



T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
**SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

ÖĞRETMEN ADAYLARININ KÜRESEL SORUNLARA İLİŞKİN  
KÜRESEL SOSYAL SORUMLULUK DÜZEYLERİ VE  
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Gözde GÜRBÜZ**

**Malatya-2022**

T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ KÜRESEL SORUNLARA İLİŞKİN  
KÜRESEL SOSYAL SORUMLULUK DÜZEYLERİ VE  
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Gözde GÜRBÜZ**

**Danışman: Prof. Dr. Mesut AYDIN**

**Malatya-2022**

## ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Mesut AYDIN'ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım ***Öğretmen Adaylarının Küresel Sorunlara İlişkin Küresel Sosyal Sorumluluk Düzeyleri ve Görüşlerinin İncelenmesi*** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Gözde GÜRBÜZ

## ÖN SÖZ

Küreselleşme süreciyle birlikte yaşanan gelişmeler sonucunda kitle iletişim araçları yaygınlaşmış ve toplumlar coğrafi uzaklıkları aşmaya başlamıştır. Yaşanan değişimlerin toplumlar üzerindeki etkileri ise her zaman olumlu olmamıştır. Küreselleşme sürecinde farklı alanlarda yürütülen faaliyetler sonucunda dünyada birçok sorun ortaya çıkmıştır. Zamanla etki alanları genişleyen bu sorunların çözümü için bireylerin ortak hareket etme zorunluluğu doğmuştur. Zira küresel sorunların içeriği incelendiğinde iklim ve çevre sorunları, sağlık sorunları, nüfus artışı, terör, yoksulluk ve açlık gibi sorunların tüm dünyada yaşandığı ve mücadelede işbirliğine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Eğitim, toplumlar için hem küreselleşme sürecine ayak uydurmada hem de küresel sorunlarla mücadelede önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri oldukça önemlidir. Gelecek nesillerin yetiştiricisi olan öğretmenlerin sosyal sorumluluk sahibi olması, eğitecekleri kuşakların da daha duyarlı hale gelmesini sağlayacaktır.

Gerçekleştirmiş olduğum çalışmanın her aşamasında desteğini esirgemeyen,engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım değerli danışmanım Prof. Dr. Mesut AYDIN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca araştırmamın uygulama aşamasında desteklerini gördüğüm kıymetli hocalarım Doç. Dr. Erol KOÇOĞLU'na, Dr. Öğrt. Üyesi E. Meliha KURTDAŞ'a, Arş. Gör. Fatih KAYA'ya ve Arş. Gör. İbrahim Halil DOĞAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Gözde GÜRBÜZ

## ÖZET

### ÖĞRETMEN ADAYLARININ KÜRESEL SORUNLARA İLİŞKİN KÜRESEL SOSYAL SORUMLULUK DÜZEYLERİ VE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

GÜRBÜZ, Gözde

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mesut AYDIN

Haziran 2022

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin küresel sosyal sorumluluk düzeylerini ve görüşlerini incelemektir. Araştırmada küresel sosyal sorumluluk düzeylerini belirlemede tarama modeli kullanılmıştır. Nitel araştırmada ise beş adet açık uçlu sorunun yer aldığı bir form kullanılmıştır. Araştırmanın temel problemini oluşturan “Küresel sorunlara ilişkin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri” belirlenirken Başer (2015) tarafından geliştirilen küresel sosyal sorumluluk ölçeğinden yararlanılmıştır. Küresel sosyal sorumluluk ölçeği, İnönü Üniversitesi’nde Okul öncesi öğretmenliği, Sınıf öğretmenliği, Sosyal bilgiler öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde yer alan 460 öğretmen adayına uygulanmıştır. Sosyal Bilgiler dersi müfredatında ve Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programında küresel sorunlara daha geniş yer verildiğinden, ayrıntılı bilgiye ulaşmak amacıyla sadece Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına nitel araştırma formu uygulanmıştır. Verilerin analizi sırasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA), çoklu karşılaştırma testi (Post-Hoc) ve bağımsız gruplar t-testi ve içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Bulgular incelendiğinde adayların küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Eğitim alınan program, cinsiyet ve ilgi alanı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sınıf değişkenine göre ulusal sorumluluk alt boyutunda, bilgi alınan kaynak değişkenine göre ise eyleme dönük sorumluluk ve ulusal sorumluluk alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ancak yerleşim yeri, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, aile aylık geliri ve bilgi düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Küreselleşme, küresel sorunlar, sosyal sorumluluk

## ABSTRACT

### EXAMİNİNG THE SOCIAL RESPONSİBİLİTY LEVELS AND VİEWS OF TEACHER CANDİDATES AGAINST GLOBAL PROBLEMS

GÜRBÜZ, Gözde

M.S., Inonu University Institute of Educational Sciences  
Department of Turkish and Social Sciences Education  
Social Studies Education Department

Advisor: Proffessor Doctor Mesut AYDIN  
June 2022

The purpose of this research is to examine the levels of global social responsibility and views of teacher candidates regarding global problems. In the research, scanning model was used to determine the levels of global social responsibility. In the qualitative research, a form with five open-ended questions was used. The global social responsibility scale developed by Başer (2015) was used while determining the "levels of global social responsibility related to global problems", which is the main problem of the research. The global social responsibility scale was applied to 460 pre-service teachers working in the departments of pre-school teaching, classroom teaching, social studies teaching and Turkish teaching at İnönü University. Since global problems are given a wider place in the Social Studies course curriculum and Social Studies teaching undergraduate program, the qualitative research form was applied only to Social Studies teacher candidates in order to obtain detailed information. During the analysis of the data, one-way analysis of variance (ANOVA), multiple comparison test (Post-Hoc), independent groups t-test and content analysis techniques were used. When the findings are examined, it can be said that the global social responsibility levels of the candidates are high. A significant difference was found according to the education program, gender and field of interest variables. A significant difference was found in the national responsibility sub-dimension according to the class variable, and in the action-oriented responsibility and national responsibility sub-dimensions according to the source of information variable. However, there was no significant difference according to the variables of residence, mother's education level, father's education level, family monthly income and knowledge level.

**Keywords:** Globalization, global problems, social responsibility

## İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	viii
KISALTMALAR LİSTESİ	ix

### BÖLÜM 1

#### GİRİŞ

1.1.	Problem Durumu	3
1.2.	Problem Cümlesi	4
1.3.	Alt Amaçlar	4
1.4.	Araştırmanın Amacı	4
1.5.	Araştırmanın Önemi	5
1.6.	Araştırmanın Varsayımları	5
1.7.	Araştırmanın Sınırlılıkları	6

### BÖLÜM 2

#### KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.	Kuramsal Bilgiler	7
2.1.1.	Küreselleşme ve Toplum	7
2.1.2.	Küreselleşme ve Kültür	9
2.1.2.1.	Bağımlılık Okulu Kuramı	10
2.1.2.2.	Dünya Sistemi Kuramı	10
2.1.2.3.	Frankfurt Okulu ve Kültür Endüstrisi	11
2.1.2.4.	Gramsci ve Kültürel Hegemonya	11
2.1.3.	Sosyal Sorumluluk	11
2.1.3.1.	Seçim Teorisi ve Gerçeklik Terapisi	12
2.1.3.2.	Gestalt Yaklaşımı	12
2.1.3.3.	Varoluşçu Yaklaşım	13
2.1.4.	Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Alt Boyutları	13
2.1.4.1.	Eyleme Dönük Sorumluluk	13

2.1.4.2.	Özgeci Sorumluluk	14
2.1.4.3.	Ulusal Sorumluluk	15
2.1.4.4.	Ekolojik Sorumluluk	15
2.1.5.	Küresel Sorunlar	15
2.1.5.1.	İklim Değişikliği	16
2.1.5.2.	Sağlık Sorunları	16
2.1.5.3.	Eğitim Sorunları	18
2.1.5.4.	Kadınlara Yönelik Sorunlar	19
2.1.5.5.	Nüfus Sorunları	20
2.1.5.6.	Yoksulluk Sorunları	22
2.1.5.7.	Şiddet ve Terör Sorunları	23
2.1.6.	Sosyal Bilgiler Dersi Bağlamında Küreselleşme, Küresel Sorunlar ve Küresel Vatandaşlık	23
2.1.6.1.	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	25
2.1.6.2.	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı	33
2.1.6.2.1.	Topluma Hizmet Uygulamaları	33
2.1.6.2.2.	Afetler ve Afet Yönetimi	33
2.1.6.2.3.	İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi	33
2.1.6.2.4.	Vatandaşlık Bilgisi	34
2.1.6.2.5.	Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim	34
2.1.6.2.6.	Günümüz Dünya Sorunları	34
2.1.6.2.7.	Çevre Eğitimi	34
2.1.6.2.8.	Küreselleşme ve Toplum	34
2.2.	İlgili Araştırmalar	35
<b>BÖLÜM 3</b>		
<b>YÖNTEM</b>		
3.1.	Araştırmanın Modeli	42
3.2.	Evren ve Örneklem	42
3.3.	Verilerin Toplanması	44
3.4.	Görüşme Formunun Hazırlanması	44
3.5.	Verilerin Analizi	45
<b>BÖLÜM 4</b>		
<b>BULGULAR VE YORUM</b>		
4.1.	Öğretmen Adaylarının Sosyal Sorumluluk Düzeyleri	46



4.1.1.	Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Eğitim Alınan Program Değişkenine Göre İncelenmesi -----	47
4.1.2.	Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesi -----	50
4.1.3.	Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi-----	52
4.1.4.	Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yerleşim Yeri Değişkenine Göre İncelenmesi-----	54
4.1.5.	Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi -----	56
4.1.6.	Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi -----	59
4.1.7.	Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Aile Aylık Geliri Değişkenine Göre İncelenmesi-----	61
4.1.8.	Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Alt Boyut Puanlarının İlgi Alanı Değişkenine Göre İncelenmesi-----	64
4.1.9.	Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi-----	67
4.1.10.	Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Bilgi Alınan Kaynak Değişkenine Göre İncelenmesi -----	69
4.2.	Öğretmen Adaylarının Küresel Sorunlara İlişkin Düşünceleri -----	72
4.2.1.	Birinci Probleme İlişkin Bulgular -----	72
4.2.2.	İkinci Probleme İlişkin Bulgular-----	78
4.2.3.	Üçüncü Probleme İlişkin Bulgular -----	80
4.2.4.	Dördüncü Probleme İlişkin Bulgular-----	83
4.2.5.	Beşinci Probleme İlişkin Bulgular-----	85
<b>BÖLÜM 5</b>		
<b>SONUÇLAR VE ÖNERİLER</b>		
5.1.	Sonuçlar -----	90
5.2.	Öneriler-----	104
<b>KAYNAKÇA -----</b>		<b>105</b>
<b>EKLER -----</b>		<b>122</b>

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda değerler .....	25
Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda temel beceriler .....	25
Tablo 3. Öğretmen adaylarının demografik özellikleri .....	42
Tablo 4. Nitel araştırma demografik verileri .....	44
Tablo 5. Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin genel ortalaması .....	46
Tablo 6. Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin eğitim alınan program değişkenine göre analiz verileri .....	47
Tablo 7. Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre analiz verileri .....	50
Tablo 8. Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre analiz verileri .....	52
Tablo 9. Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin yerleşim yeri değişkenine göre analiz verileri .....	54
Tablo 10. Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre analiz verileri .....	56
Tablo 11. Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre analiz verileri .....	59
Tablo 12. Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin aile aylık gelir durumu değişkenine göre analiz verileri .....	62
Tablo 13. Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlarla ilgilenme durumu değişkenine göre analiz verileri .....	64
Tablo 14. Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin üniversitede alınan bilgileri yeterli görme değişkenine göre analiz verileri .....	67
Tablo 15. Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkenine göre analiz verileri .....	69

## KISALTMALAR LİSTESİ

ART	: Antiretroviral
HIV	: Humman İmmune Deficiency Virüs
IRA	: Irish Republican Army
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TEMA	: Türkiye Erozyonla Mücadele Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı
TÜRKSOY	: Uluslararası Türk Kültür Teşkilatı
UNDP	: United Nations Development Programme
UNFPA	: United Nations Population Fund
UNICEF	: United Nations International Children's Emergency Fund
YÖK	: Yükseköğretim Kurumu
WHO	: World Health Organization

## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

İnsanoğlunun yeryüzüne ilk adımından itibaren meydana gelen değişimler yıllar içinde çok büyük boyutlara ulaşmıştır. Bu süreçte nüfusun artması, icatların gelişmesi insanlar arasındaki etkileşimi güçlendirmiştir. Çağın getirdiği yeniliklere ayak uydurmaya çalışan toplumların karşılıklı etkileşiminden oluşan bu evreye "küreselleşme" denilmeye başlanmıştır. Küreselleşme kavramına dair birçok görüş öne sürülmüştür. Örneğin Cochrane ve Pain'e göre (2000: 14) meydana gelen değişim üzerinde etkili olan en önemli unsur karşılıklı etkileşimin artmasıdır. Örneğin e-posta sayesinde kilometrelerce uzaktaki insanlarla saniyeler içinde iletişim kurmak artık mümkündür. Seyahatler kültürlerarası etkileşimi olumlu yönde etkilemiş ve üretilen mallar artık tüm dünyada kullanılabilir hale gelmiştir. Burada kastedilen, küreselleşmenin gündelik hayatın her alanına yansımalarıdır. Benzer şekilde Toulmin'de (1999: 906) Küreselleşme kavramına ilişkin görüşlerinde, insanlar tarafından gerçekleştirilen birçok faaliyetin giderek tüm dünyayı kapsadığından bahsetmektedir. Örneğin küreselleşme sürecinde ortaya çıkan sorunların kapsamı incelendiğinde, sorunun ortaya çıktığı bölge ile sınırlı kalmadığı görülmektedir. Etki alanı bu denli geniş olan sorunların çözümü için toplumların işbirliği içinde olması da büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte toplumsal işbirliğini sağlamak için çeşitli kuruluşlar kurulmaya başlanmıştır. Küresel dünya sorunlarına çözüm üretmek için kurulmuş olan örgütlerin temelinde biz bilinci yer almaktadır. Çevre sorunları, doğal afetler, insan hakları eşitsizlikleri ve daha birçok sorunun ortadan kaldırılmasında güçlü devletler ve dünya işbirliği içinde hareket etmelidir. Nitekim kurulan kuruluşların kapsamı da belirli ilkeler dâhilinde tüm ülkeleri ilgilendirmektedir. Örneğin ulus devletlerin yoksulluk, sağlık veya eğitim alanındaki sorunların çözümü için dünyada söz sahibi olan başka devletlere ihtiyacı olabilir (Palaz, 2016: 648).

Görüldüğü gibi küreselleşme sürecinde yaşanan gelişmelerin birçok olumsuz yönü olduğu söylenebilir. Bu olumsuzlukların toplumlar üzerinde dezavantaj oluşturmaması için geleneksel eğitim uygulamaları değiştirilmiştir. Bireylerin küreselleşen dünyaya uyum sağlamaları ve yeni düzenin gerektirdiği niteliklere sahip olmaları için eğitim sistemleri analiz etme ve problem çözme gibi üst düzey düşünme

becerilerinin ön planda olduğu ve ezberden ayrılan bir sisteme dönüşmüştür. (Şimşek, 1997: 89). Ülkeler eğitim programlarını düzenleyerek daha eleştirel düşünen, yeniliklere açık, uluslararası konulara hakim, sorunların çözümünde nasıl hareket etmesi gerektiğini bilen, farklı düşünen ve kendi değerlerini koruyan vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Dünyayı daha geniş bir perspektiften değerlendirebilen bu kişilerin problem çözme becerileri, çevre bilinci ve küresel sorunlara duyarlılıkları daha fazla gelişecektir. Küresel sorunlar karşısında “küresel vatandaşlık” özelliklerinin geliştirilmesi için yukarıda belirtilen amaçlara ulaşılması gerekmektedir. Örneğin Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde “Yetkinlikler” bölümünde konu ile ilgili yabancı dilde iletişim, kültürel farkındalık ve ifade gibi önemli kavramlara yer verildiği görülmektedir (MEB, 2018: 5). Bu özelliklerin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmen, eğitimde istenilen insan tipinin yetiştirilmesinden sorumlu olan kişidir. Bu nedenle öğrencilere küreselleşmenin etkilerini ve küresel sorunlara karşı nasıl bir davranış sergilemeleri gerektiğini açıklayacak olan öğretmenlerin konuya ilişkin algıları oldukça önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilere küresel sorunlara dair duyarlılık bilinci kazandırabilmesi için başta sorumluluk değerini benimsetmesi gerekmektedir.

Sorumluluk kavramının içeriğine kısaca bakacak olursak; temelde bireyin yaşadığı bir olay karşısında kendi yetkisi dahilindeki durumların veya gerçekleştirdiği eylemlerin sonuçlarını üstlenme davranışı gösterebilmesidir (Özkol, Çelik ve Gönen, 2005: 135). Başaran’a (1974) göre sorumluluk, ödev olarak üzerine alınan ya da verilen bir işi her ne pahasına olursa olsun sonuna kadar yapma ve gerektiğinde bunun hesabını vermeyle alakalıdır. Bireylerin sorumluluk sahibi olması, toplumun geleceği açısından önem taşımaktadır. Örneğin toplum yararına çeşitli faaliyetlere gönüllü katılımın sağlanabilmesi için sorumluluk duygusunun gelişmiş olması gerekir (Göztaş ve Baytekin, 2009: 2000). Sosyal sorumluluk sahibi bireylerde çevrelerindeki insanlara yardım etme duygusu hakimdir. Bu duyguya dayalı olarak yapılan sivil toplum faaliyetlerine katılım gösteren bireyler işbirliğini geliştirirler (Scales, Blyth, Berkas ve Kielsmeier, 2000: 335). Görüldüğü gibi sosyal sorumluluk, bireylerin sadece yaşadıkları çevreye zarar verebilecek olumsuzluklardan uzak durmaları değil, aynı zamanda toplum yararını gözeterek çeşitli faaliyetlere katılmaları anlamına da gelmektedir (Eilbirt ve Parket, 1973: 3).

Kısacası küreselleşme süreciyle birlikte dünyada meydana gelen küresel sorunlara karşı ortak bir bilinç oluşturmak için sosyal sorumluluk düzeyinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bireylerin sosyal sorumluluk düzeylerini geliştirmek için okulda verilen eğitim ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle gelecek nesillerin mimarı olan öğretmenlerin sosyal sorumluluk düzeylerinin yeterli olup olmadığı oldukça önemlidir.

### **1.1. Problem Durumu**

Dünyada meydana gelen birçok problemin ana sebebinin insan olduğu söylenebilir. İnsanların değişen yaşam tarzları, doğaya egemen olmaya çalışmaları ve zenginlik arzusuyla gerçekleştirmiş oldukları “benmerkezciliğin” bir sonucudur. Benmerkezciliğin yaygınlaşmasıyla birlikte eşitsizlik de artmış ve göç, terör, eğitim, kadın ve sağlık sorunları ortaya çıkmıştır (Özey, 2001: 37-38). Sorunların çözümü için dünyada ortak bir duyarlılık geliştirme fikri gündeme gelmiştir. Bu kapsamda birçok organizasyon oluşturulmuş ve bireysel eğitimde programlara sosyal sorumluluk kazanımları eklenmiştir. Başka bir deyişle “küresel vatandaş” oluşturma girişimleri başlamıştır.

Küresel vatandaşlık, küreselleşme sürecinin getirmiş olduğu değişimler karşısında insanların dünyayı anlamaya başlaması, sorumluluk alanını genişletmesidir. Burada anlatılmak istenen şey, kendi özünü göz ardı etmek değildir. Kendi değerleri temelinde dünyada olup bitenleri gözlemlemek, yeni kültürleri tanımak, kendini geliştirip yaşanan sorunlara karşı daha duyarlı davranmaktır. İnsanların ortak bir paydada hemfikir olmasını gerektiren en önemli konu; eğitim, sağlık, ekonomi gibi alanların artık bölgesel olmaktan çıkmasıdır. Örneğin havadaki partiküller dünyanın bir ucundan gelerek insan sağlığını bozabilir ve ilgisiz kişilerde tehlikeli hastalıklara neden olabilir. Küresel vatandaş, bu sorunların bütün insanları etkileyebileceğinin farkında olan ve çözümünde biz bilinciyle hareket edebilen kişidir (İçen ve Akpınar, 2012: 283). Bireylere küreselleşme sürecini anlatacak olan öğretmenlerin üstlendiği görev bu noktada oldukça önemlidir. Bu nedenle öğretmen adaylarının sahip olduğu sosyal sorumluluk düzeylerinin hangi düzeyde olduğu ve çeşitli değişkenler karşısında ne oranda farklılaştığı araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

## 1.2. Problem Cümlesi

Bu çalışma; “Öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeyleri ve görüşleri çeşitli özelliklere göre anlamlı bir değişim göstermekte midir?” sorusuna yönelik gerçekleştirilmiştir.

## 1.3. Alt Amaçlar

Nicel araştırmaya ilişkin alt amaçlar şu şekildedir:

- Öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından sosyal sorumluluk düzeyleri eyleme dönük sorumluluk alt boyutuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından sosyal sorumluluk düzeyleri ekolojik sorumluluk alt boyutuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından sosyal sorumluluk düzeyleri özgeci sorumluluk alt boyutuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından sosyal sorumluluk düzeyleri ulusal sorumluluk alt boyutuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Nitel araştırmaya ilişkin sorular şu şekildedir:

- Küresel sorunlara ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
- Küresel sorunların çözümüne yönelik projelerde yer almak ister misiniz? Düşünceleriniz nelerdir?
- Ürün satın alırken çevre dostu olup olmadığına dikkat eder misiniz? Düşünceleriniz nelerdir?
- Farklı ülkelerdeki insanların yaşadığı sorunlara karşı duyarlı mısınız? Düşünceleriniz nelerdir?
- Küresel sorunların çözümünde Sosyal Bilgiler dersinin önemi hakkında düşünceleriniz nelerdir?

## 1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı sosyal sorumluluk düzeylerini ve görüşlerini incelemektir. Nicel araştırmada eğitim alınan program, sınıf, cinsiyet, yerleşim yeri, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, aylık gelir, ilgi alanı, bilgi yeterliliği ve bilgi kaynağı değişkenleri kullanılmıştır. Nitel

araştırmada ise adaylardan bir kısmının küresel sorunlara ilişkin düşünceleri daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

### **1.5. Araştırmanın Önemi**

İnsanlığın kaydettiği ilerlemeler karşısında küresel sorunlar gerilemekten ziyade artış göstermiştir. Sorunların tüm dünyayı etkilediği düşünöldüğünde, küresel işbirliğinin gerekliliği zorunlu hale gelmiştir. Atılan adımların toplumlar tarafından benimsenebilmesi için eğitim programlarında küresel konulara daha fazla yer verilmeye başlanmıştır. Örneğin Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının “özel amaçlar” kısmında yer alan ilkelerden bazılarında (MEB: 2018: 8); “ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri, doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları” kazanımları yer almaktadır.

Göröldüğü üzere okul programlarında artık küresel sorunlara ağırlık verilmektedir. Küresel sorunlara karşı geliştirilmek istenen etkili vatandaşlık bilincinin yer aldığı öğretim programlarının başlıca uygulayıcısı öğretmenlerdir. Öğretmenlerin sahip olduğu bilgi birikimi, mesleki yeterlilik, genel kültür ve iletişim becerisi gibi pek çok etken, geliştirdikleri tutumların ne yönde olacağını belirlemede oldukça etkili olmaktadır. Bu sebeple gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmenlerin lisans eğitiminde küresel sorunlarla alakalı edindiği bilgi ve deneyimlerin, tutumları üzerinde ne derece etkili olduğunu göstermek önem taşımaktadır.

### **1.6. Araştırmanın Varsayımları**

Araştırmaya katılım gösteren öğretmen adaylarının bilgi toplama araçlarına içten ve objektif bir şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.

Araştırmada kullanılan bilgi toplama araçlarının adayların sosyal sorumluluk düzeylerini ve görüşlerini ölçmede uygun verileri toplayabilecek içerikte oldukları varsayılmaktadır.



### 1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- Malatya ili
- İnönü Üniversitesi
- Eğitim Fakültesi
- Lisans öğrencileri
- Küresel Sosyal Sorumluluk ölçeği ve görüşme formu ile sınırlıdır.



## BÖLÜM 2

### 2. KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1.Kuramsal Bilgiler

##### 2.1.1. Küreselleşme ve Toplum

Tarihsel süreç içerisinde dünyadaki değişim ve gelişmeler toplumları çeşitli alanlarda etkilemiştir. Küreselleşme sürecinde bu alanlar farklı şekillerde incelenmiştir. Öncelikle toplum tarafından benzer anlamlarda kullanılan küreselleşme ve evrenselleşme kavramları arasındaki farka değinecek olursak; küreselleşme daha ziyade “dünya üzerinde tümüyle etkili olması mümkün olan” ı ifade eder. Evrensel ise zaten var olanı, yani tüm insanlar tarafından kabul edilen genel kabul görmüş ifadeleri içerir (Başkan, 2005: 31). Örneğin geçmişte yaşamış insanların deneyimleri sonucunda üretilen maddi ve manevi ürünlerin bugün tüm dünyada karşılık bulması, insanlar tarafından kabul görmesi ve kullanılması evrensel hale geldiklerinin bir göstergesidir. Giddens (1998: 22) modernlik dinamiklerinin aslında küreselleşme sürecini ortaya koyduğundan bahseder. Geçmişte yaşayan insanlar hem zamansal hem de tarihsel olarak farklı süreçlerden geçmişlerdir. Bu farklılık, toplumların birçok yönden ayrışmasına yol açmıştır. Giddens'e göre zaman, toplumlarda belirli bir zaman dilimini kapsamaktan çok, aslında o dönemde yaşanan olay ve yerleri ifade eder. Öte yandan mekanik saatlerin insan yaşamına dahil olmasıyla birlikte yer ve zaman arasındaki ilişki giderek azalmış ve modern hayatın getirdiği etkileşim sonucunda teknolojinin gelişmesiyle dünyanın farklı yerlerinde yaşayan insanlar birbirlerinden haberdar olmuştur.

Küreselleşme sürecini ve bu süreçteki iletişimi hızlandıran en önemli faktör görüldüğü üzere teknolojideki değişimlerdir. Uluslararası alanda iletişimi artıran gelişmelerden bahsedecek olursak; uydu ve bilgisayar teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte küresel iletişimin yaygınlaşması, uluslararası ticaretin gelişmesi ve verilen hizmetlerde küresel standartların oluşması sayılabilir. (Deniz, 1999: s.88). Uydu ve bilgisayar teknolojileri sayesinde bilgiye erişim çok daha kolay hale gelmiştir. Dünyadaki gelişmelerden çok uzak mesafelerden dahi anında haberdar olmak

mümkündür. Teknoloji, ticaret ve yatırım alanlarının tüm dünyayı etkiler hale gelmesi, toplumların mevcut sistemlerini de büyük ölçüde etkilemiştir (Yıldız, 2008: s.30).

Küreselleşme sürecinde yaşananların tüm insanlığı etkilemesi sonucunda kültürel ortaklıklar oluşmaya başlamıştır. Bu süreç içinde dünyanın sadece yaşadıkları yerden ibaret olmadığını anlayan toplumlar, çevrelerindeki gelişmeleri yakından takip ederek özgürlük ve adalet gibi kavramları benimsemeye başlamışlardır. Ayrıca ülkelerin çağa ayak uydurabilmesi için eğitimin geliştirilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Söz konusu gelişmenin belirli bir kitleden ziyade toplumun tamamını kapması gerektiği vurgulanmıştır. Çünkü modern zamanın özelliği nitelikli insan gücünün artmasıdır. Sadece eğitim alanında değil, sağlık alanında da ilerleme kaydedilmiş ve bu gelişmeler sayesinde ölüm oranları azalmıştır (Bilhan'dan akt: Balay, 2004: 64).

Küreselleşmenin olumlu sonuçlarına ilişkin görüşlerin yanı sıra, birçok alanda ilerleme kaydetmek yerine dünya üzerindeki kontrolün giderek azaldığını ifade eden görüşler de bulunmaktadır. Gelişen teknoloji sayesinde dünyada yürüttüğü faaliyetlerle düzeni derinden etkileyen insanoğlu birçok sorunla da karşı karşıya kalmıştır. Geleceğin bugünden daha iyi olması gerekirken, gidişatın aynı yönde olmadığı görülünce bireylerin geleceğe olan güveni de sarsılmıştır (Bozkurt, 2000: 192). Geleceği tehdit eden küresel sorunlar arasında belki de insan yaşamını etkileyen en önemli sorun çevre sorunlarıdır. Sanayileşmenin gelişmesiyle beraber üretim çağına geçilmiş ve fabrikalarda kullanılan yöntemler çevresel kirliliğe neden olmuştur. Sınırlı kaynakların sınırsız kullanımının ve çevre sorunlarının doğal dengeyi tehdit ettiğine dair raporlar da yazılmıştır. Başlangıçta göz ardı edilen çevre sorunlarının artış göstermesi, küreselleşme sürecinde önlemlerin yeterli olmadığını göstermektedir (Özer, 1995: 22).

Küresel sorunlara ilişkin alınacak önlemleri sürdürülebilirlik çerçevesinde değerlendirenler ise fikirlerini çeşitli kriterlerle açıklamışlardır. Örneğin konuyla ilgili yayınlanmış çeşitli ilkelere bakacak olursak; gerçekleştirilen uygulamalar karşısında öncelikle “küresel sorumluluk” bilincine sahip olunması gerektiği vurgulanmıştır. Çevresel kirliliğin meydana gelmesinde payı olan ülkelerin bu sorumluluğun bilincinde olması tüm dünya açısından oldukça önemlidir. Sorumluluk bilincinin yanı sıra sahip olunması gereken bir diğer özellik, ortak bir yaklaşım çerçevesinde birlik sağlamaktır. İnsanların ortak düşüncesini küresel farkındalık etrafında şekillendirmek ve faaliyetlerini buna göre düzenlemek hem kendi geleceklerini hem de dünyada yaşayan

diğer insanları olumsuz sonuçlardan koruyacaktır. Söz konusu duyarlılığa ulaşmak için bireylerin konuya ilişkin katılımcı bir tutum sergilemesi gerekmektedir. Ülkelerin uygulayacakları ortak yaklaşımlar ise gerçekleştirilecek faaliyetlerin yol açacağı zararların önceden belirlenmesi ve buna göre politikalar geliştirmesi açısından önem taşımaktadır. Bireylerin ve ülkelerin sahip olacağı küresel sorumluluk bilinci, medya gibi kamuoyunu yönlendirme gücüne sahip kanallar, kâr amacı gütmeyen kuruluşlar ve çevreler tarafından da desteklenmelidir. Böylece sürdürülebilir bir yaşam tarzı benimseyen toplumlar, küreselleşmenin yol açtığı çevresel zararları en aza indirmek için planlar yaparak olası çevre ve sağlık sorunlarının da önüne geçmiş olurlar (Price ve Dube, 1997: 37).

### 2.1.2. Küreselleşme ve Kültür

Bebeklik döneminden yetişkinliğe kadar geçen süreçte bireylerin kazandığı değer yargıları, içinde doğdukları toplumdan kaynaklanmaktadır. Kültür, bireylerin yaşadığı toplumda yer alan ahlaki kuralları, dil özelliklerini, örf ve adetleri içeren oldukça geniş bir değerler sistemidir (Coşgun, 2012: 839). Kültürün özelliklerini anlatmak için yapılmış çeşitli tanımlamalar vardır. Örneğin ifadeleri anlamlı kılan dil, kültürü yansıtan mimari yapılar ve toplumların oluşturduğu müzik eserleri gibi farklı alanların zaman içindeki gelişimine yön veren kültürün etkilediği en önemli varlık insandır. Söz edilen görüşe göre kültür, toplumun maddi ve manevi unsurlarını şekillendirirken kişinin kendisini de işlemektedir (Kaplan, 1976: 67). Greverus'un (akt: Ültanır,2003: 296) ortaya koyduğu görüşte ise kültür, insanın doğa ile olan ilişkisinden doğan bir kavram olarak yansıtılmaktadır. Yaşamlarını sürdürmek isteyen insanlar, doğanın önlerine çıkardığı süreçlerin üstesinden gelerek doğanın bir parçası olurlar. Zaman içinde kendi araç ve değerlerini geliştirirler.

