



Küreselleşme Çağında Sosyal Bilgiler Müfredatını Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında Yeniden Değerlendirme

Adil Çeriz¹

Özet

21. yüzyıl ile beraber insanlığın hayatında yer edinmeye başlayan küreselleşme olgusu, eğitim, siyaset, ekonomi, teknoloji, kültür gibi pek çok alanda bir dönüşüm başlatmıştır. Bu dönüşüm özellikle eğitim ve eğitimin sosyo-kültürel boyutunda yer alan Sosyal Bilgiler eğitimi üzerinde yoğun bir etki bırakmıştır. Küreselleşmenin bıraktığı etkiden dolayı, küreselleşme karşısında Sosyal Bilgiler eğitimi artık geleneksel yapısını sürdüremez olmuş ve yeni yaklaşımların oluşturulma zorunluluğunu beraberinde getirmiştir. Oluşturulan yaklaşımların en önemli amaçlarından birisi de 'küresel vatandaş' yetiştirmektir. Bu amaçların gerçekleştirilmesinde en büyük pay Sosyal Bilgiler eğitimine düşmektedir. Çünkü Sosyal Bilgiler eğitiminin görevi 'vatandaş' yetiştirmektir. Yetiştirilmek istenen vatandaşlığın tipolojisi (yerel, ulusal ve evrensel) müfredatın yapısı ile ilgilidir. Yaşadığımız çağın gerektirdiği vatandaş tipolojisi de, evrensel/küresel vatandaşlıktır. Sosyal Bilgiler müfredatının, küresel vatandaşlığı yaygınlaştırmasının önemli yollarından birisi de UNESCO'nun belirlediği öğrenme boyutlarıdır. Her ne kadar bu öğrenme boyutları öğretim sırasında etkili olsa da öğrencilerin ve bireylerin küresel vatandaşlığa karşı olumsuz algıları bulunmaktadır. Bu olumsuz algıların başında, küresel vatandaşlık eğitiminin bireyi kendi öz benliği ve ulusal kimliğinden uzaklaştırdığına işaret edilmiştir. Yapılan araştırmanın amacı ise, küresel vatandaşlığın bireyin ulusal kimliğini reddetmesini değil, ulusal kimlik anlayışını daha geniş bir bağlamda derinleştirmeyi ve bireyin küresel kimliğiyle ilişkisini güçlendirmeyi içerdiğini ileri sürmektir. Özellikle bir konunun yerel, ulusal ve küresel boyutları arasındaki ilişkilere ilişkin farkındalık yaratmak, insanlığın ve küresel vatandaşlık eğitiminin temel bileşenidir: "Yerel hareket edin, ulusal analiz yapın ve küresel düşünün." Araştırmada, nitel araştırma tekniklerinden, doküman inceleme ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Anahtar Sözcükler

Küreselleşme
Küresel vatandaşlık eğitimi/algısı
Sosyal bilgiler müfredatı
Öğrenme Boyutları

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi

23 Nisan 2024

Kabul Tarihi

29 Mayıs 2024

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Re-evaluating The Social Studies Curriculum in the Context of Citizenship Education in the Age of Globalization

Abstract

The phenomenon of globalization, which started to gain a place in the lives of humanity with the 21st century, has initiated a transformation in many areas such as education, politics, economy, technology, culture. This transformation has had an intense impact especially on education and Social Studies education, which is located in the socio-cultural dimension of education. Due to the impact of globalization, Social Studies education can no longer maintain its traditional structure in the face of globalization and necessitates the creation of new approaches. One of the most important aims of the approaches created is to raise 'global citizens'. The biggest share in achieving these goals falls on Social Studies education. Because the duty of Social Studies education is to raise 'citizens'. The typology of the citizenship desired to be cultivated (local, national and universal) is related to the structure of the curriculum. The citizen typology required by the age we live in is universal/global citizenship. One of the important ways that the Social Studies curriculum popularizes global citizenship is the learning dimensions determined by UNESCO. Although these learning dimensions are effective during teaching, students and individuals have negative perceptions towards global citizenship. At the top of these negative perceptions, it has been pointed out that global citizenship education alienates the individual from his or her own self and national identity. The purpose of the research is to argue that global citizenship does not involve rejecting one's national identity, but rather deepening the understanding of national identity in a broader context and strengthening one's relationship with one's global identity. Raising awareness, particularly of the relationships between the local, national, and global dimensions of an issue, is an essential component of human and global citizenship education: "Act locally, analyze nationally, and think globally."

Keywords

Globalization
Global Citizenship Education/Perception
Social Studies Curriculum
Dimensional Learning

Article Info

Received

April 23, 2024

Accepted

May 29, 2024

Article Type

Research Paper

Atıf: Çeriz, A. (2024). Küreselleşme çağında sosyal bilgiler müfredatını vatandaşlık eğitimi bağlamında yeniden değerlendirme. *Nizip Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 49-61.

¹ Adil Çeriz, Gaziantep Üniversitesi, adilceriz2001@gmail.com, Türkiye, <https://orcid.org/0009-0002-6436-1879>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The human race has adopted different lifestyles throughout history and has seen these lifestyles as an integral part of its life. Among these lifestyles, there are two types that people adopt the most; They are Social (Social) and Individual (Individual) lives. These two ways of life have given rise to a phenomenon that will bring about their own end; "Globalization". According to Modelski, the phenomenon called globalization is the expansion and deepening of the general solidarity between nations, civilizations and political communities (Act. Kürkçü, 2013). As globalization has an impact on societies and individuals living in the world, it has also created new citizenship typologies such as Global Citizenship. The phenomena brought about by the era of globalization have weakened the individual's sense of national identity by affecting the individual's sense of self and cultural identity (Hermans & Dimaggio, 2017). With the influence of globalization, it appears that many people's identity derived from their local culture is shifting towards a "bicultural" identity formed by a newer, global equivalent. Thus, the concept of identity has expanded and gained a new definition (Cho, 2018). As a result, the world of thought regarding the development and teaching of citizenship education with new approaches has expanded (Law, 2004). Hahn (2001) proposes the idea of expanding Global Citizenship Education to include democratic understanding and 'decision making, controversial issues, and civic actions set in multicultural and global contexts'. Although students maintain their sense of national citizenship, they also develop a mutual respect for others' perspectives/cultures and understand and recognize that culture, which is a requirement of global citizenship. It is very important for the individual trying to adapt to an ever-changing world to learn and teach his global rights and responsibilities. Because events happening in the most remote corner of the world can deeply affect an individual's life at home. For this reason, the individual's national identity should be supported by a sense of global citizenship and educational programs should overcome the difficulty in teaching the concept of 'Globalization' (Davies, 2006). UNESCO has stated its own understanding of what global citizenship education entails and its primary aim is to: "Empower students to engage and take on active roles, both locally and globally, to confront and solve global challenges and to become more proactive contributors." "a world that is just, peaceful, tolerant, inclusive, safe and sustainable" (UNESCO, 2014). Specifically, UNESCO (2014) suggested that global citizenship education should encompass three learning dimensions: cognitive (e.g. civics), socio-emotional (e.g. social and emotional skills) and behavioral (e.g. acting in a civilized manner). These three dimensions are in relationship with each other; They provide a guidance and learning space on which teachers, pedagogues and education policy makers should focus. Many experts in the literature on Social Studies Teaching discuss the importance of teaching Global Citizenship and develop new approaches (Rapoport, 2010). Because the main purpose of the Social Studies Curriculum is to prepare students for active citizenship in a culturally diverse and interconnected world (NCSS, 1993). In fact, the Social Studies course teaches students in the classroom; It has a significant potential to teach global citizenship, develop students' perceptions of the complex world, tolerate differences between cultural identities and enable active participation (Davies, 2006).

