

Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı ve Dünya Vatandaşlığı: Öğretmen Adaylarının Perspektifinden*

The Curriculum of Social Studies Education and World Citizenship: From Perspective of Prospective Teachers

Mustafa ŞAHİN**, Semiha ŞAHİN**, Derya GÖĞEBAKAN-YILDIZ***

ÖZ: Araştırmada, “Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı ve uygulamalarında (SBEPÜ) dünya vatandaşlığı kavramına yer verilmesi” ile SBE öğretmen adaylarının “dünya vatandaşlığı yeterlik algıları (DVYA)” arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde desenlenen araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen “SBEPÜ’da Dünya Vatandaşlığı Ölçeği” ve “DVYA Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye’nin yedi farklı coğrafi bölgesini temsilen tesadüfi seçilen üniversitelerdeki SBE anabilim dallarındaki 375 dördüncü sınıf öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları dünya vatandaşlığına yer verilmesi açısından SBEPÜ’yu “hedef”, “içerik”, “eğitim durumları” ve “değerlendirme” boyutları açısından orta düzeyde değerlendirmişlerdir. Ayrıca, öğretmen adaylarının DVYA’ya ilişkin görüşleri de orta düzeydedir. Bu sonuç SBE programında dünya vatandaşı bireyler yetiştirilmesi hedeflense bile, bunun seçilen metinlere, ders içi etkinliklere ve değerlendirme süreçlerine olması gereken düzeyde yansımadağını göstermektedir. Bunun yanında, Anne-babası üniversite mezunu olan ve Anadolu lisesinden mezun öğretmen adaylarının DVYA’sı daha yüksektir. Son olarak, bulgular, SBEPÜ ile DVYA arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Dünya vatandaşlığı, küreselleşme, sosyal bilgiler eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi programı, öğretmen adayları

ABSTRACT: The primary purpose of the study is to analyze the relationships between “Inclusion of the concept of world citizenship in Social Studies Education Program and Practices (SSEPP) and “world citizenship competency perceptions (WCCP)” of prospective SSE teachers. This is a relational screening study model. “World Citizenship Scale in SSEPP” and “World Citizenship Competency Perception Scale” that were developed by the researchers were used in the study. A total of 375 fourth grade prospective primary education teachers in SSE departments of randomly selected universities to represent seven different geographical regions of Turkey constituted the sampling of the study. The results showed that prospective teachers evaluated SSEPP at moderate level in terms of its dimensions are “objects”, “content”, “learning situations” and “evaluation” and general of the scale. Likewise, the prospective teachers perceived world citizenship at moderate level. This result points out that even training of world citizen individuals at the SSE program is aimed, this objective couldn’t be adequately reflected in selected texts, intra-class activities and evaluation processes. In addition, prospective teachers who graduated from Anatolian high school and their parent graduated from university had higher perception on the world citizenship. Finally, the findings show that there is a positive and weak relationship between SSEPP and WCCP.

Keywords: World/global citizenship, globalization, social studies education, social studies education curriculum, prospective teachers.

1. GİRİŞ

Dünya vatandaşlığı kavramı küreselleşen dünyada giderek önem kazanmaktadır. Gelişen bilişim teknolojileri, ulaşım kolaylıkları ve ekonomik bağımlılık gibi nedenlerle uluslararası insan hareketliliği artmaktadır. Gerek bu hareketlilik, gerekse benzer sorun ve güzellikleri

* Bu çalışma, İkinci Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu’nda sunulan bildirinin verilerine dayalı olarak hazırlanmıştır.

** Doç.Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir-Türkiye, mustafa.sahin@deu.edu.tr

** Doç.Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir-Türkiye, semiha.sahin@deu.edu.tr

*** Yrd.Doç.Dr., Celal Bayar Üniversitesi, Manisa-Türkiye, dgogebakan@yahoo.com

yaşayan toplumların birbirlerinin farkında, duyarlı ve uyumlu yaşamaları gerekliliği artık ülkelerin toplumsal politikalarına da yansımaktadır. Avrupa Birliği-AB bunun tipik bir örneğidir.

Modern anlamdaki vatandaşlık vurgusu özellikle aydınlanma felsefesinin sonunda ortaya çıkan İngiliz, Amerikan ve Fransız Devrimleriyle birlikte artmış, kavramın tanımı ve kapsamı yeniden şekillenmiştir. Yeni vatandaşlık kavramı, insanların yalnızca insan olmaları nedeniyle vazgeçilemez hakları olan “insan hakları” retoriğine birlikte anlamlandırılmaya başlamıştır. Vatandaşlar devletten sadece uyruğu nedeniyle değil, insani hakları nedeniyle de hak talep etmektedirler. Toplumsal ayrımcılıklar kağıt üzerinde silinirken, insanların eşit haklara sahip sahip olması ya da buna olan inanç vatandaşlığın olmazsa olmaz bir koşulu haline gelmiştir (Pike, 2008; Özel, 2007).

Türkiye’de ise Cumhuriyetin kuruluş yıllarında vatandaşlık kavramı, devletin merkezde yer aldığı, milliyetçi, laik ve eşit vatandaş tanımı çerçevesinde “bireyin vazifeleri” bazında ele alınmıştır. Vatandaşlık kavramı 1950’li yıllardan itibaren, Cumhuriyetin kendine özgü dinamikleri içinde gelişme göstererek dönüşmektedir (Gürses ve Gürkan-Pazarıcı, 2010).

Tarihsel süreçte sürekli dönüşüm halinde olan vatandaşlık kavramı için küreselleşme önemli bir eşik olarak gösterilir. Siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda dünyanın bütünleşmesini ifade eden küreselleşme süreciyle birlikte sosyal, ekonomik ve coğrafi mesafeler kısalmış, ülkeler arası bağımlılıklar artmıştır (Bozkurt, 2000). Post modern paradigmalarda küreselleşmenin gelişmesinde ekonomik rekabet, bilişim ve ulaşım sistemlerinin gelişmesi ve İngilizce’nin evrensel bir dil haline gelmesi önemli rol oynamıştır. Küreselleşmeye ivme katan bir başka öge de teknoloji, ekonomi ve diğer alanlardaki uluslararası eğitim ve bilimsel süreçlerdir (Çalık ve Sezgin, 2005). Küreselleşme sürecine getirilen bazı eleştirilere karşın (Nash, 2008), bu süreç ve kültürel öğelerin giderek dünyadaki insan hakları ve vatandaşlık söylemlerine önem kazandırmakta ve şekillenmesini hızlandırmaktadır.

İnsan hakları, göç, iltica ve çevresel sorunlar gibi küresel problemlerin derinleşerek sürdüğü günümüz dünyasında, bu sorunların klasik vatandaşlık bağlamında çözülemeyeceği fikri kabul görmektedir (Özel, 2007). Küreselleşmeyle birlikte farklılaşmaya ve zenginleşmeye başlayan vatandaşlık anlayışında, sadece ülkesine karşı sorumluluklarının bilincinde olmak yeterli olmamaktadır. Kendisini tüm insanlığa karşı sorumlu hisseden, evrensel bilince sahip, dünyanın sorunlarına karşı duyarlı vatandaş kavramı öne çıkmaktadır. Alanyazında bu özelliklere sahip vatandaşlar “küresel vatandaş” ya da “dünya vatandaşı” olarak tanımlanmaktadır (Apple, 2006; Dower, 2003; Hicks ve Holden, 2007; Kadragic, 2006; Kan, 2009a; Noddings, 2005; Özel, 2007; Silva, 2014; Zakaria, 2005). Dünya vatandaşlığı, 18. yüzyılın Avrupa ve Kuzey Amerika aydınlanmasından bu yana yaşam biçimleriyle ilgili kültürel bir tez olarak ele alınmaktadır. Bu teze göre aydın birey, farklılık bağlamında “başkalarına” saygı duyar, şefkatli ve konukseverdir. Bu kapsamda dünya vatandaşlığı, insana ait evrensel istekleri anlatmada bir yol olarak (Popkewitz, 2008).

Kronfli’e (2011) göre dünya vatandaşlığı, dünyanın işleyişine ve problemlerine yönelik küresel farkındalığı, küresel meselelere iradeli olmaya yönelik öz-yeterlik algısını ve küresel problemlerin çözümüne yönelik etkinliklere aktif sivil katılımı gerektirmektedir. Oxfam’a göre ise küresel vatandaş küreselleşme, adalet, eşitlik ve farklılıklara saygı konularında birikime sahip olmalı; eleştirel düşünme, etkili tartışabilme, adaletsizlik ve eşitsizlikle mücadele edebilmeli, işbirliği ve anlaşmazlık çözmede donanımlı olmalı; empati, kimlik, öz saygı, sosyal adalet, eşitlik gibi değer ve tutumları benimsemiş olmalıdır. Ayrıca, küresel vatandaş gelecekte olabilecek problemleri önleyebilecek aktif ve katılımcı bir vatandaş olmalıdır (akt. Kan, 2009b).

Farklı kültürlerle saygılı, farklı kültür ve dünya sorunlarına duyarlı olan bireylerin yetiştirilmesi UNESCO’dan Birleşmiş Milletler’e kadar birçok uluslararası kurum ve sivil toplum kuruluşlarının önem verdiği konudur. Nitekim yapılan çalışmalarda, ilköğretimden

yüksek öğretim ve yetişkin eğitime varan geniş bir alanda vatandaşlık eğitimleri verilmesi ve dünya vatandaşlık algısının geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu eğitimlerle bireylerin yaşadıkları toplumun özelliklerini kavramaları, uluslararası düzeyde yaşanan dünya sorunları, çevre, yoksulluk, savaşlar vb. konularda bakış açıları oluşturmaları, çözüm önerileri üretmeleri ve kamu yaşamına aktif katılım sağlamaları beklenmektedir (NCSS, 2002).

