tarafından yapılan öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algılarına yönelik çalışmasının sonuçları ile uyusmaktadır.

Sınıf Öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarının Mesleki Kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonuçları

Tablo 12: Küresel Vatandaşlık Ölçeği toplam ortalama puanına göre bağımsız t-testi sonuçları

Mesleki Kıdem	N	X	S	Sd	T	P
1-10 yıl	36	86,80	10,92	92	2,947	,004
11 yıl ve üstü	58	93,58	10,79			

Tablo 12 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Ölçeği toplam ortalama puanının “Mesleki Kıdem” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda anlamlı bir fark görülmüştür. ($p < 0,05$) Bu farklılık 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip kimseler lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 12.1: Küresel Sivil Katılım alt boyutu bağımsız t-testi sonuçları

Mesleki Kıdem	N	X	S	Sd	T	P
1-10 yıl	36	36,80	8,41	92	2,768	,007
11 yıl ve üstü	58	41,43	7,52			

Tablo 12.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Ölçeği Küresel Sivil Katılım alt boyutu ortalama puanının “Mesleki Kıdem” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda anlamlı bir fark görülmüştür. ($p < 0,05$) Bu farklılık 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip kişiler lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 12.2: Küresel Yetkinlik alt boyutu bağımsız t-testi sonuçları

Mesleki Kıdem	N	X	S	Sd	T	P
1-10 yıl	36	31,83	5,70	92	1,721	,089
11 yıl ve üstü	58	33,94	5,84			

Tablo 12.2 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Ölçeği Küresel Yetkinlik alt boyutu ortalama puanının “Mesleki Kıdem” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda anlamlı bir fark görülmüştür. ($p < 0,05$) Bu farklılık 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip kişiler lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 12.3: Sosyal Sorumluluk alt boyutu bağımsız t-testi sonuçları

Mesleki Kıdem	N	X	S	Sd	T	P
1-10 yıl	36	18,16	3,61	92	,057	,955
11 yıl ve üstü	58	18,20	3,17			

Tablo 12.3 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Ölçeği Sosyal Sorumluluk alt boyutu ortalama puanının “Mesleki Kıdem” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda anlamlı bir fark görülmemiştir. ($p > 0,05$)

Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeylerinin “Mesleki Kıdem” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan bağımsız grup t-testi

sonucunda toplam ortalama puanın ve küresel sivil katılım ile küresel yetkinlik alt boyutları puanlarına göre anlamlı bir fark göstermiştir. Bu fark 11 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

Özkan (2006), ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin küresel eğitime yönelik görüşlerini belirlemek için yaptığı araştırmada öğretmenlerin küresel eğitimle ilgili konuların programda yer almasına ilişkin mesleki kıdem değişkenine göre sadece bir maddede anlamlı fark bulmuştur. Diğer maddelere göre anlamlı bir fark bulamamıştır. Bu bulgu bizim araştırma sonuçlarımız ile çelişmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarının Sivil Toplum Örgütlerine Üyelik değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonuçları

Tablo 13: Küresel Vatandaşlık Ölçeği toplam ortalama puanına göre bağımsız t-testi sonuçları

STK Üyelik	N	X	S	Sd	T	P
Var	31	89,38	12,90	92	,965	,337
Yok	63	91,77	10,41			

Tablo 13 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Ölçeği toplam ortalama puanının “Sivil Toplum Örgütlerine Üyelik” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda anlamlı bir fark görülmemiştir. ($p>0,05$)

Tablo 13.1: Küresel Sivil Katılım alt boyutu bağımsız t-testi sonuçları

STK Üyelik	N	X	S	Sd	T	P
Var	31	38,19	8,85	92	1,226	,223
Yok	63	40,38	7,75			

Tablo 13.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Ölçeği Küresel Sivil Katılım alt boyutu ortalama puanının “Sivil Toplum Örgütlerine Üyelik” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda anlamlı bir fark görülmemiştir. ($p>0,05$)

Tablo 13.2: Küresel Yetkinlik alt boyutu bağımsız t-testi sonuçları

STK Üyelik	N	X	S	Sd	T	P
Var	31	31,93	6,37	92	1,405	,163
Yok	63	33,73	5,53			

Tablo 13.2 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Ölçeği Küresel Yetkinlik alt boyutu ortalama puanının “Sivil Toplum Örgütlerine Üyelik” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda anlamlı bir fark görülmemiştir. ($p>0,05$)

Tablo 13.3: Sosyal Sorumluluk alt boyutu bağımsız t-testi sonuçları

STK Üyelik	N	X	S	Sd	T	P
Var	31	19,25	2,89	92	2,225	,029
Yok	63	17,66	3,42			

Tablo 13.3 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Ölçeği Küresel Yetkinlik alt boyutu ortalama puanının “Sivil Toplum Örgütlerine Üyelik” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda anlamlı bir fark görülmüştür. ($p<0,05$) Söz konusu bu fark Sivil Toplum Örgütü üyeliğine sahip kimseler lehine gerçekleşmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeylerinin sivil toplum örgütlerine üyelik değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda toplam ortalama puanın ve küresel sivil katılım ile küresel yetkinlik

alt boyutları puanlarının anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür. Bu sonuç Göl (2013)'ün yaptığı çalışma sonuçlarıyla uygunluk göstermektedir. Bu sonucun dışında sosyal sorumluluk alt boyutuna ilişkin bulgularda anlamlı bir fark görülmüştür. Bu fark sivil toplum örgütüne üyeliğe sahip öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarının Lisansüstü Eğitim değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları

Tablo 14: Küresel Vatandaşlık Ölçeği toplam ortalama puanına göre Mann Whitney U testi sonuçları

Lisansüstü Eğitim	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Var	5	48,90	244,50	215,50	,906
Yok	89	47,42	4220,50		

Tablo 14 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Ölçeği toplam ortalama puanının “Lisansüstü Eğitim” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan Mann Whitney “U” testi sonucunda anlamlı bir fark görülmemiştir. ($p>0,05$)

Tablo 14.1: Küresel Sivil Katılım alt boyutu Mann Whitney U testi sonuçları

Lisansüstü Eğitim	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Var	5	56,60	283,00	177,00	, ,443
Yok	89	46,99	4182,00		

Tablo 14.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Ölçeği Küresel Sivil Katılım alt boyutu ortalama puanının “Lisansüstü Eğitim” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan Mann Whitney “U” testi sonucunda anlamlı bir fark görülmemiştir. ($p>0,05$)

