

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN KÜRESEL VATANDAŞLIK
TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

Hasan GÜNAYDIN


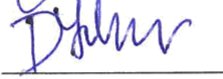

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Derya KILIÇOĞLU

Eskişehir, 2019

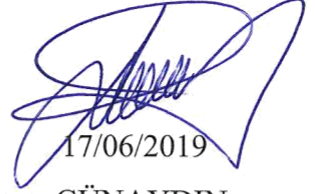
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜŐÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Hasan GÜNAYDIN tarafından hazırlanan “Okul Yöneticilerinin Küresel Vatandaşlık Tutumlarının İncelenmesi” başlıklı bu tez, 17/06/2019 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*’nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Doç. Dr. İlknur ŐENTÜRK	
Danışman :	Dr. Öğr. Üyesi Derya KILIÇOĞLU	
Üye :	Dr.Öğr. Üyesi Eren KESİM	

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık tutumlarının incelenmesi (Eskişehir Örnekleme) başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.



17/06/2019

Hasan GÜNAYDIN

Teşekkür

Araştırmanın baştan sona her aşamasında değerli katkı ve önerileriyle bana yol gösteren, planlanıp uygulanması ve değerlendirilmesi boyunca değerli görüş ve yönlendirmeleriyle zamanını ve katkılarını benden esirgemeyen, tezimi tamamlamamda büyük katkısı olan danışman hocam Sayın Dr. Öğretim Üyesi Derya KILIÇOĞLU'na en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin yazım aşamasında beni yönlendiren ve destekleyen North Carolina State Üniversitesi Rekreasyon ve Turizm Yönetimi öğretim üyesi Prof. Dr. Duarte B. Morais ile Wyoming Üniversitesi Öğretim Üyesi Anthony C. Ogden'e teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitim hayatımın başından itibaren desteğini her zaman hissettiğim, karşılaştığım zorluklarda cesaretlendiren, tezimin hazırlanış sürecinde yer alan, değerli görüş ve önerileri ile rehberlik eden, tez özetimin İngilizce çevirisinde ve araştırma kapsamındaki İngilizce kaynakların Türkçe çevirisinde yardımlarını esirgememiş olan Dr. Zeliha DUR'a ve yabancı dil uzmanlarına, veri toplama aracı olan ölçekteki soruları sabırla cevaplayan okul müdürleri arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans süresince benden yardımını esirgemeyen Okul Müdürüm Sn. Zekai ÖZBAY'a teşekkürlerimi sunarım.

İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi.....	iii
Şekiller Listesi.....	iv
Özet	1
Abstract	3
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu	6
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Varsayımlar	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
İKİNCİ BÖLÜM	11
2. Kavramsal Çerçeve	11
2.1. Küreselleşme Kavramı	11
2.2. Küresel Sorunlar ve Yerel Çözümler Nelerdir?	12
2.3. Küresel Vatandaşlık Neden Önemlidir?.....	13
2.4. Küresel Vatandaşlık Nedir?.....	14
2.4.1. Bir tanımlamaya doğru	15
2.5. Küresel ve Ulusal Vatandaşlık	16
2.6. Elitist Bir Kimlik Olarak Küresel Vatandaşlık.....	17
2.7. Küresel Vatandaşlığın Operasyonel Tanımı.....	18
2.8. Küresel Vatandaşlığın Boyutları	19
2.9. Küresel Eğitim ve Küresel Vatandaşlık	23
2.10. Türkiye’de Küresel Vatandaşlık Eğitimi.....	24
2.11. İlgili Araştırmalar	25
2.11.1. Ülkemizde küresel vatandaşlık ile ilgili yapılan çalışmalar	25
2.11.2. Yurtdışında küresel vatandaşlık ile ilgili yapılan çalışmalar	31
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	38
3. Yöntem.....	38
3.1. Araştırma Deseni	38

3.2. Evren ve Örneklem.....	40
3.3. Veri Toplama Araçları.....	47
3.3.1. Nitel/Nicel veri toplama araçları.....	47
3.4. Verilerin Toplanması.....	51
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	52
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	54
4. Bulgular ve Yorum.....	54
4.1. Araştırma Bulgularına Yönelik Betimsel ve Demografik İstatistikler.....	54
4.2. Küresel Vatandaşlık Ölçeğinin Yapı Geçerliliği.....	55
4.3. Okul Yöneticilerinin Küresel Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Analizler.....	59
4.4. Nicel Analiz Sonuçlarına İlişkin Değerlendirme	75
4.5. Nitel Analize Yönelik Sonuçlar.....	77
BEŞİNCİ BÖLÜM	100
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	100
5.1. Sonuçlar.....	100
5.1.1. Nicel verilere ilişkin sonuçlar	100
5.1.2. Nitel verilere ilişkin sonuçlar.....	103
5.2. Tartışma.....	105
5.3. Öneriler.....	112
5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	112
5.3.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler	113
KAYNAKÇA	114
EKLER	126
ÖZGEÇMİŞ	141

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Sorumlu Küresel Vatandaşlık İçin Gerekli Olan Bilgi, Beceri ve Değerler	16
3.1	Küresel Vatandaşlık Algı Düzeyleri Ölçülen Yöneticilerin Okullarının Sosyoekonomik Düzeye Göre Dağılımı	41
3.2	Çalışmaya Katılan Yöneticilerin Cinsiyet ve Okul Türlerine Göre Dağılımı	42
3.3	Yöneticilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar	43
3.4	Görüşme Yapılan Yöneticilerin Kişisel Bilgileri	46
4.1	Okul Yöneticilerinin Küresel Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	54
4.2	Küresel Vatandaşlık Ölçeğinin DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri	56
4.3	Okul Yöneticilerinin Küresel Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	59
4.4	Sosyal Sorumluluk Algılarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşması	60
4.5	Sosyal Sorumluluk Algılarının, Sivil Toplum Örgütlerine Katılım Düzeyine Göre Farklılaşması	60
4.6	Sosyal Sorumluluk Algılarının, Sosyal Sorumluluk Projelerine Katılım Durumuna Göre Farklılaşması	61
4.7	Sosyal Sorumluluk Algılarının, Yurt Dışına Çıkmış Olma Durumuna Göre Farklılaşması	61
4.8	Küresel Yeterliliklerinin Cinsiyetlere Göre Farklılaşması	62
4.9	Küresel Yeterliliklerin, Sivil Toplum Örgütlerine Katılım Düzeyine Göre Farklılaşması	62
4.10	Küresel Yeterliliklerinin, Sosyal Sorumluluk Projelerine Katılım Durumuna Göre Farklılaşması	63
4.11	Küresel Yeterliliklerin, Yurt Dışına Çıkış Durumuna Göre Farklılaşması	64

4.12	Küresel Sivil Katılım Boyutunun, Cinsiyetlerine Göre Farklılaşması	64
4.13	Küresel Sivil Katılım Boyutunun Sivil Toplum Örgütlerine Katılım Düzeyine Göre Farklılaşması	65
4.14	Küresel Sivil Katılım Boyutunun, Sosyal Sorumluluk Projelerine Katılımına Göre Farklılaşması	65
4.15	Küresel Sivil Katılım Boyutunun, Yurt Dışına Çıkma Durumuna Göre Farklılaşması	66
4.16	Sosyal Sorumluluk Algılarının Çalışmakta Olduğu Okul Türüne Yönelik Farklılaşması	66
4.17	Küresel Yeterliliklerinin Çalışmakta Olduğu Okul Türüne Göre Farklılaşması	67
4.18	Küresel Sivil Katılım Boyutunun, Çalışmakta Olduğu Okul Türüne Göre Farklılaşması	68
4.19	Sosyal Sorumluluk Algılarının, Öğrenim Gördüğü Okul Türüne Yönelik Varyans Analiz Sonuçları	68
4.20	Küresel Yeterliliklerin, Öğrenim Görülen Okul Türüne Göre Farklılaşması	69
4.21	Küresel Sivil Katılım Boyutunun, Öğrenim Görülen Okul Türüne Göre Farklılaşması	69
4.22	Sosyal Sorumluluk Algılarının, Branş Dağılımına Göre Farklılaşması	70
4.23	Küresel Yeterlilik Boyutunun, Branş Dağılımına Göre Farklılaşması	71
4.24	Küresel Sivil Katılım Boyutunun, Branş Dağılımına Göre Farklılaşması	71
4.25	Sosyal Sorumluluk Algılarının, Siyasete Olan İlgilerine Göre Farklılaşması	72
4.26	Küresel Yeterlilik Boyutunun, Siyasete Olan İlgilerine Göre Farklılaşması	72
4.27	Küresel Sivil Katılım Boyutunun, Siyasete Olan İlgi Düzeyine Göre Farklılaşması	73
4.28	Okul Yöneticilerinin Sosyal Sorumluluk Algılarının, Yaş	74

	Etkisine Göre Farklılaşması	
4.29	Küresel Yeterlilik Boyutunun Yaş Etkisine Göre Farklılaşması	74
4.30	Küresel Sivil Katılım Boyutunun, Yaş Etkisine Göre Farklılaşması	75
4.31	Yöneticilerin Küresel Adalete İlişkin Görüşlerine Ait Tema ve Kodlar	78
4.32	Yöneticilerin Küresel Eşitsizliklere İlişkin Görüşlerine Ait Tema ve Kodlar	81
4.33	Yöneticilerin Küresel Sorumluluk Bağlamında Kişisel Sorumluluklarına İlişkin Görüşlerine Ait Tema ve Kodlar	83
4.34	Yöneticilerin Küresel Çapta Sorunlara İlişkin Görüşlerine Ait Tema ve Kodlar	85
4.35	Yöneticilerin Küresel Çapta Farklı Kültürel Değerlere Saygı Göstermesine İlişkin Görüşlerine Ait Tema ve Kodlar	87
4.36	Yöneticilerin Huzurlu/Sürdürülebilir Dünyaya İlişkin Görüşlerine Ait Tema ve Kodlar	89
4.37	Yöneticilerin Küresel Sorunları Çözmeye Katkısına İlişkin Görüşlerine Ait Tema ve Kodlar	92
4.38	Yöneticilerin Küresel Çapta Tartışmalara İlişkin Görüşlerine Ait Tema ve Kodlar	94
4.39	Yöneticilerin Sivil Toplum Örgütlerine Katılımına İlişkin Görüşlerine Ait Tema ve Kodlar	97

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Küresel Vatandaşlığın Boyutları	20
3.1	Araştırmada Kullanılan Ardışık Açıklayıcı Desen Modeli	38
3.2	Ardışık Açıklayıcı Desenin Araştırma Sürecine Uyarlanması	39
4.1	Küresel Vatandaşlık Ölçeğinin DFA Sonuçlarına İlişkin Path Diyagramı T Değerleri	57
4.2	Nitel Analiz İçin Oluşturulan Tema ve Alt Temalar	76

Özet

Okul Yöneticilerinin Küresel Vatandaşlık Tutumlarının İncelenmesi

Hasan GÜNAYDIN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Derya KILIÇOĞLU

2019

Amaç: Bu araştırmanın amacı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışmakta olan yöneticilerin küresel vatandaşlık düzeylerini belirlemek; cinsiyet, branş, mesleki kıdem, lisansüstü eğitim, okul türü, yurtdışına çıkma durumu, siyasete ilgi düzeyi, sivil toplum örgütlerine üyelik ve sosyal sorumluluk projelerine katılım durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit ederek; küresel vatandaşlığa yükledikleri anlama yönelik araştırma yapmaktır. Araştırmanın nitel kısmında yöneticilerin küresel vatandaşlığa ilişkin görüşlerini derinlemesine ortaya koymak amacıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Yöntem: Bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmada karma yöntem modellerinden açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni seçilmiştir. Araştırma verileri 2018-2019 öğretim yılı güz ve bahar döneminde, Eskişehir il merkezinde yer alan ilköğretim-ortaöğretim kurumlarındaki yöneticiler arasından tabakalı örnekleme yöntemi (okulların sosyo-ekonomik durumu baz alınarak) aracılığıyla seçime gidilmiş, 223 yöneticiye ulaşılarak veri toplama aracı olarak Morais ve Ogden (2011) tarafından geliştirilen, “Küresel Vatandaşlık Ölçeği” ile katılımcıların demografik özelliklerini tespit etmek için araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutu ile ilgili çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre oluşturulmuştur. Bu kapsamda 20 yönetici çalışma grubuna katılımcı olarak alınmıştır.

Bulgular: Araştırmanın nicel basamağında; okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık düzeylerinin çalışmakta olduğu ve öğrenim gördüğü okul türü, branş dağılımı, yaş, cinsiyet, mezuniyet ve sivil toplum örgütlerine katılım durumlarına göre anlamlı bir farklılık yaratmaz iken sosyal sorumluluk projelerine katılım durumuna, yurt dışına çıkmış olma durumuna ve siyasete olan ilgilerine göre anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel sonuçlarına göre; Araştırmaya katılan

yöneticilerin tamamının dünyada küresel bir eşitsizlik olduğu konusunda aynı fikirde olduğu, küresel bağlamda insanların hak ettiği ödüllendirme ve cezayı alamadığı, bu konularda adaletli olunmadığı, sosyal adalet düzenine ilişkin adil olarak dağıtılmayan sosyal adalet anlayışı mevcut olduğu, küresel konularda farkındalık oluşturulması için düzenlenen etkinlik ve faaliyetlerde 4 yöneticinin dışında ki herkesin görüşlerini rahatça ifade edebileceği, sivil toplum örgütlerine üyelik konusunda, mesleki hakları savunmak için üye olunduğu, evrensel bilince sahip öğrencilerin yetiştirilmesinde küresel çapta güncellenebilir konuların müfredatlara yerleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Sonuç ve Öneriler: Küresel vatandaşlığın tüm öğretim düzeylerine yönelik eğitim etkinliklerinde yer alması gerektiği ve küresel eğitimin istenen seviyede gerçekleştirilmesi için gerekli tedbirlerin alınması gerektiği belirlenmiştir. Okul yöneticilerinde küresel farkındalığının oluşması bağlamında okullarına yönelik küresel vatandaşlık eğitimi verilmeli, seminer, kurs, sempozyum, yurtdışına yönelik proje, gezi gözlem, etkinlik faaliyetlerine katılabilmelerine ayrıca, lisans ve lisans öncesi dönemde bu eğitimin verilerek yabancı dil ile desteklenmesinin gereğine vurgu yapılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Küresel vatandaşlık, Küresel vatandaşlık ölçeği, Küreselleşme, Okul yöneticileri

Abstract

Examination of School Principal's Global Citizenship Attitudes

Hasan GÜNAYDIN

Eskişehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Administration

Advisor: Assist. Prof. Dr. Derya KILIÇOĞLU

2019

Purpose: The aim of this study is to determine the global citizenship levels of the managers working in primary and secondary schools; gender, branch, professional seniority, graduate education, type of school, going abroad, level of interest in politics, membership in non-governmental organizations and social responsibility projects by determining whether the differentiation of the situation; according to differentiated determinations by doing interviews. In the qualitative part of the research, interviews were conducted in order to reveal the views of the managers on global citizenship.

Method: In this study, mixed method was used. In this study, an exploratory sequential mixed method design was chosen from mixed method models. Research data In the 2018-2019 academic year, in the fall and spring semesters, a selection was made through the stratified sampling method (based on the socio-economic status of the schools) among the administrators in the primary and secondary schools in the city center of Eskişehir. In order to determine the demographic characteristics of the participants, a personal information form developed by Morais and Ogden (2011) was used as a data collection tool. The qualitative dimension of the study was formed according to the criterion sampling method from the sample group. In this context, 20 school principals were included in the study group.

Results: According to the research results quantitatively; While school administrators have a low level of global citizenship perception in terms of demographic variables, the level of school, branch distribution, age, gender, graduation and participation in non-governmental organizations does not make a significant difference in the level of participation in social responsibility projects. It has been observed that there is a significant difference according to the foreign countries and their interest in politics. In the qualitative step of the research; It was stated that all of the managers who participated in the research agreed that there is a global inequality in

the world, and that in the global context, people do not receive the reward and punishment they deserve.

Conclusion and Discussion: It should take part in educational activities for all teaching levels of global citizenship and Turkey are not performed at the desired level global education school principals receive any education for global citizenship education throughout the educational life of the negativity is determined. In the context of global awareness, the school principals should be given global citizenship education for their schools, seminars, courses, symposiums, projects abroad, excursion observation, participation in the activities activities, and the need to support this course in the undergraduate and pre-license period by giving a foreign language.

Keywords: Global citizenship, Global citizenship scale, Globalization, School administrators

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Teknolojik ilerleme ve gelişmelerin son yıllarda ivme kazanması, günlük yaşamımızda pek çok yeniliğe ve gelişime imkân sağlamıştır. Örneğin, teknolojik alandaki bu ilerleme, yenilik ve gelişmeler eğitim sektöründen sağlığa, ekonomiden tarıma, siyasetten spora hemen hemen her alanda yaşanmaktadır. Teknolojinin bu denli hızlı ilerlemesi küreselliğin yaygınlaşmasına yani toplumların birbiriyle iletişim halinde olmasına ve uyum sağlayabilmesi olanak sağlamıştır. Bu nedenle, küreselliğin yaygınlaşması ile popüler kültür yerel kültürün yeri almış ve küresel vatandaşlık kavramı doğmuştur.

Küreselleşme ve küreselleşmenin dünya üzerindeki etkileri, çağımızın en çok tartışılan ve üzerinde durulan konularının başında gelmektedir. Günümüzün en önemli kavramlarından biri haline gelen küreselleşmenin net bir tanımı yapılmamaktadır. İnsanın maddi ve manevi değerlerinin ülke sınırlarını aşarak evrensel boyutlara ulaşması küreselleşmenin tanımları arasında yer alabilir. Yılmaz ve Güdek' e göre (2012, s. 2), küreselleşmenin tanımı, teknolojik, ekonomik ve politik gelişmelerin hız kazandığı, yeni dünya düzeninin toplumların ve bireylerin kimliklerinin izlerini silerek hâkim olduğu, evrensel geçerliliği olan ve genel olarak tek tipleşmenin yaşandığı süreç şeklinde açıklanmıştır.

Tüm dünya üzerindeki zaman ve mekân kısıtlamaları ortadan kalkarak, dünyanın küçülmesi ile insanların birbirlerine daha da yaklaşmasıyla birlikte toplumlar ve kültürler arasındaki etkileşimin artması küreselleşmenin sonuçları arasında yer almıştır (Bornman ve Schoonraad, 2001, s. 93). Sınırların ortadan kalkması ve mesafelerin daralmasının bir sonucu olarak ulus devlet zayıflamaya başlamış (Esendemir, 2008, s. 25), küreselleşmenin sonucu olarak ve uluslararası göçler sebebiyle ortaya çıkan ulus ötesi ve karma kültürlü toplumlar sebebiyle (Osler ve Starky, 2006, s. 21) de vatandaşlık kavramının yeni tanımına ihtiyaç duyulmuştur. Vatandaşlık kavramı Antik Yunan şehir devletlerinde ilk olarak duyulmaya başlanmıştır ve ortaya çıkan bu kavram (Heater, 2002, s. 457) global çağdan önce ulus devlete bağlılık biçimi olarak devletin coğrafi sınırları içinde açıklanmıştır (Esendemir, 2008, s. 12). Başlangıçta sadece kendi ülkelerinde yer alan düzene uyan ve davranışlar sergileyen vatandaşlar yetiştirmek amaç iken, globalleşme kavramı ile birlikte sadece kendi ülkesine değil tüm dünyaya karşı

sorumluluk sahibi kişiler yetiştirilmeye çalışılmıştır (Kan, 2009b, s. 25). Tüm dünyaya karşı sorumluluk sahibi bireyler yetiştirilirken bunun sonucu olarak insanların birbirini etkilediği, uluslararası alanda bir bağlılık, sahiplik duygusu gelişmiş böylece dünya vatandaşlık olgusu yani global vatandaşlık kavramı oluşmuştur (Ersoy, 2013, s. 75).

Küresel vatandaşlık müfredatını hazırlayan OXFAM (2006, s. 8) küresel vatandaşı şu şekilde tanımlamıştır:

- Geniş bir dünyanın ve bu dünyanın vatandaşı olarak kendi rolünün farkındadır,
- Çeşitliliğe değer verir ve saygı duyar.
- Dünyanın işleyişini anlar.
- Sosyal adaletsizliğe karşı öfkelidir.
- Yerelden küresele çeşitli düzeyde topluluklara katılır.
- Dünyayı daha adil ve sürdürülebilir bir yer yapmak için her türlü eyleme hazırdır.
- Yaptığı eylemler için sorumluluk alır.

Dünyadaki kültürler ile bu kültürler arasındaki farkları anlamak, mevcut dünya sorunlarını daha derinlemesine incelemek, küresel ölçekte yeni fikirleri, inovasyonu geliştirmek, küresel güçler ile bu güçlerin insan yaşamına etkilerini öğrenmek, Burrows'a göre (2004, s. 1) küresel vatandaşlığın tanımıdır. Tüm dünyanın birbirleriyle bir zincir halkasına benzer şekilde bağlantılı olduğunu anlayan, sosyal adaletin önemine ve ekolojik devamlılığı kavrayabilen kişiler global vatandaş olarak adlandırılmakta, yaşanan olaylara empatik olarak yaklaşabilen, gelecek nesillere yaşanabilir ve sürdürülebilir bir dünya bırakmayı hedefleyen evrensel bir kişiliğe de örnek gösterilmektedir (Kan, 2009, s. 26).

Yalnızca bireylerin yaşam tarzları değil, eğitim, ekonomi, siyaset ve kültür gibi birçok alan 21. yy. da yaşanan bilgi ve iletişim teknolojilerinde ki gelişmelerden etkilenmiştir. Bu gelişmeye cevap verebilecek eğitim sisteminin yeniden tasarlanması zorunlu olmuştur. Eğitim sistemi içerisinde yer alan tüm öğeler bu gelişmelerden etkilenerek yeniden tanımlanmış ve yeni sorumluluklara maruz kalmışlardır.

1.1. Problem Durumu

Gelişmeler ve yenilikler, küreselleşme ile eğitim arasındaki en önemli bağıdır. Eğitim kademelerinde başlayan her gelişme, her değişim tüm toplumda reaksiyona neden olur. Küreselleşme ile birlikte, eğitimin içeriği, düzenlemeleri ve anlayışlar zorunlu olarak değişmekte, dünya standartlarına ayak uydurmak zorunda kalmakta,

bunun sonucu olarak büyük değişimlere neden olmaktadır. Küreselleşme ile birlikte günümüzde yeni bir insan modeli ortaya çıkmıştır. Küresel toplum, yerel özelliklerini korurken aynı zamanda küresel değerlere de sahip olabilen, dünya vatandaşı olabilen ancak yerel kültüründen de bağlarını koparmayan, bireysel, toplumsal ve ulusal yaşamda etkili bireyler olabilen ve global sorunların çözümünde aktif görev alabilen insanlara ihtiyaç duymaktadır (Akçay, 2003, s. 5)

Bu nedenle okulların yeni bir vizyon geliştirerek global boyutta dünyanın gerektirdiği bilgi, beceri, değer, tutum ve davranışlara sahip nesiller yetiştirme zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu vizyon çerçevesinde toplumsal değerlere ve bireylere önem veren, evrensel değerlere dayalı, global dünyanın ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve davranışları kazandırabilen eğitim sistemleri gereksinimi ortaya çıkmış olup, global boyutta bu yönde vizyona sahip olan ülkeler ön plana çıkacaktır (Çalık ve Sezgin, 2005, s. 65).

Sosyal değişimin yönlendiricisi ve eğitim faaliyetlerinin temeli olan okullar, eğitim sistemi içerisinde toplumun değişim ve gelişimi için kilit rol oynarlar. Bu nedenle okullarda küreselleşme sürecinde alınan eğitim çok önemlidir. Yapılan araştırmalarda dünyadaki eğitim sistemlerinin başarısı, değişimi okuyabilen ve bu değişime hızlı cevap verebilen; verilen eğitimin kapasitesini arttırabilen ve sistemde yer alan tüm bileşenlerin bu paradigma doğrultusunda hareket ettirebilen sistemler olduğu, geçmişten günümüze kadar yapılan reform hareketleri ile anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda öğrenci başarısının %50 genetik donanıma, %30 ise öğretmen niteliğine bağlı olduğu ortaya çıkmıştır (Hattie, 2009, s. 14).

MEB'in temel amaçları arasında, "düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, demokratik değerleri ve milli kültürü özümsemiş, paylaşım 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" yer almaktadır. Global boyutta oluşan değişimler, şüphesiz eğitim sistemlerinin sosyal, kültürel ve sanatsal bağlamdaki baskın rolünü ortaya çıkarmaktadır. Okulların en büyük sorumluluklarından biri, gelecek nesillere yaşanılan dünyaya ilişkin farkındalık oluşturma çabasıdır. Okul idaresinin ve öğretmenlerin buradaki sorumlulukları büyüktür. Bu sorumluluğun bilincinde hareket edilerek tüm kurumlar öğretim süreci içerisinde ele aldıkları konuları çok yönlü olarak öğretebilme becerisi edinmelidir.

Bu nedenle okul yöneticileri ve öğretmenler sadece mesleki değil bireysel olarak da kendilerini geliştirmelidir. Kısacası görevi okulu yönlendirmek, “eğitim sisteminin genel amaçlarını baz alarak yönetilmesi gereken” okulun yapısını ve bulunduğu konumu göz önüne almak ve kurumu geleceğe taşımak için tüm insan ve madde kaynaklarını verimli bir şekilde kullanmak olarak tanımlanan okul yöneticileri, küresel dünyaya ilişkin bilgilerini sürekli taze tutmalı, araştıran, sorgulayan sürekli öğrenen bireyler olmak durumunda kalmaktadır. Küresel eğitim uygulamalarının istenilen hedeflere ulaşması, okul yöneticilerinin küresel dünya ile olan ilişkileri ve kazanmış oldukları dünya vatandaşlığı bilincinin öncelik sırasının belirlenmesine bağlıdır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışmakta olan yöneticilerin küresel vatandaşlık tutumlarını belirlemektir. Çalışma kapsamında okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık düzeyleri ve bu tutumlarının çeşitli demografik değişkenlere (cinsiyet, branş, mesleki kıdem, lisansüstü eğitim, okul türü, yurtdışına çıkma durumu, siyasete ilgi düzeyi, sivil toplum örgütlerine üyelik ve sosyal sorumluluk projelerine katılım durumuna göre) göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit etmek çalışmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma kısmında; aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır:

1. Okul yöneticilerinin küresel vatandaşlıkları ne düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık tutumları; cinsiyet, branş, mesleki kıdem, lisansüstü eğitim, okul türü, yurtdışına çıkma durumu, siyasete ilgi düzeyi, sivil toplum örgütlerine üyelik ve sosyal sorumluluk projelerine katılım durumuna göre değişmekte midir?

Çalışmanın nitel basamağında amaç; okul yöneticilerinin küresel vatandaşlığa yükledikleri anlamın belirlenmesidir. Bu amaçla okul yöneticileriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Küresel vatandaşlık alanındaki çalışmalar ülkemizde sınırlı sayıda bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde küresel vatandaşlık bağlamında okul yöneticilerine yönelik çalışmalarının azlığı dikkat çekmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalara incelendiğinde; Küresel eğitim çerçevesinde vatandaşlık ve demokrasi eğitimi, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık ve çokkültürlü eğitime

yönelik tutumlarının incelenmesi, Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeyleri ile öğrencilere aktarmak istedikleri değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki, İlkokul sosyal bilgiler dersi bağlamında öğrenci ve öğretmenlerin küresel vatandaşlık algıları, Sosyal bilgiler ile vatandaşlık ve demokrasi eğitimi derslerinde küresel vatandaşlık eğitimi, Farklı spor dallarındaki sporcu, seyirci ve yöneticilerin küresel vatandaşlık ve saldırganlık ilişkisi, sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre davranışı arasındaki ilişki: yapısal eşitlik modellemesi, Ortaöğretim öğrencilerinin küresel vatandaşlık bağlamında çokkültürlülük hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi (Çanakkale ili örneği), Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi, Küresel vatandaşlık ve küresel köy) vb. çalışmalar bulunmaktadır. Ülkemizde küresel bağlamda yapılan çalışmalara bakıldığında okul yöneticilerine yönelik yapılan çalışmaların azlığı büyük bir eksikliktir. Okullarda görev yapan yöneticilerin küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin belirlenmesi, böylelikle küresel vatandaşlık kavramına karşı farkındalığın gelişimine katkı sağlanması açısından mevcut çalışma önem arz etmektedir.

Okul yöneticilerinin, küresel vatandaşlık tutum düzeyleri ve tutum düzeylerinin cinsiyet, branş, kıdem, lisansüstü eğitim, okul türü, siyasal olayları takip etme, sivil toplum kuruluşlarına katılım vb. gibi değişkenler hakkında bilgi edinilecek olması, ülkemizde küresel vatandaşlık kavramının tutum düzeyine ilişkin herhangi bir çalışma olmaması ve küresel vatandaşlık kavramına yönelik çalışmaların eksikliği, bu çalışmamızı önemli kılmaktadır. Bu alanda yapılacak yeni çalışmalar için yol gösterici bilgiler içermesi amaçlandığı için araştırma sahasına katkı sağlaması hedeflenmiştir. Toplumdaki değişimin en önemli unsurlarından biri olan okullarımız son yüzyılda gelen büyük değişikliklerle yeni roller de edinmiştir. Bu nedenle okullarda ve eğitim sektöründe çalışan yönetici ve öğretmenlerin; öğrencilere rehberlik etmeyi ve temel insani değerleri benimsemeyi öğretmek iyi donanımlı bir şekilde eğitime sorumluluğu, küresel bağlamda çok önemlidir.

Bu sorumlukların yanında, 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 özetle kendi çevresi ve yaşadığı dünyayı kavramasına yardımcı olmak okullarımızın üstlendiği en önemli görevlerden biridir. Bu önemli görevlerin yerine getirilmesinde yönetici ve öğretmenlerin sadece mesleki ve bireysel gelişimi yeterli olamayabilir. Bununla birlikte yöneticiler ile öğretmenleri küresel dünyaya ilişkin bilgi

ve deneyim sahibi olmalı, çok yönlü düşünme ve bakış açılarına sahip olmak zorundadırlar.

Ülkemizdeki okul yöneticilerinin mevcut durumunu ve bakış açısını belirlemesi açısından bu araştırmanın önemini arttırmaktadır. Ayrıca kendi rolünün bilincinde, sosyal adalet ve toplumsal farklılıklara saygılı olmak gibi değerleri benimsemiş, dünyanın işleyişi hakkında bilgi sahibi olan bireyler için kullanılan küresel vatandaşlık kavramı bu araştırmanın bir bölümünü oluşturmaktadır. Küresel vatandaşlık eğitiminde yer verilmesi gereken evrensel ve geleneksel değerlere ilişkin bilgilerin sunulması açısından, okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık düzeylerine ilişkin görüşleri çok önemlidir. Bu görüşler belirlenerek saptanması küreselleşme ve vatandaşlık ile ilgili uygulamalara yol göstermesi ve yapılacak çalışmalara rehberlik etmesi açısından önemlidir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık tutum düzeyleri belirlenecektir.

1.4. Varsayımlar

- Araştırmaya katılan örneklemin evreni temsil ettiği düşünülmektedir.
- Araştırmaya katılan yöneticilerin anket ve görüşme sorularını doğru, samimi ve içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.
- Araştırma yöntemine uygun olarak elde edilen verileri test etmek için seçilen istatistikî teknikler araştırmaya uygundur.

1.5. Sınırlılıklar

Eğitim kurumlarımızda görev yapan yöneticilerin, küresel vatandaşlık tutum düzeylerine cinsiyet, branş, mesleki kıdem, lisansüstü eğitim, okul türü, yurt dışına çıkma, siyasal olayları takip etme, sivil toplum kuruluşlarına katılım ve sosyal sorumluluk projelerine katılım durumu vb. gibi değişkenler bağlamında incelenmiştir.

Bu araştırma 2018-2019 eğitim- öğretim yılında Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı İlçesi Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı ilkokul, ortaokul ve liseler düzeyinde görev yapan yöneticilerle sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve

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

2.1. Küreselleşme Kavramı

Teknolojik ilerlemelerin kültürlerarası ve uluslararası teması kolaylaştırdığı bir zamanda yaşıyoruz. İletişim teknolojileri, gezegenin diğer taraflarındaki insanların video besleme yoluyla anında bağlantı kurmalarını sağlar. Seyahat teknolojileri, aynı kişilerin 24 saat içinde yan yana olmalarını sağlar. Böyle bir sosyal bağlantı, zamanımızın meta-bağlamı olan küreselleşme olgusunun bir boyutudur (Bronfenbrenner, 2005, s. 22; Salzman, 2008, s. 324).

Steger'in (2013, s. 15) belirttiği gibi, küreselleşme ekonomik, politik, kültürel, ekolojik ve ideolojik boyutlardan oluşmaktadır ve kısaca “sosyal ilişkilerin dünyada genişlemesi olarak tanımlanabilir. Küreselleşme yeni bir tartışma konusu değildir. Bu tanım, 1927 yılına kadar dağıtılan 6037 dergi, makale ve 1.594 kitapta yer almaktadır. Küreselleşmenin hayatımızın çeşitli yönleri üzerinde olumlu veya olumsuz bir etkisinin olup olmadığı, tartışmalara ilham veren bir sorudur (Steger, 2013, s. 40).

Bu sürekli gelişen meta-bağlamda, dünya, siyasi, ekonomik, sosyal ve çevresel kararların küresel ölçekte alındığı ve bir yerde meydana gelen olayların gezegenin her yerinde küçük veya büyük dalgalanma etkileri gösterdiği bir sistem olarak düşünülebilir. Steger (2013, s. 41), bu sistemi, sınırların ortadan kalktığı bir sosyal durum olan küresellik ile adlandırmaktadır. Bu tanımlamalara ek olarak, aynı zamanda küresel bir bilince veya küresel bir hayali yükselişe de tanık oluyoruz (Steger, 2013, s. 41). Bu kavram Anderson'un (1991, s. 7) ulusları “hayal edilen topluluklar” olarak tanımlanmasından gelmektedir ancak zamanla bu tanım değişerek bu topluluklar, hayal edilen bir küresel veya kozmopolit topluluk olarak aktarılmaya başlanmıştır (Beck, 2011, s. 1356).

Bu “hayal edilen küresel topluluk”, (Barber 1984, s. 307, Schattle, 2012, s. 14), küresel vatandaşlığı, göç, ulaşım ağları ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi ile farklı kültürlerin ve insanların daha fazla karşılaşması vb. gibi nedenler ile ortaya çıkması olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca Beck (2002, s. 23), bu yeni hayal edilen küresel

topluluğu, tehlike ve risklerin artık mekân ve zamanla sınırlı olmadığı, yerel ve küreselin bir karışımı olduğu bir aydınlanmaya bağlamaktadır. Bu bağlamda, Beck (2011, s. 8), küresel toplum üyelerini “iş birliği yapması veya başarısız olması gerektiği” anlamına gelen “kozmpolit bir zorunluluk” ile de tanımlamaktadır.

Gezeğin her köşesindeki insanlar küresel büyüklükteki yerel sorunlarla mücadele etmektedir. Bu sorunlar kısaca nüfus artışı, gıda kıtlığı, yoksulluk, evsizlik, savaş, iklim değişikliği, hastalık, terörizm, servet eşitsizliği ve siyasi kargaşayı içermektedir. Bu zorlukların üstesinden gelmek için ülkeler (Andrzejewski ve Alessio, 1999, s. 6), ulusal sınırların ötesinde görev alabilecek küresel bir vatandaş eğitime gereğini tartışmaktadır. Bu ülkelere göre küresel sorunlar, küresel vatandaşlık kavramını benimsemek için ulusal sınırların ötesine geçmeyi gerektirmektedir. Bu noktada toplumlar vatandaşlarını, uluslararası eğitim aldırarak, küresel sorunların insanları ve toplum yaşamlarını nasıl etkilediğini, gezegeni ve yaşamı etkileyen kararların nasıl ve niçin alındığını ve en önemlisi geleceğin nasıl etkilenebileceğini öğrenerek, sosyal sorumluluk sahibi bir küresel vatandaş olmaya hazırlayabilir.

2.2. Küresel Sorunlar ve Yerel Çözümler Nelerdir?

Küreselleşmenin en çok tartışılan etkilerinden biri, kültürel çeşitliliğin potansiyel homojenleşmesini ve dünyanın “batılılaşmasını” içerir (Bhawuk 2008, s. 3; Ghosh 2011, s. 1560; Steger 2013, s. 3). Popülasyon çeşitliliğinin gittikçe azalması gerçekten de küresel bir tehdittir. Küresel çapta bir tehdit olmasına rağmen, bu tür sorunların spesifik belirtileri genellikle yereldir ve yerel çözümler gerektirir. Bu nedenle, popülasyon çeşitliliği korunmalıdır, çünkü daha fazla polülasyon çeşitliliği küresel sorunlarda daha fazla sayıda çözüme eşittir (Bhawuk 2008, s. 311; Marsella 1998, s. 1288; Rogoff, 2003, s.14). Ayrıca, bir topluluk için gerekli olan çözümler, başka bir topluluğa uygun olmayabilir. Bu nedenle, yerel çözümler çoğaltılmalı ve olumlu bir küresel gelecek için toplumlar ortaklaşa çalışmalıdır.

Ancak, küresel bağlamda farklı yaşam biçimlerine alışma ile toplumsal olarak birbirine bağlılığı aşma kapsamında, insanlar önyargılı olmakta ve bunu yanlış bulmakta, bu farklılıklar için birbirlerine daha az saygı ile hoşgörü göstermektedir. (Caton 2011, s. 11; Caton & Santos 2009, s. 195; Hall 1997, s. 8; Zemach-Bersin 2009, s. 308). Bu nedenle, özellikle medya yoluyla kültürlerarası ve uluslararası çeşitliliğe maruz kalmak, bir diğer toplumu anlamayı sağlayarak farklılık algılarını artırır (Caton ve Santos 2009, s. 196). Çok sayıda tarihi durumun örneklediği gibi, toplumlar

arasındaki yanlış anlaşılımlar çoğunlukla iş birliği ile değil çatışma ile sonuçlanmakta, gruplar arasındaki sorunların daha da büyümesine yol açmaktadır (Kim 2012, s. 11). Bu nedenle, sosyal kaynaklar yoluyla toplumların birbirini ve yaşam biçimlerini daha iyi tanıması sağlanmalı, farklılıklar hakkında bilgi sahibi olunarak bu farklılıklara saygı duyma öğrenilmelidir.

Yerel çözümler ile küresel zorlukların değerini anlayabilen, barışçıl, saygılı bireyler yetiştirmek ayrıca bir arada var olan sosyal ortamlar oluşturmak için, eğitim yoluyla kültürler arası iletişim olanaklarının sağlanması önemlidir. Bu yolla bireyler (1) bu gezegeni algılamayı ve etkileşimin farklı yollarını geliştirebilirler (Allport 1954, s. 17) ve (2) Bizi küresel bir sivil topluma bir adım daha yaklaştırırlar (Kaldor 2003, s. 148; Skelly 2009, s. 28). Bu yeni toplum vizyonunda, popülasyon çeşitliliği değerlendirilerek tüm insanlar birlikte kolektif olarak çalışır. Kaldor (2003, s. 148) böyle bir vizyonun toplum için faydalarını açıklamaktadır: Küresel sivil toplum, geleneksel demokrasiyi desteklemenin bir yolunu sunmaktadır. Bireyler küresel halk tartışmalarına katılarak, küreselleşme kurbanlarının seslerinin oylar olmasa bile duyulabilmesini sağlamaktadır. Tartışmaya katılan çeşitli partiler, sadece devlet çıkarlarını temsil etmemekte, çağdaş dünyanın karmaşık meselesinde müzakere için yeni bir ortam yaratmaktadırlar.

2.3. Küresel Vatandaşlık Neden Önemlidir?

Uluslararası eğitimciler küresel geleceğimizi şekillendirirken, karşılaşılan zorluklarla orantılı olan olasılıkları öngörmek için zorlayıcı bir sorumluluğu ve benzersiz bir gücü paylaşır. Herkes için daha adil, şefkatli ve sürdürülebilir bir dünya yaratacabilecek öğrenme topluluklarını teşvik etmek için harekete geçilmelidir. Yarının liderlerini; anlayış arayışında bakış açılarının değiştiği, özelemlerin insan ruhunu zenginleştiren, sınırların görünmez hale geldiği, ulusların insan olduğu, ortak zeminlerin beslendiği, ortaklıklar geliştiği ve iyi niyetlerin hüküm sürdüğü küresel bir sivil toplum yaratmaya hazırlanılmalıdır. (Moffatt, 2007, s. 39; Skelly, 2009, s. 31).

Bu hedeflere ulaşmak için, eğitimciler yurtdışında bir çalışma vizyonuna doğru ilerleyerek, sadece kişisel yeteneklerin geliştirilmesine odaklanmamalı, aynı zamanda küresel ve insan merkezli bir yönelmeye gitmelidir (Skelly 2009, s. 27). Bu yeni yönelim, zamanın ihtiyaçlarını karşılamak için küresel vatandaşlığın “kilit bir stratejik ilke” olarak geliştirilmesini içerir. “Ortak bir farkındalık geliştirmek, küresel sorunların

çözümünde iş birliği yapmak ve ahlaki yükümlülükleri kabul etmek” için daha zengin ve ayrıcalıklı uluslar özellikle önemlidir (Schattle, 2009; s. 14).