Belirtilen özellikleri içeren dünya vatandaşı yetiştirilmesine yönelik standartların oluşturulmasında eğitim programlarının çok önemli rolü vardır. Eğitim programı “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir” (Demirel, 2007). Bir başka tanıma göre “eğitim programı, bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, kurum amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar” (Varış, 1971). Varış ve Demirel’in tanımlardan hareketle eğitim programlarının, ulusal eğitim politikalarınca hedeflenen vatandaş tipinin yetiştirilmesinde kullanılan en önemli araçlardan biridir. Burada vatandaşın/vatandaşlığın nasıl tanımlandığı ve hangi özelliklere sahip olması gerektiği önem taşımaktadır. Wilson (1993) dünya vatandaşlığı yeterli algısının yükseltilmesinde K-12 ve K-16 eğitim programlarının uluslararası eğitimle bütünleştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, özellikle sosyal bilgiler, tarih ve coğrafya gibi ders programlarının ilkokuldan yüksek öğretim dahil yerel unsurlar kadar, evrensel unsurları da kapsayan bir paradigmayla geliştirilmesi önemlidir. Böylece 21. yüzyıl dünya vatandaşı bireylerin yetiştirilmesi ve dünya barışına katkı sağlanması mümkün olabilecektir. Buna göre, öğrenme-öğretme süreçleri disiplinler arası ve işbirliğine dayalı bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Uluslararası bir bakış açısıyla hazırlanmış ve dünya vatandaşı bireyleri yetiştirmeyi hedefleyen eğitim programlarının bazı özellikleri Short (2003) tarafından kısaca şöyle ifade edilmiştir:

İnsanlar diğer kültürlerle tanışıp, ilişki içinde olmadıkça onları tanımakta ve anlamakta güçlük çekerler. Ancak karşılaştırma yapınca kendilerinin diğerlerinden farklı bir düşünce ve kültüre sahip olduklarını anlarlar. Bu bağlamda programdaki farklı kültür temalarının olması öğretmenlere kendi ve başkalarının kültürünü inceleyebilme imkânı sağlamalıdır. Ders içeriklerinde başka kültür ve düşüncelere de yer verilmesi ve karşılaştırma yapılması önemlidir. İçeriklerde olumsuz kalıp yargıları güçlendirecek ifadelerden kaçınılmalı, eleştirel analizler ve kültürel çeşitlilik önem işlenmelidir. Bu konuda ders metinleri önem kazanmaktadır. Sosyal yaşam ve kültüre ilişkin ders metinlerinde ilgili kültürlerin ekonomik, sosyal, politik, estetik, tarihi, coğrafi özelliklerini, değer ve inançlarını bütüncül ve ilgi çekici bir şekilde ele alınmalıdır. Ders içi uygulama ve etkinliklerde kültürlerarası çalışmalar ve kültürel bakış açılarını iyi yansıtan içerik, deneyim ve materyaller, tüm derslerin etkinlikleriyle ve/veya ilgili öğretim programının bazı bölümleriyle bütünleştirilmelidir. Değerlendirme etkinliklerinde “şiddet, insan hakları, sosyal adalet, çevresel bozulma, aşırı nüfus, yoksulluk, dilin yitirilmesi, ırk, etnik köken ve ekonomik emperyalizm” gibi küresel kapsamda öne çıkan konu ve problemlerle ilgili, örneğin öğrencilerin araştırmalar yapmaları sağlanabilir. Böylece öğrencilerin küresel sorunların karmaşıklığını anlamaları ve kendi yaşamlarında bu sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin bir pozisyon geliştirmeleri ve görüş oluşturmaları mümkün olabilir.

Gerek dünyada gerekse Türkiye’de yüksek öğretim programlarının uluslararasılaştırılması, dünya vatandaşı bireyler yetiştirme hedeflerinin ön plana çıktığını göstermektedir. Nitekim Türkiye’de Avrupa Birliği ile müzakere süreci ve diğer konjonktürel nedenlerle yüksek öğretim programlarının dünya vatandaşı bireyler yetiştirme gerekliliği son yıllarda önem kazanmıştır. Bologna süreciyle yükseköğretimin ulusal ve uluslararası boyutta karşılaştırılabilirlik ve şeffaflığının sağlanması, öğrencilerin ve mezunların hareketliliğinin kolaylaştırılması, yükseköğretimin yeniden yapılandırılması ve kalite düzeylerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu kapsamda yükseköğretim programları, “Avrupa Yeterlikler Çerçevesi” ve bu çerçeveler ile ilişkilendirilmiş “Ulusal Yeterlikler Çerçevesi” temel alınarak düzenlenmiştir. Buna ek olarak, Mevlana Değişim Programıyla öğretim üyeleri bir hafta ile üç ay arasında, yükseköğretim

öğrencileri ise bir ya da iki dönemliğine dünyanın birçok bölgesine gidebilmekte ve eğitim işbirlikleri yapılabilmektedir. Yine bu kapsamda ele alınabilecek Erasmus programlarıyla yükseköğretim öğrencilerinin Avrupa ülkelerinde eğitim almalarının önü açılmış, öğretim üyelerinin hareketliliği sağlanmıştır. Türk öğrencilerinin Erasmus programıyla gittikleri ülkelerde, dilden ve kültürden kaynaklanan farklı sorunlar yaşamalarına karşın; bu programlar sayesinde yabancı dil yeterliklerini geliştirme, kültürlerarası farkındalıklarını artırma ve önyargılarını ortadan kaldırma konularında olumlu sonuç elde edilmiştir (Ersoy, 2013). Türkiye’de sözü edilen bu programlar ve farklı kurumlardan verilen yurt dışı burslar sayesinde dünya vatandaşlığı kavramı açısından önemli bir aşama kaydedildiği söylenebilir.

Farklı kültürlerle saygılı, dünya sorunlarına duyarlı, dünyanın ortak mirasına katkı getirme amacıyla olan bireylerin yetiştirilmesi öğretmenlerin mesleki/kişisel özellikleriyle ve öğretmen yetiştirme alanında gerçekleştirilen reformlarla yakından ilişkilidir. Küreselleşmeyle beraber öğretmenlerin yeni rollerine nasıl hazırlanacakları ve bu rolleri nasıl sahneleyecekleri, öğrenme-öğretme ortamlarına bunları nasıl yansıtacakları oldukça önemli görülmektedir. Küreselleşmeyle değişen beklentiler, eğitimsel reformlar, okula yönelik paradigmaları da değişikliğe uğratmaktadır. Bu paradigma değişimi, öğretmen yetiştiren kurumların yüksek öğretim programlarının küreselleşme ve dünya vatandaşlığı bağlamında ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Nitekim, öğretmen adayları küresel konuları karmaşık ve kapsamlı bulabilmekte, bu kapsamda bilgi birikimlerini ve küresel eğitimi sınıfa yansıtma konusunda kendilerini yetersiz görmektedirler. Ayrıca, öğretmen adaylarına göre küresel meselelerin sınırları belirsizdir (Reimer ve McLean, 2009).

Eğitim fakülteleri küresel bakışa, kültürler arası anlayışa sahip, buna ait bilgileri yaşam biçimine dönüştürmüş ve bunları sınıfta öğrencilerine aktaracak öğretmen yetiştirmede birincil sorumluluğa sahiptirler. Darling-Hammomd (2006) ve The Longview Foundation Council (2008) bu konuda eğitim fakültelerinin iyi dizayn edilmiş bir programa sahip olmaları gerektiğinin altını çizmiştir. Öğretmen adaylarının geniş yelpazeli bir bakışla farklı kültürlerin sosyo-kültürel dokusunu anlayabilmesi ve karmaşık örüntüyü iyi organize ederek ileride öğrencilerine yansıtılmaları toplumlarda çoğalan olumlu etkiler olarak geri dönecektir. Bu durum öğretmen adayı ve sonrasında öğrencilerinin günlük yaşamda karşılaştıkları sorun ve farklı durumlara kolay çözüm getirmeleri ve küresel sorunları daha akılcı çizgiye taşıyacak bilince sahip olmalarını kolaylaştıracaktır. Dünya vatandaşlığı yaklaşımının öğretmen yetiştirme programlarında önemli bir yere sahip olduğu düşünüldüğünde (Bates, 2008) bu amaca en çok hizmet etmesi beklenen SBEPÜ’nün dünya vatandaşlığı bağlamında incelenmesi önem kazanmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, dünya dünya vatandaşı öğretmenleri yetiştiren programların özellikleri (Bates, 2008; Mclean, Cook ve Crowe, 2008; Myers, 2006), küresel eğitim (Bottery, 2006; Reimer ve McLean, 2009), öğretmen adaylarının dünya vatandaşlığı kavramına ilişkin bilgileri, bakış açıları (Horsley, Newell ve Stubbs, 2005), dünya vatandaşlık algısının farklı demografik değişkenlerle olan ilişkisi (Davies, 2006; Ebbeck, 2006; Haydon, 2006; Kaya ve Kaya, 2012; Mclean, Cook ve Crowe, 2008) üzerinde ilgili araştırmaların yoğunlaştığı görülmektedir. Buna göre dünya vatandaşlığını okullar ve öğretmenler açısından ele alan sınırlı sayıda araştırmanın olduğunu söylemek mümkündür.

SBEPÜ’de dünya vatandaşlığına yer verilmesi ile Sosyal Bilgiler Eğitimi (SBE) öğretmen adaylarının dünya vatandaşlığı yeterliliği ilişkisini ele alan başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Buna göre araştırmanın özgün olduğu söylenebilir. Bu kapsamda, araştırmada sözü edilen ilişkiler ve etkiler incelenmiş ve sonuçlar bağlamında öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amaçları şu şekilde sıralanabilir: 1) SBE öğretmen adaylarının SBEPÜ’de dünya vatandaşlığına yer verilmesi ve dünya vatandaşlığı yeterlik algıları ne düzeydedir? 2) Öğretmen adaylarının SBEPÜ’de dünya vatandaşlığına yer verilmesi ve dünya vatandaşlığı yeterlik algı düzeyleri, cinsiyet, mezun oldukları lise, anne-babalarının öğrenim durumu ve öğrenim gördükleri üniversite değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? 3) SBEPÜ’de dünya vatandaşlığı kavramına yer verilmesi öğretmen adaylarının dünya vatandaşlığı yeterlik algısının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırma ilişkisel tarama modelinde (Karasar,2005) desenlenmiş ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “SBEPÜ’de Dünya Vatandaşlığı Ölçeği” ve “Dünya Vatandaşlığı Yeterlik Algı Ölçeği” olmak üzere iki ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni “dünya vatandaşlığı yeterlik algısı”, bağımsız değişkeni ise “SBEPÜ’de Dünya Vatandaşlığına yer verilmesidir.”