Tablo 14.2: Küresel Yetkinlik alt boyutu Mann Whitney U testi sonuçları

Lisansüstü Eğitim	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Var	5	47,80	239,00	221,00	,980
Yok	89	47,48	4226,00		

Tablo 14.2 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Ölçeği Küresel Yetkinlik alt boyutu ortalama puanının “Lisansüstü Eğitim” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan Mann Whitney “U” testi sonucunda anlamlı bir fark görülmemiştir. ($p>0,05$)

Tablo 14.3: Sosyal Sorumluluk alt boyutu Mann Whitney U testi sonuçları

Lisansüstü Eğitim	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Var	5	31,30	156,50	141,50	,170
Yok	89	48,41	4308,50		

Tablo 14.3 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Ölçeği Sosyal Sorumluluk alt boyutu ortalama puanının “Lisansüstü Eğitim” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan Mann Whitney “U” testi sonucunda anlamlı bir fark görülmemiştir. ($p>0,05$)

Sınıf Öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarının Yetiştigi Aile Tipi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları

Tablo 15: Küresel Vatandaşlık Ölçeği toplam ortalama puanına göre Mann Whitney U testi sonuçları

Aile Tipi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Çekirdek Aile	67	46,77	3133,50	855,50	,682
Geniş Aile	27	49,31	1331,50		

Tablo 15 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Ölçeği toplam ortalama puanının Yetiştığınız Aile Tipi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan Mann Whitney “U” testi sonucunda anlamlı bir fark görülmemiştir. ($p>0,05$)

Tablo 15.1: Küresel Sivil Katılım alt boyutu Mann Whitney U testi sonuçları

Aile Tipi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Çekirdek Aile	67	47,08	3154,50	876,50	,815
Geniş Aile	27	48,54	1310,50		

Tablo 15.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Ölçeği Küresel Sivil Katılım alt boyutu ortalama puanının “Yetiştığınız Aile Tipi” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan Mann Whitney “U” testi sonucunda anlamlı bir fark görülmemiştir. ($p>0,05$)

Tablo 15.2: Küresel Yetkinlik alt boyutu Mann Whitney U testi sonuçları

Aile Tipi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Çekirdek Aile	67	46,10	3089,00	811,00	,434
Geniş Aile	27	50,96	1376,00		

Tablo 15.2 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Ölçeği Küresel Yetkinlik alt boyutu ortalama puanının “Yetiştığınız Aile

Tipi” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan Mann Whitney “U” testi sonucunda anlamlı bir fark görülmemiştir. ($p>0,05$)

Tablo 15.3: Sosyal Sorumluluk alt boyutu Mann Whitney U testi sonuçları

Aile Tipi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Çekirdek Aile	67	48,32	3237,50	849,50	,644
Geniş Aile	27	45,46	1227,50		

Tablo 15.3 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Ölçeği Sosyal Sorumluluk alt boyutu ortalama puanının “Yetiştirdiğiniz Aile Tipi” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan Mann Whitney “U” testi sonucunda anlamlı bir fark görülmemiştir. ($p>0,05$)

Sınıf Öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarının Yurtdışına Çıkma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları

Tablo 16: Küresel Vatandaşlık Ölçeği toplam ortalama puanına göre Mann Whitney U testi sonuçları

Yurtdışına Çıkma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Evet	22	50,20	1104,50	732,50	,595
Hayır	72	46,67	3360,50		

Tablo 16 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Ölçeği toplam ortalama puanının “Yurtdışına Çıkma” durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan Mann Whitney “U” testi sonucunda anlamlı bir fark görülmemiştir. ($p>0,05$)

Tablo 16.1: Küresel Sivil Katılım alt boyutu Mann Whitney U testi sonuçları

Yurtdışına Çıkma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Evet	22	50,20	1104,50	732,50	,595
Hayır	72	46,67	3360,50		

Tablo 16.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Ölçeği Küresel Sivil Katılım alt boyutu ortalama puanının “Yurtdışına Çıkma” durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan Mann Whitney “U” testi sonucunda anlamlı bir fark görülmemiştir. ($p>0,05$)

Tablo 16.2: Küresel Yetkinlik alt boyutu Mann Whitney U testi sonuçları

Yurtdışına Çıkma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Evet	22	51,27	1128,00	709,00	,458
Hayır	72	46,35	3337,00		

Tablo 16.2 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Ölçeği Küresel Yetkinlik alt boyutu ortalama puanının “Yurtdışına Çıkma” durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan Mann Whitney “U” testi sonucunda anlamlı bir fark görülmemiştir. ($p>0,05$)

Tablo 16.3: Sosyal Sorumluluk alt boyutu Mann Whitney U testi sonuçları

Yurtdışına Çıkma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Evet	22	44,39	976,50	723,50	,539
Hayır	72	48,45	3488,50		

Tablo 16.3 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Ölçeği Sosyal Sorumluluk alt boyutu ortalama puanının “Yurtdışına Çıkma” durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan Mann Whitney “U” testi sonucunda anlamlı bir fark görülmemiştir. ($p>0,05$)

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Düzeyleri İle Öğrencilere Aktarmak İstedikleri Değerler Arasındaki İlişkiye Yönelik Analizler

4.3.1. Araştırmanın 2. Alt Problemine İlişkin Analizler

Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeyi ile öğrencilere aktarmak istedikleri değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla pearson çarpım moment korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda küresel sivil katılım alt boyutu ile evrenselcilik, öz yönelim, uyarılım, güç, güvenlik; küresel yetkinlik alt boyutu ile geleneksellik, evrenselcilik, uyarılım, güç, güvenlik; sosyal sorumluluk alt boyutu ile evrenselcilik değer boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Burada evrenselcilik alt boyutunun küresel vatandaşlık ölçeği toplam ortalama puanı ve alt boyutlarının tümünde pozitif yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülürken; uyarılım, güç ve güvenlik değerlerinin sadece küresel sivil katılım ve küresel yetkinlik alt boyutlarında ortak olarak anlamlı pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Uyma, başarı, iyimserlik ve hazcılık gibi değer alt boyutları ile küresel vatandaşlık alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Tablo 17: Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeyleri ile değer tercihleri arasındaki ilişkiye yönelik yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi sonuçları