Although teaching Global Citizenship is an important step in achieving the main purpose of Social Studies education, current teaching practices aimed at developing students' civic knowledge, skills and values in the age of globalization are mostly weak and focused on classical education (Leahey, 2014). When the studies and applications in the literature are examined, the reason for this weakness is; It has been shown that this is due to the fact that teachers, school administrators and experts who determine education policies have a superficial understanding of the concepts and practice of Global Citizenship education (Davies, 2006). One of the most important reasons for this situation, according to Alazmi (2021), is that scientists, as well as Social Studies teachers, have difficulty in defining citizenship education and that the roots of the approach are based on archaic classical definitions and states that examples by country are as follows; in the USA (Marri, 2013; Myers, 2006), Singapore (Sim, et al., 2017), Arab Countries (Faour, 2013) and Turkey (Şan, et al., 2019). Shively (2014) stated that a common consensus should be reached on supporting global citizenship education in the Social Studies curriculum and that concepts related to citizenship should be better defined and explained by experts. Because in the age of Globalization, it is very important for Social Studies teachers to expand their understanding of Global Citizenship education with new approaches in order to succeed in raising students as 'good citizens'. Therefore, the aim of the study is to reframe the concept of citizenship education in the Social Studies Curriculum in order to provide experts and teachers with sufficient information about the features and learning areas of Global Citizenship education and to explain how they can teach it. In order to achieve this goal, answers were sought to the following research questions regarding Global Citizenship education within the scope of the learning dimensions determined by UNESCO (2014):

1. In the age of globalization, what are the ideal features of Citizenship Education within the Social Studies curriculum?

2. Learning; How should global citizenship education be conceptualized in the Social Studies curriculum in terms of its cognitive, socio-emotional and behavioral dimensions?

Many Social Studies teachers have an inadequate understanding of the characteristics and definitions of citizenship and how to teach them. According to Rapoport (2019), one of the important factors in the formation of this insufficiency is that although teachers have knowledge about the meaning of citizenship, their perceptions are generally based on traditional theories. The study addresses the gap in the literature by determining the characteristics and learning areas of citizenship education and also offers ideas on how to practically integrate these areas into the Social Studies curriculum. Additionally, the study includes explanations based on theoretical/conceptual approaches regarding global citizenship education.

Method

In the study, which was conducted to examine how the phenomenon of globalization affected 'Citizenship Education', which is included in the scope of Social Studies teaching, qualitative research method was used and document analysis technique was applied during the collection of data. Descriptive analysis technique was used in the analysis of the data, and one of the most important reasons for using the descriptive analysis technique is that it is a research approach that aims to describe and convey a situation that occurred in the past or continues to exist today, as it is (Yıldırım and Şimşek, 2021).

Discussion and Conclusion

The traditional definition of citizenship continued to develop within the framework of learning, adapting and maintaining the individual's national vision, but this concept has lost its validity due to the phenomenon of globalization (Myers, 2006). Therefore, it is imperative to effectively educate students about global citizenship (Rapoport, 2013). Because globalization significantly determines how individuals perceive international problems and how these problems affect them. Despite growing concern about world disasters and international events, and people's increasing empathy for others, traditional views about citizenship continue to suppress these concerns by focusing on isolated definitions and ignoring events. Technological advances have encouraged regular intercultural interaction, where individuals from different nationalities and ethnicities can connect closely with others in different geographies, increasing awareness of differences and emphasizing the importance of universal rights/responsibilities in our common world. For this reason, Myers (2006) argues that human rights should form the basis of global citizenship education in order to create a more peaceful and sustainable world. Rapoport (2013) says; Global citizenship education can go beyond moral development to include the social, digital, political, economic, spatial and cultural aspects of citizenship, and the social studies curriculum can be used to teach global citizenship to students. A Social Studies that develops knowledge, skills and attitudes regarding the development of curriculum content in this direction is required. So they can be thoughtful and socially active in local and global communities.

GİRİŞ

İnsan ırkı, tarih boyunca farklı yaşam tiplerini benimsemiş ve benimsediği yaşam biçimlerini hayatının ayrılmaz bir parçası olarak görmüştür. Bu yaşam biçimleri arasında insanın en çok benimsediği iki tip vardır; İhtimai (Toplumsal) ve Münferit (Bireysel) yaşamlar. Bu yaşam biçimleri beraberinde kendi sonlarını getirecek olan bir olgu doğurmuştur; "Küreselleşme". Küreselleşme denen olgu Modelski'ye göre, uluslar, medeniyetler ve siyasal topluluklar arasındaki genel dayanışmanın genişlemesi ve derinleşmesidir (Akt. Kürkçü, 2013). Küreselleşme, dünyada yaşayan toplum ve bireyler üzerinde etkili olmakla beraber, Küresel Vatandaşlık gibi yeni vatandaşlık tipolojilerini de meydana getirmiştir.

Küreselleşme olgusunun en yoğun yaşandığı bir çağda, Küresel Vatandaşlığın öğretilmesi, kritik öneme sahiptir; çünkü 1940'lardan bu yana küresel kalkınmanın hızlı tempoda ilerlemesi birçok olumlu etkiye sahip olsa da, ciddi sayıda olumsuz etki ve belirsizliği de beraberinde getirmiştir. Bu süre zarfında yaşanan değişimler her zamankinden daha hızlı ve bir akışkanlık durumu içinde gelişim sağlamıştır (Rist, 2014). Tikly'e (2001) göre yaşanan gelişimin sebebi, sanayileşmedeki ilerlemenin birçok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeyi aynı arenada karşı karşıya getirerek küresel çapta büyüme rekabeti içerisine itmiş olmasıdır. Söz konusu rekabeti, aynı zamanda doğal kaynakların giderek azalmasına ve bazen de doğal kaynakların denetimsiz ve aşırı kullanımı ile milyonlarca insanı etkileyen çevresel felaketlere yol açmıştır (Bavinck vd., 2014). Ayriyeten, teknoloji, ulaşım ve iletişimdeki çarpıcı değişikliklerin yanı sıra (hem küresel hem de bölgesel) yeni ticaret anlaşmaları, bir zamanlar aşılabilir olan ulusal sınırların derin erozyona uğramasına neden olmuş ve giderek homojenleşen dünyayı heterojen bir yapıya iterek çeşitli kültürleri rekabete sürüklemiştir (Yearley, 2007). Yaşanan kültürel rekabet, toplumların yeni fikirlere karşı eski ve uzun süre devam eden gelenekleri terk etmeme mücadelesi vermeleri nedeniyle "eski-yeni" kültür arasında sürtüşme ve çatışmaları da beraberinde getirmiştir.

