

**SOSYAL GİRİŞİMCİLİK, KÜRESEL VATANDAŞLIK
VE ÇEVRE DAVRANIŞI ARASINDAKİ
İLİŞKİ: YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİ**

Fatih ÇERMİK

**Doktora Tezi
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Prof. Dr. İbrahim Fevzi ŞAHİN
2015
(Her Hakkı Saklıdır)**

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SOSYAL GİRİŞİMCİLİK, KÜRESEL VATANDAŞLIK
VE ÇEVRE DAVRANIŞI ARASINDAKİ İLİŞKİ: YAPISAL EŞİTLİK
MODELLEMESİ

(The Relationship Between Social Entrepreneurship, Global Citizenship and
Environmental Behavior: Structural Equation Modeling)

DOKTORA TEZİ

Fatih ÇERMİK

Danışman: Prof. Dr. İbrahim Fevzi ŞAHİN

ERZURUM
HAZİRAN, 2015

KABUL VE ONAY

Prof.Dr. İbrahim Fevzi ŞAHİN danışmanlığında, Fatih ÇERMİK tarafından hazırlanan “Sosyal Girişimcilik, Küresel Vatandaşlık ve Çevre Davranışı Arasındaki İlişki: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi ” başlıklı çalışma 16 / 06 / 2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından. İlköğretim Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof.Dr. Burhan AKPINAR

İmza:

Danışman : Prof.Dr. İbrahim Fevzi ŞAHİN

İmza:

Jüri Üyesi : Doç.Dr. Murat TUNCER

İmza:

Jüri Üyesi : Doç.Dr. Ufuk ŞİMŞEK

İmza:

Jüri Üyesi : Yrd.Doç.Dr. Ramazan KAYA

İmza:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.. / .. /

07 Temmuz 2015

Prof. Dr. H.Ahmet KIRKKILIÇ

Enstitü Müdürü



TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “SOSYAL GİRİŞİMCİLİK, KÜRESEL VATANDAŞLIK VE ÇEVRE DAVRANIŞI ARASINDAKİ İLİŞKİ: YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİ” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

06/07/2015


Fatih ÇERMİK

ÖZET

DOKTORA TEZİ

SOSYAL GİRİŞİMCİLİK, KÜRESEL VATANDAŞLIK VE ÇEVRE DAVRANIŞI ARASINDAKİ İLİŞKİ: YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİ

Fatih ÇERMİK

2015, 232 sayfa

Doktora tezi olarak hazırlanan bu araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre davranış özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre davranışı arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

Araştırma ilişkisel tarama modeline göre kurgulanmıştır. Araştırmanın örneklemi seçilirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bünyesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü olan altı devlet üniversitesinden 988 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı ile çalışılmıştır.

Araştırmanın verileri, Kişisel Bilgiler Formu, Aday Öğretmenlerin Sosyal Girişimcilik Özellikleri Ölçeği, Küresel Vatandaşlık Ölçeği ve Çevre Davranış Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS ve LISREL programları kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre davranış özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesinde “t testi” ve “ANOVA”, sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre davranışı arasındaki ilişkide ise “Yapısal Eşitlik Modellemesi” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özelliklerinin yaş, anne-baba eğitim düzeyi, aylık gelir, anne-baba mesleği, üniversiteye gelmeden önce yaşanan yer değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği; sınıf, toplumsal, küresel ve çevresel sorunlara duyarlı olma ve sivil toplum kuruluşuna üye olma değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık özelliklerinin, cinsiyet, yaş, akademik başarı, anne eğitim düzeyi, anne-baba mesleği, üniversiteye gelmeden önce yaşanan

yer, küreselleşme dersi alma gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermediği; öğrenim görülen sınıf ve baba eğitim düzeyi değişkenine göre sosyal sorumluluk alt boyutunda, aylık gelir değişkenine göre küresel sivil katılım alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının çevre davranış özelliklerinin, cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, akademik başarı, anne-baba eğitim düzeyi, aylık gelir, anne-baba mesleği ve sosyal ağlara üyelik değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği; yaş değişkenine göre fiziksel koruma alt boyutunda, çevresel sorunlara ilgili olma değişkenine göre ise fiziksel koruma davranışı ve bireysel-toplumsal ikna alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Yapısal eşitlik modellemesi sonucunda sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre davranışı arasında anlamlı ve pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Yapısal eşitlik modellemesi sonucuna göre sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlıktaki varyansın %8'ini; küresel vatandaşlık ise çevre davranışındaki varyansın % 49'unu açıklamaktadır. Sosyal girişimcilik küresel vatandaşlığı düşük düzeyde, küresel vatandaşlık ise çevre davranışını yüksek düzeyde yordamaktadır. Ayrıca sosyal girişimcilik, çevre davranışını küresel vatandaşlık örtük değişkeni üzerinden yüksek düzeyde yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler öğretmeni adayı, sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık, çevre davranışı

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

THE REALATIONSHIP BETWEEN SOCIAL ENTREPRENEURSHIP, GLOBAL CITIZENSHIP AND ENVIRONMENTAL BEHAVIOR: STRUCTURAL EQUATION MODELLING

Fatih ÇERMİK

2015, 232 pages

The purpose of this research as a doctoral thesis prepared is to analyze the characteristics of social entrepreneurship, global citizenship and environmental behavior of the pre-service Social Studies teachers in terms of various variables and to determine the relationship between social entrepreneurship, global citizenship and environmental behavior.

The study is a correlational survey method. While choosing the sample of the study convenience sampling was used. The study was prepared by 988 Social Studies pre-service teachers from six different state universities from Turkey.

The data of the study was collected with Personal Information Form, Social Entrepreneurship Characteristics of Pre-service Teachers Scale, Global Citizenship Scale and Environmental Behavior Scale. In the analysis of the data, SPSS and LISREL were used. t-test and ANOVA in the analysis of social entrepreneurship, global citizenship and environmental behavior characteristics of pre-service teachers, “Structural Equation Modelling” in determining the relationship between social entrepreneurship, global citizenship and environmental behavior were used.

As a result of the study, it was determined that there is no significant difference between social entrepreneurship characteristics of pre-service teachers in terms of variables of age, education level of parents, monthly income, occupation of parents, residence before going to university but there is significant difference in terms of class, being sensitive to social, global and environmental problems, and membership of nongovernmental organizations.

It was found that the global citizenship characteristics of pre-service teachers do not differ significantly in terms of variables of gender, age, academic success, education

level of mother, occupation of parents, residence before going to university, taking globalization classes but differs significantly in terms of the variables of the education class and education level of the father in social responsibility sub-dimension and in terms of the variables of monthly income in civic engagement sub-dimension.

It was determined that the environmental behavior characteristics of the pre-service teachers do not differ significantly in terms of the variables of gender, education class, academic success, education level of parents, monthly income, occupation of parents and membership to social networks but differ significantly in terms of the age variable in physical protection sub-dimension, in terms of being sensitive to environmental problems in physical protection behavior and individual-social persuasion sub-dimensions.

As a result of the structural equation modelling, it was found that there is a significant and positive relationship between social entrepreneurship, global citizenship and environmental behavior. According to the results of structural equation modelling, social entrepreneurship explains 8 % of the variance in global citizenship, global citizenship explains 49 % of the variance in environmental behavior. Social entrepreneurship predicts global citizenship in a low level, global citizenship predicts environmental behavior in a high level. Besides, social entrepreneurship predicts environmental behavior from the global citizenship latent variable in a high level.

Key Words: Social Studies pre-service teachers, social entrepreneurship, global citizenship, environmental behavior.

ÖNSÖZ

Uzayın derinliklerinde gelişmiş teleskoplarla her gün bir benzerini aradığımız Dünya, insanoğlu kaynaklı çevresel sorunlar yüzünden yaşanılması güç bir gezegen haline gelmiştir. İklim değişikliği, çevre kirliliği, toprak kullanımındaki sorunlar vb. dünyanın mücadele ettiği çevresel sorunlardan bazılarıdır. İnsan kaynaklı sorunların çözümü yine insan kaynaklı olmalıdır. Araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda bireylerin çevreyi korumaya dönük davranış sergilemede pek başarılı olamadığı ortaya çıkmıştır. Bireylerin çevreyi korumaya dönük olumlu davranışlar sergileyebilmeleri için verilen çevre eğitiminin güçlendirilmesi gerekmektedir. Bireylerin çevre sorunlarını fark etmesi, sorunları yerinde görüp çözümün parçası olması sağlanabilirse çözüme giden yol kısalabilir. Bu doktora tezi de bu amaca hizmet edebilecek bir model oluşturma düşüncesi ile gerçekleştirildi. Uzun ve yorucu bir süreçten sonra sürdürülebilir çevre ve yaşanabilir dünya hedeflerine katkıda bulunmuş olmak bu çalışmanın temel hedefi olmuştur.

Tezimin hazırlanış ve tamamlanma sürecinde büyük emeği geçen, değerli fikir ve önerileri ile yol gösteren, karşılaştığım zorluklarda cesaretlendiren desteğini her zaman hissettiğim değerli hocam, danışmanım Sayın Prof. Dr. İbrahim Fevzi ŞAHİN'e en içten teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Lisanüstü eğitim hayatımın başından itibaren desteğini her zaman hissettiğim değerli hocam Prof. Dr. Burhan AKPINAR'a teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin hazırlanış sürecinde yer alan, değerli görüş ve önerileri ile rehberlik eden değerli jüri üyesi hocalarıma en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin hazırlanış sürecinde fikirleri ile destek olan Serkan KAPUCU, Yusuf ESER ve Murat KURT'a, süreçte büyük emeği olan değerli arkadaşlarım Serdar SAFALI, Emrullah AY, Büşra KOÇAK ve Elif MERAL'e teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin verilerini toplarken kullandığım ölçekleri hazırlayan ve kullanmam için izin veren değerli hocalarıma ve görüşleri ile tezimin verilerini oluşturan öğretmen adaylarına teşekkür ederim. Veri girişlerinde yardımcı olan kız kardeşim Kübra ÇERMİK'e teşekkürlerimi sunarım.

Bu zorlu süreçte desteğini esirgemeyen değerli aileme, eşim Hatice ÇERMİK ve kızım İpek ÇERMİK'e teşekkürü borç bilirim.

Erzurum-2015

Fatih ÇERMİK

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vii
TABLolar DİZİNİ	xvi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xx
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Çalışmanın Amacı.....	10
1. Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik düzeyleri;.....	10
2. Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeyleri;	11
3. Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının çevre davranış düzeyleri;	12
1.3. Çalışmanın Önemi.....	13
1.4. Sınırlılıklar	14
1.5. Varsayımlar	14

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	15
2.1. Sosyal Girişimcilik.....	15
2.1.1. Sosyal Girişimcilik Nedir? Sosyal Girişimci Kimdir?	16
2.1.2. Sosyal Girişimcilik-Finansal Girişimcilik Arasındaki Farklar	19
2.1.3. Sosyal Girişimcilik Stratejileri	21
2.2. Küreselleşme ve Küresel Vatandaşlık.....	23
2.2.1. Tarihi Süreç İçerisinde Küresel Vatandaşlık	29
2.2.2. Küresel Vatandaşlık Eğitimi.....	33
2.1.4. Sorumlu Küresel Vatandaşlığın Kilit Unsurları	35

2.3. Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı'nda Küresel Vatandaşlık, Sosyal Girişimcilik ve Çevre Eğitimi	36
2.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı'nda Küresel Vatandaşlık, Sosyal Girişimcilik ve Çevre Eğitimi	48
2.5. İlgili Çalışmalar.....	51
2.5.1. Sosyal Girişimcilik, Küresel Vatandaşlık ve Çevre Davranışı Arasındaki İlişkiye Dair Alanyazın	51
2.5.2. Sosyal Girişimcilik İle İlgili Çalışmalar	58
2.5.3. Küresel Vatandaşlık İle İlgili Çalışmalar	58
2.5.4. Çevre Davranışı ve Çevre İle İlgili Çalışmalar.....	60

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	65
3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	65
3.2. Evren ve Örneklem	65
3.3. Veri Toplama Araçları	75
3.4. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	75
3.4.1. Kişisel Bilgiler Formu	75
3.4.2. Aday Öğretmenlerin Sosyal Girişimcilik Özellikleri Ölçeği (AÖSGÖ)	75
3.4.3. Küresel Vatandaşlık Ölçeği (KVÖ).....	76
3.4.4. Çevre Davranış Ölçeği (ÇDÖ).....	77
3.5. İşlem ve Veri Analizi	78
3.5.1. Yapısal Eşitlik Modellemesi.....	78
3.5.2. Normallik Testleri.....	79
3.5.2.1. Uç değer analizine ilişkin bulgular	80
3.5.2.2. Çok değişkenli normallik analizleri.....	81

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR.....	83
4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar	83
4.2. Öğretmen Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine Ait Bulgular	84

4.2.1. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	84
4.2.2. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Yaşlarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	85
4.2.3. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	86
4.2.4. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Akademik Başarılarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	87
4.2.5. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Anne Eğitim Düzeylerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	88
4.2.6. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Baba Eğitim Düzeylerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	89
4.2.7. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Aylık Gelir Düzeylerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	90
4.2.8. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Anne Mesleğine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	91
4.2.9. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Baba Mesleğine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	92
4.1.10. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Üniversiteden Önce Yaşanılan Yere Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	93
4.2.11. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Küreselleşme Dersini Almış Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	94

4.2.12. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Toplumsal Sorunlara İlgili Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	94
4.2.13. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Çevresel Sorunlara İlgili Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	96
4.2.14. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Küresel Sorunlara İlgili Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	97
4.2.15. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri İnternet Kullanım Sıklığına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	99
4.2.16. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Herhangi Bir Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	100
4.3. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Ölçeği’nden Aldıkları Puanlar	101
4.4. Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine Ait Bulgular	101
4.4.1. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	102
4.4.2. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Yaşlarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	102
4.4.3. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	103
4.4.4. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Akademik Başarılarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	104

4.4.5. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Anne Eğitim Düzeylerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	105
4.4.6. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Baba Eğitim Düzeylerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	106
4.4.7. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Aylık Gelir Düzeylerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	108
4.4.8. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Anne Mesleğine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	109
4.4.9. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Baba Mesleğine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	110
4.4.10. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Üniversiteden Önce Yaşanılan Yere Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	111
4.4.11. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Küreselleşme Dersini Almış Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	112
4.4.12. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Toplumsal Sorunlara İlgili Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	113
4.4.13. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Çevresel Sorunlara İlgili Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	114
4.4.14. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Küresel Sorunlara İlgili Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	115

4.4.15. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri İnternet Kullanım Sıklığına Göre Anlamli Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	116
4.4.16. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Herhangi Bir Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumuna Göre Anlamli Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	117
4.4.17. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Sosyal Ağlara Üye Olma Durumuna Göre Anlamli Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	118
4.4.18. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Yabancı Bir Arkadaşa Sahip Olma Durumuna Göre Anlamli Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	119
4.4.19. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Bildikleri Yabancı Dil Düzeyine Göre Anlamli Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	120
4.4.20. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Yurt Dışına Çıkmiş Olma Durumuna Göre Anlamli Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	121
4.5. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranış Ölçeği’nden Aldıkları Puanlar	122
4.6. Öğretmen Adaylarının Çevre Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine Ait Bulgular	122
4.6.1. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranışları Cinsiyetlerine Göre Anlamli Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	122
4.6.2. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranışları Yaşlarına Göre Anlamli Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	123
4.6.3. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranışları Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Anlamli Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	124

4.6.4. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranışları Akademik Başarılarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	125
4.6.5. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranışları Anne Eğitim Düzeylerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	126
4.6.6. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranışları Baba Eğitim Düzeylerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	127
4.6.7. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranışları Aylık Gelir Düzeylerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	128
4.6.8. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranışları Anne Mesleğine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	129
4.6.9. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranışları Baba Mesleğine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	130
4.6.10. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranışları Üniversiteden Önce Yaşanılan Yer Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	131
4.6.11. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranışları Küreselleşme Dersini Almış Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	132
4.6.12. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranışları Çevresel Sorunlara İlgili Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	133
4.6.13. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranışları Küresel Sorunlara İlgili Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	134
4.6.14. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranışları İnternet Kullanım Sıklığına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	135

4.6.15. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranışları Herhangi Bir Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	137
4.6.16. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranışları Sosyal Ağlara Üye Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	137
4.7. Sosyal Girişimcilik, Çevre Davranışı ve Küresel Vatandaşlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Ait Bulgular	138
4.7.1. Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Belirleme Katsayıları	149

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ ve TARTIŞMA	151
5.1. Sosyal Girişimcilik ile İlgili Sonuçlar ve Tartışma	151
5.2. Küresel Vatandaşlık ile İlgili Sonuçlar ve Tartışma	155
5.3. Çevre Davranışı ile İlgili Sonuçlar	158
5.4. Sosyal Girişimcilik, Çevre Davranışı ve Küresel Vatandaşlık Arasındaki İlişki İle İlgili Sonuçlar	162
KAYNAKÇA	168
EKLER.....	194
EK 1. KİŞİSEL BİLGİLER FORMU	194
EK 2. SOSYAL GİRİŞİMCİLİK ÖLÇEĞİ.....	196
EK 3. KÜRESEL VATANDAŞLIK ÖLÇEĞİ.....	198
EK 4. ÇEVRE DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ	200
EK 5. ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ	202
EK 6. UYGULAMA İZİNLERİ.....	204
ÖZGEÇMİŞ	209

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Sosyal Girişimcilik ile Finansal Girişimcilik Arasındaki Farklar	19
Tablo 2.2. Sosyal Girişimcilik Adımları	20
Tablo 2.3. Sosyal Girişimcilik Strateji ve Eylemleri	22
Tablo 2.4. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Girişimcilik Ara Disiplini Kazanımları ve Ders Kazanımları	42
Tablo 3.1. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Dağılımı	66
Tablo 3.2. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı	66
Tablo 3.3. Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre Dağılımları	67
Tablo 3.4. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre Dağılımları	67
Tablo 3.5. Katılımcıların Akademik Başarılarına Göre Dağılımı	67
Tablo 3.6. Katılımcıların Anne Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	68
Tablo 3.7. Katılımcıların Baba Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	68
Tablo 3.8. Katılımcıların Aylık Gelir Durumlarına Göre Dağılımı	69
Tablo 3.9. Katılımcıların Anne Meslek Durumlarına Göre Dağılımı	69
Tablo 3.10. Katılımcıların Baba Meslek Durumlarına Göre Dağılımı	70
Tablo 3.11. Katılımcıların Üniversiteye Gelmeden Önce Yaşamlarını Geçirdikleri Yere Göre Dağılımları	70
Tablo 3.12. Katılımcıların Küreselleşme İle İlgili Bir Ders Alıp Almama Durumlarına Göre Dağılımı	71
Tablo 3.13. Katılımcıların Toplumsal Sorunlara Karşı Duyarlılıklarına Göre Dağılımları	71
Tablo 3.14. Katılımcıların Çevresel Sorunlara Karşı Duyarlılıklarına Göre Dağılımları	71
Tablo 3.15. Katılımcıların Küresel Sorunlara Karşı Duyarlılıklarına Göre Dağılımları	72
Tablo 3.16. Katılımcıların Günlük İnternet Kullanımlarına Göre Dağılımları	72
Tablo 3.17. Katılımcıların Üye oldukları Sosyal Ağlara Göre Dağılımları	73
Tablo 3.18. Katılımcıların Yabancı Arkadaş Sahibi Olma Durumuna Göre Dağılımları	73
Tablo 3.19. Katılımcıların Yabancı Dil Bilgi Düzeylerine Göre Dağılımları	74
Tablo 3.20. Katılımcıların Yurt dışına Çıkma Durumuna Göre Dağılımları	74

Tablo 3.21. Katılımcıların Herhangi Bir Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumlarına Göre Dağılımları	74
Tablo 3.23. Uç Değer Analizine İlişkin Bulgular	80
Tablo 3.24. Mahalanobis Uzaklık Değerlerine İlişkin Bulgular	81
Tablo 3.25. Kolmogorov-Smirnov Normallik Analizi Sonuçları	82
Tablo 4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Ölçeğinin Alt Boyutlarından ve Ölçeğin Tamamından Aldıkları Puanlar	83
Tablo 4.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	84
Tablo 4.3. Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonucu	85
Tablo 4.4. Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonucu	86
Tablo 4.5. Akademik Başarı Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonucu	87
Tablo 4.6. Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonucu	88
Tablo 4.7. Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonucu	89
Tablo 4.8. Aylık Gelir Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonucu	90
Tablo 4.9. Anne Mesleğine İlişkin Varyans Analizi Sonucu	91
Tablo 4.10. Baba Mesleğine İlişkin Varyans Analizi Sonucu	92
Tablo 4.11. Üniversiteden Önce Yaşanılan Yere İlişkin Varyans Analizi Sonucu	93
Tablo 4.12. Küreselleşme Dersini Almış Olma Değişkenine İlişkin Bulgular	94
Tablo 4.13. Toplumsal Sorunlara İlgili Olma Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonucu	95
Tablo 4.14. Çevresel Sorunlara İlgili Olma Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonucu	96
Tablo 4.15. Küresel Sorunlara İlgili Olma Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonucu	98
Tablo 4.16. İnternet Kullanım Sıklığına İlişkin Varyans Analizi Sonucu	99
Tablo 4.17. Sivil Toplum Kuruluşlarına Üye Olma Değişkenine İlişkin Bulgular	100
Tablo 4.18. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Ölçeği'nin Alt Boyutlarından ve Ölçeğin Tamamından Aldıkları Puanlar	101
Tablo 4.19. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	102
Tablo 4.20. Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonucu	103

Tablo 4.21. Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Varyans Analizi	
Sonucu.....	104
Tablo 4.22. Akademik Başarı Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonucu.....	105
Tablo 4.23. Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonucu.....	106
Tablo 4.24. Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonucu	107
Tablo 4.25. Aylık Gelir Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonucu	108
Tablo 4.26. Anne Mesleğine İlişkin Varyans Analizi Sonucu	109
Tablo 4.27. Baba Mesleğine İlişkin Varyans Analizi Sonucu.....	110
Tablo 4.28. Üniversiteden Önce Yaşanılan Yere İlişkin Varyans Analizi Sonucu	111
Tablo 4.29. Küreselleşme Dersini Almış Olma Değişkenine İlişkin Bulgular	112
Tablo 4.30. Toplumsal Sorunlara İlgili Olma Durumuna İlişkin Varyans Analizi	
Sonucu.....	113
Tablo 4.31. Çevresel Sorunlara İlgili Olma Durumuna İlişkin Varyans Analizi	
Sonucu.....	114
Tablo 4.32. Küresel Sorunlara İlgili Olma Durumuna İlişkin Varyans Analizi	
Sonucu.....	115
Tablo 4.33. İnternet Kullanım Sıklığına İlişkin Varyans Analizi Sonucu.....	116
Tablo 4.34. Sivil Toplum Kuruluşlarına Üye Olma Değişkenine İlişkin Bulgular	117
Tablo 4.35. Sosyal Ağlara Üye Olma Değişkenine İlişkin Bulgular.....	118
Tablo 4.36. Yabancı bir Arkadaşa Sahip Olma Değişkenine İlişkin Bulgular.....	119
Tablo 4.37. Yabancı Dil Bilme Düzeyine İlişkin Bulgular	120
Tablo 4.38. Yurt Dışına Çıkılmış Olma Değişkenine İlişkin Bulgular	121
Tablo 4.39. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranış Ölçeği'nin Alt	
Boyutlarından ve Ölçeğin Tamamından Aldıkları Puanlar	122
Tablo 4.40. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	123
Tablo 4.41. Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonucu	124
Tablo 4.42. Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Varyans Analizi	
Sonucu.....	125
Tablo 4.43. Akademik Başarı Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonucu.....	126
Tablo 4.44. Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonucu.....	127
Tablo 4.45. Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonucu	128
Tablo 4.46. Aylık Gelir Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonucu	129

Tablo 4.47. Anne Mesleğine İlişkin Varyans Analizi Sonucu	130
Tablo 4.48. Baba Mesleğine İlişkin Varyans Analizi Sonucu.....	131
Tablo 4.49. Üniversiteden Önce Yaşanılan Yere İlişkin Varyans Analizi Sonucu.....	132
Tablo 4.50. Küreselleşme Dersini Almış Olma Değişkenine İlişkin Bulgular	133
Tablo 4.51. Çevresel Sorunlara İlgili Olma Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonucu	134
Tablo 4.52. Küresel Sorunlara İlgili Olma Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonucu	135
Tablo 4.53. İnternet Kullanım Sıklığına İlişkin Varyans Analizi Sonucu.....	136
Tablo 4.54. Sivil Toplum Kuruluşlarına Üye Olma Değişkenine İlişkin Bulgular	137
Tablo 4.55. Sosyal Ağlara Üye Olma Değişkenine İlişkin Bulgular.....	138
Tablo 4.56. Sosyal Girişimcilik, Çevre Davranışı ve Küresel Vatandaşlık Arasındaki İlişki	139
Tablo 4.57. Ölçme Modeli Uyum İyiliği İndeksleri	141
Tablo 4.58. Yapısal Eşitlik Modeli Uyum İyiliği İndeksleri	143
Tablo 4.59. Yapısal Eşitlik Modeli Uyum İyiliği İndeksleri	145
Tablo 4.60. Yapısal Eşitlik Modeli Uyum İyiliği İndeksleri	147
Tablo 4.61. Yapısal Eşitlik Modeli Uyum İyiliği İndeksleri	149
Tablo 4.62. Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Belirleme Katsayıları	150

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Küresel vatandaşlık modeli.....	27
Şekil 3.1. Araştırma kapsamında önerilen model	79
Şekil 4.1. Sosyal girişimcilik, çevre davranışı ve küresel vatandaşlık arasındaki doğrulayıcı ölçme modeli	140
Şekil 4.2. Sosyal girişimcilik ile çevre davranışı arasındaki ilişkiyi gösteren yapısal eşitlik modeli	142
Şekil 4.3. Sosyal girişimcilik ile küresel vatandaşlık arasındaki ilişkiyi gösteren yapısal eşitlik modeli	144
Şekil 4.4. Küresel vatandaşlığın sosyal girişimcilik ve çevre davranışı arasındaki kısmi aracı rolüne ilişkin yapısal eşitlik modeli.....	146
Şekil 4.5. Küresel vatandaşlığın sosyal girişimcilik ile çevre davranışı arasındaki tam aracı rolüne ilişkin yapısal eşitlik model	148

KISALTMALAR LİSTESİ

UNEP : Birleşmiş Milletler Çevre Programı

UN : Birleşmiş Milletler

BM : Birleşmiş Milletler

AB : Avrupa Birliği

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problemle ilgili alanyazın, araştırmanın amacı ve önemine yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dünya tarihindeki önemli dönüm noktalarından biri hiç kuşkusuz 18. ve 19. yy'da gerçekleşen sanayi devrimidir. Sanayi devrimi sonucunda birçok yeni alet icat edilmiş, icat edilen pratik ve kullanışlı bu aletler, üretimde kullanılmaya başlanmıştır. Üretilen her yeni alet ve araç bir başka endüstri kolunu zorunlu hale getirmiştir. Endüstri kolları çoğaldıkça eski üretim tarzlarının değişmesine sebep olmuş ve elde yapılan üretim, yerini makinelerle yapılan seri üretime bırakmıştır. Genellikle evlerinde veya küçük dükkânlarında üretim yapan üreticiler, bu gelişmeler karşısında daha fazla dayanamamış ve seri üretim yapılan yerlere yerleşme ihtiyacı hissetmişlerdir. Bu durum insanların yaşadıkları yerlerden, sanayinin gelişmekte olduğu kentlere göçün ilk adımını oluşturmuştur. Ayrıca seri üretimin artmasıyla hammadde ihtiyacı ve enerji ihtiyacı da artmıştır. Buna bağlı olarak atık miktarı fazlalaşmıştır. Nüfus, kömür yataklarının ve limanların olduğu bölgelere kaymaya başlamış ve nüfusun çoğunluğunun yaşadığı köyler boşalmaya başlamıştır (Akbulut,2011; McNeill, 1999; Davies, 1996).