Kültürün farklı yönlerini vurgulayan tanımların yanı sıra hem maddi hem de manevi kültürel değerlerin bütünleştirilmesi gerektiğini savunan görüşler de bulunmaktadır. Bu görüşe göre kültürel bütünleşmenin sağlanamadığı toplumlarda yozlaşmanın yaşanması kaçınılmazdır. (Ozankaya, 1992: 218). Küreselleşme ile kültürel bütünleşmenin sağlandığı yerel kültürlerin temel taşlarının değişmediği, aksine bireylerin kendi ulusal kültürlerinin farkına varmalarının daha kolay olduğu savunulmaktadır (Tok, 2003: 309). Farklı bir görüşe göre küreselleşmenin toplumlar arasındaki etkileşimi arttırmasıyla birlikte önemli hale gelen kitle iletişiminin

gerçekleşmesini sağlayan araçları elinde bulunduran güçlü devletler, ürettikleri kültürleri henüz yeterince gelişmemiş dünya ülkelerine satmaya başladılar (Adıgüzel, 2001: 103). Böylece medyanın etkisiyle birlikte bireyler olayların ancak görebildikleri yönlerini algılayabildiler. Günlük yaşamlarında yedikleri yiyeceklerden giydikleri kıyafetlere kadar pek çok alanda izledikleri şeylere göre seçimler yapmaya başladılar. Huxley (1990: 180), bireylerin iletişim halinde olduğu çevreyle sınırlı bir alan dışındaki her şeyin kitle iletişim araçları tarafından öğretildiğini ileri sürmektedir. Yani geçmişten günümüze uyarlayacak olursak gazete, radyo, televizyon, bilgisayar, internet gibi araçların insanların hayatına pek çok alanda etki ettiğinden bahsetmektedir. Kültüre ilişkin bahsi geçen görüşleri yansıtan kuramlardan bazıları şu şekildedir:

### **2.1.2.1.Bağımlılık Okulu Kuramı**

Bağımlılık Okulu Kuramı, tarihsel süreç içinde az gelişmiş ülkelerde yaşanan gerileme durumunu açıklamak üzere oluşturulmuş bir kuramdır. Teorinin içeriği incelendiğinde, dünyada söz sahibi devletlerin yürüttüğü faaliyetler sonucunda bağımlı ülkelerin az gelişmişliğinin devam ettiği görülmektedir. Küreselleşme sürecinde devletlerin birbiriyle olan ilişkileri artış göstermiştir. Bu ilişkilerin sonucunda etkin olan devletler gelişme kaydederken bağımlı devletler sömürgeye uğrayarak ilerleyememiştir. Kuramın temsilcilerinden Alman gelişme iktisatçısı Frank “az gelişmişliğin gelişmesi” deyişi ile sömürgeye uğrayan bu devletlerin ileri metropollerin uyduları olduğunu vurgulamaktadır (Marshall, 1999: 55)

### **2.1.2.2.Dünya Sistemi Kuramı**

Kapitalizmin ön plana çıktığı kuramlardan bir diğeri Dünya Sistemi Kuramıdır. Teorinin içeriğine bakıldığında Wallerstein'ın dünya sistemi olarak gördüğü yapının kapitalist düzenin tüm dünya üzerindeki egemenliğine dayandığı görülmektedir. Dünya sisteminde iktisadi açıdan birtakım çöküntüler yaşandığını dile getirmiş ve bu depresyonu ortadan kaldırmak amacıyla 2000'den 2050'ye kadar endüstriyel yaşamın düzenlenmesi için yeni enerji kaynaklarının bulunması, mikroişlemcilerin geliştirilmesi, genetik mühendisliğinde ilerleme gibi alanlarda çalışmalar yapılacağından söz etmektedir. Bahsettiği yeni düzende elde edilen kazancın denk şekilde dağıtılmayacağından da bahsetmektedir (Avcıoğlu, 2014: 109)

### **2.1.2.3. Frankurt Okulu ve Kültür Endüstrisi**

Frankurt Okulu'nda kültür endüstrisi kavramı eleştirel açıdan ele alınmıştır. Eleştirinin temsilcisi Adorno'dur. Adorno'nun açıklamaları incelendiğinde, kitle kültürü olarak adlandırılan yapının problem teşkil eden bir oluşum olmadığına vurgu yaptığı görülmektedir. Kitle kültürünü, toplumun ortaya çıkardığı bir yapı olarak nitelendirmektedir (Yurdigül, 2010: 49). Grldğ üzere kuramcılar "kitle kültürü" kavramına dair olumlu görüşler belirtmektedirler. Kitle kültürünü, bireylere tüketim için verilen bir meta değil, kitlenin gereksinimlerini ön planda tutan bir sistem olarak tanımlamışlardır. (şan ve Hira, 2007: 329). Kültür endüstrisi ise gücü elinde bulunduran devletler tarafından ortaya çıkarılan ve toplulukları derinden etkileyen bir yapıya sahiptir. Frankurt okuluna göre kitle kültürüyle arasındaki en büyük fark ise halkın ihtiyacına dönük kültürel bir değişimden ziyade meta halini almasıdır (Yurdigül, 2010: 49).

### **2.1.2.4. Gramsci ve Kültürel Hegemonya**

Gramsci'nin fikirleri incelendiğinde, hegemonyanın halk tarafından kabul edilmesinde etkili olan grubun entelektüeller olduğundan bahsetmektedir. Sözü geçen grupların halka benimsettiği fikirler, gücün kimin elinde olacağını belirlemektedir. Yürütülen çeşitli faaliyetlerle halk, hegemonyayı gerçekleştiren glerin iktidara gelmesine razı olmuştur. Fikirlerin yayılmasında kullanılan araçlar ise kitle iletişim araçları, okullar, kiliseler ve sivil toplum kuruluşları gibi insanların günlük hayatta sürekli etkileşim halinde olduğu sosyal alanlardır. (Kellner, 2006: 136).

### **2.1.3. Sosyal Sorumluluk**

Bireylerin içinde yaşadıkları toplumda ve dünyada meydana gelen olaylar karşısında düşünceli hareket edebilmeleri ve insanlık yararına görevler üstlenebilmeleri için sosyal sorumluluk anlayışının geliştirilmesi gerekmektedir. Westheimer ve Kahne (akt. Güven, Tertemiz ve Bulut, 2009: 2) yaptıkları incelemeler sonucunda üç tip vatandaştan bahsetmiştir: Sosyal sorumluluk sahibi vatandaşlar, yaşadıkları toplumda kendilerinden beklenen sorumlulukları yerine getiren kişilerden oluştur. Bu kişiler, sosyal kurallara uyan, bilinçli kişilerdir. Gelişmişlik düzeyleri gibi ülkelerin sosyal kuralları da farklıdır. Vatandaşlar üstüne düşen görevleri yerine getirdikleri lde sorumluluk sahibi sayılmaktadır. Katılımcı vatandaş ise ulusal ve bölgesel olarak

gerçekleştirilen etkinliklere katılım sağlayan vatandaşlardan meydana gelmektedir. Son olarak Adalet merkezli vatandaş, sorunlara tek bir pencereden bakmak yerine farklı düşünce tarzları ile sorunların gerekçelerini ayrıntılı olarak belirleyerek çözüme ulaşabilen kişileri temsil etmektedir. Sorumluluğa ilişkin kuramsal çalışmalardan bazıları şu şekildedir:

### **2.1.3.1. Seçim Teorisi ve Gerçeklik Terapisi**

Sorumluluk kavramının bireyin yaşamında kendine yer edinebilmesi için öncelikle büyüdüğü ortamın buna uygun olması gerekmektedir. Küçük yaşta çeşitli sorumluluklar üstlenmeyen bireylerde sorumluluk duygusunun gelişmesinde sorunlar yaşanması kaçınılmazdır (Özen, 2015: 24). Glasser tarafından ortaya koyulan düşünceye göre, bireyin geliştirdiği kimliğin başarılı kabul edilebilmesi için “sevgi, güven ve aidiyet” gereksinimlerinin karşılanması gereklidir. Başarılı kimliğin oluşmasındaki en önemli unsurlardan biri, sorumluluk duygusunun gelişmiş olmasıdır. Gerçekleştirdiği eylemlerin sorumluluğunu üstlenen birey aynı zamanda mevcut durumun artı ve eksilerini de fark etmiş olacaktır. Burada vurgulanan noktalardan biri de iç kontroldür (Palancı, 2004: 403). Bireyler seçimlerinde her zaman kişisel olarak kendi özelliklerinin farkında olmalı ve gerçekçi bir tutum sergilemelidir. Yaptığı seçimlerin sorumluluğunu alarak kendi geleceğini tayin etmede kendi düşüncelerini kullanabilme özgürlüğünün bilincinde olmalıdır. Dış kontrol odağının etkisi altında kalmamalıdır (Özen, 2015: 26). Glasser, bireylerin eylemlerinin kendi seçimlerinden kaynaklandığını belirtmektedir. Bireyler bir davranış sergilerken onları yönlendiren, gönüllü olarak seçtikleri bilgiyi kendi tercihleri olan eyleme dönüştürme sürecidir (akt: Palancı, 2004: 406).

### **2.1.3.2. Gestalt Yaklaşımı**

Gestalt yaklaşımında bireyin kişisel sorumluluğunun bilincinde olması ve bütünleşmesine önem verilmektedir. Birey bu unsurları yerine getiremezse terapi ön plana çıkar ve bireye yol gösterilir (Özen, 2015: 23). Gerçekleştirdikleri davranışların, hissettikleri duyguların ve yaptıkları seçimlerin bilincine varan bireyler, bu eylemlerinden sorumlu olurlar (Molaei, 2015: 21). Gestalt yaklaşımına göre bireyler sorumluluklarının farkında olma, sorumluluk alma ve yaşamlarında bütünleşmeyi sağlayabilme özelliklerine sahiptir. Başka bir deyişle, bireyler hayatlarını sürdürürken kişisel sorumluluklarını kabul etmelidirler (Corey’den akt: Kunter, 1995: 190).

### 2.1.3.3.Varoluşçu Yaklaşım

Varoluşçu yaklaşımın temeli incelendiğinde, özgürlük ve sorumluluk kavramları ön plana çıkmaktadır (Aykara ve Çelik, 2012: 8). Varoluşsal düşüncede bireyin dünyayı anlamlandırabilmesi için o dünyayı yaratacak düzeyde sorumluluğu alması gereklidir (Yalom, 2014: 345). Sorumluluk, bireylerin özgürlüklerinin artmasıyla ortaya çıkan en önemli unsur olmuştur. Sorumluluktan kastedilen, bireyin özgürlüğünün bir sonucu olarak eylemlerinin ve seçimlerinin sorumluluğudur (Çelik, 2017: 421). May, canlı türleri arasında bilince sahip tek türün insan olduğunu vurgular (akt: Çalık Var ve Temiz. 2020: 27). Bu da bireylerin bilinçli olarak yaptığı şeylerin sonuçlarını üstlenebilmesini gerektirir. Sartre ise kişiyi yalnızca davranışlarından değil, aynı zamanda hareketle meydana gelen başarısızlıktan da sorumlu tutmaktadır (Özen, 2015: 22). Bireyler var olduklarından beri çeşitli durumlar karşısında seçim yapabilme becerisi göstermişlerdir. Bireylerin yaptığı bu seçimler ve hatta seçim yapmama tercihleri bile bir seçimden kaynaklanmaktadır (Bender, 2009: 25). Görüldüğü gibi yaklaşımda yer alan bakış açısı, insanın seçim yapma gücü nedeniyle meydana gelen durumların sorumluluğunu alırken, diğer yandan aslında kendi hayatının yönünü belirlemekte olduğudur.

### 2.1.4. Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Alt Boyutları

#### 2.1.4.1.Eyleme Dönük Sorumluluk

Bireyler yerine getirmeleri gereken sorumlulukların bilincinde olmanın yanı sıra bu sorumluluklara ilişkin eylemlerinde kendi iradeleri ile hareket etmelidirler. Bireylerin karakter gelişimi doğrultusunda geliştirilmesi gereken özellikleri üç gruba ayırmıştır:

- **Ahlaki Bilgi:** Ahlaki Farkındalık - Ahlaki Değerlerler Bilgisi - Bakış açısı Alma - Ahlaki Yargılama – Karar verme – Kişisel farkındalık
- **Ahlaki Duygular:** Bilinçlilik – Özsaygı – Empati - İyiyi Sevmek - Öz Kontrol - Alçakgönüllülük
- **Ahlaki Davranış:** Yetkinlilik – İsteklilik - Alışkanlık

Yazar, bireylerin yaşadıkları çevredeki olayları anlayabilmeleri için yukarıda belirtilen değerlere sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Ahlaki farkındalığa sahip bireyler, doğru ile yanlış ayırt etme güçlerini artırarak daha doğru kararlar



alabileceklerdir. Karar alma sürecinde ise bilinçli olmak, empati kurmak ve iyiyi sevmek gibi duyguların etkili olması gerektiğinden bahsetmiştir. Duyguların davranışa dönüşme sürecinde bireylerin faaliyetlerinde istekli olmaları yani eylemlerini kendi iradeleri ile şekillendirmeleri gerekmektedir (Özen, 2015: 17-18). Konuyla ilgili olarak Cüceloğlu, bireylerin çeşitli davranışlar kazandığı ilk kurum olan ailenin önemine değinmiştir. Küçük yaşta çocuklara sorumluluk vermeyen ve çocuğun yapması gereken işleri üstlenen ebeveynlerin gözetiminde büyüyen çocuklar gelecekte çevreye bağımlı, sorumluluk bilincinden bihaber ve gerçekleştirdiği eylemlerin sonuçlarını başkalarına yükleyen bireyler olacaklardır (Cüceloğlu, 1996: 54).

#### 2.1.4.2.Özgeci Sorumluluk

Özgecilik kavramı, kelime olarak Latince "başkası için" anlamına gelir. Özgeciliğe bireylerin hiçbir karşılık beklemeden iyilik yapmaları söz konusudur. Davranışın özgeci olabilmesinin en önemli kıstası çıkar gözetmeden gerçekleştirilmesidir. Özgeci davranışı açıklayan çeşitli kuramlar vardır:

- **Evrimsel Yaklaşım:** Yaklaşımın ileri sürdüğü düşünceye göre, başkasına karşılıksız yarar sağlama davranışının temeli kalıtsal özelliklerdir. Başka bir deyişle, insanların özgecilik davranışını genetik olarak taşıdığı ve nesilden nesle aktarıldığı belirtilmektedir.
- **Kültürel Yaklaşım:** Kültürler, doğdukları toplumların zaman içinde geliştirdikleri özellikleri belirlemede etkilidir. Kuramın temeli incelendiğinde, topluma fayda sağlayan davranışların geçmişten günümüze geliştirildiği ve bireylerin zaman içinde bu davranışlara uygun olarak hareket ettiği belirtilmektedir. Davranışların şekillenmesinde ise toplumsal sorumluluk, karşılıklılık (yardım etme davranışında) ve toplumsal adalet etkili olmaktadır.
- **Öğrenme Yaklaşımı:** Yaklaşım, öğrenme kuramının temel kavramları olan ödül-cezaya dayanmaktadır. Bireyler yaptıkları faydalı davranışlar karşısında olumlu geribildirim aldıklarında, bu davranışları sergileme oranları artmaktadır.
- **Yükleme Kuramı:** Kurama göre toplumda yardım etme davranışı, bireyin yardım istediği duruma göre şekillenmektedir. Bireylerin yardıma ihtiyaç duyduğu konu kendi kontrolleri dışındaki nedenlerden kaynaklanıyorsa, toplum tarafından yardım görme ihtimali artmaktadır (Kayaoğlu, Gökdağ ve Kirel, 2014: 112-114).

### 2.1.4.3.Ulusal Sorumluluk

Kültürel yapı, bireyin yaşadığı toplumda zaman içinde oluşan maddi ve manevi unsurları içinde barındıran ve doğduğu andan itibaren birey üzerinde etkisini gösteren bir yapıdır. Toplumun sahip olduğu kültürel değerler, tarihsel süreç içinde gelişim göstermiştir. Bireylerin kendi kültürel değerlerini öğrenmeleri, özümsemeleri ve atalarının geçmişte yaptıkları hakkında bilgi edinmeleri toplumdaki bağlılığı sağlamlaştırarak kültürel miraslarını koruma duygusu yaratacaktır (Ünal, 2014: 11). Hobsbawm (1999: 41) tarihin geleceğe ilişkin taşıdığı ipuçlarının önemine değinmiştir. Bireyler kendi tarihlerini korudukları ölçüde kazanılan deneyimlerden istifade edebileceklerdir. Bu nedenle ulusal sorumluluk bilinci her toplumda geliştirilmelidir.

### 2.1.4.4.Ekolojik Sorumluluk

İnsan, dünya tarihinde ortaya çıktığı andan itibaren doğa ile sürekli etkileşim halinde olmuştur. Başlangıçta yaşamsal faaliyetlerini sürdürmek için doğanın nimetlerinden faydalanan insanoğlu, zaman geçtikçe doğaya hükmetmek istemiştir. Küreselleşme sürecinde teknolojinin gelişmesiyle birlikte sanayileşmenin artması, doğal kaynakların bilinçsiz tüketimine yol açmıştır. Gerçekleşen faaliyetlerin doğal dengeyi bozmasına karşın çevre bilinci yeterli oranda gelişme gösterememiştir. Bunun sonucundaysa insan hayatını doğrudan etkileyen hava ve su gibi kaynaklar canlılar için tehlikeli bir hale gelmiştir (Çepel, 1976: 34). Bahsi geçen sorunların etki alanları ise gün geçtikçe genişlemiştir. Böyle bir durum karşısında sorunların çözümüne ilişkin çeşitli ortaklıkların yapılması gerekmiştir (Saygı, 2015: 53). Bu nedenle ekolojik sorumluluk özelliklerini geliştirmeye yönelik çeşitli çalışmalar başlatılmıştır. Bu çalışmaların amacı yalnızca insanların korunmasını sağlamak değildir. Aynı zamanda doğanın da bir yaşam hakkı olduğu unutulmamalıdır (Kaypak, 2013: 158).

### 2.1.5. Küresel Sorunlar

Sosyal sorumluluk bilincinin bireylerin hem düşüncelerinde hem de eylemlerinde olması gerektiği ve küresel sorunların çözümünde sosyal sorumluluğun ne kadar önemli olduğu ortaya koyulmuştur. Günümüzde var olmaya devam eden küresel sorunlar şu şekildedir:

### 2.1.5.1. İklim Değişikliği

Eskiden doğal değişimlere uğrayan iklim, zamanla insan faaliyetlerinin etkisi altına girmiştir. Geçmişten günümüze insanların yaşadığı doğal ortam enerjisini güneşten almaktadır. Normal şartlar altında güneş ışınlarının yüzde yetmiş uzaya geri yansır. Ancak sera gazının artmasıyla birlikte ışınların bir kısmı tutulmuş ve atmosferde ısınmaya neden olmuştur (Arcak, 2012: 174). Isınmanın nedenleri incelendiğinde, sanayi inkılabından sonra gerçekleştirilen faaliyetlerle atmosfere büyük miktarlarda karbondioksit, metan, diazotmonoksit gibi gazlarının salınmasının etkili olduğu görülebilir. Sera gazları, dünyanın aşırı ısınmasını ve soğumasını önlemek için atmosferde az miktarda bulunur. Ancak bu oranın artmasıyla birlikte dünya ısınmaya başlamış ve bu da canlıların yaşamını etkilemiştir (Akın, 2006: 32-33). Fosil yakıtlar bahsi geçen gazların yayılmasında en önemli faktördür. Kömür, petrol ve doğalgaz gibi yakıtlarla endüstriyel faaliyetlerin ve çevresel atıkların artması, küresel ısınmada gelişmiş ülkelerin daha fazla paya sahip olduğunu göstermektedir. (Keçe, 2016: 88). Artan sera gazları nedeniyle dünyada birçok sorun ortaya çıkmıştır. Aşırı ısınmadan kaynaklanan sel ve taşkınların dışında bazı bölgelerde yaşanacak kuraklıklar bunlardan birkaçıdır (Reyhan ve Reyhan, 2016: 9). Dünyanın fiziki yapısı göz önüne alındığında, selden en çok Güney yarım küredeki ülkeler etkilenecektir. Kıyıda yaşayan insanlar su baskınlarından kurtulmak için kuzeye göç edecektir (Mutlu, İrdem ve Üre, 2015: 97). Küresel ısınmanın yol açtığı diğer sorunlar arasında; suda yaşayan türlerin azalması, orman yangınlarından dolayı salgın hastalıkların insanları tehdit eder hale gelmesi, buzulların erimesi ve altta kalan toprağın çözülmesiyle atmosfere daha çok sera gazı salınması, doğa olaylarının artması, hastalıkların çoğalması gösterilebilir (Akın, 2006: 36).

### 2.1.5.2. Sağlık Sorunları

Dünya tarihinde insanlığın devamını etkileyen ve büyük ölümlere yol açan birçok hastalık yaşanmıştır. Salgın hastalıklar büyük devletlerin zayıflamasında, dünya nüfusunun azalmasında etkili olmuştur. Örneğin 1300'lü yıllarda görülen veba hastalığı, Avrupa nüfusunda büyük kayıplara sebep olmuştur (Özey, 2001: 145). Sıtma hastalığı da Yunan ve Roma uygarlıklarından beri tarih boyunca insan ölümlerinde etkili olmuştur (Kantürk Yiğit, 2016: 365). Ölümlere yol açan bir başka hastalık da çiçek hastalığıdır. 1796'da Edward Jenner tarafından aşısı bulunan hastalık, Aztek ve İnkalar

üzerinde oldukça etkili olmuştur. Çeşitli tedavi yolları bulunarak ölümlerin önüne geçilen tüberküloz hastalığından da geçmişte özellikle Avrupa’da birçok kişi hayatını kaybetmiştir (Parıldar, 2020: 24).

Zaman ilerledikçe, küreselleşmeyle birlikte hastalıkların türü de değişim göstermiştir (Özey, 2001: 147). Yaşamakta olan bu sorunlara bakacak olursak: HIV/AIDS, yıllar önce ortaya çıkan “human immune deficiency virüs” (HIV) den kaynaklanmaktadır. Virüsün insana bulaşıp bağışıklık sistemini zayıflatmasına bağlı olarak ölümlere sebep olduğu görülmektedir. Dünyada virüsün en yaygın olduğu yerler Afrika ve Asya’dır (Tümer ve Ünal, 2003: 15-16). Virüsün tedavisinde kullanılan antiretroviral ilaçlar (ART) sayesinde 2019 yılı sonunda hasta insanların %59'u virüsü baskılamayı başarmış, hastalıkta test ve tedavinin çok önemli olduğunu ve alınan önlemlerle virüsün etkisinin ortadan kaldırılabileceğini göstermiştir. Öte yandan dünyada HIV testi ve tedavisine erişemeyen ülkelerin bulunması, 2019 yılında 690.000 kişinin HIV bağlantılı hastalıklardan hayatını kaybetmesine sebep olmuştur (WHO, 2020a).

Salgın hastalıklardan biri olan “covid-19”, yeni keşfedilen bir koronavirüs türüdür ve halen yaşamakta olduğumuz salgına neden olan virüs, damlacıklar yoluyla insandan insana bulaşmaktadır. Ateş, öksürük, tat ve koku kaybı, nefes darlığı gibi semptomları olan virüs, yaşlı ve kronik rahatsızlığı olan kişilerde daha şiddetli seyretmektedir. Tüm dünyayı etkisi altına alan virüsten korunmak için sosyal mesafe, el temizliği ve zorunlu olmadıkça evden çıkmama gibi önlemler alınıyor. Son verilere göre virüs nedeniyle 1.736.752 kişinin hayatını kaybettiği görülmektedir (WHO, 2020b).

Çağın hastalıklarından bir diğeri obezitedir. Dünya Sağlık Örgütü tarafından açıklanan bilgilerde vücut kitle indeksi 25’in üzerinde olan kişiler aşırı kilolu, 30’uz üzerindeki kişiler ise obez kabul edilmektedir (WHO, t.y.). Obezite, vücutta yağ birikimine karşı koruma mekanizmalarında meydana gelen bozulmalardan da kaynaklanabilir ancak genelde aşırı beslenme sonucu ortaya çıktığı görülmektedir (Aygün, 2014: 45). Fazla kilolu kişilerin kalp hastalığı, felç, diyabet ve kansere yakalanma olasılığı diğer insanlara göre daha fazladır. Örneğin 2017 yılında obezite nedeniyle hayatını kaybedenlerin sayısı 4 milyonu aşmıştır (WHO, t.y.).

Sigara ve alkol de dünyada artan hastalıkların nedenleri arasında yer almaktadır. Sigara içenlerde görülme sıklığı yüksek olan akciğer kanseri, ölüme neden

olan hastalıklardan başında yer almaktadır. Bağımlılığa yol açan nikotin ve diğer zararlı maddeler kanser, koroner arter ve beyin damar hastalıklarının oluşmasında etkili olmaktadır (Özey, 2001: 158). Tütün ürünleri sadece içenleri değil çevrelerindeki de zehirli havaya maruz bıraktığı için her yıl 65.000 çocuğun ölümüne neden olmaktadır (WHO, 2020c). Benzer şekilde alkol tüketimi de çeşitli hastalıklara ve ölümlere yol açmaktadır. Alkol alan kişilerde bir süre sonra karaciğer rahatsızlıkları oluşmakta ve ilerlediği takdirde siroza dönüşmektedir (Özey, 2001: 162). Alkol tüketimi ölümlerin %5,3'ünü oluşturmaktadır. Fiziksel zararın yanında ruhsal ve davranışsal sorunlar da görüldüğünden aile ve çevre için sağlıklı sonuçlar üretmemektedir (WHO, 2018).

### 2.1.5.3.Eğitim Sorunları

İnsanların karşılaştıkları sorunları etkili yöntemlerle çözebilmeleri, küresel vatandaşlık kazanabilmeleri ve topluma faydalı olabilmeleri için eğitilmeleri gerekmektedir. Küresel dünyada sorunları çözebilecek bilgi birikimine sahip bireyler yetiştirmek ancak eğitimle mümkün olabilir (Özey, 2001: 94). Ancak dünyanın mevcut durumuna bakıldığında eğitimde birçok sorunun olduğu görülmektedir. Temel sorunlardan biri, cinsiyet eşitsizliğine bağlı olarak kız çocuklarının eğitime erişim oranlarının düşük olmasıdır (Maya, 2013: 71). Birleşmiş Milletler tarafından imzalanan "Çocuk Haklarına Dair Sözleşme"nin 28. maddesine bakacak olursak; Eğitim hakkının tüm çocuklara fırsat eşitliği temelinde verilmesi gerektiği, 29. Maddede ise çocukların anlayışlı, barışçıl, insanların farklı özelliklerine saygılı, dostane bir tutum sergileyen ve cinsiyet eşitliğini ön planda tutan bireyler olmaları gerektiği belirtilmektedir (UNICEF, 2019a). Ancak dünyadaki okuryazarlık oranlarına bakıldığında kadınların erkeklere göre çok geride olduğu görülmektedir (Özey, 2001: 94). Bu durumda dünyada yaşayan toplumların öncelikle toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda eğitilmesi gerekmektedir. Çünkü kişilerin fikirleri değişmeden yapılan uygulamaların başarı şansı azalmaktadır. Toplumların sosyal yapısını oluşturan kadın ve erkeğin rollerinin sabit kalıplara oturtulmaması ve cinsiyetlerin birbirinden üstün olmadığının kavratılması çok önemlidir. Gelecek nesillerin sağlıklı bireylerden oluşması için tüm dünyada kadın eğitimine yönelik dayanışmanın artırılması gerekmektedir (Aydın ve Çetin, 2016: 338).

Diğer bir eğitim sorunu ise çocukların yoksulluk nedeniyle eğitim olanaklarına erişememeleridir. UNICEF'in 2005 tarihinde yayınlamış olduğu "Dünya Çocuklarının Durumu" raporunda, gelişmekte olan ülkelerde 140 milyon çocuğun okula gitme

imkanının bulunmadığı belirlenmiştir. Yine bu ülkelerde televizyon, radyo, gazete gibi iletişim araçlarına ulaşmakta güçlükler yaşanmaktadır (Avşar Kurnaz, 2007: 50). Birleşmiş Milletlerin yayınladığı verilere göre, dünya genelinde 57 milyon ilköğretim çağındaki çocuğun okula gidemediği, gelişmekte olan ülkelerde her dört kız çocuğundan birinin okula gidemediği ve dünya genelinde 103 milyon gencin temel okuryazarlık becerilerine sahip olmadığı belirlenmiştir (%60'ı kadın). Açıklanan verilerin ardından Birleşmiş Milletler tarafından yayınlanan hedeflerde;

- 2030 yılına kadar tüm kız ve erkek çocuklarına parasız, eşitlikçi ve kaliteli ilk ve orta öğretimin sağlanması,
- 2030'a kadar tüm kız ve erkek çocuklarının kaliteli erken çocukluk gelişimine, bakımına ve okul öncesi eğitime erişiminin sağlanması, böylece ilköğretime hazır hale gelmeleri,
- 2030'a kadar tüm gençlerin ve hem erkek hem de kadın olmak üzere yetişkinlerin önemli kısmının okuryazarlık ve matematik becerisine ulaşmasını sağlamak (UNDP, 2015a) maddeleri yer almıştır.

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, cinsiyet ayrımcılığının ortadan kaldırılması, engelli öğrencilerin koşullarının iyileştirilmesi, yoksulluğun etkilerinin azaltılması hedeflerini içeren kalkınma programının etkili olabilmesi için küresel destek bulması, ortak bir fikir çerçevesinde ülkelerle dayanışma içinde olmak ve sosyal sorumluluk düzeylerini geliştirmek gereklidir.

#### **2.1.5.4.Kadınlara Yönelik Sorunlar**

İnsanlığın varoluşundan bu yana doğan iki cinsiyetten biri olan kadına karşı geliştirilen düşünceler toplumdan topluma farklılık göstermektedir. Kadına yönelik tutumun olumsuz olduğu toplumlarda kız çocukları doğdukları andan itibaren ayrımcı bir ortamla karşı karşıya kalmaktadır (Özey, 2001: 88). Büyüdüğü dönemde birçok sorunla iç içe yaşayan kadınlar, eğitim sorunlarında bahsedildiği gibi okul çağına geldiğinde gerekli imkânlardan faydalanamamaktadır. Çevrenin de etkisiyle erken yaşta ev işleri ve çocuk bakımı ile uğraşan kız çocukları evliliğe yönlendirilmektedir (Güler ve Küçükler, 2010: 366). Diğer konularda olduğu gibi çocuk yaşta evliliklerde de cinsiyet eşitsizliğinin ön planda olduğu, erkek çocuklarında çocuk yaşta evlilik oranının kız çocuklarındakinin altıda biri olduğundan anlaşılmaktadır. Çocukların hayatını her yönüyle olumsuz etkileyen bu duruma çözüm arayan küresel kuruluşlardan biri olan

UNICEF, UNFPA ile birlikte "Çocuk yaşta evliliklerin sona ermesi için küresel program (2016-2019)" hazırlayarak sorunu küresel boyutlarıyla çözmeye çalışmaktadır (UNICEF, 2019b).

Kadınlara yönelik psikolojik şiddet yalnızca eğitimle de sınırlı değildir. Gelecekte çalışmak istediği meslek için yeterli eğitimi almış ve iş sahibi olmak isteyen kadınların önünde de engeller bulunmaktadır. Ekonomik şiddet olarak nitelendirilen bu engeller, toplumun benimsediği inançlardan, kültürel ve sosyal yapıdan, kadın erkek eşitsizliği gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır (Can Gürkan ve Coşar, 2009: 125).

Kadınların yaşadığı sorunlar arasında maruz kaldıkları şiddetin büyük bir payı vardır. Psikolojik ve ekonomik şiddetin yanı sıra fiziksel olarak da şiddete uğrayan milyonlarca kadın bulunmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü'nün yayınladığı bilgilere göre kadınların üçte biri fiziksel ve cinsel şiddete maruz kalıyor. Kadın ölümlerinin %38'inin kadınların erkek partnerlerinden kaynaklandığı düşünülürse, şiddetin ana faktörünün yakın erkek partnerler olduğu söylenebilir. Sorunun ana kaynağına gidildiğinde birçok faktörle karşılaşmaktadır. Bu etkenlerden biri de işlenen suça ilişkin yaptırımların yeterli olmamasıdır. Şiddete maruz kalan kadınlara verilen zararı yeterli bir sebep olarak görmeyen toplumlarda fail, aldığı ceza karşısında geri çekilme duygusu hissetmez. Özellikle eğitim düzeyi düşük olan ve şiddetin etkili olduğu bir ortamda yetişen erkek bireyler şiddete daha yatkındır. Şiddet sonucu çeşitli sağlık sorunları yaşayan kadınlar yaşadıkları travma nedeniyle depresyona girebilir ve intihar girişiminde bulunabilirler (WHO, 2017). Uluslararası kadın örgütleri veya sözleşmeler aracılığıyla kadın hakları ihlalleri engellenmeye çalışılmaktadır. Küresel ölçekte birçok ülke tarafından kabul edilen bu anlaşmaların uygulamada daha etkili olabilmesi için eğitimin önemli bir faktör olduğu elde edilen verilerden bir kez daha ortaya çıkmıştır.

#### **2.1.5.5.Nüfus Sorunları**

Belirli bir zamanda, sınırları tanımlı bir bölgede yaşayan insan sayısı olan nüfus, (Meydan, 2016: 212) artış hızında dalgalanmalar olmakla birlikte genel olarak artma eğilimi göstermiştir. Nüfus artışında özellikle yerleşik yaşamdan sonra tarımsal faaliyetlerin gelişmesi ve ardından sanayi devriminin gerçekleşmesi çok etkili olmuştur. İnsanların yaşam koşullarının her geçen gün iyileşmesi ve yerleşime uygun yeni yerlerin keşfedilmesi ile insan nüfusu hem artmaya hem de yer değiştirmeye başlamıştır (Atalay, 2011: 252). Nüfus artışı dünyanın farklı yerlerinde farklı şekillerde gerçekleşmiştir.