2.1. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Türkiye genelindeki devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinin SBE anabilim dalları araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Tablo1. Üniversiteler, SBE anabilim dalları ve 4. sınıf öğrenci kontenjanları

<i>Üniversiteler</i>	<i>Kontenjan Sayısı</i>	<i>Üniversiteler</i>	<i>Kontenjan Sayısı</i>
Marmara Bölgesi		Akdeniz Bölgesi	
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	72	Akdeniz Üniversitesi	82
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	47	Çukurova Üniversitesi	52
İstanbul Üniversitesi	57	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	62
Marmara Üniversitesi	72	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	62
Sakarya Üniversitesi	62	Süleyman Demirel Üniversitesi	31
Trakya Üniversitesi	62	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	62
Uludağ Üniversitesi	47	Karadeniz Bölgesi	
Yıldız Teknik Üniversitesi	47	Amasya Üniversitesi	62
Ege Bölgesi		Bartın Üniversitesi	47
Adnan Menderes Üniversitesi	62	Bülent Ecevit Üniversitesi	57
Afyon Kocatepe Üniversitesi	88	Giresun Üniversitesi	88
Balıkesir Üniversitesi	62	Karadeniz Teknik Üniversitesi	129
Celâl Bayar Üniversitesi	113	Kastamonu Üniversitesi	93
Dokuz Eylül Üniversitesi	108	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	57
Dumlupınar Üniversitesi	72	Recep Tayyip Erdoğan Üni.	57
Ege Üniversitesi	62	Sinop Üniversitesi	52
Muğla Sıtkı Koçman Üni.	72	Doğu Anadolu Bölgesi	
Pamukkale Üniversitesi	93	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	93
Uşak Üniversitesi	62	Artvin Çoruh Üniversitesi	57
İç Anadolu Bölgesi		Atatürk Üniversitesi	108
Ahi Evran Üniversitesi	82	Erciyes Üniversitesi	
Aksaray Üniversitesi	52	Erzincan Üniversitesi	108
Anadolu Üniversitesi	62	İnönü Üniversitesi	62
Ankara Üniversitesi	62	Kafkas Üniversitesi	62
Gazi Üniversitesi	98	Muş Alparslan Üniversitesi	52
Kırıkkale Üniversitesi	52	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	62
Cumhuriyet Üniversitesi	108	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	
Necmettin Erbakan Üniversitesi	98	Adıyaman Üniversitesi	62
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üni.	41	Fırat Üniversitesi	62
Niğde Üniversitesi	93	Gaziantep Üniversitesi	52
		Siirt Üniversitesi	93
Toplam			3234

Küme örnekleme yöntemiyle belirlenen örnekleme 4. sınıf öğretmen adayları yer almıştır. Küme örnekleme yönteminde evren küme adı verilen gruplara ayrılır, her küme bir örnekleme birimi olarak tanımlanır. Tesadüfi olarak seçilen kümeler bir araya getirilerek örnekleme oluşturulur (Çömlekçi, 2001). Bu kapsamda evrendeki üniversiteler Türkiye'nin yedi bölgesine göre listelenmiştir. Her bölgeye ait bir üniversite seçkisiz olarak örnekleme alınmıştır. Seçkisiz olarak örnekleme alınan üniversitelerin eğitim fakülteleriyle iletişime geçilmiş, araştırma kapsamında ölçeğin uygulanması konusunda izinler alınmıştır. İlgili üniversiteler ve SBE bölümüne ilişkin 4. sınıf kontenjan bilgileri Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmanın evreninde 3234 4. sınıf SBE öğrencisi bulunmaktadır. Örnekleme ise, yedi farklı coğrafi bölgeyi temsilen, Adıyaman, Çukurova, Dokuz Eylül, Fırat, Karadeniz Teknik, Konya Necmettin Erbakan ve Marmara Üniversitesinde Şubat-Mart 2012 tarihlerinde SBE anabilim dallarında öğrenim gören dördüncü sınıf öğretmen adayları oluşturmuştur.

Örneklemin evreni temsil etme durumuna gelince, evrendeki üniversitelerde 3234, örnekleme ise 375 4. sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Betimsel araştırmalarda evrenden minimum %10 örnekleme alınması önerilmektedir (Arlı ve Nazik, 2001). Buna göre araştırmanın örnekleme grubunu oluşturan 375 öğretmen adayı evreni temsil etmektedir. Bu öğretmen adaylarının 172'si kız, 203'ü erkektir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada alanyazın taraması da yapılarak “SBEPÜ'da Dünya Vatandaşlığı Ölçeği” (Bates, 2008; Leask, 2001; NCSS, 2002) ile “Dünya Vatandaşlığı Yeterlik Algısı Ölçeği (DVYAÖ)” (Leask, 2001; NCSS, 2002; UNESCO, 1994 ve 1996) olmak üzere iki ölçek araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ölçekler, 1 kesinlikle katılmıyorum, 2 katılmıyorum, 3 kararsızım, 4 katılıyorum ve 5 kesinlikle katılıyorum şeklinde 5'li Likert tipi derecelenmeye uygun düzenlenmiştir. Yazılan maddelerin uygun uzunluk, anlaşılabilirlik ve yeterlik derecelerine ilişkin iki program geliştirme, iki ölçme değerlendirme, iki sosyal bilgiler eğitimi uzmanıyla dünya vatandaşlığı alanında çalışma yapan bir araştırmacının görüşleri alınmış ve ölçek formları oluşturulmuştur. İlgili formlar öncelikle 31 öğretmen adayına uygulanmış, alınan dönütlerle “SBEPÜ'da Dünya Vatandaşlığı Ölçeğinden” 4 madde çıkarılmış, madde sayısı 31'den 27'ye düşmüştür. Benzer süreçlerde “Dünya Vatandaşlığı Yeterlik Algısı Ölçeğinden” 2 madde atılarak madde sayısı 13'den 11'e düşürülmüştür. Bazı maddelerde küçük değişiklikler yapıldığı için ölçekler tekrar uzmanlara incelendikten sonra ölçeklere son şekli verilmiştir.

Hazırlanan ölçekler pilot çalışma için 2011-2012 öğretim yılı güz döneminde Buca Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında eğitim gören 180 öğretmen adayına uygulanmıştır. Uygulama sonucu 180 formdan 170'i geçerli, 10'u eksik doldurma nedeniyle geçersiz sayılmıştır. Alanyazında, özellikle faktörler güçlü ve belirgin olduğunda ve değişken sayısı fazla büyük olmadığında örnekleme sayısının minimum 100-200 olması gerektiği önerilmektedir. Örnekleme sayısı 100 ile 200'e ulaştığında örnekleme korelasyon kat sayıları evrene ilişkin korelasyon katsayısının iyi bir kestiricisi olarak kabul edilmektedir (Velicer ve Fava, 1998).

Ölçeklerin geçerlik testi için çok sayıdaki değişkenin arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını ve yorumlanmasını kolaylaştırmak amacıyla açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadıkları Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. KMO'nun .60'dan yüksek, Barlett testinin anlamlı çıkması, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir (Büyüköztürk, 2009).

2.2.1. SBEPÜ'da Dünya Vatandaşlığı Ölçeği

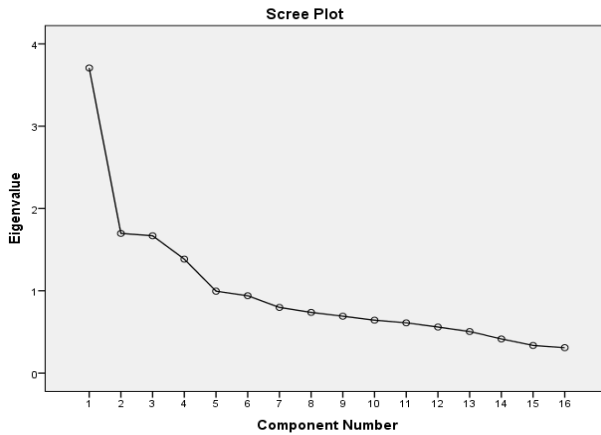
Örnekleme uygunluğunu belirlemek amacıyla hesaplanan KMO katsayısı .72, Barlett testi sonucu χ^2 : 591.072, df: 120 ve p:00 değerlerinde anlamlı bulunmuştur. Verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2009). SBEPÜ'da Dünya Vatandaşlığı

Ölçeğin faktör yükleri, eigen değeri, varyans yüzdeleri ve güvenilirlik katsayı sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. SBEPU’da Dünya Vatandaşlığı Ölçeği faktör yükleri, özdeğer ve güvenilirlik katsayı sonuçları

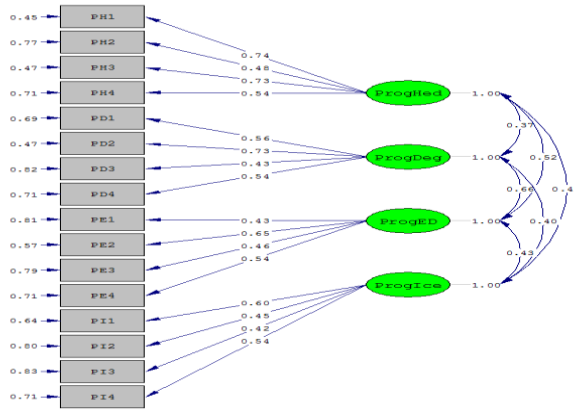
Boyutlar	Madde Sayısı	Faktör Yükleri	Özdeğer	Varyans	Cronbach Alfa Kat.
Program Hedefleri	4	.63 - .76	3.708	23.17	.72
Değerlendirme Süreçleri	4	.57 - .69	1.697	10.60	.71
Eğitim Durumları	4	.46 - .72	1.669	10.43	.70
Program İçeriği	4	.48 - .72	1.385	8.65	.70

Tablo 2’de görüldüğü üzere faktör analizi sonucunda, ölçek, toplam varyansın %52,86’ünü açıklayan ve özdeğeri (eigenvalue) 1,00’in üzerinde 4 faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçeğin faktör yükleri .30’un üzerinde uygun bir değerdedir. Toplam ölçek için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .80 olarak bulunan ölçeğin faktörlerdeki katsayısı .72 ile .70 arasında değişmektedir. Faktörlerin güvenilirlik katsayıları iç tutarlıklarının iyi olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2009). Şekil 1’de SBEPU’da Dünya Vatandaşlığı Ölçeği faktör analizi çizgi grafiği verilmektedir.



Şekil 1: SBEPU’da Dünya Vatandaşlığı Ölçeği faktör analizi çizgi grafiği

Şekil 1’de grafik bilgileri ölçeğin 4 boyutlu olarak kabul edilebileceğini göstermektedir. SBEPU’da Dünya Vatandaşlığı Ölçeği için belirlenen bu yapının doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Model veri uyum istatistikleri incelenirken ki-kare (χ^2), χ^2/sd , RMSEA, S-RMR, CFI, GFI ve AGFI uyum ve hata istatistiklerine başvurulmuştur. Hesaplanan istatistiklerden Ki-kare değeri ile serbestlik derecesi oranının ($159.33/96=1.65$) 2’den küçük, RMSEA=0.062, S-RMR=0.075, CFI=0.90, GFI=0.90 ve AGFI=0.85 değerlerinin uyum için belirtilen sınır değerlerinin arasında olduğu görülmektedir. Bu değerler ölçüm modelinin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Marsh ve Hocevar, 1988; Marsh, Balla ve McDonald, 1988). SBEPU’da Dünya Vatandaşlığı Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi bağlantı diyagramı Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2: SBEPU'da Dünya Vatandaşlığı Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi bağlantı diyagramı

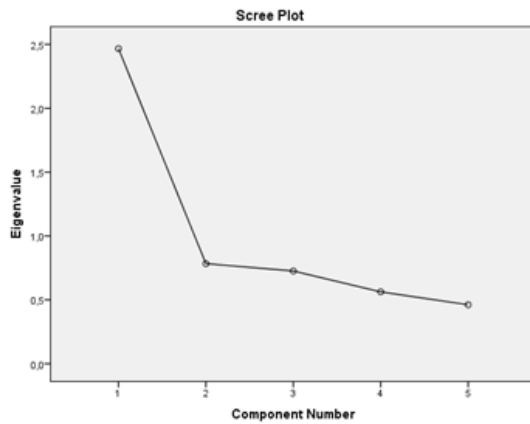
2.2.2. Dünya Vatandaşlığı Yeterlik Algı Ölçeği

