



**T.C.**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ  
ANA BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ORTAOKUL SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN  
KÜRESEL OKURYAZARLIK YETKİNLİĞİ: ÜNYE ÖRNEĞİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Hakan TÜRK**

**ORCID: 0000-0002-4290-8549**

**BURSA-2022**





**T.C.**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ  
ANA BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ORTAOKUL SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN  
KÜRESEL OKURYAZARLIK YETKİNLİĞİ: ÜNYE ÖRNEĞİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Hakan TÜRK**

**ORCID: 0000-0002-4290-8549**

**Danışman**

**Prof. Dr. Emin ATASOY**

**BURSA-2022**

## **BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK**

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Hakan TÜRK

24/05/ 2022

**TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI**

“Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Küresel Okuryazarlık Yetkinliği: Ünye Örneği” adlı Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

**Tezi Hazırlayan**

Hakan TÜRK

**Danışman**

Prof. Dr. Emin ATASOY

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Gökhan ARI



**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**YÜKSEK LİSANS/DOKTORA BENZERLİK YAZILIM RAPORU**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA**

Tarih: 24/05/2022

Tez Başlığı / Konusu: ORTAOKUL SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN KÜRESEL OKURYAZARLIK YETKİNLİĞİ: ÜNYE ÖRNEĞİ

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın

Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç, Tartışma ve Öneriler kısımlarından oluşan toplam 163 sayfalık kısmına ilişkin, 24/05/2022 tarihinde şahsım tarafından Turnitin adlı benzerlik tespit programından (Turnitin)\* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 5' tir. Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir benzerlik içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Hakan TÜRK

24/ 05/ 2022

**Adı Soyadı:** Hakan TÜRK

**Öğrenci No:** 811771006

**Anabilim Dalı:** Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

**Programı:** Sosyal Bilgiler Eğitimi

**Statüsü:**  Y.Lisans  Doktora

**Danışman**  
Prof. Dr. Emin ATASOY  
24/ 05 /2022

**T.C.**  
**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,**

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalında 811771006 numara ile kayıtlı Hakan TÜRK'ün hazırladığı “Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Küresel Okuryazarlık Yetkinliği: Ünye Örneği” konulu Doktora çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 24/05/ 2022 günü 00.00-00.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin başarılı olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı  
Doç. Dr. Selma GÜLEÇ  
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye  
Prof. Dr. Emin ATASOY  
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye  
Prof. Dr. Zehra ÖZDİLEK  
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye  
Prof. Dr. Nevzat GÜMÜŞ  
Dokuz Eylül Üniversitesi

Üye  
Prof. Dr. Hasan ÇUKUR  
Dokuz Eylül Üniversitesi

## ÖN SÖZ

Küresel okuryazarlık, 21. yüzyıl bireyleri için önemli bir yetkinlik olmasına karşın tüm boyutlarıyla ortaya konulup, teorik ve uygulamalı yönleriyle eğitim ortamına aktarılamamıştır. Bu çalışmada içinde yaşanan çağın ihtiyaçları kapsamında, küresel okuryazarlık için temel yetkinlik alanlarını içeren teorik bir model oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, araştırmacı tarafından ortaokul düzeyindeki öğrenciler için “Küresel Okuryazarlık Ölçeği” geliştirilmiş ve sosyal bilgiler dersinde küresel okuryazarlığın geliştirilmesi için uygun eğitim yaklaşımları önerilmiştir.

Bu araştırma; giriş, kuramsal çerçeve, yöntem, bulgular ve yorum ile sonuç, tartışma ve öneriler olmak üzere beş temel bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde araştırmanın problem durumu, araştırma soruları, amacı ve önemine ilişkin yaklaşımlar ortaya koyulmuştur. Kuramsal çerçeve bölümünde, küresel okuryazarlığı bir 21. yüzyıl yetkinliği olarak ortaya çıkaran ihtiyaçlar ve mevcut alan yazında bu ihtiyacı gidermek için eksik olan kuramsal, kavramsal ve uygulamalı yaklaşımlar tartışılmıştır. Yöntem bölümünde araştırma sürecine yön veren felsefi varsayımlar, teorik yaklaşımlar, metotlar ile veri analiz yöntemleri ele alınmıştır. Bulgular ve yorum bölümünde doğrudan alan yazından elde edilen betimsel temalar ile çeşitli teorik ihtiyaçlar bağlamında araştırmacı tarafından oluşturulan analitik temalar ortaya koyulmuştur. Sonuç, tartışma ve öneriler bölümünde ise bu çalışmada ortaya koyulan küresel okuryazarlık modeli, ilgili alan yazın ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın (2018) mevcut durumu kapsamında değerlendirilerek tartışılmış ve bu kapsamda önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca “Küresel okuryazarlık” ölçeği kullanılarak elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Doktora öğrenciliğim boyunca ve çalışma sürecince bana inanan ve yardımlarını esirgemeyen çok değerli hocam Prof. Dr. Emin ATASOY'a saygı ve şükranlarımı sunarım. Ayrıca tez çalışmasının iyileştirilmesinde bana katkı sunan Prof. Dr. Zehra ÖZDİLEK, Prof. Dr. Nevzat GÜMÜŞ, Prof. Dr. Hasan ÇUKUR ve Doç. Dr. Selma GÜLEÇ hocalarıma içtenlikle teşekkür ederim. Küresel okuryazarlık ölçeğinin oluşturulması ve uygulanması sürecinde; çalışma grubu içinde yer alan ortaokul öğrencilerine, gerekli izinleri veren velilere ve okul yöneticilerine yardımları için teşekkür ederim.

Eğitim ve çalışma hayatımın her alanında desteklerini hissettiğim geniş aileme, araştırma süreci boyunca sabır gösterip beni destekleyen eşime ve beraber geçirmemiz gereken yeterli zamanı ayıramadığım canım kızım Zeynep Gülce' ye teşekkür ederim.



## ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	:Hakan TÜRK
Üniversite	:Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	:Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	:Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı	: Sosyal Bilgiler Eğitimi
Tezin Niteliği	:Doktora Tezi
Sayfa Sayısı	:190
Mezuniyet Tarihi	:24/05/2022
Tez	:Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Küresel Okuryazarlık Yetkinliği: Ünye Örneği
Tez Danışmanı	:Prof. Dr. Emin ATASOY

### **ORTAOKUL SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN KÜRESEL OKURYAZARLIK YETKİNLİĞİ: ÜNYE ÖRNEĞİ**

Bu araştırmanın amacı, içinde yaşadığımız küresel çağın bir gereksinimi olarak, küresel okuryazarlığın teorik modelini ortaya koymak ve bu modeli sosyal bilgiler dersine entegre etmektir.

Araştırmada nitel ve nicel yöntemlerin birlikte ele alındığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca araştırma nitel verilerin öncelikli olduğu ve nitel verilerden nicel verilere bağlantı kurulan, keşfedici sıralı karma desen ile desenlenmiştir.

Çalışmanın nitel bölümünde, alan yazından elde edilen betimsel temalar ve yürütülen teorik tartışmalar kapsamında, araştırmacı tarafından analitik temalar üretilmiştir. Söz konusu analitik temalar küresel okuryazarlığın yetkinlik alanlarını temsil eden teorik modeli oluşturmaktadır. Bu bağlamda küresel okuryazarlığın yetkinlik alanları; öğrenme alanları, temel perspektifler, temel beceriler ile tutum ve davranışlar olarak dört boyutlu olarak belirlenmiştir. Bu bölümde ayrıca, küresel okuryazarlığın eğitim ortamında geliştirilmesine ilişkin temel ilkeler ve anahtar öğretim yaklaşımları ortaya koyulmuştur. Ortaya koyulan teorik model kapsamında ise Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018) değerlendirilmiştir.

Öğretim programının küresel okuryazarlığa dair konulara, nicelik açısından önemli oranda yer verdiği görülmüştür. Bununla birlikte, küresel okuryazarlığın kazandırılması için geliştirilmeye açık bir yapı sunduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın nicel bölümünde ortaokul düzeyindeki öğrenciler için üç faktörlü ve 18 maddelik “Küresel okuryazarlık ölçeği” geliştirilmiştir. Daha sonra ilgili ölçek, Ordu’nun Ünye ilçesinde yer alan ve rastgele yöntemle belirlenen ortaokullarda eğitim gören 565 kişilik bir araştırma grubuna uygulanmıştır.

Araştırma grubundan elde edilen sonuçlar kapsamında; Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından ele alındığında, küresel okuryazarlığın bireysel yetkinlik ve küresel farkındalık boyutu açısından kız öğrenciler lehine, erkek öğrencilere kıyasla anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Sınıf değişkeni açısından ele alındığında; 8.sınıf öğrencilerinin küresel okuryazarlık puanları tüm boyutlarda, 5.ve 6.sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Anne eğitim durumu değişkenine göre, annesi yükseköğretim mezunu olan öğrenciler lehine olmak üzere, annesi daha düşük eğitim seviyesinde olan öğrencilere kıyasla anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Hayatın çoğunun geçirildiği yerleşim yerine göre, hayatının çoğunu şehir merkezinde geçiren öğrenciler lehine, hayatının çoğunu kırsal yerleşim bölgesinde geçiren öğrencilere kıyasla, bireysel yetkinlik ve küresel yerel ilişkisi boyutlarında anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Yurt dışında bulunma durumuna, göre yurt dışında bulunan öğrenciler lehine olarak, yurt dışında bulunmayan öğrencilere kıyasla küresel farkındalık boyutunda anlamlı sonuçlar bulunmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Küresel dünya, Küresel okuryazarlık, Küresel okuryazarlık eğitimi, Küresel yetkinlik, Sosyal bilgiler eğitimi

**ABSTRACT**

Name and Surname	:Hakan TÜRK
University	:Bursa Uludağ University
Institution	:Institute of Education Sciences
Field	:Department of Turkish and Social Sciences Education
Branch	:Social Sciences Education
Degree Awarded	:Doctoral Thesis
Page Number	:190
Degree Date	:24/05/2022
Thesis	:Global Literacy Competence of The Students In Secondary School Social Studies Course: The Case of Ünye
Supervisor	:Prof. Dr. Emin ATASOY

**GLOBAL LITERACY COMPETENCE OF THE STUDENTS IN SECONDARY SCHOOL SOCIAL STUDIES COURSE: THE CASE OF ÜNYE**

The purpose of this study is to reveal the theoretical model of global literacy as a requirement of the global age we live in and integrate this model into the social studies course.

The mixed research method, in which qualitative and quantitative methods are tackled together, was used in this study. Furthermore, the study was designed with an exploratory sequential mixed pattern, in which qualitative data was prioritized and a connection was made from qualitative data to quantitative data. In the qualitative part of the study, within the scope of descriptive themes obtained from the relevant literature and theoretical discussions, analytical themes were generated by the researcher. These analytical themes in question constituted the theoretical model that represented the competence areas of global literacy.

In this context, the competence areas of global literacy were identified in four dimensions as learning zones, basic perspectives, basic skills, and attitudes and behaviors. This chapter also revealed the basic principles and the key teaching approaches related to the development of global literacy in the educational environment.

Within the scope of the theoretical model presented, the Social Studies Curriculum (2018) was evaluated. It was revealed that the curriculum included the issues related to global literacy, in terms of quantity, to a great extent. Nevertheless, it is thought that the Curriculum offered a structure open to development in order to teach the global literacy.

In the quantitative part of the study, a three-factor and 18-item “Global literacy scale” was developed for secondary school students. Afterwards, the related scale was applied to a study group of 565 people studying in randomly selected secondary schools located in the Ünye district of Ordu.

Within the scope of the results obtained from the study group, as far as the gender variable of the students in the study group is concerned, significant results were found in favor of female students compared to male students in terms of individual competence and global awareness dimension of global literacy. Considering the class variable, it was found that the global literacy scores of 8th grade students were higher in all dimensions compared to 5th and 6th grade students.

Regarding the mother's educational status variable, significant results were found in favor of the students whose mothers had higher education, compared to the students whose mothers had a lower education level. Regarding the place of residence where the students spent most of their lives, significant results were found, in favor of the students who spent most of their life in the urban centers, in comparison to the students who spent most of their lives in rural areas by the dimensions of individual competence and global-local relationship. Regarding the status of having been abroad, significant results were found by the dimension of global awareness in favor of the students who went abroad, compared to the students who did not go abroad.

**Keywords:** Global world, Global literacy, Global literacy education, Global competence, Social studies education

## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI.....	ii
BENZERLİK YAZILIM RAPORU.....	iii
TEZ ONAY SAYFASI.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
SEMBOLLER LİSTESİ.....	xvii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix

### BİRİNCİ BÖLÜM (GİRİŞ)

1.GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	2
1.2.Araştırma Soruları.....	4
1.3.Araştırmanın Amacı.....	5
1.4.Araştırmanın Önemi.....	6
1.5.Varsayımlar.....	7
1.6.Sınırlılıklar.....	7
1.7.Tanımlar.....	7

### İKİNCİ BÖLÜM (KURAMSAL ÇERÇEVE)

2.KURAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1. Günümüz Dünyasında Küresel Bilinci Gerekli Kılan Unsurlar.....	10
2.1.1. Bireyin hayatını küresel ölçeğe taşıyan unsurların varlığı.....	10
2.1.1.1. Küreselleşme olgusu.....	11
2.1.1.1.1. Kültürel küreselleşme.....	12
2.1.1.1.2. Mekansal küreselleşme.....	13
2.1.1.1.3. Siyasi küreselleşme.....	14
2.1.1.1.4. Ekonomik küreselleşme.....	14
2.1.1.2. Küresel sorunlar.....	15

2.1.1.3. İletişim devrimi.....	16
2.1.1.4. Uluslararası insan hareketliliği.....	17
2.1.1.5. Küresel göçler.....	18
2.1.1.6. Küresel köy olarak dünya ve insanoğlunun küresel etkileşimi.....	18
2.2. Eğitimde Küresel Bilinç İhtiyacının Temelleri.....	20
2.2.1. Küreselleşmenin eğitim alanında ihtiyaç haline getirdiği konular.....	20
2.2.2. Okuryazarlığın değişen bağlamı.....	20
2.2.3. 21.yüzyılda dair öngörüler ve eğitime etkisi.....	22
2.2.4. Beceri eğitiminin artan önemi.....	23
2.2.5. 21.yüzyıl becerileri ve küresel temalar.....	24
2.3. Alan Yazında Bireylere Küresel Aidiyet ve Sorumluluk Tanımlayan Yaklaşımlar..	24
2.3.1. Felsefi bir ideal olarak kozmopolitizm.....	24
2.3.2. Eğitimde küresel bilinç arayışı.....	26
2.3.2.1. Küresel eğitim girişimi.....	26
2.3.2.2. Küresel vatandaşlık modeli.....	28
2.3.2.3. Yeni bir kavram olarak küresel okuryazarlık.....	29
2.4. Küresel Dünyada Modern Siyasal Bir Yapılanma Olarak Ulus Devlet.....	31
2.4.1.Ulus devletin tanımı ve kapsamı.....	31
2.4.2. Küreselleşme karşısında ulus devlet ve risk algısı.....	31
2.5. Ulusal-Küresel Bağlamında Çözüm Bekleyen Alanlar.....	32
2.5.1. Ulus devletin istekleri ve endişeleri.....	32
2.5.2. Ulusal-küresel çatışması ve denge arayışı.....	32
2.5.3. Eğitimde küresel boyut ihtiyacı karşısında küresel vatandaşlık modelinin çıkmazları...34	
2.6. Küresel Çağ Okuryazarlığı Olarak Küresel Okuryazarlık İhtiyacı.....	36
2.6.1. Küresel okuryazarlığın bir yaşam yetkinliği olarak ortaya çıkması.....	36
2.6.2. Küresel okuryazarlığın eğitim alanına dönük ihtiyaçları.....	36
2.6.3. Küresel okuryazarlığın kuramsal ihtiyaçları.....	37
2.6.4. Küresel okuryazarlık eğitiminide sosyal bilgiler dersinin önemi.....	38
2.7. Küresel Okuryazarlığın Kuramsal Temelleri.....	40

### **3.BÖLÜM (YÖNTEM)**

3.YÖNTEM.....	42
3.1. Araştırmanın Paradigması.....	42
3.2. Araştırmanın Felsefi Varsayımları.....	44

3.3. Araştırmanın Teorik Dayanakları.....	44
3.4. Araştırmanın Yöntemi ve Deseni.....	44
3.4.1. Nitel bölüm.....	47
3.4.1.1. Veri seçimi ve analizi.....	47
3.4.2. Nicel bölüm.....	49
3.4.2.1. Küresel okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi.....	49
3.4.2.1.1. Ölçeğin kuramsal çerçevesinin oluşturulması.....	50
3.4.2.1.2. Madde havuzunun oluşturulması.....	50
3.4.2.1.3. Kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanması.....	50
3.4.2.1.4. Deneme uygulaması ve taslak ölçeğe son halinin verilmesi.....	51
3.4.2.2. Geçerlik.....	52
3.4.2.2.1. Küresel okuryazarlık ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi.....	52
3.4.2.2.2. Küresel okuryazarlık ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi.....	55
3.4.2.3. Güvenirlik.....	58
3.4.2.4. Araştırma uygulamasının yapılması.....	58
3.4.2.4.1. Veri toplama süreci ve aracı.....	58
3.4.2.4.2. Evren ve örneklem.....	59
3.4.2.4.3. Verilerin analizi.....	60
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM</b>	
<b>(BULGULAR ve YORUM)</b>	
4. BULGULAR ve YORUM.....	62
4.1. Nitel Bulgular ve Yorum.....	62
4.1.1. Alan yazında küresel boyuta dair ortaya koyulan içerikler.....	62
4.1.2. Küresel boyuta ilişkin alan yazından elde edilen kodlar.....	66
4.1.3. Küresel boyuta ilişkin temalar.....	69
4.1.3.1. Yerel bilinç.....	70
4.1.3.2. Yerel-küresel ilişkisi.....	71
4.1.3.3. Ulusal farkındalık.....	72
4.1.3.4. Ulusal küresel ilişkisi.....	72
4.1.3.5. Küresel roller.....	73
4.1.3.6. Küresel aidiyet.....	73
4.1.3.7. Küresel farklılıklar.....	74
4.1.3.8. Küresel sistem.....	74
4.1.3.9. Karşılıklı bağımlılık.....	75

4.1.3.10. Küresel dünya gereksinimleri.....	76
4.1.3.11. Çok yönlü düşünme.....	76
4.1.3.12. Küresel olgular.....	77
4.1.3.13. Küresel sorunlar.....	77
4.1.3.14. Küreselleşme.....	78
4.1.3.15. Küresel bakış açısı.....	79
4.1.3.16. Küresel refah.....	79
4.1.3.17. Bireysel eylem farkındalığı.....	80
4.1.3.18. Küresel çağın doğası.....	80
4.1.4. Küresel boyuta ilişkin hedefler.....	81
4.1.4.1. Dünyalılık bilinci geliştirme.....	81
4.1.4.2. Küresel dünya farkındalığı.....	82
4.1.4.3. Küresel dünyada etkili yaşamak.....	83
4.1.4.4. Küresel refaha katkı.....	84
4.1.4.5. Yerel/ulusal bilinç.....	84
4.2. Analitik Temaların Üretilmesi.....	85
4.2.1. Küresel okuryazarlığın yetkinlik alanları.....	85
4.2.1.1. Küresel okuryazarlığın öğrenme alanları.....	86
4.2.1.2. Küresel okuryazarlığın temel perspektifleri.....	87
4.2.1.2.1. Bireysel perspektif.....	88
4.2.1.2.2. Yerel perspektif.....	89
4.2.1.2.3. Ulusal perspektif.....	90
4.2.1.2.4. Küresel perspektif.....	91
4.2.1.2.5. Ulusal-küresel dengesi.....	92
4.2.1.3. Küresel okuryazarlığın temel becerileri.....	93
4.2.1.3.1. Dünyayı bütünsel algılama.....	95
4.2.1.3.2. Küresel değişimlere hazır olma.....	96
4.2.1.3.3. Küresel olay ve olguları çok boyutlu ele alma.....	97
4.2.1.3.4. Küreselleşmenin günlük hayata etkilerini anlama.....	98
4.2.1.3.5. Küresel sorunlar ile bireysel eylemleri arasında bağlantı kurma.....	99
4.2.1.3.6. Yerel ile küresel arasındaki etkileşimi anlama.....	99
4.2.1.3.7. Ulusal-küresel arasındaki çatışma konularının farkına varma.....	100
4.2.1.3.8. Küresel sorunların günlük hayatına etkilerini anlama.....	100
4.2.1.3.9. Küresel olguları çok ölçekli ele alma.....	101



4.2.1.4. Küresel okuryazarlığın temel tutum ve davranışları.....	101
4.2.1.5. Küresel okuryazarlığın temel karakter özellikleri.....	103
4.2.2. Küresel okuryazarlığın kavramsal şeması.....	104
4.2.2.1. Bir düşünce aracı olarak kavram.....	104
4.2.2.2. Küresel okuryazarlık kavramsallaştırması.....	104
4.2.2.3. Küresel okuryazarlığın etkileşimde olduğu alanlar.....	105
4.2.2.3.1. Küresel okuryazarlık ile siyaset okuryazarlığı ilişkisi.....	106
4.2.2.3.2. Küresel okuryazarlık ile kültür okuryazarlığı ilişkisi.....	106
4.2.2.3.3. Küresel okuryazarlık ile finansal okuryazarlık ilişkisi.....	107
4.2.2.3.4. Küresel okuryazarlık ile coğrafya okuryazarlığı ilişkisi.....	107
4.2.2.3.5. Küresel okuryazarlık ile medya okuryazarlığı ilişkisi.....	107
4.2.2.3.6. Küresel okuryazarlık ile yerel okuryazarlık ilişkisi.....	108
4.2.2.3.7. Küresel okuryazarlık ile 21.yüzyıl becerileri ilişkisi.....	108
4.2.2.3.8. Küresel okuryazarlık ile küresel eğitim ilişkisi.....	108
4.2.2.3.9. Küresel okuryazarlık ile küresel vatandaşlık modeli ilişkisi.....	109
4.2.3. Küresel okuryazarlığın gelişim çerçevesi.....	110
4.2.3.1. Küresel okuryazarlık eğitiminde temel ilkeler .....	111
4.2.3.1.1. Gezegen aidiyeti kazanma.....	112
4.2.3.1.2. Çok boyutlu sorumluluk yaklaşımı geliştirme.....	113
4.2.3.1.3. Ulusal bilinci koruma.....	114
4.2.3.1.4. Yerel bireysel eylemin gücünü kavrama.....	114
4.2.3.1.5. Ulusal-küresel dengesinin kurulması.....	115
4.2.3.2. Küresel okuryazarlık eğitiminde anahtar öğretim yaklaşımları.....	116
4.2.3.2.1. Çoklu bakış açısını geliştirmeye dönük öğrenme deneyimleri.....	116
4.2.3.2.2. Yerel ile küresel arasında bağlantı kuran öğrenme deneyimleri.....	117
4.2.3.2.3. Karşılıklı bağımlılığı vurgulayan öğrenme deneyimleri.....	117
4.2.3.2.4. Yerel perspektifi güçlendirmeye dönük öğrenme deneyimleri.....	118
4.2.4. SBDÖP'nin küresel okuryazarlık açısından değerlendirilmesi.....	119
4.2.4.1. Özel amaçlara ilişkin bulgular.....	120
4.2.4.2. Temel becerilere ilişkin bulgular.....	121
4.2.4.3. Değerlere ilişkin bulgular.....	121
4.2.4.4. Öğrenme alanlarına ilişkin bulgular.....	121
4.2.4.5. Kazanımlara ilişkin bulgular.....	122
4.3. Nicel Bulgular ve Yorum.....	125

4.3.1. Öğrencilerin küresel okuryazarlık durumlarının farklı açılardan incelenmesi..	125
4.3.1.1. Küresel okuryazarlığın faktörlere göre incelenmesi.....	125
4.3.1.2. Küresel okuryazarlığın cinsiyet açısından incelenmesi.....	126
4.3.1.3. Küresel okuryazarlığın sınıf seviyesi açısından incelenmesi.....	126
4.3.1.4. Küresel okuryazarlığın anne eğitim durumu açısından incelenmesi.....	128
4.3.1.5. Küresel okuryazarlığın baba eğitim durumuna göre incelenmesi.....	129
4.3.1.6. Küresel okuryazarlığın yerleşim yeri açısından incelenmesi.....	131
4.3.1.7. Küresel okuryazarlığın yurtdışında bulunma durumuna göre incelenmesi..	131

### **BEŞİNCİ BÖLÜM**

#### **(SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER)**

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	133
5.1. Nitel Bölüme Dair Sonuçlar ve Tartışma.....	134
5.1.1. Küresel okuryazarlığın teorik modeline ilişkin sonuçlar ve tartışma.....	134
5.1.2. SBDÖP'nin değerlendirilmesine ilişkin sonuçlar ve tartışma.....	137
5.2. Nicel Bölüme Dair Sonuçlar ve Tartışma.....	138
5.3. Öneriler.....	140
Kaynakça.....	142
Ekler.....	159

## Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
1. Alan Yazında Küresel Okuryazarlık İçin Tanımlanan İçerikler.....	29
2. Yorumlayıcı ve Pozitivist Paradigmanın Karşılaştırılması.....	43
3. KOÖ'nün Geliştirilmesinde Görüşleri Alınan Uzmanlara İlişkin Bilgiler.....	51
4. KOÖ'nün AFA Bulguları.....	54
5. KOÖ'nün DFA Uyum İndeksleri.....	57
6. Nicel Araştırmanın Çalışma/Hedef Evreni.....	59
7. Araştırma Örneklemini Oluşturan Öğrencilere Ait Bilgiler.....	60
8. Alan Yazında Küresel Boyuta Dair Ortaya Koyulan İçerikler (1).....	62
9. Alan Yazında Küresel Boyuta Dair Ortaya Koyulan İçerikler (2).....	63
10. Alan Yazında Küresel Boyuta Dair Ortaya Koyulan İçerikler (3).....	64
11. Alan Yazında Küresel Boyuta Dair Ortaya Koyulan İçerikler (4).....	65
12. Küresel Boyuta İlişkin Alanyazından Elde Edilen Kodlar (1).....	66
13. Küresel Boyuta İlişkin Alanyazından Elde Edilen Kodlar (2).....	67
14. Küresel Boyuta İlişkin Alanyazından Elde Edilen Kodlar (3).....	68
15. Küresel Boyuta İlişkin Alanyazından Elde Edilen Kodlar (4).....	69
16. Küresel Okuryazarlığın Öğrenme Alanı.....	86
17. Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanında Yer Alan Değer ve Beceriler.....	122
18. Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanında Küresel Okuryazarlığa İlişkin Kazanımlar.....	123
19. Öğrencilerin Küresel Okuryazarlık Puan Ortalamaları.....	125
20. KOÖ Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre t-Testi Bulguları.....	126
21. KOÖ Puan Ortalamalarının Sınıf Seviyesine Göre ANOVA Testi Bulguları.....	127
22. KOÖ Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Testi Bulguları.....	128
23. KOÖ Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Testi Bulguları.....	129
24. KOÖ Puan Ortalamalarının Yerleşim Yerine Göre t-Testi Bulguları.....	131
25. KOÖ Puan Ortalamalarının Yurt Dışına Çıkma Durumuna Göre t-Testi Bulguları.....	132

## Şekiller Listesi

<i>Şekil</i>	<i>Sayfa</i>
1. Küresel Okuryazarlığın Kuramsal Temelleri.....	40
2. Araştırma Paradigmasına Yön Veren Unsurlar.....	42
3. Karna Araştırma Yönteminin Temel Desenleri.....	46
4. Tematik Sentezin Aşamaları.....	49
5. Küresel Okuryazarlık Ölçeğinin Geliştirilme Aşamaları.....	50
6. Taslak Ölçeğin Yamaç Eğitim Grafiği.....	54
7. KOÖ'nün DFA Diyagramı.....	56
8. Küresel Boyutun Temaları.....	70
9. Yerel Bilinç Temasının Kodları.....	71
10. Yerel Küresel İlişkisi Temasının Kodları.....	71
11. Ulusal Farkındalık Temasının Kodları.....	72
12. Ulusal-Küresel İlişkisi Temasının Kodları.....	72
13. Küresel Roller Temasının Kodları.....	73
14. Küresel Aidiyet Temasının Kodları.....	73
15. Küresel Farklılıklar Temasının Kodları.....	74
16. Küresel Sistem Temasının Kodları.....	75
17. Karşılıklı Bağımlılık Temasının Kodları.....	75
18. Küresel Dünya Gereksinimleri Temasının Kodları.....	76
19. Çok Yönlü Düşünme Temasının Kodları.....	77
20. Küresel Olgular Temasının Kodları.....	77
21. Küresel Sorunlar Temasının Kodları.....	78
22. Küreselleşme Temasının Kodları.....	78
23. Küresel Bakış Açısı Temasının Kodları.....	79
24. Küresel Refah Temasının Kodları.....	79
25. Bireysel Eylem Farkındalığı Temasının Kodları.....	80
26. Küresel Çağın Doğası.....	80
27. Küresel Boyuta İlişkin Hedefler.....	81
28. Dünyalılık Bilinci Geliştirme Hedefinin Kodları.....	82
29. Küresel Dünya Farkındalığı Hedefinin Kodları.....	83
30. Küresel Dünyada Etkili Yaşamak Hedefinin Kodları.....	83
31. Küresel Refaha Katkı Hedefinin Kodları.....	84
32. Yerel/Ulusal bilinç Hedefinin Kodları.....	84
33. Küresel Okuryazarlığın Yetkinlik Alanları.....	85
34. Küresel Okuryazarlığın Temel Perspektifleri.....	88
35. Küresel Okuryazarlığın Temel Becerileri.....	94
36. Küresel Etkileşim Döngüsü.....	96
37. Küresel Okuryazar Bireylerin Temel Tutum ve Davranışları.....	102
38. Küresel Okuryazarlığın Etkileşimde Olduğu Alanlar.....	106
39. Küresel Vatandaşlık İle Küresel Okuryazarlığın Benzerlik ve Farklılıkları.....	110
40. Küresel Okuryazarlığın Gelişim Döngüsü.....	111
41. Küresel Okuryazarlığın Temel İlkeleri.....	112
42. Bireysel Katılım ile Sorumluluk Alanları Arasındaki İlişki.....	115
43. Küresel Okuryazarlığın Anahtar Öğretim Yaklaşımları.....	116
44. Öğretim Programının Değerlendirme Çerçevesi.....	120

## Semboller Listesi

d	:Cohen Katsayısı
f	:Frekans
n	:Örneklem/Katılımcı
$\eta^2$	:Eta Kare Etki Değeri
P	:Anlamlılık Düzeyi (Olasılık Değeri)
Sd.	:Serbestlik Derecesi
Sh.	:Standart Hata
Ss.	:Standart Sapma
$\bar{X}$	:Aritmetik ortalama

## Kısaltmalar Listesi

AB	:Avrupa Birliği
AFA	:Açımlayıcı Faktör Analizi
AGFI	:Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi
BM	:Birleşmiş Milletler
CFI	:Karşılaştırılmalı Uyum İndeksi
DFA	:Doğrulayıcı Faktör Analizi
FIU	:Florida Uluslararası Üniversitesi
GEP	:Küresel Eğitim Projesi
GFI	:İyilik Uyum İndeksi
IBE	:Uluslararası Eğitim Bürosu (UNESCO)
IMF	:Uluslararası Para Fonu
KOÖ	:Küresel Okuryazarlık Ölçeği
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
NCSS	:Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi
OECD	:Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
OXFAM	:Oxford Kıtık ve Yardım Komitesi
SBDÖP	:Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı
RMSEA	:Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
SRMR	:Standart Ortalama Kalanların Karekökü
TDK	:Türk Dil Kurumu
TLI	:Tucker-Lewis İndeksi
UNESCO	:Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

## 1.BÖLÜM

### GİRİŞ

Bireyler için tanımlanan, dünyanın tümüne dair sorumluluk taşımak ve küresel toplumun bir üyesi olarak yaşamak fikri, günümüz bilimsel alan yazınında sıkça karşımıza çıkmaktadır. Hâlihazırda oldukça yaygın olmasına rağmen, bu düşüncenin günümüze özgü olmadığı söylenebilir. Aksine söz konusu düşüncenin kökleri Antik Çağ filozoflarına kadar gitmektedir. Özü itibariyle, bireylerin içinde buldukları sınırlı yerel alanlara değil, daha geniş bir dünyaya ait olduğu fikrini savunan bakış açısı, kaynağını kozmopolit felsefeden almaktadır. Rönesans ve aydınlanma çağında yeniden ön plana çıkan düşüncenin (Carter, 2001), son zamanlarda popüler hale geldiği görülmektedir (Miller, 2011). Günümüzde bu düşüncenin yeniden geniş yankı bulmasında; küresel sorunların varlığı, küreselleşme süreci ve bu süreçte güç kazanan karşılıklı bağımlılık ilişkileri bağlamında, dünyayı daha bütünsel kavrama ihtiyacının önemli rol oynadığı söylenebilir (Türk ve Atasoy, 2021). Bu açıdan bakıldığında, günümüzde bireyler için tanımlanan küresel rol ve sorumluluk alanının, önceki yüzyıllara kıyasla felsefi düşünce ve ideallerden ziyade, birtakım pratik ihtiyaçlara dayandığı görülmektedir. Nitekim tüm dünyayı etkisi altına alan küresel sorunların varlığı, küreselleşmenin beraberinde getirdiği toplumların karşılıklı bağımlılık ilişkileri ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin tümü, dünyayı daha küçük bir gezegen haline getirmektedir. Dolayısıyla dünya, bir bölümündeki gelişmelerin etkileri küresel ölçekte hissedilebilir, etkileşimli ve daha ulaşılabilir bir hal almaktadır. Bu durumun neresinde yaşıyor olursa olsun dünyadaki bireyleri, gezegenin geri kalanındaki olaylar, akımlar ve sorunlar ile bağlantılı bir hale getirdiği söylenebilir. Dünyanın söz konusu durumu, onun bir küresel çağa girmesi olarak tanımlanmaktadır ve dünya “küresel köy” olarak tabir edilmektedir.

Küresel çağ dünyadaki her bir birey için; dünya ölçeğinde yaşanan gelişmeleri, bu gelişmelerin kendi hayatı ve yaşam alanı üzerindeki etkilerini, sorunların gelişimindeki rolünü ve çözümündeki payını anlamayı zorunlu bir ihtiyaç haline getirmektedir. Dolayısıyla, çağın doğasına uygun insan profilinin yeniden tasarlanması gereksinimi, iş dünyasından sivil toplum kuruluşlarına kadar çeşitli alanlarda belirtilen bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu gereksinimler diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda bireylerde eğitim yoluyla küresel bakış açısı kazandırma yaklaşımı, günümüzde önemli bir gereksinim olarak görülmektedir (Adeyigo, 2017; Hanvey, 1982). Ayrıca, yalnızca yerel bakış açısına odaklanan bir eğitim yaklaşımının, küresel

dünyada bireyler için yeterli olmayacağı ifade edilmektedir (Brooks ve Normore, 2010; Bulut ve Öksüzoğlu, 2021).

Dünya ölçeğinde eğitim çalışmalarına detaylı bakıldığında, bireylere küresel bakış açısı kazandırmaya dönük çok geniş bir alan yazın karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda son yıllarda dünya çalışmaları, uluslararası ve karşılaştırmalı eğitim, küresel eğitim ve küresel vatandaşlık eğitimi yaklaşımlarının gelişimi (Lee ve Leung, 2006), bunlara örnek olarak gösterilebilir. Söz konusu alan yazında bireyler için tanımlanan küresel içeriklerin, geniş kapsamı ve çeşitli temalar barındırması açısından farklı bilim dallarının ilgi alanında yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla küresel boyutun eğitim ortamına aktarılması ve yetkinlik alanlarının öğrenciler tarafından kazanılması için disiplinler arası bir ders tasarımı gerektirdiği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, doğası gereği disiplinler arası bir karaktere sahip olan sosyal bilgiler dersi, eğitimde küresel boyut ihtiyacına cevap verecek en uygun derslerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Sonuç olarak bakıldığında, sosyal bilgiler dersi ve eğitimde küresel boyut ihtiyacı üç temel alanda örtüşmektedir. Bunlardan ilki alan yazında ele alınan konularla ilgilidir. Eğitimde küresel boyut yaklaşımında ele alınan küresel sorunlar, karşılıklı bağımlılık ilişkileri ve kültürel farklılıklar gibi temalar hâlihazırda sosyal bilgiler dersinin öğrenme alanları içerisinde yer almaktadır. İkinci konu eğitimde küresel boyut yaklaşımının disiplinler arası yapısı ile sosyal bilgiler dersinin disiplinler arası karakterinin örtüşmesidir. Üçüncü konu ise sosyal bilgiler dersinin vatandaşlık aktarımındaki rolü ile yakından ilgilidir. Öğretim programında yer alan özel amaçlar incelendiğinde, sosyal bilgiler dersinin hem vatandaşlık aktarımının yapıldığı hem de küresel çağın gereksinimlerinin ele alındığı bir ders olduğu görülmektedir. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersi ana temaları içerisinde yerel, ulusal ve küresel rol ile sorumluluk alanlarının yer aldığı eğitimde küresel boyut yaklaşımları ile örtüşmektedir.

### **1.1. Problem Durumu**

Eğitimde küresel boyuta vurgu yapan alan yazın, benzer temalara atıf yapan ancak farklı tanımlamalar içeren birçok araştırmaya sahiptir. Bu bağlamda ele alındığında “küresel eğitim”, “uluslararası eğitim”, “küresel bilinç”, “küresel vatandaşlık”, “küresel farkındalık” gibi kavramların yoğun olarak kullanılması söz konusu alanda anlam karmaşasına yol açmaktadır. Diğer yandan, küresel boyuta vurgu yapan yaklaşımlar içerisinde, küresel eğitim girişimi ve küresel vatandaşlık modelinin, diğer yaklaşımları kapsayıcı bir bakış açısı sunması nedeniyle, alan yazında önemli bir yer edindiği görülmektedir. Buna karşın eğitimde küresel boyuta vurgu yapan alan yazın incelendiğinde; günümüz bireylerini merkeze alarak, onların sahip olmaları gereken küresel yetkinlik alanlarını ve temel becerileri açıkça ortaya koyan bir



yaklaşımın geliştirilmesinin ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan küresel boyuta ilişkin yetkinlik ve becerilerin kazanılması için gerekli olan eğitim yaklaşımları da geliştirilmeye ihtiyaç duymaktadır. Nitekim alan yazında önemli bir yer edinen küresel eğitim; ağırlıklı olarak bireylerin küresel bilinç kazanmaları için gerekli olan öğrenme temalarına/konularına vurgu yapmaktadır. Ancak küresel eğitim çalışmalarında bireylerin küresel ölçekte işe koşacakları yetkinliklerine ve becerilerine dair detaylı yaklaşımların üretilmediği görülmektedir. Küresel vatandaşlık modeli ise, küresel aidiyet bilinciyle bireylere sahip olmaları gereken birçok farklı küresel sorumluluk alanı ve yetkinlik tanımlamaktadır. Bu yapıyla birey merkezli bir yaklaşım sunmaktadır. Bununla birlikte, ifade edilen yetkinliklerin çoğu, küresel boyuta özgü olmayan çok geniş perspektifte ele alınan genel geçer becerileri tanımlamaktadır. Diğer yandan küresel vatandaşlık modeli mevcut haliyle; vatandaşlık kavramının sahip olduğu anlamının dışına çıkması (Turner ve Khandker, 2019), teorik köklerinin yetersiz olması (Bowden, 2003) ve siyasi mahiyetinin belirsiz olması gibi sebepler açısından (Heater, 1997; İbrahim, 2005) eleştirilere maruz kalmaktadır. Bu yönüyle küresel vatandaşlık modeli, eğitim sisteminde küresel boyut ihtiyacını gidermekten uzak görünmektedir.

Diğer taraftan alan yazında ulusal rol ve sorumluluk alanları ile küresel rol ve sorumluluk alanları arasındaki çatışmaların çözüme kavuşturulmadığı, bu noktada çeşitli belirsizliklerin devam ettiği vurgulanmaktadır (Türk ve Atasoy, 2021). Söz konusu durum küresel boyuta vurgu yapan çalışmaların, ulusal kaygılara bağlı olarak endişe ile karşılanmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla bu durum alanın geliştirilmesi ve küresel boyuta yönelik sorunların ortadan kaldırılması açısından kabul görmesini zorlaştırmaktadır. Bu kapsamda düşünüldüğünde, eğitimde küresel boyut için; gerek bilinçli bir ulus devlet vatandaşı olarak küresel bilince sahip olan bireylerin yetkinliklerinin belirlenmesi gerekse geliştirilmesine uygun yaklaşımların oluşturulması ihtiyacı açık bir şekilde görülmektedir. Daha önce ifade edilen sorunlar bağlamında incelendiğinde, günümüz bireylerinin sahip olması gereken yetkinlik alanları, temel özellikler ve becerilerin ortaya konması, ayrıca bunların geliştirilmesi için “Küresel okuryazarlık” çalışmaları önemli bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer taraftan “Küresel okuryazarlık” yeni bir kavramsallaştırma olarak alan yazında yerini almasına rağmen, mevcut haliyle daha önce ortaya koyulan sorunları çözmekten uzak, geliştirilmeye açık bir yapı sunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, mevcut hâliyle alan yazından elde edilen veriler doğrultusunda, eğitimde küresel okuryazarlığın ve ona dair unsurların kusursuz olduğuna dair bir ön kabul ile ele alınamayacağı açıkça görülmektedir. Bu şekilde ele alınsa bile kapsayıcı olmayan ve sadece

küresel boyutun kısıtlı temalarına odaklanan sonuçların ortaya çıkacağı görülmektedir. Dolayısıyla küresel okuryazarlığın ve onu kapsayan eğitim süreçlerinin teorik, kavramsal ve uygulamalı tüm yönleriyle geliştirilmesinin bir ihtiyaç haline geldiği düşünülmektedir. Tüm bu sorunlar küresel boyuta vurgu yapan alan yazının derinlemesine analizini, kuramsal ve kavramsal karmaşanın giderilmesini ve ilgili alanın eğitim ortamına entegre edilmesini bir ihtiyaç haline getirmektedir. Bu bağlamda ele alındığında “eğitimde küresel boyut ihtiyacını giderecek bir modelin geliştirilememesi” eldeki çalışmanın temel problem durumunu oluşturmaktadır.

Bu çalışmada eğitimde küresel boyut ihtiyacı, çalışmanın kuramsal çerçevesinde ortaya koyulan gerekçeler bağlamında, küresel çağ bireyleri merkeze alınarak “Küresel okuryazarlık” kavramı altında yeniden tasarlanmıştır. Bakıldığında okuryazarlık günümüzde, bir konu hakkında bilgi ve beceri sahibi olma ile belirli bir görevi yapabilmek için sergilenmesi gereken performans (Akyıldız, 2020), insanların deneyimlerine aktardığı dinamik bir sistem (Sanders, 2010) olarak ifade edilmektedir. Bu açıdan eğitim alan yazınında yeni bir kavram olarak sıkça kullanılan okuryazarlık; tanımı, içerikleri, gelişmeye açık yapısı, yeni bir bakış açısı sunması gibi nedenlerle küresel boyuta vurgu yapan alan yazın ile ilgili kuramsal, kavramsal ve uygulamaya dönük sorunların giderilmesi açısından önemli bir çerçeve sunmaktadır.

## 1.2. Araştırma Soruları

Bu çalışma beş temel araştırma sorusu etrafında ele alınmıştır. Bunlar;

- Alan yazında küresel boyuta ilişkin hangi temalar ön plana çıkmaktadır?
- Küresel okuryazarlık neyi kapsamalıdır?
- Küresel okuryazarlığın yetkinlik alanları nelerdir?
  - a. Küresel okuryazarlığın temel perspektifleri nelerdir?
  - b. Küresel okuryazarlığın temel becerileri nelerdir?
  - c. Küresel okuryazarlığın temel öğrenme alanı nelerdir?
  - d. Küresel okuryazarlığın temel tutum ve davranışları nelerdir?
- Küresel okuryazarlık nasıl geliştirilir?
  - a. Küresel okuryazarlığın temel ilkeleri nelerdir?
  - b. Küresel okuryazarlığın temel öğretim yaklaşımları nelerdir?
- Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (2018) küresel okuryazarlığın kazandırılması açısından hangi özelliklere sahiptir?

### 1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; 21. yüzyıl küresel çağ yetkinliği haline gelen küresel okuryazarlığın kuramsal, kavramsal ve tematik ihtiyaçlarına cevap veren, güncel çatışma alanlarına çözüm öneren ve küresel okuryazarlığı bireyler açısından hayata aktarılabilir beceriler haline getirmek adına teorik bir model önermek ve bu model kapsamında sosyal bilgiler dersi için önerilerde bulunmaktır.

Bu çalışmada; küresel okuryazarlığın kuramsal dayanaklarını, kavramsal çerçevesini ve eğitim ortamına dönük uygulamalar için bütüncül yaklaşımı içeren bir model sunulmuştur. Araştırmaya kaynaklık eden kuramsal dayanaklar; küreselleşme süreci ve beraberinde getirdiği gereksinimler, 21. yüzyıl için bireylerin ihtiyaç duyduğu beceriler, ulus devlet vatandaşlarının yükümlülükleri, 21. yüzyıl risk toplumu beklentisi, küresel sorunlar ve küresel eğitim yaklaşımı ile küresel vatandaşlık modelidir. Bu bağlamda düşünüldüğünde eldeki çalışmanın bir 21. yüzyıl küresel çağ yetkinliği olarak, küresel okuryazarlığın geliştirilebilmesi için alan yazına önemli bir katkı sunması beklenmektedir. Çalışmanın alt amaçları şunlardır;

- Mevcut haliyle küresel okuryazarlığın kuramsal, kavramsal ve eğitim ihtiyaçlarının ortaya koyulması,
- Küresel okuryazarlığın kuramsal çerçevesinin oluşturulması,
- Küresel okuryazarlığın kavramsal çerçevesinin oluşturulması ve tanımlanması,
- Küresel okuryazarlığın temel yetkinlik alanlarının belirlenmesi,
  - a. Küresel okuryazarlığın temel perspektiflerinin belirlenmesi,
  - b. Küresel okuryazarlığın temel becerilerinin belirlenmesi,
  - c. Küresel okuryazarlığın temel öğrenme alanlarının belirlenmesi,
  - d. Küresel okuryazarlığın temel tutum ve davranışlarının belirlenmesi,
- Küresel okuryazarlığın geliştirilebilmesi için temel eğitim yaklaşımlarının ortaya koyulması,
  - a. Küresel okuryazarlığın eğitiminde dikkat edilecek temel ilkelerin belirlenmesi,
  - b. Küresel okuryazarlık eğitiminde gerekli olan temel öğretim yaklaşımlarının belirlenmesi,
- Ortaokul düzeyindeki öğrenciler için küresel okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi;
  - a. Ortaokul öğrencilerinin küresel okuryazarlık durumlarının cinsiyet açısından incelenmesi,
  - b. Ortaokul öğrencilerinin küresel okuryazarlık durumlarının sınıf düzeyi değişkeni açısından incelenmesi,

c. Ortaokul öğrencilerinin küresel okuryazarlık durumlarının anne ve baba eğitim durumu açısından incelenmesi,

d. Ortaokul öğrencilerinin küresel okuryazarlık durumlarının ülke dışında bulunma değişkeni açısından incelenmesi,

e. Ortaokul öğrencilerinin küresel okuryazarlık durumlarının hayatın çoğunun geçirildiği yerleşim yeri değişkeni açısından incelenmesi,

- Sosyal bilgiler dersi öğretim programının (2018) küresel okuryazarlığı kazandırması açısından değerlendirilmesi.

#### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Bu araştırma, içinde yaşadığımız çağın önemli bir gereksinimi olarak ortaya çıkan küresel okuryazarlığın kuramsal temellerine ve kavramsal çerçevesine yönelik bir tartışma yürütmektedir. Ayrıca eldeki çalışmada, küresel okuryazarlığa yönelik yeni bir teorik ve kavramsal çerçeve sunulmaktadır. Söz konusu çerçeve; dünyadaki bireyleri küresel ölçüğe taşıyan ağların ortaya konması, çeşitli yaklaşımlar tarafından bireyler için tanımlanan küresel rol ve sorumluluklar ile ulus devletin kaygıları bağlamında, bireyin ulusal ve küresel sorumluluk alanına yönelik alternatif bir model sunmaktadır. Bu kapsamda küresel okuryazarlığın kuramsal altyapısı oluşturulmuş, temel yetkinlik alanları belirlenmiş ve geliştirilmesi için gerekli olan yaklaşımlar sunulmuştur. Bu yönüyle eldeki çalışmanın alan yazına önemli bir katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmada küresel okuryazarlığın unsurları, geniş kapsamlı bir alan yazında farklı kavramsallaştırmalar adı altında ele alınan eğitimde küresel boyut yaklaşımı ile günümüzde kabul gören anlamı ve çerçevesiyle okuryazarlık yaklaşımı bağlamında yeniden tasarlanmıştır. Ayrıca küresel okuryazarlığa birey merkezli bir öğrenme süreci olarak bakıldığında, küresel okuryazarlığın bireyler tarafından kazanılması için gerekli olan yaklaşımlar ortaya konmuştur. Bu bağlamda eldeki çalışma, küresel okuryazarlığı eğitim aracılığıyla somut hayata aktarılabilir bir yetkinlik haline getirebilmek için önerilerde bulunmaktadır.

Araştırma Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (2018) küresel okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesini de kapsamaktadır. Bu yönüyle ilgili öğretim programının geliştirilebilmesi için imkân sunmaktadır. Diğer yandan çalışma ortaokul düzeyindeki öğrenciler için geliştirilmiş bir ölçme aracını kapsamaktadır. Bu yönüyle araştırma, ortaokul düzeyi için geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçme aracını da alan yazına sunmaktadır.

Sonuç olarak ele alındığında, bu çalışmada küresel okuryazarlığa ilişkin kuramsal, kavramsal ve eğitim ortamına dönük uygulamalar için kapsayıcı ve bütüncül bir model

sunulmuştur. Bu teorik modelin, küresel okuryazarlığın bir 21. yüzyıl ihtiyacı olarak kabul edilmesi, politika yapıcılar tarafından benimsenmesi ve eğitimciler için somut yaklaşımlar içermesi açısından önemli bir bakış açısı sunması beklenmektedir.

### 1.5. Varsayımlar

Bu çalışmanın varsayımları arasında;

- Dünyada yaşayan her bireyin, küresel düzeyde rol ve sorumluluk sahibi olması gerektiği,
- Ulus devlet vatandaşlarının küresel bilinç oluştururken ulusal bilinci korumaları gerektiği,
- Küresel boyuta vurgu yapan alan yazın içerisindeki çalışmaların, küresel okuryazarlığın tanımlanması ve geliştirilmesi için önemli yaklaşımlar sunduğu,
- Küresel okuryazarlık ölçeği maddelerini yanıtlayan öğrencilerin sorulara içtenlikle ve doğru cevap verdikleri varsayılmıştır.

### 1.6. Sınırlılıklar

- Çalışmanın bulgular bölümünde “betimsel tema” olarak ifade edilen ve alan yazındaki çalışmalara bağlı olarak oluşturulan temalar, ilgili bölümde gösterilen çalışmaların içerikleri ile sınırlıdır.
- Çalışmanın bulgular kısmında yer alan ve “analitik tema” olarak ifade edilen bölüm araştırmacı tarafından geniş kapsamlı ve sistematik bir alan yazın çalışmasına dayalı olarak üretilmiştir. Bu açıdan önemli bir model sunmaktadır. Buna karşın, söz konusu içeriklerin genel geçer bir yapı sunduğu söylenemez. Dolayısıyla gelişmeye açık bir yapı sunmaktadır.
- Ölçek maddelerine verilen cevaplar, Ordu ili Ünye ilçesinde yer alan ortaokullardaki araştırma grubunda bulunan öğrencilerin cevapları ile sınırlıdır.

### 1.7. Tanımlar

**Bilgi:** “İnsan aklının erebileceği olgu, gerçek ve ilkelerin bütünü, malumat” ve “Öğrenme, araştırma veya gözlem yolu ile elde edilen gerçek, malumat, vukuf “ (Türk Dil Kurumu “TDK”, 2022). “Genel olarak, öznenin amaçlı yönelimi sonucunda, özneye nesne arasında kurulan ilişkinin ürünü olan şey” (Cevizci, 2010, s.69). Bu çalışmada, beceri dışında kalan temel öğrenme ürünü olarak ele alınmıştır.

**Beceri:** “Elinden iş gelme durumu, ustalık, maharet” (TDK, 2022). Öğrenme, öğretme süreci sonunda kazanılması (Akbaba ve Aksoy, 2019) ve yaşama aktarılması gerekli kabiliyet (Ünlü ve Yıldırım, 2017). “Önceden belirlenmiş birtakım sonuçlara en az zaman veya enerji kaybıyla ulaşma kapasitesi” (Cevizci, 2010, s.60). Bu çalışmada ağırlıklı olarak bilişsel becerileri temsil etmektedir.

**Davranış:** “Davranma işi, tutum, davranım, muamele, hareket” (TDK, 2022). Bu çalışmada sahip olunan çeşitli tutumlar neticesinde açığa çıkan eylemler olarak kullanılmıştır.

**Kozmopolitanizm:** Bireylere birtakım ahlaki öğretiler çerçevesinde küresel aidiyet ve sorumluluk tanımlayan felsefi bir ideal.

**Küreselleşme:** Giderek artan bir şekilde toplumların, kuruluşların ve ülkelerin karşılıklı ilişki ve etkileşimlerindeki artışa vurgu yapan bir kavram (Karabağ, 2014; Yüksel, 2001). Uluslar, medeniyetler ve siyasal topluluklar arasındaki işbirliğinin yaygınlaşmasının ve derinleşmesinin tarihsel sürecini kapsayan bir olgu (Modelska, 2014). İktisadi anlamda devletlerarası ekonomik ilişkilerdeki yaygınlaşmayı, ideolojik anlamda toplumlar arasındaki kutuplaşmanın dağılmasını ve liberalleşmeyi sosyal anlamda ise insanlığa ait kültür, inanç ve ideallerin sınırları aşip aynılaşmasına vurgu yapmaktadır (Arıboğan, 1997; Karabağ, 2014).

**Küresel eğitim:** Küresel olay, olgu ve bakış açılarına dair eğitim süreçlerine vurgu yapan uluslararası bir terim (Hicks, 2003; Öcal ve Yakar, 2015). Bireyleri küresel dünyanın gerçekleriyle tanıştıran bir eğitim (Küresel Eğitim Rehberi, 2012).

**Küresel farkındalık:** “Yerel, küresel, uluslararası ve kültürlerarası sorunların, eğilimlerin ve sistemlerin birbirine bağlılığının bilinmesi” (Florida International University, 2019).

**Küresel okuryazarlık:** “Küreselleşmiş bir dünyada başkalarıyla başarılı bir şekilde etkileşim kurmak için gerekli beceriler” (Carano, 2013). “Küresel bilgiye, küresel farkındalığa ve küresel olayları kavrama yeteneğine sahip olmak” (Çakmak, Bulut ve Taşkiran, 2017). “Dünyanın nasıl organize edildiğini ve birbirine bağlı olduğunu anlama” (Jamestown Public Schools, 2021).

**Küresel sorun:** Etki alanı itibariyle ulusal sınırların ötesine taşınmış, çözümü için ülkelerin tek başına yetersiz kaldığı ve ortak çözüm gerektiren sorunlar olarak tanımlanmaktadır (Arslangilay, 2017; Bhargava, 2006; BM, 2017).

**Okuryazarlık:** “Okuma yazma yeteneği için kullanılan genel şemsiye terim” (Cevizci, 2010,s.376). Bir konu hakkında gerekli bilgiye sahip olma, yetkinleşme ve bir alanda beceri kazanma (Cambridge Assessment, 2013; Akyıldız, 2020), çağın gerektirdiği bir beceri (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010), ilgili becerilerin hayata aktif olarak yansıtılması ve deneyimlere aktarmak (Dağ ve Koçar, 2019) olarak ifade edilmektedir.

**Öğrenme alanı:** “Öğrenme alanı, birbiri ile ilişkili bilgi, beceri ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden disiplinler arası bir yapıdır.” (SBDÖP, 2018, s.11).

**Tutum:** “Tutulan yol, tavır” (TDK, 2022). Bu çalışmada bireylerin davranışlarına yön veren temel eğilim olarak kullanılmıştır.

**Ulus devlet:** Sınırları belli bir toprak parçası üzerinde, yasal olarak güç kullanma hakkını elinde bulunduran yönetim biçimi (Zabunoğlu, 2018). Vatan olarak ifade edilen belirli bir toprak, anayasa ve hukuka dayalı meşru bir güç kullanımı, ortak tarih ve kader birliğine dayalı homojen bir kültür ve tek uluslu homojen bir halkın oluşturduğu devlet yapılanması (Yeşilyurt, 2020).

**Yetkinlik:** “Yetkin olma durumu, olgunluk, kemal, mükemmeliyet” (TDK, 2022). Bu çalışmada bilgi, beceri, tutum ve davranış gibi çeşitli alanlarda özelliklere sahip olma anlamında kullanılmaktadır.

## 2.BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu çalışmada ortaya koyulan kuramsal çerçeve; küresel okuryazarlığın gerekliliği, içeriği ve teorik köklerine dair alan yazından elde edilen veriler bağlamında yapılandırılmış bir bölümdür. Dolayısıyla araştırmaya yön veren teorik yaklaşımların, ortaya koyulan pratik öneri ve uygulamaların temelini oluşturmaktadır.

Bu çalışmada bireylerin eğitimi için gerekli görülen küresel boyut ihtiyacı, “küresel okuryazarlık” olarak tanımlanmıştır. Buna rağmen bu kavramsallaştırmanın kullanımına ilişkin tartışmaların yürütüldüğü bölüme kadar “küresel bilinç” olarak ifade edilmiştir.

#### 2.1. Günümüz Dünyasında Küresel Bilinci Gerekli Kılan Unsurlar

Dünyanın, ulaşılabilirlik açısından daha kolay bir hal alması, ülkeler ve toplumlar arasındaki etkileşimin yoğunlaşmasıyla sonuçlanmıştır. Bununla birlikte küresel sorunların günlük hayatta giderek artan etkisi, bireyler için; yaşadıkları çağı anlamak adına belirli bakış açılarına, becerilere ve değerlere sahip olmayı zorunlu hale getirmiştir. Bu durum ise eğitimde küresel boyut ihtiyacını güçlü bir şekilde ortaya koymaktadır. Alan yazında birçok araştırmacının çeşitli kavramsallaştırmalarla bu ihtiyaca vurgu yaptığı görülmektedir. Nitekim bu ihtiyacı ifade etmek için Hanvey (1982) tarafından “küresel bakış açısı”, Duvall (2016) tarafından “küresel yetkinlik”, Florida International University (FIU, 2016) tarafından “küresel farkındalık”, Schee ve Beneker (2018) tarafından “küresel anlayış” gibi kavramlar kullanılmıştır.

**2.1.1. Bireyin Hayatını Küresel Ölçeğe Taşıyan Unsurların Varlığı:** İnsanlar, hayatlarının önemli bir kısmını vatandaşı oldukları ülke sınırları içerisinde bulunan yerel yaşam alanlarında sürdürmektedirler. Dolayısıyla bireylerin hayatları, yerel yaşam alanları ve ülkelerindeki koşullar ile yakından ilişkilidir. Öte yandan çeşitli sosyal, siyasi, ekonomik ve çevresel etmenler aracılığıyla bireyler yaşam alanı ve ülkelerinin dışındaki gelişmelerin etkilerine karşı açıktır. Söz konusu etkileşimin ise küreselleşme süreci ile birlikte daha fazla yoğunlaştığı bilinmektedir. Nitekim, günümüzde bireyler turizm, ticaret vb. kökenli uluslararası insan hareketliliği, göçler, küresel sorunlar gibi çeşitli olgular aracılığıyla doğrudan dünyanın farklı bölgelerindeki çevre ve insanlarla etkileşime geçmektedirler. Gelişen iletişim ve haberleşme teknolojisi ile modernleşen ulaşım araçları ise bu etkileşimi hızlandırmaktadır.

Bu bölümde bireyleri yerel yaşam alanının ve ülke sınırlarının dışındaki çevre ve insanlarla etkileşim haline sokan, bu yönüyle onu küresel ölçekte etkileşimli bir birey haline getiren olgular ele alınmıştır.



**2.1.1.1. Küreselleşme Olgusu:** Küreselleşme, hakkında sıkça düşünülmesi ve tartışmalar yapılmasının yanında sebep ve sonuçları üzerinde geniş kapsamlı çalışmalar yürütülen bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla, dünya üzerinde pek az şey küreselleşmeden bağımsız olarak ele alınmaktadır. Buna karşın, küreselleşme olgusunun üzerinde uzlaşılan tek bir tanımı yoktur. Küreselleşmenin farklı anlamlarda kullanılması, onun anlaşılması için ele alınan konunun bağlamında değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Bununla birlikte, küreselleşme giderek artan bir şekilde toplumların, kuruluşların ve ülkelerin karşılıklı ilişki ve etkileşimlerindeki artışa vurgu yapan bir kavram olarak öne çıkmaktadır (Karabağ, 2014; Yüksel, 2001). Nitekim Modelski (2014) küreselleşmeyi uluslar, medeniyetler ve siyasal topluluklar arasındaki işbirliğinin yaygınlaşmasının ve derinleşmesinin tarihsel sürecini kapsayan bir olgu olarak ele almaktadır. Bu bağlamda ele alındığında, küreselleşme; iktisadi anlamda devletlerarası ekonomik ilişkilerdeki yaygınlaşmayı, ideolojik anlamda toplumlar arasındaki kutuplaşmanın dağılmasını ve liberalleşmeyi sosyal anlamda ise insanlığa ait kültür, inanç ve ideallerin sınırları aşip aynılılaşmasına vurgu yapmaktadır (Arıboğan, 1997; Karabağ, 2014).

Küreselleşme toplumların üzerinde yaptığı dönüştürücü etkisiyle günlük yaşamın tüm alanlarına etki eden bir yapıya sahiptir. Öyle ki içinde yaşadığımız çağı tanımlayan bir kavram olarak ön plana çıkmaktadır (Kızılçelik, 2012). Ortaya çıkışından günümüze küreselleşme terimi popüler ve akademik literatürde bir süreci, bir durumu, bir sistemi, bir gücü ve bir çağı tanımlayan kavram olarak kullanılmaktadır (Steger, 2003). Huyssen (2011) bu süreci Berlin Duvarının yıkılışı ile başlayan, Sovyetler Birliğinin dağılması ve internetin ortaya çıkışından günümüze kadar yaşanan süreç olarak ele almaktadır. Scholte (2014) ise küreselleşme kapsamında ele alınan karşılıklı bağımlılık, liberalleşme ve evrenselleşme gibi konuların yeni olmadığını, tarihsel süreçte daha eskilere dayandığını vurgulayarak, küreselleşmenin bu yönüyle yeni bir olgu olmadığını ifade etmektedir. Bunun yanında küreselleşmede ayırt edici unsur olarak sınır ötesi bağlantıların artışına, bir nevi alansızlaşmaya vurgu yapmaktadır. İlk ne zaman ortaya çıktığına dair tartışmalar olsa da küreselleşme olarak adlandırılan değişimlerin, günümüzde daha yoğun olduğu ve giderek arttığına ilişkin fikirler geniş kabul görmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, küreselleşmenin günümüze ait bir olgu olmadığı, ancak günümüzde önceki dönemlere kıyasla daha güçlü hissedildiği söylenebilir.

Küreselleşmenin tarihsel sürecinin ve kapsamının yanında hizmet ettiği amacın ve ortaya koyduğu sonuçların yapısına ilişkin de farklı görüşler ileri sürülmektedir. Örneğin Modelski' ye göre (2014) küreselleşme uluslar, medeniyetler, kültürler ve siyasal topluluklar

arasındaki dayanışmanın ve işbirliğinin genişlemesini ve derinleşmesini ifade eden bir olgudur. Kızılcılık (2012) sıklıkla küreselleşmeyi Amerikan yaşam biçimi, kültürü ve ekonomik anlayışının tüm dünyaya yayılışı olarak ele almaktadır. Gündüz ve Gündüz (2007) ise küreselleşmeyi ulus devleti akâmete uğratan ve ulusal sınırları tahrip etmeyi hedefleyen ulus üstü vatandaşlık projesi olarak değerlendirmektedir. Bu yönüyle bakıldığında, küreselleşmenin hizmet ettiği amaca ilişkin tartışmalar geniş çevrelerce yürütülmektedir. Bu tartışmaların ilki, küreselleşmeyi kapitalizm aracılığıyla ulusu ve ona ait olan değerleri öğüten bir süreç olarak ele alan, ikincisi ise küreselleşmeyi liberalizm aracılığıyla insanlar için yeni imkân ve fırsat yaratan bir süreç olarak ifade etmektedir (Zengingönül, 2005).

Bu çalışmada küreselleşme, ne insanlık için tüm iyilikleri içinde barındıran bir mucize ne de tüm kötülöklere sebep olan bir olumsuzluk kaynağı olarak ele alınmaktadır. Aksine, içinde yaşadığımız çağı anlamak adına, keşfedilmesi gerekli olan çok boyutlu bir olgu olarak ele alınmaktadır. Çünkü küreselleşme içinde yaşadığımız çağı anlamak adına en güçlü araçlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Myers, 2006; Türk ve Atasoy, 2020). Bu nedenle toplumların yaşamında önemli bir etki unsuru olan küreselleşmenin boyutlarının keşfedilmesi, bireylerin günlük yaşantılarında yaptığı değişimlerin anlaşılması ve tüm yönleriyle ele alınması, küresel okuryazarlığa sahip bireylerin yetiştirilmesi için önemli bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tüm insan organizasyonları için benzer koşullar ortaya koysa da küreselleşme süreci daha çok dört temel olgu üzerinden yürümektedir. Bunlar kültürel, mekânsal, siyasal ve ekonomik boyuttur.

**2.1.1.1.1. Kültürel Küreselleşme:** Küreselleşme süreci ile birlikte dünyanın küçülmesi toplumlar ve kültürler arasındaki etkileşimin artmasına yol açmıştır (Bornman ve Schounroad, 2001; Çermik, 2015). Bu süreçle birlikte insanların yaşam biçimleri, hayatı algılamaları, tüketim davranışları ve yaşam alanları dönüşüme uğramış ve bu konularda, geçmişe kıyasla belirli farklılıklar ortaya çıkmıştır (Kaya ve Atalay, 2020). Özellikle iletişim ve haberleşme teknolojisindeki gelişim, coğrafi mesafe engelini ortadan kaldırarak dünya ölçeğinde eş güdümlü bir kültürel ortam oluşturmuştur (Tanrıverdi, 2017). Söz konusu durum, dünyanın farklı bölgelerinde benzer kültürel öğelere ulaşılmasına ve bunların benimsenmesine imkân oluşturmuştur. Bu yönüyle kültürel küreselleşme, ideal ve fikirler ile yeme-içme alışkanlıkları, giyim, tutum-davranış kalıpları vb. içerikleri barındıran benzer yaşam biçimlerinin, dünyaya yayılması ve geniş nüfus kitleleri tarafından kabul edilmesine vurgu yapmaktadır. Söz konusu yayılma daha çok “popüler kültür” olarak ifade edilen ve özünde batı kültürlerine ait unsurların yer aldığı kültürel yayılmayı ifade etmektedir. Popüler kültür

farklı kültürlerin içine girerek ve yerel kültürün bir parçası haline gelerek tek bir yaşam biçimini insanlara sunmaktadır (Artan, 2020). Bu yönüyle popüler kültür, batı medeniyetinin kendi yerel kültürünü küresel ölçeğe taşıma çabası olarak karşımıza çıkmaktadır (Eken, 2006). Dolayısıyla küreselleşmenin baskın olan popüler kültür aracılığıyla yerel kültürleri yok etmeye varan bir sürece götürdüğü de ifade edilmektedir (Barber, 1996; Myers, 2006). Öte yandan, benzer yolları ve araçları kullanarak farklı yerel kültür öğelerinin de küresel ölçeğe ulaşması olasıdır. Bu bağlamda, özellikle güçlü medya araçları ve uluslararası şirketlerin, kültürel öğelerin dünya geneline yayılmasında önemli rol oynadığı söylenebilir.

**2.1.1.1.2. Mekânsal Küreselleşme:** Dünya var olduğu andan itibaren fiziksel boyutları itibariyle çok fazla değişime uğramamıştır. Bununla birlikte tarihsel sürece bakıldığında, insanoğlu için tamamına ulaşılabilirlik bakımından dünyanın her zaman aynı koşullarda olmadığı görülmektedir. Bilim ve teknolojinin gelişimiyle, özellikle de deniz ulaşımının ve harita biliminin modernleşmesiyle, insanoğlu yaşadığı gezegeni daha detaylı tanımaya başlamıştır. Nitekim coğrafi keşiflere kadar dünyanın önemli bir bölümü (Kuzey ve Güney Amerika, Avustralya, Antarktika) diğer alanlarda yaşayan insanlar için ulaşılamayan hatta bilinmeyen alanlar olarak varlığını sürdürmekteydi. Coğrafi keşiflerle bu durum değişmiş ve en azından dünyanın fiziki sınırları bilinir hale gelmiştir. Coğrafi keşiflerin tamamlanmasıyla birlikte dünya, insanoğlu için gerçek boyutlarıyla algılanabilir olmuştur (Yürüdü, 2011). Bu durum, ulaşılabilirlik açısından dünya için önemli bir evreyi ifade etmektedir. Bu bağlamda Morin (2003) 16. yüzyıldan 20. yüzyılın sonuna kadar olan zamanı tüm dünyanın ulaşılabilirliğini vurgulaması açısından “Gezegen çağı” olarak ifade etmektedir.

Dünyanın ulaşılabilirliği açısından ikinci önemli husus ulaşım araçlarının gelişimiyle ilgilidir. İnsanoğlu yıllardır aynı mesafeyi kat etmesine rağmen, gelişen ulaşım araçları aracılığıyla mesafeyi kat etme hızı artmıştır. Morin (2003) bu durumu gezegenin daralması olarak tanımlar ve şöyle ifade eder: “*Macellan’ın deniz yoluyla dünyayı dolaşması üç yıl sürdü (1519-1522). 19. yüzyılda yürekli bir seyyahın, karayolu, demiryolu ve buharlı gemiyle dünyayı dolaşması için 80 gün gerekiyordu. 20. yüzyıl sonunda jet uçağı bu devri 24 saatte tamamlıyor*” (Morin, 2003, s.42). Aynı olgu Harvey (2010) tarafından “zaman-mekân sıkışması” olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde zaman-mekân sıkışması, dünyanın küresel bir mekân haline geldiğini gösteren en somut örneklerden biridir. Zaman mekân sıkışması temel olarak iki noktaya atıf yapmaktadır. Bunlardan ilki, dünyanın her noktasının insanlar için kısa zaman dilimi içerisinde ulaşılabilir olduğudur. İkincisi ise bu yapıyla yeryüzündeki toplumlar arasında sosyal, kültürel veya ekonomik etkileşimin hızlanmasına, sorunların sınırları aşarak tüm dünyaya yayılmasına imkân sunmasıdır. Son

yıllarda özellikle internet tabanlı iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla bu durum daha başka bir boyuta ulaşmıştır. Hâlihazırda dünyanın herhangi bir alanında ortaya çıkan fikirler, ekonomik, sosyal veya siyasal görüşler mekânsal bir kısıtlamaya uğramaksızın kısa bir süre içerisinde dünya geneline yayılabilmektedir.