Sanayi devrimi sonucunda hızla gelişen sanayi ve teknoloji ile II. Dünya Savaşı'ndan sonra hızla artan nüfus beraberinde özellikle 20.yy'ın son çeyreğinde bazı çevre sorunlarını getirmiştir. Hızlı nüfus artışı ile birlikte çarpık kentleşme; endüstrileşme ile şehirlerde hava kirliliği, akarsu ve içme su kaynaklarında kirlilik ve bu su kaynaklarının kontrolsüz kullanımı sorunları ortaya çıkmıştır. Endüstri kollarının artışı ve karbondioksit salınımının artmasına bağlı olarak küresel ısınma ve iklimsel değişiklikler gözlenmiştir. Ayrıca ozon tabakasının incelerek delinmesi, atmosfere salınan zararlı gazlar yüzünden oluşan sera etkisi, asit yağmurları, denizlerin kirlenmesi, kimyasal atıkların toprak ve suya karışması, insan müdahalesiyle ormanlık alanların yok

olması ve buna bağılı olarak bitki ve hayvan türlerinin tehlike altına girmesi, tıbbi atık miktarının artması ve nükleer kirlenme gibi sorunlar ortaya çıkmıştır (Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz, 2000; Erten, 2003; Mert, 2006; Gültekin ve Yılmaz, 2012).

Çevresel sorunlarının çoğu insan sayısı ile orantılıdır (UNEP GEO-5 Report, 2012). 2011 yılında 7 milyar olan dünya nüfusunun 2100 yılında 10 milyar olması öngörülmektedir (UN, 2011). Bu durum çevre üzerinde daha fazla baskı anlamına gelmektedir.

1970'ten günümüze memeli, kuş, sürüngen, amfibi ve balıkların sayısı %52 oranında azalmıştır. Dünya üzerinde karasal türler 1970-2010 yılları arası %39 oranında azalmıştır. Bu durumun sebebi insanların tarım arazisi açmak için yaptığı orman tahribi ve avcılıktır. Tatlı su türleri yine bu zaman diliminde %76 oranında azalmıştır. Bu durumun sebebi su kirliliği, istilacı türlerin sayısının artması ve kurulan hidroelektrik santralleridir. Bu süreçte denizel türler ise %39 oranında azalmıştır. Özellikle deniz kaplumbağaları birçok köpekbalığı türü ve deniz kuşlarından olan gezgin albatros türleri tehlike altındadır (Yaşayan Gezegen Raporu, 2014). Çevresel bozunma kalkınmayı engellerken, gelecekteki kalkınma süreçlerini de tehdit etmektedir. İnsanlığın refahını da olumsuz etkileyen çevresel bozulma, bazı kanser çeşitleri, hayvanlardan insanlara geçen hastalıklar, bakteriyel hastalıklar, beslenme eksiklikleri ve solunum yolları hastalıkları gibi bazı sağlık sorunlarını da tetiklemektedir. Toprak su, orman ve balıkçılık alanları gibi doğal kaynakların dikkatsizce kullanımı, bireysel geçimi tehdit ettiği gibi yerel, ulusal ve uluslararası ekonomileri de tehdit etmektedir (UNEP GEO-5 Report, 2012).

Küreselleşmenin de etkisiyle çevre sorunları tüm dünyayı tehdit eder hale gelmiş ve çevre sorunlarının küreselleşmesi söz konusu olmuştur. Çevre sorunları insan hayatını, ekosistemi, canlı çeşitliliğini kısaca gezegenimizin yaşanabilirliğini olumsuz etkilemektedir. Baykal ve Baykal (2008, s. 5-7.) en geniş, alt başlık ve önem sıralaması yapmaksızın çevre sorunlarını şöyle sıralamışlardır:

- Nükleer kazalar
- Stratosferik ozon parçalanması, UV radyasyonunun artışı
- Genetik kaynaklar ve biyolojik çeşitlilikteki kayıplar
- Kaynaklar ve yeraltı suyunun kalitesi

- Asidifikasyon
- Tehlikeli atıkların taşınımı ve depolanması
- İklim değışikliğı
- Orman tahribatı
- Atıkların imhası
- Nükleer atıklar
- Kentsel hava kalitesi
- Doğal kaynakların korunması ve hassas eko sistemler
- Havada bulunan dayanıklı toksik maddeler
- Sanayi kazaları
- Denizlerin doğrudan akıtma veya boşaltma ile kirlenmeleri
- Atıkların bertarafında toprak kontaminasyonu
- Tehdit altındaki türlerin korunması
- Troposferik ozon konsantrasyonundaki artış ve buna bağılı olaylar
- Toprak ve kaynak kontaminasyonu
- Atıklar
- Habitatların yaşam zincirlerindeki kopmalar ve yıkılmalar
- Yüzeysel sularda ötrifikasyon
- Nehirler vasıtasıyla denizlere kirlilik taşınımı
- Yeryüzü ve atmosfer arasındaki su alışverişindeki değışiklikler
- Büyük nehir ve göllerin yönetimi
- Çölleşme
- İçme suyu temini ve güçlükleri
- Turizmden kaynaklanan baskılar ve değeri kayıpları
- Gıdalarda hijyenik ve kalite güvenliğı
- Kentsel atıklar
- Dayanıklı organik bileşiklerin canlılarda birikimi
- Toprak erozyonu
- Biyoteknoloji riskleri
- Enerji ihtiyacının giderilmesi ve üretim sırasında ortaya çıkması muhtemel riskler ve kirliliklere karşı güvenliğın sağlanması

- Kompleks sistemlerin kirliliklere karşı dayanıklılıklarının gittikçe zayıflaması, hassasiyetinin artması

Bu en genel sıralama dışına alanyazın incelendiğinde araştırmacıların dünyamızı tehdit eden çevre sorunlarını kategorize ettiği görülmektedir. Nunez (2015) dünyamızı tehdit eden çevre sorunlarını yedi başlık altında toplamıştır. Bunlar:

1. İklim değişikliği
2. Ormanların yok edilmesi
3. Çevre kirliliği
4. Biyolojik çeşitliliğin azalması
5. Okyanuslarda ölü bölgelerin oluşması
6. Aşırı nüfus artışı
7. Aşırı avlanmadır.

Anand (2013) küresel çevresel sorunları kategorize ettiği çalışmasında çevresel tehditleri şöyle sıralamıştır:

1. Doğal kaynakların tükenmesi
2. Su kirliliği
3. Hava kirliliği
4. Yeraltı suyu kirliliği
5. Kimyasal atıklar ve toprak kirliliği
6. Ozon tabakasının incilmesi
7. Küresel ısınma
8. Biyoçeşitliliğin kaybolması
9. Hayvan nesillerinin tehlikeye girmesi ve doğal habitat kaybı
10. Nükleer atıklar ve radyasyon sorunu

Steffen, Richardson, Rockström, Cornell, Fetzer, Bennett ve diğ. (2015) sınırları zorlayan küresel çevresel tehditleri şöyle sıralamışlardır:

1. İklim değişikliği
2. Biyosfer bütünlüğünün bozulması
3. Okyanus asitleşmesi
4. Biyojeokimyasal akışlar
5. Ozon tabakasının incilmesi

6. Toprak sistemlerinin değişmesi
7. Temiz su kullanımı

Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP) ise GEO-5 raporunda (2012) dünyayı tehdit eden çevresel sorunları şöyle sıralamıştır:

1. Atmosferik sorunlar
2. Toprakla ilgili sorunlar
3. Su ile ilgili sorunlar
4. Biyoçeşitlilik sorunları
5. Kimyasallar ve Kirlilik

Özellikle küreselleşme süreci ile bu sorunların yaşadığımız yerlere uzak bir yerde gerçekte bile bizi de etkileyebileceği yakın tarihlerde görölmüştür. Kuş gribi, domuz gribi ve Kırım Kongo Kanamalı Ateşi gibi hastalık sebebi virüslerin başkalaşarak güçlendiği, hayvansal kaynaklı hastalıkların göçmen kuşlar, bölgeyi ziyaret eden turistler ya da oralardan ithal edilen ürünlerle yaşadığımız yerlere geldiği ve birçok ölümlü vakaya sebep olduğu ölkemiz basınına yansımıştır. Ayrıca yakın bir zamana kadar kontrol altına alınmakta çok zorlanılan ebola virüsü de tüm dünyayı tehdit etmiş ve insanları tedirgin etmiştir. Küresel ısınma yüzünden kutuplardaki buzul tabakasının incelmeye başlaması bazı ölkeleri tehdit etmeye başlamış, soğuk bölge ekosistemlerinde bozulmalara yol açmıştır. Günümüzde, en baskın genel kaygı insan kaynaklı iklim değişikliğidir. Tüm dünya çevresel değişim yüzünden risk altındadır ve dolayısıyla da tüm insanlar ve canlıların da tehlike ile karşı karşıyadır(Forsyth, 2011).

Sorunların yoğunlaşması ve küresel bir hal alması küresel farkındalık oluşmasına sebep olmuştur. Çevre sorunlarına dikkat çekmek ve çözüm önerilerini tartışmak üzere küresel bazda çevre konferansları ve çevrecilik hareketleri başlamıştır. Bu hareketlerin en bilinenlerden biri de araştırmacılar tarafından “derin yeşil” ya da “ekoloji merkezci” adı verileni harekettir. Derin yeşiller dünyanın kırılganlığının çevre politikasındaki en önemli husus olması gerektiğine inanırlar. Derin yeşil çevreciler nüfus artışının, ekonomik ve nüfus gelişimi açasından bu çevresel sınırları tehdit edecek ve toplumsal çöküşe yönlendireceği ya da kıtlık ve çatışma gibi siyasi ve ekonomik şoklara neden olacağından endişelidirler (Forsyth, 2011). Bu gruba giren bazı tanınmış çevre yazar ve aktivistler; Lester Brown (Worldwatch Enstitüsünün ortak kurucusu) ve

Paul Ehrlich'dir(nüfus artışının olası sorunları hakkında yazmıştır). Bu grup teknolojik yenilikler ve sosyal yapılanmanın doğal sınırlılıklar üzerindeki baskıyı nasıl azaltabileceği konusuyla ilgilenmişlerdir (Forsyth, 2011). Bu ve bunun gibi grupların ardından küresel çevrecilik hareketleri başlamıştır.

Küresel çevrecilik tam olarak 1960'larda doğmuştur. Gelişmiş ülkelerde çevreyle ilgili bazı önemli ve etkili kitapların yayınlanması ile birlikte çevresel kaygıların ortaya çıktığı söylenebilir. Örneğin, Rachel Carson'un ünlü "Sessiz Bahar (1962)" kitabı ekosistemler üzerindeki pestisit kullanımı üzerinde durmuştur. Ona göre, gıda eksikliği ve pestisitlerin kuşlar üzerindeki etkisi yüzünden kuşlar öldüğü zaman sessiz bahar oluşurdu (Forsyth, 2011).

Oluşan küresel farkındalık sayesinde çevreyi koruyabilmek için uluslararası çevre konferansları yapılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda yapılan ilk uluslararası toplantı 1972 yılında Stockholm'de gerçekleştirilen 1. Stockholm Çevre Konferansı'dır. Bu konferans sonucunda Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP) kurulmuştur (Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz, 2000). Bu konferansı; 1977 yılında yayımlanan Tiflis Bildirgesi takip etmiştir. Tiflis Bildirgesi ile çevre sorunlarının önüne eğitimle geçilebileceği belirtilmiştir. Bu toplantıda ayrıca çevre eğitiminin amaçları ve kapsamı da belirlenmiştir (UNESCO, 1977). Tiflis Konferansı ve yayımlanan konferans bildirgesi, çevre eğitiminin öneminin anlaşılması ve eğitim sistemindeki yerini alması açısından önemli bir basamak olmuştur (Karatekin,2011). Organize edilen bütün toplantılarda çevre eğitiminin amacı; dünya üzerindeki çevresel sorunların farkında olan ve bu sorunların çözümü için gayret gösterebilecek çevre okuryazarı bireyler yetiştirmek ve topluma kazandırmak olarak belirlenmiştir (Yıldırım, Bacanak ve Özsoy, 2012).

Çevre sorunlarının önüne geçebilmenin ön koşulu olarak eğitimin kabul edilmesinin ardından çevre eğitimi kavramı ortaya çıkmıştır. Çevre eğitimi çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Çevre eğitimi, 1977 yılında gerçekleştirilen Tiflis Konferansı'nda, karmaşık ve acil çevre sorunlarının çözümü için temel olacak farkındalığı meydana getirmek olarak tanımlanmıştır (UNESCO,1977). Ayrıca Ayvaz(1998), "çevre eğitimini çevresel sorumluluk bilincine sahip vatandaş yetiştirme süreci" olarak tanımlamıştır. Çevre eğitimi doğayı ve doğal kaynakları korumayı hedef

alır. Bilgi vermenin yanında bireylere çevreyi koruyup geliştirecek tutum ve becerileri kazandırmayı ve sorunların çözümünde bireylerin aktif katılımını sağlamayı amaçlar (Şimşekli, 2004; İleri, 1998). Ünal ve Dımışk (1999) çevre eğitiminin amaçlarını, Tiflis Bildirgesi'ne göre şöyle sınıflamışlardır:

- Bilinç: Bireylerin ve toplumların çevre ve çevre sorunları hakkında bilinç ve duyarlılık kazanmalarını sağlamak;
- Bilgi: Bireylerin ve toplumların, çevre ve çevre sorunları hakkında temel bilgi ve beceri sahibi olmalarını sağlamak;
- Tutum: Bireylerin ve toplumların çevre için belli değer yargıları, çevre duyarlılığı, çevreyi koruma ve iyileştirme yönünde etkin katılım isteğini kazanmalarını sağlamak;
- Beceri: Bireylerin ve toplumların çevresel sorunları tanımlamaları ve bu sorunların çözümü için gereken becerileri kazanmalarını sağlamak;
- Katılım: Bireylere ve toplumlara, çevre sorunlarına çözüm getirme çabalarına her seviyeden aktif katılım olanağı sağlamak.

Erten'e göre (2005) çevre eğitimi; bir taraftan ekolojik bilgileri aktarırken diğer yandan da bireylerde çevreye yönelik tutumların gelişmesi ve ardından bu tutumların davranış halini almasını sağlamaktadır.

Çevresel farkındalık ve çevresel tutumlar, bireylerin yaşadığı topluluktan, sosyal ilişkilerinden, arkadaşlarından, ailesinden, kültüründen, ailenin eğitim seviyesinden, yaşadıkları bölgenin karşı karşıya olduğunu sorunlardan etkilenerek şekillenir (Coertjens ve diğerleri, 2010). Çevreye dönük kaygı ve çevreye dönük sorumlu davranış oluşturmak, tutum, inanç ve sosyo demografik değişkenlerin kompleks bir etkileşimiyle meydana gelir (Hawtorne ve Alabester, 1999).

Çevre sorunlarının eğitim aracılığıyla çözülebileceğinin farkına varılması ve çevre bilinci oluşturmak adına çevre eğitime gereken önemin verilmeye başlanmasının ardından, çevre eğitimi, okul öncesi eğitimden başlanmak üzere eğitimin her kademesinde ders programlarında yerini almıştır (Ünlü, Sever ve Akpınar, 2011). Bundan dolayı akademik alanyazın çevre konulu çalışmalar açısından bir hayli zengindir.

Alanyazın incelendiğinde araştırmacıların; bireylerin çevre tutumları ile ilgili çeşitli araştırmalar yaptıkları görülmektedir (Aydın ve Ünaldi, 2013; Timur, Yılmaz ve Timur, 2013; Kandır, Yurt ve Cevher Kalburan, 2012; Pakyürek, 2012; Karpudewan, Ismail and Roth, 2011; Şenyurt, Temel ve Özkahraman, 2011, Ozsoy, Ozsoy and Kuruyer, 2011; He, Hong, Liu and Tiefenbacher, 2011; Günindi, 2010; Sam, Gürsakal ve Sam, 2010; Satterlee, 2010; Tahiroğlu, Yıldırım ve Çetin, 2010; Çınar, Akduran, Dede ve Altınkaynak, 2010; Digby, 2010; Özden, 2008; Kaya ve Turan, 2005; Şimşekli, 2004; Çabuk ve Karacaoğlu, 2003).

Ayrıca literatürde; çevre okuryazarlıkları (Joseph, Nichol, Jangu and Madi, 2013; Teksöz, Şahin ve Tekkaya-Öztekin, 2012; Özsoy, Ertepinar ve Sağlam, 2012; Ogunyemi and Ifegbesan, 2011; Steneken, 2011; Karatekin, 2011; McBeth and Volk, 2010; Kışoğlu ve diğ., 2010; Teksöz, Şahin ve Ertepinar, 2010; Tuncer ve diğ., 2009; Ökesli, 2008; McBeth, Hungerford, Marcinkowski, Volk and Meyers, 2008, İstanbullu, 2008; Tuncer ve diğ., 2008; Chu ve diğ., 2007), çevre algıları, çevre bilinçleri ve çevre bilgileri (Erdal, Erdal ve Yücel, 2013; Sağlam ve Demirci Güler, 2013; Gürbüz ve Çakmak, 2012; Uzunboylu, Cavus ve Ercag, 2009; Barbas, Paraskevapoulous ve Stamou, 2009; Atasoy ve Ertürk, 2008; Kaya ve Turan, 2005; Cici ve diğ., 2005) konularında çeşitli araştırmalar mevcuttur.

Alanyazın incelendiğinde eğitimin her kademesindeki bireylerle çalışma yapıldığı görülmektedir. Araştırmacılar anaokulu öğrencileriyle (Kahriman-Ozturk, Olgan ve Tuncer, 2012; Kesicioğlu ve Alisinanoğlu, 2009; Taşkın ve Şahin, 2008; Alp ve diğ., 2006; Haktanır ve Çabuk, 2000), ilkokul öğrencileriyle (Köşker, 2013; Özpınar, 2009; Yardımcı, 2009; Gökçe ve diğ., 2007; Chu ve diğ., 2007; Yılmaz, Boone ve Andersen, 2004; Erten, 2003), ortaokul öğrencileriyle (Yalçınkaya, 2013; Zengin ve Kunt, 2013; Taycı ve Uysal, 2012; Beldağ ve Nalçacı, 2011; Yardımcı ve Bağcı-Kılıç, 2010; Meydan ve Doğu, 2008; Kasapoğlu ve Turan, 2008) ve lise öğrencileriyle (Srbínovski, Ismaili ve Abazi, 2011; Aydın ve Kaya, 2011; Duerden ve Witt, 2010; İncekara ve Tuna, 2010; Şahin ve Gül, 2009; Pekel, Kaya ve Demir, 2007). Ayrıca yetişkin bireylerle de (Digby, 2010; Flam, 2009; Yücel ve diğ., 2008; Küçüktüvek, 2007; Yücel ve diğ., 2006; Kızılaslan ve Kızılaslan, 2005) yapılmış çalışmalar mevcuttur.

Çevre eğitiminin amaçları doğrultusunda bireyler yetiştirme konusunda önemli rol alıcılardan biri de hiç kuşkusuz öğretmenler olacaktır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının çevre tutumları, çevre algıları, çevre bilinçleri ve çevre okuryazarlık durumlarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmalar alanyazında yerini almıştır. Örneğin; Koç ve Karatekin (2013) Coğrafya öğretmeni adayları; Yeşilyurt, Gül ve Demir (2013) Biyoloji öğretmeni adayları; Güven ve Aydoğdu (2012), Altınöz (2010), Akıllı ve Yurtcan (2009), Akbaş (2007) Fen Bilgisi öğretmeni adayları; Kandır, Yurt ve Cevher Kalburan (2012), Erten (2005) Okul öncesi Öğretmeni adayları; Tuncer ve diğ. (2009) Sınıf öğretmeni, Ortaöğretim Fen ve Matematik öğretmeni, İngilizce öğretmeni ve Bilgisayar öğretmeni adayları; Boubonari, Markos ve Kevrekidis (2013), Deniz ve Genç (2008), Demirkaya (2008), Taylor ve diğ. (2007), Erol (2005) Sınıf öğretmeni adayları; Ekborg (2003) Matematik ve Fen Bilgisi öğretmeni adayları; Öcal (2013), Karatekin (2011), Alagöz (2009) Sosyal Bilgiler öğretmeni adayları; Ak (2008), Kahyaoglu, Daban ve Yangın (2008) ilköğretim öğretmen adayları ve Kayalı (2010) Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Sınıf öğretmeni adayları ile çalışmıştır.

Çevre eğitimi alanında çalışmalar yapan araştırmacıların çoğu çevresel davranışın, çevre eğitiminin temel amacı olduğunu düşünmektedir (Hogden, 2010). 1978 yılında yayımlanan UNESCO-UNEP raporu da bu düşüncüyü desteklemektedir. Rapora göre sorumlu çevresel davranış çevre eğitiminin en önemli hedefidir (UNEP-1978). Çevre eğitimine önem verilmesi ve bireylerin çevreye dönük tutum, algı, bilinç ve davranış gibi özelliklerinin belirlenmeye çalışılmasına rağmen bazı araştırmacılar çevreye dönük tutum, algı, bilgi ve farkındalıkların çevreyi korumaya dönük davranışa dönüşemediğini belirtmişlerdir (Özbebek, Akdemir ve Düzen 2012; Kaya, Akıllı ve Sezek 2009; Shallcross ve Robinson 2006; Erten 2005; Kollmus ve Agyaman, 2002). Sorumlu çevre davranışı ortaya konulamaması durumunda sürdürülebilir çevreden bahsetmek oldukça zor olur. Bu durum, küresel çevresel sorunların çözülmesi bir yana, sorunların giderek daha karmaşık ve içinden çıkılmaz bir hal aldığı gerçeğiyle örtüşmektedir. Steffen, Richardson, Rockström, Cornell, Fetzer, Bennett ve diğ. (2015) çalışmalarında çevresel sorunların dünyanın sınırlarını zorlamaya başladığını, genetik çeşitliliğin yüksek risk altında olduğunu, atmosferdeki gazların değişim gösterdiğini ve nitrojenin yüksek riskli oranda arttığını, toprak kullanım sorunlarının riskli boyuta ulaştığını ve iklim değişikliğinin dünyayı tehdit eder seviyeye geldiğini belirtmişlerdir.