Skelly (2009, s. 28), az sayıdaki yurtdışı eğitim programlarının, özellikle öğrencilerin ve insanlığın karşı karşıya kalacağı sorunları bilerek bunları sistematik olarak ele aldığını ileri sürmektedir. Yurtdışı eğitim programları öğrencilerin yurtdışındaki değişimi etkileyebilecek bilgi, yetenek ve becerileri edinmeleri için en iyi yoldur (Cardon, 2011, s. 116) ancak programlar incelendiğinde öğrencileri küresel nitelikteki konulara maruz bırakmak için müfredatta çok az şey vardır. Bu tanımlamada önemli bir fark harekete odaklanmaktır; Öğrencilerin “değişim ajanı” olmaları için Nolan (2009, s. 271), “öğrencilerin yalnızca “malzemeyi tanımalarına” değil, aynı zamanda onunla ne yapmaları gerektiğine de ihtiyaç duydukları” sözünü kabul eder.

Bu nedenle (Lewin, 2009, s. 15) sadece küresel barışı kolaylaştırmak ve günümüzdeki politik, ekonomik, sosyal ve çevresel sorunlarını ele almak için değil, “güç yapılarını analiz edebilen, küresel bir topluluk oluşturabilen ve somut bir şekilde dünyadaki insanların hayatlarını iyileştirmeye yardımcı olabilen yetenekteki küresel vatandaşları yetiştirmek gerektiğini belirtmektedir. Andrzejewski ve Alessio (1999, s. 74)’e göre; eğitimciler ve politikacılar, eğitim sistemindeki konumu ne olursa olsun, eğitimin niteliğini çarpıcı bir şekilde değiştirme fırsatına sahiptir. Küresel vatandaşlık eğitimi yeniden sınıflandırılabilirse, gelecek nesiller için yeryüzünün korunmasında muazzam bir fark yaratılabilir.

Yukarıda tartışıldığı gibi, küresel sivil topluma aktif olarak katkıda bulunan küresel vatandaşları geliştirmek için, yurtdışı eğitimlerinde yer alan eleştirel bir çalışmaya ihtiyaç vardır (Kaldor 2003, s. 148; Skelly 2009, s. 28). Bu nedenle, yurtdışı eğitim programları, bu ihtiyaçların karşılanmasını sağlamak için amaçlı olarak tasarlanmalıdır. Bu hedeflere ulaşmak için, eğitimcilerin ve araştırmacıların küresel vatandaşlığı değerlendiren operasyonel bir tanım ile küresel vatandaşlığı ölçen bir araç üzerinde anlaşmaları şarttır.

2.4. Küresel Vatandaşlık Nedir?

Küresel vatandaşlık teriminin çok sayıda tanımı mevcuttur. Bu terim, yurtdışında eğitim alanında buzzword statüsüne ulaşmıştır ve çoğunlukla kavramsal bir temelden yoksundur. Bu nedenle, küresel vatandaşlığı araştırma, inceleme ve uygulamada kullanmak için, operasyonel bir tanım üzerinde anlaşmaya varılması gerekmektedir.

Küresel vatandaşlık üzerine yapılan tartışmalarda, tartışmanın her iki tarafını da dinlemek önemlidir. Öncelikle, bu terim yeni bir küresel kimliğe dair umutlar vermek için yurtdışı çalışma endüstrisinde kullanılan boş ve problemlili pazarlama söylemleri olarak yazarlar tarafından eleştirilmektedir (Woolf 2010, s. 52; Zemach ve Bersin 2009, s. 314). Küresel vatandaşlık fikrine karşı diğer yaygın argümanlar, yasallık konularını (Davis ve Pike, 2009, s. 63; Woolf, 2010, s. 53), küresel yönetim kurumlarının eksikliğini (Schattle, 2008; 2012, s. 22) ve bu terimin nasıl ayrıcalıklı kimlik olabileceğini içerir.

2.4.1. Bir tanımlamaya doğru

Birçok bilim adamı küresel vatandaşlığın bir tanımını yapmaktadır; bunlardan çoğu önemli kavramsal örtüşmeye sahiptir. Örneğin, Brigham (2011, s. 11) küresel bir vatandaşı “değerlere, etik değerlere, kimliğe, sosyal adalet perspektifine, kültürlerarası becerilere ve küresel bir zihniyetle hareket etme sorumluluk duygusuna sahip” olarak tanımlamaktadır. Hobbs ve Chernotsky (2007, s. 21) küresel bir vatandaşlık anlayışının sadece refah ve adaletle değil, aynı zamanda bu konuların ele alınmasına yönelik aktif bir bağlılığın bir kez daha önemli eylem faktörünü vurguladığını öne sürüyor. Son olarak, Streitwieser ve Light (2010, s. 3-4), küresel vatandaşlığın daha aktivist bir unsuru olduğuna inanmaktadır: Küresel vatandaşlık, tüm insanların evrensel adalet ve temel insan onuruna, haklarına genel bir inancı ima etmektedir; başkalarının iyiliği ve gezegenin sağlığı için sorumluluk almayı ve mevcut iktidar yapıları ile bunlarla ilişkili politik, sosyal, resmi ve yasal faaliyetleri sorgulama yükümlülüğünü içermektedir.

Küresel vatandaşlık üzerine görüşmeler yaparak on yıl geçiren Schattle (2008, s. 23), terimin üç temel kavramla ilişkili olduğu sonucuna varmıştır; farkındalık, sorumluluk ve katılım. Farkındalık, belirli bir bilinci veya dünyayı, bireyi ve başkalarını düşünen küresel bir düşünce tarzını içerir. Farkındalık duygusu olan bireyler, olayları çoklu bakış açılarından algılayabilir, karşılıklı bağımlılık hissine sahip olabilir ve insan deneyiminin evrenselliğine inanır. Sorumluluk, insanlık arasında paylaşılan, gönüllü bir ahlaki yükümlülük anlamına gelir. Bu, sosyal ilişki anlayışı ve ortak sorumluluk anlayışıyla ilkeli karar vermeyi içerir. Son olarak katılım, politikada veya bir topluluk karşısında gerçekleşebilecek daha fazla hesap verebilirlik ve basit savunuculuk ile diyalog yolunda harekete geçmeyi içerir. Bu üç kavram, küresel farkındalığın ilk gelişen boyutlarıydı ve ardından sosyal sorumluluk ve katılımın olduğu bir yörünge olarak

devam etmiştir. Schattle'e (2008, s. 23) göre küresel vatandaşlık, zaman içinde kademeli olarak ortaya çıkan bir düşünce ve yaşam tarzıdır.

Tablo 2.1

Sorumlu Küresel Vatandaşlık İçin Gerekli Olan Bilgi, Beceri ve Değerler

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

(Oxfam 1997, s. 8)

Tablo 2.1 incelendiğinde, küresel vatandaş öncelikle sosyal adaleti, eşitliği, barış ve mücadeleyi benimsemiş ayrıca farklılıklara saygı duymayı öğrenmiş olmalıdır. Geliştirdiği anlayış doğrultusunda eleştirel düşünmeli, tartışmalı, insana ve eşyaya saygı duymalı ve iş birliği ile çatışmaların çözümüne hazır olmalıdır. Adaletsizlik ve eşitsizlikle mücadele edebilmelidir. Ayrıca kendini bilen ve kendine saygı duyan, empati kurmayı bilen, sorumlu ve özellikle sosyal adalet ve eşitlik gibi tutumları benimsemiş olmalıdır.

2.5. Küresel ve Ulusal Vatandaşlık

Küresel vatandaşlık terimi tüm boyutlarıyla anlaşıldığında, küresel vatandaşlık ile ulusal vatandaşlık arasında ki ayırım da yapılabilir. Schattle (2008, s. 23), küresel vatandaş teriminin 2500 yıldan fazla bir süredir akademik dolaşımında olan bir terim olan kozmopolitizmle nasıl ilişkilendirildiğini tartışmaktadır. Eski Yunancadaki kozmopolitizm, kelimenin tam anlamıyla “evrenin vatandaşı” na çevrilmiş ve herhangi bir sınırdan bağımsız olarak tüm insanların eşit saygı ve kaygıyı hak ettiği iddiasına atıfta bulunmuştur. Bu nedenle, küresel vatandaşlığın ulusal vatandaşlık kavramından daha derin kökleri vardır (Schattle, 2008, s.23).

Schattle (2008, s. 164) tarafından tartışılan önemli bir ayırım, seçim konusudur. Yani, ulusal vatandaşlıktan farklı olarak, bireyler kendilerini küresel bir vatandaş olarak

görüp görmemeyi seçerler. Bu nedenle, küresel vatandaşlık pasaportlarda, vergi dairelerinde ve ulusal bayraklarda açıkça görülen yasal bir gerçeklik yerine dünyaya karşı kişisel bir yönelimdir. Küresel vatandaşlık kavramının çok fazla tanımı vardır ve ulusal düzeyde vatandaşlık fikri ile ilgili değildir. Bu kavramsal değişkenlik noktası, Schattle (2008, s. 164) tarafından şöyle vurgulanmaktadır: “Akademik olmayan söylemdeki küresel vatandaşlık, ulusal alanda daha bilinen bir ulusal vatandaşlık modelini uluslararası arenaya yansıtmaktan ziyade, temelde farklı bir fenomendir”.

Küresel ve ulusal vatandaşlığın farklı temellerinin olması, bir küresel vatandaş olarak tanımlamaya karar vermenin ulusal vatandaşlıklarından vazgeçmesini gerektirmemektedir. Bazı küresel vatandaşlar, küresel bir hükümetin gelişmesini de tercih etmiyor veya beklemiyorlardır (Brockington ve Wiedenhoef 2009, s. 129; Schattle 2008, s. 34). Bunun yerine, bireylerin ulusal kimlikleri, küresel bağlamdaki yerlerinin farkında olmalarına yardımcı olur ve küresel bir vatandaş olmanın ne anlama geldiğini anlamalarını sağlar. Ayrıca, küresel topluluğun karşı karşıya kaldığı zorluklar hem yerel hem de küresel eylem gerektirdiğinden, küresel vatandaşları bu yönüyle çok kültürlü olarak algılamak daha uygundur.

Davies ve Pike (2009, s. 76) bu konuda: Küresel vatandaşlık çok daha fazla bir zihinsel durum, her ülkenin içinde bulunduğu daha geniş bir bağlam bilinci ve vatandaşların hak ve sorumluluklarının birden fazla seviyede anlaşılmasını gerektirmektedir. Küresel vatandaşların kimlikleri pasaportlarında doğrulanmayacak, gururları bir bayrak, sembol ya da spor takımı tarafından kabarmayacaktır. Eğitim, kavramın aydınlatılmasında, sadakat duygusunun beslenmesinde ve gençlerin birbirine bağımlı bir dünyada aktif ve yapıcı rol oynamaya hazırlanmasında görev almaktadır.

2.6. Elitist Bir Kimlik Olarak Küresel Vatandaşlık

Küresel vatandaşlığa yapılan eleştirilerden biri, terimin yalnızca seyahat eden kişiler tarafından kullanılan seçkin bir kimlik olup olmadığıdır. Örneğin, Schattle (2012, s. 172) “bu fikrin genellikle lüks içerisinde yaşayanların imtiyazları, bencilliği ve stratejik dürtüleri ile çok yakından ilişkili görüldüğünü” vurgulamaktadır. Yazar ayrıca küresel vatandaşlık kimliğinin özellikle genç, varlıklı ve teknolojik açıdan gelişmiş alanlarda öne çıktığını keşfetmiştir. Zemach-Bersin (2008, s. 53) bu tartışmayı desteklemekte ve küresel vatandaşlığın iktidarda olanların bir çalışması olduğunu ve yalnızca yurtdışında eğitim alabilenler için mevcut olduğunu savunmaktadır. Bu nedenle evrensel değil, ayrıcalıklı bir fırsattır. Woolf (2010, s. 53), küresel vatandaşların

dünyanın geri kalanından ayrılmasının en büyük nedeninin ne coğrafi ne de ideolojik olduğunu, sadece yoksulluk gerçeği olduğunu tartışmaktadır.

Bu geçerli eleştiriye rağmen, Schattle (2008, s. 174) bir kişinin mutlaka küresel bir vatandaş olarak tanımlanması için evden ayrılması gerekmediğini savunmaktadır. “Küresel düşün, yerel hareket et” kavramındaki “yerel ve küresel düşünme” üzerine olan önemli değişim tartışılmaktadır. Küresel vatandaşlık duygusu yalnızca uluslararası seyahatler ile gelişmemektedir, aynı zamanda eve yakın uluslararası deneyimlerle de gelişmektedir.

2.7. Küresel Vatandaşlığın Operasyonel Tanımı

Morais ve Ogden (2011, s. 446), küresel vatandaşlığın belirsiz doğasını ve bu yapının kavramsal veya operasyonel olarak nasıl tanımlandığını vurgulamaktadır. Bu eksikliği gidermek için araştırmacılar, sosyal sorumluluk, küresel yeterlilik ve küresel sivil katılım boyutundan oluşan teorik bir küresel vatandaşlık modeli olan Küresel Vatandaşlık Ölçeğini geliştirmiştir. Yazarlar, üç boyutun da küresel vatandaşlık için kritik öneme sahip olduğunu ve ayrı ayrı değerlendirilen her boyutun yapıyı tamamen ölçemeyeceğini savunmaktadır. Küresel vatandaşlığın ilk boyutu olan sosyal sorumluluk, bireylerin başkalarına, topluma ve çevreye olan karşılıklı bağımlılık ve sosyal kaygı algısı ile temsil edilir (Andrzejewski ve Alessio 1999, s. 101; Braskamp ve diğerleri 2008, s. 44; Parekh 2003, s. 13; Westheimer ve Kahne 2004, s. 247). Bu tür sosyal sorumluluk sahibi bireyler, küresel adaletsizlik ve eşitsizlik örneklerini tanıyabilir ve değerlendirebilir (Lagos, 2001), farklı bakış açılarına saygı gösterebilir, sosyal hizmet etiği geliştirebilir ve ikisi arasında bağlantı kurabilen hem küresel hem de yerel sorunları ele alabilir (Noddings 2005, s. 11). Bu nedenle Morais ve Ogden (2011, s. 447), sosyal sorumluluğun boyutunu şöyle tanımlamaktadır:

- *Küresel Adalet ve Eşitsizlikler:* Bireyler sosyal sorunları değerlendirir ve küresel adaletsizlik, eşitsizlik sorunlarını belirleyerek örnekler verir.
- *Fedakârlık ve Empati:* Bireyler, küresel ve yerel meseleleri ele almak için çeşitli bakış açılarını inceleyerek sosyal hizmetin yapı ve ahlakına saygı gösterir.
- *Global Birbirine Bağlılık ve Kişisel Sorumluluk:* Bireyler, yerel davranışlar ile bunların küresel sonuçları arasındaki ilişkiyi anlar.

Küresel vatandaşlığın ikinci boyutu olan küresel yeterlilik, bireylerin farklılıklara açık olmalarını ve bu farklılıkları anlamaya yönelik aktif yönelimlerini temsil etmektedir. Ayrıca, bireylerin dünya meselelerine ilgi duymalarını ve kendi

kültürlerinin, önyargılarının ve sınırlamalarının farkında olmalarını sağlar. Global olarak yetkin insanlar bu anlayışı kültürel bağlamları dışında başarılı bir şekilde etkileşime girmek, iletişim kurmak ve iş birliği yapmak için kullanırlar (Deardorff 2006, s. 245; Westheimer ve Kahne 2004, s. 254). Böylece, Morais ve Ogden (2011, s. 448) küresel yeterliliğin boyutunu şöyle tanımlamaktadır:

- *Kişisel Farkındalık*: Bireyler kendi sınırlarını çizerek, kültürlerarası bir karşılaşmada başarılı olmak için gerekli yeteneklerini tanırlar.
- *Kültürlerarası iletişim*: Bireyler bir dizi kültürlerarası iletişim becerisi sergileyerek, kültürlerarası buluşmalara başarıyla katılabilirler.
- *Küresel Bilgi*: Bireyler dünya sorunları ve olaylarına ilgi göstererek bilgi verirler.

Küresel vatandaşlığın üçüncü ve son boyutu olan küresel sivil katılımı, bireylerin yerel, devlet, ulusal ve küresel meseleleri tanımalarında kullanılmaktadır ve gönüllü eyleme katılma ve politik aktivizm yoluyla ortaya çıkmaktadır (Andrzejewski ve Alessio 1999, s. 14; Lagos 2001, s. 41). Bu bireyler küresel sivil toplum kuruluşlarına yardım eder (Parekh 2003, s. 11; Westheimer ve Kahne 2004, s. 256), küresel meselelerle ilgili yerel faaliyetlerde bulunur ve politik bir duruşla ses getirir. Dolayısıyla, Morais ve Ogden (2011, s. 449), küresel sivil katılımın boyutunu şöyle tanımlamaktadır:

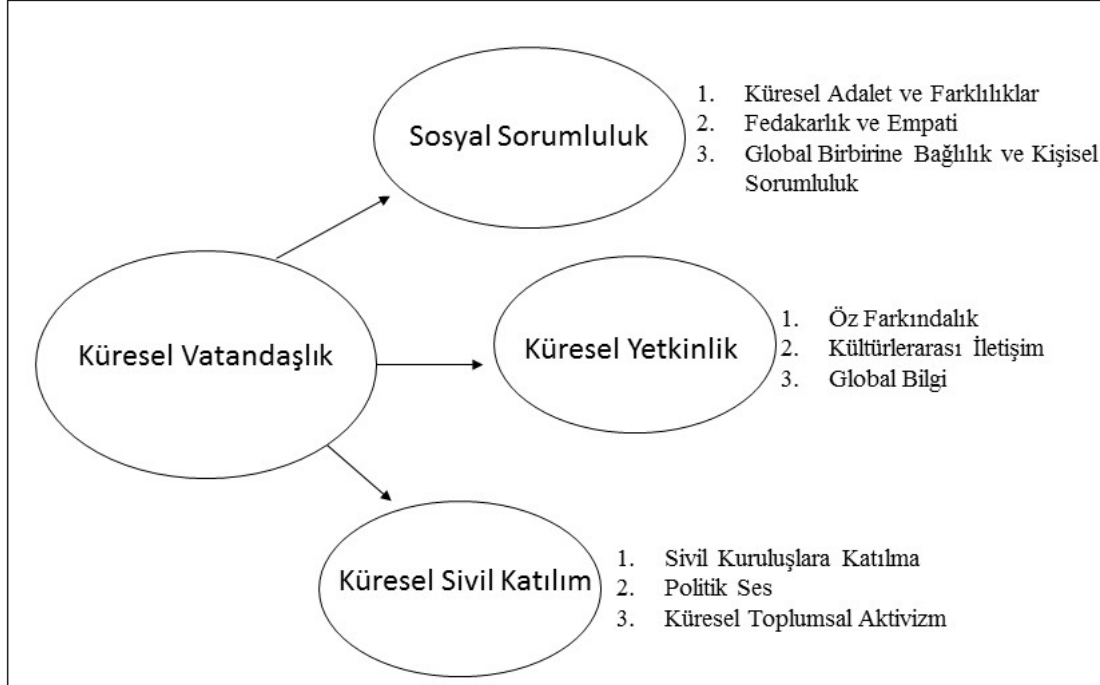
- *Sivil kuruluşlara katılım*: Bireyler, küresel sivil toplum kuruluşlarında gönüllü çalışmalara ve yardımlara katılır veya katkıda bulunur.
- *Siyasi ses*: Bireyler küresel bilgi ve deneyimlerini kamusal alanda sentezleyerek siyasal seslerini oluştururlar.
- *Küresel sivil eylemcilik*: Bireyler küresel gündemlere yönelik yerel davranışlarda bulunurlar.

2.8. Küresel Vatandaşlığın Boyutları

Uluslararası eğitimin faydaları üzerine yazılan yayınların çoğunda küresel vatandaşlık, kavramsal (operasyonel) olarak tanımlanmıştır ve evrensel olarak yaygın kullanılan bir kavram haline gelmiştir. Her ne kadar bazı bilim adamları (Parekh, 2003, s. 7) teriminin anlamını tartışmış ve her yerde kullanımlarını eleştirmiş olsalar da (Roman 2003, s. 272; Zemach-Bersin 2007, s. 25), çoğu yazar yurtdışında eğitim entegrasyonunun lisans müfredatına girdiğini ve öğrencileri küresel vatandaş olma yolunda yönlendirmeye yönelik etkili bir yol olduğunu iddia etmektedirler (Brown

2011, s. 62; Hunter, White, & Godbey 2006, s. 277; Praetzel, Curcio ve Dilorenzo 1996, s. 178).

Aşağıdaki şekil, küresel vatandaşlığın üç bileşenini göstermektedir; Sosyal Sorumluluk, Küresel Yetkinlik ve Küresel Sivil Katılım.



Şekil 2.1. Küresel Vatandaşlığın Boyutları (Morais ve Ogden 2011, s. 4).

Çağdaş küresel vatandaşlık söyleminde, en çok ulaşılan fikirler sorumluluk, farkındalık ve katılımı ilgilidir (Schattle, 2009, s. 165). Uluslararası eğitimde ve ilgili akademik alanlarda belirli bir küresel vatandaşlık tanımının benimsenmemiş olmasına rağmen, literatürde küresel vatandaşlığın üç büyük boyutu tutarlı bir şekilde belirtilmiştir: Sosyal sorumluluk, küresel yeterlilik ve küresel sivil katılım. Bu birbiriyle ilişkili boyutlar, literatürdeki teorik ve felsefi bakış açıları ile uyumludur. Her boyutun içinde yapının karmaşıklığını daha fazla yansıtan çok sayıda alt boyut vardır (bkz. Şekil 2.1.).

Sosyal sorumluluk: Başkalarına, topluma ve çevreye olan karşılıklı bağımlılık ve sosyal kaygı düzeyi olarak algılanmaktadır (Andrzejewski ve Alessio 1999, s. 12; Braskamp, Braskamp ve Merrill 2008, s. 45; Parekh 2003, s. 14; Westheimer ve Kahne 2004, s. 241). Sosyal açıdan sorumlu bireyler, sosyal sorunları değerlendirir ve küresel adaletsizlik, eşitsizlik örneklerini belirler (Falk 1994, s. 11; Lagos 2001, s. 32). Ayrıca farklı perspektifleri inceleyerek saygı duyarlar ve küresel ile yerel sorunları ele almak

için bir sosyal hizmet etiği oluştururlar (Noddings, 2005, s. 28). Yerel davranışlar ile küresel sonuçları arasındaki ilişkiyi açıklayabilirler.

- *Küresel adalet ve eşitsizlikler:* Bireyler sosyal sorunları değerlendirir ve küresel adaletsizlik, eşitsizlik örneklerini tanımlar.
- *Fedakârlık ve empati:* Bireyler çeşitli bakış açıları inceleyerek saygı duyarlar ayrıca küresel ve yerel sorunları ele almak için bir sosyal hizmet etiği oluştururlar.
- *Global birbirine bağlılık ve kişisel sorumluluk:* Bireyler yerel davranışlar ile onların küresel sonuçları arasındaki ilişkiyi açıklar.

Global yetkinlik: Küresel yeterlilikte, başkalarının kültürel normlarını ve beklentilerini aktif olarak anlamayı ve bunu farklı çevrelerde etkili bir şekilde kullanabilmek için iletişim kurmak ve çalışmak gerektiği, bunun içinde açık bir zihne sahip olmak gerektiği anlaşılmaktadır (Deardorff, 2006, s. 54; Hunter ve ark, 2006; Westheimer ve Kahne 2004, s. 241). Dünya çapında yetkin bireyler, kültürlerarası buluşmalara katılmak için kendi sınırlarını ve yeteneklerini bilirler. Bir dizi kültürlerarası iletişim becerisi sergileyerek kültürlerarası buluşmalara başarıyla katılabilirler. Aynı zamanda bu bireyler, dünyada ki sorunlar ve olaylar hakkında bilgi sahibidirler.

- *Kişisel farkındalık:* Bireyler kültürler arası bir karşılaşmada kendi sınırlarını bilirler ve burada yeteneklerini sergileyebilirler.
- *Kültürlerarası iletişim:* Bireyler bir dizi kültürlerarası iletişim becerisi sergiler ve kültürlerarası buluşmalara başarıyla katılırlar.
- *Global bilgi:* Bireyler dünya sorunları ve olayları hakkında ilgili olup bilgilerini kullanırlar.

Küresel sivil katılım: Yerel, devlet, ulusal ve küresel toplulukların sorunlarının tanınması ve bunlara gönüllülük, siyasi aktivizm vb. eylemler yoluyla cevap verilmesi yönünde yatkınlığın gösterilmesidir (Andrzejewski ve Alessio 1999, s. 11; Lagos 2001, s. 44; Paige, Fry, Jon, Stallman ve Josić 2009, s. 17). Sivil olarak ilgilenen bireyler gönüllü çalışmalara katkıda bulunarak, küresel sivil toplum kuruluşlarına yardım eder (Howard ve Gilbert 2008, s. 22; Parekh 2003, s. 14; Westheimer ve Kahne 2004, s. 250). Kamusal alanda küresel bilgi ve deneyimlerini sentezleyerek siyasal seslerini duyururlar ve küresel gündemlere yönelik yerel davranışlarda bulunurlar (Falk, 1994, s.16; Putnam, 1995, s. 667).

- *Sivil toplum kuruluşlarına katılım:* Bireyler, küresel sivil toplum kuruluşlarında gönüllü çalışmalara, yardımlara katılır veya katkıda bulunur.
- *Siyasi ses:* Bireyler siyasal seslerini, küresel bilgi ve deneyimlerini kamusal alanda sentezleyerek oluştururlar.
- *Küresel sivil eylemcilik:* Bireyler küresel gündemlere yönelik yerel davranışlarda bulunurlar.

Morais ve Ogden (2011, s. 16)'e göre küresel vatandaşlığın üç boyutu olan küresel katılım, küresel yeterlik ve sosyal sorumluluk boyutlarının hangi kazanımları içerdiği aşağıda verilmiştir.

Sosyal Sorumluluk:

Tanımı: Başkalarına, topluma ve çevreye karşı sosyal kaygı ve karşılıklı bağımlılık.

Çekirdek varsayımlar: Küresel adalet ve eşitsizlikler, kendine özgü, empati, küresel birbirine bağlılık ve kişisel sorumluluk.

Örnek bakış açıları: “Global olarak tüm insanların haklarına saygı duyuyorum ve ilgiliyim”.

“Hiçbir ülke veya grup insan dünyadaki diğer ülkelere hükmetmemeli ve istismar etmemelidir”.

Küresel Yeterlik:

Tanımı: Birinin kendisinin ve diğerlerinin kültürel normlarını ve beklentilerini anlamak ve bu ortamın dışında etkili bir şekilde etkileşim kurmak, iletişim kurmak ve çalışmak için bu bilgiden yararlanmak.

Çekirdek varsayımlar: Öz farkındalık, kültürlerarası iletişim, küresel bilgi.

Örnek bakış açıları: “Uluslararası ilişkileri etkileyen güncel konulardan haberdarım”.

“Birbirlerinin değerlerini ve uygulamalarını anlamalarına yardımcı olarak farklı kültürlerden insanlar arasındaki etkileşimlere aracılık edebiliyorum”.

Küresel Sivil Katılım:

Tanımı: Yerel, eyalet, ulusal ve küresel topluluk sorunlarının tanınması ve bunlara gönüllülük, politik aktivizm gibi eylemlerle yanıt verilmesi.

Çekirdek varsayımlar: Sivil örgütlere katılım, siyasal ses, küresel sivil aktivizm.

Örnek bakış açıları: “Bireylere veya topluluklara gönüllü yardım etmeye çalışıyorum”.

“Marjinal insanlara ve yerlere zarar verdiği bilinen markaları veya ürünleri boykot ediyorum”.

Dolayısıyla küresel vatandaşlık; sosyal sorumluluk, küresel yeterlilik ve küresel sivil katılımın birbiriyle ilişkili boyutlarına dayanan çok boyutlu bir yapı olarak

anlaşılmaktadır. Örneğin, bir kişi dünyada yaşanan olumsuz olaylara gösterilmesi gereken sosyal sorumluluk duygusuna ve küresel yeterliliğe sahip olabilir, ancak yalnızca bu sorunları tartışmanın ötesinde bir şey yapmaz. Entelektüel olan bu kişiler, küresel vatandaş olabilmesi için gerekli bu tarz eylemlerde bulunmaz. Benzer şekilde, sosyal sorumluluk duygusu olabilir ve yerel ile küresel meselelerle tam olarak ilgilenebilir, ancak dünyaya etkin biçimde katılmak için gereken yeterliliklerden yoksun olabilir. Naif bir idealist olan bu kişi kendi bilgi sınırlarını tanımayabilir veya kültürlerarası buluşmalara başarılı bir şekilde katılmak için gereken iletişim becerilerine sahip olmayabilir. Son olarak, bir kişi dünyada yaşanan problemlere etkili bir şekilde cevap verecek yeterliliğe sahip olabilir ancak diğerleri için sosyal sorumluluk duygusu veya endişe duymayabilir. Bu kişi, örneğin küresel ekonomik güçler ve piyasa ekonomisi tarafından rahatça yönlendirilebilirken, sivil topluma verilen herhangi bir taahhütü yerine getirmeyebilir.

Bu nedenle, üç boyut da küresel vatandaşlık için kritik öneme sahiptir ve Noddings (2005, s. 17), Westheimer ve Kahne (2004, s. 256) ve Andrzejewski ve Alessio'e (1999, s. 13) göre, hepsi müfredata dahil edilmeli, standartlarda açıkça tanımlanmalı ve anlamlı olarak değerlendirilmelidir.

2.9. Küresel Eğitim ve Küresel Vatandaşlık

Ulusal Sosyal Araştırmalar Konseyi'ne (NCSS 1992, s. 36) göre, küresel eğitimin temel amacı, sınırlı doğal kaynaklara sahip ve etnik çeşitlilikle karakterize edilmiş bir dünyada yaşayan gençlerin, etkili bir şekilde yaşaması için gereken kültürel çoğulculuk ve artan bağımlılık kapsamında bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmektir. Küresel eğitim, artan güç ile teknolojinin kullanılabilirliği, paylaşılan küresel çevresel ve politik krizler ile uluslararası kuruluşların ve şirketlerin belirginliği nedeniyle uluslararası bir kültürün doğduğu ve gelecekte gelişmeye devam edeceği inancına dayanmaktadır (Becker ve Mehlinger, 1968, s. 34).

Hanvey'e (1976, s. 13) göre, eğer gerçekten küresel bir bakış açısına sahiplerse, eğitimcilerin öğrencilerinde teşvik etmesi gereken beş temel özellik vardır: küresel bilinç, gezegenin durumu hakkında farkındalık, kültürlerarası farkındalık, küresel dinamik bilgisi ve insan seçimlerindeki farkındalık. Öğrencilerin küresel bir bakış açısı kazanmaları için, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik bu eğilimleri kazandırabilecek çalışmalar yapmalıdır.

Küresel eğitim hareketi kaçınılmaz olarak küresel vatandaşlık kavramı ile bağlantılıdır. Noddings (2005, s. 24), küresel bir vatandaşı, belirli bir ulusun, bölgenin veya tüm dünyanın refahına öncelik veren biri olarak tanımlar ve sosyal adalet ile dünya barışına değer verir. Küresel vatandaşlık kavramı hala bazı akademisyenler tarafından sorgulanırken (Noddings 2005, s. 24; Rapoport 2013, s. 36), çoğu eğitimci küresel vatandaşlığı 21. yüzyılda yaşamın bir gerçeği olarak kabul ettiğini belirtmektedir. Küresel eğitim ile küresel vatandaşlık eğitimi gerekliliğine rağmen, halen bu konuda birçok sorun mevcuttur. Sorunlardan biri, çoğu eyalette spesifik küresel vatandaşlık standartlarının olmamasıdır (Rapoport 2013, s. 37). Öğretmen değerlendirmesinde beceri ve öznitelik gelişimi üzerine sonuçlar edinilmesine değer veren yüksek riskli testlerin yaygınlığı, öğretmenlerin kendileri için belirlenen standartları geçmesini veya aşmasını zorlaştırmaktadır. Ek olarak, birçok öğretmen ve okul yönetimi okulu “ulusal sadakatlerin” temel faili olarak görmeye devam etmektedir (Tye, 2003, s. 165). Bazı insanların “ulusal ve küresel arasında parçalanmış” hissetmesine neden olan bir bakış açısı vardır (Avery, 2004, s. 38). Bu çatışma, birçok eğitimciye, öğrencilerle tam bir terim kullanmadan veya kendi talimatlarını açıklayamadan küresel vatandaşlık prensiplerini öğretmelerine neden olmaktadır ki bu nedenle olumsuz sonuç alınmaktadır (Rapoport 2013, s. 38).

2.10. Türkiye’de Küresel Vatandaşlık Eğitimi

Eğitimcilerin ve öğrencilerin gelişmekte olan sosyal koşullar için uygun değerlerle donatılmış olmaları ve yeni değerler çerçevesinde değişime ve yeniden yapılanmaya açık ve hazır olmaları eğitimin öncelikli hedefleri arasındadır.

Literatür incelendiğinde, literatürde, küresel eğitim temalarının kazanımlarda (dünyanın sistemler üzerine kurulu olduğu, farklılıklara, etnik kökene saygı gösterilmesi vb.) ve bazı ünitelerin (çoklu zekâ kuramı) yok sayıldığı anlaşılmış, öğretmen yetiştirmede ki ve uygulamadaki eksikliklere odaklanan araştırmalarda, öğretmen yetiştirme fakülteleri müfredatlarının içeriğinin, küresel eğitimin amaçlarını yerine getirecek düzeyde verilmediği belirlenmiştir (Açıkalın, 2010, s. 258; Alazzi, 2011, s. 247; Balkar ve Özgan, 2010, s. 11; Kaymakçı, 2012, s. 853; Mangram ve Watson, 2011, s. 114; Mundy ve Manion, 2008, s. 968). Ayrıca öğretmenlerin ve öğrencilerin küresel eğitim ve küresel vatandaşlık kavramları hakkındaki görüşlerini belirlemek, algı ve tutumu belirlemek, mevcut durumu sunmak ve olması gerekenleri karşılaştırmak suretiyle öğretmen eğitimi ve uygulaması üzerine çalışmalar yapılmıştır (Alazzi, 2011,

s. 247; Appleyard, 2009, s. 89; Göl, 2013, s.43; Kaymakçı, 2012, s. 853; Koluman, 2011, s.47; Mangram ve Watson, 2011, s.114; Özkan, 2006, s. 64). Bu çalışmalara ek olarak, ulusal eğitim temaları bağlamında ders kitaplarının ve müfredatın araştırılmasına ilişkin bir çalışma bulunmamaktadır.

Bu çalışmada, Eskişehir ilinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin küresel vatandaşlık tutum düzeyleri belirlenecek böylelikle küresel vatandaşlık kavramına karşı farkındalığın gelişimine katkı sağlanacaktır.

2.11. İlgili Araştırmalar

2.11.1. Ülkemizde küresel vatandaşlık ile ilgili yapılan çalışmalar

Literatür incelendiğinde yöneticilere yönelik ülkemizdeki küresel vatandaşlık alanındaki araştırmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu bölümde ülkemizde küresel vatandaşlık alanındaki kısıtlı çalışmalar incelenmiştir.

Cerit (2004), “Küreselleşme Sürecinde İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Nitelikleri” adlı çalışmasında, Küreselleşmeye bağlı olarak okul yöneticilerinin yetkinliği değiştiği için bu araştırma ilköğretim Okul Yöneticilerinin uygunluğunun ne olduğunu aramayı amaçlamıştır. Veriler anket yoluyla elde edilmiştir. Bolu'daki ilköğretim okullarında görev yapan 34 idareci bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Elde edilen verilerin istatistiksel analizi frekans, yüzde ve ortalama kullanılarak yapılmıştır. Bu çalışmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin küreselleşme sürecinde sahip oldukları yeterlilikler, öğretmenleri yönlendirmek, sürekli gelişimsel uyumluluk, bilgisayar teknolojilerini kullanma, vizyon oluşturma, öğretmenlerin kendileri ile ilgili konularda karar vermelerini sağlamak, ekip çalışması yapmak, çevre ile ilişkiler, öğretmenleri desteklemek, işbirliği yapmak, inovasyon yapmak, internet kullanımı, yeni fikirlere açık olma, katılımcı karar verme, benimseme, gelişme, evrensel değerlerin sadakati, kendini yenileme isteği tespit edilmiştir.

Çalık ve Sezgin (2005), “Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim” adlı çalışmasındaki amacı, dünyadaki son değişimleri analiz ederek insanları bilgi çağı için eğitilmiş hale getirme rolü olan Türk Eğitim Sistemine bazı çıkarımlar sunmaktır. Çalışmanın sonucunda, Sonuç olarak, küreselleşme olumlu veya olumsuz yönleriyle dünya üzerinde hızla çalışmaya devam eden bir süreçtir. Bu zorlu süreçte başarılı olmanın ve hayatta kalmanın yolu, küreselleşmeyi tamamen sorgulamadan, ya da tamamen görmezden gelme ve bugünkü gerçekliğini kabul etmemek, ama küreselleşen bir dünyada rekabetçi değerler ve beceriler üretmek olarak görmemek. Bireyleri, küresel

dünyanın gerektirdiği bilgi, beceri, değer, tutum ve davranışlarla eğitmek, okulların yeni bir vizyon geliştirmelerini gerektirir. Bu nedenle, bireye önem veren, öğrenciyi merkeze yerleştiren, insani ve evrensel değerlere dayalı bir eğitim ve küresel dünyanın gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazanır.

Kan (2009), “Sosyal Bilgiler Eğitiminde Küresel Vatandaşlık” çalışmasında, küresel vatandaşlık eğitimi neden sosyal bilgiler dersine dahil edilmelidir?” sorusuna cevap arayarak ilgili literatürü gözden geçirmiştir. Çalışmanın sonucunda küresel vatandaşlığın, sosyal bilgilerin doğasına uygun olduğu; aktif ve iletişime açık vatandaşlara ihtiyaç duyulduğu, bireylerin çoklu bakış açısını kazanmaları gerektiği belirlenmiştir. Okul ve personeli, küresel vatandaşı yetiştirmek için gerekli donanıma sahip olmalı, “Ötekinin” benimsenmesi için, duyuşsal davranış eğitimine ağırlık verilmesi gerektiği, evrensel değerler ve ahlak eğitimine önem vermeyi, insanlığın ortak iletişim dili olan teknoloji okur-yazarlığına önem verilmeyi, “Sevgi” ve “barış” gibi, insanlığın ortak iyi duygularının öğretilmesine öncelik verilmeyi, gelecekte yaşanma olasılığı yüksek olan, küresel sorunlara çözüm üretebilen vatandaşların yetiştirilmesine öncelik verilmesi bu çalışmada sosyal bilgiler dersinde, küresel vatandaş yetiştirme konusunda öneri olarak sunulmuştur.

Balkar ve Özkan (2010), “Küreselleşmenin İlköğretim Kademesindeki Eğitim Sürecine Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmalarında, ilköğretim öğretmenlerinin küreselleşme kavramından anladıkları anlamları belirlemek ve ilköğretim öğretmenlerinin küreselleşmenin ilköğretimdeki eğitim süreci üzerine etkileri hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu çalışmada nitel teknikler kullanılmıştır. Katılımcıları Adana ilinde çalışan 43 ilkokul öğretmenidir. Katılımcılar homojen örnekleme kullanılarak seçilmiştir, çünkü benzer sınıflardaki katılımcılarla çalışmak amaçlanmıştır. Veri toplanırken görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik ve tanımlayıcı analiz teknikleri ile nitel verilerde sayısal analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin küreselleşmenin ilköğretimdeki eğitim sürecine etkileri üzerine görüşlerinin öğretmen atamaları, okul yöneticilerinin görevleri, öğretim süreci, eğitim programları ve yabancı dil öğretimi başlıkları altında yoğunlaştığı belirlenmiştir.

İçen ve Akpınar (2012), “Küresel Vatandaşlık Eğitiminin Uluslararası Sorunların Çözümündeki Rolü” adlı çalışmasında, küresel vatandaşlık eğitiminin uluslararası değerlerin çözümündeki rolünü açıklanmaktadır. Çalışma bir literatür taramasıdır ve literatür taraması ile toplanan bulgular, ilgili literatür analiz edilerek

araştırmacılar tarafından yorumlanmıştır. Çalışmada sonuç ve öneri olarak; global vatandaşların yetiştirilmesinde sosyal bilgiler dersi ve bu dersin öğretmenleri kritik bir konuma sahip olduğu bu nedenle yakın zamanlı pek ilgi çekmeyen ders kategorisine konabilecek olan bu dersin olumsuz imajının düzeltilebilmesi için çaba sarf edilmesi gerektiği, küresel vatandaşlık eğitimi bağlamında evrensel değerlere, çevre ve ahlak eğitimine fazlasıyla önem verilmesi gerektiği, mevcut sosyal bilgiler programlarının tekrar incelenmesi gerektiği; milli kimlik özellikleri yanında, sevgi, barış ve insanlık gibi temel kavramlar öğretme ve değerler eğitimi merkeze alan yeni programlar geliştirilmesi gerektiği sunulmuştur.

Kaya ve Kaya (2012), “Teknoloji Çağında Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık Algıları” adlı çalışmada, Clarisse Olivieri Lima (2006) tarafından geliştirilen teknoloji çağında küresel vatandaşlık ölçeği uyarlanmış ve eğitim fakültesindeki beş farklı bölüme uygulanmıştır. Farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarının teknoloji çağında ve çeşitli değişkenler açısından küresel vatandaşlık algılarıyla ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçları, yabancı bir dil bilmiş olan öğretmen adaylarının, küresel dili kullanma algısı olmayanlara göre daha yüksek olduğunu ve aynı şekilde, interneti bir defadan fazla kullanan öğretmen adaylarının bulunduğunu göstermektedir.