	Uyma	Geleneksellik	Evrenselcilik	Özyönelim	Uyarılım	Başarı	Güç	Güvenlik	İyimserlik	Hazcılık	Değer Tercih	Küresel Sivil Katılım	Küresel Yetkinlik	Sosyal Sorumluluk	Küresel Vatandaşlık
Uyma	1	,658 (**)	,552 (**)	,681 (**)	,320 (**)	,695 (**)	,291 (**)	,821 (**)	,738 (**)	,241 (*)	,811 (**)	,150	-,156	,085	,074
Geleneksellik		1	,530 (**)	,610 (**)	,392 (**)	,578 (**)	,445 (**)	,679 (**)	,581 (**)	,315 (**)	,793 (**)	,162	-,217 (*)	,118	,136
Evrenselcilik			1	,597 (**)	,250 (*)	,505 (**)	,208 (*)	,627 (**)	,456 (**)	,115	,748 (**)	,340 (**)	-,318 (**)	,282 (**)	,276 (**)
Öz yönelim				1	,455 (**)	,615 (**)	,246 (*)	,777 (**)	,731 (**)	,303 (**)	,826 (**)	,235 (*)	-,162	,147	,101
Uyarılım					1	,380 (**)	,555 (**)	,390 (**)	,231 (*)	,553 (**)	,586 (**)	,228 (*)	-,213 (*)	,139	,115
Başarı						1	,400 (**)	,669 (**)	,620 (**)	,318 (**)	,781 (**)	,158	-,090	,115	,082
Güç							1	,310 (**)	,120	,538 (**)	,541 (**)	,249 (*)	-,234 (*)	,156	,132
Güvenlik								1	,750 (**)	,294 (**)	,869 (**)	,239 (*)	-,246 (*)	,163	,155
İyimserlik									1	,311 (**)	,751 (**)	,025	-,116	-,071	-,069
Hazcılık										1	,514 (**)	,077	-,182	,017	,042
Değer Tercih											1	,280 (**)	-,289 (**)	,183	,170
Küresel Sivil Katılım												1	-,684 (**)	,915 (**)	,828 (**)
Küresel Yetkinlik													1	-,550 (**)	-,679 (**)
Sosyal Sorumluluk														1	,952 (**)
Küresel Vatandaşlık															1

*Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Uyma değer alt boyutunun küresel vatandaşlık ile ilgili hiçbir Şekilde ilişki çıkmaması sonucu Gedik (2010)'in sınıf ğretmenlerinin değer yönelimleri ve öğrencilerine aktarmak istedikleri değerlere ilişkin çalışmasıyla rtmektedir. Zira Gedik, sınıf ğretmenlerinin ‘‘Uyma’’ değerini öğrencilerine aktarmak istemedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Bununla birlikte Gedik (2010)'in çalışmasında, Evrenselcilik değeri öğretmenler tarafından en çok sahip olunan değer olarak belirtilmiştir. Bu sonuç çalıŐmamızın sonuçlarıyla uyuŐmaktadır. Aslan'ın çalışma sonuçlarında da öğretmenlerin evrensel değerleri en çok tercih ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar elde ettiğimiz bulguyu desteklemektedir.

Gedik'in çalışmasında ‘‘güç’’ değeri en az önem verilen değer olarak görülürken bizim çalışmamızda ‘‘g’’ değeri küresel sivil katılım ve küresel yetkinlik alt boyutlarıyla ilişkili çıkmıştır. Yine Gedik'in çalışmasında ‘‘başarı’’ değeri en çok aktarılmak istenen değer olarak görülürken bizim çalışmamızda ‘‘başarı’’ değeri ile küresel vatandaşlık arasında ilişki görülmemiştir.

Aslan (2011), çalışmasında öğretmenlerin en az tercih ettikleri değerlerin geleneksek ve katı bir kişilik oluşturacak değerler olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu bizim çalışmamızda küresel vatandaşlık ile geleneksellik değeri arasındaki ilişkinin sadece tek bir alt boyutta çıkmasını desteklemektedir.

Dilmaç ve arkadaşları (2008)'na göre, ğretmen adaylarının en çok önemsedikleri değerler evrensellik, güvenlik, iyilikseverlik ve öz yönelimdir. Kuşdil ve KaęıtbaŐı (2000) tarafından gerçekleŐtirilen bir araştırmada ise öğretmenlerin genelinde en yüksek önemi ‘‘evrenselcilik’’, ‘‘güvenlik’’ ve ‘‘iyilikseverlik’’ değerlerine verdikleri belirlenmiştir.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu çalışmanın bulgularına dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- a) Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre toplam ortalama puanı ve alt boyutları puanlarının anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir.
- b) Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre toplam ortalama puanı ve küresel sivil katılım ile küresel yetkinlik alt boyutları puanları anlamlı bir fark göstermektedir. Bu fark 11 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

Bu sonuca göre sosyal sorumluluk alt boyutuna ilişkin anlamlı bir fark göstermemesinin sebebinin, bu alt boyuta ilişkin maddelerin evrensel anlamda eylemsel faaliyetler içermesi sebebiyle, üst kıdeme sahip öğretmenlerin yaşı, mevcut yaşam durumu ve yaşadığı çevreden uzaklaşmak istememesi gibi bireysel duygu ve düşüncelerinin daha ağır basması olduğu düşünülebilir.

- c) Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeylerinin sivil toplum örgütlerine üyelik değişkenine göre toplam ortalama puanının ve küresel sivil katılım ile küresel yetkinlik alt boyutları puanlarının anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür. Bu sonucun dışında sosyal sorumluluk alt boyutuna ilişkin bulgularda anlamlı bir fark görülmüştür. Bu fark sivil toplum örgütüne üyeliğe sahip öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

Bu sonucun sivil toplum örgütüne üye olan öğretmenlerin küresel sorunlara ilişkin daha bilinçli ve küresel ve ulusal eylemlere ilişkin faaliyetlerde yer alma ihtimalinin daha yüksek olması ve sosyal sorumluluk alt boyutunun evrensel ve eylemsel faaliyetler içermesi sebebiyle ortaya çıktığı söylenebilir. Zira küreselleşme sürecinde sivil toplum örgütleri hızla küreselleşmeye ayak uydurduğu ve özellikle insan hakları, çevre sorunları ve barış gibi konularda dünya çapında etkin hale gelmektedir (İçen ve Akpınar, 2012: 281).

- d) Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeyleri lisansüstü eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

Bu sonucun sebebi, lisansüstü eğitim alan ve almayan kişilerin sayısı arasındaki farkın yüksek olmasından kaynaklanabildiği gibi, lisansüstü eğitim alınan bölüm ve bilim dalına ilişkin farklılıklardan da kaynaklanabilir.

- e) Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeylerinin yetiştiği aile tipi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir.