Yine alanyazın incelendiğinde çevresel sorunları çözmek için bireyin sorumluluk hissetmesi gerektiği ancak bu durumda sorumlu çevre davranışı gösterebileceği yer almaktadır(Hopper ve Nielsen, 1991). Sorumluluk hissinin harekete geçirmesi ile çevresel aktivitelere katılım, çevreye karşı sorumlu davranış oluşumunda en önemli etkindir. Somut bilgi ya da eylem bilgisi, çevre okuryazarlığı ile sonuçlanan çevre bilinci inşa eder. Bu yüzden insanlar küresel düşünmeyi ve yerel hareket etmeyi öğrenmelidir(Howthorne ve Alabaster, 1999). Bu durumda bireylerin çevresel davranışlarını olumlu yönde değiştirebilmek için sorunları fark etmeleri ve bu sorunların çözümüne dönük yerel ve küresel ölçekte etkinlik planlama veya planlanmış etkinliklere katılımları sağlanmalıdır. Bu katılım ve farkındalık sosyal girişimcilik ve küresel vatandaşlık ile sağlanabilir. Alanyazında sosyal girişimciliğin küresel vatandaşlık ve çevre davranışı ile ayrı ayrı ilişkili olabileceği vurgulanmıştır. Yapılan alanyazın taramasında sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre davranışları arasında bir ilişki olup olmadığına dair bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre davranış özelliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemek ve sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre davranışı arasındaki ilişkiyi yapısal eşitlik modellemesi ile ortaya koymak amaçlanmıştır.

Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki alt araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik düzeyleri;
 - a. Cinsiyet
 - b. Yaş
 - c. Öğrenim gördüğü sınıf
 - d. Not ortalaması
 - e. Anne eğitim durumu
 - f. Baba eğitim durumu
 - g. Aylık gelir
 - h. Anne mesleği

- i. Baba mesleği
- j. Üniversiteden önce yaşamın geçirildiği yer
- k. Küreselleşme dersi alma
- l. Toplumsal sorunlara ilgi
- m. Çevresel sorunlara ilgi
- n. Küresel sorunlara ilgi
- o. İnternet kullanım sıklığı
- p. Herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üyelik,

değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

2. Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeyleri;

- a. Cinsiyet
- b. Yaş
- c. Öğrenim gördüğü sınıf
- d. Not ortalaması
- e. Anne eğitim durumu
- f. Baba eğitim durumu
- g. Aylık gelir
- h. Anne mesleği
- i. Baba mesleği
- j. Üniversiteden önce yaşamın geçirildiği yer
- k. Küreselleşme dersi alma
- l. Toplumsal sorunlara ilgi
- m. Çevresel sorunlara ilgi
- n. İnternet kullanım sıklığı
- o. Sosyal ağlara üyelik
- p. Yabancı arkadaş sahibi olma
- q. Yabancı dil bilgi düzeyi
- r. Yurt dışına çıkma
- s. Herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üyelik,

değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

3. Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının çevre davranış düzeyleri;

- a. Cinsiyet
- b. Yaş
- c. Öğrenim gördüğü sınıf
- d. Not ortalaması
- e. Anne eğitim durumu
- f. Baba eğitim durumu
- g. Aylık gelir
- h. Anne mesleği
- i. Baba mesleği
- j. Üniversiteden önce yaşamın geçirildiği yer
- k. Küreselleşme dersi alma
- l. Çevresel sorunlara ilgi
- m. Küresel sorunlara ilgi
- n. İnternet kullanım sıklığı
- o. Sosyal ağlara üyelik
- p. Herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üyelik,

değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

4.Sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre davranışı arasında bir ilişkinin var olup olmadığına ilişkin model doğrulanabilir mi?

1.3. Çalışmanın Önemi

Küreselleşen dünyamızda bencilliğin, umursamazlığın ve bananeciliğin yerinin olmadığı iyice belirgin hale gelmiştir. Sınırların kalkması, teknolojinin gelişmesi, iletişim ve ulaşım imkânlarının artması, küresel boyutta meydana gelen çevresel problemler insanlığın baş etmesi gereken sorunlar halini almıştır. Sınırların kalkmasıyla birlikte vatandaşlığın da yeniden tanımlanması ihtiyacı doğmuştur. İletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi ile birlikte dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen herhangi bir olaydan anında haberdar olunabilmektedir. Meydana gelen herhangi bir toplumsal ya da çevresel sorun mesafe tanımaksızın insanlığı etkileyebilmektedir.

Dünyanın sorunlarının yenilenmesi ve çeşitlenmesi, bireye sadece belli bir bölgenin değil, gezegenin tamamının sorumluluğunu yüklemektedir (Esendemir, 2008). Bu durumda dünyanın, olumlu çevresel tutumlara sahip bu tutumları davranışa dönüştürebilmiş yerel ve küresel sorumluluğunun farkında olan sosyal girişimci ve küresel vatandaşlara ihtiyacı olduğu düşünülebilir. Bu ihtiyacı karşılamak da hiç kuşkusuz eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütücüsü öğretmenlerin sorumluluğunda olacaktır. Bu yüzden geleceğin öğretmenleri olmaya aday olan Sosyal Bilgiler Öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik ve küresel vatandaşlık düzeyleri ile çevreye dönük davranışlarının belirlenmesi, sürdürülebilir çevre ve yaşanabilir dünya hedefine ulaşmadaki başarıda belirleyici olabileceği gibi öğretmen adaylarının konu ile ilgili eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi açısından da önemli olacaktır. Sosyal girişimcili, küresel vatandaşlık ve çevre eğitiminin verilebileceği en uygun ders Sosyal Bilgiler'dir.

Ayrıca alanyazın göstermiştir ki çevre eğitiminin temel hedefi olan sorumlu çevre davranışı gösterme konusunda hedeflere tam ulaşıldığı söylenemez. Sorumlu çevre davranışı gösterebilmenin, çevresel sorunların farkında olma ve bu sorunların çözümünün de etkin katılım sağlamadan geçtiği göz önüne alındığında, bireyleri çevre konusunda daha uygulamaya dönük ve aktivizm temelli yetiştirilmesi durumunda çevresel sorunların önüne geçecek sorumlu çevresel davranışları gözlemlene ihtimalimiz artabilir. Bu çalışmada da bu durum göz önüne alınarak aktivizm temelli bir eğitim ortamı oluşturabilmek için gereken ön koşulları belirlemek amaçlanmış ve sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre davranışı arasındaki ilişki belirlenerek ileriye dönük yapılacak çalışmalara ya da hazırlanacak çevre eğitimi programlarına ilham

kaynağı olmak hedeflenmiştir. Arıca alanyazında yer alan çalışmaların neredeyse tamamının çevreyi korumaya dönük davranışların nasıl oşuturlacağından ziyade, mevcut durumu ortaya koymak amaçlı çalışmalar olduğı söylenebilir.

Ülkemizde ve dünyada çevre, araştırmacılar tarafından üzerinde çokça durulmuş bir konudur. Eğitimin her kademesindeki bireylerin, öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve belli bir bölgede yaşayan halkın çevre tutumları araştırılmıştır. Sosyal girişimcilik konusu ise hem dünya hem de ülkemiz için çok yeni bir konudur. Yabancı alanyazında genellikle teorik çalışmalar yapılmıştır. Ülkemizde ise bu konudaki çalışma sayısı bir elin parmaklarını geçmeyecek düzeydedir. Bu çalışma ülkemiz alanyazınüne de katkıda bulunacaktır. Küresel vatandaşlık konusunun da ülkemiz için henüz yeni bir araştırma konusu olduğı söylenebilir. Yerli alanyazında konu ile çok az sayıda çalışma vardır. Yurt dışında yapılan küresel vatandaşlık çalışmaları ise küresel vatandaşlık kavramının teorik altyapısının tartışılması ve yurt dışında belirli süre eğitim görülmesi üzerine yoğunlaşmıştır. Hem yerli hem de yabancı alanyazında sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre davranışı arasındaki ilişki ile ilgili herhangi bir çalışmaya ulaşılabilen kaynaklar arasında rastlanmamıştır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2013-2014 öğretim yılında Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve örnekleme oluşturan öğretmen adayları ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma veri toplama araçları ve katılımcıların veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Bu çalışmada, örnekleme yer alan katılımcıların verdikleri yanıtlarda samimi olduğı ve verdikleri cevapların gerçek görüşlerini yansıttığı varsayılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar ele alınmıştır.

2.1. Sosyal Girişimcilik

Sosyal girişimcilik kelime olarak yeni olsa da kavram olarak yeni olduğu söylenemez. Girişimci özelliği bulunan bireyler, toplumsal ve sosyal sorunlara ilgi duymaları halinde, bu konularda çözüm üretebilecek fikirlere sahip olabilirler. Sosyal meseleler için girişimci stratejiler üreten bireyler her zaman var olagelmıştır. Fakat onlara sosyal girişimci ismi verilmemiştir (Dees, 1998; Barendsen ve Gardner, 2004; Denizalp, 2009).

Sosyal girişimciliğin tarihsel gelişimine bakıldığında ilk olarak William Lloyd Garrison ile karşılaşılır. Garrison 1833 yılında kölelik düzenine tepki olarak “*Kölelikle Mücadele Derneği*”ni kurmuştur. Kölelik karşıtı yayın yapan ilk gazete olan “*Liberator*”u da kuran Garrison, hayatı boyunca tutkulu ve etkili bir şekilde köleliğe karşı mücadele etmiş ve siyahi Amerikalıların haklarını savunmuştur (Barendsen ve Gardner, 2004, PBS.org, Cornell University online library). İlk baskısını 1831 yılında yapan *Liberator*, haftalık yayımlanmış ve 1865 yılına kadar yayın hayatına devam etmiştir (PBS.org).

Sosyal hizmet uzmanı ve reformist Jane Adams 1889 yılında Chicago’da yoksul insanlara yardım etmek amacıyla “*Hull House*”u kurmuştur. Adams’ın kurduğu Hull House yoksul mahaller için bir refah merkezi olmuştur. Daha sonra ulusal boyutta örnek alınan ve sayısı arttırılmaya çalışılan bir rol model halini almıştır. Jane Adams hayatının geri kalan kısmını Hull House için harcamış ve bu çalışmalarından dolayı 1931 yılında Nobel Barış Ödülü kazanmıştır (Barendsen ve Gardner, 2004, nobelprize.org).

Sosyal girişimciliğin toplumda fark edilmesi ve ihtiyaç duyulması, hayır kurumlarının çalışma tempoları ve yönetsel memnuniyetsizliklerinde içinde bulunduğu bazı faktörler sayesinde gerçekleşmiştir. Bu farkındalığın ilk örneklerinden biri William Drayton'dır. Drayton, sosyal girişimci kavramını tanımlayan ilk kişidir. Drayton, sosyal girişimcilerin, sosyal sorunların çözümünde en iyi potansiyel olduklarına inanmış ve “Ashoka” yı kurmuştur. Ashoka, sosyal girişimcileri finanse etmek için kurulan ilk girişimdir (İlgilenenler için web adresi: <http://ashokau.org/>). Ashoka'nın amacı sosyal girişimcilere finansal destek vermek, fikir ve çözüm önerilerini tartışıp yayabilecekleri profesyonel bir iletişim ağı kurmaktır (Barendsen ve Gardner, 2004, Denizalp, 2009).

Ülkemizde sosyal girişimcilik tarihine bakıldığında ise Kavalalı Mehmet Ali Paşa'nın kızı olan Zeynep Kamil'in, kadın hastalıkları ve çocuk ölümlerinin nedenlerini inceleyip bir hastane kurmayı planlamasının ilk örneklerden olduğu söylenebilir. Bu plan çerçevesinde 1862 yılında Zeynep Kamil Hastanesini kurmuştur. Yusuf Ziya Bey ise 1872 yılında Darüşşafakanın kurulmasına öncülük etmiştir (Denizalp, 2009).

2.1.1. Sosyal Girişimcilik Nedir? Sosyal Girişimci Kimdir?

Toplumun ihtiyaçlarını karşılamak üzere, kar amacı güden kuruluşların aksine, kar amacı gütmeyen de çeşitli faaliyetler yapılabilir. Gönüllülük esasına dayalı olarak yapılan kültürel ekonomik, sosyal ve çevresel bu etkinlikler, sosyal girişimciler tarafından yapılır ve bir ülkenin gelişimine katkıda bulunabilir. Sosyal tatmin ihtiyacı olan ve topluma yararlı olmak isteyen bireyler için sosyal girişimcilik büyük önem arz etmektedir(Özdevecioğlu ve Cingöz, 2009). Çoğu sosyal girişimci bu sayede yaşamı anlamlandırdıklarını ve yaşama amaçlarını tatmin ettiklerini düşünmektedir. Bazıları için bu kanaat bilinçli bir inançtan kaynaklanmaktadır(Bornstein ve Davis, 2010).

Sosyal girişimciler, sosyal misyon sahibi girişimcilerdir(Dees, 1998; Peredo ve McLean, 2005). Sosyal misyon sosyal girişimciler için net ve merkezdedir. Bu durum sosyal girişimcilerin imkanları nasıl algıladığını ve değerlendirdiğini açıkça etkiler. Bu yüzden temel ölçütü kar etmek değil, yüklendiği misyonla ilgili oluşturacağı etki olur (Dees, 1998).

Sosyal girişimciler sosyal ihtiyaçlar ile mevcut kaynaklar arasında köprü görevi üstlenirler(London ve Morfopoulos, 2010). Sosyal girişimcilik; yoksulluk, hastalık, cehalet, çevresel yıkım ve insan hakları ihlalleri gibi sosyal sorunlara gelişmiş çözümler üretmek için insanların kurumlar kurduğu ya da dönüştürdüğü bir süreçtir (Bornstein, ve Davis, 2010).

Denizalp'e göre (2009, s.8) "Sosyal girişimci, yaşadığı toplumda ortaya çıkan sosyal aksaklıkları fark ederek o güne kadar akla gelmeyen ya da cesaret edilmeyen bir yaklaşımla sorunların üzerine giden; yaratıcı, ısrarcı, duyarlı, gerçekçi tavırları ile fark yaratan ve toplumun güvenini kazanan kişidir."

Özdevecioğlu ve Cingöz (2009, s.87) ise sosyal girişimciyi şu şekilde tanımlamıştır: "Sosyal girişimciler toplumun sesini dinlerler, toplumun neye ihtiyaç duyduğunu tespit ederler ve buna anlamlı şekillerde tepki verebilmek için uygun kaynakları sağlayıp, sahip oldukları fikirleri eyleme dönüştürürler". Farklı meslek ve sosyal statüdeki insanlar sosyal girişimci olabilirler. Sosyal girişimcilerin bazıları hayatlarına doktor, mühendis, öğretmen, din adamı, sosyal hizmet uzmanı, komedyen, gazeteci, yazılım uzmanı, aktör, hemşire, iş adamı ve mühendis olarak başlamışlardır (Bornstein ve Davis, 2010). Sosyal girişimcilik, yenilikçi, kar amacı gütmeyen girişimlerin yanı sıra toplumsal kalkınma bankaları gibi sosyal amaçlı ticari girişimleri de barındırabilir (Dees, 1998).

Sosyal girişimciler, sosyal sektörde değişim ajanları rolünü oynarlar ve bunu şu şekilde yaparlar;

1. Toplumsal değer oluşturmak ve sürdürmek için bir misyon benimserler.
2. Bu misyona hizmet etmek için bıkıp usanmadan yeni fırsatları takip ederler.
3. Sürekli yenilik, uyum ve öğrenme süreci içerisinde olurlar.
4. Mevcut olan kaynakların kendisini sınırlamasına izin vermezler.
5. Hizmet edilen kişiler ve elde edilen sonuçlar için yüksek düzeyde sorumluluk hissederler. (Dees, 1998)

Sosyal girişimciler, sorunları tanımlar ve çözüme yardımcı olurlar. Adaletsizlikle savaşır, açları doyurur, okuma yazma bilmeyenlere okuma yazma öğretir, hastalıkların tedavilerinin araştırılması için para toplar ve doğayı korurlar (London ve Morfopoulos, 2010). Sosyal girişimciler; eğitim, sağlık, çevre ve teşebbüs geliştirme

gibi değişik alanlarda, sosyal yenilik ve değişimi yönlendirirler. Sosyal girişimciler, finansal girişimciler gibi güçlü ve sürdürülebilir organizasyonlar kurarlar. Tek farkları kar amacı gütmemeleridir (Schwap Fonundation). Toplumlarda sosyal girişimcilik, insanlar sosyal refahı desteklemek için harekete geçtikleri zaman ortaya çıkabilir (London ve Morfopoulos, 2010).

Geniş perspektifli sosyal problemleri tanımlamak ve çözmek için sosyal girişimcilere ihtiyaç duyulur. Sosyal girişimci, sistemde yapmak istediği değişiklikler nihayete erinceye kadar vazgeçmez, sonuca ulaşmak için ihtiyacı olan uzak görüşlölük ve kararlılığa sahiptir. Sosyal girişimciler diğer insanların aksine toplumu ve dünyayı kökten değiştirmek adına anlık kararlar almak yerine geniş düşünürler (Denizalp, 2009).

Sosyal girişimcilere ihtiyaç duyulan bazı sahalar;

- Çevrenin korunması ve güçlendirilmesi
- Sağlık hizmetleri (hastalıklara karşı savaşmak ve engellemek)
- Toplumun emniyet ve güvenliği
- Eğitim
- Sanat, kültür ve uygarlık
- Sosyal adalet
- Açlık ve yoksulluk (London ve Morfopoulos, 2010).

Bireylerin organize edebilecekleri bazı sosyal girişimcilik faaliyetleri şöyle sıralanabilir:

- Çevre kirliliğine dikkat çekmek için eylem yapma
- Evsizler ve yoksullar için aş evi açma
- Toplumda giderek yaygınlaşan hastalıklara dikkat çekmek için yürüyüş
- Gönüllü hekim topluluğu oluşturarak, doktor sıkıntısı çeken ülkelere yardım
- Gönüllü öğretmen topluluğu oluşturarak, eğitim öğretim faaliyetlerinin zayıf olduğu ülkelere yardım
- Okul kütüphaneleri kurabilmek için kitap toplama etkinlikleri vb. (London ve Morfopoulos, 2010).

Yukarıdaki listeden anlaşılacağı gibi, sosyal girişimcilik sadece yerel sorunlarla değil aynı zamanda küresel sorunlarla da ilgilenmeyi gerektirir. Bu durumda sosyal

girişimcilerin aynı zamanda küresel farkındalıkları yüksek kişiler olması gerektiği söylenebilir.

Sosyal girişimciler pozitif psikolojik özelliklere sahip bireylerdir. Bu özellikler şöyle sıralanabilir:

1. Güvenilirlik
2. Umut
3. İyimserlik
4. Duygusal zeka
5. Esneklik (London ve Morfopoulos, 2010, s. 39).

Ayrıca, sosyal girişimcileri harekete geçirebilecek birden çok olası güdü vardır. Bu güdülerin bazıları birincil, bazıları da ikincil olabilir. Bunun yanında, bu güdülerin bazıları açık, bazıları da kapalı olabilir. Sosyal girişimciler için olması muhtemel en temel güdü diğerkâmlıktır (alturism). Bu önemli güdünün yanısıra, sosyal girişimcileri motive eden, statü sahibi olma, göz önünde bulunma ve güç sahibi olma gibi ikincil güdüler de olabilir (London ve Morfopoulos, 2010).

2.1.2. Sosyal Girişimcilik-Finansal Girişimcilik Arasındaki Farklar

Tablo 2.1’de sosyal girişimcilik ile finansal girişimcilik arasındaki farklar verilmiştir.

Tablo 2.1.

Sosyal Girişimcilik ile Finansal Girişimcilik Arasındaki Farklar

Sosyal Girişimcilik	Finansal Girişimcilik
Kolektif akıl ve deneyimden güç alma	Kişisel beceri ve bilginin güçlü olması
Uzun vadeli verime odaklanma	Kısa vadeli finansal kazanç odaklanma
Fikirlerin misyon ile sınırlı olması	Fikirlerin kapsamında sınır olmaması
Karın bir araç olması	Karın ulaşılmak istenen hedef olması
Karın insanlara hizmet için kullanılması	Karın korunması ya da daha fazla kar için yeniden kullanılması

Thalhuber (1998) (Akt. Schuyler,1998,s.3)

Sosyal girişimcilik ile finansla girişimcilik arasındaki temel fark amaçla ilgilidir. Diğer bir ifade ile girişimin neyi maksimize etmeyi istediği ile ilgilidir. Sosyal girişimciler için önemli olan bazı sosyal durumları maksimize etmektir. Bunlar

genellikle ilgili diğer kurumların gözden kaçırdığı, ihmal ettiği ya da olumsuz davrandığı acil ihtiyaçlardır. Finansal girişimciler için önemli olan şey ise elde edilen karı ya da hissedarların mal varlığını maksimize etmektir (Bornstein, ve Davis, 2010). Tablo 2.1 incelendiğinde de bu fark belirgin bir şekilde görülmektedir.

Günümüz dünyası her iki girişimcilik türüne de ihtiyaç duymaktadır. Sosyal girişimcilik siyasi kararlara karşı çıktığı ve potansiyel çözümleri gözlemlediği için, finansal girişimcilikten daha zordur. Bu duruma rağmen birinin diğerinden daha üstün olduğunu düşünmek doğru olmayabilir (Bornstein, ve Davis, 2010).

Plansız yapılan hiçbir faaliyetin tam başarı sağlaması olası değildir.. Bu yüzden sosyal girişimcilerin, sosyal girişimcilik faaliyetleri yaparken dikkat etmesi gereken bazı adımlar vardır. Bu adımlar Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.2.

Sosyal Girişimcilik Adımları

Sosyal Girişimcilik Adımları	Bir kurumsal sosyal sorumluluk girişkenliği başlatma	Toplumda sosyal hareket başlatma
PLANLAMA: 1. Problemleri ve ihtiyaçları belirlemek 2. Mevcut durumun farkında olma	1. Sorunlara değinmek için adım atma, kurumsal sosyal sorumlulukta organizasyonun rolünü hatırlama, sorunları belirlemede liderlik becerilerini kullanmaya hazır olma. 2. Problemlerle direkt deneyime sahip olma, bireysel ve yakın olarak sorunları görme.	1. Problemin çözümünde ikna edici yollar bulmaya odaklanma. 2. Paydaşları hatırlama, 3. Destek için kaynaklar üretme.
FORMÜLE ETME: 1. Savunmayı motive eden kişisel karakter sergileme 2. Finansal kaynak ve paydaşları belirleme 3. Amaç ve hedefleri belirleme 4. Strateji hazırlama	1. Risk almada ve harekete geçirmede istekli olma, doğruluk, dürüstlük ve fedakarlık gösterme. 2. Sahip olunan pozisyonunun gücünü ve liderlik becerilerini kullanma, yaradılıştan ötürü hakları belirleme.	Haberleşme, Diğerlerinin durumunu anlama ve kazanılmış ilgiler, politikselsel yetenekler. Hak sahiplerinin ihtiyaçları için toplanmaya odaklanma. Yapıya desteği koordine etme ve geliştirme, düşmanları tanıma.

Tablo 2.2. (Devamı)

HAREKETE GEÇME: Kararlara odaklanma	Karar verme, kaynakları belirleme, form koalisyonunu yapma, diğerlerin davranışlarını sınırlama.	Yapıya desteği biçimlendirme, bağlılık yapısını ve yakın dinleme, onların desteklerini sağlama ve onlara kamuoyu oluşturma gibi etkili taktikleri kullanma
DEĞERLENDİRME: Geribildirimlerden öğrenme	Önemli önlemleri belirleme, bunun bir kazan-kazan durumu olduğunu gösterme (yararlanıcılar, destekleyiciler ve organizasyon için olumlu sonuçlar)	Sonuçları rapor etme ve kutlama, kayıpları kabul etme, öğrenme ve geliştirme.
DEVAM ETTİRME: 1. Savunma ve liderlik becerileri geliştirme 2. Organizasyonel rollerini, hareketleri ve uyarlanmış metotları devam ettirme,	1. Risk alma, değerleri belirleme ve aktarma, sosyal sorumluluğu organizasyonel hedeflerle birleştirme, sosyal yargılamayı ve sosyal adaletsizliği hoş görmeme ve kesinlikle desteklememe, eşit davranmayı teşvik etme. 2. Devamlılık için organizasyon kurma, toplantıları devam ettirme, karar ve hareketleri raporlaştırma ve yayınlama, periyodik üyelikleri yenileme, 3. hedeflere ve değişen ihtiyaçlara tekrar odaklanma, yönetsel destekleri gösterme.	Beceriler geliştirme (iletişim, liderlik, yeni fikirlere açıklık, ekip kurma, öğrenme devamlılığı). İhtiyaç durumunda görev alma, yasaları ihtiyaca göre düzenleme için irade koyma.