Ceylan (2014), “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dünya Vatandaşlığı Eğitimi İle İlgili Görüşleri” adlı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin dünya vatandaşlığı eğitimi kavramı üzerine bakış açısını incelemeyi ve okul öncesi yıllarda dünya vatandaşlığını öğretmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada Gallayan (2008) tarafından geliştirilen Yirmi Birinci Yüzyıl Araştırmasında Dünya Öğretimi Dünya Vatandaşlığı anketi kullanılmıştır. Örneklem, Yalova, Afyonkarahisar, Eskişehir, Aksaray ve Rize illerinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim program ve seminerlerini kapsayan 345 okul öncesi öğretmeninden oluşmuştur. Sonuç olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okul öncesi öğretim programlarının dünya vatandaşlığını göz önünde bulundurması gerektiğine ve çocuklara öğretmek istediğine inandığı tespit edilmiş ancak alınan öğretmen eğitimi ve kazanılan deneyimin çocuklara dünya vatandaşlığı öğretmelerine katkı sağlamadığı anlaşılmıştır.

Ersoy (2013), “Sosyal Bilgiler Dersinde Küresel Vatandaşlık Eğitimi: Uluslararası Çatışma ve Savaşlara İlişkin Türk Öğretmen ve Öğrencilerin Deneyimleri” adlı çalışmada amacı, öğrencilerin ve öğretmenlerin uluslararası çatışma ve savaş olaylarına ilişkin algılarını, öğretmenlerin bu konuları sosyal bilgiler dersinde nasıl

sunduğunu ve bu süreçte öğretmenlerin karşılaştığı sorunları anlamaktı. Bu çalışma nitel bir vaka çalışması araştırması olarak gerçekleştirilmiştir. Veriler, Sosyal Bilgiler derslerinde katılımcı gözlemleri ve katılan öğretmen ve öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Verilerde, yorumlayıcı tematik analiz kullanıldı. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, bu çalışmadaki öğretmenlerin uluslararası çatışma ve savaş konularını öğretirken koruyucu, duygusal, rasyonel ve geçici biçimlerde davrandıklarını ortaya koydu. Çalışma ayrıca öğretmenlerin tartışmalı konuları öğretirken davranışlarının öğrencilerin konuyla ilgili bilgi, beceri ve tutumlarını etkilediğini de ortaya koydu. Ayrıca, öğrencilerin yaş ve olgunluk düzeyi, cinsiyet, sosyo-ekonomik ve kültürel düzey bu konular hakkında bilgi edinme üzerinde etkili olmuştur. Son olarak, bulgular bu çalışmaya katılan öğretmenlerin tartışmalı konuları ve uluslararası çatışma ve savaş öğretme konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadığını göstermiştir.

Şahin ve Çermik (2014) tarafından “Küresel Vatandaşlık Ölçeğinin Türkçe ’ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenilirlik” adlı bu çalışmada, Morais ve Ogden (2011) tarafından geliştirilen Küresel Vatandaşlık Ölçeğini (GCS) Türkçeye uyarlamak, geçerlik ve güvenilirlik analizini yapmaktır. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi'nde okuyan 429 lisans öğrencisi çalışmanın grubunu oluşturmaktadır. Ölçek güvenirliği, iç tutarlılık, bölünmüş yarı ve test- tekrar test yöntemleri uygulanmış ve güvenilirlik katsayısı; Cronbach alfa $\alpha = .76$, Spearman Brown yarı güvenirliği 0,75 ve test-tekrar test güvenirlik katsayısı 75. bulunmuştur. Elde edilen veriler ışığında, Küresel Vatandaşlık Ölçeğinin, Türk kültüründe uygulanacak yeterli geçerlilik ve güvenilirliğe sahip bir ölçek olduğu söylenmiştir.

Esen (2014), “Küreselleşme Süreci ve Eğitime Etkisi” adlı çalışmasında, küreselleşme süreci ve internetin eğitim sistemi üzerindeki etkilerini analiz etmeyi amaçlamıştır. Bu makalenin temel varsayımı, küreselleşme sürecinin geleneksel eğitim sistemlerinde ana değişikliklere neden olduğu yönündedir. Küresel dünyada başarılı olabilmek için yeni, sürekli, etkili ve yaratıcı bir eğitim sistemine sahip olmak gerektiği savunulmuştur. Çalışmanın sonucunda; Türkiye'deki eğitim sistemindeki programların, mevcut haliyle değişim kültürünün beklentileri ile tutarlı olmadığı, siyasal güçlerin eğitime ideolojik yaklaşımı ve kendilerini sürekliliğini sağlayacak bir alan olarak algıladığını, eğitim sistemi üzerinde çok büyük olumsuz etkiler yarattığını, ders kitaplarındaki çağdaş demokratik evrensel değerlerle örtüşmeyen yaklaşımların varlığını, ezberlemeye dayalı eğitim ve sınav sistemini, hayatta kullanılabilecek bilgiler

yerine, eğitim ve öğretim hakkında özgürce düşünemeyen rehberli nesiller üretilmesine neden olduğunu ortaya koymuştur.

Çolak (2015) “Sosyal Bilgilerle Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Derslerinde Küresel Vatandaşlık Eğitimi” adlı çalışmasındaki amacı, Türkiye’de Sosyal Bilimler (4-5. Ve 6.-7.) Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde küresel vatandaşlık eğitiminin nasıl gerçekleştiğidir. Bu nedenle küresel vatandaşlık eğitimi öğrenci ve öğretmenlerin yanı sıra eğitim programları açısından yerini belirlemek alt amaçlardan biridir. Bu çalışmada yakınsak paralel karma desen kullanılmıştır. Çalışmanın nicel kısmı tarama araştırması, nitel kısmı temel nitel araştırmasıdır. Çalışma grubu, iç içe geçmiş örnek ile karışık yöntemle göre belirlenmiştir. Veri toplamak için, müfredat aracılığıyla doküman analizi yapmak için Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi müfredatı analiz formu kullanılmıştır. Katılımcılara ek olarak; Açık uçlu anket formu olarak öğrenciler için küresel vatandaşlık hakkındaki öğrenci görüşleri anketi ve küresel vatandaşlık hakkındaki öğrencilerin görüşleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi müfredatı dolaylı, dolaysız eğitimi içermeyen nedenlerle küresel vatandaşlık eğitimi açısından yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin ve öğretmenlerin küresel vatandaşlık veya kavramları hakkında genel bir görüşlerinin olmadığı bu kavramlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ve öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerini küresel vatandaşlık eğitimi açısından yetersiz bulduğu belirlenmiştir.

Günel ve Pehlivan (2015), “Küresel Eğitim Çerçevesinde Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Kitabı ve Öğretim Programı” adlı çalışmasında, sekizinci sınıf öğrencileri için tasarlanan Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders kitabı ve öğretim programında küresel eğitime ilişkin temaların nasıl şekillendirildiğini incelemek için nitel bir araştırma yöntemi olan belge analizi kullanmıştır. Çalışmanın bulguları, küresel eğitime ilişkin bazı temaların, vatandaşlık eğitiminin küresel boyutu ile birlikte tamamen göz ardı edilen, gerekli beceri ve değerlere vurgu yapmadan bilgi vermek ve müfredata dahil edildiğini göstermiştir.

Engin ve Sarsar (2015), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmasını, 188 öğretmen adayının katılımıyla 2014 Güz Döneminde Ege Üniversitesi İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenliği Bölümünde yürütmüştür. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık konusundaki görüşlerini Morais ve Ogden (2011) tarafından oluşturulan ve Şahin ve

Çermik (2014) tarafından Türkçe 'ye çevrilmiş olan Global Vatandaşlık Anketini kullanarak anlamaktır. Bu çalışma aynı zamanda katılımcıların küresel vatandaşlık ve teknoloji arasındaki ilişkiye bakış açısını anlamayı amaçlamış bu nedenle öğretmen adaylarının gazete ve dergi okuma, televizyon izleme ve internet kullanma konularında bazı sorular soruldu. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, küresel vatandaşlık anketi sonuçlarının ortalaması düşük çıkmış ancak düzenli olarak bir dergiyi takip eden ya da bir gazete okuyan, TV izleyen ve internet kullanım oranı yüksek oranda idi. Etkili bir küresel vatandaş olmak için sosyal medya ve teknolojinin nasıl kullanılacağına dair müfredatın uzmanlar tarafından tasarlanması ve bu müfredata dayanan derslerin her eğitim seviyesi için önerilmesi gerektiği beyan edilmiştir.

Çermik, Çalışoğlu, Tahiroğlu (2016), "Sınıf Öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Eğitimi İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi" adlı çalışmalarında, İlköğretim öğretmenlerinin küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili görüşlerinin analizine ilişkin olarak öğretmenlerden oluşan 110 katılımcı seçmiştir. Bu araştırmada anket yöntemi uygulanmış ve veri toplama için 6 sorudan oluşan evet-hayır cevaplı ve 5 açık uçlu sorudan oluşan bir form kullanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır. Bulgu çizelgelerinin sunumu için frekans ve yüzdelerin sayımlarının desteği dikkate alınmıştır. Başlıca bulgular ankete katılan öğretmenlerin küresel vatandaşlık eğitimine katılmaya istekli olduğunu ancak kendilerini yeterince yeterli bulmadıklarını göstermektedir. Yine çalışma, lisansüstü programların küresel vatandaşlık eğitimi için hazırlanamadığını ve gerekli mesleki tecrübenin küresel vatandaşlık eğitimi sağlamadığı sonucuna ulaştığını ortaya koymuştur.

Sever, Baldan, Tuğlu, Kabaoğlu, Hamzaj (2018), "Küreselleşme Sürecinde Eğitim Alanında Atılan Adımlar: Türkiye ve Eğitimde Başarılı Ülke Örnekleri" adlı çalışmada ki amacı, küreselleşme bağlamında eğitimde başarı elde etmiş ülkeleri incelemek ve Türkiye'de atılan adımlara, gelişmelere ışık tutmaktır. Yazar, Ülkemizdeki bu konudaki eksiklikleri belirlemek, bu kapsamda ve amaçları gerçekleştirmek için başarı ve atılması gereken adımlar için önerilerde bulunmuştur. Çalışmanın son kısmında, küreselleşme bağlamında Singapur, Çin, Güney Kore, Japonya, Kanada, İngiltere, Danimarka eğitim sistemleri incelenmiştir. Araştırma kapsamında Bereday tarafından geliştirilen analitik karşılaştırmalı eğitim araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, Türkiye'nin küreselleşme sürecinde eğitimini geliştirmek için önemli adımlar almış olduğunu ortaya çıkardı. Ancak, eğitim seviyesi ne olursa olsun, her adımda koordinasyonda, saha uzmanlarıyla istişare halinde düzenlemelerin

yapılması gerektiği ve böylece kalıcı ve daha etkili olmaları gerektiği belirtildi. Çalışmada ayrıca ülkelerin, küreselleşme sürecinde kendi değerlerine ve özelliklerine uygun olarak ilerlemeleri gerektiği, aynı zamanda küreselleşmenin gerekliliklerini de dikkate almaları gerektiği vurgulanmıştır.

2.11.2. Yurtdışında küresel vatandaşlık ile ilgili yapılan çalışmalar

Literatür incelendiğinde yöneticilere yönelik yurt dışında küresel vatandaşlık alanındaki araştırmaların da sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bölümde yurt dışında küresel vatandaşlık alanındaki kısıtlı çalışmalar incelenmiştir.

Kymlicka (1995), “Çokkültürlü Vatandaşlık: Liberal Bir Azınlık Hakları Kuramı” adlı kitabında, azınlık kültürlerinin hakları ve statüleri hakkında yeni bir fikir vermektedir. Azınlık kültürleri için belirli hak türlerinin liberal demokratik ilkelerle tutarlı olduğunu ve bireysel özgürlük, sosyal adalet ve ulusal birlik temelinde bu tür hakların tanınmasına yönelik standart liberal itirazların cevaplanabileceğini savunuyor. Ayrıca çok kültürlü politika anlayışının merkezinde (dil hakları, grup temsili, toprak hakları, federalizm ve ayrılık gibi) merkezi liberal teoride şaşırtıcı bir şekilde ihmal edilmiş olan bazı konuları analiz etmektedir.

McLuhan ve Fiore (1997), “Küresel Köy'de Savaş ve Barış” adlı çalışmalarında, elektronik ortamın ve yeni teknolojinin insan üzerindeki etkilerini keskin bir şekilde gösteren bir resim ve metin kolajı çizmektedir. 30 yıl önce yazılan ve yayınlanmasının ardından, gelecek bilgi çağının "derin bir acı ve trajik kimlik arayışı geçiş dönemi" olacağını öngörmüş, tüm sosyal değişikliklerin yeni teknolojilerin ortaya çıkmasından kaynaklandığını açıklayarak, bu yeni teknolojileri, teknolojilerin bedensel olarak erişebildiği için, uzantıları veya “kendi varlığımızın öz amputasyonları” olarak yorumlamıştır. Küresel Köy'de Savaş ve Barış, kimlik kaybına ve savaşa yol açan yenilikleri hızlandırmaya yönelik bir meditasyon olduğunu vurgulamıştır.

Robbins, Francis ve Elliot (2003), “Öğretmen Adayları Arasında Küresel Vatandaşlık İçin Eğitime Yönelik Tutumlar” adlı çalışmalarında, 200'den fazla öğretmen arasında yapılan ilk büyük dünya çalışmalarının değerlendirmesinde, öğretmenlerin sınıf uygulamalarına dahil ettikleri dünya çalışmaları müfredatının yönleri konusunda oldukça seçici olduklarını bulmuşlardır. Yöntem bölümünde; ilkökul öğretmeni olarak eğitim almış doksan iki öğrenciden ve ortaokul öğretmeni olarak eğitim almış doksan beş öğrenciden yanıtlar alınmıştır. Örneklem kırk yedi erkek ve

140 kadından oluşuyordu; yirmili yaşlarında 160, otuzlu yaşlarında ise yirmi yedi öğrenciden oluşan bir çalışmadır.

Starkey ve Osler (2003), “Kozmopolit Vatandaşlık İçin Öğrenme: Teorik Tartışmalar ve Gençlerin Deneyimleri” adlı çalışmalarında, ulusal vatandaşlık için eğitimin sınırlarını araştırmakta ve vatandaşlık eğitiminin haklı gösterilmesinde sıkça sunulan gençlerin eksiklik modellerini yansıtmaktadır. Vatandaşlık eğitiminin küreselleşme bağlamında yerel, ulusal, bölgesel ve küresel meseleleri ele aldığına dikkat çekerek, özelliklerini araştırılmıştır. Yazarlar, topluluktaki anlayışı ve sivil katılım düzeylerini araştırmak için İngiltere, Leicester'deki çok kültürlü topluluklarda yaşayan gençlerle yapılan araştırmaları rapor etmiştir. Sonuçta kozmopolit vatandaşlık için yeniden kavramsallaştırılmış bir eğitimin, gençleri yerelden dünyaya kadar her düzeyde bir fark yaratmaya teşvik eden barış, insan hakları, demokrasi ve kalkınma konularını ele alması gerektiği sonucuna varıyor.

Banks (2004) “Küresel Bir Dünyada Sosyal Adalet, Çeşitlilik ve Vatandaşlık İçin Öğretim” adlı çalışmasında, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki çoğu eyalette uygulanmakta olan yüksek riskli testlerde tanımlanan ve kodlanan okuryazarlığın okuma, yazma ve matematikte temel beceriler olarak yorumlanmasına, temel beceriler olarak ve ulusal ve küresel bağlamlarda vatandaşlığın katılımını göz ardı etmesindeki endişelere odaklanır.

Marshall (2005) “Vatandaşlık Eğitiminde Küresel Bakış Geliştirme: İngiltere'deki STK Çalışanlarının Küresel Eğitim Perspektiflerini Keşfetmek” adlı eserinde, Pedagojik idealleri ve müfredatı etkilemek amacıyla resmi okul dışında çalışanların bakış açılarını vurgulamak için İngiltere'deki 32 küresel eğitim STK işçisiyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler kullanılmıştır. Vatandaşlık meseleleri, eğitim, müfredat sınırı ve eleştirel pedagoji, küresel eğitimcilerin “küresel öğrenen” ve “küresel öğretmen” kavramlarının nasıl kavramsallaştırıldığına araştırılmasında göz önünde bulundurulur. Yazarın aynı zamanda 2007 yılında “Perspektifte küresel eğitim: İngilizce ortaokulunda küresel bir boyutun geliştirilmesi” ile 2009 yılında “Avrupa vatandaşını küresel çağda eğitmek: ulusal sonrası ile ilgilenmek ve bir araştırma gündemini belirlemek” adlı çalışmaları da mevcuttur.

Tasneem (2005), “Küresel Vatandaşlık Eğitimi: Müfredatı Yaygınlaştırmak?” adlı çalışmasında, vatandaşlık yoluyla küresel vatandaşlığa verilen önemi, İngiltere Ulusal Müfredatı içindeki anahtar aşamaları konu olarak incelemektedir. Web tabanlı bir projeyi kullanarak, öğretmen ve öğrencilerin vatandaşlık eğitimine küresel bakış

açıları dahil etmeleri konusunda desteklemek için tasarlanan bir dizi orta öğretim okulunu analiz eder. Çalışmada aranan soru “küresel vatandaşlık hangi yollarla yaygınlaştırılıyor?”. STK'ların ve ticari yayıncıların küresel vatandaşlık kaynaklarına farklı fakat tamamlayıcı yaklaşımları olduğunu ve iki sektör arasında daha fazla iş birliği için güçlü bir durum olduğunu öne sürmektedir.

Lynn (2006), “Küresel Vatandaşlık: Soyutlama Mı, Eylem İçin Çerçeve Mi?” adlı çalışmasında, “küresel vatandaşlık” kavramının, müfredat politikasını ve öğrenciler için aktif vatandaşlığı yönlendirmede değerli olmayacak kadar soyut olup olmadığını araştırmaktadır. Öğretmenlerin küresel vatandaşlık öğretimindeki uygulamaları ve yönelimleri, özellikle tartışmalı konuların öğretilmesi gibi alanlarda bazı farklılıklar ve problemler bulma konusundaki araştırmaları gözden geçirmek üzere hareket eder. Sonuçta, küresel vatandaşlığın önemi konusunda bir fikir birliği olduğu teyit ediliyor ve daha radikal ve politikleşmiş bir müfredat alanına dönüştürülebileceğini savunuyor; ancak, öğrencilerin kendileri tarafından yapılan araştırmalar da dahil olmak üzere öğrenmenin etkisi üzerine daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyduğu da vurgulanmaktadır.

Yamashita (2006), “Küresel vatandaşlık eğitimi ve savaşı: öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçları” adlı çalışmasında, küresel savaşlar ve çatışma hakkında, öğretme ve öğrenmenin algılanan ihtiyaçları incelenmiştir. Öğrenciler, özellikle savaş ve çatışma gibi karmaşık çağdaş konular hakkında bilgi edinmek ve karmaşık anlayış ve sorulara ulaşmak isterken, öğretmenler için olabildiğince bu konulardan kaçınma çabası anlatılmaktadır. Sonuçta öğretmenlerin korkularının belirsiz hükümet mevzuatı ve tavsiyelerinden kaynaklandığı sonucuna varılmıştır.

Zygmunt ve Staley (2006), “Küresel Vatandaşlık Eğitimi” hizmet öğreniminin gücüne ilişkin literatü sunan çalışmada, öğrencilerin eğitim dizisinin bir parçası olarak değişimi etkileme fırsatlarını sunduklarında ve birlikte yarattıklarında küresel vatandaşlık için gerekli yetkinliklerin ortaya çıktığını gösterebildiği açıklanmıştır. Akademik başarı kazanımlarının yanı sıra, kültürel çeşitliliğin daha fazla kabul edildiğini göstermiş, toplumun ihtiyaçlarının farkına varmış ve gönüllü hizmet etiği geliştirilmiştir.

Oxfam, 90'dan fazla ülkede ortakları ve yerel topluluklarla birlikte çalışan 19 kuruluşun uluslararası bir konfederasyonu olup, insanları yoksulluktan koruyup harekete geçirerek bu dünyayı değiştirmeye kararlı bir organizasyondur. Dünyanın dört bir yanında Oxfam, insanların kendilerini yoksulluktan kurtarmaları ve gelişmeleri için pratik, yenilikçi yöntemler bulmaya çalışmaktadır. Yoksulların seslerinin kendilerini

etkileyen yerel ve küresel kararları etkilemesi için kampanya yürütürler. Ortak kuruluşlarla ve savunmasız kadın ve erkeklerle birlikte yoksulluk yaratan adaletsizliklere son vermek için çalışmaktadır.

Brown (2009), “Küresel Vatandaşlık Öğretiminde Tutumlar; Öğrenci-Öğretmenlerin Karmaşık Küresel Meselelere İlişkin Öğretim Algıları” adlı çalışmasında, müfredat değişikliğinin ve yeni araştırmaların okullarda küresel öğrenmenin ortamını değiştirdiğini ve ilk öğretmen eğitimi (ITE) için kapsamlı etkilere neden olduğunu açıklamaktadır. Bu çalışmanın amacı, bu bağlantının bir yönünü araştırmaktır: öğretmen adaylarının küresel boyutu, küresel öğrenme / öğrenenler, küresel vatandaşlığı geliştirmek için ne kadar iyi hazırlandıkları. Rapor, araştırmak üzere üç öğretmen eğitmeni ile yapılan röportajları analiz ediyor. Sonuç olarak öğretmenler, kendi felsefeleri ve yaklaşımları hakkında çok net iken, görüşlerinin ITE'deki diğer meslektaşları tarafından paylaşılma dereceleri konusunda daha az güvendiklerini içermektedir.

Miranda (2010), “Arlington, Virginia'da Global Olmak” adlı çalışmasında Temmuz 2008' de, Arlington, Virginia'daki Ashlawn İlköğretim Okulunda, Dünya Şartı'nın dört ana prensibi etrafında tasarlanan Küresel Vatandaşlık Projesi'nin uygulanmasına başladı: yaşam topluluğuna saygı ve bakım; ekolojik bütünlük; sosyal ve ekonomik adalet; demokrasi, şiddetsizlik ve barış. Bu projenin amacı, öğrenciler arasında küresel vatandaş olmanın ne demek olduğunu, uygulamalı ve müfredat boyunca dört ilkeyi ören bir öğretim programı aracılığıyla bir anlayış geliştirmektir. Bu makale okul, planlama süreci, projenin tasarımı ve uygulaması ile ilgili arka plan sunmaktadır.

Johnson ve Morris (2010), “Küresel Vatandaşlık, Küresel Sağlık ve Eğitim Programının Uluslararasılaşması: Dönüştürücü Potansiyel Çalışmasında” uluslararasılaştırmanın sosyal dönüşüm modelleri, radikal reformun, küresel vatandaşlığı teşvik etmek için müfredata ihtiyaç duyduğunu açıklamaktadır. Bu makalenin, bu zorlukla ilgili felsefi, pedagojik, kurumsal ve müfredat konularından kaynaklandığını bildirmektedir. Makale, dönüştürücü pedagojileri kullanarak öğretilen iki disiplinlerarası küresel sağlık kursunun etki ve dönüştürücü potansiyelinin 6 yıllık bir sonuç değerlendirmesi hakkında rapor veriyor. Değerlendirme sonuçları, bu uluslararasılaştırılmış müfredat modelinin, yerel ve küresel sağlık sorunları arasında bir anlayış köprüsü oluştururken, kişisel dönüşümü ve küresel vatandaşlığı

destekleyebileceğini vaat ediyor. Kurs pedagojisi, uluslararasılaştırma müfredatı sürecinde toplumsal dönüşüm potansiyelini arttırmanın anahtarlarını tutabilir.

Bourn, D; Hunt, F; (2011), “Ortaokullarda Küresel Boyut” adlı çalışma raporunda, İngiltere’deki öğretmenlerin küresel boyut terimini nasıl algıladıklarına ve okullarının yaşamına yaptığı katkıya bakmaktadır. Öncelikle 12 ortaokul öğretmeni ile yapılan görüşmelere dayanmakta ve kanıtlarını diğer eğitim materyallerinin bilinen diğer materyalleri ve bakış açılarıyla karşılaştırmaktadır.

Niens ve Reilly (2012), “Bölünmüş Bir Toplumda Küresel Vatandaşlık Eğitimi? Gençlerin Görüşleri ve Deneyimleri” adlı çalışmasında, gençlerin çatışmadan çıkan bölünmüş bir toplum olan Kuzey İrlanda'daki küresel vatandaşlık anlayışlarını incelemektedir. İlköğretim ve sonrası öğrencilerden oluşan odak gruplarından elde edilen sonuçlar, küresel meseleler konusunda farkındalık, çevresel karşılıklı bağımlılık ve küresel sorumluluk anlayışı gibi bazı teorik kavramsallaştırmaları yansıtmaktadır ancak diğer unsurlar daha az anlaşılmaktadır. Küresel vatandaşlık eğitiminin, yerel ve küresel tartışmalı meseleler kabul edilmediği, kimlik ve karşılıklılık meselelerinin her iki seviyede eleştirel bir şekilde incelenmediği sürece, yerel vatandaşlık eğitiminin yerel olarak oyulmuş kültürel bölümlerin üstesinden gelemeyeceğini ve kültürel klişeleri küresel olarak sürdürdüğünü savunmaktadır.

Tormey ve Gleeson’un (2012), “Cinsiyete göre Küresel Vatandaşlık: Küresel Vatandaşlık Eğitimi Deneyimleri Üzerine Geniş Çaplı Nicel Bir Çalışmanın Bulguları” adlı çalışmasında, İkinci seviye okullarda kalkınma eğitimi / küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili geniş çaplı bir nicelik araştırmasına dayanarak sunulan veriler, küresel vatandaşlığın ortaya çıkan kavramlarının okullarda cinsiyete göre ayrıldığını göstermektedir. Veriler, kız çocuklarının okullarının küresel eşitsizliklerin sorumluluğunu ve analizini vurgulamak için diğer okul türlerine göre daha muhtemel olduğunu ve erkeklerin okulları ile ortak eğitim okulları arasında da farklılıklar ortaya çıktığını göstermektedir.

Strickland, Adamson, McNally, Tiittanen, Metcalfe (2013), “Küresel vatandaşlığı çevrimiçi olarak geliştirmek: Yurtdışı klinik yerleşime otantik bir alternatif” adlı çalışmasında İskoçya, ABD ve Finlandiya'daki hemşirelik programları arasında işbirlikçi bir çevrimiçi platform kullanılarak sunulan uluslararası bir hemşire modülünü geliştirmek ve değerlendirmek için bir pilot projenin bulgularını sunmaktadır. Çalışma grubunu Eylül 2011'de hem lisans hem de yüksek lisans yapan toplam 22 öğrenci oluşturdu. Karma yöntem araştırma tasarımı kullanılmıştır. Projenin amacı,

hemşirelik öğrencilerine, hemşirelik ve sağlık konularını uluslararası bir bağlamda keşfetmelerine ve kontrast oluşturmalarına olanak tanıyan gerçek bir uluslararası hemşirelik deneyimi sağlamaktı. Sonuçlar öğrenme deneyiminden yüksek düzeyde memnuniyet göstermiştir. Nitel verilerden dört temel tema, “birlikte öğrenme, ufku genişletme, özerklik geliştirme ve sınırların ötesinde öğrenme” ortaya çıktı.

Oxley ve Morris (2013), “Küresel Vatandaşlık: Çoklu Kavramlarını Ayırt Etmek İçin Bir Tipoloji” adlı çalışmasında, küresel vatandaşlığın çeşitli kavramlarını tanımlamak ve ayırt etmek için bir tipoloji oluşturarak bu belirsizliği açıklığa kavuşturmayı amaçlamaktadır. Tipoloji, iki genel GC (Küresel Vatandaşlık) şekline dayandırılmakta: kozmopolit temelli ve savunuculuk temelli. Eski, dört farklı GC kavramını (politik, ahlaki, ekonomik ve kültürel) bir araya getiriyor; Sonuncusu diğer dört anlayışı içerir- sosyal, eleştirel, çevresel ve manevi. Daha sonra, İngiltere'de GC'yi teşvik etmek için tasarlanmış bir müfredat planının kritik özelliklerini değerlendirmek için tipolojinin nasıl kullanılabileceğini kısaca açıklanmaktadır.

Lang (2013), “Çeşitli Deneyimlerin Öğrencilerin Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi” adlı nicel araştırmasının amacı, öğrencilerin küresel vatandaşlık seviyelerine katkıda bulunan faktörleri tespit etmektir. Bu çalışmada dikkate alınan faktörler (a) ırk / etnik köken, (b) cinsiyet, (c), okuldaki yıl, (d) yaş, (e), yurtdışında geçirilen sürenin uzunluğu, (f) ev sahibi aile deneyimi, (g) yurtdışında toplum hizmeti, (h) yurtdışında 40 saatten fazla toplum hizmeti ve (i) mevcut aktif vatandaşlık algısı. Uluslararası hizmet öğrenme deneyimleri öğrencilerin küresel vatandaşlık seviyelerini ne ölçüde etkiliyor? sorusuna cevap da aranmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, ev sahibi aile deneyimine sahip öğrencilere, hizmet verenlere ve özellikle yurtdışındayken 40 saatten fazla hizmet verenlere yönelik küresel vatandaşlık önlemlerinde net kazanımlar olduğunu göstermektedir. Sadece yurtdışında çalışmak, istatistiksel olarak anlamlı değildi, bu da sadece yurtdışına çıkmanın küresel vatandaşlık düzeyi üzerinde önemli bir etkisi olmadığını ortaya koydu.

Tardif (2015), “Küresel Vatandaş Lideri: Uluslararası Ticaret ve Küresel Görevlerle İlgili Başarılı Maine Liderleri” adlı çalışmasında, küresel vatandaş lideri olgusunu ve bilişsel, üst bilişsel, tutum ve davranışların başarılı yönetici düzeyindeki profesyoneller için ne derece etkili olduğunu araştırdı. Kültürel zekanın, sosyal sorumluluğun, küresel yetkinliğin ve küresel sivil katılımın boyutlarını inceleyerek, küresel bir vatandaş liderinin karmaşık yapısını, on üç Maine liderinin deneyiminden ve

hikayelerinden örnekler vererek açıkladı. Bu çalışmanın sonucu, küresel yeterlilikler, vatandaşlık ve liderlik hakkında daha fazla araştırma yapılması gerektiğiydi.

Berlin (2015), “Kültürlerarası Rekabetin Ötesi: Yurtdışındaki Küresel Vatandaşlık Üzerine Eleştirel Bir Çalışma” adlı çalışmasında yalnızca öğrencilerin ortak bir sorumluluk ve eylem duygusu geliştirmek için kişisel bilgi, beceri ve yeteneklerini (yani kültürlerarası yetkinlik) kazanmalarına odaklanan müdahalelerin ötesine geçmeyi hedeflemiştir. Küresel vatandaşlığın kavramsallaştırılması ve yapıyı değerlendirmek için özel olarak tasarlanmış bir araç kullanılması açısından bu çalışmada karma yöntem tasarımı kullanılmıştır. Sonuçlar yurtdışında yapılan çalışma ile yapının üç boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, kişisel (menşe yeri, okul durumu, seyahat kapsamı, yaş, kişilik ve deneyim derecesi), bağlamsal (kültür mesafesi ve kültürel daldırma) ve programatik (gönüllülük ve günlük tutma) faktörleri, global olarak anlamlı bir şekilde ilişkiliydi. Nitel veriler, yurt dışında yapılan çalışma bağlamında ayrıntılı bir anlayış sağlamıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

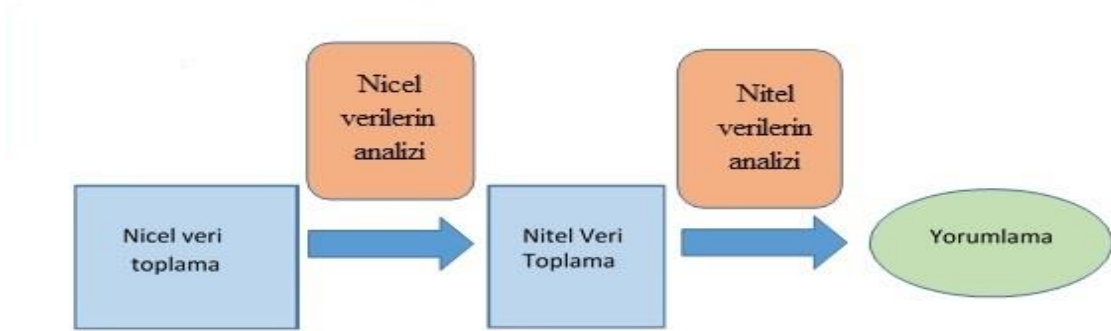
Bu bölümde araştırmanın yöntemi ele alınmıştır. Araştırmada kullanılan model, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve işlenmesi ile araştırmada kullanılacak istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

Okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık tutumlarının incelenmesi içeren bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Nitel ve nicel araştırma tekniklerinin birlikte kullanıldığı araştırmalara karma yöntem araştırmaları denilmektedir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004, s. 16). Çalışmada karma yöntem modellerinden açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni seçilmiştir.

Sıralı açıklayıcı karma yöntem: (NİCEL→nitel) Bu tasarımda baskın olarak nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veri toplanır. Öncelik genellikle nicel verilerdedir. Nitel veri esasen nicel verileri artırmak için elde edilir. Verilerin analizi birbiriyle ilişkili olup çoğunlukla veri yorumlama ve tartışma bölümlerinde birleştirilir. Bu tasarım özellikle beklenmeyen araştırma bulgularını veya ilişkileri açıklamakta daha faydalıdır.

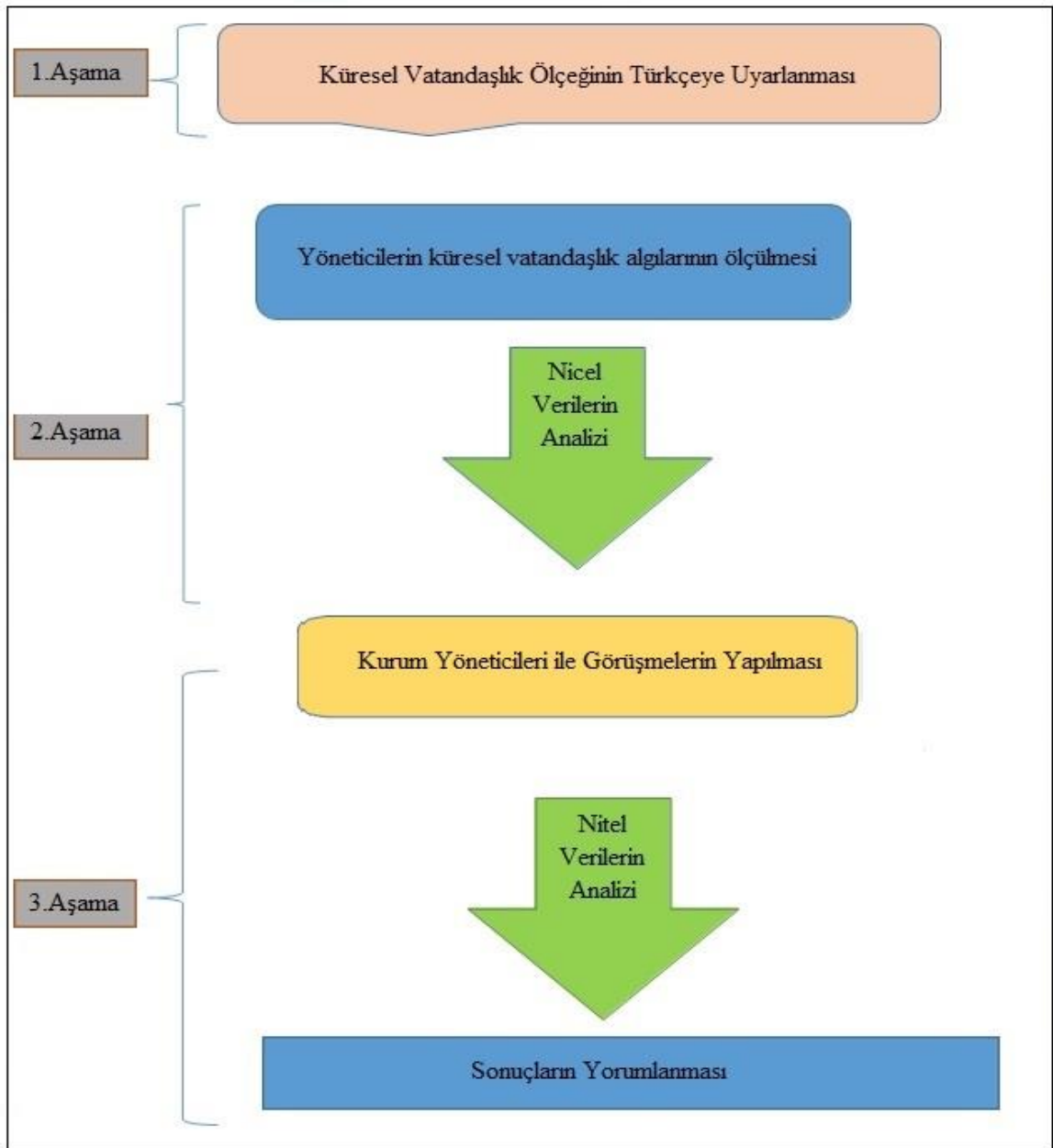
Çalışmada bu desenin seçilmesinin amacı elde edilen nicel verileri nitel verilerle açıklamaktır. Çalışmanın başlangıcında elde edilen nicel veriler daha sonra nitel verilerle açıklandığı için açıklayıcı, ilk önce nicel sonra da nitel çalışmalar sırasıyla yapıldığı için de sıralı olarak adlandırılmıştır (Creswell, 2009, s. 8). Şekil 3.1’de araştırmada kullanılan ardışık açıklayıcı desen verilmiştir.



Şekil 3.1. Araştırmada Kullanılan Ardışık Açıklayıcı Desen Modeli

Şekil 3.1’de görüldüğü gibi, ardışık açıklayıcı desende öncelikle nicel veriler toplanıp analiz edilir, nicel verilerin sonuçlarına göre daha derinlemesine bilgi toplayabilmek için nitel veriler toplanıp analiz edilir. Araştırma raporlaştırırken, bulgular bölümünde önce nicel bulgulara daha sonra nitel bulgulara yer verilir. Ardışık açıklayıcı desende amaç nicel verilerle toplanan verilerin analiz sonuçlarının daha derinlemesine incelenmesi için nitel verilerin toplanması, böylece derin açıklayıcı bilgiye ulaşılmasını sağlamaktır.

Ayrıca Ardışık açıklayıcı desenin bu araştırmaya nasıl uyarlandığı Şekil 3.2’de verilmiştir.



Şekil 3.2. Ardışık Açıklayıcı Desenin Araştırma Sürecine Uyarlanması

Şekilde 3.2’de görüldüğü gibi öncelikle Küresel Vatandaşlık Ölçeği Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırmada öncelikle yöneticilerin küresel vatandaşlık algılarını belirlemek amacıyla Küresel Vatandaşlık Algı Ölçeği kullanılmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre en yüksek ve en düşük düzeyde algıya sahip olan yöneticiler belirlenmiştir. Bu doğrultuda belirlenen yöneticilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Daha sonra görüşme verileri analiz edilerek nitel ve nicel sonuçlar yorumlanmış ve raporlaştırılmıştır.

Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanır (Creswell, 2007, s. 4; Tashakkori ve Teddlie, 1998, s. 23; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004, s. 17). Karma yöntemle araştırma yapmak ise çeşitli yöntemler kullanarak olayları bir çerçeve içerisinde sunma, analiz etme ve bir araya getirmektir. Johnson ve Turner (2003, s. 302) karma araştırmanın temel ilkesini, “*araştırmacı farklı strateji, yöntem ve yaklaşımları kullanarak çoklu veriler toplamalı*” diye ifade etmektedir. Öte yandan, Creswell (2008, s. 4) karma yaklaşımın temel önermesini “*nicel ve nitel yaklaşımları birlikte kullanmak, her iki yaklaşımı tek başına kullanmaya oranla araştırma problemlerini daha iyi anlamamızı sağlar.*” şeklinde vermektedir. Yukarıda verilen tanıma benzer olarak Creswell (2008, s. 5) karma yöntem çalışmalarının bir araştırma programı kapsamında yapılan tek bir çalışma veya çoklu çalışmalar (multiple studies) içerisinde, nicel ve nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesini kapsadığını söylemektedir.

Bu çerçevede Eskişehir İli Odunpazarı ve Tepebaşı İlçelerinde yer alan eğitim kurumlarında görev yapan Okul Yöneticilerinin küresel vatandaşlık tutum düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı Odunpazarı ve Tepebaşı ilçe merkezinde, 2018–2019 eğitim-öğretim yılında ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri (Okul müdür ve müdür yardımcıları) oluşturmaktadır.

Araştırmada anketlerin uygulanması için Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne başvurularak çalışma izni alınmıştır. Bu izne ait bilgiler Ek-7’de sunulmuştur.

Araştırma, Eskişehir İli Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerine bağlı ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan yöneticiler üzerinden yürütülmüştür. Eskişehir İli, Odunpazarı

ilçesinde 109 Okul (41 İlkokul, 32 Ortaokul,29 Lise,1 Uygulama Merkezi,1 Akşam Sanat Okulu,1 Araştırma Merkezi,1 Enstitü, 1 Bilim ve Sanat Merkezi, 2 Mesleki Eğitim Merkezi) ile Tepebaşı İlçesinde bulunan 107 Okul (32 Ortaokulu, 47 İlkokul, 22 Lise, 4 Özel Eğitim Uygulama Merkezi, 1 İş Uygulama Merkezi, 1 Rehberlik ve Araştırma Merkezi) yöneticisi vardır.

