



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİL ÖĞRETMENLERİNİN EVRENSEL
KONULAR HAKKINDA FARKINDALIKLARININ ARTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Olca SÖNGÜT

TOKAT

Haziran, 2020



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİL ÖĞRETMENLERİNİN EVRENSEL
KONULAR HAKKINDA FARKINDALIKLARININ ARTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Olca SÖNGÜT

Danışman: Doç. Dr. Sami BASKIN

TOKAT

Haziran, 2020

ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgi toplama ve raporlaştırma sürecinin Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna, genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiğini; bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programı ile taradığımı, bana ait olmayan tüm bilgi, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: 16/06/2020

Olca SÖNGÜT

İmza

JÜRİ İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Olca SÖNGÜT 'ün Türkçe Öğretiminde Dil Öğretmenlerinin Evrensel Konular Hakkında Farkındalıklarının Artırılması adlı çalışması 16.06.2020 tarihinde jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Programında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Prof. Dr. Adem İŞCAN

.....

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Sami BASKIN

.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Salih DEMİRBİLEK

.....

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2020

Doç. Dr. Kerem KILIÇER

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

İçinde yaşadığımız yüzyıl, her anlamıyla çok hızlı ilerlemekte ve özellikle teknolojinin getirdikleriyle dünyamız o denli küreselleşmektedir. Bizler, her şeyden önce öğretmen olarak öğrencilerimizi, içinde yaşadıkları dünyadan ve onun sorunlarından haberdar etmeli, onları hazırlamalı ve bilinçlendirmeliyiz.

Bu noktada, açlık, savaşlar, göçler vb. birçok küresel sorun ve adalet, insan hakları, eşitlik vb. birçok küresel değer önemiyet arz etmektedir. Geleceğimizi emanet edeceğimiz öğrencilere aktarılması, hakkında bilgi sahibi olmaları ve içinde yaşadıkları dünyayı daha iyi anlayıp yorumlayabilmeleri için, küresel konular ve değerlerin ders olarak işlenmesi ve kitaplarda çokça yerini alması elzemdir.

Bu çalışma, Türk dilinin yabancılara öğretilmesi bağlamında, öğreticilerimizin küresel konular ve değerler hakkında farkındalıklarını artırmaya yönelik olarak yapılmış olup, öğreticilerimizin bu konular ve değerler üzerine yorumlarını kapsamaktadır.

TEŞEKKÜR

Çalışmam boyunca benden yardımlarını esirgemeyen tez danışmanım Doç. Dr. Sami BASKIN'a, maddi ve manevi her türlü desteği veren eşim Öğr.Gör. Semra SÖNGÜT'e, teşekkür ederim.



ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİL ÖĞRETMENLERİNİN EVRENSEL KONULAR HAKKINDA FARKINDALIKLARININ ARTIRILMASI

Söngüt, Olcay

Yüksek Lisans, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sami BASKIN

Haziran 2020, xiv + 87 sayfa

İçinde bulunduğumuz yüzyılda dünyamız, ekonomik, siyasi ve kültürel olarak hızla küreselleşmekte ve dolayısıyla bu gelişmelere duyarsız kalmamızın pek akılcı bir yaklaşım olmayacağı düşünülmektedir. Herhangi bir ülkedeki değişme veya gelişmelerin başka ülkedeki yansımaları kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu olaylar, dil öğretiminde, küresel eğitimin önemini gündeme getirmektedir. Dil öğretmenlerinin, küresel konular ve değerler hakkındaki bilgi düzeylerinin, fikirlerinin ne olduğunu ölçmek ve konular hakkında farkındalıklarının artırılmasının gereği olarak bu çalışma, Yabancılar Türkçe Öğretiminde, öğretmenlerin küresel konulara ve değerlere karşı olan tutumlarını tanılamak ve sınıflarında küresel konulara ve değerlere yer vermesi noktasında farkındalıklarını artırmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla, bu araştırma Türkçe ve Yabancı Dil Öğretim Merkezi'nde çalışan Türk Dili öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın kapsamını, Türkiye'nin yedi farklı bölgesinde faaliyet gösteren TÖMER ve 2019-2020 akademik yılında eğitim-öğretim yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, çalışmaya katılan öğretmenlere bu konuya ilişkin bir anket çalışması çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 21 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, katılımcıların küresel konular ve değerleri sınıflarında uygulayama istekli oldukları, bir kısmının bunları zaten sınıflarında uyguladıkları bulunmuştur. Küresel sorunların, derslerde yer verilmesi gereken konular olduğunun farkına varan öğretmenlerin, bir kısmının bu konular hakkında biraz tecrübesi olduğu, bir kısmının ise hiç tecrübesinin olmadığı bulunmuştur. Küresel konu ve değerlerin seçiminde, katılımcıların çeşitli görüşleri

bulunmasına karşın, büyük çoğunluğu ankette bulunan konular ve değerlerin sınıflarda tartışılması ve işlenmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu konulara ve değerlere karar verirken, öğretmenlerin hem bireysel hem de grup olarak, uluslararası kurum ve kuruluşların ve üst düzey devlet kademelerinin bu süreçte etkin rol oynamaları gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların küresel konular ve değerlerin öğretiminde çeşitli aktivitelere ve tekniklere yer verdikleri bulunmuştur. Öğreticilerin, temel olarak, bu konular üzerinden tartışarak ve soru-cevap yaparak derslerini işledikleri bulunmuştur. Bunun dışında, katılımcıların, metin okutup sorular sordukları ve yazma ödevi verdikleri, rol canlandırması yaptırdıkları ve proje/ödev gibi faaliyetlere yer verdikleri bulunmuştur. Katılımcıların çok büyük bir kısmı, anketin küresel konulara ve değerlere ve bunların dil öğretiminde kullanımına ilişkin farkındalıklarını artırdığını ifade ettikleri bulunmuştur. Ayrıca, katılımcıların, küresel eğitimin önemine ilişkin farkındalıklarının arttığını da ifade ettikleri bu çalışma aracılığıyla gözlemlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Farkındalık, Küresel değerler, Küresel konular

ABSTRACT

INCREASING AWARENESS OF LANGUAGE TEACHERS ON UNIVERSAL ISSUES IN TURKISH TEACHING

Söngüt, Olcay

Master's Thesis, Department of Turkish Language Education

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Sami Baskın

June 2020, xiv+ 87 pages

In the century we are in, our world is rapidly globalizing economically, politically and culturally, and therefore it is thought that it will not be a rational approach to remain insensitive to these developments. Reflections of changes or developments in any country have become inevitable in another country. These events raise the importance of global education in language teaching. This study aims to increase the awareness of language teachers in the teaching of Turkish to Foreigners about global issues and values in their classrooms as a necessity to measure the level of their knowledge about global issues and values and to increase their awareness about them. . For this purpose, this research was carried out with Turkish language teachers working in the Turkish and Foreign Language Teaching Center. The scope of the study covers Turkey's TÖMER operating in seven different regions and its language instructors teaching 2019-2020 academic year. Accordingly, a questionnaire study on this subject was applied online to the teachers who participated in the study. The data obtained were analyzed through the SPSS 21 package program. As a result of the analysis, it was found that the participants were willing to apply global issues and values in their classrooms, and some of them already applied them in their classrooms. Realizing that the global problems are the subjects that should be included in the lessons, some of the tutors were found to have some experience on these subjects and some had no experience. In the selection of global topics and values, although the participants have various opinions, most of them think that the topics and values in the survey should be discussed and processed in the classrooms. While deciding on these

issues and values, they stated that teachers should play an active role in this process, both individually and as a group, by international institutions and organizations and senior government levels. It was found that the participants included various activities and techniques in the teaching of global topics and values. It has been found that the teachers teach their lessons mainly by discussing these topics and by making question-answer. Apart from this, it was found that the participants read the text, ask questions and give writing assignments, perform role plays and include activities such as projects / assignments. It was found that a large part of the participants stated that the questionnaire increased their awareness about global issues and values and their use in language teaching. In addition, it was observed through this study that participants expressed their awareness about the importance of global education.

Keywords: Global Education, Awareness, Global Values

KISALTMALAR

CEFR: The Common European Framework of Reference (Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni)

f. Frekans

vb. ve benzeri

vd. ve diğerleri

‰:Yüzde

UNESCO: United Nations Edurational, Scientific and Cultural Organisation (Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilâtı)

DÇY: Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi

s. Sayfa

ss: Sayfa Sayısı

SSCB: Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği

SPSS: Statistical Package for Social Sciences (Sosyal Bilimler İstatistik Paket Programı)

TDK: Türk Dil Kurumu

TİKA: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı

TÖMER: Türkçe ve Yabancı Dil Öğretim Merkezi

YDTÖ: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ İMZA SAYFASI	ii
ETİK SÖZLEŞME	i
ÖNSÖZ	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
KISALTMALAR	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problemin Durumu.....	1
Amaç	4
Önem.....	4
Sayıtlar	5
Sınırlılıklar	5
BÖLÜM II.....	6
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	6
Tarihsel Süreç	6
Günümüzde Yabancılar Türkçe Öğretimi	11
Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı	11
Türkiye Maarif Vakfı	11
Yunus Emre Enstitüsü.....	12
TÖMER.....	13
Kullanılan Dil Öğretim Yöntemleri	13
Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi	14
Doğrudan Yöntem.....	14
Doğal Yöntem	15

İşitsel-Dilsel Yöntem	16
Bilişsel Öğrenme Metodu	16
İletişimsel Yöntem	17
Seçmeli Yöntem.....	18
Berlitz Yöntemi.....	18
İşitsel Görsel Yöntem	19
İçerik Temelli Dil Öğretim Yöntemi	19
Farkındalık Artırma.....	20
Küresel Eğitim, Küresel Konular ve Küresel Değerler.....	21
Küresel Eğitim	21
Küresel Konular	22
Küresel Değerler	27
BÖLÜM III	34
YÖNTEM.....	34
Araştırma Modeli	34
Araştırmanın Kapsamı	34
Ölçme Araçları.....	34
Veri Toplama Süreci	36
BÖLÜM IV	37
BULGULAR.....	37
Katılımcıların Tanıtıcı Özellikleri.....	37
Katılımcıların Dil Öğretimine İlişkin Özellikleri.....	38
Katılımcıların Küresel Konular ve Değerlere İlişkin Düşünceleri.....	39
Anketin Katılımcılarda Farkındalık Yaratmadaki Yeri	43
Katılımcıların Küresel Konular ve Değerlere İlişkin Bilgi Düzeyleri, Deneyimleri, Ders Etkinliklerine ve Dil Görevlerine Karar Verme Ölçütleri	44
Katılımcıların Belirli Özellikleri Ve Küresel Konular / Değerler.....	47
BÖLÜM V	49
TARTIŞMA	49
Katılımcıların Tanıtıcı Özelliklerinin Değerlendirilmesi.....	49
Yaş	49
Cinsiyet	50

Katılımcıların Dil Öğretimine İlişkin Özelliklerinin Değerlendirilmesi.....	50
Deneyim Yılı.....	50
Küresel Eğitime İlişkin Deneyim Durumu	51
Karar-vericilere İlişkin Tercihleri	51
Katılımcıların Küresel Konular ve Değerlere İlişkin Düşüncelerinin Değerlendirilmesi	52
Katılımcıların Küresel Konulara İlişkin Düşünceleri	52
Katılımcıların Küresel Konular Ölçütleri	53
Katılımcıların Küresel Konulara Karar-vericilere İlişkin Düşünceleri.....	55
Katılımcıların Küresel Değerlere İlişkin Düşünceleri	57
Katılımcıların Küresel Değerler Ölçütleri	58
Katılımcıların Küresel Değerlere Karar-vericilere İlişkin Düşünceleri.....	59
Katılımcıların Farkındalıklarının Değerlendirilmesi	60
Katılımcıların Küresel Konular ve Değerler Hakkındaki Düşünceleri.....	61
Soru 1- Küresel eğitim ve küresel konular hakkında ne düşünüyorsunuz? .	61
Soru 2- Küresel Eğitim veya Küresel Konuları dil sınıfınıza dahil etme konusundaki deneyimleriniz nelerdir?	63
Soru 3- Küresel Eğitim ile ilgili olarak, sınıfınıza ne tür etkinlikler dahil ediyorsunuz?	63
Soru 4- Küresel Eğitime Dayalı Dil Görevlerine Nasıl Karar Verirsiniz? ..	64
Soru 5- Küresel Eğitimi Dil Sınıfına Dahil Etme Kriterleri Nasıl Belirlenmeli?	65
Belirli Özelliklere Göre Küresel Konular / Değerlerin Değerlendirilmesi ..	65
SONUÇ VE ÖNERİLER	67
SONUÇ	67
Araştırma Sorusu 1	67
Araştırma Sorusu 2	67
Araştırma Sorusu 3	68
Araştırma Sorusu 4	68
ÖNERİLER.....	69
KAYNAKÇA.....	70
EKLER.....	76

Ek 1. Anket	76
Ek 2. ÖZGEÇMİŞ.....	85
Ek 3. Kurumlardan Alınan İzinler.....	86



TABLÖLER LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Katılımcıların Yaş Dağılımı	37
Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyeti	37
Tablo 3. Katılımcıların Dil Öğretim Deneyimi	38
Tablo 4. Küresel Konularda Öğretim Deneyimi Bulunma Durumu.....	38
Tablo 5. Hangi Küresel Konuların Öğretileceğinin Karar Mercii	38
Tablo 6. Katılımcıların Yabancı Dil Öğretiminde Hangi Küresel Konuların Tartışılmasına İlişkin Düşüncelerinin Dağılımı.....	39
Tablo 7. Katılımcıların Dil Sınıflarına Eklemeyi Düşündükleri Konular	40
Tablo 8. Yabancı Dil Öğretiminde Küresel Konulara Odaklanma Ölçütleri	40
Tablo 9. Katılımcıların Kimlerin Yabancı Dil Öğretim Müfredatına Hangi Küresel Konuların Dahil Edileceğine Karar Vermesi Gerektiğine İlişkin Tercihlerinin Dağılımı	41
Tablo 10. Katılımcıların Yabancı Dil Öğretiminde Hangi Küresel Değerlerin Öğretileceğine İlişkin Düşüncelerinin Dağılımı	41
Tablo 11. Yabancı Dil Öğretiminde Küresel Değerlere Odaklanma Ölçütleri.....	42
Tablo 12. Katılımcıların Kimlerin Yabancı Dil Öğretim Müfredatına Hangi Küresel Değerin Geliştirileceğine Karar Vermesi Gerektiğine İlişkin Tercihlerinin Dağılımı ...	43
Tablo 13. Anketin Katılımcılarda Farkındalık Yaratma Dağılımı.....	43
Tablo 14. Katılımcıların Anket Sonrası Küresel Konu ve Değerlerin Önemine İlişkin Düşüncelerinin Dağılımları.....	44
Tablo 15. Katılımcıların Küresel Konular ve Değerler Hakkındaki Düşünceleri	44
Tablo 16. Katılımcıların Küresel Konular ve Değerler Hakkındaki Deneyimleri.....	45
Tablo 17. Katılımcıların Küresel Konular ve Değerler İle İlgili Ders Etkinlikleri.....	45
Tablo 18. Katılımcıların Küresel Konular ve Değerler İle İlgili Dil Görevlerine Karar Verme Ölçütleri	46
Tablo 19. Katılımcıların Küresel Konuları ve Değerleri Derse Dahil Etme Ölçütleri ...	46
Tablo 20. Katılımcıların Belirli Özelliklerine Göre Karar Vericilerin ve Konuların Belirlenmesine İlişkin Dağılımlar.....	47

BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüz dünyasında, küreselleşmenin önemli etkileri hemen hemen her alanda hissedilmektedir. Küreselleşme insanları, toplumları ve ülkeleri sosyal, ekonomik, siyasi ve kültürel anlamda bir araya getirmiş ve belirli küresel konuların çözümü için dünya toplumlarını ortak payda da buluşmaya zorlamıştır. Adalet, özgürlük, barış, eşitlik, haklar, demokrasi, sosyal sorumluluk, hoşgörü, bağımsızlık, çevrecilik, çok kültürlülük ve tüketici karşıtlığı gibi küresel konulara değinilmeyi gerekli kılmıştır. Başka kültürleri öğrenmeyi ve gerektiren, dil öğrenimi ve öğretiminin de amaçlarından birisi, öğrencilerini mezun edecekleri topluma hazırlamaktır. Bu bağlamda, dil eğitimi hem kültürel aktarımı hem de küresel konuları birlikte kapsamaktadır.

Küresel konuların, yabancı dil eğitimine dâhil edilmesi, dil öğretimine küresel bir bakış açısı kazandırılması ve bu küresel konuların dil sınıfı ortamında öğretilmesi için öncelikle dil öğreticilerinin bu konu ve değerler hakkındaki farkındalıklarını incelemek gerekmektedir. Bu bağlamda, Yabancılar Türkçe Öğretiminde (YDTÖ), küresel konuların içerik olarak sunuluşunu gerçekleştirecek dil öğreticilerinin öncelikle bu konuya ne derece hakim olduklarını, başka bir deyişle yabancı dil öğretiminde küresel konuların öğretimiyle ilgili farkındalıklarını ölçülmesi gerekmektedir.

Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz yüzyılda dünyamız, ekonomik, siyasi ve kültürel olarak hızla küreselleşmekte ve dolayısıyla bu gelişmelere duyarsız kalmamızın pek akılcı bir yaklaşım olmayacağı düşünülmektedir. Herhangi bir ülkedeki değişme veya gelişmelerin başka ülkedeki yansımaları kaçınılmaz hale gelmiştir. Yeryüzündeki herkes kültür, çevre ve politik açıdan birbirleriyle sosyal olarak ilişkilidir. Ortak medya, iletişim, seyahat ve göç yoluyla kültürel, küresel ticaretten dolayı ekonomik, aynı gezegeni paylaşarak çevresel ve uluslararası ilişkilerden dolayı da politik açıdan ilişki içindeyiz (Omidvar ve Sukumar, 2013, s.151). Irkçılık, savaşlar, kıtlık, terör saldırıları, hoşgörüsüzlük, eşitsizlik, ön yargı, çevresel yıkımlar ve kirlilik, küreselleşen dünyamızda yıllardan beri süregelen ve hala bir türlü üstesinden gelemediği konulardır.

Bu bağlamda, dil öğretiminde, özellikle son yıllarda kendinden söz ettiren Küresel Eğitim ile dil öğretmenleri öğretimlerinde küresel konuları ve değerleri farklı biçimlerde sınıflarına sokup, yaptıkları dil eğitimine küresel bir bakış açısı kazandırır (Cates, 2002, s.41).

Dil eğitiminin, küresel konuları içererek Küresel Eğitime de hizmet etmesi veya edebilecek bir rol oynayabilmesi potansiyelini haklı çıkaran ve meşrulaştıran sebepler ve bu sebeplerin altında yatan mantık çeşitlilik arz etmektedir. *Teaching for a Better World: Global Issues and Language Education* başlıklı yazısında Cates (2002, s.42), bütün mesleklerin topluma karşı ahlaki bir sorumluluğu olduğu gibi, dil öğretmenlerinin de topluma karşı sosyal sorumluluklarının olduğunu, dil öğretiminin dilbilgisi öğretmekten daha fazlası olduğunu, *Öğretmenlik Mesleği Dünya Örgütleri Konfederasyonu*'nun tüm halklar arasındaki eşitlik, barış, adalet, özgürlük ve insanın haklarını teşvik etmeyi amaçladığını özetlemiştir. Diğer yandan, United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO), *linguapax* adı altında, konusu uluslararası bir anlayışla dil eğitimi amaçlayan bir dizi seminerle dil eğitimi ve küresel sorunları birleştirmiş ve yayınladıkları bildirilerle dil öğretim yöntem ve tekniklerinden ders içeriğine kadar değişiklikler öngörmüştür. Bu bağlamda, dil öğretmenlerinden, öğretimleri aracılığıyla uluslararası anlayışı ilerletme konusundaki sorumluluklarının farkında olmalarını; karşılıklı saygı, barış içinde birlikte yaşama ve ülkeler arasında işbirliğini arttırmak için dil öğretiminin etkinliğini artırmalarını; yazışma programları, video alışverişi ve uluslararası anlayışı geliştirmek için denizaşırı geziler gibi müfredat dışı aktivitelerden yararlanmalarını ve öğrencilerin ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına cevap veren dil öğretme yaklaşımlarını kullanarak sınıf işbirliği yoluyla uluslararası işbirliğine zemin hazırlamalarını önermiştir (UNESCO, 1989).

Küresel Eğitim, öğrencilerin diğer kültürler hakkındaki anlayışını, farklı ülke ve insanların tarihini ve coğrafyasını ve dünyanın çeşitli yerlerinde karşılaşılan olayları geliştirmeye odaklanan genel bir eğitim yaklaşımıdır. Özellikle, öğrencilerin bu şeyleri ve her bir kültürün diğerine nasıl bağlandığını anlamalarına yardım etmeye odaklanır. Küresel Eğitim yeni bir eğitim yaklaşımı değildir. Küresel eğitim yaklaşımı ilk olarak 1970'lerde ve 1980'lerde sosyal bilgiler ve eğitim alanındaki yeni fikirlerden ortaya

çıkıştır (Çavdar, 2006, s.55). Küresel eğitim, insanların kendi yaşamlarıyla dünyadaki insanların arasındaki bağlantıları anlamalarını sağlayan; hayatımızı şekillendiren ekonomik, kültürel, politik ve çevresel etkiler hakkındaki anlayışı arttıran; insanların değişim yaratmak ve kendi yaşamlarını kontrol altına almak için birlikte çalışabilmelerini sağlayan beceri, tutum ve değerleri geliştiren, güç ve kaynakların daha eşit paylaşıldığı daha adil ve sürdürülebilir bir dünyaya ulaşmayı hedefleyen küresel bir eğitim biçimidir (Hicks, 2017). Cates'e göre (2002, s.42), küresel yaklaşımın, *bilgi, beceri, tutum ve eylem* olmak üzere dört amacı vardır. Başka bir deyişle, ilk olarak bir öğrenci dünyayı daha iyi bir hale getirmek istiyorsa, problemin doğasını, sebeplerini ve uygulanabilir çözümlerini bilmelidir. İkinci amaç ise, bu problemleri çözmek için gerekli olan iletişimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme, işbirlikçi problem çözme, şiddet içermeyen çatışma çözümü, bilgiye dayalı karar verme ve sorunları çoklu bakış açılarından görme yeteneği elde etmektir. Üçüncü amaç olan küresel tutum kazanmak, küresel farkındalık, merak, diğer kültürlerin takdir edilmesi, çeşitliliğe saygı, adalete bağlılık ve başkalarıyla duygudaşlık kurabilmek anlamına gelir. Dünya sorunlarını çözmek için yerel ve küresel topluma demokratik katılım, küresel eğitimin nihai eylem hedefidir.

Alanyazın incelendiğinde, Küresel Eğitime, önemine, farkındalığına ve yabancı dil öğretimindeki yerine dair kısıtlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Yılmaz ve Kaya (2018), çalışmalarında, dil ve içeriğin birbirinden bağımsız ve kopuk olarak işlendiği geleneksel yöntemlerin aksine içerik temelli öğretim, dil ve içeriğin gerçek konular çerçevesinde ve gerçek materyaller aracılığıyla ilişkilendirilerek işlenmesi yöntemi olduğunu; hem eğitim öğretim için ayrılan sürenin kısalmakta hem de aynı anda iki amacın gerçekleştirilmekte olduğunu ve içerik ile dil entegreli öğretim yönteminin, yükseköğretim çevrelerinde bile kullanmaya değer olan, dil öğretiminde çok önemli yeni bir değerler dizisi olduğunu belirtmişlerdir. İçerik temelli dil öğretimi, bu çalışmanın asıl amacını oluşturmaya da, küresel eğitim de önemli roller üstleneceğini söylemek mümkündür.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Yabancılar Türkçe Öğretiminde, öğretmenlerin küresel konulara ve değerlere karşı olan tutumlarını tanılamak ve sınıflarında küresel konulara ve değerlere yer vermesine farkındalıklarını artırmaktır.

Bu araştırmanın hedefi doğrultusunda cevaplanması amaçlanan alt problemler aşağıda sunulmaktadır;

- YDTÖ öğretmenlerinin küresel sorunları dil dersliklerine uygulama konusundaki tutumları nelerdir?
- Yabancı dil öğretiminde dikkate alınacak küresel konu ve değerlerin seçimi nasıl ve kimler tarafından yapılmalıdır?
- YDTÖ öğretmenleri küresel konular ve değerler öğretiminde genellikle hangi aktivitelere derslerinde yer veriyorlar?
- Araştırmada kullanılan anket hangi boyutta YDTÖ öğretmenlerinin küresel konularda farkındalığının artmasına katkıda bulundu?

Önem

Son yıllarda Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi (YDTÖ) yaygınlaşmış ve ivme kazanmıştır. Türkçe, kökeni, coğrafyası ve nüfusu bakımından, dünyadaki diğer dillere göre ortalamaların üstünde yer alan bir dildir (Uzun, 2012, s.132). Anadolu Türkçesine ek olarak, Azeri, Kırgız, Kazak, Türkmen, Tatar, Uygur ve Özbek dillerini ve yakın lehçeleri ile birlikte, Türkçenin yaklaşık 120 milyon kişi anadili olarak konuşmaktadır. Türk dili, Türkiye, Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan, Özbekistan ve Çin'in kuzeybatı bölgesini de kapsamak üzere çok geniş bir coğrafyada kullanılmakta ve hatta İran, Rusya, Almanya ve Birleşik Devletlerde azımsanmayacak sayıda Türkçe konuşan nüfus vardır (Wright, Fisher, Cheresson, ve Norrey, 2011). Böylesine yaygın ve çokça konuşulan bir dilin yabancılar öğretiminde küresel konuların işlenmesi ve bunun bilimsel olarak çalışılması, Türkiye'de yapılan çalışmaların niceliğine bakıldığında, büyük önem arz etmektedir.