Gelişmiş ülkelerde zaman ilerledikçe nüfus artmak yerine azalmış, gelişmekte olan ve gelişmemiş ülkelerde ise hızla artmaya başlamıştır. Örneğin Birleşmiş Milletlerin yaptığı araştırmaya göre Hindistan, Pakistan ve Bangladeş gibi ülkelerde nüfus artışı oldukça yüksektir. Öte yandan Almanya, İtalya ve Japonya gibi ülkelerin nüfusu da gelecekte daha da azalacaktır (Özey, 2001: 71). Nüfus artışında meydana gelen düzensiz dağılım ve daha iyi koşullarda yaşamak isteyen veya savaş gibi nedenlerle ülkelerini terk eden kitlelerin nüfus hareketleri de birçok sorunu beraberinde getirmiştir. Göçler sonucunda başka yerlerde yaşamaya başlayan insanların başlıca sorunu barınma ihtiyacıdır. Konut ihtiyacını karşılamak için inşa edilen yapılar, çevre ile uyum gözetilmeden plansız ve estetiği bozacak şekilde inşa edilmiştir. Böylece ülkelerde yaşamaya elverişli olmayan gecekondular çoğalmıştır (Çetin, 2012: 298). Yanlış uygulamalar sonrası plansız kentleşme ile birlikte altyapı sorunları da ortaya çıkmıştır. Ayrıca insanlar arasında gelişecek olan olumsuz tutum, çeşitli güvenlik sorunlarını tetiklemeye başlamıştır (Meydan, 2016: 227). Hızlı nüfus artışının getirdiği bir diğer sorun da işsizliktir. Bölgede yetersiz istihdam sonucu nüfus işsizlikle mücadele etmeye çalışmaktadır. Şartların zorluğu eğitilmiş bireylerin iş bulamamasına neden olmaktadır (Özey, 2001: 73).

Nüfusun hızla artması sonucu dünyadaki doğal kaynaklar da zarar görmüştür. Sınırlı temiz su kaynaklarının hızla tüketilmesi sonucunda, ülkelerde gelecekte su kıtlığı yaşanması ihtimali çok yüksektir. Az gelişmiş ülkelerde, sulardan geçen mikroplar nedeniyle birçok insan hastalanmaktadır. Benzer şekilde ormanların azalması ve atmosfere zararlı gazların salınması sonucu oluşan hava kirliliği de çeşitli hastalıklara neden olmaktadır (Arcak, 2012: 181).

Artan nüfusun çevreye karşı daha duyarlı olması ve azalan kaynakların kullanımını konusunda bilinçlenmesi için “çevre eğitimi” alması gerekmektedir. Küçük yaşlardan itibaren bireylere kazandırılacak çevre bilinci, gelecek nesillerin küresel sorunlara yol açacak faaliyetlerinin azaltılmasında etkili olacaktır. Bunun için okul programlarında çevre sorunları ile ilgili bölümlerin kapsamı geliştirilebilir. Ayrıca sadece öğrencilerin değil velilerin de bu konuya dair bilinçli olması önemlidir (Yücel ve Morgil, 1999: 78). Uluslararası sistemler de çevrenin korunmasında bireyler kadar etkili olmalıdır. Günümüzde çevreye zarar veren ve doğal kaynakları gereğinden fazla tüketen büyük ülkelerin alması gereken önlemler bulunmaktadır. Sürdürülebilir kalkınma planı çerçevesinde doğal dengenin bozulmasını önlemek için ülkeler, kaynakların daha



bilinçli kullanılmasını ve çevreye verilen zararın en aza indirilmesini sağlayacak politikalar geliştirmelidir (Baykal ve Baykal, 2008: 12). Hayatın birçok alanında kullanılan doğal kaynakların bilinçli kullanımı canlıların geleceği için büyük önem taşımaktadır. Teknolojide sınırlı kaynaklar kullanılarak ilerleyen dünyanın gelecekte de yaşanabilir olması için bugünden önlemler alınmalı ve doğal çevre korunmalıdır.

### **2.1.5.6.Yoksulluk Sorunları**

Açlık ve yoksulluk hem ulusal hem de uluslararası sorunlar arasında çok önemli bir yere sahiptir. Yoksulluk bir kavram olarak ele alındığında, toplum içinde yapılan karşılaştırmalar sonucunda elde edilen verilerde kişinin aleyhine gelişen bir durum söz konusudur (Gürer, 2010: 43). Bireylerin günlük hayatta ihtiyaç duydukları temel unsurlara ulaşamama durumuna mutlak yoksulluk denir. Bu kişiler beslenme gibi temel ihtiyaçlarını karşılayamazlar. Göreli yoksulluk ise bireyin içinde yaşadığı toplumun refah düzeyine göre durumu ile ilgilidir. UNDP tarafından ortaya konulan “insani yoksulluk” kavramı ise daha geniş bir alanı kapsamaktadır. Bu alanda eğitim, sağlık, beslenme, içme suyu, iletişim gibi ihtiyaçların karşılanamaması söz konusudur (Memiş, 2014: 148-149). Daha çok küreselleşme ile birlikte ele alınan yoksulluk sorununa ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Fikir ayrılıklarının temel nedeni, küreselleşme sonrası faaliyete geçen çeşitli uygulamaların yoksulluğu azaltması gerekirken daha da artırmasıdır. Küreselleşme sürecinin neden olduğu ekonomik dengesizliğe odaklanan Zygmunt (2012: 75-76), küresel iletişim ağının yeni düzende üçüncü dünya ülkeleri üzerinde aldatmayı kolaylaştıracak bir yapı olduğuna değinmiştir. Küreselleşme ile birlikte ticaretin ve sermaye hareketlerinin gelişmesi sonrasında elde edilen gelirin herkese gereğinden fazla dağıtılacağı öngörülmektedir. Ancak zamanın ilerlemesine karşın insanlığın geldiği duruma bakıldığında gerçeğin tam tersi yönde ilerlediği görülecektir. Örneğin yoksul ülkelerin dünya gelirlerinden paylarına düşen oran %2.3 iken %1.4’e gerilemiştir.

Küreselleşme ve yoksulluk tartışmalarına karşın dünyada aşırı yoksulluk varlığını sürdürmektedir. UNDP tarafından açıklanan verilere bakıldığında her 10 kişiden biri son derece fakir, 736 milyon insan aşırı yoksul ve yoksulların %50’si 18 yaşından küçük kişilerdir. Yoksulluk oranlarının en yüksek olduğu bölgeler Güney Asya ve Sahra Altı Afrika ülkeleridir. Uluslararası alanda yoksulluğu ortadan kaldırmak için faaliyet gösteren UNDP'nin açıkladığı 2030 hedeflerinde, yoksulluğun yarı yarıya

azaltılması, kaynaklara erişimde eşitliğin sağlanması ve eylemlerin uluslararası politikalarla desteklenmesi konuları yer almaktadır (UNDP, 2015b).

### **2.1.5.7.Şiddet ve Terör Sorunları**

Terör, dünyada uzun yıllardır var olan küresel sorunlardan biridir. 140 farklı terör tanımı yapmış bir siyaset bilimci olan Schmid'e göre, şiddet ve güç kullanımı, siyasi amaçlar peşinde koşmak, korku salmak, tehdit etmek ve toplumu psikolojik olarak etkilemek terörün ortak özellikleridir. Kullanılan yöntemlerin amacı, sivillere yönelik saldırılar yoluyla hedef alınan kişileri korkutmak ve yıldırmaktır (Ergil, 1992: 140). 1900'lerden sonra terör olayları etnik bir nitelik kazanmıştır. Örneğin ASALA ve PKK terör örgütleri Türkiye'de birçok kanlı eylem gerçekleştirmiştir (Baharçiçek, 2000: 12). Terör örgütlerine ve faaliyetlerine kısaca bakacak olursak: İspanya'da Bask bölgesinin özgürlüğü adına çeşitli eylemler gerçekleştiren Bask Ayrımcı Harekâtı yani ETA, Franco rejimini etkisiz hale getirmeye yönelik birçok çatışmaya girmiştir (Özey, 2001: 102). Bir başka terör örgütü olan IRA ismiyle bilinen İrlanda Cumhuriyet Ordusu, Kuzey İrlanda'da ortaya çıkmıştır (Özey, 2001: 100).

Terör örgütlerinin amaçlarına ulaşmasını engellemek için alınan tedbirler ve yapılan planlar kararlılıkla yürütülmelidir. Teröre ve terör örgütlerine destek veren ülkeler, küresel sorunların çözümü için gösterilen çaba ve dayanışmayı ortadan kaldırmaktadır. Bu nedenle terörle mücadele eden devletlerin hem iç hem de dış güçlere karşı gerekli önlemleri almaları büyük önem taşımaktadır.

### **2.1.6. Sosyal Bilgiler Dersi Bağlamında Küreselleşme, Küresel Sorunlar ve Küresel Vatandaşlık**

Küreselleşmenin her alanda etkisini gösterdiği günümüz dünyasında bireylerin eğitilmesi son derece önemlidir. Haberleşme teknolojisinin gelişimine ayak uyduran toplumlarda, dünyadaki olayları analiz etme sürecinde daha fazla bilgiye ulaşmak mümkün olmaktadır. Eğitim, bu süreci daha sistematik hale getirerek bireylerin gelişmelere karşı empati kurmasına, farklılıklara karşı olumlu tutum geliştirmesine ve küresel sorunların çözülebileceğine dair fikirler üretmesine yardımcı olmaktadır ( İçen ve Akpınar, 2012: 285). Bu özelliklerin eğitim sayesinde kazandırılması bağlamında küresel vatandaşlık kavramı ortaya çıkmaktadır.

Küresel vatandaşlık kavramını açıklayan çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Osler ve Starkey'in (2003: 252) görüşüne göre, dünya vatandaşı olabilmek için öncelikle bireylerin işbirliği ve ortak eylem yönlerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bireyler arasında işbirliği bilincini artırmak için en başta içinde yaşadıkları toplumdaki insanlarla ortak bir anlayış geliştirmeleri şarttır. Çünkü diğer insanları anlamaları için gerekli olan bilinç erken yaşta kazandırılmalıdır. Küresel vatandaşlık bilinci kazandırılırken, yaşanan gelişmeleri kendi değerlerini kaybetmeden anlamaları da amaçlanmaktadır (İçen ve Akpınar, 2012: 283). Bireyler söz konusu amacı göz önünde bulundurarak hem küresel sorunlara ilişkin farkındalık kazanmak hem de çözüm üretmek için küresel vatandaşlık nitelikleri doğrultusunda faaliyetlerine yön vermelidirler. Örneğin küreselleşen dünyada kilometrelerce ötede meydana gelen olayların etkileri ortaya çıkan bölge ile sınırlı değildir. İnsanların tüm dünyayı etkileyen bu olaylara karşı tek başlarına mücadele etmeleri oldukça zordur. Tüm bunlardan ötürü devletlerin işbirliği içinde olması, bireylerin bu işbirliğine binaen empati becerilerini geliştirip çözüme dönük davranışlar sergilemesi gerekmektedir (Özkan, 2020: 20).

Küresel vatandaşlıkta dünyanın herhangi bir yerinde yaşanan çeşitli sorunlara karşı biz bilinci ile hareket etme vardır. Yardımlaşma ve dayanışma bilincinin gelişmesi içinse birlikte buldukları toplumu ilgilendiren konularda işbirliğini geliştirmeleri ve sonrasında bu birlik ve dayanışmayı dışarıya yansıtmaları gerekmektedir. Bu bağlamda vatandaşlık görev ve sorumlulukları, çevre bilinci ve dayanışması gibi önemli konular ilköğretimden itibaren yakından uzağa ilkesine uygun olarak öğretilmelidir. İlköğretimde verilen derslerin içeriği incelendiğinde, Sosyal Bilgiler dersindeki kazanım, beceri ve değerlerin bu kapsamda öne çıktığı görülmektedir.

### 2.1.6.1.Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

**Tablo 1.** *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda değerler*

1. Adalet	10. Estetik
2. Aile birliğine önem verme	11. Eşitlik
3. Bağımsızlık	12. Özgürlük
4. Barış	13. Saygı
5. Bilimsellik	14. Sevgi
6. Çalışkanlık	15. Sorumluluk
7. Dayanışma	16. Tasarruf
8. Duyarlılık	17. Vatanseverlik
9. Dürüstlük	18. Yardımseverlik

**Tablo 2.** *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda temel beceriler*

1. Araştırma	15. Kanıt kullanma
2. Çevre okuryazarlığı	16. Karar verme
3. Değişim ve sürekliliği algılama	17. Konum analizi
4. Dijital okuryazarlık	18. Medya okuryazarlığı
5. Eleştirel düşünme	19. Mekânı algılama
6. Empati	20. Öz denetim
7. Finansal okuryazarlık	21. Politik okuryazarlık
8. Girişimcilik	22. Problem çözme
9. Gözlem	23. Sosyal katılım
10. Harita okuryazarlığı	24. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
11. Hukuk okuryazarlığı	25. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
12. İletişim	26. Yenilikçi düşünme
13. İş birliği	27. Zaman ve kronolojiyi algılama
14. Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme	

Beceriler arasında yer alan çevre okuryazarlığının bileşenlerine bakıldığında, çevresel bilgi ile ekolojik kavramlar açıklanmaktadır. Çevre sorunları bilgisi ile sorunları anlayan bireyler çevresel sorumlu davranışlar sayesinde sorunları çözmeye dair çalışmalara katılım gösterirler (Ulaşan, 2020: 58-59). Küresel sorunların çözümüne ilişkin gerekli becerilerden bir diğeri empati becerisidir. Bireylerin karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlayabilmeleri için empati becerisi kazanmaları gerekmektedir (Dökmen, 2003). Murphy empatiyi karşısındaki zihinsel durumunu kavramak olarak açıklamaktadır (Karabağ, 2003: 24). Bireyler empati becerisi ile birlikte bir durum karşısında tarafsızlıklarını koruyarak dayanışma duygusu geliştirebilirler. Dayanışma duygusunun gelişmesinde işbirliğinin de etkisi vardır. Derslerde kullanılan yöntemlerden biri olan işbirliğinin oluşması için gerekli koşullardan biri olan olumlu bağlılığın sağlanması ve hem bireysel sorumluluk hem de grup sorumluluğu becerilerinin geliştirilmesi bireylerin sosyal becerilerini geliştirebilir (Yeşilyurt, 2019: 1965).

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde;

4. sınıf Birey ve Toplum öğrenme alanında yer alan kazanımlardan (MEB, 2018: 14);

- Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.
- Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.

Kazanımlar incelendiğinde özellikle saygı değeri ve empati kurma becerisi üzerinde durulduğu görülmektedir. Empati becerisinin 4. Sınıf düzeyinden itibaren verilmesi, bireylerin karşılaştığı durumları daha iyi anlamasına yardımcı olacaktır. Örneğin Sosyal Bilgiler ders kitabında verilen bir gazete yazısında, Aydın’da gerçekleşen “Her Sınıfın Bir Yetim Kardeşi Olsun” projesiyle yardıma muhtaç insanların neler yaşadığını anlayarak empati kurmanın ve onlara yardım etmenin önemi anlatılmıştır (Tüysüz, 2019: 27). Ayrıca saygı değeri ile birlikte farklılıklara karşı hoşgörülü olmayı da öğreneceklerdir.

4. sınıf İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında yer alan kazanımlardan (MEB, 2018: 15):

- Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.
- Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.

Kazanımlar incelendiğinde bireylere yakından uzağa ilkesinden hareketle öncelikle çevrelerinde yaşanan sorunlar hakkında bilgi verilmiştir. Ders kitabında heyelan, çığ, sel baskını, fırtına ve deprem gibi doğal afetlerin nasıl meydana geldiğinden bahsedilmiş ve bu afetlerden korunabilmek için alınması gereken önlemlere yer verilmiştir (Tüysüz, 2019: 82-85). Bireylerin sorumluluk bilincinin gelişmesinde, söz edilen doğal afetlerden korunma yollarının öğrenilmesi ve günlük hayata yansıtılması etkili olacaktır. Mekanı algılama, konum analizi ve harita kullanma becerileri ile birlikte çevrelerini ve dünyayı anlamının ilk temelleri de atılmaktadır.

4. sınıf Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında yer alan kazanımlardan (MEB, 2018: 16):

- Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.

Kazanım incelendiğinde çağın önemli sorunlarından biri olan israfı önlemek için yapılması gerekenler, öğrenme alanındaki sorumluluk ve tasarruf değerleri ile birlikte verilmiştir. Ders kitabı incelendiğinde, dünyadaki tatlı su kaynaklarının sınırlı olduğu vurgulanmakta ve suyun aşırı kullanımı durumunda karşılaşılabilecek sorunların insan hayatını ciddi şekilde etkileyeceğinden bahsedilmektedir. Su israfı dışında ekmek, kağıt, elektrik ve zaman israfının zararlarından da bahsedilmiştir (Tüysüz, 2019: 144-148).

4. Sınıf Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında yer alan kazanımlardan:

- Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır.

Kazanım incelendiğinde bireylerin sosyal sorumluluk bilincini geliştirmeleri için gerekli olan işbirliği ve sosyal katılım becerilerinin 4. sınıftan itibaren kendi çevrelerinden başlayarak verildiği görülmektedir. Sorumluluk bilincinin gelişmesinde ilk basamak aile eğitimidir. Ders kitabında ailede başlayan sorumluluk duygusunun çevreye doğru genişlediği görülmektedir (Tüysüz, 2019).

4. Sınıf Küresel Bağlantılar öğrenme alanında yer alan kazanımlardan (MEB, 2018: 16):

- Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır.

Kazanım incelendiğinde bireylerin yaşadıkları ülke dışındaki yerlerde neler olup bittiğine dair meraklarını giderecek bilgilere yer verildiği görülmektedir. Ders kitabında

Finlandiya, Ürdün, Bulgaristan, Yunanistan, Nahcivan, Gürcistan, Ermenistan, İran ve Suriye gibi komşu ülkelerin dilleri, kültürleri ve doğal ortamlarının yanı sıra haritadaki yerleri hakkında bilgiler yer almaktadır (Tüysüz, 2019). Küreselleşme sürecinde dünya ülkelerinin çeşitli özelliklerinin bilinmesi; sosyal, ekonomik ve siyasi alanlarda meydana gelen olayların anlaşılması açısından önemlidir.

- Türkiye'nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar.

Kazanım incelendiğinde, Türkiye'nin yakın temas halinde olduğu komşu ülkelerle Türkiye arasındaki ticaret, sınır kapıları, boru hatları, dostluk ilişkileri gibi hususlara yer verilmiştir (Tüysüz, 2019). Türkiye, dünya üzerindeki konumu itibarıyla Balkanlar, Kafkaslar ve Orta Doğu'yu birleştiren bir noktada bulunduğu için stratejik öneme sahiptir. Küreselleşme sürecinde Türkiye'nin sahip olduğu coğrafi özellikler, dış politikada alacağı kararlar üzerinde etkili olmuştur. Türkiye'nin diğer Türk devletleriyle olan ilişkilerinde de bu etkileri görebiliriz (Kaya, 2017: 3).

- Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır.
- Farklı kültürlerle saygı gösterir.

Kazanımlar incelendiğinde, bireylerin farklılıklara saygı duyma becerilerini geliştirmek için dünyanın çeşitli yerlerindeki kültürlerin ayırt edici özellikleri üzerinde durulmuştur. Örneğin Japon kültürünün önemli bir ögesi olan ojigi selamı, İskoçların erkekler tarafından giyilen Kilt kıyafeti ve kültürümüzde giyilen yöresel kıyafetler birlikte verilmiştir (Tüysüz, 2019: 192-193). Farklı kültürleri tanıyan bireyler, diğer insanlara karşı duyarlılık geliştireceklerdir. Küresel sosyal sorumlulukta duyarlılık değeri oldukça önemlidir.

5. sınıf Birey ve Toplum öğrenme alanında yer alan kazanımlardan (MEB, 2018: 17):

- Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır.

Kazanım incelendiğinde, bireylerin sosyal sorumluluk düzeylerini geliştirebilmek için toplumda üstlenecekleri rollerin farkında olmaları amaçlanmaktadır.

Sosyal hayatta yaşanan olaylar karşısında bireyin davranışlarını düzenlemede sorumluluk değerini kazandırmak önemlidir. (Tepecik, 2008: 23).

5. sınıf İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında yer alan kazanımlardan (MEB, 2018: 18):

- Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.

Kazanım incelendiğinde, bireylerin yaşadığı bölgedeki iklimleri tanıyarak küresel iklim sorunları öncesinde temel bilgileri edinmeleri sağlanmaktadır. Hangi iklimin ne tür özelliklere sahip olduğunu bilen bireyler, iklim değişikliğinin etkilerini daha iyi kavrayabilir.

- Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.

Kazanım incelendiğinde; deprem, sel, çığ, heyelan ve orman yangınları gibi afetlerin nedenlerinin yanı sıra önemli küresel sorunlardan olan hava ve su kirliliği ile küresel ısınmaya da değinilmektedir. (Şahin, 2019). Küresel sorunların nedenlerinin ortaya çıkarılması, bireylerin üstleneceği sosyal sorumluluk derecesini etkilemektedir. Örneğin İstanbul gibi hava kirliliğinin zamanla çoğaldığı büyük şehirlerde yapılan çalışmalarda hava kirliliğine paralel olarak alerjik hava yolu hastalıklarında da artış gözlemlenmiştir (Bayram ve Dikensoy, 2006: 82). Bireyler bu durum karşısında bilinçlenerek rüzgar ve güneş enerjisinden daha fazla faydalanmanın yollarını araştırmalı ve fosil yakıtların verdiği zararın farkına vararak bitkisel yakıtlara yönelmelidir (İlkılıç ve Behçet, 2006: 70).

- Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.

Kazanım incelendiğinde, ders kitabında gazete haberlerinden yararlanılarak doğal afetlerin toplumda meydana getirdiği kalıcı etkilere yer verilmiştir (Şahin, 2019). 5. Sınıf İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında yer alan kazanımlarda doğal çevreye duyarlılık ve dayanışma değerleri ön plana çıkmaktadır. Görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler, küreselleşme sürecinde bireylerin kazanması gereken saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi önemli değerleri içeren bir derstir.

5. sınıf Küresel Bağlantılar öğrenme alanında yer alan kazanımlardan (MEB 2018: 19):



- Yaşadığı yer ve çevresinin ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerdeki rolünü araştırır.
- Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.

Kazanım incelendiğinde, Küreselleşme sürecinde bireylerin hem kendi çevrelerinde hem de ülke genelinde gerçekleşen ekonomik faaliyetler incelenerek, üretilen ürünlerin ekonomik dolaşımdaki yerini anlamaları sağlanmaktadır. Ders kitabında Rize’de çay, Trakya’da Ayçiçek yağı, turunçgiller ve Anzer yaylasında üretilen baldan bahsedilmiştir (Şahin, 2019: 181). Üretilen bu ürünler dünyada farklı ülkelere ihraç edilmektedir. Ürünler ihraç edilirken teknolojinin gelişiminden de bahsedilmiştir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte geçmişte kervanlarla gerçekleştirilen ticari faaliyetler gemi, tır ve uçaklarla daha kısa sürede daha uzun mesafelere ulaşabilmektedir (Şahin, 2019: 184). Ekonominin küreselleşmesiyle birlikte devletler arasındaki ilişkiler de artmıştır. Ülkeler arasındaki temaslar sayesinde teknolojiye gelişmeler daha geniş alanlarda kendini göstermeye başlamıştır (Aydemir ve Kaya, 2007: 268).

6. sınıf Birey ve Toplum öğrenme alanında yer alan kazanımlardan (MEB, 2018: 20):

- Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular.
- Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.

Kazanımlar incelendiğinde, bireylerin yaşadıkları toplumda dayanışma değerini geliştirebilmeleri için farklılıklara karşı hoşgörülü olmaları gerektiğine değinilmiştir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan saygı, sevgi, yardımseverlik ve sorumluluk değerleri gün geçtikçe daha önemli hale gelmektedir. Bireylerin farklılıklara saygı duyması, sosyal sorumluluk düzeyini de etkilemektedir. Ders kitabında konu ile ilgili toplumsal olaylarda işbirliğinin önemine vurgu yapan “Baş başa vermeyince taş yerinden kalkmaz” atasözüne yer verilmiştir (Yıldırım, Kaplan, Kuru ve Yılmaz, 2019: 34).

6. sınıf Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında yer alan kazanımlardan (MEB, 2018: 21):

- Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.

Kazanım incelendiğinde, küreselleşme sürecinin önemli sorunlarından biri olan sınırlı kaynakların sınırsızca tüketiminin yol açacağı zararlara değinildiği görülmektedir. Yeryüzündeki tüm canlıların doğal kaynaklara ihtiyacı vardır. Doğal dengenin bozulmaması için bu kaynakların gelecek nesillerin yararlanabileceği şekilde kullanılması gerekmektedir. Bireylerin doğal kaynakların önemi konusunda bilinçlenmeleri için sürdürülebilir kalkınma hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Sürdürülebilir kalkınmanın hedefleri arasında; dünyada var olan su kaynaklarının muhafaza edilmesi, küresel iklim değişikliğinin yol açacağı zararların önlenmesi, gıda savurganlığının engellenmesi, yoksulluğun ortadan kaldırılması ve ormanların korunması verilebilir (Erbay ve Tulgar, 2017:144-145). Bireyler, yaşanabilir bir dünya için çevreye karşı duyarlılık ve sorumluluk değerlerini daha iyi kavramalıdır.

6. sınıf Küresel Bağlantılar öğrenme alanında yer alan kazanımlardan (MEB, 2018: 22):

- Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder.

Devletlerin uluslararası alanda işbirliği yapmaları için yürütülen birçok faaliyet bulunmaktadır. Küreselleşme süreciyle birlikte bu faaliyetler artış göstermiştir. Örneğin Türk Cumhuriyetleri arasındaki birlik ve beraberliği arttırmak amacıyla Uluslararası Türk Kültür Teşkilatı (TÜRKSÖY) gibi kültür ve sanat faaliyetleri yürüten kuruluşlar kurulmuştur (Yıldırım vd., 2019: 232). Bireyler, ülkeler arasında gelişen ilişkiler sayesinde ekonomik ve sosyal alanlarda dayanışma ve işbirliğinin önemini anlayacaklardır.

- Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular.

Küreselleşme sürecinin ortaya çıkardığı şeylerden biri de popüler kültür öğelerinin dünyaya yayılmasıdır. Popüler kültürün yayılmasındaki en önemli araç medyadır. Dünyada meta olarak sunulan kültürlerin yerel halkın gerçek kültürünü etkilediği bir gerçektir. Örneğin, bireyler bir reklamda veya dizide insanlara sunulan

yaşam tarzını kendi kültürlerine uymasa da gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar. Zaman geçtikçe kendi kültüründen kopmaya başlayan toplumlar sosyal sorunlara karşı da duyarsızlaşmaya başlar. (Özkan, 2006: 33-34). Popüler kültürün olumsuz sonuçlarını ortadan kaldırmak için bireylerin kendi kültürel değerlerine sahip çıkması ve Sosyal Bilgiler dersinde verilen becerilerden biri olan medya okuryazarlığına sahip olması gerekmektedir (Yıldırım vd., 2019: 252).

7. sınıf Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında yer alan kazanımlardan (MEB, 2018: 24):

- Kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rollerine örnekler verir.

Kazanım incelendiğinde, Sosyal hayatta önemli bir yere sahip olan yardım kuruluşlarının toplumdaki önemine değinilmiştir. Kazanımda işbirliği becerisi ile dayanışma ve yardımseverlik değerlerinin yer aldığı söylenebilir Bu kapsamda ders kitabında Yeşilay, Kızılay, Darülaceze, TEMA gibi örgütlerin gerçekleştirdiği çalışmalara değinilerek işbirliği ve yardımlaşmanın önemi yansıtılmıştır (Azer, 2019).

7. sınıf Küresel Bağlantılar öğrenme alanında yer alan kazanımlardan (MEB, 2018: 25):

- Türkiye'nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlara örnekler verir.
- Türkiye'nin ilişkide olduğu ekonomik bölge ve kuruluşları tanır.

Küreselleşme sürecinde uluslararası ilişkilerin geliştirilmesi, küresel sorunların çözümü için gereklidir. Toplumların mevcut sorunlarla tek başına baş etmesi mümkün değildir. Bunun en önemli sebebi, sorunların kaynağının tüm dünyayı etkiler hale gelmesidir. Bu nedenle ülkeler küresel sorunlarla mücadelede çeşitli işbirliği örgütleri kurmuşlardır. Örneğin, 2. Dünya Savaşından sonra barışı sağlamak adına Birleşmiş Milletler kurulmuştur. Sağlık sorunlarının artması Dünya Sağlık Örgütü'nün kurulmasını zorunlu kılmıştır. Dünya çocuk haklarını korumak için UNICEF kurulmuştur(Azer, 2019: 207).

- Çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargıları sorgular.

Kazanım incelendiğinde, bireylerin farklılıklara karşı geliştirdikleri tutumları olumluya dönüştürmek için kalıp yargıların sorgulandığından bahsedilmiştir. Kalıp

yargılar, bireylerin bilgiden yoksun bir şekilde önyargı sahibi olmalarına yol açmaktadır. Önyargılar, bireylerin görüşlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bireylerin geliştirdikleri olumsuz genellemeleri yıkmak için kalıp yargıları sorgulama becerisi önemli bir yere sahiptir.

- Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.

Kazanım incelendiğinde 4. sınıftan itibaren verilen bilgilerin genişlediği ve 7. sınıfta küresel sorunlara çözüm önerisi geliştirmeye doğru ilerlediği görülmektedir. Ders kitabında yer alan “Biz Diyoruz ki” isimli paragrafta sosyal sorumluluk düzeyi yüksek, işbirliği bilincine sahip bireylerin küresel sorunların çözümünde üzerine düşeni yapmaya istekli oldukları yansıtılmıştır (Azer, 2019: 221).

### **2.1.6.2.Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı**

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı incelendiğinde küresel sorunların gelişimi ve çözümü ile ilişkili derslerin yer aldığı görülmektedir. Programda yer verilen dersler şu şekildedir:

#### **2.1.6.2.1. Topluma Hizmet Uygulamaları**

Topluma hizmet uygulamaları dersinin içeriği incelendiğinde; toplum, topluma hizmet uygulamaları ve sosyal sorumluluk kavramları, toplumsal ve kültürel değerler yönünden sosyal sorumluluk projeleri; güncel toplumsal sorunları belirleme; belirlenen toplumsal sorunların çözümüne yönelik projeler hazırlama, projelerde yer alma gibi geniş bir içeriğe sahiptir.

#### **2.1.6.2.2. Afetler ve Afet Yönetimi**

Dersin programdaki anlatımı incelendiğinde afet ve risk kavramları, risk ve zararların azaltılması, afetlere hazırlık ve müdahale, afetlerin sürdürülebilir kalkınma üzerindeki etkileri, iklim değişikliği ve deprem gibi konuları kapsayan geniş bir içerikten oluştuğu görülmektedir (YÖK, 2018).

#### **2.1.6.2.3. İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi**

Dersin programdaki anlatımı incelendiğinde küresel sorunların çözümüne ilişkin önem taşıyan haklar ve özgürlükler, çocuk ve kadın hakları, insan haklarıyla ilgili ulusal ve uluslararası düzenlemeler (İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, Çocuk Hakları Sözleşmesi vb.); insan hakları alanında yaşanan temel sorunlar, insan hakları ve demokrasi eğitiminin yer aldığı görülmektedir (YÖK, 2018).

#### **2.1.6.2.4. Vatandaşlık Bilgisi**

Dersin programdaki anlatımı incelendiğinde Türkiye Cumhuriyeti'nin temel nitelikleri ve yapısı; değişen vatandaşlık anlayışı bağlamında Avrupa vatandaşlığı, küresel vatandaşlık ve yerel vatandaşlık, dijital vatandaşlık kavramlarına yer verildiği görülmektedir. Küresel vatandaşlık, bireylerin küresel sorunlara ilişkin sosyal sorumluluk düzeylerine etki edebilir (YÖK, 2018).

#### **2.1.6.2.5. Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim**

Dersin programdaki anlatımı incelendiğinde insanlığın geleceği ve sürdürülebilirlik; göç, yoksulluk ve eşitsizlik; sürdürülebilir çevre, ekoloji, küresel çevre sorunları ve sürdürülebilirlik, doğayla uyum içinde sürdürülebilir toplum, teknolojik gelişmeler, tüketim alışkanlıkları ve çevre, sosyal sorumluluk çalışmaları gibi alanları içerdiği görülmektedir (YÖK, 2018).

#### **2.1.6.2.6. Günümüz Dünya Sorunları**

Dersin programdaki anlatımı incelendiğinde dünyanın karşı karşıya kaldığı politik, ekonomik, ekolojik ve sosyal sorunlar; açlık, fakirlik, insan hakları, nüfus, ırkçılık, terör, toprak kayması, erozyon, deprem, sel, kuraklık, çığ düşmesi, trafik, gürültü kirliliği, hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği kavramlarını içerdiği görülmektedir (YÖK, 2018).