(London ve Morfopoulos, 2010, s. 89)

2.1.3. Sosyal Girişimcilik Stratejileri

Sosyal girişimler faaliyetlerini planladıktan sonra eyleme geçmek için bazı stratejiler kullanırlar. Sosyal girişimciler halk eylemlerine katılır, diğerlerine adil davranır ve diğerkâmlık gösterirler. Bilişsel stratejiler bilgi ve durumları içerir. Duyuşsal stratejiler, potansiyel tehlikelere karşı uyarıda bulunur ya da eylem ve kararlarda ortaya çıkan pozitif faydaları yayar. Davranışsal stratejiler ise diğer

insanların başkalarına yardım için organize ettikleri kaynakları ve eylemlerin desteklendiğini göstermek için kullanılır (London ve Morfopoulos, 2010).

Tablo 2.3.

Sosyal Girişimcilik Strateji ve Eylemleri

Sosyal girişimciler ne yapar	Nasıl Yapılır (Sosyal Girişimcilik Stratejileri)		
	Bilişsel	Duyuşsal	Davranışsal
Halk eylemlerine katıl	Onların bakış açısını açıkla, Açıksözlü olarak görülmekten çekinme	İnatla bir sebebi takip et (kolayca bırakma), şerefini bu yola koy, olası kayıplar hakkında hedefleri uyarla, bir cevap için hayır deme.	Doğru olduklarına inandıkların için ayağa kalk, boykotlara ve hedef davranışı içeren diğer eylemlere katıl, insanları kendi rahat alanlarından dışarı al.
Başkalarına adil davranışlarda bulun	Açık fikirlerini söyleme yoluyla başkalarının hakları için ayağa kalk	Adaletsiz davranışların tehlikelerini uyar.	Diğerlerine eşit ve dengeli davran, diğerlerinin anlaşmazlığına rağmen eşit kararlar ver, diğerlerine fikirlerini söylemeleri için şans ver.
Diğerkâm ol	Kendileri için konuşamayan insanları savun, Diğerlerinin zorlandığı konular hakkında bilgi sahibi ol	Empati ve sempati kur, Diğerlerinin nasıl acı çektiğine dair resimler göster Sorunun devam etmesinin tehlikelerinden bahset.	Diğerlerine yardım için kaynaklarını organize et, hizmet et.

(London ve Morfopoulos, 2010, s.103)

Sosyal girişimcilik bir dizi istisnai davranışı açıklar. Bu tarz bir çalışma için gerekli mizaç ve yeteneklere sahip olan bireyler ödüllendirilmeli ve cesaretlendirilmelidir. Sosyal girişimciler liderliğin özel bir türüdür ve oldukları gibi kabul edilmelidirler. Sosyal girişimcilere, sosyal gelişimimizde yeni yollar üretmeleri için her zaman ihtiyacımız olacaktır (Dees, 1998).

2.2. Küreselleşme ve Küresel Vatandaşlık

1980 ve 1990’larda sıkça adından söz ettirmeye başlayan küreselleşme kavramı ilk olarak 1961 yılında Webster’s Dictionary adlı kaynakta kullanılmıştır (Kilminster, 1997). Yirminci yüzyılın son çeyreğinde ekonomik, siyasi ve sosyal alanlarda etkisini hızla arttıran (Cebeci, 2008) çok konuşulan ve popüler bir kavram olan küreselleşme, kesin bir tanıma sahip değildir (Şahin, 2011). Sürekli değişik anlamların yüklendiği, karmaşık ve tartışılan bir kavramdır (Karip, 2005).

Alanyazında çeşitli tanımları yapılmış olan küreselleşme en geniş anlamıyla; ekonomik, siyasal ve kültürel açıdan, bazı değer ve yapıların, yerellik ve ulusallık boyutunu aşarak dünya geneline yayılmasıdır (Şahin, 2011). Yılmaz ve Güdek’e göre (2012) küreselleşme; “teknolojik, ekonomik ve politik gelişmelerin ivme kazandırdığı, toplumsal ve bireysel kimliklerin izlerinin silinerek evrensel geçerliliği olan yenedünya düzeninin hâkim olduğu ve genel olarak tek tipleşmenin yaşandığı bir süreçtir”. Zengingönül (2005) ise küreselleşmeyi “uzakta meydana gelen olayların bireyleri öncekine nazaran daha doğrudan ve daha hızlı etkilediği bir süreç olarak tanımlamıştır”.

Küreselleşme başta ekonomi olmak üzere, hayatın tüm alanlarında artarak kendini hissettiren bir bütünleşme olgusu ve süreci olarak ifade edilebilir (Adıgüzel, 2013, s.1). Küreselleşme ile birlikte, dünya genelinde zaman ve mekân kısıtlamaları ortadan kalkmış, dünyanın küçülmesi ve insanların birbirine yaklaşmasıyla birlikte toplumlar ve kültürler arasındaki etkileşim artmıştır (Bornman ve Schoonraad, 2001).

Küreselleşme ile birlikte, dünya üzerinde yaşayan insanlar gitgide tek bir toplummuşçasına birbirlerine bağımlı hale gelmişlerdir. Bireysel eylemlerin birbirinden bağımsız düşünülemediği, özellikle çevreyle ilgili olanlarla birlikte, dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen eylemlerin bir araya gelip ortak bir etki oluşturduğu bir çağda yaşamaktayız (Tomas, 2013).

Küreselleşmenin sonucu olarak hayatın her alanında meydana gelen değişikliklerle birlikte, küreselleşen dünyayı algılayabilen bireyler yetiştirebilmek için küresel vatandaşlık kavramının anlaşılabilmesi gerekir (Katzarska-Miller, Reysen, Kamble ve Vithoji, 2012).

Vatandaşlık en genel kullanılan şekli ile bir topluluğa üye olma fikridir (Dower, 2008). Her bir birey, bireylerin ait olduğu üç belirli alanda, üç sosyal çerçevede birer vatandaştır. Bununla birlikte her birey birçok yönden birleştiği gibi aynı zamanda birbirine ters düşmektedir. Bir bireyin kimliğinin en temel düzeyi bir yerel topluma ait olma duygusudur. Bireylerin dili, gelenekleri, akıl yapısı ve yaşam tarzları toplumu oluşturmuştur. Bu düzeyde, kent, bölge ve tarihi alanlar temel referans noktalarıdır. Bu güvenlik ve yaşam duygusunu veren “habitat (yaşam alanı)”dır. İkinci seviyede vatandaşlıkta ise politik ve kültürel olan kimlik önce ulusal, daha sonra uluslararası (AB modeli gibi) olacaktır. Bu aşamada birey toplumun bir parçası olarak geleneğe bağlılığa önem verirken, daha çok birlikte belirlenen kurallara odaklanır. Ortak katılımı geliştirilmiş sivil ahlak, kanunlar ve küresel kurumlar birincil önem taşımaktadır. Ulus sadece bir efsane ya da ideal olarak değil, ortak ve düzenleyici olan, belirli insanların, farklı türdeki insanların (AB durumu gibi), farklı eyaletlerin (Amerika Birleşik Devletleri’nde olduğu gibi) ya da aynı kültürü yaşayan farklı etnik grupların yaşamındaki objektif kurallar ve kurumların sonucunda ortaya çıkar. Bu seviyede vatandaşlık, daha çok gruba ulaşabilme ve iyi açıklanmış daha iyi düzenlemelere bağlı kalma ile daha geniş bir kapsam kazanır. Üçüncü düzeyde ise küresel vatandaşlık vardır. Bu, farklı halkları ortak insanlık yapan, onları diyalog ve birbirlerini anlamaya yönlendiren, başarılması zor ve doğrusal olmayan kompleks sürece rağmen fikirleri değiştiren veya yakınlaştıran; Balducci’nin de “küresel adam” kavramıyla yakın ilişkilidir. Asıl oyuncularının uluslararası kuruluşlar (özellikle BM) ve insan haklarının kültürü olduğu bu süreç yavaş amasürekli bir ilerleyiş içindedir(Combi, 2010).

Küreselleşme ve uluslararası göçler sebebiyle ortaya çıkan ulus ötesi ve karma kültürlü toplumlar sebebiyle(Osler ve Starky, 2005) önemi artan küresel vatandaşlık kavramı ile ilgili alanyazında birçok tanım ve görüşe rastlamak mümkündür.

Küresel vatandaşlık, yerel ve ulusal vatandaşlığı da kapsayan, aynı zamanda çevresel sorunlar, barış, ticaret, açlık, salgın hastalıklar ve terör tehlikesi gibi küresel sorunlarla da ilgilenen vatandaşlığın farklı bir seviyesidir(Gibson, Rimington ve Brown, 2008). Diğer bir bakış açısıyla küresel vatandaşlık, uluslararası deneyim, diğer kültürlerle karşı saygı ve küresel konularda endişe duymakla ilgilidir.

Küresel vatandaşlık; sınırları zorlayan, meydan okuyan, politik, kültürel ve eğitimsel süreçlerin merkezinde yer alması gereken kompleks bir görev olarak tanımlanabilir(Combi, 2009). Küresel vatandaşlık, farklılıkları kucaklamak, önemsemek, farkında olmak, dünyayı daha iyi bir yer haline getirebilmek için sorumluluk duygusuyla hareket etmek, sosyal adaleti ve sürdürülebilir çevreyi desteklemektir(Reysen, Larey ve Katzarska-Miller, 2012). Küresel vatandaşlık, dünyadaki tüm insanların birbirinden etkilendiği, uluslararası bir bağlılık ve aidiyet duygusu ile dünya vatandaşlığını ifade eder(Ersoy, 2013). Küresel vatandaşlık; yerel, ulusal ve küresel arenalar arasında sosyal, ekonomik, kültürel ve politikselsel yaşamda karar vermede katılım hakkına sahip olma çalışmasıdır. Vatandaşlık hakları sadece yasal yollarla değil, vatandaşlık hareketleri süreciyle de gerçekleştirilir(Schattle, 2009).

Küresel vatandaş olan bireyin sahip olması gereken özellikler ise alanyazından faydalananak şöyle ifade edilebilir:

Dower’a göre(2008) “ben bir küresel vatandaşım diyen kişi, ‘Bütün insanların önemli olduğunu ve bir birey olarak ulus ötesi sorumluluk ve diğer bazı görevlerim olduğunu kabul ediyorum’ der.” Küresel vatandaş; olaylara ve dünyaya insanlık gözüyle bakabilen ve gelecek nesillere sürdürülebilir bir yaşam bırakmayı hedef edinen evrensel bir kişiliktir. Yalnızca kendi ülkesinin değil üzerinde yaşadığı ve sorumluluğunu üstlenmesi gerektiği dünyanın da vatandaşıdır(Kan, 2009b).

Küresel vatandaş, dünyayı korumayı ve dünyaya saygı duymayı bir görev bilen, diğer insanlar ve canlılarla dostça yaşama kabiliyetine sahip bireydir. Küresel vatandaşlar, dünyada tüm varlıkların birbirleriyle bağlantılı hale geldiklerini kavrayan, ekolojik devamlılık ve sosyal adaletin önemine vakıf kişilerdir(Burman, De Castro, Gonzalez, Morton, Thompson, Kaufman ve Macfadyen, 2013).

Küresel vatandaşlar özellikle sınırlar arası ve ötesinde farklı geri planlardaki insanlar ile çalışmak ve yaşamak için beceri sahibi olma ve diğer insanlar hakkında daha çok şey öğrenme isteğini kapsayan uluslar ve kültürler arası çok kültürlü eğitim ile ilgili öğrenme çıktılarına sahiptir. Bu yüzden, küresel vatandaşlar sürdürülebilir sosyal sorumluluk ve etkileşimden ayrıca pozitif değerler yargısından yararlanmalarını ve bunları değerlendirmelerini sağlayacak uluslararası okur yazarlık kültürüne sahip olurlar (Frost ve Raby, 2009).

Küresel vatandaş olmak bireyin ülkesini, etnik kimliğinin ve geleneksel vatandaşlığının gerektirdiği diğer sorumlulukları terk etmesi anlamına gelmez. Sadece kim olduğuna, küresel kimliğine bir katman ekler(Israel, 2015). Küresel vatandaşlık, sorumluluk duygusu, kültürlerarası beceri, sosyal adalet perspektifi, kimlik, etik ve değerlerin küresel zihniyet temelinde tatbik edilmesiyle ilgili bir hareket becerisidir (Brigham, 2011). Küresel vatandaşlık, farkındalık, önemseme, çeşitliliği kucaklama, sosyal adaleti ve sürdürülebilirliği teşvik etme ve harekete geçmek için sorumluluk duyma olarak tanımlanabilir(Reysen, Larey ve Katzarska-Miller, 2012).

Küresel vatandaşlık;

Anlayış olarak; dünyanın işleyişi ve kendi yaşamlarımız ile diğer insanların yaşamları arasındaki ilişki,

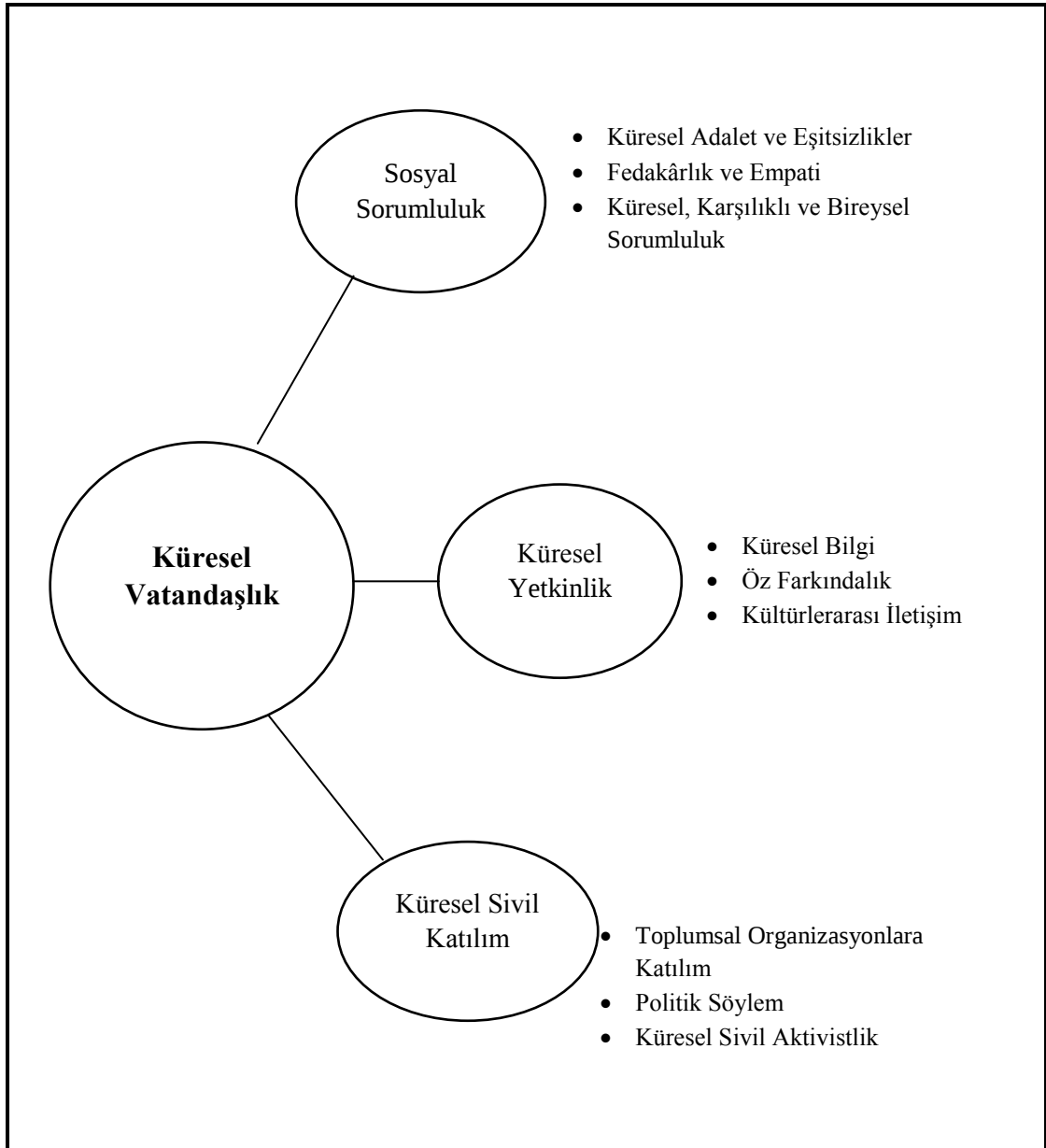
Görüş olarak; sosyal adalet ve eşitlik, diğer insanların gerçekliği, çeşitlilik, birbirine bağlılık, insanların fark oluşturacağı bir yol,

Eylem olarak; politik hakları kullanma, kritik düşünce ve adaletsizlikle mücadeledir(Global Citizen Guide ACIC-CACI).

Geleneksel ulus ve devlet sınırlarının ötesinde vatandaşlığın küresel çevrede genişlemesi ruhen istekli olmaya, uzun bir geleneksel düşünce sürecinden geçmeye ve insan deneyimlerinin en üst düzeyde birleşimi olarak hissedilmesine bağlıdır ki bu da gezegenin barış, adalet ve sürdürülebilirlik bakımından bir bütün olması için bir istek politikasını ortaya çıkarmaktadır. Küresel vatandaş da daha iyi bir dünya yaratmak için ihtiyaç duyulan durumlara normatif bir bakış açısına sahiptir(Falk, 1994).

Küresel vatandaşlık kavramının üç alt boyutu vardır:

1. Sosyal Sorumluluk
2. Küresel Yetkinlik
3. Küresel Sivil Katılım(Morais ve Ogden, 2011).



Şekil 2.1. Küresel vatandaşlık modeli(Morais ve Ogden, 2011)

Sosyal Sorumluluk: Kendisi dışındaki topluluk, varlıklar ve çevrenin birbirleri ile ilişki içerisinde olduğunun farkına varma, onlarla dayanışma içinde olma ve onlar hakkında kaygılanma şeklinde tanımlanabilir(Braskamp, Braskamp ve Engberg, 2013; Morais ve Ogden, 2011; Karlberg, 2010; Chickering ve Braskamp, 2009).

Küresel Yetkinlik: Başka kültürlere, fıkirlere ve düşüncelere saygılı olma, kültürlerarası ilişkilerde yeteneklerinin ve limitlerinin farkında olma, başkalarıyla empati kurabilme becerisi olarak tanımlanabilir (Morais ve Ogden, 2011; Hunter, White

ve Godbey, 2006; Deardorff, 2004). Küresel yetkinliği olan birey; küresel anlamda birbirine bağımlı olan dünyamızla etkileşime geçebilmek için gerekli olan temel bilgi ve algıya sahip kültürlerarası iletişim becerisi olan kişidir(Olson ve Krooger, 2001, s. 117).

Küresel Sivil Katılım: Yerel ya da küresel sorunlar karşısında bir tepki oluşturma ve gönüllülük hareketlerine, toplumsal politik eylemlere katılım olarak tanımlanabilir (Andrzejewski ve Alessio, 1999; Lagos, 2001; Paige, Stallman ve Josić, 2008'den Akt. Morais ve Ogden, 2011).

Uluslararası ilişkiler teoristi Richard Falk(1994) ve Sosyolog John Urry'nin (2000) küresel vatandaşlık hakkındaki görüşleri beş farklı kategoride şöyle özetlenebilir:

1. Küresel kozmopolit gelişen bireyler için kapsamlı bir seyahat genellikle var olan diğer kültürlere, insanlara ve çevreye doğru açıklığın ve tarafsızlığın bir ideolojisi.

2. Küresel aktivist, insan hakları, yoksulluğun ortadan kaldırılması ve çevrenin korunması için uluslararası ekonomik kuruluşları kontrol etmenin yollarını bulmak için mücadele veren kişidir. Bu bireyler yerel topluluklarda ve ulusal siyasi arenalarda genellikle aktiftir.

3. Küresel reformcular, tüm insanlık için mücadele eder ve dünyadaki siyasi parçalanma ve ekonomik eşitsizlik derecesinin kaotik tehlikelerini aşmak için daha küresel ve demokratik yönetim kurumlarını savunurlar.

4. Küresel yöneticiler, iklim değişikliğinden başlayıp nükleer silah etkilerine kadar sınırsız problemin çözümü için çalışan bireyler olarak, genellikle Birleşmiş Milletler ve diğer uluslararası yönetim kurumları ile iş birliği yaparlar.

5. Küresel kapitalistler, özelliklerini yitirmiş bir elit formunda dünyayı gezen aynı zamanda herhangi bir yurttaşlık duygusundan yoksun çok uluslu şirket yöneticileri gibidir. Bazı küresel kapitalistler “Küresel kurumsal çıkarları etrafında dünyayı birleştirmek” için ağır finansal riskleri üstlenmeye istekli görünür(Schattle, 2009).

Linklater(1999) kamu müzakere süreçlerini vurgulayarak ortak küresel sorunlara uygun çözümler arayan küresel vatandaşlık anlayışını önerir. Linklater'e göre “dünya vatandaşları, dış müdahale olmadan yasal olan egemen statünün her bir varlığıyla sınırlandırılmış toplulukların üyeleri olarak kalacaklardır. Ama yasa koyucuların

evrensel toplumunda bütün insanların saygı duyduğu katılımcılar olarak düşünce hareketleri, devlet gücünün yanlış hareketlerinde ahlaki ve fiziksel kısıtlamalara maruz kalacaktır”(Akt.Schattle, 2009).

Ortaya çıkan profil; küresel, uluslararası, her şeyin üstünde olan etnik gruplar arası bir vatandaşlıktır. Aşırı tutuculuk ve uygarlık çatışması olmaksızın gelişen bu süreç giderek küreselleşen vatandaşın kültürler arası gelişimine beklenen değerin verilmesiyle birlikte küreselleşme ile el ele gelişecektir. Şüphe yok ki, süreç halen devam etmektedir ve yokuş yukarı bir yolculuk halindedir. Bununla birlikte; kültürler arası bir bakış açısı, hala radikal ve zor olan ama aynı zamanda ortaya çıkması mümkün olan sorunların çözümünü kolaylaştırabilir(Combi, 2010).

Küresel vatandaşlık alanyazın desteği ile bu çalışmada şu şekilde tanımlanmıştır: Küresel vatandaşlar; yerel ve küresel sorunların ve imkanların farkında, kendi öz kültürlerinden öğrendikleri ile çözüm için harekete geçebilme gücü ve kararlılığına sahip olan, sabit ayağı kendi kültüründe ve yaşadığı yerde, hareketli ayağı ise dünya genelinde dolaşan bir pergele benzerler.

2.2.1. Tarihi Süreç İçerisinde Küresel Vatandaşlık

Küreselleşme, getirdiği yeni anlayışlar ile birlikte her alanda büyük değişiklikler yapma ihtiyacı doğurmuştur(Kan, 2009a). Küreselleşme sürecinde sınırların kalkması ve mesafelerin daralması ile birlikte yeniden yorumlanma ihtiyacı duyulan kavramlardan biri de “vatandaşlık” kavramı olmuştur. Vatandaşlık, ilk olarak Antik Çağ’da Yunan şehir devletlerinde ortaya çıkan bir kavram olarak kabul edilir(Heater, 2002).

Başlangıçta, anlayış olarak düzene uyan davranışlar sergileyen vatandaşlar yetiştirme eğiliminde olan ülkeler, küreselleşmenin vatandaşlık anlayışının boyutlarını zenginleştirilmesiyle beraber, sadece kendi ülkesine karşı değil bütün insanlığa karşı sorumluluk sahibi bireyler yetiştirme yoluna gitmişlerdir(Kan, 2009b). Yerel vatandaşlıktan daha kapsamlı bir vatandaşlığın tanımlandığı bu durumda “Küresel Vatandaşlık” kavramı gündeme gelmiştir.

Küresel vatandaşlık ilk kez Antik Çağ’da Yunan şehir devletlerinde vatandaşlık kavramı ile birlikte ortaya çıkmış ve Sokrates, kendisine yöneltilen “Nerelisin?”

sorusunu “Dünyalıyım” diyerek cevaplamıştır(Ersoy, 2013). Michael de Montaigne’e göre Sokrates, güçlü ve geniş hayal gücüyle tüm dünyayı kendi şehri gibi kucaklayıp, sevgisini tüm insanlığa sunmayı tercih etmiştir(Schattle,2009).