Ölçeğin geçerlik çalışmaları ilk aşama olarak ölçme aracının uygulanması sonucu elde edilen verilerin örneklem grubuna uygunluğu 0.001 düzeyinde, KMO değeri .80, Barlett testi sonucu χ^2 : 168,227, df: 10 ve p: .00 değerlerinde anlamlı bulunmuştur. Buna göre verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir. Dünya Vatandaşlık Yeterlik Ölçeği faktör yükleri, eigen değeri, varyans yüzdeleri ve güvenilirlik katsayı sonuçları Tablo 3'te faktör analizi çizgi grafiği Şekil 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Dünya Vatandaşlığı Yeterlik Algı Ölçeği faktör yükleri, özdeğer ve güvenilirlik katsayı sonuçları

Madde Sayısı	Faktör Yükleri	Özdeğer	Varyans	Cronbach Alfa Kat.
5	.60- .77	2.46	49.33	.80

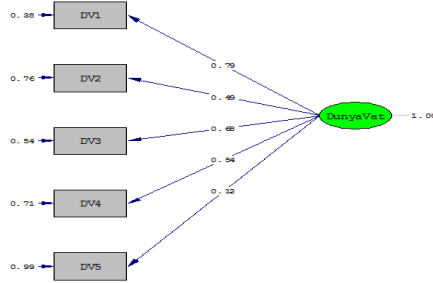
Tablo 3'de görüldüğü üzere faktör analizi sonucunda, ölçek, toplam varyansın %49,33'ünü açıklayan ve özdeğeri (eigenvalue) 1,00'in üzerinde 1 faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçeğin faktör yükü .30'un üzerinde uygun bir değerdedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .80dir. Bu tek faktörlü ölçeğin güvenilirlik katsayısının iyi olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2009). Şekil 3'de SBEPU'da Dünya Vatandaşlığı Ölçeği faktör analizi çizgi grafiği verilmektedir.



Şekil 3: Dünya Vatandaşlığı Yeterlik Algı Ölçeği faktör analizi çizgi grafiği

Şekil 3'de grafik bilgileri ölçeğin tek boyutlu olarak kabul edilebileceğini göstermektedir. Dünya Vatandaşlığı Yeterlik Algı Ölçeği için tespit edilen bu yapının doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Model veri uyumu istatistikleri incelendiğinde Ki-kare değeri ile serbestlik derecesi oranının $(9.81/5=1.96)$ 2'den küçük,

RMSEA=0.072, S-RMR=0.048, CFI=0.97, GFI=0.98 ve AGFI=0.94, olarak tespit edilmiştir. Bu değerler model veri uyumunun iyi olduğunu göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Marsh ve Hocevar, 1988). Dünya Vatandaşlığı Yeterlik Algı Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi bağlantı diyagramı Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4: Dünya Vatandaşlığı Yeterlik Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi bağlantı diyagramı

2.3. Veri toplama Süreci

Örneklemin belirlenmesinin ardından Adıyaman, Çukurova, Dokuz Eylül, Fırat, Karadeniz Teknik, Konya Necmettin Erbakan ve Marmara Üniversitesi SBE bölümleriyle iletişime geçilmiş, gerekli uygulama izinleri alınmıştır. İzinlerin alınmasından sonra, veri toplama aracı olarak kullanılan Dünya Vatandaşlık Ölçeği ve SBEPÜ’da Dünya Vatandaşlığı Ölçeği gereken sayıda çoğaltılarak üniversitelere posta yoluyla gönderilmiştir. Cevaplanan ölçek formları üniversiteler tarafından tekrar posta yoluyla araştırmacılara ulaştırılmıştır. Veriler 2012 yılı Şubat-Mart aylarında toplanmış ve öğretmen adaylarının gönüllü olarak formları doldurmalarına ve elde edilen verilerin araştırma kapsamında kullanılmasına özen gösterilmiştir. Üniversitelerden dönen ölçekler incelenmiş, eksik ve hatalı doldurulan 37 ölçek formu işleme alınmamıştır. Böylece ulaşan toplam 412 ölçekten 375’i geçerli sayılmış ve analizler bu veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Geçerli kabul edilen bu ölçek formlarının üniversitelere göre dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Üniversitelerden dönen ölçek formlarının dağılımı

Üniversiteler	Öğrenci Sayısı
Adıyaman Üniversitesi	20
Çukurova Üniversitesi	35
Dokuz Eylül Üniversitesi	80
Fırat Üniversitesi	45
Karadeniz Teknik Üniversitesi	80
Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi	80
Marmara Üniversitesi	35
Toplam	375

Tablo 4’e göre, öğrenci sayılarıyla da paralel olarak, Dokuz Eylül, Karadeniz Teknik, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi’nden 80’er diğer üniversitelerden 45 ile 20 arasında olmak üzere araştırmaya toplam 375 öğretmen adayı katılmıştır.

2.4. Araştırma Verilerinin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler, SPSS 16.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmış, değişkenler arasında ilişkiyi belirlemede iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi (t testi) ile tek yönlü varyans çözümlemesi (F istatistiği) yapılmıştır. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı “Scheffee” testi ile incelenmiştir. İlişkisel hesaplamalarda Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı (r) çözümlemesi ve çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak belirlenmiştir. Regresyon analizi yapabilmek için verilerin normal bir

dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Çarpıklık ve basıklık tablosu

	Çarpıklık	Çarpıklık standart hata	Basıklık	Basıklık standart hata	Ortalama	SS
Program Hedefleri	-.240	.126	-.192	.251	3.11	.90
Program İçeriği	-.119	.126	-.466	.251	3.03	.81
Eğitim Durumları	-.131	.126	-.439	.251	2.82	.85
Değerlendirme Süreçleri	.052	.126	-.424	.251	2.72	.91
Dünya Vatandaşlığı Yeterlik Algısı	.108	.126	.143	.251	2.92	.72

Tablo 5 incelendiğinde her bir alt ölçeğe ait çarpıklık ve basıklık katsayılarını sırasıyla çarpıklık standart hatasına ve basıklık standart hatasına bölüldüğünde çıkan değerlerin -1.96 ile +1.96 arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu değerlere göre dağılımların normal olduğu kabul edilebilir (Can, 2014).

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın sorularına ilişkin bulgular verilmiştir. İlk olarak 1) SBE öğretmen adaylarının SBEPÜ’da dünya vatandaşlığına yer verilmesi ve dünya vatandaşlığı yeterlik algıları ne düzeydedir? “sorusuna yanıt aranmış, ulaşılan aritmetik ortalamalar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların SBEPÜ’da dünya vatandaşlığı kavramına yer verilmesi ve dünya vatandaşlığı yeterlik algı düzeyleri

	N	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	SS
Program Hedefleri	375	1.00	5.00	3.11	.90
Program İçeriği	375	1.00	5.00	3.03	.81
Eğitim Durumları	375	1.00	5.00	2.82	.85
Değerlendirme Süreçleri	375	1.00	5.00	2.72	.91
Toplam Ölçek	375	1.00	5.00	2.88	.78
Dünya Vatandaşlığı Yeterlik Algısı	375	1.00	5.00	2.92	.72

Tablo 6’ya göre öğretmen adaylarının SBEPÜ’da dünya vatandaşlığı kavramına yer verilmesine ilişkin algı ortalamaları 2.72 ile 3.11 arasında değişmektedir. En yüksek ortalama “program hedefleri” (\bar{x} 3.11), en düşük ortalama “değerlendirme süreçleri” (\bar{x} 2.72) boyutlarında görülmektedir. Toplam ölçek ortalaması ise 2.88 olarak tespit edilmiştir. Son olarak, öğretmen adaylarının “dünya vatandaşlığı yeterlik algısı” ortalaması 2.92 olarak tespit edilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının gerek SBE programında dünya vatandaşlığına yer verilmesine ilişkin algıları, gerekse dünya vatandaşlığı yeterlik algıları orta düzeydedir.

İkinci olarak, Öğretmen adaylarının SBEPÜ’da dünya vatandaşlığına yer verilmesi ve dünya vatandaşlığı yeterlik algı düzeyleri, cinsiyet, mezun oldukları lise, anne-babalarının öğrenim durumu ve öğrenim gördükleri üniversite değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap aranmış, ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir.

3.1. Cinsiyete Göre

Öğretmen adaylarının SBEPÜ’da dünya vatandaşlığına yer verilmesi ve dünya vatandaşlığı yeterlik algı düzeylerinde cinsiyet, değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını gösteren t testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre katılımcıların SBEPÜ’da dünya vatandaşlığına yer verilmesine ve de dünya vatandaşlığı yeterliklerine ilişkin algıları arasında toplam ölçek ve boyutlar açısından anlamlı bir fark yoktur. Görüldüğü üzere kız ve erkek öğretmen adayları gerek SBEPÜ’da dünya vatandaşlığına, gerekse dünya vatandaşlığı yeterliliğine ilişkin benzer algılara sahiptirler.

Tablo 7. Cinsiyetlerine göre katılımcıların ilgili değişkenlere ilişkin algılarının farkını gösteren t testi sonuçları

	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Program Hedefleri						
Kız	172	3.13	.95	374	.32	.74
Erkek	203	3.10	.86			
Program İçeriği						
Kız	172	3.03	.80	374	.06	.94
Erkek	203	3.02	.79			
Eğitim Durumları						
Kız	172	3.03	.89	374	.81	.41
Erkek	203	3.02	.80			
Değerlendirme Süreçleri						
Kız	172	2.68	.90	374	.77	.43
Erkek	203	2.75	.92			
Toplam Ölçek	375	2.88	.78			
Kız	172	2.90	.81	374	.48	.42
Erkek	203	2.86	.75			
Dünya Vatandaşlığı Yeterlik Algısı						
Kız	172	2.93	.76	374	.18	.85
Erkek	203	2.91	.68			

*P<0.05

3.2. Mezun Olunan Lise Türüne Göre

SBEPÜ'da dünya vatandaşlığına yer verilmesi ve dünya vatandaşlığı yeterlik algı düzeylerinin katılımcıların mezun oldukları lise türüne göre değişip değişmediği tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş, ulaşılan sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Mezun oldukları lise türüne göre katılımcıların ilgili değişkenlere ilişkin algılarının tek yönlü varyans analizi sonuçları

Lise Türüne göre	Kareler Toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
Program Hedefleri					
Gruplar arası	4.26	3	1.42	1.73	.15
Gruplar içi	304.58	371	.81		
Toplam	308.85	374			
Program İçeriği					
Gruplar arası	1.43	3	.48	.74	.52
Gruplar içi	238.17	371	.64		
Toplam	239.61	374			
Eğitim Durumları					
Gruplar arası	1.84	3	.61	.86	.46
Gruplar içi	265.21	371	.71		
Toplam	267.06	374			
Değerlendirme Süreçleri					
Gruplar arası	.51	3	.17	.20	.89
Gruplar içi	316.26	371	.85		
Toplam	316.78	374			
Toplam Ölçek					
Gruplar arası	2.52	3	.84	1.37	.24
Gruplar içi	227.55	371	.61		
Toplam	230.08	374			
Dünya Vatandaşlığı Yeterlik Algısı					
Gruplar arası	5.93	3	1.97	3.85	.01*
Gruplar içi	190.82	371	.51		
Toplam	196.76	374			

*P<0.05

Tablo 7 incelendiğinde, mezun oldukları liseye göre katılımcıların SBEPÜ'da dünya vatandaşlığına yer verilmesine ilişkin algıları arasında, toplam ölçek ve boyutlar açısından

anlamli bir fark yoktur. Ancak mezun oldukları liseye göre öğretmen adaylarının “dünya vatandaşlığı yeterlik algıları” arasında anlamli bir farklılık tespit edilmiştir (F=3.85; p=.01 p<.05).

Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğu Scheffe anlamlılık testiyle incelenmiş; Anadolu Lisesi mezunu olan öğretmen adaylarının “dünya vatandaşlık yeterlik algısı” puan ortalamaları (\bar{x} 3.20) düz lise mezunlarının ortalamasından (\bar{x} 2.80) anlamli bir şekilde daha yüksek bulunmuştur. Buna göre Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının dünya vatandaşlık yeterlik algılarının düz lise mezunlarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

3.3. Anne-Baba Öğrenim Düzeyine Göre

Öğretmen adaylarının anne-baba öğrenim düzeylerine göre SBEPÜ’da dünya vatandaşlığına yer verilmesi ve dünya vatandaşlığı yeterlik algı düzeylerinde anlamli bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 8 ve Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 8. Anne öğrenim düzeyine göre katılımcıların ilgili değişkenlere ilişkin algılarının tek yönlü varyans analizi sonuçları

Anne Öğrenim Düzeyine Göre	Kareler Toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
Program Hedefleri					
Gruplar arası	9.86	3	3.28	4.09	.00*
Gruplar içi	298.98	371	.80		
Toplam	308.85	374			
Program İçeriği					
Gruplar arası	4.94	3	1.65	2.52	.05
Gruplar içi	242.53	371	.63		
Toplam	247.48	374			
Eğitim Durumları					
Gruplar arası	5.27	3	3.28	4.09	.06
Gruplar içi	266.48	371	.804		
Toplam	271.76	374			
Değerlendirme Süreçleri					
Gruplar arası	3.60	3	1.20	1.42	.23
Gruplar içi	313.17	371	.84		
Toplam	316.78	374			
Toplam Ölçek					
Gruplar arası	7.56	3	2.52	4.21	.00*
Gruplar içi	222.51	371	.59		
Toplam	230.08	374			
Dünya Vatandaşlığı Yeterlik Algısı					
Gruplar arası	1.45	3	.48	.92	.42
Gruplar içi	195.30	371	.52		
Toplam	196.76	374			

*P<0.05

Tablo 8 incelendiğinde, annelerinin öğrenim düzeyine göre öğretmen adaylarının SBEPÜ’da dünya vatandaşlığına yer verilmesine ilişkin algıları arasında, sadece toplam ölçek (F=4.21; p=.00 p<.05) ve “program hedefleri” (F=4.09; p=.00 p<.05) boyutunda anlamli bir farklılık bulunmuştur.

Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu Scheffe önemlilik testiyle incelenmiş, SBEPÜ’da dünya vatandaşlığına ilişkin toplam ölçekte, annesi üniversite mezunu öğretmen adaylarının algıları (\bar{x} =2.00), annesi ilköğretim mezunu (\bar{x} =2.89) ve okumaz-yazmaz (\bar{x} =2.95) olanlardan daha düşük bulunmuştur. Benzer şekilde “program hedefleri” boyutunda annesi üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının (\bar{x} =2.11), annesi hem okumaz-yazmaz (\bar{x} =3.16), hem de ilköğretim (\bar{x} =3.14) mezunu olan gruba göre daha düşük algıya sahip oldukları bulunmuştur. Buna göre anne öğrenim düzeyi yüksek olan öğretmen adayları SBE program ve

uygulamalarında dünya vatandaşlığına yer verilmesini daha az yeterli bulmaktadırlar. Diğer taraftan anne öğrenim düzeyi öğretmen adaylarının “dünya vatandaşlığı yeterlik algılarını” etkilememiştir.

Tablo 9. Baba öğrenim düzeyine göre öğretmen adaylarının ilgili değişkenlere ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Baba Öğrenim Düzeyine Göre	Kareler Toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
Program Hedefleri					
Gruplar arası	9.85	3	3.28	4.08	.00*
Gruplar içi	298.99	371	.80		
Toplam	308.85	374			
Program İçeriği					
Gruplar arası	4.16	3	1.31	2.07	.10
Gruplar içi	243.	371	.63		
Toplam	239.61	374			
Değerlendirme Süreçleri					
Gruplar arası	5.23	3	1.74	2.08	.10
Gruplar içi	311.54	371	.83		
Toplam	316.78	374			
Toplam Ölçek					
Gruplar arası	4.55	3	1.52	2.50	.05
Gruplar içi	225.52	371	.60		
Toplam	230.08	374			
Dünya Vatandaşlığı Yeterlik Algısı					
Gruplar arası	6.75	3	1.46	3.01	.00*
Gruplar içi	190.01	371	.48		
Toplam	196.76	374			

*P<0.05

Tablo 9 incelendiğinde, baba öğrenim düzeyine göre öğretmen adaylarının SBEPÜ’da dünya vatandaşlığına yer verilmesine ilişkin algıları arasında, “program hedefleri” boyutunda (F=4.08; p=.01 p<.05) ve de dünya vatandaşlığı yeterlik algısında (f=3.01; p=.03 p<.05) anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğu Scheffe önemlilik testiyle incelenmiştir. Buna göre “program hedefleri” boyutunu, babası üniversite mezunu (\bar{x} =2.55) olan grubun algıları, babası lise (\bar{x} =3.21) ve ilköğretim (\bar{x} 3.17) mezunu gruba göre anlamlı bir şekilde daha düşük algılamışlardır. Ayrıca, öğretmen adaylarının dünya vatandaşlığı yeterlik algıları babası okumaz-yazmaz (\bar{x} =2.58) olan grupla karşılaştırıldığında, babası üniversite mezunu olan grubun lehine (\bar{x} 3.23) anlamlı olarak farklılaşmıştır. Buna göre, öğrenim düzeyi yüksek olan anne-babaya sahip öğretmen adaylarının dünya vatandaşlık yeterlik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

3.4. Öğrenim Görülen Üniversitelere Göre

SBEPÜ’da dünya vatandaşlığına yer verilmesi ve dünya vatandaşlığı yeterlik algı düzeylerinin katılımcıların öğrenim gördükleri üniversitelere göre anlamlı bir anlamlı bir fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analiziyle incelenmiş, ulaşılan sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur. Tablo 10 incelendiğinde, öğrenim görülen üniversiteye göre katılımcıların SBEPÜ’da dünya vatandaşlığına yer verilmesine ilişkin algıları arasında, “program hedefleri” (F=4.45; p=.00, p<.05) boyutunda anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğu Scheffe önemlilik testi ile incelenmiştir. “Program hedefleri” boyutunu Çukurova Üniversitesi’nden katılımcıların (\bar{x} =3.54) Fırat Üniversitesi’ndekilerden (\bar{x} =2.73) anlamlı bir şekilde olumlu algıladıkları görülmektedir. Öte yandan öğrenim görülen üniversiteye göre katılımcıların dünya vatandaşlığı yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 10. Öğrenim gördükleri üniversitelere göre katılımcıların ilgili değişkenlere ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Üniversitelere Göre	Kareler Toplamı	df	Kareler ortalaması	F	P
Program Hedefleri					
Gruplar arası	20.83	6	3.473	4.45	.00*
Gruplar içi	288.01	368	.78		
Toplam	308.85	374			
Program İçeriği					
Gruplar arası	7.63	6	1.27	1.95	.07
Gruplar içi	239.84	368	.65		
Toplam	247.47	374			
Eğitim Durumları					
Gruplar arası	9.72	6	1.62	2.08	.05
Gruplar içi	262.04	368	.71		
Toplam	271.76	374			
Değerlendirme Süreçleri					
Gruplar arası	4.41	6	.73	.87	.51
Gruplar içi	312.36	369	.84		
Toplam	316.78	375			
Toplam Ölçek					
Gruplar arası	8.65	6	1.44	2.40	.05
Gruplar içi	221.42	368	.60		
Toplam	230.08	374			
Dünya Vatandaşlığı Yeterlik Algısı					
Gruplar arası	6.52	6	1.08	2.10	.05
Gruplar içi	190.24	368	.51		
Toplam	196.76	374			

*P<0.05

Üçüncü olarak “SBEPU’da dünya vatandaşlığına yer verilmesiyle öğretmen adaylarının dünya vatandaşlığı yeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır” sorusuna yanıt aranmıştır. Buna göre SBEPU’da dünya vatandaşlığına yer verilmesiyle katılımcıların dünya vatandaşlığı algısı arasında *r* (korelasyon) çözümlemesi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Katılımcıların SBEPU’da dünya vatandaşlığına yer verilmesi ve dünya vatandaşlığı yeterlik algı düzeyleri arasındaki korelasyonlar tablosu

	1	2	3	4	5
1. Program Hedefleri	1.00	.52	.60	.50	.31
2. Program İçeriği		1.00	.55	.51	.34
3. Eğitim Durumları			1.00	.57	.35
4. Değerlendirme Süreçleri				1.00	.34
5. Dünya Vatandaşlığı Yeterlik Algısı					1.00

Tablo 11 incelendiğinde değişkenler arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır. Dünya vatandaşlığı yeterlik algısıyla “program hedefleri” ($r=.31$), “program içeriği” ve “değerlendirme süreçleri” ($r=.34$) ile “eğitim durumları” ($r=.35$) arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki vardır.

Son olarak, “SBEPU’da dünya vatandaşlığına yer verilme düzeyi katılımcıların dünya vatandaşlığı yeterlik algısını ne düzeyde yordamaktadır” sorusuna yanıt verilmektedir. SBEPU’da dünya vatandaşlığına yer verilme düzeyinin dünya vatandaşlığı yeterlik algısını yordamasına ilişkin regresyon çözümlemesi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir. Tablo 12 incelendiğinde “program hedefleri”, “program içeriği”, “eğitim durumları”, “değerlendirme süreçleri” boyutları birlikte, “dünya vatandaşlığı yeterlik algısı” ile pozitif bir ilişki göstermektedir ($R=.43$, $R^2=.17$, $p<.05$). Bu dört boyut birlikte dünya vatandaşlığı toplam varyansının %17’sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, dünya vatandaşlığı yeterlik algısı üzerinde yordayıcı değişkenlerin önem derecesi “eğitim durumları”, “değerlendirme süreçleri”, “program içeriği” ve “program hedefleri” olarak sıralanmaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarına göre “eğitim durumları” ($R=.35$, $R^2=.10$, Sabit: $p=.045$) ile “değerlendirme süreçleri” ($R=.34$, $R^2=.14$, $p=.006$), “program içeriği” ($R=.34$, $R^2=.14$, Sabit: $p=.01$) boyutlarının dünya vatandaşlığı yeterlik algısını az derecede yordadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte program hedefleri boyutunun dünya vatandaşlığı yeterlik algısının önemli bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir.