Çalışmaya katılan yöneticiler arasından maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi aracılığıyla seçime gidilmiştir. Örneklemin ilgilenilen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalar yapabilmek amacıyla sosyoekonomik düzeylerine göre okullar belirlenmiş, sosyoekonomik olarak daha düşük düzey, orta ve iyi düzeyde olan okul yöneticisine ulaşılmaya çalışılmıştır. Okulların sosyo-ekonomik durumu incelenirken, okul-aile birliğinin gelir düzeyi, okulun bulunduğu muhit, öğrencilerin yaşadığı sosyal çevre ve okulun Eskişehir de ki okullar içerisindeki dereceleri dikkate alınmıştır.

Tablo 3.1

Küresel Vatandaşlık Algı Düzeyleri Ölçülen Yöneticilerin Okullarının Sosyoekonomik Düzeye Göre Dağılımı

Sosyoekonomik Düzey	Okul İsimleri	Kurum Türü	Yönetici Sayısı
Üst düzeyde	Okul A	İlkokul	18
	Okul B	Ortaokul	37
	Okul C	Lise	14
Orta düzeyde	Okul D	İlkokul	23
	Okul E	Ortaokul	39
	Okul F	Lise	16
	Okul G	İlkokul	23
Alt düzeyde	Okul H	Ortaokul	36
	Okul I	Lise	11
Özel Eğitim Okulları	Okul K	Özel Eğitim	6
Toplam			223

Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi yöneticilerin küresel vatandaşlık algı düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla araştırmaya katılan okul müdür ve müdür yardımcılarının okullara göre dağılımı sosyoekonomik düzey bakımından üst, orta ve alt olarak sınıflandırılmıştır. Üst sosyo-ekonomik düzeyde Okul A toplamda 10 ilkokuldan oluşup 18 okul yöneticisine, Okul B toplamda 17 ortaokuldan oluşup 37 okul yöneticisine ve Okul C 5 liseden oluşup 14 okul yöneticisine olmak üzere, üç okulda toplam 69 yönetici

uygulamaya katılmıştır. Orta sosyo-ekonomik düzeyde Okul D’de 11 ilkokuldan 23 yöneticiye, Okul E’den 21 ortaokuldan 39 yöneticiye, Okul F’den 7 liseden 16 yöneticiye olmak üzere toplamda 78 yöneticiye, alt sosyo-ekonomik düzeyde ise Okul G toplamda 10 ilkokuldan 23 yöneticiye ve Okul H toplamda 21 ortaokuldan 36 yöneticiye, Okul I toplamda 4 liseden oluşup 11 yöneticiye olmak üzere 70 kişi, özel eğitim okul yöneticilerinden de 6 olmak üzere toplamda 223 kişi uygulamaya katılmıştır.

Tablo 3.2

Çalışmaya Katılan Yöneticilerin Cinsiyet ve Okul Türlerine Göre Dağılımı

Kurum Türü	Cinsiyet				n	%
	Kadın	Yüzde	Erkek	Yüzde		
İlkokul	22	9,8	42	18,8	64	28,6
Ortaokul	41	18,3	71	31,8	112	50,3
Lise	18	8	23	10,3	41	18,4
Özel Eğitim	3	1,3	3	1,3	6	2,7
Toplam	84	37,6	139	62,4	223	100

Çalışmaya katılan yöneticilerin cinsiyet ve okul türlerine göre dağılımı tablo 3.2’de verilmiştir. Tablo 3.2’ ye göre İlkokulda çalışan kadın yönetici sayısı 22 erkek yönetici sayısı 42 olmak üzere toplam 64, ortaokulda çalışan kadın yönetici sayısı 41 erkek yönetici sayısı 71 olmak üzere toplam 112, lisede çalışan kadın yönetici sayısı 18 erkek yönetici sayısı 23 olmak üzere toplam 41, özel eğitim okullarında görev yapan kadın yönetici sayısı 3 erkek yönetici sayısı 3 toplamda 6 olmak üzere ankete katılan yönetici sayısı toplamı 223 kişidir.

Tablo 3.3

Yöneticilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

Faktör	Değişken	n	%
Cinsiyet	Kadın	139	62,3
	Erkek	84	37,7
Yaş	29-34	23	10,31
	35-40	46	20,62
	41-46	62	27,8
	47-52	46	20,62
	53-58	29	13
	59 ve üstü	17	7,6
Okul Türü	İlkokul	64	28,7
	Ortaokul	112	50,2
	Lise	41	18,4
	Özel Eğitim	6	2,7
Mesleki Kıdem	3-8 Yıl	13	5,82
	9-14 Yıl	35	15,69
	15-20 Yıl	62	27,8
	21-26 Yıl	59	26,45
	27-32 Yıl	30	13,45
	33 Yıl ve üstü	24	10,76
Öğrenim görülen okul türü	2-3 Yıllık Eğitim	7	3,1
	Lisans	180	80,4
	Yüksek Lisans	34	15,2
	Doktora	2	1,3
	Eğitim Yönetimi	13	5,8
Yüksek Lisans veya Doktora Mezunu iseniz Mezuniyet Alanı	Diğer Alanlarda	25	11,2
	Mezun Değilim	185	83
Siyasete İlgi Düzeyi	Hiç	16	7,5
	Az	70	31,3
	Oldukça	88	39,3
	Çok	49	21,9
Sivil Toplum Örgütlerine Katılım Düzeyi	Evet	91	40,8
	Hayır	132	59,2
Sosyal Sorumluluk Projelerine Katılım Durumu	Evet	107	48
	Hayır	116	52
Yurtdışına Çıkış	Evet	121	54,3
	Hayır	102	45,7
Sosyal Sorumluluk Projelerine İlgi Durumu	Yaşlılara Destek	46	20,6
	Engelli Hakları	38	17
	Sağlık	29	13
	Hayvan Hakları	7	3,1
	Eğitim	80	35,9
Toplam		223	100

Araştırmaya katılan yöneticilerin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar tablo 3.4' de verilmiştir. Tablo 3.4'e göre çalışmaya katılan yöneticilerden 139'u erkek 84'ü kadındır. Yaş faktörü açısından incelendiğinde çalışmaya katılan yöneticilerden 23 kişi 29-34 yaş aralığında, 46 kişi 35-40 yaş aralığında, 62 kişi 41-46 yaş aralığında, 46 kişi 47-52 yaş aralığında, 29 kişi 53-58 yaş aralığında ve 17 kişi ise 59 ve üstü yaş aralığında yer almaktadır. Yöneticilerin Branş dağılımı incelendiğinde 18 Türkçe öğretmeni, 20 Matematik Öğretmeni, 12 Fen Bilimleri Öğretmeni, 11 Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 13 İngilizce Öğretmeni, 26 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, 7 Görsel sanatlar Öğretmeni, 3 Müzik Öğretmeni, 9 Beden Eğitimi Öğretmeni, 12 Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni, 3 Bilişim Öğretmeni, 8 Rehberlik Ders Öğretmeni, çoğunluğu sınıf öğretmeni olmakla birlikte kalan 81 öğretmenimiz ilkökul ve lise branşlarına dağılmaktadır. Yöneticilerin çalışmakta olduğu okul türü incelendiğinde İlkokulda 64, Ortaokulda 112, Lisede 41, Özel Eğitimde 6 olmak üzere en fazla katılımın ortaokulda ki yöneticilerden sağlandığı görülmektedir. Mesleki kıdemler incelendiğinde yöneticilerden 13 kişinin 3-8 yıl, 35 kişinin 9-14 yıl, 62 kişinin 15-20 yıl, 59 kişinin 21-26 yıl, 30 kişinin 27-32 yıl, 24 kişinin 33 yıl ve üstü görev yaptığı belirlenmiştir. Yöneticilerin mezun olduğu okullar incelenirse, 7 kişi 2-3 yıllık eğitim enstitüsü, 180 kişi lisans, 34 kişi yüksek lisans ve 2 kişi doktora yapmış olup çalışmaya katılan lisans mezunu yönetici sayısı %80'dir. Yüksek lisans veya doktora mezunu olan 36 yöneticiden 13 kişi eğitim yönetimi veya eğitim yönetimi teftiş ve planlama alanından mezun olmuş olup diğer 23 yönetici eğitim yönetimi dışında ki farklı alanlardan mezun olmuştur. Siyasete ilgi düzeyi incelendiğinde 16 kişinin siyasetle hiç ilgilenmediği, 70 kişinin az, 88 kişinin oldukça, 49 kişinin ise siyaset ile ilgilendiği belirlenmiştir. Tablo incelendiğinde sivil toplum örgütlerine 91 yönetici üye olurken 132 yönetici üye olmamayı tercih etmiştir. 107 yönetici sosyal sorumluk projelerinde yer alırken 116 yönetici sosyal sorumluluk projelerinde yer almamıştır. Yöneticilerin katıldıkları sosyal projeler incelendiğinde 121 yöneticinin hiç cevap vermediği, Atık Projesine 1, Benim Yetim Kardeşime 3, Beslenme Dostuna 2, Çağdaş Yaşam Derneğine 1, Çevre Bilincine 3, Çocuk Evlerine 2, Eğitime Desteğe 1, Eksi 25 Derneğine 1, Engelsiz Yaşama 1, Greenpeace 2, İ.H.H. ya 1, İnsani Yardımlara 1, Kan Bağışına 3, Kızılay-Temaya 2, LÖSEV- ÇYDD ye 1, Mavi Kapak Projesine 4, Otizm Ve Farkındalığa 1, Paylaşım-Meslek Edindirmeye 1, Sağlıklı Beslenmeye 1, Sendikal Üyeliğe 55, Sıfır Atık Projesine 4, Sosyal Yardımlaşmaya 1, Tema 6, Yardım Kampanyasına 1, Yeşilay 3 yöneticinin üye olduğu belirtilmiştir. Tablo incelendiğinde

araştırmaya katılan Okul Yöneticilerinden yaşamı boyunca yurtdışına çıkan yönetici sayısı 121 iken, yurtdışına çıkmayan yönetici sayısı 102 olmuştur. İlgili duyulan sosyal sorumluluk projeleri incelendiğinde 46 yöneticinin yaşlılara destek, 38 yöneticinin engelli hakları, 29 yöneticinin sağlık projelerine, 7 yöneticinin hayvan haklarına, 5 yöneticinin insan haklarına, 18 yöneticinin evre bilinci duyarlılığına, 80 yöneticinin ise eğitim projelerine ilgi duyduğu belirtilmiştir. Araştırmaya katılan yöneticilerinden yaklaşık %36'sının en çok eğitim projelerine ilgi gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutu ile ilgili çalışma grubu maksimum çeşitliliğe göre oluşturulmuştur. Bu kapsamda 20 yönetici çalışma grubuna katılımcı olarak alınarak Tablo 2.3'te sunulmuştur. Bu yöneticilerin dördü ilkokuldan, dördü ortaokuldan, dördü Anadolu lisesinden, dördü özel eğitim okullarından, dördü meslek lisesi okullarındandır. Bu yöneticiler seçilirken araştırmaya eşit katkı sunması adına farklı kurum türleri, farklı kıdemlerde, kadın erkek sayısının eşitliğine, gönüllü olması önceliğine göre seçilmiştir. Araştırmadaki katılımcıların tümü Eskişehir'de görev yapan farklı kurum türlerinde yer alan yöneticilerdir.

Tablo 3.4

Görüşme Yapılan Yöneticilerin Kişisel Bilgileri

Katılımcı	Okul	Cinsiyet	Branş	Kıdem	Sendika	STK
OY1	İlkokul	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	17	Var	Var
OY2	İlkokul	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	8	Var	Yok
OY3	İlkokul	Erkek	İngilizce Öğretmenliği	21	Var	Var
OY4	İlkokul	Kadın	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	16	Var	Yok
OY5	Ortaokul	Kadın	Sosyal Bilgiler	10	Var	Yok
OY6	Ortaokul	Erkek	Matematik	13	Var	Var
OY7	Ortaokul	Kadın	Türkçe	7	Var	Yok
OY8	Ortaokul	Erkek	Türkçe	26	Var	Yok
OY9	Anadolu lisesi	Kadın	Tarih	14	Var	Var
OY10	Anadolu lisesi	Kadın	Matematik	11	Yok	Yok
OY11	Anadolu lisesi	Kadın	Matematik	9	Var	Yok
OY12	Anadolu lisesi	Kadın	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	5	Yok	Var
OY13	Özel eğitim okulu	Kadın	İşitme Engelliler Sınıf Öğretmenliği	5	Var	Yok
OY14	Özel eğitim okulu	Erkek	Zihin Engelliler Öğretmenliği	7	Var	Yok
OY15	Özel eğitim okulu	Kadın	Zihinsel Engelliler Öğretmenliği	3	Var	Var
OY16	Özel eğitim okulu	Erkek	Özel Eğitim Öğretmenliği	4	Var	Var
OY17	Meslek lisesi	Erkek	Metal Teknolojisi	15	Var	Var
OY18	Meslek lisesi	Kadın	Giyim Üretim Teknoloji	12	Var	Var
OY19	Meslek lisesi	Kadın	Radyo ve Televizyon	14	Var	Var
OY20	Meslek lisesi	Erkek	Mobilya ve Dekorasyon	10	Var	Var

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi araştırma kapsamında 20 okul yöneticisiyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yöneticilerden 8'i erkek 12'si kadındır. Yöneticilerden 12 sinin 10 yılın üstünde kıdeme sahip olduğu görülmektedir. 18 okul yöneticisinin sendika üyeliği varken sadece 2 yöneticinin üyeliği bulunmamaktadır. 11 yöneticinin

sivil toplum kuruluşlarında gönüllü olarak çalıştığı belirtilirken 9 yöneticinin herhangi bir kuruluşa üyeliği bulunmamaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Karma yöntemle desenlenen bu çalışmada araştırmanın sorularına göre farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu bağlamda, araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanma zamanı ve toplanan verinin türü ile ilgili olarak, yöneticilerin küresel vatandaşlık algı düzeylerini ölçmek amacıyla Küresel Vatandaşlık Algı Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca yöneticilerin cinsiyetlerine, çalışmakta olduğu okul türüne, öğrenim gördüğü okul türüne, branş dağılımına, yaşlarına, sivil toplum örgütlerine katılım durumlarına göre, sosyal sorumluluk projelerine katılım durumuna, yurt dışına çıkmış olma durumuna, siyasete olan ilgilerine göre küresel vatandaşlık tutum düzeylerini nasıl etkilediklerini görmek amacıyla Küresel Vatandaşlık Algı Ölçeğiyle birlikte yöneticilere kişisel bilgi form uygulanmıştır. Ölçek uygulandıktan sonra yöneticilerin küresel vatandaşlığa ilişkin görüşleri ve küresel adalete ilişkin görüşleri, küresel bağlamda ödüllendirmeye ilişkin görüşleri, sosyal adalet anlayışına ilişkin görüşleri, küresel çapta sorunlara ilişkin görüşleri, küreselliği etkileyen güncel konulara ilişkin görüşleri, küresel çapta tartışmalara ilişkin görüşleri, küresel eşitsizliklere ilişkin görüşleri, sivil toplum örgütlerine katılımına ilişkin görüşlerine, küresel sorunlar için eylemde bulunmasına ilişkin görüşleri, küresel sorumluluk bağlamında kişisel sorumluluklarına, dünya vatandaşlığına ilişkin görüşleri, evrensel bilinç için müfredata yönelik görüşleri, huzurlu/sürdürülebilir dünyaya ilişkin görüşleri, adil/sürdürülebilir dünyaya ilişkin görüşleri, sivil toplum örgütlerine katılımına ilişkin görüşlerini derinlemesine ortaya koymak amacıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses dinleme cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

3.3.1. Nitel/Nicel veri toplama araçları

Çalışma nicel basamağında kullanılan 2 anket ile nitel bölümde yer alan görüşmelerden oluşmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından, araştırma grubu üzerinde etkili olabileceği düşünülen bağımsız değişkenler göz önüne alınarak, Okul Yöneticilerine yönelik KBF geliştirilmiştir. Bu çerçevede ilgili form aşağıda açıklanmıştır: Cinsiyet, branş, çalışılan okul türü, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, mezuniyet alanı,

siyasete ilgi düzeyi, sivil toplum örgütlerine üyelik, sosyal sorumluluk projelerine katılım durumu, lisansüstü eğitim, yurt dışına çıkıp çıkmadığı gibi araştırmanın amacı bakımından önem taşıyan 13 tane bağımsız değişkenden oluşan kişisel bilgiler yer almaktadır. KBF formu EK-1’de verilmiştir.

Küresel Vatandaşlık Ölçeği: Bu ölçek 2011 yılında Morais ve Ogden tarafından geliştirilmiştir. 2014 yılında Şahin ve Çermik tarafından Türkçe’ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. 37 sorudan oluşan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 429 üniversite öğrencisi üzerinde uygulanarak yapılmıştır. Ölçeğin dil geçerliliği için uzman görüşleri alınmış ve örtük yapısını belirlemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi 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.

Ölçek öz bildirim dayalı beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçek, orijinal formunda 37 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; Sosyal Sorumluluk, Küresel Yetkinlik ve Küresel Sivil Katılım şeklindedir. Ölçeğin puanlanması “kesinlikle katılmıyorum (1) ve kesinlikle katılıyorum (5)” şeklindedir. Ölçeğin “Sosyal Sorumluluk” boyutundaki maddelerin tamamı ters puanlanmaktadır. Ölçeğin geçerlik işlemleri için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve açımlayıcı faktör analizinde %51,63 varyans açıklayan üç faktörlü bir yapı elde edilmiş ve bu yapının model uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. Güvenirlik analizinde ise ölçeğin toplamına ilişkin iç tutarlık katsayısının $\alpha=.72$ ve alt boyutların iç tutarlık katsayısının ise .70 ile .72 arasında değiştiği bulunmuştur.

Bu kapsamda sosyal sorumluluk boyutunda 6, küresel yeterlik boyutunda 9 ve küresel katılım boyutunda 15 olmak üzere toplamda 30 madde yazılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşü alınmak amacıyla öğretim elemanları ile ölçme değerlendirme alanında çalışan akademisyenlerden yardım alınmıştır. Öğretim elemanlarına gönderilen uzman görüşü formunda maddeler alt alta açık bir şekilde yazılmış ve her bir maddenin karşısına ‘uygundur’, ‘uygun değildir’ ve ‘açıklama’ bölümüne yer verilmiştir. Öğretim elemanları maddeleri yöneticilere uygunluk bakımından incelemiş ayrıca boyut-madde ilişkisi bakımından da değerlendirmişlerdir.

Öğretim elemanı görüşleri doğrultusunda maddelere son biçimi verilmiş ve ölçek 30 maddeye indirilmiştir. Böylece ölçeğin taslak formu oluşturularak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için hazır hale getirilmiştir. Küresel vatandaşlık tutum ölçeği formu EK-1’de verilmiştir.

Ölçeğin sosyal sorumluluk boyutunu ilk 6 soru oluşturmakta olup bu sorular küresel adalet ve eşitsizlikler alt boyutunu ölçmektedir. Küresel yeterlilik boyutu 7. soru ile 15. soruları kapsamakta olup, küresel bilgi ve kültürler arası iletişim alt boyutunu ölçmektedir. Küresel sivil katılımı boyutu ölçekte 16. soru ile 30. soruya kadar olan kısmı kapsamaktadır. Bu kısmın sivil örgütlenmelere katılım alt boyutu 16. sorudan 23. soruya kadar olan kısmı, siyasi ses alt boyutu 24. soru ile 27. soruları, küresel sivil aktivizm alt boyutu 28. Soru ile 30 soruları ölçmektedir.

Küresel Vatandaşlık Ölçeğinin Türkçe uyarlamasını yapmak için ölçeğin geliştirme çalışmasını yapan Morais ve Ogden ile iletişime geçilmiş ve gerekli izin alınmıştır. Ölçek sahiplerinden gerekli izinler alındıktan sonra Küresel vatandaşlık ölçeğinin uyarlama çalışması sürecine öncelikle ölçek maddelerinin Türkçe çevirisi ile başlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda orijinal ölçek 9 kişilik İngilizce öğretmenlerince ve iki İngiliz dili uzmanı tarafından Türkçe ’ye tercüme edilmiştir. Ardından ölçekte yer alan her bir madde için çeviriler arasından yalnızca en uygun bir ifade seçilerek ölçeğin Türkçe çeviri formu hazırlanmıştır (Bkz. Ek 4). İngilizce orijinal ölçek ile Türkçeye çevrilen ölçeğin karşılaştırılması ve ölçeğin dil ve anlam geçerliğini sağlamak amacıyla, 9 kişilik İngilizce öğretmenleri öncelikle ölçeğin orijinal İngilizce maddelerini, bunun ardından da Türkçe çeviri maddelerini okumaları istenmiş ve Türkçe çevirinin İngilizce orijinal maddeleri anlam ve içerik yönünden ne kadar karşıladığını değerlendirmeleri beklenmiştir. Bu aşamada uzmanlardan her bir madde için İngilizce dil ve anlam bakımından tamamen karşılıyorsa 10 (on), hiç karşılamıyorsa 0 (sıfır) aralığını kullanarak bir değerlendirme yapmaları ve maddelerle ilgili görüş ve önerilerini formun üzerine yazmaları istenmiştir. Bu işlemin ardından uzmanlardan gelen geribildirimlerle Türkçeye tercüme edilmiş ölçek maddelerinin, Türkçe ’ye dil ve anlam bakımından uygunluğunun belirlenmesi amacıyla 13 kişilik Türkçe öğretmen görüşüne başvurulmuştur. Öğretmenlerden gelen öneriler çerçevesinde ölçeğin Türkçe taslak formuna son hali verilmiştir. Bu işlem sonucunda son halini alan Türkçe ölçeğin başka bir İngiliz dili uzmanı tarafından orijinal dili olan İngilizceye geri çevirisi yapılmıştır. Bu aşamada orijinal İngilizce ölçek ve geri-çeviri maddeleri yan yana getirilerek incelenmiş; orijinal İngilizce ölçekteki maddeler ile geri-çeviri maddelerinin örtüştüğü

sonucuna varılarak ölçeğin son hali uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Küresel Vatandaşlık Tutum Ölçeği Çeviri Geçerliği Uygunluk Derecesi Formu EK-4'de verilmiştir.

Görüşme: Uygulanan anketlerden sonra nitel basamağa geçilmiştir. Nitel veri analiz kısmında aşağıdaki açıklamalar doğrultusunda hareket edilmiştir. Görüşme sorularının hazırlanma sürecinde önce 30 adet soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzundan sonra danışmanlarla birlikte yapılan gözden geçirme neticesinde soru sayısının azaltılmasına karar verilmiştir. Osmangazi Üniversitesinde görev yapan 3 uzmandan da sorularla ilgili görüş ve önerileri alındıktan sonra bazı sorular çıkarılmış, bazıları birleştirilmiş ve bazıları da yeniden yazılarak soru sayısı 17'ye kadar indirilmiştir. Soruların tamamı açık uçlu olup yöneticilerin deneyimleri, duyguları, algıları, fikirleri ve bilgileri ile ilgili derinlemesine cevaplar alınmasını sağlaması açısından bu tarz sorular tercih edilmiştir. Ayrıca yapılan görüşmelerde sorulan soruların kolay ve anlaşılır olmasına, katılımcıları yönlendirmekten uzak durulmasına, soruların mantıklı bir biçimde düzenlenmesine çalışılmış bu konuda Türk Dili ve Edebiyatı alanındaki öğretmenlerden görüş alınmıştır. Çalışmanın okul müdürleriyle yürütülen veri toplama aşamasında görüşmelerin pilot uygulaması da 3 yönetici ile gerçekleştirilmiş ve bu yöneticiler asıl çalışmaya dahil edilmemiştir. Çalışmanın amacı ve önemi hakkında yöneticilere bilgi verilmiş, kısa bir tanışma sürecinin akabinde soruların katılımcılara tek tek sorulmasıyla uygulama gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında yöneticilerin izni alınarak mp3 çalarla ses kaydı yapılmıştır. Daha sonra verilerin analiz edilmesi aşamasında bu kayıtlar transkript edilmiştir.

Bu kapsamda yöneticiler öncelikle kendilerini tanımaya yönelik kişisel bilgi soruları (kıdem, sendika ve sivil toplum kuruluşu üyeliği, yurtdışına çıkma durumu vb.) sorulmuştur. Daha sonra küresel vatandaşlık kavramına yükledikleri anlam, yöneticilerin küresel vatandaşlığa ilişkin görüşleri ve küresel adalete ilişkin görüşleri, küresel bağlamda ödüllendirmeye ilişkin görüşleri, sosyal adalet anlayışına ilişkin görüşleri, küresel çapta sorunlara ilişkin görüşleri, küreselliği etkileyen güncel konulara ilişkin görüşleri, küresel çapta tartışmalara ilişkin görüşleri, küresel eşitsizliklere ilişkin görüşleri, sivil toplum örgütlerine katılımına ilişkin görüşlerine, küresel sorunlar için eylemde bulunmasına ilişkin görüşleri, küresel sorumluluk bağlamında kişisel sorumluluklarına, dünya vatandaşlığına ilişkin görüşleri, evrensel bilinç için müfredata yönelik görüşleri, huzurlu/sürdürülebilir dünyaya ilişkin görüşleri, adil/sürdürülebilir dünyaya ilişkin görüşleri, sivil toplum örgütlerine katılımına ilişkin görüşlerini

derinlemesine ortaya koymak amacıyla sorular yöneltmiştir. Yöneticiler ile yapılan görüşmelerde veri kaybını önlemek için ses kayıt cihazı ile görüşmeler kaydedilmiştir. Yöneticiler ile yapılan görüşmeler kendi okullarında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nitel basamağında kullanılan görüşme soruları 17 sorudan oluşmakta olup EK-3’de verilmiştir.

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu kısımda “betimsel analiz” yapılmıştır. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: Analiz için bir çerçeve oluşturma, Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, Bulguların tanımlanması, Bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 228). Analiz sürecinde öncelikle, görüşme kayıtları ve yazılı formlar deşifre edilip çözümlenmeler yapılmıştır. Okul müdürlerinin görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılmıştır. Çözümlenmelerde görüşüne başvuru okul müdürlerine birer kod numarası verilerek (OY1,OY2...) açıklamalar yapılmıştır. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. İfadelerdeki benzer öğeler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak temalandırılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırma Eskişehir İli Odunpazarı ve Tepebaşında ilçelerinde yer alan toplamda 216 eğitim kurumundan, tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi aracılığıyla seçilen ilkokulda 22 kadın, 42 erkek toplamda 64, ortaokulda 41 kadın, 71 erkek toplamda 112, lisede 18 kadın, 23 erkek toplamda 41, Özel eğitim okullarında 3 kadın ve 3 erkek olmak üzere toplamda 6 yönetici olmak üzere 223 yöneticiye kişisel bilgi formu ile küresel vatandaşlık ölçeği anketi kullanılarak, 2018/2019 Eğitim-Öğretim yılı 1.döneminde okul saatleri içinde, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Anketlere yöneticilerin ve okulun isminin yazılmayacağını, bu nedenle samimi cevaplar verebilecekleri belirtilmiştir. Anketlerin uygulanması süresi yaklaşık 40 dakika sürmüştür.

Araştırmanın nitel boyutu ile ilgili çalışma grubu amaçlı örnekleme yönteminden maksimum çeşitliliğe göre oluşturulmuştur. Bu kapsamda 20 yönetici çalışma grubuna katılımcı olarak alınmıştır. Yöneticilerle yapılan görüşmeler yaklaşık 1- 2 saat arası sürmüştür. Araştırmaya katılan her bir yönetici için gönüllülük esası aranmış olup; Ek-3’te sunulan gönüllü katılım formu imzalatılarak, katılımcıların kimliklerine ve iletişim bilgilerine yönelik herhangi bir bilgi alınmamıştır. Ayrıca veri toplama esnasında

katılımcıların vermiş olduğu cevapların sadece bilimsel amaçla değerlendirileceği ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı güvencesi verilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Nicel verilerin çözümlemesinde; İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış, ardından yöneticilere uygulanan ölçekler puanlanmıştır. Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan yöneticilerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış sonra ölçeğin toplam puanları için \bar{x} , s_s , x S_h 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;

Örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Küresel Vatandaşlık Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların; cinsiyet, sivil toplum örgütlerine üyelik, sosyal sorumluluk projelerine katılıp katılmama ve yurtdışına çıkıp çıkmama değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup T testi,

Örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Küresel Vatandaşlık Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların mesleki kıdem, çalışmakta olduğu okul türü, öğrenim görülen okul türü, branş dağılımı, siyasete olan ilgilerine, yaş ve lisansüstü eğitim değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA uygulanmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver: 22.0” programında çözümlenmiştir. Nitel verilerin çözümlemesinde; Yöneticilerle görüşme yöntemiyle elde edilen verilerin çözümlemesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Görüşme sonucu elde edilen bilgiler düzenlenip yorumlanarak sunulmaktadır. Veriler temalara göre sınıflandırılarak, özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurularak olgular arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224):

Betimsel Analiz İçin Bir Çerçeve Oluşturma: Araştırma sorularından yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmiştir.

Tematik Çerçeveye Göre Verilerin İşlenmesi: Bu aşamada, daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunarak düzenlenmiştir. Daha sonra sonuçlar yazılırken kullanılacak doğrudan alıntılar da seçilmiştir.

Bulguların Tanımlanması: Düzenlenen veriler tanımlanarak gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bulguların Yorumlanması: Tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması bu aşamada yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma verilerine ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Araştırma Bulgularına Yönelik Betimsel ve Demografik İstatistikler

Okul yöneticilerine yönelik küresel vatandaşlık ölçeği toplam 30 maddeden oluşmakta olup bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 30 en yüksek puan ise 150'dir. Okul Yöneticilerinin küresel vatandaşlık ölçeği toplam puan ortalamalarının 83,27 olduğu görülmektedir. Ölçek incelendiğinde 13 maddeden oluşan Küresel Sivil Katılım boyutundan alınabilecek en düşük puan 13 en yüksek puan 65 tir. Okul yöneticilerinin bu alt boyuttaki ortalama puanları ise 33,32'dir. Küresel Yeterlilik alt boyutu 11 madden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınabilecek en düşük puan 11 en yüksek puan ise 55 tir. Okul yöneticilerinin bu alt boyuttaki ortalama puanlarının 37,45 olduğu görülmektedir. Sosyal Sorumluluk alt boyutu ise 6 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınabilecek en düşük puan 6 en yüksek puan ise 30'dur. Okul yöneticilerinin alt boyuta ait ortalama puanlarının 12,498 olduğu görülmektedir. Küresel vatandaşlık ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler ekte sunulmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre, Okul Yöneticilerinin “küresel vatandaşlık” tutum düzeylerinin nasıl olduğu ile ilgilidir. Bu bağlamda, yöneticilerin küresel vatandaşlığa yönelik tutumlarını ölçmek için kullanılan tutum testi maddelerine verdikleri cevapların genel ortalaması ve standart sapması tabloda verilmiştir.

Tablo 4.1

Okul Yöneticilerinin Küresel Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Min	Max.	\bar{X}	SD
Sosyal Sorumluluk	223	1,00	3,83	2,0830	,50495
Küresel Yeterlilik	223	1,44	5,00	3,4046	,50398
Küresel Sivil Katılım	223	1,00	4,87	2,5632	,62168
Boyutu					
Toplam	223				

Tabloya göre araştırmaya katılan 223 Okul Yöneticisinin KVTÖ'ne verdikleri cevaplardan “Sosyal sorumluluk ortalamasının $\bar{X} = 2,08$ ” “Küresel yeterlilik

ortalamasının $\bar{X} = 3,40$ ” ve “Küresel sivil katılım boyutu ortalamasının $\bar{X} = 2,56$ ” olduğu anlaşılmaktadır.

Yöneticilerin sosyal sorumluluk ortalaması ile küresel sivil katılım boyutunun olumsuz tutum içerisinde olduğu, küresel yeterliliğin ise kısmen olumlu olduğu söylenebilir. “Küresel adalet ve eşitsizlikler, kendine özgü, empati ve küresel birbirine bağlılık ile kişisel sorumluluk, sivil örgütlere katılım, siyasal ses, küresel sivil aktivizm” konularında yöneticilerin tutum düzeyi düşük iken, “Öz farkındalık, kültürlerarası iletişim, küresel bilgi” konularında kısmen olumlu bir tutum içerisinde olduğu söylenebilir.

4.2. Küresel Vatandaşlık Ölçeğinin Yapı Geçerliliği

Bu araştırma kapsamında Küresel Vatandaşlık Ölçeği'nin yapı geçerliğini gerçekleştirmek üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Küresel Vatandaşlık değişkeninin üç boyutlu olarak önceki çalışmada tayin edilmesi ve böylelikle var olan teorinin test edilmesi ile bu çalışma verilerinin kabul edilen modeli sağlayıp sağlamadığını tespit etmek için DFA kullanılmıştır (Bandalos, 1996, s. 394; Matsunaga, 2010, s. 102).

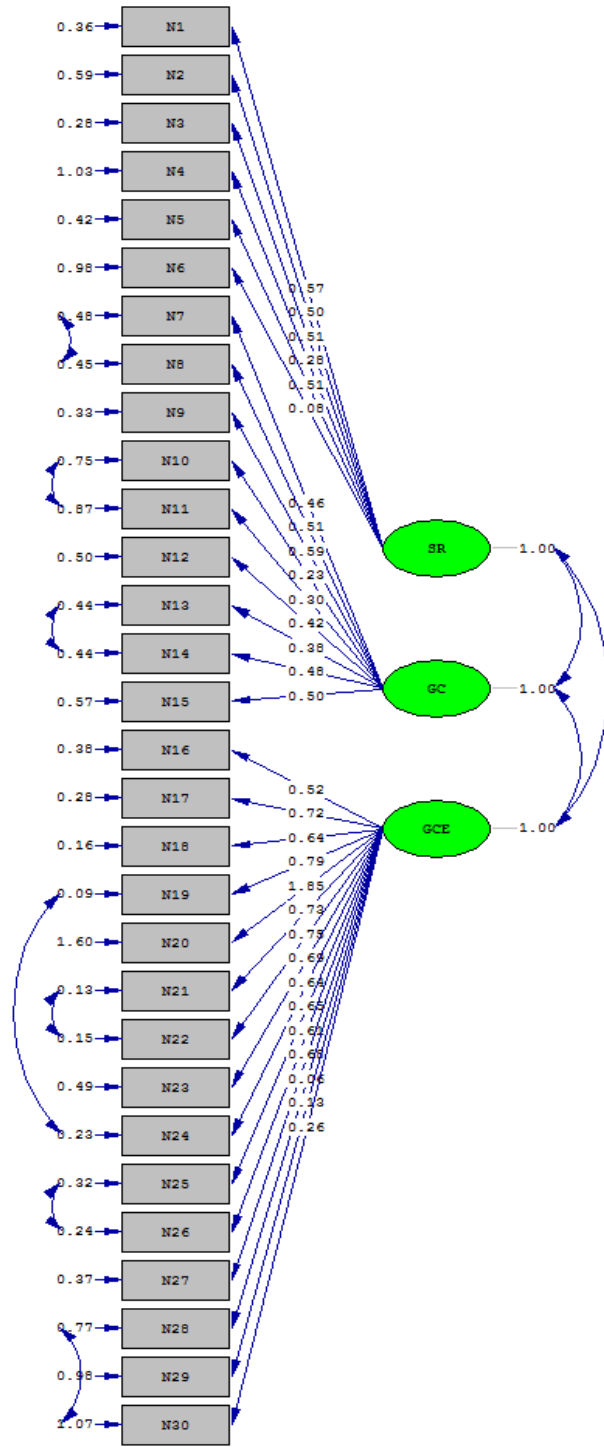
Model kurulup test edildikten sonra LISREL araştırmacıya bazı düzeltmeler önerilebilir (Schreiber, Nora, Stage, Barlow and King 2006, s. 332). Bu düzeltmeler araştırmacının kurduğu modeli iyileştirme amacıyla yapılır. Eğer bir model kötü uyum indeksleri verdiği durumda teorik çerçeveye bağlı kalarak modelin uyumunun geliştirilmesi için de model modifikasyonuna ihtiyaç vardır. Model Modifikasyonu yapısal eşitlik modelinde uyum indekslerine ilave olarak modelin daha yüksek uyum sağlaması için bir kısım değişiklikler yapılmasına denmektedir. Dolayısıyla değişkenler arasındaki ilişkiler daha iyi tahmin edilecektir. Yapısal eşitlik modelinde de model modifikasyonu işlemine belirleme araştırması denmektedir. Düzeltmeler uyum değerlerini yakalamaya yeterli değilse, model teorik yapıya uygun olarak başka bir şekilde yeniden kurulmalıdır (Schreiber, Nora, Stage, Barlow ve King 2006, s.332). Modifikasyonlar uygulanacaksa yapılacak değişikliklerin teorik olarak da mantıklı olması gerekmektedir (Diamantopoulos ve Siguaaw 2000, s. 33). Bu nedenle Lisrel programının verdiği düzeltme önerileri doğrultusunda 7 (yedi) modifikasyon yapılmış olup bu modifikasyonlar path diyagramında da görüldüğü üzere n7 ile, n8, n10 ile n11, n13 ile n14, n21 ile n22, n25 ile n26, n28 ile n30 ve n19 ile n24 arasında yapılmıştır.

DFA için hazırlanan modelde ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi tek faktörlü bir yapısal model kurulmuş ve DFA sonucuna göre uyum indeksleri [$\chi^2= 834.87$ $df= 395$; $\chi^2/df = 2.11$; DOF= 395; NFI= .78; NNFI= .85; CFI= .87; IFI= .87; SRMR= .069; GFI= .80; RMSEA= .071] elde edilmiştir. Söz konusu modelin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde ölçme modelinin kabul edilebilir bir model olduğu belirlenmiştir (Anderson ve Gerbing, 1984, s. 167; Cole, 1987, s. 584; Marsh, Balla ve McDonald, 1988, s. 391; Kline, 2005, s. 47; Schumacker ve Lomax, 1996, s. 64). Tablo 4.2’de Küresel Vatandaşlık Ölçeğinin DFA sonuçlarına ilişkin uyum iyiliği parametreleri sunulmuştur.

Tablo 4.2.

Küresel Vatandaşlık Ölçeğinin DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri

Uyum Parametresi	Katsayı
DOF	395
χ^2	834.87
RMSEA	.071
NFI	.78
NNFI	.85
CFI	.87
IFI	.87
SRMR	.069
GFI	.80
Df	395
χ^2/df	2.11
AGFI	0,76



Chi-Square=834.87, df=395, P-value=0.00000, RMSEA=0.071

Şekil 4.1. Küresel Vatandaşlık Ölçeği'nin DFA Sonuçlarına İlişkin Path Diyagramı T Değerleri

Modelin kabul edilebilir uyum sergilediğini doğrulamak için uyum indeksleri bazı kriterler göz önünü alınarak değerlendirilmiştir. DFA'da öncelikle incelenmesi gereken uyum indeksleri Ki-kare (X^2) uyum istatistiğidir ve serbestlik dercesine olan oranı 3'ün altında olması mükemmel uyuma, 5'in altında olması iyi uyuma işaret eder (Kline, 2005). Buna göre χ^2/sd oranının 3'ün altında olması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Kline, 2005). Bu çalışmada elde edilen $\chi^2/sd = 2.11$ olması mükemmel uyumu göstermektedir.

RMSEA; hata karelerinin ortalamasının karekökü olup, modelin anlamlı olabilmesi için 0,05'den küçük olduğunda mükemmel uyum, 0,10'dan küçük olduğunda ise iyi uyum olduğunu söyler (Browne ve Cudeck, 1993). Bu çalışmada $RMSEA = .071$ olması iyi uyumu göstermektedir.

SRMR; standartlaştırılmış ortalama hataların kareköküdür. SRMR değeri 0'a yaklaştıkça modelin uyum iyiliği artar. Model, 0.05'ten düşük bir SRMR değeri almışsa iyi uyum, 0.05 ile 0.08 arasında bir SRMR değeri almışsa kabul edilebilir uyum içerisindedir (Hu ve Bentler, 1999). Bu çalışmada $SRMR = .069$ olması iyi uyumu göstermektedir.

İyilik uyum indeksi (GFI) ve düzenlenmiş iyilik uyum indeksi (AGFI) incelendiğinde GFI'nın 0.80, AGFI'nın ise 0.76 olduğu görülmektedir. Hem GFI uyum indeksinin hem de AGFI uyum indeksinin 0.90' a yakın bir değer olması ise iyi uyuma yakın bir uyum olduğunu göstermektedir (Schumacker ve Lomax, 1996).

Normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) ve Normlaştırılmamış uyum indeksi değerleri (NNFI) incelendiğinde NFI 0.78; NNFI ise 0,85 olarak hesaplanmıştır. NNFI uyum indeksi ile NFI indeksinde iyi uyuma yakın bir uyuma rastlanmıştır. Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) incelendiğinde 0.87 olduğu görülmektedir ve iyi uyuma yakın bir uyuma rastlanmıştır. İyilik uyum indeksi (GFI) ve düzenlenmiş iyilik uyum indeksi (AGFI) incelendiğinde GFI'nın 0.86, AGFI'nın ise 0.82 olduğu görülmektedir. Hem GFI uyum indeksinin hem de AGFI uyum indeksinin 0.90' a yakın bir değer olması ise iyi uyuma yakın bir uyum olduğunu göstermektedir (Schumacker ve Lomax, 1996).