Antik Roma’da “dünya vatandaşlığı” kavramı kesin olarak Cicero, Marcus Aurlius ve Seneca gibi Romalı düşünürlerin yazdığı sivil erdem idealleri ile birlikte hukuki alanda yer almıştır. İmparatorluğun çakışan yargı yetkisi bağlamında, Romalı filozoflar, birden fazla vatandaşlık ve uluslararası arenada devlet temelli siyasi bağlardan gelen devlete bağlılık fikirlerini ortaya atmıştır. Örneğin Seneca, “İki genel varlık olduğu fikrini kabul edelim: Birincisi, Tanrı ve erkekleri kucaklayan ve içinde dünyanın köşelerine bakmayacağımız ama güneşin yoluyla vatandaşlığımızı ölçebileceğimiz, geniş ve gerçekten ortak devlet. Diğeri ise, tesadüfî doğum ile gelmiş olduğumuz devlet”düşüncesi ile dünya vatandaşlığını tanımlamıştır. Ahlaki evrenselcilik ile ilgili Stoacı ilkelerin, St. Augustine tarafından yazılan “Tanrının Şehri” ile Hristiyan öğretilerine taşınmasıyla da dünya vatandaşlığı düşüncesi Orta Çağ Hristiyan düşüncesinde de yer bulmuştur(Schattle, 2009).

Çağdaş küresel vatandaşlık söylevi içerisinde taşların yerine oturmasını sağlayanlar katılım, sorumluluk ve farkındalık fikirleridir. Bu politik ve sosyal düşünceler çağlar boyunca değişim gösterdiği için kendini küresel vatandaş olarak tanımlayan birçok kişinin yaşamları ve çabaları doğrultusunda “ küresel vatandaşlığı” genelde yorumlama usulleri kozmopolitanizm ve vatandaşlığın ahlaki görüşlerini dikkate alma şeklindedir. Aynı zamanda, küresel vatandaşlık söyleminin diğer paydaları, küresel vatandaşlık fikirlerinin, gerçekten yeniden şekillendirilmiş ve sağlam bir 21. yüzyıl vatandaşlığının uygun bir taslağını sunmak için yaygın bir hale gelip gelmediğine ilişkin soruları akla getirir ve günümüz vatandaşlığın ne anlama geldiğiyle ilgili geleneksel varsayımlara eş zamanlı olarak meydan okur(Schattle, 2009).

Küresel vatandaşlık fikri “kozmpolitanizm” kavramıyla yakından ilişkilidir. Yunan stoa, “cosmopolis”i dünyanın şehri, “cosmopolites”i de dünya vatandaşlığı olarak belirtmiştir(Linklater, 2002; Carter, 2001). “Kozmpolit” kelimesi farklı dönemlerde bazen olumsuz sosyal çağrışımlar yapmıştır ama bugün siyasi ve uluslararası ilişkilerde, bireylerin devlet sınırlarını aşmasında, evrensel yasalar ve kurumlar üzerinde ve devletlerarası ilişkiler üzerinde küresel politığın bir modelini

belirtmede kullanılmaktadır. Kozmopolitanizm ayrıca her bireyin özerk bir varlık olarak değer verilmesi gereken bir ahlaki pozisyonu olduğunu belirtmektedir. Kozmopolitanizm, diğer insanların ihtiyaçlarının gözetilmesi ve onlar için endişe duyulması yönü ile insaniyetçilikle ilişkilidir; ancak yardım eden kişilerin onurunu vurgulaması yönüyle insaniyetçilikten ayrışır. Kozmopolitanizm tüm insanların kabul etmesi gereken ve ideal dünya topluluğunu belirten temel insan haklarında liberal inançla ilişkilendirilmiştir. Ancak bu tüm bireyler aynıdır anlamına gelmez. Kozmopolitanizm kültürel çeşitlilik, farklı kültürlerle saygı ve barış içinde bir arada yaşama arzusu bilincini göstermektedir(Carter, 2001).

Kozmopolit (dünya vatandaşı); düzen, evren ve vatandaşlık anlamındaki Yunanca kelimelerin birleşimidir. Kozmopolit düşüncenin özünde her bir insanın refahı ve doğasında var olan asaletin eşit ilgi ve saygıyı garantilediği düşüncesi vardır. Kozmopolitan düşünce savunucuları ise her zaman vatandaşlarının ahlaki açıdan dar görüşlü egemen devlet anlayışından sıyrılmalarını gerektirecek evrensel sorumluluk standartlarını vurgulama eğiliminde olmuştur(Linklater, 1999'den akt: Schattle, 2009 s. 39). Joshua Cohen kozmopolitanizmin özünü şöyle özetlemiştir: “Bizim yüksek sadakatimiz insan toplumuna olmalıdır ve bizim pratik düşüncemizin ilk ilkesi, bir toplumun bütün üyelerinin eşit değerlere sahip olduğuna saygı göstermektir(Schattle, 2009).

Erasmus ve Kant gibi önde gelen düşünürler tarafından kozmopolitanizmin teorik anlayışı açık olarak belirtilmiştir. Bu anlayış temalar dâhilinde; tüm insanların eşit olduğu kimlik, toprağı ortak paylaşma inancı, diğer kültür ve inançlara tolerans ve barış sorumluluğudur. Bunlar dünya vatandaşlığı içeriğinde özetlenmiştir. Bu temaların çoğu, doğal hukuk yorumlarının barışçıl politikadan öte sadece savaş kavramını yönlendirme eğiliminde olmasına rağmen diğerlerine borçlu olduğumuz görevleri gösteren doğal hukuk kavramı ile birleşmesiyle akla gelir(Carter, 2001; Osley ve Starkey, 2005).

18. yüzyıla gelindiğinde doğal kanun ve hakların izlenimi üzerinde bir ilgi artışı vardır. Doğal haklar (insan hakları) dünya vatandaşlığı kavramı içinde gizlenen değerlerin güçlü bir ifadesidir(Carter, 2001). Aydınlanma ve erken modern dönem çağının tek ve en güçlü kozmopolit düşünürü Immanuel Kant, “Pasifik Federasyonu” ile

bağımsız devletlerarasında uluslararası güvence altına alınan kozmopolit ideal görüşünü geliştirmiştir(Schattle, 2009). Kant, “kozmpolit hak” ve uluslararası toplum ile ulus devletleri ve uluslararası halkları ayırmıştır(Carter, 2001). Kant’ın evrensel insan haklarının dünya vatandaşlığı ile bağlantısı, Amerikan ve Fransız cumhuriyetlerinin oluştuğu dönemde devrimci yazılı hakların beyanına da yansımıştır. 1787 yılında ABD Anayasası’nı yapanlar Philadelphia’da bir araya geldiklerinde, Benjamin Franklin, Avrupa Federasyonu’nun nihai beklentisini öngörmüştür. İnsan haklarının yayılması onayı ile dolu Birleşmiş Milletler Kurucu Belgesi, hak temelli ileri dünya vatandaşlığı modeli için dev bir adım olmuştur(Schattle, 2009).

Avrupa’nın 18. yüzyıl uluslararası politikası; uluslararası enerji, uluslararası toplum ve kozmopolitizm gibi üç karşıt görüş hakkındaki düşünceleri halen etkilemektedir. Uluslararası hukukun 18. yüzyıldaki en önemli teoristi Emerich Vattel, savaşın nedenleri üzerine odaklanmak yerine savaşların devam etmesi nedeniyle doğru diplomatik prosedürü geliştirmek ve bireylerin değil, devletlerin haklarını vurgulamak için kozmopolitizmin unsurlarından uzaklaşmıştır. Vattelin’e göre uluslararası toplum modeli devletler arasındaki işbirliğinin yanı sıra çatışmalara sebep olur ve paylaşılan değerlere güç verir. Ancak Vattelin, devlet egemenliğini vurgulayarak kozmopolitin ütopyik isteklerine karşı çıkar. Uluslararası hukukta Vattelin yaklaşımı 20. yüzyıla kadar etkili olmuştur(Carter, 2001).

20. yüzyılın ortalarında özellikle II. Dünya Savaşı savaşının ardından, dünya siyasetinde tartışılır hale gelen kozmopolitizm, bazı kendini adamışlar dışında kendisine destek bulamamıştır. Küreselleşme ile birlikte çevre sorunlarının, eşitsizliğin, fakirliğin, hastalıkların ve göçlerin ortaya çıkardığı sorunların dünya genelini ilgilendirir ve etkiler hale gelmesi ile birlikte, temelde çok kültürlülüğü savunan kozmopolitizm kökenli dünya vatandaşlığı kavramı yerini küresel vatandaşlık kavramına bırakmaya başlamıştır(Carter; 2001, Schattle, 2009).

Küresel vatandaşlık 1980’lerde sosyal hareket için çok önemli olmaya başlayan ulus ötesi aktivizmin ortaya çıkışıyla da ilişkilendirilmektedir. Ulus ötesi bağlamda aktivizm; çevresel alanda, insan hakları ve kadın hareketi hususunda tarihte ilk kez baskın olmuştur. Böylece politikanın gerçek arenasının belirli bir devletle karşı görüşte olmak şeklinde algılanmadığı da anlaşılmıştır. Fakat bu daha çok kökeninde kendini

toparlamayı da amaçlayan ve birçok farklı yönde etkili olan ulus ötesi bir politik farkındalığı içermektedir(Falk,1994)

Günümüzün çok yönlü çağı (modern, küreselleşmiş, çok kültürlü vb.) her bir bireye kompleks dünya vatandaşlığı, vatandaşlık bilinci ve yeni fikirler vermektedir. Bu çoğulcu fikir; aynı anda birbirinden farklı ve karmaşık görüşlere yer vermesi nedeniyle sorunlu ve tamamlanmamıştır. Bu yüzden henüz hazır olmayan, yönetimi zor bir olgudur(Combi, 2010).

Son zamanlarda, küreselleşme süreci birçok alanda, özellikle vatandaşlık ve ekoloji alanında öne çıkan bir kavram olmuştur. Çevresel hareket, standart küresel vatandaş kavramına alternatif olarak geliştirilen küresel ekolojik vatandaş kavramı bakımından küresel bir hareket haline gelmiştir. Günümüzde toplumsal bir hareket olan “çevrecilik”, “yeşilcilik” ya da “doğa hakları” konusunda farklı formların ortaya atılması ekolojik vatandaşlığın geliştirilmesinde de en kuvvetli güç olacaktır (Steenberg, 1994).

Gönüllülük, aktivizm ve yurt dışında eğitim deneyimi küresel vatandaş olabilmenin birkaç seçeneğinden biridir. Fakat küresel vatandaşlığın yurt dışı bağlantılı gerçekleşmesi gibi bir zorunluluk yoktur. Bazen en etkili eylemler ve deneyimler yerel ölçekte gerçekleştirilenler olabilir. Yerel eylemlerin küresel ölçekte etki oluşturmaları muhtemeldir. Bu durum küresel vatandaşlıkta küresel düşün yerel hareket et düşüncesiyle alakalıdır (Global Citizen Guide ACIC-CACI, s.3). Bunun en güzel örneklerinden biri EARTHHOUR etkinliğidir. 2007 yılında Sydney kentinde iklim değişikliğine dikkat çekmek amacıyla halk, bir saat süre ile ışıklarını kapatmış ve elektronik eşya kullanmamıştır. Bu durum tüm dünyanın dikkatini çekmiş ve bu yerel etkinlik küresel bir boyuta ulaşarak dünya çapında farkındalık oluşturmuştur. Bu etkinliğe 2015 yılında 172 ülke, 7000’den fazla popüler mekan ve 41,910 etkinlik ile katılım sağlamıştır. Yerelde başlayan bir eylem küresel ölçekte etkili olmuştur (İlgilenenler için: <http://www.earthhour.org/>).

2.2.2. Küresel Vatandaşlık Eğitimi

Küreselleşmenin bir sonucu olarak hayatın tüm alanlarında (ekonomik, politik, kültürel vs.) artan değişikliklerle beraber, küresel vatandaşlık kavramını anlamış,

küreselleşen dünyayı yönlendirebilecek birey ihtiyacı ortaya çıkmıştır(Katzarska-Miller, Reysen, Kamble ve Vithoji, 2012). Dünya genelinde özellikle enerji, kaynaklar ve çevre hususunda artan bir aydın düşünce birliği vardır. Eğer küresel anlamda tüketim alışkanlıklarında gerekli düzenlemeler yapılmazsa insan ırkı, neslinin tükenmesine doğru hızla yol alacaktır. İnsan ırkının kurtulması için, ekolojik olarak doğal yaşayabilme duygusu temelinde politik tercihleri yeniden düzenlemede etkili küresel vatandaşlığın bazı yönleri gereklidir. Böylece yerleşik politik davranış düzeninin değiştirilmesi mümkün olacaktır. Bu bir istek ya da deneysel olarak gözlenebilir bir eğilim değil bir ihtiyaçtır(Falk,1994).

Küresel vatandaşlık eğitimi, öğrencilerin adil ve sürdürülebilir bir dünya için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve değerleri geliştirebilmesi için tüm potansiyellerini ortaya koyma imkanı tanıyan bir süreçtir(Oxfam, 2006). Küresel vatandaşlık eğitimi; yerel, ulusal ve küresel seviyedeki topluluklar içinde çocukların ve genç bireylerin hak ve sorumluluk duygularını geliştirmektir(Learning and Teaching Scotland, 2011). Küresel vatandaşlık eğitimi; insan hakları eğitimi, kozmopolit vatandaşlık eğitimi, demokrasi eğitimi ve kalkınma eğitimi de dahil olmak üzere birbiriyle örtüşen fikirleri ihtiva eder(Oxley ve Morris, 2013).

Eyalet ya da ulusal vatandaşlık yerine dünya vatandaşlığını savunan Nussbaum' a göre “Her gün uzaktaki yabancıların mutluluğu, insanları en yakınındaki komşusunun mutluluğu kadar ilgilendirmeli”dir. Yurttaşlık eğitiminde dünya vatandaşlığı üzerine verilen eğitimin bireysel ve kolektif öz bilinci geliştirmeye yardımcı olması, küresel sorununun çözümünde işbirliği ruhunu teşvik etme ve dünyanın geri kalanı için zengin ve ayrıcalıklı ülkelerden gelen ahlaki yükümlülükleri kabul etme üzerine kurulmuş uygun merkezi yaklaşımı benimsemiştir(Schattle, 2009).

Küresel vatandaşlık eğitimi ile bireylere;

- Soru sorma ve kritik düşünme becerisi geliştirme,
- Aktif vatandaşlığa katılımları için gerekli olan bilgi, beceri ve değerlere sahip olma,
- Küresel sorunların karmaşıklığını kabul etme,
- İster küçük bir köyde ister büyükşehirde olsun küreselliği günlük yaşamın bir parçası haline getirme,

- Diğer insanlarla ve çevreyle nasıl ilişki kurduğunu anlama sürecinde katkı sağlar(Oxfam, 2006).

2.1.4. Sorumlu Küresel Vatandaşlığın Kilit Unsurları

Küresel vatandaşın sahip olması beklenen birtakım kilit unsurlar vardır. Bilgi, anlayış, beceri, değer ve tutum olarak sınıflandırılabilir bu unsurlar sırayla şöyle özetlenebilir:

Bilgi ve anlayış

- Sosyal adalet ve eşitlik
- Farklılık
- Küreselleşme ve bağımlılık
- Sürdürülebilir kalkınma
- Barış ve çekişme

Beceriler

- Eleştirel düşünme
- Etkili tartışma yeteneği
- Haksızlık ve eşitsizliğe karşı mücadele yeteneği
- İnsanlara ve canlı cansız diğer varlıklara saygı
- İş birliği ve sorun çözümü

Değerler ve Tutumlar

- Kimlik ve benlik saygısı duygusu
- Empati
- Sosyal adalete ve eşitliğe bağlılık
- Çeşitliliğe saygı duyma ve değer verme
- Çevre için endişelenme ve sürdürülebilir kalkınmaya bağlılık
- İnsanların fark yaratabileceğine inanmak(Oxfam, 2006).

Küresel eğitimciler de küresel vatandaşlığın bir kategorisi sayılabilir. Sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri; akademisyenler, uluslararası değişim programları liderleri, savunma grupları, eğitim koordinatörleri ve sosyal koordinatörler (Oxfam Uluslararası gibi) hep birlikte küresel vatandaşlığın görünür ve dinamik grubunu

oluştururlar. Günümüzde eğitimciler, öğrencilerinin gezegen boyunca diğer ülkelerin kültür ve sorunlarının farkında olmalarını sağlarken, uluslararası ekonomide yarışabilir duruma getirebilmek için mücadele verirler(Schattle, 2009).

2.3. Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı'nda Küresel Vatandaşlık, Sosyal Girişimcilik ve Çevre Eğitimi

Demokratik ve modern toplumlarda eğitimin öncelikli amaçlarından biri de kendisine, çevresine ve doğaya değer veren bireyler yetiştirmektir. Bu bireyler kendilerini yaşadığı toplumun ve dünyanın bir parçası olarak algılar, topluma katkıda bulunabilme bilincine ve özgüvenine bireyler olarak yetişir. Böyle bir bilince sahip olabilmek için bireylerin, okul çağının ilk yıllarından itibaren toplumsal hayattaki işleyişi kavramaları, toplumsal olaylara ilgi duymaları, sorunların farkında olmaları, çözüme yönelik sürece katılmaya istekli olmaları, gerektiğinde hem kendi hem de başkalarının iyiliği için harekete geçebilecek şekilde eğitilmeleri gerekmektedir(MEB, 2005a).

Türkiye’de 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı vizyonu,

21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektedir.

Programın vizyonu incelendiğinde insan haklarına saygılı yaşadığı çevreye duyarlı, sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen vatandaş profilinin hedeflendiği görülmektedir.

Programın genel amaçları incelendiğinde ise haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilen, yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıyarak, insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklayan, ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslararası

ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrayan, bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanan, katılımın önemine inanan, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri süren, farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eden ve insanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösteren vatandaşlar yetiştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir (MEB, 2005a; 2005b).

Programın yetiştirilmesini öngördüğü vatandaş profilinin hem kendi haklarına hem de diğerlerinin haklarına saygı duyabilen ve toplumlararası ilişkilere eğilimi olan küresel vatandaşlar; katılımcı, kişisel ve toplumsal sorunların çözümünde sorumluluk almaya eğilimli sosyal girişimci; insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklayabilen ve bilimsel gelişmelerin etkilerini irdeleyerek teknolojiden faydalanan ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlı çevre duyarlılığı olan bireyler yetiştirmek olduğu görülmektedir.

Programın temel öğelerinden biri olan beceriler basamağı incelendiğinde girişimcilik ve sosyal katılım becerilerine yer verildiği görülmektedir. Sosyal Bilgiler Programı, 4 - 7. sınıf düzeyinde diğer derslerle ortak 9 beceriyi kazandırmanın yanında, kendine özgü 5 beceriyi kazandırmayı da amaçlamaktadır (MEB, 2005a). Sosyal Bilgiler Programı'nda diğer derslerle ortak kazandırılması hedeflenen becerilerden biri olan girişimcilik becerisi, “.. girişimcilik sadece kişinin kendi işini kurması değil, mevcut işini geliştirmesi (revize etmesi) veya yeni bir sektöre açılması olabilir. Örneğin; yıllardır sektörde olan bir malın üretimine geçilmesi bir girişimcilik örneği değildir. Fakat sektördeki malı farklılaştırarak sunmak bir girişimciliktir” (MEB, 2005a) şeklinde tanımlanmaktadır.

Programda girişimci birey ise şöyle tanımlanmıştır (MEB, 2005a):

Girişimciler ise bu tanım doğrultusunda yenilik yapan, risk almaktan korkmayan, hızlı karar verebilen ve en önemlisi de yapacağı iş için kararlı ve azimli bir tutum sahibi olan şekilde tanımlanabilir. Türk toplumunun bir girişimcide olmasını beklediği özellikler şöyledir: Risk alabilme, özgüven, yaratıcılık, liderlik, iletişim becerileri, organizasyon/planlama yeteneği, ikna kabiliyeti, doğru ekibi kurma, inisiyatif alabilme, yöneticilik becerileri, kişisel bağlantılar, finans bilgisi, yeterli sermaye, sonuç odaklılık, profesyonel iş deneyimi.

Programa göre girişimcilik; işsizlik sorununa önemli bir çözüm olanağı sunarak ekonomik büyümeye yardımcıdır. Girişimci birey ise ekonomik kaynakların daha verimli kullanılması, üretim kaynaklarının yeni bir tarzda birleştirilmesi ve kullanılmayan üretim faktörlerinin kullanılmasında etkilidir. Aynı zamanda girişimci bir birey "...yeni düşüncelerin yaratılması, yayılması ve uygulamasını hızlandırır, ayrıca yeni endüstrilerin doğmasına yol açar. Teknolojileri kullanan sektörlerde verimliliği artırır ve hızla büyüyen sektörler yaratarak ekonomik büyümeyi hızlandırır(MEB, 2005a)

Girişimcilik ve girişimci birey ile ilgili tanımlar incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı'nda girişimciliğin sadece ekonomik faaliyetlere dönük olarak ele alındığı görülmektedir. Programa göre girişimci bir bireyin sahip olması gereken özellikler ise şunlardır (MEB, 2005a):

- Hızlı düşünme ,
- Belirsizlik altında hızlı karar alma,
- Kararlı ve azimli olma,
- Güçlü sezgi sahibi olma,
- İyi gözlemci olma,
- Hayal gücü yüksek olma,
- Kaynaklara ulaşabilecek ilişkiler ağına sahip olma,
- Kaynaklar arasında özellikle insan kaynaklarını iyi yönetebilme,
- Düşünme ve muhakeme yetenekleri güçlü olma,
- Çok yönlü düşünebilme,
- Yeniliklerin kabul edilmesini sağlayacak ikna gücüne sahip olma,
- İyi iletişim kurma,
- Bağımsız düşünebilme,
- Esnek ve yaratıcı olma,
- Kendine güvenme,
- Dayanıklı ve ısrarcı olma.

Polat vd.(2015) tarafından yapılan çalışmada da Sosyal Bilgiler dersinin yürütücüsü olan öğretmenler tarafından girişimciliğin genel olarak ekonomik faaliyetlere dönük algılandığı ve girişimci bir bireyin sahip olması gereken özellikler

arasında öncelikli olarak özgüven, kararlılık ve yaratıcı düşünme becerisinin yer verildiği belirtilmiştir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda girişimcilik becerisi ekonomik faaliyetler ile ilişkilendirilmiştir. Sosyal girişimci bir bireyden beklenen özellikler daha çok sosyal katılım becerisi içinde ele alınmıştır.

Programa göre sosyal katılım becerisinin temel amacı “..öğrencilerin öğrenimleri boyunca bilimsel, sosyal, kültürel alanlar ile sanat ve spor alanlarında okul içi ve dışı etkinliklerde bulunmalarını sağlamak, öğrencide kendine güven ve sorumluluk duygusu geliştirmektir.” Bu amaçla öğrencilere aşağıdaki tutum, davranış ve becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir (MEB, 2005b):

- İnsan haklarına ve demokrasi ilkelerine saygı duyabilme,
- Kendini tanıyabilme,
- Bireysel hedeflerini belirleyebilme,
- Yeteneklerini geliştirebilme, bunları kendisinin ve toplumun yararına kullanabilme,
- Kendine ve çevresindekilere güven duyabilme,
- Planlı çalışma alışkanlığı edinebilme,
- Serbest zamanlarını etkin ve verimli değerlendirebilme,
- Girişimci olabilme ve bunu başarı ile sürdürebilme,
- Yeni durum ve ortamlara uyabilme,
- Bireysel farklılıklara saygılı olabilme; farklı görüş, düşünce, inanç, anlayış ve kültürel değerleri hoşgörü ile karşılayabilme,
- Aldığı görevi istekle yapabilme, sorumluluk alabilme,
- Bireysel olarak veya başkalarıyla iş birliği içinde çevresindeki toplumsal sorunlarla ilgilenebilme ve bunların çözümüne katkı sağlayacak nitelikte projeler geliştirebilme ve uygulayabilme,
- Grupça yapılan görevleri tamamlamak için istekle çalışabilme ve gruba karşı sorumluluk duyabilme.

Resmi eğitim kurumlarında verilecek eğitimle öğrencilere kendisini ve çevresini etkileyen konularda bilgi sahibi olma, insanlar arasındaki ortak ilişkiyi tanıma, ihtiyaçların karşılanması için fikir üretme ve bu fikirlerin uygulanabilmesi için çevresindekilerle görüşme, uzlaşma ve eylemde bulunma ve lider ya da birey olarak

herhangi bir sosyal grup, örgüt ya da kuruma hizmet etme konularında kendilerini geliştirebilme fırsatı tanınmalıdır(MEB, 2005b).