Küreselleşme çağının getirdiği olgular, bireyde, benlik ve kültürel kimlik anlayışını etkileyerek, ulusal kimlik algısını zayıflatmıştır (Hermans ve Dimaggio, 2017). Küreselleşmenin etkisiyle, pek çok kişinin yerel kültürden türetilen kimliğinin daha yeni ve küresel eşdeğerle oluşan "iki kültürlü" bir kimliğe yöneliminin olduğu görülmektedir. Böylece kimlik kavramı genişlemiş ve yeni tanımlamaya kavuşmuştur (Cho, 2018). Bunun sonucunda vatandaşlık eğitiminin yeni yaklaşımlarla beraber geliştirilmesi ve öğretilmesine ilişkin düşünce dünyası genişlemiştir (Law, 2004). Hahn (2001), Küresel Vatandaşlık Eğitiminin, demokratik anlayışla beraber 'karar alma, tartışmalı konular, çok kültürlü ve küresel bağlamlarda belirlenen sivil eylemleri' kapsayacak şekilde genişletilmesine ilişkin fikir öne sürmektedir. Öğrencilerin ulusal vatandaşlık duygusunu sürdürmelerine rağmen, aynı zamanda başkalarının bakış açılarına / kültürlerine karşı, karşılıklı bir saygı geliştirmeleri ve o kültürü anlayıp-tanımlama küresel vatandaşlığın zorunlu kıldığı bir olgudur. Sürekli değişen bir dünyaya uyum sağlamaya çalışan birey için, küresel haklarını ve sorumluluklarını öğrenmek ve öğretmek çok önemlidir. Çünkü dünyanın en ücra köşesinde yaşanan olaylar bireyin evindeki hayatını derinden etkileyebilir. Bu nedenle, bireyin ulusal kimliği küresel vatandaşlık duygusuyla desteklenmeli ve eğitim programları 'Küreselleşme' kavramının öğretiminde yaşanan zorluğun üstünden gelmelidir (Davies, 2006).

UNESCO, küresel vatandaşlık eğitiminin neleri gerektirdiğine ilişkin kendi anlayışının ve öncelikli amacının şu şekilde olduğunu belirtmiştir: "Öğrencileri küresel sorunlarla yüzleştirmek ve sorunları çözmek için hem yerel hem de küresel olarak aktif roller üstlenmeleri konusunda onlara destek vermek ve onları daha fazla proaktif katkıda bulunanlar haline getirerek adil, barışçıl, hoşgörülü, kapsayıcı, güvenli ve sürdürülebilir bir dünya oluşturmak" (UNESCO, 2014). Spesifik olarak bakıldığında UNESCO (2014), küresel vatandaşlık eğitiminin üç öğrenme boyutunu kapsamı gerektiğini öne sürmüştür: bilişsel (örneğin yurttaşlık bilgisi), sosyo-duygusal (örneğin sosyal ve duygusal beceriler) ve davranışsal (örneğin uygar bir şekilde hareket etmek). Bu üç boyut birbirleri ile ilişki içerisinde olup; öğretmenlerin, pedagoğların ve eğitim politikalarını belirleyenlerin odaklanması gereken bir rehberlik ve öğrenme alanı sağlar.

Sosyal Bilgiler Öğretimi alanyazınında birçok uzman, Küresel Vatandaşlık öğretiminin önemini tartışmakta ve yeni yaklaşımlar geliştirmektedir (Rapoport, 2010). Çünkü Sosyal Bilgiler Müfredatının temel amacı, öğrencileri kültürel açıdan çeşitli ve birbirine bağlı bir dünyada aktif vatandaşlığa hazırlamaktır (NCSS, 1993). Aslında Sosyal Bilgiler dersi sınıf içerisinde öğrencilere; küresel vatandaşlığı öğretmeyi, öğrencilerin karmaşık dünyaya ilişkin algılarını geliştirmeyi, kültürel kimlikler arasındaki farklılıklara hoşgörü ile yaklaşmayı ve aktif katılımı bulmayı sağlamak için önemli bir potansiyele sahiptir (Davies, 2006).

Küresel Vatandaşlık öğretiminin verilmesi, Sosyal Bilgiler eğitiminin temel amacına ulaşmasında önemli bir basamak olmasına rağmen, küreselleşme çağında öğrencilerin yurttaşlık bilgisi, beceri ve değerleri geliştirmeye yönelik mevcut öğretim uygulamaları çoğunlukla zayıf ve klasik eğitime odaklanmıştır (Leahey, 2014).

Alanyazında yapılan çalışma ve uygulamalar incelendiğinde, bu zayıflığın sebebi; öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve eğitim politikalarını belirleyen uzmanların Küresel Vatandaşlık eğitiminin kavramları ve uygulamasına ilişkin yüzeysel anlayışa sahip olmalarıdır (Davies, 2006, s.11). Bu durumun en önemli sebeplerinden birisi de Alazmi'ye (2021) göre, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yanı sıra bilim insanlarının, vatandaşlık eğitimi tanımlamakta zorluk çekmesi ve yaklaşım kökenlerinin arkaik klasik tanımlara dayanmasıdır. Ülkelere göre örnekler ise şu şekildedir; ABD (Marri, 2013; Myers, 2006), Singapur (Sim, vd., 2017), Arap Ülkeleri (Faour, 2013) ve Türkiye (Şan, vd., 2019).

Shively (2014), Sosyal Bilgiler müfredatında küresel vatandaşlık eğitiminin desteklenmesi konusunda ortak bir fikir birliğine gidilmesi ve vatandaşlıkla ilgili kavramların uzmanlar tarafından daha iyi bir şekilde tanımlanıp açıklanması gerektiğini belirtmiştir. Çünkü Küreselleşme çağında, öğrencileri 'iyi vatandaşlar' olarak yetiştirmeyi başarabilmeleri için, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık eğitimine yönelik anlayışlarını yeni yaklaşımlarla genişletmeleri çok önemlidir. Bu nedenle yapılan çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretiminde, Uzman kişi ve Öğretmenlerin, Küresel Vatandaşlık eğitiminin özellikleri ile öğrenme alanları hakkında yeterli bilgiyi sağlamalarını ve nasıl öğretebileceklerini açıklamak için Sosyal Bilgiler Müfredatında vatandaşlık eğitimi kavramını yeniden çerçevelemektir. Bu amaca ulaşmak için, UNESCO'nun (2014) belirlediği öğrenme boyutları kapsamında Küresel Vatandaşlık eğitime yönelik aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Yaşanan Küreselleşme çağında, Sosyal Bilgiler müfredatının içerisinde yer alan Vatandaşlık Eğitiminin ideal özellikleri nelerdir?
2. Öğrenmenin; Bilişsel, Sosyo-duygusal ve Davranışsal boyutları açısından Sosyal Bilgiler müfredatında küresel vatandaşlık eğitimi nasıl kavramsallaştırılmalıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Yapılan araştırma nitel bir araştırma olup, araştırmada doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Doküman inceleme tekniği, belli bir amaca dönük kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme süreçlerini kapsamaktadır (Karasar, 2012). Bir başka ifadeyle doküman inceleme tekniği, basılı ve elektronik materyallerin incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde gerçekleşen bir dizi işlemidir (Bowen, 2009). Bu süreç ayrıca, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesi olarak da tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Materyali