Bu uyum indekslerine ek olarak madde hata varyanslarının düşük olması (Örn. $\leq .80$), madde faktör yüklerinin $\geq .30$ olması ve t değerlerinin anlamlı olması koşulları aranmıştır. Sonuç olarak elde edilen bu uyum indeksleri; geliştirilen Küresel vatandaşlık ölçeğinin genel olarak iyi bir uyuma sahip olduğunu ortaya koymuştur.

4.3. Okul Yöneticilerinin Küresel Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Analizler

Araştırmanın birinci alt problemi, Okul Yöneticilerinin “küresel vatandaşlık” tutum düzeylerinin nasıl olduğu ile ilgilidir. Bu bağlamda, yöneticilerin küresel vatandaşlığa yönelik tutumlarını ölçmek için kullanılan tutum testi maddelerine verdikleri cevapların genel ortalaması ve standart sapması tabloda verilmiştir.

Tablo 4.3

Okul Yöneticilerinin Küresel Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Min	Max.	\bar{X}	SD
Sosyal Sorumluluk	223	1,00	3,83	2,0830	,50495
Küresel Yeterlilik	223	1,44	5,00	3,4046	,50398
Küresel Sivil Katılım	223	1,00	4,87	2,5632	,62168
Boyutu					
Toplam	223				

Tabloya göre araştırmaya katılan 223 Okul Yöneticisinin KVTÖ’ne verdikleri cevaplardan “Sosyal sorumluluk ortalamasının $\bar{X}=2,08$ ” “Küresel yeterlilik ortalamasının $\bar{X}=3,40$ ” ve “Küresel sivil katılım boyutu ortalamasının $\bar{X}=2,56$ ” olduğu anlaşılmaktadır.

Yöneticilerin sosyal sorumluluk ortalaması ile küresel sivil katılım boyutunun olumsuz tutum içerisinde olduğu, küresel yeterliliğin ise kısmen olumlu olduğu söylenebilir. “Küresel adalet ve eşitsizlikler, kendine özgü, empati ve küresel birbirine bağlılık ile kişisel sorumluluk, sivil örgütlere katılım, siyasal ses, küresel sivil aktivizm” konularında yöneticilerin tutum düzeyi düşük iken, “Öz farkındalık, kültürlerarası iletişim, küresel bilgi” konularında kısmen olumlu bir tutum içerisinde olduğu söylenebilir.

Sosyal Sorumluluk Algılarının Cinsiyete Göre Farklılık Bulgusu

Sosyal sorumluluk algılarının cinsiyete göre arasında anlamlı bir farklılığa ilişkin yapılan araştırma sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.4

Sosyal Sorumluluk Algılarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşması

Cinsiyet	N	X	SD	t	df	p
Erkek	139	2,1043	,47109	,812	221	,418
Kadın	84	2,0476	,55764	,779	152,926	,437

Sosyal sorumluluk algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan T-testi sonucunda, anlamlılık değeri $0,418 > 0,050$ olduğundan Okul Yöneticilerinin küresel vatandaşlık bağlamında sosyal sorumluluk algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grup istatistiklerinde ki ortalamalar incelendiğinde değerler birbirine çok yakın olup cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Sosyal Sorumluluk Algılarının, Sivil Toplum Örgütlerine Katılım Düzeyine Göre Bulgular

Sosyal sorumluluk algılarının, sivil toplum örgütlerine katılım düzeyine göre sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.5

Sosyal Sorumluluk Algılarının, Sivil Toplum Örgütlerine Katılım Düzeyine Göre Farklılaşması

Sivil Toplum Örgütlerine Katılım	N	X	SD	t	df	p
Evet	91	2,1099	0,53818	0,66	221	0,51
Hayır	132	2,0644	0,48192	0,647	179,352	0,518

Sosyal sorumluluk algılarının, sivil toplum örgütlerine katılım düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan T-testi sonucunda, anlamlılık değeri $0,510 > 0,050$ olduğundan okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık bağlamında sosyal sorumluluk algıları sivil toplum örgütlerine katılım düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grup istatistiklerinde ki ortalamalar incelendiğinde değerler birbirine çok yakın olup sivil toplum örgütlerine katılım düzeylerine göre anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Sosyal Sorumluluk Algılarının, Sosyal Sorumluluk Projelerine Katılım Durumuna Yönelik Bulgular

Sosyal sorumluluk algılarının, sosyal sorumluluk projelerine katılım durumuna göre sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.6

Sosyal Sorumluluk Algılarının, Sosyal Sorumluluk Projelerine Katılım Durumuna Göre Farklılaşması

Sosyal Sorumluluk Projelerine Katılım	N	X	SD	t	df	p
Evet	107	2,1028	0,54352	0,563	221	0,574
Hayır	116	2,0647	0,4682	0,559	210,059	0,576

Sosyal sorumluluk algılarının, sosyal sorumluluk projelerine katılım durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan T-testi sonucunda, anlamlılık değeri $0,574 > 0,050$ olduğundan okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık bağlamında sosyal sorumluluk algıları, sosyal sorumluluk projelerine katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grup istatistiklerinde ki ortalamalar incelendiğinde değerler birbirine çok yakın olup sivil toplum örgütlerine katılım düzeylerine göre anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Sosyal Sorumluluk Algılarının, Yurt Dışına Çıkılmış Olma Durumuna Yönelik Bulgular

Sosyal sorumluluk algılarının, yurt dışına çıkmış olma durumuna göre araştırma sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.7

Sosyal Sorumluluk Algılarının, Yurt Dışına Çıkılmış Olma Durumuna Göre Farklılaşması

Yurtdışına Çıkış	N	X	SD	t	df	p
Evet	121	2,011	0,50311	-2,34	221	0,02
Hayır	102	2,1683	0,49613	-2,343	215,625	0,02

Sosyal sorumluluk algılarının, yurt dışına çıkmış olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan T-testi sonucunda, anlamlılık değeri $0,020 < 0,050$ olduğundan okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık bağlamında sosyal sorumluluk algıları, yurt dışına çıkmış olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Grup istatistiklerinde ki ortalamalar incelendiğinde yurt dışına çıkmayan yöneticilerin, yurt dışına çıkan yöneticilere oranla sosyal sorumluluk algılarının daha fazla olduğu söylenebilir.

Küresel Yeterliliklerinin Cinsiyetlere Yönelik Bulguları

Küresel yeterliliklerinin cinsiyetlere göre sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.8

Küresel Yeterliliklerinin Cinsiyetlere Göre Farklılaşması

Cinsiyet	N	X	SD	t	df	p
Erkek	139	3,4357	0,47482	1,185	221	0,237
Kadın	84	3,3532	0,54792	1,144	156,095	0,254

Küresel yeterliliklerinin cinsiyetlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan T-testi sonucunda anlamlılık değeri $0,237 > 0,05$ olduğundan okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık bağlamında küresel yeterlilikleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grup istatistiklerinde ki ortalamalar incelendiğinde değerler birbirine çok yakın olup cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Küresel Yeterliliklerin Sivil Toplum Örgütlerine Katılım Düzeyine Yönelik Bulgular

Küresel yeterliliklerin, sivil toplum örgütlerine katılım düzeyine ilişkin sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.9

Küresel Yeterliliklerin, Sivil Toplum Örgütlerine Katılım Düzeyine Göre Farklılaşması

Sivil Toplum Örgütlerine Katılım	N	X	SD	t	df	p
Evet	91	3,4676	0,48049	1,556	221	0,121
Hayır	132	3,3611	0,51687	1,577	202,383	0,116

Küresel yeterliliklerin, sivil toplum örgütlerine katılım düzeyine ilişkin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan T-testi sonucunda anlamlılık değeri $0,121 > 0,050$ olduğundan okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık bağlamında küresel yeterlilikleri sivil toplum örgütlerine katılım düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grup istatistiklerinde ki ortalamalar incelendiğinde değerler birbirine çok yakın olup sivil toplum örgütlerine katılım düzeylerine göre anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Küresel Yeterliliklerinin, Sosyal Sorumluluk Projelerine Katılım Durumuna Yönelik Bulgular

Küresel yeterliliklerinin, sosyal sorumluluk projelerine katılım durumuna ilişkin yapılan araştırma sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.10

Küresel Yeterliliklerinin, Sosyal Sorumluluk Projelerine Katılım Durumuna Göre Farklılaşması

Sosyal Sorumluluk Projelerine Katılım	N	X	SD	t	df	p
Evet	107	3,5286	0,49593	3,623	221	0,000361
Hayır	116	3,2902	0,48593	3,62	218,747	0

Küresel yeterliliklerinin, sosyal sorumluluk projelerine katılım durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan T-testi sonucunda anlamlılık değeri $0,000361 < 0,050$ olduğundan okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık bağlamında küresel yeterlilikleri, sosyal sorumluluk projelerine katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Grup istatistiklerinde ki ortalamalar incelendiğinde sosyal sorumluluk projelerine katılan yöneticilerin, projelerde yer almayan yöneticilere oranla küresel yeterliliklerinin daha fazla olduğu söylenebilir.

Küresel Yeterliliklerinin, Yurt Dışına Çıkma Durumuna Yönelik Bulguları

Küresel yeterliliklerinin, yurt dışına çıkma durumuna ilişkin sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.11

Küresel Yeterliliklerin, Yurt Dışına Çıkış Durumuna Göre Farklılaşması

Yurtdışına Çıkış	N	X	SD	t	df	p
Evet	121	3,4132	0,49881	0,278	221	0,781
Hayır	102	3,3943	0,51232	0,278	212,633	0,782

Küresel yeterliliklerin, yurt dışına çıkış durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan T-testi sonucunda anlamlılık değeri $0,781 > 0,050$ olduğundan okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık bağlamında küresel yeterlilikleri, yurt dışına çıkmış olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grup istatistiklerinde ki ortalamalar incelendiğinde değerler birbirine çok yakın olup, yurt dışına çıkmış olma durumuna göre anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Küresel Sivil Katılım Boyutunun, Cinsiyetlere Yönelik Bulguları

Küresel sivil katılım boyutunun, cinsiyetlere ilişkin yapılan araştırma sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.12

Küresel Sivil Katılım Boyutunun, Cinsiyetlerine Göre Farklılaşması

Cinsiyet	N	X	SD	t	df	p
Erkek	139	2,5525	0,6052	-0,33	221	0,741
Kadın	84	2,581	0,65136	-0,324	165,157	0,746

Küresel sivil katılım boyutunun, cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan T-testi sonucunda anlamlılık değeri $0,741 > 0,050$ olduğundan okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık bağlamında küresel sivil katılım boyutu cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grup istatistiklerinde ki ortalamalar incelendiğinde değerler birbirine çok yakın olup cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Küresel Sivil Katılım Boyutunun, Sivil Toplum Örgütlerine Katılım Düzeyine Yönelik Bulguları

Küresel sivil katılım boyutunun sivil toplum örgütlerine katılım düzeyine ilişkin sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.13

Küresel Sivil Katılım Boyutunun Sivil Toplum Örgütlerine Katılım Düzeyine Göre Farklılaşması

Sivil Toplum Örgütlerine Katılım	N	X	SD	t	df	p
Evet	91	2,6337	0,60307	1,409	221	0,16
Hayır	132	2,5146	0,63188	1,421	199,338	0,157

Küresel sivil katılım boyutunun sivil toplum örgütlerine katılım düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan T-testi sonucunda anlamlılık değeri $0,160 > 0,050$ olduğundan okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık bağlamında küresel sivil katılım boyutu sivil toplum örgütlerine katılım düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grup istatistiklerinde ki ortalamalar incelendiğinde değerler birbirine çok yakın olup sivil toplum örgütlerine katılım düzeylerine göre anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Küresel Sivil Katılım Boyutunun, Sosyal Sorumluluk Projelerine Katılım Durumuna Yönelik Bulguları

Küresel sivil katılım boyutunun, sosyal sorumluluk projelerine katılım durumuna ilişkin sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.14

Küresel Sivil Katılım Boyutunun, Sosyal Sorumluluk Projelerine Katılımına Göre Farklılaşması

Sosyal Sorumluluk Projelerine Katılım	N	X	SD	t	df	p
Evet	107	2,7153	0,58611	3,601	221	0,000392
Hayır	116	2,423	0,62298	3,61	220,911	0

Küresel sivil katılım boyutunun, sosyal sorumluluk projelerine katılımına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan T-testi sonucunda anlamlılık değeri $0,000392 < 0,050$ olduğundan Okul Yöneticilerinin küresel vatandaşlık bağlamında küresel sivil katılım boyutu, sosyal sorumluluk projelerine katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Grup istatistiklerinde ki ortalamalar incelendiğinde sosyal sorumluluk projelerine katılan yöneticilerin, projelerde yer almayan yöneticilere oranla küresel sivil katılım boyutunun daha fazla olduğu söylenebilir.

Küresel Sivil Katılım Boyutunun, Yurt Dışına Çıkma Durumuna Yönelik Bulguları

Küresel sivil katılım boyutunun, yurt dışına çıkma durumuna ilişkin sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.15

Küresel Sivil Katılım Boyutunun, Yurt Dışına Çıkma Durumuna Göre Farklılaşması

Yurtdışına Çıkış	N	X	SD	t	df	p
Evet	121	2,5983	0,59164	0,918	221	0,359
Hayır	102	2,5216	0,65605	0,91	205,617	0,364

Küresel sivil katılım boyutunun, yurt dışına çıkma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan T-testi sonucunda anlamlılık değeri $0,359 > 0,050$ olduğundan okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık bağlamında küresel

sivil katılım boyutu, yurt dışına çıkmış olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grup istatistiklerinde ki ortalamalar incelendiğinde değerler birbirine çok yakın olup, yurt dışına çıkmış olma durumuna göre anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Sosyal Sorumluluk Algılarının Çalışmakta Olduğu Okul Türüne Yönelik Bulguları

Okul yöneticilerinin sosyal sorumluluk algılarının çalışmakta olduğu okul türüne yönelik varyans analiz sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.16

Sosyal Sorumluluk Algılarının Çalışmakta Olduğu Okul Türüne Yönelik Farklılaşması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1,428	5	0,286	1,123	0,349
Gruplariçi	55,176	217	0,254		
Toplam	56,604	222			

Sosyal sorumluluk algılarının çalışmakta olduğu okul türüne yönelik farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analiz sonucunda anlamlılık değeri $0,183 > 0,05$ olduğundan varyans homojendir. Anova $0,349 > 0,05$ olduğundan okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık bağlamında sosyal sorumluluk algıları çalışmakta olduğu okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grup istatistiklerinde ki ortalamalar incelendiğinde değerler birbirine çok yakın olup çalışılan okul türüne göre anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Küresel Yeterliliklerinin Çalışmakta Olduğu Okul Türüne Yönelik Bulguları

Okul yöneticilerinin küresel yeterliliklerinin çalışmakta olduğu okul türüne yönelik varyans analiz sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.17

Küresel Yeterliliklerinin Çalışmakta Olduğu Okul Türüne Göre Farklılaşması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1,055	5	0,211	0,828	0,531
Gruplariçi	55,331	217	0,255		
Toplam	56,386	222			

Okul yöneticilerinin küresel yeterliliklerinin çalışmakta olduğu okul türüne yönelik farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analiz sonucunda anlamlılık değeri $0,531 > 0,05$ olduğundan okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık bağlamında küresel yeterlilikleri çalışmakta olduğu okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grup istatistiklerinde ki ortalamalar incelendiğinde değerler birbirine çok yakın olup küresel yeterliliklerin çalışılan okul türüne göre anlamlı bir fark oluşturmadığı anlaşılmaktadır.

Küresel Sivil Katılım Boyutunun Çalışmakta Olduğu Okul Türüne Yönelik Bulguları

Okul yöneticilerinin demografik özellikleri ile küresel sivil katılım boyutu arasında ki sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.18

Küresel Sivil Katılım Boyutunun, Çalışmakta Olduğu Okul Türüne Göre Farklılaşması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3,977	5	0,795	2,11	0,065
Gruplarıçi	81,823	217	0,377		
Toplam	85,801	222			

Küresel sivil katılım boyutunun, çalışmakta olduğu okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analiz sonucunda anlamlılık değeri $0,065 > 0,05$ olduğundan okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık bağlamında küresel sivil katılım boyutu çalışmakta olduğu okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grup istatistiklerinde ki ortalamalar incelendiğinde değerler birbirine çok yakın olup çalışılan okul türünün yöneticileri için küresel sivil katılım boyutunu farklılaştırmamaktadır.

Sosyal Sorumluluk Algılarının, Öğrenim Gördüğü Okul Türüne Yönelik Bulguları

Okul yöneticilerinin demografik özelliklerinden öğrenim görülen okul türü ile sosyal sorumluluk algıları arasındaki sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.19

Sosyal Sorumluluk Algılarının, Öğrenim Gördüğü Okul Türüne Yönelik Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	0,069	3	0,023	0,089	0,966
Gruplarıçi	56,535	219	0,258		
Toplam	56,604	222			

Sosyal sorumluluk algılarının, öğrenim gördüğü okul türüne yönelik farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda $0,179 > 0,05$ olduğundan varyans homojendir. Anlamlılık değeri $0,966 > 0,05$ olduğundan okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık bağlamında sosyal sorumluluk algıları öğrenim gördüğü okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grup istatistiklerinde ki ortalamalar incelendiğinde değerler birbirine çok yakın olup çalışılan öğrenim görülen okul türüne göre anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Küresel Yeterliliklerin, Öğrenim Görülen Okul Türüne Yönelik Bulguları

Okul yöneticilerinin demografik özelliklerinden öğrenim görülen okul türü ile küresel yeterlilik algıları arasındaki sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.20

Küresel Yeterliliklerin Öğrenim Görülen Okul Türüne Göre Farklılaşması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	0,479	3	0,16	0,626	0,599
Gruplarıçi	55,907	219	0,255		
Toplam	56,386	222			

Küresel yeterliliklerin, öğrenim görülen okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda $0,293 > 0,05$ olduğundan varyans homojendir. Anlamlılık değeri $0,599 > 0,05$ olduğundan okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık bağlamında küresel yeterlilikleri öğrenim gördüğü okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grup istatistiklerinde ki ortalamalar

incelendiğinde değerler birbirine çok yakın olup çalışılan öğrenim görülen okul türüne göre anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Küresel Sivil Katılım Boyutunun, Öğrenim Görülen Okul Türüne Yönelik Bulguları

Okul yöneticilerinin demografik özelliklerinden öğrenim görülen okul türü ile küresel sivil katılım algıları arasındaki sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.21

Küresel Sivil Katılım Boyutunun, Öğrenim Görülen Okul Türüne Göre Farklılaşması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	0,753	3	0,251	0,646	0,586
Gruplariçi	85,048	219	0,388		
Toplam	85,801	222			

Küresel sivil katılım boyutunun, öğrenim görülen okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda $0,219 > 0,05$ olduğundan varyans homojendir. Anlamlılık değeri $0,586 > 0,05$ olduğundan Okul Yöneticilerinin küresel vatandaşlık bağlamında küresel sivil katılım boyutu öğrenim gördüğü okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grup istatistiklerinde ki ortalamalar incelendiğinde değerler birbirine çok yakın olup çalışılan öğrenim görülen okul türüne göre anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Sosyal Sorumluluk Algılarının, Branş Dağılımına Yönelik Bulguları

Okul yöneticilerinin demografik özelliklerinden mezun oldukları branşları ile sosyal sorumluluk algıları arasındaki sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.22

Sosyal Sorumluluk Algılarının, Branş Dağılımına Göre Farklılaşması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	4,097	12	0,341	1,366	0,184
Gruplariçi	52,507	210	0,25		
Toplam	56,604	222			

Sosyal sorumluluk algılarının, branş dağılımına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda $0,202 > 0,05$ olduğundan varyans homojendir. Anlamlılık değeri $0,184 > 0,05$ olduğundan okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık bağlamında sosyal sorumluluk algıları branş dağılımına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grup istatistiklerinde ki ortalamalar incelendiğinde değerler birbirine çok yakın olup çalışılan branşların sosyal sorumluluk algılarında fark yaratmamaktadır.

Küresel Yeterlilik Boyutunun, Branş Dağılımına Yönelik Bulguları

Okul yöneticilerinin demografik özelliklerinden mezun oldukları branşları ile küresel yeterlilik algıları arasındaki sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.23

Küresel Yeterlilik Boyutunun Branş Dağılımına Göre Farklılaşması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1,957	12	0,163	0,629	0,816
Gruplarıçi	54,429	210	0,259		
Toplam	56,386	222			

Küresel yeterlilik boyutunun, branş dağılımına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda $0,966 > 0,05$ olduğundan varyans homojendir. Anlamlılık değeri $0,816 > 0,05$ olduğundan okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık bağlamında küresel yeterlilik boyutu branş dağılımına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grup istatistiklerinde ki ortalamalar incelendiğinde değerler birbirine çok yakın olup yöneticiler için çalışılan branşların küresel yeterlilik boyutunda fark yaratmamaktadır.

Küresel Sivil Katılım Boyutunun, Branş Dağılımına Yönelik Bulguları

Okul yöneticilerinin demografik özelliklerinden mezun oldukları branşları ile küresel sivil katılım algıları arasındaki sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.24

Küresel Sivil Katılım Boyutunun, Branş Dağılımına Göre Farklılaşması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	4,346	12	0,362	0,934	0,514
Gruplarıçi	81,455	210	0,388		
Toplam	85,801	222			

Küresel sivil katılım boyutunun, branş dağılımına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda $0,067 > 0,05$ olduğundan varyans homojendir. Anlamlılık değeri $0,514 > 0,05$ olduğundan okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık bağlamında küresel sivil katılım boyutu branş dağılımına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grup istatistiklerinde ki ortalamalar incelendiğinde değerler birbirine çok yakın olup yöneticiler için çalışılan branşlar küresel sivil katılım boyutunda fark yaratmamaktadır.

Sosyal Sorumluluk Algılarının, Siyasete Olan İlgilerine Yönelik Bulgular

Okul yöneticilerinin demografik özelliklerinden siyasete olan ilgi düzeyleri ile sosyal sorumluluk algıları arasındaki sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.25

Sosyal Sorumluluk Algılarının, Siyasete Olan İlgilerine Göre Farklılaşması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1,296	3	0,432	1,711	0,166
Gruplarıçi	55,308	219	0,253		
Toplam	56,604	222			

Sosyal sorumluluk algılarının, siyasete olan ilgilerine yönelik farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda $0,965 > 0,05$ olduğundan varyans homojendir. Anlamlılık değeri $0,166 > 0,05$ olduğundan okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık bağlamında sosyal sorumluluk algıları siyasete olan ilgilerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grup istatistiklerinde ki ortalamalar incelendiğinde değerler birbirine çok yakın olup yöneticilerin siyasete olan ilgileri sosyal sorumluluk algılarına göre değişmemektedir.

Küresel Yeterlilik Boyutunun, Siyasete Olan İlgilerine Yönelik Bulguları

Okul yöneticilerinin demografik özelliklerinden siyasete olan ilgi düzeyleri ile küresel yeterlilik algıları arasındaki sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.26

Küresel Yeterlilik Boyutunun Siyasete Olan İlgilerine Göre Farklılaşması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	8,107	3	2,702	12,258	0,002
Gruplarıçi	48,28	219	0,22		
Toplam	56,386	222			

Küresel yeterlilik boyutunun, siyasete olan ilgilerine yönelik farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda $0,204 > 0,05$ olduğundan varyans homojendir. Anlamlılık değeri $0,002 < 0,05$ olduğundan okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık bağlamında küresel yeterlilik boyutu siyasete olan ilgilerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Grup istatistiklerinde ki ortalamalar incelendiğinde siyaset ile çok ilgilenen yöneticilerin küresel yeterlilikleri daha fazla, siyasete hiç ilgi duymayan yöneticilerin ise küresel yeterlilikleri daha az olduğu belirlenmiştir.

Küresel Sivil Katılım Boyutunun, Siyasete Olan İlgi Düzeyine Yönelik Bulgular

Okul yöneticilerinin demografik özelliklerinden siyasete olan ilgi düzeyleri ile küresel sivil katılım algıları arasındaki sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.27

Küresel Sivil Katılım Boyutunun, Siyasete Olan İlgi Düzeyine Göre Farklılaşması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	6,817	3	2,272	6,3	0,00041
Gruplarıçi	78,984	219	0,361		
Toplam	85,801	222			

Küresel sivil katılım boyutunun, siyasete olan ilgi düzeyine göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda $0,178 > 0,05$ olduğundan varyans homojendir. Anlamlılık değeri $0,000406 < 0,05$ olduğundan okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık bağlamında küresel sivil katılım boyutunun siyasete olan ilgilerine

göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Grup istatistiklerinde ki ortalamalar incelendiğinde siyasetle çok ilgilenen yöneticilerin küresel sivil katılım boyutu diğerlerine oranla yüksektir. Siyaset ile oldukça ilgilenen yöneticiler ile hiç ilgilenmeyen yöneticilerin küresel sivil katılım boyutu birbirine çok yakın olup, siyaset ile az ilgilenen yöneticilere oranla daha fazladır.

Sosyal Sorumluluk Algılarının, Yaşa Etkisine Yönelik Bulgular

Okul yöneticilerinin demografik özelliklerine göre yaşlarının sosyal sorumluluk algıları arasındaki sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.28

Okul Yöneticilerinin Sosyal Sorumluluk Algılarının, Yaş Etkisine Göre Farklılaşması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	44,714	35	1,278	1,145	0,279
Gruplarıçi	208,631	187	1,116		
Toplam	253,345	222			

Okul yöneticilerinin sosyal sorumluluk algılarının, yaş etkisine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda $0,233 > 0,05$ olduğundan varyans homojendir. Anlamlılık değeri $0,279 > 0,05$ olduğundan okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık bağlamında sosyal sorumluluk algıları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grup istatistiklerinde ki ortalamalar incelendiğinde değerler birbirine çok yakın olup yöneticilerin yaşları sosyal sorumluluk algılarını etkilememektedir.

Küresel Yeterlilik Boyutunun Yaşa Etkisine Yönelik Bulgular

Okul yöneticilerinin demografik özelliklerine göre yaşları ile küresel yeterlilik algıları arasındaki sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.29

Küresel Yeterlilik Boyutunun Yaş Etkisine Göre Farklılaşması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	11,022	35	0,315	1,298	0,138
Gruplarıçi	45,365	187	0,243		
Toplam	56,386	222			

Küresel yeterlilik boyutunun yaş etkisine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda $0,582 > 0,05$ olduğundan varyans homojendir. Anlamlılık değeri $0,138 > 0,05$ olduğundan okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık bağlamında küresel yeterlilik boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Grup istatistiklerinde ki ortalamalar incelendiğinde değerler birbirine çok yakın olup yöneticilerin yaşları küresel yeterliliklerini etkilememektedir.

Küresel Sivil Katılım Boyutunun, Yaşa Etkisine Yönelik Bulgular

Okul yöneticilerinin demografik özelliklerine göre yaşları ile küresel sivil katılım algıları arasındaki sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.30

Küresel Sivil Katılım Boyutunun, Yaşa Etkisine Göre Farklılaşması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	10,245	35	0,293	0,724	0,871
Gruplarıçi	75,556	187	0,404		
Toplam	85,801	222			

Küresel sivil katılım boyutunun, yaşa etkisine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda $0,668 > 0,05$ olduğundan varyans homojendir. Anlamlılık değeri $0,871 > 0,05$ olduğundan okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık bağlamında küresel sivil katılım boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grup istatistiklerinde ki ortalamalar incelendiğinde değerler birbirine çok yakın olup yöneticilerin yaşları küresel sivil katılım boyutunda fark yaratmamaktadır.

4.4. Nicel Analiz Sonuçlarına İlişkin Değerlendirme

Yöneticilerin;

- Çalışmakta olduğu okul türüne göre;
 - Sosyal sorumluluk algıları ($p=.349 > .05$)
 - Küresel yeterlilikleri ($p=.531 > .05$)
 - Küresel sivil katılım algıları ($p=.065 > .05$)
- Öğrenim gördüğü okul türüne göre;
 - Sosyal sorumluluk algıları ($p=.966 > .05$)

- Küresel yeterlilikleri ($p=.599>.05$)
- Küresel sivil katılım algıları ($p=.586>.05$)
- Branş dağılımına göre;
 - Sosyal sorumluluk algıları ($p=.184>.05$)
 - Küresel yeterlilikleri ($p=.816>.05$)
 - Küresel sivil katılım algıları ($p=.514>.05$)
- Yaşlarına göre;
 - Sosyal sorumluluk algıları ($p=.279>.05$)
 - Küresel yeterlilikleri ($p=.138>.05$)
 - Küresel sivil katılım algıları ($p=.871>.05$)
- Cinsiyetlerine göre;
 - Sosyal sorumluluk algıları ($p=.418>.05$)
 - Küresel yeterlilikleri ($p=.237>.05$)
 - Küresel sivil katılım algıları ($p=.741>.05$)
- Sivil toplum örgütlerine katılım durumlarına göre;
 - Sosyal sorumluluk algıları ($p=.510>.05$)
 - Küresel yeterlilikleri ($p=.121>.05$)
 - Küresel sivil katılım algıları ($p=.160>.05$)
- Sosyal sorumluluk projelerine katılım durumuna göre;
 - Sosyal sorumluluk algıları ($p=.574>.05$)
- Yurt dışına çıkmış olma durumuna göre;
 - Küresel yeterlilikleri ($p=.781>.05$)
 - Küresel sivil katılım algıları ($p=.359>.05$)
- Siyasete olan ilgilerine göre;
 - Sosyal sorumluluk algıları ($p=.166>.05$)

anlamli bir farklılık göstermemektedir. Ancak; okul yöneticilerinin

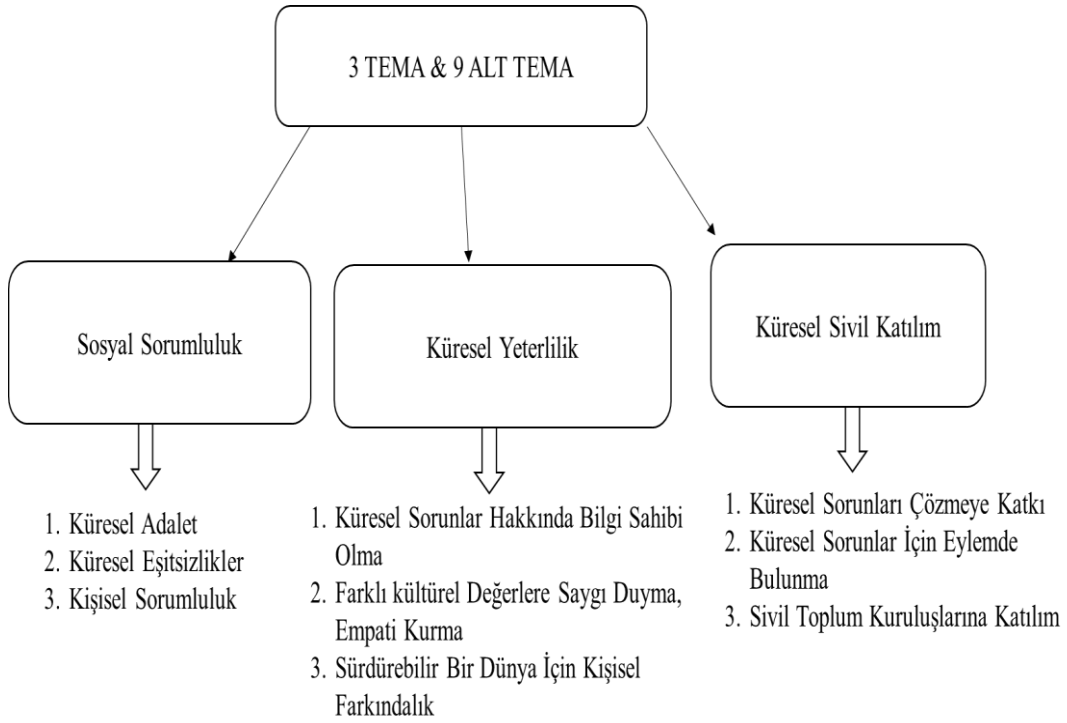
- Sosyal sorumluluk projelerine katılım durumuna göre;
 - Küresel yeterlilikleri ($p=.000361<.05$)
 - Küresel sivil katılım algıları ($p=.000392<.05$)
- Yurt dışına çıkmış olma durumuna göre;
 - Sosyal sorumluluk algıları ($p=.020<.05$)
- Siyasete olan ilgilerine göre;

- Küresel yeterlilikleri ($p=.002<.05$)
- Küresel sivil katılım algıları ($p=.000406<.05$)

anlamlı bir farklılık göstermektedir.

4.5. Nitel Analize Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın nitel boyutunda yöneticilerle yapılan görüşmelere yönelik sonuçlar verilmiştir. Okul yöneticilerinin küresel vatandaşlığa yükledikleri anlama ilişkin görüşlerini almak amacıyla sorular yöneltilmiş olup, yöneticilerin verdikleri cevaplara betimsel analiz yapılmıştır. Görüşme sonucu elde edilen bilgiler düzenlenip yorumlanarak sunulmaktadır. Veriler temalara göre sınıflandırılarak alt temalar oluşturulmuş, özetlenmiş ve sıralanarak yorumlanmıştır. Şekil 4.2 de araştırmanın nitel kısmında küresel vatandaşlığın 3 boyutuna yönelik oluşturulan 9 alt tema sunulmuştur.



Şekil 4.2. Nitel Analiz İçin Oluşturulan Tema ve Alt Temalar

Tablo 4.31

Yöneticilerin Küresel Adalete İlişkin Görüşlerine Ait Tema ve Kodlar

Küresel adalet		
Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Coğrafi konum	Doğal kaynak paylaşımı	OY1, OY3, OY7, OY10, OY16, OY18,
	Jeopolitik önem	
	Verimli topraklar	
İnsanlar arasındaki eşitsizlik	Güçlü-zayıf ayrımı	OY2, OY4, OY6, OY9, OY12
	Zengin-fakir ayrımı	
	Ünlü-ünsüz ayrımı	
Adaletsizlik	Politik açıdan	OY5, OY8, OY13, OY17, OY20,
	İnsan faktörü açısından	
Güç dağılımı	Ekonomik açıdan	OY11, OY14, OY15, OY19
	Askerî açıdan	
Eşit Değer ve Haklar	Adil olmayan dağılım	OY1, OY2, OY16, OY18, OY20
	Özgürlük sorunu	
	Eşitsizlik	
Fırsat Eşitliği ve Yaşam Şansı	Aşırı yoksulluk	OY5, OY17
	İşsizlik	
Gelişmişlik Düzeyi	Sanayileşme	OY8, OY12
	Reformlar	
Sosyal Alanda Denge	Sınıflar arası dengesizlik	OY3, OY4, OY6, OY7, OY9, OY10, OY11, OY13, OY14
	Güçlü-güçsüz ayrımı	
Ekonomik Fırsat Eşitliği	Hayat standardı	OY9, OY13, OY14
	Gelir düzeyi	
	Ekonomik güç	
Menfaat ve Çıkar İlişkisi	Kaynak dağılımı	OY1, OY15, OY18, OY20
	Sömürgecilik	
	Devlet sınırları	
	Savaş ve çatışmalar	

Okul yöneticilerine yönelik “Dünyanın ne derece adil bir yer olduğunu düşünüyorsunuz” şeklinde sorulan soruda, yöneticilerin 19’u dünyanın pek de adil

olmadığını destekleyen görüş bildirirken, yalnızca bir kişi konuya daha temkinli yaklaşım küresel vatandaşlık bağlamında dünyanın tarihsel sürece göre daha adil bir yer olduğunu ifade etmiştir.

Dünyanın pek de adil olmadığını destekleyen olumsuz görüşlerin nedenleri irdelendiğinde; 4 yönetici “adalet dağılımındaki dengesizlik” üzerinde, 3 yönetici “güç dağılımı” konusunda, 5 yönetici “küresel sorunlar” etkisi, 4 yönetici “insanlar arasındaki eşitsizlik” üzerinde ve 4 yönetici “coğrafi konum” üzerinde durmuştur. Bununla ilgili olarak OY4, dünya üzerinde eşit dağılmayan kaynaklar bağlamında “Dünyanın adil bir yer olduğunu düşünmüyorum. Hem doğal kaynak açısından hem paylaşım hem de adalet yönünden adil değildir.” derken benzer şekilde OY1 de “Dünyanın adil bir yer olmadığını düşünüyorum. Dünyanın oluşumundan bu yana zaten adil olmadığı belli. Kimi yerler çok güzel çok verimli. Kimi yerler çok kötü ve verimsiz. İnsan faktörümde işin içine girince adil olma durumu daha vahim bir hal almakta.” yönünde bir açıklamada bulunmuştur.

Adalet dağılımında oluşan dengesizlik üzerinde çoğu yönetici görüş birliğine varmış olup bu konuda OY11 “Dünyanın çokta adil olduğunu düşünmüyorum. Ekonomik ve askeri alanda güçlü olan devletlerin egemenliğinde olduğunu, adalet kavramının güçlüünün elinde olduğunu düşünüyorum.” ve OY12 “Dünyanın çok da adil olmadığını güçlülerin kanunlarının geçerli olduğu bir yer olduğunu düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirirken, OY6 “Dünya'nın yeterince adil olmadığını düşünüyorum. Ülkeler ne kadar da demokrasiyle yönetilseler de eşitsizlikler halen sürmekte. Zengin yine üstün. Yasalar zenginler ve ünlüler için farklılaşabiliyor.” demiştir.

Diğer yöneticilerden farklı bir bakış açısı sunan OY7 bu konuda, “Dünyanın adil bir yer olduğunu düşünüyorum. Tarihsel sürece bakıldığında geçmişe göre insan hakları işçi hakları çocuk ve kadın hakları günümüzde çok daha gelişmiştir. Ancak yine de daha adil daha eşitlikçi bir yer olabilirdi.” söyleminde bulunarak geçmişten günümüze büyük değişiklikler olduğunu, geçmişe nispeten günümüzde insan hakları ile genel haklar konusunda iyileşmeler olduğunu savunarak daha adil bir dünya görüşünü savunmuştur.

Küresel açıdan bakıldığında dünyada sosyal adalet düzenine ilişkin sorulan soruda alınan cevabımız tablodaki gibidir. Adil olarak dağıtılmayan sosyal adalet anlayışına yönelik OY1 “Bence dünyada var olan sosyal adalet anlayışı hiç adil olmayan sosyal adalet anlayışıdır.” açıklaması ile eşitlik üzerine vurgu yapmış, diğer yöneticilerimizden OY2 “Eşitliğin ve özgürlüğün olmadığı yerde sosyal adaletten söz

edilemeyeceğini düşünüyorum.” ve benzer görüşle OY11 “Zalimlerin cezasız kaldığı, yaptıkları haksızlıkların yanına kar kaldığı, dünyanın dört bir yanındaki mazlumların ezildiği, sömürüldüğü ve dünyanın da bu duruma seyirci kaldığı bir sosyal adalet anlayışı vardır.” sözleriyle eşitlik ve özgürlüğe dayanması gereken ancak bu şekilde olmayan sosyal adalet ilişkisi üzerinde durmuşlardır. Güçlü toplulukların diğer topluluklar üzerinde kurduğu baskıya dayanan sosyal adalet düzeni üzerine vurgu yapan Okul yöneticilerinden OY10 “Güçlüden ya da parası olandan yana işleyen bir sosyal adalet anlayışı var bana kalırsa örnek olarak toplumsal alanda aynı hatayı yapan iki kişiden statü veya maddi olarak üstün kişi çok fazla rahatsız olmadan kurtulup gidecektir.” açıklamasında bulunmuştur. Ayrıca geçmişte var olan ancak günümüzde gelişme sağlanarak ilerleme sağlanan sosyal adalet anlayışı da oluşmuş bu konuda OY8 “Coğrafi keşifler, rönesans, reform, aydınlanma çağı ve sanayi devrimi sürecini yaşayan batı toplumları dünyayı sömürdü ve demokrasi ile sağlam sistemler kurdu. Bu sistemler önce vahşi kapitalizm sonra daha ılımlı sistemlere dönüştüler. Batı demokrasilerinin sosyal adalet anlayışı mükemmel olmasında dünyanın geri kalanına göre çok daha iyidir.” fikirleri diğer yöneticilere oranla olumlu bulunmuştur. Ülkelerin çıkar ve menfaat ilişkisine dayanan sosyal adalet anlayışı, ekonomik güç ile doğrudan orantılı sosyal adalet anlayış mekanizmalarının varlığına yönelik olarak OY14 “Dünyada ki sosyal adalet anlayışı hakkında ise; bence sosyal adalet milletlerin ekonomik güçlerinin bir yansımasıdır.” ile OY19’un “Bence dünyada şöyle bir sosyal adalet anlayışı var, tamamen menfaate yönelik çıkar ilişkilerine dayalı bir anlayış.” fikirleri örnek olarak sunulabilir.