Girişimcilik becerisi 4-5. sınıf düzeyinde doğrudan verilecek beceriler arasında yer almamaktadır. Sosyal katılım becerisi ise 4. sınıfta doğrudan verilecek becerilerden biri değildir. Ancak 5. sınıfta Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler öğrenme alanı içerisinde doğrudan verilecek beceridir. Girişimcilik becerisi 6. sınıfta Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında doğrudan verilecek beceridir. Sosyal katılım becerisi de 6. sınıfta Güç, Yönetim ve Toplum öğrenme alanı içerisinde doğrudan verilecek beceridir. Girişimcilik ve sosyal katılım becerisi 7. sınıfta doğrudan verilecek beceriler değildir.

Sosyal Bilgiler dersinde yer alan dokuz öğrenme alanı içerisinde yer alan Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler, Güç, Yönetim ve Toplum ve Küresel Bağlantılar öğrenme alanları içeriğindeki beceri ve kazanımlar ile küresel vatandaşlık ve sosyal girişimcilikle ilişkilendirilebilir.

Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı 4-5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda şöyle ifade edilmektedir (MEB, 2005a):

.. öğrenciler, istekleri ve ihtiyaçları ile bunlar arasındaki farkları ayırt eder. İsteklerinin sınırsız ama kaynakların sınırlı olduğunun farkına varır ve isteklerini mevcut kaynaklara göre oluşturması gerektiğini öğrenerek bilinçli tüketici olmanın temellerini oluşturur. Ülke ekonomisinde de kaynakların yetersiz olduğunu kavrar ve mevcut kaynakları korumak gerektiğinin önemine inanır. Kendi ekonomik yaşantısını diğerlerinininki ile karşılaştırır, farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koyar. Yaşadığı yerin ekonomik koşullarını inceler ve geliştirmek için çaba gösterir.

Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı 6-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda ise şöyle ifade edilmektedir (MEB, 2005b):

Öğrenciler bu öğrenme alanında, 6. ve 7. sınıfta çok boyutlu düşünmeyi, çevresinde meydana gelen olayları birçok nedenle açıklayabilmeyi, bilimsel ve nesnel verilere dayalı olgularla kişisel görüş veya düşünceler arasında ayırım yapabilmeyi, sosyal bilimcilerin kullandığı bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak araştırma yapmayı, çevresiyle etkili iletişim kurmayı ve tüm bunların etkin vatandaş olmanın temel gereksinimleri olduğunu öğrenirler. Bu öğrenme alanı tüm öğrenme alanları ile ilişkilidir.

Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı ekonominin uluslararası boyutuyla Küresel Bağlantılar öğrenme alanıyla ilişkilendirilir. Küresel Bağlantılar öğrenme alanı 4-5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda şöyle ifade edilmektedir(MEB, 2005a):

.. ülkeler arası ekonomik ilişkilerin sebep ve sonuçlarını sorgulama fırsatını da bulacaklardır... çeşitli bölgelerdeki insanların kültürleri hakkında fikirler edinecekler, kendi kültürleriyle başka ülkelerin kültürleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları keşfedeceklerdir. Ayrıca çeşitli ülkelerde yaşayan insanların yaşayışları konusuyla empati becerilerini de geliştirme fırsatını elde edeceklerdir. Küresel bağlantılar öğrenme alanı ile öğrenciler, gelişen dünyanın gündemini takip eden, karşılaştığı sorunlar karşısında çözüm üretebilen bilinçli bir birey olma niteliği kazanacaklardır.

Küresel Bağlantılar öğrenme alanı 6-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda şöyle ifade edilmektedir (MEB, 2005b):

.. öğrenciler, düşüncelerin, sanat eserlerinin, uluslar arası etkinliklerin toplumlar arası etkileşimdeki önemini ve ülkesinin doğal kaynakları, ekonomik yeterlilikleri ile diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkileri ile ilgili fikir edinirler. Bütün dünyayı ilgilendiren ekonomi, siyaset, ekoloji, güvenlik ve sağlık gibi alanlarda yaşanan sorunların sebepleri ve çözümleri ile ilgili fikir geliştirirler. Uluslar arası kuruluşların amaçlarını ve işlevlerini kavrarlar.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme alanlarından biri de Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütlerdir. Bu öğrenme alanında 4-5. sınıf düzeyinde öğrenciler,

.. çevresindeki veya bildiği grup, kurum ve sosyal örgütlerin yaşamlarını nasıl etkilediklerini inceleme fırsatı bulacaklardır. Bunun sonucunda toplumda bireyler, gruplar ve kurumlar arasındaki etkileşimi fark edeceklerdir. Öğrenciler toplumsal problemler, olaylar ve ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütleri ilişkilendirirken sorumluluk sahibi bir birey olmanın, örgütlenmenin ve sosyal katılımın önemini farkına varacaklardır.”(MEB, 2005a)

Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler öğrenme alanı 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer almamakla birlikte Güç Yönetim ve Toplum öğrenme alanı içerisine yerleştirilmiştir.

Güç, Yönetim ve Toplum öğrenme alanı ise 4.-5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda şöyle ifade edilmektedir(MEB, 2005a):

Bu öğrenme alanında 4-5. sınıf düzeyindeki öğrenciler, Sosyal Bilgiler dersinin temel amaçlarından olan, bilinçli bir vatandaş olarak topluma tam katılma yollarını araştırarak görev ve sorumluluklarının farkına varırlar. Toplum yaşamında doğacak sorunların en önemli güvencesi olarak örgütlü bir devlet gücünün varlığını kavrarlar... Toplumsal hizmetlere ve değişik resmî etkinliklere katılma yollarını öğrenerek, yönetimi etkilemek için hangi demokratik yolların olduğunu kavrarlar.

Güç, Yönetim ve Toplum öğrenme alanı 6-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı'nda ise şöyle ifade edilmektedir (MEB, 2005b):

Bu öğrenme alanında 6 ve 7. sınıf öğrencileri; bilinçli ve etkin yurttaş olarak topluma tam katılma yollarını araştırarak görev ve sorumluluklarının farkına varacaklardır. Katılım kavramını ve sürecini tanırlar, demokratik yaşam için katılımın önemini savunurlar... Dünyada ve Türk Tarihi'nde İnsan haklarının gelişim sürecini analiz ederler ve özellikle Türk toplumunda kadının konumu ile ilgili örneklerden yararlanarak kadın haklarının tarihsel süreçte geçirdiği değişiklikleri açıklarlar...Bu öğrenme alanı içeriği gereği “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanları ile ilişkilidir. (MEB, 2005b)

2005 yılında uygulamaya konulan diğer öğretim programlarında olduğu gibi Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda da ara disiplinlere yer verilmiştir. Ara disiplinler sivil toplum kuruluşlarının programa olan katkısı olarak nitelendirilmektedir (Kaymakçı, 2012). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda 8 ara disiplin yer almaktadır. Girişimcilik ve İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi de bu ara disiplinler arasında yer almaktadır. Girişimcilik ve İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi ara disiplini kazanımları ve ders kazanımları Tablo 2.4'te gösterilmiştir:

Tablo 2.4.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Girişimcilik Ara Disiplini Kazanımları ve Ders Kazanımları

Sınıf	Öğrenme Alanı / Ünite	Ders Kazanımları	Girişimcilik Kazanımları
4	Birey ve Toplum: Kendimi Tanıyorum	Bireysel farklılıkları tanıır ve kabul eder.	Kişiler arasındaki farklılıkları tanıır.
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim: Üretimden Tüketime	İstek ve ihtiyaçlarını ayırt eder.	Gereksinim ile istek arasındaki farkı açıklar.
		Mevcut kaynaklarla ihtiyaçlarını ilişkilendirir.	Kaynakları doğal, insan ve kapital olarak sınıflandırır.

Tablo 2.4 (Devamı)

5	Üretim, Dağıtım ve Tüketim: Ürettiklerimiz	Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetleri fark eder.	Yaşadığı bölgedeki kaynakları araştırır.
		Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlere ilişkin meslekleri belirler.	Yaşadığı bölge içinde ekonomik dayanışmayı fark ederler.
6	Üretim, Dağıtım ve Tüketim: Ülkemizin Kaynakları	İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği eğitim, beceri ve kişilik özelliklerini araştırır.	İşle ilgili fikir üretme ve araştırma becerisi edinir.
7	Birey ve Toplum: İletişim ve İnsan İlişkileri	İletişimi, olumlu olumsuz etkileyen tutum ve davranışları fark ederek kendi tutum ve davranışlarıyla karşılaştırır.	Başkaları ile kurduğu iletişimlerin iyi olup olmadığını sorgular.

(MEB, 2005a; 2005b)

Tablo 2.4'te görüldüğü gibi girişimcilik ara disiplini kazanımlarının daha çok ekonomik faaliyetlere dönük olduğu görülmektedir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi ara disiplini kazanımları ve ders kazanımları Tablo 2.5'te gösterilmiştir.

Tablo 2.5.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi Ara Disiplini Kazanımları ve Ders Kazanımları

Sınıf	Öğrenme Alanı / Ünite	Ders Kazanımları	İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi Kazanımları
4	Gruplar, Kurumlar Sosyal Örgütler: Hep Birlikte	İnsanların belli bir amaç çerçevesinde oluşturdukları grup, kurum ve sosyal örgütleri fark eder. Ön bilgi ve yaşantısını kullanarak çevresindeki belli başlı sosyal problemler ya da ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütleri ilişkilendirir. Kendisi ile çevresindeki gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler arasındaki etkileşime örnekler verir.	Sivil toplum kavramının önemini kavrar. Sivil toplum örgütlerinin çalışmalarının yasal olduğunu bilir. Yakın çevresindeki sivil toplum örgütlerinin faaliyetlerinin farkında olur.
5	Birey ve Toplum: Haklarını Öğreniyorum	Katıldığı gruplarda aldığı roller ile rollerin gerektirdiği hak ve sorumlulukları ilişkilendirir. Çocuk olarak haklarını fark eder.	Haklarını korumanın önemini açıklar. Sorumluluklarını evde ve okulda yerine getirir. Çocuk haklarına dair sözleşmenin önemini kavrar.
	Gruplar, Kurumlar Sosyal Örgütler: Toplum İçin Çalışanlar	Toplumun temel ihtiyaçlarıyla kurumları ilişkilendirir. Kurumların insan yaşamındaki yeri konusunda görüş oluşturur. Sivil toplum kuruluşlarını etkinlik alanlarına göre sınıflandırır. Sivil toplum kuruluşlarının etkinliklerinin sonuçlarını değerlendirir. Bireylerin rolleri açısından sivil toplum kuruluşlarını resmî kurum ve kuruluşlarla karşılaştırır.	Sivil toplum kavramının önemini kavrar. Sivil toplum örgütlerinin çalışmalarının yasal olduğunu bilir. Yakın çevresindeki sivil toplum örgütlerinin faaliyetlerinin farkında olur.
	Güç, Yönetim ve Toplum: Bir Ülke, Bir Bayrak	Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder. Demokratik yönetim birimlerindeki yetki ile ulusal egemenlik arasındaki ilişkiyi açıklar.	Hukuk kurallarının toplumsal yaşamı kolaylaştıran bir değerler sistemi olduğunu kabul eder. Demokrasi ve ilkelerinin önemini kavrar. Demokrasinin insan hakları için vazgeçilmez bir değer taşıdığını takdir eder. Demokrasinin temelinin özgürlük ve eşitliğe dayandığını bilir.

Tablo 2.5. (Devamı)

	Birey ve Toplum: Sosyal Bilgiler Öğreniyorum	Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.	Vatandaş olmanın getirdiği sorumlulukları fark eder. Bütün insanların haklar yönünden eşit ve özgür doğduklarını belirtir.
6	Güç, Yönetim ve Toplum: Demokrasinin Serüveni	Tarihsel belgelerden yola çıkarak insan haklarının gelişim sürecini analiz eder.	İnsan haklarının tarihsel süreçte nasıl kazanıldığını kavrar. İnsan haklarının uluslararası belgelerde güvence altına alındığını belirtir. Kamu güvenliği ve kamu sağlığı söz konusu olduğunda, kanunlar çerçevesinde özgürlüklerin sınırlanabileceğini kavrar Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ni imzalayan ülkeler arasında olduğumuzu ifade eder.
	Birey ve Toplum: İletişim ve İnsan İlişkileri	Doğru bilgi alma hakkı, düşünceyi açıklama özgürlüğü ve kitle iletişim özgürlüğü arasındaki bağlantıyı fark eder. Kitle iletişim özgürlüğü ve özel hayatın gizliliği kavramlarını, birbiriyle ilişkileri çerçevesinde yorumlar.	İnsan haklarının yaşadığı toplumda daha etkin uygulanması için önerilerde bulunur. Hakların ihlâl edildiği durumlar karşısında yetkili kurumlara başvurma bir vatandaşlık görevi olduğunu belirtir. Düşünce ve ifade özgürlüğünün önemini fark eder.
7	İnsanlar, Yerler ve Çevreler: Ülkemizde Nüfus	Eğitim ve çalışma hakkının kullanılması ile devletin ve vatandaşın bu konudaki sorumluluklarını ilişkilendirir.	Eğitimin kendisi için bir hak olduğunu fark eder.
	Bilim, Teknoloji ve Toplum: Zaman İçinde Bilim	Tarihsel süreçte düşünceyi ifade etme ve bilim özgürlüklerini bilimsel gelişmelerle ilişkilendirir.	Düşünce ve ifade özgürlüğünün önemini fark eder.
	Küresel Bağlantılar: Ülkeler Arası Köprüler	Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, doğal varlıkların ve tarihi çevrelerin ortak miras ögesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunun farkına varır.	Yakın çevresindeki ortak miras ürünlerinin korunması gerektiğini ifade eder.

(MEB, 2005a; 2005b)

Tablo 2.5'te görüldüğü gibi İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi ara disiplini kazanımlarından bazıları sosyal girişimcilik ve küresel vatandaşlık ile ilişkilendirilebilmektedir. Kazanımlar bir sosyal girişimci ve küresel vatandaşın sahip olması gereken nitelikleri de belirtmektedir.

2005-2006 öğretim programının öğeleri arasında değer kavramı da yer almaktadır. Değer,

.. bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlâkî ilke ya da inançlardır. Değerler toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgular, toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir(MEB, 2005a).

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer verilen değerler şunlardır(MEB, 2005a,b):

- Adil olma
- Aile birliğine önem verme
- Bağımsızlık
- Barış
- Bilimsellik
- Çalışkanlık
- Dayanışma
- Duyarlılık
- Dürüstlük
- Estetik
- Hoşgörü
- Misafirperverlik
- Özgürlük
- Sağlıklı olmaya önem verme
- Saygı
- Sevgi
- Sorumluluk
- Temizlik
- Vatanseverlik
- Yardımseverlik

Yukarıda verilen değerler incelendiğinde tamamının sosyal girişimci ve küresel vatandaş olabilme özelliğine sahip bir bireyin sahip olması gereken değerler olduğu söylenebilir.

2005-2006 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde beceri, öğrenme alanı, kazanım, ara disiplin ve değer öğeleri bakımından sosyal girişimciliğe dair unsurları taşıdığı görülmektedir. Program sosyal girişimcilik ile ilgili unsurları dolaylı olarak taşımaktadır ancak sosyal girişimcilik ve küresel vatandaşlık ile ilgili unsurların yetersiz olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretimi hem konu alanı hem de ortak hareket ettiği disiplinler göz önünde bulundurulduğunda çevre eğitime öncelikli olarak yer vermesi gereken alanlardandır. Sosyal Bilgiler 4-5 ve 6-7.sınıf programları çevre eğitimi açısından incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır(MEB, 2005a; 2005b):

Sosyal Bilgiler öğretimi programı öğrenme alanları çevre eğitimi açısından incelendiğinde ise 4.sınıfta Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, Güç, Yönetim ve Toplum, Küresel Bağlantılar, Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler öğrenme alanları içinde çevre eğitimi ile ilgili doğrudan bir kazanım bulunmamaktadır. Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı içinde “Mevcut kaynaklarla ihtiyaçlarını ilişkilendirir.” kazanımı yer almaktadır.

5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde; Birey ve Toplum öğrenme alanı içinde “Çocuk olarak haklarını fark eder” kazanımı doğrultusunda çevre hakkı; Kültür ve Miras öğrenme alanı içinde “Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesneleri ve yapıtları tanır” kazanımı ile doğal ve yapay unsurlar; Küresel Bağlantılar öğrenme alanı içinde “Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir” kazanımı ile ortak miras unsurlarının sadece öğrencilere tanıtılması amaçlanmıştır. Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Güç, Yönetim ve Toplum öğrenme alanı içinde öğrenme alanı içinde çevre eğitime yönelik kazanım bulunmamaktadır.

6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Kültür ve Miras, Güç Yönetim ve Toplum, Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı içerisinde çevre eğitimi ile ilgili doğrudan bir kazanım bulunmamaktadır. Küresel Bağlantılar öğrenme alanı içerisinde “Ülkemizin diğer ülkelerle doğal afetlerde ve çevre sorunlarında dayanışma ve iş birliği içinde olmasının önemini fark eder” kazanımı yer almaktadır

7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde hiçbir öğrenme alanı içerisinde çevre eğitimi ile ilgili doğrudan bir kazanım bulunmamaktadır.

Sosyal Bilgiler 4-5 ve 6-7.sınıf programları kazandırılması hedeflenen beceriler açısından da incelendiğinde doğrudan çevre eğitimi ile ilişkilendirilecek bir becerinin yer almadığı görülmektedir.

Sosyal Bilgiler 4-5 ve 6-7.sınıf programları ara disiplinlerle kazanımların ilişkilendirilmesi açısından da incelendiğinde çevre eğitime yönelik bir kazanımın olmadığı görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda verilen değerler incelendiğinde ise çevre eğitimi ile ilişkilendirilebilecek birkaç tane değer olduğu görülmektedir. Bunlar: Duyarlılık, estetik, sorumluluk, temizlik ve vatanseverliktir.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı öğrenme alanı, kazanımlar, beceriler, ara disiplinler ve değerler açısından incelendiğinde çevre eğitiminin hedefleri, amaçları ve esasları doğrultusunda yeterli olmadığı, özellikle de programda çevre ile ilgili kazanımların yetersiz olduğu görülmektedir. Karatekin de(2011) çalışmasında Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın çevre eğitimi açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı'nda Küresel Vatandaşlık, Sosyal Girişimcilik ve Çevre Eğitimi

Bu bölümde verilen bilgiler 2007 yılında Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından belirlenen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı ve üniversitelerin internet sayfalarında yer alan ve Bologna süreci kapsamında hazırlanan seçmeli ders içerikleri incelenerek elde edilmiştir. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından belirlenen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı incelendiğinde sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre eğitimi ile ilgili bir dersin olmadığı görülmektedir. Ancak Programda her bir konu ile ilişkilendirilebilecek bazı dersler yer almaktadır. Programda sosyal girişimcilik ile ilişkilendirilebilecek en uygun dersin Topluma Hizmet Uygulamaları olduğu söylenebilir. Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin içeriği YÖK tarafından hazırlanan programda şu şekilde belirlenmiştir:

Topluma hizmet uygulamalarının önemi, toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlama, panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı yada düzenleyici olarak katılma, sosyal sorumluluk çerçevesinde çeşitli projelerde gönüllü olarak yer alma, topluma hizmet çalışmalarının okullarda uygulanmasına yönelik temel bilgi ve becerilerin kazanılması (YÖK, 2007, s.78).

Bazı üniversitelerde Girişimcilik adı altında seçmeli bir ders okutulmaktadır. Girişimcilik dersinin içeriğinde sosyal girişimcilik yerine finansal girişimcilik konularına yer verilmiştir. Ayrıca Kültürel Çevre Bilinci ve Sosyal Sorumluluk isimli seçmeli bir ders daha mevcuttur.

Sosyal Bilgiler dersinin temel amaçlarından biri de öğrencilere vatandaşlık değer ve becerileri kazandırmaktır (Kabapınar, 2014). Bu amaca ulaşabilmek için öğretmen adaylarının bu konuda eğitilmeleri gerekmektedir. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı'nda Vatandaşlık Bilgisi dersi yer almaktadır. Bu dersin içeriği YÖK tarafından hazırlanan programda şu şekilde belirlenmiştir:

İnsan ve toplum, toplum hayatını düzenleyen kurallar; aile, okul ve çevrede demokratik hayat; devlet ve devlet şekilleri; tarihsel süreç içinde egemenlik anlayışının evrimi; temel hak ve ödevler; anayasa, anayasal kurumlar, anayasal yaşam; Türk devlet geleneği, Türkiye Cumhuriyeti'nin temel nitelikleri ve yapısı (YÖK, 2007, s.77).

Ders içeriği incelendiğinde Vatandaşlık Bilgisi dersinin daha çok ulusal vatandaşlık bilgi ve becerilerini kapsadığı, küresel vatandaşlık bilgi ve becerilerini ise kapsamadığı söylenebilir. İnsan Hakları ve Demokrasi dersinin ise küresel vatandaşlık ile ilişkilendirilmesi mümkündür. Bu dersinin içeriği YÖK tarafından hazırlanan programda şu şekilde belirlenmiştir:

İnsan hakları ve demokrasinin tanımı ve tarihi gelişimi; demokrasi, özgürlük ve eşitlik kavramları, farklı demokrasi anlayışları, demokratik kültür, okulda ve ailede demokrasi, demokratik yurttaşlık; 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 eğitimi (YÖK, 2007, s.78).

Ders içeriği incelendiğinde içeriğin küresel vatandaşlık ile ilişkilendirilebileceği söylenebilir. Özellikle küresel vatandaşlıkla ilişkili olan insan haklarına saygı, özgürlük ve eşitlik konularının ders içeriğinde yer aldığı görülmektedir. Farklı kültürlerin ve bu kültürlerin tarihsel gelişiminin tanıtılması açısından küresel vatandaşlık ile ilişkilendirilebilecek bir diğer ders ise Antropoloji'dir. Antropoloji dersinin içeriği YÖK tarafından hazırlanan programda şu şekilde belirlenmiştir:

Antropolojinin tanımı ve kapsamı, çalışma alanları, yöntemi; antropolojinin gündelik yaşamla ilişkisi; ilk insanlar ve modern insanın

ortaya çıkışı, insanoglunun geçim sekillerinin evrimi; akrabalık sistemleri ve sosyal örgüt, siyasal örgütlenmelerin ortaya çıkışı, toplumsal tabakalaşma, toplumsal cinsiyet, din, dil, birey ve kültür gibi antropolojinin çalışma konuları; lkemiz ve dünyadan belli başı antropologlar, bunların çalışma alanları ve çalışmalarından rnekler (YK, 2007, s.76).

Farklı kültürlerdeki insanlarla iletişim kurma ve onlara saygı duyma konuları açısından küresel vatandaşlıkla ilişkilendirilebilecek bir ders olan İnsan İlişkileri ve İletişim dersinin içeriği YK tarafından hazırlanan programda şu şekilde belirlenmiştir: “İnsanlar arası iletisim(ailede, okulda, alısveriste, is yerlerinde, vb.); etkin konuşma ve dinleme; beden dili; hak ve sorumluluklar; değer yargıları ve iletisimdeki rolü.” (YK, 2007, s.79).

Küresel vatandaşlık ile ilişkilendirilebilecek derslerden bir diğeri ise, ğretmen adaylarının yakın ve uzak çevresinde neler yaşandığının ve bunların nedenlerinin neler olduğunun farkında olması noktasında Siyasi Coğrafya dersidir. Siyasi Coğrafya dersinin içeriği YK tarafından hazırlanan programda şu şekilde belirlenmiştir:

Tanımlar, siyasi cografya ile ilgili baslıca grsler; siyasi cografyada fiziksel etkenler (konum, alan, sınırlar, yer sekilleri, iklim, sular, topraklar, dogal kaynaklar), siyasi coğrafyada beseri etkenler (nüfus, kültür, askeri ve/veya siyasi, ekonomik topluluklar), Türkiye’nin katıldığı siyasi olusumlar (NATO, AB), Orta Dogu lkeleri, Balkan lkeleri, Kafkas lkeleri ile iliskiler, Türk Cumhuriyetleri, sınır asan sular, bogazlar, kıt’a sahanlığı ve Ege sorunu, OECD lkeleri, Dünyada siyasi ve ekonomik rgtler(YK, 2007, s.79).