Sonuç olarak, “mekânsal küreselleşme”, gelişen ulaşım araçlarının etkisiyle dünyanın her bölgesinin kısa süre içerisinde ulaşılabilir olması, haberleşme ve sosyal medya araçlarıyla dünyadaki bireylerin eş güdümlü olarak benzer fikir, ideal ve yaşam biçimlerine açık olması ve çeşitli sorunların sınırları aşarak tüm dünya genelinde etki göstermesine vurgu yapmaktadır.

**2.1.1.1.3. Siyasal Küreselleşme:** Siyasal küreselleşme, ulus devletlerin egemenlik alanlarını devletler üstü siyasal birlikler (AB) ya da uluslararası örgütler (BM, IMF) ile paylaşmalarına vurgu yapmaktadır (Çetin, 2008). Özellikle İkinci Dünya Savaşı'nın ortaya çıkardığı yıkıcı etkilerin sonucunda gelişen barışçıl yaklaşımların, ülkeler arasındaki ilişkilerin gelişmesinde rol oynayarak siyasal küreselleşme açısından önemli bir adım olduğu söylenebilir. Diğer yandan Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra, ABD egemenliğinde dünyanın tek kutuplu bir yapıya kavuşmasının bu süreçte önemli bir paya sahip olduğu belirtilmektedir (Kongar, 2002; Şimşek, 2013).

Siyasal küreselleşme süreci ile birlikte, dünya genelinde benzer yasa, kural, iktisadi ve siyasi yapıların benimsendiği ve uygulandığı görülmektedir. Bu durumun ise iki farklı sonuca yol açtığı söylenebilir. Bunlardan ilki, siyasal gerginliklerin azalması nedeniyle ülkeler ve toplumlar arasındaki sınır ötesi ilişkilerin artması ve küresel bir toplum yaklaşımının güç kazanmasıdır. İkinci durum ise çeşitli ulus üstü yapılar yoluyla ulus devletin siyasi gücünün azalmasıdır.

**2.1.1.1.4. Ekonomik Küreselleşme:** İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra dünya siyasi arenada olduğu kadar ekonomik sahada da iki kutuplu bir yapıya bürünmüştür. Bir yanda öncülüğünü ABD'nin yaptığı liberal ekonomik model yer alırken, diğer tarafta öncülüğünü Sovyetler Birliği'nin yaptığı sosyalist planlamaya dayalı ekonomik model yer almaktaydı. SSCB'nin başını çektiği sosyalist sistemin dağılmasından sonra liberal ekonomik yaklaşıma olan güven artmış ve daha önce doğu bloğunda yer alan ülkelere bu yaklaşımı benimseyenler olmuştur (Bozkurt, 2000; Özel, 2011). Liberal ekonomik yaklaşımın geniş çevrelerce kabul edilmesinin yanında uluslararası ekonomik örgütlerin etkisi ve küresel sermaye aracılığıyla, dünyada daha güçlü bir ekonomik bütünleşmeye gidilmiştir. Söz konusu bütünleşme; dünya genelinde benzer ekonomik yaklaşımların benimsenmesini, ülkeler arasındaki ekonomik karşılıklı bağımlılığın artmasını, küresel marka ve şirketlerin dünya

geneline yayılmasını ve şirketler için dünyanın küresel bir pazar haline gelmesini ifade etmektedir. Bu yönüyle ekonomik küreselleşme mal, sermaye ve işgücü bağlamında dünyanın ekonomik bir rekabet alanına dönüşmesini vurgulamaktadır (Koçdemir, 2002). Sonuç itibarıyla, hâlihazırda ülkeler gıdadan enerjiye, hammaddeden teknolojiye tüm alanlarda yoğun bir ekonomik ilişki içindedir. Örneğin, 2008 yılında ABD’de emlak sektöründe ortaya çıkan ve tarihsel süreçte ilk küresel ölçekli ekonomik kriz olarak kabul edilen kriz, tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Bu durum dünyadaki ülkelerin ekonomik bütünlüğü açısından önemli bir örnek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tüm bu siyasi, ekonomik, kültürel ve mekânsal süreçlerde görüldüğü gibi küreselleşme, ülke sınırları içerisinde yaşam alanında yaşayan bireyleri dünyanın geri kalanındaki yerler ve insanlar ile hızlı bir etkileşime sokmuştur. Bu durum bireyler açısından söz konusu etkileşimlerin anlaşılması ve onların küresel dünyanın ihtiyaçlarına cevap verebilmeleri için yeni becerilere sahip olmalarını gerektirmektedir.

**2.1.1.2. Küresel Sorunlar:** Sorun, belli bir süreç dâhilinde insan hayatını doğrudan veya dolaylı şekilde olumsuz etkileyen, insan veya doğal ortam kaynaklı olaylar olarak tanımlanabilir (Özgen, 2012). Hâlihazırda dünyanın birçok yerinde insanoğlu, siyasi, toplumsal, ekonomik, kültürel, demografik ve ekolojik açıdan sayısız sorunla mücadele etmektedir. Bu sorunlardan kimi ortaya çıktığı alanın dar sınırlarında varlığını sürdürürken, kimi sorunlar dünya çapında etki gösterebilmektedir. Dünya ölçeğinde etki gösteren sorunlar küresel sorunlar olarak adlandırılır. Bu sorunlar etki alanı itibarıyla ulusal sınırların ötesine taşınmış, çözümü için ülkelerin tek başına yetersiz kaldığı ve ortak çözüm gerektiren sorunlar olarak tanımlanmaktadır (Arslangilay, 2017; Bhargava, 2006; Birleşmiş Milletler, (BM) 2017).

Son yıllarda çeşitli karakterdeki sorunlar, yerel ve ulusal sınırları aşarak dünya ölçeğinde etki alanını genişletmektedir. Böylece dünyanın tümünü ilgilendiren bir sorun haline almaktadır. Özellikle küreselleşme süreci ile birlikte ortaya çıkan devletlerin ve toplumların karşılıklı bağımlılık süreci, problemleri küresel bir niteliğe dönüştürmektedir (Karvankova ve diğerleri, 2015). Dolayısıyla küreselleşme, bazı sorunların sınırları aşip dinamik bir şekilde küresel ölçeğe taşınmasını hızlandırarak, bu sorunları dünyadaki herkesin sorunu haline getirmektedir. Bu bağlamda, yerel yaşam alanında hayatını devam ettiren ve belki de sorunların oluşumunda etkin bir rol oynamayan bireyler, küresel sorunların etkisi altında kalmaktadır. Bu durum bireylerin küresel sorunlar aracılığıyla küresel ölçekte diğer insanlarla etkileşime açık ve karşılıklı bağımlı hale geldiğinin önemli bir göstergesidir. Diğer yandan sorunların küresel ölçekte yayılması, sorunların çözümü adına küresel bir işbirliğini

gerektirmektedir (Higgins, 2017; Scharmer, 2016). Bu bağlamda ele alındığında, küresel sorunlar yerel yaşam alanındaki insanların hayatını ve geleceğini, dünyanın farklı bölgelerinde bulunan insanların kaderiyle ortak hale getirmektedir.

Tüm bu gelişmeler, küresel sorunlar bağlamında; bireylerin sorunların oluşumunda oynadıkları role, sorunları küresel yapan yolların bilinmesine, kendi yaşam alanları ile ülkeleri üzerindeki etkilerine ve çözümüne adına üzerine düşen görevleri içine alan küresel bir bilince sahip olmalarını gerektirmektedir. Nitekim OECD'nin 2018 yılından itibaren göç, yoksulluk ve iklim değişikliği gibi sorunlar aracılığıyla öğrencilerin küresel yeterliliğini ölçeceğini belirtmesi (Arslangilay, 2017; OECD, 2016), küresel sorunlara dair kavrayışı küresel yetkinliğin önemli bir parçası olarak gördüğünü ortaya koymaktadır. Bu bağlamda ele alındığında, küresel sorunlar ve onlara dair kavrayışlar günümüz bireyleri için bir yaşam becerisi haline gelmiştir. Dolayısıyla küresel sorunlara ilişkin konular, küresel bilincin önemli bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır.

**2.1.1.3. İletişim Devrimi:** İletişim ve haberleşme insanların en temel gereksinimleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Tarihsel sürece bakıldığında, insanoğlunun iletişim ve haberleşme serüveninin aşama aşama yaşanan gelişmelerle yoluna devam ettiği görülmektedir. Tarihsel sürecin büyük bir bölümünde, insanlar için mesajların iletilebilmesi adına uzak mesafelerin kat edilmesi ve uzun bir süre beklenilmesi gerekiyordu. Zaman içinde devrim niteliğinde yaşanan gelişmelerle, fiziki mesafe engelinin yavaş yavaş ortadan kalktığı ve mesajın iletilmesi için gerekli sürenin giderek kısaldığı görülmektedir. Bu sürece baktığımızda, insanoğlu mesajın atlı ulaklar vasıtasıyla taşındığı dönemden başlayarak telgraf, telefon ve televizyon ile taşındığı, günümüzde ise internet ile eş güdümlü olarak iletildiği döneme girmiştir (Birinci, 2018). Haberleşme için ulaklar aracılığıyla gönderilen belge ve mektupların kullanıldığı bir dönemden, telgrafın kullanıldığı döneme geçildiğinde, haberleşme açısından ne denli önemli bir gelişme yaşandığı anlaşılmaktadır. Ardından gelen radyo ve televizyon teknolojilerindeki yenilikler ise, aynı anda geniş insan kitlelerinin dünyada meydana gelen gelişmelere ilişkin bilgi sahibi olmasında önemli bir rol oynamıştır. Nihayetinde, internet teknolojisi dünyanın her yerindeki insanlar için anlık veri paylaşımına imkân sağlayan ve veri tabanları aracılığıyla dünyaya dair tüm bilgileri anında elde edebileceğimiz mekândan bağımsız bir ortam sunmaktadır. Bu yönüyle internet 21. yüzyılda bilginin ve mesajın en kolay ulaşılabilir kaynağını oluşturmaktadır (Haftacı ve Arıcı, 2018). Dolayısıyla internet teknolojisi, küreselleşmenin güçlenmesinde ve çeşitli açılardan dünyanın tek bir bütün haline gelmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Günümüzde insanoğlu başta internet olmak üzere çeşitli iletişim araçları vasıtasıyla yoğun bir enformasyon ağına sahiptir. Bu sayede dünyanın her bölgesinden insanlar, dünyanın geri kalanındaki yerler hakkında çok miktarda bilgi sahibi olmaktadır. Bu bilgi akışı küresel ölçekte etki kapasitesine sahip olay ve olgular için de geçerlidir. Yani dünyanın farklı bölgelerindeki insanlar, bu eş güdümlü bilgi ağıyla yaşanan gelişmelerden etkilenmektedirler. Dünyanın herhangi bir bölgesinde yaşanan bir gelişme haberleşme araçları vasıtasıyla tüm dünyaya yayılmakta ve küresel tepkilere yol açabilmektedir (Kan, 2009). Bu durum internet tabanlı sosyal medya araçlarıyla daha hızlı hale gelmiştir. Hatta sosyal medya araçları günümüzde kitleleri harekete geçiren bir kuvvet haline dönüşmüştür. Örneğin, Arap Baharı olarak adlandırılan Kuzey Afrika ve Ortadoğu'daki ülkelerde ortaya çıkan halk ayaklanmalarının hızlıca yayılmasında, sosyal medya araçlarının önemli etkisi olduğu vurgulanmaktadır (Eyüpoğlu, 2017). Bu açıdan bakıldığında, iletişim ve haberleşme araçları, bireyleri dünyanın geri kalanındaki insanlar ve bölgeler ile etkileşime sokan ve bu yolla hayatlarına çeşitli ölçülerde etki eden bir aktöre dönüşmüştür. Dolayısıyla günümüzde yaşayan bir birey tarafından dijital ortam tabanlı bilgileri organize etmek, sistematik hale getirmek ve hayatına olan etkileri açısından ele almak önemli bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum iletişim teknolojilerinin dünyayı dönüştürmek ve aynılaştırmak açısından ne denli etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bir birey için haberleşme araçlarından elde edilen küresel olay ve olgulara dair bilgilerin organize edilerek yaşamda kullanılmasının küresel bilinç için önemli bir beceri olduğunu göstermektedir.

**2.1.1.4. Uluslararası İnsan Hareketliliği:** Ulaşım araçlarındaki teknolojik gelişmeler, uluslararası siyasal atmosferin sunduğu barışçıl ortam, küreselleşme süreci ile birlikte güç kazanan toplumlar arası ilişkiler ve turizm faaliyetleri küresel düzeyde insan hareketliliğini üst düzeye çıkarmıştır. İnsan hareketliliğinde görülen yoğunlaşma ise çeşitli sonuçları beraberinde getirmiştir. Söz konusu hareketlilik ilk olarak toplumlar arasındaki kültürel etkileşimin yoğunlaşmasına sebep olmuştur. Bireysel bazda düşünüldüğünde bu durum bireylerin hayatlarını ve kültürlerini yerel yaşam alanlarının dışındaki insanların etki ve etkileşimlerine açık hale getirmiştir. Bu nedenle içinde yaşadığımız çağda farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurma, birlikte çalışma ve farklılıklara saygı duyma gibi bir arada yaşama becerileri eskiye kıyasla daha fazla ihtiyaç duyulan bir gereksinim haline gelmiştir. Çünkü hâlihazırda uluslar önceki dönemlerde olduğu kadar homojen bir yapıya sahip değildir (Roberts, 2007).

İkinci olarak söz konusu insan hareketliliği tarihsel süreçten günümüze insanoğlunun en önemli sorunlarından biri olarak salgın hastalıkların yayılmasını hızlandıran bir etkileşim

ortamı oluşturmaktadır (Bakırcı, 2020). Söz konusu durum şüphesiz, bireyler için yaşadıkları dünyayı daha iyi anlayabilmek adına yeni kavrayışları zorunlu hale getirmektedir.

**2.1.1.5. Küresel Göçler:** Göç, tarihi kökleri insanoğlunun ilk dönemlerine kadar giden ve varlığını günümüze kadar sürdüren çok boyutlu bir olgudur. Göçün tanımlarına bakıldığında; “Köken ülke ile mesken ülke arasında bilgi, duygu, kültür, sermaye ve nüfus aktarımıdır” (Atasoy, 2019, s.447), “Bir idari sınırı geçerek oturma yerini devamlı ya da uzun süreli değiştirme” (Tümertekin ve Özgüç 2004, s.236), insanların tek veya toplu şekilde sembolik ya da siyasi sınırları aşıp, yeni yerleşim alanlarına ve toplumlara doğru hareketi veya sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasi yönleriyle toplum düzenini değiştirme gücüne sahip bir nüfus hareketi olarak ifade edilmektedir (Bal, 2011). Kısaca ifade edilecek olursa göç; sebepleri ve sonuçları açısından birçok etmeni içinde barındıran coğrafi bir mekân değişikliği olarak ifade edilebilir (Türk ve Atasoy, 2020).

Tarihsel süreç içerisinde, birçok toplum çeşitli nedenlerle küçük çaplı veya kitlesel göç hareketi oluşturmuş veya bu hareketlerden etkilenmiştir. Göçler, göç eden toplumlarda ve buna maruz kalan bölgelerde ciddi sorunların ortaya çıkmasına yol açabilen bir olgudur. Günümüzde de sosyal, siyasi, ekonomik vb. çeşitli nedenlerle dünya ölçeğinde göç hareketleri yaşanmaktadır. Bununla birlikte 21. yüzyılın sonuna kadar, küresel ısınma, kuraklık, çölleşme ve küresel ölçekte deniz seviyesinin yükselmesi sonucunda ortaya çıkan ekolojik kökenli kitlesel göçlerin yaşanması beklenmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, tarihsel süreçte olduğu gibi yakın bir gelecekte de ülke sınırlarının değişimine veya ülkelerin yıkılmasına kadar yol açabilecek kitlesel göçlerin yaşanabileceği düşünülmektedir (Dölek ve Yazıcı, 2018). Bu durum bireyler açısından göçü, hem kavranılması gereken küresel bir sorun hem de farklı toplumları bir arada yaşamaya zorlayan yapısıyla, küresel çağın önemli bir olgusu haline getirmektedir. Nitekim bireyler, göçler aracılığıyla kendi yaşam sınırları dışında gelişen sonuçlardan etkilenmektedir. Türkiye örneğinden ele alındığında Türkiye’de yaşayan bireylerin iç savaş nedeniyle ülkelerini terk eden Suriyeli göçmenler aracılığıyla çeşitli sosyal ve ekonomik zorluklar yaşadığı bilinmektedir (Ertekin, 2019; Karasu, 2018; Taş ve Tekkanat, 2018). Bu durum, bireylerin ülke sınırları dışında ortaya çıkan sorunlardan göçler aracılığıyla nasıl etkilendiğini görmek açısından önemli bir örnektir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, göçün insan hayatına doğrudan etkileri bulunan ve bireyi yerel yaşam alanının dışında bölgesel ve küresel ölçeğe taşıyan küresel bir olgu olarak kavranması gerektiği görülmektedir.

**2.1.1.6. Küresel Köy Olarak Dünya ve İnsanoğlunun Küresel Etkileşimi:** Küresel köy tabiri, küreselleşme süreci bağlamında dünyanın sahip olduğu durumu tasvir etmek için kullanılan en çarpıcı kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla bireyleri



küresel boyuta taşıyan unsurlar için önemli bir vurgu taşımaktadır. Bu kavramın daha iyi anlaşılabilmesi için küreselleşme kavramını çözümlenmek gerekmektedir. Küreselleşme kavramının kökeni Latince bir sözcük olan ve küre anlamına gelen “globus” kelimesinden gelmektedir. Küreselleşme ise “dünya çapında” (Şeniğne, 2007, s.5) , “bütün dünya için geçerli olan” (Sanlı, 2012, s.11-12) anlamında kullanılmaktadır. Bu yönüyle küreselleşme kavramı dünyanın küçülmesine bütünleşmesine ve aynılaşmasına vurgu yapmaktadır. Küresel köy ise dünyanın gezegen ölçeğinde mekânsal, siyasal, ekonomik ve kültürel olmak üzere tek bir bütün haline gelmesine vurgu yapmaktadır. Nitekim, hâlihazırda dünya her açıdan küçülerek, içinde yaşayan bireyler için fiziki ve sosyal yönleriyle tek bir mekân haline gelmektedir.

Küreselleşme sürecinin getirdiği değişimler, birçok farklı alanda olduğu gibi bireylerin günlük hayatlarında da büyük etkilere neden olmuş ve onu dönüştüren bir aktöre evrilmiştir. Öyle ki günümüzde dünyada yaşayan hiçbir insan topluluğu bu değişimden izole değildir (Çolak, 2019; Kirkwood, 2014). Söz konusu değişim farklı çerçevelerde gerçekleşse de bunların belli başlı alanlarda daha yoğun hissedildiği görülmektedir. Bireylerin özellikle sorunlar, ekonomi, siyasi gelişmeler ve popüler kültür aracılığıyla küresel gelişmelerden daha fazla etkilendiği gözlenmektedir. Bu açıdan ele alındığında, bireyler yaşadıkları yerel yaşam alanları ve vatandaşı oldukları ülkelerin dışında yer alan gelişmelere daha açık hale gelmişlerdir. Dolayısıyla günümüz bireyleri, tarihsel sürece kıyasla günümüzde küresel gelişmelerden daha yoğun şekilde etkilenmektedir. Öyle ki günümüz insanının tarihsel süreç içerisinde küresel ölçekli sosyo-ekonomik, politik ve demografik meselelerle ciddi anlamda yüzleşecek ilk nesil olması beklenmektedir (Suarez, Orozco ve Sattin, 2007). Söz konusu durum günümüz bireylerinin çıkar ve sorumluluklarını ulusal sınırların ötesine taşımaktadır (Çakmak, Bulut ve Taşkiran, 2017). Harari’ ye göre (2018) insanoğlu artık tek bir medeniyetin parçası olup bu bağlamda nükleer savaş, ekolojik çöküş ve teknolojik sıçramanın ortaya koyduğu sorunlar sadece küresel düzeyde bir iş birliğiyle çözülebilir. Bu açıdan ele alındığında daha önce olmadığı kadar bütünleşik bir dünyanın varlığı, günümüz bireylerine daha önce ihtiyaç duymadıkları ölçüde küresel süreçleri takip etme ve anlamayı bir zorunluluk haline getirmiştir (Türk ve Atasoy, 2020). Dolayısıyla günümüz bireyleri, birbirine bağlı işleyen dünya sistemini ve kendilerinin dünyada sahip olduğu rolü anlamaya ihtiyaç duyarlar (Gadsby, 2010). Ayrıca bireyler davranışlarının dünyanın diğer bölgelerine etkisini anlamak ve uluslararası barışı desteklemek adına ulusal sınırların ötesinde bir bakış açısına sahip olmak zorundadırlar (Lee ve Leung, 2006). Bu bağlamda düşünüldüğünde özelden genele değişimi şekillendirmek ve küresel sorunlara çözüm üretebilmek adına

bireyler için küresel bir anlayış geliştirme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Schee ve Beneker, 2018).

Sonuç olarak ele alındığında, günümüz bireyleri küreselleşme, çeşitli küresel sorunlar, göçler ve iletişim araçlarının sunduğu imkânlar nedeniyle küresel etkileşime açıktır. Bu durum günümüz bireylerini, dünyanın neresinde olursa olsun gerek sahip olunan etki, üstlenilen rol ve sorumluluk açısından gerekse ortaya çıkan gelişmeleri yerel yaşam alanında deneyimlemesi açısından yerel ve ulusal boyutların ötesinde küresel bir ölçüğe taşımaktadır. Bu durum günümüz bireyleri için birçok açıdan “Küresel insan” tabirinin kullanılmasını gerektirmektedir.

## **2.2. Eğitimde Küresel Bilinç İhtiyacının Temelleri**

### **2.2.1. Küreselleşmenin Eğitim Alanında İhtiyaç Haline Getirdiği Konular:**

Küreselleşme tüm dünyayı etkileyen bir olgu olarak sosyal, siyasi, ekonomik ve çevresel açıdan dünyayı dönüştüren bir güce sahiptir. Bu nedenle küreselleşme sürecinin ortaya çıkardığı değişimler dünyayı anlamak ve ona uyum sağlamak için yeni kavrayışları gerekli kılmaktadır. Küreselleşmenin ortaya koyduğu gereksinimler diğer alanlarda olduğu gibi eğitim ihtiyaçlarına, eğitim politikalarına ve öğretim programlarına da yön vermektedir. Bu nedenle küresel bilinç geliştirmek adına, küreselleşme sonucunda ortaya çıkan değişimlerin bilinmesinin önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Küreselleşme alan yazınına bakıldığında küreselleşme sonucunda şu sonuçların ön plana çıktığı görülmektedir.

- Gelişen ulaşım ve iletişim araçlarıyla coğrafi mesafelerin sınırlayıcılığının azalması.
- Toplumlar, bölgeler, ülkeler ve kıtalar arasındaki ekonomik, sosyal, siyasi ve kültürel ilişkilerin yoğunlaşması.
- Yerel yaşam alanları ile küresel bütün arasındaki etkileşimlerin artması.
- Ulusal sınırlar içinde yer alan yerel yaşam alanlarının, ulusal sınırların dışında küresel olgu ve süreçlerle daha yoğun etkileşim geliştirmesi.

Bu sonuçlara bağlı olarak şu gereksinimler ön plana çıkmaktadır.

- Yerel ve ulusal bakış açısının ötesinde küresel çerçeveye sahip bir bakış açısının geliştirilmesi.
- Yerel yaşam alanları ile küresel bütün arasındaki etkileşimlerin farkına varılması ve onların birbirini etkileme yollarının keşfedilmesi.
- Yerel-ulusal ve küresel düzeyde bireysel ve toplumsal sorumluluk alanlarının farkına varılması.

**2.2.2. Okuryazarlığın Değişen Bağlamı:** Günümüzde ulusal gelişmeyi sürdürebilmek, uluslararası rekabete hazır olmak ve bireyleri çağın ihtiyaçlarına göre

yetiştirebilmek adına, eğitim ülkeler için stratejik bir alan haline dönüşmüştür. Dolayısıyla, yaşanan gelişmeleri eğitim sistemlerine entegre etmek ve buna yönelik politika geliştirmek ülkelerin öncelikli hedefleri arasında yer almaktadır. Günümüzde eğitim öğretim alanında yapılan bilimsel çalışmalara bağlı olarak geliştirilen yaklaşımlar ile bilim ve teknolojinin sosyal hayatta ortaya koyduğu değişimler, geleneksel okuryazarlık yaklaşımının yetersiz bulunmasına ve onun tartışmaya açılmasına sebep olmuştur. Bu bağlamda okuryazarlığın sosyal, ekonomik ve teknolojik değişimlere duyarlı olması (Kress, 2010; Tüzel, 2012), onun dinamik bir şekilde yenilenmesine olanak tanımaktadır. Dolayısıyla söz konusu süreç okuryazarlık anlayışında yeni yaklaşımların benimsenmesini beraberinde getirmiştir.

Günümüzde geleneksel yaklaşımda olduğu gibi harfleri çözümlenmeye yönelik becerilerin ötesinde, anlamlandırmaya yönelik okuryazarlık yaklaşımı, yeni terimler ile bütünleştirilerek geleneksel anlamının sınırlarını aşmakta ve anlam genişlemesine uğramaktadır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Hâlihazırda ise bir konu hakkında gerekli bilgiye sahip olma, yetkinleşme ve bir alanda beceri kazanma gibi anlamlar kazanmıştır (Akyıldız, 2020; Cambridge Assessment, 2013). Bu bağlamda son çeyrek yüzyılda finansal okuryazarlık, hukuk okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık gibi yeni tür okuryazarlık kavramsallaştırmalarının ortaya çıktığı görülmektedir. Okuryazarlığın anlam genişlemesine uğramasıyla birlikte bu olgunun üzerine yüklenen sorumluluk ve beklentilerin de genişlediği göze çarpmaktadır. Bu bağlamda ele alındığında, okuryazarlığın çağın gerektirdiği bir beceri (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010), bu becerilerin hayata aktif olarak yansıtılması ve deneyimlerimize aktarmak olarak (Dağ ve Koçar, 2019; Kuş, 2013) ifade edildiği görülmektedir.

Sonuç olarak ele alındığında okuryazarlık ile ilgili birkaç konunun ön plana çıktığı görülmektedir. Okuryazarlık olgusu yeni anlamıyla sosyal, ekonomik, siyasi ve teknolojik yenilikler tarafından dönüştürülmeye ve geliştirilmeye açık bir yapı sunmaktadır (Adalar, 2019; Kress, 2010; Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010; Tüzel, 2010). Bu bağlamda düşünüldüğünde okuryazarlık aslında içinde bulunulan çağın ihtiyaçlarıyla doğrudan ilgilidir ve ihtiyaca cevap verebilmek için yeni okuryazarlık türlerinin doğmasına olanak tanımaktadır.

Okuryazarlık tek boyutlu yüzeysel bir beceriye sahip olmanın ötesinde çok boyutlu, işlevsel, hayata aktarılabilir ve toplumsal kalkınmanın sağlanmasında önemli bir gereklilik olarak karşımızda durmaktadır (Akyıldız, 2020; UNESCO, 2004). İfade edilen özelliklerine bağlı olarak okuryazarlık gerek zamanın ihtiyacına cevap verebilen insan profilinin yetiştirilmesi, gerek toplumsal gelişmenin etkileyici ve yönlendirici gücü olarak, gerekse her okuryazarlık türünün sahip olduğu özgün konusu gereği, geliştirilmesi için özel bir yaklaşım

ve çabayı gerektirmektedir. Ayrıca, çağımızın önemli bir gereksinimi olarak ortaya çıkan küresel bilincin kavramsallaştırılması, boyutlarının ortaya koyulması ve geliştirilmesi açısından okuryazarlık kavramı önemli bir çerçeve sunmaktadır.

**2.2.3. 21. Yüzyıla Dair Öngörüler ve Eğitime Etkisi:** Tarihsel sürece bakıldığında; dünyada yaşanan siyasi, sosyal ve ekonomik gelişmelerin yeni fenomenlerin oluşumunu beraberinde getirdiği, bununla birlikte insanlık adına paradigma değişimlerine varan sonuçlara yol açtığı görülmektedir. En azından son 500-600 yıllık süreçte yaşanan; coğrafi keşiflerin gerçekleştirilmesi, Fransız Devrimi, Sanayi Devrimi, Birinci ve İkinci Dünya Savaşları, bilgisayar ile internetin ortaya çıkışı ve günümüzde hızlanan küreselleşme ele alındığında, ilgili gelişmelerin insanlık için sosyal, siyasi ve ekonomik alanda hızlı ve köklü değişimleri beraberinde getirdiği bilinmektedir. Söz konusu değişimler hayatın tüm alanlarında etkide bulunduğu gibi eğitim alanında da köklü değişimlere sebep olmaktadır. Nitekim, son 50-60 yıldır çeşitli ülkelerde, küreselleşme ve beraberinde getirdiği değişimlerin eğitim programlarına yansıtılmasına dair çabalar olduğu görülmektedir. Eğitimde yenilik ihtiyacı şüphesiz kendine özgü yapısıyla 21.yüzyıl için de geçerlidir. 21.yüzyıla dair beklentiler bir ihtiyaç arayışı olarak 21.yüzyıl becerilerinin oluşturulmasına sebep olmuştur. Çünkü gelecek ile ilgili beklentiler eğitimin tüm faaliyetlerinde temel unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Çakmak ve Bulut, 2019).

Çeşitli iş çevreleri, uluslararası örgütler ve sivil toplum kuruluşlarının ifade ettikleri 21. yüzyıl becerileri, günümüz bireylerinin etkin şekilde yaşamaları için gerekli olan becerilere dair önemli bir çerçeve sunmaktadır. Dolayısıyla başta eğitim olmak üzere hiçbir alanın bu çıktıları görmezden gelmesi mümkün değildir. Bu bağlamda 21. yüzyılın yapısı, becerileri ve öğrenme çerçevesi, küresel bilinç için de önemli bir teorik çerçeve sunmaktadır. Dolayısıyla küresel bilince ait yaklaşımlar ortaya koyulurken bu durumun göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Çünkü 21. yüzyıl içerisinde küresel bilincin öğrenme temaları içinde yer alan; küresel sorunlar, küresel ekonomi, küresel toplum vb. alanlarda değişimlerin yaşanması öngörülmektedir. Örneğin Hacıoğlu (1990) 21. yüzyılda problemlerin daha karmaşık bir karakter kazanacağını, çeşitli alanlarda yaşanan hızlı değişimler bağlamında istikrarsızlık durumlarının oluşabileceğini öngörmektedir. Başka bir örnek olarak OECD (2018) tarafından hazırlanan rapora göre, şu an öğrenci olan bireylerin 2030 yılında birer yetişkin olduklarında bazı mesleklerin yok olacağı ve yeni meslek alanlarının oluşacağı ifade edilmektedir (Cansoy, 2018). Bu örnek küresel ekonomi ile ortaya çıkabilecek gelişmeler için önemli bir ipucu durumundadır. Bununla birlikte; doğal afetler, çevre sorunları, küresel ısınma, nükleer santrallerle ilgili endişeler GDO'lu ürünler, sosyal sorunlar vb. alanda

yaşanan gelişmeler, içinde yaşadığımız dönemin bazı sosyal kuramcılar tarafından risk toplumu olarak tanımlanmasına yol açmaktadır (Çabuk, 2012).

Sonuç olarak bakıldığında, 21. yüzyıl içinde yaşayan bireyler için; sosyal, siyasi ve ekonomik alanda ortaya çıkabilecek küresel değişimlere uyum sağlama, artan doğal afetler ve etkisi şiddetlenen küresel ısınmaya hazır olma ile daha bütünlüklü bir dünya bağlamında yerel ile küresel etkileşimler arasındaki çatışma ve uyum konularında fikir sahibi olmayı gerektirmektedir. Ayrıca bireylerin gelecek yaşamlarına yön veren süreçleri anlamaları açısından, küresel eğilimlere dair farkındalık geliştirmelerini zorunlu hale getirmektedir.

**2.2.4. Beceri Eğitiminin Artan Önemi:** İçinde yaşanılan çağın teknolojik, sosyal, ekonomik ve siyasi özelliği, toplumların gelişimi için gerekli olan insan modelini belirlemektedir. Gereksinim duyulan insan modeli ise doğrudan eğitim alanına yansımakta ve eğitim ihtiyaçları için yol gösterici olmaktadır. Kendine özgü sosyal, siyasal ve ekonomik yapıya sahip her tarihsel dönemin farklı insan gereksinimlerini ön plana çıkardığı bilinmektedir. Bu açıdan bakıldığında, sahip olduğu iletişim olanaklarının yanında bireylerin iş hayatı, vatandaşlık yükümlülükleri ve yaşam becerileri açısından 21. yüzyılın 20. yüzyıla kıyasla oldukça farklı bir içeriğe sahip olduğu ifade edilmektedir (Dede, 2009; Özçelik ve Eke, 2019). Dolayısıyla 21. yüzyıl bireyleri için dünyaya ayak uydurabilen, etkin üretken ve sorumlu bireylerin tanımlanması adına birtakım gereksinimler ortaya koyulmuştur. Bu ihtiyaçlar eğitim alanına da yön verici olmuş ve öğrenciler için bilgi edinilmesine ve bilginin akılda tutulmasına yönelik eğitim yaklaşımları önemini yitirmiştir. Bununla birlikte beceri ve beceri eğitimi, eğitim uygulamalarının ana hedeflerinden biri haline gelmiştir.

Beceri yeterli donanıma sahip olarak eylem ve görevleri yerine getirebilme, sorun çözebilme ve karmaşık görevlerin üstesinden gelme (Ananiadau ve Clara, 2009, aktaran Cansoy, 2018), elinden iş gelme, kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarması veya belli bir işlemi amaca uygun olarak yerine getirmesi (TDK) olarak ifade edilmektedir. Genel olarak bakıldığında, becerinin bilişsel ve devinişsel (davranışsal) beceri olarak iki türde ifade edildiği görülmektedir (Öncül, 2000, Özür, 2020; Senemoğlu, 2007). Bununla birlikte eğitim çalışmalarında daha çok bilişsel becerilerin ön plana çıktığı görülmektedir. Eğitim açısından bakıldığında beceri, öğrenme öğretme süreci sonucunda kazanılması (Akbaba ve Aksoy, 2019) ve yaşama aktarılması gerekli kabiliyet (Ünlü ve Yıldırım, 2017) olarak ifade edilmektedir. Bu yönüyle beceri okuryazarlık kavramıyla da yakın bir ilişki içindedir. Nitekim Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010) okuryazarlığı geliştirilmeye açık çağın gerektirdiği bir beceri olarak ifade etmektedir. Bu tanımlamalar okuryazarlığın uygulanabilir, hayata aktarılabilir ve geliştirilebilir becerileri kapsadığını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak bakıldığında içinde bulunduğumuz çağ kendine özgü becerilere sahiptir ve bu beceriler küresel okuryazarlığın içeriklerine de yön vermektedir.

**2.2.5. 21. Yüzyıl Becerileri ve Küresel Temalar:** 21. yüzyılın ortaya çıkardığı sonuçların üstesinden gelebilmek için, tüm insanların 21. yüzyılın taleplerini karşılayabilecek bir nitelikte yetiştirilmeleri, bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır (Tutkun, 2010). Bu bağlamda 21. yüzyıl becerileri sıkça dile getirilen bir konudur. Söz konusu beceriler ve bunları geliştirmek için önerilen temalar, içinde bulunduğumuz çağın ihtiyaçları olarak kabul edilen ve kazanılması zorunlu görülen becerileri temsil etmektedir. Alan yazında söz konusu becerilere yönelik birçok farklı kurum ve kuruluş tarafından ortaya koyulan öneriler bulunmaktadır. Bunlara; “OECD Beceriler Çerçevesi”, “ATSC21 Beceriler Çerçevesi”, “21. Yüzyıl Beceriler Çerçevesi”, “NRC Beceriler Çerçevesi”, “NCREL Beceriler Çerçevesi”, “AACU Beceriler Çerçevesi”, “ISTE Beceriler Çerçevesi”, “Iowa Beceriler Çerçevesi”, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi” vb. çeşitli çerçeveler örnek olarak gösterilebilir (Cansoy, 2018). Söz konusu beceri çerçeveleri içinde “21.Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi” bünyesinde yer alan “21.Yüzyıl Beceriler Çerçevesi” hâlihazırda en çok ele alınan ve kabul gören beceri çerçevelerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çerçeve öğrencilerin istihdam, yaşama becerileri ve vatandaşlık yetkinlikleri konularında başarılı olmaları adına ihtiyaç duyulan bilgi ve becerileri ortaya koymak adına öğretmenler, eğitim uzmanları ve iş dünyasından liderler tarafından geliştirilmiştir (Gelen, 2017). Bu açıdan söz konusu çerçeve 21. yüzyıl için gerekli olan öğrenme temaları ve süreçlerine ilişkin eğitimciler için fikir vermektedir.

21. Yüzyıl Beceriler Çerçevesinde “Yaşam ve kariyer becerileri”, “Temel içerikler ve 21. yüzyıl temaları”, “Öğrenme ve yenilik becerileri” ve “Bilgi, medya ve teknoloji becerileri” olmak üzere dört temel yeterlilik alanından bahsedilmektedir (Cansoy, 2018; Gelen, 2017; Yalçın, 2018). Bu yeterlilik alanlarından biri olan “Temel içerikler ve 21.yüzyıl temaları” alanında “Küresel bilinç” teması bulunmaktadır. Bu durum bize küresel bilinç kazanmanın 21. yüzyıl yetkinlikleri arasında önemli bir yere sahip olduğunu göstermesi açısından önemli bir örnektir.

### **2.3. Alan Yazında Bireylere Küresel Aidiyet ve Sorumluluk Tanımlayan Yaklaşımlar**

**2.3.1. Felsefi Bir İdeal Olarak Kozmopolitizm:** Bireyler için küresel sorumluluk ve aidiyet tanımlayan yaklaşımlar günümüz eğitim alan yazınında yoğun olarak ele alınmaktadır. Küreselleşme süreci ile birlikte hız kazanmasına karşın, bireylere küresel aidiyet ve sorumluluk yükleyen düşüncelerin tarihi oldukça eskilere gitmektedir. Bu bağlamda kozmopolitizm yaklaşımı öne çıkmaktadır. Kozmopolitizm tarihsel süreçten günümüze kadar çeşitli düşünür ve filozofların gelişimine katkıda bulunduğu felsefi bir idealdir. Söz

konusu kavram eski Yunanca'daki “kosmos (evren)” ve “polites (yurttaş)” kelimelerinden türemektedir ve günümüzde “dünya yurttaşı” olarak çevrilmektedir (Ören, 2017). Kozmopolit kavramının belirgin olarak ilk kullanımı M.Ö 4. yüzyılda filozof Diogenes'e dayandırılmaktadır. Filozofa nereli olduğu sorulduğunda kendisini “Ben bir dünya yurttaşım (kosmopolites)” olarak ifade etmiştir. Diogenes'in bu ifadesi kozmopolitanizm anlayışının batı siyasal düşüncesinde ilk güçlü çıkışı olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte, günümüz kozmopolitanizm anlayışının gelişmesinde iki temel düşünce kaynağının Stoacılık ve İmmanuel Kant'a dayandığı kabul edilmektedir (Ören, 2017). Stoacıların ortaya koyduğu görüşlerin 16. ve 17. yüzyıllarda yeni stoacılar adıyla bilinen düşünürler tarafından da benimsendiği görülmektedir. Nitekim onlardan biri olarak Justus Lipsius “Tüm dünya bizim ülkemizdir” ifadesini kullanmaktadır (Heater, 2007, s.158).

Kozmopolitanizm düşüncesi evrensel bir ahlak anlayışını ve tüm dünyaya dair aidiyet fikrini vurgulaması açısından önemli bir felsefi ve düşünsel ideali temsil etmektedir. Bununla birlikte kavramın ortaya çıktığı dönemden itibaren tartışma konusu edildiği görülmektedir. Bu tartışmaların eksenini, dünya vatandaşlığı olgusunun (kosmopolites) özü itibarıyla polis (Şehir devleti) vatandaşlığına aykırı olduğu fikri etrafında geliştirmiştir. Dolayısıyla kozmopolitanizmin yerel aidiyetleri törpülediği ve dünya hükümetine vurgu yaptığına dair eleştiriler alan yazında yer bulmaktadır (Çolak, 2015). Diğer taraftan kozmopolit düşüncenin iki düşünsel ayağından biri olan Stoacı felsefeye göre bir kişinin dünya vatandaşı olması için yerel aidiyetlerden vazgeçmesi gerekmezdi. Nitekim, Stoacılar tarafından bireylerin yerel aidiyetlerden kaçamayacağına inanılırdı (Birekul, 2013). Heater (2007) stoacıların, vatandaşı olacakları bir dünya devletinden söz etmediklerini ve onların dünya yurttaşı kavramını siyasal bir statü olmanın aksine mecâzi bir kavram olarak kullandıklarını ifade etmektedir.

Sonuç olarak bakıldığında, kozmopolitanizm düşüncesinin felsefi bir ideal olarak tarihsel süreçten günümüze kadar tartışma konusu olmasına karşın, özellikle kozmopolit demokrasi bakımından tüm insanların eşitliği bağlamında, evrensel insan hakları yaklaşımının gelişmesinde önemli bir role sahip olduğu düşünülebilir. Ayrıca söz konusu felsefi idealin, günümüzde küresel sorumluluk anlayışına atıf yapan “küresel eğitim” ve “küresel vatandaşlık” gibi yaklaşımların teorik kökleri arasında olduğu görülmektedir. Bu yönüyle kozmopolitanizm tarihsel süreçten günümüze kadar gelen yerel/ulusal-küresel aidiyet tartışmasının önemli fikrinsel temelinden birini oluşturmaktadır. Söz konusu durum bireylerde küresel bilincin geliştirilmesi adına güçlü bir yaklaşım ortaya koyarken, bireyler açısından yerel/ulusal ve küresel roller bağlamında denge kurulmasına dair bir ihtiyaç arayışına sebep olmaktadır.

**2.3.2. Eğitimde Küresel Bilinç Arayışı:** Dünyada son yıllarda yaşanan sosyal, siyasi, ekonomik ve teknolojik gelişmelerin oluşturduğu dönüşümler, küreselleşmenin ortaya çıkardığı karşılıklı bağımlılık süreci ve küresel sorunların varlığı insanoğlunu daha önce deneyimlemediği süreçlerle karşı karşıya bırakmaktadır. Bu durum çağımızın bireyleri için, içinde yaşanan dünyanın her yönüyle keşfedilmesini sağlayacak yeni kazanımları gerekli hale getirmektedir. Söz konusu gereksinimler sosyal, siyasi ve ekonomik sahada olduğu kadar eğitim çalışmalarında da ön plana çıkmıştır. Nitekim 1950’lerden günümüze eğitimciler ve politika belirleyiciler birbirine bağlı dünyada başarılı bir katılımı vurgulayan eğitim ihtiyacını ifade etmektedirler (Çakmak ve Bulut, 2019). Söz konusu ihtiyaç öğrencilere tanımlanan becerileri de etkilemiştir. Özellikle küreselleşmenin ortaya koyduğu birbirine bağlı dünya gerçeği, değişime uyum sağlamaları noktasında öğrencilerin ihtiyaç duyduğu becerilerle donanmayı gerekli hale getirmektedir (Bertram, 2006; Tünkler, 2020). Dolayısıyla bu ihtiyaçlara cevap veren insan modelinin yetiştirilebilmesi için eğitim girişimlerinin başladığı görülmektedir. Çünkü değişime uğrayan küresel bağlamın yalnızca küresel bir müfredatla üstesinden gelinebilecek sorunlar oluşturduğu ifade edilmiştir (Gilbert, 2006). Bu kapsamda özellikle İkinci Dünya Savaşından günümüze kadar bireylerde eğitim aracılığıyla küresel anlayış geliştirme amacıyla çok fazla çaba harcanmıştır (Schee ve Beneker, 2018). Bu girişime öncülük eden kuruluşlardan biri UNESCO’dur. 1974 yılında Paris’te gerçekleştirilen genel konferansta UNESCO tarafından uluslararası anlayışı, işbirliğini, barış ve insan hakları ile temel özgürlüklere saygıyı desteklemek amacıyla şu tavsiye kararları alınmıştır.

- “Eğitimin her seviyesinde uluslararası bir boyut ve küresel bakış açısının yansıtılması”.
- “Bütün insanların kültürlerine, değerlerine ve yaşam biçimlerine saygı”.
- “Diğer insanlarla iletişim yeteneği”.
- “Her bireyin diğer insanlara ilişkin sahip olduğu görevlere dair farkındalık”.
- “Uluslararası dayanışmanın ve iş birliğinin gerekliliğini anlama”.
- “Kendi toplumunda, ülkesinde ve dünya ölçeğinde sorunların çözümünde hazır ve istekli olma”.

**2.3.2.1. Küresel Eğitim Girişimi:** Küresel eğitim, küresel olay, olgu ve bakış açılarına dair eğitim süreçlerine vurgu yapan uluslararası pedagojik bir terimdir (Hicks, 2003; Öcal ve Yakar, 2015). Bu açıdan bakıldığında küresel eğitim girişimi, eğitim aracılığıyla küresel bakış açısını kazandırmaya yönelik ortaya çıkan önemli bir yaklaşımdır. Dolayısıyla küresel eğitim, dünyanın değişen bağlamı kapsamında çağın gereksinimlerine uygun bireyler yetiştirmek amacıyla eğitim alanında yapılan girişimleri ve belirledikleri içerik, yöntem ve süreçleri ifade



etmektedir. Küresel Eğitim Rehberinde (2012) küresel eğitim, bireyleri küresel dünyanın gerçekleriyle tanıştıran bir eğitim olarak tanımlanmaktadır. Küresel eğitimin önem kazanmasında son yıllarda özellikle küresel sorunların varlığı karşısında ulusların ortaya koyduğu arayışlar önemli rol oynamıştır (Açıkalin, 2010). Ayrıca bu eğitim yaklaşımının teorik köklerine bakıldığında, küreselleşme süreci ve beraberinde getirdiği değişimlerin önemli yer tuttuğu görülmektedir.

Küresel eğitim ihtiyacı tüm dünyada kabul gören bir yaklaşım olarak karşımıza çıksa da, ne olduğu ve içeriği konusunda alan yazında farklı yaklaşımların yer aldığı da görülmektedir. Nitekim çeşitli araştırmacılar, küresel eğitim gereksinimini farklı gerekçelere dayandırmakta ve farklı olarak tanımlamaktadırlar. Örneğin Tye ve Kniep'e göre (1991) küresel eğitim; ekolojik, kültürel, siyasi, ekonomik ve teknolojik açıdan birbirine bağlı bir sistem haline gelen dünyayı, çeşitli açılardan çözümlemeyi içermektedir. Söz konusu ifade ele alındığında, araştırmacıların küresel eğitimi doğrudan küreselleşme sürecine bağladıkları görülmektedir. Carono'ya (2010) göre ise küresel eğitim; diğer insanlar, ülkeler ve kültürler hakkında bilgi edinmenin yanı sıra bilgi, beceri, değer, kavram ve fikirlerin küresel bir bakış açısıyla öğrenilmesini kapsamaktadır. Bu ifade ele alındığında, araştırmacının küresel eğitimi küresel farklılıklar ve küresel bakış açısı üzerinden ele aldığı görülmektedir. Benzer şekilde farklı araştırmacıların küresel eğitimi farklı gerekçelere dayandırdıkları görülmektedir. Bununla birlikte küresel eğitim içerikleri için ortaya koyulan yaklaşımlar içerisinde ortak temaların varlığı, araştırmaların geneli için fikir verici görülmektedir. Bu bağlamda ele alındığında Mundy ve Monion (2008, s.944) yaptıkları geniş çaplı literatür araştırması sonucunda 6 temel küresel eğitim eğilimi tespit etmişlerdir. Bu eğilimler;

- “Dünyayı tek bir sistem olarak ve insan yaşamını küresel karşılıklı bağımlılık tarihi tarafından şekillendirilmiş olarak görmek”.
- “Temel insan haklarının ve bunların yanı sıra sosyal ve ekonomik eşitliğin ve temel özgürlüklerin olduğu fikrine bağlılık”.
- “Küresel çeşitliliğin değerine bağlılık ve kültürlerarası anlayış ve hoş görünün önemi”.
- “Bireysel eylemin etkinliğine olan inanç”.
- “Çocuk merkezli veya ilerici pedagojiye bağlılık”.
- “Gezegen ölçeğinde sürdürülebilirlik için farkındalık ve bağlılık”.

İlgili eğilimler incelendiğinde; küresel eğitimin kapsamında; insan hakları ve demokrasi eğitimi, sürdürülebilir kalkınma ve çevre eğitimi, farklılıklara karşı hoşgörü, bireysel ve toplumsal düzeyde katılım gibi temaların yer aldığı görülmektedir.

Alan yazında küresel eğitim temaları içerisinde söz konusu eğilimlerin birinin veya birkaçının merkezde yer aldığı birbirine benzer veya farklı içeriklere vurgu yapan çalışmalar sıkça görülmektedir. Bu bağlamda Pike (2006) farklı ülkelerde küresel eğitim algılarının da değişik olabileceğini vurgulayarak Amerika ve Kanada'daki farklı yaklaşımlardan bahsetmektedir. Ayrıca teorik temelinin açık olmaması ve kavramsal karmaşıklık ile anlam arayışı açısından yenilik getirilmesine dair zorlukları, küresel eğitimin önündeki iki temel sorun olarak görülmektedir (Pike, 2006).

Sonuç olarak ele alındığında, küresel eğitim bireylere küresel bilinç kazandırmak adına gerekli olan öğretim içeriklerine dair önemli bir bakış açısı sunmaktadır. Diğer yandan hayata aktarılabilir uygulamalar açısından eksiklikler barındırmaktadır. Nitekim Levstik ve Tyson'a (2008) göre küresel eğitim üzerinde son yıllarda yapılan çalışmalar onun daha iyi anlaşılmasına katkı sunsa da küresel eğitimin hedefleri, içeriği ve pedagojisi üzerine kapsamlı bir yaklaşım tam olarak geliştirilememiştir. Bu yönüyle küresel eğitim kusursuz bir eğitim yaklaşımından ziyade tartışmaya ve geliştirmeye açık bir yaklaşımı ifade etmektedir.

**2.3.2.2. Küresel Vatandaşlık Modeli:** Eğitimde küresel bakış açısı ve bilinç kazandırmaya yönelik ortaya koyulan yaklaşımlardan bir diğeri küresel vatandaşlık modelidir. Küresel vatandaşlık modeli bireylere küresel ölçekte rol ve sorumluluk yükleyen bir içeriğe sahiptir. Tarihi eskilere dayanan bir kavram olarak küresel vatandaşlık, küresel sorunların varlığı ve küreselleşme süreci bağlamında güçlenen, dünyayı bütünsel algılama çabalarıyla yeniden popüler hale gelmiştir (Türk ve Atasoy, 2021). Diğer yandan mevcut haliyle oldukça siyasallaşmış bir kavram olarak çeşitli tanım, yorum ve çerçeveye sahip olması, küresel vatandaşlığı göreceli bir yapıya sokmaktadır (Akkari ve Maleq, 2020; Torres ve Bosio, 2020). Söz konusu durum küresel vatandaşlık için önerilen eğitim içeriklerine de yansımaktadır. Dolayısıyla bu alanda görüş bildiren farklı araştırmacılar farklı içerik önerilerinde bulunmaktadır.

Küresel vatandaşlığa ilişkin içerikler incelendiğinde, söz konusu içeriklerin çok geniş bir kapsamda yer almasına karşın, bireyler için sosyal sorumluluk, küresel yeterlilik ve küresel katılım gibi ortak kapsayıcı temalara vurgu yaptığı görülmektedir (Morais ve Ogden, 2010). Bu yönüyle küresel vatandaşlık modelinde belirtilen içerikler, eğitim aracılığıyla küresel bilinç ve küresel bakış açısı geliştirme çabaları için önemli bir yaklaşım sunmaktadır. Özellikle küresel sorunların çözümüne katkı sunacak, küresel sorumluluğa sahip bireylerin gelişimine destek olma bağlamında küresel vatandaşlık kavramı geniş yankı bulmaktadır (Çolak, 2015; Dower, 2000). Diğer yandan “Küresel vatandaşlık” kavramsallaştırması,

kapsam ve içerik açısından çeşitli eleştirilere maruz kalmaktadır. Örneğin siyasi mahiyeti açısından ele alındığında, küresel vatandaşlığı ulus devlet vatandaşlığının bir nevi karşıtı olarak gören, diğer yandan küresel sorunlarla mücadele etme adına çok boyutlu vatandaşlık yaklaşımının bir boyutu olarak ele alan iki farklı yaklaşım göze çarpmaktadır (Çolak, 2019). Tartışmaya açık yönüyle küresel vatandaşlık kavramı doğal olarak birçok eleştiriye maruz kalmaktadır (Rapaport, 2009). Söz konusu farklı yaklaşımlar ve hakkındaki tartışmalar küresel vatandaşlığın bir model olarak geniş kesimlerce benimsenmesi önünde güçlü bir engel olarak durmaktadır. Buna karşın küresel vatandaşlık modelinin bireyler için küresel boyutta uygulama alanına yönelik önemli yaklaşımlar sunduğu söylenebilir.

**2.3.2.3. Yeni Bir Kavram Olarak Küresel Okuryazarlık:** Küresel bilinç ve becerileri geliştirmeye dair ön plana çıkan bir diğer kavram küresel okuryazarlıktır. Alan yazında birçok araştırmacı yeni bir kavram olarak küresel okuryazarlığı kullanmaktadır (Bender-Slack, 2002; Carano, 2013; Çakmak ve Bulut, 2019; Robin, 2006). Küresel okuryazarlık kavramsallaştırması yeni olmakla birlikte, bu kavramsallaştırma altında ele alınan içeriklere bakıldığında, bunların daha önce küresel eğitim ve küresel vatandaşlık alan yazınında ortaya koyulan içerik ve yaklaşımlara benzer temalara vurgu yaptığı görülmektedir (Tablo 1).

**Tablo 1**

*Alanyazında Küresel Okuryazarlık İçin Tanımlanan İçerikler*

Önerilen İçerik	Araştırmacı
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Mesajları küresel bir perspektiften okuma, yorumlama, yanıtlama ve bağlamsallaştırma kapasitesi”</li> </ul>	Robin, 2006
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Küresel toplulukta etkin bir şekilde çalışma yeteneği”</li> <li>• “Nerede yaşarlarsa yaşasınlar, tüm insanların durumuyla ilgilenmek”</li> <li>• “Dünyada neler olup bittiğini anlamak ve başkalarının farklılıkları yaşama hakkını yargılamadan saygı duymak”</li> </ul>	Bender-Slack, 2002
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Küreselleşmiş bir dünyada başkalarıyla başarılı bir şekilde etkileşim kurmak için gerekli beceriler”</li> </ul>	Carano, 2013
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Çoklu perspektif farkındalığı”</li> <li>• “Küresel vatandaş olmaya istekli olmak”</li> <li>• “Çeşitli küresel konuları yorumlamak için bilgi sahibi olmak”</li> </ul>	Hsu ve Wang ,2010
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Çok kültürlü yetkinlik, kültürler arası ve ulus ötesi bakış açısı”</li> </ul>	Nakamura, 2003
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Birbirine bağlı bir dünya prensibiyle küresel farkındalık”</li> <li>• “Kişisel düzeyden küresel düzeye bağlantı kurma”</li> <li>• “Küresel ve kültürlerarası perspektiflerden metin analizi ve eleştirisi”</li> <li>• “Küresel ve çok kültürlü konularda harekete geçme”</li> </ul>	Yoon ve diğ.,2018
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Küresel bilgiye, küresel farkındalığa ve küresel olayları kavrama yeteneğine sahip olmak”</li> </ul>	Çakmak, Bulut ve Taşkıran, 2017
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Dünyanın nasıl organize edildiğini ve birbirine bağlı olduğunu anlama”</li> </ul>	Jamestown Public Schools, 2021

Tablo 1’de yer alan içerik önerilerine bakıldığında bunların daha önce ilgili alan yazında ifade edilmiş olan; küresel bakış açısı, küresel toplum, küresel sorumluluk, küresel farklılıklar, küresel vatandaşlık, karşılıklı bağımlılık ve küresel sistem temalarını içerdiği görülmektedir. Diğer yandan alan yazında küresel okuryazarlık için kullanılan tanımlamalar şu şekildedir (Tablo 1).

Tablo 1 incelendiğinde, içerik önerilerinde olduğu gibi küresel okuryazarlığa ilişkin tanımlamalarda da alan yazında daha önce ortaya koyulan yaklaşımların benimsendiği görülmektedir. Araştırmacılar tarafından yapılan tanımlamalara bakıldığında Robin (2006) tarafından yapılan “Mesajları küresel bir perspektiften okuma, yorumlama, yanıtlama ve bağlamsallaştırma kapasitesi” tanımı küresel bakış açısı, Carano (2013) tarafından yapılan “Küreselleşmiş bir dünyada başkalarıyla başarılı bir şekilde etkileşim kurmak için gerekli becerilerdir” tanımı küresel farklılıklar, Bender-Slack (2002) tarafından yapılan; “Küresel okuryazarlık, bireylerin nerede yaşarsa yaşasın dünyada olup bitenleri anlaması ve başkalarının farklılıklarını yargılamak yerine farklılıklara saygı duymasındır” tanımı küresel bakış açısı ve küresel farklılıklar, Jamestown Public Schools (2021) tarafından yapılan; “Küresel okuryazarlık dünyanın nasıl organize edildiğini ve birbirine bağlı olduğunu anlamaktır” tanım küresel sistem temasına vurgu yapmaktadır. Bu açıdan bakıldığında yapılan tanımların kapsayıcı olmaktan ziyade küresel okuryazarlığın bazı temaları üzerinden yapıldığı görülmektedir. Diğer yandan Çakmak, Bulut ve Taşkırın (2017) tarafından yapılan; “Küresel okuryazarlık, küresel bilgiye, küresel farkındalığa ve küresel olayları kavrama yeteneğine sahip olmaktır” tanımı bilgi, farkındalık ve beceri olarak farklı öğelere vurgu yaparak küresel okuryazarlık için daha kapsayıcı bir çerçeve çizmektedir.

Sonuç olarak bakıldığında, çeşitli araştırmacılar tarafından küresel okuryazarlığa dair ortaya koyulan yaklaşımlar daha önce ortaya koyulan küresel eğitim ve küresel vatandaşlık yazını ile paralellik göstermektedir. Dolayısıyla küresel okuryazarlık yeni bir kavramsallaştırma olmakla birlikte, henüz bu kavram altında daha önce ortaya koyulan içerik ve temalar dışında yeni bir içerik ortaya koyulmadığı söylenebilir. Bu bağlamda küresel okuryazarlık, gerek okuryazarlık yaklaşımının eğitim çalışmalarında geniş kabul görmesi, gerek alan yazındaki çatışma alanlarına ve eksik kalan noktaları giderme fırsatı vermesi açısından, eğitimde yükselen bir küresel boyut ihtiyacına cevap verebilecek bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla bireylere küresel aidiyet, rol, sorumluluk ve bilinç kazandırmayı hedefleyen yaklaşımların, okuryazarlığın geniş kabul gören yeni formatında ele alınması ihtiyacı görülmektedir. Bu bağlamda, söz konusu ihtiyaca dikkat çekmek ve bireylere küresel bilinç kazandırmayı hedefleyen içerikleri yeni okuryazarlık yaklaşımı

bağlamında yeniden tasarlamak için bu çalışmada “Küresel okuryazarlık” kavramı tercih edilmiştir. Bu tercih basit bir kavramsallaştırma olmanın ötesinde, bir öğrenme alanı olarak eğitimde küresel boyut ihtiyacının tüm yönleriyle ortaya konmasına hizmet etmektedir.

## 2.4. Küresel Dünyada Modern Siyasal Bir Yapılanma Olarak Ulus Devlet

**2.4.1. Ulus Devletin Tanımı ve Kapsamı:** Tarihi kökenine bakıldığında, toplumsal ve siyasal bir örgütlenme olarak ulus devlet yapılanmasının son birkaç yüzyılda ortaya çıktığı ve gelişimini tamamladığı görülmektedir. Nitekim bir kurum olarak modern ulus devlet biçimi 1648 Vestfalya Barışına dayandırılmaktadır (Laszlo, 2004) ve Fransız Devrimi ile birlikte bu yapının modern ideolojisinin icat edildiği belirtilmektedir (Saygılı, 2020, aktaran Zabunoğlu, 2010). Söz konusu devlet şekli mevcut haliyle dünyada yer alan en yaygın siyasal yapılanma durumumdadır.

Ulus devlet sınırları belli bir toprak parçası üzerinde güç kullanma hakkını yasal olarak elinde bulunduran yönetim biçimi olarak ifade edilmektedir (Zabunoğlu, 2018). Modern devlet yapılanması olarak kabul edilen ulus devlet Avrupa kıtasında ortaya çıkmış ve günümüzde evrensel bir model haline gelmiştir (Özkaya, 2020). Bir ulus devleti belirleyen nitelikler; vatan olarak ifade edilen belirli bir toprak parçası, anayasa ve hukuka dayalı meşru bir güç kullanımı, ortak tarih ve kader birliğine dayalı homojen bir kültür ve tek uluslu homojen bir halk olarak ifade edilmektedir (Yeşilyurt, 2020).

**2.4.2. Küreselleşme Karşısında Ulus Devlet ve Risk Algısı:** Ulus devletler ortaya çıktığı andan itibaren küresel siyasi arenada önemli bir aktör olarak varlığını devam ettirmektedir. Bununla birlikte küreselleşmenin etkisiyle bu devlet yapılanmalarında siyasi, ekonomik ve sosyokültürel olmak üzere üç alanda kriz yaşandığı ifade edilmektedir (Eken, 2006). Bu durum ulus devletlerin kendilerini risk altında hissetmelerine sebep olmaktadır. Risk algısının altında küreselleşme sürecinin beraberinde getirdiği dönüşümler ve çeşitli ulus üstü yapıların gelişimi önemli yer tutmaktadır. Nitekim küreselleşmenin; çok uluslu ekonomik yapılar ve küresel ortak pazar yoluyla ekonomik açıdan, popüler kültürün yaygınlaşması yoluyla kültürel açıdan (Çetin, 2008) ve ulus üstü örgütlenmeler yoluyla siyasi açıdan ulus devleti zayıflattığı düşünülmektedir. Bu bağlamda küreselleşme sürecinin ulus devlet örgütlenmesine meydan okuduğu da ifade edilmektedir (Schippling, 2020).

Diğer yandan küreselleşme sürecinde güç kaybetmesine veya kaybettiği düşünülmesine karşın, ulus devlet küresel sorunlara karşı vatandaşlarını koruyacak en güçlü aktör olarak karşımızda durmaktadır. 2020 yılından itibaren dünyanın içinde bulunduğu pandemi süreci bunun güçlü bir örneğini oluşturmaktadır. Pandeminin ortaya çıkardığı; sosyal, ekonomik ve sağlık alanında yaşanan sorunlara karşı, vatandaşlarını en iyi koruyan

güçlü altyapı ve kapasiteye sahip ulus devletler olmuştur. Her devlet kendi başının çaresine bakarken, küresel işbirliği mekanizmasının yeterince işlemediği görülmüştür. Bu bağlamda düşünüldüğünde, insanoğlunun kurmaya çalıştığı küresel mekanizmanın ani gelişen sorunlara karşı çözüm üretmekten uzak olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, küresel bir kriz karşısında küresel dayanışmanın oluşmadığı ve ulusal dayanışmanın ön plana çıktığı ortamda, ulus devletin rolünün yeniden önem kazandığı ifade edilmektedir (Valiyeva, 2020).

## **2.5. Ulusal-Küresel Bağlamında Çözüm Bekleyen Alanlar**

**2.5.1. Ulus Devletin İstekleri ve Endişeleri:** Ulus devlet yapılanması ulusçuluk anlayışına dayanan bir siyasal yapılanmadır. Ulusçuluk anlayışının ise temelde üç önermesi bulunmaktadır. Bunlardan ilki; uluslara bölünmüş bir dünyada her ulus, diğer uluslara karşı kendini eşsiz kılan ve kendine özgü tarihe, kültüre ve duygulara sahiptir. İkincisi; her birey bir ulusa aittir ve bu aidiyet diğer tüm aidiyetlere üstün gelmektedir. Üçüncüsü; ulus sahip olunan sosyal ve politik gücün tek yasal dayanağıdır (Şimşek ve Ilgaz, 2010). Bu bağlamda ele alındığında ulus devletler doğaları gereği vatandaşlarından kendilerine bağlılık ve sadakat beklemektedir. Diğer yandan, küreselleşme sürecinde uluslararası etkileşimin artması karşısında ekonomik, sosyal ve siyasal çıkarların gittikçe daha fazla birbirine bağlanması, ulus devleti ayakta tutma adına bu değişimin farkında olan bireylerin yetiştirilmesini ihtiyaç haline getirmiştir. Bu ihtiyaç bağlamında, ulus devletler vatandaşlarına kısıtlı da olsa küresel rol ve sorumluluk alanları tanımlamaktadır. Diğer yandan ulus devletler, başta küreselleşmenin getirdiği değişimler bağlamında kendilerini risk altında hissetmektedirler. Dolayısıyla ulus devletlerin, vatandaşlarını karşılıklı bağımlı dünyanın gereksinimlerine hazırlama ve kendilerine olan bağlılıklarını koruma açısından önemli bir ikilem içinde oldukları görülmektedir. Bu kapsamda ulus devletler, bir yandan eğitim programlarına küresel boyutu yerleştirirken, diğer yandan vatandaşlarına küresel ölçekte rol ve sorumluluk tanımlamada çeşitli kaygılar taşımaktadır. Bu durumun ise küresel bilincin gelişmesi önünde önemli bir engel olduğu söylenebilir.

**2.5.2. Ulusal Küresel Çatışması ve Denge Arayışı:** Küreselleşme olgusu, kurduğu güçlü bağlar ile ülkeler ve toplumlar arasında ekonomik, siyasi ve kültürel etkileşimlerin artmasına yol açmaktadır. Bu etkileşim her birey için, içinde yaşanılan yakın çevrenin ve vatandaşı olduğu devletin dünyanın geri kalanı ile olan bağlantılarını güçlendirmektedir. Bu açıdan bakıldığında söz konusu etkileşimleri anlamak bir birey için önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer yandan küresel sorunlar, sınırları aşarak etki alanını genişleten karakteriyle her nerede yaşıyor olursa olsun ulus devlet vatandaşlarına küresel etkileşimler sunmaktadır. Dolayısıyla dünyadaki tüm bireyler için, küresel bir sorumluluk

alanının doğal olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Ayrıca insanoğlunun yaşaması beklenen küresel toplumsal dönüşümün varlığı (bilgi ekonomisi, sanayi 4.0, risk toplumu vb.) gibi birçok unsurla birlikte küresel toplumun emek, üretim ve enformasyon alanında köklü değişimler yaşayacağı düşünülmektedir. Bu durumun sosyal, siyasi ve ekonomik açıdan dünya için olası sonuçları beraberinde getirmesi beklenmektedir. Tüm bu küresel riskler ile çevrili dünyada birey, anayasal aidiyet ve hukuki sorumluluk olarak yalnızca ulus devlet vatandaşları durumundadır ve yalnızca ona karşı bir hukuki sorumluluğa sahiptir. Ulus devletler ise doğası gereği vatandaşlarından kendilerine karşı aidiyet benimsemelerini ve sorumluluk taşımalarını beklemektedir. Alan yazında bireylere tanımlanan küresel roller de düşünüldüğünde, bu durumun bir çatışma alanını ortaya çıkardığı görülmektedir.

Çatışma alanlarını anlayabilmek için ilk olarak ulus devleti ortaya koyan nitelikleri bilmek gerekmektedir. Nitekim söz konusu unsurlar sınırları belirli bir toprak parçası (vatan), anayasal hukuk yoluyla meşru güç kullanımı, homojen bir halk ve ortak tarih ve kültür ile yoğrulmuş homojen bir kültür olarak ifade edilmektedir (Yeşilyurt, 2020).

Ulus devlet-küresel aidiyet ve sorumluluk bağlamında çatışma alanlarından ilki bireylerin sahip olduğu sorumluluk ve aidiyet sınırları ile ilgilidir. Ulus devlet, doğası gereği vatandaşlarından sınırları kapsamında sorumluluk ve aidiyet beklerken, küresel bilinci öneren yaklaşımlar ise küresel aidiyet ve sorumluluğu vurgulamaktadır. Dolayısıyla bireylerin ulusal ve küresel sorumluluk alanlarının sınırları ile bunların önceliği konusunda çatışma yaşandığı görülmektedir. Bu bağlamda birçok akademisyen ve siyasetçi küresel aidiyet bilincini güçlendirmenin ulusal kimlik bilincini zayıflattığını ve bunun tam tersinin de geçerli olabileceğini vurgulamaktadır (Word Scouting, 2012). Söz konusu durum her iki sorumluluk alanı arasında dengeli bir yaklaşımın önemini ortaya koymaktadır. Nitekim bu kaygıya yönelik çeşitli araştırmacılar tarafından toplumlar arasındaki karşılıklı bağımlılık bağlamında yerel, ulusal ve küresel toplumun endişelerini dikkate alarak yaşamaya yönelik çok boyutlu vatandaşlık yaklaşımı ortaya atılmıştır (Cogan, 1988; Yamagachi ve Maguth, 2010).

Çatışma alanlarından ikincisi kültür alanında yaşanmaktadır. Küreselleşme süreci ile birlikte dünya toplumları ve kültürleri arasındaki etkileşim artmıştır (Bornman ve Schouroad, 2001; Çermik, 2015). Özellikle televizyon ve internet aracılığıyla dünyada kültürel bir karışım yaşandığı, bu bağlamda ulus devletinin temel öğelerinden olan milli kimlik ve kültürel homojenliğin risk altında olduğu ifade edilmektedir (Germeç Tanrıverdi, 2017). Ayrıca küreselleşmenin baskın popüler kültür aracılığıyla yerel kültürleri yok etme sürecine soktuğundan endişe duyulmaktadır (Barber, 1996). Dolayısıyla küreselleşme sürecinde diğer

kültürlere karşı farkındalık ve hoşgörü ile birlikte ulusal kimlik ve kültürünün korunması önemli bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çatışma alanlarından üçüncüsü ulus devlet ile dünyanın geri kalanı arasındaki çıkar alanına yöneliktir. Ulus devletler doğası gereği kendi çıkarlarını öncelemektedir. Çünkü ulus devletler meşruluğunu ulusun çıkarlarına dayandırmaktadır. Ulus ile devlet arasında bu temelde bir ilişki söz konusudur (Akıncı ve Alptürk, 2020). Bu yönüyle bakıldığında hem ulus devletlerin kendi arasında hem de küresel çıkarları önceleyen yaklaşımlar arasında doğal bir çatışma alanının olduğu görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, ulus devlet vatandaşlığı ile küresel roller arasındaki çatışmanın çözümlenmediği görülmektedir. Bu sebeple ulus devletler vatandaşlarına küresel roller tanımlamakta çekingen davranırken, bireylere küresel rol ve sorumluluk tanımlayan küresel eğitim ve küresel vatandaşlık gibi yaklaşımlar, ulus devletin kaygılarını giderecek pratikler geliştirmekten uzaktır. Daha çok bireylere yüklenen küresel sorumluluklara ağırlık vermektedirler. Bu durum küreselleşmenin ve küresel vatandaşlık yaklaşımının ulus devleti zayıflatacağı veya ortadan kaldıracacağı yönünde endişeleri ortaya koymaktadır (Güngör, 2017; Kızılcılık, 2012). Söz konusu durum küresel temalı çalışmaların endişeyle karşılanmasına ve küresel sorumluluk bilincinin gelişiminin aksamasına yol açmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, bilimsel çalışmalarda ulusal-küresel dengesini sağlayan teorik yaklaşımların geliştirilmesinin bir ihtiyaç olarak karşımıza çıktığı görülmektedir.