Tablo 4.32

Yöneticilerin Küresel Eşitsizliklere İlişkin Görüşlerine Ait Tema ve Kodlar

Küresel Eşitsizlikler		
Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Ekonomik Alanda	Gelir dağılımı	OY1, OY3, OY7, OY8, OY9, OY10, OY11, OY12, OY13, OY14, OY16, OY17
	Zengin-fakir ayrımı	
	Üreten-çalışan toplum	
	Sömürgecilik	
Jeopolitik Önem	Stratejik konum	OY1, OY2, OY5, OY7, OY10, OY12, OY18
	Coğrafi konum	
	Özel konum	
	Doğal kaynaklar	
	Göçler	
İhtiyaçlar Temelinde	Gıda ve beslenme	OY3, OY4, OY6, OY11, OY15, OY19, OY20
	Güvenlik	
	Eğitim	
	Sağlık	
	Temel insan hakları	
	Sosyal adalet	

Görüşmelere katılan yöneticilerin tamamı dünyada küresel bir eşitsizlik olduğu konusunda aynı fikirdedirler. Yöneticilerden 12'si ekonomik alandaki eşitsizliklere değinirken,7 yönetici jeopolitik konumdan kaynaklanan eşitsizliklerle ilgili açıklama yapmış,7 yöneticisi ise ihtiyaçlar temelinde yaşanan eşitsizliklere değinmiştir. Ekonomik kaynaklı-Gelir dağılımının önemi konusuna vurgu yapan yöneticilerden OY1 “Dünyada küresel bir eşitsizlik olduğunu düşünüyorum. Globalleşen dünyada ülkelerin ekonomik durumundan stratejik konumuna kadar hemen hemen her konuda az veya çok eşitsizlik vardır.” ile OY10 “Her anlamda eşitsizlik var ekonomik olarak güçlü olan ülkeler diğer ülkeleri bir şekilde sömürge haline getirmek istemektedirler. Ekonomik olarak güçlü olmayan ülkelerde sosyal, ekonomik ve adalet yönünden eşitsizlikler vardır.” açıklamalarıyla küresel dünyada ekonomik gücün önemini belirtmişlerdir. Farklı bakış açısı sunan yöneticilerden OY12, küresel dünyada güçlü olan ülkelerin

yaşanan olayları yorumlama şekillerinin ülkeden ülkeye farklılık gösterdiğini belirterek “Dünyada küresel eşitsizliğin olduğuna inanmaktayım. Belli başlı ülkelerin siyasi ve ekonomik çıkarlarına göre dünyayı şekillendirme çabasında olduklarını gözlemlemekteyim. Dünyada bulunan 5 büyük ülkenin ve yandaş ülkelerinde yaşanan bir olayda mağdur rolünü oynayanlar, kendi ülkelerinde yaşanan olaylara benzer bir olayın Türkiye veya buna benzer ülkelerde yaşandığında takındıkları tavırların çıkarlarına göre değiştiğini görmekteyim.” açıklamasında bulunmuştur. Ar-ge çalışmalarının, üretim toplumlarının küresel dünyadaki gelişimine ve rollerinin artacağını inanan OY8 “Eşitsizlik var ve bu evrimsel açıdan bakıldığında son derece doğal, Doğada eşitlik yoktur, merhamet yoktur. İhtiyaçlar ve yetenekler vardır. Bunun doğru olduğunu savunmuyorum. Ama bu bir gerçekliktir. Eşitsizlik hep olacaktır. Aklını kullanana üreten çalışan ülkeler her zaman saha ilerde olacaktır. Savurgan cahil otoriter ve tembel toplumlar geri kalmaya mahkumdur.” demiştir. OY7 bu konuda “Dünya da özellikle zenginlik ve gıda konusunda küresel eşitsizlik olduğunu düşünüyorum. Asıl yer altı ve doğal zenginliği olan ülkeler sürekli bir belirsizliğe sürülmekte ve kaynakları sömürgeci ülkeler tarafından kullanılmakta” ve OY18 “Küresel eşitsizlik tabii ki var. Bunların içerisinde ülkelerin coğrafi konumları, özel konumları bulunmakta. Bazı ülkeler bu konumlarından dolayı çok ilerde yer almakta. Bazıları da bu özel konumlardan faydalanıp ilerlemekte. Amerika, İngiltere gibi” benzer açıklamalarda bulunarak jeopolitik konumun önemine vurgu yaparak eşitsizlik nedeni üzerinde durmuştur. İhtiyaçlar temelinde küresel eşitsizliklere dikkat çeken yöneticilerden OY15 “Küresel eşitsizliğin kesinlikle olduğunu düşünüyorum. Başta güvenlik, ekonomi, eğitim vs. ... alanlarda vardır diye fikrimi söyleyebilirim.” ve benzer görüşlerde bulunan OY20 “Dünyada küresel bir eşitsizlik olduğunu düşünüyorum. Globalleşen dünyada ülkelerin ekonomik durumundan stratejik konumuna kadar hemen hemen her konuda az veya çok eşitsizlik vardır.” Okul yöneticilerden OY19 eşitsizlik yaşanan yerlere örnekler vererek “Eşitsizlik olduğunu düşünmeyen sanırım yoktur. Ama bu eşitsizlik sadece küresel anlamda değil. Toplumda, iş yerinde okullarda öğrenciler arasında her yerde var.” diyerek genelleme yapmıştır.

Tablo 4.33

Yöneticilerin Küresel Sorumluluk Bağlamında Kişisel Sorumluluklarına İlişkin Görüşlerine Ait Tema ve Kodlar

Kişisel Sorumluluklar		
Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Yaşam Kalitesi	Maddi destek	
	Manevi destek	OY1, OY5, OY7, OY11, OY15, OY19
	Fırsat yaratma ve sunma	
	Yardımcı olma	
Yaşanılabilir Dünya	Temiz çevre ve doğa	OY2, OY4, OY6, OY13, OY14, OY16, OY18
	Sürdürülebilir gelişme	
Bilinçli Toplum	Meslekte başarı	
	Eğitilmiş bireyler	OY3, OY6, OY8, OY9, OY10, OY12, OY17, OY20
	Üretici olma	
	Dürüst/adil olma	

Bütün insanlığa karşı hissedilen sorumluluklara yönelik okul yöneticilerinden 6'sı yaşam kalitesi üzerine, 7'si daha yaşanılabilir ve temiz-sürdürülebilir bir çevre, 8'i bilinçli toplum temaları üzerinde durmuşlardır.

Okul yöneticisi OY12 *“Bizden sonraki nesillere sağlıklı bir toplum, adalet kavramının yerleştiği, kişi ve zümrelerin elinde olmadığı, güçlü ve güçsüzün eşit olduğu bir dünyanın olmasını arzulamaktayım.”* eğitim odaklı çözüm önerisi sunmuş OY11 küresel çapta yaşanan olumsuzluklara dikkat çekerek *“Komşusu açken tok yatan bizden değildir”* diyen peygamberimizin getirdiği dinin mensuplarıyız. Dünyanın bir yarısı obezite denilen hastalıkla uğraşırken, diğer tarafta çocukların, kadınların yiyecek bulamadıkları için açlıktan ölmesi, sefalet içinde yaşaması; Ortadoğu'da, Afrika'da yaşanan katliamlara özellikle Avrupalı devletlerin sessiz kalması beni ciddi anlamda rahatsız etmektedir.” şeklinde fikirlerini beyan etmiştir. Bu konuda okul yöneticileri mesleği elinden geldiğince iyi yapmaya çalışarak küresel farkındalık yaratma çabaları içinde olduğunu, tüketen değil üreten toplumların başarısını ve önemini, başkalarının haklarına saygı gösteren, kendi gibi düşünemeyenlere de adaletin olması gerektiğini, herkesin yaşama hakkı olduğunu bilen nesiller yetiştirmek görev olarak aktarılmış, daha temiz, daha yaşanabilir, küresel sorunların çoğalmasının yerine azalması için birlikte

hareket edebilen toplum olmamız gerektiği şeklinde sorumluklardan bahsedilmiştir. Örneğin okul yöneticilerinden OY16 daha temiz bir çevreye dikkat çekerek “*Dünyanın daha yaşanılabilir olması anlamında yapılacak her şey benim sorumluluğumdadır. Daha temiz bir çevre herhangi bir nedenle toplumlararası ayrım yapılmayan bir dünya.*” Söyleminde bulunmuş benzer olarak OY18 “*Bence bütün insanlığa karşı hissettiğim sorumluluklar; temiz bir gelecek, toplum ve vatan toprağı bırakmak olacaktır diye düşünüyorum.*” demiştir. Üçüncü dünya ülkelerinde yaşanan açlık ve kıtlıklara dikkat çeken OY17 “*Komşusu açken tok yatan bizden değildir’ diyen bir peygamberin getirdiği dinin mensuplarıyız. Dünyanın bir yarısı obezite denilen hastalıkla uğraşırken, diğer tarafta çocukların, kadınların yiyecek bulamadıkları için açlıktan ölmesi, sefalet içinde yaşaması; Ortadoğu’da, Afrika’da yaşanan katliamlara özellikle Avrupalı devletlerin sessiz kalması beni ciddi anlamda rahatsız etmektedir.*” diyerek zengin ülkelerin diğer ülkeler destek olmamasını ve yaşanan olumsuzlara herkesin ortak olduğunu beyan ederek sorumluluğun alınması gerektiğini belirtmiştir. Bireysel çalışmaları en iyi şekilde yapmanın önemini vurgulayan OY20 “*Mesleğimi elimden geldiğince en iyi şekilde yerine getirmek, yapabileceğimin en iyisini yapmak, tüketen değil de üreten olmak diye düşünüyorum.*” diyerek tüketici değil üretici olmanın önemini vurgulamış benzer görüşlerden hareketle OY7 “*Herkesin mutlu olmasını sağlayamam bunu biliyorum ama en azından çevremdeki insanları mutlu ederek işlerine yardım ederek çevreme karşı sorumluluğumu yerine getiriyorum.*” diyerek bireysel destek verdiğini belirtmiştir.

Tablo 4.34

Yöneticilerin Küresel Çapta Sorunlara İlişkin Görüşlerine Ait Tema ve Kodlar

Küresel Sorunlar		
Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Güvenlik ve Refah	Savaşlar	
	Silahlanma	
	Terörizm	OY2, OY4, OY5,
	Kutuplaşma	OY14, OY15
	Sömürgecilik	
	Emperyalizm	
Yoksulluk	Açlık-susuzluk	OY6, OY7, OY13
	Kıtlık	
İklim Değişikliği ve Doğanın Tahribi	Küresel ısınma	
	Plastik kullanımı	
	Su-hava-toprak-çevre kirliliği	OY8, OY9, OY17
	Doğal kaynak israfı	
Eğitimsizlik	Eğitimde eşitsizlik	
	Eğitimde aksaklıklar	OY1, OY11, OY18
	Cinsiyet ayrımı	
Fırsat Eşitsizliği	Gelir dağılımı	
	Ekonomik adaletsizlik	OY10, OY11, OY20
	Adalet ve insan hakları	
Gıda ve Su Güvenliği	Temiz su ve gıda	
	Atıklar ve geri dönüşüm	OY8, OY12, OY15
	GDO'lu ürünler	
	Artan hastalıklar	
Politika ve Rejim	Yönetimsel sorunlar	OY3, OY8, OY12,
	Baskıcı rejim uygulamaları	OY16, OY19
	Hızlı nüfus artışı	

Güvenlik ve refah, yoksulluk, iklim değişikliği ve doğanın tahribi, eğitimsizlik, fırsat eşitsizliği, gıda ve su güvenliği, politika ve rejim gibi nispeten daha sık tekrarlanan başlıkların yanında “Yönetim kaynaklı sorunlar” gibi önemli noktaya da “KVÖ” boyutunda temas edilmiştir. Okul yöneticilerinden OY7 “*Dünyada endişe verici sorunların başında açlık, savaşlar ve insan haklarının çiğnenmesi gelmekte. Bu sorunlar için yapabildiğim tek şey kendi çapımda yoksullara yardım etmek ve etrafımdaki insanları hakları konusunda bilgilendirmek.*” ile birden fazla sorun üzerine değinen OY15 “*Bence dünyada ki en endişe verici sorunlar savaşlar ve çevre kirliliğidir. Bu sorunlar için neler yaptığım konusunda ise, her zaman barış ve dostluktan yana davranarak insanlarla güzel ilişkiler kurmaya çalışıyorum. Çevre temizliği ve doğayı korumak için gayret gösteririm.*” söyleminde bulunarak küresel sorunları belirtmiş araştırmaya katılan diğer yöneticiler gibi çevre hassasiyetini belirterek sosyal medyada bu sorunlar üzerine dikkat çekmeye çalıştığını belirtmiştir. Silahlanma, küresel ısınma, savaşlar Okul yöneticilerine göre en endişe verici sorunların başında gelmektedir ve bu sorunların varlığı ile ilgili gerek sosyal medya kanalından gerekse bireysel çabalar ile öğrencileri bilgilendirmek suretiyle önlemler aldıklarını ifade etmişlerdir. Benzer ifadelerle OY14“*Dünyada bence en endişe veren sorunlar, küresel sorunlar, savaşlar ve sömürgeciliktir. Bu konuda okullarda bilinçlendirme çalışmaları ve farkındalık için çalışıyorum.*” diyerek savaş ve sömürgeciliğe dikkat çekmiştir. Okul yöneticilerinden OY17 küresel ısınma ve emperyalizm etkisinden yola çıkarak “*Dünyanın bence en endişe veren sorunu küresel ısınma ve emperyalizm. Küresel ısınma adına ve emperyalizm adına bireysel anlamda pek bir şey yaptığımı söyleyemem.*” bu konuda bireysel çaba harcamadığını ifade etmiştir. Okul yöneticilerinden OY11 “*Dünyanın bence en endişe veren sorunlar, eğitimdeki aksaklıklar, politik sıkıntılar ki yönetme süreci kastediyorum, ekonomik çıkmazlardır. Kendi adıma ben hayal ettiğim dünyaya uygun yaşıyorum. Olması gerekenleri savunuyorum.*” eğitimdeki eksiklikler ve politik nedenleri üzerine açıklama yapmıştır. Okul yöneticisi OY8 “*Dünyada ki en endişe verici sorunlar savaşlar, açlık, eğitimde eşitsizlik, yoğun plastik materyal kullanımı vs..? olduğunu düşünüyorum. Bu sorunlar için elimden gelenleri yapmaya çalışıyorum. Örneğin adil davranmaya, eğitimde eşitliğe, yardımlaşmaya, başka insanların hayatlarına yardımcı olmaya ve güzelleştirmeye çalışıyorum.*” diyerek bireysel çaba sarf ederek farkındalık yaratmaya çalıştığını belirtmiştir. Okul yöneticilerinden OY20 “*Ekosistem olarak düşünürsek küresel ısınma. Sosyal açıdan bakacak olursak adalet. Ben direk müdahale*

edemiyorsam da Hz. Ali'nin dediği gibi duyurmaya çalışıyorum.” çevresel etkilere değinerek bireysel farkındalık yaratmaya çalıştığını belirtmiştir. Okul yöneticilerinden OY12 *“Dünyada kutuplaşma ve silahlanmanın arttığı, doğal olarak da bir dünya savaşının yaşanmasından korkmaktayım. Bunun yanında GDO’lu ürünlerin giderek arttığını ve hastalıkların çoğaldığını düşünüyorum. Ailemle bir bahçe alarak yerli tohumlarla kendimize kadar ürün yetiştiriyoruz”* diyerek genetiği değiştirilmiş ürünlerin zararlarını açıklamıştır. Okul yöneticilerinden OY10 *“Maddi dağılım konusunda adaletsizlik olduğunu düşünüyorum. Dünyada birkaç kişinin sahip olduğu servet geri kalanın sahip olduğu servetten daha fazla bunun sonucunda da dünyada ki bir kısım insanların temel ihtiyaçlara ulaşmada sıkıntı yaşamaktalar.”* diyerek maddi dağılımdaki adaletsizliği ve dünyanın geri kalanını nasıl etkilediği ile ilgili açıklama yapmıştır. Okul yöneticilerinden OY16 diğer yöneticilerle benzer açıklamalarda bulunarak *“Gelir dağılımdaki durum, eşitsiz ve uçurumun oluşması, doğal kaynakların israfı, suyun toprağın havanın kirlenmesi, totaliter ve baskıcı rejimler”* maddi eşitsizlikler, çevresel sorunlar ve rejimler üzerine vurgu yapmıştır.

Tablo 4.35

Yöneticilerin Küresel Çapta Farklı Kültürel Değerlere Saygı Göstermesine İlişkin Görüşlerine Ait Tema ve Kodlar

Farklı kültürel değerlere saygı duyma ve empati kurma		
Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Bireysel Farklılıklar	Ayrımcılık yapmama	OY3, OY5, OY7, O10, OY11, O12, OY15, OY17, OY18, OY20
	Düşünce özgürlüğü	
Kültürel Farklılıklar	Saygıda eşitlik	
	Değerler arası etkileşim	OY1, OY2, OY4, OY5, OY6, OY8, OY9, OY10, OY12, OY13, OY14, OY16, OY19
	İnanç ve yaşam biçimi özgürlüğü	
	Empati	
	İyiliği tercih	

Dünyada farklı kültürlerden insanların değerlerine ne derece saygı gösteriyorsunuz şeklinde okul yöneticilerine sorulan soruda,18 yönetici etnik kökene bakılmaksızın ya da farklı kültürlerden herkese her kültüre eşit derece saygı gösterir iken, 2 yönetici belli kriterler göre değerlendirmenin öneminden bahsetmiştir.

Dil, din, ırk ayrımı yapılmaksızın herkesin eşit olduğuna, farklı kültürlerden herkese saygı duyulması gerektiği, bu konularda küresel bağlamda herkesin empatik davranarak saygı göstermesi gerektiği, herkesin inanç ve düşünce özgürlüğüne sahip olduğu belirtilmiş, iyiliği güzelliği tercih edenlere sempati ancak kötülük zulüm ve ötekileştirici dilini kullananlara ise mesafeli davranıldığı şeklinde açıklamalar yapılmıştır.

Okul yöneticilerinden OY1 “*Dünyada farklı kültürlerden insanların değerlerine ne derece saygılı olduğumuz konusuna değinecek olursak her kültüre eşit derece de saygılıyım, bu konularda dil, din ırk, vs ayrımı yapmam, her milletin kültürünü yaşaması gerektiğine inanırım.*” demiştir. Farklı olarak OY9 “*Dünyada iyiliği, güzelliği, tercih eden her insana sempati duyuyorum. Kötülüğü zulmü, ötekileştirici, sen dilini tercih edenlere mesafeliyim.*” şeklinde açıklama yaparak küresel vatandaşlığa empati göstermeyerek sen dilini kullananlara yönelik mesafeli davranıldığını belirtmiştir. Okul yöneticilerinden OY17 “*Dünyada farklı kültürde ve inançta ki insanların değerlerine görüşlerine saygı duymaktayım. Her bireyin kendi çerçevesinde inanç ve düşünce özgürlüğünün olduğunu düşünmekteyim*” diyerek inanç ve düşünce özgürlüğüne vurgu yapmış diğer okul yöneticilerinden OY12 “*Dünya da farklı kültürlerden insanların değerlerine son derece saygılıyım. Çünkü ben bir Müslümanım ve dini inanışım bunu bana emrediyor.*” inanç ve yaşam biçim özgürlüğüne değinmiştir. Okul yöneticilerinden OY16 “*Dünyada farklı kültürlerden insanların değerlerine saygılıyım. Bu konuda herkes kendi kültürünü inancını yaşamakta özgürdür, saygı duyulmayı hak ederler bence*” diyerek empatide bulunmuş diğer yöneticilerden OY19 “*Dünyada farklı kültürlerden insanların değerlerine daima saygılıyım, her milletin kültürünü yaşaması gerektiğine inanırım*” benzer açıklamaları sunmuştur. Okul yöneticilerinden OY3 “*Dünyada farklı kültürlerden insanların değerlerine yorumum ise herkese saygılı olduğumu düşünüyorum.*” bireysel olarak değerlendirme yapmış, diğer okul yöneticisi OY7 “*Her zaman saygılıyım, bu konularda dil, din ırk, vs ayrımı yapmam.*” din, dil ve ırk ayrımı yapmadığını beyan etmiştir. Okul yöneticilerinden OY8 “*Dünyada farklı kültürlerden insanların değerlerine ne derece saygılı olduğumuz konusuna değinecek olursak her kültüre eşit derece de saygılıyım.*” açıklamasında bulunarak değerler arası etkileşime dikkat çekmiştir.

Tablo 4.36

Yöneticilerin Huzurlu/Sürdürülebilir Dünyaya İlişkin Görüşlerine Ait Tema ve Kodlar

Sürdürülebilir dünya için kişisel farkındalık		
Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Evrensel Bilinç	Çevreye önem verme	
	Doğayı koruma	OY1, OY4, OY8, OY10,
	Doğal kaynaklara sahip çıkma	OY11, OY13, OY15, OY17,
	Bilinçli tüketim	OY18
Küresel Duyarlılık	Barışçıl bireyler	
	Birlikte yaşama becerisi	
	Haklara saygı	OY2, OY3, OY5, OY7,
	Hoşgörü eğitimi	OY9, OY12, OY15, OY16,
	Küresel sorun farkındalığı	OY19, OY20
	Evrensel kampanyalar	
	Uluslararası projeler	
Toplumsal Sorumluluk	Eğitime önem verme	
	Farkındalık oluşturma	OY1, OY3, OY6, OY7,
	Konferans/seminerlere katılma	OY8, OY10, OY14, OY17,
	Üretime odaklanma	OY20
	İdealist bireyler	
Bireysel Destek	Toplantı/mitinglere katılım	
	Eylem/etkinliklere katılım	OY4, OY5, OY6, OY8,
	Konferans/seminerlere katılım	O10, OY11, OY12,
	Kampanyalara destek	OY15, OY16, OY17,
Toplumsal Destek	Sosyal etkinlikler	OY18,
	Hakları bilme ve koruma	
	Medya kullanımı	OY1, OY3, OY4, OY5,
	Farkındalık oluşturma	OY7, OY8, OY9, OY14,
	Adil davranma	OY17, OY18, OY19,
	Üretme ve paylaşma	OY20
	Yanlış davranışları azaltma	

Araştırmaya katılan okul yöneticilerine “daha huzurlu ve sürdürülebilir bir dünya için neler yapılmalı, yada okullar neler yapmalı şeklinde sorulan soruya, çevre bilinci üzerine yönelik ve küresel ısınmanın etkilerini azaltacak çalışmalar yönünde, herkesin birbirine saygı gösterdiği adaletli liyakatli yaklaşımı benimseyen, ekolojik dengeye saygılı, çevreye zarar vermeyen üretime yönelik fikirler ile küresel çapta bilinçlendirme kampanyalarının yapılmasına, Mustafa Kemal Atatürk’ün “yurtta sulh cihanda sulh” ilkesinin dünya için önemine vurgular yapılmıştır.

Çevre bilincine yönelik çalışmalarda eğitimin önemine vurgu yapan okul yöneticilerinden OY12 *“Daha huzurlu bir dünya için ülkeler çocuklarının eğitimine önem vermelidirler. Kaynakların sınırlı olduğunu ve bilinçli tüketilmesi gerektiği öğretilmeli. Dünyanın herhangi bir yerinde ki sorunun aslında tüm insanlığın sorunu oluşu öğrencilere kavratılmalıdır. Okullar bu konuda öğrencileri bilgilendirilmelidir. Mesele dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen bir felaket için yardım kampanyaları düzenleyerek öğrencilerin farkındalık düzeyi artırılabilir.”* şeklinde açıklamalarda bulunmuş, eğitimcilerin bu konuda ki görevini anlatmıştır. Ayrıca OY2 bu konuda *“Daha huzurlu ve sürdürülebilir bir dünya için çevre bilinci oluşturulmalı, kural olarak değil de günlük yaşamlarında da davranışların devam etmesi için bu tarz davranışlar içselleştirilmelidir. Savaşlara ve sömürü ye son verilmeli. Okullarda barış sevdalısı ve saygılı bireyler yetiştirilmeli. Okullar üstün ırk, üstün dil ve din yerine kardeşçe yaşamının mümkün olduğunu anlatan konferans seminer vs. verebilirler. Bilinçli bir şekilde farkındalık yaratılabilir.”* diyerek görüşlerini beyan etmiştir. Okul yöneticilerinden OY1 *“Daha huzurlu ve sürdürülebilir bir dünya için çevre bilinci oluşturulmalı, kural olarak değil de günlük yaşamlarında da davranışların devam etmesi için bu tarz davranışlar içselleştirilmelidir”* diyerek çevre bilincine dikkat çekmiş, OY17 *“Daha huzurlu ve sürdürülebilir bir dünya için bireysel bir şeyler yapılamayacağını düşünüyorum, toplum olarak ve tüm dünya olarak bilinçli kampanyalar düzenlenmeli”* diyerek bireysel değil toplum olarak görev almamız gerektiğini vurgulamıştır. Okul yöneticilerinden OY19 *“Daha huzurlu bir dünya için ülkeler çocuklarının eğitimine önem vermelidirler. Kaynakların sınırlı olduğunu ve bilinçli tüketilmesi gerektiği öğretilmeli. Dünyanın herhangi bir yerinde ki sorunun aslında tüm insanlığın sorunu oluşu öğrencilere kavratılmalıdır. Okullar bu konuda öğrencileri bilgilendirilmelidir. Mesele dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen bir felaket için yardım kampanyaları düzenleyerek öğrencilerin farkındalık düzeyi artırılabilir”* okulların önemine vurgu yaparak farkındalık düzeyinin nasıl artırılması

gerektiğini açıklamıştır. Okul yöneticilerinden OY20 “Okullar ekonomiyi değil ekonomi okulları biçimlendirir. Altyapı ve üretim ilişkileri ne ise üst yapıya yansımaları da odur. Okullar aileden gelen malzemeyi işler, aileye ekonomik ilişkiler şekillendirir. Okullar yalnızca evrensel değerlere sahip öğrenciler yetiştirebilir” diyerek ekonomi, aile ve okulun önemini vurgulamıştır.

Dünyanın daha adil ve sürdürülebilir olması için ne tür eylemlerin içinde olacağına ise okul yöneticileri, sivil toplum kuruluşlarının düzenleyeceği toplantı bildiri yürüyüş vb. etkinliklere katılabileceğini, özellikle sosyal medya yoluyla küresel çapta olumsuzluklara yönelik farkındalık çalışmaları yapabileceklerini, temel hak ve hürriyetlerin öğretilmesinde bireysel çalışmalar yapılabileceği, kurumsal olarak çevresel farkındalığın önemine yönelik çalışmalar ve etkinlikler düzenlenebileceğine yönelik açıklamalar yapılmış sadece 2 kurum yöneticisi olumsuz cevap vererek adil bir dünya için bireysel çalışmanın anlamsızlığını belirterek yapılan çalışmalardan sonuç alınmayacağını belirtmişlerdir. Daha adil ve sürdürülebilir dünya için OY1 “Dünyanın daha adil ve sürdürülebilir olması için yer alabileceğim eylemlerin içinde adalet mekanizmasının dürüst ve düzgün ilerlemesi için gerekli eylemler, doğayı koru, doğayı sev vb. gibi faaliyetler, insanların birbirine saygı duyduğu sosyal yaşamı merkeze alan çalışmalar içerisinde yer alabilirim.” şeklinde ifade etmiş ve OY4 “Dünyanın daha adil ve sürdürülebilir olması için yapılabilecek eylemler; bu konuya dikkat çeken toplantılar düzenlenmeli, mitingler yapılmalı, medya organlarında kullanılarak, bu konulara geniş yer verilmelidir.” şeklinde bilgi vermiştir. Bu konuda olumsuz fikirler beyan eden okul yöneticilerinden OY13 “Dünyanın daha adil ve sürdürülebilir olması için herhangi bir eylemde bulunacağımı düşünmüyorum çünkü bireysel çabalarla yapılan çalışmalar ile sonucun değişebileceğini sanmıyorum. Harekete geçmenin anlamsız olduğuna inanıyorum.” demiştir. Okul yöneticilerinden OY17 “Dünyanın daha adil ve sürdürülebilir olması için öncelikle kendim adil davranmalı, yetiştireceğim çocuklarım ve öğrencilerime de aynı çizgide yaşamalarını öğretmeliyim” adil davranarak öğrencilere örnek olabileceğini beyan etmiş diğer okul yöneticilerinden OY18 “İnsanlar öldürmemeyi, çalmamayı, yalan söylememeyi, üretmeyi, paylaşmayı öğrendikleri zaman daha adil bir dünya görebiliriz. İnsanlığın bu yönde evrimi çok zamana gereksinim duyuyor” diyerek tüketim yerine üretime, zarar vermek yerine korumanın önemine vurgu yapmıştır. Okul yöneticisi OY9 “Dünyanın daha adil ve sürdürülebilir olması için yer alabileceğim eylemler sınırlı olup ancak bulunduğumuz ortamlarda bu konulara değinerek, söylemlerde bulunarak farkındalık yaratmaya

“*çalışıyoruz*” etkileyebileceği alanın sınırlı olduğunu ancak yine de farkındalık yaratmaya çalışacağını beyan etmiştir.

Tablo 4.37

Yöneticilerin Küresel Sorunları Çözmeye Katkısına İlişkin Görüşlerine Ait Tema ve Kodlar

Küresel Sorunları Çözmeye Katkı		
Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Çevreye Katkı	Plastik-poşet kullanımını azaltma	
	Su ve enerji tasarrufu	OY1, OY9, OY13, OY18, OY19
	Sokak hayvanları bakımına destek	
Bireysel Katkı	Geri dönüşüme destek	
	Eylemlere destek	
	Sosyal medya paylaşımı	OY2, OY3, OY4, OY5, OY6, OY7, OY8, OY10, OY11, OY12, OY16, OY17
	Farkındalık oluşturma	
Toplumsal Katkı	Vakıflara maddi destek	
	İyi vatandaş olma	
	İyi insan yetiştirme	
	Fikir alış-verişi	OY14, OY15, OY20
	Demokrasi ve insan haklarına destek	

Herhangi bir küresel sorunu çözmek için kendinizce neler yapıyorsunuz? ve bu konuda katıldığınız herhangi bir çalışma, yürüyüş, etkinlik vs. oldu mu? şeklinde yöneltilen soruya okul yöneticileri, çevreye katkı, bireysel ve toplumsal katkı temalarında cevaplar vermiştir. Ayrıca yöneticiler geri dönüşümün önemine vurgu yaparak çevresel odaklı çalışmalar, maddi destek boyutunda bireysel olarak yapılan çalışmalar, okul kurum vasıtasıyla küresel bağlamda eğitim desteğini kullanarak yapılan çalışmalar ile sosyal medya kanallarını ve iletişimin gücünü kullanarak yapılan çalışmaları açıklamışlardır.

Çevreyi koruma odaklı yapılan çalışmalarda OY1 “*Herhangi bir küresel sorunu çözmek için kendimce doğaya katkılar sunmaya çalışıyorum. Örneğin, daha az plastik*

ürün tüketmeye sokak hayvanlarının beslenmesinde yardımcı olmaya çalışırım.” şeklinde belirtmiş, bireysel yapılan çalışmalar konusunda için OY15” *Küresel sorunu çözmek için kendimce çevreme bilgi vererek farkındalık oluşturarak sosyal medyada paylaşımlarda bulunarak bir şeyler yapmaya çalışıyorum. Bu konuda katılabildiğim kadarıyla çalışma, yürüyüş, etkinlikler oldu.”* demiştir. Kurumsal çalışmalar konusunda okulda ki öğretmenleri ile geri dönüşüm projelerine katılan okul yöneticilerinden OY13 *“Bu sorunlar hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla okuyorum ve bu bilgileri çevremdekilerle paylaşıyorum. Evet sıfır atık projesi kapsamında okuldaki öğretmenlerimizle beraber öğrencilerimizin bilinçlendirilmesi çalışmalarına katıldım.”* demiştir. Okul yöneticilerinden OY11 *“Herhangi bir küresel sorunu çözmek için kendimce herhangi bir çalışma yapmadım. Ancak çevremdeki kurumda ki kişilerle görüş alışverişlerinde bulundum ya da tartışmalar yaparak farkındalık yaratmaya çalıştım”* bireysel olarak gerekli çalışmalara yönelmediğini ancak görüş alışverişinde bulunduğunu, okul yöneticilerinden OY16 *“Mazlumların ihtiyacını karşılamaya çalışan, Türkiye Diyanet Vakfı, İHH gibi yardım kuruluşlarına maddi olarak destek vermeye çalışıyorum”* yardım kuruluşlarına destek verdiğini beyan etmiştir. Benzer görüşle okul yöneticilerinden OY8 *“Eğitim ile ilgili vakıflara ve derneklere yardım etmeye çalışıyorum. Çevre ve demokrasi ile ilgili etkinliklere katıldım”* derneklere destek olduğunu açıklamış okul yöneticilerinden OY10 *“Herhangi bir küresel sorunu çözmek için yapabildiğim tek şey kendi imkanlarım ölçüsünde maddi destek”* maddi destek sağladığını belirtmiştir. Okul yöneticilerinden OY3 *“Herhangi bir küresel sorunu çözmek için etkinlik anlamında bir katılım sağlamadım ancak farkındalık yaratmak için çalışmalar yapmaktayım”* etkinliklerde yer almadığını ancak farkındalık yaratmaya çalıştığını, okul yöneticilerinden OY18 ise *“Herhangi bir küresel sorunu çözmek için çoğunlukla sosyal medya vasıtasıyla paylaşımlar yapıyorum. Çevreme ve personellerime bu konu ile ilgili farkındalık yaratmaya çalışıyorum, geri dönüşümün de öneminden bahsediyorum”* geri dönüşümün öneminden bahsederek farkındalık yarata çabalarını açıklamıştır. Okul yöneticisi OY2 ise *“Herhangi bir küresel sorunu çözmek için çalışmalara katıldım. Özellikle eğitimle ilgili aksaklıklarda yapılan eylem, yürüyüş vb. etkinliklere sendika üyeleri olan arkadaşlarım ile birlikte katıldım”* sorunların çözümü için sendikal destek verdiğini beyan etmiştir.

Tablo 4.38

Yöneticilerin Küresel Çapta Tartışmalara İlişkin Görüşlerine Ait Tema ve Kodlar

Küresel sorunlar için eylemde bulunma		
Temalar	Kodlar	Katılımcılar
İstekli Olma	Özgür paylaşım	
	Yasal haklar	
	Bilgi sahibi olma	OY2, OY3, OY4,
	Öğrenmeye açıklık	OY8, Y13, OY15,
	Eğitimli toplum varlığı	OY16, OY19, OY20
	İnsani sorumluluk	
Kararsız Kalma	Doğru anlaşılma endişesi	
	Farklı bakış açıları	
	Düşüncelere saygı	OY1, OY2, OY5,
	Bilgi sahibi olma/olmama	OY6, OY7, OY11,
	Düşünce özgürlüğü	OY17
	Güvensizlik	
İsteksiz Olma	Sabit fikirler	
	Bilgi sahibi olmama	OY6, OY9, OY10,
	Farklı siyasal görüşler	OY12, OY14, OY18
Toplum Bilincini Arttırma	Eğitim ve öğretim	
	Sosyal adalet	OY1, OY7, OY15, OY16
Farkındalık Oluşturma	Sosyal medya	
	Belgesel/film/reklam	OY2, OY3, OY6, OY8, OY9,
	Basılı kaynaklar	OY12, OY18
Faaliyetlere Katılım	Eylemler	OY4, OY5, OY7, OY10,
	Konferans/seminer	OY11, OY13, OY14, OY17,
	Maddi destek	OY19 OY20,

Çalışmaya katılan okul yöneticilerinden herhangi bir topluluk karşısında küresel konuları ifade edebilmelerine yönelik yapılan görüşmede, 14 yönetici rahatlıkla küresel konular ile ilgili fikirlerini ifade edebileceğini belirtmiş, 4 yönetici fikirlerini ifade

edebileceği kitlenin durumuna göre karar vererek açıklama yapıp yapmayacağını söylemiş ve sadece 2 yönetici küresel çapta tartışmalara sabit fikirler ve siyasi görüşler nedeniyle pek girmek istemediğini belirtmiştir.

Küresel düzeyde tartışmalara OY1 “*Herhangi bir topluluk karşısında küresel konuları duruma göre konuşurum. Yani karşıda ki topluluğun düşüncelere saygı ve anlama kapasitesine göre fikirlerimi sunarım ve sunmam.*” topluluğun durumuna göre fikirlerini beyan edeceğini belirtmiş, diğer okul yöneticilerinden OY12 “*Topluluk arasında konuşurum. Ancak topluluk arasında konuşmanın bir yere kadar doğru olduğunu düşünüyorum. Her insanın kendisine göre bir siyasi görüşü olduğunu ve karşıdaki insanın siyasi görüşüne göre küresel konuları yorumladığını düşünmekteyim. İnsanların siyasi görüşlerini konuşma yoluyla kolay kolay değiştiremeyeceğinden her konuyu her toplulukta konuşmamaktayım.*” ifadesinde küresel konular üzerinde tartışmanın siyasal görüşler ile ilgili bağlantısına dikkat çekmiştir ki benzer görüşle OY8 “*Kesinlikle çekinmem. Bu konuda çok kitap okudum ve öğrenmeye açığım. Asıl sorun birikimlerimizi aktarabileceğimiz- Kafası komple teorileri ile dolmamış, kompleksiz ve eğitilmiş- bir kitlenin olması.*” Küresel konularda bilgilendirmenin sadece günümüz için değil, gelecek nesiller için de önemine vurgu yapan okul yöneticisi OY13 görüşlerini “*Hayır çekinmem çünkü dünyanın gelecek nesillere daha yaşanabilir bir şekilde bırakılması için üzerime düşen görevler olduğunu düşünüyorum.*” yaklaşımıyla izah etmiştir. Okul yöneticilerinden OY16 “*Herhangi bir topluluk karşısında küresel konuları konuşurum. Bu konuda çekinmeyeceğimi düşünüyorum. Çünkü görüşlerimi ve bu konuda hissettiklerimi paylaşabilirim. Yaptırımlara boyun eğmediğim için*” görüşlerini her yerde ifade edebileceğini, diğer okul yöneticilerinden OY7 “*Yeteri kadar bilgi sahibi olduğumu düşündüğüm bir konu ise çekinmem. Bilgi sahibi değilsem dinlemeyi tercih ederim*” diyerek görüşlerini rahatça ifade edebileceğini ancak gereğinde sadece dinleyici olarak da katılabileceğini beyan etmiştir. Okul yöneticilerinden OY11 düşünce özgürlüğüne atıfta bulunarak “*Konuşurum. Ancak güvenmem, düşünce özgürlüğünün olmadığını farkındayım*” demiştir. OY17 herkesin kendine göre bir görüş sahibi olduğunu küresel meselelere bakış açısını da bunun etkilediğini beyan ederek “*Topluluk arasında konuşurum. Ancak topluluk arasında konuşmanın bir yere kadar doğru olduğunu düşünüyorum. Her insanın kendisine göre bir siyasi görüşü olduğunu ve karşıdaki insanın siyasi görüşüne göre küresel konuları yorumladığını düşünmekteyim. İnsanların siyasi görüşlerini konuşma yoluyla kolay kolay değiştiremeyeceğinden her konuyu her toplulukta konuşmamaktayım*” belirtmiş,

OY4 “Hayır çekinmem çünkü dünyanın gelecek nesillere daha yaşanılabilir bir şekilde bırakılması için üzerime düşen görevler olduğunu düşünüyorum” sorumluluğun önemi vurgulamıştır. OY19 “Nerede olursa olsun ya da herhangi bir topluluk karşısında küresel konuları konuşurum, bu konuda çekinmem, her zaman bana göre doğru olanı savunurum” ve OY6 “Herhangi bir topluluk karşısında küresel konuları konuşmaktan uzak dururum, çünkü sabit fikirli insanların bu konularda ki fikrini değiştirmek zordur” diyerek farklı bakış açısı sunmuşlardır.

Küresel konularda fırsat yakalandığında nasıl harekete geçileceği ile ilgili olarak okul yöneticilerinde 7’si bireysel yapacağı çalışmalar ile, 6’sı sosyal medya yoluyla, 5’i küresel faaliyetlerle ilgili düzenlenen konferans, sempozyum, faaliyet vb. etkinliklere katılım ile 2 yönetici ise toplum bilincine yönelik farkındalık yaratma çalışmaları yoluyla katılmayı tercih etmiştir. Bireysel çalışmalar ile ilgili olarak OY7 “Önümüzde ki günlerde fırsatım olsa açlık ve su ihtiyacı için gönüllü insanlardan destek alarak yardım yapmayı düşünürdüm. Bu yardım ilk önce direk gıda olurken ileriki aşamalarda yoksul halkın kendi yaşamlarını sürdürebilmeleri için bilgilendirme faaliyetleri olurdu.” ve benzer fikirle OY15 “Fırsatım olsa küresel sorunlar için, insanlara yardım ederek, eşit davranarak, dostlukları geliştirerek çalışmalar yapardım. Toplumun beni sevmesi ve takip etmesi için gerekli çalışmaları yaparak insanları etkilemeye çalışırdım.” şeklinde fikirlerini beyan etmiş Avrupa da yaşanan olayı (sınır dışı edilecek olan göçmeni taşıyan uçağın kalkmasına engel olan İsviçreli yolcu gibi) örnek vermiştir. Sosyal medyanın küresel bağlamda toplumlar üzerinde ki etkisi ve yönlendirmesi hiç tartışmasız çok fazladır. Bu kanalla çalışmalar yapabileceğini söyleyen OY2 “Dünyadaki savaşların son bulması için dünya liderlerine mesaj adı altında bir YouTube kanalı açıp farkındalık yaratmak isterdim.” şeklinde açıklamalarda bulunmuştur. Toplum bilincine yönelik olarak OY11 “Bugün dünyanın çeşitli bölgelerinde mazlumlara, garibanlara ve bilhassa Müslümanlara yapılan zulümler, haksızlıklar herkes tarafından bilinmektedir. Özellikle Arakan’da, Suriye’de, Irak’ta, Filistin’de, Gazze’de ve Doğu Türkistan’da yaşanan durumlar kamuoyunun bilgisi dahilindedir. Burada ki insanlara uygulanan soykırımlar, yaşanan açlık, sefalet, göç durumlarıyla ilgili toplumun daha da bilinçlenmesine yönelik çalışmalar, farkındalık yaratma adına bir dizi harekete geçmek isterdim.” diyerek günümüzde yaşanan sorunlarının çözümüne yönelik fikrini beyan etmiştir. Okul yöneticilerinden OY3 “İnsanların eşit özgür ve hak ettiği bir dünyada yaşamalarını gerektiğini savunurum ben hep. Elim de olsa bu konularda onlara yardımcı olabilecek, özgürlüğün anlamını

önemini anlatan çalışmalar yapmak isterdim” özgürlüğün önemi anlatacak çalışmalara yer vermek istediğini beyan etmiş diğer okul yöneticilerinden OY12 “Bugünlerde fırsatım olsa küresel sorunlarla ilgili olarak bu konuyu da içeren denizlerin kirlenmesi ile ilgili belgesel hazırlayabilir, sunabilir, izlettirebilirim” diyerek belgesel izlettirerek farkındalık oluşturmaya çalışacağını, OY4 “Bu konuda bir etkim olacağını sanmıyorum. Yalnızca yakın çevremi bilgilendirmek uygulamada beraber hareket etmek dışında gerisi ütopyik olur” kendi çevresini bilgilendirebileceğini ancak daha fazlasının ütopyik olacağını beyan etmiştir. Okul yöneticilerinden OY9 “Dünyada yaşanacak olan bir küresel sorun da sosyal medya araçlarını etkili kullanarak sorun hakkında bilgilendirirdim. Bu konuda diğer insanları uyarırdım” sosyal medya ile destek olabileceğini, OY20 ise “Önümüzde ki günlerde fırsatım olsa herhangi bir küresel sorun için harekete geçmem, belki küresel ısınma ve çevre bilinci konusunda yapılan çalışmalara katılabilirim” sadece belirli konulara destek sağlayacağını belirtmiştir.

