

Examining the Citizenship and Democracy Education Textbook and Curriculum in terms of Global Education

Küresel Eğitim Çerçevesinde Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Kitabı ve Öğretim Programı

Elvan Günel¹ & Ayşegül Pehlivan²

Abstract

As a result of scientific and technological developments in today's world, global education has started to take its place in the educational systems throughout the world and become more significant in recent years. Since global education has multiple effects on societies, it is also crucial in helping students to become informed, active, and global citizens. This study employs document analysis, a qualitative research method, in order to examine how the themes regarding global education are shaped in the Citizenship and Democracy Education textbook and curriculum designed for the eighth grade students. Findings of the study showed that some themes, regarding global education, are embedded into the curriculum only to provide knowledge without any emphasis on necessary skills and values, and other sub-themes completely ignored along with the global dimension of citizenship education.

Keywords: Citizenship and democracy, social studies, global education

Introduction

The advances in science and technology have swiftly changed the world that we live in. Increase in use of the social media, rapid developments in transportation, easier access to information, and fast and unrestricted interaction in such fields as education, arts, music, and literature resulting from better commercial relations have brought people living in different parts of the world closer, ultimately caused to what has come to be known as globalization (Şahin, 2011; Balay, 2004). Although globalization is viewed as something massively impacting the world and led people to describe the world as a global village, scholars have yet to come up with a standardized definition, which is why so many different definitions of globalization exist.

¹ Asst. Prof. Dr., Anadolu University, elvang@anadolu.edu.tr

² Res. Asst., Anadolu University, aysegulpehlivan@anadolu.edu.tr

While Şahin (2011) defines globalization as “certain economic, political, and cultural values and structures moving beyond national borders and spreading worldwide” (p. 2), Çalık and Sezgin (2005) describe it as worldwide integration on a political, economic, social, and cultural scale, with the distances between everything from economy to politics, education to business, becoming ever shorter and more insignificant. Bayar (2008), on the other hand, defines globalization as a “gradual increase through “interdependence” in the amount of communication and interaction amongst the humans, societies, and states in different parts of the earth” (p. 25).

Globalization has influenced the politics and cultures, and shaped the current policies of many countries worldwide with an impact primarily on economy, but also on almost all aspects of life. International cooperation, use of foreign resources, and small-scale business agreements with other countries have increased as a consequence of an economically shrinking world, while the neoliberal policies of the world’s economically developed major players have brought about a significant rise in income distributions nationally and internationally, and shifted the balances as a result. This has caused a drift away from the social state (Lakes and Carter, 2011; Yazıcı, 2014). These political and economic policies shifted balances; minority groups within nations have marginalized because of linguistic, religious, ethnic, socio-economic, cultural, and denominational differences, which has in turn led to war, terror, hunger, famine, and migrations, profoundly affecting people’s daily lives. As a result, people may suddenly find themselves a long way from their homes, living completely different lives.

The impact of globalization on countries has not only been on an economic and political scale but also on social and cultural scales. More and easier self-expression by the constituent cultures of a society and the other cultures independent of the mainstream one, the individual’s self-definition as a world citizen, privatization of education, and the monopoly of a few countries over the basic requirements for education are some of the changes due to neoliberal politics and globalization. Therefore different cultures and cross-cultural interaction within those countries have also been exclusively changed (Gümüş and İlhan, 2012; Lakes and Carter, 2011). Since culturally sensitive education aims to define and understand differences based on race, language, religion, ethnic group, socio-cultural and socio-economic status, denomination, and sexual orientation, raise awareness of these differences, teach to respect them, and create democratic educational environments, it ought

to be offered in the classrooms (Gay, 2002). Tezcan (2002), too, concludes that the literature mostly focuses on the economic aspect of globalization, ignoring its cultural dimension.

Tezcan (2002) states that the cultural dimension also exhibits intrinsic differences. Education is a significant part of the cultural dimension as well as arts, law, ethics, and politics, etc. As the cultures of countries changes due to globalization, their education systems, too, are subject to parallel changes. On the other hand, certain neoliberal policies (e.g. privatization and monopolization of education), implemented by the world's major players for their economic and political agendas, also have indirect influences on education. These policies pave the way to gradual privatization in education and monopolization of educational revenues and expenses by a few leader economies. Faced with a plethora of educational choices in such political environments, families – the smallest structural units of society – are squeezed between the dominant groups in education due to the policies in place (Apple, 2006) and, at times, even guided through misinformation towards failing schools with incompetent teachers (Lakes and Carter, 2011). Therefore the individuals in those educational settings affected by globalization both directly and indirectly need an education that could help them keep pace with the changing cultural environment (Kirkwood, 2001; Merryfield, 1997; Ukpokodu, 1999). At this point, desirable aims of education such as respect to differences, awareness of problems, acquisition of values and skills necessary for problem-solving, and multiple perspectives on what happens around the world lead people towards global education, which sees the world as a whole and aims to make individuals parts of it. The global education approach has gained importance as people have become more interested in global issues such as hunger, war, inequality, and social injustice, and is now a basic need for all, as what happens around the world impacts all aspects of human lives (Açıkalın, 2010a; Alger and Harf, 1985; Merryfield, 1997).

Boston (1997) and Merryfield (1997) argue that each educational system needs a separate definition of global education according to its own institutional beliefs and practices. In most general terms, distilled from its many definitions, global education is a concept that seeks to introduce students to different cultures, make them respect differences, raise an awareness of global issues, improve their sensitivity and responsibility, critical thinking and empathy skills, provide them with a world view, and move students closer to these aims through educational programmes in a world where people are ever closer to one another due to rapidly evolving interconnectedness and interdependence as a result of globalization (Açıkalın, 2010b; Alger and Harf, 1985; Boston, 1997; Merryfield, 1997; Pike, 2000;

Ukpokodu, 1999). The primary goal of global education is to inform students of the traditions, cultures, and values of people in different parts of the world, and to help students to interact effectively with people around the world. Even though some scholars consider global education to be a movement originating in the US so that the US can sustain its competitive position, it is now a worldwide movement affecting all countries of the world (Tye and Kniep, 1991; Ukpokodu, 1999).

In addition to offering a definition of global education, scholars who advocate global education have also explained its dimensions (Açıkalm, 2010a). Hanvey (2004) stresses the need for a global consciousness in order to cope with problems in a world in which countries are more and more interdependent, and puts forward five dimensions of global education considered to be conducive to this consciousness: “perspective consciousness, state-of-the-planet awareness, cross-cultural awareness, knowledge of global dynamics, and awareness of human choices” (p. 2). Kirkwood (2001), on the other hand, categorizes Hanvey’s (2004) skills under four themes, which have been adopted by many scholars (Açıkalm, 2010a; Açıkalm, 2010b; Alger and Harf, 1985; Merryfield, 1997; Pike, 2000). These themes are 1) multiple perspectives, 2) comprehension and appreciation of cultures 3) knowledge of global issues, and 4) the world as an interrelated system. The multiple perspectives theme involves individuals’ skills to consider events from different angles; the theme of understanding and respecting cultures involves the empathy skills and responsibility values in interacting with different cultures; the theme of knowledge of global issues includes an awareness of, and proposing solutions for, problems such as migration, overpopulation, decrease in natural resources, financial crises, war, natural disasters, hole in the ozone layer, etc. even if these may not exist in one’s own country; and finally, the theme of the world as an interrelated system focuses on individuals seeing themselves as parts of the world, which has now come to be a system of seemingly unrelated but actually closely-knit events and mechanism, especially due to political and economic interests (Alger and Harf, 1985; Hanvey, 2004; Kirkwood, 2001; Merryfield, 1997; Pike, 2000).

Based on these themes, global education has made its way to the curricula of many different countries including Canada, the US, the UK, and Turkey. Because of new approaches in education and educational reforms that commit to provide individuals with the knowledge, skills, and values to help them to first understand their own culture and then to appreciate, understand, and respect other cultures, citizenship education has become a subject can no longer be ignored by societies. A revision of citizenship education is now inevitable

due to racial, cultural, religious, and linguistic variety in countries resulting from such events as migration, war, and terror (Banks, 1997; Banks, 2004; Castles, 2004). Global education is now offered in many countries; as a result the citizens with the global skills and values emerged as a product, which expands the concept of citizenship even more. While in the past citizenship was just about obeying social order and being responsible to society, it is now about responsibility to the entire world, sensitivity about global issues such as war, peace, migration, terror, and hunger, and consideration of oneself as part of the world as he/she holds onto his/her national identity (Kan, 2009).

In its global citizenship curriculum, Oxfam (2006) highlights the perception of the world as a large place and consideration of oneself as a citizen thereof, awareness and respect of differences, awareness of the world order, opposition to social injustice, membership of local and global associations, efforts to make the world a more just and liveable place, and a sense of responsibility towards the world as typical characteristics of a global citizen.

In order to provide individuals with these characteristics, global education themes are offered as part of the social studies curriculum in Turkey as single units of a spiral program in 4th, 5th, 6th, and 7th grades. Furthermore, the Citizenship and Democracy Education course is offered in the eighth grade in order to support values and skills that social studies education suggests. The teaching of the global education themes in this subject is of great importance as regards the gaining global consciousness by individuals with a broad view of the world, a sense of responsibility towards society, a consciousness as part of humanity, and sensitivity concerning national and global issues, based on the broader objectives of Turkish national education. The citizenship education must therefore be in line with the objectives and standards of global education. The subject is taught around four thematically structured and organized themes focusing on global and cultural connections: Every Human Being Is Valuable, The Culture of Democracy, Our Rights and Liberties, and Our Duties and Responsibilities (MEB, 2010).

Generally witnessed in most societies throughout the world due to emerging economic approaches, current national policies, and cultural developments, globalization has impacted almost all aspects of human life and made innovation a necessity. One of the reforms put in place as a result of globalization has been in the field of education. The targeted skills and values for individuals in an ever-changing world order have paved the way to a new approach in education. The adoption of an educational policy around anti-conflict and anti-

discriminatory themes such as respecting differences, understanding different cultures, and gaining a global consciousness has pushed nations towards global education. The new curriculum designed in 2004-2005 and integrating the global education phenomenon of the last 20 years, Turkey, too, has kept pace with these educational developments. The changes in the significance attributed to the individual, and therefore in the desired citizen profile, have made research necessary on the citizenship education offered and its suitability to the objectives.

A review of the existing literature suggests that the themes of global education are not fully stressed (the world as an interrelated system and respecting differences), with some themes completely ignored (multiple perspectives), and that teacher education programmes are not in line with the aims of global education (Açıklın, 2010a; Alazzi, 2011; Balkar and Özgan, 2010; Kaymakçı, 2012; Khaled, 2011; Mangram and Watson, 2011; Mundy and Manion, 2008). Studies on teacher education and practices have mostly been conducted through eliciting teachers' and students' perceptions of and attitudes towards global education and the concepts of global citizenship, revealing the status quo, and comparing it to what is expected (Alazzi, 2011; Appleyard, 2009; Göl, 2013; Kaymakçı, 2012; Koluman, 2011; Mangram and Watson, 2011; Özkan, 2006). Apart from these studies, none has been found on the themes of global education in textbooks and curricula within the scope of raising responsible citizens. The present study aims to investigate the eight grade Citizenship and Democracy Education textbook and the curriculum in terms of global education.

Significance and Goals of the Study

In response to the globalization movement which has brought along the need for reforms with far-reaching effects in education as in many other fields, nations have adopted new approaches in education, one of which is global education, which seeks to educate individuals so that they are able to keep pace with the world order that has been changing in many social and cultural aspects such as economy, politics, arts, and literature.

The fact that people from different racial, linguistic, religious, cultural, and ethnic backgrounds now live altogether in the same country, and that universal technologies make them express more and more interest in the wars, terror, migrations, genocide, and natural disasters suffered by others thousands of miles away, has made global education a necessity. Just like many other countries in the world, Turkey, too, has taken important steps towards the implementation of global education (Açıklın, 2010a; Açıklın, 2010b; Kaymakçı, 2012).

However, looking at the quality of the education offered in Turkey, whether the aims of global education are fully achieved is quite debateable. The curriculum, the teacher, and the textbook are the three crucial components in raising individuals equipped with the values and skills that global education strives towards. As global education is a fairly new concept, research shows a lack of comprehensive knowledge in teachers (Göl, 2013; Kaymakçı, 2012). As teachers' classroom practices differ depending on their training, experience, and points of view, the curriculum and the textbook must be well designed so as to serve as a guide for the teachers. The textbook and the curriculum are the teachers' two indispensable assistants in imparting the objectives of global education to the students. Textbooks in particular are the most commonly used course tools in schools. The majority of teachers consider the textbook as the basic resource and continue to treasure it even as digital tools have become abundant thanks to current technologies (Kızılcıaoğlu, 2003). It is therefore quite important that the textbook and the curriculum be in line with the course objectives. This study aims to examine how the themes in global education are shaped in the Citizenship and Democracy Education textbook and curriculum designed for the eighth grade students in primary education, seeking answers to the following research questions:

1. How is the Citizenship and Democracy Education textbook designed for the eighth grade shaped in terms of its knowledge, skills, and values based on the themes of global education?
2. How is the Citizenship and Democracy Education curriculum designed for the eighth grade shaped in terms of the themes of global education?

Method

This study aims to examine how the themes in global education are shaped in the eighth grade Citizenship and Democracy Education textbook and the curriculum. Thus, document analysis was selected as a qualitative research method for data collection. Document analysis involves “analysing written materials on the fact or facts under study” (Yıldırım and Şimşek, 2013) and can be used on its own as well as in triangulation. Films, photographs, letters, stories, autobiographies, books, curricula, correspondence, student files, assignments, patient records, statements, and many other visual and written materials are considered to be data in documentary research (Bailey, 1994; Bogdan and Biklen, 2007; Creswell, 2012; Merriam, 2009).

The documents used in this study were the textbook selected as the textbook for the eighth grade Citizenship and Democracy Education subject for five years from the 2013-2014 school year by the Ministry of Education's Education Council (decision no 178 of 26.09.2012), and the Citizenship and Democracy Education Curriculum published in 2010 and still in use. The upper level knowledge in the curriculum was evaluated based on the framework presented in Table 1 around the 32 achievement aims that took into account the 19 values and 17 skills, eight of which were basic skills.

Merriam (2009) points out that document analysis can be carried out in four stages: getting hold of the documents, checking their authenticity and originality, codification-categorization, and analysis. In documentary research, data analysis may involve content analysis or descriptive analysis. While content analysis requires an in-depth analysis for new dimensions and themes, descriptive analysis engages with more superficial analysis of the existing themes (Creswell, 2012).

In this study, descriptive analysis was used in data analysis as the themes in the literature on global education were taken into consideration in the documents studied. The literature was used in drafting the global education themes and their sub-dimensions, which were submitted for expert evaluation and are shown in Table 1. In light of the feedback from the field expert, the table was amended, finalized, and checked one last time before the analysis. The verbal and figural expressions and the visuals in the textbook and the curriculum were categorically analysed through line by line coding in the appropriate field amongst the global education themes categorized by using the Nvivo 10 program and presented in Table 1. The knowledge, skills, and values figuring in Table 1 were symbolized *, **, and *** respectively.