Ayrıca, dil öğretimi yapılırken küresel konuların da işlenmesinin arkasındaki geçerli sebepler, YDTÖ’de de aynı şekilde hissedilmektedir. Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretiminde küresel konuların işlenmesi ve öğretmenlerinin küresel konular ile ilgili farkındalığı ve bu konuların nasıl işleneceğine dair olan bu araştırma, YDTÖ’nde yer alan öğretmenleri ve onların küresel konulara yönelik tutumlarını ve farkındalıklarını ortaya koyma ve bu alanda yapılacak olan çalışmalara kaynak veya öncü olması bakımından önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

Araştırmanın sayıtları şunlardır:

- Öğreticiler kişisel bilgilerini doğru ve açık bir şekilde yansıtmışlardır.
- Araştırmanın verilerinin toplandığı bütün aşamalarda güvenilir ölçümler gerçekleştirilmiştir.

Sınırlılıklar

Araştırma, YDTÖ öğretmenlerinin küresel konular hakkındaki tutumu ve farkındalığının tespit edilmesi; araştırmanın, 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılı Bahar yarıyılında, Türkiye’nin yedi bölgesinde faaliyet gösteren TÖMER öğretmenleriyle yapılması ile sınırlandırılmıştır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Tarihsel Süreç

Türkçe, Balkanlar'dan Çin'e kadar geniş bir bölgede yüzyıllarca konuşulan Türk dil ailesine aittir. Uygurca, Özbekçe, Tatarca ve Kazakça dilleri içeren bu ailede Türkçe, güneybatı veya Oğuz kolunun bir parçasını oluşturur (Göksel ve Kerslake, 2005, s. 8). Birçok insan tarafından çok geniş coğrafyada konuşulan Türkçe'nin evriminde Türklerin tarih boyunca yaptıkları siyasi, askeri ve kültürel temaslar etkili olmuştur. Türkçe'nin yabancılara öğretimi bazen siyasi ve askeri bazen de kültürel açıdan gerekli olmuş ve bu amaçla kitaplar yazılmıştır.

Bu bağlamda, yabancılara Türkçeyi öğretmeyi hedefleyen Kaşgarlı Mahmut'un paha biçilmez *Divan-ı Lügati't Türk* adlı eseri, şüphesiz ki bunun bir sonucudur (Özbay ve Bahar, 2016, s.3). Bu eser temel olarak Türkçenin bilinen ilk sözlüğüdür. Buna karşın, ihtiva ettiği bilgiler açısından bir sözlükten fazlasıdır.

Divan-ı Lügati't Türk, Türkçeden Arapçaya bir sözlüktür ve Araplara Türkçe öğretmeyi amaçlamıştır. *Divan-ı Lügati't Türk*, YDTÖ'nde izlenen ilk yöntem, metot ve yaklaşımların temelini atmıştır. Akyüz (1989), Kaşgarlı Mahmut'un *Divan-ı Lügati't Türk*'te yabancılara Türkçe öğretiminde kullandığı metodu şu özelliklerle özetlemiştir:

1. Medreselerde uygulandığı şekliyle ilkin ve hemen hemen her zaman sadece kurallar vermekle kalmamıştır; ilk olarak çok sayıda örneklerden hareket edip kurala ulaşma yolunu izlemiş ve günümüz yabancı dil öğretiminde benimsenen bir yöntem uygulamıştır.
2. Dil öğreniminde örnek ve metinlerin önemi fark etmiş, günlük hayattan, atasözlerinden ve manzum sanat eserlerinden derlemiştir.
3. Türkçe öğretirken, Türk kültürünü tanıtmayı ve öğretmeyi amaçlamış ve bu konuya özel önem vermiştir.

4. Dil öğretiminde tekrarın önemini anladığı için, gerektiğinde önceden geçen bir kuralı hatırlatmaktan çekinmemiştir.
5. Bu başarılı yöntemleri bulana kadar çok vakit ve emek harcayan yazar, iki yılda üç kez yazmayı sevmemiş ve sonunda dördüncü kez yazmıştır. Çalışmayı yazma yöntemi, alanla ilgili peşinden gelecek olanlar için geçerli bir derstir. (Akyüz, 1989).

Yabancılar Türkçe öğretimi için kullanılan diğer bir eser ise *Codex Cumanicus*'tur. Bu eser, 13. yüzyılın sonları ve 14. yüzyılın başlarında hem Türkçe'yi Yabancı Dil olarak öğretmek hem de Hristiyanlığın Karadeniz'in kuzeyindeki Türkler (Kıpçaklar) arasında yayılmasına katkıda bulunmak için yazılmıştır. Karadeniz'in kuzeyinde çeşitli milletler arasında ortak bir ticaret ve anlaşma dili özelliğini kazanan Kıpçak Türkçesi geniş ifade gücü ve söz varlığını *Codex Cumanicus* aracılığı ile Kafkasların yüksek dağlarında ve sarp vadilerinde yaşamakta olan Karaçay-Malkarlıların dillerine miras bırakmıştır. Dolayısıyla, Karaçay-Malkar Türkçesinin tarihî kaynakları arasında *Codex Cumanicus*'un en az Orhun Abideleri, *Divan-u Lugati't Türk ve Eski Uygur Türkçesi* metinleri kadar değeri ve önemi bulunmaktadır (Tavkul, 2003, s.49).

Kitâbü'l-İdrâk li-Lisani'l-Etrâk, Ebu Hayyan el-Endelüsi tarafından kaleme alınan, mukaddime, sözlük ve dilbilgisi bölümlerinden oluşan ve Araplara Türkçe'yi öğretmeyi hedefleyen bir eserdir. Kelimeleri ve ekleri işleyen dil bilgisi bölümü ve Arap alfabesine göre hazırlanmış alfabetik Kıpçakça-Arapça bir sözlükten oluşan bu çalışma, Kahire'de yazılmıştır. Dil bilgisi bölümünde Kıpçakça'nın ses ve biçim bilgisi işlenir. Bu eser, yaklaşık 3500 sözcük içerir. Eserin öğretim yöntemi tümevarım şeklindedir. Dil öğretim yöntemlerinden dil bilgisi çeviri yöntemi, yapısalcı yaklaşımla ele alınmıştır. Pratik Türkçe öğretimini amaçlayan eserde ticarî Türkçenin öğretiminin hedeflendiği bölümlere de rastlanır. Doğan (2016, s.336) Mısır'da Memluklerin egemen olduğu dönemlerde Türkçe öğretiminde ilerlemeler kaydedildiğini, Memluk devletinin yönetici ve ordu kesiminin Türk olmasının Arapların Türkçeyi öğrenmesi için zemin hazırladığını kaydetmiştir. Et-

Tuhfetü’z-Zekiyye Fi’l-Lugati’t-Türkiyye isimli eserde Araplara Türkçeyi öğretmeyi hedefleyen en önemli eserlerden biridir.

Bûlgatü’l-Müşâtak fi-Lûgati’t-Türk ve’l-Kıfçak adlı Arapça-Türkçe niteliğinde bir sözlük olan eser XIV. yüzyılın ikinci yarısı ile XV. yüzyılın başlarında yazılmaya başlanmıştır. Kitabın yazarı Cemaleddin Ebu Muhammed Abdullah ed-Türki’dir. İsminden de anlaşılacağı üzere bir Türk’tür. Yazar bu çalışmasını, kitabının önsözünde “Türk dili sözlüğünün tercümesi” anlamına gelen “Tercümân el-lugat et-Türkiya” başlığıyla adlandırmıştır (Ercilesun, 2004).

Bûlgatü’l-Müşâtak fi-Lûgati’t-Türk ve’l-Kıfçak adlı eserin sayfa düzeni sıra dışıdır. Kelimeler baklava biçiminde dizilmiştir. Her kelime baklava şeklinin bir kenarını oluşturmaktadır. Bir taraf Arapça, bir taraf Türkçe, yine bir taraf Arapça, diğer taraf Türkçe yazılarak baklavanın dörtkenarı oluşturulmuştur. Önceki baklava biçimin kenarı, aynı zamanda yanındaki baklava biçimin kenarını oluşturmaktadır. Bu düzen içinde her sayfada 23 baklava biçimi yan yana ve alt alta olmak üzere sıralanmış; böylece kitaba estetik bir şekil verilmiştir. Yazarın hedefi muhtemelen öğrenci ve okuyucuları cezbedecek bir kitap oluşturmaktır. Eser baştanbaşa harekeli olup, Arapça kelimeler siyah, Türkçe kelimeler kırmızı mürekkeple yazılmıştır.” (Ercilasun, 2004).

Yazar, 1500 kelimeyi Kıpçakça ve Türkmence şeklinde ayırarak tartışmış ve örnekler vererek ele almıştır. Çalışmayı ilginç kılan yönlerden biri, baklava şeklinde dizilmiş olmasıdır. Çalışmada tümevarım metoduna yer verilmiş ve günlük yaşamdan örnekler seçilmiştir. Yazar çalışmasında günlük konuşma Türkçesini öğretmeyi amaç edinmiştir. Bu bakımdan, eserinde yabancı dil öğretim yöntemlerinden dil bilgisi çeviri yöntemi, karşılaştırmalı dil bilim prensipleri çerçevesinde ele alınmıştır (İşcan, 2012, s.28).

El-Kavânînü’l-Küllîyye li-Zabtî’l-Lûgati’t-Türkiyye adlı XV. yüzyıl başlarında yazıldığı düşünülen bu çalışma Arapça bir Türkçe dilbilgisi eseridir. Bu kitap Araplara Türk dilini öğretmek amacıyla yazılmıştır fakat yazılış tarihi kesin olarak belli değildir. (Toparlı, 1999: VII). Bu eserin diğer Memluk sahası dilcilik kitaplarından farklı en önemli tarafı ise sözlük bölümünün olmayıp sadece dilbilgisinden ibaret olmasıdır. Yine

de dilbilgisi anlatımı içerisinde muhtelif yerlerde kelime listeleri verilmiştir. Bu çalışma; fiil, isim ve ekler olmak üzere üç ana bölümde ele alınmıştır ve sonuç kısmında da fiillerin teklik 2. şahıs emir biçimleri liste halinde verilmiştir.” (Ercilasun, 2004, s. 393). Eser yabancılara Türkçe öğretimi alanında tarih boyunca yazılmış diğer pek çok eserden farklı olarak sözlük içermemektedir. Araplara Kıpçak Türkçesini öğretmek amacıyla yazılan bu eser yaklaşık 500 kelime içermekte olup, dil öğretimi bakımından tümevarım yöntemi kullanılmıştır.

14. yüzyılın ikinci yarısında kaleme alınan *Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî* adlı çalışma 63 sayfadan oluşan Arapça-Türkçe ve Moğolca-Farsça bir sözlük olup, “Türkçe, Farsça ve Moğolca’nın Bütün Çevirmenlerinin Kitabı” anlamına gelmektedir (Barın, 2010; Ercilasun, 2004, s.389). Bilinmeyen bir Arap dilbilimci tarafından yazılan eser, renkler, kıyafetler, insan iç ve dış unsurları gibi çeşitli başlıkları içermekte; kelimeler, bu başlıklar altında büyükten küçüğe sıralanan öge başlıkları olarak listelenmektedir. 2000 kelime içeren çalışmada, her kelimenin eşdeğeri diğer dilde verilmiştir. Sözlükteki Türkçe kırmızı mürekkeple vurgulanmıştır. Ayrıca sözlüğe morfolojik bilgiler de dahil edilmiştir. Dil öğretimi açısından, sözlükteki tümevarım yöntemi ile dil çeviri yöntemi kullanılmıştır. Günlük konuşma dilinin sözlerine ek olarak, ticaretle ilgili kelimeler de ele alınmıştır (İşcan, 2012, s.18).

Muhâkemetü’l-Lugateyn “İki dilin karşılaştırılması veya mukayesesi” anlamına gelen Muhakemetü’l Lugateyn Mir Ali Şir Nevaî tarafından Miladi 1499 yılında yazılmaya başlanan eserin asıl amacı Türk dilinin Farsçadan üstün olduğunu ortaya koymaktır. Nevaî’ye göre Türkçe kelime ve dil bilgisi açısından Farsçadan üstündür (Akar, 2005, s.196). Buna bağlı olarak Nevaî eserinde bunu ortaya koymak maksadıyla pek çok örneğe yer vermiştir. Örneğin, “ağlamak” fiilini ele alan Nevaî bu fiil için Farsçadan bir örneğe yer verirken Türkçede ise aynı fiil için pek çok karşılık kullanılabildiğini örneklerle ortaya koymuştur.

Senglâh Lugati “Mirza Mehdî Han tarafından 1758-1760 yılları arasında yazılmış ÇağataycaFarsça bir sözlüktür. Sözlükteki kelime sayısı 6000 civarındadır.” (Ercilasun, 2004, s.428).

1849-1896 yılları arasında Şeyh Muhammed Salih tarafından yazılan *.El-Tamğay-ı Nâsirî* FarsçaTürkçe bir sözlük çalışmasıdır (Caferoğlu, 2000, s. 225).

Feth-Ali Kacar Lûgati İran’da kaleme alınmış Çağatay sözlüklerinin en hacimlisidir ve 19. yüzyılda kaleme alınmıştır (Caferoğlu, 2000, s. 227).

Lugat-i Çağatay ve Türki-i Osmanî “Şeyh Süleyman Efendi tarafından 1882 yılında İstanbul’da yayımlanmıştır. Şeyh Süleyman Efendi, 1847’de İstanbul’a gelmiş ve Özbekler tekkesi şeyhliğini yapmıştır. Çalışmasında hem Çağatayca hem de Özbekçeden örneklere yer vermiştir. ” (Akar, 2005, s. 209).

Hilyetü’l-İnsan ve Heybetü’l-Lisan Farsça, Türkçe ve Moğolca gibi sözlükleri kapsamaktadır ve bu eser “İnsanın Güzel Sıfatları ve Dilin Büyüklüğü” anlamına gelmektedir. Eserde Karahanlıca, Azerice ve Türkmenceye ait dilbilgisel özelliklere değinilmiştir. Sözcükler sözlükteki günlük yaşamdan seçilmiş, dil öğretimi açısından dil çeviri yöntemi ve tümevarım yöntemi kullanılmıştır. Kitap gündelik hayatta kullanılmaya yönelik olarak pratik amaçla hazırlanmıştır (İşcan, 2012, s.18).

16. yüzyıldan sonra *Osmanlı Türkçesi* konuşlmaya başlamıştır. Bilhassa Osmanlı Devletinin hükmettiği coğrafyalarda edebi dil olarak kullanılan Osmanlı Türkçesi 20. yüzyıl başlarında Genç Kalemler hareketiyle sona ermiştir (Ercilasun, 2004, s.461). “Kaşgarlı Mahmut’tan sonra 1850 yılına kadar yabancılara Türkçe öğretmek için Türk yazarlar tarafından hazırlanan bir yapıta rastlanmamıştır. Ortalama sekiz yüzyıllık bir aradan sonra J.P. Sinan Alphabet turc suivi d’une méthode adlı kitabını 1850’de İstanbul’da yayınlamıştır.

Sonuç olarak, İşcan (2012), *Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimin Tarihçesi* çalışmasında Türkçe’nin dört bin yıl öncesine kadar uzanan köklü bir geçmişe sahip, Ural-Altay grubuna ait eklemeli bir dil olduğunu; bugün dünya üzerinde 220 milyondan fazla insan tarafından konuşulduğunu ve Çince, Hintçe, İspanyolca, İngilizce, Fransızca ve Rusça ile birlikte en fazla konuşulan yedinci dil olduğunu; buna karşılık Türkçenin öğretimi son yıllarda açılan Yunus Emre Enstitüsü ve bu kuruma bağlı Kültür merkezleri ve üniversiteler bünyesinde kurulan Türkçe

Öğretim Merkezleri kanalıyla yaygınlık kazandığını; son yıllarda Türkiye’de gözlemlenen ekonomik ve siyasi gelişmelerle birlikte dünyada Türkçeye olan ilgi de artış olduğunu dile getirmiştir.

Günümüzde Yabancılar Türkçe Öğretimi

Türkçe’nin dünyada çok daha geniş ve daha çok sayıda insana öğretildiği bu yakın dönemde, Türk dilini yabancılar öğretmeye yönelik çok sayıda oluşum ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu kurum ve kuruluşlar özetle şöyledir (Özdemir, 2018);

Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı

1991'deki Soğuk Savaş'ın sona ermesi ve Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin (SSCB) çöküşüyle dünyada önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Sahnede birçok yeni ulus devlet ortaya çıkmıştır bu yeni ulus devletlerin ortak bir tarihi ve kültürel değerine sahip Türkiye'den büyük beklentileri olmuştur. 1992’de kurulan Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı bugün 60 ülkede 62 Program Koordinasyon Ofisi ile 150 ülkede faaliyet göstermektedir. Türkiye, TİKA ile arkadaşlarıyla, kardeşleri ve akrabalarıyla yaptığı çalışmalara dayanarak ülke için bir barış kuşağı yaratma çabası içerisinde (www.tika.gov.tr)

Türkiye Maarif Vakfı

Yurt dışında eğitim öğretim faaliyetleri yürütmek amacıyla 17.06.2016 tarih ve 6721 sayılı Kanun ile kurulan; eğitimde güven, iş birliği ve dayanışma, şeffaflık, iyilikte ısrar, kuşatıcılık, evrensellik, ehliyet ve liyakat değerlerini benimseyen Türkiye Maarif Vakfı, okul öncesinden yükseköğretime kadar her kademedeki eğitim uygulamalarını, faaliyet gösterdiği ülkelerin eğitim hedefleri ve insan kaynağı ihtiyaçları doğrultusunda ferdin gelişim özellikleri ile birlikte ilgi ve yeteneklerini dikkate alarak planlamaktadır (Türkiye Maarif Vakfı, 2019).

Türkiye Maarif Vakfı Eğitim kurumlarında, anadil okuryazarlığına ek olarak, uluslararası geçerliliği olan bir yabancı dili ve Türkçe'yi ileri seviyede öğrenmek önemlidir. Bu çerçevede, Türkçe dersleri okul öncesi eğitimden itibaren her düzeyde uluslararası dil öğretim standartlarına göre planlanmakta ve öğrencilerin Türkçe

kullanımında en az B2 becerisi ile mezun olmaları beklenmektedir (Türkiye Maarif Vakfı, 2019).

Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi ve öğretimi muhtelif nedenlere dayalı olarak oldukça rağbet görmektedir. Bu bağlamda yurt içinde Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezleri (TÖMER) ve yurt dışında Yunus Emre Enstitüsü gibi kurum ve kuruluşlar Türkçe öğretmeyi hedeflemekte ve öğretime devam etmektedir. Türkiye Maarif Vakfı ise Türkçe dersleri örgün eğitim kapsamında yürütmektedir. Söz konusu gelişmeler, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin uluslararası dil öğretimi standartlarına göre yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) esas alınarak geliştirilen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı, sözü edilen bu temel ihtiyaçtan hareketle hazırlanmıştır (Türkiye Maarif Vakfı, 2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim standartlarını belirlemek açısından öğrenciler, öğretmenler ve sınav görevlileri için temel bir referans kaynağıdır. Diğer taraftan Program, K-12 düzeyinde örgün eğitim kademelerine göre yapılandırılarak Türkçe öğretimi müfredatına dönüştürülmüştür. Örgün eğitim yoluyla Türkçe'nin öğretilmesi ise Türkçe'nin yaygınlaştırılması konusunda yeni bir aşamayı göstermektedir.

Yunus Emre Enstitüsü

Yunus Emre Vakfı; Türkiye'yi, Türk dilini, tarihini, kültürünü ve sanatını tanıtmak; bununla ilgili bilgi ve belgeleri dünyanın istifadesine sunmak; Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek; Türkiye'nin diğer ülkeler ile kültürel alışverişini arttırıp dostluğunu geliştirmek amacıyla 05.05.2007 tarihli ve 5653 sayılı kanunla kurulmuş bir kamu vakfıdır (Yunus Emre Enstitüsü, 2017).

Yunus Emre Enstitüsü; Türkiye'nin dilini, kültürel mirasını ve sanatını tanıtmak ve bu alanlarda eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek amacıyla 2009 yılında kurulmuştur. Enstitü, 2018 yılı itibariyle 48 ülkede 58 kültür merkezi ve 60'ı aşkın ülkede 139 irtibat noktası ile kamu diplomasisi ve kültürel diplomasi alanlarında faaliyet göstermektedir (www.yee.org.tr).

TÖMER

Ankara Üniversitesi TÖMER, 1984 yılında, yabancılara Türkçe öğretmek maksadıyla en prestijli dil ve kültür merkezleri örnek alınarak “Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER)” ismiyle kurulmuştur ve tam ismi 2001 yılında “Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi” olarak değişmiş ve 2011 yılında “Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi” olarak bugün son halini almıştır.

TÖMER, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten ilk ve tek kurum olarak hizmet vermeye başlamıştır. 1989-1990 öğretim yılında İngilizce, Fransızca ve Almanca eğitimine de başlanmış, daha sonra aşamalı bir şekilde birçok farklı yabancı dille birlikte Avrasya Türkçeleri öğretilen diller arasında yerini almıştır. Dil öğretimi alanında yapılan bu çalışmalar TÖMER’e “bilimsel tabanlı dil merkezi” kimliğini kazandırmış ve TÖMER’in yabancı dil öğretiminde uygulanmak üzere yeni yöntem ve teknikler geliştirmesine imkan sağlamıştır.

1989 yılından itibaren İngilizce, Fransızca ve Almanca öğretimine başlayan TÖMER’de bugün Türkçe, İngilizce, Almanca, Fransızca, İspanyolca, Portekizce, İtalyanca, Rusça, Bulgarca, Çince, Arapça, Korece, Farsça dilleri ve Osmanlı Türkçesi öğretilmektedir (tomer.ankara.edu.tr).

Kullanılan Dil Öğretim Yöntemleri

Yabancı dil öğretiminin ana dil öğretim teknikleriyle yapılacağı görüşü hakim olduktan sonra yabancı dil öğretimi alanında birçok yeni ve farklı yöntem geliştirilmiştir. Yabancı dil öğretiminde belirli bir yönteme sadık kalmak yetersiz görülmüş ve sonuç olarak yabancı dil öğreticileri, gerekirse bütün yöntemlerin uygulanabileceği fikrini savunmuşlardır. Dil öğretiminde kullanılan yöntemler, öğretim/öğrenim sürecinin unsurlarıyla ortaya konulmuş, bu süreç boyunca uyulması halinde belirlenen amaçların gerçekleştirilebilmesini sağlayacak nitelikteki fikirlerdir. Bu fikirler kaynağını ve güvenilirliklerini, alanda zaman içinde oluşan kuramsal

verilerden ve geniş bir deneyimden almaktadır (Aykaç, 2015). Bu bölümde, yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler genel hatlarıyla ele alınmıştır.

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (DÇY), 15. yüzyıldan beri Latince ve Yunanca öğretiminde kullanılan klasik yöntemden, her ikisi de uzun zamandır ölü dillerden oluşmuştur. Latince ve Yunanca akli ve zihni beslemek için öğretilirdi ve neredeyse onları konuşmak için hiçbir girişimde bulunulmadı. Almanya'da 18. yüzyılın sonlarında resmileştirilmiş olan DÇY, benzer şekilde hedef dilde konuşmaya veya iletişim kurmaya da çok az önem veriyor ya da hiç önem vermiyor. Sınıf çalışması, tüm etkinlikleri kontrol eden öğretmen ile son derece yapılandırılmıştır (www.tefl.net). Yöntem, ana dilden ve ana dilden çevrilen okuma metinleriyle hedef dilin literatürüne ve gramerine odaklanmaktadır. Sonuç olarak, çok fazla metin tabanlı olma eğilimindedir. Tipik olarak, öğretmen anadilde talimatlar ve gramer açıklamaları verir. Telaffuz öğretmek için çok az girişimde bulunulur veya hiçbir girişimde bulunulmaz (www.tefl.net).

Öğrencilerden, okunan bölümlerdeki tüm yeni kelimeleri, onlara önemli kelimelerin hepsini öğrenmeleri istenir. Alıştırmalar çoğunlukla ilgisiz cümleleri amaç dilinden anadiline çevirmeye odaklanmıştır. Telaffuz konusunu pek fazla önemsemeyen bu yöntemin asıl amacı diller arasındaki çevirinin doğruluğudur. Dilbilgisi çeviri yöntemi 1840'lı yıllardan itibaren yaklaşık yüz yıl etkisini devam ettirmiştir. Günümüzde hala bu yöntemden etkilenecek uygulanan yöntemler kullanılmaktadır (Aykaç, 2015).

Doğrudan Yöntem

Doğrudan Yöntem, ilgili bir ortamda dilin öğrenilmesidir. Bu yöntemin bir temel kuralı vardır: çeviriye izin verilmemektedir. “Doğrudan Yöntem” anlamın, gösterim ve görsel yardımlarla doğrudan ikinci dile aktarılmasıdır. Doğrudan Yöntemin temel ilkeleri şunlardır: Anadil sınıfta kullanılmaz. Öğrenci, dili gerçekçi günlük durumlarda kullanmaya aktif olarak katılır (Krause, 1916). Öğrenciler hedef dilde düşünmeye teşvik edilir. Konuşma, okumadan veya yazmadan önce ilk olarak öğretilir. Sadece günlük

kelime ve cümleler öğretilir. Somut sözler gösteri, nesneler ve resimlerle öğretilir. Soyut kelimeler fikir birliği tarafından öğretilir. Bu yöntem, basılan kelimenin ikinci dil öğrencisinden mümkün olduğunca uzak tutulması gerektiğini belirtir (Krause, 1916).