Sosyal Bilgiler ğretmenliği Lisans Programı’nda küresel vatandaşlık konuları ile doğrudan ilgili olduğunu söyleyebileceğimiz ders ise Günümüz Dünya Sorunları’dır. Dersin içeriği YK tarafından hazırlanan programda şu şekilde belirlenmiştir: “Doğal afetler (küresel ısınma, depremler, tsunami vb.), evre sorunları, doğal kaynakların sınırlılığı, açlık, fakirlik, issizlik, insan hakları, plansız nüfus artışı, ırkçılık, salgın ve bulaşıcı hastalıklar, terör gibi sorunların incelenmesi; bu sorunların çözülmesini amaçlayan ulusal ve uluslararası kuruluslar ile farklı yaklaşımlar”(YK, 2007, s.79). Dersin içeriği incelendiğinde küresel vatandaşlığın farkındalık oluşturma ve çözüm üretme noktasında üzerinde sıkça durduğu konulardan olan evre sorunları, açlık, fakirlik, ırkçılık ve terör sorunları gibi konulara yer verildiği fakat bu sorunların çözümü için gerekli olan bilgi, beceri vb. donanımların neler olduğu ve öğrencilere nasıl kazandırılacağı konularına yer verilmediği söylenebilir. Sosyal Bilgiler ğretmenliği

Lisans Programı'nda ayrıca küresel vatandaşlıkla ilişkilendirilebilecek çeşitli seçmeli dersler mevcuttur. Bunlar; Küreselleşme, Avrupa Birliği ve Türkiye ile Küresel Eğitim dersleridir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı incelendiğinde çevre konulu zorunlu bir dersin olmadığı görülmektedir. Çevre Eğitimi, bazı üniversitelerde seçmeli bir ders olarak okutulmaktadır. Ayrıca Küresel Çevre Sorunları isimli bir seçmeli derste mevcuttur. Genel olarak düşünüldüğünde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı'nın sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre eğitimi açısından yeterli olmadığı söylenebilir.

2.5. İlgili Çalışmalar

2.5.1. Sosyal Girişimcilik, Küresel Vatandaşlık ve Çevre Davranışı Arasındaki İlişkiye Dair Alanyazın

Alanyazında sosyal girişimcilikle ilgili yayınlar incelendiğinde yapılan çalışmaların çoğunun kavramsal yayınlar olduğu empirik çalışmaların yeterince yapılmadığı görülmektedir(Douglas, 2008). Benzer bir durum küresel vatandaşlık için de geçerlidir. Yapılan yayınların büyük çoğunluğu teorik ve kavramsal yayınlar olmakla birlikte bireylerin küresel vatandaşlık düzeylerini belirlemeye dönük çalışmalar da mevcuttur. Alanyazında çevre davranışı ile ilgili yayınların sayısı ise bir hayli fazladır. Bu bölümde sosyal girişimcilik ile çevre davranışı, sosyal girişimcilik ile küresel vatandaşlık ve küresel vatandaşlık ile çevre davranışı arasındaki ilişkiye dönük alanyazın incelemesi verilmiştir. Alanyazında sosyal girişimcilik ile çevre davranışı, sosyal girişimcilik ile küresel vatandaşlık ve küresel vatandaşlık ile çevre davranışı arasında bir ilişki olduğunu ortaya koyan çeşitli yayınlar mevcuttur.

Küresel vatandaşlık ve sosyal girişimcilik farklı alanlar olsa da hedefleri birbiri ile uyumludur. Her ikisinin de birinci önceliği toplumun hayat standartlarını her alanda yükseltme hedefidir(Gowreesunkar, Sterren ve Séraphin, 2014).

Günümüzde küresel vatandaşlık eğitimi; barış eğitimi, insan hakları eğitimi, çevre eğitimi ve bunlarla ilişkili diğer alanların ortak mirası olarak görülebilir(Conectando Mundos, 2009). Küresel vatandaşlığın konu alanı; gruplar arası

empati, çeşitliliğe değer verme, sosyal adalet, çevresel sürdürülebilirlik, gruplar arası yardımlaşma ve dünyanın daha iyi bir yer haline getirilebilmesi için sorumluluk hissetmekle ilişkili olarak toplum yanlısı davranış ve değerleri kapsar(Reysen,Larey ve Katzarska-Miller, 2012).

Wynveen, Kayle ve Tarrant(2012) çalışmalarında küresel vatandaşlığın çevresel tutum, inanç ve normlara etkisini incelemiştir. Çalışmada 623 üniversite öğrencisi yurt dışında kısa süreli yaşam programı kapsamında 4 haftalığına Avustralya ve Yeni Zelanda'ya gönderilmiştir. Araştırmada öğrencilere ön test ve son test uygulanmış ve veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin çevresel deneyimlerinin çevreye dönük bakış açılarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Oluşturdukları modelde kısa süreli yurt dışı deneyiminin küresel vatandaşlığı, küresel vatandaşlığın ise çevre bilgisi, tutum ve çevresel davranışı etkilediği bulunmuştur. Çalışmanın bir diğer sonucuna göre küresel vatandaşlığın öğrencilerin diğerkâmlık özellikleri ile çevresel dünya görüşleri arasındaki ilişkiyi güçlendirdiği ortaya çıkmıştır. Çalışmanın bir başka sonucuna göre küresel vatandaşlık ile birlikte eşitlik ve sosyal adaletle ilgili değerlerin öğrencilerin çevresel dünya görüşleri üzerinde güçlü bir etkisi olduğu bulunmuştur. Yine bu çalışma da küresel vatandaşlık ile çevre koşullarının öğrencilerin kendi sağlıkları ve gelecek nesillerin hayatına etkisi konusundaki farkındalıklarını çevresel sorunlar ve çözümleri için sorumlu hissetme duygularını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Reysen ve Katzarska-Miller(2013a; 2013c) çalışmalarında küresel vatandaşlık ile çevresel sürdürülebilirlik, gruplar arası empati, farklılıklara değer verme, sosyal adalet, yardımlaşma ve harekete geçmek için sorumluluk hissetme gibi toplum yararına olan değer ve davranışlar arasında ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Howell(2013) 16 yetişkin birey ile yaptığı araştırmasında, çevresel organizasyonlara katılım ve doğadaki olumlu yaşantıların, iklim değişikliği ile ilgili farkındalıkları artırdığını belirtmiştir.

Çevre konusunda daha duyarlı olabilmenin ve olumlu çevresel davranışlar sergilemenin en önemli yollarından birisi çevreyi korumaya yönelik faaliyetlerde çalışmaktır(Corcoran, 1999). Kollmus ve Agyaman'a göre (2002) çevreci davranış, insanın doğa ve dünyanın düzenine karşı olumsuz etkilerini minimize etmek için bilinçli bir şekilde gösterilen davranıştır.

The Global Citizens' Initiative (TGCI) kurucularından Ron Israel(2012), küresel vatandaşlık hareketinin, içinde yaşadığımız çevreyi korumaya dönük davranışları benimseme ve teşvik etme hareketi olduğunu belirtmiştir. Birey, çevreyle ve uzaktaki diğer insanlarla olan ilişkimizin farkında değil ise onları korumaya öncelik vermez (Toma, 2013). Bu farkındalık ise küresel vatandaşlık eğitimi ile verilebilir. Küresel vatandaşlar, küresel çevresel durumların onları yaşadıkları yerde nasıl etkilediğini ve çevresel yaşam biçimlerinin dünyanın diğer bölgelerindeki çevresel durumları nasıl etkilediğinin farkında olurlar (Israel, 2014).

Carabain, Keulemans, van Gent ve Spitz(2012), küresel vatandaşlığı tanımladıkları çalışmalarında, küresel vatandaşlığın temelde eşitlik ilkeleri, sorumluluk gösterme ve karşılıklı bağlılık gibi durumların harekete geçirdiği kendini ifade etmenin davranışsal bir biçimi olduğunu ifade etmiş olup, küresel vatandaşların ise sadece dünyaya karşı belirli bir tutum ya da bilgi sahibi değil aynı zamanda bu tutum ve bilgiyi davranışa dönüştüren bireyler olduğunu belirtmişlerdir.

Ibrahim (2005), çalışmasında küresel vatandaşların sadece dünya üzerindeki sorunları ve bunların sebeplerini fark eden değil, bu sorunların çözümünde aktif rol alan kişiler olduğunu belirtmiştir.

Randle ve Dolnicar (2009), yaptıkları çalışma sonucunda çevresel sorunların çözümü için gönüllülük hareketlerinin çevresel davranışları değiştirme de kilit rol oynadığını belirtmiştir. Uzun vadeli ekolojik sürdürülebilirlik için bireylerin gönüllü olarak çalışması olumlu çevresel davranış değişikliği için önemli olabilir.

Baur ve Haase (2015), çevreyi korumaya dönük aktivitelerin öğrencilerin çevresel davranışlarına etkisini araştıran bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda çevresel organizasyonlara katılımı ile davranış değiştirme yöntemi gayet başarılı ve umut verici sonuçlar ortaya koymuştur.

Rioux(2011), çalışmasında ortaokul öğrencilerini, atık pillerin toplanması ile ilgili bir bilinçlendirme kampanyasına dahil etmiştir. Öğrencilere atık pillerin potansiyel tehlikesi ve geri dönüşümün anlatıldığı kampanyada öğrencilerden atık pil toplamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda bu tarz bir kampanyaya katılımın öğrencilerin davranışları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Gowreesunkar, Sterren ve Séraphin(2014), “Turistik Yer Yönetiminde Küresel Vatandaşlığın Teşvik Edilmesinde Bir Araç Olarak Sosyal Girişimcilik” isimli çalışmalarında sosyal girişimciler tarafından yönlendirilen küresel vatandaşların turistik faaliyetleri sırasında bilgili ve bilinçli tüketicilik özellikleri gösterdikleri, alışveriş yaparlarken *Fair Trade* standartlarına uygun ürünleri tercih ettiklerini belirtmiştir. (Fair trade: gelişmekte olan ya da fakir ülkelerde yaşayan üreticilerin hayat standartlarını yükseltmek, tarım arazilerinin işletilmesi ve ihracat ithalat faaliyetlerinin sürdürülebilmesi için gerçekleştirilen sosyal bir harekettir. Fair trade yerel üreticilerin ekonomik gücünü, tarım işçilerinin hayat standardını artırma ve işbirliğini güçlendirmeyi hedefler. Fair Trade tarımı yapılırken çiftçilerin dikkat etmesi gereken en önemli durum çevrenin kirletilmemesi, kaynakların israf edilmemesi ve korunmasıdır. Bu şekliyle fair trade aynı zaman da çevre dostu bir harekettir. <http://www.fairtrade.net/361.html>). Ayrıca ekoturizm, yoksul yanlısı turizm ve toplum temelli turizm gibi turizmin sorumlu formlarının, sosyal girişimcilik ve sorumluluk duygusunu içeren ve yerel bölgeyi korumayı amaçlayan küresel vatandaşlık ilkeleri ile önemli ölçüde bağlantı kurduğunu belirtmişlerdir. Özellikle adalarda gerçekleştirilen ve turizm kaynaklarının sürdürülebilirliğine bağlı olan ada turizminin bu durum ile uyumlu olduğunu belirten araştırmacılar, “küresel vatandaşlık, sosyal girişimcilik ve ada turizminde girişimlerin sürdürülebilirliği” arasında bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Günümüzde dünyanın karşılaştığı sosyal sorunlardan biri de çevresel sorunlardır. Bu nedenle çevre ve sürdürülebilirlik ile ilgili konuların sosyal girişimciliğin etki alanında olduğu kabul edilir(Mair ve Marti, 2006). Çevreyi koruma ve restore etmeye yönelik katılım ve sosyal sorumluluk sosyal değişime yönelik popüler alanlardandır(Mort ve Hume 2009). Sosyal sorunlar ve çevresel sorunlar, sosyal girişimciler için girişimcilik imkanı sağlar(Neck, Brush ve Allen, 2009). Sosyal girişimciler, sosyal ya da çevresel sorunların çözümü için uygulanabilir ekonomik modeller üretir ya da destek verirler(Whitman, 2011’den akt. Braga, Proença ve Ferreira, 2014).

Sosyal girişimcilerin en önemli platformlarından olan ASHOKA da çevrenin korunması için yapılan sosyal girişimci faaliyetlere destek vermektedir. ASHOKA tarafından organize edilen faaliyetlerin % 19’u eğitim, %18’i insan hakları, %17’si çevre ve ekonomi, %16’sı sağlık alanındadır(Sen, 2007).

Weerawordena ve Mart(2006) yaptıkları çalışmada sosyal girişimci kar amacı gütmeyen kuruluşların ortaya koyduğu değerler ile çevresel dinamikler arasında önemli bir ilişki bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmaya göre sosyal girişimci davranışlar, çevrenin mevcut ihtiyaçlarına göre şekillenirler.

Braga ve diğerleri(2014) yaptıkları çalışmada, Portekiz’de sosyal girişimcilik ile yapılan proje başvurularını incelemiş ve yapılan 38 projenin büyük bir kısmının “ihmal edilmiş sosyal ve çevresel sorunların çözümüne dönük projeler “ ve “toplumu sosyal ve çevresel düzeyde dönüştürme potansiyeli olan projeler “ olduğu ortaya çıkmıştır. John Hopkins uluslararası kar amacı gütmeyen örgütlenmeler sınıflandırmasında (ICNPO) çevre 5. gruba alınmış ve iki alt başlık halinde incelenmiştir.

1- Çevre

- a) Kirliliği azaltma ve kontrol
- b) Doğal kaynaklara sahip çıkma ve koruma
- c) Çevrenin güzelleştirilmesi ve açık alanları koruma
- d) Çok amaçlı çevre örgütleri kurma
- e) Çevresel örgütlere destek, hizmet ve yardımcı eleman sağlama
- f) Başka yerde sınıflandırılmamış çevre örgütleri

2- Hayvanlar

- a) Hayvanların korunması ve bakımı
- b) Vahşi yaşama sahip çıkma ve koruma
- c) Veterinerlik hizmetleri
- d) Çok amaçlı hayvan hizmeti örgütü kurulması
- e) Hayvanları korumaya yönelik örgütlere destek, hizmet ve yardımcı eleman sağlama
- f) Başka yerde sınıflandırılmamış hayvan örgütleri(Salamon ve Anheier, 1997).

Situmorang ve Mirzanti(2012) “Ekoturizmi Geliştirmek için Sosyal Girişimcilik” adlı çalışmalarında sosyal girişimciliğin sosyal varlıklar olan insanları doğa hakkında eğitmek olduğunu ve sosyal girişimcilerin insanların yaşamlarını iyileştirmek ve çevreyi korumak için sorumluluk aldıklarını belirtmişlerdir. Odak grup tartışması şeklinde yürüttükleri çalışmalarından, yaşları 20-35 arası olan 4 kişi ve yaşları 20-50 arasında olan 5 kişi yer almıştır. Bu kişilerin bir kısmı turist iken bir kısmı

ise üniversite öğrencisidir. Bu kişilere ekoturizm hakkındaki fikirleri sorulmuş ve konu hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir. Verilen eğitim sonunda ekoturizmin doğal rezervlerle alakalı olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan mülakatlar sonucunda, ekoturizmin tanımına dayalı, ekoturizmi geliştirmede iki anahtar kavram bulunmuştur: çevreyi koruma ve yerel halkın refahını artırma. Situmorang ve Mirzanti(2012) ekoturizmin, sosyal girişimcilerle işbirliği için uygun bir alan olduğunu belirten Wood'un(2008) bu görüşünden hareketle ekoturizmin, çevresel farkındalık ve çevreyi koruma kaygısı oluşturmaya yönelik sosyal girişimcilik programları ile geliştirilebileceğini belirtmişlerdir. Çünkü ekoturizmin doğada yapılır ve ekoturizme katılanlar doğayla iç içe olurlar. Bu durumda ekoturizmci turistlerin çevreyi koruyucu davranışlar sergilemesi beklenir.

Ertugut ve Soyşekerci(2012) “Üniversitelerde Eğitimsel Aktiviteler Üzerinde Sosyal Girişimciliğin Etkisi” isimli çalışmalarında; 3 devlet, 2 vakıf üniversitesinden toplam 22 sosyal girişimci grubuna dahil 105 öğrenci ile yüz yüze yarı yapılandırılmış mülakat gerçekleştirmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre öğrenciler sosyal girişimcilik aktivitelerini başta çevrenin korunması olmak üzere, sağlık, eğitim, sanat, fakirlik ve cinsiyet ayrımı konularında gerçekleştirmişlerdir.

Çevre, sosyal misyon ve sürdürülebilirlik ihtiyacı, sosyal girişimcilik ile kavramsallaştıran eşsiz bir girişimcilik davranışıdır(Weerawordena ve Mort, 2006).

Sivil toplum ve toplumsal katılım, çevresel sorunlarla savaş konusunda iki önemli rol oynayabilir:

- 1- Çevresel politikaların değiştirilmesi için siyasetin dikkatini çeker.
- 2- Çevresel sorunların hafifletilmesi ve aktarılması stratejileri ile davranışsal değişiklikleri canlandırır(Moser, 2009).

Yapılan çalışmalar da çevresel bilgi ve bilinç artışının çevreci davranışlara yol açmadığını, tutum ile davranış değişikliği arasında bir çelişki olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır(Kollmus ve Agyaman, 2002).

Chawla(1998) ve Hsu(2009) yaptığı alanyazın taraması sonucunda araştırmalara katılan katılımcıların, çevresel tutum, farkındalık ve eylemlerini etkileyen etmenlerden bahsederken dikkat çektiği hususları şu şekilde sıralamıştır:

- 1- Çevresel organizasyonlara katılım
- 2- Çevre eğitimi
- 3- Yetişkin rol modeller
- 4- Doğada geçirilen zaman (özellikle çocuklukta)
- 5- Çevrenin yıkıma uğradığını görmek

Corcoran(1999) çevre eğitimcileri ile yaptığı çalışmasında, katılımcılardan çevresel farkındalık ve olumlu çevre davranışlarını oluşturan etmenlerin neler olduğunu anlatan bir otobiyografi yazmalarını istemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; çevreyi korumaya dönük davranışları oluşturan etmenler şu şekildedir:

- 1- Çocukluk döneminde doğada geçirilen zaman
- 2- Başkalarına örnek olma umudu
- 3- Çevre konusunda kahramanı olarak gördüğü kişiler
- 4- Ailesinin rol modelliği
- 5- Öğretmenlerinin etkisi
- 6- Doğada kamp kurma
- 7- Kurallarına uygun yapılan avcılık ve balıkçılık faaliyetleri
- 8- Doğal alanların yok olduğuna şahit olma
- 9- Problemleri fark etme ve çözüm için harekete geçme
- 10- Çevre sorunlarının etkisinden korkma
- 11- Dünya görüşü inanç ve maneviyat

Kollmus ve Agyaman(2002) hazırladıkları modellerinde çevre davranışı ortaya koyabilmenin önemli yollarından birinin çevresel sorunlar için harekete geçiren çevresel eylemlere katılım olduğunu ortaya koymuşlardır.

Rajecks(1982) bu durumu şöyle açıklamıştır: “Dolaylı deneyimler (sınıfta çevresel bir sorunun ne olduğunu öğrenmek), doğrudan deneyimlere göre (nehirde ölü bir balıkla karşılaşmak) çevresel davranış oluşturmada daha etkisiz kalacaktır”(Akt. Kollmus ve Agyaman, 2002). Bu durumda öğrencilerin çevresel sorunları yerinde görmeleri ve bu sorunların nedenlerini araştırarak çözüm için harekete geçmeleri çevreci davranış göstermelerinin yolunu açabilir. O halde çevre için öğrencileri çevre için harekete geçirebilirsek sürdürülebilir çevre için önemli bir adım atmış oluruz.

2.5.2. Sosyal Girişimcilik İle İlgili Çalışmalar

Ülkemiz alanyazınünde sosyal girişimcilik konusunda çok az sayıda çalışma mevcuttur. Yurt dışı alanyazınündeki çalışmaların büyük bir bölümü ise teorik çalışmalardan oluşmaktadır.

Akar ve Aydın(2014) hazırlamış oldukları “Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Sosyal Girişimcilik Özelliklerini Yordama Düzeyi” başlıklı çalışmada öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin sosyal girişimcilik özelliklerini yordama düzeyini tespit etmeyi amaçlamışlardır. 403 son sınıf öğretmen adayı ile gerçekleştirilen çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının dışa dönüklük, deneyime açıklık, özdenetimli, uzlaşmacı kişilik özellikleri ile sosyal girişimcilik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda dışadönüklük ve deneyime açıklık kişilik özelliklerinin öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik düzeyini % 37 oranında yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Adım adım regresyon analizi sonucunda deneyime açıklık kişilik özelliğinin %25, dışa dönüklük kişilik özelliğinin %12 oranında sosyal girişimcilik düzeyini yordadığı sonucuna varılmıştır.

2.5.3. Küresel Vatandaşlık İle İlgili Çalışmalar

Engin ve Sarsar(2015) hazırlamış oldukları “Sınıf öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi” başlıklı çalışmada 188 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu, gazete ve dergileri düzenli takip eden öğretmen adaylarının yüzdesinin çok düşük, sosyal medya üyeliği olan öğretmen adaylarının yüzdesinin çok yüksek ve televizyon izleme-internete bağlanma için ayrılan sürenin ise oldukça fazla olduğu tespit edilmiştir.

Gürdoğan-Bayır, Göz ve Bozkurt(2014) hazırlamış oldukları “Sınıf Öğretmeni Adaylarına Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Küresel Vatandaşlık” başlıklı çalışmada öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde küresel vatandaşlık eğitimine ilişkin görüşleri incelenmiştir. 78 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının küresel vatandaşın sahip olması gereken özellikleri “bilgi ve anlayış, beceri, değer ve tutum” olmak üzere üç boyutta ele aldıkları ve öğretmen adaylarının büyük bir

bölümünün Sosyal Bilgiler dersinin küresel vatandaşlık eğitimine katkı sağladığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Strickland ve diğ.(2013) hazırlamış oldukları “Developing Global Citizenship Online: An Authentic Alternative To Overseas Clinical Placement” başlıklı araştırmada lisans ve lisansüstü seviyedeki 22 hemşirelik öğrencisi ile çalışmışlardır. Uluslararası bağlamda hemşirelik ve sağlık sorunlarını keşfetmek ve diğer hemşirelik öğrencileriyle uluslararası hemşirelik deneyimi sağlamak amacıyla yapılan çalışma sonucunda, çalışmaya katılan öğrencilerin, çalışma ile ilgili yüksek düzeyde memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca nitel verilerden elde edilen bulgulara göre öğrenciler öğrenme ortamını, birlikte öğrenme, ufukları genişletme, bağımsız çalışma becerileri ve sınırları aşan öğrenme olarak tanımlamışlardır.

Mutluer(2013) hazırlamış olduğu “The Place Of History Lessons In Global Citizenship Education: The Views Of The Teacher” başlıklı araştırmada 10 tarih öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda, tarih öğretmenlerinin küresel vatandaşlık eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya ve Kaya(2012) hazırlamış oldukları “Teknoloji Çağında Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık Algıları” başlıklı araştırmada 446 öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, yabancı dil bilen öğretmen adaylarının yabancı dil bilmeyen öğretmen adaylarına göre interneti haftada bir kereden fazla ve her gün kullanan öğretmen adaylarının hiç kullanmayanlara göre küresel vatandaşlık algılarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Tormey ve Gleeson(2012) hazırlamış oldukları “The Gendering Of Global Citizenship: Findings From A Large-Scale Quantitative Study On Global Citizenship Education Experiences” başlıklı araştırmada erkek liseleri, kız liseleri ve karma eğitim liselerinde öğrenim gören 2588 öğrenci (13-14 yaş grubu) ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, kız liselerinin sorumluluk duygusunun, küresel eşitsizlikler ve analiz boyutunda diğer tür okullardan daha iyi durumda olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Rapoport(2010) hazırlamış olduğu “We Cannot Teach What We Don’t Know: Indiana Teachers Talk About Global Citizenship Education” başlıklı çalışmada 6 ortaokul öğretmeni ile çalışmıştır. Öğretmenlerin küresel vatandaşlığı nasıl kavramsallaştırdığı ve eğitimde kullanımı ile ilgili düşüncelerini ortaya koymayı

amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin küresel vatandaşlıkla ilgili yabancı oldukları kavramları, kendilerince daha tanıdık kavram ve söylemlerle ifade ettikleri ve vatandaşlığın yeniden tanımlanmış hallerini öğretmek için desteğe ihtiyaçları olduğu sonucuna varılmıştır.

Hendershot ve Sperandio(2009) hazırlamış oldukları “Study Abroad and Development of Global Citizen Identity and Cosmopolitan Ideals in Undergraduates” başlıklı araştırmada 65 üniversite öğrencisi ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, diğer kültür ve yerlerle ilgili deneyimleri içeren kısa süreli yurt dışı eğitim organizasyonunun, öğrencilerin küresel vatandaş kimliklerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynayıcı olduğu vurgulanmıştır.