**2.5.3. Eğitimde Küresel Boyut İhtiyacı Karşısında Küresel Vatandaşlık Modelinin Çıkmazları:** Küreselleşmenin beraberinde getirdiği dönüşümler ve küresel sorunların varlığı karşısında, küresel bilinç oluşturma iddiasıyla ortaya çıkan bir yaklaşım olarak küresel vatandaşlık, bireylere küresel aidiyet ve sorumluluk tanımlayan bir içeriğe sahiptir. Bu bağlamda küresel düzeyde etkin bireylerin yetişmesi için önemli bir bakış açısı ve çerçeve oluşturmaktadır. Diğer yandan gerek ortaya koyduğu içerikler gerekse kavramsal açıdan küresel vatandaşlığa çeşitli eleştiriler getirilmektedir. Bu eleştiriler küresel vatandaşlık modelinin geniş kesimlerce kabulünün önüne geçerken, bu modelin siyasi mahiyeti açısından şüpheleri beraberinde getirmektedir. Bu eleştirilerden ilki küresel vatandaşlığın kuramsal temelleri ile ilgilidir. Kuramsal temeller bir görüş veya fikrin dayandırıldığı temel argümanları ve gerekçeleri ifade etmektedir. Bowden (2003) küresel vatandaşlığı yetersiz kuramsallaştırılmış sorunlu bir kavram olarak ifade etmektedir. Öte yandan bu kavram oldukça soyut ve belirsiz olarak da nitelendirilmektedir (Turner, 2002; Özyurt, 2009).

Geleneksel anlamda vatandaşlık kavramı bir ulus devlet aidiyetine ve bu aidiyetin beraberinde getirdiği hak ve sorumluluklara vurgu yapmaktadır (Akkari ve Maleq, 2020). Söz



konusu kavram terim anlamı ile kullanıldığında, hâlihazırda küresel bir devlet örgütlenmesi olmadığı için küresel vatandaşlık kavramının kullanılması teknik anlamda uygun bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu kavramın ulus devlet sınırları dışında kullanması vatandaşlık kavramını anlamsızlaştırmak olarak görülmektedir (Turner ve Khandker, 2019).

Küresel vatandaşlık modeli için eleştiri ve endişe kaynağı olan ikinci konu modelin uygulanmasına yöneliktir. Küresel vatandaşlığın oldukça siyasallaşmış bir konu olarak çeşitli tanım, yorum ve çerçeveye sahip olması bu yapının eğitimini çoklu kavramsallaşmış bir alan haline getirmiştir (Torres ve Bosio, 2020; Akkari ve Maleq, 2020). Bununla birlikte eğitim içeriğine bakıldığında küresel vatandaşlık modeli her ne kadar kesin sınırlarla çizilmiş bir içeriğe sahip olmasa da, belirli bir müfredat/temalara dayandırılmaktadır. Yine de alan yazında çeşitli araştırmacılar küresel vatandaşlığı uygulanabilir olmaktan uzak görmektedir (Turner ve Khandler, 2019).

Küresel vatandaşlık için eleştiri ve endişe kaynağı olan üçüncü konu küresel vatandaşlığın siyasi mahiyetiyle ilgilidir. Her ne kadar eğitim bağlamında değerlendirilecek içerikler sunsa da, küresel vatandaşlık siyasi ve ideolojik bir çağrışım da yapmaktadır. Küresel vatandaşlığın siyasi mahiyeti açısından genel olarak iki farklı yaklaşımın belirdiği görülmektedir. İlk yaklaşımda, küresel vatandaşlık küresel sorunların çözümünde rol oynayan çok boyutlu bir vatandaşlık yaklaşımının küresel bölümünü oluşturmaktadır. İkinci yaklaşımda ise ulus devlet bilincini ortadan kaldıran tehlikeli bir süreç olarak ele alınmaktadır Bowden (2003) çalışmasında küresel vatandaş fikrine karşı çıkmakla beraber “küresel düşünen vatandaş” kavramını öne atmaktadır ve küresel düşünen vatandaş olmayı kendi tarih ve kültürünü takdir eden bir devlet vatandaşı olmaya bağlamaktadır. Söz konusu durumlar küresel vatandaşlığın kuramsal ve kavramsal açıdan tartışmaya açık bir yapıya sahip olmasına yol açmaktadır. Bu yönüyle küresel vatandaşlık küresel toplumun üyesi olmaktan başlayıp, zorlayıcı hüküm ve kurallarına bağlı olunan dünya devletine kadar farklı anlamlarda ele alınmaktadır (Çolak, 2019; Heater, 1997; İbrahim, 2005). Ayrıca ulusal aidiyet, kimlik ve sorumluluk bilincini yitirmiş bireylerin oluşumuna sebep olabileceği noktasında eleştiri almaktadır (Çolak, 2019). Bu açıdan düşünüldüğünde küresel vatandaşlığın gerek siyasi mahiyeti açısından farklı değerlendirilmesi gerekse kapsamında ele alınan temaların geniş bir kavramsallaştırmaya sahip olması, üzerinde uzlaşılmasını engelleyen iki temel unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Türk ve Atasoy, 2021).

Sonuç olarak ele alındığında küresel vatandaşlık modelinin mevcut haliyle gerek kuramsal gerekse kavramsal açıdan alan yazındaki çatışma alanlarını ortadan kaldırmaktan ve küresel boyuta genel geçer bir yaklaşım geliştirmekten uzak olduğu düşünülmektedir. Bu

bağlamda alan yazındaki tartışma alanları ortadan kaldıracak ve ulus devletini endişelerini giderecek bir model ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

## **2.6. Küresel Çağ Okuryazarlığı Olarak Küresel Okuryazarlık İhtiyacı**

### **2.6.1. Küresel Okuryazarlığın Bir Yaşam Yetkinliği Olarak Ortaya Çıkması:**

Küresel sorunların bireylerin günlük hayatını etkileyen bir aktör olarak ortaya çıkması ve çözümü adına insanlığın ortak çabasını gerektirmesi, bireyler için küresel sorunlara dair kavrayışı önemli bir gereksinim haline getirmiştir. Küreselleşme süreci ile birlikte ortaya çıkan karşılıklı bağımlılık ilişkileri ve yoğunlaşan yerel-küresel etkileşimi ise bireylerin dünyayı yaşam alanlarının dışında algılamalarını ihtiyaç haline getirmiştir. Dünyada önemli bir değişime yol açan küreselleşme bu yönüyle bireylere ait yetkinliklerin yeniden gözden geçirilmesini gerektirmektedir (Hotaman, 2019). Diğer yandan gelişen iletişim teknolojileri aracılığıyla bireyler eş güdümlü olarak dünyada yer alan ve kendi yaşamları üzerinde etki potansiyeline sahip gelişmelere dair bilgi edinmektedir. Dolayısıyla içinde bulunduğumuz çağ, çeşitli alanlarda çok hızlı değişimlerin yaşandığı ve ancak değişimin yönünü ve doğasını kavramış toplumların ayakta kalabileceği bir dünya ortaya çıkarmıştır (Çınar, 2009). İnsanoğlu gelişen iletişim ve ulaşım araçları vasıtasıyla sürekli küçülen bir gezegende yaşamasına karşın, söz konusu değişime uyum sağlayacak küresel bir bilinç geliştirememiştir (Aktaş, 2020; Galvani ve diğerleri, 2020). Dolayısıyla yaşadığı yerel alandan sınırları arasında bulunduğu ülkesine, hayatları küresel olay, olgu ve sistemler tarafından etkilenen ancak bunun farkında olmayan, farkında olsa da bu gelişmelere dair kavrayış geliştiremeyen bireylerin oluşması tehlikesiyle karşı karşıyayız. Bu bağlamda ele alındığında, bireylerin etki ve sorumluluk alanları itibarıyla küresel bir boyuta ulaşması, karşılıklı bağımlılığın varlığı, küresel sorunların sınır aşan doğasına ilişkin kavrayışlar, yerel ve küresel roller ile bunlar arasındaki dengenin kurulması içinde yaşadığımız dünyada temel bir ihtiyaç haline gelmiştir. Söz konusu ihtiyaç, bireylerin küresel dünyada etkin ve sorumlu bir şekilde yaşayabilmeleri için hayatlarına yön verecekleri veya dünyayı daha iyi kavrayacakları, dünyaya ilişkin bilgileri organize edecekleri dolayısıyla hayatlarında pratik olarak uygulayacakları bir rehberi ifade etmektedir. Bu bağlamda küresel okuryazarlığın bireyler için tanımladığı beceriler ve tutumlar bireylerin hayatını kolaylaştıran ve dünyayı daha iyi kavramalarını sağlayacak pratik uygulamalara kaynaklık etmektedir. Dolayısıyla içinde bulunduğumuz dünyada, küresel okuryazarlığın günümüz bireylerinin sahip olması gereken bir yaşam yetkinliği haline geldiği söylenebilir.

**2.6.2. Küresel Okuryazarlığın Eğitim Alanına Dönük İhtiyaçları:** Eğitim bir yaşam becerisi olarak küresel okuryazarlığın geliştirilmesi için önemli bir role sahiptir. Çünkü

içinde bulunduğumuz 21. yüzyılın ortaya çıkardığı sonuçlar, tüm ulusların bu sonuçlarla baş edebilecek nitelikte yetiştirmelerini bir zorunluluk haline getirmektedir (Tutkun, 2010). Dolayısıyla küresel gelişmeler, yetiştirilecek insan modelinin yeniden tasarlanmasını ihtiyaç haline getirirken, eğitim sistemleri de bu duruma adapte olmaya çalışmaktadır (Kan, 2009). Bu bağlamda bakıldığında, 21. yüzyılda eğitim programlarındaki ana hedefin dünya toplumunu küreselleşme kaynaklı politik, ekonomik, sosyal ve kültürel değişime hazırlamaya yönelik olduğu ifade edilmektedir (International Bureau of Education (IBE), 1998; Tutkun, 2010). Bu hedeflerin ise küresel okuryazarlık içerikleri ile önemli oranda örtüştüğü ve küresel okuryazarlık ihtiyacına vurgu yaptığı görülmektedir. Söz konusu ihtiyacın iki temel öge üzerinde bulunduğu görülmektedir. Bunlardan ilki küresel okuryazarlığın bir öğrenme alanı olarak amaçlarının, içeriklerinin, temel becerilerinin ve bunların teorik köklerinin ortaya konmasına ilişkindir. İkinci ihtiyaç ise, küresel dünyayı anlamaya yönelik bir yaşam becerisi olarak küresel okuryazarlığın, bireylerin dünyaya dair bilgilerini, kavrayışlarını ve tutumlarını organize eden bir araç olarak geliştirilmesidir. Bu bağlamda küresel okuryazarlığın 21. yüzyıl için bir yaşam yetkinliği olarak geliştirilmesi adına kapsamlı eğitim çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Hâlihazırda birçok eğitim çalışmasında küresel okuryazarlık araştırma konusu olarak ele alınmıştır (Çakmak, Bulut ve Taşkıran, 2017; Hsu ve Wang, 2010; Robin, 2006; Yoon, Yol ve Haag, 2018). Bununla birlikte küresel okuryazarlık alan yazını geliştirilmeye açık bir yapı sunmaktadır.

**2.6.3. Küresel Okuryazarlığın Kavramsal İhtiyaçları:** Küresel okuryazarlık ihtiyacı çağımızın önemli bir gereksinimi olarak ortaya çıkarken, söz konusu ihtiyacın alan yazında geniş bir kavramsallaştırma ile ele alındığı görülmektedir. Bu durum alan yazında benzer şeyleri söyleyen ama farklı kavramları kullanan ayrıca, farklı şeyleri söyleyen ama aynı kavramları kullanan bir çalışma alanının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Nitekim alan yazına bakıldığında bu kavramsallaştırmaların; “küresel bilinç”, “küresel perspektif”, “küresel farkındalık”, “küresel vatandaşlık” ve “küresel okuryazarlık” olarak ele alındığı görülmektedir. Bu durum kavramsal açıdan da küresel boyuta vurgu yapan çalışmaların tümüyle ele alınıp değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu çalışmada küresel boyutu ifade etmek için küresel okuryazarlık kavramı tercih edilmiştir. Bu tercih basit bir kavramsallaştırma tercihi olmayıp, okuryazarlığın içerdiği anlam çerçevesiyle yakından ilişkilidir. Okuryazarlık günümüzde geniş kabul gören içeriğiyle belli bir alandaki bilgi, beceri değer ve tutumu içeren bir yetkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca hayata aktarılabilir ve geliştirilebilir bir yapıya vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda küresel okuryazarlık kavramı,

küresel boyuta vurgu yapan kavramlar içerisinde daha sistematik ve organize bir yapıya vurgu yapmaktadır.

Sonuç olarak bakıldığında, küresel okuryazarlığı kuramsal, kavramsal ve eğitim sürecine dönük ihtiyaçları açısından yeniden tasarlamayı gerektiren unsurlar şunlardır:

- Küresel eğitim, uluslararası eğitim ve dünya çalışmaları gibi girişimlerin daha çok içerik merkezli bir yaklaşıma sahip olmaları, birey merkezli bir bakış açısının geliştirilmesini gerektirmektedir.
- Çok boyutlu, karmaşık ve sınırları aşan küresel sorunların ulus devlet vatandaşlığının klasik yaklaşımıyla çözüme kavuşturulamayacak olması, ulus devlet vatandaşlarına küresel düzeyde rol ve sorumluluk alanları tanımlanmasını gerektirmektedir.
- Küresel vatandaşlık modelinin günümüz ihtiyaçları için önemli bir yaklaşım geliştirmekle birlikte, kuramsal ve kavramsal açıdan tartışmalı olması, çok geniş bir çerçevede ele alınması ve ulusal-küresel çatışmasına çözüm üretmemesi bu sorunları ortadan kaldıracak teorik bir modeli gerektirmektedir.
- Hanvey (1982) öğrencilerde küresel perspektifi sağlayacak eğitim ihtiyacının giderek arttığını ifade ederken, neyin tam olarak küresel perspektif geliştirmek için işe yarayacağını bilinmediğini ifade etmektedir. Söz konusu belirsizliğin hâlihazırda devam etmesi, bireylerde küresel bilincin gelişmesini sağlayacak yöntem ve yaklaşımların ortaya koyulmasını gerektirmektedir.
- Küreselleşmenin dünyayı değiştirmeye başlaması (Rapaport, 2009), küreselleşmenin olumlu ve olumsuz yönleriyle, bireylerin günlük hayatını etkileyen bir aktör olarak ele alınmasını bir eğitim ihtiyacı haline getirmektedir.
- Eğitimde küresel boyuta ilişkin çalışmalarda bireylere küresel ölçekte rol ve sorumluluk alanı tanımlanırken, bireyleri dünyanın tümüne ilişkin hareket etmeye teşvik edecek yaklaşımların yeterince ortaya koyulamaması, bu alanda somut becerilerin tanımlanmasını gerektirmektedir.

Bu çalışmada alan yazındaki anlam karmaşasının önüne geçmek amacıyla; kavramsal şeması, yetkinlik alanları, ana temaları, temel becerileri ve geliştirilmesi için ihtiyaç duyulan yaklaşımlarla küresel okuryazarlığın teorik çerçevesi oluşturulmuştur.

**2.6.4. Küresel Okuryazarlık Eğitiminde Sosyal Bilgiler Dersinin Önemi:** Bir yetkinlik ve öğrenme alanı olarak küresel okuryazarlığın öğrencilere kazandırılabilmesi için, küresel okuryazarlığın doğasına uygun bir derse ihtiyaç duyulmaktadır. Bu açıdan bakıldığında sosyal bilgiler dersi, ortaokul düzeyinde küresel okuryazarlığın kazandırılmasına en uygun ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal bilgiler dersi ile küresel okuryazarlık üç

temel konuda örtüşmektedir. Bunlardan ilki konu alanında görülen uyumdur. Bakıldığında küresel okuryazarlık temaları içinde yer alan dünya sorunları, karşılıklı bağımlılık ilişkileri, barış eğitimi, küresel sistem, kültürel farklılıklar vb. temalar sosyal bilgiler dersinin öğrenme alanları arasında yerini almaktadır. Nitekim sosyal bilgiler programlarında; küresel duyarlılık, çoğulculuk, farklılıkların uyumu, yerel küresel dengesi ve barış eğitimi gibi yaklaşımların yer alması (Doğanay, 2008) küresel boyutun sosyal bilgiler dersine yansıdığına işaret etmektedir.

Küresel okuryazarlık ile sosyal bilgiler dersinin örtüştüğü ikinci konu küresel okuryazarlığın disiplinler arası yönü ile sosyal bilgiler dersinin disiplinler arası karakterinin oluşmasıdır. Küresel okuryazarlık birçok farklı bilim dalı ve konu alanından bilgi, beceri ve tutumu içinde barındıran disiplinler arası bir yapıya sahiptir. Bu açıdan bakıldığında sosyal bilimlerin geniş çalışma alanından faydalanarak içerik üreten ve bunları disiplinler arası bir yaklaşımla sunan sosyal bilgiler dersi, disiplinler arası karakteri ve değişime açık dinamik yapısıyla dönüşüm içindeki dünyanın ihtiyaçlarına cevap verme yeteneğine sahiptir (Türk ve Atasoy, 2021). Ayrıca yakın gelecekte disiplinler arası bilgiye sahip olmanın daha fazla ihtiyaç haline geleceği beklentisi (Cansoy, 2018), sosyal bilgiler dersinin önemini daha fazla arttırmaktadır.

Küresel okuryazarlık ile sosyal bilgiler dersinin örtüştüğü üçüncü konu sosyal bilgiler dersinin vatandaşlık aktarımındaki rolü ile yakından ilişkilidir. Sosyal bilgiler dersi bireylere hem vatandaşlık aktarımının yapıldığı, hem de küresel dünyanın gereksinimlerine dair becerilerin kazandırıldığı bir derstir. Küresel okuryazarlık ise ulusal değerlerinin farkında olan ve küresel bilince sahip bireyleri hedeflemektedir. Bu açıdan bakıldığında Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (2018) özel amaçları arasında yer alan; “Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri” ile “Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri”, amaçları küresel okuryazarlığın hedefleri ile örtüşmektedir. Bu durum sosyal bilgiler dersi aracılığıyla bireylerin bir yandan vatandaşlık bilinci kazanırken diğer yandan küresel rol ve sorumluluk alanlarına ilişkin beceri geliştirmelerine imkân sunmaktadır.

Hâlihazırda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (2018) yer alan yedi öğrenme alanı arasındaki “Küresel bağlantılar” öğrenme alanı doğrudan küresel boyuta yönelik içerikler barındırmaktadır. Öğrenme alanının açıklama bölümünde yer alan; “Küresel bağlantılar öğrenme alanı ile gelişen dünyanın gündemini takip eden, karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilen etkin ve sorumlu Türk vatandaşları yetiştirmek amaçlanmaktadır” ifadesi doğrudan küresel okuryazarlığın hedefleriyle örtüşmesi açısından önemli bir örnektir. Sonuç

olarak küresel okuryazarlığın bir 21. yüzyıl yetkinliği olarak geliştirilebilmesi için ortaokul düzeyindeki en uygun ders, sosyal bilgiler dersi olarak karşımıza çıkmaktadır.

## 2.7. Küresel Okuryazarlığın Kuramsal Temelleri

Küresel okuryazarlığın kuramsal kökleri onun tüm boyutlarıyla ortaya konulabilmesi için gerekli olan yaklaşımlara yön veren teorik kavrayışı ifade etmektedir. Bu çalışmada küresel okuryazarlığa dair oluşturulan model küresel okuryazarlığın teorik kökleri ve alan yazından elde edilen temalar bağlamında oluşturulmuştur (Şekil 1).

### Şekil 1

*Küresel Okuryazarlığın Kuramsal Temelleri*



Küresel aidiyet ve küresel sorumluluk yaklaşımları küresel okuryazarlık için iki ana tema olarak karşımızda durmaktadır. Kozmopolit felsefe bireylere felsefi bir ideal veya ahlaki bir sorumluluk olarak küresel aidiyet ve sorumluluk tanımladığı için bireylerde küresel ölçekli düşünme fikrinin tarihi temelini oluşturmaktadır. Ayrıca günümüzde küresel bilinç oluşturmaya dair girişimler için önemli bir çerçeve oluşturmaktadır. Bu bağlamda küresel okuryazarlığın amaçlarının belirlenmesi ve yetkinlik alanlarının geliştirilmesi açısından kozmopolit felsefe önemli bir yere sahiptir.

Küreselleşme süreci ve beraberinde getirdiği karşılıklı bağımlılık ilişkileri yerel ve küresel etkileşimleri arttırarak bireylere küresel ölçekte rol ve sorumluluk alanları oluşturmaktadır. Dolayısıyla söz konusu etkileşimleri anlamak günümüz bireyleri için önemli bir gereksinim haline gelmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, küreselleşme olgusu

küresel okuryazarlığın gerekçesinin ortaya koyulmasında ve yetkinlik alanlarının belirlenmesinde önemli bir teorik kaynak durumundadır.

Küresel sorunlar, sınırları aşan doğası ve çözümünü adına insanoğlunun ortak girişimine ihtiyaç duyması açısından insanoğlunun önünde önemli bir meydan okuma olarak durmaktadır. Buna karşın insanoğlunun ortak bir hedef etrafında küresel bir bilinç oluşturmasının en güçlü araçlarından biridir. Ayrıca, bireylerin günlük hayatında her geçen gün etkileri hissedilen bir aktör olarak anlaşılması adına birtakım becerileri gerektirmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde, küresel sorunlar küresel okuryazarlığın gerekçelendirilmesinde, hedeflerinin ortaya koyulmasında ve yetkinlik alanlarının belirlenmesinde önemli bir teorik kaynak olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ulus devletler özellikle küreselleşme sürecinde ortaya çıkan yeniliklerle baş edebilmek için çeşitli alanlarda değişime başvurmaktadır. Bu bağlamda söz konusu devletlerin eğitim programlarına vatandaşlarının küresel değişimi anlamalarını sağlayacak içerikler eklenmektedir. Diğer yandan ulus devletler her ne kadar vatandaşlarını küresel entegrasyona teşvik etse de belli alanlarda endişe taşıdıkları görülmektedir. Bu bağlamda ele alındığında, küreselleşme karşısında ulus devlet yapılanması, ulus devletinin taşıdığı kaygılar ve bireylerin ulusal-küresel rolleri arasındaki ilişki küresel okuryazarlık için önemli teorik kaynak durumundadır.

Küresel eğitim yaklaşımı küresel sorunların yer aldığı, karşılıklı bağımlılığın yoğunlaştığı küresel çağda, çağın gereksinimlerine cevap verme ihtiyacıyla ortaya çıkan bir eğitim girişimidir. Bu yönüyle küresel okuryazarlığın hedeflerinin belirlenmesi, ana temalarının oluşturulması ve geliştirilmesi için önemli bir teorik kaynak durumundadır.

Küresel vatandaşlık modeli günümüz bireylerinin küresel ölçekte etkili olabilmeleri için onlara birtakım yetkinlikler önermektedir. Ayrıca bireylere küresel ölçekte sahip olmaları gereken sorumluluk alanları tanımlamaktadır. Bu yönüyle küresel okuryazarlığın yetkinlik alanlarının belirlenmesi ve temel becerilerinin ortaya koyulması açısından önemli bir teorik çerçeve sunmaktadır.

### 3.BÖLÜM YÖNTEM

Bilimsel araştırmalar birtakım felsefi ve teorik köklere dayandırılarak yürütölmektedir. Aynı zamanda çeşitli yöntemler ve analiz teknikleriyle şekillenmektedir. Söz konusu unsurlar araştırma süreci boyunca verilerin elde edilme ve üretim biçimine, araştırmanın son aşamasında ise çalışma sonuçlarına yön vermektedir. Bu süreçlerin tümü araştırma paradigması olarak ifade edilmektedir. Araştırma paradigması, araştırmacılar için, üzerinde durulması gereken konuların belirlenmesinde, tanılanmış sorunların çözümünde kabul edilebilir kuram ve açıklama getiren, ayrıca bunun için yöntem ve teknikler sunan bir rehber durumundadır (Usher, 1996, aktaran Glesne, 2015). Dolayısıyla araştırma paradigması araştırmanın yöntemini de içine alan daha geniş kapsamlı bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında bilimsel araştırmalarda araştırma paradigmalarının açık bir şekilde ortaya konması gerekmektedir. Çünkü araştırmacının temel görevlerinden biri hedeflediği çalışmaya temel oluşturan felsefi ve kuramsal bakış açılarını içeren paradigmayı belirlemektedir. Toraman (2021) bir araştırma paradigmasına yön veren unsurları şekil 2’de göröldüğü gibi ifade etmektedir.

#### şekil 2

*Araştırma Paradigmasına Yön Veren Unsurlar*



#### 3.1. Araştırmanın Paradigması

Bu çalışmanın araştırma paradigmasını ortaya koymak için ilk olarak araştırma paradigmalarını ele almak gerekmektedir. Glesne (2015) araştırma paradigmalarını Pozitivizm, Yorumlamacılık (Yapılandırmacılık), Eleştirel Kuram ve Postyapısalcılık olarak dört başlıkta ele almaktadır. Bu çalışmada yorumlayıcı (yapılandırmacı) ve pozitivist olmak



üzere iki araştırma paradigmasının yaklaşımlarından faydalanılmıştır. Söz konusu paradigmların araştırma eğilimleri şu şekildedir (Tablo 2).

**Tablo 2**

*Yorumlayıcı ve Pozitivist Paradigmanın Karşılaştırılması*

<b>Yorumlayıcı Yaklaşım</b>	<b>Pozitivist Yaklaşım</b>
<b>Varsayımlar</b>	<b>Varsayımlar</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Gerçeklik sosyal olarak oluşturulur”</li> <li>• “Değişkenler karmaşık, bağlantılı ve zor ölçülebilir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Sosyal olgular nesnel bir gerçekliğe sahiptir”</li> <li>• “Değişkenler tanımlanabilir ve ilişkiler ölçülebilir”</li> </ul>
<b>Araştırma amaçları</b>	<b>Araştırma amaçları</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Bağlamlaştırma”</li> <li>• “Anlama”</li> <li>• “Yorum”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Genellenebilirlik”</li> <li>• “Nedensel açıklamalar”</li> <li>• “Tahmin”</li> </ul>
<b>Araştırma yaklaşımı</b>	<b>Araştırma yaklaşımı</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Varsayım ve kuram ile sonuçlanabilir”</li> <li>• “Araştırmacı araştırmacı”</li> <li>• “Doğal”</li> <li>• “Tümevarım”</li> <li>• “Örüntüler araştırılır”</li> <li>• “Çoğulculuk ve karmaşıklık aranır”</li> <li>• “Sayıallaştırma çok azdır”</li> <li>• “Rapor ayrıntılı yazılır”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Varsayım ve kuram ile başlar”</li> <li>• “Formal ölçme araçları kullanılır”</li> <li>• “Deneyssel”</li> <li>• “Tümdengelim”</li> <li>• “Bileşen analizi”</li> <li>• “Normu araştırır”</li> <li>• “Veriler sayısal göstergelere indirgenir”</li> <li>• “Rapor kısa ve öz yazılır”</li> </ul>
<b>Araştırmacının rolü</b>	<b>Araştırmacının rolü</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Bireysel ilgi”</li> <li>• “Empatik anlama”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Tarafsız”</li> <li>• “Nesnel betimleme”</li> </ul>

Glesne, 2015

Çalışmanın ilk aşamasında yorumlayıcı (yapılandırmacı) paradigmanın yaklaşımları etkili olmuştur. Araştırma konusu olan “Küresel okuryazarlık” çeşitli araştırmacıların ortaya koyduğu teorik yaklaşımlar ve bu yaklaşımların ortaya konma gerekçelerinden faydalanılarak anlaşılma ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, süreç sonunda tümevarım yaklaşımıyla ortaya çıkan kod ve temalar kullanılarak küresel okuryazarlık için teorik bir model oluşturulmuştur. Araştırmanın ikinci aşamasında ise daha önce ortaya koyulan teorik model kapsamında, pozitivist paradigmanın yaklaşımlarından faydalanılarak genellenebilir veriler elde etmek için çalışmalar yürütülmüştür.

### 3.2. Araştırmanın Felsefi Varsayımları

Bu araştırmanın felsefi arka planında; bireylere küresel rol ve sorumluluk yükleyen, ayrıca ulusal aidiyeti dışlamayan yönüyle “Kozmopolit felsefe”, tüm insanların yalnızca insan oldukları için eşit yaşama hakkına sahip olduğunu vurgulayan “İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948)” ve farklı sosyal, kültürel ve politik yapılara sahip olsa da her ülkenin ve vatandaşının önemine vurgu yapan “Ulus devlet” yaklaşımı yer almaktadır.

### 3.3. Araştırmanın Teorik Dayanakları

Çalışmaya kaynaklık eden teorik dayanaklar; küreselleşme süreci ve beraberinde getirdiği gereksinimler, 21. yüzyıl için bireyler tarafından ihtiyaç duyulan beceriler, 21. yüzyıl risk toplumu beklentisi ve küresel sorunlar, küresel eğitim yaklaşımı, küresel vatandaşlık modeli ve ulus devlet vatandaşlığının gereksinimleridir.

### 3.4. Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

Yöntem araştırmacının verileri elde etmek ve analiz etmek için işe koştığı bir yol veya teknik olarak adlandırılabilir (Schwandt, 2007). Tarihsel süreç içerisinde diğer bütün alanlarda olduğu gibi bilimsel araştırmalara klavuzluk eden araştırma yöntemlerinin de dönüşüme uğradığı görülmektedir. Nitekim bilimsel araştırma çalışmalarında uzun yıllar boyunca pozitivist paradigmaya dayanan nicel araştırma yöntemlerinin hüküm sürdüğü bilinmektedir. Nicel araştırma yaklaşımının sosyal bilimlerin doğasına uygunluğu konusunda sürdürülen tartışmalar sonucunda yeni bir yöntem olarak yorumlayıcı ve yapılandırmacı paradigmaya dayalı olan nitel araştırma yöntemlerinin de bilimsel çalışmalarda yerini aldığı görülmektedir. İzledikleri yöntem ve süreçler ele alındığında, bilimsel verinin oluşturulması açısından her iki araştırma türünün de kendi içinde güçlü ve zayıf yönlerinin olduğu ifade edilmektedir. Nitekim nicel araştırmaların derinlik ve ayrıntı, nitel araştırmaların ise genellenebilir veri üretmek açısından sorun yaşadığı ifade edilmektedir (Çolak, 2015). Bu durum şüphesiz araştırma yöntemlerinde yeni arayışların ortaya koyulmasına sebep olmaktadır. Bu bağlamda bir yöntem olarak karma araştırma yöntemlerinin son yıllarda ön plana çıktığı görülmektedir.

Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin dışında üçüncü bir araştırma yaklaşımı olarak ortaya çıkan karma yöntem nitel ve nicel yöntem ve süreçleri birleştirerek veya bütünleştirerek yürütülen bir araştırma yöntemidir (Baki ve Gökçek, 2012; Creswell, 2003). Bu bağlamda ele alındığında karma araştırma yöntemi araştırmacılara, araştırmanın amacına uygun olarak farklı yöntem ve paradigmaları birlikte ele alarak araştırma sorularına cevap verme imkânı sunmaktadır (Toraman, 2021).

Alan yazın incelendiğinde, bir araştırmada karma yöntemin kullanılması için bazı koşulların olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu açıdan bakıldığında tek bir veri kaynağının yetersiz olduğu, araştırma bulgularının genelleştirilme ihtiyacının hissedildiği, birinci yöntemin ikinci bir yöntemle destekleme gereği duyulduğu ve çalışmaya ilişkin en iyi sonucun birden fazla yöntemin işe koşularak alınacağı durumlarda bu yöntemi benimsenmesi tavsiye edilmektedir (Katıtaş, 2019).

Bu çalışmanın konusu olan “Küresel okuryazarlık” geniş teorik köklere, çok boyutlu karaktere sahip olan ve bu bağlamda derinlemesine nitel analize ihtiyaç duyan bir yapıdadır. Bununla birlikte ilgili alan yazından ortaokul öğrencilerinin düzeyine uygun genellenebilir verilerin elde edilmesi de gerekmektedir. Bu yönüyle karma yöntemlerin güçlü yönlerinden ifade edilen “Kelime, resim veya olayları aydınlatmada nicel veriler kullanılabilmesi”, “Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini artırmak amacıyla kullanılabilmesi”, “Nitel ve nicel araştırmaların birlikte kullanılması, kuram ve uygulamaya yönelik daha kesin ve eksiksiz bilgiler ortaya koyması” (Katıtaş, 2019) gibi yöntemin güçlü yönlerinden faydalanabilmek amacıyla bu çalışmada karma araştırma yöntemi benimsenmiştir. Bir araştırma yöntemi olarak karma yöntemin tercih edilme gerekçeleri olarak alan yazında; veri çeşitlenmesi, tamamlayıcılık, geliştirme, başlatma ve genişletme olmak üzere beş temel gerekçeden bahsedilmektedir (Katıtaş, 2019; Toraman, 2021).

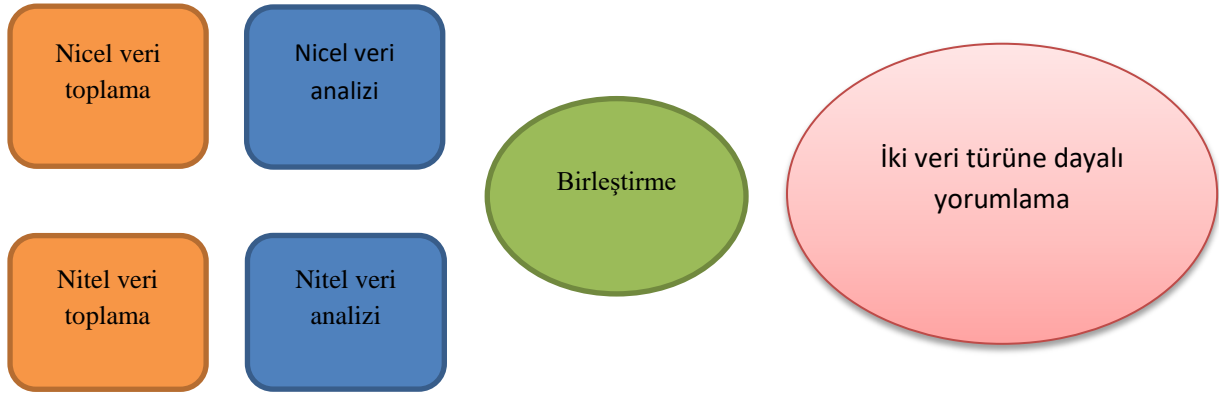
Bu çalışmada karma yöntemin kullanılma gerekçesi alan yazında yer alan gerekçelerden “geliştirme” yaklaşımı ile örtüşmektedir. Geliştirme yaklaşımında bir yöntemden elde edilen bulgular, daha sonra kullanılan yöntem ve süreçleri biçimlendirmektedir (Katıtaş, 2019). Bu bağlamda ele alındığında eldeki çalışmada sosyal bilgiler dersi kapsamında ortaokul öğrencileri için küresel okuryazarlık yetkinliklerini geliştirmeye dönük verilerin elde edilebilmesi adına nicel çalışmaları biçimlendiren nitel ağırlıklı bir yaklaşım benimsenmiştir.

Karma araştırma yöntemi kısaca nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanımı olarak tanımlansa da kendi içinde çok çeşitli desenlere sahiptir. Creswell ve Plano Clark (2018) çalışmalarında karma yöntemlere dair alan yazında 15 farklı desen olduğunu ifade etmektedirler. Toraman (2021) söz konusu desenleri temel desenler ve karmaşık desenler olarak iki ana başlık altında ele almaktadır. Karma araştırma yönteminin temel desenleri Şekil 3’te görüldüğü gibidir.

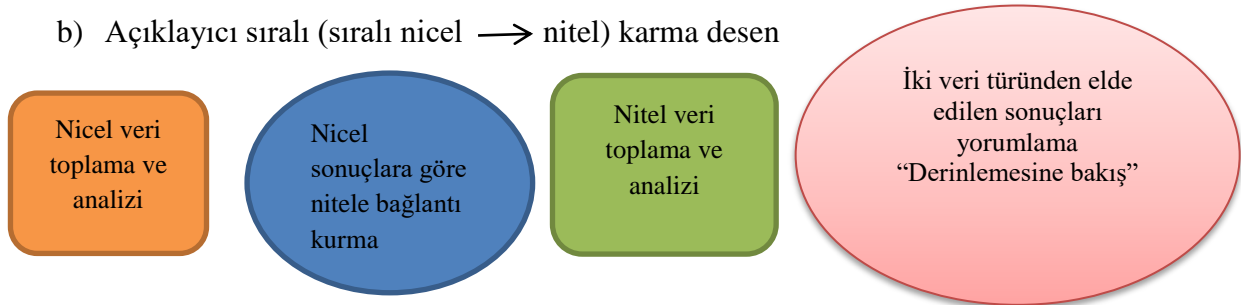
### Şekil 3

#### Karma Araştırma Yönteminin Temel Desenleri

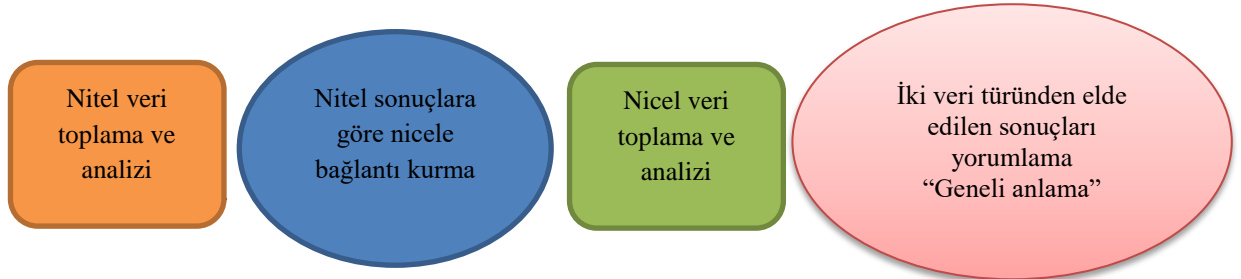
a) Eş zamanlı/paralel (eş zamanlı nicel+nitel) karma desen



b) Açıklayıcı sıralı (sıralı nicel → nitel) karma desen



c) Keşfedici sıralı (sıralı nitel → nicel) karma desen



Bu çalışmada, ilk olarak alan yazından elde edilen bulgulara bağlı olarak küresel okuryazarlığın öğeleri ortaya konulmuştur. Daha sonra ortaokul öğrencileri için bir ölçme aracının geliştirilmesi ve bu kapsamda SBDÖP için öneriler geliştirilmesi düşünüldüğü için karma yöntem desenlerinden keşfedici sıralı karma desen tercih edilmiştir. Bu desende öncelikle nitel veriler toplanır ve analiz edilir, daha sonra ise nicel veriler toplanıp analiz edilir. Bu tasarımda öncelik nitel verilerdedir. Söz konusu tasarım bir teoriyi test etmek ve nitel bulgulara bağlı olarak yeni bir test veya ölçme aracı geliştirmek için kullanılmaktadır (Baki ve Gökçek, 2012).

**3.4.1. Nitel Bölüm:** Çalışmanın ilk bölümü nitel araştırma paradigmasına göre gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma kelime, resim ve imgeler gibi sayısal nitelik taşımayan verilerin toplanıp değerlendirilmesine dayalı bir araştırma yaklaşımıdır (Christensen ve diğerleri, 2015). Araştırmanın temel konusu olan küresel okuryazarlık çoklu kavramsallaştırılmış bununla birlikte tam olarak standartlaştırılmamış tüm boyutlarıyla ortaya koyulmamış, tartışmaya açık teorik bir yapı sunmaktadır. Bu çalışmanın teorik kısmını oluşturan ilk bölümünde küresel okuryazarlığın ne olduğu, hangi içeriklerden oluştuğu, temel yetkinlik alanlarının ne olduğu ve nasıl geliştirileceğine dair sorgulamaya gidildiği için araştırma sorularına uygun cevapların bulunması amacıyla nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Çünkü nitel araştırma paradigması bir problem veya konunun tüm boyutlarıyla keşfedilmesi ve karmaşık bir konuya ayrıntılı bir anlayış geliştirmek için en uygun yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Creswell, 2020). Çalışmanın bu bölümünde nitel bir desen olan temel nitel araştırma kullanılmıştır. Temel nitel araştırmada araştırmacı çalışmanın amacına uygun olarak hangi veri toplama araçlarını kullanacağını yönlendirebilir (Merriam, 2015). Bu bağlamda eldeki araştırmada teorik tartışmalar önemli bir yere sahip olduğu için, veri elde etmek için küresel boyuta vurgu yapan yazılı dokümanlar kullanılmıştır.

**3.4.1.1. Veri Seçimi ve Analizi:** Nitel araştırmalarda analiz, büyük miktarda ham verinin işlenerek özünün anlaşılması, önemli örüntülerinin ortaya koyulması ve anlamlı bir bütün olarak ele alınmasını kapsamaktadır (Çelik, Baykal ve Memur, 2020; Patton, 2014). Eldeki çalışma için düşünüldüğünde alan yazının genişliği bağlamında araştırma için kaynak olacak verilerin neler olacağı konusu zorlu bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sorunun önüne geçmek için küresel okuryazarlığın kuramsal evrenini temsil edebilecek alan yazın belirlenerek çalışma yürütülmüştür. Çünkü bu araştırmanın analiz yöntemini oluşturan tematik sentezde diğer araştırma sentezi yöntemlerinden farklı olarak (meta-analiz, meta özet) ele alınan konuya dair tüm çalışmalara ulaşmak zorunlu değildir, kavramsal doygunluğu sağlayacak çalışma sayısı yeterli görülmektedir (Kanadlı, 2021). Bu bağlamda düşünüldüğünde, eldeki çalışmada, alan yazına kapsayıcı bir bakış açısı sunmak için; kozmopolit felsefe, küreselleşme, küresel sorunlar, küresel eğitim, küresel vatandaşlık ve ulus devlet alan yazını ele alınmıştır.

Araştırmaya veri olarak seçilecek kaynaklar için ilk olarak veri çeşitliliğinin sağlanması amacıyla hem kurumsal kaynaklar (Uluslararası organizasyonlar, Sivil toplum kuruluşları vb.) hem de akademik kaynaklar ele alınmıştır. Bu kaynaklar kurumsal ve akademik dokümanlar aracılığıyla elde edilmiştir. Kaynakların seçiminde; alan yazına teorik kaynaklık eden öncü araştırmalar, tartışmalı konular için (yerel-küresel çatışması), farklı görüşlere yer veren

araştırmalar, hem akademik hem de kurumsal araştırmalara yer verilmiştir. İlgili araştırmaların elde edilmesi için; Ulusal tez merkezi, Dergipark, Eric, PreQuest, Scopus ve Google Scholar veri tabanları kullanılmıştır.

Bu çalışmada, alan yazında bireyler için tanımlanan küresel boyuta dair veriler ele alındığı için, analiz edilen tüm içerikler çalışma amacına uygun olarak küresel boyuta vurgu yapan temalar içinden seçilmiştir. Bunun dışında bireyler için tanımlanan, ortaya koyulan veya ifade edilen; eleştirel düşünme, problem çözme, empati geliştirme vb. gibi genel geçer, konu alanının dışında, tüm bireylerin sahip olması gereken beceriler, değer ve tutumlar çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Çünkü nitel analizde tüm veriler kullanılabilir olmadığından kodlama aşamasında veriler arasından ayıklama yapılabilir (Cressvell, 2020). İlgili kaynaklar analiz edilirken çalışmanın amacına uygun olan veriler seçilerek seçici kodlama yapılmıştır. Bu bağlamda küresel boyut için model öneren, içerik sunan, öğrenme süreçlerine yönelik yaklaşımları konu alan ve çeşitli becerileri vurgulayan içerikler ele alınmıştır. Nitel verilerin analizi, üzerinde çalışılan veride neyin ifade edildiğine dair açıklamalar sunan sınıflandırma ve yorumlama sürecini kapsamaktadır (Çelik, Baykal ve Memur, 2020). Bu çalışmada alan yazındaki geniş hacimli verilerden yola çıkılarak, küresel okuryazarlığın teorik ve uygulamalı çerçevesi doğrudan küresel boyuta vurgu yapan temalar içinden seçilmiştir. Verilerin analiz edilmesinde ve görselleştirilmesinde MAXQDA (2022) programından faydalanılmıştır.

Bir araştırmanın amacı, araştırmada kullanılan yöntem, süreç ve analizlerin belirlenmesinde temel belirleyici faktör durumundadır. Bu çalışmada yeni bir okuryazarlık türü olarak ortaya çıkan “Küresel okuryazarlık” tüm boyutlarıyla anlaşılmaya ve ortaya koyulmaya çalışıldığı için, araştırma amacına uygun olarak, çalışmanın nitel bölümünde veriler tematik sentez yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Tematik sentez araştırmalarının sonuçları; alan yazındaki eksikliklerin ortaya konulması, politika belirleyiciler için karar verme süreçlerine yardımcı olması ve yeni uygulama yöntemlerinin tasarlanması noktasında fayda sağlamaktadır (Kanadlı, 2021). Bu bağlamda tematik sentez bir okuryazarlık türü olarak ortaya çıkan küresel okuryazarlığın tüm boyutlarıyla ortaya koyulması, temel becerilerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine uygun öğretim yaklaşımlarının tespit edilmesini amaçlayan eldeki çalışmanın amacıyla doğrudan örtüşmektedir.

Tematik sentezin üç aşaması bulunmaktadır bunlar; çalışmaların bulgularını satır satır okuyarak kodlama, kodlardan yola çıkarak betimleyici temalar geliştirme ve betimleyici temalardan analitik temalar üretmeyi kapsamaktadır (Kanadlı, 2021; Thomas ve Harden,

2008). Bu çalışmada ele alınan veriler tematik sentezin aşamalarına uygun olarak Şekil 4’te görüldüğü gibi değerlendirilmiştir.

#### Şekil 4

##### *Tematik Sentezin Aşamaları*



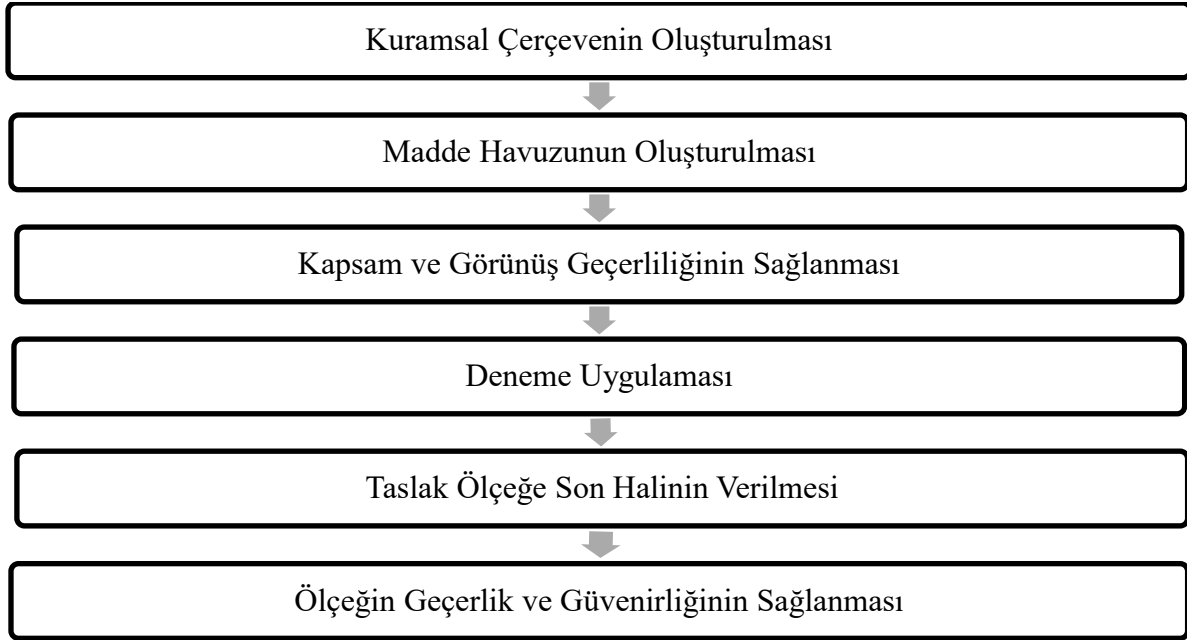
Tematik sentezde oluşturulan analitik temaların var olan problemleri giderecek öneriler sunması beklenmektedir (Kanadlı, 2021). Dolayısıyla bu çalışmada oluşturulan analitik temalar, küresel okuryazarlığın kavramsal şeması, boyutları, öğrenme alanları ve öğrenme süreçleri ile temel yetkinliklerine ilişkin teorik öneriler sunmaktadır. Bununla birlikte ortaokul düzeyinde öğrenciler için bir ölçme aracının geliştirilmesine ve bu bağlamda SBDÖP’nin geliştirilmesine kaynaklık etmektedir.

**3.4.2. Nicel Bölüm:** Araştırmada SBDÖP’nin (2018) geliştirilmesi için veriler elde edebilmek adına ortaokul öğrencilerinin küresel okuryazarlıklarının farklı açılardan incelenmesi de amaçlanmıştır. Bu kapsamda “Küresel Okuryazarlık Ölçeği” geliştirilmiş, geliştirilen ölçek uygulanarak küresel okuryazarlığa ilişkin ortaokul öğrencilerinin mevcut durumları betimlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın bu bölümü nicel araştırma yaklaşımında, betimsel tarama olarak modellenmiştir. Betimsel tarama modelinde amaç, genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun ortaya koyulmasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014).

**3.4.2.1. Küresel Okuryazarlık Ölçeğinin Geliştirilmesi:** Alan yazında Hsu ve Wang (2010) tarafından lise öğrencileri için oluşturulan küresel okuryazarlık ölçeği bulunmaktadır. Ancak ortaokul öğrencileri için küresel okuryazarlığın bağlamına uygun bir ölçme aracına ulaşılamamıştır. Dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin küresel okuryazarlık durumunu değerlendirebilmek için Küresel Okuryazarlık Ölçeği (KOÖ) geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek, çalışmanın analitik bulguları kısmında ortaya koyulan model çerçevesinde (Şekil 32) oluşturulmuştur. Ölçeğin oluşturulma aşamasında, şu adımlar izlenmiştir (Şekil 5).

## Şekil 5

### *Küresel Okuryazarlık Ölçeğinin Geliştirilme Aşamaları*



**3.4.2.1.1. Ölçeğin Kuramsal Çerçevesinin Oluşturulması:** Ölçeğin kuramsal çerçevesi çalışmanın analitik bulgular kısmında ayrıntılı ifade edilen küresel okuryazarlığın yetkinlik alanları kapsamında oluşturulmuştur. Bu yetkinlik alanları küresel okuryazarlığın öğrenme alanları, temel perspektifleri, temel becerileri ile tutum ve davranışlarını kapsamaktadır.

**3.4.2.1.2. Madde Havuzunun Oluşturulması:** Ölçeğin madde havuzu oluşturulurken alan yazından elde edilen veriler doğrultusunda, araştırmacı tarafından üretilen yetkinlik alanları, Hsu ve Wang (2010) tarafından lise öğrencileri için geliştirilen “Küresel okuryazarlık ölçeği” ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (SBDÖP, 2018) yer alan küresel boyuta ilişkin içeriklerden yararlanılmıştır. 5’li likert (kesinlikle katılıyorum, kısmen katılıyorum, kararsızım, kısmen katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum) tipinde 41 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur.

**3.4.2.1.3. Kapsam ve Görünüş Geçerliliğinin Sağlanması:** Beş faktörlü (Yerel/ulusal perspektif, küresel perspektif, çok boyutlu düşünme, küresel tema ve yerel-küresel dengesi) ve 41 maddeden oluşan madde havuzunun kapsam ve görünüş geçerliliğinin sağlanması amacıyla, altı sosyal bilgiler eğitimcisi öğretim üyesi, bir coğrafya eğitimcisi öğretim üyesi, bir eğitim programları ve öğretim uzmanı öğretim üyesi, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı öğretim üyesi, bir Türkçe eğitimi alanında araştırma görevlisi, ve iki sosyal bilgiler öğretmeninden oluşan 12 kişilik uzman grubundan görüş alınmıştır. Görüşleri alınan uzmanlar Tablo 3’te yer almaktadır.



**Tablo 3***KOÖ'nün Geliştirilmesinde Görüşleri Alınan Uzmanlara İlişkin Bilgiler*

<b>Kod</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>Unvan</b>	<b>Uzmanlık Alanı</b>
1	Erkek	Öğretim Üyesi	Sosyal Bilgiler Eğitimi
2	Erkek	Öğretim Üyesi	Sosyal Bilgiler Eğitimi
3	Erkek	Öğretim Üyesi	Sosyal Bilgiler Eğitimi
4	Erkek	Öğretim Üyesi	Sosyal Bilgiler Eğitimi
5	Erkek	Öğretim Üyesi	Sosyal Bilgiler Eğitimi
6	Erkek	Öğretim Üyesi	Coğrafya Eğitimi
7	Kadın	Öğretim Üyesi	Sosyal Bilgiler Eğitimi
8	Kadın	Öğretim Üyesi	Eğitim Programları ve Öğretim
9	Kadın	Öğretim Üyesi	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
10	Kadın	Araştırma Görevlisi	Türkçe Eğitimi
11	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Sosyal Bilgiler Eğitimi
12	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Sosyal Bilgiler Eğitimi

Ölçek maddelerini değerlendirmek için oluşturulan uzman görüşü formunda üç seçenekli (uygun, düzeltilmeli, uygun değil) cevap alanları oluşturulmuştur. Bu kapsamda uzmanların madde havuzunda yer alan her bir madde için ilgili seçeneklerden birini tercih etmeleri istenmiştir. Büyüköztürk (2015) tarafından uzman görüşüne yönelik ortaya koyulan yaklaşım gereği uzmanlar arasında % 70-80 uyuşmanın olduğu maddeler öneriler doğrultusunda düzeltilirken, bu oranın % 90'dan daha fazla olduğu maddeler uygun olarak kabul edilmiştir. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda ölçeğin boyutları yeniden tanımlanmış, beş maddede gerekli düzeltmeler yapılmış, üç madde ise havuzdan çıkarılmıştır. Sonuç olarak 38 maddeyi içeren bir madde havuzu oluşturulmuştur.

**3.4.2.1.4. Deneme Uygulaması ve Taslak Ölçeğe Son Halinin Verilmesi:** Bu aşamada 38 maddelik deneme formu, maddelerin anlaşılabilirliği, ölçek formunun kullanılabilirliği ve formun doldurulması için gereken süre gibi uygulamaya dair dönütler almak için 24 beşinci sınıf, 26 altıncı sınıf, 23 yedinci sınıf ve 24 sekizinci sınıf olmak üzere 97 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin verdiği dönütler doğrultusunda 1 madde üzerinde düzeltme yapılmış, iki madde ise formdan çıkarılmıştır. Öğrencilerin deneme formunu ortalama 27-35 dakika aralığında cevapladığı gözlemlenmiş ve deneme formunun cevaplama süresi açısından uygun olduğu görülmüştür. Pilot uygulama için 6 boyutlu (Bireysel perspektif, Yerel/Ulusal perspektif, Küresel perspektif, Küresel sistem, Küresel farklılıklar ve Ulusal-küresel dengesi) ve 36 maddelik taslak ölçek son halini almıştır.

**3.4.2.2. Geçerlik:** Taslak ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koyabilmek amacıyla, Ordu'nun Ünye ilçesinde yer alan orta okullardan rastgele yöntemle belirlenen 4 ortaokuldan beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfta öğrenim gören 644 öğrenciden veriler elde edilmiştir. Analizler öncesinde elde edilen veriler normallik varsayımı, tek ve çok yönlü uç değerler açısından incelenmiştir. Normalliğin değerlendirilmesi için çarpıklık değerinin 2.0 ve basıklık değerinin 7.0 altında olması gereği (West ve diğerleri, 1995), tek yönlü uç değerler açısından incelenen tüm puanların ortalamadan  $\pm 3$  standart sapma uzaklıkta yer alması gereği (Karagöz, 2017), ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu ölçütler kapsamında veri setinin genel olarak normal dağılım gösterdiğine ve ilgili verilerde tek yönlü uç değer yer almadığına karar verilmiştir. Ayrıca, verilerdeki çok yönlü uç değerler Mahalonobis ( $p < .001$ ) uzaklığı açısından kontrol edilmiştir. Bu kontrol sonucunda 53 katılımcıya ait veriler, analiz kapsamı dışında tutulmuştur. 591 katılımcıdan elde edilen veriler tesadüfi olarak %60-%40 oranında iki ayrı veri seti haline getirilerek (1. veri seti : 368; 2. veri seti: 233) analizlere geçilmiştir.

Taslak ölçeğin yapısal özelliklerinin ortaya koyulabilmesi için geçerlik analizleri yapılmıştır. Geçerlik analizlerinde ilk olarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) daha sonra ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) işlemleri gerçekleştirilmiştir.

**3.4.2.2.1. Küresel Okuryazarlık Ölçeğinin (KOÖ) Açımlayıcı Faktör Analizi:** Taslak ölçeğin faktör yapısının incelenmesi için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA için 368 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır. Söz konusu verilerin cinsiyet dağılımına bakıldığında; kız öğrenciler 201 kişi olarak verilerin % 54.6'sını erkek öğrenciler 167 kişi olarak verilerin % 45.4'ünü oluşturmaktadır. Katılımcıların sınıf düzeylerine göre dağılımına bakıldığında 5.sınıf öğrencileri 93 kişi ile % 25.3, 6.sınıf öğrencileri 95 kişi ile % 25.8, 7.sınıf öğrencileri 98 kişi ile %26.6 ve 8.sınıf öğrencileri 82 kişi ile katılımcıların %22.3'ünü oluşturmaktadır. Katılımcılar 10-14 yaş aralığında yer almaktadır.

Analiz verilerinin AFA'ya uygunluğu, Kaiser-Maier Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testleri ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. KMO değerinin 1'e yakın olması ve Bartlett testinin manidar olmasının, analiz edilmesi istenen örneklem büyüklüğünün ve toplanan verinin AFA'ya uygunluğunu ifade ettiği vurgulanmaktadır (Büyüköztürk, 2006). Analizler sonucunda elde edilen KMO değeri (.86) ve Bartlett küresellik testi ( $\chi^2=2944.83$   $SD=630$ ,  $p < 0.01$ ) sonucu anlamlı olarak karşımıza çıkmaktadır. KMO değeri kapsamında örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygunluğu .50-.60 aralığında ise kötü, .60-.70 aralığında ise zayıf, .70-.80 aralığında ise orta, .80-.90 aralığında yer aldığı iyi ve .90 üzerinde ise mükemmel olarak kabul edilmektedir (Sharma, 1996). Bu kapsamda elde edilen

KMO değeri kapsamında AFA için örneklem büyüklüğünün iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca Bartlett küresellik testinin anlamlılığı, verilerin AFA'ya uygun olduğunu ortaya koymaktadır.

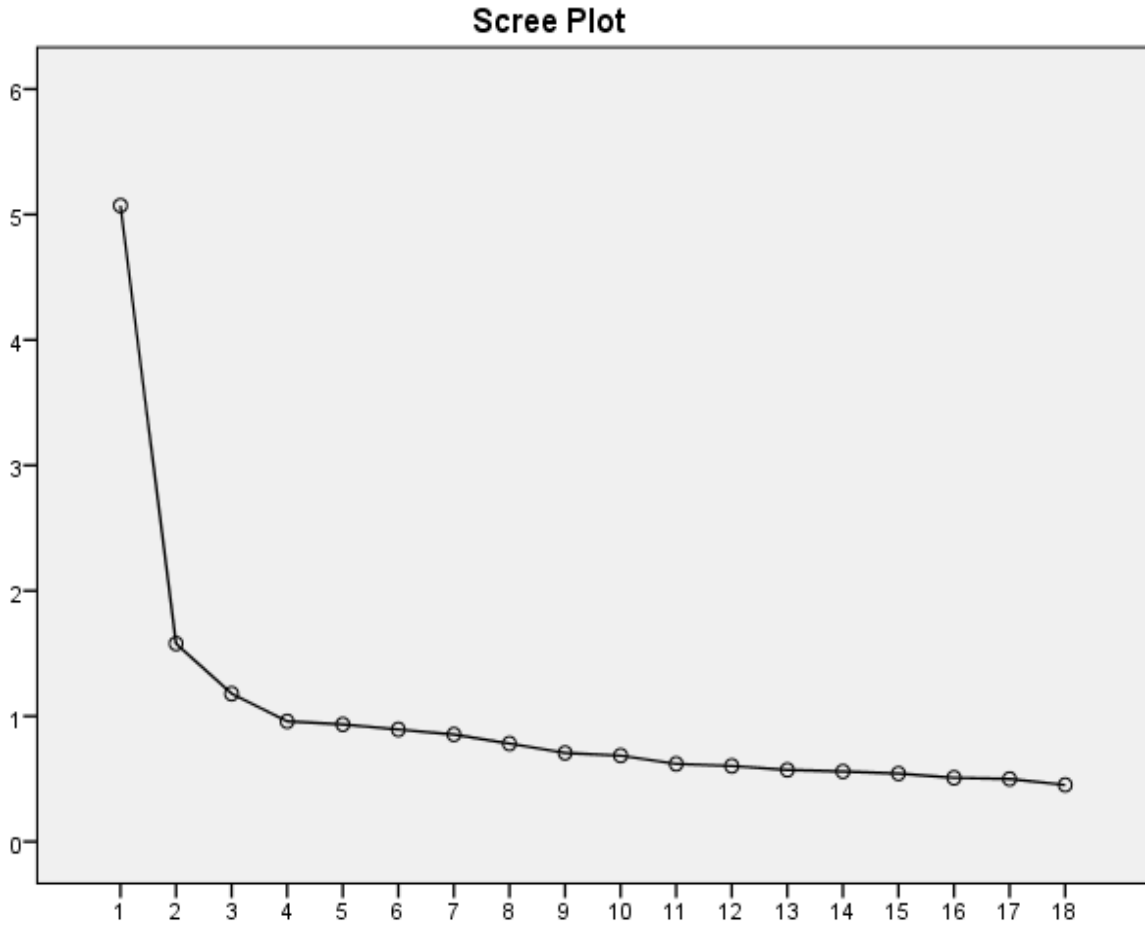
AFA, maksimum olabilirlik tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Maksimum olabilirlik tekniği, diğer faktör çıkartma tekniğinden farklı olarak manidarlık testi sağlamamaktadır. Ayrıca bu sayede araştırmacı başlangıçta kaç faktör ortaya koyduysa bu testle hipotezini sınavabilmektedir (Cudeck & O'Dell, 1994). Ölçeğin faktör sayısına karar vermek için Kaiser ölçütü temel alınmıştır (Field, 2009) ve öz değeri 1'den büyük olan faktörler benimsenmiştir. Ayrıca yamaç-eğim grafiği de öz değerlerin yanında faktör yapısı için temele alınan bir diğer değişken olarak belirlenmiştir (DeVellis, 2014). Temel bileşenler analizi sonucuna göre taslak ölçeğin öz değerinin 1'den büyük, 10 faktör altında toplandığı görülmüştür. Ayrıca söz konusu faktörlerin tamamının varyansların yaklaşık % 55'ini açıkladığı belirlenmiştir.

Ölçeğin bu yapısının, kavramsal model olan altı faktörlü yapıyla uyummadığı görülmüştür. Ölçeğin alt faktörlerinin kuramsal ilişki düzeyleri göz önüne alınmış, eğik döndürme tekniklerinden Direct Oblimin kullanılarak faktörler döndürülmüş ve ölçeği oluşturan maddelerin faktör yükleri incelenmiştir. "Faktör yükleri; 0.71 ve üzeri mükemmel, 0.63 çok iyi, 0.55 iyi, 0.45 güzel/kabul edilebilir ve 0.32 zayıftır" (Çapık, 2014, s. 203). Bu kapsamda ilk olarak faktör yükünün kesim noktası .32 olarak belirlenmiştir. Bu aşamada öncelikle birden fazla faktörde binişiklik gösteren maddeler analizlerden çıkarılmış, daha sonra faktör yükü en düşük olan maddeden başlayarak, hiyerarşik olarak analizler tekrar edilmiştir. Bu işlemler sonucunda öngörülen taslak ölçek modeldeki altı faktörlü yapı doğrulanamamış, üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir.

Elde edilen üç faktörlü yapı, gizil değişkenin varyanslarının yaklaşık % 44'ünü açıklamıştır (1. faktör: öz değer: 5.1; 2. faktör:1.6; 3. faktör: 1.2; % 43.51). Sosyal bilimlerde gizil değişkenlerin birçok gözlenen ya da gizil değişkenden etkilenebildiği göz önüne alındığında, alan yazında toplam açıklanan varyansın % 40 ile % 60 arasında olmasının yeterli olduğu yönünde görüşler bulunmaktadır (Çokluk ve diğerleri, 2016). Bu durumda taslak ölçeğin yapısal olarak gizil değişkeni tanımlamada kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Taslak ölçeğin faktör yamaç-eğim grafiği Şekil 6'da gösterilmiştir.

## Şekil 6

### Taslak Ölçeğin Yamaç Eğim Grafiği



Yamaç-eğim grafiği faktör sayısının yorumlanmasında öz değerden daha önemlidir ve ayrıca faktör sayısına karar vermede de kullanılabilir (DeVellis, 2014). Şekil 6 da verilen grafik incelendiğinde eğimin kesim noktasının dördüncü öz değerde olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda da taslak ölçeğin üç faktörlü yapı gösterdiğine karar verilmiştir. Döndürmeler sonrasında taslak ölçeği oluşturan maddelere ait bulgular Tablo 4’de gösterilmiştir.

**Tablo 4**

### KOÖ’nün AFA Bulguları

No	Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Korelasyon
M6	●İnsanların aynı konu üzerinde, benden farklı görüşlere sahip olması normal karşıladığım bir durumdur.	.63			.53
M26	●Yaşadığım yerdeki insanların gıda, su ve enerji alanındaki bilinçsiz tüketimleri, dünya geneline yayılan bir çevre sorununun oluşmasında etkilidir.	.61			.53
M21	●Milli kültürüm (dil, din, gelenek-görenek, sanat vb.) diğer kültürler kadar değerlidir.	.60			.54
M17	●Gelecek yıllarda bizi sosyal, ekonomik ve çevresel açıdan bu günden oldukça farklı bir dünyanın beklediğini düşünüyorum.	.55			.56

M25	●Dünyanın her insan için daha yaşanılabilir olması amacıyla harekete geçmeye istekliyim.	.51		.60
M4	●Kendimi dünya toplumunun bir üyesi olarak görüyorum.	.48		.47
M13	●Dünya sorunlarının (küresel ısınma, açlık, salgın hastalık, çevre kirliliği vb.) ortadan kaldırılmasında ben de rol oynayabilirim.	.46		.53
M31	●Anadilimin dışında diller (İngilizce, Almanca vb.) öğrenerek öncesinden daha etkili bir yaşam sürecimi düşünüyorum.	.46		.57
M32	●Yakın çevrem, dünyayı her insan için daha yaşanılabilir yapmak adına, harekete geçeceğim en uygun yerdir.	.35		.46
M18	●Farklı ülkelerdeki insanların yaşam koşullarına karşı (ekonomik durum, sosyal hayat, eğitim sistemi vb.) ilgi duyarım.	.63		.49
M24	●Farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olmaya istekliyim.	.54		.53
M12	●Farklı kültürlerin de benim kültürüm kadar değerli olduğunu düşünüyorum.	.51		.58
M2	●Farklı ülkelerde ortaya çıkan ve iletişim araçları ile dünyaya yayılan bir davranış biçiminin (sosyal medya kullanımı, yeme-içme, giyim, oyun vb.) çevremdeki insanları nasıl etkilediğine ilgi duyarım.	.45		.40
M19	●Dünyada ortaya çıkan ekonomik, sosyal, siyasi vb. gelişmeler hakkında bilgi sahibi olmaya istekliyim.	.38		.54
M28	●Salgın hastalıkların (kuş gribi, domuz gribi, Covid-19 vb.) tüm dünyaya nasıl yayıldığını bilirim.	.51		.55
M8	●Başka bir ülkede (ABD, Almanya, Çin vb.) ortaya çıkan ekonomik sorunun, ülkeme nasıl yayıldığını bilirim.	.42		.57
M20	●Dünyada ortaya çıkan ekonomik, sosyal, siyasi vb. gelişmelerin yaşadığım yer üzerindeki etkilerine ilgi duyarım.	.39		.54
M14	●Küresel ısınmanın (Dünyadaki ortalama sıcaklığın artması) hayatıma yapabileceği etkileri bilirim.	.37		.53
	<b>Öz Değer</b>	5.07	1.58	1.18
	<b>Açıklanan Varyans</b>	%28.17	%8.77	%6.55
	<b><math>\alpha</math></b>	.79	.70	.66

Tablo 4’te görüldüğü üzere taslak ölçeği oluşturan 18 maddenin faktör yükleri .35 ile .63 arasında ve ölçek-madde korelasyonları ise .40 ile .60 arasında değer almaktadır. İlk olarak altı boyutta 36 maddeden oluşan taslak ölçek AFA sonucunda üç faktörlü ve 18 maddeden oluşan bir yapıda modellenmiştir. Bu doğrultuda faktörlerin sözel ifadesi; 1. faktör “Bireysel yetkinlik”, 2. faktör “Küresel farkındalık” ve 3. faktör “Küresel-yerel İlişkisi” olarak hem taslak yapıyı birleştirici hem de kuramsal yapıya uygun biçimde tanımlanmıştır. Bu bağlamda 1. faktörde 4., 6., 13., 17., 21., 35., 26., 31 ve 32. maddeler, 2. faktörde 2., 12., 18., 19 ve 24., 3. faktörde ise 8., 14., 20 ve 28. maddeler toplanmıştır.

AFA sonucunda kuramsal yapıya uygun olarak tek boyutta, üç faktörlü bir ölçek elde edilmiştir.