Araştırmanın kuramsal evrenini, Sosyal Bilgiler eğitimi alanında küreselleşme olgusunun vatandaşlık aktarımı ve öğretim programını hangi yönde etkilediği ile ilgili kitaplar, tezler, araştırma makaleleri, akademik raporlar oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilere, araştırmanın amaçları doğrultusunda betimsel analiz tekniği uygulanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013), betimsel analizin daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden ortaya konulduğu araştırmalarda tercih edildiğini ve elde edilen verilerin daha önce belirlenen alt amaçlara göre ele alındığını belirtmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel çalışmaların geçerlik ve güvenilirlik yönünden analiz edilmesi, elde edilen verilere katkı sunar (Creswell, 2003). Araştırmacının araştırma esnasında veriler açısından ne derece tarafsız olduğu verilerin geçerliliği açısından önemli bir olgudur. Araştırma boyunca söz konusu dokümanlardan faydalanılmış, görüş ve alıntılara yer verilmiştir. İncelenen dokümanların içeriği çeviri yapılarak araştırmaya aktarılmıştır. Araştırmacının konu ve içerik bakımından Küreselleşme olgusunun alt boyutlarından olan "Eğitimin McDonaldlaştırılması, Eğitimde Aynılaşma, Standardizasyon ve Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim" gibi konular hakkında çalışma yapmış olması konunun kaynak ve içerik açısından sağlıklı bir yapıda olmasını sağlamıştır. Doküman incelemesinde elde edilen verilerin karşılaştırılması neticesinde, sosyal bilgiler alan uzmanları ile araştırmacının analizlerinin bazı kısımlarda örtüştüğü bazı kısımlarda ise çatıştığı görülmüştür.

BULGULAR

Küresel Vatandaşlık Eğitimi

Vatandaşlık kavramının geleneksel tanımı Tawil'e (2013) göre, bireyin bir ulus devletin sınırları içerisinde bulunan topluluğa üye olması durumudur. Hukuki açıdan bakıldığında ise, bireyin kendi ulusuna karşı yurttaşlık haklarıyla görev ve sorumluluklarının bilincine sahip olmasıdır. Ancak yapılan geleneksel vatandaşlık kavramlarının tanımlamaları, çeşitli küreselleşme süreçlerinin etkisiyle değişmektedir (Rist, 2014). Bu tür süreçlerin gelişiminde en önemli etmenler arasında, uluslararası ticaret/anlaşmalar, sosyal iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler ve göç/hareketlilik yer almaktadır (Bavinck vd., 2014).

Yaşanan, sosyal, ekonomik, politik ve teknolojik değişimler insan grupları arasındaki ilişki bağımlılığını arttırmıştır. Law'un (2004) da belirttiği gibi, küreselleşme ulusal sınırların ötesinde yeni siyasi, ekonomik ve sosyal ilişki ağları yaratmaktadır. Meydana gelen bu gelişme, vatandaşlık kavramının ulusal devlet düzeyinin dışına çıkıp küresel bir düzeyi kapsayacak şekilde genişlemesine yardımcı olmuştur (Arnett, 2002). Dolayısıyla, 'küresel vatandaşlık' kavramının ortaya çıkışı, yaşanan küreselleşme süreçleri ile bağlantılı olup, saygı, barış, hak eşitliği ve sosyal adalet ilkelerini içeren evrensel insani değerlerin bilincine vararak bireyin küresel bir siyasi topluluğa ait olma duygusunu geliştirmeye odaklanır (Tawil, 2013).

Küresel vatandaşlığın, eğitimin önemli bir bileşeni olduğu ve resmi müfredata dahil edilmesi gerektiği konusunda yaygın bir görüş birliği bulunmaktadır (Hahn, 2001). Davies (2006) bu görüş birliğine yönelik farkındalığı arttırmak için, vatandaşlık eğitimi kavramının ulusal kimliğin inşasına odaklanmasının yanı sıra küresel kimliğin gelişimi ve inşasına yönelik bir yaklaşıma doğru kayması gerektiğini, ayrıyeten küresel vatandaşlığı öğretme ve öğrenme sürecine, etnik, dini ve mezhepsel azınlıklar gibi geleneksel olarak dışlanmış grupların da dahil edilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Küresel vatandaşlığın, Sosyal Bilgiler eğitimi müfredatının içerisinde yer alması gerektiği Davies'le (2006) sınırlı kalmıyor. Lin de (2013) bu görüş birliğinin sağlanmasına ve küresel vatandaşlık kavramının Sosyal Bilgiler Müfredatının temel kavramlarından biri olmasına yönelik fikir sunmuştur (bkz. Şekil 1.).



NCSS (1993), Sosyal Bilgileri "yurttaşlık yeterliliğini geliştirmek için sosyal bilimlerle beşeri bilimlerin entegrasyonu" olarak tanımlamaktadır. Sosyal Bilgilerin temel amacı, öğrencilere vatandaşlık konusunda eğitim vermek olsa da küreselleşme çağında öğrencilerin yurttaşlık bilgi, beceri ve değerlerinin gelişimi hala zayıf olup geleneksel tanımlamalara fazlasıyla odaklanılmaktadır (Cho, 2018). Örneğin; Kahne, Rodriguez, Smith ve Thiede (2000), Amerika'nın Chicago eyaletinin Illinois kentinde 8. sınıftan 10. sınıfa kadar farklı değişkenlere sahip 135 Sosyal Bilgiler sınıfını değerlendirmiş ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğrencilerin küresel yurttaşlık bilgisini veya katılımını geliştirmeyi amaçlayan öğretim yöntemlerini kullanmadıklarını tespit etmiştir. Dahası bu sınıflardaki öğretmenler, öğrencilere, onları yalnızca alt düzey düşünmeye dahil ederek, yalnızca temel yurttaşlık

bilgilerini sağlıyor ve kültürel çeşitliliği, küresel sorunları ve demokratik katılıma yönelik isteklerini keşfetmek için dar bir çerçeve sunuyordu.

Alanyazındaki birçok çalışma, sosyal bilgiler müfredatının 'küresel vatandaşlığı' öğretmedeki zorluğunu tartışmış ve bunun sonucunda akademisyenler iki temel zorluğu engel olarak görmüştür (Karlberg, 2008); İlk olarak, Sosyal Bilgiler dersinde rastgele fikirlerle bağlantılı olan güncel olayların tutarsız ve yöntemden yoksun bir şekilde tartışılmasının yanı sıra öğretmenlerin genellikle bilgi odaklı küresel sorunlara yönelmesi ve ayrıyeten insan hakları, barış gibi küresel vatandaşlığın ön plana çıkardığı değerlerin öğretilmesinden yoksun olması. Leming, Ellington ve Porter (2003) bu tür bir bakış açısının oluşmasındaki en önemli kaynağının, güncel Tarih ve Sosyal Bilgiler kitaplarının empati veya diğer kültürlere saygıyı teşvik etmek yerine sıklıkla 'çeşitliliği kutlama' olduğunu belirtmektedir. Aslında bu tür ders kitapları, öğrencilere kendi kültürlerinden farklı kültürleri nasıl anlayacaklarını veya takdir edeceklerini öğretmede çoğunlukla başarısız olmuştur. Dahası Girard ve Harris'e (2013) göre, sosyal bilgiler ders kitapları küresel bağlantılılık veya değişen kültürel bakış açıları gibi belirli faktörleri vurgulamada çoğu zaman başarısız olmakta ve küresel sorunlara nadiren değinmektedir. Bu gözlemlere dayanarak çoğu eğitimcinin Vatandaşlık perspektiflerini küresel bağlamla bütünleştirmek için daha fazla araştırmaya ve desteğe ihtiyacı vardır.