Doğal Yöntem

Doğal yaklaşım, şu anda kullanımda olan dil öğretimine yönelik iletişimsel yaklaşımlardan biridir. 1983'te The Natural Approach (Doğal Yaklaşım) adlı kitabını yayımlayan Tracy Terrell ve Stephen Krashen'in çalışmalarına dayanıyor. Kitapta Krashen tarafından hazırlanan teorik bölümlerin yanı sıra Terrell tarafından hazırlanan sınıf uygulamaları ile ilgili bölümler yer alıyor. Yaklaşım girdi, anlama ve anlamlı iletişime odaklanır ve dilbilgisi, öğretmen monologları, doğrudan tekrar ve doğruluk üzerine daha az önem verir. Dil, Krashen ve Terrell açısından anlam ve iletişimin önceliğine önem verir. Özel dikkat veya analiz gerektirmeyen gramerin aksine, kelime dağılımı büyük rol oynar.

Doğal Yaklaşımdaki tasarım ve prosedürlerin yanı sıra teori de Krashen'in dil edinim teorisine dayanmaktadır. Krashen teorisinin temel ilkeleri, beş hipotezden oluşan ikinci bir dil edinme modeli olan Monitör Modelinde (1982) belirtilmiştir:

1. Edinme-öğrenme hipotezi edinme ve öğrenme arasında bir ayrım yapar. Krashen, edinmeyi "dili anlama ve anlamlı iletişim için dili kullanma yoluyla dil yeterliliğinin doğal gelişimini içeren bilinçsiz bir süreç" olarak tanımlamaktadır.
2. Monitör hipotezine göre, "edinilen sistem bir konuşmacının ifadelerini başlatır ve kendiliğinden dil kullanımından sorumludur".
3. Doğal Düzen Hipotezi'ne göre, "dilbilgisel yapılarının kazanılması öngörülebilir bir düzende devam eder".
4. Girdi Hipotezine göre, "edinim, kişi anlaşılabilir bir dile maruz kaldığında meydana gelir.
5. Duygusal filtre hipotezi, "uygun girdi mevcut olsa bile, öğrencilerin dil edinmelerini engelleyen bir engel" olarak işlev görebilecek bir "duygusal filtre" olduğunu belirtir.

Dil öğretimi ile ilgili olarak Krashen'in hipotezleri "olabildiğince anlaşılır girdi", anlama becerisini artıran materyaller, okuma ve dinlemeye odaklanma ve duygusal filtreyi düşük tutmak için anlamlı iletişim ve ilginç girdi anlamlarına gelir (Richards ve Rodgers, 2001).

İşitsel-Dilsel Yöntem

İşitsel-Dilsel Yöntem, 1950'lerde, büyük ölçüde ABD'nin farklı dillerde çok sayıda personel yetiştirmesi için II. Dünya Savaşı sırasında ordunun ihtiyacına dayandığı yerlerde dikkat çekmiştir. Dil öğretiminin bir sanattan bilime dönüştürdüğünü iddia etse de, Doğrudan Yöntem ile birkaç yönden ortak paydada buluşmuştur. Her ikisi de, Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin algılanan başarısızlıklarına bir tepkidir (Reimann, 2018). Her ikisi de anadil kullanımını yasaklar ve her ikisi de okuma ve yazma konusunda dinleme ve konuşma becerilerine öncelik verir. Yine de İşitsel-Dilsel Yöntem çeşitli şekillerde farklıdır. 20. yüzyılın başlarında, davranışçılıkla ilgili her şeyin koşullandırma yoluyla öğrenilebileceği inancından ve dilbilgisel yapıyı vurgulayan yapısalcılık ve yapısal dilbilim fikirlerinden faydalanmıştır. İşitsel-Dilsel Yöntem 'de, gramer kelime bilgisinden ve akıcılık konusundaki doğruluktan ön planda tutulur ve öğrencilere potansiyel olarak "bulaşıcı" olarak görülen hatalar üretmeleri için birkaç fırsat sunar. Nihayetinde, öğrenci "otomatik" olarak konuşacaktır (Felder, 2015).

Önce öğretilen dilin yapısını gösterebilecek tümceler öğretilir. Sonra bunların alıştırmaları yapılır. Böylece yabancı dili konuşurken anadildeki hıza erişilmeye çalışılır. Gerektiğinde öğrencinin anadilinde açıklama yapılabilir. Dilbilgisi kurallarını alıştırmalar yoluyla öğretilir ve öğretmek için basit, yapay tümceler kurulur. Kurallarla ilgili herhangi bir açıklamaya da yer verilmez. Yalnızca alıştırmaların nasıl yapılacağına dair yönlendirme yapılır (Aykaç, 2015).

Bilişsel Öğrenme Metodu

Dil öğrenimi, zihnin kısa veya uzun süreli hafızalarda bilgileri gözlemleme, planlama, düzenleme ve saklama şekli ile belirlenir. Bilişsel Öğrenme Metodu'nun arka plan önceliklerini oluşturma, öğrencilerin hedef dilde güçlü bir temel oluşturarak daha

zor kavramları veya uygulamaları işlemelerini sağlayarak, yeni, yeni bilgileri veya önceki deneyimlerle veya deneyimlerle bağ kurmalarını sağlar (Demirezen, 2014).

1970'lerin bilişsel kod yaklaşımı, dil öğreniminin aktif zihinsel süreçleri içerdiğini, bunun sadece bir alışkanlık oluşum süreci olmadığını (öncesindeki işitsel-dilsel yönteminin altında yatan varsayımın) olduğunu vurguladı. Dersler gramer yapılarını öğrenmeye odaklanır, ancak bilişsel kod yaklaşımı anlamlı uygulamanın önemini vurgulanır ve yapılar tümevarımsal olarak sunulur, yani kurallar örneklerle maruz kaldıktan sonra gelirdi.

Bu yaklaşım, öğrencilerin yapı ve lexis kullanımının sınırlarını belirlemelerine yardımcı olmak için kavram sorularının açık ve yapılandırılmış kullanımını içermiştir ve öğretmenler bunu faydalı bulmaktadır. Öğrencilerin anlamlı bağlamlarda uygulamadan önce gramer kuralı hakkında net bir anlayışa kavuştukları SUÜ yöntemi (Sunum, Uygulama ve Üretim) hala bazı öğrenme bağlamlarına ve öğretmenlerine uygun olabilir.

İletişimsel Yöntem

1970'lerde dil öğretim programlarında yer almaya başlayan iletişimci yaklaşımı, sosyolojik, psikoloji ve pragmatik çalışmaların dilbilimsel ilkelerle işlenmesinden ortaya çıkan dil öğretim modellerinin bütünüdür. Dilin bir iletişim aracı olduğu varsayımı iletişimci yaklaşımın temel noktasını oluşturur (Barın, 1996).

İletişimsel yaklaşım, öğrenme dilinin başarılı bir şekilde gerçek anlamı iletmek zorunda kalması fikrine dayanır. Öğrenciler gerçek iletişimde yer aldıklarında, dil edinimi için doğal stratejileri kullanılacak ve bu da dili kullanmayı öğrenmelerini sağlayacaktır.

İletişimsel yaklaşımın kullanıldığı sınıf etkinlikleri, her seviyede anlamlı ve gerçek iletişim üretmeye çalışmakla karakterize edilir. Sonuç olarak, becerilere sistemlerden daha fazla önem verilebilir ve dersler daha öğrenci merkezlidir.

Seçmeli Yöntem

İlk adım olarak öğrencinin öğrenme ihtiyaçları belirlenir ve sonuçlara göre müfredat belirlenir. Tüm temel dil becerileri bir bütün olarak ele alınır ve değerlendirilir. Dilin öğretimi öğrencilerin ihtiyaçlarına göre anlamlı ve gerçek hayata dönük olarak yapılır (Hengirmen, 2006, s. 37).

Bu yöntem, öğretmenin bir dizi dil öğretimi yaklaşımı ve yönteminden teknik ve etkinlik kullanması için verilen etikettir. Öğretmen, dersin amaçlarına ve gruptaki öğrencilere bağlı olarak hangi yöntem veya yaklaşımın kullanılacağına karar verir. Neredeyse tüm modern ders kitaplarında yaklaşım ve yöntemlerin bir karışımı vardır.

Berlitz Yöntemi

Berlitz Yöntemi, öğrencinin doğal bir şekilde yeni bir dile yaklaşmasını sağlar. Başka bir deyişle, öğrenci yalnızca hedef dili konuşur ve duyar - bu, öğrenenin, dili konuşulan ülkedeymiş gibi öğrendiği anlamına gelir. Bu deneyim, öğrencinin konuşma konusundaki herhangi bir engelleme üstesinden gelmesine ve yeni becerilerinizi günlük durumlarda uygulamasına olanak tanır. Berlitz Yöntemi, belirli amaçlara ulaşmaya odaklanan ve dilbilim araştırmalarında en son bulgulara ve yeniliklere dayanan sistematik bir yaklaşım sunar.

Bu uygulamada, dinlediğini anlama, konuşma, okuduğunu anlama ve yazma olmak üzere dört temel beceri geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Berlitz'e göre, öğrencinin düşüncesi ile öğrendiği dil arasında doğrudan bir çağrışım kurulur ve öğrenci anadilini bilmeden sadece öğrendiği yabancı dili konuşur. Ayrıca bu uygulamada, öğretmenler anadilleri olarak öğrettikleri dili konuşan kişilerdir. İlk derslerde günlük konuşmalara yer verilir ve öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için kısa cümleler kurulmaya çalışılır. Bu bilgilerden de anlaşıldığı gibi Berlitz'in savunduğu bu uygulama aslında doğrudan yöntemin uygulaması olarak görülmektedir (Hengirmen, 2006).Bu Yöntem ile sınıftaki tüm iletişim hedef dilde gerçekleşir. Eğitimci anadili konuşur ve dinleme ve konuşmaya dayalı bir konuşma yaklaşımı kullanırlar (www.berlitz-augsburg.de).

İşitsel Görsel Yöntem

İşitsel-görsel yöntem ilk olarak 1950'lerde Fransa'da geliştirildi. Bu yöntem, günlük dili ikinci / yabancı dil öğreniminin erken aşamasında öğretmek için tasarlanmıştır. Bu dilin alışkanlık oluşumuyla edinilmesini sağlayan davranışçı bir yaklaşıma dayanmaktadır.

İşitsel-görsel yöntem, hem slaytları hem de tipik olarak slayt veya video ve kaydedilmiş konuşma veya müzik biçimindeki resimleri ifade eden bir yöntemdir; hepsi öğretmen tarafından öğrencilere gösterilen görsel sunumlardır. Bu yöntem ilk uygulanmaya başladığı yıllarda teknolojiyi dil öğretiminde kullanma çabasından dolayı dil öğretiminde önemli bir yenilik ortaya koymuştur (Hengirmen, 2006, s. 37). Bu yöntemde bilgisayarlar, televizyonlar, dil laboratuvarları veya öğrencilerin becerilerini geliştirmek için öğretme öğrenme sürecini destekleyebilecek diğerleri gibi bu yöntemde teknoloji kullanılır.

İçerik Temelli Dil Öğretim Yöntemi

İçerik tabanlı dil öğretimi (İTDÖ), ikinci dil öğrencilerine içerik ve dilde eğitim vermek için tasarlanmış dil eğitiminde önemli bir yaklaşımdır (dolayısıyla içeriğe dayalı dil öğretimi olarak da adlandırılır). İTDÖ, öğrencileri sınıfın ilk gününden itibaren gerçek bir iletişim aracı olarak kullanarak bir dil öğrenmeye teşvik eden güçlendirici bir yaklaşım olarak kabul edilir. Amaç, sınıf dışında bile öğrenme sürecine devam edebilmeleri için onları bağımsız öğrenenler haline getirmektir.

Tarihsel olarak, içerik kelimesi ikinci dil öğretimindeki anlamını değiştirmiştir. Diyalog formunda dilbilgisi çevirisi, ses-dilbilimsel yöntem ve kelime bilgisi veya ses kalıpları yöntemlerini ifade etmek için kullanılan içerik, son zamanlarda, ikinci veya yabancı dil öğretimi / öğrenimi için bir araç olarak kullanılması olarak yorumlanmaktadır. Yayıncılık, sanat ve iletişimde içerik, son kullanıcıya veya kitleye yönelik bilgi ve deneyimlerdir. İçerik "konuşma, yazma ya da çeşitli sanatlardan herhangi biri olarak bazı araçlarla ifade edilecek bir şeydir". İçerik, İnternet, sinema, televizyon, radyo, akıllı telefonlar, ses CD'leri, kitaplar, e-kitaplar, dergiler ve

konuşmalar, konferanslar ve sahne performansları gibi canlı etkinlikler de dahil olmak üzere birçok farklı medya aracılığıyla sunulabilir.

İçerik Temelli Dil Öğretiminde, 'içerik' olarak kabul edilebilecek birçok şey vardır; önemli olan dil aracılığıyla öğretilen veya tartışılan şeyin dil eğitimi ile ilgili olmamasıdır. Müfredatın yönleri, güncel olaylar ve dünya kültürleri ile ilgili tartışmalar ve hatta genel ilgi alanları, geçerli "içerik" seçenekleridir. İçerik tabanlı öğretim “dilini, öğrenciler için ilginç ve alakalı içeriğe maruz kalması yoluyla öğretilmesi” olarak tanımlanır (Villalobos, 2013). İçerik kavramını tanımlarken Snow (2001) şöyle devam eder:

İçerik... konunun ikinci / yabancı dil öğretimi amacıyla kullanılmasıdır. Konu yetişkin bir dil ortamında ilgi veya ihtiyaç temelli konu veya temalardan oluşabilir, veya öğrencilerin ilköğretim sınıflarında okudukları konular gibi çok spesifik olabilir (Brinton, Snow, & Wesche, 1989, s. 3).

Bu bağlamda, İTDÖ, tarih, coğrafya, biyoloji ve benzeri derslerin öğretilmesini değil, bu içerikler aracılığıyla dilin öğretilmesi hedeflemektedir.

Farkındalık Artırma

Farkındalık, olayları doğrudan bilme ve algılama, hissetme veya bilişsel olma yeteneğidir. Daha geniş anlamda, bir şeyin bilincinde olma durumudur. Başka bir tanım, bunu, bir bilginin çok çeşitli davranışsal eylemler yönünde taşımaya hazır olduğunda doğrudan bir bilginin farkında olduğu bir durum olarak tanımlamaktadır. Farkındalık herhangi bir şeyi algılamaya benzer, bu yönüyle gözlemlemekten ayrı bir süreçtir. Farkındalık veya "hissetmek", retina ışık dalgaları tarafından uyarıldıktan sonra kırmızı rengin ne olduğu gibi, beyin belirli şekillerde aktive edildiğinde ortaya çıkan bir şey olarak tanımlanabilir.

Greenberg, Gutwin ve Cockburn, (1996) dört tane farklı ve birbirleriyle örtüşen farkındalık türü arasında çizgiler çekmektedir. Onlara göre *gayri resmi farkındalık*, yani insanların nerede, ne ile meşgul olduklarını ve ne tür faaliyetlerde bulunduklarını kim bilebilir. Greenberg (1996) bu tür bir farkındalığın insanlar arasında sosyal bir

yapıştırıcı rol oynadığına inanmaktadır. *Sosyal farkındalık*, sosyal veya konuşma bağlamında diğerleri hakkındaki genel bilgilerdir. *Grup-yapısal farkındalık* ise grubun yapısı ile ilgili tüm bilgiler yani başkalarının durumu, rolleri ve sorumlulukları ile ilgilidir. *Çalışma alanı farkındalığı*, bunu başka bir kişinin paylaşılan çalışma alanı ile etkileşiminin tematik anlayışı olarak tanımlar, başka bir deyişle çalışma alanının kendisinin farkında olmak yerine, insanların çalışma alanı ile nasıl etkileşime girdiğinin farkında olmaktır.

Diğer taraftan farkındalık yaratma veya artırma, belirli bir amaç veya hedefe ulaşmaya yönelik tutumlarını, davranışlarını ve inançlarını etkilemek amacıyla insanları bir konu veya konu hakkında bilgilendirmeyi ve eğitmeyi amaçlayan bir süreçtir (Sayers, 2006). Bir konuyu desteklemek için kamuoyunun gücünü seferber edebilir ve böylece karar vericilerin siyasi iradesini etkileyebilir (Sayers, 2006). Mesajları iletmek ve yaymak ve kamuoyunu etkilemek için gerekli desteği toplamak için kullanılabilecek birçok bilinçlendirme stratejisi, yöntemi ve aracı vardır.

Bu çalışmada, dil öğretmenleri onlara uygulanan bir anket üzerinden bilinçlendirileceklerdir.

Küresel Eğitim, Küresel Konular ve Küresel Değerler

Küresel Eğitim

Küresel eğitim, günümüz insanların küreselleşen bir dünyada yaşadığı ve birbirlerini etkilediği gerçeğinden ortaya çıkan bir eğitim perspektifidir. Bu, eğitimin öğrencilere; küresel, içiçe geçmiş bir toplumda kendi bakış açılarını ve rollerini yansıtacak ve paylaşacak, aynı zamanda ortak sosyal, ekolojik, politik ve ekonomik sorunların karmaşık ilişkilerini anlayabilecek ve tartışacak fırsatlar ve yeterlilikler sunmasını, yeni düşünme ve hareket etme yolları elde etmek açısından zorunlu kılmaktadır.

Küresel eğitim, Maastricht Küresel Eğitim Bildirgesi'ne göre (2015) insanların gözlerini ve zihinlerini küreselleşmiş dünyanın gerçeklerine açan ve onları herkes için daha fazla adalet, eşitlik ve insan hakları konularının farkına vardıran bir eğitimidir.

Küresel Konular

Cates (2000) tarafından belirtildiği gibi, yabancı dil öğretiminde küresel bir eğitim yaklaşımı, "uluslararası temalar, küresel meseleler etrafında inşa edilen dersler, öğrencileri daha geniş dünyaya bağlayan sınıf aktiviteleri ve sosyal sorumluluk ve dünya vatandaşlığı gibi kavramlara odaklanarak küresel bir bakış açısını sınıf öğretimine entegre etmeyi hedefler".

“Küresel konu” kavramı literatürde sürekli olarak belirtilmiştir. Küresel meseleler küresel "küresel öneme sahip meseleler" (Anderson, 1996) veya "dünyadaki sorunlar" olarak (Mark, 1993, s.256) olarak adlandırılmıştır. Pike ve Selby'ye (1988, s.188) göre, küresel bir konu 'insanların yaşamlarını ve / veya gezegenin sağlığını zararlı veya potansiyel olarak zararlı bir şekilde etkileyen çağdaş bir olgudur'.

Küresel meseleleri bir dizi alt gruba ayırmak, elbette, küresel meselelerin belirli bir öğretim bağlamında ders programına dahil edilmesi sorununu çözmez. Bu, 'küresel' yabancı dil öğretimi yoluna başlarken karşılaşılan en belirgin sorunlardan biri gibi görünmektedir. Alandaki literatürden bir örnekleme, 'neyin dahil edileceğini en zorlayıcı ama ödüllendirici planlama alanlarından biri' olarak göstermektedir (Anderson, 1996). Bununla birlikte, yabancı dil öğretiminde küresel konuların nasıl seçileceği sorusu henüz ayrıntılı olarak ele alınmamıştır ve bu nedenle çalışmamdaki araştırma sorularından biridir.

Literatürde hangi konuların küresel olarak değerlendirilebileceğine dair ortak bir fikir olmadığı görülmektedir. Fakat Mark (1993), Swenson ve Cline (1993) ve Yoshimura (1993) tarafından önerilen sınıflandırmalara dayanarak, küresel sorunların altı gruba ayrılabilir.

Çevresel Sorunlar

Bir organizmayı yaşamı boyunca çevreleyen veya etkileyen her şeye toplu olarak çevre denir. Hem canlı (biyotik) hem de canlı olmayan (abiyotik) bileşenleri içerir. İnsan uygarlığı ve küreselleşme, mevcut senaryoda küresel ortamda sürekli değişimin baskın suçlularıdır. Karşılaştığımız çevresel sorunlara çözüm bulmak çok

önemli hale gelmiştir Küresel etkileri olabilecek çevre sorunları karmaşıktır ve genellikle sosyo-ekonomik faktörlerle ilişkilidir. Su ve hava kirliliği, katı ve tehlikeli atık üretimi, toprak bozulması, ormansızlaşma, iklim değişikliği ve biyoçeşitlilik kaybı gibi bu sorunlar siyasi sınırları tanımamakta ve insan güvenliği, sağlık ve üretkenlik için büyük tehdit oluşturmaktadır. İnsan geleceğine yönelik bu tehditler nedeniyle, bu sorunların ele alınması gerekmektedir (www.mfa.gov.tr).

Mevcut çevre sorunları afetlere ve trajedilere yol açacak, gelecekte de zayıf sebebi olacak ve bu sorunların üstesinden gelmek için uygun yasaları çerçevelemek ve insanları doğal kaynakları sürdürülebilir bir şekilde kullanma konusunda bilinçlendirmek için sorumlu makamlardan / uluslardan acil dikkat gerektirecektir.

Barış Eğitimi Sorunları

Barış, çatışma türüne göre, şöyle sınıflandırılabilir: Kendi içinde barış, kişilerarası barış, gruplararası barış ve uluslararası barış. Bunların her biri, farklı farklı uygulamalar gerektiriyor. Başarılı bir barış eğitimi, uygulamaya dönük bir eğitim yöntemini benimsemelidir. Bu eğitimin gerçek yaşamda uygulama ödevleri olmalıdır. Sınıfcı ders anlatımında, takım çalışmaları, rol oyunları, resim tabanlı eğitim, video üstünden tartışma, serbest çağrışım ve öğrenci sunumları gibi daha katılımcı ve daha gerçekçi yaklaşımlardan yararlanılmalıdır.

Barış eğitiminin olmazsa olmazlığı, çatışma ya da savaş sonrasında oynayabileceği toplumsal barışı kurma işlevinden ileri geliyor. Ayrıca, iki taraftan savaşla travmatize olmuş çocuklar için de, barış eğitimi, olmazsa olmaz. Daha az siyasi ve daha somut bir açıdan barış eğitimi, okullardaki ve gölgesi olduğu toplumdaki siyasi olan ve olmayan şiddet olaylarını azaltmak ve ortaya çıkmadan engellemek için bir olanak da sunuyor.

Rol modellerinin çok etkili olduğu ergenlik döneminde, çocukların idollerinin de (abiler, ablalar, akrabalar, topçular, popçular vb.) bir yaygın barış eğitiminden geçmesi gerekiyor. Bu barış eğitimi, farkındalık yanında, önyargılarla yüzleşme gibi olumsuzdan bakan oturumlar ve empati, etkin dinleme ve eleştirel düşünme gibi olumludan yükselen

oturumlarla, barışın kalıcı olması için önemli bir görevi omuzlarına yüklenmiş oluyor (Gezgin, 2020).

İnsan Hakları Sorunları

İnsan hakları, ırk, cinsiyet, milliyet, etnik köken, dil, din veya başka herhangi bir statüden bağımsız olarak tüm insanların doğasında var olan haklardır. İnsan hakları yaşam ve özgürlük, kölelik ve işkence özgürlüğü, düşünce ve ifade özgürlüğü, çalışma ve eğitim hakkı ve daha fazlasını içerir. Herkesin bu haklara ayırım gözetmeksizin hakkı vardır.

Uluslararası insan hakları hukuku, hükümetlerin, bireylerin veya grupların insan haklarını ve temel özgürlüklerini teşvik etmek ve korumak için belirli şekillerde hareket etme veya belirli eylemlerden kaçınma yükümlülüklerini belirler (www.un.org).

Sadece bölgesel değil bütün dünyayı ilgilendiren bu küresel sorun, eğitimciler tarafından çok daha iyi bir şekilde ele alınmalı ve herkesin istisnasız doğuştan sahip olduğu haklara saygı gösterilmesi gerektiği öğretilmelidir.

Sosyo-Ekonomik Sorunlar

Sosyo-ekonomi (sosyal ekonomi olarak da bilinir) ekonomik faaliyetin sosyal süreçleri nasıl etkilediğini ve şekillendirdiğini inceleyen sosyal bilimdir. Genel olarak modern toplumların yerel veya bölgesel ekonomileri veya küresel ekonomileri nedeniyle nasıl ilerlediklerini, durduklarını veya gerilediğini analiz eder. Toplumlar 3 gruba ayrılır: sosyal, kültürel ve ekonomik. Ayrıca sosyal ve ekonomik faktörlerin çevreyi etkileme biçimlerini de ifade eder.

Küreselleşme süreci, günün insan uygarlığında özel bir önem kazanmıştır. Ticaret, dünya ekonomisinin hareketli bir gücüdür. Teknoloji değişkeni olsa da hükümet politik bir orkestra şefidir. Kültür bir toplumda değer geliştirir. İşletme politikaları ekonomi için kurallar belirler ve bireyin başarısı onun kapasitesine bağlıdır.

Teorik olarak, pazar, alıcı ve satıcı arasındaki rekabet temelinde kendi kendini yönetir. Yarışma, piyasa sisteminin bir aktörü olan kamu hizmetine karar verir. Genellikle teknoloji üretime ve dağıtıma bağlıdır. Teknoloji, topraklar, emek ve para ekonomik ve politik gücün güçlü kaynağıdır. Piyasa sisteminin başarısı toplumun refahına bağlıdır. Bu nedenle, herkesin sistemde bir payı vardır. Piyasa ekonomisi işbölümüne dayanırken, sistemin farklı aktörleri birbirleriyle koordine olur ve bir aktör emeğine göre fayda elde eder.