#### **2.1.6.2.7. Çevre Eğitimi**

Dersin programdaki anlatımı incelendiğinde temel ekolojik kavram ve ilkeler, ekosistemler, besin zincirleri, ortak yaşam ve karşılıklı yaşama, enerji akışı, maddenin dolaşımı, nüfus artışı, ekolojik etki, erozyon, toprak ve su kaynakları, çevre duyarlılığı konuları dikkat çekmektedir (YÖK, 2018).

#### **2.1.6.2.8. Küreselleşme ve Toplum**

Dersin programdaki anlatımı incelendiğinde dünyada son yüzyılda meydana gelen gelişmeler, çevre üzerindeki değişimler, askeri ve ekonomik birliktelikler, küreselleşmenin az gelişmiş ülkelere etkileri, Türkiye'nin küreselleşme karşısındaki durumu gibi küreselleşmeye dair konuları içermektedir (YÖK, 2018).

## 2.2.İlgili Araştırmalar

Konakay, Mercanlıoğlu ve Ergen (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada X, Y ve Z kuşaklarının sosyal sorumluluk davranışları ve farklılıklara hoşgörüyü yaklaşımları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular incelendiğinde X ve Y kuşağının küresel sosyal sorumluluk algısı Z kuşağına göre daha yüksek çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine ilişkin sosyal sorumluluk algısı kadınlarda daha yüksek bulunmuştur. Yerleşim yeri değişkenine ilişkin sosyal sorumluluk kısmında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Eğitim seviyesi değişkenine göreyse lisansüstü eğitim alanların sosyal sorumluluk düzeyleri ön lisansa göre daha yüksek çıkmıştır.

Körükçü ve Tangülü, (2021) öğretmen adaylarının bireysel ve küresel sosyal sorumluluklarını incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde adayların bireysel sosyal sorumluluk düzeylerinin yüksek, küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre her iki türde de kadın adayların sosyal sorumluluk düzeyleri daha yüksektir. Yaş değişkeni açısından ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca araştırma sonucunda yabancı arkadaşı olan bireylerin sosyal sorumluluk düzeylerinin olmayanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Güdücü (2021) tarafından ortaokul öğrencileri üzerine gerçekleştirilen sorumluluk algısı araştırmasında, cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmada sınıf düzeyi değişkeni incelendiğinde, alt sınıfta olanların sorumluluk düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin, annelerinin eğitim düzeyine göre sorumluluk algıları incelenmiş ve ilkokul ve lise mezunlarının okuma yazma bilmeyenlere göre daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Baba eğitim durumuna dair anlamlı bir farklılaşma saptanamamıştır. Aile gelir düzeyinin de sorumluluk üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı tespit edilmiştir

Büyükdoğan (2020) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri incelenmiştir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri yüksek çıkmıştır. Araştırmanın alt boyutları incelendiğinde özgeci sorumluluk düzeyi en yüksekken ulusal sorumluluk düzeyi en düşük bulunmuştur. Araştırmada kadınların özgeci, ulusal ve küresel sosyal sorumluluk algıları erkeklere oranla daha yüksektir. Ayrıca yaş seviyesi yükseldikçe sosyal

sorumluluk düzeyinde de artış görülmüştür. Buna karşın bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tünkler (2020) tarafından yapılan bir çalışmada Siirt'te bulunan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin küresel eğitim, çok kültürlü eğitim ve küresel vatandaşlığa dair görüşleri araştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin küresel ve çok kültürlü eğitimle alakalı anlayışları yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın öğretmenlerin küresel vatandaşlık eğitiminin gerekli olduğunu düşündükleri saptanmıştır.

Aristovnik, Keržič, Ravšelj, Tomažević ve Umek (2020) tarafından 62 ülkede 30.383 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada COVID-19 pandemisinin etkileri ele alınmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin süreç içinde ortaya çıkan birtakım kısıtlayıcı uygulamalara karşın buldukları üniversitelerin salgın sırasında oynadığı rolden memnun oldukları saptanmıştır. Süreçte gerekli olan bilgisayar becerilerinin yetersizliği ve iş yükü kaygısı ise bireylerde olumsuz etki göstermiştir.

Fonseca, Bernate, Betancourt, Baron ve Cobo (2019) tarafından üniversite öğrencilerinde sosyal sorumluluğun geliştirilmesine ilişkin çalışmada katılımcıların sosyal sorumluluk düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlara bakıldığında çevreye bağlılık, ortak yarar anlayışı ve empatiye dair puanların daha düşük olduğu görülmüştür.

Yetiş ve Aktaş (2019) tarafından yapılan bir çalışmada sağlık bilimlerinde okuyan öğrencilerin bireysel sosyal sorumlulukları incelenmiştir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Cinsiyet değişkenine ilişkin kız öğrencilerin bireysel sosyal sorumluluk düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir (ekr gr). Ayrıca önceden sosyal sorumluluğa ilişkin faaliyetlere katılmış olan öğrencilerin katılmayanlara göre sosyal sorumluluk puanları daha yüksektir.

Jung, Park ve Ahn (2019) tarafından Sürdürülebilirlik dersinin öğrencilerin sosyal sorumluluk algılarına etkisinin incelendiği çalışmada, dersi alan öğrencilerin almayanlara göre daha düşük çevresel kaygı ve sürdürülebilir tüketici davranışına sahip oldukları bulunmuştur.

Secgin ve Yazıcı (2018) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada sosyal bilgiler (204) ve tarih (99) öğretmen adaylarının kontrol odakları ve küresel sosyal sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. İnceleme sonucunda adayların küresel sosyal sorumluluklarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarında ekolojik sorumluluk düzeyi yüksek, ulusal sorumluluk ise en düşük düzeydedir. Adaylar cinsiyet değişkeni açısından da kadınların lehine olacak şekilde farklılık göstermiştir. Kadınlar alt boyutlarda da ekolojik ve özgeci sorumluluktan daha yüksek puan almıştır. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk açısından tarih öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Araştırmanın amacı olan problemin sonucunda ise dış kontrol odağı düşük olan bireylerin sosyal sorumluluk seviyelerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ateş (2018) tarafından 507 fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adayına uygulanan araştırmada adayların sürdürülebilir tüketim davranışları ve bilgi düzeyleri ölçülmüştür. Araştırma sonucunda her iki bölümün de davranış ve bilgi düzeyleri yeterli olmasına karşın fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir tüketime dair daha titiz olduğu belirlenmiştir. Cinsiyete göre erkeklerin kadınlara oranla daha az bilgi sahibi olduğu ve davranışları sergileme oranının da daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Gelir seviyesi değişkeninde bilgi düzeyi arttıkça gelirin azaldığı lakin sürdürülebilir tüketim davranışının gelirin artışıyla paralel olarak arttığı belirlenmiştir. Sınıf düzeyi değişkenine göre ise üst sınıflarda yer alan bireylerin sürdürülebilir tüketim davranışları ve bilgi oranlarının diğerlerine oranla yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Kırılmaz, Kırılmaz, Demir ve Marakçı (2018) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre kadınların sosyal sorumluluk düzeyleri erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Öte yandan, öğrencilerin bölüm ve sınıflarına ilişkin sosyal sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Sezgin ve Tınmaz (2017) tarafından yapılan bir araştırmada okulun sosyal sorumluluk rolüne ilişkin okul müdürü, Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda bireylerin sosyal sorumluluk kavramını toplumsal değerler ve çevre bilinci bağlamında açıkladıkları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri ve müdürler yeterlik düzeylerine ilişkin maddeyi "yeterli", Sosyal Bilgiler öğretmenleri ise "yeterli değil" olarak değerlendirmişlerdir.



Taş (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sosyal sorumluluk projelerinde yer almanın üniversite öğrencileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda bireylerin %98'inin üniversite hayatında yer aldığı sosyal sorumluluk projelerinin kendilerini olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

Avcı ve Gümüş (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin tutumları ele alınmıştır. Bulgularda dikkat çeken şey bireylerin sorunları bilmesi ancak çözüme dair uygulamalara katılmamasıdır. Örneğin sorunlarla alakalı konferanslara katılım, sivil toplum kuruluşlarına üyelik gibi konulara karşı istekli değildirler.

Bielefeld ve Canney (2016) tarafından yapılan bir araştırmada mühendislik öğrencilerinin sosyal sorumluluklarının zaman içindeki değişimi incelenmiştir. Bireylere ve topluma ilişkin sorumluluklarının 2012, 2013 ve 2014 yıllarında nasıl bir değişim geçirdiği gözlemlenen bireylerin %57'sinde önemli bir değişim görülmemiştir. %23'ünün tutumlarında bir azalma söz konusuysen %20'sinde artış yaşanmıştır. Gerçekleşen bu değişimlerde bireylerin cinsiyeti ve bölümünün anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır.

Günel ve Pehlivan (2016) tarafından gerçekleştirilmiş olan bir çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algıları incelenmiştir. İncelemeler sonucunda adayların çoğunun küresel vatandaşlık hakkında yeterli düzeyde açıklama yapmadığı saptanmıştır. Bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının yükseköğretim döneminde küresel vatandaşlık konusunda doğrudan ders almadıkları ortaya çıkmıştır. Sahip oldukları bilgilere ilişkin kaynaklar ise medya ve arkadaş çevresi vasıtasıyla edindikleri görülmüştür.

Slavoljub, Zivkovic, Sladjana, Dragica ve Zorica (2015) tarafından çevresel değerlerin çevresel sorumluluk ile bağlantısı araştırılmıştır. Bulgular incelendiğinde Çevresel değerler ve sorumluluk arasında pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Çevresel değerlerin bilincinde olan bireylerin sorumlulukları da daha yüksektir.

Başer (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde alt boyutlarda (eyleme dönük, ekolojik, özgeci, ulusal) cinsiyet değişkenine ilişkin bir farklılık gözlemlenmemiştir. Sınıf düzeyi değişkeninde de benzer şekilde anlamlı bir

farklılık tespit edilmemiştir. Anne eğitim düzeyi değişkenine ilişkin bulgularda yalnızca ekolojik sorumluluk alt boyutunda annenin eğitim düzeyi azaldıkça adayların ekolojik sorumluluğunun arttığı belirlenmiştir. Baba eğitim düzeyinde ise anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Gelir düzeyine ilişkin bulgular da yine benzer şekilde anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Yerleşim yeri değişkeninde eyleme dönük sorumluluk alt boyutunda ise nüfusu büyük yerlerde yaşayanların eyleme dönük sorumlulukları daha yüksek bulunmuştur.

Çolak, Kaymakçı ve Akpınar (2015) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada Sosyal Bilgiler ders kitaplarına ve öğretmen adaylarına göre yenilenebilir enerji kaynaklarının yeri değerlendirilmiştir. İnceleme sonucunda 5. ve 6. Sınıf ders kitaplarında konuya dair içeriklere az da olsa yer verildiği belirlenmiştir. 4. ve 7. Sınıflarda ise içerik yetersiz bulunmuştur. Öğretmen adaylarından elde edilen verilere bakıldığında ise yenilenebilir enerji kaynakları hakkında bilgi düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür.

Karatekin, Kuş ve Merey (2014) tarafından yapılan bir araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarının çözümünde sosyal katılımları incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, adayların sosyal katılım düzeylerinin oldukça düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca çevre sorunlarına yönelik duyarlılık ve bilgi düzeyleri de yetersiz bulunmuştur.

Yazıcı (2013) tarafından 478 ortaöğretim öğrencisinin günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları ölçülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin küresel sorunlara karşı geliştirmiş olduğu tutumlar oldukça yüksek çıkmıştır. Ortaokul öğrencilerinin tutumlarında cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığına ilişkin olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf seviyesi değişkeni incelendiğinde, üst sınıflarda (11-12) yer alan öğrencilerin tutumlarının alt sınıflara oranla (10) daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul türü ve alan bilgisine ilişkin ise anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Erdal, Erdal ve Yücel (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada üniversite öğrencilerinin çevre bilinç düzeyleri ölçülmüş ve 235 öğrenci ile yürütülen araştırma sonucunda bireylerin %64'ünün bilinçli, %36'sının ise bilinçsiz olduğu saptanmıştır. Türkiye'nin en önemli çevre sorununu hava kirliliği şeklinde açıklamışlardır. Ayrıca çevre sorunlarına dair bilgileri çoğunlukla televizyon ve internetten aldıkları tespit

edilmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin bilgi kaynağı olarak televizyon ve interneti kullanmasının geri bildirim sağlanamamasından dolayı bilgi düzeylerinin düşük kalmasına sebep olduğunu belirtmektedir.

Yıldırım, Bacanak ve Özsoy (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 235 öğretmen adayının çevre sorunlarına karşı duyarlılığı incelenmiştir. Değişkenler açısından incelemelerden elde edilen verilerde, cinsiyete ve bölüme göre erkek ve kadın katılımcılar arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Sınıf düzeyine göre adayların duyarlılıklarına bakıldığında 4. sınıftaki adayların duyarlılıklarının biraz daha yüksek olduğu görülmüş ancak bu ayrımın yetersiz düzeyde olması, programda çevre eğitimi konularının kapsamının geniş olmamasına bağlanmıştır.

Kayalı (2010) tarafından Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Sınıf öğretmenliği adaylarının çevre sorunlarına ilişkin tutumlarının incelendiği bir çalışmada cinsiyet değişkenine göre kız öğretmen adaylarının erkeklere oranla daha olumlu tutuma sahip olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının bölümlerine göre tutumları incelendiğinde Sosyal Bilgiler bölümünde yer alan adayların Türkçe ve Sınıf öğretmenliğine göre daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir. Anne babanın eğitim durumuna göre adayların tutumları incelendiğinde lise ve üniversite eğitim düzeyine sahip olanların tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür.

Campbell, Medina-Jerez, Erdogan ve Zhang (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ABD, Türkiye ve Bolivya'da yer alan öğretmen çevre eğitimine ilişkin tutumları incelenmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, küresel çevre sorunlarına ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bilgi kaynağı değişkeni açısından incelendiğinde ABD'de ana bilgi kaynağı olarak internet ve gazeteler ilk sıralarda yer almaktadır. Türkiye'de ilk sırada internet, ikinci sırada ders kitapları, üçüncü sırada ise gazeteler yer almıştır. Bolivya'da ise gazete birincil bilgi kaynağıdır.

Tikka, Kuitunen ve Tynys (2000) tarafından eğitim geçmişinin öğrencilerin tutumları ve çevre ile ilgili bilgileri üzerindeki etkileri ile ilgili bir çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevreye karşı daha fazla sorumluluk gösterme eğiliminde olduğu görülmüştür. Farklı bölümler incelendiğinde biyoloji öğrencilerinin en olumlu tutumlara ve en yüksek bilgi düzeylerine sahip oldukları görülmüştür. Buna

karşılık, teknoloji ve ekonomiye dair bölümlerde çevreye karşı daha olumsuz bir tutum benimsendiği belirlenmiştir.

Straughan ve Roberts'in (1999) Amerika'da büyük bir üniversitenin 235 öğrencisi üzerinde yapmış oldukları araştırmada, demografik özelliklerin yeşil tüketiciyi tanımlamakta çok önemli bir yeri olduğu sonucuna varmışlardır. Araştırmada, genç insanların çevresel kaygılara daha duyarlı olabileceği, kadınların erkeklerden daha ilgili oldukları, eğitim seviyesinin çevresel tutum ve davranışlarla pozitif ilişkili olduğu ve şehirlerde yaşayanların taşrada yaşayanlara göre daha fazla çevresel kaygılarla davrandıkları tespit edilmiştir.

Kuhlemeier, Van Den Bergh ve Lagerweij (1999) tarafından Hollanda'da ülke çapında yapılan araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin çevresel bilgi, tutum ve davranışları ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin çevresel bilgi, tutum ve davranışları arasındaki ilişki oldukça zayıf bulunmuştur. Öğrencilerin bilgi düzeylerinin yeterli seviyede olmadığı görülmüştür. Ayrıca birçok öğrencinin sorumlu davranış düzeylerinin de yetersiz olduğu saptanmıştır. Buna karşın 9. sınıf öğrencilerinin yüzde elli yedisinin tutumları oldukça olumlu bulunmuş ve yüzde otuz beşinin çevre konularında ekstra çaba göstermeye istekli olduğu belirlenmiştir.

Bradley, Waliczek ve Jazicek (1999) tarafından yapılan araştırmada öğrencilere on günlük çevre eğitimi bilgilendirme çalışması yapılmış ve sonuçları değerlendirilmiştir. Araştırma sonucu incelendiğinde, öğrencilerin çevre bilimleri dersini tamamladıktan sonra çevre bilgi puanlarının %22 arttığı ve tutumlarının da olumlu yönde değiştiği gözlemlenmiştir.

## BÖLÜM 3

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin küresel sorunlara ilişkin sosyal sorumluluk düzeyleri ve görüşlerinin ortaya koyulacağı bu çalışmada hem nicel hem de nitel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırmada “tarama modeli” kullanılmıştır. Model, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek amacıyla çeşitli verilerin toplanıp bulguların analiz edildiği araştırmalarda kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021: 16). Eğitim fakültesinde öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin görüşlerinin ortaya koyulduğu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Copley’e göre olgubilim çalışmaları farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2021: 22).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Malatya ilinde bulunan İnönü Üniversitesinde öğrenim gören lisans öğrencileri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise evrenden seçilen 104 Sosyal Bilgiler, 124 Sınıf, 106 Türkçe ve 126 Okul Öncesi Öğretmenliği olmak üzere öğretmenlik programlarında yer alan öğretmen adayları oluşturmaktadır.

**Tablo 3.** Öğretmen adaylarının demografik özellikleri

<b>Cinsiyet</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Kadın	330	71,7
Erkek	130	28,3
<b>Sınıf</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Üçüncü Sınıf	238	51,7
Dördüncü Sınıf	222	48,3
<b>Program</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Okul öncesi öğretmenliği	126	27,4
Sınıf öğretmenliği	124	27,0
Sosyal bilgiler öğretmenliği	104	22,6

Türkçe öğretmenliği	106	23,0
<b>Yaşamlarının Çoğunu Geçirdikleri Yerleşim Yeri</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Köy	83	18,0
Kasaba	27	5,9
İlçe	109	23,7
İl	241	52,4
<b>Anne Eğitim Düzeyi</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Okur Yazar Değil	91	19,8
Okur Yazar	38	8,3
İlköğretim	234	50,9
Lise	64	13,9
Üniversite	33	7,2
<b>Baba Eğitim Düzeyi</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Okur Yazar Değil	15	3,3
Okur Yazar	20	4,3
İlköğretim	222	48,3
Lise	127	27,6
Üniversite	76	16,5
<b>Aylık Gelir Durumu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
600 tl den az	12	2,6
601-1000 tl arası	24	5,2
1001-2000 tl arası	79	17,2
2001-3000 tl arası	135	29,3
3001 tl ve üstü	210	45,7
<b>Küresel Sorunlarla İlgilenme Durumu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Evet	288	62,6
Hayır	31	6,7
Bazen	141	30,7
<b>Üniversitede Alınan Bilgileri Yeterli Görme Durumu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Yeterli	31	6,7
Yeterli Değil	316	68,7
Kısmen Yeterli	113	24,6
<b>Küresel Sorunlar Hakkında Bilgi Alınan Kaynak</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Televizyon	59	12,8
İnternet	323	70,2

Diğer	78	17,0
<b>Toplam</b>	<b>460</b>	<b>100</b>

**Tablo 4.** Nitel araştırma demografik verileri

	Sınıf		Cinsiyet		Toplam
	3.Sınıf	4.Sınıf	Kadın	Erkek	
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	38	39	52	25	77

### 3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak için kişisel bilgi formunun yanında küresel sosyal sorumluluk ölçeği ve görüşme formu gerekli izinlerin alınmasının ardından kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılmış olan küresel sosyal sorumluluk ölçeği Başer ve Kılınç (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sırasında kapsam geçerliği belirlenirken Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretim üyelerinin dışında değerlendirme uzmanının da yer aldığı 7 kişilik bir uzman grubu 73 maddeden oluşan taslağı incelemiştir. Sorunlu maddeler tespit edilmiş ve madde sayısı 48'e indirilmiştir. Yapı geçerliliği belirlenirken gerçekleştirilen faktör analizleri sonrasında madde sayısı 30'a indirilmiştir. Küresel sosyal sorumluluğun ölçülmesine yönelik ölçekte 30 madde yer almaktadır (21'i olumlu, 9'u olumsuz). Ölçekte 3, 7, 11, 17, 18, 20, 21, 26 ve 27 numaralı maddeler olumsuz, diğer maddeler ise olumlu yargı içermektedir. Sosyal sorumluluk ölçeği beşli likert tipindedir. Güvenirlilik çalışması gerçekleştirilmiş ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ile alt boyutların iç tutarlılıkları incelenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı .89, alt boyutlarda ise sırasıyla eyleme dönük, ekolojik, özgeci ve ulusal sorumlulukta .88, .74, .77, .73 sonuçları elde edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde ölçme aracının güvenilir olduğu görülmektedir (Başer, 2015).

### 3.4. Görüşme Formunun Hazırlanması

Görüşme formunun sadece Sosyal Bilgiler programında yer alan adaylara uygulanmasının temel nedeni, literatürde de belirtildiği gibi diğer üç bölüme göre

küresel sorunlar ve küreselleşme süreci hakkında daha fazla içeriğe sahip olmasıdır. Araştırmada kullanılan ölçeğin diğer üç bölümdeki adayların küresel sosyal sorumluluk düzeylerini ölçmek için yeterli olacağı düşünülmüş ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından daha detaylı bilgi alabilmek için yarı yapılandırılmış bir form hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken küresel sosyal sorumluluk ölçeğinin alt boyutlarından faydalanılmıştır. Adayların zihninde küresel sorunlara ilişkin hangi şemaların yer aldığını görebilmek adına küresel sorunlara ilişkin düşüncelerinin sorgulandığı bir soruyla giriş yapılmıştır. Alan uzmanlarından alınan görüşler doğrultusunda soru sayısı 5'e indirilmiştir. Adayların küresel sorunlarla ilgili çeşitli projelerde yer alma konusundaki görüşlerini eylem odaklılık bağlamında incelemek üzere bir soru eklenmiştir. Ekolojik ve özgeci duyarlılıkları belirleyebilmek adına çevre dostu ürünlere ve çevre ülkelerde yer alan sorunlara ilişkin duyarlılıkların ele alınabileceği iki soru eklenmiştir. Adayların Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan değerler ve beceriler ile Lisans Programındaki çeşitli dersler bağlamında değerlendirme yapabilmeleri için Sosyal Bilgiler dersinin küresel sorunlar açısından değerlendirilmesi istenmiştir. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra form son halini almıştır. Görüşme, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına dağıtılan formlar ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda adayların gizliliklerinin korunacağı vurgulanmıştır.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Nicel araştırmada veri toplama araçları yardımıyla toplanan veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Nitel araştırmada ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2021: 259).



## BÖLÜM 4

### 4. BULGULAR VE YORUM

#### 4.1. Öğretmen Adaylarının Sosyal Sorumluluk Düzeyleri

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumlulukları hangi düzeydedir?” problemi için öğretmen adaylarından toplanan verilerin betimsel istatistiki yöntemlerden aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılarak elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin genel ortalaması

Sosyal Sorumluluk Ölçeği	$\bar{x}$	SS
Eyleme Dönük Sorumluluk	3,47	,715
Ekolojik Sorumluluk	4,37	,717
Özgeci Sorumluluk	4,30	,684
Ulusal Sorumluluk	3,11	,817
GENEL	3,74	,533

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin genel ortalamasının “Katılıyorum ( $\bar{x}=3,74$ )” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bunun yanında araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda öğretmen adaylarının küresel sorunlara yönelik sosyal sorumluluk düzeyinin “Katılıyorum ( $\bar{x}=3,47$ )”, “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda öğretmen adaylarının küresel sorunlara yönelik sosyal sorumluluk düzeyinin “Kesinlikle Katılıyorum ( $\bar{x}=4,37$ )”, “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda öğretmen adaylarının küresel sorunlara yönelik sosyal sorumluluk düzeyinin “Kesinlikle Katılıyorum ( $\bar{x}=4,30$ )”, “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda ise öğretmen adaylarının küresel sorunlara yönelik sosyal sorumluluk düzeyinin “Kararsızım ( $\bar{x}=3,11$ )” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının küresel sorunlara yönelik sosyal sorumlulukları ortalamalar

bağlamında değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının küresel sorunlara yönelik sosyal sorumluluk düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

#### 4.1.1. Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Eğitim Alınan Program Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmanın “Eğitim alınan program değişkenine göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olan alt problemi için öğretmen adaylarından toplanan verilerin çıkarımsal istatistikî yöntemlerden ANOVA analizi yapılarak elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin eğitim alınan program değişkenine göre analiz verileri

Sosyal Sorumluluk Ölçeği	Programlar	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark (LSD)
Eyleme Dönük Sorumluluk	1.Okul Öncesi	126	3,57	,719	2,513	,058	
	2.Sınıf	124	3,42	,732			
	3.Sosyal Bilgiler	104	3,55	,602			
	4.Türkçe	106	3,35	,776			
	Toplam	460	3,47	,715			
Ekolojik Sorumluluk	1.Okul Öncesi	126	4,52	,593	2,754	,042	1>2-3-4
	2.Sınıf	124	4,30	,778			
	3.Sosyal Bilgiler	104	4,31	,679			
	4.Türkçe	106	4,31	,793			
	Toplam	460	4,37	,717			
Özgeci Sorumluluk	1.Okul Öncesi	126	4,47	,513	4,258	,006	1>2-3-4
	2.Sınıf	124	4,19	,813			
	3.Sosyal Bilgiler	104	4,28	,646			
	4.Türkçe	106	4,23	,702			
	Toplam	460	4,30	,684			
Ulusal Sorumluluk	1.Okul Öncesi	126	3,29	,842	3,830	,010	1>3-4
	2.Sınıf	124	3,11	,855			
	3.Sosyal Bilgiler	104	3,08	,758			
	4.Türkçe	106	2,93	,763			

	Toplam	460	3,11	,817			
	1.Okul Öncesi	126	3,88	,484			
	2.Sınıf	124	3,68	,598			
GENEL	3.Sosyal Bilgiler	104	3,75	,467	5,130	<b>,002</b>	<b>1&gt;2-4</b>
	4.Türkçe	106	3,63	,538			
	Toplam	460	3,74	,533			

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin eğitim alınan program değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA verileri yer almaktadır. Veriler incelendiğinde eğitim alınan program değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F= 5,130; p= ,002; p<,05). Belirlenen anlamlı farklılığın yapılan LSD testi neticesinde Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adayları arasındadır. Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin eğitim alınan program değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebileceği gibi eğitim alınan programın öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki ettiği de söylenebilir. Okul Öncesi programındaki adayların sosyal sorumluluk ortalamaları genel olarak Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Türkçe programlarına göre daha yüksektir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin eğitim alınan program değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (F= 2,513; p= ,058; p>,05). Elde edilen bu bulguya göre eğitim alınan programın öğretmen adaylarının “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin eğitim alınan program değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F= 2,754; p= ,042; p<,05). Belirlenen anlamlı farklılığın yapılan LSD testi neticesinde Okul Öncesi Öğretmenliği programında

öğrenim gören öğretmen adayları ile Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adayları arasındadır. Elde edilen bu bulguya göre eğitim alınan programın öğretmen adaylarının “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki ettiği söylenebilir. Okul Öncesi programında yer alan adayların sosyal sorumluluk düzeyleri Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe programlarından anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin eğitim alınan program değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $F= 4,258$ ;  $p= ,006$ ;  $p<,05$ ). Belirlenen anlamlı farklılığın Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adayları arasındadır. Elde edilen bu bulguya göre eğitim alınan programın öğretmen adaylarının “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki ettiği söylenebilir. Okul Öncesi programında yer alan adayların sosyal sorumluluk düzeyleri Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe programlarından anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin eğitim alınan program değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $F= 3,830$ ;  $p= ,010$ ;  $p<,05$ ). Belirlenen anlamlı farklılığın yapılan LSD testi neticesinde Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adayları arasındadır. Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda eğitim alınan program değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebileceği gibi eğitim alınan programın öğretmen adaylarının “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki ettiği de söylenebilir. Okul Öncesi programında yer alan adayların sosyal sorumluluk düzeyleri Sosyal Bilgiler ve Türkçe programlarından anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır.

#### 4.1.2. Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmanın “Öğrenim görülen sınıf değişkenine göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olan alt problemi için öğretmen adaylarından toplanan verilerin çıkarımsal istatistiki yöntemlerden Bağımsız Örneklem t-Testi analizi yapılarak elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre analiz verileri

Sosyal Sorumluluk Ölçeği	Sınıf	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Eyleme Dönük Sorumluluk	Üç	238	3,45	,711	-,868	,386
	Dört	222	3,50	,721		
Ekolojik Sorumluluk	Üç	238	4,36	,775	-,334	,739
	Dört	222	4,38	,652		
Özgeci Sorumluluk	Üç	238	4,30	,712	-,006	,995
	Dört	222	4,30	,654		
Ulusal Sorumluluk	Üç	238	3,01	,814	-2,674	<b>,008</b>
	Dört	222	3,22	,809		
GENEL	Üç	238	3,71	,539	-1,358	,175
	Dört	222	3,78	,525		

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi verileri yer almaktadır. Veriler incelendiğinde öğrenim görülen sınıf değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $t = -1,358$ ;  $p = ,175$ ;  $p > ,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından

birbirine benzediği söylenebileceği gibi sınıfın öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği de söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $t = -,868$ ;  $p = ,386$ ;  $p > ,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre öğrenim görülen sınıfın öğretmen adaylarının “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $t = -,334$ ;  $p = ,739$ ;  $p > ,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre sınıfın öğretmen adaylarının “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $t = -,006$ ;  $p = ,995$ ;  $p > ,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebileceği gibi öğrenim görülen sınıfın öğretmen adaylarının “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği de söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $t = -2,674$ ;  $p = ,008$ ;  $p < ,05$ ). Belirlenen anlamlı farklılık, dördüncü sınıfta öğrenimine devam öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda üçüncü sınıfta öğrenimine devam öğretmen adaylarına göre yüksek olmasından dolayı dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları lehinedir ( $Ort_{dört} = 3,22 > Ort_{üç} = 3,01$ ). Elde edilen bu bulguya göre öğrenim görülen sınıfın öğretmen adaylarının “Ulusal

Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki ettiği söylenebilir.

#### 4.1.3. Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmanın “Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olan alt problemi için öğretmen adaylarından toplanan verilerin çıkarımsal istatistiki yöntemlerden Bağımsız Örneklem t-Testi analizi yapılarak elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre analiz verileri

Sosyal Sorumluluk Ölçeği	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	t	p																																									
Eyleme Dönük Sorumluluk	Kadın	330	3,51	,694	1,668	,096																																									
	Erkek	130	3,38	,763			Ekolojik Sorumluluk	Kadın	330	4,46	,643	4,040	<b>,000</b>	Erkek	130	4,13	,835	Özgeci Sorumluluk	Kadın	330	4,39	,631	4,614	<b>,000</b>	Erkek	130	4,05	,750	Ulusal Sorumluluk	Kadın	330	3,19	,834	3,211	<b>,001</b>	Erkek	130	2,92	,742	GENEL	Kadın	330	3,81	,509	4,396	<b>,000</b>	Erkek
Ekolojik Sorumluluk	Kadın	330	4,46	,643	4,040	<b>,000</b>																																									
	Erkek	130	4,13	,835			Özgeci Sorumluluk	Kadın	330	4,39	,631	4,614	<b>,000</b>	Erkek	130	4,05	,750	Ulusal Sorumluluk	Kadın	330	3,19	,834	3,211	<b>,001</b>	Erkek	130	2,92	,742	GENEL	Kadın	330	3,81	,509	4,396	<b>,000</b>	Erkek	130	3,57	,556								
Özgeci Sorumluluk	Kadın	330	4,39	,631	4,614	<b>,000</b>																																									
	Erkek	130	4,05	,750			Ulusal Sorumluluk	Kadın	330	3,19	,834	3,211	<b>,001</b>	Erkek	130	2,92	,742	GENEL	Kadın	330	3,81	,509	4,396	<b>,000</b>	Erkek	130	3,57	,556																			
Ulusal Sorumluluk	Kadın	330	3,19	,834	3,211	<b>,001</b>																																									
	Erkek	130	2,92	,742			GENEL	Kadın	330	3,81	,509	4,396	<b>,000</b>	Erkek	130	3,57	,556																														
GENEL	Kadın	330	3,81	,509	4,396	<b>,000</b>																																									
	Erkek	130	3,57	,556																																											

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi verileri yer almaktadır. Veriler incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $t= 4,396$ ;  $p= ,000$ ;  $p<,05$ ). Belirlenen anlamlı

farklılık, kadın öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına göre yüksek olmasından dolayı kadın öğretmen adayları lehinedir ( $Ort_{kız}=3,81 > Ort_{erkek}=3,57$ ). Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebileceği gibi cinsiyetin öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki ettiği de söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $t= 1,668$ ;  $p= ,096$ ;  $p>,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre cinsiyetin öğretmen adaylarının “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $t= 4,040$ ;  $p= ,000$ ;  $p<,05$ ). Belirlenen anlamlı farklılık, kadın öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda erkek öğretmen adaylarına göre yüksek olmasından dolayı kadın öğretmen adayları lehinedir ( $Ort_{kız}=4,46 > Ort_{erkek}=4,13$ ). Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebileceği gibi cinsiyetin öğretmen adaylarının “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki ettiği de söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $t= 4,614$ ;  $p= ,000$ ;  $p<,05$ ). Belirlenen anlamlı farklılık, kadın öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda erkek öğretmen adaylarına göre yüksek olmasından dolayı kadın öğretmen adayları lehinedir ( $Ort_{kız}=4,39 > Ort_{erkek}=4,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre cinsiyetin öğretmen adaylarının “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki ettiği söylenebilir.



Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $t= 3,211$ ;  $p= ,001$ ;  $p<,05$ ). Belirlenen anlamlı farklılık, kadın öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda erkek öğretmen adaylarına göre yüksek olmasından dolayı kadın öğretmen adayları lehinedir ( $Ort_{kız}=3,19 > Ort_{erkek}=2,92$ ). Elde edilen bu bulguya göre cinsiyetin öğretmen adaylarının “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki ettiği söylenebilir.

#### 4.1.4. Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yerleşim Yeri Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmanın “Yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yeri değişkenine göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olan alt problemi için öğretmen adaylarından toplanan verilerin çıkarımsal istatistiki yöntemlerden ANOVA analizi yapılarak elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 9.** Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin yerleşim yeri değişkenine göre analiz verileri

Sosyal Sorumluluk Ölçeği	Yerleşim Yerleri	n	$\bar{x}$	SS	F	p
Eyleme Dönük Sorumluluk	Köy	83	3,43	,776	,662	,576
	Kasaba	27	3,42	,663		
	İlçe	109	3,56	,690		
	İl	241	3,46	,712		
	Toplam	460	3,47	,715		
Ekolojik Sorumluluk	Köy	83	4,36	,802	1,146	,330
	Kasaba	27	4,12	,732		
	İlçe	109	4,39	,729		
	İl	241	4,38	,678		
	Toplam	460	4,37	,717		
Özgeci Sorumluluk	Köy	83	4,18	,837	1,764	,153
	Kasaba	27	4,15	,687		
	İlçe	109	4,38	,608		

	İl	241	4,31	,654		
	Toplam	460	4,30	,684		
	Köy	83	3,10	,922		
	Kasaba	27	3,04	,739		
Ulusal Sorumluluk	İlçe	109	3,21	,832	,659	,578
	İl	241	3,08	,781		
	Toplam	460	3,11	,817		
	Köy	83	3,70	,639		
	Kasaba	27	3,63	,540		
GENEL	İlçe	109	3,82	,481	1,346	,259
	İl	241	3,74	,513		
	Toplam	460	3,74	,533		

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA verileri yer almaktadır. Veriler incelendiğinde yerleşim yeri değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F= 1,346$ ;  $p= ,259$ ;  $p>,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin yerleşim yeri değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebileceği gibi yerleşim yerinin öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği de söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F= ,662$ ;  $p= ,576$ ;  $p>,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre yerleşim yerinin öğretmen adaylarının “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F= 1,146$ ;  $p= ,330$ ;  $p>,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre

yerleşim yerinin öğretmen adaylarının “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F= 1,764$ ;  $p= ,153$ ;  $p>,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre yerleşim yerinin öğretmen adaylarının “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F= ,659$ ;  $p= ,578$ ;  $p>,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre yerleşim yerinin öğretmen adaylarının “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği söylenebilir.

#### 4.1.5. Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmanın “Anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olan alt problemi için öğretmen adaylarından toplanan verilerin çıkarımsal istatistikî yöntemlerden ANOVA analizi yapılarak elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 10.** Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre analiz verileri

Sosyal Sorumluluk Ölçeği	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	SS	F	p
Eyleme Dönük Sorumluluk	Okur Yazar Değil	91	3,49	,629	,572	,683
	Okur Yazar	38	3,37	,724		
	İlköğretim	234	3,48	,722		
	Lise	64	3,42	,761		
	Üniversite	33	3,60	,803		
	Toplam	460	3,47	,715		
Ekolojik Sorumluluk	Okur Yazar Değil	91	4,42	,743	,192	,942
	Okur Yazar	38	4,32	,792		

	İlköğretim	234	4,36	,701		
	Lise	64	4,36	,714		
	Üniversite	33	4,32	,714		
	Toplam	460	4,37	,717		
	Okur Yazar Değil	91	4,31	,698		
	Okur Yazar	38	4,31	,671		
Özgeci Sorumluluk	İlköğretim	234	4,28	,673	,096	,984
	Lise	64	4,32	,688		
	Üniversite	33	4,25	,761		
	Toplam	460	4,30	,684		
	Okur Yazar Değil	91	3,22	,777		
	Okur Yazar	38	3,02	,853		
Ulusal Sorumluluk	İlköğretim	234	3,15	,847	1,793	,129
	Lise	64	2,90	,777		
	Üniversite	33	3,08	,686		
	Toplam	460	3,11	,817		
	Okur Yazar Değil	91	3,78	,466		
	Okur Yazar	38	3,68	,565		
GENEL	İlköğretim	234	3,75	,546	,497	,738
	Lise	64	3,68	,528		
	Üniversite	33	3,77	,601		
	Toplam	460	3,74	,533		

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA verileri yer almaktadır. Veriler incelendiğinde anne eğitim düzeyi değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F = ,497$ ;  $p = ,738$ ;  $p > ,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebileceği gibi anne eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği de söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F= ,572$ ;  $p= ,683$ ;  $p>,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda anne eğitim düzeyi değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebileceği gibi anne eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği de söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F= ,192$ ;  $p= ,942$ ;  $p>,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda anne eğitim düzeyi değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebileceği gibi anne eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği de söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F= ,096$ ;  $p= ,984$ ;  $p>,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda anne eğitim düzeyi değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebileceği gibi anne eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği de söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F= 1,793$ ;  $p= ,129$ ;  $p>,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda anne eğitim düzeyi değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebileceği gibi anne eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının “Ulusal

Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği de söylenebilir.

#### 4.1.6. Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmanın “Baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olan alt problemi için öğretmen adaylarından toplanan verilerin çıkarımsal istatistikî yöntemlerden ANOVA analizi yapılarak elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 11.** Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre analiz verileri

Sosyal Sorumluluk Ölçeği	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	SS	F	p
Eyleme Dönük Sorumluluk	Okur Yazar Değil	15	3,46	,815	1,110	,351
	Okur Yazar	20	3,79	,471		
	İlköğretim	222	3,44	,681		
	Lise	127	3,47	,765		
	Üniversite	76	3,49	,755		
	Toplam	460	3,47	,715		
Ekolojik Sorumluluk	Okur Yazar Değil	15	4,57	,579	1,713	,146
	Okur Yazar	20	4,48	,606		
	İlköğretim	222	4,42	,674		
	Lise	127	4,31	,785		
	Üniversite	76	4,23	,756		
	Toplam	460	4,37	,717		
Özgeci Sorumluluk	Okur Yazar Değil	15	4,34	,783	,970	,423
	Okur Yazar	20	4,44	,546		
	İlköğretim	222	4,31	,673		
	Lise	127	4,31	,693		
	Üniversite	76	4,17	,712		
	Toplam	460	4,30	,684		
Ulusal Sorumluluk	Okur Yazar Değil	15	3,58	,739	1,923	,106
	Okur Yazar	20	3,32	,819		

	İlköğretim	222	3,11	,823		
	Lise	127	3,03	,812		
	Üniversite	76	3,12	,799		
	Toplam	460	3,11	,817		
	Okur Yazar Değil	15	3,88	,466		
	Okur Yazar	20	3,96	,426		
GENEL	İlköğretim	222	3,74	,528	1,277	,278
	Lise	127	3,72	,549		
	Üniversite	76	3,70	,552		
	Toplam	460	3,74	,533		

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA verileri yer almaktadır. Veriler incelendiğinde baba eğitim düzeyi değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F= 1,277$ ;  $p= ,278$ ;  $p>,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebileceği gibi baba eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği de söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F= 1,110$ ;  $p= ,351$ ;  $p>,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda baba eğitim düzeyi değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebileceği gibi baba eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği de söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık

göstermediği belirlenmiştir ( $F= 1,713$ ;  $p= ,146$ ;  $p>,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda baba eğitim düzeyi değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebileceği gibi baba eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği de söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F= ,970$ ;  $p= ,423$ ;  $p>,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda baba eğitim düzeyi değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebileceği gibi baba eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği de söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F= 1,923$ ;  $p= ,106$ ;  $p>,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda baba eğitim düzeyi değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebileceği gibi baba eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği de söylenebilir.

#### **4.1.7. Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Aile Aylık Geliri Değişkenine Göre İncelenmesi**

Araştırmanın “Ailelerinin aylık gelir durumu değişkenine göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olan alt problemi için öğretmen adaylarından toplanan verilerin çıkarımsal istatistikî yöntemlerden ANOVA analizi yapılarak elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.



**Tablo 12.**Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin aile aylık gelir durumu değişkenine göre analiz verileri

Sosyal Sorumluluk Ölçeği	Gelir Durumu	n	$\bar{x}$	SS	F	p
Eyleme Dönük Sorumluluk	600 tl den az	12	3,56	,668	,832	,505
	601-1000 tl arası	24	3,55	,809		
	1001-2000 tl arası	79	3,42	,776		
	2001-3000 tl arası	135	3,40	,702		
	3001 tl ve üstü	210	3,52	,692		
	Toplam	460	3,47	,715		
Ekolojik Sorumluluk	600 tl den az	12	4,13	,879	,791	,531
	601-1000 tl arası	24	4,29	,969		
	1001-2000 tl arası	79	4,33	,699		
	2001-3000 tl arası	135	4,44	,680		
	3001 tl ve üstü	210	4,36	,706		
	Toplam	460	4,37	,717		
Özgeci Sorumluluk	600 tl den az	12	4,20	,868	,484	,748
	601-1000 tl arası	24	4,16	,927		
	1001-2000 tl arası	79	4,28	,725		
	2001-3000 tl arası	135	4,28	,670		
	3001 tl ve üstü	210	4,33	,636		
	Toplam	460	4,30	,684		
Ulusal Sorumluluk	600 tl den az	12	3,43	,687	,789	,533
	601-1000 tl arası	24	3,16	,862		
	1001-2000 tl arası	79	3,04	,808		
	2001-3000 tl arası	135	3,07	,835		
	3001 tl ve üstü	210	3,14	,812		
	Toplam	460	3,11	,817		
GENEL	600 tl den az	12	3,78	,580	,455	,769
	601-1000 tl arası	24	3,74	,764		
	1001-2000 tl arası	79	3,70	,567		
	2001-3000 tl arası	135	3,71	,510		
	3001 tl ve üstü	210	3,78	,503		

Toplam	460	3,74	,533
--------	-----	------	------

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin aile aylık gelir durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA verileri yer almaktadır. Veriler incelendiğinde aile aylık gelir durumu değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F= ,455$ ;  $p= ,769$ ;  $p>,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin aile aylık gelir durumu değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebileceği gibi aile aylık gelir durumunun öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği de söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin aile aylık gelir durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F= ,832$ ;  $p= ,505$ ;  $p>,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda aile aylık gelir durumu değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebileceği gibi aile aylık gelir durumunun öğretmen adaylarının “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği de söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin aile aylık gelir durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F= ,791$ ;  $p= ,531$ ;  $p>,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda aile aylık gelir durumu değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebileceği gibi aile aylık gelir durumunun öğretmen adaylarının “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği de söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin aile aylık gelir durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F= ,484$ ;  $p= ,748$ ;  $p>,05$ ). Elde edilen bu bulguya

göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda aile aylık gelir durumu değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebileceği gibi aile aylık gelir durumunun öğretmen adaylarının “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği de söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin aile aylık gelir durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F= ,789$ ;  $p= ,533$ ;  $p>,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda aile aylık gelir durumu değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebileceği gibi aile aylık gelir durumunun öğretmen adaylarının “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği de söylenebilir.

#### 4.1.8. Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Alt Boyut Puanlarının İlgili Alanı Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmanın “Küresel sorunlarla ilgilenme değişkenine göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olan alt problemi için öğretmen adaylarından toplanan verilerin çıkarımsal istatistikî yöntemlerden ANOVA analizi yapılarak elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 13.** Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlarla ilgilenme durumu değişkenine göre analiz verileri

Sosyal Sorumluluk Ölçeği	Durum	n	$\bar{x}$	SS	F	p	Fark
Eyleme Dönük Sorumluluk	1.Evet	288	3,57	,6968	7,589	,001	1-3
	2.Hayır	31	3,41	,674			
	3.Bazen	141	3,29	,731			
	Toplam	460	3,47	,715			
Ekolojik Sorumluluk	1.Evet	288	4,45	,653	5,912	,003	1-3
	2.Hayır	31	4,30	,680			
	3.Bazen	141	4,20	,818			
	Toplam	460	4,37	,717			

Özgeci Sorumluluk	1.Evet	288	4,35	,636	2,226	,109	
	2.Hayır	31	4,20	,794			
	3.Bazen	141	4,21	,744			
	Toplam	460	4,30	,684			
Ulusal Sorumluluk	1.Evet	288	3,13	,838	,425	,654	
	2.Hayır	31	3,00	,854			
	3.Bazen	141	3,10	,768			
	Toplam	460	3,11	,817			
GENEL	1.Evet	288	3,81	,522	6,702	,001	1-3
	2.Hayır	31	3,66	,469			
	3.Bazen	141	3,62	,547			
	Toplam	460	3,74	,533			

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlarla ilgilenme durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA verileri yer almaktadır. Veriler incelendiğinde küresel sorunlarla ilgilenme durumu değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $F=6,702$ ;  $p=,001$ ;  $p<,05$ ). Belirlenen anlamlı farklılığın yapılan LSD testi neticesinde küresel sorunlarla ilgilenen öğretmen adayları ile bazen küresel sorunlarla ilgilenen öğretmen adayları arasındadır. Küresel sorunlarla ilgilenen adayların sosyal sorumluluk düzeylerinin, bazen ilgilenenlere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulguya göre küresel sorunlarla ilgilenme durumunun öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki ettiği de söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlarla ilgilenme durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $F=7,589$ ;  $p=,001$ ;  $p<,05$ ). Belirlenen anlamlı farklılığın yapılan LSD testi neticesinde küresel sorunlarla ilgilenen öğretmen adayları ile bazen küresel sorunlarla ilgilenen öğretmen adayları arasındadır. Küresel sorunlarla ilgilenen adayların sosyal sorumluluk düzeylerinin,

bazen ilgilenenlere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulguya göre aile küresel sorunlarla ilgilenme durumunun öğretmen adaylarının “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki ettiği söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlarla ilgilenme durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $F= 5,912$ ;  $p= ,003$ ;  $p<,05$ ). Belirlenen anlamlı farklılığın yapılan LSD testi neticesinde küresel sorunlarla ilgilenen öğretmen adayları ile bazen küresel sorunlarla ilgilenen öğretmen adayları arasındadır. Küresel sorunlarla ilgilenen adayların sosyal sorumluluk düzeylerinin, bazen ilgilenenlere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulguya göre küresel sorunlarla ilgilenme durumunun öğretmen adaylarının “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki ettiği söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlarla ilgilenme durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F= 2,226$ ;  $p= ,109$ ;  $p>,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda küresel sorunlarla ilgilenme durumu değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebileceği gibi küresel sorunlarla ilgilenme durumunun öğretmen adaylarının “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği de söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlarla ilgilenme durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F= ,425$ ;  $p= ,654$ ;  $p>,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre küresel sorunlarla ilgilenme durumunun öğretmen adaylarının “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği de söylenebilir.

#### 4.1.9. Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmanın “Üniversitede alınan bilgileri yeterli görme değişkenine göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olan alt problemi için öğretmen adaylarından toplanan verilerin çıkarımsal istatistiki yöntemlerden ANOVA analizi yapılarak elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 14.** Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin üniversitede alınan bilgileri yeterli görme değişkenine göre analiz verileri

Sosyal Sorumluluk Ölçeği	Durum	n	$\bar{x}$	SS	F	p
Eyleme Dönük Sorumluluk	Yeterli	31	3,27	,940	1,904	,150
	Yeterli Değil	316	3,46	,734		
	Kısmen Yeterli	113	3,55	,574		
	Toplam	460	3,47	,715		
Ekolojik Sorumluluk	Yeterli	31	4,19	,812	1,932	,146
	Yeterli Değil	316	4,41	,723		
	Kısmen Yeterli	113	4,30	,667		
	Toplam	460	4,37	,717		
Özgeci Sorumluluk	Yeterli	31	4,09	,766	2,064	,128
	Yeterli Değil	316	4,33	,689		
	Kısmen Yeterli	113	4,25	,639		
	Toplam	460	4,30	,684		
Ulusal Sorumluluk	Yeterli	31	2,90	,674	1,222	,296
	Yeterli Değil	316	3,12	,848		
	Kısmen Yeterli	113	3,15	,759		
	Toplam	460	3,11	,817		
GENEL	Yeterli	31	3,54	,521	2,368	,095
	Yeterli Değil	316	3,75	,554		
	Kısmen Yeterli	113	3,76	,466		
	Toplam	460	3,74	,533		

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin üniversitede alınan bilgileri yeterli görme değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA verileri yer almaktadır. Veriler incelendiğinde üniversitede alınan bilgileri yeterli görme değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F=2,368$ ;  $p=,095$ ;  $p>,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre üniversitede alınan bilgileri yeterli görme değişkeninin öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin üniversitede alınan bilgileri yeterli görme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F=1,904$ ;  $p=,150$ ;  $p>,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre üniversitede alınan bilgileri yeterli görme değişkeninin öğretmen adaylarının “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin üniversitede alınan bilgileri yeterli görme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F=1,932$ ;  $p=,146$ ;  $p>,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda üniversitede alınan bilgileri yeterli görme değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebileceği gibi üniversitede alınan bilgileri yeterli görme değişkeninin öğretmen adaylarının “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği de söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin üniversitede alınan bilgileri yeterli görme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F=2,064$ ;  $p=,128$ ;  $p>,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda üniversitede alınan bilgileri yeterli görme değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebileceği gibi üniversitede alınan bilgileri yeterli görme değişkeninin öğretmen adaylarının “Özgeci

Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği de söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin üniversitede alınan bilgileri yeterli görme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F= 1,122$ ;  $p= ,296$ ;  $p>,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre üniversitede alınan bilgileri yeterli görme değişkeninin öğretmen adaylarının “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği söylenebilir.

#### 4.1.10. Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Bilgi Alınan Kaynak Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmanın “Küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkenine göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olan alt problemi için öğretmen adaylarından toplanan verilerin çıkarımsal istatistiki yöntemlerden ANOVA analizi yapılarak elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 15.** Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkenine göre analiz verileri (Diğer: Radyo, kitap, dergi, gazete, seyahat)

Sosyal Sorumluluk Ölçeği	Durum	n	$\bar{x}$	SS	F	p	Fark
Eyleme Dönük Sorumluluk	1. Televizyon	59	3,30	,798	3,223	<b>,041</b>	<b>3-1</b>
	2. İnternet	323	3,47	,714			
	3. Diğer	78	3,62	,629			
	Toplam	460	3,47	,715			
Ekolojik Sorumluluk	1. Televizyon	59	4,24	,738	1,267	,283	
	2. İnternet	323	4,40	,684			
	3. Diğer	78	4,35	,825			
	Toplam	460	4,37	,717			
Özgeci Sorumluluk	1. Televizyon	59	4,23	,737	,844	,431	
	2. İnternet	323	4,32	,655			
	3. Diğer	78	4,23	,756			
	Toplam	460	4,30	,684			



Ulusal Sorumluluk	1.Televizyon	59	3,33	,918	5,081	<b>,007</b>	<b>1-2</b>
	2.İnternet	323	3,03	,780			
	3.Diğer	78	3,27	,845			
	Toplam	460	3,11	,817			
GENEL	1.Televizyon	59	3,68	,566	1,098	,334	
	2.İnternet	323	3,74	,523			
	3.Diğer	78	3,81	,548			
	Toplam	460	3,74	,533			

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA verileri yer almaktadır. Veriler incelendiğinde küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F= 1,098$ ;  $p= ,334$ ;  $p>,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebileceği gibi küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkeninin öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği de söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $F=3,223$ ;  $p= ,041$ ;  $p<,05$ ). Belirlenen anlamlı farklılık yapılan LSD testi neticesinde ortaya çıkmıştır. Bilgi kaynağı televizyon olan öğretmen adaylarının bilgi kaynağı diğer olarak nitelendirilen radyo, dersler, kitap, dergi, gazete, bilimsel dergi ve bilimsel toplantılar olan öğretmen adaylarından daha düşük sosyal sorumluluk düzeyine sahip olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebileceği gibi küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkeninin

öğretmen adaylarının “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki ettiği de söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F= 1,267$ ;  $p= ,283$ ;  $p>,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebileceği gibi küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkeninin öğretmen adaylarının “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği de söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F= ,844$ ;  $p= ,431$ ;  $p>,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebileceği gibi küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkeninin öğretmen adaylarının “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği de söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $F= 5,081$ ;  $p= ,007$ ;  $p<,05$ ). Belirlenen anlamlı farklılığın yapılan LSD testi neticesinde belirlenmiştir. Bilgi kaynağı internet olan öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeyleri, bilgi kaynağı televizyon ve diğer olarak nitelendirilen radyo, dersler, kitap, dergi, gazete, bilimsel dergi, bilimsel toplantılar olan öğretmen adaylarına göre anlamlı şekilde düşük çıkmıştır. Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebileceği gibi küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkeninin

öğretmen adaylarının “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki ettiği de söylenebilir.

#### **4.2. Öğretmen Adaylarının Küresel Sorunlara İlişkin Düşünceleri**

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin düşüncelerine yönelik nitel bulgular aşağıda yer almaktadır.

##### **4.2.1. Birinci Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşme formunda yer alan “Küresel sorunlara ilişkin düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevapların analizi sonucunda 10 kategori oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan adayların görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

##### **Sorunların Kaynağı İnsandır**

K4, K5, K23, K27, K28, K38, K39, K43, K44, K46, K47, K51, K67, K73 küresel sorunları ortaya çıkaran unsur bağlamında açıklamıştır.

K5: İnsanlığın doğayı kullanmaya başlaması, olanaklardan faydalanması ile birlikte zamanla kaynaklar tükenmeye başladı. Ayrıca doğaya salınan zararlı gazlar iklimin bozulmasına neden oldu. Devletler bu konuda daha tedbirli davranmalı.

K23: Küresel sorunlar, toplulukların var olma gelenekleri kapsamında yaşanan çatışmalardan doğmaktadır. Küresel sorunların mihenk noktası gelişmekte olan insanlığın popülasyon ihtiyaçlarını başka topluluklar üzerinden zahmetsiz ve duyarsız bir tavırla almalarıdır.

K28: Küresel sorunlar gün geçtikçe artarak devam etmekte. İnsanların bunun üzerindeki payı çok büyük ve etkili. Gün geçtikçe insan sayısı artmakta ve bu nedenle küresel çaptaki sorunlarda büyümektedir.

K43: Teknoloji geliştikçe sorunların azalması gerekirken daha da arttı. İnsanlar doğaya hükmettikçe doğa yok oluyor.

K46: Bütün küresel sorunlar insan kaynaklıdır ve ancak insan eli ile düzeltilebilir.

K67: Küresel sorunlar, insanların kendi yaşam alanlarına ve diğer insanlar ile birlikte doğaya verdiği zararlardır. İnsan kendi eli ile kendi sonunu getiriyor da diyebiliriz.

### **Küresel İklim Değişikliği (Küresel Isınma, Ormansızlaşma, Kuraklık)**

K1, K5, K6, K20, K27, K31, K34, K36, K41, K42, K50, K72, K74, K75 küresel sorunları iklim değişikliği bağlamında açıklamıştır.

K20: Bence iklim değişikliği, ozon tabakasının delinmesi, dünyanın ateş çağına girmesi, kuraklık kötü felaketler olduğundan bir an önce bütün dünyanın yöneticileri seferberlik ilan etmeli.

K27: İklimlerin artık iç içe girmesinden dolayı birçok canlının nesli tükenme tehlikesi ile karşı karşıyadır. Bu iklimlerin iç içe girmesinin sebebi de biz insanlardır. Günümüzü kurtaracak birçok şey için dünyamızı tehlikeye atmaktayız ve hala da bunun için yeterli önlem alınmamaktadır.

K36: İklim değişikliğinin getirdiği değişik hava koşulları, dünyanın çoğu bölgesinde hala temiz bir bardak suya ihtiyaç duymaları çok üzücü.

K41: Küresel sorunlar dünyadaki ve insanlardaki dengeyi alt üst ediyor. Özellikle az gelişmiş ülkelerde kendini fazlasıyla göstermektedir. İklim dengeleri sıkıntılı bir duruma gelmiştir.

K42: Son zamanlarda ısınmanın büyük bir etkisini görmeye başladık. Özellikle bu yıldaki mevsim değişikliği bunu apaçık göstermektedir. İnsanların bitmek bilmeyen hataları küresel sorunları ortaya koymaktadır.

K74: Dünya gelişti ama küresel sorunlarda arttı. İklim değişikliği yaşandı, canlıların hayatı tehlikede, insanlar hastalıklarla mücadele ediyor...

### **Gün Geçtikçe Artmaya Devam Eden Sorunlar**

K7, K9, K12, K13, K14, K21, K25, K26, K28, K53, K63 küresel sorunları gün geçtikçe artan sorunlar olarak açıklamıştır.

K7: Gitgide artan ve insanların dikkat etmediği, ilgilenmediği bir konu olduğunu düşünüyorum.

K12: Dünyamızı tehdit edecek bir boyuta ulaştığını ve zamanında bilinçlendirilmezse ve müdahale edilmezse ileriki yıllarda çok büyük sıkıntılar yaşama ihtimalimizin yüksek olduğunu düşünüyorum.

K13: Küresel sorunlar sürekli olarak artıyor. Yaşadığımız süreç de bunun en büyük göstergesidir. Bu sorunlar karşısında yapılacak çalışmaların yeteceğini düşünmüyorum. Ülkeler politikalarını değiştirmedikçe fakir ülkeler sömürülmeye doğal çevre bozulmaya devam edecektir.

K14: Dünya genelinde bu alanla ilgilenen birçok örgüt bulunsa da önüne geçilemeyen, gittikçe büyüyen bir sorun ve yıllar boyunca daha da artarak devam edeceğini düşünüyorum.

K25: Küresel sorunlar zamanın ilerlemesi ile aynı zamanda teknolojinin gelişmesi ile artarak devam eden sorunlardır. İletişimin artması ile sınırları daha da genişlemeye yüz tutmuştur.

K28: Küresel sorunlar gün geçtikçe artarak devam etmekte. İnsanların bunun üzerindeki payı çok büyük ve etkili. Gün geçtikçe insan sayısı artmakta ve bu nedenle küresel çaptaki sorunlarda büyümektedir.

K63: Küresel sorunlar gün geçtikçe artıyor. Bunun önlemi en kısa sürede alınmalı yoksa geri dönülemeyecek sorunlar yaşanacaktır.

### **Terör, Savaş ve Şiddet Sorunları**

K10, K18, K28, K31, K34, K43, K59, K65, K71 küresel sorunları terör ve savaş bağlamında açıklamıştır.

K10: Dünya çapında birçok farklı olay meydana gelmektedir. Bu olaylar kimi zaman çatışma, terör, savaş gibi insan temellidir... Burada yapmamız gereken şey bütün bu gelişmelere karşı elimizden geleni yapmak ve bir şekilde sesimizi duyurmak olacaktır.

K18: Çok hızlı bir şekilde teknolojinin ilerlemesi insanı yavaş yavaş yok ediyor. İnsanın kendini yormasına ve düşünmesine gerek kalmıyor. Diğer ülkelerde savaşlar ve yoksulluk çok büyük bir sorundur.

K31: Küresel iklim krizi, savaşlar, doğal afetler günümüzün en belirgin sorunlarıdır. Sorunların kapladığı alan ise neredeyse tüm dünyadır. İnsanlar geleceği düşünmezse çok daha kötü bir dünya onları bekliyor.

K59: Küresel sorunlar dünyayı yaşamı tehdit ediyor. Bugün birçok insan açlıkla, hastalıklarla savaşlarla mücadele ediyor. Yaşanan bu sorunlar diğer ülkeleri de etkiliyor. Dünya birbirine yardım etmeli, dünyada insana daha fazla değer verilirse zaten küresel sorunların zararlı sonuçları görülecek ve önlem alınacaktır.

K71: Küresel bir köy haline gelen dünyamıza karşı hangi önlemleri alarak gelecek nesillere daha yaşanılır bir dünya bırakabiliriz bilemiyorum. Yaşanan sorunlar için içinden çıkılamayacak bir hal aldı. bu yüzyılda yaşadığımız savaşlar bunun en büyük göstergesi.

### **İnsan Hayatının Her Alanına Etki Eden Sorunlar**

K8, K16, K17, K30, K62, K65, K68, K70 küresel sorunları insan hayatının her alanına etki etmesi bağlamında açıklamıştır.

K8: Küresel sorunlar artık insanların hayatının her yerinde maalesef. Dünyada yıllardır birçok sorun var insan eliyle veya doğal olarak oluşmuş sorunların çözümü için bilinçlendirme çalışmalarının hem ülkeler arası hem de bireyler arasında yaygınlaştırılması gerektiğini düşünüyorum.

K16: Sadece bir yeri, bölgeyi değil her alanda dünyayı etkileyen bir olgudur aslında.

K30: Küresel sorunlar şu an epey yaygın bir durumda. Dünyanın her an her yerinde mevcut. Fakat bu sorunlara insanlık olarak göz yumulduğunu ve asla önemsenmediğini düşünüyorum.

K65: Küresel sorunların tüm dünyayı ele geçirdiğini düşünüyorum. Dünyanın yaşadığı bu durumun geriye dönüşü olmadığını biliyorum. Çünkü ülkeler çözüm yerine daha da kötü duruma getiriyor yaşananları.

K68: Küresel sorunlar tüm ülkeleri ve insanları ilgilendiren bir sorun haline gelmiştir ve insanları her yönden etkilemektedir.

K70: Küresel sorunlar bütün dünyayı ve bütün insanlığı etkilemektedir. Bu Sorunların çözümü için herkes ortak hareket etmelidir.

### **Çevre Sorunları (Hava Kirliliği, Su Kirliliği, Toprak Kirliliği, Katı Atık)**

K6, K13, K36, K41, K45, K50, K60, K74 küresel sorunları doğal çevre bozulması bağlamında açıklamıştır.

K6: Küresel sorun günümüzün en büyük sorunlarından biri hava kirliliği...

K36: Çevre kirliliği gerçekten önemli bir sorun.

K41: Doğal çevrenin bozulması ile çevre kirliliği artıyor. Bu çevre kirliliği hayvanların neslinin tükenmesine neden oluyor. Topraklara atılan atıklar toprağı zehirlerken tarım alanındaki verimliliği aşağı seviyelere düşürüyor. Kıtılık da aynı şekilde insanları olumsuz etkilemektedir. Bunun gibi birçok Küresel sorun insan hayatını olumsuz etkiliyor.

K45: Küresel sorunlar tüm dünyayı yakından ilgilendiren sorunlardır. Açlık, kıtlık, çevre sorunları ve pandemi gibi sorunlar örnek olarak verilebilir. Küresel sorunlara karşı birlikte mücadele edilmeli, çözüm yolları aranmalı veya sorunların çıkması önlenmelidir.

K50: Dünyadaki doğal çevre gitgide bozuluyor. Su kıtlığı, kuraklık gibi sorunlar daha çok artacak önlem alınması gerekli. Bu sorunlara karşı kaynakları daha doğru kullanmalıyız ve çevreye zarar vermemeliyiz.

K60: Gelişen dünyada ilerleyen teknolojik ürünlerin faydası olduğu gibi birçok zararı da vardır. Fabrikalardan sızan akıntılar, bilinçsizce tüketim ve insanların vurdumduymaz tavırları her geçen gün insanlık hayatını olumsuz etkileyecek çevre sorunlarına yol açmaktadır. Geleceğimizi oluşturacak çocuklara aktif bir eğitimle bu olayı engelleme çalışmaları yapılmalıdır.

### **Açlık, Kıtılık ve Yoksulluk Sorunları**

K10, K18, K26, K41, K45, K50, K59, K65 küresel sorunları açlık, kıtlık ve yoksulluk bağlamında açıklamıştır.

K26: Dünyada obeziteden dolayı birçok insan bıçak altına yatmakta, oysaki Afrika ülkeleri gibi yerlerde insanlar açlıktan ölmektedir.