Küresel vatandaşlık eğitiminin karşılaştığı ikinci zorluk ise, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin arasında ilgili kavramlara ilişkin genel bir anlayış eksikliğidir (Karlberg, 2008). Alazmi'ye (2021) göre, Türkiye, Singapur ve ABD'de yapılan araştırmalar, belirtilen ülkelerde çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık kavramına geçmişte sabit kalan bakış açılarından baktıklarını ortaya çıkarmıştır (Marri vd. 2013; Myers 2006; Şan vd., 2019; Sim vd. 2017). Örneğin; Şan, Dedebalı ve Dasdemir (2019), Türkiye'de 165 Sosyal Bilgiler Öğretmenin Vatandaşlık kavramına ilişkin algılarını araştırmak amacıyla nitel bir araştırma yürütmüştür. Katılımcı öğretmenlerin kavrama yönelik eski algılarını korudukları, vatandaşlık eğitimi ise, ulus devlet düzeyinde (ötesinde değil) sorumluluk, görev, sadakat, haklar ve özgürlükler gibi temel ahlaki değerlerin öğretilmesi şeklinde tanımladıkları görülmüştür. Yazarlar, örneklem tarafından yapılan geleneksel tanımlamanın küresel, dijital ve çevresel vatandaşlığı içeren çok daha geniş ve derin bir perspektifi içerecek şekilde genişletilmesi gerektiğini öne sürüyor. Benzer bir şekilde ABD'de Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çoğu ulusal düzeyde sorumlu demokratik vatandaşlığa odaklanıyor, ancak birkaç küresel vatandaşlığın katılımcı ve adalet odaklı yönlerini değerlendiriyor (Marri vd., 2013). Arap ülkeleri ile ilgili olarak Faour (2013), vatandaşlığın bu ülkelerde Sosyal Bilgiler eğitiminin temel bileşeni olmasına rağmen, modern küresel vatandaşlık için gerekli olan öğrenci becerilerini geliştirmede çoğunlukla başarısız olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıflarında etkili küresel vatandaşlığı desteklemek ve öğretmek için gerekli bilgi, beceri ve eğitime sahip olmadıkları, yazarlar tarafından tespit edilmiştir (Faour, 2013).

Günümüzün küreselleşme çağında yaşanan bu öğretim eksikleri göz önüne alındığında, birçok çalışma sosyal bilgiler müfredatında vatandaşlık eğitimi için açık bir kavram ve bağlam sağlamanın zorunlu bir ihtiyaç olduğunu ileri sürmektedir (Rapoport, 2009). Ayrıyeten Sosyal Bilgiler alanında birçok uzman, müfredatın içeriğinde küresel vatandaşlık eğitiminin önemini vurgulamaktadır (Lin, 2015). Örneğin Veugelers ve Groot (2019), vatandaşlık eğitimi kavramının son birkaç on yılda 'genişlediğini' ve 'derinleştiğini' öne sürerek, bu durumun genişletilmiş vatandaşlığın yalnızca ulusal bir ölçekte olmadığını, tüm dünyayı kapsayacak şekilde genişleyerek, vatandaşlığın siyasi yönlerden çok sosyal, ahlaki ve kültürel yönleri içerdiğini belirtmişlerdir.

Bazı akademisyenler küresel vatandaşlığı öğretmenin önemli olmasının yanı sıra, küresel vatandaşlık eğitiminin müfredat içerisinde geliştirilmesinin olumsuz etkileri doğurabileceği konusunda uyarıyor. Örneğin Fanghanel ve Cousin (2012), küresel vatandaşlığı öğretmenin, kendi kültürlerine/geleneklerine yönelik bir tehdit olarak algılanması sebebiyle, bazı birey ve kitleleri etnik milliyetçiliğe sürükleyebileceğini öne sürüyor. Law (2004) ise, küresel vatandaşlık eğitiminin, ulusal kimlik ve benliğinin erozyona sebebiyet verdiğini belirtiyor. Bütün bu eleştirilere rağmen Myers (2006), küresel vatandaşlığın gerekliliğini vurguluyor ve kavramın tekdüzeliği ve homojenliği teşvik etmediğinin, aksine küresel kimliği geliştirdiğini belirtiyor. Davies (2006) ise küresel vatandaşlık eğitiminin yerli vatandaşlık eğitiminin genişletilmesinden ziyade mantıksal bir gelişim olduğunu ileri sürerek Myers'ın bakış açısını desteklemektedir.

Küresel Vatandaşlık Eğitiminin Öğrenme Boyutları

Araştırmalar (Davies, 2006; Myers 2006; Rapoport, 2009; Faour, 2013; Marri, vd. 2013; Sim, Chua ve Krishnasamy 2017; Şan, Dedebalı & Daşdemir, 2019); pek çok öğretmenin küresel vatandaşlık eğitimi konusunda net anlayışa bir sahip olmadığını ortaya koymuştur. Ancak UNESCO gibi kuruluşlar, küresel vatandaşlık kavramının anlaşılması ve geniş bir tanıma sahip olabilmesi için önemli çalışmalar gerçekleştirdi. Örneğin UNESCO (2014), küresel vatandaşlık eğitiminin anlaşılıp müfredatlarda yer alabilmesi için şu şekilde bir hedef belirlemiştir; “öğrencileri küresel zorluklarla karşı karşıya getirip sorunların çözümü için aktif roller üstlenmelerini sağlayıp, daha adil, barışçıl, hoşgörülü ve kapsayıcı bir dünyaya proaktif katkıda bulunan bireyler haline” getirmek. UNESCO bulunduğumuz dönemde, okul ve sınıflarda küresel vatandaşlık eğitiminin geliştirilmesine yönelik temel özellik ve tanımlar konusunda kapsamlı bir rehber sunmaktadır (Alazmi, 2022). Sunulan temel özellik ve tanımların içeriğinde: “Daha geniş bir topluluğa, ortak insanlığa ait olma duygusunun sağlanmasına yönelik yerel, ulusal ve evrensel düzeyde; siyasi, ekonomik, sosyal ve karşılıklı kültürel bağlılık” vurgulanmaktadır (UNESCO, 2014). Ayrıca, küresel vatandaşlık eğitiminin birbirine bağlı ‘bilişsel, sosyo-duygusal ve davranışsal öğrenme boyutlarını içerdiğini ve bunların Sosyal Bilgiler derslerinde, küresel konuların öğretilmesinde etkili yöntemler geliştirmek için yararlı olduğunu ileri sürüyorlar (bkz. Şekil 2.).