Table 1: Global Education Themes Categorized as Knowledge, Skills, and Values As A Framework for Analysis

Multiple Perspectives	Comprehension and Appreciation of Cultures	Knowledge of Global Issues	The World As An Interrelated System
Knowledge of multiple perspectives*	Knowledge of personal beliefs and values*	Knowledge of issues related to population and family planning*	Knowledge of economical, political and ecological systems *
Knowledge of prejudice*	Knowledge of universal beliefs and values*	Knowledge of issues related to self-determination*	Knowledge of global dynamics*
Developing multiple skills and perspectives**	Understanding the role of personal beliefs and values in various fields*	Knowledge of issues related to human rights *	Understanding interconnections between countries *
Skills and experiences in	Understanding the	Knowledge of issues	Understanding

seeing one's own culture from other's perspectives**	origins and developments of cultures*	related to emigration, immigration and refugees*	interdependencies between countries *
The ability to understand and accept different world views **	Understanding cross-cultural interactions and connections*	Knowledge of issues related to the global commons*	To realize interdependencies within different global systems **
Critical thinking skills**	The ability to respect differences**	Knowledge of environmental and natural resource issues*	To realize interconnections within different global systems**
The ability to eliminate prejudices**	Understanding the role of one's own culture in the world system**	Knowledge of issues related to distribution of wealth, technology and information, resources, access to markets*	To realize that the world is a holistic system **
Empathy**	The ability to understand one's own culture and heritage**	Knowledge of the issues related to hunger and food*	Peace***
Tolerance***	The ability to understand multiple identities and loyalties **	Peace and the security issues*	Initiative***
Respect***	The ability to communicate across cultures**	Knowledge of the issues related to prejudice and discrimination*	
	The ability to interact with different cultures **	Knowledge of the values and beliefs underlie social/cultural norms and human conflicts*	
	Recognition of the complexity of cultural diversity and cultural universals**	The ability to recognize conflict and conflicts resolution**	
	The ability to collaborate and work with people from other cultures**	Creative thinking skills in solving problems**	
	Recognition of the effects of one's own values, culture and worldview in learning about people different from oneself**	Being sensitive to various forms of discrimination**	
	To live together**	Empathy**	
	Empathy**	Solidarity***	
	Tolerance ***	Be fair***	
	Peace ***	Sharing***	
	Love ***	Responsibility***	
	Respect***	Sensitivity***	
	Equality***	Freedom***	
	Sensitivity***	Respect***	
		Initiative***	
		Equality***	

Upon completion of the data analysis, the data in each category was assessed and the themes yielding similar findings were categorized under a single heading.

Findings

The study has found that the eighth grade Citizenship and Democracy Education textbook and curriculum do not touch upon all elements of discrimination and prejudice (race, language, religion, gender, sexual orientation, ethnicity, socio-economic structure, socio-cultural structure, disabilities), cross-cultural communication and interaction focus on the individual's own society at the expense of other cultures and interactions, the standards for the desirable citizen profile turn out to be inadequate in the context of global consciousness, developing multiple skills and perspectives is merely question-based with no activities for the teaching of values and skills, and the knowledge and activity-based practices for global dynamics and world peace are left incomplete. The study findings are categorized under headings in line with the knowledge, skills, and values embedded in the curriculum and the textbook.

1. Invisibility of the elements underlying discrimination and prejudice

Being sensitive to various forms of discrimination and knowledge of the issues related to prejudice and discrimination are amongst the most important goals of global education. Gaining a global perspective and interacting with individuals from different cultural backgrounds, regardless of their race, language, religion, beliefs, sexual orientation, gender, socio-economic structure, socio-cultural structure, and disabilities, is first and foremost related to shedding one's prejudices and discriminatory beliefs. The topics under the heading of discrimination and prejudices in the eighth grade Citizenship and Democracy Education textbook are found to be mostly informative. Of the discriminatory issues relating to race, language, religion, beliefs, sexual orientation, gender, socio-economic structure, socio-cultural structure, and disabilities encompassed by the themes of global education, only race, gender, and disabilities are touched upon, with absolutely no mention of the other sub-headings and the resulting personal and social issues:

Not taking the same bus with the blacks... A disabled person being denied employment even if they may fulfil all requirements ... Immigrants being denied access to rented accommodation... Women being denied their rights to education... (p. 59)

On the other hand, the visuals in the same textbook seek to create sensitivity in the context of empathy and equality values, while famous anti-discrimination quotations (e.g. "Just as the Arabs can exert no supremacy over non-Arabs and non-Arabs over Arabs, so the red-skinned can exert no supremacy over the dark-skinned and the dark-skinned over the red-skinned") are scattered to establish a link to the value of respect. In addition, the concept of prejudice is presented through definitions and inter-personal dialogues such as:

Prejudice is a set of beliefs, convictions, and generalizations evoking love or animosity, and reflecting a conditioned emotional attitude, towards a certain individual or group without sufficient reason... I couldn't draw like that even if I tried for years... I can't play football like you... Girls quickly get nervous and avoid questions... (p. 19)

and illustrated by statements such as “the negativity of prejudice is emphasized” (p. 5) and “Prejudice, exclusion, and contempt are contrary to human rights” (p. 14). Considering the definition of prejudice in the textbook, the activities presented are insufficient in contributing to individual internalization of the concept, while the visuals only include a single cartoon on the subject.



Textbook (p.19)

While the examples above and the cartoon mentioned deal with sexism, positive prejudice, and prejudices against undefined situations, those based on race, language, religion, ethnicity, sexual orientation, and socio-economic structure, the consequent problems, and solution proposals are not at all referred to.

2. Lack of global-national balance in raising consciousness about environment and culture

The study findings also include the omission of the global perspective and consciousness targeted for individuals without them losing sight of their national identity, and the national-only scale of the activities actually intended on both global and national scales in the textbook and the curriculum under study. This is witnessed especially in the activities on cross-cultural communication and interaction, raising responsible citizens, and issues relating to environmental and natural resources. The study findings on the global education sub-themes being presented through national examples can be summarized as follows:

One of the most important themes of global education is the theme of comprehension and appreciation of cultures which aims to enable the individual to understand people from different racial, linguistic, religious, ethnic, and socio-economic backgrounds, to connect with

them, and to know that they are in interaction even though they may be in different parts of the world. Thus within the theme of understanding and respecting cultures in global education, the individual needs to be taught the values of respecting differences, empathy, interaction and communication skills, and responsibility and sensitivity. Within this perspective, the presentation of this theme can be observed through the following statements:

It is emphasized that it is natural for them and for the others to have different qualities which must be respected... They accept that each individual has their own characteristics... (p. 11) Democratic citizenship education supports respect of different religions, cultures, beliefs, and ways of thinking... (p. 4) Attention is drawn to the acceptance of social differences as natural and their protection... (p. 14)

The textbook includes further statements highlighting respect of differences:

Human beings have different qualities that distinguish them from one another. These may originate at birth (e.g. family's socio-economic situation, colour of the eyes and the skin, etc.) or result from education and life experiences. Certain later-acquired involuntary physical aspects (e.g. overweight, disabilities, etc.) may cause personal differences... (p. 18) The impossibility of all people thinking and behaving in the same way must be recognized and respected. It is the differences that make societies multifaceted... (p. 40)

The ability to interact and communicate with different cultures possible and raising awareness of cultural richness – the underpinnings of the targeted skill of respecting differences – also appear in the curriculum. For example, standards such as “They grasp that different views, opinions, beliefs, concepts, and cultural values enrich social life” (p. 14), “It is aimed that students realize their rights and cultural richness” (p. 7) and statements in the textbook such as “melodies sung in different languages in Mardin” (p. 54), “The habits, customs, and traditions of Turkmens, the Azeri, and Eastern Anatolians make a whole in Kars”, “The multicultural nature of the region gives it a rich folklore” (p. 53) can be considered examples of attribution to skill of respecting differences. These are all illustrations of cross-cultural communication and interaction within one's own society. There are, however, no instances of, or activities on, how that society is influenced by different cultures throughout the world.

The topic of universal beliefs and values within the global education theme of comprehension and appreciation of cultures is illustrated by “protection of shared values” (p. 6) in the curriculum and by “Atatürk was a statesman who adopted universal values such as independence, peace, freedom, people's happiness, respect of human beings” (p. 32) in the textbook, which, however, has no activities on the acquisition of these values. A study of the universal values in the textbook reveals a categorical conflict in terms of concepts and values.

For instance, on page 26 of the textbook, the statement “Values such as justice, love, freedom, cooperation, and tolerance form the basis of society” classifies these as values, while on page 27, the instruction “Match the following concepts and related visuals” classifies the very same words as concepts.

“Raising responsible citizens”, one of global education’s most important objectives, is emphasized in the curriculum as a topic that needs to be presented on both national and global scales. It is, however, presented in the textbook only on a national scale, with the global aspect completely ignored. In the curriculum, the principle of “raising individuals with a broad world view and a sense of responsibility towards society” (p. 3) amongst the general objectives of Turkish National Education is found to be in line with the principle of “instilling sensitivity of national and global issues with a consciousness of being part of humanity” (p. 6) amongst the general objectives of eighth grade Citizenship and Democracy Education. Further, the objective of raising responsible citizens with global perspectives is clearly underlined in the curriculum through the following statement:

With the current advances in communication and transport causing the events in different parts of the world to impact every single nation, the education aims to educate individuals so they are able to adapt the social developments not only in their own country but also throughout the world (p. 4).

However, a study of the textbook focuses on citizen profile drawn in the curriculum reveals that respect of human rights, responsibility towards the society and others, democratic citizenship, and a global consciousness – all requirements of citizenship – are not touched upon. In the textbook, the duties and responsibilities of the citizen are defined as awareness of responsibilities, environmental sensitivity, paying tax, respecting human rights as a democratic citizen with a national consciousness, with no illustrations of a global consciousness:

I don’t litter the streets... I place recyclable waste into recycling bins... I notify the municipality of stray dogs that may present danger... I don’t waste electricity and water... I don’t damage parks or hurt the animals in them... I make careful use of public property... (p. 128)

The following statement in the curriculum “Citizenship and Democracy Education is considered in the context of democratic citizenship” (p. 5) is accepted as a sign that the target of global consciousness is ignored.

In the global education literature, another sub-dimension of notable significance is knowledge of environmental and natural resource issues. In the textbook, apart from illustrations such as “conscious use of public property” and “waste of bread” (p. 131),

environmental issues are touched upon solely on a national level, such as the establishment of TEMA, with no mention of global examples or suggestions:

In 1990, the World Environmental Organization published a report: every year, 25 billion tonnes of surface soil is lost to the sea due to floods and winds. We were curious about how much was lost in Turkey. Scholars from many countries were invited to Turkey. Their research revealed that we lost 1,400,000,000 tonnes of soil every year. This was enough to alarm us and we founded the TEMA on 11 September 1992. The foundation aims to prevent soil loss due to erosion, for which a number of research projects need to be set up (p. 92).

3. Uniformity in providing multiple perspectives

The theme of multiple perspectives is considered to be a basic element of a broad world view and has its place in the literature as one of the four themes in global education. The objectives of Turkish National Education and the eighth grade Citizenship and Democracy Education subject place the raising of constructive, creative, critical, and questioning individuals in the foreground. Notwithstanding this objective, it has been found that neither a definition nor an illustration of the concept of multiple perspectives figures in the textbook or the curriculum in the knowledge dimension. Thus, the study focused on the questions put in the units for an evaluation of the acquisition of multiple perspectives. Some of the questions in the textbook were found to be of an interpretative, practical, and analytical level geared towards developing multiple skills and perspectives:

If you were a student of Socrates, which words would you use to describe humans' difference from animals? (p. 12) If Zerrin were aware of human dignity and value, how could the story you have just read end? (p. 17) If Turkey's First Congress on Children's Rights had convened 30 years ago, do you reckon issues like "Child-Friendly School" or "Child-Friendly City" would have been on the agenda? (p. 101)

Other questions in the textbook, however, were found to be closed-ended (with single answers), uncondusive to developing multiple skills and perspectives:

Do you think the teacher might have wanted to stress, with his/her questions, that each human being has an inherent value and that, consequently, all humans are valuable?... Are the conflicts between students in your school peacefully resolved?... Is tolerance valued in your school? (p. 15)

On the other hand, the sub-theme of the ability to understand and accept different world views – one of the global education sub-dimensions in the developing multiple skills and perspectives – is nowhere to be found either in the curriculum or in the textbook.

4. Current events being ignored in global values and relations

Any event that occurs in a given part of the world, however localized it may seem, does in fact have an impact on the whole world. Issues such as migration, war, economic and political alliances, hunger, famine, and resulting deaths in certain parts of the world are therefore no longer considered to be country-specific. In global education recognizing the interdependence of countries and realizing that the world is a shared system binding all humanity together is one of the top goals. Studying the curriculum and the textbook in light of the global dynamics and security issues such as war, peace, terror, migration, and natural disasters which affect all humans, a broad world view and a global consciousness are highlighted through statements like “the education seeks to raise individuals who can adapt to social developments and change not only in our country but also throughout the world”, “to create sensitivity to national and worldwide issues with a consciousness as part of all humanity”. The textbook includes verbal statements such as “Education allows people to understand their interdependence with others” (p. 111), and “Working towards the happiness of world nations is another way of working towards one’s own happiness and well-being” (p. 116), but this topic is not at all tackled in activity-based work. On the other hand, the value of peace, which figures prominently in the literature, is dealt with more extensively in the textbook than in the curriculum, but it focuses mostly on the children of the world and social peace from a single point of view, ignoring ethnic conflicts, war between countries, and terror, which are of current relevance and which could contribute to the teaching of the value of peace.

... democratic attitudes and approaches are helpful in gaining social sensitivity to security issues due to ethnic conflicts, racism, terror, and rising crime rates, global warming, and environmental problems caused by man. Democratic consciousness requires the inclusion of all in the search for solutions for social issues.

The statement above, quoted from the curriculum, highlights sensitivity to such issues but dwells on democratic consciousness rather than global solutions. As far as global dynamics are concerned, another noteworthy finding is the mere verbal reference in the textbook to the concepts of interdependence and interconnectedness, which are in fact constantly repeated and highlighted in the literature: “Education enables people to realize their interdependence with others” (p. 111). This statement refers to interdependence as a benefit of education solely in the sub-dimension of interdependence between people, ignoring the other sub-dimensions of cross-cultural and international interdependence.