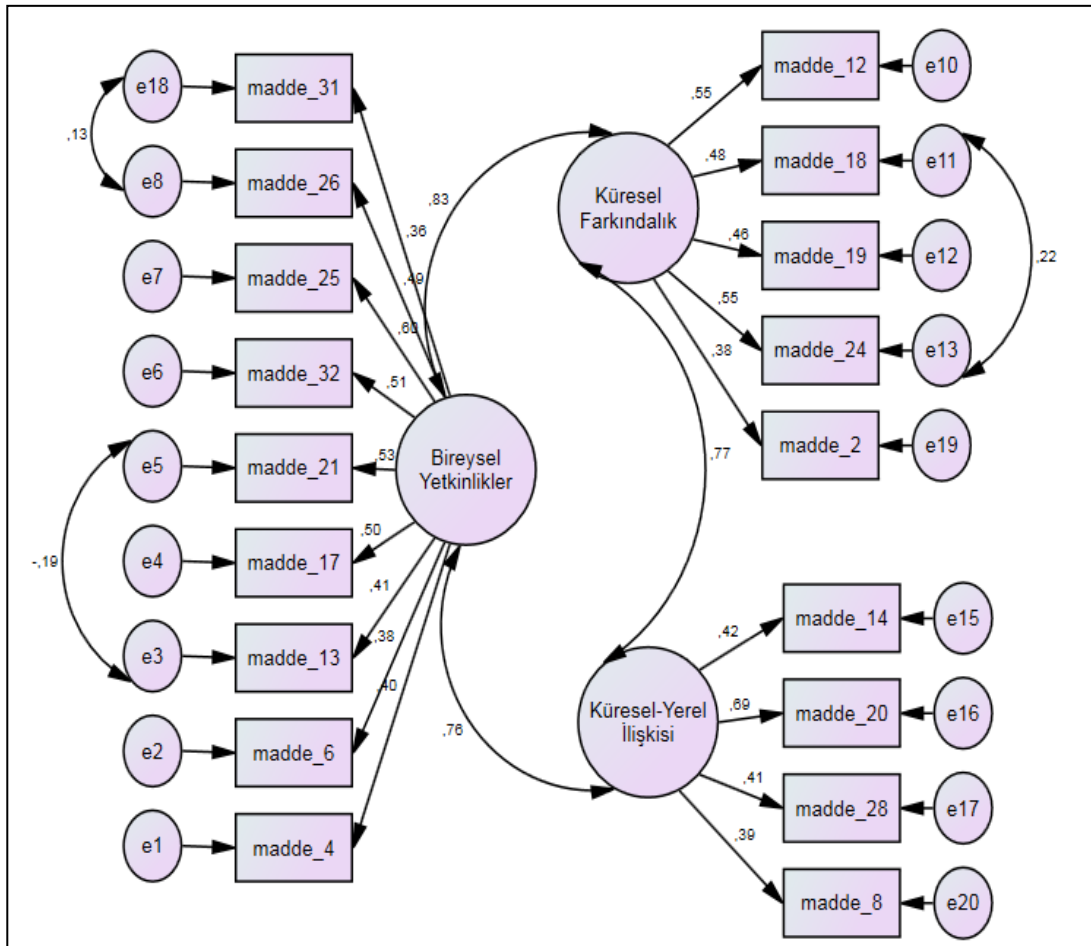
**3.4.2.2.2. Küresel Okuryazarlık Ölçeğinin (KOÖ) Doğrulayıcı Faktör Analizi:** AFA ile belirlenen üç faktörlü ve 18 maddeden oluşan modelin uyumunu sınamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA için 233 öğrencinin verileri kullanılmıştır.

Katılımcıların 119' unu kız öğrenciler (% 53.4) oluştururken 104 katılımcıyı (% 46.6) erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların 55'i (% 23.6) 5.sınıf seviyesinde, 52'si (% 22.31) 6.sınıf seviyesinde, 55'i (% 23.6) 7.sınıf seviyesinde ve 41'i (% 17.59) 8.sınıf seviyesinde yer almaktadır. Ayrıca katılımcılar 10-14 yaş aralığında bulunmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi aşamasında değişkenler arasında önceden ortaya koyulan yapısal hipotezlerin test edilmesi ve doğrulanması amaçlanmaktadır (DeVellis, 2014). Bu amaç çerçevesinde bakıldığında DFA, AFA'dan elde edilen faktör yapılarını test eden bir yöntem olarak ifade edilmektedir (Özdamar, 2016).

DFA sonucunda, elde edilen modeli oluşturan gözlenebilir değişkenlerin (maddelerin) anlamlılığı incelenmiştir. Bu kapsamda modeli oluşturan değişkenlerin .001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Modele ait diyagram Şekil 7'de görülmektedir.

### Şekil 7

*KOÖ' nün DFA Diyagramı*



Şekil 7'de görüldüğü gibi her bir madde anlamlı olarak gizil değişkenleri yordamış, maddelerin faktör yükleri .36 ile .69 arasında değer almıştır. Ayrıca modeli oluşturan gizil

değişkenler arasında .76 ile .83 arasında değer alan güçlü bir ilişki vardır. Bu kapsamda modelin tek boyutlu bir yapı sergilediği söylenebilir.

DFA’da model uyumunu belirleyebilmek için uyum ölçütleri kullanılmaktadır. Alan yazında en sık kullanılan uyum ölçütleri ki-kare uyum indeksi ( $\chi^2$ ), ki-kare serbestlik derecesi oranıdır ( $\chi^2/df$ ); ancak bu ölçütlerin örneklem büyüklüğünden etkilenme durumları söz konusudur. Bu nedenle, “RMSEA (yaklaşık hataların ortalama karekökü) ve SRMR (standart ortalama kalanların karekökü) yapısal benzerlik fonksiyonlarına dayalı olması nedeniyle etkin bir değerlendirme için kullanılması gerekmektedir, diğer ölçütlerin yardımcı özellikte olduğu göz önünde bulundurulmalıdır” (Özdamar, 2016, s. 185). Modelin değerlendirmesinde yardımcı özellikte olan ve genellikle kullanılan uyum ölçütleri; TLI (Tucker-Lewis indeksi), CFI (karşılaştırılmalı uyum indeksi), GFI (iyilik uyum indeksi) ve AGFI (düzeltilmiş iyilik uyum indeksi)’dir.  $\chi^2$  anlamlılık değerinin 0.10’dan büyük,  $\chi^2/df$  oranının 5’ten küçük olması, GFI, AGFI, NFI, NNFI, CFI değerlerinin 0.90’dan yüksek olması, SRMR ve RMSEA değerlerinin ise 0.05’den düşük çıkması model açısından veri uyumunu göstermektedir (Özdamar, 2016, s. 185). Bazı değerler için kabul edilebilir aralık düzeyleri ve DFA sonucunda elde edilen uyum ölçütleri Tablo 5’de görülmektedir.

**Tablo 5**

*KOÖ’nün DFA Uyum İndeksleri*

Uyum Ölçütü	İdeal Uyum	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçeğin Uyum İndeksleri
$\chi^2$	p>0.10	0.05<p<0.10	p<0.05	0.003
$\chi^2/df$	<=2.00	2.00-5.00	-----	1.37
<b>RMSEA</b>	0-0.05	0.05-0.08	-----	0.04
<b>SRMR</b>	1.00	0.05-0.08	-----	0.05
<b>TLI</b>	1.00	0.95-1.00	0.90-0.94	0.91
<b>CFI</b>	1.00	0.95-1.00	0.90-0.94	0.92
<b>GFI</b>	1.00	0.90-1.00	0.85-0.89	0.92
<b>AGFI</b>	1.00	0.90-1.00	0.85-0.89	0.89

*Özdamar, 2016, s. 185-186*

DFA sonucunda elde edilen bulgulara göre  $\chi^2/df$  (1.37) değerinin ideal uyum gösterdiği söylenebilir. Ayrıca yapısal benzerlik fonksiyonlarına dayalı analizleri oluşturan RMSEA (0.04) ve SRMR (0.05) değerleri iyi uyum göstermektedir. Yardımcı ölçütlerin de (TLI, CFI, GFI ve AGFI) iyi ve kabul edilebilir ölçüde uyum sağladığı görülmektedir. Bütün

bu değerlendirmeler kapsamında Küresel Okuryazarlık Ölçeğinin yapısal anlamda geçerlilik gösterdiği ifade edilebilir.

**3.4.2.3. Güvenirlilik:** Geliştirilen ölçeğin güvenirliliğini ortaya koyabilmek için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeği oluşturan her bir faktör için alfa katsayısı ayrı olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak “Bireysel yetkinlik” olarak tanımlanan birinci faktörün alfa katsayısı .77, “Küresel farkındalık” olarak tanımlanan ikinci faktörün alfa katsayısının .68 ve “Küresel-yerel ilişkisi” olarak tanımlanan üçüncü faktörün ise alfa katsayısının .72 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca “Küresel Okuryazarlık” olarak tanımlanan ölçeğin tamamının alfa katsayısının .83 olduğu belirlenmiştir. Cronbach Alfa değeri 0.70’in üzerinde olan ölçeklerin tutarlılığa sahip olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2006), bu bağlamda elde edilen ölçeğin tutarlı ölçümler yaparak güvenilir olduğu söylenebilir. Diğer yandan geliştirilen ölçeğin “küresel farkındalık” boyutunun alfa katsayısının .70’in altında değer aldığı görülmektedir. Özdamar’a (2016) göre çok faktörlü yapılarda bir faktörün yeterli düzeyde güvenilirliğe sahip olması için en az .60 alfa katsayısına sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda ilgili alt boyutun yeterli düzeyde güvenilir olduğu ifade edilebilir.

#### **3.4.2.4. Araştırma Uygulamasının Yapılması**

**3.4.2.4.1. Veri Toplama Süreci ve Aracı:** Veri toplama sürecinin öncesinde, örnekleme oluşturan öğrencilerin eğitim gördüğü okulların idarecilerinden ve öğretmenlerinden sözlü izinler alınmıştır. Ayrıca öğrenci velileri araştırmanın kapsamı hakkında okul yöneticileri ve ilgili öğretmenler aracılığıyla bilgilendirilmiş, öğrencilerinden veri toplanması için izinleri alınmıştır. Araştırmacı, öğrencilerden verileri eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde bir ders saatini aşmayan zaman diliminde yüz yüze olarak elde etmiştir. Bu süreçte öncelikle öğrenciler çalışma hakkında bilgilendirilmiş, katılım konusunda gönüllü olan öğrencilerden veriler elde edilmiştir. Veriler 14/02/2022 ile 31/03/2022 tarihleri arasında elde edilmiştir.

Çalışma verileri bu çalışmanın önceki aşamalarında elde edilen “Küresel Okuryazarlık Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Ölçek üç boyutta 18 maddeden oluşmakta ve 5’li likert tipindedir (1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 4= Kısmen katılıyorum ve 5= Kesinlikle katılıyorum). Ölçeğin boyutlarından “Bireysel yetkinlik” dokuz, “Küresel Farkındalık” beş ve “Küresel-yerel ilişkisi” dört maddeden oluşmaktadır. Bireysel yetkinlik boyutunda, küresel okuryazar bireylerin sahip olması gereken temel beceriler ve tutumlara ilişkin sınaama durumları yer almaktadır. Küresel farkındalık boyutunda dünyada yer alan farklılıklara ve meydana gelen gelişmelere ilişkin sınaama durumları yer almaktadır. Küresel yerel ilişkisi boyutunda ise küresel olgular ile bireysel, yerel ve ulusal ölçekte ilişki kurmaya dönük sınaama durumları yer almaktadır (Ek 7).



Özgün ölçeğin tutarlılık katsayıları boyutlara göre sırasıyla .77, .68 ve .72 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin tutarlılık katsayıları .70, .61 ve 65. olarak belirlenmiştir.

Ölçek formunda yer alan “Kişisel bilgiler formu” ile katılımcı öğrencilere ait tanılayıcı bilgiler elde edilmiştir. Bu kapsamda formda katılımcının cinsiyeti, sınıfı, yaşı, anne-baba eğitim durumu, hayatının çoğunu geçirdiği yerleşim yeri ve yurt dışında bulunma durumu gibi bilgilere yönelik anket soruları yer almıştır.

**3.4.2.4.2. Evren ve Örneklem:** Bu araştırmanın çalışma/hedef evrenini (Creswell, 2019; Karasar, 2011) 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ordu ilinin Ünye ilçesinde yer alan ortaokullardaki öğrenciler oluşturmaktadır (Tablo 6).

**Tablo 6**

*Nicel Araştırmanın Çalışma/Hedef Evreni*

Okul	Sınıf düzeyi				Toplam öğrenci sayısı
	5	6	7	8	
Yusuf Bahri Anadolu İmam Hatip Lisesi	50	34	34	23	141
Atatürk İmam Hatip Ortaokulu	18	14	10	25	67
Atatürk Ortaokulu	222	241	207	215	885
Fatih Meydan Ortaokulu	23	33	26	20	91
Fatih Ortaokulu	24	34	30	32	120
Fevzi Çakmak İmam Hatip Ortaokulu	21	11	34	16	82
Fevzi Çakmak Ortaokulu	147	171	121	162	601
İnkur Ortaokulu	11	17	15	16	59
Meçhul Asker Ortaokulu	179	227	187	183	776
Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	315	324	335	316	1290
Özel Nazmi Arıkan Fen Bilimleri Canik Ortaokulu	17	26	24	25	92
Özel Ünye Fatsa Bahçeşehir Ortaokulu	4	6	10	17	37
Özel Ünye Fatsa Uğur Ortaokulu	28	25	25	26	104
Pelitliyatak İmam Hatip Ortaokulu	26	22	23	32	103
Prof. Dr. Necmettin Polvan Ortaokulu	35	40	25	42	142
Puset Polvan Ortaokulu	159	166	158	152	635
Şehit İsmail Ustaoglu Ortaokulu	19	21	16	15	71
Şehit Taner Kart Ortaokulu	151	166	173	152	642
Tekkiraz İmam Hatip Ortaokulu	8	8	9	6	31
Tekkiraz Ortaokulu	31	33	37	36	137
Toki Ömer Çam Ortaokulu	88	74	91	102	355
Ünye İmam Hatip Ortaokulu	125	129	102	131	487
Yenikent Ortaokulu	8	9	8	6	31
Yeşilkent Şehit Mustafa Güler Ortaokulu	13	13	6	17	49

Toplam	1722	1833	1706	1767	7028
--------	------	------	------	------	------

Ünye ilçe sınırları içerisinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında 7028 ortaokul öğrencisi öğrenim görmektedir (Ünye İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü). Bu doğrultuda çalışmanın örnekleme % 95 güven aralığında 364 öğrenci olarak kestirilmiştir. Diğer yandan örneklem için belirlenen bu sayı alt sınırı ifade etmektedir. Analizlerin gücünü artırmak, genellenebilirliği sağlamak için daha fazla öğrenciye ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda Ünye ilçe sınırları içerisinde tesadüfi olarak belirlenen 4 ortaokuldaki 565 öğrenciden veriler elde edilmiştir. Ancak veri kaybı, uç değer oluşturma gibi nedenlerle 14 öğrenci araştırma kapsamının dışında tutulmuş, çalışmanın örneklemini 551 öğrenci oluşturmuştur. Örnekleme oluşturan öğrencilere ait bilgiler Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7**

*Araştırma Örneklemini Oluşturan Öğrencilere Ait Bilgiler*

Değişkenler	Alt değişkenler	f	%
Cinsiyet	Kız	282	51.2
	Erkek	269	48.8
Sınıf	5	126	22.9
	6	124	22.5
	7	154	27.9
	8	147	26.7
Hayatın Çoğu Geçirilen Yerleşim Yeri	Şehir merkezi	496	90.0
	Şehir merkezi dışında (kasaba, köy)	55	10.0
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	192	34.8
	Ortaokul	181	32.8
	Lise	134	24.3
	Yükseköğretim	44	8.0
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	126	22.9
	Ortaokul	156	28.3
	Lise	201	36.5
	Yükseköğretim	68	12.3
Yurt Dışına Çıkma Durumu	Evet	30	5.5
	Hayır	521	94.6
	Yaş (10-15 aralığında)	M=12.1; SS=1.2	

**3.4.2.4.3. Verilerin Analizi:** Çalışmada elde edilen nicel verilerin analizleri için öncelikle veriler gözden geçirilerek hazırlanmıştır. Bu aşamada öncelikle ilgili formlar aracılığıyla toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra ise ilgili formlarda kayıp verinin olup olmadığına bakılmıştır. Analizlere hazırlık aşamasında ilk önce nicel verilerin analiz sonuçlarının etkililiğini artırmak amacıyla kayıp veri ile uç değerlerin kontrol

altına alınması gerekmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2016). Çünkü kayıp veri ve uç değerler hata varyansını arttırarak istatistiksel olarak analizin gücünü azaltmaktadır (Osborne ve Amy, 2004). Bu bağlamda veri setinde kayıp veri bulunmadığı görülmüş ve hazırlık işlemlerine devam edilmiştir. Bu aşamada veri setindeki tek ve çift yönlü uç değerler belirlenmiştir. Tek yönlü uç değerlerin belirlenmesi için veri toplama araçlarından elde edilen her ölçümün toplam puanları kullanılarak standart Z değerleri hesaplanmıştır. Tek yönlü uç değerler açısından incelenen tüm puanların ortalamadan  $\pm 3$  standart sapma uzaklıkta yer alması gerekmektedir (Karagöz, 2017). Her bir ölçüm için puanların  $\pm 3$  aralığında olduğu görülmüştür. Buna göre tek yönlü uç değer olmadığına karar verilmiştir. Ayrıca, çok yönlü uç değerler Mahalonobis ( $p < .001$ ) uzaklığıyla kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda 14 verinin uç değer oluşturduğu tespit edilmiş ve bunlar analizlerin dışında tutulmuştur.

Araştırma sorularına yanıtlar oluşturacak nicel hipotez testlerine karar verebilmek için normallik varsayımı ölçütü kullanılmıştır. Veri setinde küresel okuryazarlık ve alt boyutları bağımlı değişken, öğrencilere ait tanılayıcı bilgiler ise bağımsız değişkenler olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda bağımlı değişkenlerin tamamı, bağımsız değişkenlere göre bölümlenerek normallik açısından incelenmiştir. Normallik varsayımını sınamak için öncelikle veri gruplarının basıklık, çarpıklık katsayıları gözden geçirilmiştir. Veri setinin basıklık değerleri -1.65 ile +2.91, çarpıklık değerleri ise -1.88 ile +1.92 arasında dağılım göstermiştir. Tabachnick ve Fidell'e (2015) göre, Z değerlerinin  $\pm 2$  aralığında olması durumunda veri grubu normal dağılım göstermektedir. Bu kapsamda veri gruplarının normal dağılım sergilediği kabul edilmiştir.

Analizler öncesinde veri gruplarının genel olarak normallik varsayımını sağladığı görülmüştür. Bu nedenle cinsiyete, yurt dışında bulunma gibi iki kategorili bağımsız değişkenlerin puan ortalamalarının karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem t-Testi, anne, baba eğitim durumu, sınıf seviyesi gibi ikiden fazla kategorili bağımsız değişkenlerin puan ortalamalarının karşılaştırılması için de ANOVA Testi kullanılmıştır. Bağımsız Örneklem t-Testi, iki bağımsız grubun ortalama puanlarının arasındaki farkı, ANOVA ise ikiden fazla bağımsız grubun ortalama puanları arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla kullanılmaktadır (Bayram, 2015). Analizlerde istatistiksel anlamlılık .05 düzeyinde manidar kabul edilmiştir.

Yapılan t-testi analizlerinde Cohen-d değeri ve ANOVA analizlerinde  $\eta^2$  değeri hesaplanarak oluşan anlamlı farkın etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu aşamada  $d$  değerinin yorumlanmasında Cohen'in (1988) belirttiği (.20 ve altı düşük, .20-.80 arası orta ve .80 ve üzeri yüksek etki) ve  $\eta^2$  değerinin yorumlanmasında ise Kline'in (2011) belirttiği (.10 ve altında küçük, .30 civarında orta, .50 ve üzerinde büyük etki) ölçütleri kullanılmıştır.

## 4.BÖLÜM

### BULGULAR ve YORUM

#### 4.1. Nitel Veriler ve Yorum

**4.1.1. Alan Yazında Küresel Boyuta Dair Ortaya Koyulan İçerikler:** Bu bölümde ele alınan veriler, çeşitli araştırmacılar tarafından alan yazında küresel boyuta ilişkin ifade edilen içeriklerin doğrudan ortaya konmasıyla oluşmaktadır. Buradaki bulgular küresel boyuta ilişkin içerik önerisi sunmaktadır. Dolayısıyla alan yazına genel bir bakış atmak için önemlidir. Söz konusu veriler “Küresel okuryazarlığın” unsurlarını geliştirmek için ortaya koyulan analitik temaların kaynaklarından birini oluşturmaktadır. Çeşitli araştırmacıların küresel boyuta dair ortaya koydukları yaklaşımlar şu şekildedir (Tablo 8, 9, 10 ve 11).

**Tablo 8**

*Alan Yazında Küresel Boyuta Dair Ortaya Koyulan İçerikler (1)*

Önerilen İçerik	Araştırmacı
<ul style="list-style-type: none"> <li>● “Küresel bakış açısı”,</li> <li>● “Küresel farkındalık”</li> <li>● “Küresel vatandaşlık için küresel katılım”</li> </ul>	Adeyigo, 2017, s.25
<ul style="list-style-type: none"> <li>● “Dünyanın diğer bölgeleri, kültürleri ve küresel sorunlar hakkında bilgili olma”</li> <li>● “Kültürel açıdan farklı ortamlarda anadili dışında iletişim kurma ve farklı”</li> </ul> <p>“kaynaklardan gelen bilgileri kullanma becerileri</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● “Dünyanın diğer kültürleri, halkları ve yerleri için saygı ve ilgi sahibi olma”</li> </ul>	Asia Society, 2011
<ul style="list-style-type: none"> <li>● “Kültürler arası farkındalık”</li> <li>● “Küresellik”</li> <li>● “Küresel okuryazarlık”</li> <li>● “Sosyal adalet”</li> </ul>	Carano, 2013, s.5
<ul style="list-style-type: none"> <li>● “Karşılıklı bağımlılık ve küreselleşme”</li> <li>● “Kimlik ve kültürel çeşitlilik”</li> <li>● “Sosyal adalet ve insan hakları”</li> <li>● “Barışın inşası ve çatışma çözümü”</li> <li>● “Sürdürülebilir gelecek”</li> </ul>	Global Educating Project, 2011, s.8
<ul style="list-style-type: none"> <li>● “Küreselleşme bilgisi”</li> <li>● “Küreselleşme sonucunda ortaya çıkan sorunlar”</li> <li>● “Herkesin hayatını etkileyen problemler”</li> </ul>	Gibson, Rimmington ve Brown, 2008, s.15
<ul style="list-style-type: none"> <li>● “Çatışma çözümü; sosyal adalet; değerler ve algılar; sürdürülebilir kalkınma; dayanışma; insan hakları; çeşitlilik ve küresel vatandaşlık”</li> </ul>	Marshall, 2007, s.355
<ul style="list-style-type: none"> <li>● “Kültür, kültürlerarası ve çok kültürlü okuryazarlık”</li> <li>● “Bireyin kişisel, kültürel, ulusal ve küresel rolleri arasındaki hassas dengenin kurulması”</li> <li>● “Küresel haberleşme için iletişim yetenekleri”</li> <li>● “Küresel problemlerinin çözümünde küresel vatandaş farkındalığı”</li> </ul>	Nakamura, 2002
<ul style="list-style-type: none"> <li>● “Dünyadaki diğer toplumların yaşam biçimleri, değerleri ve kültürlerini bilme”</li> </ul>	Ukpodoku, 1999

Tablo 8 incelendiğinde, çeşitli araştırmacılar ve kurumsal kaynaklar tarafından küresel boyuta ilişkin ortaya koyulan içeriklerin genel olarak; küresel bakış açısı, küresel katılım,

küresel farklılıklar, sosyal adalet, karşılıklı bağımlılık, kimlik ve kültür çeşitliliği, sürdürülebilirlik ve küreselleşme konularında yer aldığı görülmektedir. Tablo 9'a bakıldığında;

**Tablo 9**

*Alan Yazında Küresel Boyuta Dair Ortaya Koyulan İçerikler (2)*

<b>Önerilen İçerik</b>	<b>Araştırmacı</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Dünyayı gezegen büyüklüğünde bir topluluk olarak algılamak için gerekli beceriler”</li> <li>• “Dünya ölçeğinde değişim, çatışma, belirsizlik ve artan karşılıklı bağlılığı anlamayı sağlayacak öğrenme deneyimleri”</li> </ul>	Becker, 1979
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Problemlere küresel toplumun bir üyesi olarak bakma”</li> <li>• “Yerel, ulusal ve uluslararası seviyede politikalara katılma isteği ve yeteneği”</li> <li>• “Kültürel farklılıkları anlamak, kabul etmek, takdir etmek ve farklılıklara hoş görü göstermek”</li> </ul>	Cogan, 2000
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Dünyalılık bilincini geliştirme”</li> <li>• “Kültürlerarası etkileşimi fark etme”</li> <li>• “Dünyada kendi konumlarını bilmelerini sağlama”</li> <li>• “Küresel dinamikleri ve değişim faktörlerini bilme”</li> <li>• “Yenilik ve farklılıklara karşı esnek olma”</li> </ul>	Gaudelli ve Fernekes, 2004, s.47
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Dünya ve toplumlar için sürdürülebilir ve ortak geleceği teşvik eden bilgi tabanı”</li> </ul>	Global Education Project, 2011
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Yalıtılmış olaylar yerine sistemler açısından düşünme yetenekleri”</li> <li>• “Diğer uluslar ve kültürler hakkında bilgi”</li> <li>• “Kültürler arası farkındalık”</li> </ul>	Kerr, 1979
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Dünyanın birbirine bağlı bir sistem olduğunu anlama”</li> </ul>	Kirkwood, 2001
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Öğrencilerin dünya sorunlarını anlamalarına yardımcı olurken, dünya vatandaşları için küresel problemlerle yüzleşmek amacıyla gerekli bilgileri, becerileri, değerleri ve tutumları güçlendirmek”</li> <li>• “Günümüz dünyasının karmaşık gerçeklerini ve süreçlerini anlamak”</li> <li>• “Birbirleriyle bağlantılı dünyanın zorluklarıyla yüzleşmek için gerekli olan değerleri, tutumları, bilgi ve becerileri geliştirmek”</li> </ul>	Küresel Eğitim Rehberi, 2012, s.19-20
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Dünya gençlerini bireysel davranışlarının dünyanın diğer bölgelerine etkisini anlamak ve uluslararası barışı ve adaleti desteklemenin farkındalığını geliştirmek için ulusal sınıfın ötesinde bir perspektif geliştirmeye hazırlanmak”</li> </ul>	Lee and Leung, 2006, s.70
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Küresel sorunları çözmek için küresel perspektif, anlayış ve beceri geliştirme”</li> </ul>	Marshall, 2009
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Gezegen çağının gereği, bu çağın küreselliğini parça bütün ilişkisini, çok boyutluluğunu, karmaşıklığını düşünmektir”</li> </ul>	Morin, 2003
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Sınırlı doğal kaynağa sahip etnik ve kültürel çeşitlilik sunan ve karşılıklı bağımlı dünyada etkili yaşamak için gereken bilgi, beceri ve tutumları geliştirmek”</li> </ul>	NCSS, 1982
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Küresel ve ulus ötesi topluma etkin katılım için hazırlanmak”</li> </ul>	Noddings, 2005
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Küresel sorunlar için küresel çözümler”</li> </ul>	Scharmer, 2016
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Uluslararası anlayış ve küresel perspektif”</li> <li>• “Karşılıklı bağımlılık anlayışını geliştirmek”</li> </ul>	Lee ve Leung, 2006

Tablo 9 incelendiğinde çeşitli araştırmacılar ve kurumsal kaynaklar tarafından küresel boyuta ilişkin ortaya koyulan içeriklerin genel olarak; dünyayı küresel algılama, dünyada yaşanan gelişmeler, küresel toplum bilinci, çok boyutlu katılım, küresel farklılıklar, küresel sistem, küresel sorunlar ve bireysel farkındalık konularında yer aldığı görülmektedir. Tablo 10'a bakıldığında;

**Tablo 10**

*Alan Yazında Küresel Boyuta Dair Ortaya Koyulan İçerikler (3)*

<b>Önerilen İçerik</b>	<b>Araştırmacı</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● “Nerede yaşarsa yaşasın tüm insanların durumlarına karşı ilgi”</li> <li>● “Dünyada olanlar hakkında anlayış geliştirmek ve başkalarını yargılamadan farklılıkları yaşama hakkında saygı duymak”</li> </ul>	Bender-Slack (2002)
<ul style="list-style-type: none"> <li>● “Küresel konuların tarihçesi, kökenleri ve kalıpları hakkında bilgi ve anlayış sahibi olmak”</li> </ul>	Case (1999)
<ul style="list-style-type: none"> <li>● “<i>Yerel, ulusal ve gittikçe karmaşık hal alan küresel toplumda sorumluluk geliştirmek</i>”</li> </ul>	Collins ve Zekeriya, 1982, s.3
<ul style="list-style-type: none"> <li>● “Dünyayı yakın çevresinin ötesinde araştırmak”</li> <li>● “Başkalarının ve kendi bakış açılarını tanımak”</li> <li>● “Koşulları iyileştirmek için eyleme geçmek”</li> </ul>	Asia Society, 2011
<ul style="list-style-type: none"> <li>● “<i>Perspektif bilinci</i>”</li> <li>● “<i>Gezegen farkındalığı</i>”</li> <li>● “<i>Kültürlerarası farkındalık</i>”</li> <li>● “<i>Küresel dinamik bilgisi</i>”</li> <li>● “<i>İnsan seçimlerinin farkındalığı</i>”</li> <li>● “<i>Dünyanın herhangi bir alanında yaşanan gelişmeleri küresel bir bakış açısıyla yorumlamak</i>”</li> </ul>	Hanvey (1982, s.162)
<ul style="list-style-type: none"> <li>● “Uluslararası anlayış”</li> <li>● “Küresel anlayış”</li> <li>● “Dünya bilinci”</li> </ul>	Hersley ve Sell (1979)
<ul style="list-style-type: none"> <li>● “<i>Çoklu perspektif farkındalığı</i>”</li> <li>● “<i>Küresel vatandaş olmaya istekli olma</i>”</li> <li>● “<i>Çeşitli küresel konuları yorumlamak için bilgi sahibi olma</i>”</li> </ul>	Hsu ve Wang, 2010, s.44
<ul style="list-style-type: none"> <li>● “Çoklu bakış açısı”</li> <li>● “Kültürleri anlama ve saygı duyma”</li> <li>● “Küresel sorunların bilinmesi”</li> <li>● “Dünyanın birbirine bağlı bir sistem olduğunu anlama”</li> </ul>	Kirkwood, 2001
<ul style="list-style-type: none"> <li>● “Öğrencileri küresel toplumda etkili ve sorumlu vatandaş olarak yetiştirmek”</li> </ul>	Merryfield, 1997
<ul style="list-style-type: none"> <li>● “Ulusal çıkarlar ile küresel öncelikler arasındaki sık sık yaşanan gerginliği anlamak”</li> </ul>	NCSS,1994

Tablo 10 incelendiğinde; çeşitli araştırmacılar ve kurumsal kaynaklar tarafından küresel boyuta ilişkin içeriklerin genel olarak; küresel farklılıklar, küresel konuların kalıpları, küresel sorumluluk, küresel bakış açısı, küresel katılım, çoklu bakış açısı, küresel sorunlar, küresel sistem ve ulusal-küresel çatışması konularında yer aldığı görülmektedir. Tablo 11'e bakıldığında;

**Tablo 11***Alan Yazında Küresel Boyuta Dair Ortaya Koyulan İçerikler (4)*

<b>Önerilen İçerik</b>	<b>Araştırmacı</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Dünyanın politik sistemleri hakkında kapsamlı bilgi”</li> <li>• “Dünyanın ekonomik sistemleri hakkında kapsamlı bilgi”</li> </ul>	Cartwright ve diğ., 2009
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Farklı bakış açılarına saygı duyma”</li> <li>• “Farklı kültürleri anlama”</li> <li>• “Bir arada yaşayabilme”</li> <li>• “Yerel ve küresel bakış açısıyla olayları irdeleme ve empati kurma”</li> </ul>	Öztürk ve Günel, 2016, s. 174
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Öz farkındalık”</li> <li>• “Kültürlerarası iletişim”</li> <li>• “Küresel bilgi”</li> </ul>	Morais ve Ogden 2011
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Dünyanın sosyal, kültürel, politik, ekonomik ve çevresel açıdan nasıl çalıştığını anlamak”</li> </ul>	Oxfam, 2006
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Küresel bir bakış açısı”</li> <li>• “Kültürel ve etnik çoğulculuk”</li> <li>• “Artan karşılıklı bağımlılık”</li> <li>• “Sınırlı doğal kaynaklar”</li> </ul>	Öcal ve Yakar, 2015
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Dünyanın sistematik doğasını içeren “Sistem bilinci”</li> <li>• “Farklı bakış açılarına duyarlılığı ifade eden “Perspektif bilinci”</li> <li>• “Küresel durum, gelişme ve eğilimlere dair farkındalığı ifade eden gezegen farkındalığı”</li> <li>• “Bireylerin yerelden küresele tercihlerinin ve yaptıkları eylemin yansımalarının farkına varmasını ifade eden “Katılım bilinci ve hazırlık”</li> <li>• “Öğrenmenin ve kişisel gelişimin sürekli bir yolculuk olduğunu ifade eden “Süreç bilinci”</li> </ul>	Pike ve Selby, 1988
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Aşağıdan yukarıya değişimi yönetmek ve küresel sorunları sürdürülebilir şekilde çözmek”</li> </ul>	Schee ve Beneker, 2018
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ekolojik, kültürel, siyasi, ekonomik ve teknolojik olarak birbirine bağlı bir sistemin işleyiş ve sorunları hakkında bilgi sahibi olmak”</li> </ul>	Tye ve Kniep, 1991
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ulusal sınırları aşan sorunlar ve meseleleri ve kültürel, ekolojik, ekonomik, politik ve teknolojik sistemlerin birbirine bağlılığını öğrenme”</li> </ul>	Tye, 1999
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Sorunların küresel doğası”</li> <li>• “Ulusların ve tarihlerinin birbirine bağımlılığı”</li> <li>• “Farklı kültür ve değerlere saygı duyma”</li> </ul>	Wollen, 1982

Tablo 11 incelendiğinde; çeşitli araştırmacılar ve kurumsal kaynaklar tarafından küresel boyuta ilişkin içeriklerin genel olarak; küresel sistem, çoklu bakış açısı, küresel farklılıklar, dünyalılık bilinci, dünyada yaşanan gelişmeler, bireysel farkındalık, küresel sorunlar ve karşılıklı bağımlılık konularında yer aldığı görülmektedir.

Sonuç olarak bakıldığında Tablo 8, 9, 10 ve 11’de çeşitli araştırmacılar ve kurumsal kaynaklar tarafından ortaya koyulan içeriklerin; küresel boyuta ilişkin öğrenme alanları, öğretim yaklaşımları, beceriler ve hedefler gibi eğitim sürecinin çeşitli yönlerine vurgu yapan önerilerde buldukları görülmektedir.

**4.1.2. Küresel Boyuta İlişkin Alan Yazından Elde Edilen Kodlar:** Bu bölümde, çeşitli araştırmacılar ve kurumsal kaynaklar tarafından küresel boyuta ilişkin önerilen içeriklerden, araştırmacı tarafından oluşturulan kodlar yer almaktadır. Söz konusu kodlar 143 farklı kodu içermektedir (Tablo 12, 13, 14 ve 15).

**Tablo 12**

*Küresel Boyuta İlişkin Alanyazından Elde Edilen Kodlar (1)*

1	● Yerel düzeyde politikaya katılım	19	● Uluslararası düzeyde politikaya katılım
2	● Yerel katılım yeteneği	20	● Küresel toplumda sorumluluk
3	● Yerel katılım isteği	21	● Küresel toplumda etkili yaşamak
4	● Yerel toplumda sorumluluk	22	● Küresel vatandaş olmaya istek
5	● Olayları yerel bakışla inceleme	23	● Bireyin küresel rolleri
6	● Parça-bütün ilişkisi	24	● Problemleri küresel toplumun üyesi olarak algılama
7	● Dünyanın birbirine bağlılığını anlama	25	● Dünyalılık bilinci
8	● Aşağıdan yukarıya değişim	26	● Bütün insanların durumuna ilgi
9	● Ulusal düzeyde politikaya katılım	27	● Dünya bilinci
10	● Ulusal politikaya katılım yeteneği	28	● Gezegen farkındalığı
11	● Ulusal politikaya katılım isteği	29	● Diğer bölgeler bilgisi
12	● Ulusal toplumda sorumluluk	30	● Diğer kültürler bilgisi
13	● Bireyin ulusal rolleri	31	● Kimlik çeşitliliği
14	● Ulusal çıkarlar	32	● Kültürel çeşitlilik
15	● Küresel öncelikler	33	● Kültürlerarası yetkinlik
16	● Ulusal çıkar-küresel öncelik çatışması	34	● Çok kültürlü yetkinlik
17	● Küresel vatandaş olmak	35	● Kültürel farklılıkları anlamak
18	● Küresel katılım	36	● Kültürel farklılıklara hoşgörü

Tablo 12 incelendiğinde, söz konusu kodların; yerel boyut, küresel bakış açısı, ulusal boyut, bireysel roller, ulusal-küresel çatışması, katılım, küresel toplum aidiyeti, küresel farklılıklar ve kimlik çeşitliliği konularında yer aldığı görülmektedir. Tablo 13'e bakıldığında;



**Tablo 13***Küresel Boyuta İlişkin Alanyazından Elde Edilen Kodlar (2)*

1	• Kültürlerarası etkileşim	19	• Ekonomik açıdan bağımlı sistem
2	• Diğer uluslar bilgisi	20	• Kültürel açıdan bağımlı sistem
3	• Kültürlere saygı duyma	21	• Siyasi açıdan bağımlı sistem
4	• Farklı kültürleri anlama	22	• Teknolojik açıdan bağımlı sistem
5	• Kültürlerarası etkileşim	23	• Karşılıklı bağımlılık
6	• Farklılıklara saygı	24	• Artan karşılıklı bağlılık
7	• Empati	25	• Artan karşılıklı bağlılığı anlama
8	• Farklılıklara esnek olma	26	• Karşılıklı bağımlı dünya
9	• Sistemler açısından düşünme	27	• Karşılıklı bağımlılık anlayışını geliştirme
10	• Dünyanın sistemini anlama	28	• Ulusların bağımlılığı
11	• Küresel dinamikler bilgisi	29	• Anadil dışında iletişim
12	• Politik sistemler bilgisi	30	• Küresel iletişim yetenekleri
13	• Ekonomik sistemler bilgisi	31	• Bireylerin konumlarını bilmeleri
14	• Dünyanın sosyal çalışma biçimi	32	• Yeniliklere esnek olma
15	• Dünyanın kültürel çalışma biçimi	33	• Küresel çağın gereksinimleri
16	• Dünyanın ekonomik çalışma biçimi	34	• Dünyada etkili yaşamak için gerekli beceri
17	• Dünyanın çevresel çalışma biçimi	35	• Dünyada etkili yaşamak için gerekli tutum
18	• Dünyanın sistematik doğası	36	• Dünyadaki gelişmeleri anlamak

Tablo 13 incelendiğinde, söz konusu kodların; küresel farklılıklar, küresel sistem, karşılıklı bağımlılık ve dünyada etkili yaşamak için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları kapsadığı görülmektedir. Tablo 14'e bakıldığında;

**Tablo 14***Küresel Boyuta İlişkin Alanyazından Elde Edilen Kodlar (3)*

1	● Küresel konuların tarihçesi	19	● Küresel gelişmeler farkındalığı
2	● Küresel konuların kökenleri	20	● Küresel eğilimler farkındalığı
3	● Küresel konuların kalıpları	21	● Küresel sorunlar bilgisi
4	● Küresel konuları yorumlamak için gereken bilgi	22	● Sürdürülebilir gelecek
5	● Farklı bakış açıları	23	● Herkesi etkileyen problemler
6	● Kendi bakış açılarını tanımak	24	● Dünya sorunlarını anlama
7	● Farklı bakış açılarını tanımak	25	● Küresel problemlerle yüzleşmek için bilgiler
8	● Farklı perspektifler	26	● Küresel problemlerle yüzleşmek için beceriler
9	● Çoklu perspektif farkındalığı	27	● Küresel problemlerle yüzleşmek için değerler
10	● Çoklu bakış açısı	28	● Küresel problemlerle yüzleşmek için tutumlar
11	● Dünya ölçeğinde değişim	29	● Küresel sorunlar için küresel anlayış
12	● Dünya ölçeğinde çatışma	30	● Küresel sorunlar için küresel beceri
13	● Dünya ölçeğinde belirsizlik	31	● Sınırlı doğal kaynaklar
14	● Dünyadaki değişimi anlamak için öğrenme	32	● Küresel sorunlara küresel çözüm
15	● Dünyadaki çatışmayı anlamak için öğrenme	33	● Ulusal sınırları aşan sorunlar
16	● Dünyadaki belirsizliği anlamak için öğrenme	34	● Sorunların küreselliği
17	● Küresel değişim unsurları	35	● Küresellik
18	● Küresel durum farkındalığı	36	● Küreselleşme

Tablo 14 incelendiğinde, söz konusu kodların; küresel konuların kalıpları, çoklu bakış açıları, küresel farklılıklar, dünyada yaşanan gelişmeler, sürdürülebilirlik, küresel sorunlar ve küreselleşme konularında yer aldığı görülmektedir. Tablo 15'e bakıldığında;

**Tablo 15***Küresel Boyuta İlişkin Alanyazından Elde Edilen Kodlar (4)*

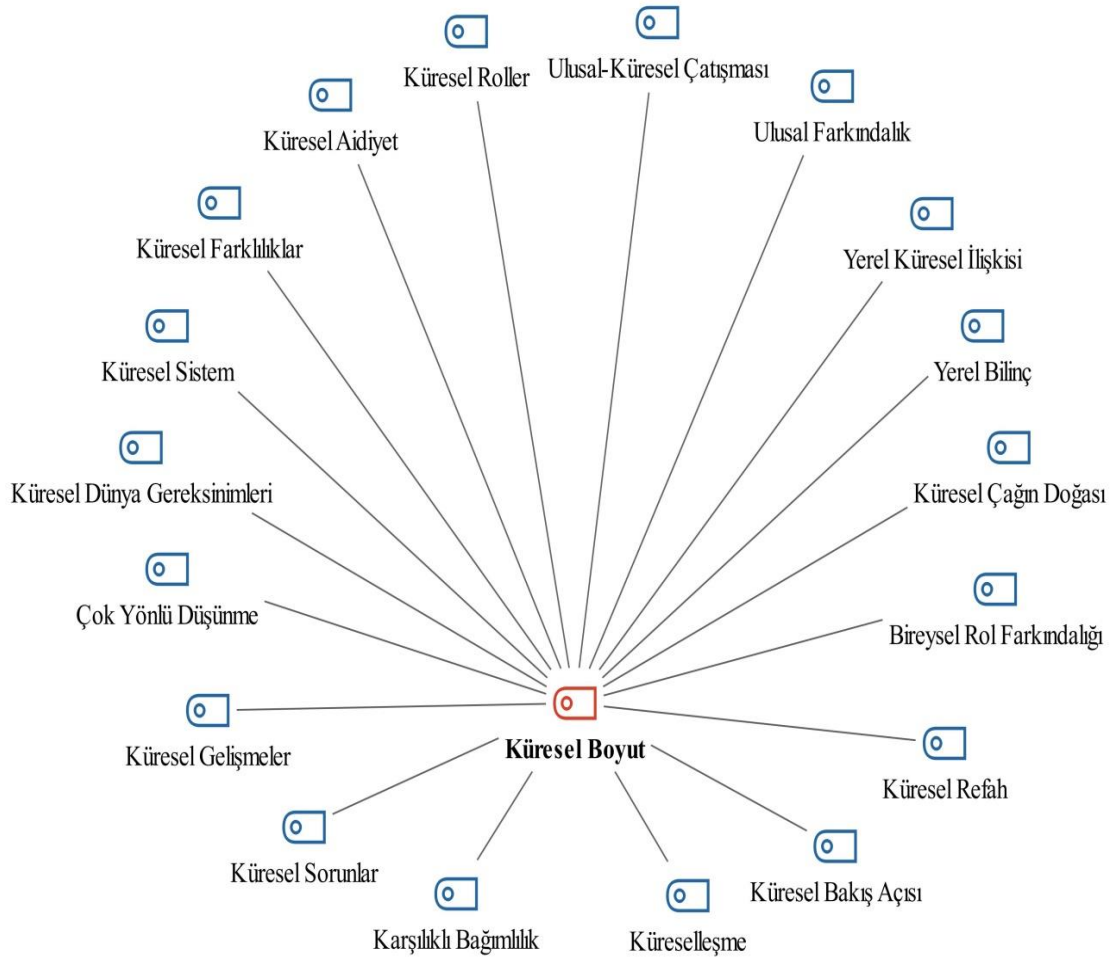
1	● Küreselleşmeye dair bilgi	19	● Uluslararası adalete destek
2	● Küreselleşmenin oluşturduğu sorunlar	20	● Bir arada yaşama
3	● Çağın küreselliği	21	● Uluslararası anlayış
4	● Küresel bakış	22	● Bireyin kişisel rolleri
5	● Küresel bakış açısı	23	● Bireyin kültürel rolleri
6	● Dünyayı gezegen ölçeğinde algılama	24	● Bireyin rolleri arasındaki denge
7	● Ulusal sınırların dışında bakış açısı	25	● Bireysel davranışın dünyaya etkisini anlama
8	● Dünyayı yakın çevresinin dışında araştırmak	26	● İnsan seçimlerinin sonuçları
9	● Gelişmeleri küresel bakış açısıyla ele alma	27	● Öz farkındalık
10	● Küresel anlayış	28	● Bireysel tercihlerin sonucu
11	● Olayları küresel bakışla inceleme	29	● Küresel tercihlerin sonucu
12	● Dünyayı bütünsel algılamada gerekli beceriler	30	● Aşağıdan yukarıya değişimi yönetmek
13	● Sosyal adalet	31	● Değişim için eyleme geçme
14	● İnsan hakları	32	● Katılım bilinci
15	● Barışın tesisi	33	● Küresel çağın çok boyutluluğu
16	● Çatışmasızlık	34	● Küresel çağın karmaşıklığı
17	● Dayanışma	35	● Dünyada etkili yaşamak için gerekli bilgi
18	● Uluslararası barışa destek		

Tablo 15 incelendiğinde, söz konusu kodların; küreselleşme, küresel bakış açısı, küresel barış ve dayanışma, küresel sistem, bireysel roller, öz farkındalık, katılım ve dünyada etkili yaşamak için gerekli bilgi konularında yer aldığı görülmektedir.

**4.1.3. Küresel Boyuta İlişkin Temalar:** Burada ortaya koyulan temalar alan yazına bağlı olarak elde edilen 143 koddan oluşturulmuştur. İlgili içerikler 18 farklı temayı kapsamaktadır (Şekil 8).

## Şekil 8

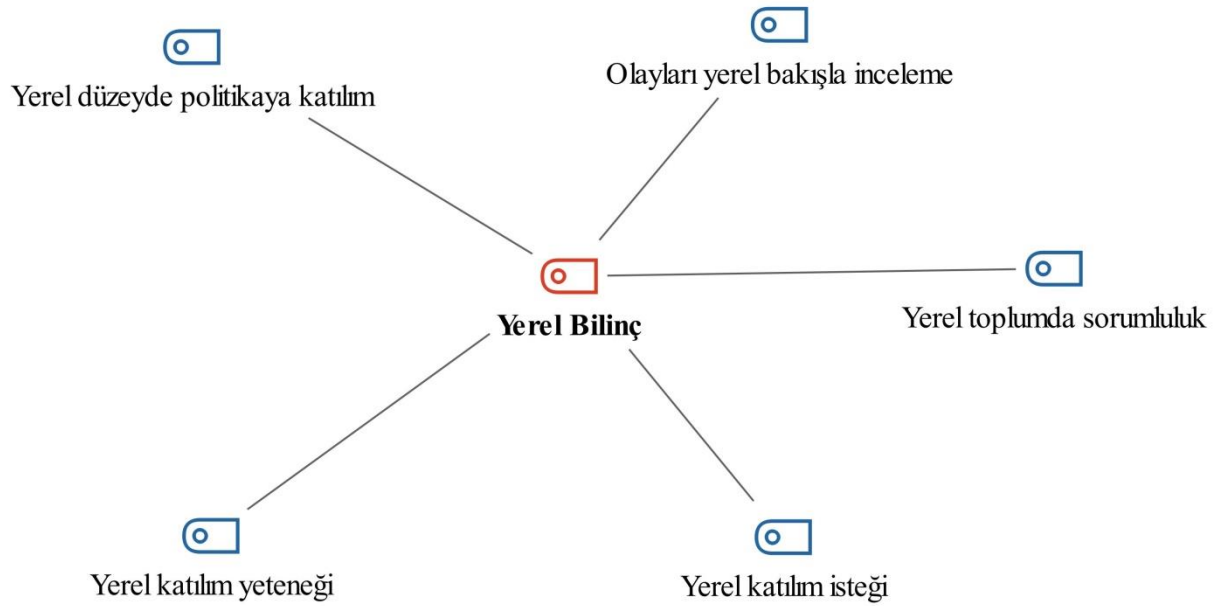
### Küresel Boyutun Temaları



**4.1.3.1. Yerel Bilinç:** Yerel bilinç teması; yerel eylem ve katılımın önemine, yerel sorumluluk anlayışının geliştirilmesine, yerel yaşam alanında yaşanan olay ve gelişmelere karşı farkındalığa vurgu yapmaktadır. Yerel bilinç temasını oluşturan kodlar Şekil 9'da görülmektedir.

### Şekil 9

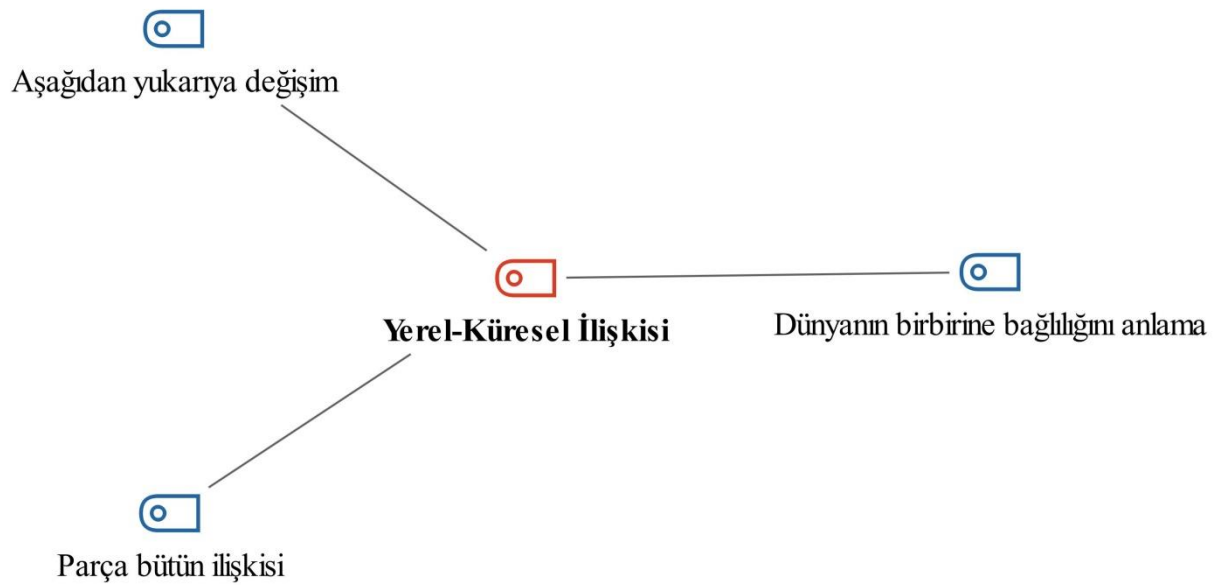
#### Yerel Bilinç Temasının Kodları



**4.1.3.2. Yerel-Küresel İlişkisi:** Yerel küresel ilişkisi teması; yerel ile küresel arasındaki ilişkiyi, birbirini etkileyen ve dönüştüren dolayısıyla birbirine bağımlı dinamik bir yapı olarak ele almayı ifade etmektedir. Yerel-küresel ilişkisi temasını oluşturan kodlar Şekil 10'da görülmektedir.

### Şekil 10

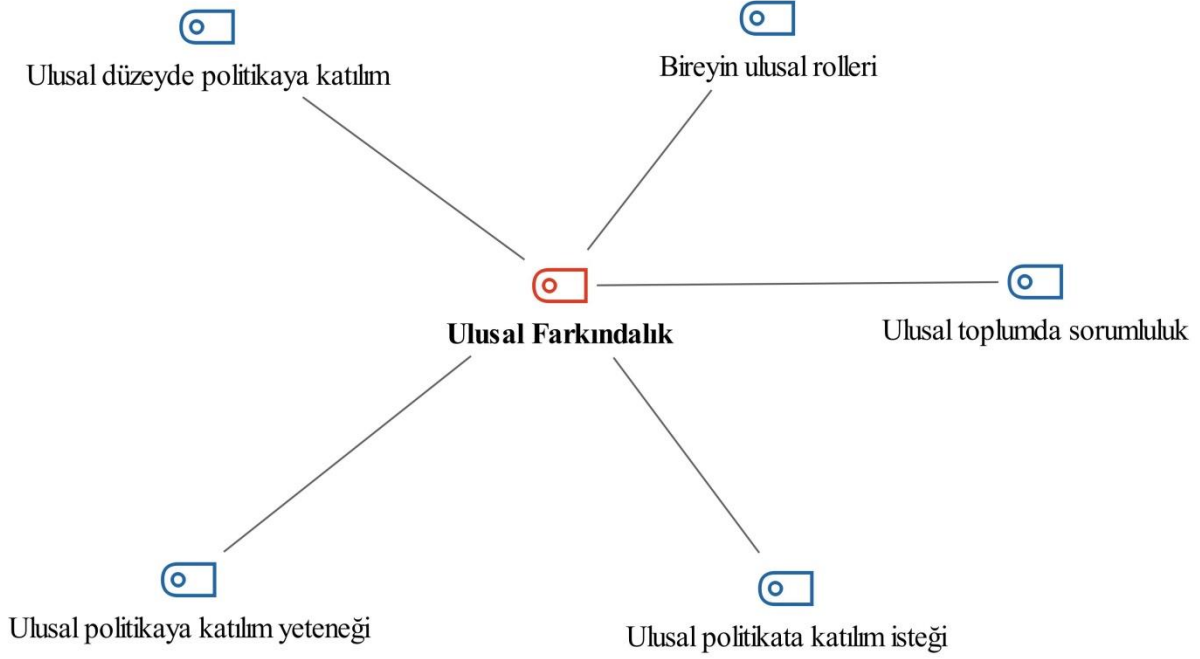
#### Yerel Küresel İlişkisi Temasının Kodları



**4.1.3.3. Ulusal farkındalık:** Ulusal farkındalık teması; bireylerin ulusal düzeyde sahip olması gereken rol ve sorumluluk bilincine vurgu yapmaktadır. Ulusal farkındalık temasının kodları Şekil 11’de görülmektedir.

### Şekil 11

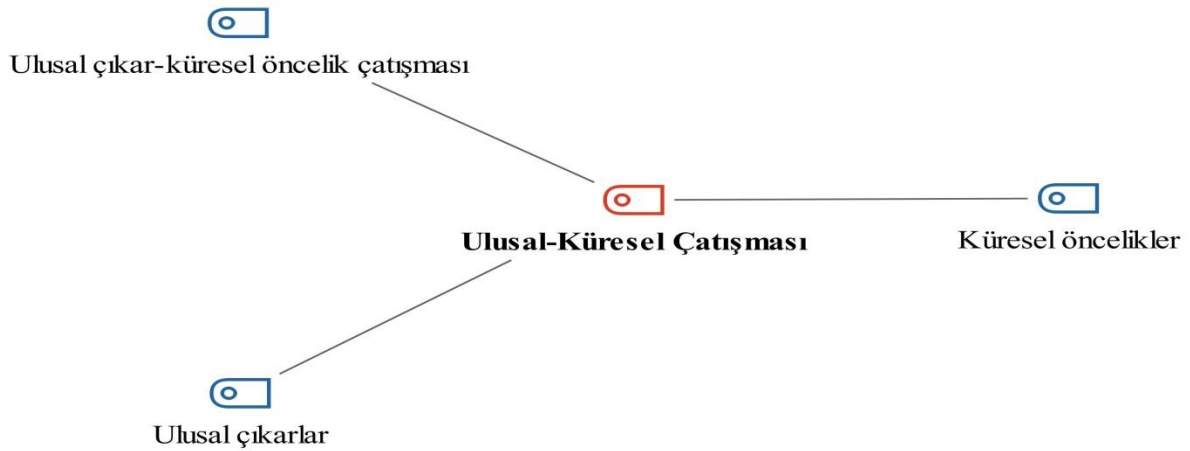
*Ulusal Farkındalık Temasının Kodları*



**4.1.3.4. Ulusal-Küresel Çatışması:** Ulusal-küresel çatışması teması; bireylerin ulusal çıkarları ile küresel öncelikleri arasındaki ilişki ve çatışma alanlarına vurgu yapmaktadır. Ulusal küresel ilişkisi temasını oluşturan kodlar Şekil 12’de görülmektedir.

### Şekil 12

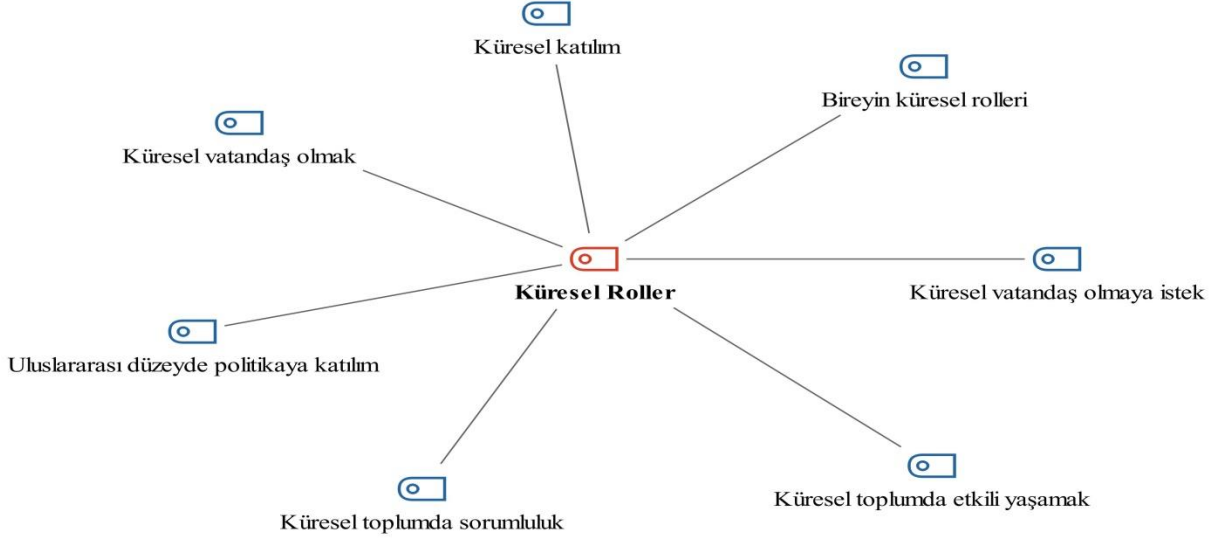
*Ulusal-Küresel Çatışması Temasının Kodları*



**4.1.3.5. Küresel Roller:** Küresel roller teması; bireylerin sahip olması gereken küresel sorumluluk ve katılıma vurgu yapmaktadır. Küresel roller temasının kodları Şekil 13'te görülmektedir.

### Şekil 13

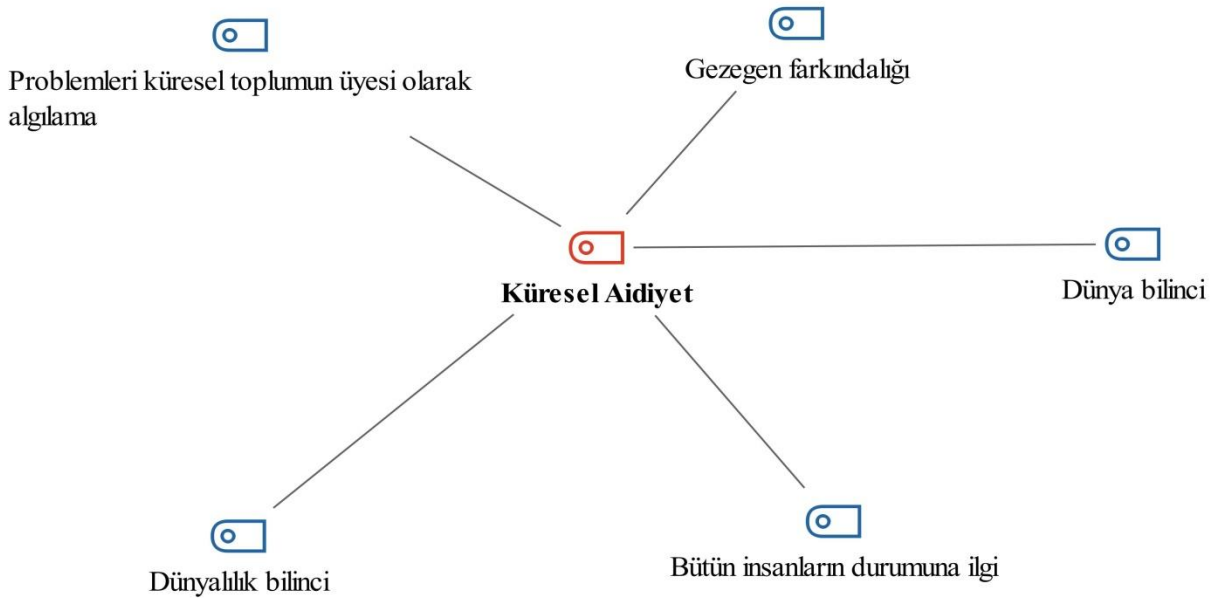
*Küresel Roller Temasının Kodları*



**4.1.3.6. Küresel Aidiyet:** Küresel aidiyet teması; küresel yaşam alanı olan bir mekân olarak gezegen aidiyetine ve insanlığın ortak geleceğine vurgu yapan küresel toplum bilincine vurgu yapmaktadır. Küresel aidiyet temasının kodları Şekil 14'te görülmektedir.

### Şekil 14

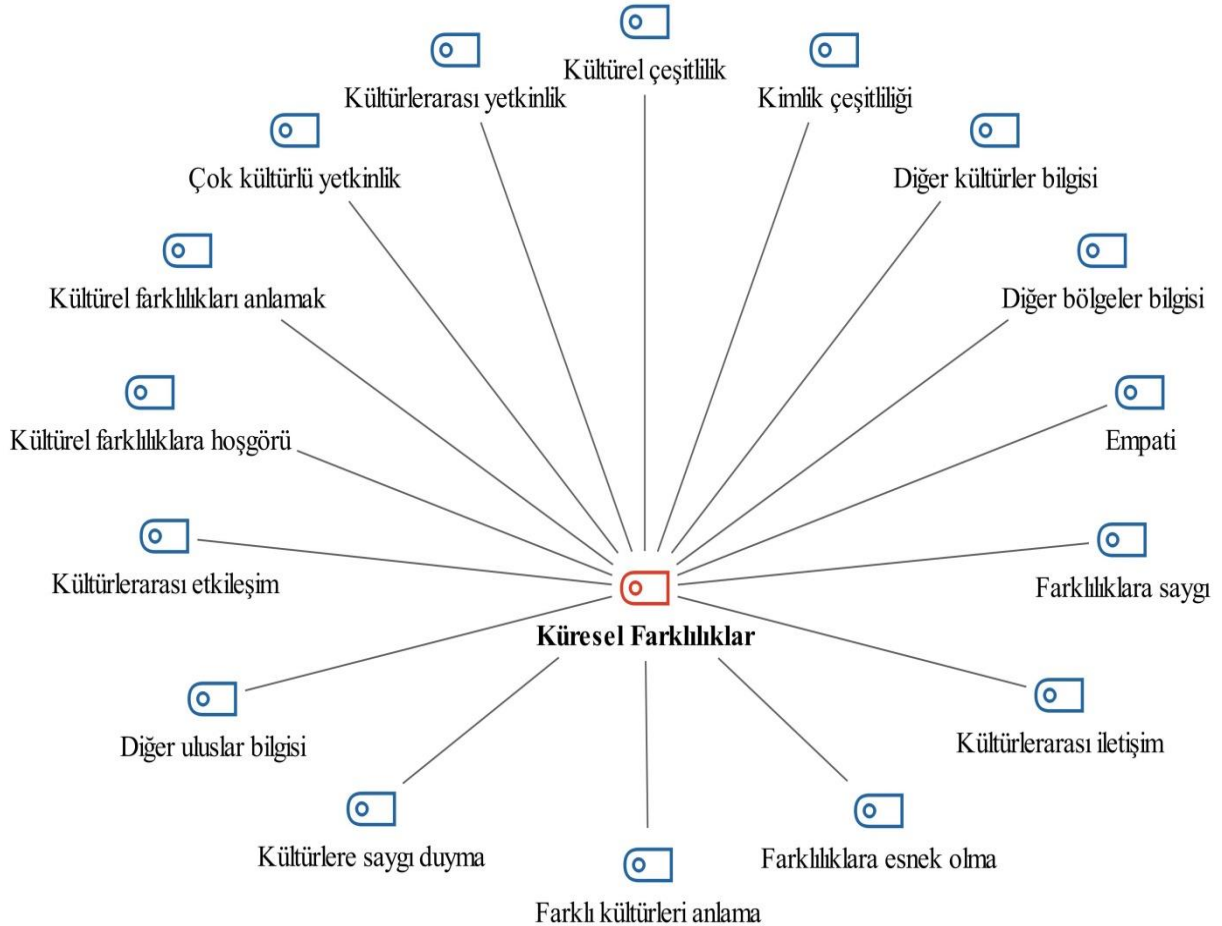
*Küresel Aidiyet Temasının Kodları*



**4.1.3.7. Küresel Farklılıklar:** Küresel farklılıklar teması; dünyada yer alan bölgeler ve kültürler karşı bilgi sahibi olmayı, saygı göstermeyi, duyarlı olmayı ve farklılıklar arasında iletişim geliştirilmesine vurgu yapmaktadır. Küresel farklılıklar temasının kodları Şekil 15’te görülmektedir

### Şekil 15

*Küresel Farklılıklar Temasının Kodları*

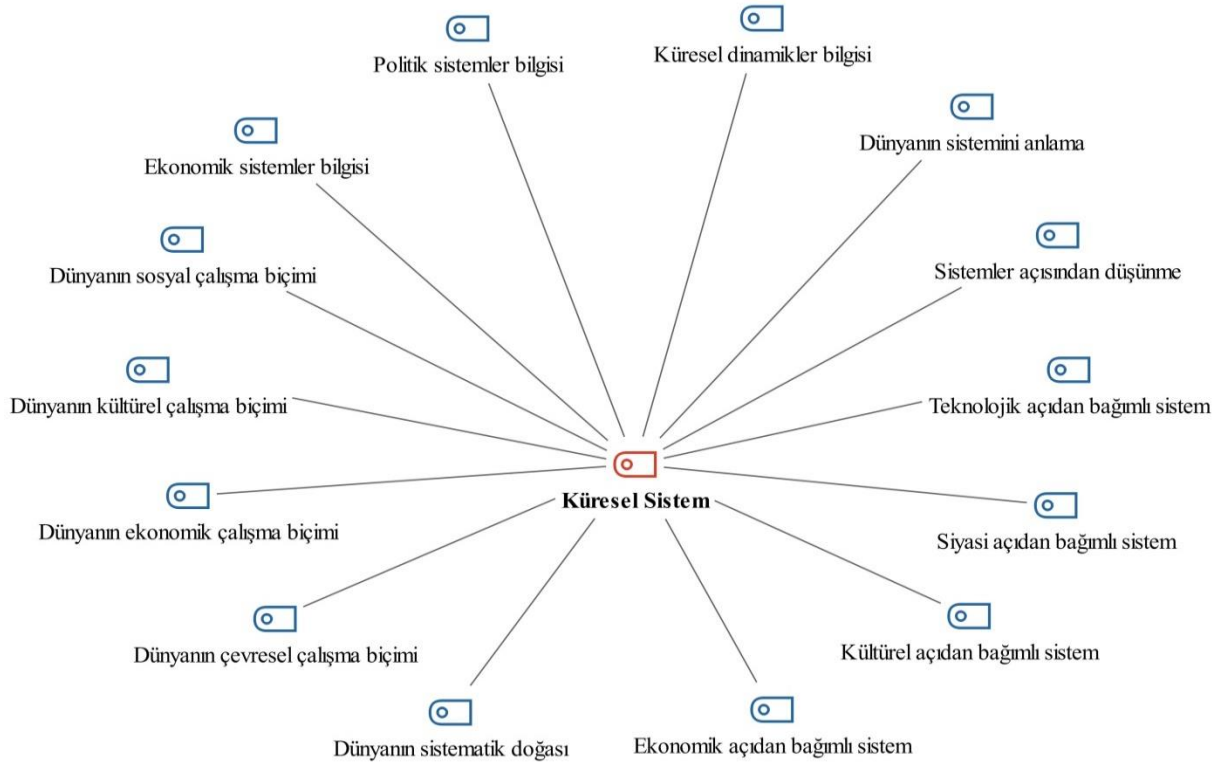


**4.1.3.8. Küresel Sistem:** Küresel sistem teması; dünyanın çalışma biçimini ortaya koyan küresel ekosistem, küresel siyasal, ekonomik ve sosyal sisteme dair bilgi ve farkındalığa vurgu yapmaktadır. Küresel sistem temasının kodları Şekil 16’da görülmektedir.



## Şekil 16

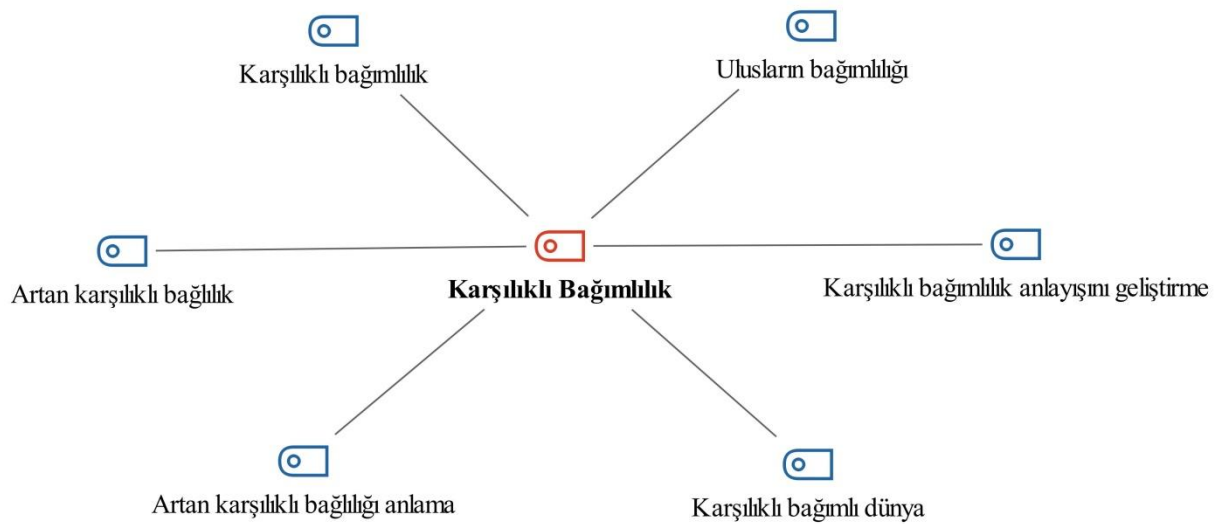
### Küresel Sistem Temasının Kodları



**4.1.3.9. Karşılıklı Bağımlılık:** Karşılıklı bağımlılık teması; ulusların huzur ve refah içerisinde yaşayabilmek için birbirlerine olan bağımlılığına ve bu ilişkinin gittikçe güçlenmesine vurgu yapmaktadır. Karşılıklı bağımlılık temasının kodları Şekil 17’de görülmektedir.