Tarihsel olarak, devlet ve piyasa sistemi eşzamanlı olarak ortaya çıkmıştır. Zaman içerisinde değişen durumlarla başa çıkabilmek için gelişim faaliyetleri gerçekleştirilmiş ve bu süreç modernizasyonu güçlendirmiştir. Politik aktör olarak, liderlik kapasitesi sayesinde hükümet, sağlıklı ticaret ortamı, kural tabanlı sistem, şeffaflık ve hesap verebilirlik yoluyla yolsuzluğa karşı güçlü bir toplum oluşturmaya bağlıdır. Gelişmiş ekonomik ilişkiler ve açık pazarlar iletişim devrimi ve bilgi teknolojisi nedeniyle ivme kazanmıştır. Bu ağ, insanları daha hızlı ve daha etkili ve etkili hale getirmektedir.

Küreselleşme süreci ile dünyaya yeni bir şekil verilebilir. Farklı doğadaki ulusları ve insanları bir araya getirerek, güçlü gelişme ve anlayış sütunları inşa edilebilir ve uluslararası barış sağlanabilir. Sağlık, eğitim, güvenlik, istihdam, insan hakları, enerji, çevre, teknoloji, kültür ve ekonomik ihtiyaçlar gibi kamu refahının çok boyutlu sorunları uluslararası işbirliği ile daha iyi ele alınabilir (Tripathi ve Tiwari, 2008).

Sağlıkla İlgili Kaygılar

Dünya çapında milyonlarca insan, yıkıcı hastalıkları önlemek veya tedavi etmek için kullanılan düşük kaliteli ilaçlar almaktan dolayı hastalık veya ölüm riski artmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri Uluslararası Kalkınma Ajansı (USAID) gibi ortaklardan sağlanan fonlarla, ilaçların kalite güvence sistemlerini güçlendirir, kalite güvence altına alınmış ilaçların tedarikini artırır ve düşük kaliteli ilaçları piyasadan tespit etme ve kaldırma kapasitesini geliştirir. Bilimsel uzmanlığı paylaşarak ve teknik destek ve liderlik sağlayarak, yerel düzenleyicilerin yerel sağlık sistemlerini geliştirmelerine ve sürdürmelerine yardımcı olur ve üreticilerin gelecek yıllar için kalite

güvence temel ilaçları tedarik etmelerini sağlar. Bu çabalarla HIV / AIDS, tüberküloz, sıtma ve ihmal edilen tropikal hastalıklar gibi hastalıkları önlemeye ve tedavi etmeye ve anne, yenidoğan ve çocuk sağlığını iyileştirmeye yardımcı olunabilir (www.usp.org).

Küresel sağlık, hem küresel güvenlik hem de dünya nüfusunun güvenliğinde giderek daha önemli bir rol oynamaktadır. Dünya ve ekonomileri, kapsamlı uluslararası seyahat ve ticaret de dahil olmak üzere, giderek küreselleştikçe, sağlığı küresel bağlamda düşünmek gerekir. Hastalık sınır tanımaz. Günümüzün birbirine bağlı dünyasında, hastalıklar izole edilmiş, kırsal bir köyden herhangi bir büyük şehre 36 saat gibi kısa bir sürede yayılabilir.

Yoksulluk sağlık sorunlarını şiddetlendirmektedir. Yoksulluk koşulları altında, büyük ilaç şirketleri gibi kuruluşlar daha fakir ülkeler üzerinde daha fazla güç ve nüfuz sahibi olabilir. Bu nedenle, dünyadaki gereksiz ölümlerin bazı önemli nedenleri, sadece doğal sonuçlar değil, insan kararları ve siyasetinden kaynaklanmaktadır. İyi niyetli şirketler, kuruluşlar ve küresel eylem, insanlığın ve merhametin hala var olduğunu göstermektedir, ancak sistemik sorunların üstesinden gelmek, herkesin sahip olduğu etkili ve evrensel sağlık hizmetleri için çok önemlidir.

Sağlık sorunlarını ele almak sadece tıbbi tedavilerin ve politikaların ötesine geçmektedir; yalnızca daha sağlıklı yaşamlar sağlamakla kalmayıp aynı zamanda toplumun diğer alanlarına fayda sağlayabilecek daha üretken ve anlamlı bir politikaya da sahiptir (Shah, 2020).

Dilbilimsel Emperyalizm

Öncelikle dil nedir ve emperyalizm nedir, bu kelimelerin tanımını yapmak gerekir. Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendisine özgü kuralları olan ve ancak bu kurallar içerisinde gelişen canlı bir varlık, temeli tarihin bilinmeyen dönemlerinde atılmış bir gizli anlaşmalar düzeni, seslerden örülmüş toplumsal bir kurumdur. Emperyalizm veya yayılmacılık, bir devletin veya ulusun başka devlet veya uluslar üzerinde kendi çıkarları

doğrultusunda etkide bulunmaya çalışmasıdır. Etkileyen devlet, etkilenen devletin kaynaklarından "yararlanma" hakkına sahiptir.

Dilbilimsel ya da dil emperyalizmi, bir dilin diğer dilleri konuşanlara dayatılmasıdır. Dilsel milliyetçilik, dilsel hâkimiyet ve dil emperyalizmi olarak da bilinir. Günümüzde İngilizcenin küresel genişlemesi genellikle dil emperyalizminin birincil örneği olarak gösterilmektedir (Nordquist, thoughtco.com, 2020).

Dilbilimsel Emperyalizmindeki en büyük savlardan biri, çoğu küresel dil eğitimindeki önemi nedeniyle İngilizcenin yayılmasının, diğer dillerin haklarını zayıflatmaya ve yaygın çok dilli eğitim için var olması gereken fırsatları marjinalleştirmeye hizmet etmesiydi (Burns, 2013)

"Dil emperyalizmi" terimi 1930'larda Temel İngilizce eleştirisinin bir parçası olarak ortaya çıktı ve dilbilimci Robert Phillipson tarafından "Dilbilimsel Emperyalizm" monografisinde yeniden tanıtıldı. Bu çalışmada, Phillipson İngiliz dilbilimsel emperyalizminin bu çalışma tanımını sundu: "İngiliz ve diğer diller arasında yapısal ve kültürel eşitsizliklerin kurulması ve sürekli olarak yeniden yapılandırılması tarafından öne sürülen ve sürdürülen hâkimiyet." Phillipson dil emperyalizmini dilsel ayrımcılığın bir alt türü olarak görüyordu (Nordquist, 2020).

Küresel Değerler

Dyer ve Bushell (1996) 'bilgi ile birlikte küresel eğitimin amaçlarının değerleri ve tutumları giderek daha fazla vurguladığını' savunmaktadır. Benzer şekilde, bazı eğitimcilerin yabancı dil öğretiminin ahlaki boyutu ve "öğrencilerde sosyal sorumluluk duygusu geliştirmeyi amaçlayan dil eğitime bir yaklaşım ihtiyacı" ile önemli bir endişe gösterdiğini belirtmektedir. Literatürde bahsedilmesine rağmen, yabancı dil öğretiminin ahlaki boyutunun önemi şimdiye kadar yeterince ilgi görmemiştir. Ayrıca, yabancı dil sınıfında 'küresel değerler' olarak adlandırılacak şeylerin öğretilmesi hakkında pek bir şey yazılmamıştır.

Eğitimin genel olarak insanları bazı temel sorumluluk, güvenlik, şefkat ve benzeri değerlerle 'donatması' beklenirken, küresel eğitimin ayrıcalığının her bireyin

değerler sistemi içinde küresel değerlerin oluşumunu kolaylaştırdığı görülebilir. Bir 'küresel değeri' birbirine bağlı dünyada yaşamak için hayati bir hedef veya standart olarak tanımlayabilirim. Bu tür hedefler veya standartlar arasında adalet, özgürlük, barış, haysiyet, eşitlik, haklar, demokrasi, sosyal sorumluluk, hoşgörü, bağımsızlık, çevrecilik, çok-kültürlülük, anti-tüketimcilik yer alır. Bu değerler birbirine bağımlı bir dünyada farklı uluslar / ülkeler / toplumlar arasında karşılıklı anlayış ve etkili işbirliği için bir fırsat sağlar.

Küresel değerlerin oluşumu, küresel eğitimin amaçlarından biri olarak kabul edildikten sonra, hangi değerlerin küresel olarak sınıflandırılabilceği ve küresel eğitimde teşvik edilmesi gereken sorun hemen ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, yabancı dil öğretiminde küresel değerlerin nasıl seçileceği sorusu çalışmamda bir başka araştırma sorusu olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmaya, ölçme formu aracılığı ile dahil edilen küresel değerler ve tanımları şöyledir;

Adalet

John Rawls (1999), "Bir Adalet Teorisi" adlı eserinde bir toplumsal sözleşme savını kullanarak adaletin, özellikle dağıtıcı adaletin bir tür hakkaniyet (ürünlerin eşit dağıtımı) olduğunu gösterir. Adalet fikri hem etikte hem de yasal ve politik felsefede merkezi bir aşamaya sahiptir. Bunu bireysel eylemlere, yasalara ve kamu politikalarına uyguluyoruz ve her durumda haksızlarsa bunun reddetmek için güçlü, hatta kesin bir neden olduğunu düşünüyoruz. Klasik olarak, adalet dört temel erdemden biri olarak sayılmaktadır (ve bazen dördünün en önemlisi); modern zamanlarda John Rawls bunu 'sosyal kurumların ana erdemi' olarak nitelendirmektedir (Rawls, 1971).

Özgürlük

Özgürlük, genellikle, herhangi bir kısıtlama olmaksızın hareket etme veya değişiklik yapma yeteneğine sahip olma anlamına gelir. Bir şey kolayca değişebiliyorsa ve şu anki durumunda kısıtlanmamışsa "özgürdür". Felsefe ve dinde, özgür iradeye

sahip olmak ve gereksiz veya haksız kısıtlamalar veya köleliğin olmamasıyla ilişkilidir ve hürriyet kavramı ile yakından ilgili bir fikirdir.

Siyasi söylemde, siyasal özgürlük genellikle “kendi kanunlarını vermek” anlamında özgürlük ve özerklik ve devletin gereksiz müdahalesi olmadan bunları kullanma hakları ve sivil özgürlüklerle ilişkilendirilir. Sıkça tartışılan siyasi özgürlük türleri örgütlenme özgürlüğü, seçim özgürlüğü ve ifade özgürlüğünü içerir (Badie, Berg-Schlosser, ve Morlino, 2011).

Barış

Barış, düşmanlık ve şiddetin yokluğunda toplumsal bir dostluk ve uyum kavramıdır. Toplumsal anlamda barış, çatışma (savaş gibi) eksikliği ve bireyler veya gruplar arasındaki şiddet korkusundan kurtulmak için yaygın olarak kullanılır. Tarih boyunca liderler, çeşitli anlaşma türleri veya barış antlaşmaları yoluyla bölgesel barışın veya ekonomik büyümenin kurulmasına yol açan belirli bir davranışsal kısıtlama oluşturmak için barışı ve diplomasiyi kullandılar. Bu tür davranışsal kısıtlamalar sıklıkla çatışmaların azalması, daha fazla ekonomik etkileşim ve sonuç olarak önemli refah ile sonuçlanmıştır.

Barış, dünya uluslarının en istendik hedeflerinden biridir. Barış olmadan, ekonomik ve sosyal ilerleme gibi diğer hedeflere ulaşmak çok zordur. Savaşlar yirminci yüzyılda tehlikeli silahların gelişmesi nedeniyle çok yıkıcı ve kanlı hale geldiğinden barış daha da önemli hale gelmiştir. Bu amacı gerçekleştirmek amacıyla, 1946'da UNESCO, Birleşmiş Milletler 'in şemsiye kurumu olarak kuruldu ve uluslararası barış ve güvenlik politikalarına göre eğitimdeki genel değişikliklerin planlanması, geliştirilmesi ve uygulanmasıyla görevlendirildi (Kumarasamy, 2017).

Haysiyet

Nelson Mandela, “Hiç kimse, teninin rengi, geçmişi veya dini nedeniyle başka bir kişiden nefret ederek doğmaz. İnsanlar nefret etmeyi öğrenmeli ve eğer nefret etmeyi öğrenebilirlerse, sevmekte öğretilir, çünkü sevgi insan kalbine, zıddından

daha doğal gelir.” şeklinde ifade ettiği gibi, haysiyet, bir insanın kendi iyiliği için değer ve saygı görme ve etik davranma hakkıdır.

Bütün insanlar hür, haysiyet ve haklar bakımından eşit doğarlar. Akıl ve vicdana sahiptirler ve birbirlerine karşı kardeşlik ruhu içinde hareket etmelidirler. Herkes ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasi veya diğer görüşler, ulusal veya sosyal köken, mülk, doğum veya diğer statü gibi herhangi bir ayırım gözetmeksizin, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948), Madde 1 ve 2’de belirtilen haklara sahiptir.

Eşitlik

Kelime anlamıyla, statü, hak ve özgürlükler noktasında eşit olma durumu anlamına gelir. Cinsiyet, siyasi, ırk, ekonomik, dini, sosyal, vatandaşlık, eğitim ve fırsat eşitliği gibi birçok farklı boyutta kendisini göstermektedir (www.universalequality.org).

Haklar

10 Aralık 1948’de Birleşmiş Milletler Genel Kurulu İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’ni (İHEB) kabul etti. Bu bildirge, Naziler tarafından yürütölenler gibi, insan onuruna yönelik suiistimal ve zulömlerin bir daha asla gerçekleşmemesini sağlama çabasıydı. İnsan hakları evrenseldir, ayırım gözetmeksizin her bireyin doğasında vardır; devredilemez, yani hiç kimse onları alamaz; bölünmez ve birbiriyle ilişkilidir, tüm haklar eşit statüye sahiptir ve insan onurunu korumak için gereklidir (Balsera, 2020). Bu bildirge kişinin onurunu ve dünyadaki kadınlar ve erkekler için eşit hakları savunmaktadır - bu, İkinci Dünya Savaşı’ndan bu yana siyasi, sivil, ekonomik ve kültürel / insan hakları(1) için bir başlangıç noktası haline gelen temel normatif ifadedir (Unmüßig, 2019).

Demokrasi

Demokrasi, Yunanca "insanlar tarafından yönetilen" anlamındaki *dēmokratía* kelimesinden gelir ve insanların hükömetin yetkisini kullandığı bir yönetim biçimidir. İnsanların kim olduğu ve otoritenin aralarında nasıl paylaşıldığı, demokratik kalkınma ve anayasa için temel meselelerdir.

Demokrasi hem teoride hem de pratikte çeşitli biçimler almıştır. Bazı demokrasi çeşitleri vatandaşları için diğerlerinden daha iyi temsil ve özgürlük sağlar (Gaus ve Kukathas, 2004, s. 250) . Bununla birlikte, herhangi bir demokrasi, hükümeti halkın yasama sürecinden hariç tutmasını yasaklamak için yapılandırılmamışsa veya herhangi bir hükümet kolunun güçler ayrılığı lehine değişmesini engellemiyorsa, sistemin bir kolu çok fazla güç biriktirip ve demokrasiyi yıkabilir. Demokrasinin çeşitli varyantları vardır, ancak her ikisi de tüm uygun vatandaşların tüm vücudunun iradesini nasıl yerine getirdiğiyle ilgili iki temel form vardır. Demokrasinin bir biçimi, tüm uygun vatandaşların siyasi karar alma süreçlerine aktif olarak katıldığı doğrudan demokrasidir, örneğin doğrudan politika girişimlerine oy vermek. Modern demokrasilerin çoğunda, uygun vatandaşların bütünü egemen iktidar olarak kalır, fakat siyasi iktidar seçilmiş temsilciler aracılığıyla dolaylı olarak kullanılır; buna temsili demokrasi denir.

Demokrasi, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygı duyan ve özgürce ifade edilen insanların iradesinin uygulandığı bir ortam sağlar. İnsanlar kararlarda söz sahibi olurlar ve karar vericileri sorumlu tutabilirler. Kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir ve herkes ayrımcılıktan uzaktır (www.un.org).

Sosyal Sorumluluk

Etik bir çerçevesi olan, sosyal sorumluluk, bir kuruluş ya da birey olsun, toplumun genel yararına hareket etme yükümlülüğü olduğunu gösterir. Sosyal sorumluluk, her bireyin ekonomi ile ekosistemler arasındaki dengeyi korumak için yerine getirmesi gereken bir görevdir. Ekonomik gelişme, maddi anlamda ve toplumun ve çevrenin refahı arasında bir değiş tokuş olabilir. Sosyal sorumluluk, ikisi arasındaki dengenin sürdürülmesi anlamına gelir. Sadece ticari organizasyonlar için değil, eylemleri çevreyi etkileyen herkes için de geçerlidir (Palmer, 1995).

Hoşgörü

Hoşgörü, bir kişinin hoşlanmadığı veya katılmadığı bir eylem, fikir, nesne veya kişiye izin vermek veya onu kabul etmektir. Hoşgörü “görüşleri, inançları,

uygulamaları, ırksal veya etnik kökenleri vb. kendilerinden farklı olanlara karşı adil, nesnel ve müsaade edici bir tutum” olarak tanımlar (www.dictionary.com).

Bağımsızlık

Bağımsızlık, bir kişinin, ulusun, ülkenin veya devletin, sakinlerinin ve nüfusunun veya bir kısmının, bölge üzerinde kendi kendini yönetme durumudur.

Çevrecilik

Çevrecilik veya çevresel haklar, çevrenin korunması ve çevrenin sağlığının iyileştirilmesi konusundaki endişelerle ilgili geniş bir felsefe, ideoloji ve sosyal harekettir, özellikle bu sağlığın ölçüsü çevredeki değişikliklerin insanlar, hayvanlar, bitkiler ve cansız maddeleri harmanlamaktır. Çevrecilik daha çok yeşil ideoloji ve siyasetin çevre ve doğa ile ilgili yönlerine odaklanırken, ekoloji, sosyal ekoloji ve çevrecilik ideolojisini birleştirir.

Çevrecilik, doğal çevrenin ve kritik toprak sistemi elemanlarının veya iklim gibi süreçlerin korunmasını, restorasyonunu ve iyileştirilmesini savunur ve kirliliği kontrol etmek veya bitki ve hayvan çeşitliliğini korumak için bir hareket olarak adlandırılabilir (www.merriam-webster.com). Bu nedenle, toprak etiği, çevre etiği, biyolojik çeşitlilik, ekoloji ve biyofilya hipotezi gibi kavramlar ağırlıklı olarak görülmektedir.

Çok-kültürlülük

Çok-kültürlülük, belirli bir toplumun kültürel çeşitlilikle nasıl başa çıktığını tanımlar. Çoğunlukla çok farklı kültürlerin üyelerinin barış içinde bir arada yaşayabileceği varsayımına dayanarak, çok-kültürlülük, toplumun kültürel çeşitliliği koruyarak, saygı göstererek ve hatta teşvik ederek zenginleştirildiği görüşünü ifade eder. Siyasi felsefe alanında, çok-kültürlülük, toplumların farklı kültürlerin eşit muamelesi ile ilgili resmi politikaları formüle etmeyi ve uygulamayı seçtikleri yolları ifade eder (Longley, 2020).

Anti-tüketicilik

Anti-tüketicilik, tüketim, sürekli maddi mülk satın alma ve tüketmeye karşı olan sosyopolitik bir ideolojidir. Anti-tüketicilik, özellikle çevre koruma, sosyal tabakalaşma ve bir toplum yönetiminde etik konularında, kamu refahı pahasına finansal ve ekonomik hedeflerin peşinde olan işletmelerin özel eylemleriyle ilgilidir. Anti-tüketim hareketi, maddi varlıkların aşırı alım ve tüketimini engelleyen bir sosyal ideoloji. Anti-tüketicilik (ve tüketiciliğin kendisi) büyük ölçüde malların edinilme nedenlerine, yani belirli malların bireyler tarafından neden ve nasıl satın alındığına ve nasıl tüketildiğine odaklanır. Siyasette, anti-tüketicilik çevre aktivizmi, küreselleşme karşıtı ve hayvan hakları aktivizmi ile örtüşmektedir (Fairley, 2014)

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışmanın tasarımı doğrultusunda veri toplamada hem nitel hem de nicel yaklaşımlar tercih edilmiştir. Creswell'in (2003) belirttiği gibi, nitel yaklaşım geleneksel, nicel yaklaşımlardan farklıdır, çünkü açık uçlu verilerin toplanması, metin analizi veya bulguların kişisel yorumuna dayanır. Benzer şekilde, bu çalışma öğretmenlerin tutumları hakkında hem nitel hem de nicel veriler sunmaktadır.

Araştırmanın Kapsamı

Araştırmanın kapsamını, Türkiye'nin yedi bölgesindeki üniversitelere bağlı TÖMER'de çalışan ve yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenler oluşturmaktadır. TÖMER günümüzde çeşitli dil kurslarını barındıran, kuruluş amacı Türk dilini öğretmeyi amaçlayan bir yapılanmadır. Son yıllarda, Türkçe'yi öğrenmeye çalışan yabancı sayısındaki artış ve Türkçe'yi öğretmeyi amaçlayan kuruluşlar hızla artmakta, gelişmekte ve yenilenmektedir. TÖMER'ler bu amaç doğrultusunda yurtiçinde ve yurtdışında büyük bir rol oynamakta ve öğretmenlerinin çalışmamıza katılmasının çalışmamıza ve alanyazına büyük ölçüde katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Ölçme Araçları

Çalışmada kullanılan anket formu, Cates (2000) tarafından geliştirilmiştir. İlk olarak, çok çeşitli kültürel kökenlerden İngilizce öğretmenlerinin tutumlarını araştırmayı amaçlayan Yakovchuk tarafından kullanıldı. Çalışmasında eski öğretim bağlamını Belarus Devleti'nde bir hizmet öncesi yabancı dil öğretmeni eğitimi kursu olarak tanımlamaktadır. Daha sonra, küresel eğitim kavramını ve yabancı dil öğretimine özel önemini kısaca tartışır, küresel meselelere ve değerlere yabancı dil eğitime küresel bir bakış açısı katmanın yolları olarak odaklanır. Eski SSCB'nin dağılmasından sonra ülkesinin küresel topluluğa entegrasyon sürecini anlatmaktadır. Çalışmasında, Belarus'un bir ulus olarak yeniden canlandırılması, ulusal kimliğin gelişimi ve kendi

kültürlerinin bilinirliği ve takdirinin artırılması üzerine odaklanmıştır (Yakovchuk, 2004)

Anket beş ana bölümden ve 23 sorudan oluşmaktadır. Ülke, yaş, cinsiyet, okul ve öğretim deneyimi ile ilgili sorularla başlamaktadır. İlk bölüm ayrıca katılımcıların öğretim konuları bağlamında bu tür konuları ne ölçüde yerine getirdiklerine veya ne ölçüde işlediklerine dair küresel konulardaki deneyimlerini bulmayı amaçlamaktadır (Bkz. Ek 1). Anketin ikinci bölümünde, Küresel Sorunlar ile ilgili sorular öğretmenleri bu konular hakkında incelenmesi ve bu konudaki tutumları hakkında bilgilendirmeyi amaçlamaktadır. Anketin bir sonraki bölümü Küresel Değerler ile ilgilidir. Bu bölümde, öğretmenlerden Küresel Sorunlar ve Değerler hakkındaki önceki sorulara verdikleri cevapları haklı çıkarmaları istenir. Anketin dördüncü bölümünde katılımcılara bu anketin kendilerine küresel eğitimin yabancı dil öğretimine dâhil edilmesinin önemli olduğunu hissettirip hissetmedikleri sorulmaktadır. Son olarak ise, katılımcıların görüş ve düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlayan altı adet açık-uçlu soru katılımcılara yöneltilmiştir. Katılımcılara sorulan açık-uçlu sorular şu şekildedir;

1. Küresel eğitim ve küresel konular hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Küresel Eğitim veya Küresel Konuları dil sınıfınıza dahil etme konusundaki deneyimleriniz nelerdir?
3. Küresel Eğitim ile ilgili olarak, sınıfınıza ne tür etkinlikler dahil ediyorsunuz?
4. Küresel Eğitime dayalı dil görevlerine nasıl karar verirsiniz?
5. Küresel Eğitimi dil sınıfına dahil etme kriterleri nasıl belirlenmeli?
6. Eklemek istediğiniz başka bir yorumunuz var mı?

Anket tüm katılımcılara uygulanmadan önce, sorularla ilgili bir sorun olup olmadığını belirlemek için 5 dil uzmanına pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmanın bulgularına dayanarak değişiklik yapmaya gerek görülmemiştir ve anket katılımcılara çevrimiçi ulaştırılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Anketlerin uygulanmasına gelince, araştırmacı ilk olarak Türkiye'nin 7 bölgesindeki TÖMER'lerin listesini çıkarmış, her bölgesinden rastgele TÖMER'ler seçilmiş, müdürleriyle görüşülüp araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmanın yapılabilmesi için gerekli tüm izinler alınmıştır. Ayrıca, TÖMER'lerde yabancılara Türkçe öğreticilerinin arasında yabancı öğreticilerin olduğunu da varsayarak, çalışmanın içeriğinin daha net anlaşılabilmesi için anket hem Türkçe hem İngilizce bir şekilde katılımcılara sunulmuştur. Veri toplama süreci yaklaşık iki ay sürmüştür.

Verilerin Çözümlemesi

Anket yoluyla toplanan veriler bilgisayar programı SPSS 22 yardımıyla analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, araştırmayla ilgili 20 adet tablo elde edilmiştir. Çalışmada, belirli faktörler arasında ilişki olup olmadığına bakmak için post-hoc Tukey analizi yapılmış olup $p < 0.05$ anlamlı kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen verilerin, araştırma konusu ve alt problemleri de göz önünde bulundurularak, yorumlanmasını içermektedir. Bu betimleyici araştırma, temel olarak yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerde, küresel sorunlara ve değerlere yönelik farkındalık yaratmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, ülkemizde yabancılara Türkçe öğreten en tanınmış ve güvenilir kurumlardan, TÖMER öğretmenlerine anket uygulanmış olup, elde edilen veriler kategorize edilmiş ve tablolar halinde bu bölümde sunulmuştur.