In conclusion, four significant findings can be attributed to the present study looking at the eighth grade Citizenship and Democracy Education curriculum and textbook based on the global education themes: various forms of prejudice and discrimination are not fully reflected

in the curriculum or in the textbook; cross-cultural interaction and communication, the desirable citizen profile, and the issues relating to environmental and natural resources are tackled from a national point of view; the multiple perspectives skill is only presented through questions with no activities geared towards real learning; knowledge- and activity-based practice is insufficient in the context of global dynamics and world peace, with little reference to current events, issues, and suggestions.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

Global education has become indispensable so that individuals can adapt to the globalized world that we live in, turn into actively conscious citizens aware of global issues such as war, peace, hunger, terror, discrimination, prejudice, social justice, human rights, and security, and adopt a world view composed of national and global perspectives. This necessity has led to arrangements in many countries for the integration of global education within national educational systems. Despite these arrangements, both national and international research shows that comprehensive training incorporating all objectives of global education in primary and secondary schools, teacher-training programmes, and curriculum and textbook development is still very much needed, and that more arrangements would be in place (Açıklan, 2010a; Aslan, 2009; Ceylan, 2014; Cırık, 2008; Kaymakçı, 2012; Özkan, 2006; Rapoport, 2009). In their research on global education in Canadian primary schools, Mundy and Manion (2008) conclude that more of global education is needed in primary schools for a broader world view through integration in a national and global sense, and that universities, schools, and governments need to collaborate for the teaching of politically-sensitive global issues that concern the whole of Canada, which corroborates that shortcomings in global education exist not only in Turkey but also in the rest of the world. The present study on the eighth grade Citizenship and Democracy Education curriculum and textbook concludes that not all sub-themes of global education are addressed in creating a global consciousness without losing national consciousness, and that issues relating to population and family planning, autonomy, socio-cultural norms, and knowledge of the values and beliefs underlie social/cultural norms and human conflicts, as well as themes on the ability to understand multiple identities and loyalties are not at all referred to.

Knowledge of the issues related to prejudice and discrimination amongst the global education themes include various elements such as race, language, religion, beliefs, sexual

orientation, gender, socio-economic structure, socio-cultural structure, and disabilities. Açıkalın (2010a) concludes that the social studies curriculum fails to fully address issues such as social justice and equality, respect of differences, war and peace, discrimination and prejudice, and injustice and inequality. The present study also concludes that these concepts are superficially touched upon and that their inherent diversity is not fully reflected in the curriculum and the textbook. Another noteworthy conclusion of the study is that the curriculum and the textbook mostly focus on the concepts of discrimination and prejudice based on race, gender, and disabilities, failing to address other elements such as sexual orientation, ethnicity, and socio-cultural structure.

In his study on how individuals can have global adequacy, Kilpatrick (2010) conducted interviews with teachers who expressed the need for global adequacy to include tolerance, an understanding of and interest in other cultures, knowledge of a foreign language, and the skills to know how to behave in an unfamiliar situation. In this context, it can be asserted that understanding, respecting, and interacting with different cultures is of paramount importance in acquiring a global world view. The present study concludes that cross-cultural interaction and communication in the eighth grade Citizenship and Democracy Education curriculum and textbook is limited to the mainstream culture of the individual's society, with no mention of other cultures or cultural interaction and communication between nations. Aslan (2009) also concludes that the Turkish educational system fails to address cultural differences and interaction, and that multicultural issues are ignored in the curricula and textbooks. Likewise, Cırık (2008) states that the existing curricula in Turkish primary education are inadequate in the context of multicultural education, and that more emphasis is needed in that regard.

Another finding of the study is that the desirable citizen profile-orientated standards in the eighth grade Citizenship and Democracy Education curriculum and textbook prove inadequate in providing a global consciousness. Rapoport (2009) concludes that, in the current social studies curricula of some US states, the themes of global education and global citizenship are buried under certain subjects "deemed more necessary", and that teachers ignore topics related to global education with the centrally-administered examinations in mind. He further concludes that teachers need help with methodology, content, and curriculum in the teaching of global citizenship. In a similar vein, Ceylan (2014) reports that most teachers think global citizenship must be in pre-school curricula, that they want to teach it to children, but that the curriculum proves inadequate for the teaching of global citizenship

and with few activities on different cultures and countries. From this point of view, the standards for the global citizen profile should be presented in more detail in the curriculum and the textbook.

Developing multiple skills and perspectives, one of the general objectives of global education and the eighth grade Citizenship and Democracy Education curriculum and textbook, is only presented through questions, with no activities aimed at the teaching of this skill. In his study entitled “The Effects of Global Education on the Turkish Social studies Curriculum”, Açıkalın (2010a) concludes that the theme of multiple perspectives is non-existent and that, apart from the skills of empathy and respecting differences, the other skills and values are not adequately highlighted in the curriculum.

The present study has also found that knowledge- and activity-based practice on global dynamics and world peace is insufficient in the eighth grade Citizenship and Democracy Education curriculum and textbook. Açıkalın (2010a) also concludes that global issues such as international conflicts, war, terror, human trafficking, global warming, and other environmental problems are not in the curriculum. Özkan (2006) points out that the teachers believe that global education is conducive to making individuals to be more sensitive to problems and conflicts around the world, able to propose solutions for those problems, and democratically conscious for international peace, but that they are pessimistic about it reducing terror, war, and economic and political injustices caused by multinationals, contributing to a common culture shared by all humanity, and increasing interdependence and interconnectedness between countries. Teachers therefore need to be more knowledgeable and become more conscious in this respect in order to have a more constructive point of view.

Another finding of our study is that knowledge, skills, and values on global education in the eighth grade Citizenship and Democracy Education curriculum are not aligned with the textbook. The concepts of multiple perspectives, prejudice, world peace, interdependence and interconnectedness are covered as skills and values in the curriculum but only as knowledge in the textbook. Both the curriculum and the textbook are found to have shortcomings as far as the skills and values are concerned. Consequently, it can be claimed that the curriculum and the textbook are not in harmony in the context of the knowledge, skills, and values of global education.

Based on the research findings, the following suggestions can be put forward: the eighth grade Citizenship and Democracy Education curriculum should include standards

orientated towards a global perspective and the textbook needs more visual resources and activities conducive to the internalization of these standards. In addition, more audio-visual materials improving students' cognitive, sensitive, and psychomotor skills should be used in activities. The textbook and the curriculum ought to be re-designed in a way that it includes global values such as peace, love, and tolerance. Existing research is mostly on the status quo. Nevertheless, these studies provide a background on the main principles of global citizenship education. Further studies on each sub-dimension of global education are expected to contribute even more to the field. As the present study is limited to a document analysis, future research could include more applied studies focusing on the shortcomings of global education practices, social studies curriculum development, and teacher training.

This study underlines the need for a more detailed presentation of global education standards in the Citizenship and Democracy Education course, which is important for individuals gaining a global perspective. It is expected to contribute to the field of global education, and be a forerunner of future evaluation of the disciplines of social studies separately in the context of global education. Researchers undoubtedly have a major role in the implementation of global education within the educational systems. The present study and its findings are expected to shed light on the shaping of global education within the Turkish educational system.

References

- Açıkalm, M. (2010a). Influence of Global Education on The Turkish Social Studies Curriculum. *The Social Studies*, 101 (6), 254-259. DOI Number: 10.1080/00377991003774887.
- Açıkalm, M. (2010b). New Approaches for Teaching Social Studies: Multicultural and Global Education. *Elementary Education Online*, 9 (3), 1226-1237. Retrieved September 25, 2014, from <http://ilkogretim-online.org.tr/vol9say3/v9s3m31>.
- Alazzi, K. (2011). Teachers Perceptions and Conceptions of Global Education: A Study of Jordanian Secondary of Social Studies Teachers. *The Journals of Multiculturalism in Education*, 7 (1), 1-19.
- Alger, C. F. & Harf, J. E. (1985). Global Education: Why? For Whom? About What?. *American Association of Colleges for Teacher Education*, Washington D.C. Retrieved August 14, 2014, from <http://eric.ed.gov/?id=ED265107>.

- Apple, M. W. (2006). Understanding and Interrupting Neoliberalism and Neoconservatism in Education. *Pedagogies: An International Journal*. 1 (1), 21-26. DOI Number: 10.1207/s15544818 ped0101_4.
- Appleyard, N. (2009). *Teacher and Student Perceptions of The Goals of Global Education*. (Unpublished Master Thesis), Faculty of Education. University of Ottawa: Canada.
- Arslan, H. (2009). Educational Policy vs. Culturally Sensitive Programs in Turkish Educational System. *International Journal of Progressive Education*. 5 (2), 44-57. Retrieved August 14, 2014, from <http://Www.Inased.Org/V5n2/Ijpev5n2.Pdf>.
- Aşan, E. (2014). 8. *Sınıf İlköğretim Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Kitabı [8th Grade Citizenship and Democracy Education Textbook]*. Ankara: Ekoyay Eğitim.
- Bailey, K. (1994). *Methods of Social Research*. New York: The Free Press.
- Balay, R. (2004). Globalization, Information Society and Education. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 37 (2), 61-82.
- Balkar, B. & Özgan, H. (2010). Teachers' Opinions on the Effects of Globalization on the Education Process in Primary Education. *Mehmet Akif Ersoy University, Journal of Education Faculty*, 10 (19), 1-22.
- Banks, J. A. (1997). *Educating Citizens in A Multicultural Society*. New York: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (2004). Introduction: Democratic Citizenship Education in Multicultural Societies. J.A. Banks (Ed.), in *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass, An Imprint of Wiley.
- Bayar, F. (2008). *Küreselleşme Kavramı ve Küreselleşme Sürecinde Türkiye. Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi [The Concept of Globalization and Turkey in Process of Globalization. The International Journal of Economical Issues]*, 32, 25-34. Retrieved September 10, 2014, from <http://www.mfa.gov.tr/data/Kutuphane/yayinlar/EkonomikSorunlarDergisi/sayi32/firatbayar.pdf>.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research in Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Pearson.
- Boston, J. A. (1997). Professional Development in Global Education. M. M. Merryfield, E. Jarchow, S. Pickert (Ed.). In *Preparing Teachers to Teach Global Perspectives*. California: Corwin.
- Castle, S. (2004). Migration, Citizenship, and Education. J. A. Banks (Ed.), in *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass, An Imprint of Wiley.

- Ceylan, Ş. (2014). Preschool Teachers' Views on World Citizenship Education.. *Journal of Theoretical Educational Science*, 7 (1), 78-93. Retrieved December 12, 2014, from www.keg.aku.edu.tr/index.php/anasayfa/article/view/337.
- Cırık, İ. (2008). Multicultural Education and Its Reflections. *Hacettepe University, Journal of Education*, 34, 27-40.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Retrieved April 13, 2014, from basu.nahad.ir/uploads/creswell.pdf.
- Çalık, T. & Sezgin, F. (2005). Globalization, Information Society, and Education. *Kastamonu Education Journal*, 13 (1), 55-66. Retrieved August 19, 2014, from www.academia.edu/1334093/.
- Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *The American Association of Colleges for Teacher Education* 53 (2), 106-116. Retrieved April 17, 2014 from <https://www.uwec.edu/COEHS/upload/Pattee-Article.pdf>.
- Göl, E. (2013). *The Examination of Global Citizenship Attitude Levels of Social Studies Nominee Instructors According to Different Variants*. (Unpublished Master Thesis). Ahi Evran University/ Institute of Social Sciences, Kırşehir. Retrieved October 17, 2014 from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Gümüş, N. & İlhan, A. (2012). Globalization and The Effect of It Upon Geography Departments in Turkey Universities for Geography Academics. *Western Anatolia Journal of Educational Science*. 3 (5), 29-50. Retrieved August 24, 2014 from webb.deu.edu.tr/baed/giris/baed/5_2.pdf.
- Hanvey, R. G. (2004). An Attainable Global Perspective. *The American Forum for Global Education*, 2-47. Retrieved August 19, 2014 from http://www.globaled.org/an_att_glob_persp_04_11_29.pdf.
- Kan, Ç. (2009). Global Citizenship in Social Studies Education. *Pamukkale University Journal of Education*. 26, 25-30. Retrieved July 22, 2014 from kutuphane.pamukkale.edu.tr/dokuman/d000426.pdf.
- Kaymakçı, S. (2012). Global Education in The Turkish Social Studies Teacher Training Programme. *Croatian Journal of Education*. 14 (4), 817-854. Retrieved October 8, 2014 <http://hrcak.srce.hr/94325>.
- Kızılcıoğlu, A. (2003). Secondary Schools Geography Textbook's Evaluation Criteria. *Marmara Geographical Review*, 8, 19-33. Retrieved October 8, 2014, from <http://e-dergi.marmara.edu.tr/marucog/article/view/1012000492>.

- Kilpatrick, J. E. (2010). *Global Education in Massachusetts: A Case Study Of Two High Schools*. (Unpublished Master Thesis), Boston University: United State. Retrieved December 28, 2014, from gradworks.umi.com/34/11/3411749.html.
- Kirkwood, T. F. (2001). Our Global Age Requires Global Education: Clarifying Definitional Ambiguities. *The Social Studies*, 92 (1), 10-15. DOI Number: 10.1080/00377990109603969.
- Koluman, S. (2011). *Views of Teacher About Global Connections Theme in The Primary 6th and 7th Grade The Social Studies Curriculum: Balıkesir Sample* (Unpublished Master Thesis). Balıkesir University, Institute of Social Sciences, Balıkesir. Retrieved August 16, 2014, from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Lakes, R. D. & Carter, P. A. (2011). Neoliberalism and Education: An Introduction. *Educational Studies: A Journal of the American Educational Studies Association*, 47 (2), 107-110. Retrieved October 24, 2014, from <http://www.tandfonline.com/loi/heds20>.
- Mangram, J. & Watson, A. (2011). Us and Them: Social Studies Teachers' Talk About Global Education. *Journal of Social Studies Research*, 35 (1), 95-116.
- MEB. (2010). *İlköğretim Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi (8. Sınıf) Öğretim Programı [Curriculum of Citizenship and Democracy Education Course for Primary Education (8th Grade)]*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merryfield, M. M. (1997). A Framework for Teacher Education in Global Perspectives. M. M. Merryfield, E. Jarchow, S. Pickert (Ed.). In *Preparing Teachers to Teach Global Perspectives*. California: Corwin.
- Mundy, K. & Manion, C. (2008). Global Education in Canadian Elementary Schools: An Exploratory Study. *Canadian Journal of Education* 31 (4), 941-974. Retrieved August 14, 2014, from <http://eric.ed.gov/?id=EJ830510>.
- Oxfam (2006). Education for Global Citizenship A Guide for Schools. [Online]: Retrieved October 6, 2014, from [http://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Global% 20Citizenship/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.ashx](http://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Global%20Citizenship/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.ashx).
- Özkan, T. (2006). Evaluation of the opinions of elementary school teachers apropos of global education, (Unpublished Master Thesis). Çukurova University, Institute of Social Sciences, Adana. Retrieved August 17, 2014, from [https://tez.yok.gov.tr/ UlusalTezMerkezi/ tezSorguSonucYeni.jsp](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp).

- Pike, G. (2000). Global Education and National Identity: In Pursuit of Meaning. *Theory into Practice*, 39 (2), 64-73.
- Rapoport, A. (2009). A Forgotten Concept: Global Citizenship Education And State Social Studies Standards. *Journal of Social Studies Research*, 33 (1), 91-112. Retrieved August 14, 2014, <http://eric.ed.gov/?id=EJ838655>.
- Şahin, İ. F. (2011). *Küreselleşme Avrupa Birliği ve Türkiye [Globalization European Union and Turkey]*. Ankara: Pegem A.
- Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri [Qualitative Research Methodology in Social Sciences]*. Ankara: Seçkin.
- Tezcan, M. (2002). Küreselleşmenin Eğitim Boyutu [Educational Dimension of Globalization]. *Eurasian Journal of Educational Research*. 6. 56-60.
- Tye, K. A. & Kniep, W. M. (1991). Global Education Around The World. *Educational Leadership*, 48 (7), 47-49. Retrieved August 17, 2014, from http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199104_tye.pdf.
- Ukpokodu, N. (1999). Multiculturalism vs. Globalism. *Social Education*, 63 (5), 298-300. Retrieved August 14, 2014, from <http://eric.ed.gov/?id=EJ612181>.
- Yazıcı, S. (2014). Küreselleşme ve Yaşlanan Dünya [Globalization and Ageing World]. N. Korkmaz ve S. Yazıcı (Ed.), in *Küreselleşme ve Yaşlılık. [Globalization and Elderliness]*. Ankara: Ütopya.