## Şekil 17

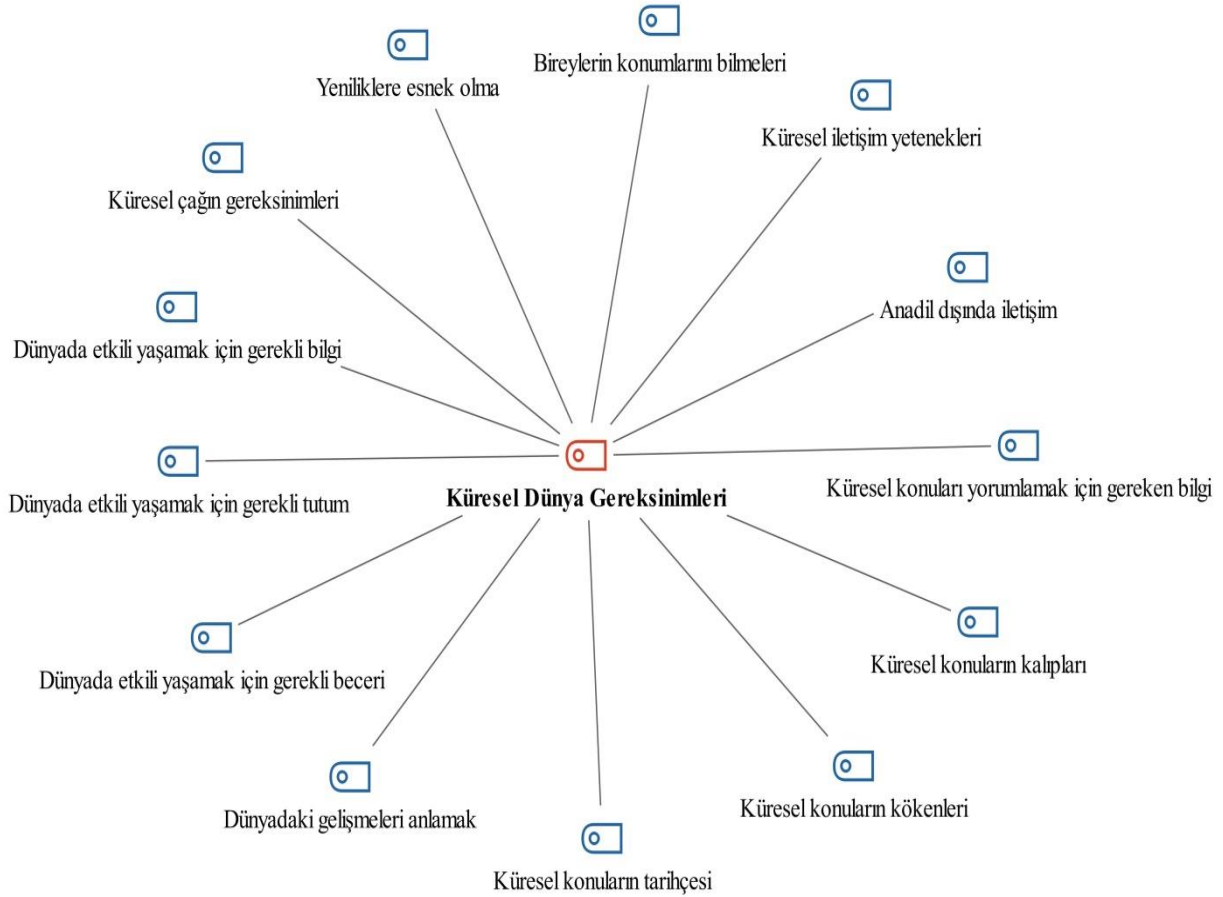
### Karşılıklı Bağımlılık Temasının Kodları



**4.1.3.10. Küresel Dünya Gereksinimleri:** Küresel dünya gereksinimleri teması; bireylerin küresel dünyada etkin bir şekilde yaşayabilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlara vurgu yapmaktadır. Küresel dünya gereksinimleri temasının kodları Şekil 18’de görülmektedir.

### Şekil 18

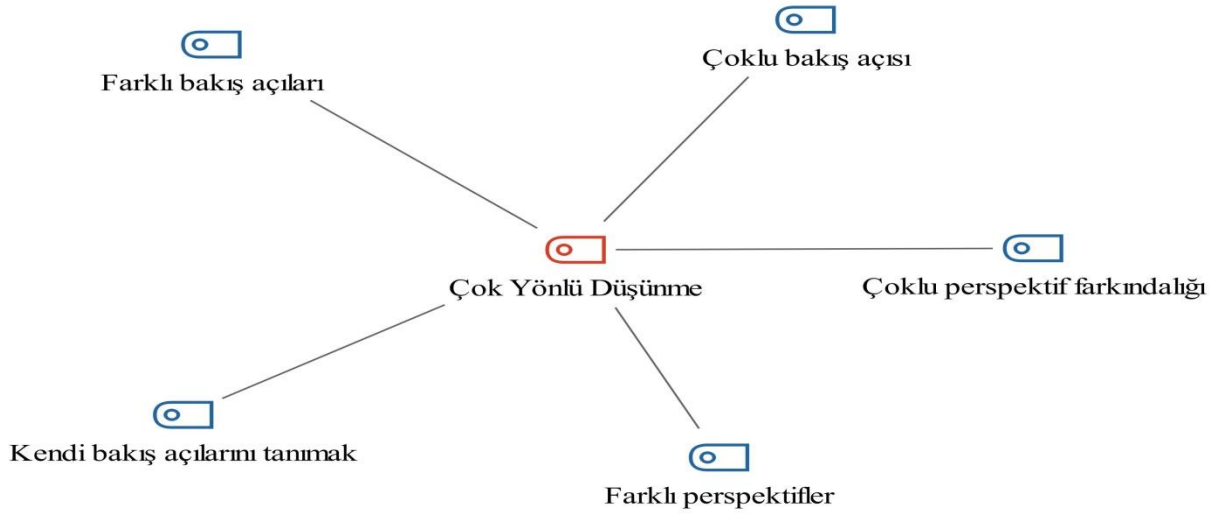
*Küresel Dünya Gereksinimleri Temasının Kodları*



**4.1.3.11. Çok Yönlü Düşünme:** Çok yönlü düşünme teması; bireylerin dünyayı etkin bir şekilde anlamak için, sahip olması gereken bireysel ve farklı bakış açıları farkındalığına, çok yönlü (sosyal, siyasi, ekonomik vb.) ve çok ölçekli (yerel, ulusal ve küresel) düşünme becerilerine vurgu yapmaktadır. Çok yönlü düşünme temasının kodları Şekil 19’da görülmektedir.

### Şekil 19

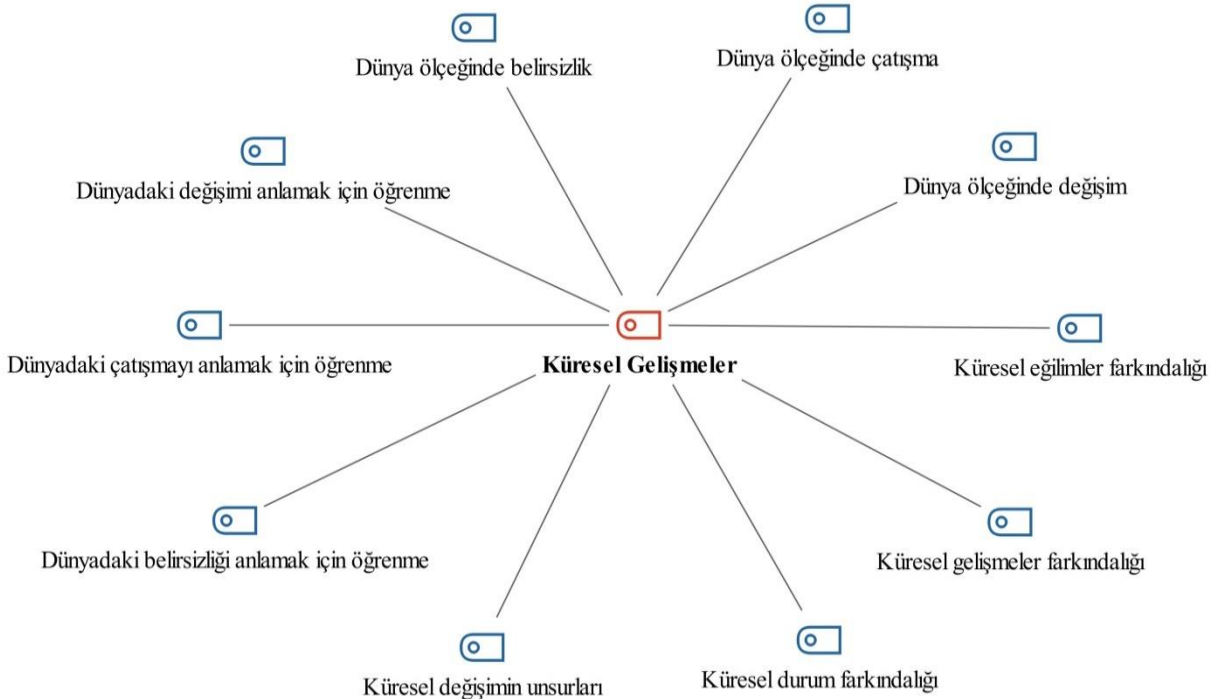
#### Çok Yönlü Düşünme Temasının Kodları



**4.1.3.12. Küresel Gelişmeler:** Küresel gelişmeler teması; dünyada yaşanan değişimlere, gelişmelere, eğilimlere ve var olan belirsizliklere dair farkındalığa vurgu yapmaktadır. Küresel gelişmeler temasının kodları Şekil 20’de görülmektedir.

### Şekil 20

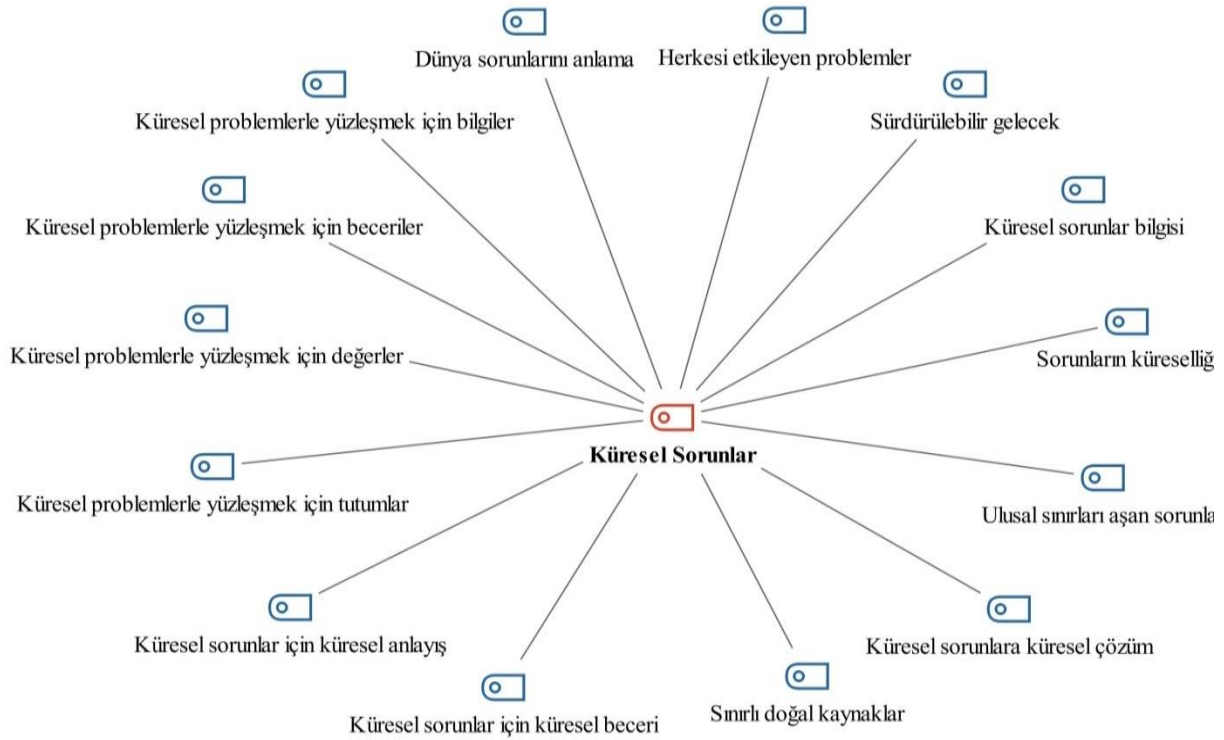
#### Küresel Gelişmeler Temasının Kodları



**4.1.3.13. Küresel Sorunlar:** Küresel sorunlar teması; insanoğlunun oluşumunda ortak bir role sahip olduğu ve çözümünde işbirliği yapması gerektiği sorunlara vurgu yapmaktadır. Küresel sorunlar temasının kodları Şekil 21’de görülmektedir.

## Şekil 21

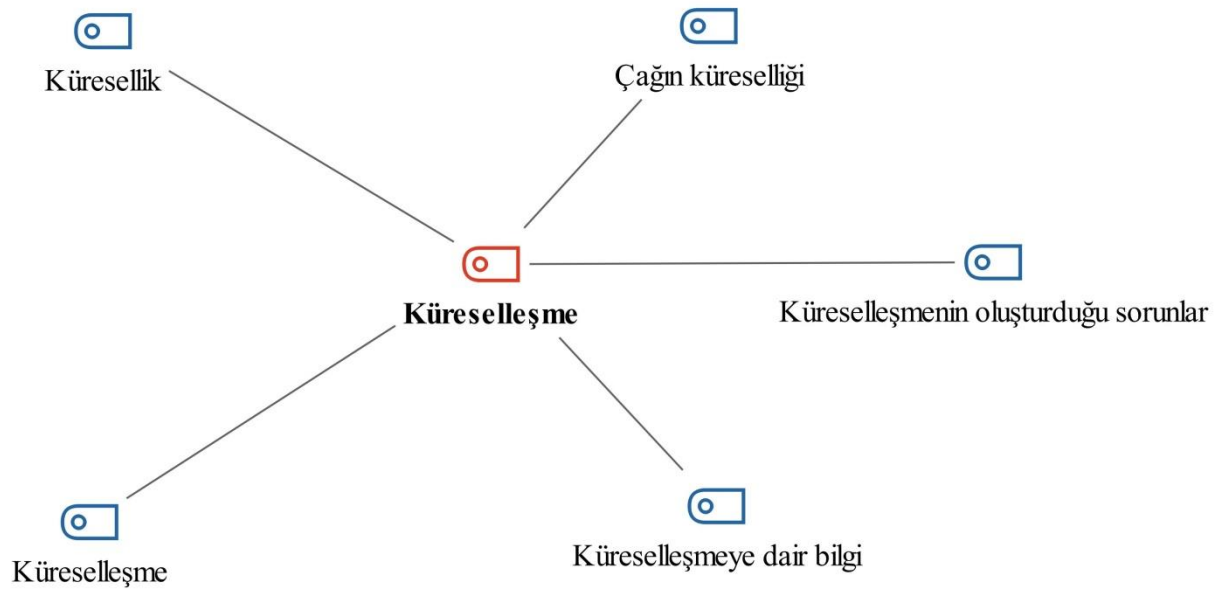
### Küresel Sorunlar Temasının Kodları



**4.1.3.14. Küreselleşme:** Küreselleşme teması; dünyayı çeşitli açılardan bir bütün haline getiren yapıları ve küreselleşmenin bireylerin yaşantıları üzerindeki etkilerini vurgular. Küreselleşme temasının kodları, Şekil 22’de görülmektedir.

## Şekil 22

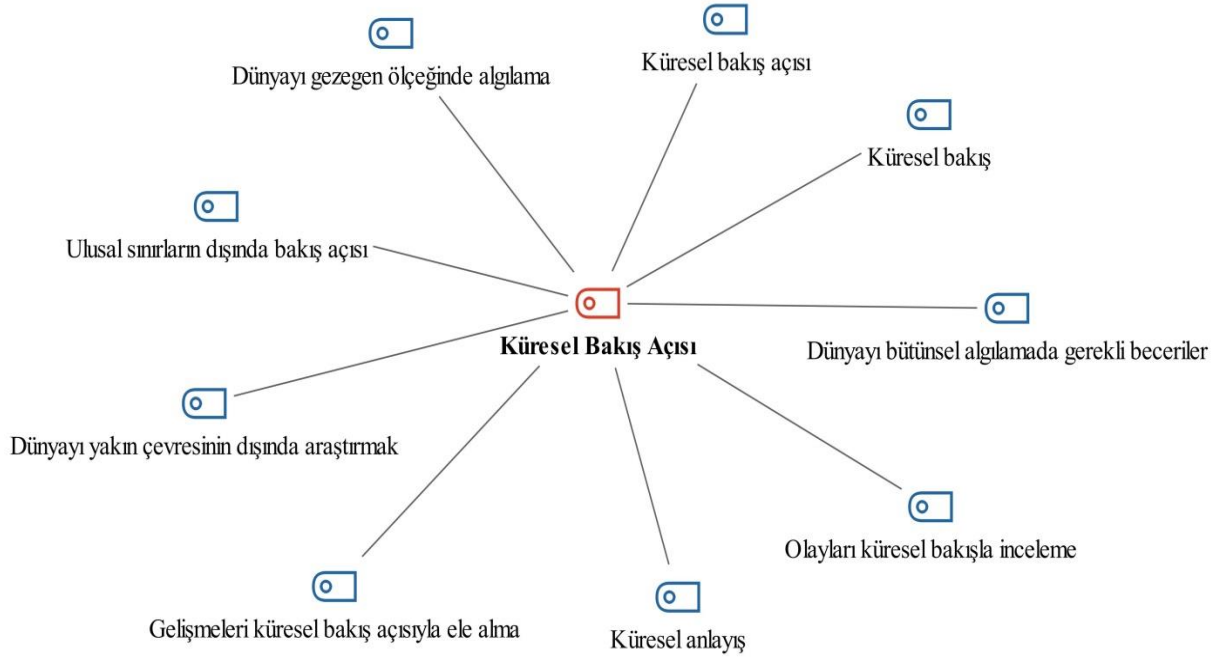
### Küreselleşme Temasının Kodları



**4.1.3.15. Küresel Bakış Açısı:** Küresel bakış açısı teması; dünyayı gezegen ölçeğinde küresel bir mekân olarak anlamaya yönelik bakış açısını ve bunun için gerekli olan becerileri ifade etmektedir. Küresel bakış açısı temasının kodları Şekil 23'te görülmektedir.

### Şekil 23

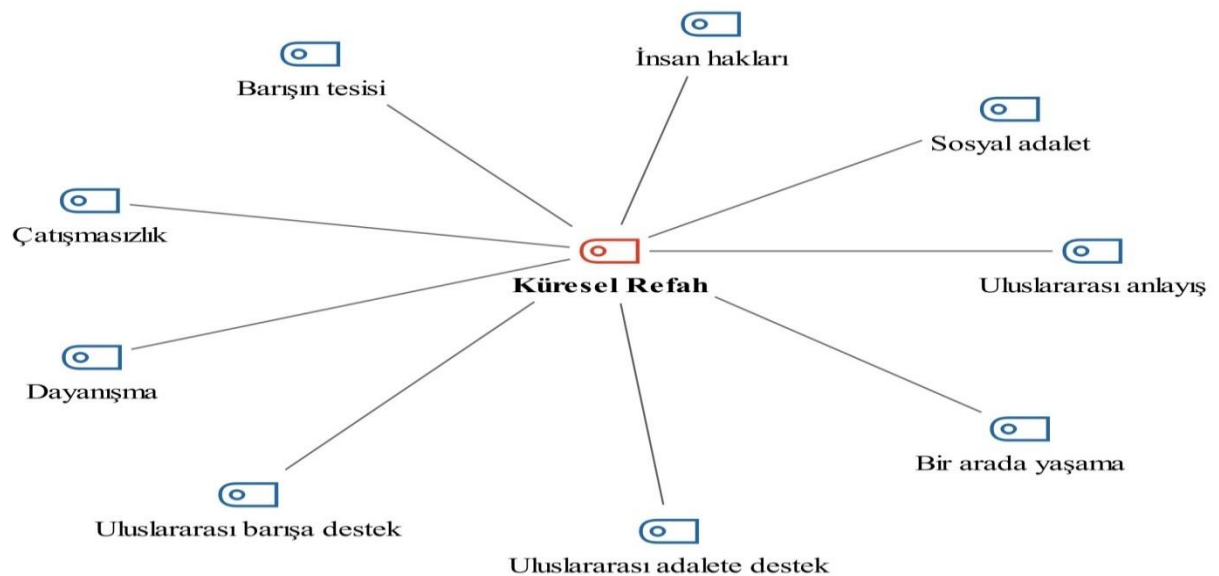
#### Küresel Bakış Açısı Temasının Kodları



**4.1.3.16. Küresel Refah:** Küresel refah teması; bireylerin huzur, refah ve barışı tüm dünyaya yönelik bir algıyla ele almalarını ve bunun için gerekli olan yaklaşımları ifade etmektedir. Küresel refah temasının kodları Şekil 24'te görülmektedir.

### Şekil 24

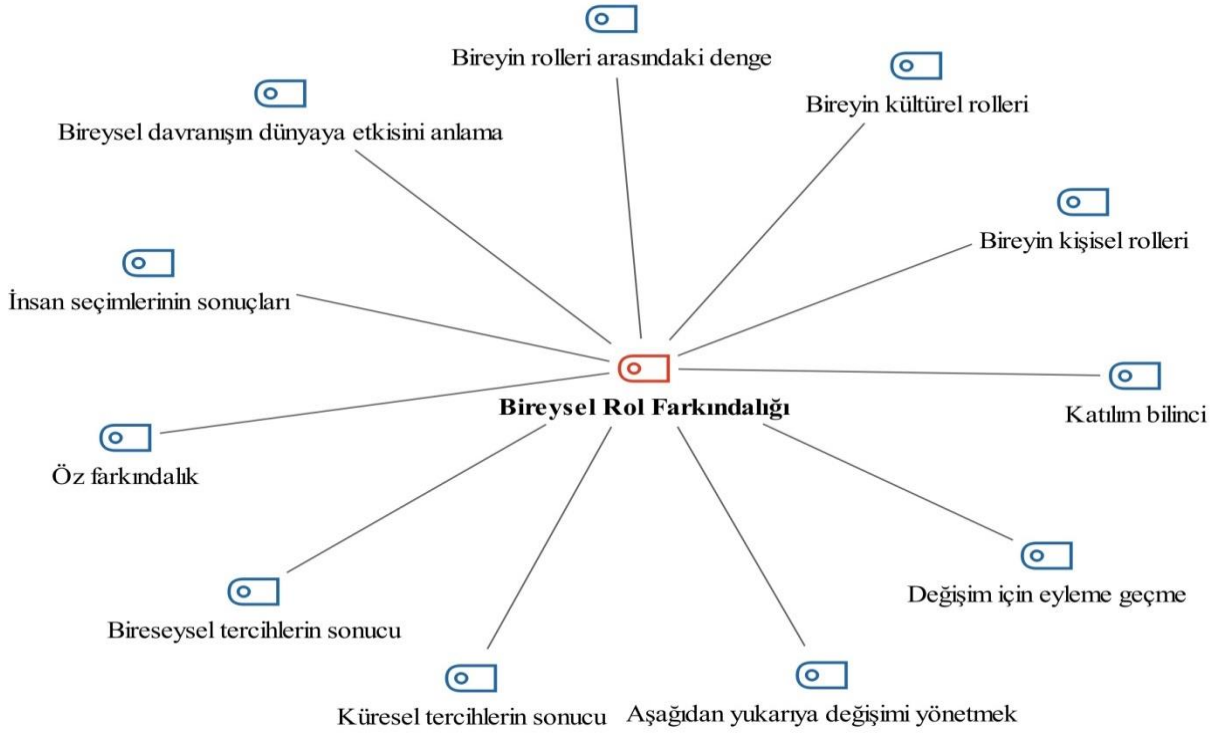
#### Küresel Refah Temasının Kodları



**4.1.3.17. Bireysel Rol Farkındalığı:** Bireysel rol farkındalığı teması; dünyanın değişimi için bireylerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlara ilişkin farkındalığa vurgu yapmaktadır. Bireysel rol farkındalığı temasının kodları Şekil 25’te görülmektedir.

### Şekil 25

#### *Bireysel Rol Farkındalığı Temasının Kodları*



**4.1.3.18. Küresel Çağın Doğası:** Söz konusu tema içinde yaşadığımız küresel çağın çok boyutlu ve karmaşık yapısına vurgu yapmaktadır. Küresel çağın doğası temasının kodları Şekil 26’da görülmektedir.

### Şekil 26

#### *Küresel Çağın Doğası Temasının Kodları*

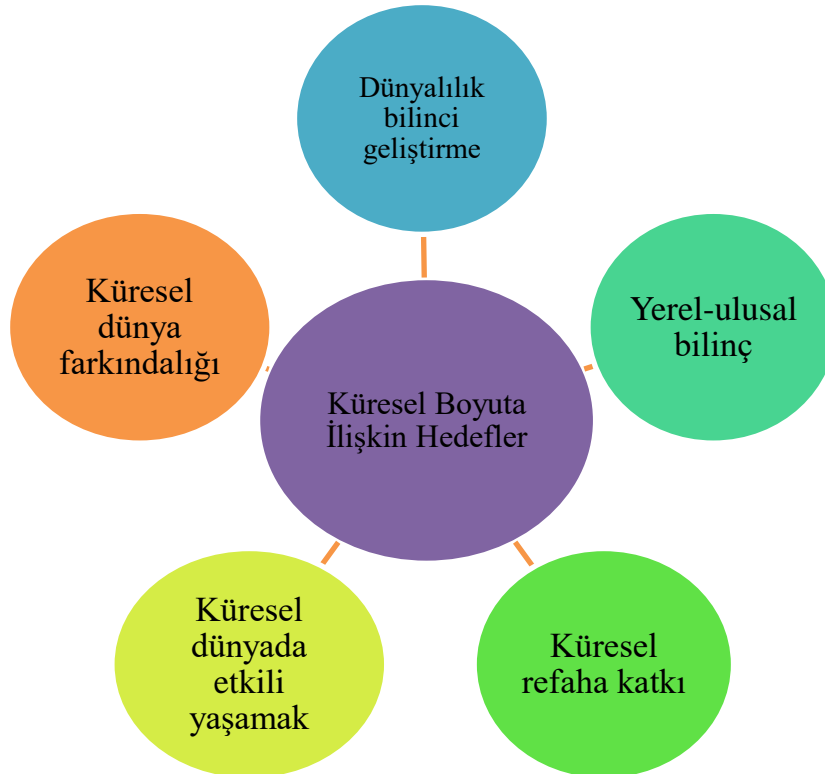


**4.1.4. Küresel Boyuta İlişkin Hedefler:** Hedefler ve amaçlanan insan profili eğitimin en temel öğelerinden biridir. Belirlenen hedefler eğitim içeriği, öğrenme süreçleri, eğitim ortamının tasarlanması ve çıktıları içeren eğitim sürecine yön vermektedir. Bir eğitim programı tasarlanırken sürecin amaç ve hedeflerin belirlenmesiyle başlamasının ideal yol olduğu vurgulanmaktadır (Henson, 2001, aktaran Yanpar Yelken, 2017). Böylece öğretim hedeflerinin açık olarak ortaya konması sağlanır ve programın diğer öğelerine yön verecek bir klavuz oluşmaktadır.

Bu çalışma sistematik bir program geliştirme çalışması değildir. Aksine küresel okuryazarlık uygulamalarına yön veren teorik ve kavramsal içerikleri ele alıp yeniden değerlendirerek pratik uygulamalar için bir çerçeve oluşturma amacı taşımaktadır. Yine de küresel boyuta vurgu yapan alan yazın için araştırmacılar tarafından ortaya koyulan hedef ve amaçların bu çalışmaya katkı sunması ve yön vermesi adına önemli bir kaynak olduğu düşünülmektedir. Alan yazın ele alındığında çeşitli araştırmacılar tarafından bireyler için küresel boyut kapsamında tanımlanan hedefler şunlardır (Şekil 27).

#### Şekil 27

##### *Küresel Boyuta İlişkin Hedefler*

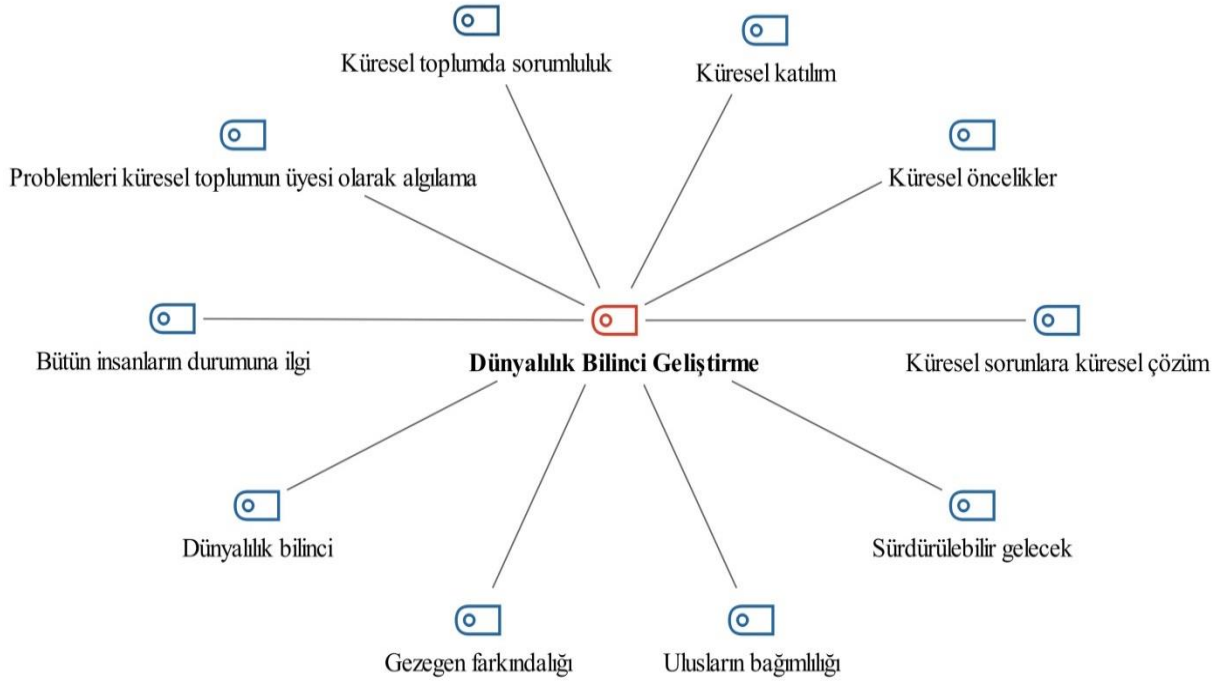


**4.1.4.1. Dünyalılık Bilinci Geliştirme:** Dünyalılık bilinci geliştirme; tüm sınırlarıyla birlikte bireylerin gezegen ölçeğinde bir aidiyete sahip olmalarını ifade etmektedir. Bu bağlamda bireylerin dünyadaki sorunları küresel toplumun bir üyesi olarak ortak gelecek

yaklaşımı bağlamında ele almaları beklenir. Dünyalılık bilinci küresel düzeyde sorumluluk kazanma ve harekete geçmek için gerekli olan bir bilinci ifade etmektedir. Bu hedefin ortaya koyulmasında faydalanılan kodlar Şekil 28’de görülmektedir.

### Şekil 28

#### *Dünyalılık Bilinci Geliştirme Hedefinin Kodları*

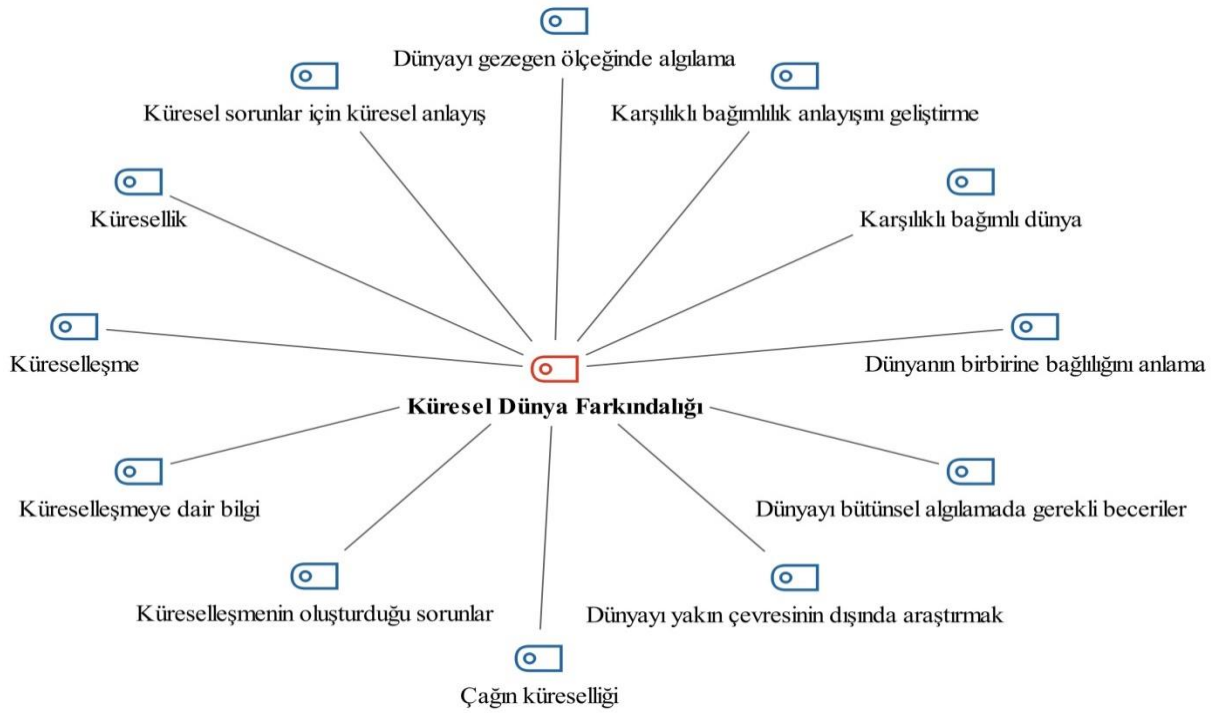


**4.1.4.2. Küresel Dünya Farkındalığı:** Küresel dünya farkındalığı; dünyanın küresel yapısını anlamayı, dünyayı küresel yapan süreçleri keşfetmeyi kapsamaktadır. Bir hedef olarak ele alındığında bireylerin dünyayı yerel ve küresel ölçekte birbirini etkileyen bir bütün olarak algılamalarını vurgulamaktadır. Küresel dünya farkındalığı hedefinin kodları Şekil 29’da görülmektedir.



## Şekil 29

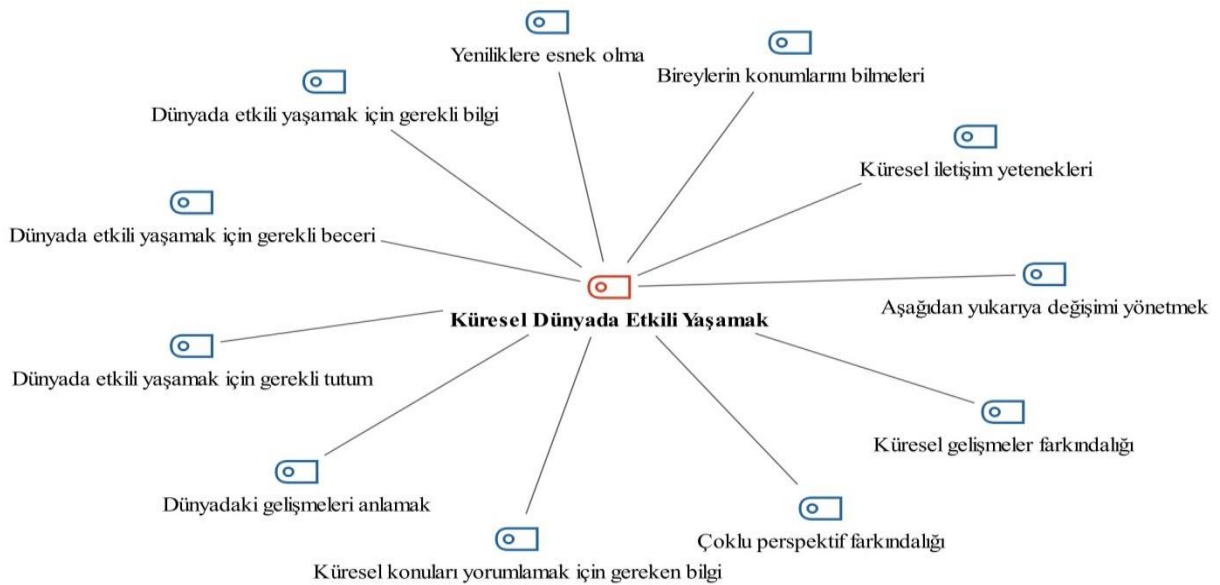
### Küresel Dünya Farkındalığı Hedefinin Kodları



**4.1.4.3. Küresel Dünyada Etkili Yaşamak:** Küresel dünyada etkili yaşamak; küresel bir köy halini alan dünyada bireylerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve yetkinlikleri kapsamaktadır. Küresel dünyada etkili yaşamak hedefinin kodları Şekil 30’da görülmektedir.

## Şekil 30

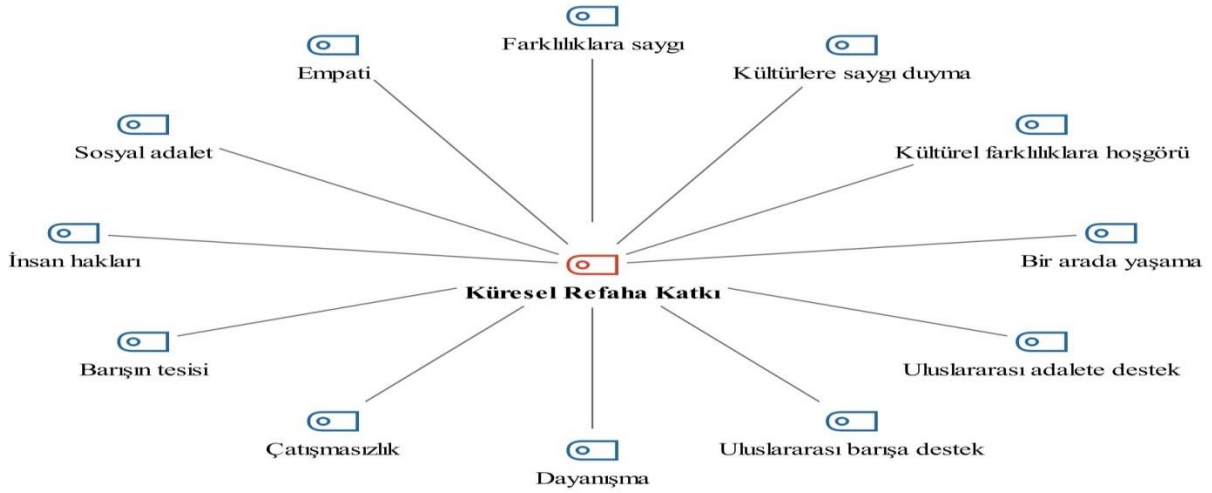
### Küresel Dünyada Etkili Yaşamak Hedefinin Kodları



**4.1.4.4. Küresel Refaha Katkı:** Küresel refaha katkı; dünyadaki toplumların huzur ve barış içerisinde yaşaması için gerekli olan tutum ve davranışların geliştirilmesini ifade etmektedir. Küresel refaha katkı hedefinin kodları Şekil 31’de görülmektedir.

### Şekil 31

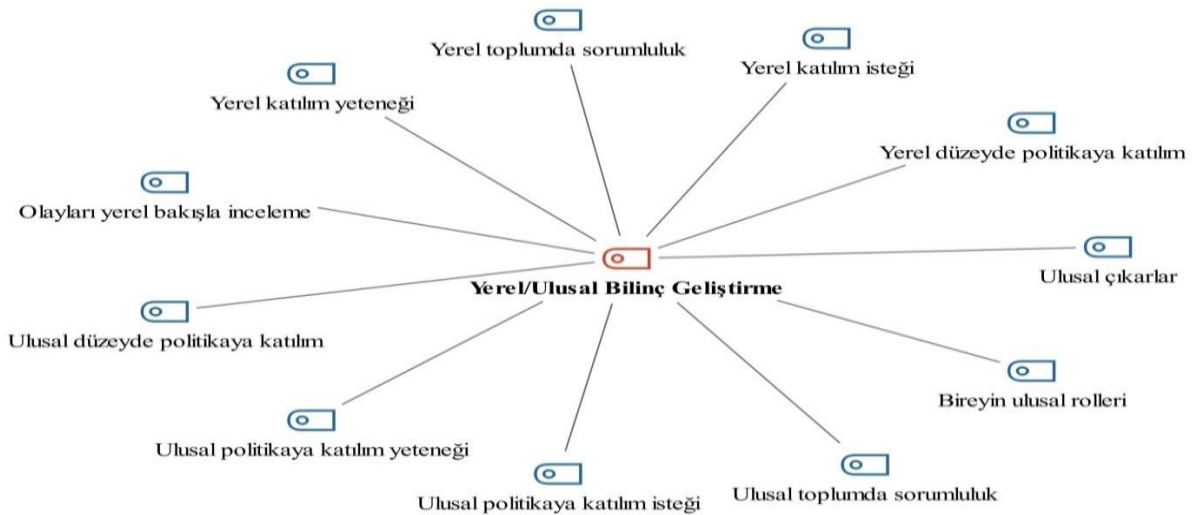
*Küresel Refaha Katkı Hedefinin Kodları*



**4.1.4.5. Yerel/Ulusal Bilinç:** Yerel/ulusal bilinç; bireyler için küresel düzeyli rol ve sorumluluk alanlarının dışında yerel ve ulusal ölçekli rol ve sorumluluk tanımlayan bir amacı kapsamaktadır. Yerel/ulusal bilinç hedefinin kodları Şekil 32’de görülmektedir.

### Şekil 32

*Yerel/Ulusal Bilinç Hedefinin Kodları*



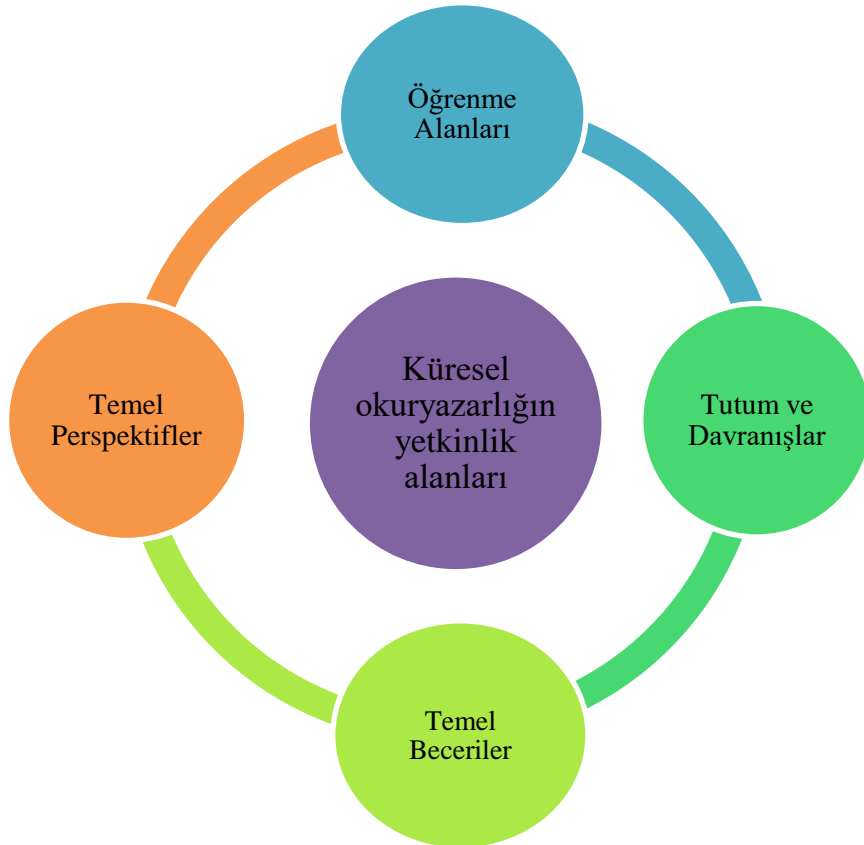
## 4.2. Analitik Temaların Üretilmesi

Bu bölümde yer alan sonuçlar, alan yazından elde edilen temalar ve kuramsal çerçevede yürütülen tartışmalar bağlamında araştırmacı tarafından üretilen küresel okuryazarlığın teorik modelini ifade etmektedir. Bu bölümde küresel okuryazarlığın yetkinlik alanlarına, kavramsal çerçevesine, geliştirilebilmesi için gerekli olan ilke ve yaklaşımlara yönelik içerikler yer almaktadır. Ayrıca SBDÖP (2018) ilgili içerikler kapsamında değerlendirmeye alınmıştır.

**4.2.1. Küresel Okuryazarlığın Yetkinlik Alanları:** Yetkinlik kavramı genel olarak yetkin olma, olgunluk, mükemmeliyet (TDK), bir konunun üstesinden gelebilmek için gerekli olan özelliklere sahip olma durumu olarak tanımlanabilir. Özel olarak ele aldığımızda, küresel okuryazarlık yetkinlikleri; küresel okuryazar olabilmek için bireylerin sahip olmaları gereken birtakım özellikleri ifade etmektedir. Bireyler bu özelliklere sahip olarak küresel okuryazarlık yetkinliğine ulaşmaktadır. Bu çalışmada küresel okuryazarlık için dört yetkinlik alanı belirlenmiştir. Bu yetkinlik alanları; küresel okuryazarlığın öğrenme alanları, temel perspektifleri, temel becerileri ile tutum ve davranışlardır (Şekil 33).

### Şekil 33

*Küresel Okuryazarlığın Yetkinlik Alanları*



Küresel okuryazarlığın yetkinlik alanları farklı kategorilerde içeriklere sahip olsa da birbirinden kopuk parçalar olarak değil, birbirini etkileyen bir bütün olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yönüyle tüm yetkinlik alanları birbirini güçlendiren ve tamamlayan bir yapıya sahiptir. Örneğin; öğrenme alanında yer alan dünyanın küreselleşme sonucunda etkileşimli küçük bir mekân haline gelmesine dair bilgi, temel perspektifler kapsamında bulunan yerel perspektif yoluyla bireylerin günlük hayatına ve yakın çevresine etkilerinin bilinmesi, temel beceriler kapsamında bulunan dünyanın bütünsel algılanması için önemli bir imkân sunmaktadır. Bu durum ise tutum ve davranışlar kapsamında yer alan gezegen aidiyeti kazanmanın ve küresel topluma üyelik bilincinin gelişimine katkı sunmaktadır.

**4.2.1.1. Küresel Okuryazarlığın Öğrenme Alanları:** Küresel okuryazar bireylerin hakkında bilgi sahibi olması ve özümsemesi gereken konu alanına yönelik ana içerikleri ifade etmektedir. Bireylerin bu içeriklere dair kavrayış geliştirerek diğer yetkinlik alanlarının temelini oluşturmaları beklenmektedir. İlgili öğrenme alanları Tablo 16’da görülmektedir.

**Tablo 16**

*Küresel Okuryazarlığın Öğrenme Alanı*

Öğrenme Alanı	Öğrenme İçerikleri
●Küreselleşme	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Dünyayı küresel yapan süreçler (Ulaşım araçları, ticaret, internet, iletişim araçları)</li> <li>●Küreselleşme alanları (Ekonomik küreselleşme, siyasi küreselleşme, kültürel ve mekânsal küreselleşme)</li> <li>●Küreselleşmenin sonuçları (Zaman mekân sıkışması, Popüler kültürün yayılması vb.)</li> </ul>
● Küresel sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Küresel sorunların sebepleri</li> <li>● Küresel sorunların doğası</li> <li>● Küresel sorunların sonuçları</li> <li>●Küresel sorunlara çözüm arayışı</li> </ul>
●Küresel sistem	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Küresel ekosistem</li> <li>●Küresel siyasal sistem</li> <li>●Küresel ekonomik sistem</li> </ul>
●Küresel farklılıklar	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Bölgesel farklılıklar</li> <li>● Sosyal ve kültürel farklılıklar</li> </ul>
●Küresel eğilim ve beklentiler	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Bilimsel ve teknolojik eğilim ve beklentiler</li> <li>●Ekonomik ve istihdama dair beklentiler</li> <li>●Güncel küresel konular ve sorunlar</li> </ul>
●Ulusal farkındalık	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ulusal değerler ve ulusal bilinç</li> </ul>
●Yerel/ulusal-küresel etkileşimi	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Yerel/ulusal gelişmelerin küresel ölçüğe etkisi</li> <li>●Küresel gelişmelerin yerel ölçüğe etkisi</li> </ul>
● Karşılıklı bağımlılık	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Siyasi, sosyal ve ekonomik karşılıklı bağımlılık</li> </ul>

• Sorumluluk	• Yerel, ulusal ve küresel sorumluluk
• Katılım	• Yerel, ulusal ve küresel katılım
• Ulusal-küresel çatışma alanları	• Sorumluluk geliştirmede ulus devlet sınırları/gezegen sınırları çatışması • Ulusal kültür/popüler kültür çatışması • Ulusal çıkarlar/küresel öncelikler çatışması

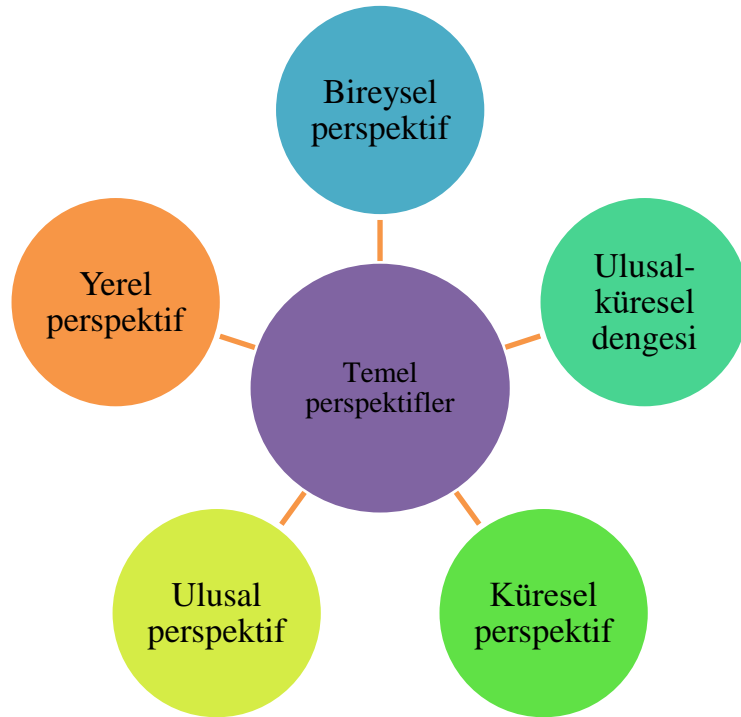
Tablo 16 incelendiğinde küresel okuryazarlığa ait öğrenme içeriklerinin toplamda on bir temel alanı kapsadığı görülmektedir. Bu öğrenme alanlarından küreselleşme alanında; dünyayı küresel yapan süreçler, küreselleşme türleri ve küreselleşmenin sonuçlarını içeren öğrenme içerikleri bulunmaktadır. Küresel sorunlar öğrenme alanında; küresel sorunların sebepleri, doğası ve sonuçları ile küresel sorunlara çözüm arayan öğrenme içerikleri bulunmaktadır. Küresel sistem öğrenme alanında, küresel ekosistem, küresel siyasal ve ekonomik sisteme dair içerikler yer almaktadır. Küresel farklılıklar öğrenme alanında; dünyada yer alan bölgesel, sosyal ve kültürel farklılıklara ilişkin içerikler yer almaktadır. Küresel eğilim ve beklentiler öğrenme alanında; bilimsel ve teknolojik, ekonomik ve istihdama dair beklentiler ile güncel küresel konular ve sorunlara dair içerikler yer almaktadır. Ulusal farkındalık öğrenme alanında; ulusal değerler ve bilince dair içerikler yer almaktadır. Yerel-küresel etkileşimi öğrenme alanında; yerel gelişmelerin küresel ölçeğe etkisi ve küresel gelişmelerin yerel ölçeğe etkisine dair içerikler yer almaktadır. Karşılıklı bağımlılık öğrenme alanında; ülke ve toplumların siyasi, sosyal ve ekonomik açıdan birbirlerine olan bağımlılıkları yer almaktadır. Sorumluluk öğrenme alanında; bireylerin yerel, ulusal ve küresel ölçekte sahip oldukları sorumluluk alanlarına dair içerikler yer almaktadır. Katılım öğrenme alanında; bireylerin yerel, ulusal ve küresel ölçekte katılımlarına ilişkin içerikler yer almaktadır. Ulusal-küresel çatışma alanları öğrenme alanında; ulus devlet sınırları ile gezegen sınırları arasındaki, ulusal kültür ile popüler kültür arasındaki ve ulusal çıkarlar ile küresel öncelikler arasındaki çatışma alanlarında dair içerikler yer almaktadır.

**4.2.1.2. Küresel Okuryazarlığın Temel Perspektifleri:** Temel perspektifler küresel okuryazarlığı bir yetkinlik ve beceri olarak düşündüğümüzde, ona sahip olan bireylerin içinde yaşadıkları küresel dünyayı kavramak için sahip olması gereken bakış açılarını ifade etmektedir. Küresel okuryazar bireylerin küresel bilgi ve konuları bu bakış açılarından geçirerek organize etmeleri beklenmektedir. Temel perspektifler, bireylerin içinde yaşadıkları dünyayı kavramaları, etkin bir şekilde yaşamaları ve sorumluluk geliştirmeleri için gerekli olan temel yaklaşımları ifade etmektedir. Bu bağlamda küresel okuryazar bireylerin, içinde yaşadıkları küresel dünyayı ve kendi hayatlarını temel perspektiflerden yola çıkarak anlamaya çalışması beklenmektedir.

Bireyler küresel dünyaya ilişkin unsurları ilgili perspektifleri işe koşarak anlamlandırır ve keşfeder. Bu perspektifler aracılığıyla bireyler, yakın çevreleri ve dünyada gelişen olayları bireysel, yerel, ulusal ve küresel ölçekte anlamlandırmaktadır. Diğer yandan çeşitli açılardan bir çatışma alanına dönüşen ulusal ile küresel arasındaki dengeyi kurmaktadır. Temel perspektifler küresel okuryazar birey dünyayı nasıl kavramalıdır? Sorusuna cevap olarak üretilmiştir. Küresel okuryazarlığın temel perspektifleri Şekil 34’te görülmektedir.

### Şekil 34

#### *Küresel Okuryazarlığın Temel Perspektifleri*



**4.2.1.2.1. Bireysel Perspektif:** Bireyler yerel yaşam alanında ve ülkesinde etkin bir hayat sürebilmek, küresel sorunların çözümüne katkı sunmak ve dünyayı daha yaşanılabilir hale getirmek için dünyanın içinde bulunduğu durumu fark etmek, kendilerini bu dünyada konumlandırmak ve buna göre hareket etmek durumundadır. Çünkü soluduğumuz hava, kullandığımız yiyecek ve kıyafetler bizi dünyanın diğer alanlarındaki insan çevre ve ekonomilerle bağlayarak bireysel hayatımızı her açıdan küresel ölçeğe taşımaktadır (Bullivant, 2010). Örneğin insanların tüketim faaliyetleri sonucunda oluşan atıkların çevreyi, suyu ve havayı hızlı bir şekilde tahrip ettiği bilinmektedir. Bu sonuçların ortaya çıkmasında tek bir insan faaliyeti belirleyici olmasa da ayrı ayrı tüm insan faaliyetleri sonucunda ortaya çıkan kümülatif etki küresel çevre sorunlarını oluşturmaktadır. Dolayısıyla küresel işbirliğinin olması, temelde bireysel bir farkındalığa dayanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında gerek küresel

sorunların oluşumunda oynadığı rol, gerekse çözümü adına sahip olduğu görev açısından kişilerin bireysel farkındalıkları oldukça önemlidir. Öte yandan, bireyler içinde yaşadıkları dünyanın şartlarını günlük hayat koşullarında yakından deneyimlemektedirler. Bu da günümüz bireyleri için, dünyayı kendi yaşamları ve hayat deneyimleri üzerinden ele almayı önemli bir gereksinim olarak karşımıza çıkarmaktadır. Diğer yandan, küreselleşmenin yol açtığı karşılıklı bağımlılık ilişkilerinin artması, bireylerin hayatını dünyanın farklı bölgelerinde ortaya çıkan gelişmelere daha açık hale getirmiştir. Dolayısıyla küresel olay ve gelişmeler kısa süre içinde bireylerin hayatlarına etki eden bir aktör durumuna gelmiştir. Bu bağlamda bireyler hayatları üzerinde küresel olay ve olguların etkilerini anlamak zorundadır.

Bireysel perspektif bireylerin küresel olay ve olgular ile kendisi ve hayatı arasında bağlantı kurmasını içermektedir. Bu yönüyle bireylerin küresel olay ve olguların oluşumunda kendi rolünü sorgulaması, bu oluşumların kendi hayatı üzerindeki mevcut ve olası etkileri üzerinde fikir sahibi olması ve dünyayı kendi hayat penceresinden anlamlandırmasıdır. Bu boyut ayrıca bir birey olarak kişinin kendisini dünyada konumlandırmasını, sorumluluk ve etki alarının farkında olmasını, küresel konulara olan ilgisini ve küresel konulara karşı tutumunu içermektedir. Bu bağlamda bireylerin sahip olduğu bilincin, toplumsal, ulusal ve küresel bilince yol açabilecek ve tüm dünyayı dönüştürebilecek kelebek etkisinin ilk hamlesi olması beklenmektedir (Çolak, 2019).

Bireysel perspektifin oluşturulmasında; Yoon, Yol, Haag ve Simpson (2018, s.207) tarafından ifade edilen “*Kişisel yaşamdan küresel boyuta bağlantılar kurmak*”, Schee ve Beneker (2018, s.73) tarafından ifade edilen “*Aşağıdan yukarıya değişimi yönetmek ve küresel sorunları sürdürülebilir şekilde çözmek*” ifadeleri belirleyici olmuştur.

**4.2.1.2.2. Yerel Perspektif:** Küreselleşmenin oluşturduğu bağlantılar ve küresel sorunların sınır aşan doğası, dünyada yaşayan her bireyi yaşam alanının ötesinde etkileşime sokmaktadır. Dolayısıyla bireylerin içinde yaşadığı yerel yaşam alanları her geçen gün küresel olay ve olgulara daha açık hale gelmekte ve küresel gelişmeler ile aralarındaki etkileşim artmaktadır. Bu açıdan, yerel yaşam alanında hayatını devam ettiren bireylerin yaşam koşullarının, giderek artan şekilde ülke sınırlarının dışındaki etmenler tarafından şekillendiği görülmektedir. Bu durum bireylerin gerek yerel yaşam alanlarındaki şartları anlama ve yerel ile küresel arasında bağlantı kurma gerekse küresel gelişmeleri somut olarak deneyimledikleri alanlar üzerinden ele alması noktasında yerel perspektifi gerektirmektedir. Yerel perspektifin kazanılmasında yerel yaşam alanına dair bir anlayışa sahip olmak önemlidir.

Yerel yaşam alanı insanın ilk deneyimlerini yaşadığı ve bu yolla dünyayı anlamlandırdığı sosyal ve fiziki mekânı temsil etmektedir. Dolayısıyla yerel yaşam alanı

bireyin dünyayı algılamasında ve anlamlandırmasında önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin bir çocuğun gözünden çevre kavrayışı ele alındığında, içinde doğup büyüdüğü mekân ile bu mekân içerisinde yaptığı günlük eylemler ve çeşitli insani faaliyetler akla gelmektedir (Öner, 2018). Bu bağlamda düşünüldüğünde yerel yaşam alanı insanoğlu için en yoğun etkileşimlerin olduğu ve en güçlü öğrenmelerin yaşandığı yakın çevresini oluşturmaktadır. Nitekim bireylerin yerel yaşam alanı aracılığıyla etkileşimde bulunduğu olgu ve olayları daha kolay kavrama eğiliminde olduğu ifade edilmektedir (Kazancı, 2010; Öner, 2018). Ayrıca yerel yaşam alanına yönelik kavrayışın dünyanın diğer alanlarına dair fikir edinmek için bir temel olduğu ifade edilmektedir (Varma, 2005). Bu açıdan bakıldığında 21. yüzyıl bireyleri her ne kadar küresel bir toplumun üyesi olarak küresel bir dünyada yaşasa da, dünyanın geri kalan bölümüyle veya küresel olanla gerçekleşen etkileşimlerimizin çoğu yerel yaşam alanında meydana gelmektedir. Ayrıca dünyada varlığını sürdüren küresel ölçekli olay ve olgulara ait unsurlar farklı yerel yaşam alanları üzerinden güç kazanmaktadır. Bu bağlamda dünyayı birbirine bağlı bir sistemler bütünü olarak düşündüğümüzde, küresel okuryazarlığın yerel perspektif oluşturulmadan veya güçlendirilmeden inşa edilemeyeceği ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla küresel okuryazarlığı geliştirirken, yerele odaklanmak ve küresel meseleleri yerel yaşam alanı üzerinden anlamlandırmak, öncelikli bir konu haline gelmektedir.

Yerel perspektif bir bireyin küresel düzeyli sorunlar ile birlikte sosyal, siyasal ve ekonomik olay, olgu veya sistemleri içinde yaşadığı yerel yaşam alanı üzerinden anlamlandırması ve buraya olan etkileri açısından değerlendirmesidir. Örneğin ekonomik küreselleşme aracılığıyla ulus üstü şirketlerin dünyanın her yanında belli marka ve ürünleri pazarladığı bilinmektedir. Bu bağlamda başka ülke ve toplumlara ait Mc Donalds, Burger King gibi markalar diğer yaşam alanlarında varlığını sürdürebilmektedir. Bu durum küresel bir olgu olarak küresel pazar ekonomisinin bireylerin yerel yaşantısına etkisine dair bir örnektir. Ayrıca küresel gelişmelerin yerel yaşam alanları üzerinden anlamlandırılmasında dair önemli bir bakış açısı sunmaktadır.

Bu perspektifin oluşturulmasında; Öztürk ve Günel (2016, s.174) tarafından ifade edilen “*Olayları hem küresel hem de yerel bakış açısıyla irdeleme*”, Cogan (2000) tarafından ifade edilen “*Yerel, ulusal ve uluslararası seviyede politikalara katılma isteği ve yeteneği*”, Collins ve Zakeriya (1982) tarafından ifade edilen “*Yerel, ulusal ve gittikçe karmaşık hal alan küresel toplumda sorumluluk geliştirmek*” ifadelerinin etkili olduğu görülmektedir.

**4.2.1.2.3. Ulusal Perspektif:** Bireylerin hayatları yerel yaşam alanlarındaki koşullar ile sınırları içinde yaşadıkları ve vatandaşı oldukları ülkelerin koşulları ile yakından ilişkilidir.



Örneğin bir ülkede benimsenen çevre anlayışı ile kabul gören ekonomik ve siyasal model ülke sınırları içerisindeki yerel yaşam alanlarının doğal ve beşeri çevresini etkilemektedir. Diğer yandan vatandaşı olunan ülkenin koşulları ise çeşitli organizasyonlar ve karşılıklı bağımlılık ilişkileri çerçevesinde küresel olay, olgu ve gelişmelerden doğrudan etkilenmektedir. Nitekim, ulus üstü yapılar ve uluslararası organizasyonların oluşturduğu kurallar, uluslararası toplum tarafından benimsenen yaklaşımlar doğrudan veya dolaylı olarak ulus devletleri etkilemektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde bireylerin dünyayı kendi yaşamları ve yakın çevresindeki gelişmeler açısından değerlendirebilmeleri için ulusal perspektife sahip olmaları gerekmektedir. Ulusal perspektif bir bireyin küresel düzeyli sorunlar ile birlikte sosyal, siyasal ve ekonomik olay, olgu veya sistemleri vatandaşı olduğu ülkesi üzerinden anlamlandırması ve buraya olan etkileri açısından değerlendirmesidir. Bu yolla bireylerin hem bireysel perspektiflerinin hem de yerel perspektiflerinin gelişmesi beklenmektedir.

Bu boyutun oluşturulmasında; Cogan (2000) tarafından ifade edilen “*Yerel, ulusal ve uluslararası seviyede politikalara katılma isteği ve yeteneği*”, Collins ve Zakeriya (1982) tarafından ifade edilen “*Yerel, ulusal ve gittikçe karmaşık hal alan küresel toplumda sorumluluk geliştirmek*” ifadelerinin etkili olduğu görülmektedir.

**4.2.1.2.4. Küresel Perspektif:** Yaşam alanımız olan dünya, küreselleşme olarak tabir edilen süreç ile birlikte her geçen gün daha bütünleşik bir yapıya dönüşmektedir. Özellikle zaman ve mekân kısıtlamasının azalmasıyla dünyanın küçüldüğü, insanlar ve kültürler arasındaki etkileşimin arttığı bilinmektedir (Bornman ve Schoonroad, 2001; Çermik, 2015). Söz konusu durum ekonomik faaliyetlerin, kültürel öğelerin ve çeşitli sorunların ulusal sınırları aşarak dünya ölçeğinde etkileşime geçmesine sebep olmaktadır. Sonuç olarak düşünüldüğünde, dünyanın her köşesi giderek daha çok dünyanın geri kalanına entegre olmakta ve dünyadaki gelişmeler de her parçasında daha çok varlığını hissettirmektedir (Morin, 2003). Özellikle teknoloji ulaşım ve haberleşme alanındaki gelişmeler dünyada ekonomik, siyasal ve kültürel ilişkileri hızlandırarak bireyleri hızlı bir şekilde gelişen küresel toplumun bir parçası haline getirmektedir (Özçelik ve Eke, 2019). Dolayısıyla bireylerin ulusal toplumsal üyeliğin yanında dünya toplumunun da bir üyesi durumuna geldiği görülmektedir (Özyurt, 2009). Hâlihazırda dünyanın gezegen büyüklüğünde küresel bir mekâna, insanoğlunun ise küresel bir topluma dönüştüğü görülmektedir.

Kendi ülke sınırları içerisinde, yerel yaşam alanında hayatını devam ettiren bir bireyin, içinde bulunduğu yaşam koşulları ülke sınırlarının dışındaki aktörlerin etkisine açık hale gelmiştir Virillo (1991), dünyanın içinde bulunduğu söz konusu durumu, burası ile orasının artık anlamsız hale geldiğini vurgulayarak betimlemektedir (aktaran Kaya ve Atalay,

2020). İçinde yaşayan her birey için dünya geri kalan bölümünden izole olunamayan bütünleşik bir yapıya dönüşmüştür. Bu bağlamda bireylerin ve küresel toplumun geleceğini belirleyen karar ve gelişmeler ulusal sınırların dışına taşmaktadır (Güngör, 2017). Dolayısıyla 21. yüzyıl vatandaşlarının dünyanın diğer bölgelerindeki olay ve gelişmelerden izole olmaksızın kendi hayatlarının diğer bölgelerdeki yaşantılarla bağlantılı olduklarını bilmeleri anlam kazanmaktadır (Arı, 2010). Öte yandan yerelden beslenerek küresel ölçekte etkiye bulunan veya küresel karakteri nedeniyle yerel ölçüğe kadar etki eden olay, olgu veya sorunların varlığı yerel ile küresel arasındaki etkileşimi en üst noktaya taşımaktadır. Söz konusu yapı dünyadaki her birey için ulusal sınırların dışında bir etkileşim sahası, buna bağlı olarak da rol ve sorumluluk alanı tanımlamaktadır. Bireylerin bu rol ve sorumlulukları anlayabilmeleri, dünya çapında oynadıkları rolün farkına varabilmeleri için küresel bir perspektife sahip olmaları gerekmektedir. Bakıldığında dünyadaki gelişmeleri küresel bir bakış açısıyla yorumlama ihtiyacı çeşitli araştırmacılar tarafından dile getirilmiştir (Hanvey, 1982; Hicks, 2003). Bu bağlamda düşünüldüğünde küresel perspektife sahip olmanın küresel okuryazar bireyler için temel gereksinim haline geldiği görülmektedir.

Küresel perspektif dünyayı birbirinden kopuk alanlar olarak değil, gezegen büyüklüğünde bir bütün ve küresel bir mekân olarak kavramayı, dünyada yaşayan insanları çeşitli farklı özellikleriyle birlikte ortak geleceği paylaştığımız birbirine bağımlı küresel bir toplumun üyesi olarak görmeyi ifade etmektedir. Ayrıca dünyanın içinde var olan her bir mekân parçası ve üzerinde yer alan insan organizasyonlarını yerel ölçekten küresel ölçüğe birbirini etkileyen, küresel ölçekten yerel ölçüğe ise birbirini dönüştüren ve yerel ile küresel boyutlarıyla birbirinden izler taşıyan bir yapı olarak algılamayı kapsamaktadır. Diğer yandan dünyanın her geçen gün çeşitli açılardan birbirine benzeyen yekpare bir karaktere sahip olduğunun farkına varmaya yönelik bilinci ifade etmektedir.

Küresel perspektifin oluşturulmasında; Noddings (2005) tarafından ifade edilen “*Küresel ve ulus ötesi topluma etkin katılım için hazırlanmak*”, Marshall (2009) tarafından ifade edilen “*Küresel sorunları çözmek için küresel perspektif, anlayış ve beceri geliştirme*”, Kirkwood (2001) tarafından ifade edilen “*Dünyanın birbirine bağlı bir sistem olduğunu anlama*”, Gaudelli ve Fernekes (2004) tarafından ifade edilen “*Dünyalılık bilincini geliştirme*” yaklaşımları etkili olmuştur.

**4.2.1.2.5. Ulusal-Küresel Dengesi:** Bireylerin çeşitli açılardan etkileşimde bulunduğu çevrenin ve dünya sorunları bağlamında sorumluluk alanının ulusal sınırların dışına taşması onu aynı zamanda küresel toplumun bir üyesi haline getirmiştir (Özyurt, 2009). Bu açıdan bakıldığında bireyler hem ulusal hem de küresel düzeyde role sahiptir ve bu alanlara dair

sorumluluk taşımaktadır. Bireyler açısından bu rollerin farkına varılması ve sorumluluğun yerine getirilmesi son derece önemlidir.

Alan yazın incelendiğinde, bir ulus devlet vatandaşı olan bireyler için küresel rol ve sorumluluklara dair geniş kabul gören bir yaklaşım geliştirilmediği görülmektedir. Dolayısıyla 21. yüzyıl bireyleri açısından ulusal rol ve sorumluluk alanları ile küresel rol ve sorumluluk alanları arasında çatışma yaşanması oldukça yüksek olasılık olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum eğitim alanında ortaya konulan küresel sorumluluk ve aidiyet içerikli yaklaşımların haklı birtakım gerekçelerle endişeyle karşılanmasına yol açmaktadır. Bireylere küresel aidiyet ve sorumluluk kazandırılırken, küreselleşme sürecinde hasar alan ulus devlet bilincinin ortadan kalkmasından endişe duyulmaktadır. Güngör'e göre (2017) bilinçli bir hareket olarak yürütülen küreselleştirme sürecinde, ulus devlet bütün toplumsal kurumları aracılığıyla ulus devlet vatandaşlığını korumak zorundadır. Söz konusu durum bize küresel bilinci kazandırmak için ortaya atılan görüşlerde ulus devlet endişelerinin görmezden gelinemeyeceğini göstermektedir. Dolayısıyla ulusal-küresel dengesi boyutu bu amaca hizmet etmektedir. Bu bağlamda ulusal-küresel dengesi boyutu; bireylerin küresel aidiyet ve sorumluluk geliştirirken ulusal bilinci korumasını, popüler kültürün kendi kültürleri üzerindeki etkilerinin farkına varmasını, vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirirken ulusal rolleri ile küresel rolleri arasındaki çatışma alanlarının farkına vararak ulusal-küresel dengesini kurmasını kapsamaktadır.

Bu perspektifin oluşturulmasında; NCSS (1994) tarafından ifade edilen “*Ulusal çıkarlar ile küresel öncelikler arasındaki sık sık yaşanan gerginliği anlamak*”, Nakamura (2002) tarafından ifade edilen “*Bir bireyin kişisel, kültürel, ulusal ve küresel rolleri arasındaki hassas denge*” ifadeleri etkili olmuştur.