Tablo12. Katılımcıların SBEPÜ’da dünya vatandaşlığına yer verilmesi ve dünya vatandaşlığı yeterlik algı düzeyleri arasındaki regresyon analizi tablosu

Değişken	B	SHB	β	t	İkili r	Kısmi
Sabit	1.63	.14		10.94		
Program Hedefleri	.07	.04	.09	1.53	.31	.07
Program İçeriği	.13	.05	.14	2.45	.34	.12
Eğitim Durumları	.11	.05	.13	2.01	.35	.10
Değerlendirme Süreçleri	.12	.04	.16	2.74	.34	.14

$R=.43$ $R^2=.17$ $F_{(4-371)}=20.79$ $p=.000$

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonucuna göre öğretmen adayları dünya vatandaşlığına hizmet etmesi açısından öğrenim gördükleri SBEPÜ’yu tüm boyutlar ve toplam ölçekte orta düzeyde değerlendirmektedirler. Başka bir deyişle, öğretmen adayları uluslararası perspektif kazandırmada program ve uygulamasını orta düzeyde yeterli bulmuşlardır. Özellikle sosyal bilgiler, tarih, coğrafya gibi ders programlarının ilkokuldan yükseköğretime kadar yerel ve evrensel unsurları da kapsayan bir paradigmayla geliştirilerek 21. yüzyıl dünya vatandaşlığına ve dünya barışına katkı sağlanması (Lewin, 2009) önemlidir. Oysa bu araştırmada öğretmen adayları programda örtük olarak yer alması gereken dünya vatandaşlığının uygulamaya yansımaları yeterli bulmamaktadırlar. Buna göre, SBE programının uygulanmasında dünya vatandaşlığının seçilen metinlere, ders içi etkinliklere ve değerlendirme süreçlerine olması gerektiği gibi yansımamıştır. Oysa dünya vatandaşlığı kavramı açısından, yükseköğretim programlarının tüm öğrencilere daha küresel içerikler sunması bir gerekliliktir (Short, 2003). Burada, farklı kültürlerin ve farklı grupların değerlerini ve görüşlerini dikkate alan bir ders içeriğinden bahsedilmektedir.

Derslerde kullanılan kitaplar, diğer metinler ve öğretim materyalleri sadece bilgiyi aktarmakla kalmaz, aynı zamanda bir toplumun ya da toplumların siyasal, toplumsal ve kültürel değerlerini, normlarını genç kuşaklara devretme ve yaygınlaştırma görevini de görür. Zihinsel alt yapıların oluşumunda ve şekillendirilmesinde son derece etkili olan ders içerikleri, (kitaplar, yazılı-sözlü metinler vb.) ulusal düzeyde olduğu kadar, uluslararası, kültürler arası ilişkilerde barışçıl değerlerin paylaşılmasında olduğu gibi, insan hakları ve demokrasi bilincinin oluşması ve yaygınlaşması noktasında da çok önemli bir işleve sahiptir (Çiçek, Sarışen ve Tüzün, 2009). Bu konuda araştırmacılar tarafından program farklı açılardan incelenmeli, politika yapımcılar ve uygulamacılar araştırma sonuçlarından hareketle gerekli önlemleri almalıdırlar.

Bu araştırmanın bir sonucuna göre, öğretmen adayları, “ders içi etkinliklerde” dünya vatandaşlığına yer verilmesini orta düzeyde algılamışlardır. Asıl ders içi etkinliklerde program uygulanmaktadır. Öğrenme ortamlarının niteliği öğrencilerin farklı konularla ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmesinde çok önemli bir role sahiptir. Ders içi etkinlikler öğrencilerin kültürel çeşitliliği kavrayabilecekleri ve de sorularını sorabilecekleri ve yeni fikirlerle karşılaşarak bu fikirlere eleştirel yaklaşabilecekleri imkânları içermelidir (Davy, 2011). Burada dünya vatandaşlığının öğrenilmesi ve davranışa yansımada sıkıntılar olduğu görülmektedir. Bu bağlamda program ve öğretim elemanlarının yetiştirilmesinin gözden geçirilmesi gerekliliği

ortaya çıkmaktadır. Buna göre, eksikliğin nedenlerinin araştırılması ve uygulayıcıların konuya ilişkin politikalar geliştirmesi yararlı olacaktır.

Bu araştırmadaki bir başka sonuca göre, öğretmen adayları, “değerlendirme süreçlerinde”, dünya vatandaşlığına yer verilmesine ilişkin orta düzeyde bir görüşe sahiptirler. Eğitim programlarında önemli bir yer tutan değerlendirme boyutu sayesinde program kapsamına alınan etkinliklerin etkililiği ortaya koyulabilir. Eğitim sistemlerinde değerlendirmeler büyük oranda sınavlar (yazılı ve çoktan seçmeli), projeler ve farklı formlarda hazırlanmış ödevler sayesinde gerçekleştirilmektedir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009). Verilen projeler, iyi hazırlanmış sınav soruları ya da ödevler öğrencilerin disiplinlerarası bilgilerini harekete geçirebilir. Gerçek bir dünya vatandaşlığının temel öğelerini oluşturması açısından, evrensel insan haklarının, kültür çalışmalarının tüm öğrenme/öğretme süreçlerinde olması gerekmektedir (UNESCO, 2000). Bu bağlamda dünya vatandaşlığı derslerin etkililiğinin ölçüldüğü değerlendirme süreçlerinde de hak ettiği yeri almalıdır. Özellikle yükseköğretim düzeyinde yapılan ölçme-değerlendirme süreçlerinde, öğrencilere disiplinlerarası bilgi ve becerilerini ortaya koyabilecekleri imkânların verilmesi oldukça önemlidir. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının, insan hakları, çevre, sağlık, eğitim vb. küresel konulara yönelik disiplinlerarası bilgi ve becerileri değerlendirilmelidir. Örneğin, dünya politikalarına yön veren uluslararası kurumlara ilişkin ezber bilgiler yerine, daha ayrıntılı incelemelerin yapılması ve farklı analizlere yer verilmesi şüphesiz dünya vatandaşı öğretmen adaylarının yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır (Johnson, 2006). Yine ulusal ya da uluslararası alınan kararları evrensel insan hakları açısından değerlendirebilmeleri yararlı olabilecektir (Schweisfurth, 2006).

Sonuçlara göre öğretmen adaylarının dünya vatandaşlığı yeterlikleri de orta düzeydedir. Dünya vatandaşı bireyler yetiştirecek öğretmen adaylarının, insan haklarından dünya barışına, çevre sorunlarından sosyal adalete, coğrafyadan kültürel çeşitliliğe birçok alanda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmaları beklenmektedir. Küresel konulara ilişkin bilgi birikimi, bireylerin başkalarını ötekileştirme duygularını törpülediği gibi, kültürel çeşitliliğe ve dünya sorunlarına yönelik tutumlarını önemli ölçüde geliştirebilmektedir (Ukpokodu,1999). Araştırmanın bu sonuçları Reimer ve McLean’in (2009) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmayla paralellik göstermektedir. Bu konuda benzer araştırmaların öğretmenler ve diğer alanlardaki öğretmen adaylarıyla yapılması alan yazına katkı getirecektir. Ayrıca Yüksek Öğretim Kurumu başta olmak üzere üniversiteler ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın konuya ilişkin politika ve uygulamalarının gözden geçirilmesi önerilir.

Öğretmen adaylarının SBEPÜ ve dünya vatandaşlığına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre değişmemektedir. Bu bulgu Horsley, Newell ve Stubbs’ın (2005) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmayla tutarlık göstermektedir. Araştırmacılar dünya vatandaşlığı ve küresel eğitim konularında asıl belirleyicinin, cinsiyetten ziyade alana ve kavramlara ilişkin bilgi birikimi olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Mclean, Cook ve Crowe, (2008) ise kız öğretmen adayları lehine olan farkı, küresel eğitim kapsamında açılan ders ve kurslara katılımda kızların erkeklere göre çok daha istekli olmalarına bağlamışlardır.

Anadolu liselerinden mezun olan öğretmen adaylarının dünya vatandaşlığı yeterlilik algıları düz lise mezunlarına göre daha yüksektir. Anadolu ve öğretmen liselerinden mezun öğrencilerin dünya vatandaşlığı algılarının daha yüksek olduğu sonucu, okul türlerinin öğrencilerin vizyonlarını etkilediğinin göstergesidir. Öğrenim gördükleri okullardaki öğretmenlerin yetişmişlik özellikleri, okullardaki aktivitelerin niteliği, etkileşimde buldukları sosyal grupların özellikleri ve yabancı dili öğrenme düzeyleri gibi özellikler öğrencilerin yaşam algılarında etkili olabilmektedir.

Bu araştırmada SBE öğretmen adaylarının önemli bir kısmı kendi alanlarındaki gelişmeleri takip edebilecek derecede “yabancı dilde” kendilerini yeterli bulmamışlardır. Dünya vatandaşları, dünya sorunlarına duyarlı, birikim sahibi ve en az bir yabancı dili etkili bir şekilde

kullanabilen bireylerdir. Yabancı dil bilenlerin bilmeyenlere göre uluslararası gündemi daha fazla takip ettikleri, daha fazla internet okuryazarlığı bilgisine sahip oldukları ve teknoloji çağında küresel vatandaşlık algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (OECD, 2012). Leask'a (2001) göre dünya vatandaşlık algısını yükselten en önemli etkenlerden biri yabancı dil kullanma becerisidir. Küresel eğitim anlayışına göre eğitimciler, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ve küresel konularla ilgilenmeye motive etmelidirler (Kaya ve Kaya, 2012).

Türk Eğitim sistemi açısından ele alındığında ortaöğretim okullarında çeşitlilik göze çarpmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmen lisesi, Anadolu lisesi ve düz liselerden mezun oldukları tespit edilmiştir. OECD (2008, 2012) rapor sonuçlarına göre öğretmen nitelikleriyle öğrencilerin akademik başarıları ve tutum/davranışları arasında önemli ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Türkiye'de lise türüne göre sınırlı deneyime sahip öğretmenlerin görev yaptıkları düz liselerin, daha deneyimli öğretmenlerin hizmet verdiği fen ve Anadolu liselerine göre bazı dezavantajları olduğu saptanmıştır (ERG, 2011). Avantajlı okulların sahip olduğu etkili yabancı dil öğrenimi, deneyimli öğretmen kaynağı ve zengin uyaran deneyimleri (OECD, 2012) Anadolu ve öğretmen lisesi mezunu öğrencilerin dünya vatandaşlık yeterliklerini etkilemesi olağandır.