Şekil 2. Küresel Vatandaşlık Eğitiminin geliştirilmesine/öğretilmesine yönelik öğrenme boyutları (UNESCO, 2015).

Bilişsel Boyut

Küresel vatandaşlık eğitimi, dünyada yaşanan olay ve problemleri öğrenmeyi olay ve problemlerin çözümünde, Eleştirel ve Analitik Düşünme becerisinin edinilmesine yönelik bilişsel yönleri içerir. Temel olarak bilişsel boyut, bireyin küresel vatandaşlığa ilişkin kişisel hak ve sorumluluklarının farkına varmasını sağlar. Bu durum aynı zamanda dünyada yaşayan diğer toplumsal unsurlarla ilgili öncelikli kitlesel durumları anlamasına ve çözümlemesine yönelik öğrenmeyi içerir (UNESCO, 2015). Davies'e (2006) göre, iyi bir vatandaşın ulusal, bölgesel ve küresel sorunları çözmek için çoklu bakış açılarıyla empati kurarken aynı zamanda eleştirel düşünmesi koşuluyla sosyal, ekonomik ve politik olaylarla ilgili her zaman bilinçli kararlar verebileceğini savunmaktadır. Bu nedenle, öğrencileri küresel vatandaşlık olgusuna hazırlamak, onların küresel topluluğun bir parçası olarak araştırmaya dayalı öğrenme, problem çözme, bilinçli karar verme ve eleştirel akıl yürütme yoluyla daha yüksek düşünme becerilerini edinmelerine yardımcı olur (Maddox, Howell ve Saye, 2018; Ayers, Kumashiro, Meiners, Quinn ve Stovall, 2016; Eido, Ingram, Macdonald, Nabavi, Pashby ve Stille 2012). Örneğin Maddox vd. (2018), küresel vatandaşlık eğitiminin Sosyal Bilgiler derslerinde daha kolay bir şekilde öğretilmesini kolaylaştırmak için, probleme dayalı coğrafi bir araştırma tasarladı. Bu yaklaşımı kullanmalarındaki en önemli sebeplerden birisi de; toplumsal alanda küresel sorunlarla ilgilenmeleri ve etik kararlar alırken üst düzey düşünmelerine yardımcı olmasıdır. Aslında, küresel vatandaşlığı edindirmenin ve dünyadaki bir kısım sorunları çözebilmenin bir yönü de; bireylere, hipotez üretmek, veri toplamak, analiz etmek ve kanıtları değerlendirmek gibi araştırmaya dayalı sorunla ilgilenme becerisini kazandırmaktır.

Sosyo- Duygusal Boyut

Dünyadaki birçok bilim insanı, insanlığı aidiyet duygusunun yapısına göre tanımlıyor (Rapoport, 2009). Bu nedenle birçok araştırma, aidiyet duygusunun gelenek, kültür, din, dil tercihi, sosyo-ekonomik koşullar, eğitim vb. gibi çeşitli faktörlerle ilişkili bireysel farklılıkların aşılması yoluyla değerlendirilebileceğini belirtmektedir (Martin, 2014). Sosyo-duygusal beceriler, bireyin diğer insanlara karşı sorumlulukları açısından küresel vatandaşlıkla bir bağlantı içerisinde olup; karşılıklı saygı, uyum ve kültürlerarası becerilere katkıda bulunur (Banks, 2017). Bu duruma örnek olarak Tichnor ve Wagner (2017) verilebilir. Araştırmada, ortak sorumlulukların karşılıklı olarak kabul edilmesi ihtiyacı vurgulanıyor ve ortak faydaya yönelik çalışmaların, günümüz toplumlarından uzak bir noktada bulunduğuna dikkat çekiliyor. Yapılan bu değerlendirme, küresel vatandaşlığın müfredatın içerisinde yerleşmesi önünde ciddi bir engeldir. Bu engeli aşmak için, öğrencileri küresel sistem içerisinde sosyo-duygusal eğitime hazırlamak zorunludur. Spesifik bir bakış açısıyla değerlendirmek gerekirse, *"birbirimize karşı ortak sorumluluğumuz var."*

Davranışsal Boyut

Davranışsal boyut, küresel vatandaşlık öğretiminin öncülünde yer alan bir öğrenme boyutu olup, ulusal, bölgesel veya küresel ölçekte sivil ve resmi eylemlerin uygulanmasıyla ilgilidir. Brown ve Morgan (2008)'a göre küresel eğitimin iki hayati unsuru bulunmaktadır: bilgi ve eylem. Bu nedenle öğretmenlerin yapması gereken en önemli katkı; öğrencileri küresel sorunlar hakkında eğitmek yerine, öğrencilerin eylemlerini bilgi bazlı değerlendirerek onları sorunları çözüme kavuşturmaya teşvik etmektir. Örneğin Brunell (2013), öğrencileri ilgilendiren evrensel bir konuyu ele almak ve değerlendirmek için sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapabileceklerini belirtmektedir. Ayrıca, Sosyal Bilgiler öğretimi ve öğreniminde küresel vatandaşlığı özgün bir şekilde geliştirmek için, öğrencilerin: 'sosyal eleştiri ve savunuculuk' ile ilgili beceri ve davranışlara sahip olup olmadıklarını bilmek önemlidir (Knowles ve Castro, 2019). Bazı akademisyenler, öğrencileri toplum hizmetine ve gönüllü katılıma dahil etmenin, onların iyi küresel vatandaşlar olmalarına yardımcı olabileceğini savunuyor. Örneğin, Berman (1990) sunu belirtmiştir: *"Topluma hizmet çabaları öz saygıyı geliştirir ve öğrencilerin kendilerini daha iyi bir dünya yaratmaya yardımcı olan daha geniş bir insan ağına parçası olarak deneyim yaşamalarına olanak tanır."*

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Geleneksel vatandaşlık tanımı, bireyin öğrenme, uyum sağlama ve ulusal görüşünü sürdürme çerçevesinde gelişimini sürdürüyordu, ancak bu kavram küreselleşme olgusu nedeniyle geçerliliğini yitirdi (Myers, 2006). Bu nedenle, öğrencileri küresel vatandaşlık konusunda etkili bir şekilde eğitmek zorunludur (Rapoport, 2013). Çünkü küreselleşme, bireylerin uluslararası sorunları nasıl algıladıklarını ve bu sorunların onları nasıl etkilediğini önemli ölçüde belirlemektedir. Dünyada yaşanan; felaket ve uluslararası olaylara ilişkin, artan endişeye ve insanların başkalarına karşı artan empatisine rağmen, vatandaşlık hakkındaki geleneksel görüşler, izole edilmiş tanımlara odaklanarak ve olayları göz ardı ederek bu endişeleri bastırmaya devam ediyor. Teknolojik ilerlemeler, farklı millet ve etnik oluşumdan gelen bireylerin farklı coğrafyalardaki diğer bireylerle yakın bir şekilde bağlantı kurabildiği, farklılıklara ilişkin farkındalığın arttığı ve ortak dünyamızdaki evrensel hakların/sorumlulukların önemini vurgulandığı düzenli kültürlerarası etkileşimi teşvik etmektedir. Bu nedenle Myers (2006), daha barışçıl ve sürdürülebilir bir dünya yaratmak için insan haklarının küresel vatandaşlık eğitiminin temelini oluşturması gerektiğini savunmaktadır. Rapoport (2013) ise; küresel vatandaşlık eğitiminin, vatandaşlığın sosyal, dijital, politik, ekonomik, mekansal ve kültürel yönlerini kapsayacak şekilde ahlaki gelişimin ötesine geçip, sosyal bilgilerin müfredatının öğrencilere yönelik küresel vatandaşlığın öğretilmesinin sağlanabileceğini savunmaktadır. Müfredat içeriğinin bu yönde geliştirilmesine ilişkin bilgi, beceri ve tutumları geliştiren bir Sosyal Bilgiler gereklidir. Böylece yerel ve küresel topluluklarda, düşünceli ve sosyal açıdan aktif olabilirler.