Bu sonucun sebebi, öğretmenlerin çoğunlukla ortak bir çevreye sahip olması ve aile araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine bakılınca çoğunun yüksek yaş grubu içerisinde olması sebebiyle aile tiplerinin geleneksel Türk aile tipine sahip olduğu düşünülebilir. Aynı zamanda birçoğunun teknolojik gelişmelerin daha kısır olduğu bir dönemde çocukluk geçirmesi ve bu dönem aile tipinin küresel etkilerden şimdiye nazaran daha uzak olduğu söylenebilir. Bu sebeplerin bu sonucu etkilediği düşünülebilir. Zira küreselleşmeyle birlikte, bilgi ve teknolojik gelişmeler ekonomik, sosyal ve kültürel hayatı derinden etkilemektedir (İçen ve Akpınar, 2012: 277).

- f) Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeyleri ile yurtdışına çıkıp çıkmama arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Bu sonucun sebebi, araştırmaya katılan öğretmenlerden yurtdişına çıkanların sayısının az olmasından kaynaklanabilir.

g) Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeyi ile öğrencilere aktarmak istedikleri değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiye yönelik analizler sonucunda;

1. küresel sivil katılım alt boyutu ile evrenselcilik, öz yönelim, uyarılım, güç, güvenlik;
2. küresel yetkinlik alt boyutu ile geleneksellik, evrenselcilik, uyarılım, güç, güvenlik;
3. sosyal sorumluluk alt boyutu ile evrenselcilik değer boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmüştür. Bununla birlikte evrenselcilik alt boyutunun küresel vatandaşlık ölçeği toplam ortalama puanı ve alt boyutlarının tümünde pozitif yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmüşken; uyarılım, güç ve güvenlik değerlerinin sadece küresel sivil katılım ve küresel yetkinlik alt boyutlarında ortak olarak anlamlı pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Uyma, başarı, iyimserlik ve hazcılık gibi değer alt boyutları ile küresel vatandaşlık ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

5.2. Öneriler

1. Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeylerinin orta düzeyde olması sebebiyle, bu düzeyin artırılması yönelik küresel eğitim uygulamaları ve projeleri desteklenmeli ve yürütülmelidir.
2. Sınıf öğretmenlerine küreselleşme, vatandaşlık ve değer eğitimi arasındaki ilişkinin önemine dair bilgiler ve kaynaklar sunulmalı, eğitim-öğretim

sürecinde bu ilişkiye dayalı olarak gerekli konulara ve etkinliklere yer verilmelidir.

3. Eğitim fakültelerinde küreselleşme ve değerler eğitimi konularına yönelik dersler koyulmalıdır.
4. Bu çalışmada vatandaşlık ve değer eğitimine yönelik ilişki sadece sınıf öğretmenleri üzerinde tespit edilmeye çalışılmıştır. Bundan sonraki çalışmalar, tüm branş öğretmenleri üzerinde yapılabilir.
5. Küresel vatandaşlığa yönelik uygulamalı çalışmalar yapılarak öğrenci veya öğretmenlerin değer tercihlerindeki değişiklikler gözlemlenebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekteşme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Journal of Values Education*, 6(16), 9-27.
- Alpaslan, G. (2008). *Küreselleşme sürecinde ulus-devlet ve vatandaşlık ilişkisi: vatandaşlığın dönüşümü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Yayınları. Ankara.
- Aslan, M. (2011). *İlköğretimde karakter eğitimi ve öğrencilere kazandırılması gereken değerler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın, A. (2005). *Dil-Tarih ve Coğrafya fakültesi öğrencilerinin değer hiyerarşileri ile ilahiyat fakültesi öğrencilerinin değer hiyerarşilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bacanlı, H. (2005). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel yay.
- Balcı, F. A. ve Yanpar Yelken, T. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin “değer” kavramına yükledikleri anlamlar. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (2010), 81-90.
- Balliet, D., Joireman, J., Daniels, D. and George-Falvy, J. (2008). Empathy and the Schwartz value system: a test of an integrated hypothesis. *Individual Differences Research*, 6(4), 269-279.

- Bayar, F. (2008). Küreselleşme kavramı ve küreselleşme sürecinde Türkiye. *Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi*, (32), 25-34.
- Bilsky W. and Koch, M. (2000). On the content and structure of values: Universals or methodological artefacts?. In J. Blasius, J. Hox, E. deLeeuw & P. Schmidt (Eds.), *Social Science Methodology in the New Millennium Proceedings of the Fifth International Conference on Logic and Methodology*, Cologne, 3-20.
- Bolat, Y. ve Çelik, A. (2014). Küreselleşmenin Türk eğitim sistemine etkileri ve sınıf öğretmenliği alanına yansımaları. *Route Educational and Social Science Journal Volume* 1(3), 158-175.
- Bozkurt, A. (2009). *Eskiçağ Uygarlıklarında Hukuk: "Antik Yunan-Roma Hukuku"*. Oturum Başkanı: Av. Hatice Kaynak. Ankara Barosu. 2009.
- Burman, K., De Castro, E., Gonzalez, J., Morton, C., Thompson, B., Kaufman, J. and Macfadyen, L. (2013). What is Global Citizenship. Yael Harlap(Ed), *Road to global citizenship, An Educator's Toolbook*, Centre for Teaching and Academic Growth University of British Columbia.
- Bulut, S. S. (2012). Gazi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(3). 216-238.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Campau, J. P. (1998). *Moral education in the classroom: A comparative analysis*. Doctor of Education The University of Arizona.
- Çelik, E. M. (2013). *Değer aktarımında sınıf öğretmenlerinin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 2013 Kocaeli.

- Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin dünya vatandaşlığı eğitimi ile ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 7(1), 78-93.
- Demir, Ş. (2005). *Yurttaşlık kavramı ve Türkiye için bir model önerisi: Anayasal yurttaşlık*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Tokat.
- Dewey, J. (1998). Education for global citizenship and social responsibility. *Project on Progressive Education Monograph*.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. ve Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6, 16, 69-91.
- Doğanay, A. (2006); *Değerler Eğitimi, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazanılmasında bir yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi. Cilt I*, Sayı 1. 79–96.
- Elçin, A. B. (2012). *Küreselleşmenin tarihçesi*. Ankara, 2012
- Esendemir, Ş. (2008). *Türkiye'de ve dünyada vatandaşlık: eski sorular, yeni arayışlar*. Birleşik Yayınevi.
- Eserpek, A. (1978). Eğitim ve sosyal değişme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 10 (1-2), 123-141.