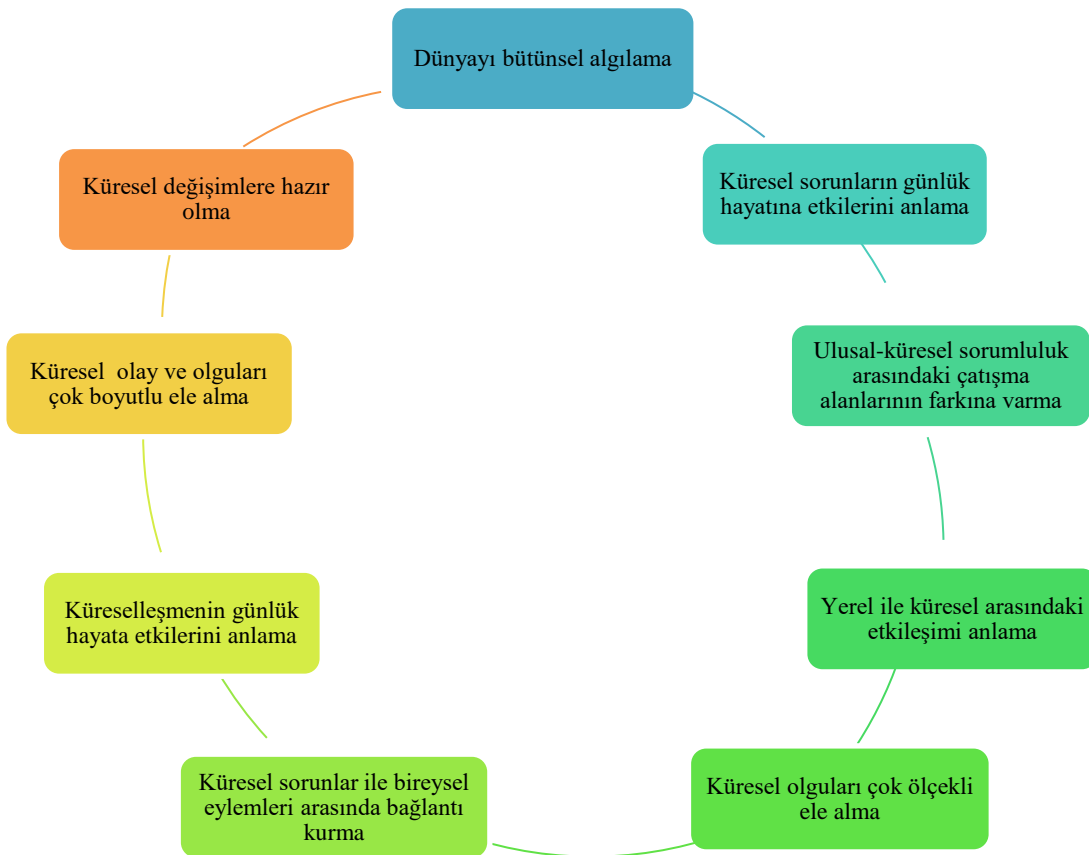
**4.2.1.3. Küresel Okuryazarlığın Temel Becerileri:** İnsanoğlunun varlığını devam ettirebilmesi, içinde bulunduğu topluma etkin olarak katılması ve değişen koşullara ayak uydurabilmesi için birtakım becerilere ihtiyacı vardır. İçinde yaşanan her çağ, insanoğlu için sahip olması gereken özgün beceriler gerektirmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde içinde yaşadığımız çağ, 21. yüzyıl bireyleri için birtakım becerileri gerektirmektedir. Bu becerilerden bir kısmı 21. yüzyılın genel ihtiyaçlarına karşılık gelen becerilerdir. Diğer kısmı ise çağın küreselliğinin gerektirdiği küresel çağa özgü becerilerdir.

Beceriler tüm disiplinleri kapsayacak şekilde ortak beceriler olabileceği gibi tek bir disipline yönelik olarak da geliştirilebilir (Ünlü, 2014). Ayrıca beceriler özel bir alana özgü beceriler olarak da ortaya konulabilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde bir alanda kazanılacak becerilerin söz konusu alanın kendi bilgi havuzu içinden çıkması beklenmektedir (Özür,

2021). Dolayısıyla küresel çağ için gerekli olan becerilerin çağın küreselliği ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde birçok çalışmada bireylerin dünyayı anlamaları, kavramaları ve keşfetmelerine yönelik çeşitli becerilere atıfta bulunduğu görülmektedir (Becker, 1979; Kerr, 1979; Marshall, 2009; NCSS, 1982; NCSS,1994; Schee and Beneker, 2018). Bu bağlamda ele alındığında bir yetkinlik alanı olarak küresel okuryazarlığın geliştirilebilmesi için becerilerin ne denli önemli olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu bölümde ortaya koyulan becerilerin, küresel okuryazar olabilmek için bireylerin sahip olması gereken temel becerileri ifade ettiği söylenebilir. Söz konusu beceriler bireylerin içinde yaşadıkları küresel dünyayı keşfetmelerine ve küresel dünyada kendilerini konumlandırmalarına yardımcı olan becerilerdir. İlgili becerilerin oluşturulması küresel okuryazar bireyler dünyayı anlamak için hangi özelliklere sahip olmalıdır? sorusuna cevap olarak, bireylerin dünyayı anlamak ve keşfetmek için sahip olması gereken becerileri ifade etmektedir. Küresel okuryazarlığın temel becerileri Şekil 35’te görülmektedir.

### Şekil 35

#### *Küresel Okuryazarlığın Temel Becerileri*

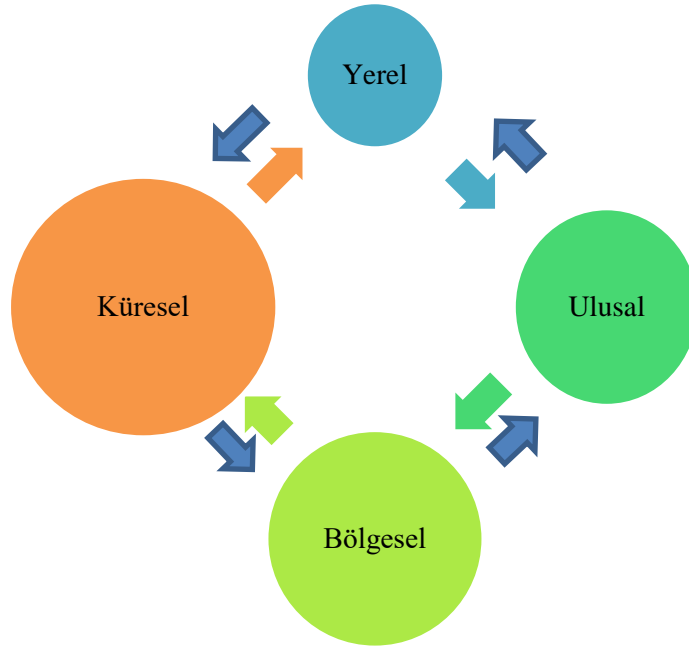


**4.2.1.3.1. Dünyayı Bütünsel Algılama:** Dünya iklim, biyoçeşitlilik, su kaynakları ve çeşitli canlı veya cansız unsurlardan oluşan, birbirine bağlı ekosisteme sahip bir yaşam alanıdır. Ekosistemin her halkası ise canlı yaşamı için hayati bir öneme sahiptir. Bu açıdan bakıldığında, birbirine bağlı bir ekosistemin varlığı, fiziki dünyayı anlamak için bütünsel bir bakışı gerekli kılmaktadır. Diğer yandan insan faaliyetleriyle organize olan beşeri unsurlarda da benzer eğilimler oluşmaya başlamıştır. Özellikle küreselleşme sürecinin ortaya çıkardığı toplumlar ve ülkeler arasındaki karşılıklı bağımlılık ilişkileri beşeri organizasyonları da birbirini etkileyen bir bütüne doğru dönüştürmüştür. Başta ekonomi olmak üzere sosyal, siyasi ve kültürel yapılar ülkeler ve toplumlar arasında etkileşime açık hale gelmiştir. Nitekim ülkeler arasındaki karşılıklı bağların sonucu olarak dünya küresel bir sisteme evrilmiştir (Küresel Eğitim Rehberi, 2012). Bu açıdan bakıldığında küreselleşme sürecinin ortaya koyduğu karşılıklı bağımlılık ilişkileri, beşeri küresel olguların yerel yaşam alanlarını dönüştürmesini yerel şartların ise küresel değişimde rol oynamasını olanaklı hale getirmiştir.

Sonuç olarak dünya sosyal, siyasi, ekonomik ve ekolojik boyutları ve bu boyutlar arasındaki ilişkileri yönüyle bir bütün haline gelmiştir (Türk ve Atasoy, 2020). Dolayısıyla dünya, canlılığın devamlılığın sağlayan ekosistem ve hâlihazırda insan yaşamını organize eden beşeri yapılar bakımından, parçaları bütününden izler taşıyan ve bütünü etkileyen bir yapıda bulunmaktadır. Dolayısıyla dünyada varlığını sürdüren her bireyin dünyayı yerel ve küresel ölçekte birbirini etkileyen bir sistem, bir parçanın bütünü olarak görmelerini sağlayacak araçlar geliştirmek, günümüzde önemli bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bu açıdan bireylere dünyayı bütünsel olarak kavratacak yolların keşfedilmesi gerekmektedir. Bu yaklaşımı somutlaştırması açısından Türk ve Atasoy (2020) tarafından oluşturulan yapı (Şekil 36) önemli görülmektedir.

### Şekil 36

#### Küresel Etkileşim Döngüsü



Şekil 36 bir yandan dünyada farklı ölçeklerde bulunan alanları genişliğine göre ifade ederken diğer yandan söz konusu alanlar arasındaki etkileşimi göstermektedir. Dünyayı bütünsel algılayan bireylerin küresel olay, gelişme ve olguları yerel ölçekten gezegen ölçeğine etkileri açısından değerlendirmeleri mümkün görünmektedir. Bu becerinin dünyayı gerek ekosistem gerekse beşeri organizasyonlar açısından gezegen ölçeğinde tek bir yapı olarak görmeyi sağlayarak, bireylerde küresel perspektifin gelişmesi için önemli bir araç olduğu düşünülmektedir.

Söz konusu becerinin oluşturulmasında; Becker (1979) tarafından ifade edilen “Dünyayı gezegen büyüklüğünde bir topluluk olarak algılamaya yönelik beceriler”, “Dünya ölçeğindeki değişim, çatışma, belirsizlik ve artan karşılıklı bağlılığı anlamayı sağlayacak öğrenme deneyimi”, Kirkwood (2001) tarafından ifade edilen “Dünyanın birbirine bağlı bir sistem olduğunu anlama” ifadeleri etkili olmuştur.

**4.2.1.3.2. Küresel Değişimlere Hazır Olma:** İçinde yaşanılan her çağ; insanoğlu için kendine özgü özellikler barındıran sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi ortamlar sunmaktadır. Dolayısıyla bireyler içinde yaşadıkları çağın ortaya çıkardığı gereksinimlere cevap verme adına bir takım niteliklere ihtiyaç duyarlar. İçinde bulunduğumuz küresel çağ da kendine özgü karaktere sahiptir. Nitekim günümüzde insanoğlu başta küresel ısınma ve göç olmak üzere çeşitli küresel sorunlarla karşı karşıyadır. Söz konusu sorunların çözümü ise küresel bir

işbirliğini zorunlu hale getirmiştir. Her geçen gün, teknolojik yetkinliğin kullanımı sonucu ortaya çıkan çevresel etkiler, ekosistemi tehdit eden önemli bir risk faktörü olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca gelişen teknolojiye paralel olarak değişen üretim yöntemleri, istihdam yapılarını etkileyerek bazı iş kollarının önemini kaybetmesine yol açarken, yeni iş kollarının doğmasına da olanak sağlamaktadır (Harari, 2018). Diğer yandan günümüzde milyonlarca insan çeşitli sosyal, siyasi ve ekonomik sebeplerle farklı ülkelere göç etmektedir. Yakın gelecekte ise iklim değişiminin ortaya çıkardığı sorunlara bağlı olarak dünyanın çeşitli alanlarında yeni göç hareketlerinin oluşacağı öngörülmektedir. Sonuç olarak bakıldığında gelecekte, dünyanın bu gün olduğundan çok daha karmaşık sorunlarla yüzleşmesi ve insanoğlunun hayatlarının çeşitli alanlarında hızlı değişimlere maruz kalmaları güçlü bir olasılık olarak karşımızda durmaktadır. Dolayısıyla 21.yüzyılda yaşayan her bireyin küresel ani değişimlere hazır olmaları çağın gereksinimlerine ayak uydurabilmek için önemli bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bu açıdan bakıldığında küresel değişimlere hazır olmanın bireyin hayatta kalmasını sağlayan bir yaşam becerisi haline geldiği söylenebilir.

Bu becerinin oluşturulmasında; Becker (1979) tarafından ifade edilen “*Dünya ölçeğindeki değişim, çatışma, belirsizlik ve artan karşılıklı bağlılığı anlamayı sağlayacak öğrenme deneyimi*”, Gaudelli ve Fernekes (2004) tarafından ifade edilen “*Yenilik ve farklılıklara karşı esnek olma*” ifadeleri etkili olmuştur.

**4.2.1.3.3. Küresel Olay ve Olguları Çok Boyutlu Ele Alma:** Küresel olay ve olguların en temel özelliklerinden biri çok boyutlu yapıya sahip olmalarıdır. Öyle ki içinde yaşadığımız çağda çevreye, sağlığa, ekonomiye ve uluslararası konulara dair unsurlar gittikçe bütünleşen bir yapı oluşturmaktadır (Carlsson-Pagie ve Lantieri, 2005). Ayrıca dünyamız sosyal, siyasi, ekonomik ve ekolojik alanda daha önce benzeri görülmemeyen düzeyde radikal değişimlere uğramaktadır (Türk ve Atasoy, 2020). Bu değişim süreciyle birlikte küresel ölçekte olay ve olgular iç içe geçmekte ve çok boyutlu bir hal almaktadır. Dolayısıyla dünyada varlığını sürdüren bir olguyu veya ortaya çıkan bir gelişmeyi yalnızca bulunduğu bağlamın sınırları içerisinde ele almak ve anlamak mümkün görünmemektedir. Çünkü dünyada varlığını sürdüren olgular, yaşanmış olaylar ve gelecekte ortaya çıkacak gelişmeler sebepleri ve sonuçları açısından sosyal, siyasi, ekonomik veya çevresel yönleriyle çok boyutludur. Söz konusu durum küresel okuryazarlığın önemli öğrenme alanlarından biri olan küresel olgu ve olayların da benzer niteliğe sahip olmasına yol açmaktadır. Nitekim başta küresel sorunlar olmak üzere ekonomik, siyasi ve çevresel unsurlar sebepleri ve sonuçları açısından iç içe geçerek çok boyutlu bir hale gelmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, bireylerin küresel okuryazarlıklarının gelişimi için içinde yaşadıkları dünyayı ve ona dair unsurları çok boyutlu

olarak (sosyal, siyasi, ekonomik vb.) ele almaları gerekmektedir. Dolayısıyla küresel okuryazarlığın geliştirilmesi anlamında küresel olay ve olguları hangi alanda olursa olsun, kendi bağlamının dışında diğer boyutları açısından ele almak küresel kavrayışı geliştirmek için önemli bir ihtiyaç durumundadır.

Bu becerinin oluşturulmasında; Morin (2003) tarafından ifade edilen “*Gezegen çağının gereği, bu çağın küreselliğini parça bütün ilişkisini, çok boyutluluğunu, karmaşıklığını düşünmektir*”, Küresel Eğitim Rehberinde (2012) vurgulanan “*Günümüz dünyasının karmaşık gerçeklerini ve süreçlerini anlamak*” Hsu ve Wang (2010) tarafından vurgulanan “*Çoklu perspektif farkındalığı*” ifadeleri etkili olmuştur.

**4.2.1.3.4. Küreselleşmenin Günlük Hayata Etkilerini Anlama:** İçinde bulunduğumuz çağa damgasını vuran küreselleşme; siyasetten, ekonomiye, sosyal hayattan çevreye kadar birçok alanda etkisini hissettirmektedir. Ayrıca bireylerin hayatına yön veren birçok konu küreselleşmenin etkisiyle değişime uğramaktadır. Dolayısıyla bireylerin içinde buldukları yaşam alanları, küreselleşmenin oluşturduğu koşullar tarafından şekillendirilmektedir. Bu koşullar insanların yaşam biçimlerinde, yaşamlarını sürdürdükleri mekânın şekillenmesinde ekonomik yapının organizasyonunda vb. birçok konuda kendini göstermektedir. Söz konusu değişimin güçlenerek devam etmesi de olasıdır. Bu bağlamda ele alındığında içinde yaşadığımız dünyayı ve toplumu anlamak için küreselleşme en önemli araçlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla 21.yüzyıl bireyleri hayatlarını etkileyen bir aktör olarak küreselleşmenin kendi hayatlarına, hayatları üzerinde etkili olan yaşam alanlarına etkisi açısından bilgi ve beceri geliştirmek zorundadır. Küreselleşmenin günlük hayata etkileri kapsamında ekonomik ve kültürel küreselleşmeye ilişkin ögeler önemli yer tutabilir. Örneğin ekonomik küreselleşmenin ele alınması halinde; küresel marka ve kuruluşların (Mc Donalds, Burger King, Starbucks vb.) bireylerin yaşam alanlarına olan yansımaları ele alınabilir. Diğer taraftan özellikle sosyal medya araçlarıyla yayılan popüler kültür öğelerinin bireylerin çevresindeki insanlara olan etkileri açısından ele alınması, kültürel küreselleşmenin günlük hayata ve yerel yaşam alanına etkileri açısından önemli bir örnek olarak kullanılabilir.

Bu becerinin oluşturulmasında; Gibson, Rimmington ve Brown (2008) tarafından vurgulanan “*Küreselleşme bilgisi*”, Morin (2003) tarafından vurgulanan “*Gezegen çağının gereği, bu çağın küreselliğini parça bütün ilişkisini, çok boyutluluğunu, karmaşıklığını düşünmektir*”, Gaudelli ve Fernekes (2004) tarafından vurgulanan “*Küresel dinamikleri ve değişim faktörlerini bilme*”, Beltramo ve Duncheon (2013) tarafından vurgulanan “*Genç insanlar küreselleşmenin kendi yaşam alanlarındaki kültür, çevre ve politikaya etkilerini bilmelidir*” ifadeleri etkili olmuştur.



**4.2.1.3.5. Küresel Sorunlar İle Bireysel Eylemlerinin Sonuçları Arasında Bağlantı Kurma:** Küresel sorunlar sınırları aşan yapısıyla dünyadaki her bireyin hayatını doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir. Ayrıca bu sorunların yalnızca eş güdümlü küresel bir davranış birliğiyle çözülebilmesi mümkün görünmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde dünyadaki her bireyin küresel sorunlara karşı ortak hareket edebilmeleri için bu sorunların oluşumunda oynadığı rolün farkında olması gerekmektedir. Örneğin günümüzün en önemli sorunlarından biri olan küresel ısınmanın oluşumunda ve derinleşmesinde, tüm dünyadaki insanların tüketim davranışlarının sonuçları önemli bir yer edinmektedir. Bakıldığında küresel ısınmanın çözümünde tek bir bireyin eylemleri yeterli olmasa da, ayrı ayrı bireylerden oluşan tüm insanoğlunun oluşturduğu kümülatif etki sorunların çözümünde önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla başta küresel ısınma olmak üzere küresel sorunların çözümünde her bir bireyin davranışı belirleyici bir etkiye sahiptir. Bu açıdan bakıldığında söz konusu farkındalığın oluşabilmesi için bireylerin günlük eylemlerinin sonuçları ile küresel sorunlar arasında bağlantı kurması önemli bir gereksinim olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu becerinin oluşturulmasında; Lee and Leung (2006: 70) tarafından vurgulanan *“Dünya gençleri bireysel davranışlarının dünyanın diğer bölgelerine etkisini anlamak ve uluslararası barışı ve adaleti desteklemenin farkındalığını geliştirmek için ulusal sınıfın ötesinde bir perspektif geliştirmeye hazırlanmak”*, Cogan (2000) tarafından vurgulanan *“Problemlere küresel toplumun bir üyesi olarak bakma”*, Schee and Beneker (2018: 73) tarafından vurgulanan *“Aşağıdan yukarıya değişimi yönetmek ve küresel sorunları sürdürülebilir şekilde çözmek”*, Nakamura (2002) tarafından vurgulanan *“Küresel ve insan problemlerinin çözümüne katılımında küresel vatandaş olarak farkındalık”*, Yoon, Yol, Haag ve Simpson (2018, s.287) tarafından vurgulanan *“Kişisel yaşamdan küresel boyuta bağlantılar kurmak”* ifadeleri belirleyici olmuştur.

**4.2.1.3.6. Yerel İle Küresel Arasındaki Etkileşimi Anlama:** Dünyanın her bir bölümü kendine özgü fiziki ve beşeri özelliklere sahip yerel alanlardan oluşmaktadır. Bu yerel alanlar ise küresel bir bütünün parçalarıdır. Aralarındaki etkileşim açısından ele alındığında; yerel alanlardaki gelişmelerin küresel bütünü etkileme, küresel bütündeki gelişmelerin ise yerel alanı dönüştürme gücü bulunmaktadır. Dolayısıyla yerel ile küresel arasındaki ilişkinin tek yönlü ve basit olmadığı söylenebilir. Aksine söz konusu ilişki çok yönlü ve karmaşıktır. Bu bağlamda düşünüldüğünde yerel ile küresel arasındaki etkileşimi, etkileşimin yönünü ve çeşitlerini anlamak küresel okuryazarlık için önemli bir beceri haline gelmektedir. Bireylerin yerel ile küresel arasındaki ilişkiyi anlamaları, içinde yaşadıkları dünyada kendi hayatlarını etkileyen süreçleri keşfetmeleri, küresel dünyada kendilerini konumlandıklarını yerel

yaşam alanları ile ülkelerinin durumunu anlamaları ve dünyayı bütünsel algılamaları açısından hayati görülmektedir.

Bu becerinin oluşturulmasında; Morin (2003) tarafından vurgulanan “*Gezegen çağının gereği, bu çağın küreselliğini parça bütün ilişkisini, çok boyutluluğunu, karmaşıklığını düşünmektir*”, Becker (1979) tarafından vurgulanan “*Dünya ölçeğindeki değişim, çatışma, belirsizlik ve artan karşılıklı bağlılığı anlamayı sağlayacak öğrenme deneyimi*”, Kirkwood (2001) tarafından vurgulanan “*Dünyanın birbirine bağlı bir sistem olduğunu anlama*” UNESCO (2015) tarafından vurgulanan “*Küresel, ulusal, yerel sistem ve süreçlerin münasebeti hakkında anlayış geliştirmek*” FIU (2016) tarafından vurgulanan “*Yerel, küresel ve uluslararası ve kültürlerarası sorunların, eğilimlerin ve sistemlerin birbirine bağlılığının bilgisi*”, Küresel Eğitim Rehberi (2012, s.20) tarafından vurgulanan “*Birbirleriyle bağlantılı dünyanın zorluklarıyla yüzleşmek için gerekli olan değerleri, tutumları, bilgi ve becerileri geliştirmek*” ifadeleri belirleyici olmuştur.

**4.2.1.3.7. Ulusal-Küresel Sorumluluk Arasındaki Çatışma Konularının Farkına Varma:** Bireyler farklı kapsam ve ölçeklerde olsa da hem ülkelere hem de dünyaya karşı belli başlı sorumluluklara sahiptir. Bireylerin vatandaşlık sorumlulukları bağlı oldukları hukuki yükümlülükler ve sahip oldukları haklar açısından vatandaşı olduğu ülkelere karşı sorumluluklarını kapsamaktadır. Bireylerin dünyaya olan sorumlulukları ise içinde yaşadıkları bir yaşam alanı olarak gezegen devamlılığının sağlanması ve küresel toplum açısından ortak bir gelecek anlayışının benimsenmesi ile ilgilidir. Dolayısıyla bir ulus devlet vatandaşı olarak dünyada yaşayan ve küresel toplumun üyesi her bir bireyin sorumluluk alanları arasında çatışma yaşaması olasıdır. Bu konuda ideal olan yaklaşımın her iki sorumluluk alanının dengeli bir şekilde yürütülmesi olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde bireylerin ilk olarak iki sorumluluk alanı arasındaki çatışma alanlarının farkına varması gerektiği düşünülmektedir. Bireyler ancak bu yolla vatandaşı oldukları ülkeleri ve içinde yaşadıkları dünya hakkında dengeli bir yaklaşım gerçekleştirebilirler.

Bu becerinin oluşturulmasında; Nakamura (2002) tarafından vurgulanan “*Bir bireyin kişisel, kültürel, ulusal ve küresel rolleri arasındaki hassas denge*”, NCSS (1994) tarafından vurgulanan “*Ulusal çıkarlar ile küresel öncelikler arasındaki sık sık yaşanan gerginliği anlamak*”, UNESCO (2015) tarafından vurgulanan “*Küresel, ulusal, yerel sistem ve süreçlerin münasebeti hakkında anlayış geliştirmek*” ifadeleri belirleyici olmuştur.

**4.2.1.3.8. Küresel Sorunların Günlük Hayatına Etkilerini Anlama:** Küresel sorunlar sınırları aşan doğası ve çözümü adına küresel bir işbirliği gerektirmesi açısından insanlığın ortak sorunudur. Ayrıca her geçen gün çeşitli alanlarda küresel sorunların etkisini arttırdığı ve

insan yaşamını derinden etkilediği bilinen bir durumdur. Hâlihazırda bu sorunlar, bireylerin günlük hayatını etkileyen ve şekillendiren bir aktör haline gelmiştir. Bu bağlamda ele alındığında bireylerin yalnızca dünyanın geneline ve ülkelerine olan etkileri açısından değil, günlük hayatına yaptığı ve yapacağı olası etkiler açısından küresel sorunlar hakkında görüş sahibi olmaları gerekmektedir. Özellikle gelecek yıllarda küresel sorunların etkisinin daha fazla artacağı görüşü ve gelecek risk toplumu öngörüsü (Çabuk, 2012) bireyler için küresel sorunların etkisini kendi hayatları üzerinden anlamlandırmayı gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla bireylerin kendi yaşamlarını etkileyen bir aktör olarak küresel sorunları günlük hayatlarına etkileri açısından değerlendirmeleri küresel okuryazarlığın önemli bir becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu becerinin oluşturulmasında; Schee ve Beneker (2018, s.73) tarafından vurgulanan *“Aşağıdan yukarıya değişimi yönetmek ve küresel sorunları sürdürülebilir şekilde çözmek”*, NCSS (1982) tarafından vurgulanan *“Sınırlı doğal kaynağa sahip etnik ve kültürel çeşitlilik sunan ve karşılıklı bağımlı dünyada etkili yaşamak için gereken bilgi, beceri ve tutumları geliştirmek”*, FIU (2016) tarafından vurgulanan; *“Kişinin yerel, küresel, uluslararası ve kültürlerarası problemleri çeşitli açılardan analiz etme yeteneği”* ifadeleri belirleyici olmuştur.

**4.2.1.3.9. Küresel Olguları Çok Ölçekli Ele Alma:** Dünyadaki beşeri organizasyonlar yerel, ulusal, bölgesel ve küresel ölçeklerde yürütülmektedir. Bununla birlikte dünyanın belli bir alanında ortaya çıkan olay, gelişme ve sonuçlar ortaya çıktığı yerel sınırları aşarak ulusal, bölgesel ve küresel ölçeğe varan etkilere sahip olabilmektedir. Dolayısıyla gerek yerel-ulusal-bölgesel ve küresel ölçekler arasındaki etkileşimi anlamak gerekse dünyayı bütünsel olarak kavramak için küresel olay, olgu ve gelişmeleri sebep ve sonuçları açısından çok ölçekli olarak ele almak gerekmektedir. Nitekim Luzern Deklarasyonu (2007); dünyadaki olay ve olguların küçük, orta, uluslararası ve küresel boyutlarını kapsayan tüm mekânsal ölçekte ele alınmasını bir öğrenme yaklaşımı olarak ifade etmektedir

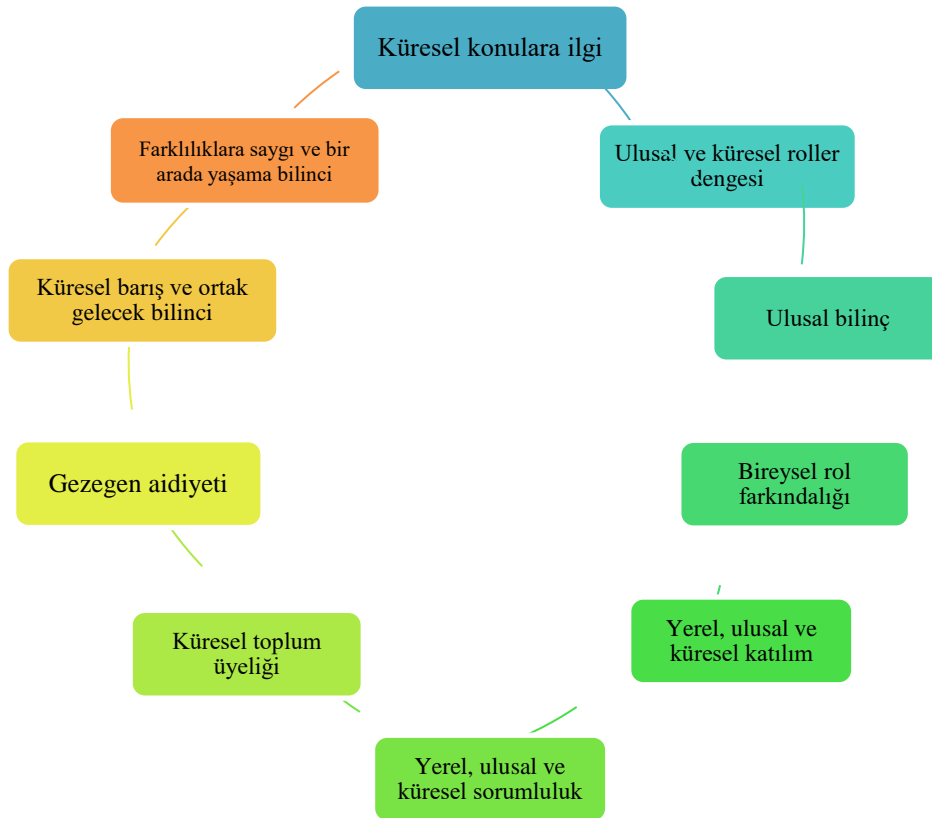
Bu becerinin oluşturulmasında; Cogan (2000) tarafından vurgulanan *“Yerel, ulusal ve uluslararası seviyede politikalara katılma isteği ve yeteneği”*, Collins ve Zakeriya (1982) tarafından vurgulanan *“Yerel, ulusal ve gittikçe karmaşık hal alan küresel toplumda sorumluluk geliştirmek”*, Öztürk ve Günel (2016, s.174) tarafından vurgulanan *“Olayları hem küresel hem de yerel bakış açısıyla irdeleme”* ifadeleri belirleyici olmuştur.

**4.2.1.4. Küresel Okuryazarlığın Temel Tutum ve Davranışları:** Genel anlamda ele alındığında tutum; “tutulan yol, tavır” (Türk Dil Kurumu, 2022 (TDK), davranış ise; “davranma işi, tutum, davranım, muamele, hareket” (TDK, 2022) olarak tanımlanmaktadır.

Bakıldığında her iki kavramın birbirine yakın olarak tanımlandığı görülmektedir. Bununla birlikte tutumun, bireylerin davranışına yön veren ve onu organize eden eğilime ve genel tavra daha güçlü vurgu yaptığı görülmektedir. Davranış ise belli tutumlar çerçevesinde hareket geçme işi olarak tanımlanabilir. Küresel okuryazarlık özelinde ele alındığında tutum; küresel okuryazar bireylerin sahip olması gereken, belli değer yargıları ve etik kurallar ile bezenmiş genel tavrı ifade etmektedir. Davranış ise bu genel tavır çerçevesinde yapılan eylemleri ifade etmektedir. Diğer bir deyişle tutum, bireyleri harekete geçiren motivasyonu, davranış ise bu motivasyona bağlı olarak oluşan eylemi ifade etmektedir. Bu yönüyle her ikisi birbiriyle yakından ilişkilidir. Küresel okuryazarlığa ilişkin değer ve tutumlar Şekil 37’de görülmektedir.

### Şekil 37

#### *Küresel Okuryazar Bireylerin Temel Tutum ve Davranışları*



Şekil 37 incelendiğinde, küresel okuryazarlığın temel tutum ve davranışlarının; küresel konulara ilgi göstermek, farklılıklara saygı duymak ve bir arada yaşama bilincine sahip olmak, küresel barış ve ortak gelecek bilincine sahip olmak, gezegen aidiyetine sahip olmak, küresel toplum üyeliği bilincinde olmak, yerel, ulusal ve küresel ölçekte sorumluluk taşımak, yerel, ulusal ve küresel ölçekte katılımında bulunmak, bireysel rolünün farkında

olmak, ulusal bilince sahip olmak ile ulusal ve küresel roller arasında denge kurmak olduğu görülmektedir.

**4.2.1.5. Küresel Okuryazarlığın Temel Karakter Özellikleri:** Karakter özellikleri, küresel okuryazar bireylerin sahip olması gereken ana karakter özelliklerini içermekle birlikte uzman görüşlerine bağlı olarak ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerine özgü olarak geliştirilip çeşitlendirilebilir.

- Küresel okuryazar birey, dünyayı bütünsel olarak algılar. Bu bağlamda dünyadaki yerleri ve yaşam alanlarını birbirini etkileyen bir bütünün parçaları olarak ele alır.

- Küresel okuryazar birey dünyada bulunan sosyal ve kültürel çeşitlilik ve farklılıklara karşı hoş görülü ve saygılıdır.

- Küresel okuryazar birey, küresel sorunların insanlığın ortak geleceğini tehdit ettiği bilinciyle, küresel sorunlara karşı endişe taşır ve çözümüne yönelik sorumluluk alır.

- Küresel okuryazar birey, yerel ve ulusal alana ait bilgiyi küresel alana ait bilgi ile organize ederek hayatında anlamlandırır.

- Küresel okuryazar birey küresel alana ait bilgiyi yerel/ulusal bilgi ile organize ederek hayatında anlamlandırır.

- Küresel okuryazar birey, küresel sorunların oluşumunda kendi rolünü sorgular ve sorunların çözümüne katkı sunmaya isteklidir.

- Küresel okuryazar birey, küresel sorunların sonuçlarını kendi hayatına ve yakın çevresine etkileri açısından değerlendirir.

- Küresel okuryazar birey küresel ekonomik düzenin ortaya çıkardığı sonuçları (kurumlar, markalar vb) yakın çevresinde ve ülkesinde anlamlandırır.

- Küresel okuryazar birey, farklı ülkelerde ortaya çıkan gelişmelerin ülkesine olan etkilerini sorgular.

- Küresel okuryazar birey küresel dünyayı anlamak için sistematik ve organize bir bakış açısına sahiptir.

- Küresel okuryazar birey, ulusal ve küresel rolleri arasındaki çatışma alanlarının farkındadır.

- Küresel okuryazar birey, küresel bilince sahip bir ulus devlet vatandaşıdır. Bu yönüyle ulusal ve küresel rolleri arasında denge kurar.

- Küresel okuryazar birey, popüler kültürün ulusal kültürü üzerindeki etkilerinin farkındadır.

- Küresel okuryazar birey, ortak gelecek anlayışıyla kendisini küresel toplumun bir üyesi olarak görür.

- Küresel okuryazar birey farklı görüşlere açıktır.
- Küresel okuryazar birey, küresel olay ve olguları çok boyutlu olarak (sosyal, siyasi, ekonomik, çevresel vb.) ele alır.
- Küresel okuryazar birey, küresel olay ve olguları çok ölçekli olarak (yerel, ulusal ve küresel) ele alır.
- Küresel okuryazar birey, gezegen ölçeğinde sorumluluk bilincine sahiptir.
- Küresel okuryazar birey, küresel eğilimler hakkında bilgi sahibidir.
- Küresel okuryazar birey, dünyayı küresel yapan süreçlerin farkındadır.
- Küresel okuryazar birey, kendisini küresel toplumun üyesi yapan süreç ve olguların farkındadır.
- Küresel okuryazar birey, insanoğlunun ortak bir kadere sahip olduğunun bilincindedir.
- Küresel okuryazar birey, yerel, ulusal ve küresel katkı için sahip olduğu rolün farkındadır.

**4.2.2. Küresel Okuryazarlığın Kavramsal Şeması:** Bu bölümde “Küresel okuryazarlık” kavramsal açıdan ele alınmış, anlaşılması ve öğretimini kolaylaştırmak amacıyla diğer kavramlara göre benzerlik ve farklılıklarına değinilmiştir.

**4.2.2.1. Bir Düşünce Aracı Olarak Kavram:** Kavram; bir nesne, olgu veya düşüncenin zihindeki tasarımı (Cevizci, 2017; TDK, 2022) ve bunların sözcüklerle ifade edilmiş sembolleridir (Cüceloğlu, 1991; Tural, 2011). Kavramlar insanların nesne, olgu ve düşüncelere dair benzerlik veya farklılıkları ayırt etmelerine yardımcı olmaktadır (Çetinel, 2019; Ülgen, 2004). Başka bir deyişle, kavramlar insanların dünyayı keşfetmeleri için geliştirdikleri sözcüğe dayalı anlamlardır. İnsan düşünceleri kavramlar aracılığıyla geliştiği için, bireylerin zihninde yeni düşüncelerin oluşması adına kavramsal bir başlangıca ihtiyaç duyulmaktadır (Tiryaki ve Sunar, 2016, aktaran Çetinel, 2019). Bu yönüyle kavramlar insanların dünyayı anlamaları ve analiz etmelerine imkân sunmaktadır. Dolayısıyla kavramsallaştırma ve kavram öğretimi eğitim alanında önemli bir yere sahiptir.

**4.2.2.2. Küresel Okuryazarlık Kavramsallaştırması:** Çağımızın önemli bir gereksinimi olarak “Küresel okuryazarlığın” anlaşılabilmesi ve geliştirilebilmesi adına ilk olarak söz konusu kavramın tanımlanması, diğer kavramlara göre benzerlikleri ve farklılıklarının ortaya koyulması gerekmektedir.

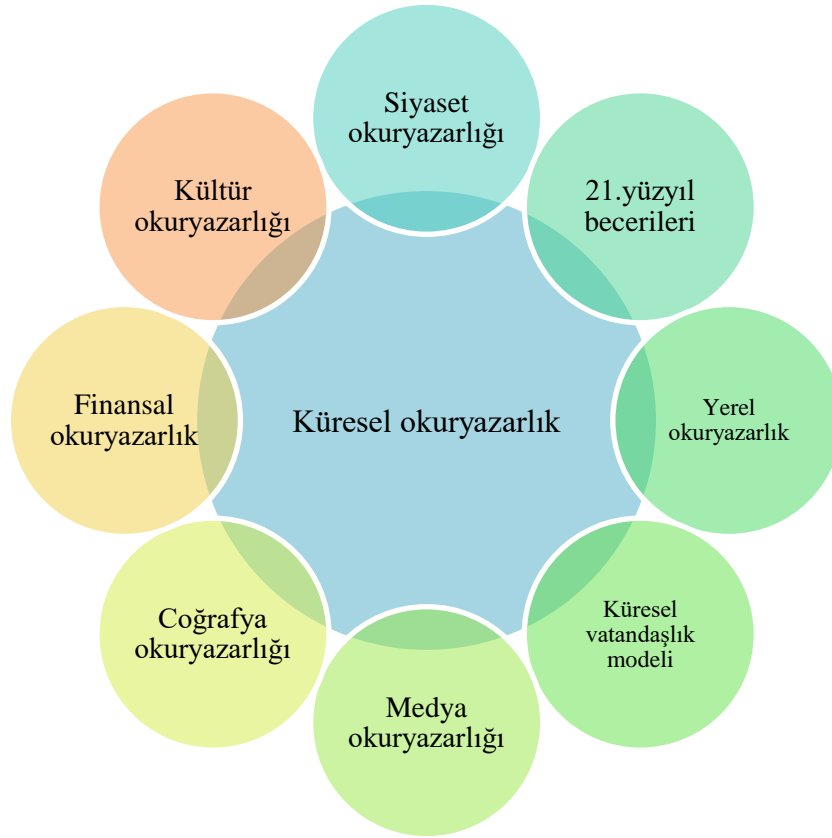
Küresel okuryazarlık, içinde yaşadığımız küresel çağın ihtiyaç haline getirdiği bir küresel köy/dünya okuryazarlığıdır. Bir taraftan dünyanın küresel bir mekân olarak ele alınmasını, diğer taraftan insanoğlunun ortak geleceğini paylaştığı küresel toplumun bir üyesi

olarak, sahip olması gereken disiplinler arası yetkinlikler bütünü tanımlamaktadır. Bu yetkinlik; küresel toplumun üyesi olan bireylerin, dünyada yer alan olgu ve gelişmelere dair bilgileri bireysel, yerel, ulusal ve küresel bakış açılarıyla, ulusal ve küresel arasındaki çatışma alanlarının farkına vararak ve ikisi arasındaki dengeyi kurarak organize etmelerini amaçlamaktadır. Özetle küresel okuryazarlık, küresel düzeyde aktif ulus devlet vatandaşlarının yetişmesi için gerekli olan yetkinliği ifade etmektedir.

**4.2.2.3. Küresel Okuryazarlığın Etkileşimde Olduğu Alanlar:** Küresel okuryazarlık tüm yetkinlik alanları itibarıyla disiplinler arası bir yapıya sahiptir. Bu yönüyle birçok okuryazarlık ile yakından ilişkilidir. Nitekim Bulut ve Öksüzoğlu (2021) küresel okuryazarlığı; eleştirel, ekolojik, politik, dijital, medya, çoklu kültür ve bilgi okuryazarlığı gibi birçok okuryazarlık türü ile ilişkilendirmektedir. Küresel okuryazarlığa bakıldığında disiplinler arası bir yapıda olduğu ve bu nedenle farklı okuryazarlık türleri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Diğer yandan küresel okuryazarlık başka birçok okuryazarlığın bir araya gelmesiyle oluşan bir okuryazarlık değil, aksine kendine özgü içerik, yaklaşım ve süreçleri olan bir okuryazarlıktır. Dolayısıyla küresel okuryazarlığın, küresel çağın özellikleri ve ortaya çıkardığı sonuçlar ile güçlü bağları vardır. Bu bağlamda küresel okuryazarlık hâlihazırda var olan birçok okuryazarlık türünden parçalar taşımaktadır. Ancak küresel okuryazarlığın diğer okuryazarlıklarla ilişkisi temel düzeydedir ve kendi kapsamına giren konular dâhilinde ilişki kurmaktadır. Küresel okuryazarlığın etkileşimde olduğu alanları; siyaset okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, medya okuryazarlığı, yerel okuryazarlık, kültür okuryazarlığı, coğrafya okuryazarlığı, 21. yüzyıl becerileri ve küresel vatandaşlık modeli oluşturmaktadır. Küresel okuryazarlığın etkileşimde olduğu alanlar Şekil 38’de görülmektedir.

### Şekil 38

#### *Küresel Okuryazarlığın Etkileşimde Olduğu Alanlar*



**4.2.2.3.1. Küresel Okuryazarlık ile Siyaset Okuryazarlığı İlişkisi:** Günümüz dünyasını dönüştüren önemli bir olgu olarak küreselleşmenin oluşumunda ve hızlanmasında küresel politik ortamın etkileri yadsınamaz bir gerçektir. Diğer yandan ulus devlet yapılanmaları ile ulus üstü siyasi örgütlenmeler dünya siyasetinin önemli aktörleri durumundadır ve dünyanın geleceğinde söz sahibidir. Ayrıca dünyanın farklı coğrafyalarında alınan siyasi kararlar sınır gözetmeksizin dünyadaki her bireyin hayatına etki edebilmektedir. Bu açıardan bakıldığında, küresel okuryazarlık ile siyaset okuryazarlığı arasındaki ilişki bireyin hayatını etkileyen siyasi olay ve gelişmeleri kavramak, bunları yerel yaşam alanı ve ülkesine etkileri açısından değerlendirmek bağlamında yakın ilişki içerisinde dir.

**4.2.2.3.2. Küresel Okuryazarlık ile Kültür Okuryazarlığı İlişkisi:** Gelişen ulaşım araçları, artan karşılıklı bağımlılık ilişkileri ve çeşitli göçler nedeniyle dünya çapında insan hareketliliği her geçen gün ivme kazanmaktadır. Dolayısıyla bireylerin gerek kendi yaşadıkları alanda gerekse ülkeleri dışında farklı kültürlerle etkileşime geçme yoğunlukları artmıştır. Diğer yandan iletişim ve haberleşme araçlarının sağladığı kolaylıkla, farklı kültürel öğeler içeren unsurlar dünyanın farklı bölgelerindeki insanlar üzerinde etkide



bulunabilmektedir. Bu durum ise bireylerin, milli kültürü dışında yer alan öğelerle tanışmasına ve bunlarla etkileşime geçmesine yol açmaktadır. Bu açıdan bakıldığında küresel okuryazar bireylerin başka kültürlerle saygı göstermesi, çeşitli yollarla yayılan küresel popüler kültür ve bu kültürün kendi kültürü üzerindeki etkisinin farkında olması kültürel okuryazarlık ile ilişkisini göstermektedir.

**4.2.2.3.3. Küresel Okuryazarlık ile Finansal Okuryazarlık İlişkisi:** Dünyamız küresel bir ekonomiye sahiptir. Sermaye, iş gücü ve kaynaklar ülkeler arasında serbestçe dolaşmaktadır. Ayrıca bir ülkede ortaya çıkan ekonomik sorunlar ülke sınırlarını aşarak tüm dünyayı etkileyebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında bireyler kendi yaşam alanlarında, vatandaşı olduğu ülke sınırlarının dışında gelişen ekonomik koşullardan etkilenmektedir. Dolayısıyla küresel okuryazar bireylerin söz konusu ekonomik etkileşimi kendi hayatı, yerel yaşam alanı ve ülkesi açısından anlamlandırması finansal okuryazarlık ile yakından ilişkili görülmektedir.

**4.2.2.3.4. Küresel Okuryazarlık ile Coğrafya Okuryazarlığı İlişkisi:** Dünya içinde bulunan her bir yaşam alanını birbirine bağlayan doğal küresel bir ekosisteme sahiptir. Bununla birlikte küreselleşme süreci insan organizasyonlarını da küresel bir sisteme dönüştürmektedir. Bu yönüyle dünyada yer alan her bir mekân küresel bütünün parçası durumundadır. Söz konusu mekânlar küresel olandan izler taşır ve onu dönüştürmede etki sahibidir. Dolayısıyla nerede yer alırsa alsın her bireyin hayatı dünyanın başka bölgelerindeki insanların hayatı ile yakından ilişkilidir. Söz konusu durum ilgili alanlarda dünyayı yerel, bölgesel ve gezegen ölçeğinde bir bütün olarak ele almayı gerektirmektedir. Dolayısıyla çalışma konuları arasında çevre, bölge, sınırlar, uluslar, devletler ve küreselleşme bulunan (Lambert ve Walshe, 2018) coğrafya disiplini önemli bir yere koymaktadır. Ayrıca soluduğumuz hava, kullandığımız yiyecek ve kıyafetlerin bizi dünyanın her yerindeki insan, çevre ve ekonomilere bağlaması bireysel ve toplumsal hayatımızın her yönüyle küresel bir kimlik kazanmasına yol açmaktadır (Bullivant, 2010). Bu kapsamda bakıldığında solunan hava kullanılan yiyecek ve başka diğer kaynakların dünyanın geri kalanı ile ilgili ilişkilerinin anlaşılmasında coğrafya önemli bir yere sahiptir (Türk ve Atasoy, 2020). Dolayısıyla küresel okuryazarlığın coğrafya okuryazarlığı ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir.

**4.2.2.3.5. Küresel Okuryazarlık ile Medya Okuryazarlığı İlişkisi:** Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, farklı etnik ve kültürel özelliklere sahip birbirinden farklı coğrafyalarda yaşayan insanların bağlantı kurmasına ve aralarında işbirliği geliştirmelerine imkân sunmaktadır (Egüz, 2021: 143). Bu sayede insanlar arasındaki mesafeler ortadan kalkarak küresel bir iletişim ağı oluşturmaktadır (Öztay ve Öztay, 2021). Ayrıca söz konusu

araçlar vasıtasıyla kültür, yaşam biçimi, fikir ve olaylar, sınırları belli alanlardan dünyanın geri kalan bölgelerine taşınmaktadır. Dolayısıyla iletişim ve haberleşme araçları dünyayı küresel hale getiren ve bu süreci hızlandıran araçlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, küresel okuryazar bireylerin dünyayı küresel yapan süreçleri keşfetmeleri ve küresel konulara ilişkin bilgi sahibi olmaları konusunda küresel okuryazarlık ile medya okuryazarlığı ilişki içerisinde.

**4.2.2.3.6. Küresel Okuryazarlık ile Yerel Okuryazarlık İlişkisi:** Dünyada yer alan olgu ve gelişmelerin (ekonomik, siyasi, sosyal, kültürel vb.) birçoğu ülke sınırlarını aşarak tüm dünyaya yayılmaktadır. Küresel olguların bu yayılışı, bireylerin hayatını devam ettirdiği yerel yaşam alanlarını dönüştüren bir etkiye sahiptir. Nitekim her birey somut olarak deneyimledikleri yerel yaşam alanlarında hayatlarını devam ettirirler (Tekeli, 2009) bu bağlamda yakın çevresiyle etkileşimde olan olay ve olguları daha kolay kavrama eğilimindedirler (Catling, 2015). Dolayısıyla bireyler dünyayı büyük oranda yerel yaşam alanları üzerinden anlamlandırmaktadır. Bu açıdan bakıldığında küresel olgu ve olayları yerel yaşam alanında anlamlandırmak ve bunların kendi yaşamına olan etkilerini değerlendirmek açısından küresel okuryazarlık ile yerel okuryazarlık ilişki içerisinde.

**4.2.2.3.7. Küresel Okuryazarlık ile 21.Yüzyıl Becerileri İlişkisi:** 21.yüzyıl becerileri, içinde yaşadığımız çağın ihtiyaçlarına cevap vermek adına çeşitli kurumlarca ortaya koyulan beceri ve yetkinlikleri ifade etmektedir. 21.yüzyılın temel öğelerinden biri olan öğrenme temalarına bakıldığında, küresel temaların önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Bu açıdan 21.yüzyıl becerilerine dair içerikler küresel okuryazarlığı teşvik eden bir durumdur. Ayrıca bireylerin 21.yüzyıl becerilerine sahip olmaları için, küresel okuryazarlık önemli bir gereksinim olarak karşımızda durmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, eldeki çalışmada küresel okuryazarlığa ilişkin ortaya koyulan yaklaşımlar 21. yüzyıl becerilerinin kazanılması için de önemli bir yere sahiptir.

**4.2.2.3.8. Küresel Okuryazarlık ile Küresel Eğitim İlişkisi:** Küresel eğitim, temel olarak bireylere küresel boyuta dair içerikler sunan ve bu alandaki bilgi, beceri ve değerleri geliştirmeyi hedefleyen bir eğitim girişimidir. Dolayısıyla küresel eğitim girişimi ile küresel okuryazarlığın teorik yaklaşımları benzerlik göstermektedir. Bu yönüyle aralarında güçlü bir ilişki vardır. Küresel eğitim küresel okuryazarlığın geliştirilmesine hizmet eden bir içeriğe sahiptir. Bu bağlamda ele alındığında küresel okuryazarlık, küresel eğitimin bir çıktısı olarak bireylerin sahip olması beklenen yetkinlik ve değerleri ifade etmektedir. Diğer yandan küresel eğitim yaklaşımı henüz teorik ve uygulama açısından gelişmeye açık bir yapı sunmaktadır. Bu yönüyle bakıldığında, bu çalışmada küresel okuryazarlığın dayanakları, yetkinlik alanları ve

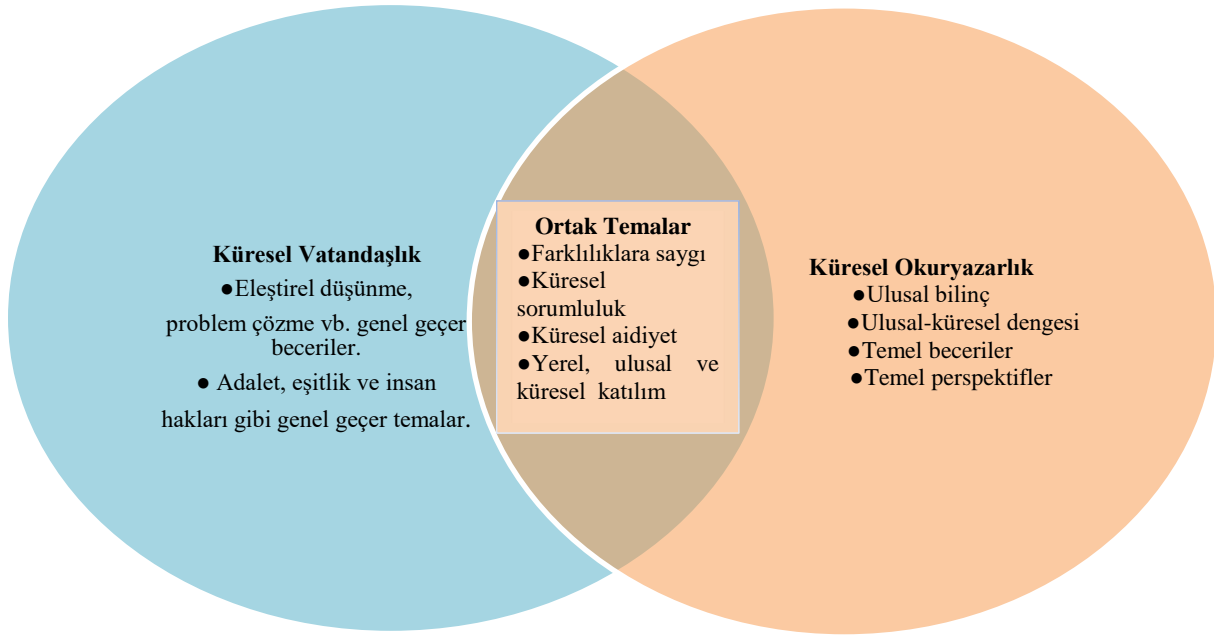
uygulama alanına dönük öneriler; küresel eğitim yaklaşımının teorik ve uygulamalı gelişimine katkı sunması açısından önemli bir yaklaşım sunmaktadır.

**4.2.2.3.9. Küresel Okuryazarlık ile Küresel Vatandaşlık Modeli İlişkisi:** Küresel vatandaşlık modeli bireylerin sahip olması gereken özellikler açısından küresel okuryazarlığın önemli teorik kaynaklarından biridir. Söz konusu model bireyler için daha çok sorumluluk alanına ve davranışa dönük önerilerde bulunmaktadır. Diğer yandan küresel vatandaşlık tarafından ortaya koyulan öneriler eğitimciler için önemli bir içerik sunmakla birlikte, felsefi bir ideal ya da ahlaki bir öğüt olarak soyut kalmaktadır. Bu durumun oluşmasında bireylere yüklenen aidiyet ve sorumlulukların geliştirilmesi için gerekli olan teorik yaklaşımların somut olarak ortaya koyulmaması gösterilebilir. Diğer yandan küresel vatandaşın özellikleri olarak ortaya koyulan birtakım becerilerin (eleştirel düşünme, problem çözme, empati geliştirme vb.) çok geniş kapsamda ele alındığı görülmektedir. Bu bağlamda küresel vatandaşlık için ortaya koyulan becerilerin 21.yüzyıl becerileri gibi başka diğer alan yazında yer alan genel geçer becerilerle ortak olması, kendine özgü içerik üretmede sıkıntı yaşadığını göstermektedir. Küresel okuryazarlık ise bireyler için ortaya koyduğu yetkinlikleri somut ve hayata aktarılabilir beceriler olarak ifade etmektedir.

Diğer taraftan küresel vatandaşlık modelinde eleştirilen veya eksik kalan ulus devlet-küresel boyut ilişkileri küresel okuryazarlıkta teorik ve uygulamalı bağlamda ele alınmıştır. Ayrıca küresel vatandaşlık modeli bireylere ağırlıklı olarak evrensel bir ahlak yasası bağlamında sorumluluklar yüklemektedir. Küresel okuryazarlık ise bireylerde küresel sorumluluğun geliştirilebilmesi için pratik olgular üzerinden sistematik bir bakış açısı inşa etmektedir (Şekil 39).

### Şekil 39

#### *Küresel Vatandaşlık ile Küresel Okuryazarlığın Benzerlik ve Farklılıkları*



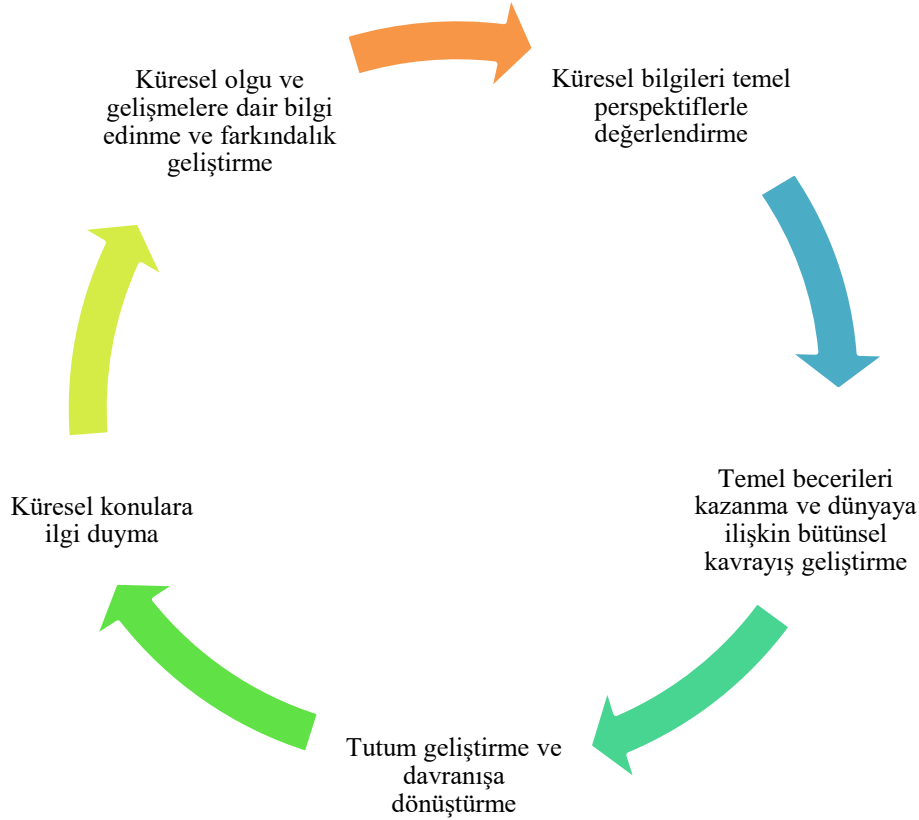
Sonuç olarak, küresel vatandaşlığın teorik tartışmaları ve uygulama eksiklerini bir kenara bırakıp, onu bireylere küresel aidiyet, sorumluluk ve beceri tanımlayan yönüyle ele aldığımızda, bireylerin küresel vatandaş olmadan önce küresel okuryazar olmaları gerekmektedir. Bu yönüyle küresel okuryazarlık küresel vatandaşlığın bireyler için ortaya koyduğu küresel boyutlu soyut hedefleri somut ve hayata aktarılabilir beceriler olarak ortaya koymaktadır. Ayrıca bu becerilerin geliştirilebilmesi için gerekli olan yaklaşımları sunmaktadır.

**4.2.3. Küresel Okuryazarlığın Gelişim Çerçevesi:** İçinde yaşadığımız 21. yüzyılda küresel konulara dair bilgi ve becerilerin yetersiz oluşu, bireylerin küresel sistemin çalışma prensiplerine ilişkin kavrayışını zorlaştırmaktadır (Anderson, 1982; Öztürk, 2014). Hâlihazırda insanlığın küreselleşmenin hızına eş değer bir şekilde küresel bilinç geliştiremediği vurgulanmaktadır (Galvani ve diğerleri, 2020). Bu bağlamda düşünüldüğünde küresel okuryazarlık için önem kazanan konulardan biri de geliştirilmesine ve öğretimine ilişkin temel yaklaşımların belirlenmesidir. Alan yazın incelendiğinde, küresel okuryazarlık adına gerekli olan hedef ve temaların büyük oranda ortaya koyulduğu görülmektedir. Diğer yandan bu hedeflere ulaşmak için benimsenmesi gereken yöntem ve yaklaşımlara dair önemli bir eksikliğin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, küresel okuryazarlığın doğasına uygun öğretim yaklaşımlarının geliştirilmesi önemli bir gereksinim olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu

açından ele alındığında küresel okuryazarlığın gelişim modelinin ortaya koyulması önem taşımaktadır. Küresel okuryazarlığın gelişim döngüsü Şekil 40’da görülmektedir.

#### Şekil 40

##### *Küresel Okuryazarlığın Gelişim Döngüsü*



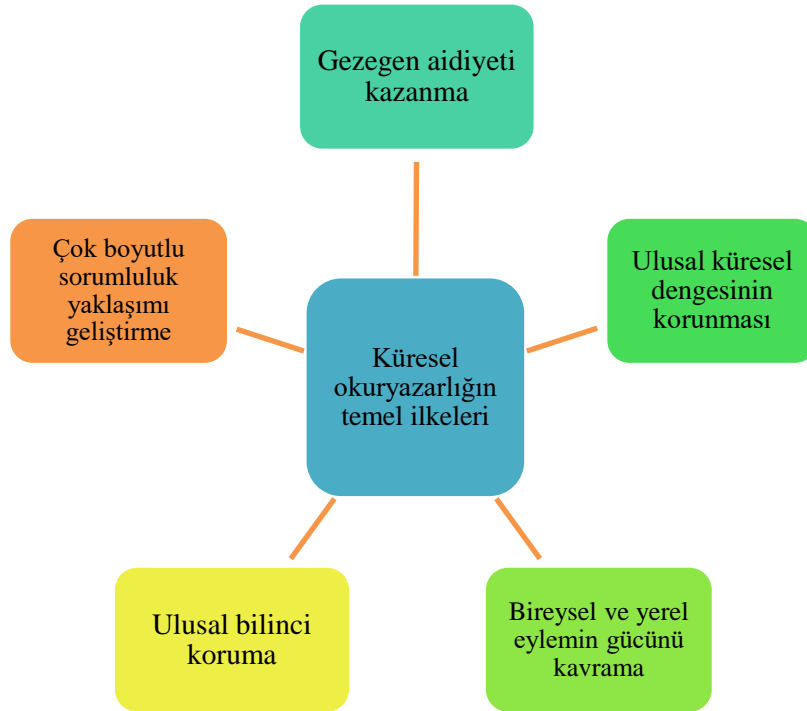
Şekil 40 incelendiğinde; küresel okuryazarlığının gelişim döngüsü, küresel konulara duyulan ilgi sonucunda küresel bilgi edinilmesi ve farkındalık geliştirilmesi, bilgilerin temel perspektifler süzgecinden geçirilerek küresel olgu ve gelişmelere dair bütünsel kavrayış kazanılması ve temel becerilerin edinilmesi daha sonra ise küresel konulara ilişkin tutum geliştirilmesi ve bunların davranışa dönüştürülmesini kapsamaktadır. Bu yapı küresel okuryazarlığın geliştirilmesine ilişkin önemli bir yaklaşım sergilemektedir. Ayrıca küresel okuryazarlığın tüm yetkinlik alanlarıyla edinilebilmesi için imkân sunmaktadır. Diğer taraftan gelişim döngüsünü oluşturan aşamaların her zaman bu şekilde işlemesi ve hiyerarşik bir düzen içinde hareket etmesi beklenemez.

**4.2.3.1. Küresel Okuryazarlık Eğitiminde Temel İlkeler:** Küresel okuryazarlık eğitiminin temel ilkeleri amaca uygun çıktıların alınabilmesi için gerekli olan temel yaklaşımları ifade etmektedir. Bu bölümde el alınan yaklaşımlar küresel okuryazarlığın

geliştirilme sürecinde eğitim ortamında dikkate alınması gereken esasları oluşturmaktadır. Küresel okuryazarlık eğitiminde temel ilkeler Şekil 41’de görülmektedir.

#### Şekil 41

##### *Küresel Okuryazarlığın Temel İlkeleri*



**4.2.3.1.1. Gezegen Aidiyeti Kazanma:** Günümüzde küresel sorunlara çözüm bulmak, barış içinde yaşamak ve küresel toplumda ortak bir gelecek tasavvuru paylaşabilmek amacıyla bireylere küresel rol ve sorumluluk alanları tanımlanmaktadır (Cogan, 2000; Gaudelli ve Fernekes, 2004; Marshall, 2009; Scharmer, 2016). Bakıldığında bireyler tüm koşullarıyla hayatlarını etkileyen yerel bir yaşam alanı içinde yaşamaktadırlar. Dolayısıyla hayatının büyük çoğunluğunu yerel yaşam alanı içerisinde geçiren bireylerin, ulus devlet yapılanmasının doğasından kaynaklı ulusun çıkarlarını önceleyen yaklaşımın etkisiyle küresel rol ve sorumluluk geliştirmesi pek kolay görülmemektedir. Bu bağlamda bireylerin küresel rol ve sorumluluk bilincinin geliştirebilmeleri için ilk olarak küresel bir aidiyet kazanmaları gerekmektedir. Çeşitli araştırmacılar bu aidiyeti dünya aidiyeti (Morin, 2003), dünyalılık bilinci (Gaudelli ve Fernekes, 2004), dünya bilinci (Hersley ve Sell, 1979) vb. kavramlarla ifade etmişlerdir. Kapsamına bakıldığında küresel aidiyet bireylerin dünyayı gezegen ölçeğinde bir yaşam alanı, yaşadıkları çevreyi ise bu bütünün bir parçası olarak görmeleriyle yakından ilişkilidir. Bu yaklaşımla bireylerin yaşam alanı ile dünyanın geri kalanı arasında bağlantı kurmaları ve yaşadığı çevreyi bütünün bir parçası olarak görmelerine yardımcı

olması beklenmektedir. Bu yönüyle küresel aidiyet kazanan bireylerin dünyanın farklı bölgelerine olan rol ve sorumluluk bilincinin gelişmesi beklenmektedir.

Bireylerin küresel aidiyet kazanabilmeleri için dünyayı bütünsel algılamalarına, yerel ile küresel arasında ilişki kurmaya ihtiyaçları vardır. Küresel aidiyete bakıldığında iki temel aidiyet yaklaşımı ortaya çıkmaktadır. Bunlardan ilki mekânsal aidiyettir. Mekânsal aidiyet bireylerin dünyayı gezegen büyüklüğünde bir yaşam alanı, içinde yaşadığı çevreyi ise bu bütünün bir parçası olarak görmesiyle yakından ilgilidir. Bu bağlamda ekosistem ve işleyişine dair bilgi sahibi olmak mekânsal aidiyet kazanmak için önemli görünmektedir. İkinci aidiyet ise toplumsal aidiyettir. Küresel toplumsal aidiyet bireylerin kendilerini küresel toplumun bir parçası olarak görmesiyle ilgilidir. Bireyler küresel topluma aidiyet ile ortak kader ve gelecek bilincini kazanırlar. Bunun gelişebilmesi için ise küresel toplum arasındaki karşılıklı bağımlılık anlayışının güçlendirilmesi gerekmektedir.

Bu ilkenin oluşturulmasında; GEP (2011) tarafından vurgulanan “*Dünya ve toplumlar için sürdürülebilir ve ortak geleceği teşvik eden bilgi tabanı*”, Cogan (2000) tarafından vurgulanan “*Problemlere küresel toplumun bir üyesi olarak bakma*”, Merryfield (1997) tarafından vurgulanan “*Öğrencileri küresel toplumda etkili ve sorumlu vatandaş olarak yetiştirmek*”, Gaudelli ve Fernekes (2004, s.47) tarafından vurgulanan “*Dünyalılık bilincini geliştirme*” ifadeleri belirleyici olmuştur.

**4.2.3.1.2. Çok Boyutlu (Yerel, Ulusal ve Küresel) Sorumluluk Yaklaşımı Geliştirme:** İnsanlar sınırları belli olan devletler içerisinde, yerel yaşam alanlarında hayatlarını devam ettirirler. Diğer yandan her birey etkileşimde olduğu küresel toplumun doğal bir üyesidir. Bu bağlamda ele alındığında; bireyler aynı anda içinde yaşadıkları yerel yaşam alanları, vatandaşı oldukları ülkeler, üzerinde yer aldıkları dünyanın bir parçasıdır ve bu alanlarla etkileşim halindedir. Dolayısıyla bu durumun bilincinde olarak harekete geçmek ve tüm sorumluluk alanlarında rol oynamak zorundadır. Bu açıdan bakıldığında çok boyutlu sorumluluk yaklaşımı her birey için kaçınılmaz bir hal almaktadır. Ayrıca bu yaklaşım ulusal ve küresel rol ve sorumluluk alanları arasındaki çatışmaların çözümünde önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda ele alındığında çok boyutlu sorumluluk yaklaşımının geliştirilmesi küresel okuryazarlığın temel ilkelerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yaklaşımın geliştirilmesi ile birlikte bireylerde ulusal rol ve sorumluluk alanları ile küresel rol ve sorumluluk alanları arasındaki dengenin kurulmasına destek olunacağı düşünülmektedir.

Bu ilkenin oluşturulmasında; Cogan (2000) tarafından vurgulanan “*Yerel, ulusal ve uluslararası seviyede politikalara katılma isteği ve yeteneği*”, Hsu ve Wang (2010, s.46) tarafından vurgulanan “*Çoklu perspektif farkındalığı*”, Zahabioun (2013, s.198) tarafından

vurgulanan “21.yüzyıl vatandaşları hızlı değişim karmaşık yerel, ulusal ve küresel konular kültürel ve dini çatışmalar ile küresel ekonomik ulusların giderek artan bağımlılığı ile başa çıkmaya hazır olmalıdır” ifadeleri belirleyici olmuştur.

**4.2.3.1.3. Ulusal Bilinci Koruma:** Küreselleşme bireylerin yaşamlarını küresel olay, olgu ve gelişmelere açık hale getirmektedir. Ayrıca çözümü adına tüm insanların işbirliğini zorunlu kılan küresel sorunların varlığı, bireylere küresel alanda sorumluluklar tanımlamakta ve onların yeni beceriler geliştirmesini istemektedir. Bu bağlamda sivil toplum örgütlerinden uluslararası örgütlere, bilimsel çalışmalardan okul müfredatlarına kadar bireylere küresel rol ve sorumluluk tanımlayan içerikler önerilmektedir. Bu bağlamda ulus devletler küresel boyuta belli ölçülerde yer veren içeriklerle, küresel yaklaşımı eğitim programlarına çeşitli oranlarda taşımaktadırlar. Diğer yandan ulus devletler küreselleşme sürecinin ortaya çıkardığı sonuçlar bağlamında özellikle küresel popüler kültür, ulus üstü ekonomik ve siyasi organizasyonlar karşısında kendisini risk altında hissetmektedir. Dolayısıyla ulus devletlerin eğitim programlarına küresel bilinci yansıtmaları konusunda endişe taşıdıkları görülmektedir. Bu durumun eğitimde küresel bilinç arayışını akamete uğrattığı düşünülebilir. Dolayısıyla ilgili alan yazında ulus devletin doğasından kaynaklanan endişeleri giderecek yaklaşımların ihtiyaç haline geldiği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, ulusal bilincin korunması yaklaşımı küresel bilinç geliştirmede ortaya çıkan endişelerin giderilmesi adına önemli bir ilke olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu ilkenin oluşturulmasında; NCSS (1994) tarafından vurgulanan “*Ulusal çıkarlar ile küresel öncelikler arasındaki sık sık yaşanan gerginliği anlamak*”, Nakamura (2002) tarafından vurgulanan “*Bir bireyin kişisel, kültürel, ulusal ve küresel rolleri arasındaki hassas denge*” ifadeleri belirleyici olmuştur.