Küresel vatandaşlığın eğitimi sürecinde bilişsel boyutun öğretim sürecinde yer almasıyla ilgili uzmanlar farklı görüşlere sahiptir. Davies (2006); öğrencilerin üretken olmalarının yanı sıra, sadece diğer ülkeler hakkında bilgi edinmek değil, kişinin kendi ülkesine eleştirel bir şekilde yaklaşmasının bir yoludur. Harshman (2016) ise, üniversite, kariyer ve sivil yaşam alanında sorgulama çerçevesini küresel yeterlilik matrisleriyle entegre ederek, öğrencilerin küresel sorunları çoklu bakış açılarıyla gördüklerini öne sürmektedir.

Uzmanlar sosyo-duygusal boyutun, Sosyal Bilgiler müfredatında; küresel sorumluluğu, kültürel empatiyi ve karşılıklı şefkati teşvik etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Örneğin Bates'e göre (2012), bir ulusun vatandaşlarının hem kendilerine hem de dünyanın farklı bir coğrafyasında yer alan insanlara karşı sorumlulukları vardır. Banks (2017) ise, öğrencilerin kendi hayatlarının ve kaderlerinin toplumdaki güçsüz ve mağdur grupların hayatlarına ne ölçüde sıkı sıkıya bağlı olduğunu anlamaları gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca, küresel vatandaşlığın sosyo-duygusal boyutunu geliştirmek için, uzmanlar iki ana öğretim yönteminin altını çizmiştir. İlk olarak, öğretmenler öğrencilerini dünya tarihi ve kitlesel savaşlar / çatışmalar hakkında okumaya, barışı

korumaya, çeşitliliği önemsemeye ve hoşgörüyü yaymaya teşvik etmelidir (Martin, 2012). İkinci olarak, öğretmenler etkili vatandaşlar yetiştirmek için, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştiren öğretim uygulamalarını/yöntemlerini tasarlamak ve uygulamak için sosyal medyayı, iletişimi, tartışmayı ve iş birliğini kullanmalıdır (Dague ve Abela, 2020).

Davranışsal boyuta ilişkin ise; küresel vatandaşlığın özü olarak eylemi vurgulamanın gerekliliği ileri sürülmektedir (Bates, 2012). Gönüllü çalışma yoluyla yurttaşlık davranışını uygulayan öğrenciler daha barışçıl ve sürdürülebilir bir dünya için yerel, ulusal ve küresel düzeylerde etkin ve sorumluluk bilinciyle hareket ederler (UNESCO, 2015). Thieman ve Hart'a (2005, akt. Akar, vd. 2023) göre, eğer öğretmenler, öğrencilerinin 'sivil ve toplumsal hayata aktif olarak katılımlarını istiyorsa, sınıfta tartışılan konu ve problemleri kamusal alana bağlamalıdır. Sosyal Bilgiler eğitimi, öğrencilerin sınıfta vatandaşlık bilinciyle hareket etmelerini, kültürel/dini farklılıkları kabul etmelerini ve diğer görüşleri saygıyla dinlemelerini sağlayarak küresel vatandaşlığın gerekli pratik becerilerini, tutumlarını ve değerlerini geliştirmek için teorik bilgiyi aşmalıdır. Ayriyeten öğrencilerin okul içinde ve dışında toplumsal etkinliklere katılımını güçlü bir şekilde teşvik etmelidirler (Banks, 2017).

Vatandaşlığın özellikleri, tanımları ve bunların nasıl öğretileceği konusunda birçok Sosyal Bilgiler öğretmeni yetersiz bir anlayışa sahiptir. Bu yetersizliğin oluşmasında önemli etmenlerden birisi de Rapoport'a (2019) göre, öğretmenlerin vatandaşlığın anlamı hakkında bilgi sahibi olmalarına rağmen algılarının genellikle geleneksel teorilere dayanmasıdır. Yapılan çalışmada, vatandaşlık eğitiminin özelliklerini ve öğrenme alanlarını belirleyerek literatürdeki boşluk ele alınmakta ve aynı zamanda bu alanların Sosyal Bilgiler müfredatına uygulamalı olarak nasıl entegre edileceği yönünde fikirler sunulmaktadır. Ayrıca, küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili teorik/kavramsal yaklaşımlara dayalı açıklamalara yer verilmektedir.

Öneriler

1. Sosyal Bilgiler müfredatında küresel vatandaşlığın öğretilmesiyle ilgili zorlukları kabul edip, bu zorlukların aşılmasına yönelik yaklaşımlar geliştirilebilir.
2. Çalışmada sunulan üç öğrenme boyutu kullanılarak Sosyal Bilgiler müfredatlarında Küresel Vatandaşlık öğretiminin yerleştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
3. Öğrencilerin sivil ve kamusal alanda çalışmalara katılarak ilk önce yerel daha sonra evrensel algılara kavuşması yönünde uygulama ve programlar geliştirilebilir.

Araştırmacının Beyanı

Çatışma beyanı: Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Destek ve teşekkür: Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Kaynakça