Küresel Eğitim Çerçevesinde Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Kitabı ve Öğretim Programı

*Examining the Citizenship and Democracy Education Textbook and Curriculum
in terms of Global Education*

Elvan Günel & Ayşegül Pehlivan

Özet: Günümüz dünyasında yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmelerin sonucu olarak ortaya çıkan ve özellikle son yıllarda giderek önemi artan küresel eğitim, tüm dünya ülkelerinin eğitim sistemlerinde yerini almaya başlamıştır. Toplumlar üzerinde birçok etkiye sahip olan küresel eğitim, etkin, bilinçli ve küresel vatandaş yetiştirmede de büyük bir öneme sahiptir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile yapılan bu çalışmada, ilköğretim 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders kitabı ve öğretim programında küresel eğitim temalarının nasıl şekillendirildiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Küresel eğitim içerisinde yer alan temaların bazılarında sadece bilgi boyutunda yer verildiği; fakat beceri ve değer boyutunda etkinliklerin bulunmadığı; bazı alt temalara ise hiçbir şekilde yer verilmediği ve vatandaş yetiştirmede küresel boyutun göz ardı edildiği araştırmanın önemli bulguları arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Vatandaşlık ve demokrasi, sosyal bilgiler, küresel eğitim

Giriş

Bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler yaşadığımız dünyayı hızlı bir değişime uğratmıştır. Bu değişimle birlikte, sosyal medya kullanımının yaygınlaşması, ulaşımdaki hızlı gelişmeler, bilgiye ulaşımın kolaylaşması ve ticari ilişkilerin de etkisiyle eğitim, sanat, müzik, edebiyat gibi alanlarda daha hızlı ve sınırsız bir şekilde etkileşimde bulunulabilmesi gibi etkenler dünyanın farklı yerlerinde yaşayan insanların birbirine yakınlaşmasını sağlamış ve küreselleşme dediğimiz olguyu ortaya çıkarmıştır (Şahin,2011; Balay, 2004). Küreselleşme; günümüzde bireylerin çoğunlukla dünyayı etkilediğine inandığı ve dünyayı global köy olarak tanımlamasına neden olan bir olgu olmasına rağmen, bilim insanları küreselleşmeyi tanımlarken kalıp bir tanımları henüz yerleştirememişlerdir. Bu nedenle küreselleşmenin pek çok farklı tanımları mevcuttur.

Şahin (2011), küreselleşmeyi “ekonomik, siyasal ve kültürel açıdan bazı değer ve yapıların yerel ve ulusal sınırları aşarak dünya ölçeğinde yayılması” (s. 2) olarak tanımlarken; Çalık ve Sezgin (2005), ekonomiden siyasete, eğitimden ticarete her alanda mesafelerin

önemini kaybetmesiyle, siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda dünyanın bütünleşmesi şeklinde ifade etmektedirler. Bayar (2008) ise, küreselleşmeyi “yerkürenin farklı bölgelerinde yaşayan insan, toplum ve devletler arasındaki iletişim ve etkileşim derecesinin “karşılıklı bağımlılık” kavramı çerçevesinde giderek artması” (s. 25) olarak tanımlamaktadır.

Başta ekonomi olmak üzere hayatın hemen hemen her yönü üzerinde etkili olan küreselleşme olgusu, dünya üzerindeki ülkelerin siyasetlerini ve kültürlerini de etkilemiş; uyguladıkları politikalara yön vermiştir. Ekonomik anlamda dünyanın giderek küçülmesi ile uluslararası iş bölümü, ülkelerin dış kaynak kullanımı ve farklı ülkelerle yaptıkları küçük çaplı ticari antlaşmalar artmış ve özellikle dünyada söz sahibi olan ekonomik olarak gelişmiş ülkelerin uyguladıkları neoliberal politikalar, ülkelerin ulusal ve uluslararası gelir dağılımında önemli derecede artışa ve bunun sonucunda da ülkelerarası dengelerin değişmesine sebep olmuştur. Bu durum ülkelerin sosyal devlet anlayışından uzaklaşmasına yol açmıştır (Lakes & Carter, 2011; Yazıcı, 2014). Ekonomik ve siyasi anlamda uygulanan bu politikaların dengeleri değiştirmesiyle ulusların içinde barındırdıkları farklı grupların özellikle dil, din, etnik yapı, sosyo-ekonomik yapı, kültür ve mezhep gibi nedenlerle marjinal hale dönüşmesi savaş, terör, açlık, kıtlık ve göç gibi olaylara yol açmakta ve insanların günlük hayatlarını yakından ve derinden etkilemektedir. Bunun sonucu olarak insanlar kendilerini bir anda yaşadıkları yerin çok uzağında ve bambaşka bir yaşamın içerisinde bulabilmektedirler.

Küreselleşme, ülkeleri sadece ekonomik ve politik olarak değil; bir toplumda yaşayan ve o toplumu oluşturan kültürler ile toplumda ana akım kültürden bağımsız yaşayan diğer kültürlerin kendini daha fazla ve daha kolay ifade etmesi, bireyin kendini dünya vatandaşı olarak tanımlamaya başlaması, eğitimin özelleştirilmesi ve eğitim için gerekli olan temel ihtiyaçların birkaç ülkenin tekelinde olması gibi gelişmelerle sosyal ve kültürel açılardan da etkilemiş ve ülkelerin içinde barındırdığı farklı kültürler ve kültürler arası etkileşim şekilleri de büyük oranda değişikliğe uğramıştır (Gümüş ve İlhan, 2012; Lakes & Carter, 2011). Bu yüzden, sınıf içerisinde var olan ırk, dil, din, etnik yapı, sosyo-kültürel yapı, sosyo-ekonomik yapı, mezhep ve cinsel yönelim gibi farklılıkların belirlenerek kişilerarası iletişim ve etkileşimle bu farklılıkların anlaşılmasını, farklılıklara saygı duyulmasını ve demokratik eğitim ortamları yaratılmasını sağlamada büyük öneme sahip olduğundan kültüre duyarlı bir eğitimin verilmesi sınıflarda göz ardı edilmemelidir (Gay, 2002). Tezcan (2002), da çalışmasında, alanyazında küreselleşme konusunun daha çok ekonomik boyutunun ele alındığını; kültürel boyutunun ise göz ardı edildiğini vurgulamıştır.

Tezcan (2002)'a göre; kültürel boyut da kendi içinde farklılaşmaktadır. Örneğin; sanat, hukuk, eğitim, ahlak, siyaset vb. gibi eğitim de kültürel boyutun bir parçasıdır. Ülkelerin kültürleri küreselleşme ile değişikliğe uğradıkça eğitimleri de paralel olarak değişmektedir. Diğer taraftan dünya devletlerinin ekonomi ve siyasette söz sahibi olmak için uyguladıkları bazı neoliberal uygulamalar (eğitimin özelleştirilmesi ve tekelleştirilmesi vb.) dolaylı yollardan da olsa eğitimi de etkilemektedir. Uygulanan politikaların etkisiyle eğitimde yavaş yavaş özelleşmeye gidilmekte ve eğitimde söz konusu olan gelir ve giderler dünyada ekonomik anlamda söz sahibi birkaç ülkenin tekeline girmektedir. Toplumun en küçük yapı birimi olan aileler ise, hem uygulanan ekonomik ve siyasal politikalar sayesinde eğitim üzerinde söz sahibi olan baskın grupların arasında kalmakta (Apple, 2006) hem de böyle bir siyasi ortamda çocuklarını daha iyi eğitebilmek için birçok seçenekle karşı karşıya kaldığından genellikle çevrelerindeki farklı kişi ve kurumlar tarafından verilen yanlış bilgilendirmelerle başarısız okullar ve beceriksiz öğretmenlere yönlendirilmektedir (Lakes & Carter, 2011). Bu yüzden hem doğrudan hem dolaylı yollarla küreselleşmeden etkilenen eğitim ortamı içerisinde yetişen bireylere değişen kültürel ortama ayak uydurmalarına yardımcı olacak bir eğitimin verilmesi gerekmektedir (Kirkwood, 2001; Merryfield, 1997; Ukpokodu, 1999). Bu noktada, eğitimde bireylere kazandırılmak istenen farklılıklara saygı duyma, sorunların farkında olma, sorunlara çözüm üretmede yardımcı değer ve becerileri kazandırma ve dünyada olan olaylara farklı açılardan bakabilmeyi sağlama gibi amaçlar, dünyayı bir bütün olarak ele alan ve bireyleri dünyanın bir parçası yapmayı amaç edinen küresel eğitime insanları yönlendirmektedir. Küresel eğitim yaklaşımı, ulusların açlık, savaş, eşitlik, sosyal adalet gibi insanı ilgilendiren küresel sorunlara öncekinden daha fazla ilgi göstermesi ile önem kazanmaya başlamış ve bugün dünyada yaşananlar insan yaşamının her evresine etki ettiği için küresel eğitim, tüm insanlar için temel bir gereksinim olmuştur (Açıkalın, 2010a; Alger & Harf, 1985; Merryfield, 1997).

Boston (1997) ve Merryfield (1997), her eğitim programının kendi kurumsal inanç ve uygulamalarına göre bir küresel eğitim tanımı oluşturması gerektiğini savunmaktadırlar. Birçok tanımı olmasına rağmen en genel anlamıyla küresel eğitim; küreselleşme sonucu ülkeler arasında hızla gelişen karşılıklı bağıllık ve bağımlılık sayesinde her gün insanların birbirlerine daha çok yaklaştığı dünyada, öğrencilere farklı kültürleri tanımayı, farklılıklara saygı duymayı, küresel sorunların farkında olmayı öğretip bu sorunlara çözüm önerileri sunabilecek duyarlılık ve sorumluluk değerleri ile eleştirel düşünme ve empati becerilerini geliştirerek onlara bir dünya görüşü kazandırmayı amaçlayan ve eğitim programları

çerçevesinde bu amaçları öğrencilere sunma düşüncesini içinde barındıran bir eğitim anlayışıdır (Açıkalın, 2010b; Alger & Harf, 1985; Boston, 1997; Merryfield, 1997; Pike, 2000; Ukpokodu, 1999). Küresel eğitimin temel amacı ise, dünyanın farklı yerlerinde yaşayan insanların gelenekleri, kültürleri ve değerleri hakkında öğrencileri bilgilendirmek ve öğrencilerin dünya insanlarıyla sağlıklı etkileşim kurmalarını sağlamaktır. Bazı bilim insanları küresel eğitimi dünya ekonomisinde ABD'nin rekabetçi pozisyonunu sürdürmenin bir yolu olarak gördüklerinden, ABD içinde başlayan bir hareket olarak kabul etseler de küresel eğitim, aslında dünya çapında bir harekettir ve bütün dünya ülkelerini etkilemiştir (Tye & Kniep, 1991; Ukpokodu, 1999).

Küresel eğitim alanının öncüleri, küresel eğitimin bir tanımını yapmanın yanında ayrıca boyutlarını da açıklamışlardır (Açıkalın, 2010a). Hanvey (2004), ülkelerin birbirlerine karşı bağımlılığının arttığı dünyada, karşımıza çıkan sorunlarla baş edebilmek için küresel bir bilince ihtiyacımızın olacağını belirtmiş ve bu bilinci kazanmak için küresel eğitimin “bakış açısı bilinci”, “gezegen devletin farkında olma”, “karşı-kültürün farkında olma”, “küresel dinamiklerin bilgisi” ve “insan seçimlerinin farkına varma” (s. 2) olarak beş boyutunu ortaya atmıştır. Kirkwood (2001) ise, Hanvey (2004)'in ortaya koyduğu becerileri dört tema altında toplamış ve bu temalar çoğu bilim insanı tarafından benimsenmiştir (Açıkalın, 2010a; Açıkalın, 2010b; Alger & Harf, 1985; Merryfield, 1997; Pike, 2000). Bu temalar; 1) Çoklu bakış açısı, 2) Kültürleri anlama ve saygı duyma, 3) Küresel sorunların bilinmesi ve 4) Dünyanın birbirine bağlı bir sistem olduğunu anlama şeklinde sıralanabilir. Çoklu bakış açısı teması; bir olayı değerlendirirken insanların bakış açıları çok çeşitli olabileceğinden yaşanan olaylara bireylerin farklı yönlerden bakabilme becerisini ifade ederken; kültürleri anlama ve saygı duyma teması; farklı kültürlerle etkileşimde bulunurken sahip olunması gereken empati becerisi ve sorumluluk değeri küresel bir bilinç kazanmada önemli olduğundan bireylerin kendi kültüründen farklı kültürleri tanımaya çalışması ve saygı duyması gerektiğini savunmaktadır. Küresel sorunların bilinmesi teması; bireyin kendi ülkesinde olmasa da diğer ülkelerde yaşanan göç, nüfus büyümesi, yer altı kaynaklarının azalması, ekonomik bunalımlar, savaş, doğal afetler, ozon tabakasının delinmesi, vb. sorunların farkında olması ve çözüm üretmeye çalışması gerektiğini açıklamaktadır. Son olarak, Dünyanın birbirine bağlı bir sistem olduğunu anlama teması, özellikle ekonomik ve politik çıkarların etkisiyle dünya, bağımsız gibi görünen ama aslında ilişkili olan olaylar ve mekanizmalarla birbirine bağlı bir sistem olduğundan kişinin kendini dünyanın bir parçası olarak görmesi ve bu bağlantıların

farkında olması gerektiğini ifade etmektedir (Alger & Harf, 1985; Hanvey, 2004; Kirkwood, 2001; Merryfield, 1997; Pike, 2000).

Bu temalar ışığında küresel eğitim, dünyada aralarında Türkiye'nin de bulunduğu Kanada, ABD, İngiltere gibi birçok farklı ülkenin öğretim programlarında yer almaya başlamıştır. Ortaya çıkan yeni yaklaşımlar ve bu doğrultuda eğitimde yapılan reformlar bireylere önce kendi kültürünü tanımayı, daha sonra da başka kültürleri tanıma, anlama ve saygı duymada yardımcı olmayı sağlayacak bilgi, beceri ve değerleri vermeyi amaç edindiğinden vatandaş yetiştirme konusu da ülkelerin göz ardı etmemesi gereken bir konu olmuştur. Yaşanan göç, savaş, terör gibi olaylarla ülkelerde ırksal, kültürel, dinsel ve dilsel alanda bir çeşitliliğin meydana gelmesi öğretim programlarında verilen vatandaşlık eğitiminin de gözden geçirilmesini zorunlu hale getirmiştir (Banks, 1997; Banks, 2004; Castles, 2004). Öğretim programları içerisinde farklı ülkelerde verilen küresel eğitimin sonucunda küresel beceri ve değerlere sahip vatandaş, bir ürün olarak ortaya çıkmakta ve vatandaş kavramının tanımı daha da genişlemektedir. Önceden vatandaş olmanın gereği toplum düzenine uyma ve topluma karşı sorumlu olma iken, bugün vatandaş, sadece kendi ülkesine karşı değil tüm dünyaya karşı kendini sorumlu hisseden, savaş, barış, göç, terör, açlık gibi küresel olaylara duyarlılık gösteren ve millî bilincini kaybetmeden kendini dünyanın bir parçası olarak görebilen birey şeklinde tanımlanmaktadır (Kan, 2009).