Katılımcıların Tanıtıcı Özellikleri

Tablo 1. Katılımcıların Yaş Dağılımı

Yaş Aralıkları	<i>f</i>	%
20-24	1	3,2
25-30	10	32,3
31-35	17	54,8
36-40	2	6,5
41+	1	3,2
TOPLAM	31	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan toplam öğretmen sayısı 31 olup, katılımcılara çevrimiçi form gönderilerek ulaşılmış ve çevrimiçi anketi cevaplandırmaları istenmiştir. Türkiye’nin belirli bölgelerinden katılım sağlayan öğretmenlerin % 54,8’inin 31-35, % 32,3’ünün 25-30, % 3,2’sinin 20-24 ve % 3,2’sinin 41+ yaş aralıklarında oldukları görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyeti

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Erkek	13	41,9
Kadın	18	58,1
TOPLAM	31	100

Tablo 2’de, araştırmaya iştirak eden toplam 31 katılımcıdan 18’inin % 58,1 oranında kadın olduğu ve sayısı 13 olan erkek öğretmenlerin %41,9 oranında olduğu bulunmuştur.

Katılımcıların Dil Öğretimine İlişkin Özellikleri

Tablo 3. Katılımcıların Dil Öğretim Deneyimi

Yıl	<i>f</i>	%
1-5	10	32,3
6-10	16	51,6
11-15	5	16,1

Tablo 3 katılımcıların deneyim yıllarını ve oranlarını göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu % 51,6 oranla 6-10 yıl aralığında deneyime sahiptir. Yıl bakımından en çok tecrübe sahibi öğretici sayısı 5 ile % 16,1 oranındadır.

Tablo 4. Küresel Konularda Öğretim Deneyimi Bulunma Durumu

Deneyim Durumu	<i>f</i>	%
Evet	7	22,6
Biraz	13	41,9
Hayır	11	35,5

Katılımcıların küresel konulardaki öğretim durumlarını gösteren Tablo 4’te, öğretmenlerin % 41,9’nun biraz ve % 22,6’sının ise deneyimi olduğu görülürken, % 35,5’nin ise hiç deneyimi olmadığı görülmektedir.

Tablo 5. Hangi Küresel Konuların Öğretilceğinin Karar Mercii

Karar Verici	<i>f</i>	%
Öğretmenin Kendisi	14	45,2
Öğrencilerin Kendisi	5	16,1
Ders Kitabı	7	22,6
Müfredat	5	16,1

Araştırmada kullanılan veri toplama anketinde, öğretmenlere hangi küresel konuların öğretilceğine neye göre karar verildiği sorulmuştur ve bu durumu gösteren Tablo 5’e göre, katılımcıların % 45,2’si buna kendileri karar verdiğini ifade ederken, %

22,6'sı ise ders kitabındaki konulara göre küresel konuların seçildiğini ifade etmiştir. Derste tartışılacak küresel konulara karar vermede, öğrencilerin fikirlerinin veya müfredatın buna karar vermesi gerektiğini ifade etme oranı ise % 16,1 olduğu görülmüştür.

Katılımcıların Küresel Konular ve Değerlere İlişkin Düşünceleri

Anketin ikinci kısmında, katılımcılara küresel konular ve değerler listesi sunulmuş ve dil sınıflarında bu konuların ne denli ve hangi ölçütlere göre tartışılması gerektiğine dair yanıtları istenmiştir. Bu konulara ilişkin tablolar bu kısımda sunulmuştur.

Tablo 6. Katılımcıların Yabancı Dil Öğretiminde Hangi Küresel Konuların Tartışılmasına İlişkin Düşüncelerinin Dağılımı

Küresel Konular	Kesinlikle Katılıyorum f (%)	Katılıyorum f (%)	Emin Değilim (%)	Katılmıyorum f f (%)	Kesinlikle Katılmıyorum f (%)
Çevresel Sorunlar	17 (54,8)	10 (32,2)	2 (6,5)	0 (0,0)	2 (6,5)
Barış Eğitimi Sorunları	15 (48,4)	11 (35,4)	3 (9,7)	2 (6,5)	0 (0,0)
İnsan Hakları Sorunları	11 (35,4)	14 (45,2)	2 (6,5)	3 (9,7)	1 (3,2)
Sosyo-ekonomik Sorunlar	12 (38,7)	10 (32,2)	6 (19,4)	1 (3,2)	2 (6,5)
Sağlık Kaygıları	15 (48,4)	9 (29,0)	5 (16,1)	2 (6,5)	0 (0,0)
Dilbilimsel Emperyalizm	10 (32,2)	8 (25,8)	5 (16,1)	8 (25,8)	0 (0,0)

Tablo 6, sınıf içerisinde hangi küresel konuların tartışılması gerektiğine dair dil öğreticilerinin düşüncelerini göstermektedir. Tablo 6'da, katılımcıların çevresel sorunların % 54,8, barış eğitimi sorunlarının % 48,4, insan hakları sorunlarının %35,4, sosyo-ekonomik sorunların %38,7, sağlık sorunlarının %48,4 ve dilbilimsel emperyalizmin %32,2 oranlarında sınıflarda tartışılmasına kesinlikle katıldıkları görülmektedir. Katılımcıların, çevresel sorunların % 32,2, barış eğitimi sorunlarının % 35,4, insan hakları sorunlarının %45,2, sosyo-ekonomik sorunların % 32,2, sağlık sorunlarının %29,0 ve dilbilimsel emperyalizmin %25,8 oranlarında sınıflarda

tartışılmasına katıldıkları görülmektedir. Katılımcıların, çevresel sorunların % 6,5, barış eğitimi sorunlarının % 9,7, insan hakları sorunlarının %6,5, sosyo-ekonomik sorunların 19,4, sağlık sorunlarının %16,1 ve dilbilimsel emperyalizmin %16,1 oranlarında sınıflarda tartışılması noktasında emin olmadıkları görülmektedir. Katılımcıların, çevresel sorunların % 0, barış eğitimi sorunlarının % 6,5, insan hakları sorunlarının %9,7, sosyo-ekonomik sorunların %3,2, sağlık sorunlarının %6,5 ve dilbilimsel emperyalizmin %25,8 oranlarında sınıflarda tartışılmasına katılmadıkları görülmektedir. Katılımcıların, çevresel sorunların % 6,5, barış eğitimi sorunlarının % 0, insan hakları sorunlarının %3,2, sosyo-ekonomik sorunların % 6,5, sağlık sorunlarının % 0 ve dilbilimsel emperyalizmin % 0 oranlarında sınıflarda tartışılmasına hiç katılmadıkları görülmektedir.

Tablo 7. Katılımcıların Dil Sınıflarına Eklemeyi Düşündükleri Konular

Konular	<i>f</i>	%
Açlık	4	12,9
Küresel Salgın	10	32,3
Çocuk İstismarı	5	16,1
Suriye ve Mülteci Krizi	12	38,7

Çalışmada, katılımcıların onlara verilen listedeki küresel konuların sınıflarda ne oranlarda tartışılacağına dair düşüncelerini belirtmeleri ve akabinde de listeye sınıflarda tartışılmak üzere küresel konular eklemeleri istenmiştir. Bu tablo, katılımcıların listeye eklenmesi gereken küresel konulara ilişkin fikirlerini göstermektedir ve bu fikirler tabloda görüldüğü üzere dört ana başlık altında toplanmıştır. Tablo 7’de katılımcıların % 38,7’nin Suriye ve Mülteci Krizi’ne ilişkin konuların tartışılması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Katılımcıların (% 32,3) Küresel Salgın konusunu listeye ekledikleri, % 16,1’nin listeye Çocuk İstismarına ilişkin konuların ve % 12,9’nun da listeye Açlık ile ilgili konuların eklenmesi gerektiği görülmektedir.

Tablo 8. Yabancı Dil Öğretiminde Küresel Konulara Odaklanma Ölçütleri

Ölçütler	<i>f</i>	%
Öğrencinin Karakter Özellikleri	10	32,3
Gerçek Hayata Yakınlık	3	9,7
Kültürel Faktörler	6	19,4
Ahlaki Faktörler	3	9,7
Ders Materyalinin Bulunurluğu	2	6,5

Öğretmenin Fikri	3	9,7
Öğrencinin Dil Yetkinliği	4	12,9

Tablo 8, katılımcıların, dil öğretiminde küresel konulara odaklanmalarında hangi ölçütleri esas aldıklarını yansıtmaktadır. Tablo 8'e göre, katılımcıların %32,3'ünün öğrencinin karakter özelliklerine, % 9,7'sinin konuların gerçek hayata yakınlığına, % 19,4'ünün kültürel faktörlere, % 9,7'sinin ahlaki faktörlere, % 6,5'inin ders materyalinin bulunurluğuna, % 9,7'sinin kendi fikrine ve % 12,9'unun ise öğrencinin dil yetkinliğine göre karar verdikleri görülmektedir.

Tablo 9. Katılımcıların Kimlerin Yabancı Dil Öğretim Müfredatına Hangi Küresel Konuların Dahil Edileceğine Karar Vermesi Gerektiğine İlişkin Tercihlerinin Dağılımı

Karar Vericiler	<i>f</i>	%
Öğrenciler	0	0,0
Öğretmenler (Bireysel)	3	9,7
Öğretmenler (Grup)	19	61,3
Okul Yönetimi	4	12,8
Bakanlık	0	0,0
Üst Düzey Devlet Kademesi	2	6,5
Uluslararası Örgütler	3	9,7

Tablo 9'da katılımcıların % 0'ının küresel konuların sınıflarda tartışılmak üzere öğrencilerin fikrine başvurulması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Katılımcıların % 9,7 öğretmenlerin bireysel, % 61,3'ü öğretmenlerin grup olarak karar vermesi gerektiğini düşünmektedir. Katılımcıların, % 12,8'nin okul yönetiminin, % 0'ının bakanlığın, % 6,5'inin üst düzey devlet kademesinin ve % 9,7'sinin uluslararası örgütlerin karar vermesi gerektiğini düşündükleri görülmektedir.

Tablo 10. Katılımcıların Yabancı Dil Öğretiminde Hangi Küresel Değerlerin Öğretilmesine İlişkin Düşüncelerinin Dağılımı

Küresel Değerler	Kesinlikle Katılıyorum <i>f</i> (%)	Katılıyorum <i>f</i> (%)	Emin Değilim <i>f</i> (%)	Katılmıyorum <i>f</i> (%)	Kesinlikle Katılmıyorum <i>f</i> (%)
Adalet	23 (74,2)	7 (22,6)	1 (3,2)	0 (0,0)	0 (0,0)
Özgürlük	21 (67,7)	8 (25,8)	2 (6,5)	0 (0,0)	0 (0,0)
Barış	20 (64,5)	8 (25,8)	3 (9,7)	0 (0,0)	0 (0,0)
Haysiyet	23 (74,2)	7 (22,6)	1 (3,2)	0 (0,0)	0 (0,0)
Eşitlik	16 (51,6)	14 (45,2)	1 (3,2)	0 (0,0)	0 (0,0)
Hak	13 (41,9)	18 (58,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
Demokrasi	5 (16,1)	12 (38,7)	13 (41,9)	1 (3,2)	0 (0,0)
Sosyal Sorumluluk	8 (25,8)	11 (35,5)	11 (35,5)	1 (3,2)	0 (0,0)

Hoşgörü	14 (45,2)	10 (32,3)	7 (22,6)	0 (0,0)	0 (0,0)
Bağımsızlık	6 (19,4)	9 (29,0)	15 (48,4)	1 (3,2)	0 (0,0)
Çevrecilik	7 (22,6)	5 (16,1)	18 (58,1)	0 (0,0)	1 (3,2)
Çok kültürlülük	6 (19,4)	4 (12,9)	20 (64,5)	0 (0,0)	1 (3,2)
Anti-tüketicilik	7 (22,6)	4 (12,9)	16 (51,6)	2 (6,5)	2 (6,5)

Tablo 10, katılımcıların Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda hangi küresel değerlere odaklanacaklarına ilişkin düşüncelerinin dağılımını yansıtmaktadır. Tablo 10'da adalet, özgürlük, barış, haysiyet, eşitlik, hak, demokrasi, sosyal sorumluluk, hoşgörü, bağımsızlık, çevrecilik, çok kültürlülük ve anti-tüketicilik gibi küresel değerlerin sınıflarda tartışılmasına katılımcıların sırasıyla % 74,2, % 67,6, % 64,5, % 74,2, % 51,6, % 41,9, % 16,1, % 25,8, % 45,2, % 19,4, % 22,6, %19,4 ve %22,6 oranlarında kesin olarak katıldıkları; sırasıyla % 22,6, % 25,8, %25,8, % 22,6, % 45,2, % 58,1, % 38,7, % 35,5, % 32,3, % 29,0, % 16,1, %12,9 ve % 12,9 oranlarında katıldıkları; sırasıyla % 3,2, % 6,5, % 9,7, % 3,2, % 3,2, % 0, % 41,9, % 35,5, % 22,6, % 48,4, 58,1, % 64,5 ve %51,6 oranlarında katılımcıların emin olmadıkları; sırasıyla % 0, % 0, % 0, % 0, % 0, % 0, % 0, % 3,2, % 3,2, % 0, % 0 ve % 6,5 oranlarında katılmadıkları; sırasıyla % 0, % 0, % 0, % 0, % 0, % 0, % 0, % 0, % 0, % 0, % 3,2, % 3,2 ve % 6,5 oranlarında kesinlikle katılmadıkları görülmektedir.

Tablo 11. Yabancı Dil Öğretiminde Küresel Değerlere Odaklanma Ölçütleri

Ölçütler	f	%
Öğrencinin Karakter Özellikleri	12	38,7
Ahlaki Faktörler	6	19,4
Ders Materyalinin Bulunurluğu	7	22,6
Öğretmenin Fikri	1	3,2
Öğrencinin Dil Yetkinliği	5	16,1

Tablo 11, katılımcıların, dil öğretiminde küresel değerlere odaklanmalarında hangi ölçütleri esas aldıklarını yansıtmaktadır. Küresel değerlere odaklanma ölçütlerini gösteren Tablo 11'e göre, katılımcıların % 38,7'sinin öğrencilerin karakter özelliklerine, % 19,4'nün ahlaki faktörlere, % 22,6'sının ders materyallerinin bulunurluğuna göre, % 3,2'sinin kendi fikirlerine göre ve % 16,1'nin ise öğrencinin dil yetkinliğine göre karar verdikleri görülmektedir.

Tablo 12. Katılımcıların Kimlerin Yabancı Dil Öğretim Müfredatına Hangi Küresel Değerin Geliştirileceğine Karar Vermesi Gerektiğine İlişkin Tercihlerinin Dağılımı

Karar Vericiler	<i>f</i>	%
Öğrenciler	1	3,2
Öğretmenler (Bireysel)	24	77,4
Öğretmenler (Grup)	0	0,0
Okul Yönetimi	4	13,0
Bakanlık	1	3,2
Üst Düzey Devlet Kademesi	0	0,0
Uluslararası Örgütler	1	3,2

Tablo 12’de katılımcıların kimlerin yabancı dil öğretim müfredatına hangi küresel değer geliştirileceğine karar vermesi gerektiğine ilişkin tercihlerinin dağılımı gösterilmektedir. Çalışmaya katılanların bu değerlere % 1 öğrencilerin kendisinin, % 77,4 bireysel olarak öğretmenlerin, % 0 grup olarak öğretmenlerin, % 4 okul yönetiminin, % 1 bakanlıkların, % 0 üst düzey devlet kademelerinin ve % 1 oranında ise uluslararası örgütlerin karar vermesi gerektiğini düşündükleri Tablo 12’de görülmektedir.

Anketin Katılımcılarda Farkındalık Yaratmadaki Yeri

Bu araştırmanın ana amacı Yabancılar Türkçe Öğretiminde, öğrencilerin küresel konulara ve değerlere karşı olan tutumlarını tanılamak ve sınıflarında küresel konulara ve değerlere yer vermesi noktasında farkındalıklarını artırmaktır ve buna ilişkin bilgiler Tablo 13 ve Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 13. Anketin Katılımcılarda Farkındalık Yaratma Dağılımı

Farkındalık	<i>f</i>	%
Evet	25	80,6
Muhtemelen Evet	4	12,9
Emin Değilim	1	3,2
Muhtemelen Hayır	0	0,0
Hayır	1	3,2

Tablo 13’te, çalışmada kullanılan anketin katılımcıların % 80,6’sında kesinlikle farkındalık yarattığı, % 12,9’unda muhtemelen farkındalık yarattığı görülmekte olup, % 3,2’si emin olmadıklarını belirtmiştir. Anket, katılımcıların % 0’ında farkındalık yaratmış olup, katılımcıların % 3,2’sinde kesinlikle farkındalık uyandırmamıştır.

Tablo 14. Katılımcıların Anket Sonrası Küresel Konu ve Değerlerin Önemine İlişkin Düşüncelerinin Dağılımları

Önem	<i>f</i>	%
Evet	26	83,9
Muhtemelen Evet	3	9,7
Emin Değilim	2	6,5
Muhtemelen Hayır	0	0,0
Hayır	0	0,0

Tablo 14, çalışmada kullanılan anketin katılımcılara, küresel konuların ve değerlerin dil sınıflarında tartışılmasının önemli olup olmadığını hissettirmesine ilişkin dağılımları göstermektedir. Tablo 14'e göre, uygulanan anketin katılımcıların % 83,9'una bu konu ve değerlerin önemli olduğunu kesinlikle hissettirdiği, % 9,7'sine muhtemelen hissettirdiği görülmekte olup, % 6,5'nin emin olmadığı görülmektedir. Anketin katılımcıların % 0'ına bu konu ve değerlerin önemli olmadığını hissettirdiğini ifade ettikleri görülmektedir.

Katılımcıların Küresel Konular ve Değerlere İlişkin Bilgi Düzeyleri, Deneyimleri, Ders Etkinliklerine ve Dil Görevlerine Karar Verme Ölçütleri

Katılımcıların küresel konular ve değerler hakkındaki düşüncelerine, deneyimlerine, bunlarla ilgili ders etkinliklerine, dil görevlerine karar verme ve bunları derse dahil etme ölçütlerine ilişkin bilgilerin edinilebilmesi için katılımcılara beş adet açık-uçlu soru sorulmuştur. Bu sorular ankette olan diğer sorulardan farklı değildir, fakat katılımcıların düşüncelerini daha iyi anlatabilmeleri ve düşüncelerinin daha iyi anlaşılabilmesi için tasarlanmıştır. Katılımcıların, yaptıkları yorumlar belirli başlıklar altında toplanmış ve izahatları yapılmıştır. Bu kısımda, katılımcıların yorumları tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 15. Katılımcıların Küresel Konular ve Değerler Hakkındaki Düşünceleri

Düşünceleri	<i>f</i>	%
Önemli Olma Durumu	23	74,2
Pedagojik Açıdan	1	3,2
Yararlı Olma Durumu		
Deneyimin Az Olması/	7	22,6
Hiç Olmaması		

Tablo 15’te, çalışmada kullanılan ankette bulunan “*Küresel eğitim ve küresel konular hakkında ne düşünüyorsunuz?*” açık-uçlu sorusuna verilen cevapların dağılımları yansıtılmaktadır. Buna göre, katılımcıların verdikleri cevaplar üç ana başlık altında toplanmıştır. Tablo 15’te, katılımcıların % 74,2’sinin küresel konular / değerlerin önemli olduğunu belirttikleri; % 3,2’sinin bu konuların / değerlerin öğretilmesinin pedagojik açıdan önemli olduğunu belirttikleri ve % 22,6’sının bu konular / değerler ile ilgili az deneyimi oldukları veya hiç deneyimleri olmadıkları görülmüştür.

Tablo 16. Katılımcıların Küresel Konular ve Değerler Hakkındaki Deneyimleri

Deneyimleri	f	%
Var	17	54,8
Biraz Var	7	22,6
Hiç Yok	7	22,6

Tablo 16’te, çalışmada kullanılan ankette bulunan “*Küresel Eğitim veya Küresel Konuları dil sınıfınıza dahil etme konusundaki deneyimleriniz nelerdir?*” açık-uçlu sorusuna verilen cevapların dağılımları yansıtılmaktadır. Buna göre, katılımcıların verdikleri cevaplar üç ana başlık altında toplanmıştır. Katılımcıların % 54,8’i deneyimli olduklarını, % 22,6’sı biraz deneyimli olduklarını ve % 22,6’sı ise hiç deneyimli olmadıklarını belirtmiştir.

Tablo 17. Katılımcıların Küresel Konular ve Değerler İle İlgili Ders Etkinlikleri

Etkinlikler	f	%
Rol Canlandırma	11	35,5
Metin Okuma	5	16,1
Tartışma / Soru-Cevap	14	45,2
Proje / Ödev	1	3,2

Tablo 17’de, çalışmada kullanılan ankette bulunan “*Küresel Eğitim ile ilgili olarak, sınıfınıza ne tür etkinlikler dahil ediyorsunuz?*” açık-uçlu sorusuna verilen cevapların dağılımları yansıtılmaktadır. Buna göre, katılımcıların verdikleri cevaplar dört ana başlık altında toplanmıştır. Bu konuların / değerlerin öğretilmesinde, katılımcıların % 35,5’nin *rol canlandırma*, % 16,1’nin *metin okuma*, % 45,2’sinin *tartışma/soru-cevap* ve % 3,2’sinin ise *proje / ödev* etkinliklerini kullandıkları belirlenmiştir.

Tablo18. Katılımcıların Küresel Konular ve Değerler İle İlgili Dil Görevlerine Karar Verme Ölçütleri

Ölçütler	f	%
Öğretmenin Kendisi	8	25,7
Ders Kitabı	10	32,3
Ders Materyali	10	32,3
Öğrencinin Dil Yetkinliği	3	9,7

Tablo 18’de, çalışmada kullanılan ankette bulunan “*Küresel Eğitime Dayalı Dil Görevlerine Nasıl Karar Verirsiniz?*” açık-uçlu sorusuna verilen cevapların dağılımları yansıtılmaktadır. Buna göre, katılımcıların verdikleri cevaplar dört ana başlık altında toplanmıştır. Küresel konular / değerler ile ilgili dil görevlerine karar verirken, çalışmaya katılan öğretmenlerin % 25,7’sinin bu konu ve değerlere kendi karar verdikleri görülmüştür. Katılımcıların % 32,3’ünün ders kitabına başvurdukları, % 32,3’ünün ders materyallerinin durumunu ve % 9,7’sinin ise öğrencinin dil yetkinliğine dikkat ettikleri görülmüştür.

Tablo 19. Katılımcıların Küresel Konuları ve Değerleri Derse Dahil Etme Ölçütleri

Ölçütler	f	%
Öğrencinin Karakter Özellikleri	9	29,0
Öğrencinin Dil Yetkinliği	4	12,9
Gerçek Hayata Yakınlık	1	3,2
Öğretmenin Fikri	6	19,4
Ahlaki Faktörler	9	29,0
Ders Materyalinin Bulunurluğu	1	3,2
Kültürel Faktörler	1	3,2

Tablo 19’da, çalışmada kullanılan ankette bulunan “*Küresel Eğitimi dil sınıfına dahil etme kriterleri nasıl belirlenmeli?*” açık-uçlu sorusuna verilen cevapların dağılımları yansıtılmaktadır. Buna göre, katılımcıların verdikleri cevaplar yedi ana başlık altında toplanmıştır. Buna göre, katılımcıların % 29,0’unun öğrencinin karakter özelliklerini, % 12,9’unun dil yetkinliklerini ve % 3,2’sinin bu konu ve değerlerin gerçek hayata yakınlığını ölçüt kabul ettikleri görülmektedir. Katılımcıların % 19,4’ünün kendi fikirlerine, % 29,0’unun ahlaki faktörlere, % 3,2’sinin ders materyallerine göre ve % 3,2’sinin kültürel faktörlere göre hareket ettikleri görülmektedir.

Katılımcıların Belirli Özellikleri Ve Küresel Konular / Değerler

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin hem tanıtıcı özellikleri hem de deneyimleri ile onların YDTÖ sınıflarında hangi küresel konular ve değerlerin tartışılacağına ilişkin ölçütlerine ilişkin düşünceleri ve hangi küresel konuların ve değerlerin tartışılıp tartışılmayacağına karar veren mercilere ilişkin düşünceleri arasındaki ilişkilere bakılmıştır.

Bu ilişkilere bakılırken F-testi kullanılmıştır. F-testi, istatistik biliminde bir dizi farklı problemde kullanılan parametrik çıkarımsal bir test yöntemidir. İki denekten çok örnek kitle ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılır. Bu yöntemle toplam değişmeye katkıda bulunan çeşitli değişim kaynaklarının değişkenler arası etkileşimi ve deneysel hataları incelenir (Markowski, 1990).

Tablo 20. Katılımcıların Belirli Özelliklerine Göre Karar Vericilerin ve Konuların Belirlenmesine İlişkin Dağılımlar

Özellikler	Küresel Konu Ölçütleri	Küresel Konulara Karar Vericiler	Küresel Değer Ölçütleri	Küresel Değerlere Karar Vericiler
Yaş	F=1,178 p=0,146	F=0,175 p=0,100	F=1,703 p=0,180	F=3,787 p=0,015*
Cinsiyet	F=1,191 p=0,344	F=0,694 p=0,603	F=0,633 p=0,643	F=0,953 p=0,450
Deneyim Yılı	F=3,326 p=0,016*	F=3,096 p=0,033*	F=1,596 p=0,205	F=1,640 p=0,194
Küresel Konularda Deneyim Durumu	F=1,663 p=0,174	F=1,205 p=0,333	F=1,130 p=0,364	F=0,353 p=0,840

* p<0.05 anlamlı kabul edilmiştir.