Tablo 4.39

Yöneticilerin Sivil Toplum Örgütlerine Katılımına İlişkin Görüşlerine Ait Tema ve Kodlar

Sivil Toplum Örgütlerine Katılım		
Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Sendikal Üyelik	Meslek hakları	
	Siyasi ortak görüş	
	Mesleki kazanımlar	
	Taraf olma	OY3, OY4, OY5, OY7, OY8, OY9, OY10,
	Arkadaş çevresi	OY12, OY14, OY15, OY16, OY18, OY20
	Fikir alış-verişi	
	Faaliyet/eylemlere destek	
Katılım İsteksizliği	Maddi destek	
	İlgi alanında olmama	
	Siyasi endişeler	OY1, OY2, OY6, OY11, OY13, OY17, OY19
	Ortak görüşün temsil edilmemesi	

Okul yöneticilerinden 11'ü herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye iken, 9 yöneticinin sivil toplum üyeliği bulunmamaktadır. Nedenleri araştırıldığında sivil toplum kuruluşlarına üyelik için 8 yönetici mesleki haklarını savunmak, bu konularda yardım almak, benzer görüşleri savunduğum toplum örgütünün içeriklerinden faydalanma, etkinliklerine ve faaliyetlerine katılarak destek vermek gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin OY7 “*Mesleğim gereği bir STÖ'ye üyeyim. Haklarımın savunulması ve aynı görüşte olduğum insanlara destek olmak için bu STÖ'yü seçtim. Desteğim sadece maddi destek boyutunda.*” ve OY14 “*Sivil toplum örgütüne üyeyim. Eğitim sendikasına üyeyim. Eğitim haklarımı korumak, eğitim ile ilgili iş ve işlemlerde görüş alışverişinde bulunmak amacı ile üye oldum. Çalışmalara kurullara toplantılara veya olursa eylemlere destek veriyorum.*” açıklamalarında bulunmuşlardır. Destek verme genellikle maddi yardımlar şeklinde olmakla birlikte, yapılan çalışmalarını destekleme, eylem, faaliyet vb. sivil hareketlere katılım şeklinde olmaktadır. 9 okul yöneticisinin herhangi bir sivil toplum üyeliği bulunmamakta nedeni araştırıldığında, sivil toplum örgütlerinin mesleki olarak yeterli derecede kendilerini temsil edemeyeceğine, çalışmalarında tarafsızlık olmadığı şeklinde açıklama getirmişlerdir. Bu konuda OY6 “*Herhangi bir sivil toplum örgütüne üye değilim, destek vermiyorum. Eğitim kollarında yer alan sivil toplum örgütleri eğitim personeli ve çalışanlar açısından yeterince temsil edememekte, siyasi kaygılar içermekte, tarafsızlık ilkesini kaybederek farklı çalışmalar yapılmaktadırlar*” açıklamasıyla sivil toplum üyeliğini kabul etmemiştir. Okul yöneticilerinden OY3 siyasi ortak görüş nedeniyle üyeliğini açıklarken “*Evet. Çünkü siyasi görüşüme en yakın olduğumu hissettiğim için*” diğer okul yöneticilerinden OY5 meslek hakları nedeniyle üye olduğunu belirterek “*Sivil toplum kuruluşlarından bir sendika üyesiyim. Sadece mesleğimle ilgili olarak üye oldum, haklarımız için yani*” demiştir. Sadece sendikal üyeliği olduğunu belirten OY12 “*Geçmişte üyeliklerim oldu, günümüzde yalnızca sendikam var. Maddi ve emek olarak yardım ettim*” beyan etmiş, diğer yöneticilerden OY15 siyasi görüş açısından tercihte bulunduğunu açıklayarak “*Memur sendikasına üyeyim. Dünya görüşleri benim görüşlerime yakın olduğundan dolayı bu tercihte bulundum. Şu anda herhangi bir destekte bulunmamaktayım*” demiştir. Okul yöneticilerinden OY13 “*Sendika sayılırsa evet üyeyim. Önceleri belirli nedenlerden dolayıydı şimdi ise sadece kılık kıyafet serbestisi için üyeyim*” belirtmiştir. OY12 ise “*Sivil toplum örgütüne yani sendikaya üyeyim. Haklarımızı korumak için bu sendikada yer alıyorum. Faaliyetlerini destekleyerek katkı sunmaya çalışırım*” belirtmiş, OY18 “*Sivil toplum örgütüne üyeyim.*”

Eğitim sendikasına üyeyim. Eğitim haklarımı korumak, eğitim ile ilgili iş ve işlemlerde görüş alışverişinde bulunmak amacı ile üye oldum. Çalışmalara kurullara toplantılara veya olursa eylemlere destek veriyorum” diyerek aktif katılımcı olduğunu vurgulamıştır. Farklı fikir beyan eden OY19 üye olmadığını beyan ederek neden olarak “Eğer sivil toplum örgütü olarak sendikaya üyelikse herhangi bir sivil toplum örgütüne üye değilim, destek vermiyorum, günümüzde mesleki hakları yeterince koruduklarını düşünmüyorum belirli alanlarda bir nebze destek olunuyor ancak genel haklar konusunda eksiklikleri var, eğitimciler olarak mağduriyet çok fazla” ileri sürmüştür.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara, ulaşılan sonuçların alanyazındaki diğer araştırmalarla ilişkilendirerek tartışılmasına, uygulayıcılara ve yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Çalışmadan elde edilen sonuçlar, yöneticilerin küresel vatandaşlık algı düzeyleri ve bu düzeylerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesini, yöneticilerin küresel vatandaşlık ile küresel vatandaşlık eğitimine ilişkin görüşlerini içermektedir. Bu bağlamda, araştırmadan elde edilen sonuçlar nicel verilere dayalı sonuçlar ve nitel verilere dayalı sonuçlar olmak üzere iki aşamada sunulmuştur.

5.1.1. Nicel verilere ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan Eskişehir ilinde bulunan 223 okul yöneticisinin KVTÖ'ne verdikleri cevaplardan “Sosyal sorumluluk ortalamasının düşük, küresel yeterlilik ortalamasının orta ve “küresel sivil katılım boyutu ortalamasının düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık düzeylerinin demografik özelliklere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dair sonuçlar şu şekildedir:

Cinsiyet değişkenine göre yapılan t testi sonucunda sosyal sorumluluk, küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı farklılık yoktur. Yaş değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda sosyal sorumluluk, küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık düzeylerinin “Mesleki Kıdem” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda sosyal sorumluluk, küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Uygulama yapılan okul yöneticilerin mesleki kıdem yılları arasında ki fark dağılımının fazla olmasına rağmen, küresel vatandaşlık tutum düzeyini değiştirmemiştir.

Okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık düzeylerinin “sivil toplum örgütlerine katılım durumlarına göre” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik

yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda sosyal sorumluluk, küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Uygulama yapılan okul yöneticilerin 91'inin (%40) sivil toplum örgütlerine üyeliği var iken, 132 (%60) yöneticinin herhangi bir üyeliği bulunmamakta, olup bu durum herhangi bir anlamlı farklılığa neden olmamıştır.

Okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık düzeylerinin “öğrenim görülen okul türüne (lisans, yüksek lisans, doktora) göre” farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan ANOVA sonucunda, sosyal sorumluluk, küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. 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. Uygulama yapılan okul yöneticilerine yönelik tablo incelendiğinde 180'inin (%80) lisans mezunu, 34 (%15)'ü yüksek lisans, 2 yöneticinin doktora mezunu olması küresel vatandaşlık tutum düzeylerinde herhangi bir anlamlı farklılığa neden olmamıştır.

Okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık düzeylerinin “yurtdışına çıkmış olma durumuna göre” farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamış ancak sosyal sorumluluk alt boyutunda, anlamlı bir fark görülmüştür. Yurt dışına çıkmayan yöneticilerin, yurt dışına çıkan yöneticilere oranla sosyal sorumluluk algılarının daha fazla olduğu söylenebilir. Farklılığın nedeni incelendiğinde anketlerde yer alan ilk 6 soru sosyal sorumluk boyutunu ölçmekte olup bu sorular “başkalarına, topluma ve çevreye karşı sosyal kaygı ve karşılıklı bağımlılık, küresel adalet ve eşitsizlikler, kendine özgü, empati ve küresel birbirine bağlılık ile kişisel sorumluluk.” vb. gibi nitelikleri ölçmekte, bu durum yurtdışına çıkmayan yöneticilerin, yurt dışına çıkan yöneticilere oranla küresel tutum düzeyini ön plana çıkarmaktadır.

Okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık düzeylerinin “siyasete olan ilgilerine göre” farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan ANOVA sonucunda küresel yetkinlik alt boyutu ve küresel sivil katılım alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuş ancak sosyal sorumluluk alt boyutunda anlamlı bir fark görülmemiştir. Farklılığın nedeni incelendiğinde; Grup istatistiklerinde ki ortalamalara bakılarak siyasetle çok ilgilenen yöneticilerin küresel sivil katılım boyutu diğerlerine oranla yüksektir. Siyaset ile oldukça ilgilenen yöneticiler ile hiç ilgilenmeyen yöneticilerin küresel sivil katılım

boyutu birbirine çok yakın olup, siyaset ile az ilgilenen yöneticilere oranla daha fazladır.

Okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık bağlamında küresel vatandaşlık düzeylerinin “çalışmakta olduğu okul türüne göre” farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan ANOVA testi sonucunda sosyal sorumluluk, küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. İlköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan yöneticilere yönelik yapılan araştırmalarda küresel bağlamda her üç alt boyut çalışılan okul türüne göre farklılık göstermemiştir. Grup istatistiklerinde ki ortalamalar incelendiğinde değerler birbirine çok yakın olup çalışılan okul türüne göre anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık bağlamında küresel vatandaşlık düzeylerinin “branş dağılımına göre” farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan ANOVA testi sonucunda sosyal sorumluluk, küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmaya katılan 223 yöneticiden her birinin farklı okul türü ve farklı alanlarda eğitim görmesi ve branş dağılımlarının çok fazla olmasına rağmen, yöneticilerin branşı küresel tutum düzeyini etkilememiştir. Okul Yöneticilerinin araştırmalarda küresel bağlamda her üç alt boyut çalışılan okul türüne göre farklılık göstermemiştir. Grup istatistiklerinde ki ortalamalar incelendiğinde değerler birbirine çok yakın olup çalışılan branşların sosyal sorumluluk algılarına etkisi düşüktür.

Okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık düzeylerinin “sosyal sorumluluk projelerine katılım durumuna göre” farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan ANOVA sonucunda küresel yetkinlik alt boyutu ve küresel sivil katılım alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuş ancak sosyal sorumluluk alt boyutunda anlamlı bir fark görülmemiştir. Küresel vatandaşlık ölçeğinin 9 maddelik küresel yetkinlik bölümü; öz farkındalık, kültürlerarası iletişimi ölçerken, 14 maddelik küresel sivil katılım boyutu ise küresel bilgi, sivil örgütlere katılım, siyasal ses, küresel sivil aktivizmi ölçmektedir. Bu nedenle sosyal sorumluluk projelerinde yer alan yöneticilerin, küresel yetkinlik ile sivil katılım boyutu, projelerde yer alamayan yöneticilere oranla daha fazladır. Bu nedenle grup istatistiklerinde ki ortalamalar incelendiğinde sosyal sorumluluk projelerine katılan yöneticilerin, projelerde yer almayan yöneticilere oranla küresel yeterliliklerinin daha fazla olduğu söylenebilir.

5.1.2. Nitel verilere ilişkin sonuçlar

Bu bölümde yöneticilerin küresel vatandaşlık algısı ve küresel vatandaşlık eğitimine ilişkin görüşleri sunulmuştur.

Nitel araştırmalarda küresel vatandaşlık üzerine 3 tema ve 9 alt tema belirlenmiştir. Bu üç tema sosyal sorumluluk, küresel yeterlilik ve küresel sivil katılım boyutu olmuştur. Bu temalara bağlı olarak alt temalar ise şu şekilde belirlenmiştir. Sosyal sorumluluk alt temaları; küresel adalet, küresel eşitsizlikler ve kişisel sorumluluktur. Küresel yeterlik alt temaları ise küresel sorunlar hakkında bilgi sahibi olma, farklı kültürel değerlere saygı duyma ve empati kurma, sürdürülebilir bir dünya için kişisel farkındalıktır. Küresel sivil katılım boyutu alt temaları ise küresel sorunları çözmeye katkı, küresel sorunlar için eylemde bulunma, sivil toplum kuruluşlarına katılım olmuştur.

Sosyal sorumluluk boyutu alt temaları incelendiğinde, yöneticilerin küresel adalete ilişkin görüşlerinde 19'u dünyanın pek de adil olmadığını destekleyen görüş bildirirken, yalnızca bir kişi konuya daha temkinli yaklaşıp küresel vatandaşlık bağlamında dünyanın tarihsel sürece göre daha adil bir yer olduğunu ifade etmiştir. Küresel açıdan bakıldığında dünyada sosyal adalet düzenine ilişkin görüşlerde yöneticilerin tamamı dünya da sosyal adalet dağılımında eşitsizlik olduğunu vurgulamış bu konularda dünya üzerinde adil bir dağılım yapılamadığını belirtilmiştir. Yöneticilerin küresel eşitsizliklere ilişkin görüşleri incelendiğinde, yöneticilerden 12'si ekonomik alandaki eşitsizliklere değinirken, 7 yönetici jeopolitik konumdan kaynaklanan eşitsizliklerle ilgili açıklama yapmış,7 yöneticisi ise ihtiyaçlar temelinde yaşanan eşitsizliklere değinmiştir.

Yöneticilerin küresel sorumluluk bağlamında kişisel sorumluluklarına ilişkin görüşlerinde okul yöneticilerinden 6'sı yaşam kalitesi üzerine, 7'si daha yaşanılabilir ve temiz-sürdürülebilir bir çevre, 8'i bilinçli toplum temaları üzerinde durmuşlardır. Küresel yeterlik boyutu alt temaları incelendiğinde; Küresel çapta sorunlara ilişkin yönetici görüşlerinde, güvenlik ve refah, yoksulluk, iklim değişikliği ve doğanın tahribi, eğitimsizlik, fırsat eşitsizliği, gıda ve su güvenliği, politika ve rejim gibi konulara vurgu yapılmış, "yönetim kaynaklı sorunlar" gibi önemli noktaya da "Küresel vatandaşlık ölçeği" boyutunda temas edilmiştir. Yöneticilerin küresel çapta farklı kültürel değerlere saygı göstermesine ilişkin görüşlerinde ise 18 yönetici etnik kökene bakılmaksızın ya da farklı kültürlerden herkese her kültüre eşit derece saygı gösterir iken, 2 yönetici belli kriterler göre değerlendirmenin öneminden bahsetmiştir.

Dil, din, ırk ayrımı yapılmaksızın herkesin eşit olduğuna, farklı kültürlerden herkese saygı duyulması gerektiği, bu konularda küresel bağlamda herkesin empatik davranarak saygı göstermesi gerektiği, herkesin inanç ve düşünce özgürlüğüne sahip olduğu belirtilmiş, iyiliği güzelliği tercih edenlere sempati ancak kötülük zulüm ve ötekileştirici dilini kullananlara ise mesafeli davranıldığı şeklinde açıklamalar yapılmıştır. Huzurlu ve sürdürülebilir dünyaya ilişkin görüşler incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticileri, çevre bilinci üzerine yönelik ve küresel ısınmanın etkilerini azaltacak çalışmalar yönünde, herkesin birbirine saygı gösterdiği adaletli liyakatli yaklaşımı benimseyen, ekolojik dengeye saygılı, çevreye zarar vermeyen üretime yönelik fikirler ile küresel çapta bilinçlendirme kampanyalarının yapılmasına, Mustafa Kemal Atatürk'ün “yurtta sulh cihanda sulh” ilkesinin dünya için önemine vurgular yapılmıştır.

Küresel sivil katılım boyutu alt temaları incelendiğinde; Küresel sorunların çözülmesine yönelik yapılan çalışmalarda okul yöneticileri, çevreye katkı, bireysel ve toplumsal katkı temalarında cevaplar vermiştir. Ayrıca yöneticiler geri dönüşümün önemine vurgu yaparak çevresel odaklı çalışmalar, maddi destek boyutunda bireysel olarak yapılan çalışmalar, okul kurum vasıtasıyla küresel bağlamda eğitim desteğini kullanarak yapılan çalışmalar ile sosyal medya kanallarını ve iletişimin gücünü kullanarak yapılan çalışmaları açıklamışlardır. Yöneticilerin küresel çapta tartışmalara katılıma ilişkin görüşleri 14 yönetici rahatlıkla küresel konular ile ilgili fikirlerini ifade edebileceğini belirtmiş, 4 yönetici fikirlerini ifade edebileceği kitlenin durumuna göre karar vererek açıklama yapıp yapmayacağını söylemiş ve sadece 2 yönetici küresel çapta tartışmalara sabit fikirler ve siyasi görüşler nedeniyle pek girmek istemediğini belirtmiştir.

Küresel konularda fırsat yakalandığında nasıl harekete geçileceği ile ilgili olarak okul yöneticilerinde 7'si bireysel yapacağı çalışmalar ile, 6'sı sosyal medya yoluyla, 5'i küresel faaliyetlerle ilgili düzenlenen konferans, sempozyum, faaliyet vb. etkinliklere katılım ile 2 yönetici ise toplum bilincine yönelik farkındalık yaratma çalışmaları yoluyla katılmayı tercih etmiştir. Yöneticilerin sivil toplum örgütlerine katılımına ilişkin görüşler incelendiğinde, Okul yöneticilerinden 11'ü herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye iken, 9 yöneticinin sivil toplum üyeliği bulunmamaktadır. Nedenleri araştırıldığında sivil toplum kuruluşlarına üyelik için 8 yönetici mesleki haklarını savunmak, bu konularda yardım almak, benzer görüşleri savunduğum toplum örgütünün

içeriklerinden faydalanma, etkinliklerine ve faaliyetlerine katılarak destek vermek gerektiğini belirtmişlerdir.

5.2. Tartışma

Yapılan çalışmalar sonucunda, yöneticilerin küresel vatandaşlık tutum düzeyleri düşük çıkmıştır. Literatür incelendiğinde sosyal bilgiler ve okul öncesi öğretmenlerine, öğretmen adaylarına ve öğrencilere yönelik yapılan küresel vatandaşlık düzey inceleme çalışmalarında da benzer bulgular vardır.

Öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin orta seviyede olduğunu bulan Engin ve Sarsar (2015, s. 148) ile Balbağ ve Çermik (2015, s. 86) çalışmalarında benzer sonuçların çıkmasının sebebi Türkiye’de herhangi bir seviyede, özellikle de lisans seviyesinde, küresel vatandaşlık eğitiminin verilmiyor olmasına bağlamışlardır. Anthony, Miller ve Yarrish (2014, s. 26), Lang (2013, s. 27), Göl (2013, s. 141), Ogden (2010)’un çalışmalarında cinsiyetin küresel vatandaşlık düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Tormey ve Gleeson (2012, s. 168) ise çalışmalarında sorumluluk altboyutunda kız lisesi öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Kaya ve Kaya (2012, s. 91) ve Çermik (2015, s. 460)’in öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarda öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı görülmektedir.

Ülkemizde kız ve erkek öğrenciler aynı sınıflarda, aynı imkânlarla eşit bir eğitim sisteminden geçmektedirler. Ölçek maddeleri incelendiğinde dünya ülkelerine yönelik farkındalık, ihtiyacı olan ülkelere yardım etmek ve iş birliği yapmak gibi maddeler olduğu görülmektedir. Alanyazın ve ölçek maddeleri de incelendiğinde cinsiyetin küresel vatandaşlık düzeyinde anlamlı bir farklılık yaratmaması beklenen bir sonuçtur. Çermik (2015, s. 221), Göl (2013, s. 145), Lang (2013, s. 24) çalışmalarında yaş değişkeninin küresel vatandaşlık düzeyinde etkili olmadığını bulmuşlardır. Çevreyi korumak her yaştaki bireyin sorumluluğunda olduğundan, yaş değişkeninin anlamlı farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Çelikten (2015, s. 226), sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeylerinin “Mesleki Kıdem” değişkenine göre yaptığı araştırmasında, toplam ortalama puanın ve küresel sivil katılım ile küresel yetkinlik alt boyutları puanlarına göre anlamlı bir fark bulmuştur. Bu fark 11 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Nedeni ile ilgili olarak 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 denmiştir.

Özkan (2006, s. 127), ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin küresel eğitime yönelik görüşlerini belirlemek için yaptığı araştırmada öğretmenlerin küresel eğitime 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 sonuçlarımıza benzer ancak Çelikten (2015, s. 241) araştırması ile çelişmektedir. Çelikten (2015, s. 105), sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeyleri ile öğrencilere aktarmak istedikleri değerlere ilişkin çalışması incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Ölçeği Küresel Yetkinlik alt boyutu ortalama puanının “Sivil Toplum Örgütlerine Üyelik” değişkenine göre anlamlı bir fark görülmüştür. Söz konusu bu fark Sivil Toplum Örgütü üyeliğine sahip kimseler lehine gerçekleşmiştir. Aynı çalışmada toplam ortalama puanın ve küresel sivil katılım ile küresel yetkinlik alt boyutları puanlarının anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür.

Çermik (2015, s. 244), sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre davranışı arasındaki ilişki: yapısal eşitlik modellemesi adlı çalışması incelendiğinde, öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanlarının sivil toplum kuruluşlarına üye olma değişkenine göre sorumluluk alt boyutunda anlamlı farklılaşma olduğu ve bu farkın herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olanların lehine olduğunu bulmuştur. Buna karşın, yetkinlik alt boyutunda ve sivil katılım alt boyutunda anlamlı farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının sivil toplum kuruluşlarına üye olmalarının küresel vatandaşlık düzeylerine etki etmesi beklenen bir durum olduğunu fakat sadece sosyal sorumluluk alt boyutunda bir farklılık çıkmasının nedeni öğretmen adaylarının yerel sivil toplum kuruluşlarına üye olmasında kaynaklanıyor olabilir şeklinde açıklama yapmıştır.

Benzer şekilde Göl (2013, s. 152), 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. Bu bulgular bizim araştırma sonuçlarımız ile çelişmektedir. Çelikten (2015, s. 112), araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Ölçeği her üç alt boyutunun ortalama puanının “Lisansüstü Eğitim” değişkenine göre

farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için yaptığı Mann Whitney “U” testi sonucunda da anlamlı bir fark görmemiştir.

Çermik (2015, s. 237), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanlarının yurt dışına çıkmış olma değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için yaptığı çalışma sonucunda Sorumluluk alt boyutunda, yetkinlik alt boyutunda ve Sivil katılım alt boyutunda anlamlı farklılaşma olmadığı görmüştür. Elde edilen bulgular doğrultusunda yurt dışına çıkmış olmanın öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanlarını etkileyen bir faktör olmadığını belirtmiştir. Çelikten (2015, s. 122) incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Ölçeği toplam ortalama puanının “Yurtdışına Çıkma” durumu değişkenine göre yaptığı Mann Whitney “U” testi sonucunda anlamlı bir fark görmemiştir.

Şahin (2012, s. 114) yaptığı çalışmada yurt dışına çıkışın kültürlerarası duyarlılığa etki etmediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmamızın sonuçları ile Şahin (2012, s. 114) yaptığı çalışma ve Çelikten (2015, s. 127)’in yaptığı çalışma sonuçlarıyla uygunluk göstermemektedir. Göl (2013, s. 146), Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlığa yönelik tutumlarının siyasal olayları takip düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla ölçekten elde edilen veriler sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adayların küresel vatandaşlığa yönelik tutumları ile siyasal olaylara ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını görmüştür.

Doğanay, Çuhadar ve Sarı (2007, s. 78), “üniversite öğretim elemanı ve öğrencilerinin demokrasi anlayışlarının siyasal toplumsallaşma bağlamında cinsiyet, bilim alanı, akademik aşama ve siyasal katılımçılık değişkenleri açısından incelenmesi” adlı çalışmada öğrencilerin güncel siyaseti izleme düzeyleri demokrasi anlayışlarının militan ya da özgürlükçü olmasına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Aynı çalışmada, öğrencilerin demokrasi anlayışlarına göre siyasal parti çalışmalarına katılıp katılmamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu araştırmanın bulguları, Göl’ün (2013, s. 154) ve Çuhadar’ın (2007, s. 121) ortaya koyduğu siyasi partilere etkin katılım düzeyine ilişkin bulguları desteklememektedir.

Akademik başarı değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda sosyal sorumluluk, küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Anthony, Miller ve Yarrish (2014, s. 33) çalışmalarında akademik başarının küresel vatandaşlık düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada okul yöneticilerinin küresel

vatandaşlık algı düzeyleri nicel çalışmalarla ortaya çıkartılmıştır. İkinci aşamada yöneticilerin vatandaşlığa ve dünya vatandaşlığına yönelik görüşleri, küreselleşme ve küresel vatandaşlık algıları, küresel vatandaşlık eğitimine yönelik uygulamaları nitel araştırmalarla ortaya çıkartılmıştır.

Alanyazında okul yöneticilerine yönelik küresel vatandaşlık algıları, yeterlikleri, tutumları vb. gibi özelliklerinin nicel ve nitel araştırmalarla ölçülmediği görülmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, küresel vatandaşlık algı, yeterlik, tutum gibi özelliklerin öğrenci ve öğretmenlere yönelik olarak uygulandığı, okul yöneticilerine yönelik çalışmalar yapılamadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu gereksinimden yola çıkılarak araştırmacı tarafından Morais ve Ogden tarafından, en az lise mezunu öğrencilerin küresel vatandaşlık düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen, Küresel Vatandaşlık Algı Ölçeği düzenlenerek kullanılmıştır. Bu ölçekten elde edilen verilere göre araştırmada yöneticilerin küresel vatandaşlık algı düzeylerinin cinsiyet, branş, mesleki kıdem, lisansüstü eğitim, okul türü, yurt dışına çıkma, siyasete ilgi düzeyi, sivil toplum kuruluşlarına üyelik vb. düzeylerine göre karşılaştırılmasında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir. Alanyazın kısmında bu bulguyu destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur. Çermik (2015, s. 242), Göl (2013, s. 114) ile Kaya ve Kaya (2012, s. 92)'nın öğretmen adaylarına yönelik yaptıkları çalışmalarda öğretmen adaylarının demografik özelliklerden cinsiyete göre küresel vatandaşlık algılarının farklılaşma oluşturmadığını bulmuşlardır. Ülkemizde uygulanan karma eğitim sistemi gereği, kız ve erkek öğrenciler aynı sıralarda eğitim gördüğü için benzer imkânlarla eşit bir eğitim sistemi içerisindedirler. Bu nedenle küresel vatandaşlık ölçek maddeleri incelendiğinde küresel adalet ve eşitsizlikler, kendine özgü, empati ve küresel birbirine bağlılık ile kişisel sorumluluk, öz farkındalık, kültürlerarası iletişim, küresel bilgi, sivil örgütlere katılım, siyasal ses, küresel sivil aktivizm vb. gibi maddeler olduğu görülmektedir. Uygulanan ölçek maddeleri ile alanyazın incelendiğinde cinsiyetin küresel vatandaşlık düzeyinde anlamlı bir farklılık yaratmaması beklenen bir sonuçtur.

Araştırmada beklenin aksine yurtdışına çıkan yöneticilerin küresel vatandaşlık düzeyi, yurtdışına çıkmayan yöneticilere göre daha düşük çıkmıştır. Balbağ (2016, s. 178), çalışması incelendiğinde yurtdışına çıkan öğrencilerin diğer öğrencilere oranla küresel vatandaşlık düzeyinin yüksek olduğunu açıklamış, bu öğrencilerin gelir düzeyinin yüksek olduğunu söylemiştir. Aynı çalışmada öğretmen görüşleri de incelendiğinde öğretmenlerin çoğu, derslerde global dünya üzerine yönelik yapılan çalışmaların ve etkinliklerin soyut kaldığı, diğer ülkeler ile ilgili bilgileri sadece okulda

yapılan etkinlik vasıtasıyla öğrenebildikleri, farklı kültürlerdeki insanlara tanışmadan biraya gelemeden kalıcı öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada öğrenci ve öğretmenlerin sorulara verdiği cevaplar benzer olup, bu çalışmayla farklılık göstermektedir.

Oxfam, bu kurum İngiltere’de küresel vatandaşlık eğitim programlarını düzenlemektedir, yayınladığı raporda, küresel vatandaşlığa yönelik bilgi ve anlayış, beceri, değer ve tutumların her yaş döneminde çocuklara verilerek sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca dünya vatandaşlığı, sosyal ve çevresel adalet için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlar için donanımlı olmayı gerektirmektedir. 2005 yılında ülkemizde uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda hedeflenen kazanımlara ulaşmak, öğrenme alanları vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Öğrenme alanları incelendiğinde, bilim, teknoloji ve toplum, güç, yönetim ve toplum, birey ve toplum, kültür ve miras, insanlar yerler ve çevreler, üretim, dağıtım ve tüketim, zaman, süreklilik ve değişim, gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler, küresel bağlantıları içerdiği anlaşılmaktadır. Ülkemizde küresel farkındalık yaratmak için en uygun ders müfredatının sosyal bilgiler dersi olduğu söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde öğretmen ve öğrencilerin bu farkındalığın oluşmasına katkı sağlayan içeriğin küresel bağlantılara işaret ettikleri anlaşılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığınca 2005 yılında yayınlanan sosyal bilgiler programında küresel bağlantılar öğrenme alanı içeriği incelendiğinde ‘görsel materyallerden faydalanarak çeşitli toplumların günlük yaşamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunur, dünya üzerinde çeşitli ülkeler olduğunu fark eder, kendisi ile başka bir toplumdaki yaşatlarının günlük yaşamlarını karşılaştırır ve toplumlar arasında ortak kutlanan özel günlere örnekler verir’ kazanımlarının yer aldığı görülmektedir.

Bayır, Göz ve Bozkurt’un (2014, s. 94) sosyal bilgiler dersi bağlamında küreselleşmeyi sınırların kaldırılması, dünyanın küçülmesi, küçülen dünyaya uyum sağlama ve dünya ölçeğinde düşünme ile ilişkilendiren sınıf öğretmenlerine yönelik çalışmaları mevcuttur. Öğretmenlerin küreselleşme kavramına “ekonomi, kültür, siyaset, benzeşme, eşitlik ve serbest dolaşım” gibi anlamlar yükledikleri Balkar ve Özgan (2010, s. 18) çalışmasında amaç öğretmenlerin küreselleşmeye yükledikleri anlamları ve küreselleşmenin ilköğretim kademesindeki eğitim sürecine etkilerini öğrenmektir. Küreselleşmeyi ayrıca insanlar ve toplumların gittikçe üst üste binışen hatta ülkelerin sınırlarını bile aşan faaliyetlere girmesi olarak açıklanmıştır Toulmin (1999, s.

907). Bayar (2008, s. 30)'ın yılında yaptığı çalışmada öğretmenlerin küreselleşmeye ekonomik, kültürel, siyasi ve çevresel sonuç boyutlarını kattığını açıklamıştır.

Yaşar, Gültekin, Anagün'ün (2005, s. 47) öğretmen adaylarıyla yapmış oldukları çalışmada, küreselleşmenin toplumlar arası ayrımları daha da artırma, sömürgeleşmenin yaygınlaşması, global çapta yaşanan savaşlar ve problemlere çözüm olamama gibi olumsuz sonuçlar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada yöneticilerin benzer görüşlere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma sonuçları incelendiğinde yöneticilerin genel olarak küreselleşmenin etkileriyle ilgili olumsuz düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Küreselleşmenin olumlu ve olumsuz etkileri olacaktır ancak bu olguyla içiçe olduğumuz bu çağda yönetici ve öğretmen eğitimlerinde küreselleşme ve küresel vatandaşlık gibi önemli kavramların yer alması çok önemlidir.

“Her gün uzaktaki yabancının mutluluğu, insanları en yakınındaki komşusunun mutluluğu kadar ilgilendirmelidir” görüşünü paylaşan Schattle (2009, s. 87), bu durumu destekler örnek vermiştir. Öğretmenlerin küresel vatandaşlığı dünyadaki herkesin eşit hak ve sorumluluklara sahip olması ve yaşanan sorunların çözümü için çaba harcaması olarak tanımladığı Çermik ve diğerlerinde benzer durum söz konusudur. Öğretmenlerin ülkesine karşı sorumlu olmayı vatandaşlık ama dünyaya karşı sorumlu olmayı küresel vatandaşlık olarak açıkladığı Çolak (2015, s. 223) çalışması da örnek olarak verilebilir.

Küresel vatandaşlığı geniş bir dünyanın ve bu dünyanın vatandaşı olarak kendi rolünün farkında olan ve yerelden küresele çeşitli düzeylerde topluluklara katılan bireyler olarak tanımlayan Oxfam (2006, s. 4) bu duruma dikkat çekmiştir. Küresel vatandaşlığın kültürel ve ulusal kimliği kapsayan bir üst kimlik olduğunu tanımlayan Bank (2004, s. 5) de çalışmasında yer almaktadır. Öğretmenlerin küresel vatandaşlığı kendisini küresel toplumun bir üyesi olarak gören, ulusun ötesine giderek dünyanın, içinde yaşadıkları toplum olduğunu anlayan ve aynı zamanda eylemlerinin dünyadaki diğer insanlar üzerindeki etkilerini sorgulayan bireyler olarak tanımlayan açıklama Hillyard (2011, s. 36) çalışmasında mevcuttur.

Küresel vatandaşların dünya sorunlarına duyarlı olması ve farklılıklara saygı gösteren bireyler olması gerektiği Marshall (2005, s. 84) çalışmasında incelenmiştir. Bu nedenle çalışma sonuçlarının küresel vatandaşların sahip olması gereken empati, eleştirel düşünme, uyumlu olma, iş birliği ve gündemi takip etme becerisi gibi yeterliklerin açısından alanyazınla paralellik gösterdiği söylenebilir. Küresel vatandaşlığın, tüm öğretim düzeylerine yönelik eğitim etkinliklerinde yer alması gerektiğini ifade eden Schattle (2005, s. 81), küresel vatandaşlık ile ilgili konuların ve

etkinliklerin öğrencilere anlatılmasında; öğretmenlerin yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıklarını ve öğretmenlerin küresel vatandaşlıkla ilgili bir eğitim almasının gerektiğini savunan Ersoy (2007, s. 26) ; Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık eğitimi verebileceklerini ve bu konuda istekli olduklarını ancak yeterli donanıma sahip olmadıklarını, öğretmenlik alan programlarının kendilerini küresel vatandaşlık eğitimi için yeterince hazırlamadığı, bu eğitimi vermek için gerekli mesleki bilgi ve deneyimlerin eksik olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşan Çermik ve diğerleri ; Küresel vatandaşlık eğitiminin temelini küresel eğitim olduğunu ve Türkiye’de küresel eğitimin istenen seviyede gerçekleştirilmediğini açıklayan Açıkalın (2010, s. 257); yola çıkılarak öğretmenler eğitim hayatları boyunca küresel vatandaşlık eğitimine yönelik herhangi bir eğitim almaması bu çalışmada olumsuzlukların nedenleri arasındadır.

Bu konuyu öğretmenlerinde eleştirdiği vurgusu yapılmakta, müfredatı hazırlayan kişilerin küresel bağlantılar öğrenme alan içeriğini çok önemsemediği ülkemizde milliyetçi bakış açısının global bakış açısına göre daha önde olduğu şeklinde açıklanmaktadır. Balbağ (2016, s. 96) çalışmasında; Yönetici ve öğretmenlere yönelik küresel vatandaşlık eğitimi sürecinde yaşadıkları sorunlara dair farkındalık oluşturulması, eğitim programlarına ve müfredata yönelik düzenlemeler yapılması, gelişim, yönetim ve paydaşların işe koşulması, medya okuryazarlığı eğitiminin içeriğinin düzenlenerek küresel çapta farkındalık sağlayacak şekilde verilmesi, farklı kültürleri tanımak, küresel farkındalığın artması için yurtdışına yönelik geziler, çalışmalar vb. düzenlenmesi gibi çözüm önerileri sunmuştur.

Öğretmenler küresel farkındalığın oluşması bağlamında küresel vatandaşlık eğitimi verebilmelerinin seminer, kurs, sempozyum, yurtdışına yönelik proje, gezi gözlem, etkinlik faaliyetlerine katılabilmelerine ayrıca, lisans ve lisans öncesi dönemde bu eğitimin verilerek yabancı dil ile desteklenmesinin gereğine vurgu yapmışlardır. (Ersoy, 2013, s. 24; Açıkalın, 2010, s. 256; Çolak, 2015, s. 244; Çermik; 2015, s. 123), küresel vatandaşlık eğitiminin günümüz şartlarına ayak uydurabilen nesillerin yetiştirilmesindeki önemine vurgu yapmış ancak müfredatlarda yeterince yer verilmediği belirtilmiş, öğretmen ve öğrenci programlarında kesinlikle farkındalığın oluşturulması için çalışmalar yapılmasını önermişlerdir.

Ayrıca küresel vatandaşlık kavramını anlama, küresel vatandaş olmanın gereklerini yerine getirebilecek nitelikte olma konusunda özellikle okul yöneticileri de bilinçlendirilmelidir. Verilecek lisans, yüksek lisans, doktora dersleri bu konuda yardımcı olabileceği gibi bu konuda söyleşiler düzenlemek, okumaya ve düşünmeye

yönlendirmek de faydalı olacaktır. Küreselleşen dünyada kendilerine yer bulabilmeleri için gelecek nesilleri nitelikli yetiştirmek şarttır. Bu konuda ki en büyük sorumluluk ise eğitim sektöründe yer alan yönetici ve öğretmenlere düşmektedir.

5.3. Öneriler

Bu çalışmada Eskişehir il merkezinde görev yapan okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık düzeyinin düşük ilişkili olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları neticesinde araştırmacı tarafından geliştirilen, araştırma bulgularına, uygulayıcılara ve ilerideki araştırmalara yönelik öneriler yer almaktadır.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler “Uygulamaya Yönelik Öneriler” ve “Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler” olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler “Uygulamaya Yönelik Öneriler” ve “Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler” olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda uygulamaya yönelik aşağıdaki öneriler getirilebilir;

- Okul Yöneticilerinin küresel vatandaşlık düzeylerinin düşük olması sebebiyle, bu düzeyin artırılması yönelik küresel eğitim uygulamaları ve projeleri desteklenmeli ve yürütülmelidir.
- Yöneticilere yönelik küreselleşme ve küresel vatandaşlık arasındaki ilişkinin önemine dair bilgiler ve kaynaklar sunulmalı, eğitim-öğretim sürecinde bu ilişkiye dayalı olarak gerekli konulara ve etkinliklere yer verilmelidir.
- Yöneticiler büyük oranda küresel vatandaşlıkla ilgili bilgilerini yetersiz görmektedir. Küresel vatandaşlık hakkında yöneticilerin bilgini arttırmaya yönelik olarak AB eğitim programlarıyla yurt dışı tecrübesi kazanmaları veya yerel/küresel sorunlara çözüm üretme bağlamında toplumsal hayata katılmaları yönünde destek sunulmalıdır.
- Ayrıca yurt dışındaki üniversitelerde zorunlu bir ders olarak kurgulanmış olan kısa süreli yurt dışı deneyimi ülkemizde de zorunlu hale getirilebilir.