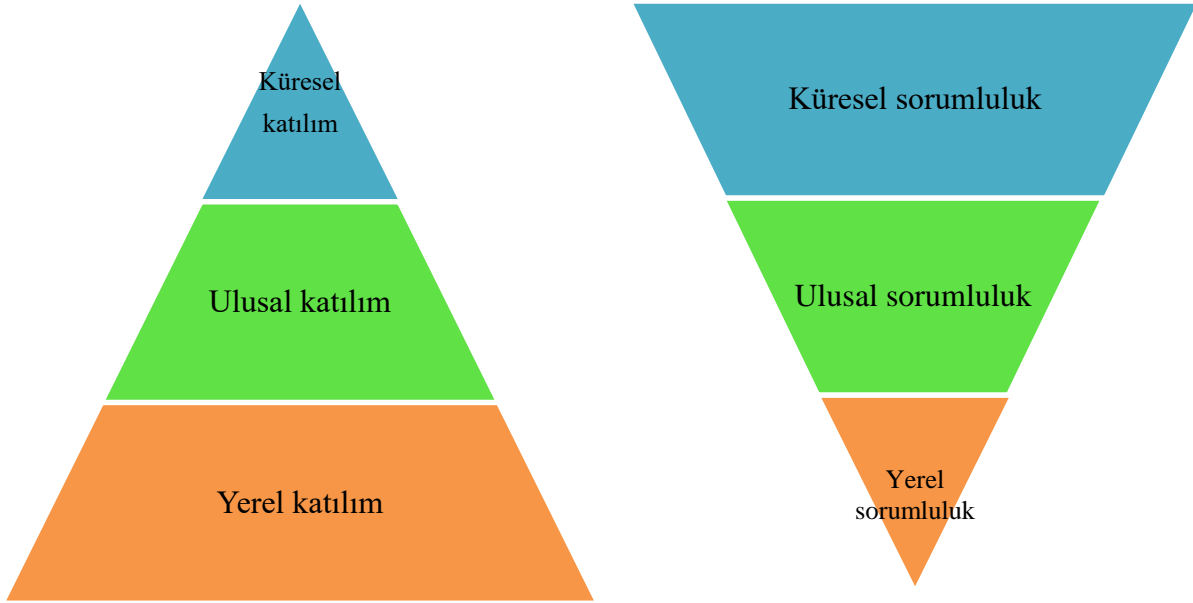
**4.2.3.1.4. Yerel Bireysel Eylemin Gücünü Kavrama:** Bireyler küresel gelişmelerden yerel yaşam alanları aracılığıyla etkilenirler. Ayrıca küresel sorumluluklarının bir kısmı yerel eylemlerinin sonuçlarıyla yakından ilişkilidir. Bu bağlamda ele alındığında bireyler için tanımlanan küresel rol ve sorumluluk alanlarının önemli kısmı yerel sorumluluk alanları ile örtüşmektedir. Örneğin bireyler, küresel ısınmanın oluşumunda etkili olan eylemlerini içinde yaşadıkları yerel yaşam alanlarında yapmaktadırlar. Ancak yaptıkları yerel eylemlerin sonuçları küresel ölçekte sonuçlara yol açabilmektedir. Benzer şekilde diğer konular da ele alındığında küresel sorumluluk alanları için de yerel eylemlerin önemini vurgulanması gerekmektedir. Sonuç itibarıyla bireyler aynı anda yerel, ulusal ve küresel sorumluluklara sahip olmakla birlikte ağırlıklı sorumluluk alanları yerel yaşam alanlarındaki süreçlerle



ilgilidir. Bu bağlamda çok boyutlu yaklaşımı vurgulamakla birlikte yerel eylem ve rollerin gücüne vurgu yapan şu yaklaşım kullanılabilir (Şekil 42).

#### Şekil 42

*Bireysel Katılım ile Sorumluluk Alanları Arasındaki İlişki*



Şekil 42 incelendiğinde bireyler yerel, ulusal ve küresel olmak üzere bütün sorumluluk alanlarında etki ve sorumluluk kapasitesine sahiptir. Bununla birlikte içinde yaşadıkları yerel yaşam alanlarının fiziki sınırları nedeniyle bu alanda etki oluşturma gücü daha fazla olmaktadır. Küresel sorumluluk alanları olsa dahi yerel eylemlerin önemi ön plana çıkmaktadır. Söz konusu bakış açısı özellikle küresel sorunların oluşumunda ve çözümünde etkili bir yaklaşıma sahiptir.

Bu ilkenin oluşturulmasında; Schee ve Beneker (2018, s.73) tarafından vurgulanan “Aşağıdan yukarıya değişimi yönetmek ve küresel sorunları sürdürülebilir şekilde çözmek”, Yoon, Yol, Haag ve Simpson (2018, s.207) tarafından vurgulanan “Kişisel yaşamdan küresel boyuta bağlantılar kurmak” ifadeleri belirleyici olmuştur.

**4.2.3.1.5. Ulusal-Küresel Dengesinin Kurulması:** Bir ulus devlet vatandaşını merkeze alarak düşündüğümüzde, bireylerin hem vatandaşı olduğu ülkelere hem de içinde buldukları gezegene dair sorumlulukları vardır. Söz konusu durum ise iki sorumluluk alanı arasında olası çatışma alanları oluşturmaktadır. Bu bağlamda ele alındığında dünyada etkin bireylerin yetiştirilebilmesi için ulusal ve küresel düzeyde sorumluluklarını dengeleyen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bireylerin ise söz konusu alanda sahip olduğu rolleri ve önceliklerini bilerek dengeyi kurabilecekleri düşünülmektedir.

Bu ilkenin oluşturulmasında; NCSS (1994) tarafından vurgulanan “*Ulusal çıkarlar ile küresel öncelikler arasındaki sık sık yaşanan gerginliği anlamak*”, Nakamura (2002) tarafından vurgulanan “*Bir bireyin kişisel, kültürel, ulusal ve küresel rolleri arasındaki hassas denge*” ifadeleri belirleyici olmuştur.

#### 4.2.3.2. Küresel Okuryazarlık Eğitiminde Anahtar Öğretim Yaklaşımları:

Küreselleşme tüm süreçleriyle bir gerçek olarak karşımızda durmaktadır ve küresel topluma dâhil olup katkıda bulunacak bireylerin yetiştirilmesi için eğitimcilere önemli görevler yüklemektedir (Crawford ve Kirby, 2008: 56). Bu bağlamda düşünüldüğünde ilk yapılması gerekenlerden biri, küresel okuryazarlığın geliştirilebilmesi için temel yaklaşımların belirlenmesidir. Bu bölümde ortaya koyulan öğretim yaklaşımları küresel okuryazarlığın doğasına uygun olarak geliştirilmesi için öğretim ortamına yön veren ve uygulamayı şekillendiren temel yaklaşımları ifade etmektedir. Dolayısıyla söz konusu yaklaşımlar eğitim içeriklerinin geliştirilmesi ve uygulanması için eğitimcilere yol göstermektedir (Şekil 43).

#### Şekil 43

##### *Küresel Okuryazarlığın Anahtar Öğretim Yaklaşımları*



**4.2.3.2.1. Çoklu Bakış Açısını Geliştirmeye Dönük Öğrenme Deneyimleri:** Küresel olay, olgu ve gelişmeler çok yönlü (sosyal, siyasi, ekonomik, çevresel vb.) ve çok boyutludur (yerel, ulusal, bölgesel, küresel). Dolayısıyla küresel okuryazar bireylerin geliştirilebilmesi

için bireylerde çoklu bakış açısının geliştirilmesi gerekmektedir. Bu açıdan ele alındığında küresel okuryazarlığa ilişkin kazanımlar oluşturulurken ve eğitim içerikleri hazırlanırken ele alınan konuların çok yönlü ve çok boyutlu olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir.

Bu öğretim yaklaşımının geliştirilmesinde; Hsu ve Wang (2010, s.46) tarafından vurgulanan “*Çoklu perspektif farkındalığı*” ve Öztürk ve Günel (2016, s.174) tarafından vurgulanan “*Olayları hem küresel hem de yerel bakış açısıyla irdeleme*” ifadeleri belirleyici olmuştur.

**4.2.3.2.2. Yerel ile Küresel Arasında Bağlantı Kuran Öğrenme Deneyimleri:** İçinde yaşadığımız çağda yerel mekânlar ve bu mekânlarda yürütülen insan organizasyonları dünyanın geri kalan bölgelerinden bağımsız değildir. Aksine küreselleşme süreci ile birlikte eski tarihlere kıyasla çok daha etkileşimli bir yapıya sahiptir. Bu durum yerel organizasyonları dünyanın geri kalanındaki gelişmelere açık hale getirirken, küresel değişimin sağlanmasında yerelin etkisini arttırmaktadır. Söz konusu örnek yerel ile küresel mekân ve organizasyonlar arasında dinamik etkileşimli bir sürecin işlediğini göstermektedir. Ayrıca bireylerin günlük hayatları bu etkileşime açıktır. Bu bağlamda düşünüldüğünde bireylerin küresel okuryazarlıklarının gelişimi için, eğitim ortamında yerel ile küresel arasındaki etkileşimin anlaşılmasına yönelik çalışmalar önem kazanmaktadır.

Bu yaklaşımın oluşturulmasında; Morin (2003) tarafından vurgulanan “*Gezegen çağının gereği, bu çağın küreselliğini parça bütün ilişkisini, çok boyutluluğunu, karmaşıklığını düşünmektir*”, Kirkwood (2001) tarafından vurgulanan “*Dünyanın birbirine bağlı bir sistem olduğunu anlama*” UNESCO (2015) tarafından vurgulanan “*Küresel, ulusal, yerel sistem ve süreçlerin münasebeti hakkında anlayış geliştirmek*” FIU (2016) tarafından vurgulanan “*Yerel, küresel ve uluslararası ve kültürlerarası sorunların, eğilimlerin ve sistemlerin birbirine bağlılığının bilgisi*” ifadeleri belirleyici olmuştur.

**4.2.3.2.3. Karşılıklı Bağımlılığı Vurgulayan Öğrenme Deneyimleri:** Dünyadaki toplumlar yoğun bir karşılıklı bağımlılık ilişkilerine sahiptir. Bakıldığında içinde yaşadığımız çevrede yaşamın devamlılığına olanak sunan ekosistem, dünyanın her bölgesinden insanların etkisine açık olduğu için insanlar bu açıdan karşılıklı bağımlıdır. Diğer yandan başta ekonomi olmak üzere çeşitli insan faaliyetleri birbirine bağımlıdır. Özellikle 2. Dünya Savaşından sonra gelişen uluslararası ilişkiler, soğuk savaşın sona ermesi, ülkeler arasındaki kutuplaşmaların sonlanması ve gelişen ekonomik ilişkiler; dünya toplumlarının karşılıklı ilişkilerini dolayısıyla da bağımlılık düzeylerini arttırmıştır (Türk ve Atasoy, 2020: 2). Ayrıca tüm insanlığın kaderini belirleyen küresel sorunların çözümü adına dünya toplumu işbirliği yapmak zorundadır ve birbirine bağlıdır. Örneğin ilk etapta birey düzeyinde gerçekleşen ve

etkisiz görülen günlük eylemlerin dünyadaki tüm nüfus bağlamında ele alındığında, küresel ölçekte bir iklim değişiminin sebebi olması küresel karşılıklı bağımlılığa bir örnektir (Gore, 2006; Gibson, Rimmington ve Brown, 2008: 11). Sonuç olarak dünyadaki her bir bireyin daha yaşanılabilir bir dünyada yaşaması, başka ülke veya toplumlardaki insanların eylemleri, kararları ve yaşam biçimleri ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle diğer insanların oluşturduğu sonuçlardan etkilenirler. Dolayısıyla karşılıklı bağımlılık ilişkilerinin bilinmesi bireyler için hem dünyanın küresel şekilde algılanmasına hem de küresel sorumluluk bilincinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır.

Bu yaklaşımın geliştirilmesinde; NCSS (1982) tarafından vurgulanan “*Sınırlı doğal kaynağa sahip etnik ve kültürel çeşitlilik sunan ve karşılıklı bağımlı dünyada etkili yaşamak için gereken bilgi, beceri ve tutumları geliştirmek*”, Küresel Eğitim Rehberinde (2012, s.20) vurgulanan “*Birbirleriyle bağlantılı dünyanın zorluklarıyla yüzleşmek için gerekli olan değerleri, tutumları, bilgi ve becerileri geliştirmek*”, Lee and Leung (2006, s.70) tarafından vurgulanan “*Karşılıklı bağımlılık anlayışını geliştirmek*”, Global Education Project (2011, s.5) tarafından vurgulanan “*Karşılıklı bağımlılık ve küreselleşme*” ifadeleri belirleyici olmuştur.

**4.2.3.2.4. Yerel Perspektifi Güçlendirmeye Dönük Öğrenme Deneyimleri:** Gerek ekosistemin birbirine bağlı doğası gerekse beşeri organizasyonların küresel entegrasyonu bireyleri yaşam alanlarının dışında bulunan çevreler, insanlar, olgular ve olaylar ile etkileşim haline sokmaktadır. Bu bağlamda bireylerin ilgili süreçleri anlayıp çözümlenmesi büyük önem taşımaktadır. Diğer yandan, bireysel yaşantılar her ne kadar dünyanın diğer alanları ile etkileşim halinde olsalar da bireyler somut olarak deneyimledikleri yakın çevreleriyle etkileşimde olan olay ve olguları daha kolay öğrenme eğilimindedirler (Catling, 2015; Öner, 2018). Söz konusu durum küresel olay olgu ve süreçleri keşfederken dahi yerel bakış açısının önemli olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda yerel bakış açısının güçlendirilmesi küresel okuryazarlığın geliştirilmesi adına anahtar bir öğretim yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yerel bakış açısının güçlendirilmesinin bireylerde hem bireysel eylemlerin küresel sonuçlarını kavrama hem de küresel olguları yerel yaşam alanında anlamlandırmaya dair katkı sunması beklenmektedir.

Bu yaklaşımın geliştirilmesinde; Schee ve Beneker (2018, s.73) tarafından vurgulanan “*Aşağıdan yukarıya değişimi yönetmek ve küresel sorunları sürdürülebilir şekilde çözmek*”, Yoon, Yol, Haag ve Simpson (2018, s.207) tarafından vurgulanan “*Kişisel yaşamdan küresel boyuta bağlantılar kurmak*” ifadeleri belirleyici olmuştur.

**4.2.4. SBDÖP'nin Küresel Okuryazarlık Açısından Değerlendirilmesi:** Öğretim programları öğretim sürecini tüm yönleriyle etkileyen ve yönlendiren bir klavuzdur. Öğretim süreci sonunda hedeflenen insan profili ve yetkinlikleri programın özel amaçları ve kazanım bölümlerinde ortaya konmaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, öğretim programları eğitim sürecinin teorik ve uygulamalı alanlarına kaynaklık etmektedir. Dolayısıyla eğitim sürecine dair çeşitli ihtiyaçlar ve alan yazında meydana gelen gelişmeler öğretim programı aracılığıyla eğitim ortamına dâhil edilmektedir. Bu açıdan bakıldığında eğitim programlarının değerlendirilmesi bir alandaki eğitim sürecinin anlaşılması ve geliştirilmesi için önemli bir bakış açısı sunmaktadır.

Günümüz dünyasında etkin bir şekilde yaşayabilmek için küresel okuryazarlığın önemli bir ihtiyaç olduğu görülmektedir. Söz konusu ihtiyacı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP, 2018) bağlamında ele almak ise programın geliştirilmesi dolayısıyla küresel okuryazar bireylerin yetiştirilmesi için önemli bir gereksinim haline gelmektedir. Gardner (2004) küreselleşmenin sosyal bilgiler öğretim programında merkezi bir role sahip olmamasını eğitim kurumlarının küresel çağın hızlı değişimine ayak uyduramaması olarak tanımlamaktadır (Myers, 2009). Diğer taraftan özellikle küresel bir perspektifle ele alındığında sosyal bilgilerin öğrencilerin geleceğe dair karar almaları ve çok boyutlu perspektif geliştirmeleri konusunda etkili olabileceği ifade edilmektedir (Egüz, Öztürk ve Kesten, 2017).

Bu bölümde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018) araştırmacı tarafından üretilen analitik temalar açısından değerlendirmeye alınmıştır. Bu kapsamda öğretim programında yer alan özel amaçlar, temel beceriler, değerler, öğrenme alanları ve kazanımlar değerlendirilmiştir.

Değerlendirme üç temel ölçütte yapılmıştır. Bunlardan ilki daha önce küresel okuryazarlığın yetkinlik alanları arasında ortaya koyulan temel perspektifleridir. Söz konusu perspektifler; bireysel perspektif, yerel perspektif, ulusal perspektif, küresel perspektif ve ulusal küresel dengesidir. Bu perspektifler öğretim programında küresel okuryazarlığa ilişkin içerikleri değerlendirirken, ele alınan içeriklerin hangi temel bakış açısına sahip olduğunu belirlemek için kullanılmıştır.

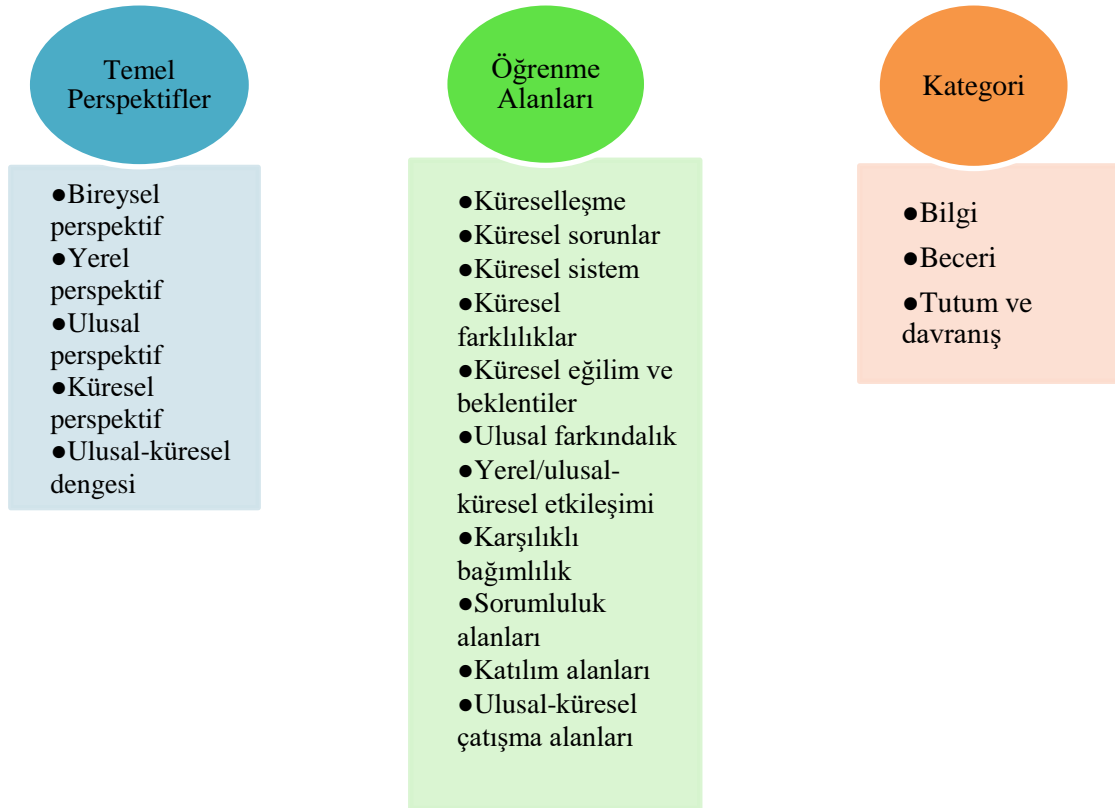
Değerlendirme ölçütünün ikincisi küresel okuryazarlığın öğrenme alanlarıdır. Öğrenme alanları küresel okuryazarlığın yetkinlik alanları arasında yer almaktadır. Söz konusu alanlar; küreselleşme, küresel sorunlar, küresel sistem, küresel farklılıklar, küresel eğilim ve beklentiler, ulusal farkındalık, yerel/ulusal-küresel etkileşimi, karşılıklı bağımlılık, küresel barış ve refah, sorumluluk, katılım ve ulusal-küresel çatışma alanlarıdır. Bu öğrenme

alanları öğretim programında yer alan içeriklerin küresel okuryazarlığın hangi öğrenme alanında yer aldığını ortaya koymak için kullanılmıştır.

Değerlendirme ölçütünün üçüncüsü öğretim programında yer alan küresel okuryazarlığa dair içeriklerin kategorik sınıflandırmasıdır. Söz konusu kategoriler; bilgi, beceri, tutum ve davranıştır. Bu kategoriler öğretim programında küresel okuryazarlık için tanımlanan içeriklerin bilgi, beceri, tutum veya davranış olarak hangi form ya da kategoride yer aldığını ortaya koymak için kullanılmıştır. Öğretim programındaki unsurları değerlendirmek için oluşturulan kavramsal çerçeve Şekil 44’te görülmektedir.

#### Şekil 44

#### Öğretim Programının Değerlendirme Çerçevesi



**4.2.4.1. Özel Amaçlara İlişkin Bulgular:** Programın özel amaçları incelendiğinde; “Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri”, amacında yer alan milli bilincin ve kültürel mirasın korunması vurgusu küresel okuryazarlığın “Yerel bilinç” öğrenme alanı ve “Yerel-küresel dengesi” boyutuyla örtüşmektedir. “Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekân algılama becerilerini geliştirmeleri” amacında dünyanın genel coğrafi

özellikleri ve insan ile çevre arasındaki etkileşim vurgulandığı için bu amaç küresel okuryazarlığın “Küresel sorun” öğrenme alanı ve “Küresel perspektif” boyutuyla örtüşmektedir. “Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları” olarak ifade edilen amaç küresel okuryazarlığın “Küresel sorunlar” öğrenme alanı ile örtüşmektedir. “Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları” olarak ifade edilen amaçta uluslararası sistem içinde ulusal ekonominin önemine vurgu yapıldığı için küresel okuryazarlığın “Ulusal farkındalık” öğrenme alanı ve “Ulusal perspektif” boyutuyla örtüşmektedir. “Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri” olarak ifade edilen amaç küresel okuryazarlığın “Küresel farklılıklar” öğrenme alanı ile “Yerel-küresel dengesi” boyutuyla örtüşmektedir. “Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri” olarak ifade edilen amaç küresel okuryazarlığın “Küresel roller” öğrenme alanı ve “Küresel perspektif” boyutuyla örtüşmektedir.

**4.2.4.2. Temel Becerilere İlişkin Bulgular:** Programdaki temel beceriler ele alındığında “Çevre okuryazarlığı” becerisinin “Küresel sorunlar”, “Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme” ve “Empati” becerilerinin “Küresel farklılıklar”, “Sosyal katılım” becerisinin “Küresel roller” ve “İş birliği” becerisinin “Karşılıklı bağımlılık” öğrenme alanları ile örtüştüğü görülmektedir.

**4.2.4.3. Değerlere İlişkin Bulgular:** Programdaki değerler incelendiğinde; “Barış” ve “Dayanışma” değerinin “Karşılıklı bağımlılık” öğrenme alanı “Duyarlılık”, “Eşitlik”, “Saygı” ve “Sevgi” değerlerinin “Küresel farklılıklar” öğrenme alanı, “Tasarruf” değerinin “Küresel sorunlar” öğrenme alanı, “Vatanseverlik” değerinin “Yerel bilinç” öğrenme alanı ve “Yardımseverlik” değerinin “Küresel farklılıklar” öğrenme alanı ile örtüştüğü görülmektedir.

**4.2.4.4. Öğrenme Alanlarına İlişkin Bulgular:** Sosyal bilgiler dersi öğretim programında öğrenme alanı; öğrenmeyi organize edebilmek için birbiriyle bağlantılı bilgi, beceri ve değerlerin disiplinler arası bir yaklaşımla bütünleştirildiği bir yapı olarak ifade edilmektedir (MEB, 2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında 7 öğrenme alanının bulunduğu görülmektedir. Küresel bağlantılar ise söz konusu öğrenme alanları içerisinde küresel okuryazarlığa ilişkin unsurların yer aldığı bir öğrenme alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında ilgili öğrenme alanının doğrudan küresel boyutun ders programına yansıtılması için oluşturulduğu görülmektedir. Öğrenme alanında yer alan “Küresel bağlantılar öğrenme alanı ile gelişen dünyanın gündemini takip eden, karşılaştığı

*sorunlara çözüm üretebilen etkin ve sorumlu Türk vatandaşları yetiştirmek amaçlanmaktadır”* ifadeleri doğrudan küresel okuryazarlığın amaçlarıyla örtüşmesi açısından önemlidir.

Küresel bağlantılar öğrenme alanı kapsamında öğrencilere kazandırılması önerilen değer ve beceriler şu şekildedir (Tablo 17 ).

**Tablo 17**

Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanında Yer Alan Değer ve Beceriler

Sınıf	Öğrenme Alanı	Değer	Beceri
4	“Küresel bağlantılar”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kültürel mirasa duyarlılık</li> <li>• Saygı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Araştırma</li> <li>• Empati</li> </ul>
5	“Küresel bağlantılar”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kültürel mirasa duyarlılık</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Araştırma</li> <li>• Yaratıcılık</li> </ul>
6	“Küresel bağlantılar”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kültürel mirasa duyarlılık</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Araştırma</li> <li>• Eleştirel düşünme</li> </ul>
7	“Küresel bağlantılar”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Barış</li> <li>• Saygı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İş birliği</li> <li>• Problem çözme</li> <li>• Kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme</li> </ul>

Tablo 17 incelendiğinde; tüm sınıf düzeylerinde “Küresel bağlantılar” öğrenme alanında önerilen değerlerin küresel okuryazarlığın kısıtlı bir bölümüne vurgu yaptığı görülmektedir. Ayrıca öğrenme alanında yer alan becerilerin de küresel okuryazarlık için özelleştirilmemiş genel becerileri kapsadığı ifade edilebilir. Dolayısıyla küresel bağlantılar öğrenme alanında yer alan değer ve becerilerin küresel okuryazarlık yetkinlikleri özelinde geliştirilmeye açık bir yapı sunduğu söylenebilir.

**4.2.4.5. Kazanımlara İlişkin Bulgular:** Öğretim programının çeşitli alanlarında küresel okuryazarlığa ilişkin unsurların belli oranda yer aldığı görülmektedir. Öğrenme alanlarında yer alan kazanımların bir kısmı küresel okuryazarlık temaları ile örtüşmektedir. Bunun yanında temaların çoğu küresel ölçeğe aktarılamamış yerel/ulusal ölçeğe hitap eden bir bakış açısına sahiptir. Diğer yandan oluşturulma amacına uygun olarak küresel bağlantılar öğrenme alanında ilgili kazanımların daha yoğun yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada SBDÖP’ ye ilişkin ele alınan kazanımlar yalnızca “Küresel bağlantılar” öğrenme alanında yer alan kazanımlar ile sınırlandırılmıştır.



**Tablo 18**Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanında Küresel Okuryazarlığa İlişkin Kazanımlar<sup>1</sup>

Sınıf	Kazanım	Kategori	Öğrenme alanı	Perspektif
4	“Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır”	Bilgi	Küresel farklılıklar	Küresel perspektif
4	“Türkiye’nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar”	Beceri	Küresel sistem	Küresel perspektif
4	“Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır”	Bilgi	Küresel farklılıklar	Yerel-küresel dengesi
4	“Farklı kültürlere saygı gösterir”	Tutum ve davranış	Küresel farklılıklar	Küresel perspektif
5	“Yaşadığı yer ve çevresinin ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerdeki rolünü araştırır”	Beceri	Küresel sistem	Yerel perspektif
5	“Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır”	Beceri	Küresel sistem	Küresel perspektif
5	“Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar”	Beceri	Küresel sistem	Küresel perspektif
5	“Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir”	Bilgi	Küresel farklılıklar	Küresel perspektif
6	“Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder”	Beceri	Küresel sistem	Ulusal perspektif
6	“Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini analiz eder”	Beceri	Küresel sistem	Ulusal perspektif
6	“Ülkemizin sahip olduğu siyasi, askerî, ekonomik ve kültürel özelliklere bağlı olarak uluslararası alanda üstlendiği rolleri analiz eder”	Beceri	Küresel sistem	Ulusal perspektif
6	“Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular”	Beceri	Ulusal farkındalık	Ulusal-küresel dengesi
7	“Türkiye’nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlara örnekler verir”	Bilgi	Küresel sistem	Ulusal perspektif
7	“Türkiye’nin ilişkide olduğu ekonomik bölge ve kuruluşları tanıtır”	Bilgi	Küresel sistem	Ulusal perspektif
7	“Çeşitli kültürlere yönelik kalıp yargıları sorgular”	Tutum ve davranış	Küresel farklılıklar	Küresel perspektif
7	“Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir”	Beceri	Küresel sorunlar	Bireysel perspektif

<sup>1</sup> Dördüncü sınıflara ilişkin kazanımlar ilköğretim düzeyinde yer almasına karşın, daha sonraki sınıf düzeyleri için hazırlayıcı olduğundan değerlendirmeye alınmıştır.

Tablo 18 incelendiğinde; küresel bağlantılar öğrenme alanında yer alan kazanımların tümünde küresel okuryazarlığa ilişkin içeriklerin yer aldığı görülmektedir. İlgili içeriklerin değerlendirme çerçevesine göre dağılımına bakıldığında şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Kategoriler açısından baktığımızda, öğrenme alanında yer alan 16 kazanım içerisinde 5 kazanımın bilgi kategorisinde, 9 kazanımın beceri kategorisinde ve 2 kazanımın tutum ve davranış kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Kazanımlar içerisinde davranış kategorisine yönelik içeriklerin diğerlerine nispeten az olması, küresel okuryazarlık için önemli bir alan olan yerel-ulusal ve küresel katılım geliştirme açısından eksik bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kazanımlara küresel okuryazarlığın öğrenme alanları açısından bakıldığında, 16 kazanım içerisinde 5'inin küresel farklılıklar, 9'unun küresel sistem, 1'inin ulusal farkındalık ve 1 kazanımın küresel sorunlar öğrenme alanında yer aldığı görülmektedir. Kazanımlar içerisinde küresel okuryazarlığın öğrenme alanları açısından küresel farklılıklar ve küresel sistem temalarının ağırlık taşıdığı, bu yönüyle dar bir kapsama sahip olduğu söylenebilir. Benzer şekilde söz konusu içeriklere temel perspektifler açısından bakıldığında, 16 kazanım içerisinde; 7 kazanımın küresel perspektif, 2 kazanımın yerel-küresel dengesi, 1 kazanımın yerel perspektif, 5 kazanımın ulusal perspektif ve 1 kazanımın bireysel perspektifte yer aldığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında kazanımlar içerisinde tüm perspektif alanlarına ait içeriklerin olması bireylerin küresel okuryazarlığa ilişkin temel perspektifleri geliştirmede önemli görülmektedir.

Sonuç olarak öğretim programı ele alındığında, ortaya çıkan ilk husus programın çeşitli bölümlerinde küresel okuryazarlığa ait öğelerin yer bulmasıdır. Özellikle “Küresel bağlantılar” öğrenme alanında yer alan kazanımların tamamı küresel okuryazarlığa ait öğelerle örtüşmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretim programında küresel okuryazarlığa ilişkin unsurların nicelik açısından önemli bir yer edindiği söylenebilir. Bu durum küresel okuryazarlık içeriklerinin ders programına yansıtılması açısından önemli bir durumdur. Diğer yandan küresel okuryazarlık ile örtüşen kazanımlara ayrıntılı bakıldığında; kazanımlarda beceri kategorisinin ön plana çıkmasına karşın, kazanımların küresel okuryazarlığın öğrenme içerikleri açısından dengeli bir dağılım göstermediği görülmektedir. Aksine ilgili kazanımların küresel okuryazarlığın geniş kapsamından ziyade daha dar bir alana hitap ettiği görülmektedir. Bu açıdan öğretim programının öğrencilerde küresel okuryazarlık geliştirilebilmesi için tüm unsurlarıyla birlikte yeniden değerlendirilmeye ve geliştirilmeye açık bir yapı sunduğu söylenebilir.

### 4.3. Nicel Bulgular ve Yorum

**4.3.1. Öğrencilerin Küresel Okuryazarlık Durumlarının İncelenmesi:** Ortaokul öğrencilerinin küresel okuryazarlıklarını betimleyebilmek ve farklı açılardan inceleyebilmek için 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ordu ili Ünye ilçesinde yer alan ve rastgele yöntemle belirlenen 4 ortaokuldan elde edilen veriler kullanılmıştır. İlgili veriler, belirlenen ortaokullarda öğrenim gören 565 öğrenciden kullanıma uygun olarak belirlenen 551 veriyi kapsamaktadır.

**4.3.1.1. Küresel Okuryazarlığın Faktörlere Göre İncelenmesi:** Öğrencilerin toplam puan ve faktörlere göre puan ortalamaları aşağıda yer almaktadır (Tablo 19).

**Tablo 19**

*Öğrencilerin Küresel Okuryazarlık Puan Ortalamaları*

Faktör	Madde Sayısı	Puan Ortalaması
Bireysel Yetkinlik	9	4,1186
Küresel Farkındalık	5	3,8973
Küresel-yerel İlişkisi	4	3,5685
<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>3,9348</b>

Tablo 19 incelendiğinde; öğrencilerin KOÖ ortalama puanlarının (3,9348) maksimum puan düşünüldüğünde (5,00) kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Sonuçlara ilişkin daha ayrıntılı fikir edinebilmek ve SBDÖP'nin (2018) geliştirilebilmesi için önerilerde bulunabilmek amacıyla ölçek boyutlarına ilişkin puanlar ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu kapsamda bakıldığında; bireysel yetkinlik boyutu en yüksek ortalamaya sahiptir ve ölçek toplam ortalamasının üzerinde bir değere sahiptir. Bireysel yetkinlik boyutunda; empati geliştirme, küresel sorunların oluşumunda kendi rolünün farkında olma, ulusal kültür farkındalığı, gelecekte dünyaya dair beklentiler, küresel katılım isteği, küresel toplum üyeliği, bireysel rol farkındalığı gibi konulara ilişkin sınama durumları yer almaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde ilgili konularda bireylerin diğer boyutlara kıyasla daha yüksek bir performansa sahip olduğu söylenebilir.

Ortalama puan açısından ikinci sırada yer alan boyut küresel farkındalık boyutudur. Bu boyuta ilişkin puan ortalaması ölçek puan ortalamasına yakın durumdadır. Bu boyutta; küresel farklılıklara karşı saygı, küresel gelişmelere karşı ilgi ve farkındalık ile popüler kültür farkındalığına ilişkin sınama durumları yer almaktadır.

Ortalama puanı en düşük olan boyut küresel-yerel ilişkisi boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu boyutta; dünyayı küresel yapan süreçlere dair farkındalık, küresel yerel etkileşimini fark etme ve küresel olguları kendi yaşam alanı ve hayatında anlamlandırmaya

ilişkin sınama durumları bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin ilgili alanlarda daha düşük başarı gösterdiği görülmektedir. Dolayısıyla küresel-yerel ilişkisi boyutuna ilişkin içeriklerin SBDÖP'nin geliştirilmesinde önemli bir ihtiyaç olarak ön plana çıktığı ifade edilebilir.

**4.3.1.2. Küresel Okuryazarlığın Cinsiyet Açısından İncelenmesi:** Ortaokul öğrencilerinin küresel okuryazarlık puan ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır? Sorusuna yanıt aramak için Bağımsız Örneklem t-Testi ile ortaokul öğrencilerinin küresel okuryazarlık puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda elde edilen bulgular Tablo 20'de sunulmuştur.

**Tablo 20**

*KOÖ Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre t-Testi Bulguları*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	n	$\bar{X}$	SS	SH	t	SD	p
KOÖ Bireysel Yetkinlik Boyutu	Kız	282	37.70	4.92	.29	2.85	549	.004*
	Erkek	269	36.40	5.69	.35			
KOÖ Küresel Farkındalık Boyutu	Kız	282	19.95	3.40	.20	3.21	549	.001*
	Erkek	269	18.99	3.60	.22			
KOÖ Küresel-Yerel İlişkisi Boyutu	Kız	282	14.31	3.57	.21	.26	549	.793
	Erkek	269	14.23	3.38	.21			
KOÖ Toplam	Kız	282	71.96	9.55	.57	2.83	549	.005*
	Erkek	269	69.63	9.74	.60			

\* $p < .05$

Tablo 20'ye göre öğrencilerin KOÖ'nün "Bireysel yetkinlik" ( $\bar{X}_{kız}=37.70$  ve  $\bar{X}_{erkek}=36.40$ ), "Küresel farkındalık" ( $\bar{X}_{kız}=19.95$  ve  $\bar{X}_{erkek}=18.99$ ) ve "Küresel-yerel ilişkisi" ( $\bar{X}_{kız}=14.31$  ve  $\bar{X}_{erkek}=14.23$ ) boyutları ve KOÖ toplam ( $\bar{X}_{Kız}=71.96$  ve  $\bar{X}_{Erkek}=69.63$ ) puan ortalamaları cinsiyete göre farklılık göstermiştir. Öğrencilerin "Bireysel yetkinlik", "Küresel Farkındalık" boyutlarında ve *toplam* puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak kızlar lehine anlamlı olduğu ( $KOÖ_{Küresel\_Yetkinlik}(t=2.85)$ ,  $d=.24$ ;  $KOÖ_{Küresel\_Farkındalık}(t=3.21)$ ,  $d=.28$ ;  $KOÖ_{Toplam}(t=2.83)$ ,  $d=.24$ ;  $SD=540$ ,  $p < .05$ ), Küresel-yerel ilişkisi puan ortalamalarındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ( $KOÖ_{Küresel\_Yerel\_İlişkisi}(t=.24)$ ,  $SD=540$ ,  $p > .05$ ). Bu bulgulara göre kız öğrencilerin bireysel yetkinlik ve küresel farkındalığı içeren küresel okuryazarlık durumları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Kız ve erkek öğrenciler arasında oluşan bu fark orta düzeyde bir etkiye sahiptir.

**4.3.1.3. Küresel Okuryazarlığın Sınıf Seviyesi Açısından İncelenmesi:** Ortaokul öğrencilerinin küresel okuryazarlık puan ortalamaları arasında sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık var mıdır? Sorusuna yanıt aramak için ANOVA Testi ile ortaokul öğrencilerinin

küresel okuryazarlık puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda elde edilen bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

**Tablo 21**

*KOÖ Puan Ortalamalarının Sınıf Seviyesine Göre ANOVA Testi Bulguları*

Betimsel Sonuçlar					Tek Yönlü ANOVA Sonuçları					
Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	n	$\bar{X}$	SS	Varyanslar	K.T.	SD	K.O.	F	p
KOÖ Bireysel Yetkinlik Boyutu	5. Sınıf	126	36.70	5.52	Gruplar A.	225.82	3	75.27		
	6. Sınıf	124	36.37	5.71	Grup İçi.	15492.69	547	28.32		
	7. Sınıf	154	36.97	5.58	Toplam.	15718.51	550		2.66	.048*
	8. Sınıf	147	38.08	4.44						
KOÖ Küresel Farkındalık Boyutu	5. Sınıf	126	18.79	3.75	Gruplar A.	129.81	3	43.27		
	6. Sınıf	124	19.44	3.46	Grup İçi.	6711.84	547	12.27		
	7. Sınıf	154	19.43	3.62	Toplam.	6841.65	550		3.53	.015*
	8. Sınıf	147	20.17	3.15						
KOÖ Küresel-Yerel İlişkisi Boyutu	5. Sınıf	126	13.73	3.60	Gruplar A.	202.85	3	67.62		
	6. Sınıf	124	13.62	3.39	Grup İçi.	6438.77	547	11.77		
	7. Sınıf	154	14.40	3.63	Toplam.	6641.62	550		5.74	.001*
	8. Sınıf	147	15.14	3.06						
KOÖ Toplam	5. Sınıf	126	69.23	10.34	Gruplar A.	1520.24	3	506.75		
	6. Sınıf	124	69.43	10.08	Grup İçi.	50298.39	547	91.95		
	7. Sınıf	154	70.81	9.94	Toplam.	51818.63	550		5.51	.001*
	8. Sınıf	147	73.38	7.96						

\* $p < .05$

Tablo 21’e göre öğrencilerin KOÖ’nün “Bireysel yetkinlik” ( $\bar{X}_{5.sınıf}=36.70$ ,  $\bar{X}_{6.sınıf}=36.37$ ,  $\bar{X}_{7.sınıf}=36.97$  ve  $\bar{X}_{8.sınıf}=38.08$ ), “Küresel farkındalık” ( $\bar{X}_{5.sınıf}=18.79$ ,  $\bar{X}_{6.sınıf}=19.44$ ,  $\bar{X}_{7.sınıf}=19.43$  ve  $\bar{X}_{8.sınıf}=20.17$ ) ve “Küresel-yerel ilişkisi” ( $\bar{X}_{5.sınıf}=13.73$ ,  $\bar{X}_{6.sınıf}=13.62$ ,  $\bar{X}_{7.sınıf}=14.40$  ve  $\bar{X}_{8.sınıf}=15.14$ ) boyutları ve KOÖ toplam ( $\bar{X}_{5.sınıf}=69.23$ ,  $\bar{X}_{6.sınıf}=69.43$ ,  $\bar{X}_{7.sınıf}=70.81$  ve  $\bar{X}_{8.sınıf}=73.38$ ) puan ortalamaları sınıf seviyesine göre farklılık göstermiştir. Öğrencilerin “Bireysel yetkinlik”, “Küresel farkındalık”, “Küresel-yerel ilişkisi” boyutlarında ve toplam puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ( $KOÖ_{Bireysel\_Yetkinlik}(f=2.66)$ ,  $\eta^2=.14$ ;  $KOÖ_{Küresel\_Farkındalık}(f=3.21)$ ,  $\eta^2=.19$ ;  $KOÖ_{Küresel\_Yerel\_İlişkisi}(f=5.74)$ ,  $\eta^2=.31$ ;  $KOÖ_{Toplam}(f=5.51)$ ,  $\eta^2=.29$ ;  $SD=3-547$ ,  $p < .05$ ). Puan ortalamalarında oluşan bu anlamlı farkın hangi gruplar arasına olduğunu bulmak için varyansların homojenliği sınanmıştır. Levene’s testi ile gerçekleştirilen bu işlem sonucunda genel olarak varyansların homojen olduğu görülmüş ( $p > .05$ ), post-hoc testlerden LSD kullanılarak gruplar arasındaki puan farkları istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır. Yapılan

analizlere göre “Bireysel yetkinlik” boyutunda öğrencilerinin puan ortalamalarının 8. sınıflar lehine olacak şekilde 5 ve 6. sınıflardan, “Küresel farkındalık” boyutunda 8. sınıflar lehine olacak şekilde 5. sınıflardan, “Küresel-yerel ilişkisi” boyutunda 8. sınıflar lehine olacak şekilde 5 ve 6. sınıflardan ve toplamda 8. sınıflar lehine olacak şekilde diğer sınıflardan farklılaştığı saptanmıştır ( $p < .05$ ). Bu bulgulara göre 8. sınıf öğrencilerinin küresel okuryazarlıkları, bu bağlamdaki bireysel yetkinlik, küresel farkındalıkları ve küresel-yerel ilişki boyutuna ilişkin puanları özellikle 5 ve 6. sınıflara göre daha yüksektir. 8. sınıflar lehine oluşan bu farklılık orta düzeyde bir etkiye sahiptir. Sekizinci sınıflar lehine oluşan bu farkın küresel okuryazarlığa ilişkin soyut konuların algılanmasında öğrencilerin yaş durumunun önemli bir etken olabileceği konusunda fikir vermektedir.

#### 4.3.1.4. Küresel Okuryazarlığın Anne Eğitim Durumu Açısından İncelenmesi:

Ortaokul öğrencilerinin küresel okuryazarlık puan ortalamaları arasında anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır? Sorusuna yanıt aramak için ANOVA Testi ile ortaokul öğrencilerinin küresel okuryazarlık puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda elde edilen bulgular Tablo 22’de sunulmuştur.

**Tablo 22**

*KOÖ Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Testi Bulguları*

Betimsel Sonuçlar					Tek Yönlü ANOVA Sonuçları					
Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	n	$\bar{X}$	SS	Varyanslar	K.T.	SD	K.O.	F	p
KOÖ Bireysel Yetkinlik Boyutu	İlkokul	192	37.08	5.25	Gruplar A.	35.77	3	11.92		
	Ortaokul	181	36.75	5.81	Grup İçi.	15682.75	547	28.67		
	Lise	134	37.38	4.79	Toplam.	15718.52	550		.41	.742
	Y.öğretim	44	37.36	5.40						
KOÖ Küresel Farkındalık Boyutu	İlkokul	192	19.25	3.36	Gruplar A.	21.79	3	7.26		
	Ortaokul	181	19.55	3.72	Grup İçi.	6819.85	547	12.46		
	Lise	134	19.58	3.53	Toplam.	6841.64	550		.583	.627
	Y.öğretim	44	20.95	3.39						
KOÖ Küresel-Yerel İlişkisi Boyutu	İlkokul	192	14.15	3.47	Gruplar A.	107.03	3	35.67		
	Ortaokul	181	14.26	3.28	Grup İçi.	6534.58	547	11.94		
	Lise	134	13.98	3.63	Toplam.	6641.61	550		2.99	.031*
	Y.öğretim	44	15.72	3.51						
KOÖ Toplam	İlkokul	192	70.48	9.54	Gruplar A.	253.46	3	84.48		
	Ortaokul	181	70.55	10.50	Grup İçi.	51565.16	547	94.27		
	Lise	134	70.94	9.17	Toplam.	51818.62	550		.896	.443
	Y.öğretim	44	73.04	9.70						

\* $p < .05$

Tablo 22'ye göre öğrencilerin KOÖ'nün "Bireysel yetkinlik" ( $\bar{X}_{ilkokul}=37.08$ ,  $\bar{X}_{ortaokul}=36.75$ ,  $\bar{X}_{lise}=37.38$  ve  $\bar{X}_{yükseköğretim}=37.36$ ), "Küresel farkındalık" ( $\bar{X}_{ilkokul}=19.25$ ,  $\bar{X}_{ortaokul}=19.55$ ,  $\bar{X}_{lise}=19.58$  ve  $\bar{X}_{yükseköğretim}=20.95$ ) ve "Küresel-yerel ilişkisi" ( $\bar{X}_{ilkokul}=14.15$ ,  $\bar{X}_{ortaokul}=14.26$ ,  $\bar{X}_{lise}=13.98$  ve  $\bar{X}_{yükseköğretim}=15.72$ ) boyutları ve KOÖ toplam ( $\bar{X}_{ilkokul}=70.48$ ,  $\bar{X}_{ortaokul}=70.55$ ,  $\bar{X}_{lise}=70.94$  ve  $\bar{X}_{yükseköğretim}=73.04$ ) puan ortalamaları anne eğitim durumuna göre farklılık göstermiştir. Öğrencilerin "Bireysel yetkinlik", "Küresel farkındalık" ve toplam puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ( $KOÖ_{Bireysel\_Yetkinlik}(f=.41)$ , ;  $KOÖ_{Küresel\_Farkındalık}(f=.583)$ ;  $KOÖ_{Toplam}(f=.896)$ ;  $SD=3-547$ ,  $p > .05$ ), "Küresel-yerel ilişkisi" boyutundaki puan ortalamaları arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $KOÖ_{Küresel\_Yerel\_İlişkisi}(f=2.99)$ ,  $\eta^2=.16$ ;  $SD=3-547$ ,  $p < .05$ ). Puan ortalamalarında oluşan bu anlamlı farkın hangi gruplar arasına olduğunu bulmak için varyansların homojenliği sınanmıştır. Levene's testi ile gerçekleştirilen bu işlem sonucunda genel olarak varyansların homojen olduğu görülmüş ( $p > .05$ ), post-hoc testlerden LSD kullanılarak gruplar arasındaki puan farkları istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlere göre "Küresel-yerel ilişkisi" boyutunda öğrencilerinin puan ortalamalarının annelerinin yükseköğretim mezunu olmaları lehine olacak şekilde diğerlerinden anlamlı olarak farklılaştığı ( $p < .05$ ) görülmüştür. Bu bulgulara göre anneleri yükseköğretim mezunu olan öğrencilerin "Küresel-yerel ilişkisi" boyutuna dair puanları özellikle anneleri diğer eğitim düzeyinde mezun olanlara göre daha yüksektir. Anneleri yükseköğretim mezunu olan öğrencileri lehine oluşan bu farklılık orta düzeyde bir etkiye sahiptir.

#### 4.3.1.5. Küresel Okuryazarlığın Baba Eğitim Durumuna Açısından İncelenmesi:

Ortaokul öğrencilerinin küresel okuryazarlık puan ortalamaları arasında baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır? Sorusuna yanıt aramak için ANOVA Testi ile ortaokul öğrencilerinin küresel okuryazarlık puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda elde edilen bulgular Tablo 23'de sunulmuştur.

**Tablo 23**

*KOÖ Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Testi Bulguları*

Betimsel Sonuçlar					Tek Yönlü ANOVA Sonuçları					
Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	n	$\bar{X}$	SS	Varyanslar	K.T.	SD	K.O.	F	p
KOÖ Bireysel Yetkinlik Boyutu	İlkokul	126	36.23	5.44	Gruplar A.	143.21	3	47.74		
	Ortaokul	156	36.99	4.99	Grup İçi.	15575.31	547	28.47		
	Lise	201	37.43	5.50	Toplam.	15718.52	550		1.68	.171
	Y.öğretim	68	37.69	5.37						

<b>KOÖ Küresel Farkındalık Boyutu</b>	<b>İlkokul</b>	126	18.86	3.55	Gruplar A.	101.25	3	33.75		
	<b>Ortaokul</b>	156	19.28	3.58	Grup İçi.	6740.40	547	12.32		
	<b>Lise</b>	201	19.86	3.45	Toplam.	6841.65	550		2.74	.043*
	<b>Y.öğretim</b>	68	20.00	3.43						
<b>KOÖ Küresel-Yerel İlişkisi Boyutu</b>	<b>İlkokul</b>	126	13.82	3.56	Gruplar A.	103.49	3	34.49		
	<b>Ortaokul</b>	156	13.97	3.60	Grup İçi.	6538.13	547	11.95		
	<b>Lise</b>	201	14.48	3.36	Toplam.	6641.62	550		2.88	.035*
	<b>Y.öğretim</b>	68	15.17	3.17						
<b>KOÖ Toplam</b>	<b>İlkokul</b>	126	68.92	9.99	Gruplar A.	975.98	3	325.32		
	<b>Ortaokul</b>	156	70.25	9.33	Grup İçi.	50842.63	547	92.95		
	<b>Lise</b>	201	71.78	9.77	Toplam.	51818.61	550		3.50	.015*
	<b>Y.öğretim</b>	68	72.86	9.24						

\* $p < .05$

Tablo 23'e göre öğrencilerin KOÖ'nün "Bireysel yetkinlik" ( $\bar{X}_{ilkokul}=36.23$ ,  $\bar{X}_{ortaokul}=36.99$ ,  $\bar{X}_{lise}=37.43$  ve  $\bar{X}_{yükseköğretim}=37.69$ ), "Küresel farkındalık" ( $\bar{X}_{ilkokul}=18.86$ ,  $\bar{X}_{ortaokul}=19.28$ ,  $\bar{X}_{lise}=19.86$  ve  $\bar{X}_{yükseköğretim}=20.00$ ) ve "Küresel-yerel ilişkisi" ( $\bar{X}_{ilkokul}=13.82$ ,  $\bar{X}_{ortaokul}=13.97$ ,  $\bar{X}_{lise}=14.48$  ve  $\bar{X}_{yükseköğretim}=15.17$ ) boyutları ve KOÖ toplam ( $\bar{X}_{ilkokul}=68.92$ ,  $\bar{X}_{ortaokul}=70.25$ ,  $\bar{X}_{lise}=71.78$  ve  $\bar{X}_{yükseköğretim}=72.86$ ) puan ortalamaları baba eğitim durumuna göre farklılık göstermiştir. Öğrencilerin "Küresel farkındalık", "Küresel-yerel ilişkisi" ve toplam puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $KOÖ_{Küresel\_Farkındalık}(f=2.74)$ ,  $\eta^2=.15$ ;  $KOÖ_{Küresel\_Yerel\_İlişkisi}(f=2.88)$ ,  $\eta^2=.16$ ;  $KOÖ_{Toplam}(f=3.50)$ ,  $\eta^2=.19$ ;  $SD=3-547$ ,  $p < .05$ ), "Bireysel yetkinlik" boyutundaki puan ortalamaları arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ( $KOÖ_{Bireysel\_Yetkinlik}(f=.41)$ ,  $SD=3-547$ ,  $p > .05$ ). Puan ortalamalarında oluşan bu anlamlı farkın hangi gruplar arasına olduğunu bulmak için varyansların homojenliği sınanmıştır. Levene's testi ile gerçekleştirilen bu işlem sonucunda genel olarak varyansların homojen olduğu görülmüş ( $p > .05$ ), post-hoc testlerden LSD kullanılarak gruplar arasındaki puan farkları istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlere göre "Küresel farkındalık" boyutunda öğrencilerinin puan ortalamalarının babaları lise ve yükseköğretim mezunu olmaları lehine olacak şekilde babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerden, "Küresel-yerel ilişkisi" boyutunda babaları yükseköğretim olanların lehine olacak şekilde babaları ilk ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden, toplam puanlarda ise babaları yükseköğretim ve lise mezunu olan öğrenciler lehine olacak şekilde babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerden anlamlı olarak farklılaşmıştır ( $p < .05$ ). Bu bulgulara göre babaları yükseköğretim veya lise mezunu olan öğrencilerin küresel okuryazarlıkları, "Küresel farkındalık" ve "Küresel-yerel ilişkisi" boyutunda özellikle



babaları ilköğretim mezunu olan öğrencilere göre daha yüksektir. Babaları yükseköğretim veya lise mezunu olan öğrenciler lehine oluşan bu farklılık orta düzeyde bir etkiye sahiptir.

**4.3.1.6. Küresel Okuryazarlığın Yerleşim Yeri Açısından İncelenmesi:** Ortaokul öğrencilerinin küresel okuryazarlık puan ortalamaları arasında hayatın çoğu geçirilen yerleşim yerine göre anlamlı farklılık var mıdır? Sorusuna yanıt aramak için Bağımsız Örneklem t-Testi ile ortaokul öğrencilerinin küresel okuryazarlık puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda elde edilen bulgular Tablo 24’te sunulmuştur.

**Tablo 24**

*KOÖ Puan Ortalamalarının Yerleşim Yerine Göre t-Testi Bulguları*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	n	$\bar{X}$	SS	SH	t	SD	p
KOÖ Bireysel Yetkinlik Boyutu	Şehir merkezi dışı	55	35.10	5.76	.77	-2.90	549	.004*
	Şehir merkezi	496	37.28	5.25	.23			
KOÖ Küresel Farkındalık Boyutu	Şehir merkezi	55	19.16	4.00	.53	-.72	549	.475
	Şehir merkezi dışı	496	19.52	3.47	.15			
KOÖ Küresel-Yerel İlişkisi Boyutu	Şehir merkezi	55	13.20	3.27	.44	-2.42	549	.016*
	Şehir merkezi dışı	496	14.39	3.47	.15			
KOÖ Toplam	Şehir merkezi	55	67.45	10.01	1.35	-2.73	549	.006*
	Şehir merkezi dışı	496	71.20	9.60	.43			

\* $p < .05$

Tablo 24’e göre öğrencilerin KOÖ’nün “Bireysel yetkinlik” ( $\bar{X}_{\text{Şehir merkezi dışı}}=35.10$  ve  $\bar{X}_{\text{Şehir merkezi}}=37.28$ ), “Küresel farkındalık” ( $\bar{X}_{\text{Şehir merkezi dışı}}=19.16$  ve  $\bar{X}_{\text{Şehir merkezi}}=19.52$ ) ve “Küresel-yerel ilişkisi” ( $\bar{X}_{\text{Şehir merkezi dışı}}=13.20$  ve  $\bar{X}_{\text{Şehir merkezi}}=14.39$ ) boyutları ve KOÖ toplam ( $\bar{X}_{\text{Şehir merkezi dışı}}=67.45$  ve  $\bar{X}_{\text{Şehir merkezi}}=71.20$ ) puan ortalamaları yerleşim yerine göre farklılık göstermiştir. Öğrencilerin “Bireysel yetkinlik”, “Küresel-yerel ilişkisi” boyutlarında ve toplam puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak şehir merkezinde yaşayan öğrenciler lehine anlamlı olduğu ( $KOÖ_{\text{Bireysel Yetkinlik}}(t=-2.90)$ ,  $d=.40$ ;  $KOÖ_{\text{Küresel Yerel İlişkisi}}(t=-2.42)$ ,  $d=.35$ ;  $KOÖ_{\text{Toplam}}(t=-2.73)$ ,  $d=.38$ ;  $SD=540$ ,  $p < .05$ ), “Küresel farkındalık” puan ortalamalarındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ( $KOÖ_{\text{Küresel Yerel İlişkisi}}(t=-.72)$ ,  $SD=540$ ,  $p > .05$ ). Bu bulgulara göre şehir merkezinde yaşayan öğrencilerin küresel okuryazarlıkları, bu bağlamdaki bireysel yetkinlik, küresel yerel ilişkisi boyutlarındaki özellikleri şehir merkezi dışında yaşayan öğrencilere göre daha yüksektir. Şehir merkezi ve merkez dışındaki öğrenciler arasında oluşan bu fark orta düzeyde bir etkiye sahiptir.

**4.3.1.7. Küresel Okuryazarlığın Yurt Dışında Bulunma Durumu Açısından İncelenmesi:** Ortaokul öğrencilerinin küresel okuryazarlık puan ortalamaları arasında yurt

dışına çıkma durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır? Sorusuna yanıt aramak için Bağımsız Örneklem t-Testi ile ortaokul öğrencilerinin küresel okuryazarlık puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda elde edilen bulgular Tablo 25’te sunulmuştur.

**Tablo 25**

*KOÖ Puan Ortalamalarının Yurt Dışına Çıkma Durumuna Göre t-Testi Bulguları*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	n	$\bar{X}$	SS	SH	t	SD	p
<b>KOÖ Bireysel Yetkinlik Boyutu</b>	Yurt dışında bulundum	30	38.46	3.85	.70	1.99	549	.054
	Yurt dışında bulunmadım	521	36.98	5.41	.23			
<b>KOÖ Küresel Farkındalık Boyutu</b>	Yurt dışında bulundum	30	20.93	2.87	.53	2.32	549	.021*
	Yurt dışında bulunmadım	521	19.40	3.54	.16			
<b>KOÖ Küresel-Yerel İlişkisi Boyutu</b>	Yurt dışında bulundum	30	14.83	2.71	.49	1.13	549	.263
	Yurt dışında bulunmadım	521	14.24	3.51	.15			
<b>KOÖ Toplam</b>	Yurt dışında bulundum	30	74.23	7.17	1.31	2.62	549	.013*
	Yurt dışında bulunmadım	521	70.63	9.80	.42			

\* $p < .05$

Tablo 25’e göre öğrencilerin KOÖ’nün “Bireysel yetkinlik” ( $\bar{X}_{ever}=38.46$  ve  $\bar{X}_{hayır}=36.98$ ), “Küresel farkındalık” ( $\bar{X}_{ever}=20.93$  ve  $\bar{X}_{hayır}=19.40$ ) ve “Küresel-yerel ilişkisi” ( $\bar{X}_{ever}=14.83$  ve  $\bar{X}_{hayır}=14.24$ ) boyutları ve KOÖ toplam ( $\bar{X}_{ever}=74.23$  ve  $\bar{X}_{hayır}=70.63$ ) puan ortalamaları yurt dışında bulunma durumuna göre farklılık göstermiştir. Öğrencilerin “Küresel farkındalık” boyutlarında ve toplam puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak yurt dışına çıkan öğrenciler lehine anlamlı olduğu ( $KOÖ_{Küresel\_farkındalık} (t=2.32), d=.47; KOÖ_{Toplam}(t=2.62), d=.42; SD=540, p<.05$ ), “Bireysel yetkinlik” ve “Küresel- yerel ilişkisi” puan ortalamalarındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ( $KOÖ_{Bireysel\_Yetkinlik}(t=1.99), KOÖ_{Küresel\_Yerel\_İlişkisi}(t=.1.13), SD=540, p>.05$ ). Bu bulgulara göre yurt dışına çıkan öğrencilerin küresel okuryazarlıkları, küresel farkındalıkları bağlamında çıkmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Yurt dışına çıkan ve çıkmayan öğrenciler arasında oluşan bu fark orta düzeyde bir etkiye sahiptir. Yurt dışında bulunan öğrenciler lehine “Küresel farkındalık” boyutunda ortaya çıkan farklılık, dünyaya ilişkin ilgi ve farkındalık geliştirmede yurt dışında bulunma durumunun önemli olabileceğine işaret etmektedir.

## 5.BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Dünya hâlihazırda, bir bölgesinde yaşanan gelişmelerin hızlıca başka bölgelerine taşındığı, ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan etkileşimli küresel bir mekândır. Söz konusu durum, içinde yaşanan çağın doğasına uygun eğitim arayışlarını beraberinde getirmiştir. Nitekim, özellikle 2.Dünya Savaşının ardından, küresel bilinç geliştirme amacıyla eğitimde yoğun çalışmalar yapılmıştır (Schee ve Beneker, 2018). Bu bağlamda çağa uygun birey yetkinlikleri de tartışmaya açılmıştır. Dolayısıyla dünyanın içinde bulunduğu durumun doğası gereği, küresel okuryazarlığa dair yetkinlikler günümüz bireylerinin sahip olması gereken bir yaşam becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca küresel okuryazarlık ABD’de her düzeyden öğrenciler için başarılı bir mezuniyetin ön koşulu olarak kabul edilmektedir (Çakmak ve Bulut, 2019). Bununla birlikte, mevcut alan yazında bir yetkinlik alanı olarak küresel okuryazarlığın öğeleri ve eğitim sürecine aktarılması konusunun, geliştirilmeye ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Hanvey (1982) öğrencilerde küresel perspektifi sağlayacak eğitim ihtiyacının giderek arttığını ifade ederken, neyin tam olarak küresel perspektif geliştirmek için işe yarayacağını bilmediğini ifade etmektedir. Söz konusu durum mevcut halde ele alındığında, öncekine benzer bir durumun varlığı görülmektedir. Hâlihazırda da alan yazında birçok araştırmacı günümüz bireyleri için küresel bakış açısı, küresel bilinç vb. isimler altında çeşitli hedefler tanımlamaktadır. Bununla birlikte söz konusu kavramların neyi kapsadığı ve bireyler açısından neyi ifade ettiği tam olarak ortaya koyulmamıştır. Ayrıca ilgili hedeflere ulaşılabilmesi için eğitim sürecine dönük tartışmaların yetersiz olduğu söylenebilir. Diğer yandan alan yazında küresel okuryazarlığa dair ortaya koyulan öğrenme konuları, beceriler ve hedefe dair içerikler, küresel boyuta ait on sekiz tema (Şekil 8) içerisinde ağırlıklı olarak üç veya dört temaya vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla küresel çağın ihtiyaçlarına cevap vermekten uzak görünmektedir. Bu bağlamda eldeki çalışma söz konusu ihtiyaca cevap arama açısından önemli bir çabayı temsil etmektedir.

Çalışma kapsamında küresel okuryazarlığın kuramsal temelleri tartışılmış, kavramsal çerçevesi oluşturulmuş, temel yetkinlik alanları belirlenmiş ve geliştirilmesine ilişkin yaklaşımlar ortaya koyulmuştur. Dolayısıyla bu çalışma kuramsal dayanaklarıyla birlikte teorik bir “Küresel okuryazarlık” modeli sunmaktadır. Ayrıca küresel okuryazarlığın geliştirilmesi için yaklaşımlar önermektedir. Bu yönüyle küresel okuryazarlığın hayata aktarılabilir bir yetkinlik olarak geliştirilebilmesi için somut yaklaşımlar sunmaktadır. Diğer yandan eğitimde küresel boyut ihtiyacına yönelik olarak, teorik bir tartışma yürütmektedir.

## 5.1. Nitel Bölüme Dair Sonuçlar ve Tartışma

### 5.1.1. Küresel Okuryazarlığın Teorik Modeline İlişkin Sonuçlar ve Tartışma:

Küresel okuryazarlığın kuramsal temelleri geniş kapsamlı bir alan yazına dayandırılmıştır. Bunlar; kozmopolit felsefe, küreselleşme süreci, küresel sorunlar, 21. yüzyıl becerileri, küresel eğitim yaklaşımı ve küresel vatandaşlık modelidir. Ayrıca alan yazında yer alan çeşitli eleştiriler ve ulus devletın doğasından kaynaklı kaygılar nedeniyle ulus devlet yapılanması ve ona dair unsurlar da araştırmanın kuramsal dayanakları arasında yerini almıştır. Bu çalışmada küresel okuryazarlığın teorik modeli, bir öğrenme alanı olarak iki temel konuda ele alınmış ve içerik üretilmiştir. Bu konulardan ilki küresel okuryazarlığın yetkinlik alanlarıdır. Yetkinlik alanları, küresel okuryazarlığı birey merkezli olarak düşündüğümüzde, bireylerin sahip olması gereken temel öğeleri temsil etmektedir.

Küresel okuryazarlığın yetkinlik alanlarından ilki, bireylerin küresel okuryazar olabilmeleri için sahip olması gereken anahtar öğrenme alanlarını temsil etmektedir. Bu öğrenme alanları; “Küreselleşme”, “Küresel sorunlar”, “Küresel sistem”, “Küresel farklılıklar”, “Küresel eğilim ve beklentiler”, “Ulusal farkındalık”, “Yerel/ulusal-küresel etkileşimi”, “Karşılıklı bağımlılık”, “Yerel-ulusal ve küresel sorumluluk alanları”, “Yerel-ulusal ve küresel katılım alanları” ve “Ulusal-küresel çatışma alanları” olarak belirlenmiştir. Söz konusu öğrenme alanları geniş bir alan yazına bağlı olarak oluşturulmuş içerikleri kapsamaktadır ve bu yönüyle küresel okuryazarlığın geliştirilebilmesi için ilgililere somut içerikler sunmaktadır.

Yetkinlik alanlarından ikincisi, bireylerin içinde yaşadıkları dünyayı anlamak için sistematik ve organize bir bakış açısı kazanmalarını sağlayan, küresel okuryazarlığın temel perspektifleridir. Söz konusu perspektifler; “Bireysel perspektif”, “Yerel perspektif”, “Ulusal perspektif”, “Küresel perspektif” ve “Ulusal-küresel dengesi” olarak oluşturulmuştur. İlgili perspektiflere vurgu yapan ifadeler, daha önce alan yazında küresel boyut için önerilen çeşitli temalar içinde (Cogan, 2000; Collins ve Zakeriya, 1982; Marshall, 2009; Yoon ve diğerleri, 2018) yer almakla birlikte bu çalışmada her biri bir yetkinlik alanı olarak ele alınmış ve ilk kez küresel okuryazar bireylerin sistematik bakış açısı olarak tanımlanmıştır. Ayrıca “Ulusal-küresel dengesi” perspektifi, alan yazında var olan ulus devletın doğasından kaynaklı çatışmalar bağlamında (Türk ve Atasoy, 2021), ulusal-küresel dengesini kurmaya dönük, küresel okuryazarlığın bir ögesi olarak ilk kez bu çalışmada somutlaştırılmıştır. Bu durum, eldeki çalışmayı alan yazında yer alan diğer çalışmalardan ayıran önemli farklılıklardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yetkinlik alanlarından üçüncüsü, küresel okuryazar bireylerin dünyayı anlamak için sahip olması gereken temel becerilerdir. Bu beceriler; “Dünyayı bütünsel algılama”, “Küresel değişimlere hazır olma”, “Küresel olay ve olguları çok boyutlu ele alma”, “Küreselleşmenin günlük hayata etkilerini anlama”, “Küresel sorunlar ile bireysel eylemleri arasında bağlantı kurma”, “Küresel olguları çok ölçekli ele alma”, “Yerel ile küresel arasındaki etkileşimi anlama”, “Ulusal-küresel sorumluluk arasındaki çatışma alanlarının farkına varma”, “Küresel sorunların günlük hayata etkilerini anlama” olarak ortaya koyulmuştur. Ortaya koyulan beceriler bireylere, içinde yaşadıkları dünyayı anlamaları için gerekli olan becerileri sunmaktadır. Ayrıca alan yazında; Adeyigo (2017) tarafından ifade edilen “Küresel bakış açısı”, Gaudelli ve Fernekes (2004) tarafından ifade edilen “Dünyalılık bilinci geliştirme”, Kirkwood (2001) tarafından ifade edilen “Dünyanın birbirine bağlı sistemini anlama”, Marshall (2009) tarafından ifade edilen “Küresel anlayış ve beceri geliştirme” gibi soyut hedeflere somut öneriler sunmaktadır. Bu yönüyle günümüz bireyleri için dünyayı keşfetmeleri adına pratik ve deneyimsel yollar önermektedir. Diğer yandan bu beceriler küresel okuryazarlığa dair unsurların öğretim programlarına ve ders içeriklerine entegre edilmesi açısından somut kazanımları temsil etmektedir.

Yetkinlik alanlarından dördüncüsü tutum ve davranışlardır. Bu yetkinlik alanı küresel okuryazar bireylerin sahip olması gereken temel tutum ve davranışları temsil etmektedir. Söz konusu tutum ve davranışlar; “Küresel konulara ilgi”, “Farklılıklara saygı ve bir arada yaşama bilinci”, “Küresel barış ve ortak gelecek bilinci”, “Gezegen aidiyeti”, “Küresel toplum üyeliği”, “Yerel-ulusal ve küresel sorumluluk”, “Yerel-ulusal ve küresel katılım”, “Bireysel rol farkındalığı”, “Ulusal bilinç” ile “Ulusal ve küresel roller dengesi” olarak oluşturulmuştur. Ortaya koyulan tutum ve davranışlar alan yazında küresel boyut için daha önce önerilen; sorumluluk geliştirme, katılım, problem çözme, eleştirel düşünme, empati geliştirme, yeniliklere açık olma vb. geniş kapsamlı içerikleri küresel okuryazarlığa özgü tutum ve davranışlar olarak yeniden üretmiştir.