Küresel vatandaşlık öğretim programını hazırlayan Oxfam (2006), Dünyanın geniş bir mekân olduğunu algılama ve kendini bu mekânın bir vatandaşı olarak görme, farklılıkların farkında olma ve saygı duyma, dünya düzeninden haberdar olma, sosyal adaletsizliğe karşı olma, yerel ve küresel anlamda bir arada bulunan topluluklara üye olma, dünyanın daha adil ve yaşanabilir bir yer olması için çaba harcama ve dünyaya karşı sorumluluk hissetme özelliklerinin küresel bir vatandaşta bulunması gerektiğini vurgulamıştır.

Bu özelliklere sahip bireyler yetiştirmek amacıyla küresel eğitim temaları, Türkiye'de Sosyal Bilgiler dersi içerisinde 4, 5, 6 ve 7. sınıfta birer ünite olmak üzere sarmal program şeklinde verilmiştir. Bunun yanında Sosyal Bilgiler dersinin birey ve çevresi için oluşturduğu bu temeli, bireye verilen değer ve becerilerle destekleyen bir ders olarak öğrencilere 8. Sınıfta Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi verilmektedir. Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarına göre, geniş bir dünya görüşüne sahip, topluma karşı sorumlu, insanlığın bir parçası olduğu bilinci ile ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konularda duyarlılık gösteren bireyler yetiştirmek amacıyla 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde küresel temalara yer

veren bir eğitim-öğretimin sağlanması bireylere küresel bilinç kazandırmak açısından son derece önemlidir. Bu yüzden verilen vatandaşlık eğitiminin de küresel eğitimin amaç ve kazanımlarına uygun olması gerekmektedir. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi, etkin vatandaş yetiştirmek için, küresel ve kültürel bağlantılara odaklanan, tematik biçimde yapılandırılmış ve düzenlenmiş; Her İnsan Değerlidir, Demokrasi Kültürü, Hak ve Özgürlüklerimiz ile Görev ve Sorumluluklarımız şeklinde adlandırılmış dört temadan oluşmaktadır (MEB, 2010).

Genel olarak, ekonomide ortaya çıkan yaklaşımlar, ülkelerin uyguladığı politikalar ve kültürel alanda yaşanan gelişmelerle dünya ülkelerini ve toplumları etkileyen küreselleşme olgusu, insan yaşamının hemen hemen her alanında etkisini göstermiş ve ülkeler için yenileşmeyi gerekli kılmıştır. Ülkelerin küreselleşmenin etkisiyle uyguladıkları reformlardan biri de eğitim alanında olmuştur. Her geçen gün farklılaşan dünya düzeni içerisinde bireylere öğretilmesi gereken beceri ve değerlerle kazandırılmak istenen amaçlar yeni bir eğitim yaklaşımının yolunu açmıştır. Farklılıklara saygı duyma, farklı kültürleri anlama, küresel bir bilinç kazanma gibi çatışmaları ve ayrışmaları engelleyici temalar içeren bir eğitim politikasının belirlenmesi ülkeleri küresel eğitime yönlendirmiştir. 2004-2005 yıllarında düzenlenen yeni programla özellikle son 20 yılda büyük önem kazanan küresel eğitimi, öğretim programı içerisine alarak Türkiye de eğitim alanında yapılan bu yenileşmeye ayak uydurmuştur. Küresel değerlerin önem kazanmasıyla bireye yüklenen anlamın ve dolayısıyla istenen vatandaş profilinin değişmesi, öğretim programlarında verilen vatandaşlık eğitiminin amaca uygunluğunun araştırılmasını gerekli kılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde, yapılan çalışmalar küresel eğitim temalarının ünitelerde tam anlamıyla vurgulanmadığını (dünyanın birbirine bağlı bir sistem olduğunu anlama, farklılıklara saygı duyma) ve bazı temaların (çoklu bakış açısı) göz ardı edildiğini ortaya koymuşken, öğretmen yetiştirme ve uygulamadaki eksikliklere odaklanan araştırmalarda, öğretmen yetiştirme programlarının küresel eğitimin amaçlarını yerini getirecek seviyede verilmediği tespit edilmiştir (Açıkalın, 2010a; Alazzi, 2011; Balkar ve Özgan, 2010; Kaymakçı, 2012; Khaled, 2011; Mangram & Watson, 2011; Mundy & Manion, 2008). Ayrıca, öğretmen yetiştirme ve uygulama üzerine yapılmış çalışmalar, genellikle küresel eğitim ve küresel vatandaşlık kavramları üzerine öğretmen ve öğrenci görüşü alınarak algı ve tutumu belirleme, mevcut durumu ortaya koyma ve olması gerekenle kıyaslama şeklinde yapılmıştır (Alazzi, 2011; Appleyard, 2009; Göl, 2013; Kaymakçı, 2012; Koluman, 2011; Mangram & Watson, 2011; Özkan, 2006). Bu çalışmalar dışında küresel eğitim temalarının

vatandaş yetiştirme çerçevesinde ders kitapları ve öğretim programında aranmasına dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma, ilköğretim 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders kitabı ve öğretim programının küresel eğitim temaları açısından incelenmesini amaçlamaktadır.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da büyük etkiye sahip olan ve güçlü reformlar yapılması ihtiyacını beraberinde getiren küreselleşme hareketine cevap olarak ülkeler yeni eğitim yaklaşımları benimsemişlerdir. Bunlardan birisi de küresel eğitimidir. Küresel eğitim yaklaşımıyla, ekonomi, siyaset, sanat, edebiyat, sosyal ve kültürel birçok alanda değişen dünya düzenine ayak uydurabilecek bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır.

Günümüzde farklı ırk, dil, din, kültür ve etnik yapıya sahip insanların başta eğitim olmak üzere farklı nedenlerle aynı ülkede iç içe yaşıyor olması, teknolojinin günlük hayatta daha fazla yer almasıyla bir yerde yaşayan insanların kendilerinden kilometrelerce uzaktaki insanlardan haberdar olması ve onların yaşadıkları savaş, terör, göç, soykırım ve doğal afet gibi olaylara son zamanlarda daha fazla ilgi duyması küresel eğitimin gerekliliğini ortaya koymuştur. Dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de küresel eğitimin verilmesine dair önemli adımlar atılmıştır (Açıkalın, 2010a; Açıkalın, 2010b; Kaymakçı, 2012). Fakat verilen eğitimin kalitesi ve niteliğine bakıldığında Türkiye’de küresel eğitimin amaçlarının tam olarak yerine getirilip getirilmediği bir tartışma konusudur. Küresel eğitimin kazandırmak istediği değer ve becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesinde öğretim programı, öğretmen ve ders kitabı üç önemli basamağı oluşturmaktadır. Küresel eğitim, ülkelerin yeni tanıştığı bir yaklaşım olduğundan bu konuda öğretmenlerin de bilgi eksikliklerinin olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Göl, 2013; Kaymakçı, 2012). Ayrıca öğretmenlerin dersi sunuş biçimleri de aldıkları eğitim, tecrübe ve bakış açılarına göre farklılık gösterdiğinden, öğretim programı ve ders kitabının iyi hazırlanmış olması ve öğretmen için bir kılavuz niteliği taşıması gerekmektedir. Ders kitabı ve öğretim programı, küresel eğitimin amaç ve kazanımlarını öğrenciye aktarmada öğretmenlerin en temel iki yardımcısıdır. Özellikle ders kitapları, okullarda en yaygın kullanılan ders aracıdır. Çoğu öğretmen ders sürecinde kitapları temel kaynak olarak kullandığından teknolojinin geliştiği ve ders sürecinde

dijital araç gereçlerin kullanılmaya başlandığı günümüzde bile önemini korumaya devam etmektedir (Kızılçaoğlu, 2003). Bu yüzden ders kitabı ve öğretim programının kazandırılmak istenen amaca uygun olması büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmada, ilköğretim 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders kitabı ve öğretim programında küresel eğitim temalarının nasıl şekillendirildiğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders kitabı bilgi, beceri ve değer boyutuyla küresel eğitim temaları açısından nasıl şekillendirilmiştir?
2. 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi öğretim programı küresel eğitim temaları açısından nasıl şekillendirilmiştir?

Yöntem

Bu araştırmada, 8. sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders kitabı ve öğretim programında küresel eğitim temalarının nasıl şekillendirildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma 8. Sınıf ders kitabı ve öğretim programında verilen küresel eğitim temalarının incelenmesini amaçladığı için veri toplamada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi; “Araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2013) ve tek başına bir yöntem olmanın yanında başka yöntemlerle birlikte de kullanılabilir. Film, fotoğraf, mektuplar, hikâyeler, otobiyografiler, kitaplar, öğretim programları, yazışmalar, öğrenci dosyaları, ödevler, hasta kayıtları, durum raporları, vb. daha birçok görsel ve yazılı materyaller doküman incelemesi için veri niteliği taşır (Bailey, 1994; Bogdan & Biklen, 2007; Creswell, 2012; Merriam, 2009).

Araştırmada doküman olarak Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun 26.09.2012 tarih ve 178 sayılı kurul kararı ile 2013- 2014 eğitim-öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Kitabı ve 2010 yılında yayımlanan ve halen yürürlükte olan Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı kullanılmıştır. Öğretim programı içerisinde yer alan üst düzey bilgi, sekizi temel beceri olmak üzere 17 beceri ve 19 değer göz önünde bulundurularak kazandırılmak istenen 32 adet kazanımda Tablo 1'de gösterilen çerçeve temel alınarak değerlendirilmiştir.

Merriam (2009), doküman incelemesi yönteminin; dokümanlara ulaşma, dokümanların özgünlüğünü ve orijinalliğini kontrol etme, dokümanları kodlama-kategorize etme ve dokümanların analizini yapma olmak üzere dört aşamada uygulanabileceğini vurgulamıştır. Doküman incelemesi yönteminde verilerin analizi yapılırken içerik analizi ve betimsel analiz olmak üzere iki farklı yol izlenebilir. İçerik analizi derinlemesine bir analiz yapılarak yeni boyutlar ve temalar ortaya koymayı ifade ederken, betimsel analiz var olan temalar üzerinden gidilerek daha yüzeysel bir analizi gerektirir (Creswell, 2012).

8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders kitabı ve öğretim programının incelendiği bu çalışmada, incelenen dokümanlarda küresel eğitimin alan yazınına dayalı olarak belirlenen temalar dikkate alınarak bir analiz yapıldığından verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Küresel eğitim temaları ve bu temalara ait alt boyutların belirlenmesinde alan yazından yararlanılmış ve Tablo 1’de gösterilen küresel eğitim temaları tablosu hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanından alınan dönütlere göre tablo üzerinde düzenlemeler yapılmış ve son hali verilerek bir kez daha kontrol edildikten sonra analiz bu tabloya göre yapılmıştır. Analiz sırasında ders kitabı ve öğretim programı içerisinde geçen sözel ve şekilsel ifadeler ile görseller Nvivo 10 programı içerisinde oluşturulan ve Tablo 1’de verilen küresel eğitim temaları içerisinde uygun olan alan içine satır satır kodlanarak kategorik bir analiz yapılmıştır. Tablo 1 içerisinde yer verilen bilgi, beceri ve değer boyutları sırasıyla şu sembollerle *, **, *** ifade edilmiştir.

Tablo 1: Analiz Çerçevesi Olarak Bilgi, Beceri ve Değer Boyutunda Kullanılan Küresel Eğitim Temaları

Çoklu Bakış Açısı	Kültürleri Anlama ve Saygı Duyma	Küresel Sorunların Bilinmesi	Dünyanın Birbirine Bağlı Bir Sistem Olduğunu Anlama
Çoklu bakış açısının ne olduğunu bilme*	Farklı insanların inanç ve değerlerini bilme*	Nüfus ve aile planlaması sorunlarını bilme*	Ekonomik, politik, ekolojik ve teknolojik sistemleri bilme*
Önyargı kavramını bilme*	Evrensel inanç ve değerleri bilme*	Özerklik konusunu bilme*	Küresel dinamikleri ve işleyişi bilme*
Çoklu bakış açısı becerisi kazanma**	Çeşitli alanlarda inanç ve değerlerin rolünü bilme*	İnsan hakları ve temel özgürlükleri bilme*	Ülkelerin birbirine karşılıklı olarak bağımlı olduklarını bilme*
Kendi kültürüne başkalarının gözünden bakabilme**	Kültürlerin kökeni ve gelişimini bilme*	İç-dış göç ve mülteciler konusunu bilme*	Ülkeler arası karşılıklı bağımlılık ilkesini bilme*
Farklı dünya görüşlerini anlama ve kabul etme**	Kültürler arası alışverişi ve bağlantıları bilme*	Ortak alanlar sorunlarını bilme*	Ülkeler arası karşılıklı bağımlılık olduğunu fark etme**
Eleştirel düşünme**	Farklılıklara saygı duyma**	Çevresel ve doğal kaynaklar sorununu bilme*	Ülkelerin birbirine karşılıklı olarak bağımlı olduğunun farkında olma**
Önyargıları yok	Dünya üzerinde kendi	Pazarlara erişim ve bilgi	Dünyanın bütüncül bir

edebilme**	rolünü anlama**	teknolojilerinin paylaşımına ilişkin konuları bilme*	sisteme sahip olduğunu fark etme**
Empati**	Kendi kültür ve mirasını anlama**	Açlık, kıtlık ve barınma sorunlarını bilme*	Barış***
Tolerans***	Çoklu kimlik ve bağlantıları anlama**	Barış ve güvenlik sorununu bilme*	Girişimcilik***
Hoşgörü***	Farklı insanlarla iletişim kurabilme**	Ayrımcılık ve ön yargı sorunlarını bilme*	
Saygı	Farklı kültürlerle etkileşimde bulunabilme**	Sosyal ve kültürel normlar ve kişilerarası çatışmalarının altında yatan inanç ve değerleri bilme*	
	Kültürel çeşitliliği ve evrensel kültürü anlama**	Çatışmaları fark etme ve çatışma çözme**	
	Farklı insanlarla bir arada çalışabilme ve işbirliği yapma**	Sorunları çözmede yaratıcı düşünme**	
	Başka kültürlerin kendi kültürüne etkisini kabul etme**	Ayrımcılığa karşı duyarlı olma**	
	Birlikte yaşayabilme**	Empati**	
	Empati**	Dayanışma***	
	Hoşgörü***	Adil olma***	
	Barış***	Paylaşma***	
	Sevgi***	Sorumluluk***	
	Saygı***	Duyarlılık***	
	Eşitlik***	Özgürlük***	
	Duyarlılık***	Saygı***	
	Tolerans ***	Girişimcilik***	
		Eşitlik***	

Verilerin analizi tamamlandıktan sonra her kategori içerisinde bulunan veriler değerlendirilerek benzer bulguları veren temalar bir başlık altında toplanmıştır.