- Akar, H., Yılmaz N, E., Ayan Civak, R. ve Kandemir, A. (2023). Küresel vatandaşları eğitmek için müfredat politikası değişikliği yoluyla yüksek öğrenim ortamlarının dijitalleştirilmesi. *Eğitim Teknolojisi Geliştirme ve Değişim Dergisi*, 15(2), 1–14. <https://hdl.handle.net/11511/102759>
- Alazmi, H. S. (2022). Leveraging international experts' perspectives to reframe citizenship in social studies curriculum during the globalisation era: Shifting to a global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 20(3), 291–309. doi: 10.1080/14767724.2021.1932434
- Ayers, W., Kumashiro, K., Meiners, E., Quinn, T., & Stovall, D. (2010). Teaching toward democracy: educators as agents of Change (1st ed.). *Routledge*. doi: 10.4324/9781315631691
- Arnett, J. J. (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist*, 57(10), 774–783. doi: 10.1037/0003-066X.57.10.774
- Banks, J. A. (2017). Citizenship education and global migration: *Implications for theory, research, and teaching*, 572p.
- Bates, R. (2012). Is global citizenship possible, and can international schools provide it? *Journal of Research in International Education*, 11(3), 262-274. doi: 10.1177/1475240912461884
- Bavinck, M., Pellegrini, L., & Mostert, E. (Eds.). (2014). Conflicts over natural resources in the global south: conceptual approaches. *CRC*.
- Berman, S. (1990). Educating for Social responsibility. *Service Learning*, 43, 75-80. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/43>
- Bowen, G, A, (2009). Document analysis as a qualitative research method, *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi: 10.3316/QRJ0902027
- Brown, E. J., ve Morgan, W. J. (2008). A culture of peace via global citizenship education. *Peace Review*, 20(3), 283–291. doi: 10.1080/10402650802330089
- Brunell, L. A. (2013). Building global citizenship: engaging global issues, practicing civic skills. *Journal of Political Science Education*, 9(1), 16–33. doi:10.1080/15512169.2013.747833
- Cho, H. (2018). Crafting a third space: Integrative strategies for implementing critical citizenship education in a standards-based classroom. *The Journal of Social Studies Research*, 42(3), 273-285. doi:10.1016/j.jssr.2017.07.001
- Dague, C. T., ve Abela, J. K. (2020). Fostering democratic citizenship through discussion pedagogy. *Kappa Delta Pi Record*, 56(1), 42–46. doi: 10.1080/00228958.2020.1696096
- Davies, L. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(1), 5–25. doi:10.1080/00131910500352523
- Eidoo, S., Ingram, L. A., MacDonald, A., Nabavi, M., Pashby, K., ve Stille, S. (2011). “Through the kaleidoscope”: Intersections between theoretical perspectives and classroom implications in critical global citizenship education. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 34(4), 59-85.
- Fanghanel, J., ve Cousin, G. (2012). 'Worldly' pedagogy: A way of conceptualising teaching towards global citizenship. *Teaching in Higher Education*, 17(1), 39–50. doi:10.1080/13562517.2011.590973
- Faour, M. (2013). A review of citizenship education in Arab nations (Vol. 20). *Washington, DC: Carnegie Endowment for International Peace*.
- Girard, B., ve Harris, L. M. (2013). Considering World history as a space for developing global citizenship competencies. *The Educational Forum*, 77(4), 438–449. doi:10.1080/00131725.2013.822042
- Hahn, C. L. (2001). Democratic understanding: cross-national perspectives. *Theory Into Practice*, 40(1), 14–22. doi:10.1207/s15430421tip4001_3
- Harshman, J. (2016). Critical global competence and the C3 in social studies education. *The Social Studies*, 107(5), 160–164. doi:10.1080/00377996.2016.1190915
- Hermans, H. J. M., ve Dimaggio, G. (2007). Self, identity, and globalization in times of uncertainty: A dialogical analysis. *Review of General Psychology*, 11(1), 31-61. doi:10.1037/1089-2680.11.1.31
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi Nobel*.

- Kahne, J., Rodriguez, M., Smith, B., ve Thiede, K. (2000). Developing citizens for democracy? Assessing opportunities to learn in Chicago's social studies classrooms. *Theory & Research in Social Education*, 28(3), 311-338. doi:10.1080/00933104.2000.10505911
- Karlberg, M. (2008). Discourse, identity, and global citizenship. *Peace Review*, 20(3), 310-320. doi:10.1080/10402650802330139
- Kürkçü, D. D. (2013). Küreselleşme kavramı ve küreselleşmeye yönelik yaklaşımlar. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 3(2), 1-11.
- Knowles, R. T., ve Castro, A. J. (2019). The implications of ideology on teachers' beliefs regarding civic education. *Teaching and Teacher Education*, 77, 226-239. doi:10.1016/j.tate.2018.10.009
- Law, W. W. (2004). Globalization and citizenship education in Hong Kong and Taiwan. *Comparative Education Review*, 48(3), 253-27. doi:10.1177/18681026221145406
- Leahey, C. (2014). Creating authentic spaces for democratic social studies education. *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities*, 51-70.
- Leming, J., Ellington, L., ve Porter, K. (2003). *Where did social studies go wrong?* Routledge.
- Lin, A. (2015). Citizenship education in American schools and its role in developing civic engagement: a review of the research. *Educational Review*, 67(1), 35-63. doi:10.1080/00131911.2013.813440
- Maddox, L. E., Howell, J. B., ve Saye, J. W. (2018). Designing geographic inquiry: Preparing secondary students for citizenship. *Journal of Geography*, 117(6), 254-268. doi:10.1080/00221341.2018.1495249
- Marri, A.R., Michael-Luna, S., Cormier, M.S. (2014). Urban pre-service K-6 teachers' conceptions of citizenship and civic education: Weighing the risks and rewards. *Urban Rev* 46(7), 63-85. doi:10.1007/s11256-013-0248-3
- Martin, A. (2012). *Young people and politics: Political engagement in the Anglo-American democracies.* Routledge.
- Myers, J. P. (2006). Rethinking the social studies curriculum in the context of globalization: education for global citizenship in the U.S. *Theory & Research in Social Education*, 34(3), 370-394. doi:10.1080/00933104.2006.10473313
- NCSS [National Council for the Social Studies]. (1993). A vision of powerful teaching and learning in the social studies: building social understanding and civic efficacy. *Social Education*, 57(5), 213-223.
- Rapoport, A. (2009). A forgotten concept: Global citizenship education and state social studies standards. *Journal of Social Studies Research*, 33(1), 91-112.
- Rapoport, A. (2010). We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(3), 179-190. doi:10.1177/1746197910382256
- Rist, G. (2014). *The history of development: from western origins to global faith.* Bloomsbury.
- Saavedra, C., ve Camicia, S. (2009). A new childhood social studies curriculum for a new generation of citizenship. *The International Journal of Children's Rights*, 17(3), 501-517.
- Sim, J. B. Y., Chua, S., & Krishnasamy, M. (2017). "Riding the citizenship wagon": Citizenship conceptions of social studies teachers in Singapore. *Teaching and Teacher Education*, 63(8), 92-102. doi:10.1016/j.tate.2016.12.002
- Şan, S., Dedebali, N. C., ve Dasedemir, I. (2019). Opinions of social studies candidate teachers on "democracy and citizenship". *International Journal of Progressive Education*, 15(4), 96-107.
- Tawil, S., Education for global citizenship: a framework for discussion, *UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. France.*
- Thieman, G., ve Hart, D. (2007). Creating effective citizens. *The Social Studies Professional*, 202(3), 5.
- Tichnor-Wagner, A. (2017). Inspiring global citizens. *Educational Leadership*, 75(3), 69-73.
- Tikly, L. (2007). Globalization and education in the postcolonial world: Towards a conceptual framework. *In Changing educational contexts, issues and identities*, 291-317. Routledge.
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization], (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century.* Paris: UNESCO.

- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization], (2015). Global citizenship education: topics and learning objectives. Paris: United Nations Educational, *Scientific and Cultural Organization*.
- Veugelaers, W., ve de Groot, I. (2019). Theory and practice of citizenship education. In education for democratic intercultural citizenship, *15(2)*, 14-41. *Routledge*
- Yearley, S. (2007). Globalization and the environment. In *The Blackwell companion to globalization*, 239-253. *Routledge*.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11 baskı). *Pegem*.