K45: Küresel sorunlar tüm dünyayı yakından ilgilendiren sorunlardır. Açlık, kıtlık, çevre sorunları ve pandemi gibi sorunlar örnek olarak verilebilir. Küresel sorunlara karşı birlikte mücadele edilmeli, çözüm yolları aranmalı veya sorunların çıkması önlenmelidir.

K59: Küresel sorunlar dünyayı yaşamı tehdit ediyor. Bugün birçok insan açlıkla, hastalıklarla savaşlarla mücadele ediyor. Yaşanan bu sorunlar diğer ülkeleri de etkiliyor. Dünya birbirine yardım etmeli, dünyada insana daha fazla değer verilirse zaten küresel sorunların zararlı sonuçları görülecek ve önlem alınacaktır.

K65: Küresel sorunların tüm dünyayı ele geçirdiğini düşünüyorum. Dünyanın yaşadığı bu durumun geriye dönüşü olmadığını biliyorum. Çünkü ülkeler çözüm yerine daha da kötü duruma getiriyor yaşananları. Açlık, kötü yaşama, savaşlar, doğal afetler, yangınlar azalmıyor. Dünyanın bu hale gelmesinde dünyanın ihmali büyüktür.

### **Çözülmesi Zor Görünen Sorunlar**

K11, K15, K52, K55, K61, K65, K71 küresel sorunları çözülmesi zor sorunlar olarak açıklamıştır.

K11: Neden ve sonuçları belli olduğu halde çözümlenmesini neredeyse imkansız gördüm bir problem. Çünkü dünya devletleri yaşanılabilir bir dünya yapmak yerine çıkarlarına göre bir dünya yapmayı tercih ediyor.

K15: Tamamen önüne geçilebileceğini düşünmüyorum fakat alınacak önlemlerle daha aza indirgenebileceğini düşünüyorum.

K52: Artık geri dönülmez bir noktadayız. İnsanlar bilinçsiz ve eğitimsiz. Eğitilse bile çıkarları daha ağır bastığı için insanlar doğaya önem vermeyecek.

K65: Küresel sorunların tüm dünyayı ele geçirdiğini düşünüyorum. Dünyanın yaşadığı bu durumun geriye dönüşü olmadığını biliyorum. Çünkü ülkeler çözüm yerine daha da kötü duruma getiriyor yaşananları.



### **İnsanlık İçin Önem Taşıyan Sorunlar**

K2, K3, K22, K57 küresel sorunları insanlık için önemi bağlamında açıklamıştır.

K2: Dünyayı etkileyen küresel sorunlar insanlık için büyük önem arz etmektedir. Bu sorunun büyümemesi için insanlık adına temiz bir dünya için hepimiz elimizden geleni yapmalıyız.

K3: Tüm dünyayı kaplayan bir sorun olan küresel sorun ciddiye alınması gereken önemli bir konu benim için.

K22: Gerektiği kadar önem görmüyor. Hâlbuki küresel sorunlar tüm insanlığı yok edebilecek kadar önemlidir.

K57: Küresel sorunlar ülkemizin ve dünyanın devamı için önemli bir tehdit unsurudur. Bu nedenle gerekli önlemler alınmalı ve bireyler bilinçlendirilmelidir.

### **Doğal Afetler**

K10, K31, K65 küresel sorunları doğal afetler bağlamında açıklamıştır.

K10: Dünya çapında birçok farklı olay meydana gelmektedir. Bu olaylar kimi zaman çatışma, terör, savaş gibi insan temelli kimi zamanda açlık, kıtlık gibi felaketlerin yanında doğal afetlerde insanoğlunu etkilemektedir. Bir de burada yapmamız gereken şey bütün bu gelişmelere karşı elimizden geleni yapmak ve bir şekilde sesimizi duyurmak olacaktır.

K31: Küresel iklim krizi, savaşlar, doğal afetler günümüzün en belirgin sorunlarıdır. Sorunların kapladığı alan ise neredeyse tüm dünyadır. İnsanlar geleceği düşünmezse çok daha kötü bir dünya onları bekliyor.

### **4.2.2. İkinci Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşme formunda yer alan “Küresel sorunların çözümüne yönelik projelerde yer almak ister misiniz? Düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevapların analizi sonucunda 2 kategori oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan adayların görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

### **Evet, Katılmak İsterim**

K1, K2, K3, K5, K6, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K19, K20, K21, K22, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30, K31, K33, K34, K35, K36, K37, K38, K39, K40, K41, K42, K43, K44, K45, K46, K47, K50, K52, K53, K54, K55, K56, K57, K59, K60, K61, K62, K63, K64, K65, K66, K67, K68, K69, K70, K71, K72, K73, K74, K75, K76, K77 küresel sorunlara yönelik projelere katılmak istediğini açıklamıştır.

K3: Elbette yer almak isterim. Herkesin bilinçli ve duyarlı olması gereken bir durumdur.

K5: Yer almak isterim. Gelecekte şu anki durumdan daha kötü durumlarla karşılaşabiliriz. Bunun önlenmesi için yapılan çalışmalara katılmayı isterim.

K8: Sorunların çözümüne yönelik projelerde yer almak isterim. Çünkü zaten asıl sorun insanların sorunları dile getirip eyleme dönüştürememesidir.

K13: Sorunların çözümünde yeterince çalışma yapılmıyor. Eğer gerçek anlamda fayda sağlayabileceğimi anlarsam katılırım. Dünyadaki her insan küresel sorunlara karşı olduğundan daha fazla duyarlı davranmalıdır.

K24: Küresel sorunların çözümü adına yapılacak etkinliklere katılmak isterim. Bu tarz projelerin bir nebze de olsa küresel sorunları çözeceğine inanıyorum.

K26: Yer almak isterim. Bireyler bir araya gelerek nasıl ki toplumları meydana getiriyorsa bir kişiyle yola çıkıp binlerce milyonlarca insanı arkamıza katarak bazı sorunlara yönelik çözümler üretebiliriz. Her insan bir dünyadır çünkü.

K31: Küresel sorunların çözümü için ortak bir çaba şarttır. Ben de yapılan çalışmalarda rol almayı isterim. Dünyamızı kurtarmak için duyarlılık seviyemizi artırmalıyız.

K33: Evet. Özellikle Afrika gibi ciddi problem yaşayan bu kıtada Kızılay ekiplerimiz ile gerekli çalışmalara katılmak isterdim.

K39: Evet isterim çünkü küresel sorunlar dünya üzerindeki tüm canlılara zarar vermekte. Daha çok sebebi insanlar olsa da hayvanlarda insanların sorumsuzluklarından etkilenmekte. Bu yüzden her insan üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmeli bence.

K43: İnsanların gelecekte daha iyi bir dünya ile karşılaşabilmesi için bugün yapılan projelere katılmak her vatandaşın görevidir. Ben de yer almak isterim.

K57: Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak gerek alanım gerek vatandaşlık görevim kapsamında bu tür projelerde yer almak isterim çünkü küresel sorunlar bugün ve geçmişin en büyük sorunlarından biridir.

K70: Evet almak isterdim. Küresel sorunlar sadece bizi değil bütün ülkeleri ilgilendiren sorunlardır. Bu sorunlara yönelik çözümler üretilmelidir.

### **Hayır, Katılmak İstemem**

K4, K7, K23, K32, K48, K49, K51 küresel sorunlara yönelik projelere katılmak istemediğini açıklamıştır.

K23: Hayır istemiyorum. Çünkü bireysel çabalar küresel dünyada yeterli değil.

K32: İstemezdim. Topluluklara katılmak hoşuma gitmiyor.

K51: Hayır çünkü yeterince sağlıklı bir ortam olduğunu düşünmüyorum.

### **4.2.3. Üçüncü Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşme formunda yer alan “Ürün satın alırken çevre dostu olup olmadığına dikkat eder misiniz? Düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevapların analizi sonucunda 3 kategori oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan adayların görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

#### **Dikkat Ederim**

K2, K3, K6, K8, K9, K10, K11, K15, K16, K17, K18, K21, K23, K24, K26, K28, K33, K34, K35, K37, K38, K40, K42, K43, K44, K45, K48, K50, K51, K56, K57, K61, K62, K64, K66, K70, K71, K73, K75 ürün satın alırken çevre dostu olup olmadığına dikkat ettiğini açıklamıştır.

K2: Evet ederim. Çevre dostu ürünler çevreye daha az zarar veriyor ve bir soruna yol açmıyor.

K3: Kesinlikle dikkat ederim. Plastik kullanımı oldukça azaltmaya çalışırım. Daha temiz daha iyi bir dünya yaratmak bizlerin elinde.

K8: Satın aldığım ürünlerin içeriğini genellikle incelerim. Satın aldım sitelerin bir kısmında çevre dostu olup olmadığı yazıyor. Bu uygulama yaygınlaştırılmalı bence.

K17: Evet dikkat ederim. Özellikle kozmetik ürünlerinde doğada çözünmeyen maddeleri ya da hayvanlar üzerinde test edilmiş ürünleri almamaya dikkat etmeye çalışırım.

K26: Çoğu kez evet dikkat ederim. Çünkü bu çevre hepimizin ve yarın öbür gün bizden sonraki nesle temiz bir çevre bırakmak da bence boynumuzun borcudur.

K34: Evet ederim çünkü çevreye zarar verecek şeylerden kaçınmak isterim. Hava, su, toprak kirliliğini engellemek isterim.

K45: Evet sertifikalı olmasına ve geri dönüştürülebilir malzemeden yapılmış olmasına dikkat ederim.

K50: Evet ürün alırken çevre dostudur yazısı görünce mutlaka onu almaya özen gösteririm. Çevreye ve doğaya zarar veren ürünlerden kaçınılmalıdır.

K56: Evet dikkat ederim. Çevreye zarar veren ürünleri satın almaktan kaçınırım.

K57: Genellikle dikkat ederim çünkü doğayı korumak doğanın bütünlüğünü sağlamak bizlerin görevi.

K62: Evet dikkat ederim. Gelecek kuşağa temiz ve yaşanabilir bir dünya bırakmak için alışverişlerde özenli davranırım.

K66: Evet dikkat ederim çünkü en küçük şeylerden başlayarak çevremizi korumaya ufak da olsa bir faydamız olabilir.

K71: Kesinlikle dikkat ederim. Ekolojik dengeye zarar verebilecek her türlü ürünü almamaya özen gösteririm.

### **Dikkat Etmem**

K1, K4, K5, K7, K12, K13, K22, K27, K31, K32, K39, K41, K46, K47, K52, K55, K58, K59, K63, K65, K67, K68, K72, K77 ürün satın alırken çevre dostu olup olmadığına dikkat etmediğini açıklamıştır.

K5: Maalesef ürün satın alırken üzerinde çevre dostu ibaresi olup olmadığına dikkat etmiyorum. Asıl sorun bence ürünlerin çevre dostu olup olmadığının daha belirgin şekilde vurgulanmasıdır. Çünkü daha etkili şekilde yer verilen ifadeleri insanlar daha çok dikkate alır.

K13: Ürün satın alırken çevre dostu olup olmadığına genelde bakmıyorum ancak bakılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü çevre dostu ürünler doğayı korumamızı sağlar.

K22: Hayır incelemiyorum ama bundan sonra dikkat etmem lazım.

K31: Ürün satın alırken çevre dostu olup olmadığına dikkat edemiyorum. Çünkü geçmişten bugüne bu tip uygulamalar ülkemizde yeterince gelişmedi. İnsanların bilinçlenmesi için çevre dostu ürün kampanyaları yapılmalı.

K47: Dikkat etmem çünkü ülkemiz hala o seviyede değil.

K58: Aslında bunun bilincindeyim fakat dikkat etmiyorum.

K59: Çevre dostu ürün satın almak gereklidir ama ben ürün satın alırken çevre dostu olup olmadığını anlamam genelde. Bu aslında büyük bir eksikliktir. Daha çevreci ürünlerin yaygınlaşmasını istedim.

K77: Açıkçası çok dikkat etmiyorum ama dikkat etsem daha iyi olur.

### **Kısmen Dikkat Ederim**

K14, K19, K20, K25, K29, K30, K36, K49, K53, K54, K60, K74, K76 ürün satın alırken çevre dostu olup olmadığına kısmen dikkat ettiğini açıklamıştır.

K14: Nadiren dikkat ederim. Öğrenci olduğum için sadece fiyat konusunda dikkatli olabiliyorum.

K19: Kısmen dikkat ederim çevreye duyarlı olup çevre dostu olursa daha güzel olur.

K25: Zaman zaman evet maalesef zaman zaman da dikkat etmiyorum ama bu konuda elbette ki öz eleştirilerim fazla.

K29: Kısmen ederim. Aslında bu konu hakkında daha fazla bilgilendirme yapılarak duyarlı olmamız sağlanabilir.

K53: Çok fazla dikkat ediyorum diyemem fakat eğer kullandığım ürün geri dönüşüm için uygunsa bu ürünü gerekli yerlere atmakta veya bırakmaktayım.

K76: Genel olarak dikkat ediyorum diyemem ama özellikle ya da fark edersem ürünün çevre dostu olmadığını ürünü almamayı tercih ederim.

#### 4.2.4. Dördüncü Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşme formunda yer alan “Farklı ülkelerdeki insanların yaşadığı sorunlara karşı duyarlı mısınız? Düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevapların analizi sonucunda 2 kategori oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan adayların görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

##### Duyarlıyım

K2, K3, K6, K8, K9, K10, K12, K13, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30, K31, K32, K33, K35, K38, K39, K40, K41, K43, K44, K45, K46, K47, K48, K50, K51, K52, K53, K54, K55, K56, K57, K58, K59, K60, K61, K62, K63, K65, K66, K67, K68, K69, K70, K71, K72, K73, K74, K75, K76, K77 farklı ülkelerdeki insanların sorunlarına karşı duyarlı olduklarını açıklamışlardır.

K3: Bir yerde yaşanan sorun benim için yalnız orayı ilgilendirmiyor. Dünya olarak duyarsız ve ilgisiz olamayız.

K6: Evet duyarlıyım. Şu an günümüzde olan Ukrayna Rusya savaşı masum insanlar ölüyor. Hiçbir savaş insan hayatından önemli değildir.

K8: Çevremizdeki ülkelerde bugün birçok felaket yaşanıyor. Ülkemiz konumundan dolayı dünyadaki gelişmelerden oldukça etkileniyor Dolayısıyla duyarlı olmak gereklidir çünkü bu sorunların etkilerini açıkça görebiliriz.

K9: Tüm dünyanın aksine din dil ırk ayrımı yapmadan küresel alanda her türlü soruna karşı duyarlıyım ve insanlığın da böyle olması için çaba gösteriyorum.

K13: Duyarlı olmak zorundayız çünkü küreselleşme demek dünyanın artık tamamen etkileşim halinde olması demektir. Görmezden gelmek bir gün görmezden gelineceğimizi gösterir.

K16: Duyarlı olduğumu düşünüyorum. Bu konudaki kurum ve kuruluşlara yardımlarda da bulunduğum oldu ailemle birlikte. Fakat bu kurum ve kuruluşlara yapılan yardımların yerine ulaşmadığını okuyunca artık sadece haberlerde izlemekle kalıyoruz ne yazık ki.

K19: Duyarlıyım. Hepimiz insanız ve birlik beraberlik içerisinde olmalıyız.

K25: Farklı ülkelerdeki insanların yaşadığı sorunlara karşı duyarlıyım. Başka ülkede yaşanan sorunlar zamanla diğer ülkeleri de etkileyebiliyor. Dolayısıyla duyarlı olmak zorunda olduğumuzu düşünüyorum.

K30: Eğer insansak duyarlı olmak zorundayız. Vicdan denen şeyin bizi harekete geçirmesi gerekir.

K31: Dünya üzerinde yaşanan her sorun tüm insanlığı ilgilendirir. Çünkü tarihe bakıldığında bir ülkenin başına gelen sorun o ülke ile sınırlı kalmamıştır. Güçlüler güçsüzleri yok etmek için yüzyıllardır uğraşmaktadır. Bu yüzden kendi ülkemiz haricindeki ülkeleri yok sayamayız.

K33: Duyarlıyım. Örneğin komşu ülkemiz Suriye'de yaşanan savaşta insanlar hayatını kaybedip göç etmek zorunda kaldılar. Suriye'ye gerekli insani yardımın yapılıp barışın en kısa sürede gelmesini temenni ederim.

K43: Dünya artık bir bütün halinde tüm sorunlarla savaşmalı. Sen ben değil insan adı altında çabalanmalıdır. Çünkü dünyaya verilen zararlar sen ben dinlemiyor. Patlayan bir nükleer bomba yalnızca düştü yere acı vermiyor. Tüm dünya duyarlı olmalıdır.

K50: Tabii ki duyarlıyım hem ülkemizde hem de dünyada birçok sorun yaşanıyor. Bu sorunlara karşı hem bilinçli hem de duyarlı olmak gereklidir.

K56: Evet duyarlıyım. Yabancı ülkelerde yaşayan insanların yaşamış olduğu sorunlar bizim ülkemizde de baş gösterebilir. İnsan olarak kendimiz için istemediğimiz bir durumu başka ülkedeki insanlar içinde istememeliyiz. Onların duygularını

paylaşmak, elimizden geldiğince maddi manevi yardımcı olmak insani bir görevdir diye düşünüyorum.

K59: Dünyada yaşanan sorunlara karşı duyarlı olmak gereklidir. Okuduğumuz bölüme itibarı ile bizim daha da duyarlı olmamız gerektiğini düşünüyorum. Hatta bu konulara dikkat çekmek için seminerler, konferanslar artırılmalıdır.

K66: Evet duyarlı olup üzerimize düşen sorumlulukları yerine getirmeliyiz.

K71: Evet duyarlıyım ve bu konuda oluşturulan projelerde yer alırım.

K73: Elbette. Sonuçta hepimiz insanız, acılar ortak, dünya hepimizin ve onları etkileyenler dünya olarak bizleri de etkiliyor. Göç, mülteci vb. Olarak.

K74: Üstünde yaşadığımız dünyada yaşanan sorunlar ülke bazında bakılmaksızın hepimizi ilgilendirir. Kirlenen hava, artan kuraklık yalnızca arttıranların olduğu bölgeyi etkilemiyor ya da yaşanan bir savaş veya terör olayı çevresindeki ülkeleri de ilgilendiriyor. Bu yüzden farklı ülkelerdeki sorunlara karşı duyarlıyım.

### **Duyarlı Değilim**

K4, K34, K36, K37, K42, K49 farklı ülkelerdeki insanların sorunlarına karşı duyarlı olmadıklarını açıklamışlardır.

K4: Hayır biz kendi ülkemizdeki sorunlarla başa çıkamıyorken...

K36: Çok duyarlı olduğum söylenemez kendi sorunlarımızdan dolayı. Yine de gündemi takip edip bilgi sahibi olmaya çalışırım.

K37: Açıkçası insanların kendi sorunlarını çözmeden başkalarının sorunlarını düşünmesini samimi bulmuyorum.

### **4.2.5. Beşinci Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşme formunda yer alan “Küresel sorunların çözümünde sosyal bilgiler dersinin önemi hakkında düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevapların analizi sonucunda dört kategori oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan adayların görüşlerinden bazıları şu şekildedir:



### **Bireyleri Bilgili ve Bilinçli Hale Getirir**

K5, K12, K15, K18, K20, K25, K29, K32, K35, K37, K38, K40, K41, K45, K47, K50, K52, K54, K57, K59, K63, K65, K68, K69, K71, K77 Sosyal bilgiler dersinin bireyleri bilgili ve bilinçli hale getirdiğini açıklamıştır.

K5: Sosyal bilgiler dersi bireylerin küçük yaşlarda daha bilinçli hale gelmesini sağlar. Gelecekte bu öğrenciler yetişkin nesli oluşturacak kişilerdir. Bu nedenle küresel sorunların yer verildiği çözüme dair bölümlerin yer aldığı sosyal bilgiler dersi oldukça önem taşır.

K12: Sosyal Bilgiler dersinde bu konu hakkında küçük yaşlardan itibaren yeterince bilinçlendirmek için önemli bir derstir. Sosyal bilgiler dersi konu dağılımına baktığımızda bu konu hakkında yeterince farkındalık yaratabiliriz

K25: En başta doğru teknoloji kullanımı ya da çevre hakkında her türlü doğru bilginin sosyal bilgiler dersi kapsamında aşılanacağını düşünüyorum. Bu nedenle büyük öneme sahip.

K32: Sosyal bilgiler dersi çok kapsamlı bir derstir. Sosyal sorunlar da bu dersin içerisinde kalmaktadır. Sosyal bilgiler dersi öğrencileri bilinçlendirmektedir. Toplum ve insana dair konuları çok sık görmekteyiz.

K38: Bilinçli, duyarlı vatandaşlar yetiştirmek bu sorunların çözümü için önemlidir. Bu da ancak bu ders ile mümkündür.

K45: Küresel sorunlara dikkat çekebilmede sosyal bilgiler dersi son derece önemlidir. Sorunların tespiti ve çözümünde yapılabilecekler konusunda yol gösterici olmaktadır.

K50: Sosyal bilgiler dersinin önemi büyüktür. Ders kitaplarına bakılırsa konuların ne kadar önemli olduğu görülür. Dijital okuryazarlık, duyarlılık, sevgi, saygı, sorumluluk, vatanseverlik, bu ders sayesinde öğretilmektedir. Küresel sorunlara dikkat çeken bu ders elbette küresel sorunların çözümünde bilinçlenme düzeyini artırır.

K57: Sosyal bilgiler dersi bu tür sorunların neler olduğu, öğrencinin bu sorunlara karşı davranışının ne olması gerektiği konusunda bilinçlendiren, yönlendiren bir derstir. Bu yüzden bireyin yaşamında önemli bir etkiye sahiptir.

K59: Sosyal bilgiler dersinin temelinde zaten insan yer alıyor, doğal olarak insanı ilgilendiren her şeyi Sosyal bilgileri de ilgilendiriyor. Küresel sorunların çözümünde Sosyal bilgilerin kazandırdığı bilgiler gereklidir.

K68: Sosyal bilgiler dersi insanlara sorun çözümede farklı yollar gösterebilir. İnsanlar bu ders sayesinde farklı bakış açıları kazanabilirler, sorunların farkına varırlar ve sorunların çözümü için insanlar birbirlerine fikir verebilirler.

K71: Sosyal bilgiler dersinin temel öğretimi iyi bir vatandaş yetiştirmektir. İyi bir vatandaş aynı zamanda çevresindeki sorunlara karşı duyarlı olan bireyler anlamına gelir. Dolayısıyla değer aktarımı yaparken özellikleri dikkat edilmesi gereken unsur hem toplumsal hem de küresel açıdan bilinçli bireyler yetiştirmeye çaba harcamaktır.

K77: Sosyal bilgiler dersi küresel sorunlarla çok yakından ilişkilidir. Keza sosyal bilgiler dersi insanı ve toplumu ilgilendirdiği için bu ders dünya açısından çok önemlidir. Çünkü toplumu bilinçlendirecek ders niteliğindedir.

#### **Etkin Vatandaş Yetiştirir**

K3, K4, K6, K9, K10, K21, K29, K48, K62, K64, K73, K74, K75, K76 Sosyal bilgiler dersinin etkin vatandaş yetiştirdiğini açıklamışlardır.

K4: Sosyal bilgilerin etkisi fazladır. Çünkü sosyal bilgiler bireylerin sosyal etkin vatandaş olarak yetiştirir Bu açıdan sosyal bilgiler öğrencisi yetiştirmek toplumu yetiştirmek demektir. Sosyal bilgilere en önemli görevler düşüyor. İyi birey iyi toplum, iyi toplum ise parlak bir gelecek demektir.

K9: Sosyal bilgiler gerek güncel gerekse geçmişte yaşanan küresel sorunlarla birebir ilgilenmesi ve etkin vatandaş yetiştirme amacı küresel sorunların çözümüne hizmet eder.

K10: Sosyal bilgiler dersi toplumunu tanıyan, topluma yararlı etkin vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflediği için yetişen bu bireyler dünyaya daha duyarlı ve etrafındaki sorunlara gözünü kapatmayarak daha yaşanabilir bir dünyayı mevcut kılmaktadır.

K48: Küresel olan her konu sosyal bilgilerin konusudur. Çünkü sosyal bilgiler etkili bir dünya vatandaşı yetiştirmeyi hedefler. Bu bağlamda küresel sorunlar sıkça ders saati içinde ele alınmalıdır.

K64: Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere etkin vatandaşlık becerisi kazandırılarak sorumlu bir birey olmasına katkı sağlanır.

K75: Sosyal bilgiler dersinin asıl amacı etkin bir vatandaş yetiştirmektir. Bu amaç doğrultusunda öğrenciyi çevresine karşı daha duyarlı bir birey haline getirmek önemlidir.

### **Sorunlara İlişkin Duyarlılık Kazandırır**

K2, K8, K13, K15, K30, K33, K34, K38, K42, K55, K60, K71, K75 Sosyal bilgilerin bireyleri küresel sorulara karşı duyarlı hale getirdiğini açıklamıştır.

K2: Sosyal bilgiler dersi insanların çevreye duyarlı olması konusunda bilgilendirildiği en önemli derslerden birisidir

K8: Duyarlılık değeri sosyal bilgiler için oldukça önemlidir çünkü çevreye duyarlılık, insana duyarlılık, sorunlara duyarlılık vesaire içerikte genişletilebilir bir terimdir. Türkiye için sosyal bilgiler dersi önemlidir ve daha çok değer verilmelidir.

K13: Sosyal bilgiler dersi toplumsal konuların en çok ele alındığı derstir. Öncelikle bu dersin İlköğretimde öğretilmesi geleceği büyük bir yatırımdır bireyler sorumluluklarını öğrenirken aynı zamanda sorunlara duyarlı hale gelmektedir.

K34: Sosyal bilgiler dersi ilköğretim çağındaki çocukların duyarlı olmalarını sağlar. Burada en önemli görev sosyal bilgiler öğretmenlerine düşer.

K55: Sosyal bilgiler dersi yelpazesi geniş olan bir öğretmenliktir. Küresel sorunlara karşı duyarlı vatandaşlar yaratmayı, toplum bilincinde olan insanlara duyarlı olmayı öğretir.

K60: Sosyal bilgilerde yer alan birçok kazanım bu konuyla yakından ilgilidir. Duyarlı vatandaşlar oluşturmak için dersin önemi büyüktür.

K71: Sosyal bilgiler dersinin temel öğretimi iyi bir vatandaş yetiştirmektir. İyi bir vatandaş aynı zamanda çevresindeki sorunlara karşı duyarlı olan bireyler anlamına gelir. Dolayısıyla değer aktarımı yaparken özellikleri dikkat edilmesi gereken unsur hem toplumsal hem de küresel açıdan bilinçli bireyler yetiştirmeye çaba harcamaktır.

### **Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımına Dayalıdır**

K7, K14, K17, K19, K26, K31, K32, K43, K53, K58, K67 Sosyal bilgilerin disiplinlerarası bir ders olduğunu açıklamıştır.

K17: Sosyal bilgiler dersi içinde birçok disiplin barındırdığı için küresel sorunları da kapsar. Çocukların bu sorunlar hakkında bilgi sahibi olması ve farkındalığa sahip olması Sosyal bilgiler ile mümkün olabilir. Farklı projeler yaptırarak öğrencilerden yaratıcı fikirler alınabilir ve bu konulara ilgileri arttırılabilir.

K26: Sosyal bilgiler çok yönlü bir derstir. İçerisinde birden fazla disiplini barındırır. Disiplinlerarası bir ilişkinin de söz konusu olduğunu düşünürsek çözümüne yönelik güzel fikirler üretebiliriz. Öğrencileri duyarlı, sorun değil de çözüm odaklı, farklı fikirler üretebilen bireyler olarak yetiştirmek biz öğretmenlere düşer.

K31: Sosyal bilgiler tek bir dersten oluşmuyor, içinde birçok farklı alanı barındırıyor. İnsanlık tarihini içeriyor. Geleceği ve şu anı daha iyi hale getirebilmek için hakları ve sorumlulukları öğretiyor. Küresel sorunların yansıtıldı tek ders diyebilirim. Sosyal bilgilerin içerisinde yer alan küresel sorunlar ve iklim değişikliği konuları artırılmalıdır.

K43: Sosyal bilgiler dersi adeta dünyaya açılan bir kapıdır. Bu kapının arkasında ülkeler, kültürler, insanlar, küresel gelişmişlik, sorunlar ve daha nice konular vardır. Bu konuların öğretimi için sosyal bilgiler mihenk taşıdır.

K67: Sosyal bilgiler disiplinler arası bir ders olduğu için sosyal sorunlarla ve küreselleşen dünya ile de yakından ilgilenen bir derstir. Öğrencileri bilinçlendirmek için önemli bir derstir.

## BÖLÜM 5

### 5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuçlar

Öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri incelendiğinde; genel ortalamanın “Katılıyorum ( $\bar{x}=3,74$ )” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada yer alan alt boyutlardan “Eyleme Dönük Sorumluluk” boyutunda öğretmen adaylarının küresel sorunlara yönelik sosyal sorumluluk düzeyinin “Katılıyorum ( $\bar{x}=3,47$ )”, “Ekolojik Sorumluluk” boyutunda öğretmen adaylarının küresel sorunlara yönelik sosyal sorumluluk düzeyinin “Kesinlikle Katılıyorum ( $\bar{x}=4,37$ )”, “Özgeci Sorumluluk” boyutunda öğretmen adaylarının küresel sorunlara yönelik sosyal sorumluluk düzeyinin “Kesinlikle Katılıyorum ( $\bar{x}=4,30$ )”, “Ulusal Sorumluluk” boyutunda öğretmen adaylarının küresel sorunlara yönelik sosyal sorumluluk düzeyinin “Kararsızım ( $\bar{x}=3,11$ )” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin sosyal sorumluluk düzeyleri ortalamalarına bakıldığında, adayların küresel sorunlara ilişkin sosyal sorumluluk düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Alt boyutları incelendiğinde, ekolojik sorumluluk düzeylerinin en yüksek, ulusal sorumluluk düzeylerinin ise en düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Seçgin ve Yazıcı (2018) tarafından gerçekleştirilen inceleme sonucunda adayların küresel sosyal sorumluluklarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada da ölçeğin alt boyutlarında ekolojik sorumluluk düzeyi yüksek, ulusal sorumluluk ise en düşük bulunmuştur. Büyükdoğan (2020) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da öğrencilerin küresel sosyal sorumluluk algılarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda bu araştırmada olduğu gibi ulusal sorumluluk düzeyi düşük çıkmıştır. Kesici (2018) tarafından yapılan araştırmada lise öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin iyi durumda olduğu tespit edilmiştir. Yetiş (2019) tarafından yapılan bir araştırmada da öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Buğdaycı (2019) tarafından ortaokul öğrencileri üzerine yapılan araştırmada genel olarak öğrencilerin kişisel ve sosyal sorumluluk düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Kırılmaz, Kılıç Kırılmaz, Demir ve Marakçı (2018) ise öğrencilerin küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Körükcü ve Tangülü, (2021) adayların bireysel sosyal

sorumluluk düzeylerinin yüksek, küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin ise orta düzeyde olduğunu saptamıştır.

Öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri eğitim alınan program değişkenine göre incelendiğinde, anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $F= 5,130$ ;  $p= ,002$ ;  $p<,05$ ). Belirlenen anlamlı farklılığın yapılan LSD testi neticesinde Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adayları arasındadır. Okul Öncesi Öğretmenliği programında yer alan adayların küresel sorunlara ilişkin küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin Sınıf ve Türkçe Öğretmenliğinde yer alan adaylardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmada yer alan alt boyutlardan “Eyleme Dönük Sorumluluk” boyutunda öğretmen adaylarının küresel sorunlara yönelik sosyal sorumluluk düzeyinin eğitim alınan program değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F= 2,513$ ;  $p= ,058$ ;  $p>,05$ ). “Ekolojik Sorumluluk” boyutunda ise anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür ( $F= 2,754$ ;  $p= ,042$ ;  $p<,05$ ). Belirlenen anlamlı farklılığa göre Okul Öncesi Öğretmenliği programında yer alan adayların puanları Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe programlarından yüksek çıkmıştır. “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda da anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $F= 4,258$ ;  $p= ,006$ ;  $p<,05$ ). Belirlenen anlamlı farklılığa göre Okul Öncesi Öğretmenliği programında yer alan adayların puan ortalamalarının Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe programlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Son olarak “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda da anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ( $F= 3,830$ ;  $p= ,010$ ;  $p<,05$ ). Bu farklılık incelendiğinde Okul Öncesi Öğretmenliği programında yer alan adayların ulusal sorumluluk düzeylerinin Sosyal Bilgiler ve Türkçe programlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tikka, Kuitunen ve Tynys (2000) tarafından yapılan araştırmada eğitim alınan bölüm değişkeninin bireylerin tutumlarına etki ettiği tespit edilmiştir. Seçgin ve Yazıcı (2018) da eğitim alınan program değişkeninin küresel sosyal sorumluluk düzeylerini etkilediğini belirlemiştir. Araştırmaya göre Sosyal Bilgiler öğretmen adayları eyleme dönük, ekolojik, özgeci ve ulusal sorumluluk alt boyutlarında Tarih öğretmeni adaylarından daha yüksek puanlar almışlardır. Kayalı (2010) Sosyal Bilgiler bölümünde yer alan adayların Türkçe ve Sınıf öğretmenliğine göre daha yüksek puan aldığını tespit etmiştir. Kırılmaz vd. (2018) tarafından yürütülen araştırmada ise burada elde edilen bulgunun tam tersi bir sonuca ulaşılmıştır. Kırılmaz vd. ulaştığı sonuca göre öğrencilerin yer aldığı bölümün küresel

sosyal sorumluluk düzeyleri üzerinde herhangi bir etkisi olmamıştır. Büyükdoğan (2020) tarafından yapılan araştırmada da küresel sosyal sorumluluk düzeylerine ilişkin öğrencilerin yer aldığı bölümlerin bir alt boyut dışında anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir. Gürbüzöğlü Yalmanlı ve Gözüm (2011) tarafından yapılan bir araştırmada da benzer şekilde öğrenim görülen bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Danielraja (2019) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin çevre bilinci puan ortalamaları kurum türüne ilişkin anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Yılmaz ve Arslan (2016) Matematik, Fen, Sınıf ve Sosyal Bilgiler bölümlerinin topluma hizmet uygulamalarına dair algılarında anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir.

Öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $t = -1,358$ ;  $p = ,175$ ;  $p > ,05$ ). Araştırmada yer alan alt boyutlardan eyleme dönük, ekolojik ve özgeci sorumluluk boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ulusal sorumluluk boyutunda ise araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $t = -2,674$ ;  $p = ,008$ ;  $p < ,05$ ). Belirlenen anlamlı farklılık, dördüncü sınıfta öğrenimine devam öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda üçüncü sınıfta öğrenimine devam öğretmen adaylarına göre yüksek olmasından dolayı dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları lehinedir ( $Ort_{dört} = 3,22 > Ort_{üç} = 3,01$ ). Başer (2015) tarafında yapılan araştırmada da sınıf düzeyi değişkenine göre küresel sosyal sorumluluk düzeylerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Kırılmaz vd. (2018) araştırmasında sınıf düzeyine göre sosyal sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Kesici (2018) tarafından yapılan araştırmada sınıf düzeyinin sorumluluğu etkilemediği belirlenmiştir. Güdürü (2021) ise alt sınıfta olanların sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Aydın ve Çepni (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 6. ve 7. sınıfta okuyanların 8. sınıfa göre daha olumlu tutumlara sahip olduğu saptanmıştır. Yıldırım, Bacanak ve Özsoy’un (2012) bulgularında 4. sınıftaki adayların duyarlılıklarının biraz daha yüksek olduğu görülmüş ancak bu ayrımın yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Yazıcı (2013) da üst sınıflarda (11-12) yer alan öğrencilerin tutumlarının alt sınıflara oranla (10) daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Ateş (2018) üst sınıflarda yer alan bireylerin sürdürülebilir tüketim davranışları ve bilgi oranlarının diğerlerine oranla yüksek

olduğunu gözlemlemiştir. Avcı ve Gümüş (2017) de 4. sınıfta yer alan adayların 1,2 ve 3. sınıflara göre daha yüksek puan aldığı tespit etmiştir.

Öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $t= 4,396$ ;  $p= ,000$ ;  $p<,05$ ). Belirlenen anlamlı farklılık, kadın öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına göre yüksek olmasından dolayı kadın öğretmen adayları lehinedir ( $Ort_{kız}=3,81 > Ort_{erkek}=3,57$ ). Araştırmada yer alan alt boyutlardan “Eyleme Dönük Sorumluluk” boyutunda öğretmen adaylarının küresel sorunlara yönelik sosyal sorumluluk düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $t= 1,668$ ;  $p= ,096$ ;  $p>,05$ ). “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $t= 4,040$ ;  $p= ,000$ ;  $p<,05$ ). Belirlenen anlamlı farklılık, kadın öğretmen adayları lehinedir ( $Ort_{kız}=4,46 > Ort_{erkek}=4,13$ ). “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $t= 4,614$ ;  $p= ,000$ ;  $p<,05$ ). Belirlenen anlamlı farklılık yine kadın öğretmen adaylarının lehine bulunmuştur ( $Ort_{kız}=4,39 > Ort_{erkek}=4,05$ ). “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $t= 3,211$ ;  $p= ,001$ ;  $p<,05$ ). Belirlenen anlamlı farklılık, kadın öğretmen adayları lehinedir ( $Ort_{kız}=3,19 > Ort_{erkek}=2,92$ ). Yetiş (2019) da kadın öğrencilerin bireysel sosyal sorumluluk düzeylerini erkeklere göre daha yüksek bulmuştur. Tikka, Kuitunen ve Tynys (2000) kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevreye karşı daha fazla sorumluluk gösterme eğiliminde olduğunu belirlemiştir. Kırılmaz vd. (2018) de kadınların sosyal sorumluluk düzeyleri erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Bamber, Bullivant ve Stead (2013) tarafından İngiltere’de yapılan araştırmada kadınların küresel öğrenmeye ilişkin oldukça olumlu tutumlar geliştirdiği tespit edilmiştir. Yılmaz, Boone ve Andersen (2004) tarafından yapılan araştırmada kadın öğrencilerin erkeklere göre çevre sorunlarına ilişkin daha destekleyici oldukları görülmüştür. Ercan (2009), Konakay, Mercanlıoğlu ve Ergen (2021), Yılmaz ve Arslan (2016), Kesici (2018), Kayalı (2010), Secgin ve Yazıcı (2018) tarafında yapılan araştırmalarda da kadınların lehine olacak şekilde sonuçlar bulunmuştur. Bazı



araştırmalarda ise tam tersi yönde bulgulara ulaşılmıştır. Worsley ve Skrzypiec (1998) tarafından Avustralya’da gerçekleştirilen çalışmada kadınların erkeklere göre çevre sorunlarına ilişkin daha karamsar oldukları tespit edilmiştir. Aydın ve Çepni’nin (2012) araştırmasında erkek öğrencilerin geliştirdiği tutumların kadın öğrencilere göre daha olumlu olduğu saptanmıştır. Gambro ve Switzky (1999) tarafından Amerikan lisesi öğrencilerinin enerji ve kirlilik ile ilgili çevre sorunlarına ilişkin bilgi düzeylerinin incelendiği çalışmada da erkek öğrencilerin lehine bir farklılık söz konusudur. Bu bulgulardan farklı olarak Danielraja (2019), Güdürü (2021), Nom ve Chatmon (2015), Kadioğlu Ateş ve Işık Öner (2020) tarafından yapılan araştırmalarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri yerleşim yeri değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F= 1,346$ ;  $p= ,259$ ;  $p>,05$ ). Küreselleşme sürecinde gerçekleşen gelişmelerle birlikte teknolojide yaşanan ilerlemenin bir sonucu olarak kitle iletişim araçları yaygınlaşmıştır. Bu gelişmeler neticesinde küçük veya büyük yerleşim merkezlerinde yaşayan adayların benzerlik gösterebileceği söylenebilir.

Araştırmada yer alan alt boyutlardan eyleme dönük, ekolojik, özgeci ve ulusal sorumluluk boyutlarında da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Benzer şekilde Gürbüzöğlü Yalmanlı ve Gözüm’ün (2011) araştırmasında adayların tutumları yaşadığı yere ilişkin anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Konakay vd. (2021) gerçekleştirdiği çalışmada yerleşim yeri değişkenine ilişkin sosyal sorumluluk kısmında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bazı çalışmalarda ise anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Yılmaz, Boone ve Andersen (2004) tarafından yapılan çalışmada şehirde yaşayanların diğerlerine göre çevre sorunlarına daha olumlu yaklaştığı görülmüştür. Yılmaz ve Arslan’ın (2011) araştırmasında yaşanan yer değişkenine göre şehirde yaşayan bireylerin çevre duyarlılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Başer’in (2015) çalışmasında eyleme dönük sorumluluk alt boyutunda nüfusu büyük yerlerde yaşayanların eyleme dönük sorumlulukları daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri anne öğrenim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F= ,497$ ;  $p= ,738$ ;  $p>,05$ ). Araştırmada yer alan alt boyutlardan eyleme dönük, ekolojik, özgeci ve ulusal sorumluluk boyutlarında da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Benzer şekilde Aydın ve Çepni (2012)

tarafından yapılan araştırmada anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Farklı araştırmalarda ise anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Güdürü'nn (2021) araştırmasında annesi ilkokul ve lise mezunlarının okuma yazma bilmeyenlere göre daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yılmaz ve Arslan'ın (2011) alışmasında annesi niversite mezunu olanların ilkokul mezunlarına göre çevreyi koruma davranışında artış gözlenmiştir. Kayalı (2010) tarafından yapılan çalışmada anne eğitim durumuna göre adayların tutumları incelendiğinde lise veya niversite eğitim düzeyine sahip olanların tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Gambro ve Switzky (1999) tarafından yapılan çalışmada anne eğitim düzeyi ve bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Başer'in (2015) araştırmasında anne eğitim düzeyi değişkenine ilişkin bulgularda yalnızca ekolojik sorumluluk alt boyutunda bir farklılık saptanmiştir. Annenin eğitim düzeyi azaldıkça adayların küresel sosyal sorumluluğunun ekolojik sorumluluk boyutunda arttığı belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri baba öğrenim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F= 1,277$ ;  $p= ,278$ ;  $p>,05$ ). Araştırmada yer alan alt boyutlardan eyleme dönük, ekolojik, özgeci ve ulusal sorumluluk boyutlarında da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Benzer şekilde Başer'in (2015) alışmasında baba eğitim düzeyinde anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Güdürü (2021) tarafından yapılan araştırmada bu araştırmayı destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır ve baba eğitim durumuna dair anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Yılmaz ve Arslan'ın (2011) alışmasında da bulguları destekler şekilde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kayalı'nın (2010) araştırmasında ise farklı olarak babanın eğitim durumuna göre adayların tutumları incelendiğinde, lise ve niversite eğitim düzeyine sahip olanların tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Aydın ve epni (2012) de baba eğitim düzeyine göre, eğitim seviyesi yüksek olan babaların çocuklarının evre tutumlarını düşük olanlara göre daha olumlu bulmuştur.

Öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri ailenin aylık geliri değişkenine göre incelendiğinde, araştırmaya katılan ğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F= ,455$ ;  $p= ,769$ ;  $p>,05$ ). Araştırmada yer alan alt boyutlardan eyleme dönük, ekolojik, özgeci ve ulusal sorumluluk boyutlarında da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Benzer şekilde Ercan (2009) sosyoekonomik

duruma göre anlamlı bir fark saptamamıştır. Güdürü'nn (2021) alışmasında aile gelir düzeyinin de sorumluluk üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı tespit edilmiştir. Başer (2015) gelir düzeyine ilişkin bulgular da yine benzer şekilde anlamlı bir fark saptamamıştır. Sadık (2013) tarafından yapılan çalışmada da ailenin sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Farklı olarak zkan, Akgl Gök, Kocaoğlu, Taşkıran, zdemir ve Muslu Köse (2015) tarafından öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeylerinin ölçüldüğü bir çalışmada ailelerin aylık gelirleriyle sosyal sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, aile geliri yüksek olan bireylerin sosyal sorumluluk düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Aydın ve epni (2012) geliri yüksek olan ailelerde yetişenlerin düşük olanlara oranla daha olumlu tutum sergilediğini saptamıştır. Yılmaz, Boone ve Andersen (2004) tarafından yapılan çalışmada aile geliri yüksek olanların diğerlerine göre evre sorunlarına daha olumlu yaklaştığı grlmştir.

Öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri ilgi alanı değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $F= 6,702$ ;  $p= ,001$ ;  $p<,05$ ). Belirlenen anlamlı farklılığın yapılan LSD testi neticesinde küresel sorunlarla ilgilenen ğretmen adayları ile bazen küresel sorunlarla ilgilenen ğretmen adayları arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre küresel sorunlarla ilgilenen adayların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri bazen seçeneğini tercih edenlere oranla daha yüksek bulunmuştur. Araştırmada yer alan alt boyutlardan "Eyleme Dönük Sorumluluk" boyutunda ğretmen adaylarının küresel sorunlara yönelik sosyal sorumluluk düzeyinin küresel sorunlarla ilgilenme durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $F= 7,589$ ;  $p= ,001$ ;  $p<,05$ ). Belirlenen farklılık küresel sorunlarla ilgilenen ğretmen adayları ile bazen küresel sorunlarla ilgilenen ğretmen adayları arasındadır. "Ekolojik Sorumluluk" alt boyutunda araştırmaya dahil edilen ğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlarla ilgilenme durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $F= 5,912$ ;  $p= ,003$ ;  $p<,05$ ). Farklılık bu boyutta da adaylardan küresel sorunlarla ilgilenen ve bazen diyenler arasındadır. "zgeci Sorumluluk" alt boyutunda araştırmaya dahil edilen ğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlarla ilgilenme durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F= 2,226$ ;  $p= ,109$ ;  $p>,05$ ). "Ulusal Sorumluluk" alt boyutunda da araştırmaya dahil edilen ğretmen

adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlarla ilgilenme durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F= ,425$ ;  $p= ,654$ ;  $p>,05$ ). Benzer şekilde Ateş (2018) tarafından yapılan araştırmada toplumsal sorunlarla ilgilenen öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puanları ilgilenmeyenlere göre yüksek çıkmıştır. Karatekin, Kuş ve Merey'in (2014) çalışmasında adayların sosyal katılım oranındaki düşüklük, çevre sorunlarına yönelik duyarsızlığa bağlanmıştır. Kuhlemeier, Van Den Bergh ve Lagerweij (1999) tarafından Hollanda'da ülke çapında yapılan araştırmada 9. sınıf öğrencilerinin %35'inin çevre konularında ekstra çaba göstermeye istekli olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri üniversitede alınan bilgi yeterliliği değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F= 2,368$ ;  $p= ,095$ ;  $p>,05$ ). Araştırmada yer alan alt boyutlardan eyleme dönük, ekolojik, özgeci ve ulusal sorumluluk boyutlarında da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmen adaylarının bilgi yeterlilik düzeyleri, küresel sosyal sorumluluk düzeyleri üzerinde etki etmemiştir. Benzer şekilde Kuhlemeier vd. (1999) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin çevresel bilgi, tutum ve davranışları arasındaki ilişki oldukça zayıf bulunmuştur. Ercan'ın (2009) araştırmasında ise farklı olarak sosyal sorumluluğun uygulanmasına ilişkin lisans öncesi eğitim almış öğretmenlerin aldığı puanlar lisans eğitimi alanlardan yüksek çıkmıştır. Harun, Hock ve Othman (2011) tarafından yapılan araştırmada bireylerin bilgi düzeyleri ve tutumları arasında da anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bradley, Waliczek ve Jazicek (1999) tarafından yapılan araştırmada öğrencilere on günlük çevre eğitimi bilgilendirme çalışması yapılmış ve sonuçları değerlendirilmiştir. Araştırma sonucu incelendiğinde öğrencilerin çevre bilimleri dersini tamamladıktan sonra çevre bilgi puanlarının %22 arttığı gözlemlenmiştir. Huang ve Yore (2005) tarafından Kanadalı ve Tayvanlı öğrenciler üzerine gerçekleştirilen araştırmada bilgi düzeyleri orta seviyede olan öğrencilerin çevreye karşı tutumları olumlu bulunmuştur. Kaplowitz ve Levine (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Amerika'da üniversite öğrencilerinin sahip oldukları çevre bilgisi halkın genel ortalamasından yüksek çıkmıştır. Ancak genel çevre bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri bilgi alınan kaynak değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F= 1,098$ ;  $p= ,334$ ;  $p>,05$ ). Araştırmada yer alan alt

boyutlardan ‐Eyleme Dönük Sorumluluk‐ alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F=3,223; p= ,041; p<,05). Belirlenen anlamlı farklılığın yapılan LSD testi neticesinde bilgi kaynağı televizyon olan öğretmen adayları ile bilgi kaynağı diğer olarak nitelendirilen radyo, dersler, kitap, dergi, gazete, bilimsel dergi ve bilimsel toplantılar olan öğretmen adayları arasındadır. Bilgi kaynağı olarak ‐diğer‐ kaynaklardan birini seçen adayların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri ‐televizyon‐ kaynağını seçenlere göre daha yüksektir. ‐Ekolojik Sorumluluk‐ alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (F= 1,267; p= ,283; p>,05). ‐Özgeci Sorumluluk‐ alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (F= ,844; p= ,431; p>,05). ‐Ulusal Sorumluluk‐ alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F= 5,081; p= ,007; p<,05). Belirlenen anlamlı farklılığın yapılan LSD testi neticesinde bilgi kaynağı internet olan öğretmen adayları ile bilgi kaynağı televizyon ve diğer olarak nitelendirilen radyo, kitap, dergi, gazete, seyahat olan öğretmen adayları arasındadır. Erdal, Erdal ve Yücel (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada üniversite öğrencilerinin çevre bilinç düzeyleri ölçülmüş ve araştırma sonucunda bireylerin çevre sorunlarına dair bilgileri çoğunlukla televizyon ve internetten aldıkları tespit edilmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin bilgi kaynağı olarak televizyon ve interneti kullanmasının geri bildirim sağlanamamasından dolayı bilgi düzeylerinin düşük kalmasına sebep olduğunu belirtmektedir. Uymaz (2021) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının konuya dair bilgi aldıkları kaynakların başında sosyal medya uygulamaları yer almıştır. Campbell, Medina-Jerez, Erdoğan ve Zhang (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ABD, Türkiye ve Bolivya’da yer alan öğretmenlerin çevre eğitime ilişkin tutumları incelenmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, küresel çevre sorunlarına ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bilgi kaynağı değişkeni açısından incelendiğinde ABD’de ana bilgi kaynağı olarak internet ve gazeteler ilk sıralarda yer almaktadır.

Türkiye’de ilk sırada internet, ikinci sırada ders kitaplar, üçüncü sırada ise gazeteler yer almıştır. Bolivya’da ise gazete birincil bilgi kaynağıdır.

Nitel araştırmanın sonuçlarına yönelik Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin düşünceleri incelendiğinde, birinci alt probleme dair açıklamalarda sorunların ortaya çıkış nedeninin insan olduğunu vurgulayanlar bulunmaktadır. Katılımcıların bir kısmı küresel sorunların gün geçtikçe arttığından ve insan hayatının her alanını etkilediğinden bahsetmektedir. Sosyal bilgiler ders kitabının dördüncü sınıf düzeyinde “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında konuya dair gereksiz su tüketiminin, kağıt tüketiminin, israfın zararlarından söz edilmektedir (Tüysüz, 2019). Beşinci sınıf düzeyinde ise havayı kirleten gazlar, atık maddeler, su ve toprak kirliliğinin insanlar tarafından gerçekleştirilen faaliyetler sonucunda meydana geldiğine değinilmektedir (Şahin, 2019). Altıncı sınıf düzeyinde fosil yakıtların fazla kullanımının küresel ısınmaya neden olacağına ve çevre kirliliğinin yanı sıra ormanların insan eliyle bilinçsiz şekilde yok edilmesinin canlı yaşamına verdiği zarara değinilmiştir (Yıldırım vd., 2019). Yedinci sınıf düzeyinde “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında ise küresel sorunlar daha ayrıntılı ele alınarak nedenleri ve sonuçları yansıtılmıştır (Azer, 2019). Liu, Vedlitz, Stoutenborough ve Robinson (2015) tarafından yapılan kongre içerik analizlerinde küresel ısınma ve iklim değişikliğinin %78 oranında belli bir noktaya kadar insan faaliyetlerinden kaynaklandığının belirtildiğini tespit etmişlerdir. Uymaz’ın (2021) incelemesinde elde edilen bulgularda Sosyal bilgiler öğretmen adayları günümüz dünya sorunlarının nedenlerine ilişkin ilk sırayı insan faaliyetlerine vermiştir. Kaya (2014) tarafından yapılan çalışmada Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin metaforik algıları incelenmiş ve saptanan beş kategori arasında “doğal dengenin bozulmasına yönelik”, “İnsanlara olan etkisine yönelik” kategorileri yer almıştır. Maskan, Efe, Gönen ve Baran (2006) tarafından yapılan incelemede farklı branşlardaki öğretmen adaylarının çoğunluğu çevre sorunlarının nedeni olarak insanları görmektedir. Araştırmamızda öğretmen adayları küresel sorunları küresel iklim değişikliği (küresel ısınma, ormansızlaşma, kuraklık), terör, savaş ve şiddet sorunları, çevre sorunları (hava-su-toprak kirliliği), açlık, kıtlık, yoksulluk sorunları ve doğal afetler bağlamında ele almıştır. Benzer şekilde ders kitaplarında da küresel iklim değişikliği, doğal afetler (sel, deprem...), terör, açlık, göç, çevre kirliliği (hava-su-toprak) sorunlarına yer verilmiştir (Şahin, 2019; Azer, 2019). Kitapçı (2017) tarafından küresel sorunlar üzerine yapılan değerlendirmede küresel

sorunları gelir dağılımındaki adaletsizlik ve yoksulluk, ekonomik krizler, yolsuzluklar, doğanın ve çevrenin tahrip edilmesi, iklim değişiklikleri, demografik sorunlar, göç sorunları, küresel terör sorunu, küresel etik ve sağlık sorunları diye ayırdığı görülmektedir. Durmuş ve Çolak (2021) tarafından yapılan çalışmada sekizinci sınıf öğrencileri küresel sorunları küresel ısınma, çevre kirliliği, iklim değişikliği, hastalıklar, ormansızlaşma, ozon tabakasının seyrelmesi, buzulların erimesi, asit yağmurları, kuraklık, şehirleşme olarak açıkladıkları tespit edilmiştir. Özmen (2015) çalışmasında öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin zihin haritalarını incelemiştir. İncelemede en yaygın sorunlardan bazıları doğal afetler, savaşlar ve işgaller, açlık ve kıtlık, çevre kirliliği, küresel ısınma, sağlık sorunları, içme suyu kıtlığı, şiddet ve terör olayları, buzulların erimesi, yoksulluk, orman tahribi... olarak tespit edilmiştir. Emlı ve Afacan (2017) tarafından yapılan araştırmada yedinci sınıf öğrencilerinin %26,48'i küresel ısınmanın nedeni olarak çevre kirliliğini, %20'si ise ozon tabakasının delinmesini göstermiştir. Mahler'in (2020) çalışmasında öğrencilerin %70'inden fazlası aşırı nüfus artışının dünyanın en önemli sorunlarından biri olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmamızda öğretmen adaylarından bazıları küresel sorunların çözümünün oldukça zor görüldüğünden bahsederken birkaç kişi de insanlık için taşıdığı öneme vurgu yapmıştır.

Öğretmen adaylarının ikinci alt probleme ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde, çoğunluğunun küresel sorunların çözümüne yönelik projelerde yer almaya istekli olduğu görülmektedir. Adaylar küresel sorunlara ilişkin sorumluluk almanın ve duyarlı olmanın önemine vurgu yapmaktadır. Gelecekte daha büyük sorunlarla karşılaşmamak adına bugün gereken çalışmaların yapılması gerektiği konusunda hemfikirdirler. Benzer şekilde Şeyihoğlu, Sever, ve Özmen (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının yarıdan fazlası küresel sorunlara çözüm arayan kuruluşların etkinliklerine katılma konusunda istekli oldukları tespit edilmiştir. Taş (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sosyal sorumluluk projelerinde yer almanın üniversite öğrencileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda bireylerin %98'inin üniversite hayatında yer aldığı sosyal sorumluluk projelerinin kendilerini olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Süvari ve Tangülü (2020) tarafından yapılan incelemede sivil toplum kuruluşlarına üye olma durumuna göre öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık öz yeterlilikleri incelenmiş ve üye olanların lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Çermik ve Şahin (2015)

tarafından yapılan araştırmada sivil toplum kuruluşlarına üye olan Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bazı araştırmalarda ise ters yönde bulgular elde edilmiştir. Avcı ve Gümüş (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin tutumları ele alınmıştır. Bulgularda dikkat çeken şey bireylerin sorunları bilmesi ancak çözüme dair uygulamalara katılmamasıdır. Örneğin sorunlarla alakalı konferanslara katılım, sivil toplum kuruluşlarına üyelik gibi konulara karşı istekli değildirler. Karatekin, Kuş ve Meray (2014) tarafından yapılan araştırmada da Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarının çözümüne yönelik sosyal katılımları çok düşük bulunmuştur. Eryılmaz, Bursa ve Ersoy (2018) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmen ve öğrencilerinin sivil toplum örgütlerine yönelik algılarının çoğunlukla bilgi düzeyinde kaldığı ve deneyimlerinin sınırlı olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının üçüncü alt probleme ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde çoğunluğunun bir ürün satın alırken çevre dostu olmasına dikkat etmesine karşın, kısmen dikkat eden ve dikkat etmeyenlerin de oldukça fazla olduğu görülmektedir. Dikkat eden katılımcılar genel olarak çevreye zarar vermemesi ve gelecek nesillerin düşünülmesi bağlamında değerlendirmişlerdir. Dikkat etmeyenlerin ön plana çıkan açıklaması ise çevre dostu ürünler almanın gerekliliğinin farkında olmalarıdır. Adaylar ürünlerin çevre dostu olup olmadığına dair bilgilendirici ibarelerin daha belirgin olması gerektiğini belirtmektedir. Alınacak (2010) tarafından yapılan araştırmada çevre dostu ürünleri tercih etme, çevreyi ön planda tutma vb. unsurlara dayalı olarak ölçülen çevre dostu davranış ile doğa merkezilik arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Erten'in (2005) araştırmasında öğretmen adaylarının çevre dostu davranışları incelenmiş ve adayların sahip olduğu tutum ve bilgilerin davranışa dönüştürülmediği görülmüştür. Öztarakçı (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının çevre dostu davranış düzeyleri yüksek bulunmuştur. Straughan ve Roberts'in (1999) Amerika'da büyük bir üniversitenin 235 öğrencisi üzerinde yapmış oldukları araştırmada, demografik özelliklerin yeşil tüketiciyi tanımlamakta çok önemli bir yeri olduğu sonucuna varmışlardır. Araştırmada, genç insanların çevresel kaygılara daha duyarlı olabileceği, kadınların erkeklerden daha ilgili oldukları, eğitim seviyesinin çevresel tutum ve davranışlarla pozitif ilişkili olduğu ve şehirlerde yaşayanların taşrada yaşayanlara göre daha fazla çevresel kaygılarla



davrandıkları tespit edilmiştir. Irmak Kazazoğlu ve Erkal (2022) tarafından yapılan araştırmada çeşitli alt boyutlara göre çevre dostu ürünleri tercih eden katılımcıların çevre sorunlarına ilişkin davranışlarının çevre dostu ürünler tercih etmeyenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının dördüncü alt probleme ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde, çoğunluğun farklı ülkelerde yaşanan sorunlara duyarlı olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Adayların vurguladığı temel nokta, dünyanın artık bir bütün haline geldiği ve uzak ülkelerde yaşanan sorunların tüm dünyayı etkileyebileceğidir. Benzer şekilde Gürdoğan Bayır, Göz ve Bozkurt (2014) tarafından yapılan araştırmada küresel vatandaşlığı kültürlere saygı, küresel sorumluluk vb. bağlamında değerlendiren adayların dünyada meydana gelen sorunlara karşı duyarlı olmayı vurguladıkları tespit edilmiştir. Tünkler'in (2020) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel eğitim bağlamında ülke sorunlarına duyarlı olma konusunda sorumluluklarının olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Üstün (2011) tarafından yapılan araştırmada İngilizce öğretmen adaylarının küresel duyarlılık düzeyleri Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının beşinci alt probleme verdikleri cevaplar incelendiğinde adaylar, Sosyal bilgiler dersinin bireyleri bilinçlendirdiğini, dersin temel amaçlarından birinin etkin vatandaş yetiştirmek olduğunu, sorunlara duyarlılığı arttırdığını ve disiplinler arası bir ders olması nedeniyle küresel konuları kapsadığını vurgulamaktadır. Dere (2019) tarafından yapılan bir metafor araştırmasında ortaya çıkan kategorilerden birinde Sosyal bilgiler öğretmen adayları iyi vatandaş kavramını “bilinçli ve tecrübeli” olarak açıklamışlardır. Topkaya (2016) tarafından yapılan araştırmada Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan değerlerin bireylerde küresel vatandaşlığı oluşturmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Sağlam, Vural ve Akdeniz (2011) tarafından yapılan araştırmada, 2005 Sosyal bilgiler programının bireylerde küresel duyarlılığın gelişimine daha geniş yer verdiği belirlenmiştir. Koluman (2011) tarafından Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “küresel bağlantılar” öğrenme alanına ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmada, öğrenme alanının küresel çevre sorunlarına karşı duyarlılığı geliştirdiği tespit edilmiştir. Bulut ve Çakmak (2019) tarafından yapılan araştırmada Sosyal bilgiler uzmanlarının küresel okuryazarlığın önemine vurgu yaptıkları ve müfredata daha fazla yansıtılması gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Turan, Karasu Avcı ve Faiz (2020) tarafından yapılan araştırmada Sosyal bilgiler öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşma

ilişkin görüşleri incelenmiş ve yaklaşımın faydalı ve etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akça Berk, Gültekin ve Çençen (2015) tarafından yapılan incelemede adayların Sosyal bilgilere ilişkin metaforlarından oluşan dört kategoriden birinin dersin disiplinlerarası boyutu olduğu belirlenmiştir. Turan (2019) tarafından yapılan incelemede Sosyal bilgilerin disiplinlerarası bir ders olduğu vurgulanarak insan hakları ve demokrasi, çevre eğitimi vb. disiplinlerin yer aldığı öğrenme alanlarını içerdiği açıklanmıştır. Akhan, Çiçek ve Mert'in (2019) değerlendirmesinde Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın hak ve sorumluluklarını bilen, tarihini tanıyan, etkin vatandaşlar yetiştirmeye katkıda bulunduğu vurgulanmıştır.



## 5.2. Öneriler

Araştırma sadece öğretmen adayları ile sınırlı kalmayıp okullardaki öğretmen ve öğrencilere de uygulanabilir.

Sosyal sorumluluk ile ilgili çalışmaların sayısı artırılarak daha geniş bir perspektiften değerlendirme yapılabilir.

Araştırma, daha fazla üniversitede, farklı bölümlerde daha geniş bir örnekleme yapılabilir.

Ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerine sosyal sorumluluk ile ilgili konu alanları sunularak daha duyarlı bireyler yetiştirilebilir.

Nitel araştırma alanı genişletilebilir ve birden fazla üniversitede uygulanabilir.

Bireylerin eğitim süreçleri ailede başladığı için ailelere sosyal sorumluluk konusunda bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.

Öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin bilgilerini davranışa dönüştürebilmeleri için çeşitli etkinlikler yapılabilir.

Öğretmen adaylarının ulusal sorumluluk düzeylerini geliştirebilmek için konu ile ilgili değerler lisans programlarına yansıtılabilir.

Ulusal sorumluluk bilincinin gelişmesinde önemli rol oynayan Sosyal Bilgiler dersinin içeriğinde vatandaşlık konularına daha geniş yer verilerek, küçük yaşlardan itibaren milli bilinç kazandırılabilir.