Bulgular

Yapılan araştırma sonucunda; 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders kitabı ve öğretim programı içerisinde ayrımcılık ve ön yargı kavramlarının içinde barındırdığı kategori çeşitliliğinin (ırk, dil, din, cinsiyet, cinsel yönelim, etnik yapı, sosyo-ekonomik yapı, sosyo-kültürel yapı, engel durumu) bütün öğelerine değinilmediği, ders kitabı ve öğretim programında kültürler arası iletişim ve etkileşimin sadece bireyin kendi toplumu üzerinden şekillendirildiği; ancak diğer toplumlar ve ülkeler arası iletişim ve etkileşimin göz ardı edildiği, ders kitabı ve öğretim programında yetiştirilmek istenen vatandaş profiline yönelik kazanımların küresel bilinç oluşturma bağlamında yetersiz olduğu, küresel eğitim ve 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi öğretim programında bireylere kazandırılmak istenen çoklu bakış açısı becerisinin ders kitabında sadece soru üzerine odaklı şekillendirildiği

bununla birlikte değer ve becerilerin öğretilmesine dayalı etkinliklere yer verilmediği, küresel dinamikler ve dünya barışı konusunda bilgi ve etkinlik temelli uygulamaların eksik bırakıldığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları, program ve ders kitabında belirtilmiş olan bilgi, beceri ve değerler üzerinden başlıklandırılmıştır.

1. Ayrımcılık ve önyargı temelinde yatan öğelerin görünmezliği

Ayrımcılık ve ön yargıdan kaynaklı ortaya çıkan sorunları bilme ve bu sorunlara karşı duyarlılık kazanma becerisi küresel eğitimin en önemli amaçlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireylere küresel bir bakış açısının kazandırılması ve küresel vatandaşlar yetiştirme amacı çerçevesinde ırk, dil, din, mezhep, cinsel yönelim, cinsiyet, sosyo-ekonomik yapı, sosyo-kültürel yapı ve engel durumu ayrımı gözetmeksizin farklı kültürlerden gelen bireylerle etkileşimde bulunabilme, öncelikle bireyin kendini ön yargı ve ayrımcılıktan soyutlayabilmesi ile ilişkilidir. 8. sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders kitabı içerisinde ayrımcılık ve ön yargı başlığı altında yer verilen konularda, genellikle bilgilendirme yoluna gidildiği tespit edilmiştir. Küresel eğitim temaları kapsamında ayrımcılığın konusu içerisinde yer alan ırk, dil, din, mezhep, cinsel yönelim, cinsiyet, sosyo-ekonomik yapı, sosyo-kültürel yapı ve engel durumu gibi başlıklardan sadece ırk, cinsiyet ve engel durumuna;

Siyahlarla aynı otobüse binilmemesi... Tüm koşulları uygun olduğu hâlde bir kişinin engelli olduğu için işe alınmaması...Göçmen olduğu için bir kişiye ev kiralanmaması...Kadın olduğu için bir kişinin eğitim hakkından mahrum olması...(s. 59)

şeklindeki ifadelerle yer verildiği, diğer ayrımcılık ile ilgili alt başlıklara ve bu başlıklardan kaynaklanan bireysel ve toplumsal sorunlara hiçbir şekilde yer verilmediği göze çarpmaktadır. Diğer yandan aynı ders kitabında yer verilen görseller incelendiğinde, ayrımcılık içerisinde empati ve eşitlik değerleri çerçevesinde bir duyarlılığın sağlanmaya çalışıldığı dikkat çekerken, “Arap’ın Arap olmayana, Arap olmayanın da Arap üzerine üstünlüğü olmadığı gibi kırmızı tenlinin siyah üzerine, siyahın da kırmızı tenli üzerinde bir üstünlüğü yoktur.” (s. 12) gibi ünlü kişilerin ayrımcılık karşıtı sözlerine yer verilerek bu sözler saygı değeri ile bağdaştırılmıştır. Buna ek olarak, Ön yargı kavramına ilişkin başlıklar açısından ders kitabı incelendiğinde kavrama,

Ön yargı, herhangi bir bireye ya da gruba karşı yeterli neden olmaksızın sevgi ve düşmanlık gibi duygular uyandıran ve koşullanmış bir duygusal tutumu yansıtan inanç, kanı, genellemedir... Ben yıllarca uğraşsam böyle çizim yapamam... Senin gibi futbol oynayamam... Kızlar çabuk heyecanlanıyor, sorularda kaçıyor...(s. 19)

gibi tanım ve kişiler arası diyaloglar şeklinde yer verilirken, öğretim programının “ön yargının olumsuzluğu vurgulanır” (s. 5), “Ön yargı, dışlama, aşağılama gibi davranışların insan hakları

ile bağdaşmadığı vurgulanır” (s. 14) şeklinde kazanımlarla şekillendirildiği görülmüştür. Ön yargının ders kitabında verilen tanımı göz önünde bulundurulduğunda, bu konuda yer verilen etkinliklerin bireyin kavramı içselleştirmesine katkıda bulunamayacağı şekilde olduğu ve verilen görseller açısından da ön yargı kavramının sadece bir karikatürle ilişkilendirildiği göze çarpmaktadır.



Ders kitabı (s.19)

Yukarıdaki örnekler ve ilgili karikatür incelendiğinde, ön yargı kavramı ile ilgili cinsiyet odaklı ön yargı, pozitif ön yargı ve tanımlanmamış durumlara karşı ön yargılardan bahsedilirken, ırk, dil, din, etnik yapı, cinsel yönelim ve sosyo-ekonomik düzey konusundaki ön yargılara, bu durumdan kaynaklı sorunlara ve çözüm önerilerine hiçbir şekilde yer verilmediği tespit edilmiştir.

2. Bilinç kazandırmada küresel - ulusal dengesinin kurulamaması

8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders kitabı ve öğretim programı incelendiğinde küresel eğitimin amaçları doğrultusunda bireye ulusal bilincini kaybettirmeden kazandırılmak istenen küresel bilinç ve bakış açısının bazı konularda göz ardı edildiği ve öğretilmek istenen bilgilerin etkinlikler içerisinde hem küresel hem ulusal boyutta yer alması gerekirken sadece ulusal boyutta ele alındığı araştırmanın bulguları arasındadır. Özellikle kültürler arası iletişim ve etkileşim, vatandaş yetiştirme ile çevresel ve doğal kaynaklar sorunu konuları üzerine şekillendirilen etkinliklerde bu durum fazlasıyla göze çarpmaktadır. Araştırma bulguları içerisinde küresel boyuttan sıyrılarak ulusal anlamda örnekler üzerine şekillendirilmiş küresel eğitim alt temaları ile ilgili bulgular şu şekilde verilebilir:

Küresel eğitim içerisinde verilen en önemli temalardan biri olan kültürleri anlama ve saygı duyma teması, küresel bir bilinç kazanmada, bireyin ırk, dil, din, etnik yapı, sosyo-

ekonomik durum, vb. durumlar açısından karşılaştığı farklı insanları anlamasını, karşılıklı bağ kurmasını ve dünyanın farklı yerlerinde olsalar da etkileşim içerisinde olduklarını bilmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Bu yüzden küresel eğitim içerisinde bireye, kültürleri anlama ve saygı duyma teması adı altında farklılıklara saygı duyma, empati, etkileşim ve iletişim becerileri ile sorumluluk ve duyarlılık değerlerinin verilmesi çok önemli görülmektedir. Bu açıdan 8. Sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi öğretim programı incelendiğinde,

Kendisinin ve diğer insanların farklı özelliklere sahip olmasının doğal olduğu ve bu farklılıklara saygı duyulması gerektiği vurgulanır... Her bireyin kendine has özelliklerinin olduğunu kabul eder... (s. 11) Demokratik vatandaşlık eğitimi farklı din, kültür, inanç ve düşünüş şekillerine saygıyı desteklemekte (s. 4) Toplumdaki farklılıkların doğal olduğunun kabulüne ve bunun korunmasının önemine dikkat çekilir (s. 14).

biçiminde ifadelerle kültürleri anlama ve saygı duyma temasının verilmeye çalışıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca ders kitabı içerisinde,

İnsanların birbirinden ayrılan yanları, farklı özellikleri bulunur. Bunda, doğuştan gelen farklılıkların (ailenin sosyoekonomik durumu, göz ve ten rengi gibi) yanı sıra eğitimin ve yaşanan deneyimlerin de rolü vardır. Bazen sonradan kontrol dışı oluşan fiziksel özellikler (aşırı kilo, bedensel engellilik vb.) kişisel farklılıklara neden olabilir...(s.18). Herkesin aynı biçimde düşünmesinin ve davranmasının mümkün olmadığını, farklılıkların topluma çok seslilik getireceğinin kabul edilmesi ve bunlara saygı gösterilmesidir (s. 40).

şeklinde ifadelerle yer verilerek farklılıklara saygı duyulması becerisi üzerinde durulduğu gözlemlenmiştir. Diğer yandan, farklılıklara saygı duyma becerisinin kazandırılma amacının temelinde yatan kültürel iletişim ve etkileşimin sağlanması ve kültürel zenginliğin farkına varılmasına dair öğretim programında “Farklı görüş, düşünce, inanç, anlayış ve kültürel değerlerin toplumsal yaşamı zenginleştirdiğini kavrar” (s. 14), “Öğrencilerin sahip oldukları hakları ve kültürel zenginliği görmelerini hedefler” (s. 7) kazanımları yer alırken; ders kitabında ise “Mardin’de birkaç dilde söylenen ortak müzikler çalınmakta” (s. 54), “Kars’ta Türkmen boylarının, Azerilerin ve Doğu Anadolu yöresi insanların örf, âdet gelenek ve görenekleri bir bütün oluşturur”, “Çok kültürlülük sayesinde yörenin zengin bir folkloru bulunmaktadır” (s. 53) gibi birkaç örnekle yer verildiği görülmektedir. Fakat verilen bilgilere bakıldığında, ders kitabında bir toplum içerisinde kültürel etkileşim ve iletişimin nasıl olduğunun verildiği; ancak dünyanın farklı bölgelerinde var olan kültürlerin bireyin kendi toplumunu nasıl etkilediğini konu edinen bilgi ve etkinliklere hiçbir şekilde yer verilmediği tespit edilmiştir.

Küresel eğitimin kültürleri anlama ve saygı duyma teması içerisinde yer verilen bir konu olan evrensel inanç ve değerler konusu ise, öğretim programı içerisinde “Paylaşılan

ortak değerlerin korunması” (s. 6) ifadesi ile yer alırken, ders kitabında “Atatürk bağımsızlık, barış, özgürlük, insanlığın mutluluğu, insana saygı gibi evrensel değerleri benimsemiş bir devlet adamıdır” (s. 32) ifadesi ile yer verildiği görülmektedir. Fakat ders kitabı içerisinde bu değerlerin kazandırılmasına dair bir etkinliğin yer almadığı belirlenmiştir. Diğer yandan, ders kitabında evrensel değerler açısından yapılan incelemede kavram ve değerler konusunda kategorik bir kargaşanın olduğu da göze çarpmaktadır. Örneğin; ders kitabınının 26. Sayfasında “Adalet, sevgi, özgürlük, dayanışma, hoşgörü gibi değerler insanlığın ve toplumun temelini oluşturur. “ biçiminde bir ifadeye yer verilerek sözü geçen sözcüklerin değer olduğu ifade edilirken; hemen arkasından gelen 27. Sayfada aynı sözcüklere “Aşağıda bazı kavramlar ve bu kavramlarla ilgili görseller verilmiştir. Hangi görselin hangi kavramla daha çok ilişkili olduğunu belirleyerek kavramları, görsellerin üstündeki kutucuklara yazınız” şeklinde yer verilmiş ve bu sözcüklerin kavram olarak belirtildiği görülmüştür.

Küresel eğitimin en önemli amaçlarından bir tanesi olan “vatandaş yetiştirme” konusu 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi öğretim programı içerisinde hem ulusal hem de küresel boyutta ele alınması gereken bir konu olarak vurgulanmasına rağmen ders kitabında ulusal boyutta ele alınıp küresel yanı göz ardı edilen bir diğer konu olarak ele alınabilir. Öğretim programı içerisinde verilen Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına bakıldığında, “geniş bir dünya görüşüne sahip, topluma karşı sorumlu birey yetiştirme” (s. 3) ilkesi ile 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi genel amaçları içerisinde yer verilen “İnsanlığın bir parçası olduğu bilinci ile ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konularda duyarlılık göstermeleri” (s. 6) ilkesi küresel eğitimin vatandaş yetiştirme amaçlarıyla paralellik gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğretim programında “İletişim ve ulaşım olanaklarının son derece geliştiği, dünyanın farklı bölgelerinde gelişen olayların bir ülkede yaşayan insanları yakından etkilediği günümüzde, eğitimin amacı; sadece ülkesindeki değil dünyadaki toplumsal gelişmelere ve değişime uyum sağlayan bireyler yetiştirmek haline gelmiştir.” (s. 4) açıklaması ile de eğitimin asıl amacının küresel bakış açısına sahip bir vatandaş yetiştirmek olduğu açıkça belirtilmiştir. Fakat küresel eğitim ve vatandaşlık ve demokrasi eğitimi öğretim programında çizilen vatandaş profili bakımından ders kitabı incelendiğinde, vatandaş yetiştirme temeli odağının insan haklarına saygılı, diğer insanlara ve topluma karşı sorumlu, demokratik vatandaş olma üzerine yoğunlaştığı ve küresel bilince sahip olmanın da vatandaşlığın bir gereği olduğu gerçeğine değinilmediği araştırmanın bulguları arasındadır. Ders kitabında vatandaşın görev ve sorumlulukları başlığı altında;

Sokakta çevreyi kirletmemeye özen gösteririm... Geri dönüşümlü çöpleri geri dönüşüm kutularına atarım... Çevremizde tehlike oluşturan başıboş köpekleri belediyeye haber veririm...

Elektriği ve suyu tasarruflu kullanmaya çalışırım... Parklara ve burada bulunan canlılara zarar vermem... Kamuya ait malları dikkatli kullanırım...(s. 128).

gibi örneklerle “iyi vatandaş” olma tanımının haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevreye duyarlı, vergi veren, insan haklarına saygılı demokratik vatandaş olarak ulusal bilince sahip bir birey olarak tanımlandığı görülmüş ve küresel bir bilinç kazandırılmaya yönelik örneklerle yer verilmediği tespit edilmiştir. Öğretim programında yer verilen “Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi, demokratik vatandaşlık bağlamında ele alınmıştır” (s. 5) ifadesi de demokratik vatandaş olma özelliği üzerinde durulduğunun ve vatandaşa kazandırılmak istenen küresel bilinç amacının göz ardı edildiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Küresel eğitim alan yazını içerisinde hatırı sayılır derecede önemli olan diğer bir alt boyut ise çevresel/doğal kaynaklar sorunu konusudur. Ders kitabında “Kamu mallarını bilinçli kullanma”, “ekmek israfı” (s.131) gibi kaynak kullanımının yanı sıra,

1990 yılında Dünya Çevre Örgütü ilginç bir rapor yayınladı. Her yıl dünyadan sel suları ve rüzgârla 25 milyar ton yüzey toprağı denizlere taşıyor. Biz de merak ettik Türkiye’den ne kadar toprak gidiyor diye. Çeşitli ülkelerden bilim adamları Türkiye’ye davet edildi. Uzun araştırmalar sonunda Türkiye’den yılda 1 milyar 400 milyon ton bitki toprağını kaybettiğimiz ortaya çıktı. İşte bu durum bizi telaşlandırmaya yetti ve 11 Eylül 1992 yılında TEMA kuruldu. Vakfın amacı, erozyonla gerçekleşen toprak kaybına engel olmaktır. Bunun için de bir dizi projenin hayata geçirilebilmesi gereklidir (s. 92).