- Fırıncı, T. (2006) *Küreselleşmenin öğretim programları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara. 2006.
- Fyffe, L., Hay, I. and Palmer, G. (2004). *Issues and concerns in children's values education. in educating: Weaving research into practice*. 2nd Annual International Conference on Cognition, Language, and Special Education (Vol. 2, pp. 104-111). School of Cognition, Language, and Special Education, Griffith University.
- Gedik, E. G. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerinin ve öğrencilerine aktarmak istedikleri değerlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.
- Gibbs, R. E. (2004) *The teaching of values in teacher education programmes in multicultural settings*. McGill University Montreal, Quebec, 2003.
- Göl, E. (2013). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Guttal, S. (2007). Globalisation. *development in practice*. Volume 17, Numbers 4-5, August 2007.
- Günel, N. (2009). *Eskiçağ uygarlıklarında hukuk: "antik yunan-roma hukuku*. Oturum Başkanı: Av. Hatice Kaynak. Ankara Barosu. 2009.
- Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. Ötüken Yayınevi, İstanbul.
- Halstead, J. M. (1996). Values and values education in schools. *Values in education and education in values*, 3-14.
- Hulme, M. J. (2011). *Education for global citizenship in America*. Directed by Dr. Harvey S. Shapiro. 232 pp.

- Hür, A. (2010). *Bir rüyam var bir gün herkes dünya vatandaşı olacak.* <http://arsiv.taraf.com.tr/yazilar/ayse-hur/bir-ruyam-var-bir-gun-herkes-dunya-vatandasi/9336/> sitesinden 10.02.2015 tarihinde alınmıştır.
- İbrahimoglu, Z. (2014). *Gayrimüslim azınlıklara göre Türkiye’de vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İstanbul, 2014.
- İçen, M. ve Akpınar, E. (2012). Küresel vatandaşlık eğitiminin uluslar arası sorunların çözümündeki rolü. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 277-290.
- İşcan, C. D. (2014). Öğretmen adaylarının değerler eğitimindeki tercihleri. *İlköğretim Online*, 13(4). 1203-1222.
- Kadioğlu, A. (2008). Aydınlanma, vatandaşlık ve kadın: Türkiye örneği. *Aydınlanma, Türkiye ve Vatandaşlık* 9/4/08 80- 92.
- Kan, Ç. (2009a). Değişen değerler ve küresel vatandaşlık eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 895-904.
- Kan, Ç. (2009b). Sosyal Bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 25-30.
- Karip, E. (2005). Küreselleşme ve Lizbon eğitim 2010 hedefleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 11(42), 195-209.
- Kenan, S. (2009). Modern eğitimde kaybolan nokta: Değerler eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9, 259-295.
- Keskin, Y., Öksüz, Y., Gelen, İ. ve Yılmaz, H. B. (2012). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin bazı evrensel değerleri kazanım düzeylerinin karşılaştırılması

(Samsun İli Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2). 351-374.

Kuşdil, E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000); Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı [Value Orientations of Turkish Teachers and Schwartz's Theory of Values]. *Türk Psikoloji Dergisi, Cilt 15*, Sayı 45, 59-76.

Kürkçü, D. D. (2013). Küreselleşme kavramı ve küreselleşmeye yönelik yaklaşımlar. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication - TOJDAC* April, V.3 Issue 2. 1-11.

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship, A liberal theory of minority rights*. New York: Oxford University Press.

Lynn, D. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action?. *Educational Review*, 58:1, 5-25.

Mannion, G., Biesta, G., Priestley, M. and Ross, H. (2010). The global dimension in education and education for global citizenship: genealogy and critique. *Submission after review to Globalisation, Societies, Education* – March 2010.

MEB. (2011). *İlköğretim programları (1-5. Sınıflar)*. Ankara, Pegem Akademi

Merey, Z., Karatekin, K. ve Kuş, Z. (2012). İlköğretimde vatandaşlık eğitimi: karşılaştırmalı bir çalışma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3). 795-821.

Meydan, H. (2014) Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Cilt 1*, Sayı 1, 93-108.

Morais, B. D. and Ogden, C. A. (2011) Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 445 –466.

- Myrny, L. and Klaus H. (2001). University students' value priorities and emotional empathy. *Educational Psychology, Cilt 20*, Sayı 1, s. 26.
- Olgun, H. (2006). Küreselleşme kavramı ve içeriğine genel bir bakış. *Sosyo-ekonomi*, 2006-1, 060103. 141-152.
- Osler, A. (2004). Education for global citizenship. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*. 27 (2004) 1, 22-26.
- Oxfam (1997). *Education for global citizenship: A guide for schools*. Retrieved from <http://www.oxfam.org.uk/coolplanet/teachers/globciti/downloads/gcguide06.pdf>
- Oxfam (2006). *Education for global citizenship: A guide for schools*. <http://www.oxfam.org.uk/coolplanet/teachers/globciti/downloads/gcguide06.pdf> adlı siteden 11.02.15 tarihinde alınmıştır.
- Oğuz, E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitime ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)* - Değerler Eğitimi Sempozyumu Ek Özel Sayısı, 12(2), 1309-1325.
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 12*, Sayı 1, Nisan 2011, 85-110.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-239.
- Özkan, T. (2006). *İlköğretim öğretmenlerinin küresel eğitime yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Enstitüsü, Adana.

- Özkan, R. ve Soylu, A. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin benimsedikleri temel insani değerler (Niğde İl Örneği). *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/2 Winter 2014, p. 1253-1265, Ankara-Turkey.
- Parker, C. W., Ninomiya, A. and Cogan, J. (1999). Educating world citizens: toward multinational curriculum development. *American Educational Research Journal* Summer 1999, Vol. 36, No. 2, pp. 117-145.
- Polat, E. G. (2011). Osmanlıdan günümüze vatandaşlık anlayışı. *Ankara Barosu Dergisi*, Yıl, 69, 127-157.
- Refshauge, H. A. (2004). *Values in NSW public schools*. www.schools.nsw.edu.au.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social theory and global culture*. London: Sage.
- Robbins, M., Leslie J. F. and Eleri E. (2003). Attitude toward education for global citizenship among trainee teachers. *Research In Education*-Manchester, 93-98.
- Rothenberg, L. E. (2003). Globalization 101: The three tensions of globalization. occasional papers. *Issues in Global Education*, 176, 2002-2003.
- Schwartz, S. (1998). Are there universal aspects in the structure and contents of human values?. *Journal of Social Issues*, Cilt 50, Sayı 4, s. 19-45.
- Sarıbay, A. Y. (2004). *Global toplumda din ve türkiye*. Everest Yayınları, İstanbul, 2004, 38.
- Sasaki, M. (2004). Globalization and national identity in japan. *International Journal of Japanese Sociology* 2004, Number 13