Doğaya zarar vermeyen daha çevre dostu ürünlerin kullanılması için insanları bilgilendirme çalışmaları yapılabilir. Ayrıca ürünlerin içeriği ve çevre dostu olup olmadığı ile ilgili ibareler daha belirgin hale getirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Y. (2001), *Kültür Endüstrisi: Kitle Toplumunun Açmazları*. İstanbul: Şehir Yayınları
- Akça Berk, N., Gültekin, F. ve Çençen, N. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersine ve sosyal bilgiler öğretmenine ilişkin metaforları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16(1).ss. 183-199
- Akhan, N. E. , Çiçek, S. ve Mert, H. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler öğretim programlarında değişen “iyi vatandaşlık” algısı. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7 (2).ss. 9-19. DOI: 10.18506/anemon.428588
- Akın, G. (2006). Küresel ısınma, nedenleri ve sonuçları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*. 2(46). ss. 26-43
- Almaçık, Ü. (2010). Çevreci yönelim, çevre dostu davranış ve demografik özellikler: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*. 14(20). ss. 507-532.
- Arcak, S. (2012). Küresel Çevre Sorunları. (edt: Esvet Açıkgöz ve Sevinç Arcak). *Ekoloji ve Çevre Bilgisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. ss. 172-192
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N. ve Umek, L. (2020). Impacts of the covid-19 pandemic on life of higher education students: a global perspective. *Sustainability*. 12 (20). ss. 8438. doi: 10.20944/preprints202008.0246.v2
- Atalay, İ. (2011). *Genel Coğrafya*. İzmir: İbrahim Atalay Kişisel Yayınları
- Ateş, H. (2018). Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir tüketim davranışlarının ve bilgi düzeylerinin araştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 31(2) ss. 507-531
- Avcı, G. ve Gümüş, N. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarının incelenmesi (Examining candidate social studies teachers' attitudes towards contemporary world issues).( edt: O. N. Akfırat, D. F. Staub ve G. Yavaş ). *Current debates in education*. 5. ss. 485-507 <https://acikerisim.bartın.edu.tr/handle/11772/2506>

- Avcıoğlu, Ő. (2014). Immanuel Wallerstein'in dŐnya sistemi, jeopolitik ve jeokŐltŐr kuramı. *Selçuk Őniversitesi Edebiyat FakŐltesi Dergisi*. (31). ss. 91-110
- Avşar Kurnaz, Ő. (2007). Çocuk yoksulluğu. *Aile ve Toplum Dergisi*. 3(12). ss. 47-55
- Aydemir, C. ve Kaya, M. (2007). KŐreselleŐme kavramı ve ekonomik yŐnŐ. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (e-dergi)*. 6 (20). ss. 260-282
- Aydın, F. ve Çepni, O. (2012). İlkŐđretim ikinci kademe Őđrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (KarabŐk ili Örneği). *Dicle Őniversitesi Ziya GŐkalp Eğitim FakŐltesi Dergisi*. 18. ss. 189-207
- Aydın, F. ve Çetin, T. (2016). Eğitim Sorunları. (edt: Fatih Aydın). *GŐnŐmŐz DŐnya Sorunları*. Ankara. Pegem Akademi. ss. 334-357
- Aykara, A. ve Çelik, G. (2012). Fiziksel engelli birey olmak: varoluŐu bir bakış. *Ufkun Őtesi Bilim Dergisi*. (1). 5-18 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/uobild/issue/47083/592111>
- Azer, H. (2019). *Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 7*. Ankara: Ekoyay Yayıncılık
- Baharçiçek, A. (2000). Etnik terör ve etnik terörle mŐcadele sorunu. *Fırat Őniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 10(1). ss. 11-27
- Balay, R. (2004). KŐreselleŐme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Őniversitesi Eğitim FakŐltesi Dergisi*. 34(2). ss. 61-82
- Bamber, B., Bullivant, A. ve Stead, D. (2013). Measuring attitudes towards global learning among future educators in England. *International Assignment of Development Education and Global Learning*. 5(3). ss. 5–27.
- Başaran, İ.E. (1974). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Başer, E. H. (2015). *Sosyal bilgiler Őđretmen adaylarının kŐresel sosyal sorumluluk dŐzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (YŐksek Lisans Tezi). Dumlupınar Őniversitesi Eğitim Bilimleri EnstitŐsŐ. KŐtahya
- Başkan, N. (2005). *Çeşitli bağlamlarıyla kŐreselleŐme sŐzcŐđŐnŐn anlamları: kŐreselleŐme olgusuna felsefi bakış*. (Yayımlanmamış YŐksek Lisans Tezi). Uludağ Őniversitesi Sosyal Bilimler. Bursa
- Baykal, H. ve Baykal, T. (2008). KŐreselleŐen dŐnyada çevre sorunları. *Mustafa Kemal Őniversitesi Sosyal Bilimler EnstitŐsŐ Dergisi*. 5(9). ss. 1-17

- Bayram, H. ve Dikensoy, Ö. (2006). Hava kirliliği ve solunum sağlığına etkileri. *Tüberküloz ve Toraks Dergisi*. 54(1). ss. 80-89
- Bender, M. T. (2009). Varoluşçuluk ve Jean Paul Sartre örnekleme. *Sanat ve Tasarım Dergisi*. 1 (4). ss. 23-33
- Bielefeldt, A. R. ve Canney, N. E. (2015). Changes in the social responsibility attitudes of engineering students over time. *Science and Engineering Ethics*. 22(5). ss. 1–17
- Bozkurt, V. (2000). Küreselleşmenin toplumsal sonuçları. (Prof. Dr. Nusret EKİN'e armağan). *Ankara: Türk Ağır Sanayi ve Hizmet Sektörü Kamu İşverenleri Sendikası*. (38). ss. 187-202
- Bradley, J.C., Waliczek, T.M. ve Zajicek, J. M. (1999). Relationship between environmental knowledge and environmental attitude of high school students. *Journal of Environmental Education*. 30 (3). ss.17-21.
- Buğdaycı, S. (2019). Examining personal and social responsibility levels of secondary school students. *Universal Journal of Educational Research*. 7(1). ss. 206-210
- Bulut, B. ve Çakmak, Z. (2019). Sosyal bilgiler perspektifinden küresel okuryazarlık becerisi . *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* .(51). ss. 160-180 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/47282/537314>
- Büyükdoğan, B. (2020). Üniversite öğrencilerinin küresel sosyal sorumluluk algılarının değerlendirilmesi . *Yeni Medya Elektronik Dergisi*. 4 (3). ss. 203-215 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejnm/issue/56645/742320?publisher=aydin>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Campbell, T., Medina-Jerez, W., Erdoğan, İ. ve Zhang, D. (2010). Exploring science teachers' attitudes and knowledge about environmental education in three international teaching communities. *International Journal of Environmental Science Education*. 5(1). ss. 3-29.

- Can Gürkan, Ö. ve Coşar, F. (2009). Ekonomik şiddetin kadın yaşamındaki etkileri. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilimi ve Sanatı Dergisi*. 2(3). ss. 124-129
- Cochrane, A. ve Pain, K. (2000). A globalizing society?. (edt: David Held). *An Introduction to the Social Sciences: Understanding Social Change. A Globalizing World? Culture, Economics, Politics*. London and Newyork: The Open Universty. ss. 5-45
- Coşgun, M. (2012). Popüler kültür ve tüketim toplumu. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*. 1(1). ss. 837-850
- Cüceloğlu, D. (1996). *İçimizdeki Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitapevi
- Çalık Var, E. ve Temiz, R. (2020). Beliren yetişkinlerin yaşam görüşünün varoluşçu bakış açısıyla incelenmesi. *Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmalar Dergisi*. 3(1). ss. 19-33
- Çelik, G. (2017). Varoluş felsefeleri, varoluşçu terapi ve sosyal hizmet. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 19 (3). ss. 417-439
- Çepel, N. (1976). Ekosistem kavramı, ekosistem analizleri ve bir ekosistem analizi modelinin geliştirilmesi. 26 (1). ss. 34-59
- Çermik, F. ve Şahin, İ. F. (2015). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Current Research in Education*. 1(2). ss. 76-88.
- Çetin, S. (2012). Kalkınmada kentleşme ve konut politikalarının önemi. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*. 4(1). ss. 293-304
- Çolak, K., Kaymakçı, S. ve Akpınar, M. (2015). Sosyal bilgiler ders kitaplarında ve öğretmen adaylarının görüşlerinde yenilenebilir enerji kaynaklarının yeri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*. 41. ss. 59-76
- Danielraja, R. (2019). A study of environmental awareness of students at higher secondary level. *Shanlax International Journal of Education*. 7 (3). ss. 6-10
- Deniz, N. (1999). *Global Eğitim*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.

- Dere, İ. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ‘iyi vatandaş’ kavramı hakkındaki metaforik algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20(1).ss. 434-456.
- Dökmen, Ü. (2003). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Durmuş, S. ve Çolak, K. (2021). 8. sınıf öğrencilerinin gözünden küresel sorunlar. *International Journal of Geography and Geography Education*. (44). ss. 145-160 . DOI: 10.32003/igge.897622
- Eilbirt, H. ve Parket, I.R. (1973). The practice of business: the current status of corporate social responsibility. *Business Horizons*. 16(4). ss. 5-14
- Emli, Z. ve Afacan, Ö. (2017). Yedinci sınıf öğrencilerinin küresel ısınma konusundaki zihinsel modelleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14-1 (27). ss. 183-20.
- Erbay, R.ve Tulgar, D. (2017). Sürdürülebilir kalkınmada bir ekonomik model olarak sanayiye entegre olmuş kooperatifler. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*. 3. ss. 143-147.
- Ercan, B. (2009). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal sorumluluk anlayışı ve uygulamaları-antalya örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Antalya.
- Erdal, H., Erdal, G., ve Yücel, M. (2013). Üniversite öğrencilerinin çevre bilinç düzeyi araştırması: Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*. 4. ss. 57-65
- Ergil, D. (1992). Uluslararası terörizm. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*. 47(3). ss. 139-143
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28 (28). ss. 91-100 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7808/102424>
- Eryılmaz, Ö., Bursa, S. ve Ersoy, A. F. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğrencilerinin etkin vatandaşlık ile sivil toplum kuruluşu algıları. *International Online Journal of Educational Sciences*. 10 (2). ss. 258-276.



- Fonseca, I., Bernate, J., Betancourt, M., Barón, B. ve Cobo, J. (2019). Developing social responsibility in university students. *in proceedings of the 2019 11th international conference on education technology and computers (ICETC 2019)*. Association for Computing Machinery. ss. 215–218. Doi: <https://doi.org/10.1145/3369255.3369275>
- Gambro, J. S. ve Switzsky, H. N. (1999). Variables associated with American high school students' knowledge of environmental issues related to energy and pollution. *The Journal of Environmental Education*. 30(2). ss. 15–22.
- Giddens, A. (1998). *Modernliğin Sonuçları*. (çev: Ersin Kuşdil). İstanbul: Ayrıntı Yayınevi
- Göztaş, A., ve Baytekin, E.P. (2009) Sosyal sorumluluk kampanyaları ile çocukların bilinçlendirilmesi ve eğitimi Türkiye'den bir uygulama örneği: aygaz “dikkatli çocuk” kazalara karşı bilinçlendirme kampanyası. *Journal of Yaşar University*. 4(3). ss. 1997-2015
- Güdücü, F. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Sorumluluk Algıları Üzerine Bir Araştırma. *International Primary Education Research Journal*. 5 (3). ss. 243-259 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/iperj/issue/66003/933946>
- Güler, Ö. ve Küçük, H. (2010). Early marriages among adolescent girls in Afyonkarahisar Turkey. *European Journal of General Medicine*. 7(14). ss. 365-371
- Günel, E. ve Pehlivan, A. (2016). Pre-service social studies teachers perception of global citizenship. *Journal of Education and Future*. (10). Ss. 51-69
- Gürbüzöğlü Yalman, S. ve Gözüm, A.İ.C. (2011). The investigation of kaffas university of candidate teachers' attitudes towards environmental problems with respect to some variables. *International Online Journal of Educational Sciences*. 3 (3). ss. 1109-1132.
- Gürdoğan-Bayır, Ö., Göz, N. L. ve Bozkurt, M. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 4(2).ss. 145-162.

- Gürer, A. (2010). *Dünyada ve Türkiye’de Küreselleşme ve Yoksulluk Süreci*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı. İstanbul
- Güven, S., Tertemiz, N. ve Bulut. (2009). Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi. 1-3 Mayıs. Çanakkale
- Harun, R., Hock, L.K. ve Othman F. (2011). Environmental Knowledge and Attitude among Students in Sabah. *World Applied Sciences Journal*. 14 (11). ss. 83-87
- Hatıplı, M. (2017). Postmodernizm, tüketim, popüler kültür ve medya. *Bilgi* (34). ss.32-50
- Hobsbawm, E. (1999). *Tarih Üzerine*. (çev: Osman Akınhay). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları
- Huang, H. P., ve Yore, L. D. (2003). A comparative study of Canadian and Taiwanese grade 5 children’s environmental behaviours, attitudes, concerns, emotional dispositions and knowledge. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 1. ss. 419-448.
- Huxley, A. (1990). Ekranların Arkasında Kimler Var?. Enformatik Cehalet. (Der. Nabi Avcı). Ankara: Rehber Yayınları.
- Irmak Kazazoğlu, T. ve Erkal, S. (2022). Üniversite öğrencilerinin çevre farkındalık düzeylerinin ve çevre sorunlarına yönelik davranışlarının incelenmesi . *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 21 (81). ss. 21-42 . DOI: 10.17755/esosder.903356
- İçen, M. ve Akpınar, E. (2012). Küresel vatandaşlık eğitiminin uluslararası sorunların çözümündeki rolü. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5(2). ss. 277-290
- İlkılıç, C. ve Behçet, R. (2006). Hava kirliliğinin insan sağlığı ve çevre üzerindeki etkisi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*. ss. 66-72.
- Jung, Y., Park, K. ve Ahn, J. (2019). Sustainability in higher education: perceptions of social responsibility among university students. *Social Sciences*. 8(3). 90.

- Kadıoğlu Ateş, H. ve Işık Öner, A. (2020). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeyinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*. 6 (24). ss. 126-144 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kesitakademi/issue/58243/840639>
- Kantürk Yiğit, G. (2016). Sağlık Sorunları. (edt: Fatih Aydın). *Günümüz Dünya Sorunları*. Ankara. Pegem Akademi. ss. 362-407
- Kaplan, M. (1976). *Kültür ve Kültürü Meydana Getiren Unsurlar*. (Türk Kültür ve Medeniyeti Makaleler), (1). Ankara: Atatürk Üniversitesi Yayınları
- Kaplowitz M. D., ve Levine R. (2005). How environmental knowledge measures up at a big ten university. *Environmental Education Research*. 11(2). ss. 143–160.
- Karabağ, Ş. G. (2003). *Öğretilebilir ve bilişsel bir beceri olarak tarihi empati*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi): Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Karatekin, K., Kuş, Z. ve Merey, Z. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarının çözümünde sosyal katılımları. *İlköğretim Online*. 13(2). ss. 345-361
- Kaya, F. (2017). Coğrafi potansiyelleri temelinde türkiye jeopolitiği ve dünya siyasetindeki yeri. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 3(2). ss. 1-14.
- Kaya, M. F. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin algıları: metafor analizi örneği. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 9(2). ss. 917-931.
- Kayalı, H. (2010). Sosyal bilgiler, türkçe ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Marmara Coğrafya Dergisi*. 21. ss. 258-268.
- Kayaoğlu, A., Gökdağ, R. ve Kırel, A. Ç. (2014). *Sosyal Psikoloji 1*. (edt: Sezen Ünlü). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını
- Kaypak, Ş. (2013). Ekolojik ayak izinden çevreye bakmak. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*. 6 (1). ss. 154-159

- Keçe, M. (2016). İklim Değişikliği. (edt: Fatih Aydın). *Günümüz Dünya Sorunları*. Ankara. Pegem Akademi. ss. 78-110
- Kellner, D. (2006). Kültürel Marksizm ve Kültürel Çalışmalar. (çev. Fatih Tezcan). *Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*. ss.132-151
- Kesici, A. (2018). Lise öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 38 (3). ss. 965-985.
- Kırılmaz, H., Kılıç Kırılmaz, S., Demir, B. ve Marakçı, Y. (2018). Üniversite öğrencilerinin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri üzerine bir araştırma. *Social Sciences Studies Journal*. ss.6197-6208.
- Kitapçı, İ. (2017). Günümüzün önemli küresel sorunları üzerine bir değerlendirme. *Pesa International Journal Of Social Studies*. 3(4). ss. 241-258
- Koluman, S. (2011). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan küresel bağlantılar öğrenme alanına yönelik öğretmen görüşleri*.(Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Balıkesir.
- Konakay, G. Mercanlıoğlu, A. Ç. ve Ergen, B. (2021). The relationship between global social responsibility of x, y, z generations and their tolerance towards accepting differences. *Journal of Strategic Research in Social Science*. 7 (1). ss. 91-116. Doi: 10.26579/josr.138
- Körükçü, M. ve Tangülü, Z. (2021). Individual and global social responsibility levels of social studies pre-service teachers in terms of different variables. *International Journal of Evaluation and Research in Education*. 10(3). ss. 1008-1017.
- Kuhlemeier, H., Van Den Bergh, H. ve Lagerweij, N. (1999). Environmental knowledge, attitudes, and behavior in dutch secondary education. *The Journal of Environmental Education*. 30(2). ss. 4-14.
- Kunter, Z. (1995). Gestalt terapi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7 (7). ss. 189-197
- Liu, X., Vedlitz, A., Stoutenborough, J.W. ve Robinson, S. (2015). Scientists' views and positions on global warming and climate change: A content analysis of

- congressional testimonies. *Climatic Change*. 131(4). ss. 487–503.  
<https://doi.org/10.1007/s10584-015-1390-6>
- Mahler, R. L. (2020). University student views of local versus global environmental issues. *Natural Sciences Education*. 49(e20016). ss. 1–14
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. (çev. Osman Akınhay ve Derya Kömürcü). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları
- Maskan, A., Efe, R., Gönen, S. ve Baran, M. (2006) Öğretmen adaylarının çevre sorunlarının nedenleri, eğitimi ve çözümlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Paper presented at 7th National Science and Mathematics Education Conference*. Ankara, Turkey.
- Maya, İ. (2013). Türk eğitim sistemindeki cinsiyet eşitsizliklerinin AB ülkeleri ile karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*. 38(168). ss. 69-84
- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara
- Memiş, H. (2014). Küreselleşme ve yoksulluk ilişkisi. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*. 5(1). ss. 144-161
- Meydan, A. (2016). Dünyada Nüfus Sorunu. (edt: Fatih Aydın). *Günümüz Dünya Sorunları*. Ankara. Pegem Akademi. ss. 212-238
- Molaei, B. (2015). *Birey odaklı grupla psikolojik danışman gestalt temas engelleri ve fonksiyonel olmayan tutumları üzerine etkisi* (Doktora Tezi). Ankara. Hacettepe Üniversitesi
- Mutlu, A., İrdem, İ. ve Üre, B. (2015). Ekolojik mültecilik. *Memleket Siyaset Yönetim*. 10(23). ss. 79-118
- Nam, J. ve Chatmon, E. (2015). College students' perceptions and practices towards environmentally friendly clothing: a comparison and exploratory study. *Journal of Human Sciences and Extension*. 3(3). Retrieved from <https://www.jhseonline.com/article/view/742>
- Osler, A. ve Starkey, H. (2003). Learning from cosmopolitan citizenship: theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*. 55(3). ss. 243-254

- Ozankaya, Ö. (1992). Ulusal toplumun ve ulusal kültürün kurucu öğeleri. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi*. 3(10).ss.213-225
- Özen, Y. (2015). *Sorumluluk Eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık
- Özer, A. Ö.(1995). Güncel bir tartışma: sürdürülebilir kalkınma. *Planlama Dergisi TMMOB Şehir Planlayıcıları Odası Süreli Yayınları*. 3(4). ss.21-26
- Özey, R. (2001). *Günümüz Dünya Sorunları*. İstanbul: Aktif Yayınevi
- Özkan, H. H. (2006). Popüler kültür ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 14 (1). ss. 29-38.
- Özkan, S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ve küresel vatandaşlık görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak
- Özkan, Y., Akgül Gök, F., Kocaoğlu, F., Taşkiran, H., Özdemir, P. ve Muslu Köse, S. (2015). Sosyal hizmet öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeylerinin belirlenmesi. *Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3. ss. 89-108
- Özkoç, A.E., Çelik, M. ve Gönen, S. (2005). Kurumsal sosyal sorumluluk kavramı ve muhasebenin sosyal sorumluluğu. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*. 27. ss. 134-145
- Özmen, F. (2015). *Öğretmen adaylarının zihin haritalarında günümüz dünya sorunları*. (Yüksek lisans tezi) Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Öztaoçkı, D. (2019). *Öğretmen adaylarının çevre dostu davranışları ve çevre kimlikleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Palancı, M. (2004). Üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik gerçeklik terapisi temelli okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri modeli. *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı*. İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları. ss. 401-416

- Palaz, T. (2016). Dünya Sorunlarına Çözüm Arayan Uluslararası ve Ulusal Kuruluşlar. (edt: Fatih Aydın). *Günümüz Dünya Sorunları*. Ankara. Pegem Akademi. ss. 648-671
- Parıldar, H. (2020). Tarihte bulaşıcı hastalık salgınları. *Tepecik Eğitim ve Araştırma Hastanesi Dergisi*. (30). ss. 19-26
- Price, C. Ve Dube, P. (1997). *Sustainable Development and Health: Concepts, Principles and Framework for Action for European Cities and Towns*. European Sustainable Development and Health Series: Book 1
- Reyhan, A.S. ve Reyhan, H. (2016). Küresel ısınmanın nedenleri, sonuçları, çözümleri üzerine yeni değerlendirmeler. *Memleket Siyaset Yönetim (MSY)*. 26(11). ss. 1-24
- Sadık, F. (2013). Öğretmen adaylarının çevresel tutum ve bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. 3 (4). ss. 69-82
- Sağlam, M., Vural, L. ve Akdeniz, C. (2011). Küreselleşmenin türkiye'deki ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında görülen yansımaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 10 (35).ss. 1-15. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6149/82562>
- Saygı, H. E. (2015). *Avrupa birliği ve türkiyede çevre vergisi uygulamaları ve değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak
- Scales, P.D., Blyth, D., Berkas, T.H. ve Kielsmeier, J.C. (2000). The effects of service-learning on middle school students' social responsibility and academic success. *Journal of Early Adolescence*. 20(3). ss. 332-358
- Seçgin, F. ve Yazıcı, F. (2018). Tarih ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kontrol odakları ve küresel sosyal sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişki. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 8 (15). ss. 1267-1292
- Sezgin, F. ve Tınmaz, A. K. (2017). Okulun sosyal sorumluluk rolü hakkında okul müdürü, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *TÜBAV Bilim Dergisi*. 10(2). ss. 77-92.

- Slavoljub, J., Zivkovic, L., Sladjana, A., Dragica, G. ve Zorica, P.S. (2015). To the environmental responsibility among students through developing their environmental values. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 171: ss. 317-322.
- Straughan, R. D. ve Roberts, J. A. (1999). Environmental segmentation alternatives: a look at green consumer behavior in the new millennium. *Journal of Consumer Marketing*. 16(6). ss. 558-575.
- Süvari, Ş., ve Tangülü, Z. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ege Bölgesi Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*.18 (2). ss. 799-818
- Şahin, E. (2019). *Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 5*. Ankara: Anadol Yayıncılık
- Şan, M.K. ve Hira, İ. (2007). Frankurt Okulu ve Kültür Endüstrisi Eleştirisi. (Sakarya Üniversitesi Sosyoloji Bölümü Ortak Çalışması). *Sosyoloji Yazıları 1*. İstanbul: Kızılelma Yayınları. ss. 324-340
- Şeyihoğlu, A., Sever, R., ve Özmen, F. (2018). Sosyal bilgiler ve coğrafya öğretmen adaylarının zihin haritalarında günümüz dünya sorunları. *Marmara Coğrafya Dergisi*. (37). ss. 1-15. DOI: 10.14781/mcd.386035
- Şimşek, H. (1997). *Paradigmalar Savaşı Kaostaki Türkiye*. İstanbul: Sistem Yayınları
- Taş, H. (2017). *Sosyal sorumluluk projelerinde yer almanın üniversite öğrencileri üzerindeki etkilerine ilişkin öğrenci görüşleri*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya.
- Tepecik, B. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Tikka, P. M., Kuitunen, M. T. ve Tynys, S. M. (2000). Effects of educational background on students' attitudes, activity levels, and knowledge concerning the environment. *The Journal of Environmental Education*. 31(3). ss. 12–19.
- Tok, N. (2003). *Kültür ,Kimlik ve Siyaset*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları



- Topkaya, Y. (2016). Küresel vatandaşlık bilinci üzerinde sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlerin etki boyutu. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6 (11).ss. 238-252 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kilissbd/issue/24637/260673>
- Toulmin, S. (1999). The ambiguities of globalization. *Futures*. (31). ss. 905-912
- Turan, S. (2019). 2018 sosyal bilgiler öğretim programının disiplinlerarası yapısının incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*. 2(2).ss. 166-190.
- Turan, S. , Karasu Avcı, E. ve Faiz, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşıma yönelik görüşleri. *International Journal of Field Education*, 6 (1).ss. 141-163. DOI: 10.32570/ijofe.725951
- Tümer, A. ve Ünal, S. (2003). HIV/AIDS epidemiyolojisinde gelişmeler ve korunma. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*. 1(12). ss. 15-18
- Tünkler, V. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel, çokkültürlü eğitime ve küresel vatandaşlık eğitimine yönelik bakış açıları. *Milli Eğitim Dergisi*. 49 (226). ss. 255-290.
- Tüysüz, S. (2019). *Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 4*. Ankara: Tuna Matbaacılık
- Ulaşan, E. (2020). 4. sınıf öğrencilerinin çevre eğitimi öz yeterliliği ve çevre okuryazarlığı ilişkisinin incelenmesi. *Journal Of European Education*, 10(1 - 2), 53-66. Retrieved from <http://www.eujournal.org/index.php/JEE/article/view/293>
- United Nations Development Programme [UNDP]. (2015a). Quality Education. [www.undp.org/content/undp/en/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.html](http://www.undp.org/content/undp/en/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.html) adresinden 25.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- United Nations Development Programme [UNDP]. (2015b). No Poverty. [www.undp.org/content/undp/en/home/sustainable-development-goals/goal-1-no-poverty.html](http://www.undp.org/content/undp/en/home/sustainable-development-goals/goal-1-no-poverty.html) adresinden 25.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF]. (2019a). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. <https://www.Unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%44%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme> adresinden 25.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF]. (2019b). Child Marriage. <https://www.unicef.org/protection/child-marriage> adresinden 25.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Uymaz, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(1). ss. 59-79. Retrieved from <https://dergipark.org.tr>
- Ültanır, G. (2003). Eğitim ve kültür ilişkisi-eğitimde kültürün hangi boyutlarının genç kuşaklara aktarılacağı kaygısı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(23).ss.291-309
- Ünal, Z. G. (2014). *Kültürel Mirasın Korunması*. İstanbul
- Üstün, E. (2011). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi).Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- World Health Organization [WHO]. (t.y.). Obesity. [https://www.who.int/health-topics/obesity#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/obesity#tab=tab_1) adresinden 25.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- World Health Organization [WHO]. (2017). Violence Against Women. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women> adresinden 25.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- World Health Organization [WHO]. (2018). Alcohol. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/alcohol> adresinden 25.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- World Health Organization [WHO]. (2020a). HIV/AIDS. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs360/en/> adresinden 25.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- World Health Organization [WHO]. (2020b). Coronavirus. [https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1) adresinden 25.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- World Health Organization [WHO]. (2020c). Tobacco. [https://www.who.int/health-topics/tobacco#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/tobacco#tab=tab_1) adresinden 25.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Worsley, A. ve Skrzypiec, G. (1998). Environmental attitudes of senior secondary school students in South Australia. *Global Environmental Change*. 8. ss. 209-255. [https://doi.org/10.1016/S0959-3780\(98\)00016-8](https://doi.org/10.1016/S0959-3780(98)00016-8)
- Yalom, I. (1999). *Varoluşçu Terapi*. (çev. Zeliha Babayiğit). İstanbul: Kabalcı Yayıncılık
- Yazıcı, Ö. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları. *Electronic Turkish Studies*. 8(6). ss. 807-823
- Yeşilyurt, E. (2019). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi: Tüm teknikleri kapsayıcı bir derleme çalışması. *Turkish Studies Educational Sciences*. 14(4). ss. 1941-1970
- Yetiş, H. (2019). *Sağlık bilimleri fakültesinde okuyan öğrencilerin bireysel sosyal sorumluluk düzeyleri ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sanko Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Gaziantep
- Yıldırım, C., Bacanak, A. ve Özsoy, S. (2012). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına karşı duyarlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 20(1). ss. 121-134
- Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. , Yılmaz, M. (2019). *Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 6*. Ankara: MEB Yayınları
- Yıldız, Ö. (2008). Küreselleşme, sağlık ve toplum. *Gaziantep Tıp Dergisi*. ss.30-34
- Yılmaz, M. ve Arslan, Ş. (2016). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(2). ss. 598 – 607.
- Yılmaz, O., Boone, W. J. ve Andersen, H. O. (2004). Views of elementary and middle school Turkish students toward environmental issues. *International Journal of Science Education*, 26(12). ss. 1527-1546. <https://doi.org/10.1080/0950069042000177280>

- Yılmaz, V. ve Arslan, T. (2011). Üniversite öğrencilerinin çevre koruma vaatleri ve çevre dostu tüketim davranışlarının incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(3). ss. 1–10.
- YÖK, (2018) Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sosyal\\_Bilgileri\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi09042019.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sosyal_Bilgileri_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf) adresinden 25 Mart 2022 tarihinde alınmıştır.
- Yurdigül, A. (2010). *Kültür endüstrisi bağlamında yemek kültürü eleştirisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum
- Yücel, A.S. ve Morgil, İ. (1999). Çevre eğitiminin geliştirilmesi. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 1(1). ss. 76-89
- Zygmunt, B. (2012). *Küreselleşme*. (çev: Abdullah Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları

## EKLER

### EK-1. NİTEL ARAŞTIRMA FORMU

#### Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küresel Sorunlara İlişkin Düşünceleri

Değerli Öğretmen Adayı;

Bu form "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küresel Sorunlara İlişkin Düşünceleri" araştırmasına veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Sorulara vereceğiniz cevapların gizliliği korunacak ve elde edilen sonuçlar kişi adı belirtilmeksizin değerlendirilecektir. Form 2 bölümden oluşmaktadır. 1. Bölüm Kişisel Bilgileri, 2. Bölüm Açık Uçlu Sorular içermektedir. Araştırmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Gözde GÜRBÜZ

#### \* Gerekli

#### 1. Cinsiyetiniz \*

*Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.*

- Kadın  
 Erkek

#### 2. Sınıfınız \*

*Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.*

- Üçüncü Sınıf  
 Dördüncü Sınıf

#### 1. Küresel sorunlara ilişkin düşünceleriniz nelerdir? \*

2. Küresel sorunların çözümüne yönelik projelerde yer almak ister misiniz?Düşünceleriniz nelerdir? \*
3. Ürün satın alırken çevre dostu olup olmadığına dikkat eder misiniz?Düşünceleriniz nelerdir? \*
4. Farklı ülkelerdeki insanların yaşadığı sorunlara karşı duyarlı mısınız? Düşünceleriniz nelerdir? \*
5. Küresel sorunların çözümünde Sosyal Bilgiler dersinin önemi hakkında düşünceleriniz nelerdir?\*

## EK-2. KÜRESEL SOSYAL SORUMLULUK ÖLÇEĞİ

Madde No	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	2	3	4	Kesinlikle Katılmıyorum
		1				5
1	Küresel sosyal sorumluluk projelerinin oluşturulmasında aktif rol oynarım.					
2	Çevrenin korunması adına yapabileceğim faydalı bir şeyler olduğunu düşünürüm.					
3	Bireyler sadece kendi ülkelerini geliştirmek için çalışmalıdır.					
4	Diğer insanların refahını önemserim.					
5	Uluslararası sivil toplum kuruluşlarının kampanyalarına destek veririm.					
6	Tanıdıklarımı yardım derneklerinin etkinliklerine katılmaları konusunda teşvik ederim.					
7	Dünyada çevre kirliliğinin artması beni rahatsız etmez.					
8	Komşu ülkelerde var olan problemlerin çözümünde ülkemiz elinden geleni yapmalıdır.					
9	Küresel çevre sorunlarına karşı toplumun duyarlılığının artırılması çabalarına katkıda bulunurum.					
10	Dünyada doğal afetlerden zarar görmüş bölgeler için maddi bağışta bulunurum.					
11	Bir bireyin diğer insanlar hakkında endişelenmesine gerek yoktur.					
12	Dünyada medikal türün bulma sıkıntısı yaşayan insanlara destek olmak amacıyla bağışta bulunurum.					
13	Göçmenlerin (Suriyeli vb.) sorunlarına çözüm bulmak için devlet daha fazla çabalamalıdır.					
14	Uluslararası kuruluşların çevre sorunlarını çözmeye yönelik faaliyetlerini imkanların ölçüsünde desteklerim.					
15	İnsanların üzerinde yaşadığı çevreyi koruması gerektiği anlayışıyla hareket ederim.					
16	Tanıdıklarımı uluslararası gönüllü çalışmalara katılmaları konusunda teşvik ederim.					
17	Nesli tükenen bitki ve hayvan türlerinin korunması için yapabileceğim bir şey yoktur.					
18	Diğer ülkelerdeki insanların sorunlarını önemsemem.					
19	Toplumun küresel sosyal sorunlara (dil, ırkçılık vb.) yönelik duyarlılığının artırılması çalışmalarında aktif rol alırım.					
20	Diğer ülkelerde hak ve özgürlüklerin kısıtlanması benim için önemli değildir.					
21	Ödediğim vergilerin sadece kendi ülkem/vatandaşlarım için harcanmasını isterim.					
22	Dünyadaki tüm bireyler benim için değerlidir.					
23	Az gelişmiş ülkelerdeki yoksul insanlar için yardımda bulunmaya istekliyim.					
24	Uluslararası yardım çalışmalarına, yardım amaçlı satılan ürünleri alarak destek olurum.					
25	Gazete, şişe, teneke ve benzeri materyallerin geri dönüşümü zorunlu olmalıdır.					
26	Başka ülkelere yardım etmek yerine kendi ülkemizdeki sorunları çözmek için uğraşmalıyız.					
27	Türkiye'de yoksul insanlarla ilgili pek çok sorun mevcut olduğundan diğer ülkelerin sorunlarına para harcamamalıyız.					
28	Dünyada gıda sıkıntısı yaşayan ülkeler için yapılan sosyal sorumluluk projelerine destek veririm.					
29	Diğer insanların haklarını gözetirim.					
30	Çevre kirliliği ile mücadele eden kuruluşların çalışmalarına katılırım.					