Tablo 20’de, katılımcıların yaşları ile onların *Küresel Konu Ölçütleri*, *Küresel Konulara Karar Vericiler* ve *Küresel Değer Ölçütleri* arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamazken *Küresel Değerlere Karar Vericiler* ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Katılımcıların cinsiyetleri ile onların *Küresel Konu Ölçütleri*, *Küresel Konulara Karar Vericiler*, *Küresel Değer Ölçütleri* ve *Küresel Değerlere Karar Vericiler* arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Katılımcıların deneyim yılları ile onların *Küresel Konu Ölçütleri*, *Küresel Konulara Karar Vericiler* arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüş olup, deneyim yılının, *Küresel Değer Ölçütleri* ve *Küresel Değerlere Karar Vericiler* arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Katılımcıların küresel konularda deneyim durumları ile onların *Küresel Konu Ölçütleri*, *Küresel Konulara Karar Vericiler*, *Küresel Değer Ölçütleri* ve *Küresel Değerlere Karar Vericiler* arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.



BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın amacına ulaşmak üzere cevaplanması gereken problemlere ilişkin yorumlar, çalışmada elde edilen bulgulara ve alanyazında yapılan benzer çalışmaların bulgularına göre karşılaştırmalı olarak analiz edilecek ve sunulacaktır. Bu vesileyle kendi çalışmamız ve diğer çalışmalar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymanın çalışma açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Diğer çalışmaların bulgularını da yorumlayarak kendi çalışmamız hakkında daha detaylı bir analiz yapma fırsatı bulunmuş olup, alanyazına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın sonuçları, katılımcıların cevaplarının kültürel ve öğretim bağlamlarında büyük ölçüde dayanması dahil olmak üzere bir dizi nedenden ötürü belirli bir evrene indirgenmiştir. Bununla birlikte, alınan cevaplardan belirli modellemeler elde edilmiştir ve bu modeller gelecekte daha özel ve daha geniş kapsamlı bir araştırma için bir çerçeve görevi görebilir.

“Türkçe Öğretiminde Dil Öğretmenlerinin Evrensel Konular Hakkında Farkındalıklarının Arttırılması” isimli bu tez çalışmasının yorumlanmasında daha bütüncül bir yaklaşım izlemek adına, yorumlar belirli başlıklar altında toplanılarak yapılacaktır.

Katılımcıların Tanıtıcı Özelliklerinin Değerlendirilmesi

Yaş

Katılımcıların tanıtıcı özelliklerine göre, katılımcıların büyük bir kısmı % 54,8'i, 31-35 yaş aralığında olup, 20-24 ve 41 + yaş aralığındaki katılımcıların oranı ise % 3,2 ile en az olanlarıdır. Çavdar'ın (2006), yabancı dil olarak İngilizce'nin öğretildiği sınıfların dil öğreticilerine yapmış olduğu *İngilizce Öğretiminde Yabancı Dil Öğretmenlerinin Evrensel Konular Hakkında Farkındalıklarının Arttırılması* adlı karşılaştırmalı tez çalışmasında, iki farklı ülkeden çalışmaya dahil olan katılımcılarının ağırlık olarak bulunduğu yaş aralığı % 48,5 ile 31-35 yaş aralığı olup, 41+ yaş

aralığında bulunan katılımcı sayısı % 8 ile en az olan yaş aralığıdır. Bu bağlamda, katılımcıların yaş dağılımlarına ilişkin bulgular, her iki çalışmada da birbirini destekler niteliktedir.

Cinsiyet

Tanıtıcı özelliklerinden olan cinsiyet dağılımına bakıldığında, bu çalışmaya katılan 31 öğreticiden 18'inin kadın olduğu ve erkek katılımcılardan fazla oldukları görülmektedir. Çavdar (2006) çalışmasında, Türk katılımcıların % 58'nin ve Yunan katılımcıların % 62,5'nin kadın olduğunu belirtmiştir. Her iki benzer çalışmada da kadın katılımcı oranı erkek katılımcıların oranından, arada çok fazla oran farkı olmamak ile birlikte, daha fazladır.

Katılımcıların Dil Öğretimine İlişkin Özelliklerinin Değerlendirilmesi

Deneyim Yılı

Katılımcıların dil öğretimine ilişkin özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, dil öğretimine yönelik deneyim yılları, deneyimlerinin olup olmama durumu ve hangi küresel konuların öğretilene ilişkin karar vericileri tercih etme dağılımlarına bakılmıştır. Yapılan araştırmada, 6-10 yıl aralığındaki katılımcı sayısı % 51,6 oranında olup, yıl olarak en fazla deneyime sahip öğretici oranı 11-15 yıl aralığında % 16,1'dir. En az deneyim sahibi olan öğretici oranı 1-5 yıl aralığında %32,3'tür. Çavdar'ın (2006), çalışmasında da benzer bulgular görülmektedir. Yapılan araştırmada Türk katılımcıların en çok bulunduğu yaş aralığı 6-10 yıl olup % 50,0 oranında olup, en çok deneyim sahibi olan öğretici oranı % 7,0'dır ve bu oran 16+ yaş aralığındadır. En fazla deneyime sahip olan öğretici sayısı her iki çalışmada da en az oranda çıkmıştır. Benzer şekilde Yunan katılımcıların yoğunlaştığı deneyim yılı aralığı % 44 ile 6-10 yıl aralığıdır. Yunan katılımcılar aynı çalışmadaki Türk katılımcılardan ve bu araştırmadaki katılımcılardan farklı olarak, en az deneyim tecrübesi olan 1-5 yıl aralığındaki katılımcıların oranı % 7 ile en az olarak bulunmuştur.

Küresel Eğitime İlişkin Deneyim Durumu

Katılımcıların dil öğretime ilişkin bulgularından bir diğeri ise, küresel konular ve değerlere öğretim tecrübesine sahip olup olmaması durumudur. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, katılımcıların büyük bir kısmının bu konularda biraz tecrübesi olduğu ve hiç tecrübesi olmayanlarında azımsanmayacak bir oranda % 35,5 olduğu açıkça görülmektedir. Benzer şekilde, Çavdar'ın (2006), çalışmasında Türk katılımcıların büyük bir kısmının % 49,0, küresel konular hakkında hiç deneyimi olmadığı görülmüştür. Yine aynı çalışmada, Yunan katılımcıların çok büyük çoğunluğunun % 76,0 deneyim sahibi olduğu ve ilginç bir şekilde katılımcıların sadece % 1'nin hiç deneyim sahibi olmadığı görülmektedir. Bu noktada, yabancı dil öğretiminde küresel konuların öğretilmesi bağlamında Türk öğretmenlerin biraz geride kaldığını söylemek mümkündür.

Karar-vericilere İlişkin Tercihleri

Katılımcıların dil öğretime ilişkin bulgularından son olarak, katılımcıların hangi küresel konuların öğretilmesine kimin karar vermesi gerektiğine dair düşüncelerinin dağılımı vardır. Dil öğretmenlerine göre, sınıflarda hangi küresel konuların tartışılacağına büyük oranda % 45,2 öğretmenlerin kendilerinin karar vermesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğreticilerden bir tanesi bunu şu şekilde ifade etmiştir: “Hangi küresel konunun öğretilmesine genellikle bireysel karar veriyorum ama ders kitabının içerisinde de bazen küresel konular veya değerlerle ilgili konular bulunmaktadır. Bazen bu konuları da göz önünde bulundurarak dersimi yapıyorum.” Bu çalışmada elde edilen bulguların aksine, Çavdar (2006), Türk katılımcıların büyük bir kısmının *diğerleri* seçeneğini işaretlediğini ve sadece % 15'nin bu konuları öğretmenlerin kendilerinin seçtiklerini bildirmiştir. Yine aynı çalışmada, Yunan katılımcılar tarafından bu konuları seçmede *Bakanlık*'ın karar verici olması gerektiği belirtilirken, öğretmenlerin bireysel olarak kendilerinin karar vermesi gerektiğini düşünenlerin oranı % 15 olarak bulunmuştur. Bu oranlar, her iki çalışmadaki öğretmenlerin küresel konuların seçimlerinin kimler tarafından yapılması gerektiği noktasında aralarında büyük bir farkın olduğunu yansıtmaktadır.

Katılımcıların Küresel Konular ve Değerlere İlişkin Düşüncelerinin Değerlendirilmesi

Bu çalışmada veri toplamada kullanılan anketin ikinci kısmını oluşturan ve öğretmenlerin küresel konular ve değerlere yönelik düşüncelerini ölçen bu kısmın yorumlanması, bölümün içerisinde barındırdığı bilgilerin bu araştırmanın amacı itibarıyla alt sorulara cevap vermesi noktasında büyük önem arz etmektedir.

Katılımcıların Küresel Konulara İlişkin Düşünceleri

Bu kısımda, katılımcılara dil sınıflarında tartışılmak üzere, belirli küresel konuları içeren liste verilmiş ve bu listedeki konulara yönelik düşüncelerini bildirmeleri istenmiştir. Bu çalışmada, katılımcıların çok az kısmı küresel konuların sınıflarda tartışılmasına ilişkin “katılmıyorum” veya “hayır” olarak cevaplarını vermiştir. Bununla birlikte, katılımcıların çevresel sorunlara % 87,0, barış eğitimi ile ilgili sorunlara % 83,8 oranlarında katıldıkları ve insan haklarına ilişkin olarak ise azımsanmayacak bir oranın % 19,4 vurguda bulunulmaması gerektiğini düşündüğü görülmüştür. Benzer şekilde, katılımcıların sosyoekonomik sorunlar noktasında azımsanmayacak oranlarda “emin değilim” görüşünü % 19,4 belirttiği görülmüştür. Sağlık kaygılarına ilişkin katılımcıların büyük bir kısmı % 77,4 sınıflarda tartışılması noktasında hem fikirken, bu oran dil emperyalizmi noktasında % 58,0 oranında olduğu saptanmıştır. Katılımcıların % 25,8 kadar büyük bir kısmı dil emperyalizmine katılmadıklarını bildirmişlerdir. Çavdar’ın (2006) çalışmasında, Türk ve Yunan katılımcılar olmak üzere çok az öğretici, ilgili küresel meseleler için “katılmıyorum” ve “hayır” olarak fikirlerini beyan ettikleri görülmüştür. Türk öğretmenlerin çoğunun çevre sorunlarını % 83 ve barış eğitimi konularını (% 95) vurguladığı görülürken, azınlığın sosyoekonomik konuların % 10 ve dil emperyalizminin % 3 önemli olduğunu düşündüğü görülmektedir. Tüm Yunan katılımcılar barış eğitimi konularının önemli olduğunu kabul ettiği ve bunu çevre sorunlarının % 85, sağlık sorunlarının % 78 ve insan hakları sorunlarının % 74 izlediği tespit edilmiştir. Bu iki çalışma arasında, katılımcıların bu konulara verdikleri öneme ilişkin oransal olarak büyük benzerlikler vardır. Dikkati çeken iki konu ise sosyoekonomik problemler ve dil emperyalizmidir. Bu iki konu her iki çalışmada da diğer küresel konulara nazaran daha az üzerinde durulması gerektiği düşünülmüş

olmasına karşın, dil emperyalizmine ve sosyoekonomik sorunlara bakış açıları noktasında katılımcıların farklılık gösterdikleri görülmektedir.

Katılımcılara dil sınıflarında tartışılmak üzere, belirli küresel konuları içeren liste verilmiş ve bu listedeki konulara yönelik düşüncelerini bildirmeleri isten olup, onlardan bu listeye eklemek veya bu listeden çıkarmak istedikleri konular olup olmadığı da sorulmuştur. Bu çalışmada katılımcıların Suriye ve mülteci krizi %38,7 ile küresel salgın % 32,3 konularının, küresel konular listesine dahil edilmesi gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Yapılan benzer çalışmalarda, bu çalışmada kullanılan anketin aynısı kullanılmış olmasına karşın, bu konu ile ilgili bulguların sunulmadığı saptanmıştır. Elde edilen bu bulgunun, oluşturulması planlanan dil sınıfı müfredat ve ders materyallerinin şekillenmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Katılımcıların Küresel Konular Ölçütleri

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, hangi ölçütlere dayalı olarak, derslerde tartışılacak küresel konulara karar verdiğine yönelik düşünceleri sorulmuş ve bu ölçütler yedi alt başlık altında toplanmıştır.

Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar sonucunda, küresel konuları seçimlerindeki en büyük ölçütlerinin *öğrencinin karakter özellikleri* olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda, katılımcıların ders işleyişinde öğrenci özerkliğine önem verdikleri ve derslerin öğrenci-merkezli olarak işlendiği sonucuna varılabilir. Diğer taraftan, *kültürel faktörler* tercihi, öğretmenlerin ele aldığı en önemli ikinci ölçüt olarak görülmektedir. Kültürel faktörler, küresel eğitimin gerçekleşebilmesi için aslında iyi bir başlangıç noktası olarak görülebilir. Kültürel elementler veya faktörler ders işleyişini belirli bir kültüre indirgiyormuş gibi görünse de, köklerini insani değerlerin korunmasından ve yüceltilmesinden alan küresel eğitimin aslında temelini oluşturan en önemli öğelerden biridir.

Katılımcıların ölçüt olarak ele aldıkları *gerçek hayata yakınlık* ve *ahlaki faktörler* başlıklarının benzer oranlarda oldukları görülmüştür. Bu iki ölçütün, birincisinin daha “yerel” ikincisinin daha “küresel” gibi görünmesi sebebiyle bir muhalefet içerisinde olduğu kanısına varılabilir. Diğer taraftan bu iki ölçüt, küresel

eğitim eğilimlerinin temel özelliği olan “toplumsallığı” yansıtmaktadır. Başka bir deyişle, bu iki ölçütün somut bir yerel ortam olarak daha dar bir toplumu ya da dünya ölçeğinde daha geniş bir toplumu kastetmiş olması toplumsal bağlam ve ihtiyaçtan türetildiği ve bunlara derinden bağlı olduğu gerçeğini yansıttığı anlaşılmaktadır.

Katılımcıların çok az bir bölümü tarafından dile getirilen, *ders materyallerinin bulunurluğu* ölçütü, bir dil sınıfında tartışılacak küresel konuların seçim ölçütlerinden biri değilmiş gibi görünebilir, fakat bu durum küresel konunun seçimi sonrasında metodolojik bir problem olarak ortaya çıkacaktır. Dolayısıyla, buradan ders materyallerine erişimin, küresel konuların belirlenmesinde belirleyici bir rol üstlenebileceği fikri çıkartılabilir.

Son olarak katılımcıların, bu konuların seçilmesinde *öğretmenin fikri* ve *öğrencinin dil yetkinliği* ölçütlerini ön plana çıkardıkları görülmektedir. Küresel konuların seçiminde, bireysel olarak öğretmenin fikrinin önemli rol oynaması gerektiği fikri, bazı konuların dışarda kalacağı anlamına gelip, küresel eğitimin kapsayıcı ve bütüncüyle özellikleri ile örtüşmediği söylenebilir. Diğer taraftan, yabancı dil öğrencisinin dil yetkinliği, dersin içerik ve işleme yönteminde değişikliğe gidilmesini gerektirebilir. Nitekim Kniep (1985) “küresel eğitim, öğrencileri küresel çağda vatandaşlığa daha iyi hazırlamak için eğitimin içeriği, yöntemleri ve sosyal bağlamında değişiklikler getirme çabalarından oluşmaktadır” şeklinde tanımlamıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin dil seviyelerinin, küresel eğitim içeriği ve derslerin işleniş şekli noktasında belirleyici bir ölçüt olmasının hiç te şaşırtıcı olmadığı sonucuna varılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde, küresel konuların seçim ölçütlerine ilişkin olarak, Yakovchuk (2004), *Yabancı Dil Eğitiminde Küresel Konular ve Değerler: Seçim ve Farkındalık Artırma* isimli çalışmasında katılımcılarının hangi ölçütlere göre küresel değerleri seçtiğini belirtmiştir. Buna göre, çalışmasına katılan 42 öğreticinin belirttikleri ölçütler sonrasında elde edilen kategoriler ve parantez içerisinde bu kategorilerde kaç katılımcının olduğunu gösteren sıralama şu şekildedir: *ilgi alanları, yaşamlarıyla alaka düzeyi, yaş, dil yeterliliği, ihtiyaçlar* (21), *bağlamla alaka düzeyi* (6), *dünya güncelliği* (4), *öğretim materyallerinin kullanılabilirliği* (4), *öğretmen bilgisi* (3), *pratiklik* (3), *müfredatlar arası uygunluk* (1). Görüldüğü üzere, her iki çalışmada da, öğreticiler

küresel konuların seçilmesinde öğrencilerin karakter özelliklerine, dil yetkinlerine ve ders materyallerinin mevcudiyetine odaklanmıştır. Diğer bir deyişle, her iki çalışmadaki dil öğreticileri, küresel konuları seçerken, günümüzde öğretim yönteminin bir gereği olan ve öğrenciyi öğretimin merkezine alan bir yöntem tercih etmişlerdir.

Yakovchuk (2004), çalışmasında, bu çalışmadan farklı olarak *bağlamla alaka düzeyi, dünya güncelliği, öğretmen bilgisi, pratiklik ve müfredatlar arası uygunluk* gibi ölçütlerin olduğunu belirtmiştir. Küresel konuların öğretim bağlamıyla alaka düzeyinin, eğitimin yerelliği, konuların dünya çapında güncel olmasının da eğitimin küreselliği ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak, Yakovchuk (2004), öğreticinin öğretilcek küresel konuyla ilgili olarak bilgi sahibi olması ölçütünün, 'küresel' bir yabancı dil öğretmeninin bazı uzmanlık bilgilerine sahip olması gerektiğini, bu da küresel eğitimin bazı öğretmenlerinin “öğretmenlerin öğrencilerle ortak öğrenenler olarak sorunları araştırabileceği” iddiasıyla uyuşmadığını gösterdiğini belirtmiştir. Aksine, *öğretmen bilgisi* kategorisinin ortaya çıkmasının uzman öğretmen eğitime ihtiyaç duyulduğuna işaret edildiğini ortaya koymuştur. *Pratiklik* ölçütü, öğrencilerin belirli bir küresel sorun hakkında farkındalıklarını artırmanın gerçek sonucuna atıfta bulunulması anlamına gelmektedir (Yakovchuk, 2004). Yakovchuk (2004), son ölçütün, *müfredatlar arası uyuma*, küresel konuların müfredatlar arası bir perspektiften ele alınmasının yabancı dil sınıfı için çok fazla potansiyele sahip olabileceği varsayımı nedeniyle ayrı bir kategoride ele alındığını belirtmiştir.

Katılımcıların Küresel Konulara Karar-vericilere İlişkin Düşünceleri

Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesine ilişkin dil müfredatında hangi küresel konuların kimler tarafından seçilmesi gerektiğine ilişkin bulgulara, çalışmaya katılan öğreticilerin büyük bir kısmı bunların grup ve bireysel olarak öğretmenler tarafından seçilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Hatta katılımcılardan bir tanesi öğretmen grubunun çok daha geniş bir çerçevede tanımlanabileceğini şu şekilde ifade etmiştir:

Bu konuların karar verilmesinde öğretmenler de büyük rol oynayacaktır çünkü öğrencileri sınıf içerisinde en iyi tanıyanlar öğretmenlerdir onların dilsel gelişimlerini bilirler. Neye ihtiyaç duyduklarını bilirler neye ilgi duyduklarını bilirler

fakat küresel konularla ilgili olarak uluslararası bir öğretmen topluluğunun bir araya gelip bunların uluslararası kuruluşlar aracılığıyla ortak bir platformda fikirlerini paylaşıp ortaya ortak bir müfredat ortaya çıkarmaları gerekmektedir ve bu müfredat aracılığıyla kanımca dersler işlenmelidir.

Küresel konuların seçimine ilişkin ölçütlerde, öğrencinin karakteristik özelliklerini ilk sıraya koyan öğreticiler, müfredata ilişkin konuların seçilmesinde öğrencilerin karakter özelliklerini yine hesaba katmalarına karşın, bunu öğreticilerin grup halinde yapması gerektiğini savunmuş ve bir tanesi bunu şu şekilde açıklamıştır:

Bu konuda iki farklı cevap vermek gerektiğini düşünüyorum. Bu konuya öğrenciler ve öğretmenler (grup olarak) şeklinde bakılabilir. Her ne kadar öğretmenlerin dersleri takip ettikleri bir materyal olsa da öğretim her zaman karşılıklı etkileşimle devam etmektedir, bu sebeple öğretmenin yönlendireceği konular da öğrenciler tarafından sevilmede ve üzerinde konuşulmaktadır. Amacımız da dili her boyutuyla öğretmek ve karşımızdaki kişiyi konuşturmak olduğu için, aşına olduğu veya bildiği olayları işlemek, anlatmak hiç bilmediği bir konuyu anlatmak ya da anlamaktan daha verimli olacaktır.

Yakovchuk (2004) yaptığı çalışmada, katılımcılarının büyük bir kısmının, derslerde tartışılacak küresel konulara, öğrenciler ve öğretmenlerin hem grup hem de bireysel olarak ortak karar vermesi gerektiği sonucuna ulaşarak, bu çalışmayı destekler nitelikte bir bulguya eriştiği söylenebilir. Öte yandan, Çavdar (2006), bu iki çalışmadan farklı olarak çalışmasında, küresel konulara karar vericilere ilişkin, hem Yunan hem de Türk katılımcılarının büyük bir kısmının %49 bakanlığın sorumlu olması gerektiğini belirtirken, bireysel ve ya grup olarak öğretmenlerin bu karar verme sürecinde çok az etkili olmaları gerektiğine ilişkin sonuçlar elde etmiştir. Öte yandan, bu üç çalışmada da katılımcılar, üst düzey devlet kademeleri ve uluslararası örgütlerin karar verme süreci içerisinde olmaları gerektiğine dair bulgular elde etmiştir. Çavdar (2006), Türk katılımcıların, hükümet ve bakanlığın küresel konuları içeren bir müfredat geliştirmesi gerektiğini ve ölçütlerin de onlar tarafından belirlenmesi gerektiğini bildirmiş ve başka bir katılımcısının, hükümetin diğer ülkelerle işbirliği içinde küresel sorunlara dayalı bir müfredat geliştirmesi gerektiğini ifade ettiğini saptamıştır.

Bu çalışmadaki katılımcılardan bir tanesi daha bütüncül ve nerdeyse bütün karar verici noktaları kapsar bir şekilde düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

Bu konuların öğretilmesine üst düzey devlet kademesi veya kademeleri karar vermelidir çünkü devlet bazen bizlerin göremediği açılardan olayları görürler ve hata yapmamaya çalışırlar. Aynı zamanda üst düzey devlet kademesi diğer ülkelerin devlet kademeleri ile görüşerek ortaklaşa bütün milletlerin uygun gördüğü bir küresel konular müfredatı çıkartabilirler. Küresel konular yerel konulardan ziyade bütün dünyayı ilgilendiren konular olduğu için uluslararası örgütler her bir ülkeden aldığı verilerle ortak bir eğitim müfredatı hazırlayabilir ve bu ortak eğitim müfredatını öğretmenlere verilebilirler. Öğretmenler de kendi görüşlerini katarak yeniden bir müfredat oluşturulabilir.

Katılımcılar her ne kadar bu şekilde düşüncelerini yansıtmış olsalar da, bu planların ve ya öngörülerin gerçek sınıf ortamına yansımaları sadece müfredat ve öğreticiler aracılığıyla değil aynı zaman da ders kitabıyla yürütülmektedir. Sınıflarda öğretim içeriğinde baskın olan yine ders kitapları olduğu için elde edilen verilen kitap yazarlarıyla iletişime geçilerek onlara bildirilmesi gerektiği kanısına da varılabilir.

Katılımcıların Küresel Değerlere İlişkin Düşünceleri

Araştırma kapsamında, katılımcılardan sınıflarda tartışılmak üzere bir küresel değerler listesindeki değerlere yönelik düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Bu değerler *adalet, özgürlük, barış, haysiyet, eşitlik, hak, demokrasi, sosyal sorumluluk, hoşgörü, bağımsızlık, çevrecilik, çok kültürlülük ve anti-tüketicilik*dir.. Çok küçük oranda, katılımcılar, belirli değerlere yönelik “katılmıyorum” veya “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde fikirlerini ifade etmişlerdir. Bu değerler arasında katılımcıların özellikle yoğunlaştığı değer “anti-tüketicilik” olarak ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, katılımcıların azımsanmayacak derecede büyük bir oranı, demokrasi, sosyal-sorumluluk, bağımsızlık, çevrecilik ve anti-tüketicilik değerlerine ilişkin emin olmadıkları fikrinde yoğunlaşmışlardır. Diğer taraftan, katılımcıların, çok büyük bir kısmının, hak, özgürlük, barış, haysiyet, eşitlik, hoşgörü ve adalet gibi değerlerin dil sınıflarında tartışılmasına kesinlikle katıldıkları bulunmuştur.

Çavdar (2006), Türk ve Yunan öğretmenler üzerinde yapmış olduğu karşılaştırmalı çalışmada, politik ve ekonomik farklılıklarına rağmen her iki ülkeden de katılımcılarının küresel değerlere ilişkin benzer fikirlere sahip olduğu açıklamıştır. Türk katılımcıların bu çalışmadaki bulgulara benzer şekilde, anti-tüketiciilik noktasında olumsuz bir tavır sergilediği görülürken, bu çalışmanın bulgularından farklı olarak demokrasi değerine büyük oranda katıldıkları görülmüştür.

Diğer yandan, Yunan katılımcıların verdikleri cevaplara bakıldığında, bu çalışmadaki bulgulara benzer şekilde, katılımcıların “anti-tüketiciilik” değerine ilişkin olumsuz yönde tavır aldıkları görülmektedir (Çavdar, 2006).

Yapılan bu iki çalışma dikkatli incelendiğinde, *anti-tüketiciilik*’in katılımcıların büyük bir kısmı tarafından desteklenmediği, derslerde tartışılmaya ve yoğunlaşmaya gerek duyulmadığı sonucu çıkarılmaktadır.