- Starkey, H. and Osler, A. (2003). Language teaching for cosmopolitan citizenship. K.Brown & M. Brown (Eds), *Reflections on citizenship in a multilingual world*, London, Centre for Information on Language Teaching, 25-35.
- Şahin, D. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının toplumsal değer tercihleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 1C0258, 5, (4), 2084-2092.
- Şahin, K. (2012). *Türkiye’de sosyal bilgiler dersi müfredatındaki yurttaşlık eğitiminin Avrupa Birliği yurttaşlık eğitimi politikaları bağlamında değerlendirilmesi (2005-2011)*. Yüksek Lisans Tezi Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum 2012.
- Şahin, İ. F. ve Çermik, F. (2014). Küresel vatandaşlık ölçeğinin Türkçe’ ye uyarlanması: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 31, 207-218.
- Şen, Ü. (2007). *Millî Eğitim Bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, U. ve Ilgaz, S. (2007). Küreselleşme ve ulusal kimlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1). 189-199.
- Talas, M. ve Yaşar, K. (2007). Küreselleşmenin kültürel sonuçları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 22(22), 149-162.
- Tuncel, G. ve Uğur C. A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin küresel vatandaşlık kavramına yükledikleri anlamlar üzerine bir değerlendirme*. I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildirler Kitabı. 229-232.

- Türkyılmaz, M. (2012). *Gençlik romanlarının okuma becerisine etkisi ve değerler aktarımı bakımından incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2012
- Ulusoy, K. (2003). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tarih ve ahlak eğitimi ilişkisi üzerine görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Ulusoy, K. (2007). *Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2012). **Değerler eğitimi**. Ankara: Pegem Akademi.
- Ulutaş, E. (2012). *Değişen vatandaşlık ilişkilerinin dayandığı nokta: Toplumsal sözleşme temelli bir anayasa (Türkiye örneği)*. Doctoral Dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uncu, Ü. (2008). *Öğretmen ve eğitim yöneticilerinin değer yönelimlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi (İstanbul ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yaman, E. (2012). **Değer eğitimi: eğitimde yeni ufaklar**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yamashita, S. and Eades. J. S. (2003). *Globalization and Southeast Asia, Local, National and Transnational Perspectives*. New York: Berghahn Books.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimi'ne genel bir bakış. **Türklük Bilimi Araştırmaları**, 19, 499.
- Yeşiltuna, D. Ç. (2006). Kültürel alanda küresel-yerel ilişkisi. **Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi Cilt: VI**, Sayı 2, s. 481-493, İzmir 2006.

Yiğittir, S. ve Kaymakçı, S. (2012). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı uygulama kılavuzunda yer alan etkinliklerin değer eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 13, Sayı 2, S. 49-73*

Wotzke, S. (2008). Eliciting values through verbal prompting in the counseling arena. *Counselling, Psychotherapy, and Health 4(1), Counselling in the Asia Pacific Rim: A Coming Together of Neighbours Special Issue.*

EKLER

EK-1 “ARAŞTIRMADA KULLANILAN ÖLÇEKLER”

<p>Saygıdeğer Meslektaşlarım,</p> <p><i>Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeyleri ile öğrencilere aktarmak istedikleri değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Ölçek, kişisel bilgilerin ve ölçek maddelerinin yer aldığı üç bölümden oluşmaktadır. Sizden istenen her maddeyi dikkatlice okuyup, size uygun olan seçeneğe "çarpı" (X) işareti koymanızdır. Vereceğiniz yanıtlar yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Bu nedenle adınızı belirtmemenizi rica eder, vereceğiniz samimi yanıtlar ve katkılarınız için teşekkür ederim.</i></p> <p style="text-align: right;">Lütfullah ÇELİKTEN</p> <p style="text-align: right;">Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi</p>

Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın ()
Meslekteki Kıdeminiz: 1 – 10 yıl () 11 yıl ve üstü ()
Lisansüstü Eğitim : Var () Yok ()
Yettiğiniz Aile Tipi: Çekirdek Aile () Geniş Aile ()
Yurtdışına Çıktınız mı?: Evet () Hayır ()
Sivil Toplum Örgütlerine Üyelik: Var () Yok ()

Kıymetli Meslektaşlarım,

Aşağıda küresel vatandaşlık düzeyinizi ölçmek için bazı cümleler yer almaktadır. Lütfen her cümleyi okuyun ve bu cümlede yer alan görüşün size ne derece uyduğunu ya da uymadığını düşününüz. Cümlede yer alan görüşün size ne kadar uyduğunu göstermek için sağdaki kutucuklardan uygun olan birini [X] ile işaretleyiniz.

	Kesinlikle		Kararsızım	Kesinlikle	
	Katılmıyorum	Katılmıyorum		Katılıyorum	Katılıyorum
Dünya genel olarak adil bir yerdir.					
Bence, dünya genelinde insanlar hak ettikleri ödül ve cezaları alırlar.					
Dünyadaki bazı insanların diğerlerinden daha fazla imkân sahibi olması sorun değildir.					
Kıtlık zamanında, ihtiyacımız olan şeyleri almak için başkalarına güç kullanmak bazen gereklidir.					
Dünya genelinde birçok insanın yeterince çalışmadıkları için fakir olduğunu düşünüyorum.					
Bana göre, dünyadaki çoğu insan sahip olması gerekenleri elde edebilmektedir.					
Farklı kültürlerden gelen insanlarla farklı yollarla iletişim kurabilirim.					
Mümkün oldukça organik ürün satın almaya dikkat ederim.					
Genellikle iletişim tarzımı diğer insanların kültürel birikimine göre ayarlarım.					
Bir grup insan önünde acil küresel bir sorun hakkındaki görüşlerimi ifade ederken kendimi rahat hissederim.					
Bu dünyanın en can sıkıcı sorunlarından bazılarında fark yaratabileceğim birkaç yol biliyorum.					
Dışlanmış küresel kişilere ya da yerlere zarar verdiği bilinen marka ve ürünleri boykot edebilirim.					
Tüm dünyayı ilgilendiren çevresel ya da sosyal bir sorunu azaltmaya yardım etmek için nasıl bir yer oluşturmam gerektiğini biliyorum.					