Beklentilere uygun olarak anne-babası üniversite mezunu olan öğretmen adayları SBEPÜ'da dünya vatandaşlığına daha az yer verildiğini belirtmişlerdir. Buna karşın, üniversite mezunu babası olanların dünya vatandaşlığı yeterlik algı düzeyleri daha fazladır. Bu durum ailenin sosyo-ekonomik yapısının bireyin bakış açısı üzerine olan etkisiyle açıklanabilir. Anne ve babanın eğitim ve iş durumu, evde bulunan kitap sayısı, bilgisayar ya da internet imkânı gibi faktörler bireyin öğrenme yaşantıları üzerinde önemli faktörlerdir (Çalışkan, 2008; ERG, 2009). Bu değişkenlerin çocuk ve gençlerin farkındalıklarını, merak düzeylerini ve hazır bulunuşluklarını artırdığını söylemek mümkündür. Araştırma bulguları Vygotsky'nin (1978) sosyo-kültürel teorisiyle de paralellik göstermektedir. Kurama göre, bireyin dış dünya ve kavramlara ilişkin algısını içinde bulunduğu sosyo-kültürel çevresiyle olan etkileşimi belirler. Öte yandan, öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda, hoşgörü, empati, farklılıklara saygı, sosyal adalet, insan hakları, eşitlik, çevrecilik ve küresel sorumluluk (McLean, Cook ve Crowe, 2008; Davies, 2006; Haydon, 2006) gibi ortak kavramlar üzerinde çalışılmış, bununla birlikte farklı sosyo-ekonomik yapı ve gruplardan gelen bireylerin dünya vatandaşlığına ilişkin zihinsel şemalarının çok farklı olduğu tespit edilmiştir (Torney-Purta, 2002).

Üniversite değişkenine göre, sadece Çukurova ve Fırat Üniversitesi arasında "program hedefleri" açısından fark, Çukurova Üniversitesi lehinedir. Diğer üniversitelerde ise sonuçlar benzerlik göstermektedir. Sözü edilen iki üniversite açısından, sunulan seçmeli dersler, örtük programın iyi anlaşılması ve dersi veren öğretim üyesinin vizyonları gibi özellikler Çukurova Üniversitesi'ni lehine fark yaratmış olabilir. Üniversitelerdeki 7 seçimlik dersin küresel eğitim anlayışını yansıtır nitelikte oluşturulması, örneğin "Küresel Eğitim", "Karşılaştırmalı Sosyal Bilgiler Eğitimi" vb. derslerin programda yer alması öğretmen adaylarının algılarını dünya vatandaşlığı açısından olumlu anlamda etkilemiş olabilir. Ayrıca derslerin içerikleri YÖK tarafından 600 kelime olarak ifade edilmektedir ve dersi veren öğretim üyesinin içeriği kendine göre yorumlaması ve dersleri kendine göre yapılandırması fakülteler arasındaki farka kaynaklık etmiş olabilir. Örtük program bu bulguya etki edebilecek bir başka değişken olabilir. EACEA'ya (2012) göre dünya vatandaşlığı hissiyatı sadece formal öğretim yoluyla değil, okul içinde ve dışındaki etkinlikler, yerel, ulusal ve uluslararası etkileşimlerle de oluşturulabilir. Darling-Hammomd (2006) ve The Longview Foundation Council'in (2008) de belirttikleri gibi Eğitim Fakültelerinde ulusalın yanında, dünya vatandaşlığı kavramına temas eden programların geliştirilmesi ve uygulamanın gözden geçirilmesi konuya önemli bir ivme kazandırabilecektir. Ayrıca öğretim elemanlarının uluslararası perspektiflerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmasına ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının SBEPÜ ve dünya vatandaşlığı yeterlik algıları arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuca göre SBEPÜ'nün “program hedefleri”, “program içeriği”, “eğitim durumları”, ve “değerlendirme süreçleri” boyutları dünya vatandaşlığının zayıf birer yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla, öğretmen adaylarının dünya vatandaşlığı yeterlik algısının gelişimine etki eden başka faktörler vardır ve SBEPÜ adaylarının dünya vatandaşlığına ilişkin görüşlerini belli miktarda etkilemektedir. Buna göre öğretmen adaylarının dünya vatandaşlığı algısını ve vatandaşlık beceri ve davranışlarını etkileyen diğer faktörlerin araştırmacılarca incelenmesinde önem arz etmektedir.

Dünya vatandaşlığının salt ulusal bakış açısıyla hazırlanmış eğitim programlarıyla kazandırılmayacağı, bunun yanı sıra küresel içeriklerin farklı konularda dahi sertifika programlarına dahil edilmesi, yabancı dil öğretiminin gözden geçirilmesi, lisansüstü dahil uluslararası nitelikte eğitim programlarının hazırlanması, konferans, proje gibi farklı etkinlik ve aktivitelerin yapılmasının ihtiyaç olduğu araştırmanın sonuçlarından anlaşılmaktadır. Avrupa Birliği vatandaşlığını geliştirmeye yönelik gençlik projeleri bu aktivitelerle örnek olarak verilebilir. Bu programların dünya vatandaşlığı yeterlik algısını, bilgi ve becerilerini etkilediği, ancak bunun bir süreç olduğunu gösteren çok sayıda çalışma vardır (Coryel, Spencer ve Sehin, 2014; Horsley, Newell ve Stubbs, 2005; Mclean, Cook ve Crowe, 2008). Üniversite düzeyinde son yıllarda faaliyete geçirilen Bologne eğitim programları bu konuda önemli bir adımdır. İlaveten Erasmus programı öğretmen adaylarının kültürel deneyimlerine katkı sağlamaktadır. Önemli bir husus da öğretim elemanlarının yurt dışı deneyimlerinin artması için destek programlarının devam etmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Bu konuda Eğitim Fakülteleri ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın yerel ve merkezi yönetimlerle de işbirliği içinde çalışmalar yapılması öğretmen adaylarının dünya vatandaşlığı ve küresel vizyon konusunda daha donanımlı yetişmelerine önemli katkılar sağlayabilecektir. Ayrıca, sivil toplum kuruluşları, ders kitabı yayıncıları, medya, müzeler, kütüphanelerin işbirlikli çalışma yapması, dünya vatandaşı bireylerin yetiştirilmesinde katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda, dünya vatandaşı bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenlerin, dolayısıyla öğretmen yetiştiren programların yadsınamaz etkisi daha fazla vurgulanmalıdır. Kısacası, bu araştırmayla SBE ve diğer öğretmen eğitimi programları hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme süreçleri açısından eksik yanları politika yapıcılar ve uygulayıcılar tarafından incelenmeli ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Ayrıca araştırmacıların konuya ilişkin eksik ve yetersizliklerin nedenlerini ve nasıl iyileştirilebileceğini ele alan araştırmalar yapmaları önerilir.

5. KAYNAKLAR

- Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*,49(2), 155-173.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the “right” way*. New York: Routledge.
- Arlı, M. ve Nazik, H. (2001). *Bilimsel Araştırmaya Giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Atılğan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bates, R. (2008). Teacher education in a global context: towards a defensible theory of teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 34(4) 277-293.
- Bentler, P. M. (1992). On the fit of models to covariances and methodology to the Bulletin. *Psychological Bulletin*, 112, 400-404.
- Bottery, M. (2006). Education and globalization: Redefining the role of the educational professional. *Educational Review*, 58(1), 95-113.
- Bozkurt, V. (2000). *Küreselleşme: Kavram, gelişim ve yaklaşımlar. Küreselleşmenin insani yüzü*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Büyükoztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, A. (2014). *Spss ile bilimsel araştırma süresince nicel veri analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Coryel, J.E., Spencer, B.J. & Sehin, O. (2014). Cosmopolitan adult education and global citizenship: Perceptions from a European itinerant graduate professional study abroad program. *Adult Education Quarterly*, 64(2), 145-164.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çalışkan, M. (2008). *The impact of student and school related factors on scientific literacy skills in programme for international student assessment-PISA 2006*. Unpublished doctoral dissertation, METU.
- Çiçek, S. Sarışen, G.R. & Tüzün, G. (2009). *Ders kitaplarında insan hakları-2 tarama sonuçları*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Çömlekçi, N. (2001). *Bilimsel araştırma yöntemi ve istatistiksel anlamlılık sınamaları*. İstanbul: Bilim Teknik Yayınevi.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300-314.
- Davies, I. (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action. *Educational Review*, 58(1), 5-25.
- Davy, I. (2011). Learners without borders: A curriculum for global citizenship. [Available online at: http://www.godolphinandlatymer.com/_files/IB/B309322691ABF031CB793E9DDA47FE3A.pdf] Retrieved on May 13, 2015.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dower, N. (2003). *Introduction to global citizenship*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- EACEA. (2012). Citizenship education in europe. [Available online at: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf] Erişim tarihi: Retrieved on May 13, 2015.
- Ebbeck, M. (2006). The challenges of global citizenship: Some issues for policy and practice in early childhood. *Childhood Education*, 82(6), 353-357.
- ERG. (2009). *Eğitim izleme raporu*. Eğitim Reformu Girişimi. [Available online at: http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/izlemeraporu2009_0.pdf] Erişim tarihi: Retrieved on May 13, 2015.
- ERG. (2011). *Eğitim bileşenleri: öğretmen ve öğrenme süreçleri, eğitim izleme raporu*. İstanbul Eğitim Reformu Girişimi. [Available online at: http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/EIR2011.19.12.12.WEB_.pdf] Erişim tarihi: Retrieved on May 13, 2015.
- Ersoy, A. (2013). Türk öğretmen adaylarının kültürlerarası deneyimlerinde karşılaştıkları sorunlar: Erasmus değişim programı örneği. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 154-166.
- Gürses, F. ve Gürkan-Pazarıcı N. (2010). Siyasal gündemin yurttaşlık kavramına etkileri: Ders kitapları üzerinden bir inceleme. Karaburun Bilim Kongresi, (2-5 Eylül). [Available online at: http://www.academia.edu/1764985/S%C4%B0YASAL_G%C3%9CNDDEM%C4%B0N_YURTTA%C5%9ELIK_KAVRAMINA_ETK%C4%B0LER%C4%B0_DERS_K%C4%B0TAPLARI_%C3%9CZER%C4%B0NDEN_B%C4%B0R_%C4%B0NCELEME] Erişim tarihi: Retrieved on May 13, 2015.
- Haydon, G. (2006). Respect for persons and for cultures as a basis for national and global citizenship. *Journal of Moral Education*, 35, 457-471.
- Hicks, D. ve Holden, C. (2007). *Teaching the global dimension*. London: Taylor & Francis.
- Horsley, M., Newell, S., & Stubbs, B. (2005). The prior knowledge of global education of pre-service teacher education students. *Citizenship, Social and Economics Education*, 6(3), 137-155.
- Johnson, A.P. (2006). *Making connections in elementary and middle school social studies*. California: SAGE Publications.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language. Lincolnwood: Scientific Software International.
- Kadragic, A. (2006). *Globalization and human rights*. Philadelphia: Chelsea House Publishers.
- Kan, Ç. (2009a). Sosyal bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 25-30.
- Kan, Ç. (2009b). Değişen değerler ve küresel vatandaşlık kavramı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 895-904.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, B. ve Kaya, A. (2012) Teknoloji çağında öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algıları. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 81-95.
- Kronfli, M 2011, 'Educating for global citizenship and an exploration of two curricular methods', MA thesis, Ontario

- Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Leask, B. (2001). Bridging the gap: Internationalising university curricula. *Journal of Studies in International Education* 5(2): 100-115.
- Lewin, R. (Ed) (2009). *The handbook of practice and research in study abroad: Higher education and the quest for global citizenship*. New York: Routledge.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391-410.
- Marsh, H. W. & Hocevar, D. (1988). A new morepowerful approach to multitrait-multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73, 107-117.
- McLean, L.R., Cook, S.A. & Crowe, T. (2008). Imagining global citizens: Teaching peace and global education in a teacher-education programme. *Citizenship Teaching and Learning*, 4(1), 50-64.
- Myers J.P. (2006). Rethinking the social studies curriculum in the context of globalization: Education for global citizenship in the U.S. *Theory & Research in Social Education*, 34(3), 370-394.
- Nash, K. (2008). Global citizenship as show business: the cultural politics of make poverty history. *Media, Culture and Society*, 30(2), 167-181.
- NCSS. (2002). *National standards for social studies teachers*. [Available online at: <http://downloads.ncss.org/NCSSTeacherStandardsVol11-rev2004.pdf>] Erişim tarihi: Retrieved on May 13, 2015.
- Noddings, N. (2005). *Educating citizens for global awareness*. New York: Teachers College Press.
- OECD. (2008). Teaching & Learning International Survey TALIS. [Available online at: <http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%202008%20Questionnaires.pdf>] Retrieved on May 13, 2015.
- OECD. (2012). *Education today 2013: The OECD perspective*. [Available online at: http://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_12/20023619_educationtoday2013theoecdperspective.pdf] Erişim tarihi: Retrieved on May 13, 2015.
- Özel, S. (2007). *Küreselleşme döneminde vatandaşlık*. [Available online at: http://www.anayasa.gov.tr/files/pdf/anayasa_yargisi/soli_ozel.pdf] Erişim tarihi: Retrieved on May 13, 2015.
- Pike, G. (2007). Citizenship education in a global context. *Brock Education Journal*, 17(1), 38-49.
- Popkewitz, T.S. (2008). Kozmopolitanlığın ikili yüzü, küreselleşme ve karşılaştırmalı eğitim çalışmaları. (Çev: Ökten, C.E.), *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6(23), 112-129.
- Reimer, K., & McLean, L. (2009). Conceptual clarity and connections: Peace and global education and pre-service teachers. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 903-926.
- Schweisfurth, M. (2006). Education for global citizenship: teacher agency and curricular structure in ontario schools. *Educational Review*, 58(1), 41-50.
- Short, K.G. (2003). Exploring a curriculum that is International, [Available online at: https://www.coe.arizona.edu/sites/default/files/a_curriculum_that_is_international.pdf] Retrieved on May 13, 2015.
- Silva, M. (2014). *State legitimacy and failure in international law*. Leiden: Brill.
- The Longview Foundation Council (2008). Teacher preparation for the global age the imperative for change. Longview Foundation for Education in World Affairs and International Understanding, Inc., [Available online at: <http://www.acenet.edu/news-room/Documents/Teacher-Prep-for-Global-Age.pdf>] Erişim tarihi: Retrieved on November 23, 2015.
- Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203-212.
- Ukpokodu, N. (1999). Multiculturalism vs. globalism. *Social Education*, 63(5), 298-300.
- UNESCO. (1994). Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms, [Available online at: http://www.unesco.org/education/pdf/34_64.pdf] Erişim tarihi: Retrieved on May 13, 2015.
- UNESCO. (1996). United nations educational, scientific and cultural organization in Geneva. [Available online at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001048/104853E.pdf>] Erişim tarihi: Retrieved on May 13, 2015.
- UNESCO. (2000). *Tüm insanlar: İnsan hakları eğitimi için elkitabı*. Ankara: TİHAK Yayınları.
- Variş, F. (1971). *Eğitimde program geliştirme teoriler teknikler*. Ankara: Alkım Kitabevi.
- Velicer, W. F., & Fava, J. L. (1998). Effects of variable and subject sampling on factor pattern recovery. *Psychological Methods*, 3(2), 231-251.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

- Wilson, A. (1993). Conversation partners: Helping students gain a global perspective through cross-cultural experiences. *Theory into Practice*, 32(1), 21-26.
- Zakaria, F. (2005). Education for global citizenship. *Independent School*, 64(3), 86-92.

Extended Abstract

The understanding of sensitive citizens towards the problems of the world with a universal awareness has gained prominence along with globalization and these individuals have been termed as “global citizens” or “world citizens” (Apple, 2006; Kadragic, 2006; Kan, 2009a). This understanding should be reflected in the program of teacher training organizations (Bates, 2008). Maybe as the field which mostly serves to this purpose, the program of Social Studies Education (SSE) was analyzed according to students’ views. The primary purpose of the study is to analyze the relationships between “Inclusion of the concept of world citizenship in Social Studies Education program and practices (SSEPP) and “world citizenship competency perceptions” of prospective SSE teachers. The study aimed to answer the following questions.

1) What are perception levels of prospective teachers towards inclusion of the concept of world citizenship in SSEPP and what are their world citizenship competency perceptions? 2) Does the inclusion of the concept of world citizenship in SSEPP and their world citizenship competency perception levels significantly vary according to their a) gender, b) graduated high school c) educational status of parents and d) universities they are enrolled? 3) to what extent does the level of inclusion of the concept of world citizenship in SSEPP predict world citizenship competency perceptions of prospective teachers?

This is a quantitative study in relational screening study model. “World Citizenship Scale in SSEPP” and “World Citizenship Competency Perception Scale” that were developed by the researchers were used in the study. “World Citizenship Scale in SSEPP” consists of four factors which are “program objectives”, “program content”, “educational status “learning situation” and “evaluation processes”. Cronbach’s Alpha reliability coefficient of the scale was .81. The goodness of fit indexes as follows: X²/sd: 1.65, RMSEA (0.062), S-RMR (0.075), CFI (0.96), GFI (0.90) and AGFI (0.85) was found that fit indexes of the model are acceptable. “World Citizenship Competency Perception Scale” consists of one dimension. Cronbach’s Alpha reliability coefficient this scale was .80. Confirmatory factor analysis results from the fit indexes are; for chi-square fit test 1.96, for RMSEA (0.062), S-RMR (0.048), CFI (0.97); GFI (0.94) and AGFI (0.94). The model fit indices are found to be goodness. The population of the study was the SSE programs of all universities in Turkey. A total of 375 fourth grade prospective primary education teachers in SSE departments of randomly selected universities to represent seven different geographical regions of Turkey constituted the sampling of the study (February-March). Arithmetical mean and standard deviation were calculated. T-test, one-way analysis of variance, Scheffe’s test, r and multiple regression analysis were used for data analysis.

The results of the study showed that prospective teachers evaluated SSEPP that they are enrolled at moderate level in terms of world citizenship in dimensions and general of the scale. This result suggests that although the SSE program the prospective teachers are enrolled aim to train world citizen individuals, this objective couldn’t be adequately reflected in selected texts, intra-class activities and evaluation processes. In other words, prospective teachers do not gain adequate level of international perspective. Furthermore, it was found that prospective teachers had moderate levels of world citizenship perceptions. In other words, prospective teachers point out that inclusion of world citizenship in “intra-class activities” is not at adequate level. This suggests that there are problems in learning and thus reflection of world citizenship and that the program and training of teaching personnel have to be reviewed. In addition, it will be beneficial to analyze the causes of this incompetence and develop policies by the practitioners by gaining awareness about the problem.

In addition, inclusion of world citizenship in SSEPP and world citizenship competency perceptions of prospective teachers did not vary according to gender variable. This finding is consistent with the study of Horsley, Newell and Stubbs (2005); while Mclean, Cook and Crowe, (2008) reported a result in favor of female prospective teachers. Another result of the study was that prospective teachers who graduated from Anatolian High Schools had higher perceptions of world citizenship. However, there was no difference according to the dimensions. As expected, as the educational status of parents increased, world

citizenship competency perceptions of prospective teachers increased, while perceptions towards the inclusion of world citizenship in SSEPP decreased. According to Çalışkan (2008), Dinçer and Kolaşın (2009) and ERG (2009), factors such as educational and working status of parents, number of books at home, access to computer or internet affect learning experience of individuals. As for university variable, the fact that prospective teachers enrolled in Çukurova University evaluated “program objective” as more positive than those in Fırat University can result from the offered elective courses, good understanding of hidden curriculum and the visions of the lecturer.

The findings show that there is a positive and weak relationship between world citizenship competency perception and SSEPP and dimensions of prospective teachers. SSEPP “program objectives”, “program content”, “learning situation” and “evaluation processes” dimensions explained world citizenship competency perceptions of prospective teachers at a low level. Separate analysis of these dimensions revealed that they were a weak predictor of world citizenship competency perceptions of prospective teachers. In other words, the SSE program the students are enrolled was found to have a low impact on world citizenship competency perceptions of prospective teachers. In this context, there is a need for further research to determine other factors that develop world citizenship competency, understanding, attitude and behaviors.

In conclusion, this study reveals that there is a need for further research to determine the importance of training world citizen individuals by considering the objectives, content, educational status and evaluation processes of SSE and other teacher training programs. Collaborative activities of faculties of education and ministry of education with local and central administrations can significantly contribute to training of prospective teachers in terms of world citizenship and global vision. Furthermore, collaborative activities of non-governmental organizations, course book publishers, media, museums and libraries are of great importance for training world citizen individuals. Higher education institutions have important duties to achieve this complicated and comprehensive objective. In this respect, undeniable effect of teachers and thus teaching programs in training world citizen individuals should be given more emphasis. Attempts to enhance world citizenship perceptions of teachers and prospective teachers should be given prominence. Provision of high-quality foreign language education to teachers and prospective teachers, giving them the chance of foreign country experience by supporting through scholarships and exchange programs will further help them to be and train world citizens.

Kaynakça Bilgisi

Şahin, M., Şahin, S. & Göğebakan-Yıldız, D. (2016). Sosyal bilgiler eğitimi programı ve dünya vatandaşlığı: Öğretmen adaylarının perspektifinden. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 31(2), 369-390.

Citation Information

Şahin, M., Şahin, S. & Göğebakan-Yıldız, D. (2016). The curriculum of social studies education and world citizenship: From perspective of prospective teachers [in Turkish]. *Hacettepe University Journal of Education [Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi]*, 31(2), 369-390.