Katılımcıların Küresel Değerler Ölçütleri

Katılımcıların yaptıkları yorumlara göre, bu konu temel olarak beş başlık altında değerlendirilmiştir. Katılımcıların büyük bir kısmı % 38,7, sınıflarda hangi küresel konuların tartışılacağına ilişkin düşüncelerinde, öğrencinin karakter özelliklerini önemli olması gerektiğini ifade etmiştir. Yine katılımcıların büyük bir kısmının, bu değerlerin nasıl öğretileceği noktasından durumu ele aldığı ve ders materyallerinin bulunurluğunun önemli bir ölçüt olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

Katılımcıların % 19,4 bir kısmı, ahlaki ve insani değerlerin ölçüt olması gerektiğini belirtmiş olup, sadece bir katılımcı, öğrencinin ilgi ve dil yetkinliğinin yanında, öğretmenin kendi fikrinin de ölçüt olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu değerlerin seçimi ile ilgili ölçütlerde, öğrencinin dil yetkinliği % 16,1 bir öncelik teşkil etmemektedir.

Yakovchuk (2004) çalışmasında, küresel değerlerin seçimine ilişkin ölçütlerde, katılımcılarının yorumlarına dayanarak bunları toplam sekiz başlık altında toplamıştır. Bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde, katılımcıların büyük bir kısmı, öğrencilerin karakter özelliklerini ölçüt aldıkları görülmüştür. Katılımcıların yoğunlaştığı diğer

ölçütlerin sırasıyla bağlam, öğretmen fikri, fayda, öğretim materyalleri, insani boyut, ahlak ve küresellik şeklinde olduğu görülmüştür. Bu sınıflandırmalara bakıldığında, farklı olarak, küresellik, fayda ve bağlam kategorileri göze çarpmaktadır. Katılımcıların önem verdiği “bağlam” ölçütü, katılımcıların içinde bulunduğu kültür ve topluluğu ifade edip konuların yerel ihtiyaç ve ilgilere göre seçilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu ölçüt, bu çalışmadaki küresel konuların seçimine ilişkin ölçütlerden “gerçek hayata yakınlık” ölçütüne benzemektedir.

Bu çalışmada, Yakovchuk (2004) çalışmasından farklı olarak, küresel değerlerin seçiminde, katılımcıların bağlamı ya da gerçek hayata yakınlığı pek önemsemedikleri görülmektedir.

Katılımcıların Küresel Değerlere Karar-vericilere İlişkin Düşünceleri

Katılımcıların büyük çoğunluğu, üst düzey devlet kademeleri ve grup olarak öğretmenler hariç bütün karar-verici noktaların bu işin içinde olması gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür.

Bu iki karar verici ünite, küresel konular noktasında katılımcılar tarafından destelenirken, küresel değerler noktasında hiç destek görememiştir. Bunun sebebi, katılımcıların küresel konuların seçiminde belirttiği üzere, küresel konuların daha geniş bir bakış açısı gerektirdiği varsayımı olabilir.

Diğer taraftan *öğrenciler* seçeneği katılımcılardan sadece bir kişi tarafından desteklenmesiyle, muhtemel karar vericiler arasında gösterilmemiştir. Bunun sebebinin katılımcıların, öğrencilerin hangi küresel konuların sınıflarda ön plana çıkartılacağına karar verebilecek yetkinlikte olmadıklarını düşündüklerinden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Bu varsayım, öğreticilerin tercihlerini açıklarken, öğrencilerin bu yetkinlikte olmadıklarını ima eden yorumlarıyla dolaylı olarak desteklenmektedir.

Öte yandan *bireysel olarak öğreticiler*, en çok işaretlenen karar-verici olarak katılımcılar tarafından işaretlenmiştir. Katılımcılar, bu küresel değerlere, her ne kadar grup olarak karar verebileceklerini söyleseler de temel olarak buna öğretmenin kendisinin de karar verebileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan birisi “küresel

değerlerin aynı zamanda bireysel değerler olduğunu düşündüğünü ve bu noktada hangi değerlerin öğretileceğine öğretmenin karar verebileceğini” ifade etmiştir. Başka bir katılımcı ise bu konuya şöyle açıklık getirmiştir:

Küresel konuların aksine küresel değerler her insan için hemen hemen aynıdır. Dolayısıyla küresel değerlerin seçiminde bireysel olarak karar verebilirler. Bunun için illaki üst düzey bir kuruma veya uluslararası kuruluşlara veya bakanlıklara veya yükseköğretim kurumunun bize vereceği herhangi bir müfredata pek de ihtiyaç yoktur.

Yakovchuk (2004), çalışmasında, bu çalışmanın aksine, bütün karar verici mercilerin, küresel değerlerin seçiminde çoğu katılımcı tarafından seçildiğini bildirmiştir. Benzer şekilde, “öğrenciler” kategorisinin, katılımcılar tarafından potansiyel karar-verici olarak seçilmediği görülmüştür.

Bu iki çalışma arasındaki temel farkı, öğretmenleri bireysel veya grup olarak karar vermesinin gerekliliği yaratmaktadır. Yakovchuk (2004), çalışmasında, bu çalışmanın aksine, öğretmenlerin grup olarak en büyük oranla karar verici mercii olması gerektiğini bulmuştur. Bunun sebebi, katılımcıların, küresel değerlerin seçiminde ortak bir düşünce paydasında buluşmaları gerektiğini düşünmelerinden dolayı olabileceğini söylemek mümkündür çünkü Yakovchuk (2004) çalışmasında bir katılımcının, bu konulara yönelik çalışmaların artırılıp öğretmenlerin bu konulara yönelik fikir ve tavırlarının öğrenilmesi ve bu şekilde tartışılarak ortak paydada buluşulması gerektiğini bildirmiştir.

Katılımcıların Farkındalıklarının Değerlendirilmesi

Bu çalışma ile birlikte, katılımcıların çok büyük bir kısmının % 80,6 bu anketin, küresel eğitimin yabancı dil öğretimindeki yeri hakkındaki farkındalıklarını artırdığını ifade ettikleri görülmüştür. Öte yandan, katılımcıların % 83,9 bu anketin, küresel eğitimi yabancı dil öğretimine dahil etmenin önemini anlama noktasında farkındalıklarını arttırdığını ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Özetle, böylesine sıradan bir anketle, çok büyük oranlarda farkındalık sağlandığı görülmüştür.

Çavdar (2006), yaptığı çalışmanın, Türk ve Yunan katılımcıların küresel konular noktasında farkındalıklarının arttığını ve küresel eğitimin yabancı dil öğretimindeki öneminin tanınmasında etkili olduğunu bildirmiştir.

Yakovchuk (2004) çalışmasındaki bulgulara göre, anketin yabancı dil öğretimindeki küresel eğitimin olası yeri hakkındaki farkındalıklarını artırmaya katkıda bulunup bulunmadığı sorulduğunda ankete katılanların yaklaşık % 95,0'i olumlu yanıt verdiği görülmüştür. Bu anketin, küresel eğitimin yabancı dil öğretimine dahil edilmesinin önemli olduğunu düşünüp hissetmediği sorusuna yanıt verenlerin yüzde seksen ikisinin olumlu bir cevap verdiği rapor edilmiştir.

Bu bilgilere dayanarak, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurum ve kuruluşlar bünyesinde, multidisipliner bir yaklaşımla ve daha sistemli bir bilinçlendirme hareketiyle, küresel eğitim ve önemi hakkında farkındalık artırıcı faaliyetlerin hayata geçirilmesi önerilebilir ve bu faaliyetlerin büyük oranlarda etkili olacağı öngörülebilmektedir.

Katılımcıların Küresel Konular ve Değerler Hakkındaki Düşünceleri

Araştırmada uygulanan anketin son bölümünde, araştırmaya katılan öğretmenlerin belirli konular hakkında düşüncülerini öğrenmek adına onlara beş adet açık-uçlu soru sorulduğu bu çalışmanın “Bulgular” kısmında daha detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bu kısımda, katılımcıların belirtmiş oldukları düşüncelerinin yorumlamalarına yer verilmiştir.

Soru 1- Küresel eğitim ve küresel konular hakkında ne düşünüyorsunuz?

Katılımcıların, küresel konular ve değerler hakkındaki düşüncelerini araştıran bu soruya, verdikleri cevaplar incelendiğinde toplamda üç başlık altında toplanabilmektedir. Araştırmaya katılıp bu soruya cevap veren öğretmenlerin büyük bir kısmının % 74,2, bu konuların önemli olduğunu belirttiği görülmüştür. Katılımcılardan bir tanesi, özellikle de öğrencilerin içinde yaşadıkları dünyayı ve dünyadaki küresel problemleri iyi öğrenmeleri gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir:

Küresel bir köyde yaşıyoruz. Aslında dünyadaki problemlerin hemen hemen hepsi insanların ilgisini çekmek durumundadır. Bizler bu problemleri sınıflarımıza getiriyor ve öğrencileri haberdar ediyoruz. Diğer taraftan öğrencilerimiz dünyanın diğer bölgelerinde yaşayan insanlar hakkında da haberdar olmalıdırlar çünkü gelecekte çeşitli sorunlarla karşılaşacaklar ve bu sorunları çözmeye çalışacaklar Bu sorunlar ise dünyadaki sorunlardan başka bir şey değildir.

Öte yandan, öğretmenlerin bir kısmının % 22,6, küresel eğitime ilişkin onun önemli olduğunu belirttikleri ama bu konu hakkında çok az deneyimlerinin olduğu veya hiç deneyimlerinin olmadıklarını belirttikleri görülmüştür. Bir öğretici “küresel konularla ilgili bir fikrinin olduğunu ama bu anketle birlikte ders içerisine sokulması gereken konuların olduğunu” düşündüğünü ifade ederken, başka bir katılımcı ise “bu konularla ilgili pek bir bilgi ve tecrübesinin olmadığını fakat bunun küresel düşünmek ile ilgili olduğunu” ifade etmiştir. Başka bir katılımcı ise bu konular hakkında bilgi sahibi olduğunu ima ederken, bu konuların önemini kavrayamadığını şu şekilde ifade etmiştir: “Bu ankete kadar çok önemli olduğunu düşünmemiştim. Öğrenciler ve daha yaşanabilir bir dünya için bence önemli.”

Sadece bir katılımcı diğerlerinden daha farklı bir bakış açısı sunarak, öğrencilerin küresel konular ve değerlerden uzak kalarak ders işlenemeyeceğini ve bunların pedagojik açıdan olumlu etkisinin olduğunu şu şekilde belirtmiştir:

Bence bütün küresel problemler ve küresel değerler gençlerin eğitiminde anahtar rol oynar. Bu bağlamda ortaklaşa yaşam çok önem arz etmektedir ortaklaşa yaşam ve ortak yaşam bir sürü değeri kapsamaktadır: barış, haklar, sosyal sorumluluk ve benzeri gibi. Ülkemizde öğretmenler derslerinde hangi konuyu anlatacakları noktasında özgürdürler öğrencilerimizin bu konularla ilgili okumaları ve araştırma yapmaları istenir ve öğretmen de bunlar aracılığıyla dili öğrete bilir. Derste ilgili olmayan bazı öğrencilerin bu konular gündeme geldiğinde dersi dinlediği ve derse katılmaya çalıştığına da şahit olmuşluğum vardır. Bu konuların eğitimsel açıdan da ele alınabileceğini düşünüyorum.

Verilen bu cevaplardan da anlaşılacağı üzere katılımcıların bu konulara ilişkin farkındalıklarının ve bu konulara verdikleri önemin anket ile birlikte arttığı görülmektedir. Ve sadece bir katılımcının vermiş olduğu ve konuların pedagoji ile

ilişkilendirilmesi düşündüren cevabı ise, araştırmanın daha farklı boyutlarının da olabileceğini göstermektedir.

Soru 2- Küresel Eğitim veya Küresel Konuları dil sınıfınıza dahil etme konusundaki deneyimleriniz nelerdir?

Katılımcıların küresel konular ve değerleri sınıflarında tartışılmasına ilişkin deneyimlerinin, verdikleri cevaplara dayanarak toplam üç başlık altında toplanabileceği görülmüştür. Öğreticilerin(% 54,8'i, bu konuları dil sınıflarında kullandıklarına ilişkin deneyimlerinin oldukları bulunmuştur. Katılımcılardan bir tanesi bunu şu şekilde ifade etmiştir:

Derslerinde genellikle küresel olaylarla ilgili sıkça konuşurum. Örnek cümlelerimin içerisinde kelime öğretirken ve yapı öğretirken küresel konuları sürekli olarak işin içine katarım. Daha sonra yerel bir konuyla küresel bir konuyu karşılaştırırım ve daha sonra küresel konularla ilgili sınıfa resimler getirir öğrencilerin bu resimlerle ilgili konuşmasını sağlarım. Örneğin, orman yangınlarının ve bu yangında yanan bitki ve hayvanların, evlerin ve tarlaların resimlerini gösterir ve bu konuların hakkında konuşmalarını ve bazen de yazmalarını isterim.

Katılımcıların geriye kalan bölümü yarı yarıya bu konulara ilişkin deneyimlerinin az olduğunu veya hiç olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan birisi “Bu konular ile ilgili pek bir öğretim deneyimim yok fakat bazen ders kitabında bu konulara denk geliyoruz ve bu konularla ilgili öğrencilerimin kompozisyon yazmasını istiyorum” şeklinde kendisini ifade ederken, diğer bir katılımcı ise dil sınıflarında böyle bir deneyiminin olmadığını fakat bu anketten sonra bunları göz önünde bulunduracağını ve ders materyallerini buna yönelik hazırlayacağını belirtmiştir.

Soru 3- Küresel Eğitim ile ilgili olarak, sınıfınıza ne tür etkinlikler dahil ediyorsunuz?

Katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda, sınıflarda kullandıkları etkinlikler, toplamda dört başlık altında toplanmıştır. Öğreticilerin çoğunluğunun % 45,2, derslerinde bu konu ve değerleri genellikle tartışarak veya soru-cevap şeklinde işledikleri bulunmuştur. Katılımcılardan bir tanesi bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Derslerimde bu konuda genellikle önceden bir okuma parçası veriyorum daha sonra

okuma parçası üzerinden soru cevap şeklinde sınıfta tartışıyoruz ve ev ödevi olarak da küçük bir kompozisyon veriyorum.” Başka bir katılımcı ise yapacağı etkinliğin materyale bağlı olduğunu ve ne tür etkinliklere yer verdiğini şu şekilde dile getirmiştir: “Etkinlik o an inceliyor olduğumuz materyale göre değişir. Bazen bir tartışma bazen bir soru cevap bazen ise sadece bir kompozisyon olabilir.”

Öğreticilerin sınıflarda en çok kullandığı diğer bir etkinlik ise rol canlandırma ortaya çıkmıştır. Dil öğretiminde daha öğrenci-merkezli bir yaklaşım izleyen bu teknik, öğrencinin derse katılımı, ilgisini ve konuşmaya olan cesaretini artırmaktadır (Howell, 1992).

Katılımcıların % 16,1’nin derslerde metin okuyarak küresel konular ve değerlere değindikleri bulunmuştur. Katılımcılardan bir tanesi bu durumu şu şekilde özetlemiştir:

İnternette veya kendi yaptığım araştırma sonucunda küresel konularla ilgili bulduğum metinleri sınıfta sesli bir şekilde okurum. Öğrencilerden bu metinleri dikkatli bir şekilde dinlemesini ister bazen ben okurken yazmalarını isterim ve okunan metinle ilgili onlara okuduğunu anlama soruları sormayı ihmal etmem.

Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin küçük bir kısmı bu konulara ilişkin etkinliklerde proje/ödev kullandığını ifade etmiştir.

Soru 4- Küresel Eğitime Dayalı Dil Görevlerine Nasıl Karar Verirsiniz?

Katılımcıların, dil öğretim sürecinde, küresel konular ve değerlerin öğretiminde dil görevlerine ilişkin karar verme ölçütlerinin sorulduğu bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, bunlar dört başlık altında toplanmıştır.

Öğreticilerin % 25,7’sinin dil görevlerine, kendilerinin karar verdiği ve bunun bir öğretici tarafından şöyle izah edildiği görülmüştür:

Dil görevleri benim için önemli bir konudur. Zaten hayatımız bir öğretmek ile ilgili. Dolayısıyla dil görevlerini seçerken öğrencinin nasıl anladığı ile ilgilenirim. Öğrencimin en iyi şekilde anlayabileceği gibi anlatmaya çalışırım bu bazen soru cevap olur bazen metne dayalı test olur bazen daha farklı aktiviteler olabilir yani hemen hemen bütün öğretmenlik tekniklerini uygulamaya çalışıyorum.

Bu soruya öğreticilerin bir kısmı % 32,3, ders kitabını ölçüt aldıklarını belirtmişlerdir. Bu soruya katılımcılardan bir tanesi şu cevabı vermiştir: “Küresel konular veya değerler ile ilgili dil görevleri diğ er ders kitaplarında anlatılan konulardan çokta farklı değı l sadece içerik olarak farklı dolayısıyla derste kitapta kullanılan dil görevlerini temel alarak konuları anlatmaktayım.”

Yine katılımcıların % 32,3'lük bir kısmı, ders materyallerini ölçüt aldıklarını ifade ederken, küçük bir kısmının öğrencinin dil yetkinliğini ölçüt aldıkları görölmüş tür.

Soru 5- Küresel Eğı timi Dil Sınıfına Dahil Etme Kriterleri Nasıl Belirlenmeli?

Katılımcılara sorulan bu soru, küresel konular ve değerlerin derse dahil edilmesi veya tartışılması noktasında, ne gibi ölçütlere yer verdikleri sorulmuştur. Ç eşı tli ölçütlere yer veren katılımcıların cevapları toplamda yedi baş lık altında toplanmıştır. Bu baş lıklar, öğreticilerin üzerinde yoğunlaş ma oranlarına göre çoktan aza doğ ru şu şekilde sıralanabilir: *öğrencinin karakter özellikleri, ahlaki faktörler, öğretmenin fıkri, öğrencinin dil yetkinliğı , gerçek hayata yakınlık, ders materyalinin bulunurluğı , kültürel faktörler.*

Bu konuların belirlenmesin anahtar rol oynayan öğrencinin karakter özelliklerinin yanında ahlaki faktörlerin üzerinde de yoğunlaş ma olduğı görölmüş tür. Bu bağ lamda, katılımcıların küresel değ er ve konulara yönelik seçimlerinin temelinde bu iki faktörün çok önemli bir rolünün olduğunu ifade etmekte sakınca yoktur. Konuların gerçek hayata yakın olması, ders materyallerinin varlığı veya kültürel etkenlerin, öğreticilerin bu konuları seçerken nispeten dikkate almadıkları unsurlar oldukları söylenebilir.

Belirli Özelliklere Göre Küresel Konular / Değ erlerin Değ erlendirilmesi

Yapılan bu çalış mada katılımcıların deneyim yılı ile hangi küresel konuların tartışılacağı na ilişkin ölçütler arasındaki anlamlılığ ın nereden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Post-hoc Tukey test analizi sonucunda; farkın deneyim yılı

11-15 arasında olan katılımcıların küresel konulara odaklanma ölçütlerinin kültürel faktörler ile öğretmenin fikrinden kaynaklandığı görülmüştür.

Deneyim yılı ile küresel konulara karar vericiler arasındaki anlamlılığın nereden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Post-hoc Tukey test analizi sonucunda; farkın deneyim yılı 11-15 arasında olan katılımcıların öğretmenlerden (grup) kaynaklandığı belirlenmiştir.

Yaş ile küresel değerlere karar vericiler arasındaki anlamlılığın nereden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Post-hoc Tukey test analizi sonucunda; farkın 31-35 yaş aralığındaki katılımcılar ile öğretmenlerden (bireysel) kaynaklandığı belirlenmiştir.

Öğreticilerin yaş ve deneyim yıllarıyla küresel eğitim arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya ulaşamadığından, bu faktörlerin öğretmenlik üzerine etkilerinin araştırıldığı çalışmalara bakılmış ve buradaki ilişkinin neden kaynaklandığına dair fikir yürütülmeye çalışılmıştır. Deneyimli öğretmenler, yıllarca süren öğretim deneyimi sayesinde geliştirilmiş bilgi tabanına sahip oldukları için daha bilgili olabilirler (Ismail, Arshad, ve Abas, 2018). Bu bağlamda, öğretmenlerin, küresel konular ve küresel değerlere karar vericilerle ilgili olarak kendilerini bireysel veya grup olarak yeterli gördüklerini söylemek mümkündür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇ

Bu çalışmanın amacı, Türkçe'yi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin, küresel eğitime yönelik bakış açılarını anlamak ve bu konuya ilişkin farkındalıklarını artırarak alanyazına katkıda bulunmaktır. Küresel bir bakış açısının dil eğitime dahil edilmesi gerekliliğinden ve özellikle küresel eğitimin nispeten yeni bir eğilim olmasından dolayı bu alan araştırılması gereken önemli bir alandır.

Araştırma kapsamında, YDTÖ öğretmenleriyle yapılan anketin amacı doğrultusunda cevaplanması gereken araştırma soruları ve bunlara bulunan cevaplar bu kısımda sunulmuştur.

Araştırma Sorusu 1

1. YDTÖ öğretmenlerinin küresel sorunları dil dersliklerine uygulama konusundaki tutumları nelerdir?

Öğreticilerin, anket boyunca verdikleri cevaplar ve yaptıkları yorumlar sonucunda, küresel konular ve değerleri sınıflarında uygulamaya istekli oldukları, bir kısmının bunları zaten sınıflarında uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Küresel sorunların, derslerde yer verilmesi gereken konular olduğunun farkına varan öğretmenlerin, bir kısmının bu konular hakkında biraz tecrübesi olduğu, bir kısmının ise hiç tecrübesinin olmadığı bulunmuştur. Sonuç olarak, katılımcıların küresel eğitime yönelik çok olumlu tavır sergiledikleri ve anket sonrasında da, daha önce bu konuda zayıf kaldığını düşünenlerin, artık bu konuya daha çok önem vereceklerini ifade ettikleri söylemek mümkündür.

Araştırma Sorusu 2

2. Yabancı dil öğretiminde dikkate alınacak küresel konu ve değerlerin seçimi nasıl yapılmalıdır?

Küresel konu ve değerlerin seçiminde, katılımcıların çeşitli görüşleri bulunmasına karşın, büyük çoğunluğu ankette bulunan konular ve değerlerin sınıflarda tartışılması ve işlenmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu konulara ve değerlere karar verirken, öğretmenlerin hem bireysel hem de grup olarak, uluslararası kurum ve kuruluşların ve üst düzey devlet kademelerinin bu süreçte etkin rol oynamaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak, küresel değerler ve konuların seçimi noktasında belirli ölçütler belirtilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda, bu konuların seçiminde, konuları gerçek hayata yakınlığının, kültürel ve ahlaki faktörlerin yanında, öğrencilerin karakter özelliklerinin en önemli ölçüt olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma Sorusu 3

3. YDTÖ öğretmenleri küresel konular ve değerler öğretiminde genellikle hangi aktivitelere derslerinde yer veriyorlar?

Katılımcıların bu konuya ilişkin düşünce ve yorumlarını öğrenebilmek için, anketin son bölümünde onlara bu konuyla ilgili açık-uçlu bir soru yöneltilmiş ve bu soruya verdikleri cevaplar sonucunda, katılımcıların küresel konular ve değerlerin öğretiminde çeşitli aktivitelere ve tekniklere yer verdikleri bulunmuştur. Öğreticilerin, temel olarak, bu konular üzerinden tartışarak ve soru-cevap yaparak derslerini işledikleri bulunmuştur. Bunun dışında, katılımcıların, metin okutup sorular sordukları ve yazma ödevi verdikleri, rol canlandırması yaptırdıkları ve proje/ödev gibi faaliyetlere yer verdikleri bulunmuştur.

Araştırma Sorusu 4

4. Araştırmada kullanılan anket hangi boyutta YDTÖ öğretmenlerinin küresel konularda farkındalığının artmasına katkıda bulundu?

Katılımcıların çok büyük bir kısmı, anketin küresel konulara ve değerlere ve bunların dil öğretiminde kullanımına ilişkin farkındalıklarını artırdığını ifade ettikleri bulunmuştur. Ayrıca, katılımcıların, küresel eğitimin önemine ilişkin farkındalıklarının arttığını da ifade ettikleri bu çalışma aracılığıyla gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak, bu çalışma elde ettiği bulguları ve sonuçları itibariyle, YDTÖ alanındaki öğretmenlerinin, küresel eğitime bakış açılarına, tavırlarına, küresel eğitim hakkındaki bilgi düzeylerine ve tecrübelerine dayanarak belirli sonuçlara ulaşmış, öğretmenlerin küresel konular ve değerlere ilişkin düşüncelerine, bunların sınıflarda tartışılmak üzere kimlerin karar vereceklerine ve karar verme ölçütlerine ilişkin eğilimlerine ışık tutarak, alanyazına katkıda bulunmayı amaçlamıştır.

ÖNERİLER

Bu çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin arasında küresel eğitim bilincinin ve dil öğretimindeki öneminin özel olarak tasarlanmış anketler yardımıyla artırılabilceği fikrini desteklemektedir. Konuyla ilgili öğretmen eğitimi ve gelişimi için çeşitli olası sonuçları olan çok daha geniş ve daha kapsamlı bir araştırmanın kapsamının olduğu da kesinlikle düşünülmektedir.