Diger kùltùrlerden insanlarla etkileşim kurduğumda farkında olmadan kendi davranış ve kişisel özelliklerimi onlara göre uyarlarım.					
Beni ilgilendiren küresel sorunlara diğer insanların da dikkatini çekmeyi başarabilirim.					
Dışlanmış insanların ve yerlerin iyi temsilcileri olarak bilinen marka ve ürünleri özellikle satın alabilirim.					
Uluslararası ilişkileri etkileyen mevcut sorunlar hakkında bilgi sahibiyim.					
Önümüzdeki altı ay içinde, yurtdışındaki bireyler ve topluluklar için gönüllü olarak çalışmayı düşünebilirim.					
Önümüzdeki altı ay içinde, küresel insancıl bir kuruluş ya da projede yer alabilirim.					
Önümüzdeki altı ay içinde, uluslararası politika hakkındaki görüşlerimi bir web sitesi, blog ya da sohbet odasında dile getirebilirim.					
Önümüzdeki altı ay içinde, küresel insancıl bir sorunun çözümüne yönelik gayri resmi olarak(Gönüllü) bir grupla birlikte çalışabilirim.					
Önümüzdeki altı ay içinde, genç insanların küresel sorunlar hakkında görüşlerini dile getirdikleri bir üniversite forumuna, konsere, tiyatro performansına ya da başka bir etkinliğe katılabilirim.					
Önümüzdeki altı ay içinde, tüm dünyayı ilgilendiren çevresel, sosyal ya da siyasal sorunlar hakkındaki görüşlerimi dile getirmek için bir radyo ya da gazete ile irtibata geçebilirim.					
Önümüzdeki altı ay içinde, zamanımı yurtdışındaki bireyler ya da topluluklar için gönüllü iş yapmak üzere ayarlayabilirim.					
Önümüzdeki altı ay içinde, küresel sorunlar ya da kaygılar üzerine bir kamu araştırması için hükümetten birileriyle iletişim kurabilir ya da birilerini ziyaret edebilirim.					
Yerel bir medya kaynağına küresel eşitsizlik ve küresel sorunlar hakkındaki kaygılarımı ifade ettiğim bir görüş yazısı yazabilirim.					

Önümüzdeki altı ay içinde, küresel bir yardım kuruluşuna ücretli(aidatlı) üye olabilir ya da bağış yapabilirim.						
Önümüzdeki altı ay içinde, dünyanın her yerinden zorluk içinde olan insanlara yardım etmeyi düşünebilirim.						
Önümüzdeki altı ay içinde yürüyüş, dans, koşu ya da bisiklet sürüşü aktivitelerine küresel bir sebep için katılabilirim.						
Önümüzdeki altı ay içinde, dünyanın genelini ilgilendiren çevresel kriz ile ilgili bir programa katılmayı düşünebilirim.						

Kıymetli meslektaşlarım,

Bu bölümde Prof. Dr. Shalom Schwartz'ın belirlediği değerler bulunmaktadır. Bu değerlerden **ÖĞRENCİLERİNİZE AKTARMAK İSTEDİKLERİNİZİ ÖNEM DERECESİNE GÖRE 1 İLE 7** arasında işaretleyiniz. **Puanlamada 1 en düşük puanı, 7 ise en yüksek puanı temsil etmektedir.** Lütfen her maddeyi okuyun ve sizin için o değerın önem derecesini değerlendiriniz. **Her değer için yalnızca bir adet puan işaretleyiniz.**

1.EŞİTLİK (Herkese eşit fırsat)	1	2	3	4	5	6	7
2.İÇ HUZUR (Kendisiyle barışık olmak)	1	2	3	4	5	6	7
3.SOSYAL GÜÇ SAHİBİ OLMAK (Başkalarını denetleyebilmek, üstün olmak)	1	2	3	4	5	6	7
4.ZEVK (İstek ve arzuların doyurulması)	1	2	3	4	5	6	7
5.ÖZGÜRLÜK (Düşünce ve hareket özgürlüğü)	1	2	3	4	5	6	7
6. MANEVİ BİR YAŞAM (Maddi değerlerden çok; manevi, içsel olanları)	1	2	3	4	5	6	7
7. BAĞLILIK DUYGUSU (Başkalarının beni düşündüğü duygusu)	1	2	3	4	5	6	7
8.TOPLUMSAL DÜZEN (İstikrarlı bir toplum içinde yaşamak)	1	2	3	4	5	6	7
9.HAYECANLI BİR YAŞAM (Uyarıcı deneyimlerle dolu)	1	2	3	4	5	6	7
10.ANLAMLI BİR YAŞAM (Hayatta bir amacın olması)	1	2	3	4	5	6	7
11.KİBAR OLMAK (Nazik, terbiyeli)	1	2	3	4	5	6	7
12.ZENGİN OLMAK (Maddi servet, para)	1	2	3	4	5	6	7
13.ULUSAL GÜVENLİK (Ülkenin düşmanlardan korunması)	1	2	3	4	5	6	7
14.KENDİNE SAYGILI OLMAK (Kendinin değerli olduğuna inanç)	1	2	3	4	5	6	7
15.İYİLİĞE KARŞILIK VERMEK (Borçlu olmaktan kaçınmak)	1	2	3	4	5	6	7
16.YARATICILIK (Orjinal olmak, hayal gücünü kullanmak)	1	2	3	4	5	6	7