- Yöneticilerin küresel konular hakkında bilgi sahibi olmaları için; İnternetin ve sosyal medyanın sıkça kullanıldığı günümüzde sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve sorumlu çevre davranışını destekleyecek içeriklere sahip mobil öğrenme ortamları, sosyal medya grupları, konu ile ilişkili bloglar ve tartışma odaları kurulabilir.
- Yöneticiler sivil toplum kuruluşlarına üyelik noktasında cesaretlendirilmeli ve sorumluluk almaları sağlanmalıdır.

5.3.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler, küresel vatandaşlık bağlamında ileride bu konuda çalışacak olan araştırmacılara, çalışmalarına yardımcı olması açısından bu öneriler başlığı altında sunulmuştur.

- Bu çalışma, Eskişehir merkez ilçelerde yer alan yöneticilere yönelik olarak yapılmıştır. Benzer çalışmalar Türkiye’de diğer illerde veya bölgelerde yöneticilerin küresel vatandaşlık düzeylerini belirlemek için yapılabilir.
- Küresel vatandaşlık değerlerinin yayılmasını sağlayan etkenlerin başında iletişim, internet, sosyal medya platformu vb. alanlarda yaşanan gelişmeler gelmektedir. Bu nedenle özellikle sosyal medyayı ve doğal olarak interneti kullanan yöneticilerle kullanmayanlar arasındaki tutum düzeyi ayrıca araştırılabilir.
- Var olan durumu betimlemeye dönük bu çalışmanın ve benzer çalışmaların ışığında küresel vatandaşlık eğitimine dair program geliştirme çalışmaları üzerine eylem araştırmaları tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Açıklım, M. (2010a). Influence of global education on the Turkish social studies curriculum. *The Social Studies*, 101(6), 254-259. doi: 10.1080/00377991003774887
- Açıklım, M. (2010b). Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar: Çok kültürlü ve küresel eğitim. *İlköğretim Online*, 9(3). 1226-1237.
- Akçay, C. (2003). Küreselleşme, eğitimsel yoksunluk ve yetişkin eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 159 (16.02), 2015.
- Alazzi, K. (2011). Teachers perceptions and conceptions of global education: A study of Jordanian secondary of social studies teachers. *The Journals of Multiculturalism in Education*, 7(1), 1-19.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. New York: Addison-Wesley.
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. New York: Verso.
- 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.
- Andrzejewski, J., & Alessio, J. (1999). Education for global citizenship and social responsibility. *Progressive Perspectives*, 1(2), 2-17.
- Anthony, D., Miller, P. B., & Yarrish, K. K. (2014). An analysis of initial global citizenship in a liberal arts college in northeastern Pennsylvania. *Journal of International Education Research*, 10(1), 23-28.
- Appleyard, N. (2009). *Teacher and student perceptions of the goals of global education*. (Unpublished Master Thesis). University of Ottawa, Canada.
- Avery, G. C. (2004). *Understanding leadership: Paradigms and cases*. London: Sage.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2) 61-82.
- Balbağ, N. L. (2016). *İlkokul sosyal bilgiler dersi bağlamında öğrenci ve öğretmenlerin küresel vatandaşlık algıları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Balkar, B. ve Özgan, H. (2010). Küreselleşmenin ilköğretim kademesindeki eğitim sürecine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 1-22.

- Bandalos, B. (1996). Confirmatory factor analysis. *Applied Multivariate Statistics for The Social Sciences*, 3, 389-420.
- Banks, J. A. (2004). Introduction: Democratic citizenship education in multicultural societies, J.A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* içinde (s. 3-15). John Wiley & Sons, Inc.
- Barber, B. (1984). *Strong democracy: Participatory politics for a new age*. Berkeley: University of California Press.
- Bayar, F. (2008). Küreselleşme kavramı ve küreselleşme sürecinde Türkiye. *Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi*, 32, 25-34. <http://www.mfa.gov.tr/data/Kutuphane/yayinlar/EkonomikSorunlarDergisi/sayi32/firatbayar.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Bayır, Ö. G., Göz, N. L., ve Bozkurt, M. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 145-162.
- Beck, U. (2002). The cosmopolitan society and its enemies. *Theory, Culture and Society*, 19(1-2), 17-44.
- Beck, U. (2011). Cosmopolitanism as imagined communities of global risk. *American Behavioral Scientist*, 55(10), 1346-1361.
- Becker, J. M., & Mehlinger, H. D. (Eds.). (1968). *International dimensions in the social studies*. National Council for the Social Studies.
- Berlin, P. J. (2015). Beyond intercultural competence: Global citizenship and a critical study abroad (Unpublished doctoral dissertation). *The University of Hawai'i At Mānoa, Honolulu*.
- Bhawuk, D. P. S. (2008). Globalization and indigenous cultures: Homogenization or differentiation? *International Journal of Intercultural Relations*, 32(4), 305-317.
- Bornman, E., & Schoonraad, N. (2001). The many faces of globalisation. *Mousaion*, 19(1), 93-114.
- Bourn, D., & Hunt, F. (2011). Global dimension in secondary schools. *Development Education Research Centre*, 1, 7-44.
- Braskamp, L. A., Braskamp, D. C., Merrill, K. C., & Engberg, M. (2008). Global Perspective Inventory (GPI): Its purpose, construction, potential uses, and psychometric characteristics.
- Brigham, M. (2011). Creating a global citizen and assessing outcomes. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 1(1), 1-15.

- Brockington, J. L., & Wiedenhoft, M. D. (2009). The liberal arts and global citizenship: Fostering intercultural engagement through integrative experiences and structured reflection. In R. Lewin (Ed.), *The handbook of practice and research in study abroad: Higher education and the quest for global citizenship* (pp. 117-132). New York: Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA, : Sage Publications Ltd.
- Brown, E. J. (2009). The role of questioning and dialogue in teaching complex global issues: perceptions of student-teachers in England. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 3(2), 21-37.
- Brown, N. C. (2011). A 360-degree view of international service learning. In R. G. Bringle, J.A. Hatcher, ve S. G. Jones (Eds.), *International service learning: Conceptual frameworks and research* (pp. 57-68). Sterling, VA: Stylus.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bolen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 445-455). Newbury Park, CA: Sage.
- Burrows, D. (2004, October). *World citizenship*. Paper presented at the American Council on Education Regional Conference on New Directions in International Education, Beloit, Wisconsin.
- Cardon, P. W. (2011). Using typologies to interpret study abroad preferences of American business students: Applying a tourism framework to international education. *Journal of Education for Business*, 86(2), 111-118.
- Caton, K., & Santos, C. A. (2009). Images of the other: Selling study abroad in a post-colonial world. *Journal of Travel Research*, 48(2), 191-204.
- Caton, K. (2011). Pedagogy and the other: Discursive production in study abroad. *The Journal of Tourism and Peace Research*, 2(2), 1-15.
- Cerit, Y. (2004). Küreselleşme sürecinde ilköğretim okulu yöneticilerinin nitelikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(8), 1-11.
- Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin dünya vatandaşlığı eğitimi ile ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1), 78-93.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 584.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.

- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle Rive, NJ: Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çelikten, L. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeyleri ile öğrencilere aktarmak istedikleri değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Çermik, F. (2015). *Sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre davranışı arasındaki ilişki: Yapısal eşitlik modellemesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çermik, F., Çalışoğlu, M., ve Tahiroğlu, M. (2016). Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 775-790.
- Çolak, K. (2015). *Sosyal bilgilerle vatandaşlık ve demokrasi eğitimi derslerinde küresel vatandaşlık eğitimi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Davies, I., & Pike, G. (2009). Global citizenship education: Challenges and possibilities. In R. Lewin (Ed.), *The handbook of practice and research in study abroad: Higher education and the quest for global citizenship* (pp. 61-77). New York: Routledge.
- Deardorff, D. K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241-266.
- Diamantopoulos, A., & Siguaw, J. A. (2000). *Introducing LISREL: A guide for structural equation modeling*. California: Sage Publications Inc.
- Doğanay, A., Çuhadar, A., ve Sarı, M. (2007). Öğretmen adaylarının siyasal katılımçılık düzeylerine çeşitli etmenlerin etkisinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(2), 213-246.
- Engin, G., ve Sarsar, F. (2015). Investigation of primary school teacher candidates' global citizenship levels. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 150-161.

- Ersoy, F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ersoy, F. A. (2013) Sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık eğitimi: Uluslararası çatışma ve savaşlara ilişkin türk öğretmen ve öğrencilerin deneyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD*, 1(1), 7-30
- Esen, E. (2014). Küreselleşme süreci ve eğitime etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 211-224.
- Esendemir, Ş. (2008). *Türkiye’de ve dünyada vatandaşlık eski sorular yeni cevaplar*. Ankara: Birleşik Yayınevi.
- Falk, R. (1994). The making of global citizenship. In B. van Steenbergen (Ed.), *The condition of citizenship* (pp. 39-50). London: Sage.
- Ghosh, M. K., & Ghosh, U. K. (2011). Utilization of pine needles as bed material in solid state fermentation for production of lactic acid by lactobacillus strains. *BioResources*, 6(2), 1556-1575.
- Göl, E. (2013) *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Günel, E., ve Pehlivan, A. (2015). Examining the citizenship and democracy education textbook and curriculum in terms of global education. *Journal of Social Studies Education Research*, 6(1), 123-171.
- Hall, S. (Ed.). (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices* (Vol. 2). Sage.
- Hanvey, R. (1976). *An attainable global perspective. The American forum for global education*. Center for War/Peace Studies. New York.
- Hattie, J. (2009). The contributions from teaching approaches-part 1. J. Hattie.(Eds.), *Visible learning: A synthesis of over, 800*, 161-199.
- Heater, D. (2002). The history of citizenship education: A comparative outline. <http://pa.oxfordjournals.org/content/55/3/457.full.pdf> adlı siteden alınmıştır.
- Hillyard, A. K. (2011). *Constructions of global citizenship: An Albertan case study* (Unpublished master’s thesis). The University of Alberta, Alberta.
- Hobbs, H. H., & Chernotsky, H. I. (2007, February). Preparing students for global citizenship. In *Proceedings of the American Political Science Conference*,

- Charlotte, NC. <http://www.apsanet.org/tlc2007/TLC07HobbsChernotsky.pdf> adresinden alınmıştır.
- Howard, M., & Gilbert, L. (2008). A cross-national comparison of the internal effects of participation in voluntary organizations. *Political Studies*, 56, 12-32.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hunter, B., White., G., & Godbey, G. (2006). What does it mean to be globally competent? *Journal of Studies in International Education*, 10, 265-285.
- İçen, M. ve Akpınar, E. (2012). Küresel vatandaşlık eğitiminin uluslararası sorunların çözümündeki rolü. *Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 5(2), 277-289.
- Johnson, B., & Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddye (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, (pp. 297-319). Sage Publications.
- Johnson, L. & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal*, 21(1), 77-96.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kaldor, M. (2003). *Global civil society: An answer to war*. Cambridge: Polity Press.
- Kan, Ç. (2009). Sosyal bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 25-30. [Online]: kutuphane.pamukkale.edu.tr/dokuman/d000426.pdf adresinden indirilmiştir.
- Kaya, B. ve Kaya. A. (2012). Teknoloji çağında öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algıları. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 81-95.
- Kaymakçı, S. (2012). Global education in the Turkish social studies teacher training programme. *Croatian Journal of Education*, 14(4), 817-854. [Online]: <http://hrcak.srce.hr/94325> adresinden indirilmiştir.
- Kim, M. S. (2012). World peace through intercultural research: From a research culture of war to a research culture of peace. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(1), 3-13.
- Kline, R. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.

- Koluman, S. (2011). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan küresel bağlantılar öğrenme alanına yönelik öğretmen görüşleri: Balıkesir il örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. New York: Oxford University Press.
- Lagos, T. G. (2001). *Global citizenship-Towards a definition*. [Online]: <http://depts.washington.edu/gcp/pdf/globalcitizenship.pdf> adresinde erişilmiştir.
- Lang, J. S. (2013). Assessing the impact of various experiences on students' levels of global citizenship (Unpublished master's thesis). *Oregon State University, U.S.*
- Lewin, R. (2009). Transforming the study abroad experience into a collective priority. *Peer Review, 11(4)*, 8-11.
- Lima, C. O. (2006). *It's not all about access: A comparative study of global citizenship and ICT use between Brazilian and American students utilizing a social inclusion framework*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Connecticut.
- Lynn, D. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action?, *Educational Review, 58(1)*, 5-25.
- Mangram, J. & Watson, A. (2011). Us and them: Social studies teachers' talk about global education. *Journal of Social Studies Research, 35(1)*, 95-116.
- Marsella, A. J. (1998). Toward a global-community psychology: Meeting the needs of a changing world. *American Psychologist, 53(12)*, 1282-1291.
- 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.
- Marshall, H. (2005). Developing the global gaze in citizenship education; exploring the perspectives of global education ngo workers in England, *International Journal of Citizenship and Teacher Education, 1(2)*, 76-91.
- Matsunaga, M. (2010). How to factor-analyze your data right: do's, don'ts, and how-to's. *International Journal of Psychological Research, 3(1)*, 97-110.
- McLuhan, M., & Fiore, Q. (1997). *War and peace in the global village*. Wired Books, Incorporated.
- Miranda, E. (2010). Going Global in Arlington, Virginia, *Journal of Education for Sustainable Development, 4(2)*, 219-226.

- Moffat, P. (2007). Teaching and learning of citizenship education at junior secondary level in Botswana. *Pastoral Care Education*, 21(2), 35-41.
- Morais, B. D. & Ogden, C. A. (2011) Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 445-466.
- Mundy, K., & Manion, C. (2008). Global education in Canadian elementary schools: An exploratory study. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 941-974. [Online]: <http://eric.ed.gov/?id=EJ830510> adresinden indirilmiştir.
- National Council for the Social Studies. (1993). A vision of powerful teaching and learning in the social studies: Building social understanding and civic efficacy. *Social Education*, 57(5), 213-223.
- Niens, U., & Reilly, J. (2012). Education for global citizenship in a divided society? Young people's views and experiences. *Comparative Education*, 48(1), 103-118.
- Noddings, N. (2005). *Educating citizens for global awareness*. New York: Teachers College Press.
- Nolan, R. W. (2009). Turning our back on the world: Study abroad and the purpose of U.S. 297 higher education. In R. Lewin (Ed.), *The handbook of practice and research in studyabroad: Higher education and the quest for global citizenship* (pp. 266-281). New York: Routledge.
- Osler, A., & Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice, *Research Papers in Education*, 21(4), 433-466.
- Oxfam (1997). Education for global citizenship: A guide for schools. Retrieved <http://www.oxfam.org.uk/coolplanet/teachers/globciti/downloads/gcguide06.pdf> adresinden alınmıştır.
- Oxfam (2006). Education for global citizenship: A guide for schools. <http://www.oxfam.org.uk/coolplanet/teachers/globciti/downloads/gcguide06.pdf> adresinden alınmıştır.
- Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325.
- Özkan, T. (2006). *İlköğretim öğretmenlerinin küresel eğitime yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Paige, R. M., Fry, G. W., Stallman, E. M., Josic, J., & Jon, J. E. (2009). Study abroad for global engagement: The long-term impact of mobility experiences. *Journal of Intercultural Education*. 2(1), 1-20.

- Parekh, B. (2003). Cosmopolitanism and global citizenship. *Review of International Studies*, 29, 3-17.
- Praetzel, G. D., Curcio, J., & Dilorenzo, J. (1996). Making study abroad a reality for all students. *International Advances in Economic Research*, 2(2), 174-182.
- Putnam, R. D. (1995). Tuning in, tuning out: The strange disappearance of social capital in America. *PS: Political science & Politics*, 28(4), 664-683.
- Rapoport, A. (2013). We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(3), 179-190.
- Robbins, M., Francis, L. J., & Elliott, E. (2003). Attitudes toward education for global citizenship among trainee teachers. *Research in education*, 69(1), 93-98.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Roman, L. (2003). Education and the contested meaning of global citizenship. *Journal of Educational Change*, 4, 269-293.
- Salzman, M. B. (2008). Globalization, religious fundamentalism and the need for meaning. *International Journal of Intercultural Relations*, 32, 318-327. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.04.006>
- Sarsar, F., ve Engin, G. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının medya okur-yazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 165-176.
- Schattle, H. (2008). Education for global citizenship: Illustrations of ideological pluralism and adaptation, *Journal of Political Ideologies*, 13(1), 73-94.
- Schattle, H. (2009). Global citizenship in theory and practice. In R. Lewin (Ed.), *The handbook of practice and research in study abroad: Higher education and the quest for global citizenship* (pp. 3-18). New York: Routledge.
- Schattle, H. (2012). *Globalization and citizenship*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, NJ: L. L. Erlbaum Associates.
- Sever, D., Baldan, B., Tuğlu, B., Kabaoğlu, K., ve Hamzaj, Y. A. (2018). Küreselleşme sürecinde eğitim alanında atılan adımlar: Türkiye ve eğitimde başarılı ülke

- örnekleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1583-1603. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> doi 10.17051/ilkonline.2018.466396.
- Skelly, J. M. (2009). Fostering engagement: The role of international education in the development of a global civil society. In R. Lewin (Ed.), *The handbook of practice and research in study abroad: Higher education and the quest for global citizenship* (pp. 21-32). New York: Routledge.
- Starkey, H. & Osler, A. (2003). Language learning and antiracism: some pedagogical challenges, *Curriculum Journal*, 12(3): 313-329.
- Steger, M. (2013). The emergence of global studies in Manfred B. Steger (ed.) *Globalization: The Greatest Hits, A Global Studies Reader*, Paradigm Publishers, Colorado, United States, pp. 1-15.
- Streitwieser, B., & Light, G. (2010). University students and conceptions of global citizenship: A case study. *Center for global engagement, Buffett center for international and comparative studies, Northwestern University, Working Paper Series*.
- Strickland, K., Adamson, E., McNally, W., Tiittanen, H., & Metcalfe, S. (2013). Developing global citizenship online: An authentic alternative to overseas clinical placement. *Nurse Education Today*, 33(10), 1160-1165.
- Şahin, K. (2012). *Türkiye’de sosyal bilgiler dersi müfredatındaki yurttaşlık eğitiminin Avrupa Birliği yurttaşlık eğitimi politikaları bağlamında değerlendirilmesi (2005-2011)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Şahin, İ. F., ve Çermik, F. (2014). Küresel vatandaşlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması Turkish adaptation of global citizenship scale: reliability and validity. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 19(31), 207-218.
- Tardif, K. J. Y. (2015). *Global citizen leader: Successful maine leaders engaging in international trade and global assignments* (Unpublished doctoral dissertation). The Chicago School of Professional Psychology, U.S.
- Tashakkori, A., Teddlie, C., & Teddlie, C. B. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Applied Social Research Methods Series Volume 46.
- Tashakkori, A., Teddlie, C., & Kervin, J. (2000). Mixed methodology: combining qualitative & quantitative approaches. *Relations Industrielles*, 55(3), 539.

- Tasneem I. (2005). Global citizenship education: Mainstreaming the curriculum?, *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 177-194.
- Tormey, R., & Gleeson, J. (2012). Irish post-primary students' attitudes towards ethnic minorities. *Irish Educational Studies*, 31(2), 157-173.
- Toulmin, S. (1999). The ambiguities of globalization. *Futures*, 31, 905-912.
- Tye, K. A. (2003). Global education as a worldwide movement. *The Phi Delta Kappan*, 85(2), 165-168.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41, 237-269.
- Woolf, M. (2010). Another "Mishegas": Global citizenship. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 19, 47-60.
- Yamashita H. (2006). Global citizenship education and war: the needs of teachers and learners, *Educational Review*, 58(1), 27-39.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M. ve Anagün, Ş. (2005). *İlköğretimde öğrencilere çevre bilinci kazandırmada probleme dayalı öğrenme kapsamında geliştirilen örnek uygulamalar*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi içinde (s. 580-585). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7.baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, A., ve Güdek, H. U. (2012). Küreselleşme ve salt görüntüsel medyanın yükselişi, *Atatürk İletişim Dergisi*, 2(3), 91-110.
- Zemach-Bersin, T. (2007). Global citizenship and study abroad: It's all about US. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 1(2), 16-28.
- Zemach-Bersin, T. (2008). American students abroad can't be 'global citizens.' *Chronicle of Higher Education*, 54(26), A34.
- Zemach-Bersin, T. (2009). Selling the world: Study abroad marketing and the privatization of global citizenship. In R. Lewin (Ed.), *The handbook of practice and research in study abroad: Higher education and the quest for global citizenship* (pp. 303-320). New York: Routledge.
- Zygmunt, E., & Staley, L. (2006). Education for global citizenship. *Childhood Education*, 83(2), 98D.

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Kişisel Bilgi Formu	128
EK 2	Küresel Vatandaşlık Tutum Ölçeği Maddeleri	130
EK 3	Görüşme Soruları	133
EK 4	Bilgilendirilmiş Gönüllü Rıza Formu	134
EK 5	Küresel Vatandaşlık Tutum Ölçeği Çeviri Geçerliliği Uygunluk Derecesi Formu	135
EK 6	Ölçek kullanım İzni	139
EK 7	Araştırma İzni	140

EK-1
Veri Toplama Araçları
“Araştırmada Kullanılan Ölçekler”
Kişisel Bilgi Formu

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

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

Hasan GÜNAYDIN
Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

1. Cinsiyetiniz:

Erkek Kadın

2. Yaşınız: (Lütfen belirtiniz)

3. Branşınız:

Türkçe Matematik Fen Bilimleri Sosyal Bilgiler İngilizce
 Din Kültürü ve Ahl. Bilg. Görsel Sanatlar Müzik Beden Eğitimi
 Teknoloji ve Tasarım Bilişim Teknolojileri Rehberlik

Diğer _____

4. Çalışmakta olduğunuz okul türünü yazınız:(Lütfen belirtiniz)

5. Meslekteki kıdeminiz (yıl olarak):(Lütfen belirtiniz)

6. Öğrenim gördüğünüz okul türü:

2-3 Yıllık Eğitim Enstitüsü Lisans Yüksek Lisans Doktora

7. Eğer Yüksek Lisans veya Doktora Mezunu iseniz Mezuniyet Alanınız:

Eğitim Yönetimi (veya Eğitim Yönetimi Teftiş ve Planlama) Alanında
 Diğer Alanlarda..... (Lütfen belirtiniz)
 Mezun değilim

8. Siyasete İlgi Düzeyiniz:

Siyasal Olayları Takip Eder misiniz? Hiç Az Oldukça Çok

9. Sivil Toplum Örgütlerine Katılım Düzeyiniz:

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

10. Sosyal sorumluluk projelerine Katılım Durumunuz:

- Evet Hayır

11. Sosyal sorumluluk projelerinden hangilerine katıldınız? Lütfen belirtiniz.

12. Hangi sosyal sorumluluk projelerine ilgi duyuyorsunuz? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz)

- Yaşlılara Destek Engelli Hakları Sağlık Hayvan Hakları
 Eğitim Bilgiye Erişim Eşitliği İnsan Hakları Çevre Bilinci Duyarlılığı

13. Yurtdışına Çıktınız mı?: Evet Hayır

EK-2
Küresel Vatandaşlık Tutum Ölçeği Maddeleri

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.		Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Bana göre, dünyadaki çoğu insan sahip olması gerekenleri elde edebilmektedir.	1	2	3	4	5
2	Dünyadaki bazı insanların diğerlerinden daha fazla fırsata sahip olması bence sorun değildir.	1	2	3	4	5
3	Dünyanın dört bir yanındaki insanların hak ettiği ödül ve cezayı aldığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
4	Kıtlık zamanlarında, ihtiyaç duyduğunuz şeyi almak için bazen başkalarına karşı güç kullanmak gerekebilir.	1	2	3	4	5
5	Dünya genellikle adil bir yerdir.	1	2	3	4	5
6	Dünyadaki birçok insanın fakir olduğunu düşünüyorum çünkü yeterince çalışmıyorlar.	1	2	3	4	5
7	Küresel bir çevresel sosyal sorunu hafifletmeye yardımcı olacak bir şeyler geliştirmeyi biliyorum.	1	2	3	4	5
8	Bu dünyanın en endişe verici sorunlarından bazılarında fark yaratabileceğim birkaç yol biliyorum.	1	2	3	4	5
9	Beni ilgilendiren küresel sorunlara, başka insanların da dikkatini çekerek önemsemesini sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
10	Diğer kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken, tavırlarımı ve davranışlarımı farkında olmadan onlara göre ayarlarım.	1	2	3	4	5
11	İletişim tarzımı sık sık diğer insanların kültürel geçmişine göre ayarlarım.	1	2	3	4	5
12	Farklı kültürlerden insanlarla farklı şekillerde iletişim kurabilirim.	1	2	3	4	5

		Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
13	Uluslararası ilişkileri etkileyen güncel konular hakkında haberdarım.	1	2	3	4	5
14	Bir grup insan önünde acil bir küresel sorun hakkındaki görüşlerimi ifade ederken kendimi rahat hissedirim.	1	2	3	4	5
15	Küresel eşitsizliklere ve küresel konulara ilişkin kaygılarımı dile getiren bir görüş yazısını, yerel bir medya kaynağına yazabilirim.	1	2	3	4	5
16	Önümüzdeki 6 ay boyunca, yurtdışındaki bireylere ve topluluklara yardım etmek için gönüllü çalışmalar yapmayı planlıyorum.	1	2	3	4	5
17	Önümüzdeki 6 ay boyunca, küresel bir nedene destek olmak için, bir yürüyüşe, koşuya ya da bisiklete binme gibi herhangi bir etkinliğe katılacağım.	1	2	3	4	5
18	Önümüzdeki 6 ay boyunca, zamanımı yurtdışındaki bireylere veya topluluklara yardım etmek için harcayacağım.	1	2	3	4	5
19	Önümüzdeki 6 ay boyunca, küresel bir insani organizasyona veya projeye katılmayı planlıyorum.	1	2	3	4	5
20	Önümüzdeki 6 ay boyunca, uluslararası çevrelerde zorluk yaşayan insanlara yardım etmeyi planlıyorum.	1	2	3	4	5
21	Önümüzdeki 6 ay boyunca, tüm dünyada da küresel çevre krizine hitap eden bir programa katılmayı planlıyorum.	1	2	3	4	5
22	Önümüzdeki 6 ay boyunca, küresel bir insani sorunu çözmeye çalışan bir grupta gayri resmi (gönüllü) olarak çalışacağım.	1	2	3	4	5
23	Önümüzdeki 6 ay boyunca, küresel bir yardım kuruluşuna bir üyelik ödeyeceğim ya da küresel bir hayır kurumuna nakit bağışında bulunacağım.	1	2	3	4	5

		Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
24	Önümüzdeki 6 ay boyunca, küresel, çevresel, sosyal veya politik sorunlarla ilgili kaygılarımı ifade etmek için bir gazete veya radyo ile iletişime geçeceğim.	1	2	3	4	5
25	Önümüzdeki 6 ay boyunca, bir web sitesinde, blog'da veya sohbet odasında uluslararası politika hakkındaki görüşlerimi ifade edeceğim.	1	2	3	4	5
26	Önümüzdeki 6 ay boyunca, küresel meseleler ve kaygılar hakkında kamu araştırması yapmak için hükümetten birileriyle temasa geçeceğim.	1	2	3	4	5
27	Gelecek 6 ay boyunca, gençlerin küresel sorunlar hakkındaki görüşlerini ifade ettikleri bir kampüs forumuna, canlı müziğe, tiyatro oyununa ya da başka bir etkinliğe katılacağım.	1	2	3	4	5
28	Mümkünse her zaman dürüst ticaret yapan, yerel olarak yetiştirilen ürünleri satan yerlerden veya markalardan alışveriş yapacağım.	1	2	3	4	5
29	Marjinal insanların ve yerlerin iyi bilinen temsilcileri olarak bilinen markaları ve ürünleri bilerek satın alacağım.	1	2	3	4	5
30	Küresel boyutta insanlara ve yerlere zarar verdiği bilinen marjinalleşmiş markaları veya ürünleri bilerek boykot edeceğim.	1	2	3	4	5

EK-3

Görüşme Soruları

1. Dünyanın ne derece adil bir yer olduğunu düşünüyorsunuz?
2. Küresel anlamda sizce insanlar hak ettiği ödül ve cezayı almakta mıdır? Nasıl?
3. Sizce dünyada nasıl bir sosyal adalet anlayışı vardır?
4. Dünyada ki en endişe verici sorunlar sizce nelerdir? Bu sorunlar için siz neler yapıyorsunuz?
5. Sizce devletlerin uluslararası ilişkilerini etkileyen güncel konular nelerdir?
6. Herhangi bir topluluk karşısında küresel konuları konuşmaya çekinir misiniz? Neden?
7. Dünyada küresel bir eşitsizlik olduğunu düşünüyor musunuz? Hangi konularda sizce eşitsizlik vardır?
8. Herhangi bir sivil toplum örgütüne üye misiniz? Neden bu S.T.Ö.'yü seçtiniz? Nasıl destek veriyorsunuz?
9. Herhangi bir küresel sorunu çözmek için kendinizce neler yapıyorsunuz? Bu konuda katıldığınız herhangi bir çalışma, yürüyüş, etkinlik vs. oldu mu?
10. Önümüzde ki günlerde fırsatınız olsa herhangi bir küresel sorun için nasıl harekete geçersiniz? Diğer insanları nasıl etkilemek istersiniz?
11. Sizce bütün insanlığa karşı hissettiğiniz sorumluluklar nelerdir?
12. Sizce okullarda “dünya vatandaşı” öğrenciler nasıl yetiştirilir? Uygulamada neler yapılabilir?
13. Daha huzurlu ve sürdürülebilir bir dünya için sizce neler yapılmalıdır? Okullar neler yapmalıdır?
14. Dünyanın daha adil ve sürdürülebilir olması için ne tür eylemlerin içinde olursunuz?
15. Sizce ulusal farklılık gözetmeksizin genç nesiller birbirleriyle nasıl bağ kurabilirler?
16. Dünyada farklı kültürlerden insanların değerlerine ne derece saygı gösteriyorsunuz?
17. Evrensel bilince sahip öğrencilerin yetiştirilmesi için okul müfredatları nasıl olmalıdır?

EK-4

Bilgilendirilmiş Gönüllü Rıza Formu

Sizi **Dr. Öğretim Üyesi Derya Kılıçoğlu danışmanlığında Hasan GÜNAYDIN** tarafından yürütülen “**Okul Yöneticilerinin Küresel Vatandaşlık Tutumlarının İncelenmesi**” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin incelenmesidir. Araştırmada sizden tahminen **25 dakika** ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 20 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahiptir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya **hasangunaydin1980@gmail.com** e-posta adresinden ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı:

İmzası:

EK-5

Küresel Vatandaşlık Tutum Ölçeği Çeviri Geçerliği Uygunluk Derecesi Formu												
<p>· Öncelikle ölçeğin İngilizce orijinal maddesini daha sonra ise Türkçe maddesini okuyunuz. · Türkçe maddenin İngilizce orijinal maddeyi anlam ve içerik yönünden ne derecede karşıladığını; hiç karşılamıyorsa (0); tamamen karşılıyorsa (10) aralığını kullanarak her bir madde için düşüncelerinizi (x) işareti ile belirtiniz.</p>												
İngilizce Madde	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Türkçe Madde
1. I think that most people around the world get what they are entitled to have.												1. Bana göre, dünyadaki çoğu insan, sahip olması gerekenleri elde edebilmektedir.
2. It is OK if some people in the world have more opportunities than others.												2. Dünyadaki bazı insanların diğerlerinden daha fazla fırsata sahip olması sorun değildir.
3. I think that people around the world get the rewards and punishments they deserve.												3. Dünyanın dört bir yanındaki insanların hak ettiği ödül ve cezayı aldığını düşünüyorum.
4. In times of scarcity, it is sometimes necessary to use force against others to get what you need.												4. Kıtlık zamanlarında, ihtiyaç duyduğunuz şeyi almak için bazen başkalarına karşı güç kullanmak gerekebilir.
5. The world is generally a fair place.												5. Dünya genellikle adil bir yerdir.
6. I think that many people around the world are poor because they do not work hard enough.												6. Dünyadaki birçok insanın fakir olduğunu düşünüyorum çünkü yeterince çalışmıyorlar.
7. I know how to develop a place to help mitigate a global environmental or social problem.												7. Küresel bir sosyal sorunu hafifletmeye yardımcı olacak bir şeyler geliştirmeyi biliyorum.
8. I know several ways in which I can make a difference on some of this world's most worrisome problems.												8. Bu dünyanın en endişe verici sorunlarından bazılarında fark yaratabileceğim birkaç yol biliyorum.
9. I am able to get other people to care about global problems that concern me.												9. Beni ilgilendiren küresel sorunlara, başka insanların da dikkatini çekerek önemsemesini sağlayabilirim.

10. I unconsciously adapt my behavior and mannerisms when I am interacting with people of other cultures.											10. Diğer kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken, tavırlarımı ve davranışlarımı farkında olmadan onlara göre ayarlarım.
11. I often adapt my communication style to other people's cultural background.											11. İletişim tarzımı sık sık diğer insanların kültürel geçmişine ayarlarım.
12. I am able to communicate in different ways with people from different cultures.											12. Farklı kültürlerden insanlarla farklı şekillerde iletişim kurabilirim.
13. I am informed of current issues that impact international relationships.											13. Uluslararası ilişkileri etkileyen güncel konular hakkında bilgilendirilirim.
14. I feel comfortable expressing my views regarding a pressing global problem in front of a group of people.											14. Bir grup insan önünde acil bir küresel sorun hakkındaki görüşlerimi ifade ederken kendimi rahat hissedirim.
15. I am able to write an opinion letter to a local media source expressing my concerns over global inequalities and issues.											15. Küresel eşitsizliklere ve küresel konulara ilişkin kaygılarımı dile getiren bir görüş yazısını, yerel bir medya kaynağına yazabilirim.
16. Over the next 6 months, I plan to do volunteer work to help individuals and communities abroad.											16. Önümüzdeki 6 ay boyunca, yurtdışındaki bireylere ve topluluklara yardım etmek için gönüllü çalışmalar yapmayı planlıyorum.
17. Over the next 6 months, I will participate in a walk, dance, run, or bike ride in support of a global cause.											17. Önümüzdeki 6 ay boyunca, küresel bir nedene destek olarak, bir yürüyüşe, koşuya ya da bisiklete binme etkinliğine vb. katılacağım.
18. Over the next 6 months, I will volunteer my time working to help individuals or communities abroad.											18. Önümüzdeki 6 ay boyunca, zamanımı gönüllü olarak yurtdışındaki bireylere veya topluluklara yardım etmek için çalışacağım.
19. Over the next 6 months, I plan to get involved with a global											19. Önümüzdeki 6 ay boyunca, küresel bir insani organizasyona veya

humanitarian organization or project.																		projeje katılmayı planlıyorum.
20. Over the next 6 months, I plan to help international people who are in difficulty.																		20. Önümüzdeki 6 ay boyunca, uluslararası çevrelerde zorluk yaşayan insanlara yardım etmeyi planlıyorum.
21. Over the next 6 months, I plan to get involved in a program that addresses the global environmental crisis.																		21. Önümüzdeki 6 ay boyunca, tüm dünyada da küresel çevre krizine hitap eden bir programa katılmayı planlıyorum.
22. Over the next 6 months, I will work informally with a group toward solving a global humanitarian problem.																		22. Önümüzdeki 6 ay boyunca, küresel bir insani sorunu çözmeye çalışan bir grupla gayri resmi olarak (gönüllü) çalışacağım.
23. Over the next 6 months, I will pay a membership or make a cash donation to a global charity.																		23. Önümüzdeki 6 ay boyunca, küresel bir yardım kuruluşuna bir üyelik ödeyeceğim ya da küresel bir hayır kurumuna nakit bağışta bulunacağım.
24. Over the next 6 months, I will contact a newspaper or radio to express my concerns about global environmental, social, or political problems.																		24. Önümüzdeki 6 ay boyunca, küresel, çevresel, sosyal veya politik sorunlarla ilgili kaygılarımı ifade etmek için bir gazete veya radyo ile iletişime geçeceğim.
25. Over the next 6 months, I will express my views about international politics on a website, blog, or chat room.																		25. Önümüzdeki 6 ay boyunca, bir web sitesinde, blog da veya sohbet odasında uluslararası politika hakkındaki görüşlerimi ifade edeceğim.
26. Over the next 6 months, I will contact or visit someone in government to seek public action on global issues and concerns.																		26. Önümüzdeki 6 ay boyunca, küresel meseleler ve kaygılar hakkında kamu araştırması yapmak için hükümetten birileriyle temasa geçeceğim.
27. Over the next 6 months, I will participate in a campus forum, live music, or theater performance or other event where young people express their																		27. Gelecek 6 ay boyunca, gençlerin küresel sorunlar hakkındaki görüşlerini ifade ettikleri bir kampüs forumuna, canlı müziğe, tiyatro oyununa ya da başka bir etkinliğe

views about global problems.												katılacağım.
28. If at all possible, I will always buy fair-trade or locally grown products and brands.												28. Mümükünse her zaman dürüst ticaret yapan, yerel olarak yetiştirilen ürünleri satan yerlerden veya markalardan alışveriş yapacağım.
29. I will deliberately buy brands and products that are known to be good stewards of marginalized people and places.												29. Marjinal insanların ve yerlerin iyi bilinen temsilcileri olarak bilinen markaları ve ürünleri bilerek satın alacağım.
30. I will boycott brands or products that are known to harm marginalized global people and places.												30. Küresel boyutta insanlara ve yerlere zarar verdiği bilinen marjinalleşmiş markaları veya ürünleri bilerek boykot edeceğim.

EK-6

Ölçek Kullanım İzni

24 Eyl 2018 Pzt 19:20 tarihinde Duarte Morais
<dbmorais@ncsu.edu> şunu yazdı:

Hello Hasan,

It is very nice to receive your inquiry and we will be most pleased to support your research using, adapting and translating the GCS. In addition to the growing list of publications using the GCS, I am enclosing a few theses and dissertations that might give you useful benchmarks and detailed information.

Also, note that Tony and I have created a LinkedIn group for scholars interested in the GCS. www.linkedin.com/groups/6541326/

Cheers, DM

Associate Professor of [Equitable and Sustainable Tourism](#)
Specialist, [NC Tourism Extension](#)
North Carolina State University

Visiting Associate Professor, [Geography, Environmental Mgt. and Energy Studies](#)
University of Johannesburg

EK-7

Araştırma İzni



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/21958299
Konu: Araştırma Projesi

16.11.2018

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 13/11/2018 tarih ve 21680869 sayılı olur.
b) 02/11/2018 tarih ve E.115902 sayılı yazınız.

İlgi (b) yazı ile istemiş olduğunuz "Araştırma Projesi" incelenmiş ve uygun görülmüş olup, ilgi (a) Olur ekte sunulmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
1-İlgi (a) Olur (1 sayfa)
2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

ADRES:
Meşelik Kampüsü 26480
Odunpazarı/ESKİŞEHİR

**BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR**
Tarih:...../...../2018
13 Kasım 2018
Önder ULKE
Hicri

Büyükdere Mah.Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3982-cb05-3439-98d2-a61d kodu ile teyit edilebilir.

EK-7

Araştırma İzni (Devamı)



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/21680869
Konu : Araştırma Projesi

13.11.2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı' nın 02/11/2018 tarih ve 115902 sayılı yazısı.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hasan GÜNAYDIN' ın "Okul Yöneticilerinin Küresel Vatandaşlık Tutumlarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı proje çalışması Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okulda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Barış HANCI
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
.../11/2018

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK:
Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Büyükdere Mah.Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1213-f498-34e0-96c9-9a9a kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Hasan GÜNAYDIN
Doğum Yeri : Vakfikebir/TRABZON
Doğum Tarihi :10.07.1980

Eğitim Durumu

Lise Anadolu Ticaret Meslek Lisesi 1998
Lisans Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi 2005

Yabancı Dil Yabancı diller düzeyi de belirtilerek yazılmalıdır.

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (İyi), Konuşma (İyi)
Almanca: Okuma (İyi), Yazma (İyi), Konuşma (Orta)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Öğretmen	Özalan İlköğretim Okulu	2006-2009
Öğretmen	Yunusemre İlköğretim Okulu	2009-2011
Öğretmen	Kılıçarslan İlköğretim Okulu	2011-2012
Müdür Yardımcısı	23 Nisan İlköğretim Okulu	2012-2014
Müdür Yardımcısı	23 Nisan İlköğretim Okulu	2012-2014
Müdür Yardımcısı	Şehit Ali Gaffar Okkan Ortaokulu	2014-Devam Ediyor

Seminer ve Çalıştaylar

Teknoloji ve Tasarım Kursu
Stratejik Planlama Kursu
Eğitimde Fatih Projesi Teknoloji ve Liderlik Forumu Kursu
Topyekûn Savunma Sivil Hizmetleri Eğitim Semineri
Okul Sağlığı Semineri
Erozyon ve Çevre Semineri
Süreç Yönetimi Semineri
İlköğretim Kurumları Standartları Semineri
Taşınır Kayıt Yönetim Sistemi Semineri

Sertifikalar:

İlkyardım Eğitimi Kursu

Öğretmenlik Uygulaması Danışmanlığı Eğitimi Kursu

Çocuk İhmal ve İstismarı Kursu

Doküman Yönetim Sistemi Kullanıcı Uygulamalı Eğitim Kursu

AB Proje Hazırlama Teknikleri Kursu

Özel Yetenekliler Destek Eğitim Odası Farkındalık Semineri

Çalışanların Temel İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Kursu

Özel Eğitim Hizmetleri Semineri

Fatih Projesi Etkileşimli Sınıf Yönetimi Kursu

Fatih Projesi BTnin ve İnternetin Bilinçli ve Güvenli Kullanımı Kursu

İletişim

E-posta adresi: hasangunaydin1980@gmail.com