şeklinde ifade edilen TEMA’nın kuruluşu gibi çevre odaklı konular da sadece ulusal düzeyde örneklerle sınırlandırılmış, küresel anlamda örneklerle ve çözüm önerilerine hiçbir şekilde yer verilmemiştir.

3. Çoklu bakış açısının kazandırılmasındaki tek yönlülük

Çoklu bakış açısı teması, küresel eğitim içerisinde geniş bir dünya görüşüne sahip olmanın temel öğelerinden biri sayılmakta ve küresel eğitimin dört temasından biri olarak alan yazında yer almaktadır. Türk Milli eğitiminin ve 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinin amaçları dikkate alındığında; yapıcı, yaratıcı, eleştiren ve sorgulayan bireyler yetiştirme amacı ön plana çıkarılmıştır. Buna karşın, çoklu bakış açısı kavramının bilgi boyutunda ders kitabı ve öğretim programında bir tanım ya da anlatıma yer verilmediği bulgusuna erişilmiştir. Bu durumda çoklu bakış açısını kazanma açısından ders kitabında yer alan üniteler içerisinde sorulan sorular üzerinden bir araştırma yapma yoluna gidilmiş ve bu doğrultuda bir değerlendirme yapılmıştır. Ders kitabında sorulan,

Sokrates’in öğrencisi olsaydınız insanın hayvandan farkını hangi sözlerle anlatırdınız? (s. 12)
Zerrin, insanın değerinin ve onurunun farkında olsaydı okuduğunuz öykü nasıl olabilirdi? (s. 17)

Sizce Türkiye I. Çocuk Hakları Kongresi bundan otuz yıl önce toplansaydı “Çocuk Dostu Okul” ya da “Çocuk Dostu Şehir” gibi konular görüşülür müydü? (s. 101).

gibi bazı soruların öğrencilerin çoklu bakış açısı kazanma becerisini geliştirmeye yönelik yorum, uygulama ve analiz düzeyinde sorular olduğu görülmüştür. Fakat ders kitabında bulunan bazı etkinlik soruları incelendiğinde ise,

Öğretmen, sorduğu soru ile her insanın özünde bir değer taşıdığını, bu anlamda tüm insanların değerli olduğunu vurgulamak istemiş olabilir mi?...Okulunuzda öğrenciler arası çatışmalar barışçıl yollarla çözümlenebiliyor mu? ve Okulunuzda hoşgörü ilkesi önemsenmekte midir? (s. 15)

gibi öğrencinin çoklu bakış açısı becerisini geliştirmeye katkıda bulunmayacak nitelikte kapalı uçlu (tek cevaplı) sorulara yer verildiği de dikkat çekmektedir. Diğer yandan, öğrencilere çoklu bakış açısı kazandırmada küresel eğitimin alt boyutlarından biri olan farklı dünya görüşlerini anlama alt temasına da öğretim programı ve ders kitabı içerisinde hiçbir şekilde yer verilmediği ortaya çıkmıştır.

4. Küresel değerler ve ilişkilerde güncel olayların göz ardı edilişi

Dünya üzerinde herhangi bir yerde meydana gelen bir olay her ne kadar yerel bir durum gibi görünse de aslında bütün dünyayı etkisi altına alır. Dünyanın farklı yerlerinde ülkeler arası gerçekleşen göçler, savaşlar, kurulan ekonomik ve politik dostluklar, bir yerde yaşanan açlık, kıtlık ve ölümler bugün tek bir ülkenin sorunu olarak görülmemektedir. Küresel eğitim içerisinde, ülkelerin karşılıklı bağımlılık ve bağımlılığının bilinmesi ve dünyanın tüm insanlığı birbirine bağlayan ortak bir sistem olduğunun farkına varılması en önemli amaçlardan bir tanesidir. Küresel dinamikler ve tüm insanlığı etkileyen savaş, barış, terör, göç, doğal afet gibi güvenlik sorunları açısından öğretim programı ve ders kitabı incelendiğinde, öğretim programında “eğitimin amacı sadece ülkesindeki değil dünyadaki toplumsal gelişmelere ve değişime uyum sağlayan bireyler yetiştirmek” ve “İnsanlığın bir parçası olduğu bilinci ile ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konularda duyarlılık göstermeleri amaçlanmaktadır” ifadeleri ile bireylerin geniş bir dünya görüşü ve küresel bir bilince sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. Ders kitabı ele alındığında ise, “Eğitim, insanların başkalarıyla karşılıklı bağımlılık ilişkisi içinde olduklarını öğrenmelerini sağlar”(s.111), “Dünya uluslarının mutluluğuna çalışmak, başka bir yoldan kendi esenlik ve mutluluğuna çalışmak demektir” (s. 116) gibi sözel ifadeler yer verilmiş; fakat etkinlik temelli çalışmalarda bu konuya hiçbir şekilde değinilmediği belirlenmiştir. Diğer yandan, alanyazında geniş yer kaplayan bir değer olan barış değerine, öğretim programına oranla ders kitabında daha fazla yer verildiği; fakat ders kitabında yer alan barış değerinin de genellikle dünya çocukları ve toplumsal barış

üzerine yoğunlaşarak tek bir bakış açısı ile ele alındığı; etnik çatışmalar, ülkeler arası savaşlar ya da terör gibi günümüzde gündemi meşgul eden ve barış değerinin verilmesine katkı sağlayabilecek önemli olaylar açısından ise eksik bırakıldığı göze çarpmaktadır. Öğretim programı içerisinde,

...etnik çatışmalar, ırkçılık, terör ve suç oranlarındaki artışa bağlı olarak ortaya çıkan güvenlik sorunlarının çözümünde, küresel ısınma ve insan eliyle meydana gelen çevre sorunlarına karşı toplumsal duyarlılığın kazanılmasında, demokratik tutum ve yaklaşımlar yardımcı olmaktadır. Çünkü demokrasi bilinci, toplumsal sorunlara çözüm arayışında herkesi sürece dâhil etmeyi gerektirmektedir...

şeklinde bir ifade ile bu tür durumlara ve çözüm yollarına dair duyarlılık kazandırılması gerektiği vurgulanmış; fakat yine çözüm yolu olarak demokrasi bilincinin kazandırılması üzerinde durulmuş ve küresel anlamda bir çözüm yolu sunulmamıştır. Yine küresel dinamikler açısından ders kitabında dikkat çeken bir diğer bulgu ise, küresel eğitim alanyazını içerisinde sürekli yinelenen ve önemi vurgulanan karşılıklı bağımlılık ve karşılıklı bağıllık kavramlarının öğretim programı içerisinde sadece kelime olarak geçtiği, ders kitabı içerisinde de “Eğitim, insanların başkalarıyla karşılıklı bağımlılık ilişkisi içinde olduklarını öğrenmelerini sağlar” (s.111) şeklinde verildiğidir. Ancak, örnekten de anlaşılacağı gibi ders kitabında karşılıklı bağımlılık kavramına, küresel anlamda kültürler arası, ülkeler arası ve insanlar arası bağımlılık alt boyutlarından sadece insanlar arası bağımlılık alt boyutuyla yer verildiği ve eğitimin bir yararı olarak ele alınmıştır.

Sonuç olarak, ilköğretim 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders kitabı ve öğretim programı küresel eğitim temaları açısından incelenen bu araştırmanın sonucunda dört önemli bulguya ulaşılmıştır. Bu bulguları; ayrımcılık ve ön yargı kavramlarının içinde barındırdığı çeşitliliğin ders kitabı ve öğretim programında tam olarak yansıtılmadığı, ders kitabı ve öğretim programının kültürler arası etkileşim ve iletişim, yetiştirilmek istenen vatandaş profili ile çevresel ve doğal kaynaklar konularında sadece ulusal bir şekillendirilmeye gidildiği; ancak küresel anlamda bu konuların öğretiminin eksik bırakıldığı, çoklu bakış açısı becerisinin ders kitabında sadece sorular üzerinden verilmeye çalışıldığı; ancak bu konuda gerçek bir öğrenme sağlayacak etkinliklere yer verilmediği, küresel dinamikler ve dünya barışı konusunda bilgi ve etkinlik temelli uygulamaların eksik bırakıldığı ve güncel olaylar, sorunlar ve çözüm önerilerine değinilmediği şeklinde sıralayabiliriz.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bireylerin içinde yaşadığımız küresel dünyaya uyum sağlaması, savaş, barış, açlık, terör, ayrımcılık, önyargı, sosyal adalet, insan hakları, güvenlik sorunu vb. gibi küresel konularda farkındalığa sahip aktif ve bilinçli vatandaşlara dönüşmesi, bununla birlikte ulusal ve küresel bakışı içinde barındıran bir dünya görüşünü benimseyebilmesi için küresel eğitimin verilmesinin gerekliliği göz ardı edilemeyecek bir hâl almıştır. Bu gereklilikten dolayı pek çok ülkede küresel eğitimin, eğitim sistemi içerisinde nasıl yer alması gerektiğine dair düzenlemeler yapılmıştır. Fakat bu düzenlemelere rağmen yurtiçi ve yurtdışında küresel eğitim alanında yapılan çalışmalara bakıldığında, gerek ilköğretim ve ortaokul programlarında, gerek öğretmen yetiştirmede gerekse ders kitabı ve öğretim programlarında küresel eğitimin bütün amaçlarını kapsayacak şekilde bir eğitimin verilmediği ve bu konuda yeni düzenlemelerin yapılması gerektiği anlaşılmaktadır (Açıkalın, 2010a; Aslan, 2009; Ceylan, 2014; Cırık, 2008; Kaymakçı, 2012; Özkan, 2006; Rapoport, 2009). Mundy & Manion (2008)'un Kanada'daki ilköğretim okullarında verilen küresel eğitime ilişkin yaptıkları çalışmalarında da, ilköğretimde ulusal ve küresel anlamda bütünlük oluşturarak daha geniş bir dünya görüşü sağlayabilmek için okullarda küresel eğitime daha fazla yer verilmesi ve özellikle eğitim sisteminde Kanada'nın tümünü ilgilendiren politik açıdan hassas küresel konuların verilmesine ilişkin üniversiteler, okullar ve hükümetlerin işbirliği yapması gerektiğinin belirtilmesi sadece Türkiye'de değil dünyada da küresel eğitimin verilmesine dair eksikliklerin olduğunu destekler niteliktedir. 8.sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders kitabı ve öğretim programının küresel eğitim temaları açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada ise küresel eğitim temalarının içerisinde barındırdığı bütün alt temaların ders kitabı ve öğretim programında ulusal bilinci kaybetmeden bunun yanında küresel bilinç oluşturmada etkili olacak nitelikte verilmediği ve nüfus ve aile planlaması ile ilgili sorunlar, özerklik sorunu, sosyal- kültürel normlar ve kişilerarası çatışmalarının altında yatan inanç ve değerler konusu ile çoklu kimlik temalarının ise hem öğretim programı hem de ders kitabı içerisinde hiçbir şekilde yer almadığı görülmüştür.

Küresel eğitim temaları içerisinde yer alan ayrımcılık ve ön yargı kavramları ırk, dil, din, mezhep, cinsel yönelim, cinsiyet, sosyo-ekonomik yapı, sosyo-kültürel yapı ve engel durumu vb. gibi çok çeşitli unsurları içerisinde barındırmaktadır. Açıkalın (2010a) yaptığı çalışmada, Sosyal Bilgiler öğretim programında sosyal adalet ve eşitlik, farklılıklara saygı, savaş ve barış, ayrımcılık ve ön yargı, adaletsizlik ve eşitsizlik sorunlarını çözme gibi konularda yetersiz kaldığını belirtmiştir, 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders kitabı ve öğretim programının incelendiği bu çalışmada da, bu kavramlara yüzeysel olarak

değ inildiğ i ve kavramların içinde barındırdığ ı eşitliliğ in ders kitabı ve ğ retim programına tam olarak yansıtılmadığ ı tespit edilmiştir. Ayrıca, ayrımcılık ve n yargı kavramları ile ilgili etkinliklerin genellikle ırk, cinsiyet, engel durumunda ayrımcılık ve n yargı üzerine odaklanıldığ ı; cinsel yönelim, etnik yapı, sosyo-kültürel yapı vb. gibi diğer unsurların ders kitabı ve ğ retim programında yer almadığ ı da araştırmanın ne çıkan bulgularından biri olmuştur.

Kilpatrick (2010), bireylerin nasıl küresel yeterliliğe sahip olabileceklerini anlamaya yönelik yaptığ ı çalışmasında, ğ retmenlerle görüşmeler yapmış ve ğ retmenler tolerans, karşı kültürü anlama ve diğer kültürlere ilgi duymanın yanında yabancı bir dil bilme ve farklı bir durumla karşılaştıklarında nasıl davranabileceklerini bilme becerilerinin küresel yeterlilik kapsamına alınması gerektiğ ini söylemişlerdir. Bu açıdan bakıldığ ında farklı kültürleri anlama ve onlara saygı duyma, farklı kültürlerle etkileşim halinde olmanın küresel bir dünya görüşü kazanmada oldukça önemli olduğu söylenebilir. Yapılan bu araştırmada 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eđ itimi ders kitabı ve ğ retim programında kültürler arası etkileşim ve iletişimin sadece bireyin içinde bulunduğu topluma ait ana akım kültüre odaklanarak şekillendirildiğ i; ancak diğer kültürler ve kültürel boyutta ülkeler arası iletişim ve etkileşimden bahsedilmediğ i görülmüştür. Aslan (2009) da yaptığ ı çalışmasında Türk eđ itim sisteminin kültürel farklılıklara ve etkileşimlere değ inilmediğ ini ve ğ retim programları ile ders kitaplarında çok kltrllğ in göz ardı edildiğ ini savunmaktadır. Aynı şekilde Cırık (2008), Türkiye'deki mevcut ilköğ retim programlarında çok kültürlü eđ itime yeterince yer verilmediğ i; programların hazırlanmasında bu durumun göz önünde bulundurulması ve çok kültürlü eđ itime daha fazla ađ ırlık verilmesi gerektiğ ini belirtmektedir.