17.BARIŞ İÇİNDE BİR DÜNYA (Savaş ve çatışmalardan uzak bir dünya)	1	2	3	4	5	6	7
18.GELENEKLERE SAYGI (Eski -zamanın eskitemediği- geleneklerin korunması)	1	2	3	4	5	6	7
19.OLGUN SEVGİ (Derin, duygusal ve ruhsal yakınlıklar)	1	2	3	4	5	6	7
20.KENDİNİ DENETLEYEBİLMEK (Kendini sınırlamak, yanılmaya direnmek)	1	2	3	4	5	6	7
21.MAHREMİYET/ÖZEL HAKLARA SAYGI (Özel bir dünyası olma hakkı)	1	2	3	4	5	6	7
22.AİLE GÜVENLİĞİ (Sevilenlerin tehlikelerden uzak olması)	1	2	3	4	5	6	7
23.SOSYAL SAYGINLIK (Başkalarından saygı ve kabul görmek)	1	2	3	4	5	6	7
24.DOĞAYLA BÜTÜNLÜK (Doğayla uyum içinde olmak)	1	2	3	4	5	6	7
25.DEĞİŞKEN BİR HAYAT (Mücadele, yenilik ve değişikliklerle dolu)	1	2	3	4	5	6	7
26.ERDEMLİ OLMAK (Olgun bir yaşam anlayışı)	1	2	3	4	5	6	7
27.OTORİTE SAHİBİ OLMAK (Yönetme ve emir sahip olmak)	1	2	3	4	5	6	7
28.GERÇEK DOSTLUK (Yakın, destekleyici dostlar, arkadaşlar)	1	2	3	4	5	6	7
29.GÜZEL BİR DÜNYA (Doğa ve sanatın güzelliği)	1	2	3	4	5	6	7
30.SOSYAL ADALET (Haksızlığın düzeltilmesi, zayıfı kollama)	1	2	3	4	5	6	7
31.BAĞIMSIZ OLMAK (Kendine yeterli, güvenli olmak)	1	2	3	4	5	6	7
32.İLİMLİ OLMAK (Aşırı duygu ve hareketlerden kaçınmak)	1	2	3	4	5	6	7
33.SADIK OLMAK (Arkadaşlarına ve çevresine bağlı olmak)	1	2	3	4	5	6	7
34.HIRSLI OLMAK (Çalışkan ve istekli olmak)	1	2	3	4	5	6	7
35.AÇIK FİKİRLİ OLMAK (Değişik fikir ve inançlara saygılı olmak)	1	2	3	4	5	6	7
36.ALÇAK GÖNÜLLÜ OLMAK (İlimli olmak, kendini öne çıkarmamak)	1	2	3	4	5	6	7
37.CESUR OLMAK (Macera ve risk aramak)	1	2	3	4	5	6	7
38.ÇEVREYİ KORUMAK (Doğayı/tabiatı korumak)	1	2	3	4	5	6	7
39.SÖZÜ GEÇEN BİRİ OLMAK (İnsanlar üzerinde etkin olmak)	1	2	3	4	5	6	7
40.ANA BABAYA VE YAŞLILARA DEĞER VERMEK (Saygı duymak)	1	2	3	4	5	6	7
41.KENDİ AMAÇLARINI SEÇMEK (Kendi hedeflerini seçebilmek)	1	2	3	4	5	6	7
42.SAĞLIKLI OLMAK (Fiziksel ya da ruhsal rahatsızlığı olmamak)	1	2	3	4	5	6	7
43.YETKİN/MUKTEDİR OLMAK (Yeterli, etkili, verimli olmak)	1	2	3	4	5	6	7
44.BANA DÜŞEN HAYATI KABULLENMEK (Hayat şartlarına boğun eğmek)	1	2	3	4	5	6	7

45.DÜRÜST OLMAK (İçten, samimi olmak)	1	2	3	4	5	6	7
46.TOPLUMDAKİ GÖRÜNÜMÜ KORUYABİLMEK (Başkalarına karşı mahcup duruma düşmemek, onların bakış tarzının sürmesi için çabalamak)	1	2	3	4	5	6	7
47.İTAATLİ OLMAK (Görevini yapan, yükümlülüklerini yerine getiren biri olmak)	1	2	3	4	5	6	7
48.ZEKİ OLMAK (Mantıklı ve düşünen biri olmak)	1	2	3	4	5	6	7
49.YARDIMSEVER OLMAK (Başkalarının iyiliği için çalışmak)	1	2	3	4	5	6	7
50.YAŞAMDAN ZEVK ALMAK (Yiyecek, cinsellik, müzik vb. den zevk almak)	1	2	3	4	5	6	7
51.DİNDAR OLMAK (Dinsel inanç ve kurallara bağlılık)	1	2	3	4	5	6	7
52.SORUMLU OLMAK (Güvenilir, inanılır biri olmak)	1	2	3	4	5	6	7
53.MERAKLI OLMAK (Her şeyle ilgilenen araştırmacı biri olmak)	1	2	3	4	5	6	7
54.BAĞIŞLAYICI OLMAK (Başkalarının özrünü kabul edebilmek)	1	2	3	4	5	6	7
55.BAŞARILI OLMAK (Amaçlara ulaşabilmek)	1	2	3	4	5	6	7
56.TEMİZ OLMAK (Düzenli olmak)	1	2	3	4	5	6	7
57.İSTEKLERİNE DÜŞKÜN OLMAK(Kendine zevk veren şeyi yapmak)	1	2	3	4	5	6	7

EK-2. “ÖZGEÇMİŞ”

Adı ve Soyadı : Lütfullah ÇELİKTEN
E-Posta : lutfullah.celikten@hotmail.com
Doğum Tarihi : 15.03.1991
Doğum Yeri : Şarkışla

EĞİTİM BİLGİLERİ

Yüksek Lisans : 2015 - Niğde Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi
Lisans : 2013 - Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği ABD
Lise : 2009 - Suşehri Anadolu Öğretmen Lisesi

KİŞİSEL BİLGİLERİ:

Yabancı Dil : İngilizce (YDS Puanı 2014 : 68.75 – D Seviye)
Bilgisayar Bilgileri : Windows ve MS Programları, SPSS Programı
Mesleki Çalışmalar : Çelikten, L., Talas, M. ve Yalçınkaya, E. (2014), “İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Hak kavramına İlişkin Görüşleri”. Gazi Üniversitesi Uluslar arası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu. Ankara. (Sözlü Bildiri Sunumu)
İş Deneyimleri : Sivas Şarkışla Konakyazı Köyü İlkokulu Müdür Yetkili Sınıf Öğretmeni (Sözleşmeli) 2014
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Vakfı Koleji (Staj Deneyimi) (2013)

EK-3. "İZİN YAZISI"



T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 92255297/605.01/3788897
Konu: Araştırma İzni
(Yük.Lis.Öğre. L.İmlülst:ÇELİKLEN)

08/04/2015

ŞARKIŞLA İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a)27/03/2015 Tarihli ve 85977784-602.99-11.3355109 Sayılı Yazınız.
b)Valilik Makamının 04/04/2015 Tarihli ve 92255297-605.01-3636404 Sayılı Onayı.
c)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün
07/03/2012 Tarihli B.08.0.YET.00.20.00.0-3616 Sayılı 2012/13 No'lu Genelgesi.

İlgi yazınız gereği, Niğde Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi Lütfülah ÇELİKLEN'in, "Sınıf Öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Düzeyleri ile Öğrencilere Aktarmak İstedikleri Değerlere İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki" konulu araştırma çalışması kapsamında, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla İlimiz Şarkışla İlçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanması Valilik Makamınıza ilgi (b) onayı ile uygun görülmüş olup onay örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma çalışmasının bitimince araştırmacı tarafından sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Zekeriya ÇINAR
Millî Eğitim Müdürü

EK : İlgi (b) Onay Örneği (1 Sayfa)

Millî Elektronik İmza
Aksi ile Aynıdır.
08/04/2015

Hakan AKER
Şef

Yabancı Yazı İşleri Bölümü No:33 SİVAS
Elektronik Adı:<http://sivas.meb.gov.tr>
E-posta:sivas@meb.gov.tr

Bilgi için: L.KELİDALI : Şef
Tel:0 346 2284300-132
Faks:0 346 2270639

egitimde
EĞİTİM
hareketi