Bu bağlamda, bu çalışmada kullanılan ve benzer anketlerin, öğretmenlere ve öğretici yetiştirme programlarındaki adaylara uygulanarak, güçlü bir küresel eğitim farkındalığı yaratılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akar, A. (2005). *Türk Dili Tarihi*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Akyüz, Y. (1989). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Anderson, G. G. (1996). Global issues in the university ESL classroom. *The Language Teacher Online*.
- Aykaç, N. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Genel Tarihçesi Ve Bu Alanda Kullanılan Yöntemler. *Turkish Studies*, 166-167.
- Badie, B., Berg-Schlosser, D., ve Morlino, L. (2011). *International Encyclopedia of Political Science*.
- Balsera, M. R. (2020). *actionaid.org*. 2020 tarihinde <https://actionaid.org/opinions/2019/human-rights-universal-inalienable-and-indivisible> adresinden alındı
- Barın, E. (1996). Yabancılarla Türkçe'nin öğretimi Metodu. *Dil Dergisi*, 53.
- Brinton, D., Snow, M., ve Wesche, M. (1989). *Content-Based Second Language Instruction*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Burns, A. (2013). *britishcouncil.org*. 2020 tarihinde [britishcouncil.org: https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/english-form-linguistic-imperialism](https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/english-form-linguistic-imperialism) adresinden alındı
- Caferoğlu, A. (2000). *Türk Dili Tarihi I-II*. İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Cates, K. (2000). Entry for "Global Education". *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, 237.
- Cates, K. A. (2002). Teaching for a Better World: Global Issues and Language Education. *Global Issues and Language Education*, 5, 41.
- Cates, K. A. (2002). Teaching for a Better World: Global Issues and Language Education. *Human Rights Education in Asian Schools*, 5, 42.
- Cummins, J. (1980). Psychological assessment of immigrant children: Logic or institution? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 97.
- Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 132-145.

- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Çavdar, S. S. (2006). Increasing Efl Teachers' Awareness On Global Issues in Elt Classroom. *Yükseklisans Tezi*.
- Çavdar, S. S. (2006). Increasing Efl Teachers' Awareness On Global Issues in Elt Classroom. *Yükseklisans Tezi*, 58-65.
- Demirezen, M. (2014). Cognitive-code theory and foreign language learning relations. *International Online Journal of Education and Teaching*, 311.
- Doğan, Y. (2016). A Linguistic Examination of Kitab al-Idrak li-lisan al-Atrak of Abu Hayyan al-Andalusi. *Cumhuriyet Theology Journal*, 336.
- Dyer, B., ve Bushell, B. (1996). World issues or a global perspective? *The Language Teacher Online*.
- Ercilasun, A. B. (2004). *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Fairley, C. (2014). *Anticonsumerism movement*. 2020 tarihinde Encyclopædia Britannica: <https://www.britannica.com/topic/ethical-consumerism> adresinden alındı
- Felder, R. (2015). Foreign Language Annals. *Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education*, 21-26.
- Flowerdew, J. (1993). An educational, or process, approach to the teaching of professional genres. *ELT Journal*, 305.
- Gaus, G. F., ve Kukathas, C. (2004). *Handbook of Political Theory*. SAGE.
- Gezgin, U. B. (2020). *Bianet Bağımsız İletişim Ağı*. Bianet: <https://m.bianet.org/bianet/siyaset/146026-baris-egitimi-nerede-nasil> adresinden alındı
- Göksel, A., ve Kerslake, C. (2005). *Turkish: A Comprehensive Grammar*. Londra ve New York: Routledge.
- Greenberg, S. (1996). Low Cost Awareness of One's Community. *Proceedings of the ACM SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, (s. 206-207).
- Greenberg, S., Gutwin, C., ve Cockburn, A. (1996). Awareness through fisheye views in relaxed WYSIWIS groupware. *Proceedings of the Graphics Interface Conference*, (s. 28-38).

- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*. Ankara: Engin Yayın Evi.
- Hicks, D. (2017, Mayıs). *Global Dimension*. Ocak 17, 2019 tarihinde teaching4abetterworld: <http://www.teaching4abetterworld.co.uk/global.html> adresinden alındı
- Howell, J. (1992). Using Role Play as a Teaching Method. *Teaching Public Administration*, 69-70.
- Ismail, R. A., Arshad, R., ve Abas, Z. (2018). Can Teachers' Age and Experience influence Teacher Effectiveness in HOTS? *International Journal of Advanced Studies in Social Sciences and Innovation*, 155.
- İşcan, A. (2012). Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimin Tarihçesi. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YDTÖ)* (s. 3-29). içinde Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Maastricht Küresel Eğitim Bildirgesi. (2015). *Europe-wide Global Education Congress* (s. 5-7). Maastricht: European Strategy Framework.
- Kniep, W. (1985). A Critical Review of the Short History of Global Education. *American Forum for Global Education*. New York.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford,UK: Pergamon.
- Krause, C. A. (1916). *The Direct Method in Modern Languages*. Newyork: C. Scribner's Sons.
- Kumarasamy, T. M. (2017). Global Issues and Peace Movements. *International Journal of Academic Research and Development*, 37-38.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Longley, R. (2020). *What Is Multiculturalism? Definition, Theories, and Examples*. thought.co: <https://www.thoughtco.com/what-is-multiculturalism-4689285> adresinden alındı
- Mark, K. (1993). Some thoughts about global content. *The Language Teacher*, 37-40.
- Markowski, C. A. (1990). Conditions for the Effectiveness of a Preliminary Test of Variance. *The American Statistician*.
- Muthuja, B. (2009). *Teaching of English*. Centrum Press.

- Naik, H. S. (2013). *Content Cum Methodology of Teaching English*. Sapna Book house.
- Nordquist, R. (2020, 11). *ThoughtCo*. 04 2020 tarihinde The Meaning of Linguistic Imperialism and How It Can Affect Society: [thoughtco.com/what-is-linguistic-imperialism-1691126](https://www.thoughtco.com/what-is-linguistic-imperialism-1691126) adresinden alındı
- Nordquist, R. (2020, 04 06). *thoughtco.com*. 2020 tarihinde <https://www.thoughtco.com/what-is-linguistic-imperialism-1691126> adresinden alındı
- Omidvar, R., ve Sukumar, B. (2013). The Effects of Global Education in the English Language Conversation Classroom. *English Language Teaching*, 6(7), 151.
- Özbay, M., ve Bahar, M. A. (2016). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uzmanlık Sorunu. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3.
- Özdemir, C. (2018). Günümüzde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Durumu. *Alatoo Academic Studies*, 12-17.
- Palmer, K. (1995). Tightening Environmental Standards: The Benefit-Cost or the No-Cost Paradigm? *The Journal of Economic Perspectives*, 119-132.
- Pike, G., ve Selby, D. (1988). *Global Teacher, Global Learner*. London: Hodder and Stoughton.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harward University Press.
- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice*. Oxford: OUP.
- Reimann, A. (2018). Behaviorist Learning Theory. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-6.
- Richards, J. C., ve Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*.
- Richards, J. C., ve Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (Second Edition b.). NewYork: Cambridge University Press.
- Sayers, R. (2006). *Principles of awareness-raising for information literacy: a case study*. Bangkok: UNESCO.
- Shah, A. (2020). *globalissues.org*. Global Health Overview: <https://www.globalissues.org/article/588/global-health-overview> adresinden alındı
- Snow, M. A. (2001). Content-based and immersion models for second and foreign language teaching. M. Celce-Murcia, ve M. Celce-Murcia (Dü.) içinde,

Teaching English as a second or foreign language (3 b., s. 303-318). Boston: Heinle ve Heinle.

Stryker, S. B., ve Leaver, B. l. (1997). *Content-Based Instruction in Foreign Language Education*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Swenson, T., ve Cline, B. (1993). Global issues in a content-based curriculum. *The Language Teacher*.

Tavkul, U. (2003). Codex Cumanicus Ve Karaçay-Malkar Türkçesi. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 45-81.

Tripathi, P. M., ve Tiwari, S. K. (2008). Socio-Economic Challenges Of Globalization. *The Indian Journal of Political Science*, 717-725.

Türkiye Maarif Vakfı. (2019, Aralık). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı. İstanbul, Bağcılar, Türkiye. 2020 tarihinde <https://www.turkiyemaarif.org/uploads/yabancidilolarakturkceogretimi.pdf> adresinden alındı

UNESCO. (1989). *International Understanding through Foreign Language Teaching*. (C. Bauer, Dü.) Bonn: CompuRent.

Unmüßig, B. (2019). 2020 tarihinde 70 Years of Human Rights. Indivisible. Inalienable. Universal.: tr.boell.org/en/2019/01/09/70-years-human-rights-indivisible-inalienable-universal adresinden alındı

Uzun, N. E. (2012). Türkçenin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri Üzerine. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 132.

Villalobos, O. B. (2013). Content-Based Instruction: A Relevant Approach of Language Teaching. *INNOVACIONES EDUCATIVAS*, 72.

Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.

Wright, J., Fisher, M., Cheresson, L., ve Norrey, V. (Dü). (2011). *The New York Times Guide to Essential Knowledge: A Desk Reference for the Curious Mind* (3rd ed.). New York: St Martin's Press.

Yakovchuk, N. (2004). Global Issues and Values in Foreign Language Education: Selection and Awareness Raising. *Yükseklisans Tezi*.

Yakovchuk, N. (2004). Global Issues And Values In Foreign Language Education: Selection And Awareness-Raising. *Elted*, 28-36.

Yılmaz, F., ve Kaya, E. (2018). Content-Based Instructional Model In Teaching Turkish To Foreigners. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 9-10.

Yoshimura, M. (1993). Teaching global issues to children. *The Language Teacher*.

Yunus Emre Enstitüsü. (2017). *Yunus Emre Enstitüsü*. Yunus Emre Enstitüsü: <https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2017-faaliyet-raporu-27.11.2018-dusuk-boyut.pdf> adresinden alındı



EKLER

Ek 1. Anket

Değerli Meslektaşlarım,

21. Yüzyılın dil öğretmenleri olarak kritik bir dönemde yaşıyoruz. Dünyamız,terörizm, etnik çatışmalar, sosyal eşitsizlik ve çevresel yıkım gibi ciddi evrensel sorunlar yaşamakta. Bu çalışmamda, cevabını aradığım sorular:
 * Yabancı dil öğretmenlerinin evrensel meseleler ve değerler koularındaki tutumları nelerdir?
 *Yabancı dil derslerinde üzerinde durulacak evrensel meseleler ve değerlerin seçimi nasıl olmalı, kimler tarafından yapılmalıdır?
 “Küresel Eğitim”, yeni bir dil öğretim yaklaşımı olarak, öğrencileri evrensel sorunları çözmek üzere gerekli bilgi, beceri ve kararlılığı kazanmış dünya vatandaşı olarak yetiştirmeyi amaçlar. Küresel Eğitim, Çokkültürlülük ve birbirine bağlı yaşanan bir dünyada sorumlu olarak yaşamak için gerekli bilgi, tutum ve beceriyi özendiren eğitim’ olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanımı da, “Küresel Eğitim, küresel çağda öğrencileri daha iyi birer vatandaş yetiştirmek üzere eğitim müfredatında, metotlarında ve sosyal bağlamda değişiklik çabalarından oluşur. Küresel eğitimciler, Küresel Eğitimin sadece yeni bir öğretim tekniği değil, pedagojik bir yaklaşım olduğunu vurgulamakta ve içeriğinin barış, insan hakları, kalkınma ve çevre olmak üzere dört alandan oluştuğunu ifade etmekteler.

Dear Colleagues,

As language teachers in the 21st century, we live in critical times. Our world faces serious global issues of terrorism, ethnic conflict, social inequality, and environmental destruction. In this study I look for the answers of these questions:

- What are the attitudes of language teachers on global issues and values?
- How and by whom should the choice of which global issues and values to be applied into language classroom be made?

Global Education as a new language teaching approach, aims to educate students as world citizens who have acquired the necessary knowledge, skills and determination to solve universal problems. Global Education encourages the knowledge, attitude and skills necessary to live responsibly in a multicultural and interconnected world. Another definition is that “Global Education consists of efforts to change education curriculum, methods and social context in order to educate students to become better citizens in the global age. Global educators emphasize that it is a pedagogical approach, not a new teaching technique, and that its content consists of four areas: peace, human rights, development and the environment.

BÖLÜM 1: BİLGİ FORMU / PART 1: BACKGROUND INFORMATION FORM

1- Ülke / Country:

2- Yaş / Age

20 – 24 () 25 – 30 () 30 – 35 () 36 – 40 () 41 – Üstü / Above ()

3- Cinsiyet /Sex : Kadın / Female () Erkek / Male ()

4- Okul / School:

5- Kaç yıldır yabancılara Türkçe öğretiyorsunuz? / How long have you been teaching Turkish as a foreign language?

1-5 () 6-10 () 11-15 () 16 and üstü / more ()

6- Küresel konularda öğretim tecrübeniz var mı (bir tanesini seçiniz)? / Have you had any experience in teaching global issues (choose one)?

- a. Evet / Yes ()
- b. Biraz / A little ()
- c. Hayır / No ()

7- Lütfen en yeni öğretim içeriğinizi kısaca tanımlayın. / / Please briefly describe your most recent teaching context.

-6. soruya verdiğiniz cevap 'a' veya 'b' ise, 7. soruya cevap vermenize gerek yoktur. 6. soruya verdiğiniz cevap 'c' ise, 8 ve 9 numaralı soruları cevaplamanıza gerek yoktur. -If your answer to the Question 6 is 'Yes' or 'A little', you DO NOT need to answer Question 7 (age / level of students, type of school, etc.).

.....

.....

.....

.....

8- Lütfen küresel konuları öğrettiğiniz öğretim içeriğini kısaca tanımlayınız (yaş, öğrenci düzeyi, okul türü vb.). / Please briefly describe the teaching context you were teaching global issuesin (age / level of students, type of school, etc.).

- 6. soruya verdiğiniz yanıt "Hayır" ise, 8. ve 9. Soruları cevaplamanıza gerek yoktur.

-If your answer to Question 6 is 'No', you DO NOT need to answer Questions 8 and 9.

.....

.....

9- Öğretim içeriğinizde tartışılacak küresel konular nasıl ve kim tarafından seçildi? / How and by whom was the choice of what global issues to discuss made in your teaching context?

-6. soruya verdiğiniz cevap ‘Hayır’ ise, 8 ve 9 numaralı soruları cevaplamanıza gerek yoktur.

-If your answer to Question 6 is ‘No’, you DO NOT need to answer Questions 8 and 9.

.....

.....

.....

.....

Ek bir yorum yapmak için lütfen bu alanı kullanabilirsiniz. / Please use this field to make an additional comment.

.....

.....

.....

.....

BÖLÜM 2: KÜRESEL KONULAR / PART 2: GLOBAL ISSUES

10. soruda, lütfen cevabınızı belirtiniz ve ilgili kutuya (X) koyarak cevabınızı belirtiniz. Eğer müfredata dahil edilmek veya müfredattan çıkartılmak üzere başka bir tür küresel sorun olduğunu düşünüyorsanız, lütfen bunları eklemek için alttaki boş kutuları kullanın./ (In Question 10, please indicate your response by putting a cross (X) in the appropriate box and provide reasons for your answer. If you think there are some other types of global issue to be included in or excluded from the curriculum, please use the empty boxes at the bottom to add them.

10- Sizce, aşağıdaki küresel konular, yabancı dil sınıfında, yukarıda 7. veya 8. soruda açıkladığınız bağlamda tartışılmalı mı? / In your opinion, should the following global issues be discussed in foreign language classroom in the context you described above in Question 7 or 8?

	Kesinlikle Katılıyorum / Yes	Katılıyorum / Probably	Emin değilim / Not Sure	Katılmıyoru m / Not Really	Hayır / No
Çevresel Sorunlar/Environmental Issues (Örneğin, kirlilik, ormansızlaşma, nesli tükenmekte olan hayvanlar, küresel ısınma, geri dönüşüm, felaketler vb.)(e.g., pollution, deforestation, endangered animals global warming, recycling, natural disasters, etc.)					
Barış Eğitimi Sorunları/Peace Education Issues (Savaşlar, nükleer silahlanma yarışı, mülteciler vb.)(wars, nuclear arms race refugees etc.)					
İnsan Hakları Sorunları/Human Rights Issues (ırkçılık, çocuk hakları, kültürler arası iletişim sorunları, küresel vatandaşlık, ulusal kimlik,					

çokkültürlülük vb.)(racism, children's rights etc. International Communication Issues, global citizenship, national identity, multiculturalism)					
Sosyo-Ekonomik Sorunlar/Socio-Economic Issues (yoksulluk, zenginlik, tüketici toplumu, reklam vb.)(poverty, wealth,consumer society, advertising etc.)					
Sağlık Kaygıları/Health Concerns (ilaçlar, AIDS vb.)(drugs, AIDS etc.)					
Dilbilimsel Emperyalizm/Linguistic Imperialism(İngiliz Dili Örneği)(the case of English Language)					

11. Sizce, yabancı dil eğitiminde hangi küresel konulara odaklanılacağına karar vermek için uygun kriterler neler olabilir? / In your opinion, what might be appropriate criteria for deciding what global issues to focus on in foreign language education?

.....

.....

.....

.....

12. Sizce, yabancı dil müfredatına (hangi) küresel konuların dahil edilip edilmeyeceğine kim karar vermeli? / In your opinion, who should make decisions whether to include / whatparticular global issues to include in the foreign language curriculum?

.....

.....

.....

.....

Öğrenciler/Students	
Öğretmenler (Bireysel olarak)/The Individual Teacher	
Öğretmenler (Grup olarak)/Teachers as a group	
Okul Yönetimi/School Administration	
Bakanlık/Ministry	
Üst düzey devlet kademesi/Higher governmental level	
Uluslararası Örgütler (AB, BM vb.)/International Organizations (e.g., EU, UN, etc.)	
Diğer/Other	

Lütfen 12.soruya verilen cevap(lar)ın nedenlerini belirtiniz. / Please indicate the reasons for the answer (s) to question 12.

Ek bir yorum yapmak için lütfen bu alanı kullanabilirsiniz. / Please use this field to make an additional comment.

.....

.....

.....

.....

BÖLÜM 3: KÜRESEL DEĞERLER / PART 3: GLOBAL VALUES

13. soruda, lütfen cevabınızı uygun kutuya çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz. Öğrencilerde geliştirilecek başka küresel değerler olduğunu düşünüyorsanız, lütfen eklemek için alttaki boş kutuları kullanın. / In Question 13, please indicate your response by marking appropriate box. If you think there are some other global values to be developed in students, please use the empty boxes at the bottom to add them.

13. Sizce yabancı dil öğretiminde öğrencilerde aşağıdaki küresel değerleri geliştirmek ne kadar önemlidir? / In your opinion, how important is it to develop the following global values in students in foreign language teaching?

- 1. çok önemli/very important**
- 2. önemli/important**
- 3. oldukça önemli/quite important**
- 4. emin değilim/kararsızım(not sure/neutral)**
- 5. oldukça önemsiz/quite unimportant**
- 6. önemsiz/unimportant**
- 7. çok önemsiz/very unimportant**

	1	2	3	4	5	6	7
Adalet/Justice							
Özgürlük/Freedom							
Barış/Peace							
Haysiyet/Dignity							
Eşitlik/Equality							
Hak/Rights							
Demokrasi/Democracy							
Sosyal Sorumluluk/Social Responsibility							
Hoşgörü/Tolerancegörü							
Bağımsızlık/Independence							
Çevrecilik/Environmentalism							
Çokkültürlülük/Multiculturalism							
Anti-Tüketicilik/Anti-consumerism							

Lütfen 13. soruda yaptığınız seçimlerin nedenlerini belirtiniz. / Please give reasons for any of the choices you made in Question 13

.....

14-Sizce yabancı dil eğitiminde hangi küresel değerlerin destekleneceğine karar vermek için uygun kriterler neler olabilir? / In your opinion, what might be appropriate criteria for deciding what global values to promote in foreign language education?

.....

15- Size göre, yabancı dil eğitiminde öğrencilerde hangi küresel değerlerin geliştirilip geliştirilmeyeceğine / hangi özel değerlerin geliştirilmesine karar vermeli? / In your view, who should make decisions whether to develop / what particular global values to develop in students in foreign language education?

.....

.....

.....

.....

.....

Öğretmenler (Bireysel olarak)/The Individual Teacher	
Öğretmenler (Grupolarak)/Teachers as a group	
Okul Yönetimi/School Administration	
Bakanlık/Ministry	
Üst düzey devlet kademesi/Higher governmental level	
Uluslararası Örgütler (AB, BM vb.)/International Organizations (e.g., EU, UN, etc.)	
Diğer/Other	

Lütfen 15. soruya verdiğiniz cevapların nedenlerini belirtiniz. / Please give reasons for your answer/s to Question 15.

Ek bir yorum yapmak için lütfen bu alanı kullanabilirsiniz. / Please use this field to make an additional comment.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Soru 16 ve 17'de, lütfen uygun kutuyu işaretleyerek yanıtınızı belirtiniz. (In Questions 16 and 17, please indicate your response by selecting the appropriate box.)

16- Bu anketin, küresel eğitimin yabancı dil öğretimindeki olası yeri hakkındaki farkındalığınızı arttırmanıza katkıda bulunduğunu düşünüyor musunuz? / Do you think that this questionnaire has contributed to raising your awareness of the possible place of global education within foreign language teaching?

Evet / Yes	Muhtemelen Evet/Probably Yes	Emin Değilim/Not Sure	Muhtemelen Hayır/Probably No	Hayır/No

17- Bu anket size küresel eğitimi yabancı dil öğretimine dahil etmenin önemli olduğunu hissettirdi mi?/ Has this questionnaire made you feel that it is important to incorporate globaleducation within foreign language teaching?

Evet / Yes	Muhtemelen Evet/Probably Yes	Emin Değilim/Not Sure	Muhtemelen Hayır/Probably No	Hayır/No

Ek bir yorum yapmak için lütfen bu alanı kullanabilirsiniz. / Please use this field to make an additional comment.

.....

.....

.....

Açık-Uçlu Sorular

1. Küresel eğitim ve küresel konular hakkında ne düşünüyorsunuz? (What do you think of global education and global issues?)
2. Küresel Eğitim veya Küresel Konuları dil sınıfınıza dahil etme konusundaki deneyimleriniz nelerdir? (What are your experiences on involving Global Education or Global Issues into your language classroom?)
3. Küresel Eğitim ile ilgili olarak, sınıfınıza ne tür etkinlikler dahil ediyorsunuz?(Regarding to the Global Education, what types of activities do you involve inyour classroom?)
4. Küresel Eğitime Dayalı Dil Görevlerine Nasıl Karar Verirsiniz?(How do you decide on the language tasks based on Global Education?)
5. Küresel Eğitimi dil sınıfına dahil etme kriterleri nasıl belirlenmeli? (How do you think the criteria on involving Global Education into languageclassroom should be set?)

Ek 2. ÖZGEÇMİŞ



Ek 3. Kurumlardan Alınan İzinler

Tarih ve Sayı: 26/03/2020-8592



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

E-İmzalıdır

Sayı : 15563195-302.08.01-E.31660
Konu : Tez Uygulaması (Olca SÖNGÜT)

26/03/2020

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 18.03.2020 tarihli ve 56314351-044/E.4403 sayılı yazınız.
b) Üniversitemiz Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün
25.03.2020 tarihli ve 78595068-302.01.08-E.31487 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Olca SÖNGÜT'ün "Türkçe Öğretiminde Dil Öğretmenlerinin Evrensel Konular Hakkında Farkındalıklarının Arttırılması" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma isteğinin, ülkemizde yaşanan süreç göz önünde bulundurularak planlanacak şekilde yapılması koşuluyla uygun görüldüğüne dair Üniversitemiz Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünden alınan ilgi (b) yazı fotokopisi ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Uğur MALAYOĞLU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek : İlgi (b) Yazı Sureti (1 Sayfa)



Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü
Adres: Cumhuriyet Bulvarı No:144 35210 Alsancak / İZMİR
Tel: 0(232) 412 1212 Elektronik Ağ: www.deu.edu.tr
Kep Adresi: dokuzeyuluniversitesi@hs01.kep.tr

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof. Dr. Uğur MALAYOĞLU tarafından 26.03.2020 tarihinde e-imzalanmıştır.
Evrağınızı <http://dogrulama.deu.edu.tr> linkinden E18AFCD9X6 kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Bilgi için İrtibat:
Dilek ÇETİNÖZ
Dahili: 0232 412 14 11
E-Posta: dilek.kaya@deu.edu.tr



Tarih ve Sayı: 20/03/2020-8206



T.C.
SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : 30182376-044-E.38595
Konu : Anket Uygulama Talebi

20/03/2020

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 18/03/2020 tarihli ve 4403 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim yüksek lisans öğrencisi Olcay SÖNGÜT'ün "Türkçe Öğretiminde Dil Öğretmenlerinin Evrensel Konular Hakkında Farkındalıklarının Arttırılması" konulu çalışması kapsamında hazırlamış olduğu anketi Üniversitemizde uygulama talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmele beraber halihazırda Covid-19 virüsü ile mücadele kapsamında alınan tedbirler yürürlükte olduğundan bu tedbirlerin sonlanmasını müteakip söz konusu anketlerin uygulanması mümkün olacaktır.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ve rica ederim.

e-imzalıdır

Prof.Dr. Ünal KILIÇ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Dağıtım:
Gereği
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Rektörlüğü

Bilgi
Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma
Merkezi Müdürlüğü

Evrak Doğrulamak İçin : https://cbkapp1.cumhuriyet.edu.tr/enVision/validate_doc.aspx?V=BE6EBLHAT

Adres : Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü Merkez/Sivas
Telefon : 0 346 219 1010 - 1996 Belgegeçer : 0 346 219 1110
e-Posta : ryaziisl@cumhuriyet.edu.tr Elektronik Ağ : www.cumhuriyet.edu.tr

Bilgi için : Ömer DÖNMEZ
Unvanı : Bilgisayar İşletmeni



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması https://ebys.gop.edu.tr/enVision/validate_doc.aspx?V=BENU57STC adresinden yapılabilir.