8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eđ itimi ders kitabı ve ğ retim programında yetiştirilmek istenen vatandaş profiline yönelik kazanımların küresel bilinç oluşturma bağ lamında yetersiz olduğu araştırmanın bir diğer sonucudur. Rapoport (2009), yaptığ ı çalışmada Amerika'nın bazı eyaletlerinde uygulanan sosyal bilgiler programlarında küresel eđ itim ve küresel vatandaşlık temalarının "daha gerekli görülen" bazı konuların altında gömülü olarak yer aldığ ını ve bu nedenle de ğ retmenlerin merkezi sınavları düşünerek küresel eđ itimle ilgili konuları göz ardı ettiğ ini ortaya koymuştur. Ayrıca, ğ retmenlerin küresel vatandaşlık ğ retiminde yöntem, içerik ve program konularında yardıma ihtiyaçları olduğ unu da tespit etmiştir. Aynı şekilde Ceylan (2014) da araştırmada, ğ retmenlerin çoğ unun okul öncesi eđ itim programının dünya vatandaşlığ ını içermesi gerektiğ ini belirttiklerini, çocuklara dünya vatandaşlığ ını ğ retmek istediklerini; ancak programın dünya

vatandaşlığını öğretmede yetersiz olduğunu söylediklerini belirtmiş ve program içerisinde farklı kültür ve ülkeler hakkında bilgiler veren etkinliklere yer verilmesi gerektiğinin önemini vurgulamıştır. Bu açıdan bakıldığında hem öğretmen yetiştirmede hem de ilk ve ortaöğretim programlarında küresel vatandaş profili oluşturmada gerekli kazanımların öğretim programı ve ders kitabında daha ayrıntılı verilmesinin bir gereklilik olduğu ortaya çıkmaktadır.

Küresel eğitim ve 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi öğretim programında bireylere kazandırılmak istenen genel amaçlardan birisi olan çoklu bakış açısı kazanma becerisinin ders kitabında sadece sorular üzerine odaklı şekillendirildiği; bu becerinin öğretilmesini amaçlayan etkinliklere ise yer verilmediği tespit edilmiştir. Açıkalın (2010a), "Küresel Eğitimin Türk Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Üzerindeki Etkisi" isimli çalışmasında küresel eğitimin en önemli temalarından birisi olan çoklu bakış açısına yer verilmediğini belirtmiş; ayrıca temelde empati ve farklılıklara saygı duyma becerisi hariç diğer beceri ve değerlerin öğretim programında yeterince vurgulanmadığını tespit etmiştir.

8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders kitabı ve öğretim programını inceleyen bu çalışmada küresel dinamikler ve dünya barışı konusunda bilgi ve etkinlik temelli uygulamaların eksik bırakıldığı tespit edilmiştir. Açıkalın (2010a) da çalışmasında uluslararası çatışmalar, savaşlar, terör, insan kaçakçılığı, küresel ısınma ve diğer çevresel konuları içine alan küresel sorunların, öğretim programında yer almadığını söylemiş ve bu konuların da derslerde öğretilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bununla birlikte, Özkan (2006) araştırmasında, görüşme yaptığı öğretmenlerin, küresel eğitimin dünya sorunlarına duyarlı ve bu sorunlara çözüm üretebilecek, uluslararası barışın sağlanmasında demokrasiyi benimsemiş bireyler yetişmesine katkı sağlayacağına inanırlarken terör, savaş ve çok uluslu şirketlerden kaynaklı, ortaya çıkan ekonomik ve politik adaletsizliklerin azalmasına ve tüm insanlığa ait ortak bir kültürün oluşumuna katkı sağlayacağına ve ülkeler arası bağımlılık ve bağlılığı olumlu anlamda geliştireceğine dair karamsar olduklarını ortaya koymuştur. Bu yüzden öğretmenlerin de bu konuda bilinçlendirilerek daha yapıcı bir bakış açısına sahip olmalarını sağlamak gerekmektedir.

Genel anlamda araştırma sonuçlarına bakıldığında üzerinde durulabilecek diğer bir konu ise, 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi öğretim programında küresel eğitimin amaçlarının verilmesine ilişkin bilgi, beceri ve değerlerin ders kitabında aynı doğrultuda verilmediğidir. Öğretim programında beceri ve değerlerin öğretilmesi doğrultusunda kullanılan çoklu bakış açısı, önyargı, dünya barışı, karşılıklı bağlılık ve bağımlılık gibi

kavramlar ders kitabında yalnızca bilgi boyutunda verilmiş; beceri ve değer boyutları düşünüldüğünde hem öğretim programında hem de ders programında eksiklerin olduğu görülmektedir. Buna dayanarak, küresel eğitimin bilgi, beceri ve değer boyutunda bireye kazandırmak istediği amaçlar açısından ders kitabı ve öğretim programının birbirine uygunluk göstermediği söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu şekilde öneriler getirilebilir; 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi öğretim programında bireylere küresel bakış açısı kazandırmaya yönelik amaç ve kazanımlara yer verilmesi ve ders kitabında da bu amaç ve kazanımların içselleştirilmesine katkı sağlayacak nitelikte daha fazla görsel kaynak ve etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir. Bunun yanında, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini daha üst seviyelere taşıyabilecek görsel ve işitsel materyallere etkinliklerde daha çok yer verilmelidir. Barış, sevgi, tolerans, hoşgörü vb. gibi küresel değerler temel alınarak ders kitabı ve öğretim programı yeniden düzenlenmelidir. Ayrıca yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle mevcut durumu belirten araştırmaların olduğu göze çarpmaktadır. Bu tür araştırmaların olması genel çerçevede küresel eğitim hakkında bilgi sahibi olunmasına destek sağlamıştır. Bunun yanında küresel eğitimin her bir alt boyutunu daha geniş bir kapsamda değerlendirilecek çalışmaların yapılması, küresel eğitim alanına katkıda bulunacaktır. Ayrıca, bu araştırma dokümanlarla sınırlı, mevcut durumu belirlemeye yönelik bir çalışma olduğundan küresel eğitim ve Sosyal Bilgiler alanında ilköğretim programları ve öğretmen yetiştirmede var olan eksiklikleri gidermeye ve sorunları çözmeye yönelik uygulamaya dönük araştırmaların yapılması, gelecekteki araştırmalar için öneri niteliğinde düşünülebilir.

Küresel eğitim alanına katkıda bulunacağı düşünülen bu araştırmada, Türk Eğitim Sistemi içerisinde yetiştirilen bireylerin küresel bakış açısına sahip olmasında önemli bir ders olan Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde küresel eğitim kazanımlarına daha ayrıntılı şekilde yer verilmesi gerektiğinin önemi vurgulanmak istenmiş ve küresel bağlantılar öğrenme alanı ile birleştirilerek küresel eğitimi konu alanı içerisine alan Sosyal Bilgiler dersinde yer alan disiplinlerin ayrı ayrı küresel eğitim açısından değerlendirilmesine öncülük edeceği düşünülmektedir. Kuşkusuz ki, küresel eğitim alanının eğitim sistemleri içerisine yerleşmesinde araştırmacılara büyük rol düşmektedir. Bu çalışma ve sonuçlar doğrultusunda verilen öneriler Türk eğitim sistemi içerisinde de küresel eğitimin şekillendirilmesine yardımcı olacaktır.

Kaynakça

- Açıkalın, M. (2010a). Influence of Global Education on The Turkish Social Studies Curriculum. *The Social Studies*. 101 (6), 254-259. DOI Number:10.1080/00377991003774887
- Açıkalın, M. (2010b). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar: Çokkültürlü ve Küresel Eğitim. *İlköğretim Online*. 9 (3). 1226-1237. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol9say3/v9s3m31.pdf> adresinden 25.09.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Alazzi, K. (2011). Teachers Perceptions and Conceptions of Global Education: A Study of Jordanian Secondary of Social Studies Teachers. *The Journals of Multiculturalism in Education*, 7 (1), 1-19.
- Alger, C. F. & Harf, J. E. (1985). Global Education: Why? For Whom? About What?. *American Association of Colleges for Teacher Education*, Washington D.C. [Online]: <http://eric.ed.gov/?id=ED265107> adresinden 14.08.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Apple, M. W. (2006). Understanding and Interrupting Neoliberalism and Neoconservatism in Education. *Pedagogies: An International Journal*. 1 (1), 21-26. DOI Number: 10.1207/s15544818 ped0101_4
- Appleyard, N. (2009). *Teacher and Student Perceptions of The Goals of Global Education*. (Unpublished Master Thesis), Faculty of Education. University of Ottawa: Canada
- Arslan, H. (2009). Educational Policy vs. Culturally Sensitive Programs in Turkish Educational System. *International Journal of Progressive Education*. 5 (2), 44-57. [Online]: <http://www.inased.org/v5n2/ijpev5n2.pdf> adresinden 14.08.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Aşan, E. (2014). *8. Sınıf İlköğretim Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Kitabı*. Ankara: Ekoyay Eğitim.
- Bailey, K. (1994). *Methods of Social Research*. New York: The Free Press.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2) 61-82.
- Balkar, B. ve Özgan, H. (2010). Küreselleşmenin İlköğretim Kademesindeki Eğitim Sürecine Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (19), 1-22.
- Banks, J. A. (1997). *Educating Citizens in A Multicultural Society*. New York: Teachers College Press.

- Banks, J. A. (2004). Introduction: Democratic Citizenship Education in Multicultural Societies. J.A. Banks (Ed.), in *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass, An Imprint of Wiley.
- Bayar, F. (2008). Küreselleşme Kavramı ve Küreselleşme Sürecinde Türkiye. *Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi*, 32, 25-34. [Online]: <http://www.mfa.gov.tr/data/Kutuphane/yayinlar/EkonomikSorunlarDergisi/sayi32/firatbayar.pdf> adresinden 10.09.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research in Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Pearson.
- Boston, J. A. (1997). Professional Development in Global Education. M. M. Merryfield, E. Jarchow, S. Pickert (Ed.). In *Preparing Teachers to Teach Global Perspectives*. California: Corwin
- Castle, S. (2004). Migration, Citizenship, and Education. J. A. Banks (Ed.), in *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass, An Imprint of Wiley.
- Ceylan, Ş. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dünya Vatandaşlığı Eğitimi İle İlgili Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7 (1), 78-93. [Online]: www.keg.aku.edu.tr/index.php/anasayfa/article/view/337 adresinden 21.12.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü Eğitim ve Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 34, 27-40.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. [Online]: basu.nahad.ir/uploads/creswell.pdf adresinden 13.04.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 55-66. [Online]: [www.academia.edu/1334093/ Küreselleşme_bilgi_toplumu_ve_eğitim](http://www.academia.edu/1334093/Kureselleşme_bilgi_toplumu_ve_eğitim) adresinden 19.08.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *The American Association of Colleges for Teacher Education* 53 (2), 106-116. [Online]: <https://www.uwec.edu/COEHS/upload/Pattee-Article.pdf> adresinden 17.04.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Göl, E. (2013) *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık Tutum Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir. [Online]: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden 17.10.2014 tarihinde indirilmiştir.

- Gümüş, N. ve İlhan, A. (2012). Küreselleşme ve Öğretim Elemanlarına Göre Türkiye Üniversitelerindeki Coğrafya Bölümlerine Etkisi. *Western Anatolia Journal of Educational Science*. 3 (5), 29-50. [Online]: webb.deu.edu.tr/baed/giris/baed/5_2.pdf adresinden 24.08.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Hanvey, R. G. (2004). An Attainable Global Perspective. *The American Forum for Global Education*, 2-47. [Online]: http://www.globaled.org/an_att_glob_persp_04_11_29.pdf adresinden 19.08.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Kan, Ç. (2009). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Küresel Vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26, 25-30. [Online]: kutuphane.pamukkale.edu.tr/dokuman/d000426.pdf adresinden 22.07.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Kaymakçı, S. (2012). Global Education in The Turkish Social Studies Teacher Training Programme. *Croatian Journal of Education*. 14 (4),817-854. [Online]: <http://hrcak.srce.hr/94325> adresinden 08.10.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Kızılçaoğlu, A. (2003). Ortaöğretim Coğrafya Ders Kitapları Değerlendirme Ölçütleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 8, 19-33. [Online]: <http://e-dergi.marmara.edu.tr/marucog/article/view/1012000492> adresinden 08.10.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Kilpatrick, J. E. (2010). *Global Education in Massachusetts: A Case Study Of Two High Schools*. (Unpublished Master Thesis), Boston University: United State. [Online]: gradworks.umi.com/34/11/3411749.html adresinden 28.12.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Kirkwood, T. F. (2001). Our Global Age Requires Global Education: Clarifying Definitional Ambiguities. *The Social Studies*. 92 (1), 10-15. DOI Number: 10.1080/00377990109603969
- Koluman, S. (2011). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanına Yönelik Öğretmen Görüşleri: Balıkesir İl Örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir. [Online]: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden 16.08.2014 tarihinde indirilmiştir.

- Lakes, R. D. & Carter, P. A. (2011). Neoliberalism and Education: An Introduction. *Educational Studies: A Journal of the American Educational Studies Association*, 47 (2), 107-110. [Online]: <http://www.tandfonline.com/loi/heds20> adresinden 24. 10. 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Mangram, J. & Watson, A. (2011). Us and Them: Social Studies Teachers' Talk About Global Education. *Journal of Social Studies Research* 35 (1), 95-116.
- MEB. (2010). *İlköğretim Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi (8. Sınıf) Öğretim Programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- Merryfield, M. M. (1997). A Framework for Teacher Education in Global Perspectives. M. M. Merryfield, E. Jarchow, S. Pickert (Ed.). In *Preparing Teachers to Teach Global Perspectives*. California: Corwin.
- Mundy, K. & Manion, C. (2008). Global Education in Canadian Elementary Schools: An Exploratory Study. *Canadian Journal of Education* 31 (4), 941-974. [Online]: <http://eric.ed.gov/?id=EJ830510> adresinden 14.08.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Oxfam (2006). Education for Global Citizenship A Guide for Schools. [Online]: http://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Global%20Citizenship/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.ashx adresinden 06.10.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Özkan, T. (2006). *İlköğretim Öğretmenlerinin Küresel Eğitime Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. [Online]: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden 17.08.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Pike, G. (2000). Global Education and National Identity: In Pursuit of Meaning. *Theory into Practice*, 39 (2), 64-73.
- Rapoport, A. (2009). A Forgotten Concept: Global Citizenship Education And State Social Studies Standards. *Journal of Social Studies Research*, 33 (1), 91-112. [Online]: <http://eric.ed.gov/?id=EJ838655> adresinden 14.08.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Şahin, İ. F. (2011). *Küreselleşme Avrupa Birliği ve Türkiye*. Ankara: Pegem A
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Tezcan, M. (2002). Küreselleşmenin Eğitim Boyutu. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 6. 56-60.

- Tye, K. A. & Kniep, W. M. (1991). Global Education Around The World. *Educational Leadership*, 48 (7), 47–49. [Online]: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199104_tye.pdf adresinden 17.08.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Ukpokodu, N. (1999). Multiculturalism vs. Globalism. *Social Education*, 63 (5), 298–300. [Online]: <http://eric.ed.gov/?id=EJ612181> adresinden 14.08.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Yazıcı, S. (2014). Küreselleşme ve Yaşlanan Dünya. N. Korkmaz ve S. Yazıcı (Ed.), *Küreselleşme ve Yaşlılık* içinde. Ankara: Ütopya.