Araştırmada küresel okuryazarlığın teorik modelini ele almak için oluşturulan ikinci temel konu, küresel okuryazarlığın eğitim sürecinde geliştirilmesine ilişkin ortaya koyulan içeriklerdir. Bunlardan ilki küresel okuryazarlığın temel ilkeleridir. Söz konusu ilkeler küresel okuryazarlığın amacına ilişkin sonuçların elde edilebilmesi için eğitimciler tarafından benimsenmesi gereken temel yaklaşımları ifade etmektedir. Bu ilkeler; “Gezegen aidiyeti kazanma”, “Çok boyutlu (yerel, ulusal, küresel) sorumluluk yaklaşımı geliştirme”, “Ulusal bilinci koruma”, “Bireysel ve yerel eylemin gücünü kavrama”, “Ulusal-küresel dengesinin korunması” olarak tanımlanmıştır. İçeriklerden ikincisi ise küresel okuryazarlığın

geliştirilmesine ilişkin anahtar öğretim yaklaşımlarıdır. Söz konusu öğretim yaklaşımları küresel okuryazarlığın doğasına uygun olarak geliştirilebilmesi için öğrenme ortamına yön veren ve uygulamayı şekillendiren ders tasarımını temsil etmektedir. Bu öğretim yaklaşımları; “Çoklu bakış açısını geliştirmeye dönük öğrenme deneyimleri”, “Yerel ile küresel arasında bağlantı kuran öğrenme deneyimleri”, “Karşılıklı bağımlılığı vurgulayan öğrenme deneyimleri” ve “Yerel bakış açısını güçlendirmeye dönük öğrenme deneyimleri” olarak tanımlanmıştır. Bu araştırmada geliştirilen küresel okuryazarlığın teorik modeli için, alan yazında yer alan tartışmalar bağlamında şu sonuçlar ön plana çıkmaktadır.

Türk ve Atasoy (2020) çalışmalarında küresel farkındalık eğitimi açısından yerel ile küresel arasında bağlantı kuran ve dünyayı bütünsel algılamaya dönük öğrenme deneyimlerinin önemine değinmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde, küresel okuryazarlığın temel perspektifleri ve temel becerileri olarak ortaya koyulan içeriklerin bireylere dünyayı bütünsel kavramaları noktasında somut yaklaşımlar sunduğu görülmektedir.

Küreselleşme sürecinde ortaya çıkan karşılıklı bağımlılık ilişkileri dünyadaki sorunlara küresel bir nitelik kazandırmaktadır ve bu açıdan insanlığın ortak çözümünü gerektirmektedir (Karvankova ve diğerleri, 2015). Bu yönüyle dünya her zamankinden daha fazla, küresel girişim gerektiren sorunlarla karşı karşıyadır (Ukpodoku, 2020). Bu çalışmada ortaya koyulan küresel okuryazarlığın temel perspektif ve becerileri, diğer küresel olgularda olduğu gibi küresel sorunların da anlaşılmasına, dolayısıyla çözümüne yönelik fikir geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir.

Dünyanın her geçen gün daha bütünleşik bir yapıya dönüşmesi, yerel ile küresel arasındaki etkileşimleri arttırarak bireylerin yaşamını ulusal sınırlarının dışındaki gelişmelere açık hale getirmektedir. Bu durum yerel ile küresel arasındaki etkileşimleri anlamayı bireyler için bir zorunluluk haline getirmiştir. Bu çalışmada ortaya koyulan temel perspektif ve beceriler 21. yüzyıl bireylerinin yerel ile küresel etkileşimleri anlamaları açısından somut yaklaşımlar sunmaktadır.

Küresel vatandaşlık modeli bireyler için çok geniş bir çerçevede içerik önerisinde bulunmaktadır. Bununla birlikte ilgili alan yazında bireyler için sosyal sorumluluk, küresel yeterlilik ve küresel katılım (Morais ve Ogden, 2010) gibi üç kapsayıcı tema etrafında rol ve sorumluluk tanımlandığı görülmektedir. Ancak küresel vatandaşlık modelinde ilgili hedeflere ulaşmak için gerekli olan yöntem, süreç ve becerileri kapsayan öğrenme süreci açık değildir. Bu açıdan bakıldığında küresel okuryazarlık modeli bireyler için ortaya koyulan hedefler için somut yaklaşımlar geliştirerek, eğitimde küresel boyut ihtiyacına önemli bir katkı sunmaktadır.

Yerel/ulusal-küresel çatışması küresel boyuta ilişkin alan yazında en temel tartışmalardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yönüyle ilgili alanın gelişimine engel olmaktadır. Bu çalışmada ortaya koyulan; çok boyutlu sorumluluk (yerel, ulusal ve küresel) ve çok boyutlu katılım (yerel, ulusal ve küresel) yaklaşımları, ulusal bilincin korunma ilkesi ve ulusal-küresel dengesi perspektifi gibi içerikler, yerel/ulusal-küresel çatışmalarının çözümü adına önemli bir yaklaşımı sunmaktadır. Bu yönüyle eğitimde küresel boyut yaklaşımının gelişimine katkı sunmaktadır.

**5.1.2. SBDÖP'nin Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma:** Öğretim programları bir dersin hedeflerini, kazanımlarını ve dersin öğretim sürecine ilişkin temel yaklaşımları barındırmaktadır. Dolayısıyla bir konu alanının tüm boyutlarıyla eğitim ortamına aktarılabilmesi için, ilk olarak öğretim programında yerini alması gerekmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde konu alanına dönük çalışmaların öğretim programı bağlamında incelenmesi, ilgili konunun öğretim programına yansıtılması, dolayısıyla öğretim programlarının güncellenmesi açısından önemli bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretim programı ele alındığında (SBDÖP, 2018) programın çeşitli bölümlerinde (özel amaçlar, temel beceriler, değerler, öğrenme alanları ve kazanımlar) küresel okuryazarlığa ilişkin öğelerin yer aldığı görülmektedir. Bu yönüyle öğretim programı nicelik açısından küresel okuryazarlık içeriklerine önemli oranda yer vermektedir. Küresel bağlantılar öğrenme alanında yer alan “*Küresel bağlantılar öğrenme alanı ile gelişen dünyanın gündemini takip eden, karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilen etkin ve sorumlu Türk vatandaşları yetiştirmek amaçlanmaktadır*” ifadeleri, doğrudan küresel okuryazarlığın amaçlarıyla örtüşmektedir. Diğer yandan mevcut haliyle öğretim programında yer alan beceri ve kazanımların küresel okuryazar bireyleri desteklemek için yeterli olmadığı da düşünülmektedir. Türk ve Atasoy (2021) çalışmalarında Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (2018) önemli oranda küresel boyuta vurgu yapmasına karşın, küresel düzeyde aktif vatandaşların yetişmesine olanak tanımadığını, ifade etmektedir. Bu kapsamda ilgili çalışmada ulusal-küresel dengesinin kurularak, küresel boyuta ilişkin konuların öğretim programında daha fazla yer alması önerilmiştir. Bu açıdan düşünüldüğünde, eldeki çalışmada ortaya konulan küresel okuryazarlık yaklaşımı, hem ulusal düzeyde hem de küresel düzeyde aktif ve küresel okuryazarlığın temel becerileriyle donanmış vatandaşların yetişmesi için önemli bir teorik model önermektedir. Bu yönüyle ilgililere somut yaklaşımlar, öğrenme içerikleri ve kazanımlar sunmaktadır. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının geliştirilebilmesi için bir çerçeve ortaya koymaktadır.

Egüz ve diğerleri (2017) küresel bir bakış açısıyla ele alındığında sosyal bilgiler dersinin, öğrencilerin geleceğe dönük gelişmelerini sağlamada önemli bir role sahip olacağını vurgulamaktadır. Türk ve Atasoy (2021) ise Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (2018) küresel boyut açısından geliştirilmeye açık bir yapı sunduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, bu çalışmada ortaya koyulan küresel okuryazarlık modeli, içinde yaşadığı dünyayı çeşitli becerilerle anlayan, küresel bakış açısına sahip ulus devlet vatandaşlarının yetiştirilebilmesi için önemli bir yaklaşım sunmaktadır.

Bu çalışmada ortaya koyulan küresel okuryazarlık modeli, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (2018 s.8) özel amaçları bölümünde yer alan; “Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri” ve “Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri” olarak ifade edilen özel amaçları ile örtüşerek, öğretim programının amaçları ile uyumaktadır.

## **5.2. Nicel Bölüme Dair Sonuçlar ve Tartışma**

Araştırma kapsamında, geniş kuramsal içeriklerden faydalanılarak oluşturulan küresel okuryazarlık modeli kapsamında, ortaokul öğrencileri için “Küresel okuryazarlık ölçeği” geliştirilmiştir. Söz konusu ölçek “Bireysel yetkinlik”, “Küresel Farkındalık” ve “Küresel-yerel ilişkisi” olmak üzere üç faktörlüdür ve 18 maddeden oluşmaktadır. Geliştirilen “Küresel okuryazarlık ölçeği” dünyayı bütünsel algılama, küresel yerel ilişkisi kurma, küresel olguları kendi hayatında anlamlandırma ve ulusal-küresel dengesinin kurulmasına dönük becerileri sorgulaması açısından, daha önce Hsu ve Wang (2010) tarafından lise öğrencileri için geliştirilen “Küresel okuryazarlık ölçeği” ile Morais ve Ogden (2011) tarafından geliştirilen “Küresel vatandaşlık ölçeğinden” farklılaşmaktadır. Bu yönüyle söz konusu ölçek okuryazarlığın doğasına uygun olarak bilişsel becerilerin ön plana çıktığı bir ölçme aracı temsil etmektedir.

Küresel okuryazarlık ölçeği kullanılarak ortaokul düzeyindeki öğrencilerinden veriler elde edilmiştir. Öğrencilerin KOÖ puanlarının ortalamasının (3,9348) maksimum puan düşünüldüğünde (5,00) kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçeğin boyutları açısından bakıldığında öğrencilerin puan ortalamaları yüksekten düşüğe doğru sırasıyla; bireysel yetkinlik (4,1186), küresel farkındalık (3,8973) ve küresel-yerel ilişkisi boyutlarında (3,5685) yer almaktadır. Bireysel yetkinlik boyutunda; empati geliştirme, küresel sorunların oluşumunda kendi rolünün farkında olma, ulusal kültür farkındalığı, gelecek yıllarda dünyaya dair beklentiler, küresel katılım isteği, küresel toplum üyeliği, bireysel rol farkındalığı gibi durumlara ilişkin sınama durumları yer almaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin küresel konulara ilişkin farkındalık ve tutum geliştirmede diğer boyutlara kıyasla daha yüksek



bir performansa sahip oldukları söylenebilir. Diğer yandan öğrencilerin küresel-yerel ilişkisi boyutuna ilişkin puanlarının en düşük düzeyde yer alması, öğrencilerin küresel olay ve olgular ile yakın çevreleri ve kendi hayatları arasında ilişki kurmada güçlük yaşadıkları olarak yorumlanabilir. Dolayısıyla öğrencilerin küresel olay ve olguları yerel yaşam alanında anlamlandırma konusunda daha fazla öğrenme ihtiyacı içerisinde olduğu söylenebilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde küresel okuryazarlığın temel becerileri arasında (Şekil 35) gösterilen; “Dünyayı bütünsel algılama”, “Yerel ile küresel arasındaki etkileşimi anlama” ve “Küresel sorunların günlük hayatına etkilerini anlama” gibi becerilerin öğrenciler açısından önemli bir ihtiyaç olarak karşımıza çıktığını ve geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Diğer yandan çeşitli değişkenler açısından ortaokul öğrencilerinin küresel okuryazarlık durumları ele alındığında şu sonuçlar ortaya çıkmıştır.

- Ortaokul öğrencilerinin küresel okuryazarlık puan ortalamaları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır? Sorusu bağlamında; kız öğrencilerin küresel okuryazarlık durumlarının bireysel yetkinlik ve küresel farkındalık boyutu açısından erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. İki cinsiyet grubu arasındaki bu fark ise orta düzeyde bir etkiye sahiptir.
- Ortaokul öğrencilerinin küresel okuryazarlık puan ortalamaları arasında sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık var mıdır? Sorusunun cevabı olarak; 8.sınıf öğrencilerinin küresel okuryazarlık puanları tüm boyutlarda 5. ve 6. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Sekizinci sınıflar lehine olan bu farklılığın orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgu kapsamında düşünüldüğünde sınıf seviyesinin öğrencilerinin küresel okuryazarlığı üzerinde olumlu bir etkide bulunduğu söylenebilir.
- Ortaokul öğrencilerinin küresel okuryazarlık düzeyleri arasında anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır? Sorusu bağlamında; anneleri yükseköğretim mezunu öğrencilerin küresel okuryazarlık düzeylerinin anneleri diğer eğitim düzeyinde mezun olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu farklılık orta düzeyde bir etkiye sahiptir. Bu bulgu kapsamında anne eğitim seviyesinin yükselmesinin öğrencilerin küresel okuryazarlıkları üzerinde olumlu bir etkide bulunduğu söylenebilir.
- Ortaokul öğrencilerinin küresel okuryazarlık düzeyleri arasında baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır? Sorusu bağlamında; babaları yükseköğretim veya lise mezunu olan öğrencilerin babaları ilköğretim mezunu olan öğrencilere kıyasla küresel okuryazarlık puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. İki grup arasındaki farklılık orta düzeyde bir etkiye sahiptir.

- Ortaokul öğrencilerinin küresel okuryazarlık durumları arasında, hayatlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yerine göre anlamlı farklılık var mıdır? Sorusu bağlamında; hayatının çoğunu şehir merkezinde geçiren öğrencilerin küresel okuryazarlıkları bireysel yetkinlik ve küresel yerel ilişkisi boyutlarında şehir merkezi dışında yaşayan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. İki grup arasında görülen bu farklılaşma orta düzeyde bir etkiye sahiptir. Bu bulgu kapsamında şehir merkezinde yaşamının küresel okuryazarlığın bireysel yetkinlik geliştirme ve küresel ile yerel ilişkisi kurma noktasında olumlu etkide bulunduğu söylenebilir.
- Ortaokul öğrencilerinin küresel okuryazarlık durumları arasında yurt dışında bulunma değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusuna yanıt olarak; yurt dışına çıkan öğrencilerin küresel okuryazarlıkları küresel farkındalık boyutunda yurt dışında bulunmayan öğrencilere göre daha yüksek olarak bulunmuştur. Öğrenciler arasındaki bu farklılaşma orta düzeyde bir etkiye sahiptir. Bu bulgu kapsamında, yurt dışında bulunma durumunun küresel okuryazarlığın küresel farkındalık boyutuna ilişkin olumlu katkıda bulunduğu söylenebilir.

### 5.3. Öneriler

Araştırmanın nitel bölümünde ele alınan teorik model ve nicel bölümünde ele alınan KOÖ sonuçları kapsamında SBDÖP'nin ve sosyal bilgiler dersinin geliştirilebilmesi için gelecek çalışmalara ilişkin şu önerilerde bulunulabilir.

- Bu çalışmada ortaya koyulan model kapsamında Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (2018) “Küresel bağlantılar” öğrenme alanı gözden geçirilebilir. Bu kapsamda öğrenme alanında yer alan içerikler, beceriler ve kazanımlar yeniden tasarlanabilir.
- Küresel okuryazarlık bir yaşam yetkinliği olarak yalnızca ortaokul düzeyine indirgenemeyecek bir içeriğe sahiptir. Ayrıca küresel okuryazarlığa ait içeriklerin doğası gereği, soyut düşünmeyi ön plana çıkarmaktadır. Bu açıdan özellikle yetkinliğin devamlılığının sağlanması açısından ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerinde yer alan öğrenciler için ilgili çalışmaların yürütülmesi gerekmektedir.
- Ortaöğretim düzeyinde ve lisans düzeyinde özellikle küresel okuryazarlığın doğasına uygun olarak, sosyal bilgiler ve coğrafya öğretmenliği öğrencileri için küresel okuryazarlık ölçeği geliştirilebilir.
- Öğretim sürecine yön vermek adına “Küresel okuryazarlık” bir yetkinlik ve beceri alanı olarak Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının özel amaçlar, temel beceriler gibi alanlarına entegre edilebilir.
- Programda yer alan “Sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar” bölümünde küresel okuryazarlığın geliştirilmesine ilişkin açıklamalar yer

alabilir. Bu bağlamda araştırma sonucunda küresel okuryazarlığın temel ilkeleri ve temel öğretim yaklaşımları olarak ortaya koyulan içeriklerden yararlanılabilir.

- Öğretim programında yer alan “Küresel bağlantılar” öğrenme alanı, daha kapsayıcı bir içeriği sahip olması ve ilgili konuya dikkat çekilmesi açısından “Küresel okuryazarlık” olarak değiştirilebilir.
- İçinde yaşadığımız dünyada küresel okuryazarlığın, bireyler için her geçen gün önemini arttıran bir yetkinlik olacağı düşünülmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler dersinin, lise düzeyinde ise coğrafya dersinin haftalık ders saati düşünüldüğünde, küresel okuryazarlığın ayrı bir ders olarak tasarlanması düşünülebilir.
- Öğrencilerin küresel yerel ilişkisi kurması ve küresel olay ve olguları kendi hayatları üzerinden anlamlandırabilmeleri için teorik modele uygun olarak ders içi etkinlikler tasarlanabilir. Bu kapsamda salgın hastalıklar, küresel ısınma ve çeşitli ekonomik sorunlara ilişkin konular örnek olarak ele alınabilir.

### Kaynakça

- Açıkalın, M. (2010). Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar: Çok kültürlü ve küresel eğitim. *İlköğretim Online*, 9 (3), 1226-1237.
- Açıkalın, M. (2010) The influence of global education on the Turkish Social Studies Curriculum. *The Social Studies*. 101 (6), 254-259. [https://doi: 10.1080/00377991003774887](https://doi.org/10.1080/00377991003774887)
- Adalar, H. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen eğitiminde finansal okuryazarlık ve öğretimi: Bir model önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Adeyiga, V. (2017). *The relationship between information literacy and global learning* (Unpublished doctoral dissertation). Florida International University, Florida.
- Akbaba, B. ve Aksoy, B. (2019). Sosyal bilgilerde beceri eğitimi. B. Aksoy, B. Akbaba ve B. Kılcan (Editörler), *Sosyal bilgilerde beceri eğitimi içinde* (ss. 9-17). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akkari A., Maleq K. (2020) Rethinking Global Citizenship Education: A Critical Perspective. In: Akkari A., Maleq K. (Ed.), *Global Citizenship Education*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-44617-8\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-030-44617-8_15).
- Akıncı, A. ve Alptürk, H.(2020). Ulus-devletin küreselleşme karşısındaki genel durumu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(47), 13-34.
- Anderson, C. C. (1982). Global education in the classroom. *Theory into Practice*, 21(3), 17-25.
- Aktaş, S.G. (2020). Küresel sağlıktan sağlık turizmine COVID-19. *Türk Coğrafya Dergisi*, 76, 107-114. [https://doi: 10.17211/tcd.816615](https://doi.org/10.17211/tcd.816615).
- Akyıldız, S. (2020). Eğitim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 315-332. [http://dx.doi:10.17755/esosder.554205](http://dx.doi.org/10.17755/esosder.554205)
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Artan, C. (2020). Küreselleşme ve popüler kültürün yükselişi. *Nosyon: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, 4, 25-35. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nosyon/issue/56386/782011>'dan alınmıştır.
- Arı, Y. (2010). Coğrafyanın genel eğitime katkısı. R. Özey ve S. İncekara (Editörler). *Coğrafya eğitiminde kavram ve değişimler içinde* (ss. 9-21). Pegem Akademi.

- Arıboğan, D.Ü. (1997). *Globalleşme senaryosunun aktörleri: Uluslararası ilişkilerde güç mücadelesi*. Der yayınları.
- Arslangilay, A. (2017). Küresel sorunların İngilizce öğretim programlarındaki yeri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-12. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gebd/issue/35208/390669>'dan alınmıştır.
- Asia Society. (2009). Connecting to global content. Asia Society website [www.asiasociety.org/connecting-global-content-curriculum-and-approaches](http://www.asiasociety.org/connecting-global-content-curriculum-and-approaches)'dan alınmıştır.
- Asia Society (2011). Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world. <https://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>'dan alınmıştır.
- Atasoy, E. (2019). *Kültür coğrafyası ve etnocoğrafyanın temelleri*. Değişim Yayınları.
- Bakırcı, M. (2020). COVID-19 pandemisinin Türkiye havayolu ulaşımına etkisi. *Türk Coğrafya Dergisi, COVID-19 özel sayısı*, 45-58 . DOI: 10.17211/tcd.800559.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Bal, H. (2011). *Kent sosyolojisi*. Fakülte Kitabevi.
- Barber, B. (1996). *Jihad vs. McWorld: How globalism and tribalism are reshaping the world*. Ballantine Books.
- Becker, J. M. (1979). Schooling for a global age. *Department of Curriculum & Instruction Northern Illinois University*. 32(3). <https://doi.org/10.1177/002248718103200316>.
- Becker, J. (1982). Goals for global education. *Theory into Practice*, 21(3), 228–233. <https://eric.ed.gov/?id=EJ269229>' dan alınmıştır.
- Bender-Slack, D. (2002). Using literature to teach global education: A hümanist approach. *English Journal*, 91(5), 70-75.
- Bertram, A. (2016). Global learning in the 21st century: An introduction. T. Barkatsas ve A. Bertram (Eds.). in *Global learning in the 21st century* (ss. 1-5). Sense Publishers.
- Bhargava, V. & Gürkan, A. (2006). Global compacts: Building a better world. Bhargava, V. (Eds.). in *Global issues for global citizens: An introduction to key development challenges* (411-435). The World Bank.
- Bhargava, V. (2006). Introduction to global issues. Bhargava (Ed.), in *Global issues for global citizens. An introduction to key development challenges* (pp. 1-28). The World Bank.
- Birekul, M. (2013). Avrupa Birliği-Türkiye ilişkilerinde kozmopolitan kimlik. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1) , 61-74. 'dan alınmıştır.

- Birinci, M. (2018). Rammstein' nın Amerikası ve küresel dünya. S.K. Akgül ve B. Pazarbaşı (Editörler). *Küresel ağlar odağında kültür, kimlik ve mekan tartışmaları* içinde. Hiperyayın.
- Brooks, J.S. & Normore, A. H. (2010). Educational leadership and globalization: Literacy for a glocal perspective, *Educational Policy*, 24, 52-82.
- Bowden, B. (2003) The Perils of Global Citizenship. *Citizenship Studies*. 7:3, 349-362, DOI: [10.1080/1362102032000098913](https://doi.org/10.1080/1362102032000098913)'dan alınmıştır.
- Bornman, E. & Schoonraad, N. (2001). The many faces of globalisation [http://umkndsp01.unisa.ac.za/xmlui/bitstream/handle/10500/5217/elirebornan\\_many\\_faces\\_mousaion.pdf?sequence](http://umkndsp01.unisa.ac.za/xmlui/bitstream/handle/10500/5217/elirebornan_many_faces_mousaion.pdf?sequence)'dan alınmıştır.
- Bozkurt V. (2000). *Küreselleşmenin İnsani Yüzü*. Alfa Yayınları.
- Bullivant, A. (2010). Global learning: a historical overview. Bullivant, A & Gadsby, H (Eds.), in *Global Learning and Sustainable Development*. Taylor & Francis Group.
- Bulut, B. ve Çakmak, Z. (2019). Sosyal bilgiler perspektifinden küresel okuryazarlık becerisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , (51) , 160-180. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/47282/537314>.' adresinden alınmıştır.
- Bulut, B. Ve Öksüzoğlu, M.K. (2021). Eğitimde küresel okuryazarlık. E. Koçoğlu (Editör), *Eğitimde okuryazarlık becerileri* içinde (ss.321-336). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk. Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Cambridge Assessment (2013). What is literacy? An investigation into definitions of English as a subject and the relationship between English, literacy and 'being literate' A Research Report Commissioned by Cambridge Assessment. [www.cambridgeassessment.org.uk](http://www.cambridgeassessment.org.uk)' dan alınmıştır.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 7 (4) , 3112-3134 . DOI: 10.15869/itobiad.494286.
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.

- Carano, K. T. (2013). Global educators' personal attribution of a global perspective. *Journal of International Social Studies*, 3 (1), 4-18.
- Carlsson-Pagie, N. & Lantieri, L. (2005). A Changing Vision of Education. In *Educating Citizens for Global Awareness* (pp. 107-122).
- Carter, A. (2001). *The political theory of global citizenship*. Taylor & Francis Group.
- Case, R. (1999). Global education: It's largely a matter of perspective. In R. Case & P. Clark (Eds.), *The Canadian Anthology of Social Studies: Issues and Strategies for Teachers* (pp. 75-82). Pacific Educational Press.
- Catling, S. (2015). İlköğretimde coğrafya önemlidir!. (S. Şenyurt, Çev.), *Turkish Journal of Geography Education*, 1(1), 29-36.
- Cevizci, A. (2017). Büyük felsefe sözlüğü. Say Yayınları.
- Crawford, E. O. & Kirby, M. M. (2008). Fostering Students' Global Awareness: Technology Applications in Social Studies Teaching and Learning. *Journal of Curriculum and Instruction (JoCI)*, 2, (1), (ss. 56-73). DOI:10.3776/ Joci.2008v2n1p56-73.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage
- Creswell, J. W. (2020). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni, (Çev. Ed: Bütün, M. ve Demir, S.B.). Siyasal Kitabevi.
- Cogan, J. J. (2000). Citizenship education for the 21. century: Setting the context. John, J. C., Derricot R. (Edit). In *Citizenship For The 21. Century An International Perspective On Education*. Stylus Publishing.
- Collins, H. T. & Zakarıya, S. B. (1982). Getting Started in Global Education: A Primer for Principals and Teachers. *National Association of Elementary School Principals*. 1-28. <http://web.ebscohost.com'dan> alınmıştır.
- Cüceloğlu, D. (1991), *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları*. Remzi Kitabevi.
- Çabuk, N. (2012). Risk toplumu: Medya ve bilişim. N. Özgen (Editör). *Günümüz dünya sorunları içinde*. (ss.489-508). Eğiten Kitap.
- Çakmak, Z., Bulut, B., Taşkıran, C., (2017). Relationships between global literacy, global citizenship and social Studies. *Journal of Education and Practice*, 8 (23), 82-90
- Çakmak, Z., Bulut, B., (2019). Sosyal bilgiler perspektifinden küresel okuryazarlık becerisi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (51),160-180.

- Çelik, H., Baykal, N. B. ve Memur, H. N. K. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*. 8 (1), 379-406. DOI: 10.14689/issn.21482624.1.8c.1s.16m.
- Çermik, F. (2015). *Sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre davranışı arasındaki ilişki: Yapısal eşitlik modellemesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çetin, B. N. (2008). Siyasi küreselleşme bağlamında ulus devlet tartışmaları. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*. (ss. 177-182).
- Çetinel, H. (2019). Kavram olgusu; Dini kavramların öğretimi, önemi ve sınırlılıkları üzerine. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 47 (47) , 89-114. <https://dergipark.org.tr/en/pub/neuifd/issue/50273/554264>’ dan alınmıştır.
- Çınar, İ. (2009). Globalization, education and future. *Journal of Theoretical Educational Science*, 2 (1) ,14-30.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2<sup>th</sup> ed.). New York: Routledge. doi: 10.4324/9780203771587.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Çolak, K. (2015). *Sosyal bilgiler ile vatandaşlık ve demokrasi eğitimi derslerinde küresel vatandaşlık eğitimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çolak, K., Kabapınar, Y. & Öztürk, C. (2019). Sosyal bilgiler derslerini veren öğretmenlerin küresel vatandaşlığa ve küresel vatandaşlık eğitimine bakışları. *Eğitim ve Bilim*, 44(197). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7721>.
- Cudeck, R. & O’Dell, L. L. (1994). Application of standard error estimates in unrestricted factor analysis: Significance tests for factor loadings and correlations. *Psychological Bulletin*, 115(3), 475-487.
- Dağ, N. ve Köçer, S. (2019). Türkiye’de politik okuryazarlık. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 2150-2175. DOI: 10.26466/opus.567352’ dan alınmıştır.
- Davies, L. (2006). Global citizenship abstraction or framework for action. *Educational Review*, 58 (1), 5-25.
- Dede, C. (2009). Comparing frameworks for 21st century skills. [http://www.watertown.k12.ma.us/dept/ed\\_tech/research/pdf/ChrisDede.pdf](http://www.watertown.k12.ma.us/dept/ed_tech/research/pdf/ChrisDede.pdf)’ den alınmıştır.



- DeVellis, F. (2014). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar* (3. baskı). (Çev: T. Totan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), (ss.77-96).
- Dower, N. (2000). The idea of global citizenship: A sympathetic assessment. *Global Society*, 14(4), 553-567. <http://dx.doi.org/10.1080/713669060>.
- Dölek, İ. ve Yazıcı, Ö. (2018). İklim değişimleri ve küresel ısınma. H.Akengin ve İ.Dölek (Editörler). *Günümüz dünya sorunları içinde* (ss.273-322). Pegem Akademi.
- Egüz, Ş., Öztürk, C. ve Kesten, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin küresel sorunlara karşı gösterdikleri duyarlılıklar. *Journal of Human Sciences*, 14(1), ss. 409-426.
- Egüz, Ş. (2021). Eğitimde çok kültürlü okuryazarlık. E. Koçoğlu (Ediör), *Eğitimde okuryazarlık becerileri içinde* (ss.137-153). Pegem Akademi.
- Eken, H. (2006), Küreselleşme ve ulus devlet. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, (ss. 243-262).
- Ertekin Yıldız, S. (2019). Suriyeli çocukların eğitimi konusunda nitel bir araştırma: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Middle East Journal of Refugee Studies*, 4(2), 5-32. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mejrs/issue/60696/893083>.’den alınmıştır.
- Eyüpoğlu, H. (2017). Dijital çağda eğitim teknolojilerinin insan karakterinin değişimine etkisi. *Akademik Bakış Dergisi*. 63, (ss.103-110).
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3<sup>rd</sup> ed.) London, UK: Sage Publications Ltd.
- Florida International University. (2019). Global awareness. <https://library.fiu.edu/c.php?g=169497&p=1380382>’den alınmıştır.
- Gadsby, H. (2010). Current policy and practice. Bullivant, A & Gadsby, H (Ed.), *In Global Learning and Sustainable Development*, Taylor & Francis Group.
- Galvani, A., Lew, A. A., & Perez, M. S. (2020). COVID-19 is expanding global consciousness and the sustainability of travel and tourism. *Tourism Geographies*, 22(3), 567-576. <https://doi.org/10.1080/14616688.2020.1760924>.
- Gaudelli, W. & Fernekes, W.R (2004) Teaching about global human rights for global citizenship, *The Social Studies*, 95:1, 16-26, DOI: 10.3200/TSSS.95.1.16-26.

- Gardner, H. E. (2004). How education changes: Considerations of history, science, and values. <http://sbnec.org.br/gene/HowEducationChanges.pdf>'den alınmıştır.
- Germeç, Tanrıverdi., E. (2017). Sosyolojik açıdan küreselleşme ve ulus devlet. Seçkin Yayıncılık.
- Gelen, İ. (2017). P21-program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2) , 15-29. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jier/issue/33877/348852>'den alınmıştır.
- Gibson, K. L., Rimmington, G. M. & Landwehr-Brown, M. (2008). Developing global awareness and responsible world citizenship with global learning. *Roeper Review*, 30 (1), 11-23.
- Gilbert, R.(2006). *Towards a global community: Educating for tomorrow's world*. J. Campbell, N. Baikaloff, C. Power (Ed.). Springer.
- Glesne, C. (2015). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Global Education Project. (2011). Global perspectives: A framework for global education in Australian Schools (2011). [https://www.globaleducation.edu.au/verve/resources/GPS\\_web.pdf](https://www.globaleducation.edu.au/verve/resources/GPS_web.pdf)'den alınmıştır.
- Gore. A. (2006). An inconvenient truth: The planetary emergency of global warming and what we can do about it. Ammous, PA: Rodale.
- Gündüz, M.,Gündüz, F. (2007). *Yurttaşlık bilinci*. Anı Yayıncılık.
- Güngör, M. (2017). Bir kimlik inşası olarak ulus-devlet yurttaşlığı ve yurttaşlık kavramının dönüşümü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2) , 438-464. DOI: 10.17860/mersinefd.304070.
- Hacıoğlu, F. (1990). 21. yüzyıl için öğretmen eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 14(77), 48-53.
- Haftacı, V. ve Arıcı, S.(2018). *Teknolojiden ekonomiye 21.yüzyıl dünya ve Türkiye*. Umuttepe Yayınları.
- Hanvey, R.G. (1982). An attainable global perspective. *Theory into Practice*, 21(3), 162- 167.
- Harari, Y. N. (2018). *21.yüzyıl için 21 ders* (S. Sıral, Çeviri). Kolektif Kitap.
- Harvey, D. (2010). *Postmodernliğin durumu*. Metis Yayınları.
- Heater, D.(2007). *Yurttaşlığın kısa tarihi*, (M. Delikara Üst çev.). İmge Yayınları.
- Hensley, T. R. & Sell, D. K. (1979). A study abroad program: an examination of impacts on student attitudes. *Teaching political science*, 6\_:4 (July 1979). (ERIC No. EJ 205507).

- Hicks, D. (2003). Thirty years of global education: A reminder of key principles and precedents. *Educational Review*, 55 (3). 265–275.
- Higgins, J. A. (2017). *Advancing Global Education: The Impact of a Global Classroom Program on Secondary Students' Development of Global Competency and Global Citizenship* (Unpublished doctoral dissertation). Drexel University.
- Hotaman, D. (2019). Ekonomik açıdan 21. yüzyıl becerileri. A. D. Öğretir-Özçelik ve M. N. Tuğluk. (Editörler). *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri içinde* (ss. 276). Pegem Akademi.
- Huyssen, A. (2011). Globalleşen dünyada modernizm coğrafyaları. (Çeviren: A. Kaş). Avesta Yayınları.
- Hsu, H.-Y. and Wang, S.-K. (2010). The exploration of New York City high school students' global literacy. *Multicultural Education & Technology Journal*, 4 (1), (pp. 43-67).
- IBE-International Bureau of Education (1998). Curriculum Development. Educational Innovation and Information, 97. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/Publications/Innovation/inno97\\_e.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Innovation/inno97_e.pdf) den alınmıştır.
- Ibrahim, T. (2005) Global citizenship education: mainstreaming the curriculum?. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 177-194, DOI: [10.1080/03057640500146823](https://doi.org/10.1080/03057640500146823).
- İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948) <https://www.hsk.gov.tr/Eklentiler/Dosyalar/9a3bfe74-cdc4-4ae4-b876-8cb1d7eeae05.pdf>'den alınmıştır.
- Jamestown Public Schools. <https://www.jamestown.k12.nd.us/about/global-literacy> 'dan alınmıştır.
- Kan, Ç. (2009). Değişen değerler ve küresel vatandaşlık eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (3) , 895-904. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49068/626074> 'den alınmıştır.
- Kan, Ç. (2009). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlarla ilgili tutumları ve ders programlarına yönelik önerileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kanadlı, S. (2021). *Sosyal bilimlerde teoriden uygulamaya araştırma sentezi: Nicel, nitel ve karma yöntemler*. Pegem Akademi.
- Karabağ, S. (2014). *Mekanın siyasallaşması*. Pegem Akademi.

- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı: Nitel, nicel ve karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Nobel Yayıncılık.
- Karvankova, P., Popjakova, D.,& Kovarikova, V. (2015). Global education or how to most effectively implement cross-disciplinary themes in the curriculum of primary school—czechia's example . *Review of International Geographical Education Online*, 5 (1) , 9-25.
- Katıtaş, S. (2019). Karma yöntem araştırmalarına bütüncül bir bakış. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(49): 6250-6260.
- Karasu, M. (2018). Türkiye'ye yönelik dış göçler, Suriyeli sığınmacı göçü ve etkileri. *Paradoks Ekonomi Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 14 (1) , 21-41. <https://dergipark.org.tr/en/pub/paradoks/issue/36230/34134>' den alınmıştır.
- Karakaş Özü, N. (2021). Beceri öğretiminde epistemolojik temellerin yeri: Coğrafyada değişim ve süreklilik kavramı. *International Journal of Geography and Geography Education*, (43) , 1-19 . DOI: 10.32003/igge.819466.
- Kaya, F., Atalay, M. (2020). Küreselleşme ve yerelleşmeyle, küreyerelleşme. Gece Kitaplığı.
- Kazancı, H. (2010). *Otantik öğrenme açısından yerel coğrafi bilgi (Artova örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Kerr, C. (1979), Education for global perspectives. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 442, (pp. 109-16).
- Kızılçelik, S. (2012). *Küreselleşme ve sosyal bilimler*. Anı Yayıncılık.
- Kirkwood. T.F. (2001). Our global age requires global education: Clarifying definitional ambiguities. *The Social Studies*, 92 (1), 10-15. Doi: 10.1080/00377 990109603969.
- Kirkwood, T., Fuss, T. & Bleicher, R. (2003). A self-study of two professors team teaching a unifying global issues theme unit as a part of their separate elementary social studies and science preservice methods courses. *The International Social Studies Forum*, 3(1), 203-217.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd Edition). The Guilford Press.
- Koçdemir, K. (2020). *Küreselleşme*. Ötüken Yayınevi.
- Kongar, E. (2002). Tek kutuplu dünya. *Lonca Dergisi*. Sanayi Odası Yayın Organı.
- Kress, G.(2010). *Literacy in the new media age*. Taylor & Francis Group.

- Kuş, Z. (2013). Politik okuryazarlık ve aktif vatandaşlık, E. Gençtürk ve K. Karatekin. (Editörler) *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar*, içinde (ss. 207-229), Pegem Akademi.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28(28), 283-298.
- Küresel Eğitim Rehberi (2012).<https://rm.coe.int/global-education-guidelines-tr/1680968104> 'den alınmıştır.
- Lambert, D. & Walshe, N. (2018). How geography curricula tackle global issues. Geography In Education for Global Understanding <https://www.springer.com/gp/book/9783319772158> 'den alınmıştır.
- Laszlo, E. (2004). *Küresel bakmak, evrensel düşünmek*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Lee, W., & Leung, S. (2006). Global citizenship education in Hong Kong and Shanghai secondary schools : ideals, realities and expectations. *Citizenship Teaching and Learning*, 2 (2), (ss. 69-84).
- Linklater, A. (2002). Cosmopolitan citizenship, Isın, E. F. & Turner, B. S.(Edt). In *Handbook of citizenship studies*. SAGE Publications.
- Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development, (2007). (Haubrich, Reinfried, Schleicher). *Geographiedidaktische Forschungen*, Volume 42, Reinfried, Schleicher, Rempfler (Editors). IGU Geographical Views on Education for Sustainable Development, Proceedings of Lucerne-Symposium, Switzerland, 243-250.
- Marshall, H. (2007). Global education in perspective: Fostering a global dimension in an English secondary school. *Cambridge Journal of Education*, 37(3), 355-374.
- Marshall, H. (2009). Educating the European citizen in the global age: engaging with the post-national and identifying a research agenda. *Journal of Curriculum Studies*, 41, (247–267).
- Maxwell, J.A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı*. (Çev: M.Çevikbaş). Nobel Yayıncılık.
- Merryfield, M. M. (1997). A framework for teacher education in global perspectives. In Merryfield, M. M. ,Jarchow, E. , & Pickert, S. (Eds.), *Preparing teachers to teach global perspectives: A handbook for teacher educators* (pp. 1–24). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*, (S.Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, D. (2011). The idea of global citizenship. Nuffield's Working Papers Series in Politics: [https://www.nuffield.ox.ac.uk/politics/Papers/2011/David%20Miller\\_working%20paper%202011\\_02.pdf](https://www.nuffield.ox.ac.uk/politics/Papers/2011/David%20Miller_working%20paper%202011_02.pdf) 'den alınmıştır.
- Modelski, G. (2014). Küreselleşme. (A. R. Güngen, A. S. Mercan ve diğ. Çeviren). *Küresel dönüşümler: Büyük küreselleşme tartışması içinde*. (ss.75-80). Siyasal Kitap.
- Morais, D. B. ve Ogden, A. C. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*. 15(5), (ss. 445- 466).
- Morin, E ve Kern, A.B. (2001). *Dünya-vatan*. (Çev: M.H. Kıracı). İletişim Yayınları.
- Morin, E. (2003). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi*. (Çev: H. Dilli). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Mundy, K., & Manion, C. (2008). Global education in Canadian elementary schools: An exploratory study. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 941-974. <http://eric.ed.gov/?id=EJ830510> 'den alınmıştır.
- Myers, J.P. (2006). Rethinking the social studies curriculum in the context of globalization: Education for global citizenship in the US. *Florida State University Libraries*. <http://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu:209944/datastream/PDF/view> 'den alınmıştır.
- Myers, J.P. (2010). The curriculum of globalization. B.Subedi (Ed.), In *Critical global perspectives* (pp.123-143). Information Age Publishing Inc.
- Nakamura, K. (2003). Global literaracy as a new paradigm for EIL education: Integrating global issues into EIL speech communication class. *The Journal of the Institute for Language and Culture*, 1-24.
- National Council of Social Studies (1982). Position statement on global education. *Social Education*, 46 (1), (ss. 36-38).
- National Council of Social Studies. (1994). *Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies*. National Council for the Social Studies.
- Noddings, N. (2005), Global citizenship: promises and problems. Noddings, N. (Ed.). In *Educating Citizens for Global Awareness*, Teachers College Press, New York, NY, pp. 1-21.
- OECD (2018). Preparing our youth for an inclusive and sustainable World: The OECD PISA global competence framework. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> 'den alınmıştır.

- Orozco, S.& Sattin, C. (2007). Wanted: Global citizens. *Educational Leadership*, 64 (7), 58-62.
- Osborne, J. W., & Overbay, A. (2004). The power of outliers (and why researchers should check for them). *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 9(6), 1-8. doi: 10.7275/qf69-7k43
- OXFAM (2006). Education for global citizenship: A guide for schools. <https://www.oxfam.org.uk/education> 'den alınmıştır.
- Öcal, A. ve Yakar, H. (2015). 1968-2005 Sosyal bilgiler ders programlarında küresel farkındalık eğitimi (USBES özel sayısı). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1).
- Öğretir Özçelik, A. D. ve Eke, K. (2019). Sosyal ve kültürlerarası beceriler. M. N. Ayşe Dilek Öğretir Özçelik içinde Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri (s. 137). Pegem Akademi.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Öner, G. (2018). Yerel coğrafya ve öğretimi. *İnönü üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5 (9), (ss.105-130). DOI. 10.29129/inujse.393951.
- Ören, E. (2017). Batı siyasal düşünceler tarihi içinde kozmopolitizm: İdealler ve gerçekler. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özdamar, K. (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi: IBM SPSS, IBM SPSS AMOS ve MINITAB uygulamalı*. Nisan Kitabevi.
- Özel, H.A. (2011). Küreselleşme sürecinde ticari ve finansal açıklığın ekonomik büyüme üzerine etkisi: Türkiye örneği. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Özgen, N. (Ed.). (2012). *Günümüz dünya sorunları disiplinlerarası bir yaklaşım*. Eğiten Kitap.
- Özkaya, Ö. (2020). Devlet olgusu üzerine bir değerlendirme. *Uyuşmazlık Mahkemesi Dergisi*. 0 (16), (ss.317-352). DOI: 10.18771/mdergi.848419.
- Öztay O.H., ve Öztay E.S. (2021). Küresel iletişim çağında öğretmen adaylarının medya okuryazarlık ve eleştirel düşünme beceri düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(3), 600-612. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.479>.

- Öztürk, F. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel eğitim bilgi, deneyim ve uygulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Öztürk, F. ve Günel, E., (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel sistemler, küresel eğitim ve çeşitlilik kavramlarına ilişkin algısı. *İlköğretim Online*, 15(1), 172-185. <https://doi.org/10.17051/io.2016.79798>
- Özyurt, C. (2009) *Küresel vatandaşlığın gelişimi, imkânı ve küresel değerler eğitimi*, I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı, (ss.159-166).
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Pike, G. & Selby, D. (1988) *Global teacher, global learner*. Hodder & Stoughton.
- Rapoport, A. (2009). A forgotten concept: Global citizenship education and state social studies standards, *Journal of Social Studies Research*, 33(1), ss. 91-112.
- Roberts, A. (2007). Global dimensions of schooling: Implications for internationalizing teacher education. *Teacher Education Quarterly*. [https://www.tegjournal.org/backvols/2007/34\\_1/07roberts.pdf](https://www.tegjournal.org/backvols/2007/34_1/07roberts.pdf) 'den alınmıştır.
- Robin, B.R. (2006). The educational uses of digital stroytelling. *Association for the Advancement of Computing in Education*, (709-716).
- Rosen, R. H. (2000). *Global literacies: Lessons on business leadership and national cultures: a landmark study of CEOs from 28 countries*. Simon & Schuster.
- Sanders, B. (2010). *Öküzün a'sı*, (Ş. Tahir Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Sanlı, H. (2012). *Küreselleşme eleştirisi: Antonio Negri örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Scharmer, C. O. (2016). *Theory U: Learning from the future as it emerges: the social technology of presencing*. Calif: Berrett-Koehler.
- Schee J. van der and Beneker, T. (2018). Geography education and global understanding: Exploring some ideas and trends in a fast-changing world. In *Geography Education for Global Understanding* <https://www.springer.com/gp/book/9783319772158>' den alınmıştır.
- Schippling, A. (2020) Researching global citizenship education: Towards a critical approach. *Journal of Social Science Education* , v19 n4 p98-113.



- Schwandt, T. (2007). *The SAGE Dictionary of Qualitative Inquiry*, 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Gönül Yayıncılık.
- Steger, M. B. (2003). *Globalization: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Şeniğne, B. (2007). *Küreselleşme, bölgeselleşme ve Türkiye*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sharma, S. (1996). *Applied multivariate techniques*. New York: John Wiley and Sons Inc.
- Şimşek, S. (2013). Küreselleşme sürecinde çok uluslu şirketler ve internetin önemi. *Selçuk İletişim* , 4 (3) , 166-175. <https://dergipark.org.tr/en/pub/josc/issue/19013/200766>'den alınmıştır.
- Şimşek, U. ve Ilgaz, S. (2010). Küreselleşme ve ulusal kimlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (1), 189-199 . <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/2819/37992>' den alınmıştır.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (M. Baloğlu, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Taş, D. ve Tekkanat, S . (2018). Yerel halk ve Suriyeli sığınmacılar arasında bir kent: Elazığ örneği. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10 (4), 77-90 <http://aksarayiibd.aksaray.edu.tr/tr/pub/issue/42407/497238>.
- Tekeli, İ. (2009). *Gündelik yaşam, yaşam kalitesi ve yerellik yazıları*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8(45), 1-10.
- Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3 (1) , 1-29 . DOI: 10.47105/nsb.847688.
- Torres, C. A., & Bosio, E. (2020). Global citizenship education at the crossroads: Globalization, global commons, common good, and critical consciousness. *Prospect*, (1–15).
- Tural, A. (2011). Sosyal bilgilerde yapılandırmacı yaklaşımla kavram öğretimine yönelik model geliştirme. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Turner, B., S. ve Khondker, H. H. (2019). *Küreselleşme: Doğu ve Batı*. (S. Özdemir Çeviren). Koyu Siyah.
- Turner, B. S. (2002) Cosmopolitan virtue, globalization and patriotism, *Theory, Culture and Society*, 19, (1-2).( pp. 45-63).

- Tutkun, Ö. F. (2010). 21. Yüzyılda eğitim programının felsefi boyutları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 993-1016. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6740/90620>' den alınmıştır.
- Tümertekin E. ve Özgüç, N. (2004). *Beşeri coğrafya: İnsan, kültür, mekan*. Çantay Kitabevi.
- Tünkler, V. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel, çokkültürlü eğitime ve küresel vatandaşlık eğitimine yönelik bakış açıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(207), 255-290.
- Türk, H. ve Atasoy, E (2020). A critical approach to geography curriculum in terms of global awareness attainments. *Review of International Geographical Education (RIGEO)*, 10 (1), Special Issue, 65-83. <http://www.rigeo.org/vol10no1/Number1Spring/RIGEO-V10-N1-3.pdf> den alınmıştır.
- Türk, H. ve Atasoy, E. (2020). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin zihninde göç olgusu: Bir metafor analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (55) , 26-44 . DOI: 10.21764/maeuefd.550258.
- Türk, H. ve Atasoy, E. (2021). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının (2018) küresel vatandaşlık açısından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 147-167. DOI: 10.37669/milliegitim.674971.
- Tüzel, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde medya okuryazarlığı eğitimi: bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Tye, K. A. ve Kniep, W. M. (1991). Global education around the world. *Educational Leadership*, 48 (7), 47-49.
- Tye, K. A. (1999). *Global education: A worldwide movement*. CA: The Interdependence Press
- Ukpokodu, N. (1999). Multiculturalism vs. globalism. *Social Education*, 63(5), 298-300.
- Ülgen, G. (2004), Kavram geliştirme. Nobel Yayın Dağıtım.
- UNESCO (2004). The plurality of literacy and its implications for policies and programmes: position paper. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf> ' den alınmıştır.
- UNESCO (2015). Global citizenship education: Topics and learning objectives. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993> 'den alınmıştır.
- United Nations (UN). (2015). Towards a sustainable development agenda. [www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda](http://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda).' den alınmıştır.
- United Nations (UN). (2017). Global issues overview. <http://www.un.org/en/sections/issues-depth/global-issues-overview/index.html>' den alınmıştır.

- Ünlü, M. (2014). *Coğrafya Öğretimi*. Pegem Akademi.
- Ünlü, M. ve Yıldırım, S. (2017). Coğrafya dersi öğretim programına bir coğrafi beceri önerisi: Mekansal düşünce beceri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0 (35) , 13-20. DOI: 10.14781/mcd.291018.
- Valiyeva, K. (2020). COVID-19 ile ulus devleti yeniden düşünmek. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Bahar (Covid19-Özel), (390-403). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iticusbe/issue/55168/752938>' den alınmıştır.
- Wallory, E. (2012). *World scouting: Educating for global citizenship*. Palgrave Macmillan.
- Wang, S.-K., Hsu, H.-H. and Zhang, R. (2010), "The development of a global literacy scale for high school students", paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Denver, CO, May.
- Varma, O. P. (2005). *Geography teaching*. Sterling Publishers.
- West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation modeling with nonnormal variables: Problems and remedies. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 56-75). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Woollen. J. R. (1982). Cognitive level and attitudes of global understanding in undergraduate students: Effects of instruction in international studies. The University of North Carolina.
- Yalçın, S. (2018). 21. Yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 51 (1) , 183-201 . DOI: 10.30964/auebfd.405860.
- Yanpar Yelken, T. Ve Yavuz Konakman, G. (2017). Program geliştirmede hedefler. B. Oral ve T. Yazar (Editörler). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde. (ss.275-298). Pegem Akademi.
- Yazıcı, H. ve Arıbaş, K. (Ed.). (2011). *Günümüz Dünya Sorunları*. Pegem Akademi.
- Yeşilyurt, Y. (2020). Covid-19 pandemisi ve ulus devletler: Küreselleşmenin sonu mu? . *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*. 3 (6) , 424-435 . DOI: 10.35235/uicd.797004.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yoon, B., Yol, Ö., Haag, C., Simpson, A. (2018). Critical global literacies: A new instructional framework in the global era, *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, September/October, V:62(2): Pp.205-214.
- Yüksel, M.(2001). Küreselleşme ulusal hukuk ve Türkiye. Siyasal Kitabevi.

- Zabunoğlu, H. G. (2018). Günüümüzde ulus-devlet. *Erciyes Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 535-559 .  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/eruhfd/issue/37046/425657'den> alınmıştır.
- Zahabioun, S., Yousefy, A., Yarmohammadian, M., H., ve Keshtiaray, N. (2013). Global citizenship education and its implications for curriculum goals at the age of globalization. *International Education Studies*, 6 (1), (ss. 195-206).
- Zengingönül, O. (2005). Nedir bu küreselleşme? Kaçabilir miyiz? Kullanabilir miyiz? *ESIAD Dergisi*, 85-106.
- Zong, G., Wilson, A.H., Quashiba, A.Y. (2008). Global education. In (L.S. Levstik and C.A. Tyson: Eds.). *Handbook of research in social studies education*. Taylor&Francis Group.

## Ekler

## Ek 1: Araştırma Başvuru Dilekçesi

## ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİNE

20/12/2021

BAŞVURU NO	202112201160324802
ÜNİVERSİTE ADI	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ENSTİTÜ ADI	EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ/ TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANABİLİMDALI
BÖLÜM ADI	SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ
ÜNVAN	Öğrenci
TC KİMLİK NUMARASI	[REDACTED]
KONU	KÜRESEL OKURYAZARLIK BECERİSİ VE EĞİTİMİ: SOSYAL BİLGİLER DERSİ İÇİN BİR MODEL ÖNERİSİ
ARAŞTIRMA TÜRÜ	Doktora Tezi
ÖRNEKLEM GRUBU	Öğrenci,
KAPSAMI	Okul/Kurum,
İLLER	ORDU
KURUM TÜRLERİ	Resmi Ortaokul,
İLETİŞİM BİLGİLERİ	Ac [REDACTED] [REDACTED]

Yukarıda bilgileri bulunan proje uygulamaları için Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ek listesi

Tez Önerisi  
Veli Onam Formu

[REDACTED]

Hakan TEKİK

## Ek 2: Etik Kurul Onayı



**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI**  
 (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)  
**TOPLANTI KARARI**

**OTURUM TARİHİ**  
24 Aralık 2021

**OTURUM SAYISI**  
2021/11

**KARAR NO 1:** Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Hakan TÜRK'ün "Küresel Okuryazarlık Becerisi ve Eğitimi: Sosyal Bilgiler Dersi İçin Bir Model Önerisi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak anket ve ölçek sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Hakan TÜRK'ün "Küresel Okuryazarlık Becerisi ve Eğitimi: Sosyal Bilgiler Dersi İçin Bir Model Önerisi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak anket ve ölçek sorularının sorularının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Feridun İLMAZ  
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR  
Üye

Prof. Dr. Doğan ŞENYÜZ  
Üye

Prof. Dr. Ayşe OĞUZLAR  
Üye

Prof. Dr. Vejdi BİLGİN  
Üye

Prof. Gülay GÖĞÜŞ  
Üye

Prof. Dr. Alev SİNAR UĞURLU  
Üye

**Ek 3: MEB Araştırma İzin Başvurusu**

T.C.  
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı: E-94390400-302.08-45002  
Konu: Hakan TÜRK'ün Araştırma İzni

ACELE  
31.01.2022

ORDU VALİLİĞİNE  
(Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğü)

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünden alınan 14.01.2022 tarih ve 4715 sayılı yazıda; Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencilerinden ██████████ T.C. kimlik numaralı Hakan TÜRK'ün, "Küresel Okuryazarlık Becerisi ve Eğitimi: Sosyal Bilgiler Dersi İçin Bir Model Önerisi" konulu tez çalışması için izin talep edilmekte olup yazının bir örneği ve ekleri ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve konunun incelenerek, sonucun Rektörlüğümüze bildirilmesi hususunda gereğini arz ederim.

Prof. Dr. A.Saim KILAVUZ  
Rektör

Ek:  
1-Yazı örneği  
2-Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi  
3-Araştırma Başvuru Formu  
4-Etik Kurul Onayı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu:bxVF0hbQbkGpZVGjBmKZng

Belge Doğrulama Adresi: <https://udos.uludag.edu.tr/Teyit/>

BÜÜ Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Görükle Kampüsü 16059 Nilüfer/BURSA

Bilgi için: Salih YAZICI

Telefon No: (0224) 294 06 00

Faks No: (0224) 294 06 29

Şef V.

e-Posta: oidb@uludag.edu.tr

İnternet Adresi: [www.uludag.edu.tr](http://www.uludag.edu.tr)

KeP Adresi: uludag.rektorluk@hs03.kep.tr

Telefon No: (0224) 294 06 21



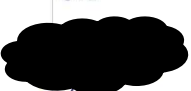


Bu belge UDOS ile hazırlanmıştır.

## Ek 4: MEB Komisyon Kontrol Tutanağı

ORDU İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ					
OKUL VE KURUMLARDA YAPILACAK ARAŞTIRMA VE ARAŞTIRMA DESTEĞİNE YÖNELİK					
KOMİSYON KONTROL TUTANAĞI					
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN					
Adı Soyadı :		Hakan TÜRK	Tarih:		07.02.2022
Bağlı Bulunduğu Üniversite/Kurum:		Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı			
Araştırmanın Konusu:		Küresel Okuryazarlık Becerisi ve Eğitimi: Sosyal Bilgiler Dersi İçin Bir Model Önerisi			
Araştırmanın Yapılacağı Okul/Kurum		Resmi Ortaokul			
SIRA NO	DİKKAT EDİLECEK HUSUSLAR	E	H	AÇIKLAMALAR	
1	Kamu kurum ve kuruluşlar, STK (dernek, vakıf, sendika, araştırma şirketi vb) ve üniversite araştırmacıları (lisans, lisansüstü eğitim öğrencileri ve akademisyen) araştırma uygulamaları ve veri toplama faaliyetlerinin izin başvurusunu ayse.meb.gov.tr adresi üzerinden yapmış mı? Başvuru formu var mı?	X			
2	Araştırma uygulama ve veri toplama faaliyetleri izin talebi başvurusunu kurum aracılığı ile yapmış mı?	X			
3	Araştırma izin başvuru taahhütnamesini imzalanıp evraklarla teslim etmiş mi?	X			
4	Araştırmacının anket, görüşme / gözlem ve deneme araştırma önerisi içeriği formu var mı? Araştırmanın amacı ve önemi, problem ve alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar, araştırma yöntemi, evren ve örneklem verilerin analizi, geçerlik, güvenilirlik vb. bilgileri var mı?	X			
5	Veri toplama araçlarının tamamı (anket, görüşme/gözlem formu vb) var mı?	X			
6	Başka kişi ya da kurumların geliştirdikleri veri toplama araçlarını kullanacaklarsa veri toplama araçlarını kullanmak için gerekli izin belgeleri var mı?	-	-	Başka kişi ya da kurumların geliştirdikleri veri toplama araçları kullanılacaksa bu kriter değerlendirilecektir.	
7	Araştırma, anket, görüşme/gözlem formu içeriğinin ve veri toplama araçlarında yer alan sorular/ ifadeler araştırmanın konusuyla örtüşüyor mu? Ankete katılanların kişilik haklarını ihlal etmemeye dikkat etmiş mi?	X			
8	Araştırmacının kendisiyle irtibat kurulabilmesi için yazışma adresini, varsa e-posta ve telefon bilgilerini yazmış mı?	X			
9	Araştırma uygulama izni onayı başvuru yapılan eğitim öğretimin yılını kapsıyor mu?	X			
10	Araştırmacı veri toplama araçlarında (anket, görüşme/gözlem formu vb) kişisel bilgilerin istememesi kuralına dikkat etmiş mi?	X			
11	Anket araştırması yapılacak okulların/kurumların sayısı, türü, ile göre dağılımı, örneklem grupları ve gruplardan kaçar kişi ile yürütüleceğini net olarak yazmış mı?	X			
12	Çalışma takvimi var mı? Araştırma ve anket uygulama izin başvurularının uygulamadan en az 45 gün önce yapmış mı? Eğitim engel olunmaması için yarıyıl tatil ve yaz tatilinden 3 hafta öncesine kadar araştırmalarını tamamlıyor mu?	X			
13	Araştırmada ticari amaç güdülmemesine, kişi, kurum/kuruluş, firmaların, marka reklamları ve tanıtımını ön plana çıkaran ifadenin bulunmamasına dikkat etmiş mi?	X			
14	Araştırma uygulamasında ücret talep edilmemesine dikkat etmiş mi?	X			
15	Araştırma uygulaması gönüllülük esasına göre mi?	X			
16	Yüz yüze görüşme sağlanacak yetişkinler için "Gönüllü Katılım Formu", öğrenciler için "Veli Onam Formu" var mı?	X			
17	Araştırmacının, yapacağı anket, gözlem ve denemelerde örneklem grubu <b>Yönetici, Öğretmen, Diğer Personel, Öğrenci veya Öğrenci Velisi</b> mi?	X			
18	Anket çalışmalarında veri toplama araçlarının uygulanma süresi 1 ders saatini geçirmeme kuralına uyuyor mu?	X			
19	Lisans Tez çerçevesinde bir araştırma mı? Tez/Önerisi var mı?	-	-	Lisans tez çerçevesinde bir araştırma ise bu kriter değerlendirilecektir.	
20	Yüksek Lisans - Doktora çerçevesinde yapılan araştırma mı? Tez Önerisi var mı?	X			
21	Proje çerçevesinde yapılan bir araştırma mı?	-	-	Proje çerçevesinde yapılan bir araştırma ise bu kriter değerlendirilecektir.	
22	Bağımsız araştırma çerçevesinde yapılan bir araştırma mı?	-	-	Bağımsız araştırma çerçevesinde bir araştırma ise bu kriter değerlendirilecektir.	
23	Araştırmalarda ses ve görüntü kaydı yapılacak mı? (Okul müdüründen, öğretmenlerden ve öğrenci velilerinden yazılı izin alınacaktır)	-	-	Ses ve görüntü kaydı alınacaksa bu kriter değerlendirilecektir.	
24	Araştırma uygulaması tıbbi bir araştırma mı? Tıbbi araştırma ise; bağlı oldukları Üniversitenin veya Hastanelerin "Etik Kurul Onayı" var mı? Ayrıntılandırılmış Onam Formu var mı? Veli Bilgilendirme ve yazılı İzin Formu var mı? "ayse.meb.gov.tr." modülün de ki örneğe göre Veli İzin Formu var mı?	-	-	Tıbbi bir araştırma ise bu kriter değerlendirilecektir.	
25	Araştırma uygulaması yabancı dilde hazırlanmış ise Türkçe tercümesi var mı?	-	-	Yabancı dilde hazırlanmış ise bu kriter değerlendirilecektir.	
26	<b>Deneme Modelli veya Deneysel Desenli</b> araştırma yapılacak okulların/kurumların sayısı, türü, illere göre dağılımı, örneklem grupları ve bu gruplardan kaçar kişi ile yürütüleceğini net olarak yazmış mı? Araştırma yapılacak okuldan alınacak okul onayı ibraz edilmiş mi?	-	-	Deneme Modelli veya Deneysel Desenli araştırma yapılacak ise bu kriter değerlendirilecektir.	





<b>AÇIKLAMA :</b>	Bu kontrol çizelgesi MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı "Araştırma Uygulama İzinleri" 2020/2 No' lu genelgeye göre hazırlanmıştır.	
İlgili izin isteği başvurusu komisyonumuz tarafından Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Okul/Kurumlarda yapılacak Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi (2020/2 No' lu Genelge) çerçevesinde incelenmiş olup, <b>Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi 2020/2'ye göre uygun bulunmuştur.</b>		
<b>NOT:</b> Araştırmanın kabul olması için ilgili maddelerin <b>EVET (E)</b> olması gerekmektedir.		
<b>ÜYE</b>  Gürdüz BARUTÇU Altınordu Rehb. Araş. Merkezi	<b>ÜYE</b>  İsmet İnanç BAYKAL AR-GE Öğretmen	<b>ÜYE</b>  Celal KILIÇ AR-GE Öğretmen
<b>KOMİSYON BAŞKANI</b>  Musa GÖZÜDİK İl Millî Eğitim Sb. Md. 		

**Ek 5: Araştırma İzni**

T.C.  
ORDU VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-18802389-605.01-43487996  
Konu : Araştırma İzni  
(Hakan TÜRK)

14.02.2022

**VALİLİK MAKAMINA**

İlgi :a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2)  
b)Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 31.01.2022 tarihli ve 45002 sayılı yazısı.

Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Hakan TÜRK'ün "Küresel Okuryazarlık Becerisi ve Eğitimi: Sosyal Bilgiler Dersi İçin Bir Model Önerisi" konulu bilimsel çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri, Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından ilgi (a) genelge hükümleri doğrultusunda incelenmiş olup, uygulanmasında sakınca görülmemiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, pandemi koşulları göz önünde bulundurularak eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde olur ekinde yer alan imzalı ve mühürlü formun kullanılarak, öğrencilere ait çalışmaların veli izni doğrultusunda ve elde edilen verilerin herhangi bir haber, resmi özel web sayfaları, yerel ve ulusal basında paylaşılmaması kaydıyla Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Hakan TÜRK tarafından; ilimiz resmi ortaokullarında 2021-2022 eğitim ve öğretim yılı içinde okul müdürlüğünün sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görülmesi halinde Olur 'larınıza arz ederim.

Musa GÖZÜDİK  
Müdür a.  
Şube Müdürü

OLUR  
Mehmet Fatih VARGELOĞLU  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :  
1-Komisyon Kontrol Tutanağı (2 Sayfa)  
2-Anket Formu ve Ekleri (6 Sayfa)

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Saray Mah. Ulu Konak Cad. No:5 52089 Altınordu/ORDU  
Dahili : 1431  
Telefon No : 0 (452) 223 16 29  
E-Posta: arge52@meb.gov.tr  
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>  
Bilgi için: Mustafa KURUL VHKİ (Strateji Geliştirme Şub.Müd.)  
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni  
İnternet Adresi: ordu.meb.gov.tr Faks:4522250144

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4c00-ad35-382c-bff9-54b1 kodu ile teyit edilebilir.

## Ek 6: Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yürütülen “Küresel Okuryazarlık Becerisi ve Eğitimi: Sosyal Bilgiler Dersi İçin Bir Model Önerisi” adlı bir doktora çalışması için yapılmaktadır. Bu araştırma yalnızca bir ders saati (40 dakika) süresince çocuğunuza yöneltilecek olan 36 soruluk bir formun uygulanmasını kapsamaktadır. Cevaplar sadece bu bilimsel çalışmanın amacına uygun olarak kullanılacaktır. Çocuğunuzun kişisel bilgileri alınmayacaktır.

Araştırmanın hedefi ortaokul öğrencilerinin “Küresel okuryazarlık” durumlarına ilişkin bilgi sahibi olmaktır.

Araştırma Uygulaması: Anket şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

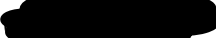
Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Hakan TÜRK

İletişim bilgileri : 

Tel: 

*Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi .....  
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.  
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz\*).*

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

## Ek 7: Küresel Okuryazarlık ölçeği

Değerli öğrenciler;

Bu çalışma **küresel okuryazarlık** durumlarınıza ilişkin bilgi edinmek amacıyla yapılmıştır. Verdiğiniz cevaplar yalnızca bilimsel çalışmanın amacına uygun olarak kullanılacaktır. Bu çalışmanın amacına ulaşması için yanıtlarınızı içtenlikle belirtmeniz gerekmektedir. Bu nedenle **tüm soruları samimi bir şekilde yanıtlamanızı, hiçbir soruyu boş bırakmamanızı** önemle rica ederim. Çalışmaya yaptığınız katkı için teşekkür ederim.

**NOT:** İşaretleme yaparken bir satırda yer alan seçeneklerden sadece birini (X) işareti ile doldurunuz ve lütfen bütün sorulara yanıt veriniz.

Coğrafya Öğretmeni, Hakan TÜRK ( [REDACTED] )

### Kişisel bilgi formu

<b>Cinsiyetiniz</b>	Kız				Erkek			
	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>			
<b>Sınıf düzeyiniz</b>	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
<b>Yaşınız</b>	10	11	12	13	14	15	15+	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>Ailenizin eğitim durumu</b>	Anne				Baba			
Okuryazar değil	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>			
İlk okul mezunu	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>			
Ortaokul mezunu	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>			
Lise mezunu	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>			
Yüksek okul/Üniversite mezunu	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>			
<b>Daha önce ülke dışında bulunma durumu</b>	Evet bulundum				Hayır bulunmadım			
	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>			
<b>Hayatınızın çoğunu geçirdiğiniz yerleşim yeri</b>	Köy		Kasaba		Şehir			
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>			
<b>Günlük internet kullanım sıklığı</b>	Hiç kullanmıyorum		0-1 saat	1-3 saat	3-5 saat	5+ saat		
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Küresel Okuryazarlık Ölçeği		Seçenekler				
		Kesinlikle katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Kararsızım	Kısmen katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1	İnsanların aynı konu üzerinde, benden farklı görüşlere sahip olması normal karşıladığım bir durumdur.					
2	Farklı ülkelerdeki insanların yaşam koşullarına karşı (ekonomik durum, sosyal hayat, eğitim sistemi vb.) ilgi duyarım.					
3	Yaşadığım yerdeki insanların gıda, su ve enerji alanındaki bilinçsiz tüketimleri, dünya geneline yayılan bir çevre sorununun oluşmasında etkilidir.					
4	Salgın hastalıkların (kuş gribi, domuz gribi, covid-19 vb.) tüm dünyaya nasıl yayıldığını bilirim.					
5	Milli kültürüm (dil, din, gelenek-görenek, sanat vb.) diğer kültürler kadar değerlidir.					
6	Farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olmaya istekliyim.					
7	Gelecek yıllarda bizi sosyal, ekonomik ve çevresel açıdan bu günden oldukça farklı bir dünyanın beklediğini düşünüyorum.					
8	Başka bir ülkede (ABD, Almanya, Çin vb.) ortaya çıkan ekonomik sorunun ülkeme nasıl yayıldığını bilirim.					
9	Dünyanın her insan için daha yaşanılabilir olması amacıyla harekete geçmeye istekliyim.					
10	Farklı kültürlerin de benim kültürüm kadar değerli olduğunu düşünüyorum.					
11	Kendimi dünya toplumunun bir üyesi olarak görüyorum.					
12	Dünyada ortaya çıkan ekonomik, sosyal, siyasi vb. gelişmelerin yaşadığım yer üzerindeki etkilerine ilgi duyarım.					
13	Dünya sorunlarının (küresel ısınma, açlık, salgın hastalık, çevre kirliliği vb.) ortadan kaldırılmasında ben de rol oynayabilirim.					
14	Farklı ülkelerde ortaya çıkan ve iletişim araçları ile dünyaya yayılan bir davranış biçiminin (sosyal medya kullanımı, yeme-içme, giyim, oyun vb.) çevremdeki insanları nasıl etkilediğine ilgi duyarım.					
15	Anadilimin dışında diller (İngilizce, Almanca vb.) öğrenerek öncesinden daha etkili bir yaşam süreceğimi düşünüyorum.					
16	Küresel ısınmanın (Dünyadaki ortalama sıcaklığın artması) hayatıma yapabileceği etkileri bilirim.					
17	Yakın çevrem dünyayı her insan için daha yaşanılabilir yapmak adına harekete geçeceğim en uygun yerdir.					
18	Dünyada ortaya çıkan ekonomik, sosyal, siyasi vb. gelişmeler hakkında bilgi sahibi olmaya istekliyim.					

## Ek 8: Özgeçmiş

ÖZ GEÇMİŞ			
Adı-Soyadı	Hakan TÜRK		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce (80)		
Eğitim Durumu	Başlama	- Bitirme	Kurum Adı
Lise	2002	2005	Ünye Lisesi
Lisans	2005	2010	Dicle Üniversitesi (Coğrafya Öğretmenliği)
Yüksek Lisans	2011	2015	Giresun Üniversitesi (Sosyal Bilgiler Eğitimi)
Doktora	2017	2022	Bursa Uludağ Üniversitesi
Çalıştığı Kurum	Başlama	- Ayrılma	Çalışılan Kurum Adı
1.	2010	2015	Akkuş İmam Hatip Lisesi
2.	2015'den beri	----	Tekiraz Çok Programlı Anadolu Lisesi
Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Kuruluşlar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coğrafya Eğitimi Derneği (CED)</li> <li>• Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneği</li> </ul>		
Katıldığı Proje ve Toplantılar			
Yayımlar	<p><b>Makale</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Türk, H. ve Atasoy, E (2020). A critical approach to geography curriculum in terms of global awareness attainments. <i>Review of International Geographical Education (RIGEO)</i>, 10 (1), Special Issue, 65-83</li> <li>•Türk, H. ve Atasoy, E. (2020). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin zihninde göç olgusu: Bir metafor analizi. <i>Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i>. (55) , 26-44 . DOI: 10.21764/maeuefd.550258.</li> <li>•Türk, H. ve Atasoy, E. (2021). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının (2018) küresel vatandaşlık açısından değerlendirilmesi. <i>Milli Eğitim Dergisi</i>, 50(230), 147-167. DOI: 10.37669/milliegitim.674971.</li> </ul>		
Diğer			
		Tarih	