Lim(2008) hazırlamış olduğu, “Global Citizenship Education, School Curriculum And Games: Learning Mathematics, English And Science As A Global Citizen” başlıklı araştırmada 80 ilköğretim öğrencisi ile çalışmıştır. Araştırmada, öğrencilere refah ve modernleşmenin peşinden körü körüne giderken çeşitli sosyal, ekolojik ve kültürel sorunlar yaşamaya başlayan Atlantis şehrini kurtarmaya çalışan bir maceracı rolünün verildiği öğrenme ortamı oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, uygulama ile birlikte öğrencilerin öğrenme, akademik motivasyon ve yükümlülüklerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.4. Çevre Davranışı ve Çevre İle İlgili Çalışmalar

Aydın ve Ünalı(2013) hazırlamış oldukları “Coğrafya Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Çevreye Yönelik Tutumları” başlıklı araştırmada 139 Coğrafya öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Coğrafya öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye ilişkin tutumlarını değerlendirmek amacıyla yaptıkları araştırmanın sonucunda, coğrafya öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye ilişkin tutumlarının olumlu ve yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, çalışmaya katılan Coğrafya öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir.

Timur, Yılmaz ve Timur(2013a) hazırlamış oldukları “İlköğretim Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi ve Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı araştırmada 542 öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Araştırma

sonunda bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre çevreye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının çevre ile ilgili haber ve bilgileri merak düzeyi arttıkça çevreye yönelik tutumunun olumlu yönde arttığı, boş zamanlarında doğal alanlara çok sık gidenlerin nadir olarak gidenlere göre çevreye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zengin ve Kunt(2013) hazırladıkları “Ortaokul Öğrencilerinin Ağaç Ve Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” başlıklı araştırmada 723 ortaokul öğrencisi ile çalışmışlardır. Araştırmada; öğrencilerin ağaç ve çevreye yönelik tutumları; cinsiyet ve yaşadıkları yer bakımından istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterirken öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı farklılık göstermediği ve öğrencilerin, ormanların yararını çoğunlukla insan yaşamı üzerine gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kandır, Yurt ve Cevher Kalburan(2012) hazırlamış oldukları “Okul Öncesi Öğretmenleri ile Öğretmen Adaylarının Çevresel Tutumları Yönünden Karşılaştırılması” başlıklı araştırmalarında, çeşitli illerde öğrenim gören 605 öğretmen adayı ve çeşitli illerde görev yapan 300 okul öncesi öğretmeni ile çalışmışlardır. Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çevresel tutumlarını karşılaştırmak ve okul öncesi öğretmen yetiştirmede çevre eğitiminin önemini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının Çevresel Tutum Ölçeği toplamından ve Çevre Eğitiminde Alan Gezilerinin Önemi alt faktörü ile Çevresel Koruma Hareketi alt faktöründen okul öncesi öğretmenlerine oranla daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının Çevresel Problemler için Eğitim Gereksinimi alt faktörü ile Çevresel Kirlilik ve Koruma alt faktöründen aldıkları puanların arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Özbebek Tunç, Akdemir Ömür ve Düren(2012) hazırlamış oldukları “Çevresel Farkındalık” başlıklı araştırmada 353 üniversite öğrencisi ile çalışmışlardır. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin çevreye yönelik konulara duyarsız kalmadıkları, belirli bir farkındalığa sahip oldukları fakat çevreyi korumaya yönelik alınan kişisel tedbirler konusunda çok güçlü bir tutum sergileyemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Karpudewan, Ismail and Roth(2012) hazırlamış oldukları “Promoting Pro-Environmental Attitudes And Reported Behaviors Of Malaysian Pre-Service Teachers

Using Green Chemistry Experiments” başlıklı araştırmalarında 263 Fen Bilgisi öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Yeşil Kimya Programı uygulaması sonucunda, yeni çevre paradigması tarafından belirlenmiş çevre tutumlarında istatistiksel olarak güvenilir değişiklikler belirlemişlerdir.

Yılmaz, Yıldız ve Arslan(2011) hazırlamış oldukları “Üniversite Öğrencilerinin Çevresel Duyarlılıkları ile Çevresel Davranışlarının Yapısal Eşitlik Modeliyle Araştırılması” başlıklı araştırmalarında üniversite öğrencilerinin çevresel duyarlılıkları ve tutumlarının çevresel davranışlarına etkisi bir model yardımıyla araştırılmıştır. Geliştirilen modelde çevresel duyarlılığın çevresel tutumdaki değişimin %54’ünü, çevresel tutumların ise çevresel davranıştaki değişimin %28’ ini açıkladığı bulunmuştur.

Karatekin(2011) hazırlamış olduğu “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi” başlıklı araştırmasında çeşitli üniversitelerden 1587 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve çevre okuryazarlığını oluşturan bileşenler (bilgi-duyuş-davranış-bilişsel beceri) üzerinde çeşitli değişkenlerin etkisini ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırmanın sonucunda; Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının çevre bilgileri ve çevre davranışlarının orta düzeyde, duyuşsal eğilimlerinin yüksek düzeyde, bilişsel becerilerinin ise düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Ozsoy, Ozsoy and Kuruyer(2011) hazırlamış oldukları, “Turkish Pre-Service Primary School Teachers' Environmental Attitudes: Effects Of Gender And Grade Level” başlıklı araştırmada 2067 öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının yüksek düzeyde çevresel tutuma sahip oldukları, bayanların lehine anlamlı farklılık olduğu, öğrenim gördükleri sınıflara göre ise anlamlı farklılık bulunmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Çimen, Yılmaz ve Çimen(2011) hazırlamış oldukları “Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Çevre Duyarlı Davranışlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı araştırmada 120 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çevreye duyarlı davranışlarının orta düzey ile yüksek düzey arasında olduğu, çevreye duyarlı davranışlarının cinsiyet ve çevre dernek üyeliği değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı, yaşam yeri ve yaşanılan coğrafi bölge değişkenlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Kalantari ve Asadi(2010) hazırlamış oldukları “Designing a Structural Model for Explaining Environmental Attitude and Behavior of Urban Residents (Case of Tehran)” başlıklı araştırmaları sonucunda insanların çevreyi korumak için yapılan organizasyonların bir parçası olmaya ya da çevre için zaman harcamaya hazır olduklarını fakat çevreyi korumak için gerekli olan kaynağın devlet tarafından sağlanması gerektiğine inandıkları ortaya konulmuştur. Ayrıca hazırlanan modelde çevresel bilgi, eylem için hazır olma, önem verme ve çevre yasalarının çevresel tutum ve davranışlara önemli etkisi olduğu bulunmuştur.

Kesicioğlu ve Alisinanoğlu(2009) hazırlamış oldukları “60-72 Aylık Çocukların Çevreye Karşı Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı araştırmada 353 katılımcı ile çalışmışlardır. Araştırmada, çocukların çevreye karşı tutumlarının; yaşanılan yer, annenin öğrenim düzeyi, babanın öğrenim düzeyi, ailenin aylık geliri, annenin mesleği ve babanın mesleğine göre farklılaşmadığı, cinsiyete göre ise anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Taşkın ve Şahin(2008) hazırladıkları “Çevre Kavramı ve Altı Yaş Okul Öncesi Çocuklar” başlıklı araştırmalarında, Karadeniz Bölgesi’nde bir ilde farklı yerleşim yerlerinde bulunan ve farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip dört anasınıfında 44 öğrenci ile çalışmışlardır. Çalışmanın birinci aşamasında, katılımcı çocuklara çevrelerinde neler gördükleri ve nasıl bir çevrede yaşamak istedikleri sorulmuştur. İkinci aşamada nasıl bir çevrede yaşamak istediklerini resmetmeleri ve çizdikleri çevre resimlerini anlatmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda; farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen ve farklı yerleşim birimlerinde yaşayan altı yaş grubu çocukların çevre kavramını farklı algıladıkları, çocukların çevre kavramını algılayışlarının özellikle yaşamlarında var olmasını istedikleri metalara bağlı olarak daha çok materyalistik değerleri işaret ettiği, orta-üst gelir grubundan gelen ailelerin çocuklarının çevre kavramının küresel ya da yerel bir problem olduğunun farkında iken gelir düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının ise bu farkındalıktan uzak oldukları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Alp, Ertepinar ve Tekkaya(2006) hazırladıkları “A Statistical Analysis of Children’s Environmental Knowledge and Attitudes in Turkey” başlıklı araştırmalarında 6. ,8. ve 10. sınıf öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevre tutumlarını

araştırmışlardır. Çalışma 1977 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrenim gördükleri sınıfın, çevresel bilgi ve tutumlar üzerinde anlamlı etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca yaptıkları çoklu regresyon analizi sonucunda çevresel duyarlı davranışlar, davranış niyetleri, çevresel etkiler, cinsiyet ve yaşa göre tahmin edilebilir bulgusuna ulaşmışlardır.

Makkı, Abd-El-Khalick ve Boujaoude(2003) hazırladıkları “Lebanese Secondary School Students’ Environmental Knowledge and Attitudes” başlıklı çalışmada 660 on ve on birinci sınıf öğrencisi ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda katılımcıların, çevreye karşı olumlu tutuma sahip oldukları ancak çevresel bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, çevre bilgisinin; katılımcıların ebevyn eğitim düzeyi, çevresel tutumları, inançları, duyguları ve davranışları ile anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli ve yöntemi, evren ve örneklem, verilerin toplanmasında kullanılan araçlar, verilerin toplanması, araştırma süreci ve verilerin analizi ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli temel alınarak hazırlanmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve-veya derecesini belirlemeyi amaçlayan modeldir (Karasar, 2009). Araştırmada ilk olarak Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının; sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre davranışları çeşitli değişkenlere göre ayrı ayrı incelenmiştir. Araştırmanın diğer aşamasında ise sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre davranışı arasındaki ilişkinin ortaya konulabilmesi için Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini eğitim fakültelerinde öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örnekleme uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, örnekleme rastgele ya da sistematik olarak ulaşmanın zor olduğu durumlarda araştırmacıların tercih ettiği bir örnekleme yöntemidir. Uygun örnekleme; çalışma için en rahat ulaşılabilecek örneklem topluluğunu seçmektir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu araştırmada, Türkiye’de bünyesinde eğitim fakültesi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı olan üniversiteler belirlenmiş ve bu üniversitelerden kolay ulaşılabilir altısı örneklem olarak seçilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özellikleri şu şekildedir:

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre dağılımı Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1.

Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	f	%
Atatürk Üniversitesi	218	22,05
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	124	12,55
Gazi Üniversitesi	181	18,30
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	148	15,00
Mehmet Akif Üniversitesi	169	17,10
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	148	15,00
Toplam	988	100,0

Tablo 3.1’e göre 988 katılımcının 218’i(%22,05) Atatürk, 124’ü(%12,55) Bolu Abant İzzet Baysal, 181’i(%18,30)Gazi, 148’i (%15,00) Kilis 7 Aralık, 169’u(%17,10) Mehmet Akif, 148’i(%15,00) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde öğrenim görmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2.

Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	473	47,9
Kız	515	52,1
Toplam	988	100,0

Tablo 3.2’ye göre 988 katılımcının 473’ü(%47,9) erkek ve 515’i(%52,1) kız öğrencidir. Oranlar incelendiğinde kız ve erkek katılımcıların sayısının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yaşa göre dağılımı Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3.

Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre Dağılımları

Yaş	f	%
17 - 19 Yaş arası	111	11,2
20 - 22 Yaş arası	615	62,2
23 - 25 Yaş arası	233	23,6
26 Yaş ve üstü	29	2,9
Toplam	988	100,0

Tablo 3.3'e göre en fazla katılım 20-22 yaş(%62,2), en az katılım ise 26 yaş ve üstü(%2,9) aralığında gerçekleşmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre dağılımı Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4.

Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre Dağılımları

Sınıf	f	%
Birinci Sınıf	221	22,4
İkinci Sınıf	232	23,5
Üçüncü Sınıf	327	33,1
Dördüncü Sınıf	208	21,1
Toplam	988	100,0

Tablo 3.4'e göre katılımcıların öğrenim gördükleri sınıflara göre dağılım oranları yakınlık göstermektedir. Araştırmaya en fazla katılım 3. sınıftan(%33,1), en az katılım ise 4. sınıftan(%21,1) gerçekleşmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının akademik başarıya göre dağılımı Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5.

Katılımcıların Akademik Başarılarına Göre Dağılımı

Akademik Başarı	f	%
2,00'den az	46	4,7
2,01 - 3,00 arası	676	68,4
3,01 - 3,50 arası	224	22,7
3,51 - 4,00 arası	42	4,3
Toplam	988	100,0

Tablo 3.5'e göre katılımcıların büyük çoğunluğunun(%68,4) AGNO'su 2,01-3,00 aralığındadır.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının annelerinin eğitim durumuna göre dağılımı Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6.

Katılımcıların Anne Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Anne Eğitim Durumu	f	%
Okur - yazar değil	268	27,1
İlkokul mezunu	536	54,3
Ortaokul mezunu	111	11,2
Lise mezunu	62	6,3
Üniversite mezunu	11	1,1
Toplam	988	100,0

Tablo 3.6'ya göre katılımcıların anne eğitim durumlarında en yüksek oran(%54,3) ilkokul mezunlarına, en düşük oran ise(%1,1) üniversite mezunlarına aittir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının babalarının eğitim durumuna göre dağılımı Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7.

Katılımcıların Baba Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Baba Eğitim Durumu	f	%
Okur - yazar değil	75	7,6
İlkokul mezunu	489	49,5
Ortaokul mezunu	196	19,8
Lise mezunu	164	16,6
Üniversite mezunu	64	6,5
Toplam	988	100,0

Tablo 3.7'ye göre katılımcıların baba eğitim durumlarına göre dağılımlarında en yüksek oran(%49,5) ilkokul mezunlarına, en düşük oran ise(%6,5) üniversite mezunlarına aittir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının aylık gelir durumuna göre dağılımı Tablo 3.8'de verilmiştir.

Tablo 3.8.

Katılımcıların Aylık Gelir Durumlarına Göre Dağılımı

Aylık Gelir	f	%
0 - 846 TL arası	216	21,9
847 - 1692 TL arası	407	41,2
1693 - 2538 TL arası	264	26,7
2539 TL ve üstü	101	10,2
Toplam	988	100,0

Tablo 3.8'e göre katılımcıların büyük çoğunluğunun (%41,2) aylık geliri 847-1692 TL arasındadır. Ayrıca 2539 TL ve üzeri aylık geliri olan katılımcıların oranı (%10,2) daha düşüktür.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının annelerinin meslek durumuna göre dağılımı Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3.9.

Katılımcıların Anne Meslek Durumlarına Göre Dağılımı

Anne Meslek	f	%
Ev Hanımı	898	90,9
Memur	15	1,5
İşçi	45	4,6
Emekli	18	1,8
Serbest Meslek	12	1,2
Toplam	988	100,0

Tablo 3.9'a göre katılımcıların annelerinin çok büyük bölümü(%90,9) ev hanımıdır. Ayrıca %4,6'sı işçi, %1,8'i emekli, %1,5'i memur ve %1,2'si serbest meslek sahibidir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının babalarının meslek durumuna göre dağılımı Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10.

Katılımcıların Baba Meslek Durumlarına Göre Dağılımı

Baba Meslek	f	%
Memur	86	8,7
İşçi	228	23,1
Emekli	243	24,6
Serbest Meslek	227	23,0
Çiftçi	152	15,4
Çalışmıyor	52	5,3
Toplam	988	100,0

Tablo 3.10'a göre katılımcıların babalarının %24,6'sı emekli, %23,1'i işçi ve %23'ü serbest meslek sahibidir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının üniversiteye gelmeden önce yaşamlarını geçirdikleri yere göre dağılımı Tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3.11.

Katılımcıların Üniversiteye Gelmeden Önce Yaşamlarını Geçirdikleri Yere Göre Dağılımları

Yaşamınızı Geçirdiğiniz Yer	f	%
Köy	236	23,9
İlçe	299	30,3
Şehir	204	20,6
Büyükşehir	249	25,2
Toplam	988	100,0

Tablo 3.11'e göre katılımcıların %30,3'ü(299) ilçe, %25,2'si(249) büyükşehir, %23,9'u(236) köy ve %20,6'sı(204) şehirde yaşamlarını geçirmişlerdir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının küreselleşme ile ilgili bir ders alıp almama durumuna göre dağılımı Tablo 3.12'de verilmiştir.

Tablo 3.12.

Katılımcıların Küreselleşme İle İlgili Bir Ders Alıp Almama Durumlarına Göre Dağılımı

Küreselleşme Dersi	f	%
Evet	512	51,8
Hayır	476	48,2
Toplam	988	100,0

Tablo 3.12'ye göre katılımcıların %51,8'i (512) küreselleşme ile ilgili bir ders alırken %48,2'si (476) küreselleşme ile ilgili herhangi bir ders almamışlardır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlılıklarına göre dağılımı Tablo 3.13'te verilmiştir.

Tablo 3.13.

Katılımcıların Toplumsal Sorunlara Karşı Duyarlılıklarına Göre Dağılımları

Toplumsal Sorunlara Duyarlılık	f	%
Hiç ilgili değilim	14	1,4
Çok az ilgiliiyim	70	7,1
Orta düzeyde ilgiliiyim	611	61,8
Çok ilgiliiyim	293	29,7
Toplam	988	100,0

Tablo 3.13'e göre katılımcıların %61,8'i(611) toplumsal sorunlara orta düzeyde ilgili olduğunu, %29,7'si(293) çok ilgili olduğunu, %7,1'i(70) çok az ilgili olduğunu ve %1,4'ü(14) hiç ilgili olmadığını düşünmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çevresel sorunlara karşı duyarlılıklarına göre dağılımı Tablo 3.14'te verilmiştir.

Tablo 3.14.

Katılımcıların Çevresel Sorunlara Karşı Duyarlılıklarına Göre Dağılımları

Çevresel Sorunlara Duyarlılık	f	%
Hiç ilgili değilim	13	1,3
Çok az ilgiliiyim	84	8,5
Orta düzeyde ilgiliiyim	631	63,9
Çok ilgiliiyim	260	26,3
Toplam	988	100,0

Tablo 3.14'e göre katılımcıların %63,9'u(631) çevresel sorunlara orta düzeyde ilgili olduğunu, %26,3'ü(260) çok ilgili olduğunu, %8,5'i(85) çok az ilgili olduğunu ve %1,3'ü (13) hiç ilgili olmadığını düşünmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı duyarlılıklarına göre dağılımı Tablo 3.15'te verilmiştir.

Tablo 3.15.

Katılımcıların Küresel Sorunlara Karşı Duyarlılıklarına Göre Dağılımları

Küresel Sorunlara Duyarlılık	f	%
Hiç ilgili değilim	22	2,2
Çok az ilgiliiyim	158	16,0
Orta düzeyde ilgiliiyim	608	61,5
Çok ilgiliiyim	200	20,2
Toplam	988	100,0

Tablo 3.15'e göre katılımcıların %61,5'i(608) küresel sorunlara orta düzeyde ilgili olduğunu, %20,2'si(200) çok ilgili olduğunu, %16'sı(158) çok az ilgili olduğunu ve %2,2'si(22) hiç ilgili olmadığını düşünmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının günlük internet kullanımlarına göre dağılımı Tablo 3.16'da verilmiştir.

Tablo 3.16.

Katılımcıların Günlük İnternet Kullanımlarına Göre Dağılımları

İnternet Kullanım Sıklığı	f	%
Hiç kullanmıyorum	49	5,0
0 - 1 saat arası	323	32,7
2 - 3 saat arası	369	37,3
4 - 5 saat arası	152	15,4
6 saat ve üstü	95	9,6
Toplam	988	100,0

Tablo 3.16'ya göre katılımcıların %37,3'ü(369) günlük 2-3 saat arası, %32,7'si(323) 0-1 saat arası, %15,4'ü(152) 4-5 saat arası ve %9,6'sı(95) 6 saat ve üzeri internet kullanırken, % 5'i(49) hiç internet kullanmadığını belirtmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının üye oldukları sosyal ağlara göre dağılımı Tablo 3.17’de verilmiştir.

Tablo 3.17.

Katılımcıların Üye oldukları Sosyal Ağlara Göre Dağılımları

Sosyal Ağlara Üyelik	f	%
Yok	112	11,3
Facebook	803	81,3
Twitter	26	2,6
Google+	31	3,1
Diğer	16	1,6
Toplam	988	100,0

Tablo 3.17’ye göre katılımcıların %81,3’ü(803) Facebook, %3,1’i(31) Google+, %2,6’sı(26) Twitter ve %1,6’sı(16) diğer sosyal ağlara üye iken, %11,3’ü(112) hiçbir sosyal ağa üye değildir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yabancı arkadaş sahibi olma durumuna göre dağılımı Tablo 3.18’de verilmiştir.

Tablo 3.18.

Katılımcıların Yabancı Arkadaş Sahibi Olma Durumuna Göre Dağılımları

Yabancı Arkadaş	f	%
Evet	280	28,3
Hayır	708	71,7
Toplam	988	100,0

Tablo 3.18’e göre katılımcıların %28,3’ünün(280) yabancı arkadaşı var iken, %71,7 ‘sinin(708) yabancı arkadaşı yoktur.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yabancı arkadaş sahibi olma durumuna göre dağılımı Tablo 3.19’da verilmiştir.

Tablo 3.19.

Katılımcıların Yabancı Dil Bilgi Düzeylerine Göre Dağılımları

Yabancı Dil	f	%
Bilmiyorum	235	23,8
Giriş	468	47,4
Orta	264	26,7
İleri	21	2,1
Toplam	988	100,0

Tablo 3.19'a göre katılımcıların %47,4'ü(468) giriş, %26,7'si(264) orta ve %2,1'i(21) ileri düzeyde yabancı dil bilirken %23,8'i(235) yabancı dil bilmemektedir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yurt dışına çıkma durumuna göre dağılımı Tablo 3.20'de verilmiştir.

Tablo 3.20.

Katılımcıların Yurt dışına Çıkma Durumuna Göre Dağılımları

Yurt dışı	f	%
Evet	102	10,3
Hayır	886	89,7
Toplam	988	100,0

Tablo 3.20'ye göre katılımcıların %10,3'ü(102) yurt dışına çıkmış, %89,7'si(886) ise yurt dışına çıkmamıştır.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olma durumlarına göre dağılımı Tablo 3.21'de verilmiştir.

Tablo 3.21.

Katılımcıların Herhangi Bir Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumlarına Göre Dağılımları

Sivil Toplum Kuruluşuna Üyelik	f	%
Evet	138	14,0
Hayır	850	86,0
Toplam	988	100,0

Tablo 3.21'ye göre katılımcıların %14'ü(138) bir sivil toplum kuruluşuna üye iken %86'sı(850) herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye değildir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre davranış özelliklerini belirlemek ve sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre davranış arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek için Kişisel Bilgiler Formu, Aday Öğretmenlerin Sosyal Girişimcilik Özellikleri Ölçeği, Küresel Vatandaşlık Ölçeği ve Çevre Davranış Ölçeği kullanılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

3.4.1. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmacı tarafından alanyazın taraması yapılarak hazırlanmıştır. Bağımlı değişkenler üzerinde etkisi olabileceği öngörülen bağımsız değişkenler alanyazın taraması desteğiyle belirlenmiştir. 21 maddeden oluşan formda; cinsiyet, yaş aralığı, öğrenim görülen sınıf, öğrenim görülen üniversite, genel akademik başarı, anne ve baba eğitim durumları, aylık gelir, anne ve baba mesleği, üniversiteye başlamadan önce yaşamın geçirildiği yer, küreselleşme dersi alma, toplumsal, küresel ve çevresel sorunlara ilgi, günlük internet kullanım sıklığı, internete bağlanma şekli, sosyal ağlara üyelik, yabancı arkadaşı olması, yabancı dil bilgi düzeyi, yurt dışına seyahat ve sivil toplum kuruluşuna üyelik bağımsız değişkenlerine yer verilmiştir.

3.4.2. Aday Öğretmenlerin Sosyal Girişimcilik Özellikleri Ölçeği (AÖSGÖ)

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin ölçüldüğü bu ölçek Konaklı ve Göğüş(2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek *risk alma*, *özgüven* ve *kişisel yaratıcılık* olmak üzere 3 boyuttan ve 21 maddeden oluşmaktadır. 323 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda, ölçeğin üç faktörden oluştuğu ve bu üç faktörün toplam varyansın %41'ini açıkladığı bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliği için bakılan Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 21 madde için ,855 olarak bulunmuştur. Ayrıca yapılan doğrulayıcı faktör analizi

sonucunda (DFA) uyum indeksi değerleri RMSEA= 0,63; SRMR=,60, NFI= ,90; NNFI=,95;CFI=,95; GFI=90; AGFI=,86 olarak saptanmıştır.

AÖSGÖ ölçeğinin *risk alma* boyutu 7 maddeden, *özgüven* boyutu 8 maddeden ve *kişisel yaratıcılık* boyutu 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek puan ise 105'tir.

Bu çalışma kapsamında ise ölçeğin geçerlik ve güvenirlik değerleri yeniden gözden geçirilmiş ve ölçeğin iç tutarlık değerinin .92 ve iki yarı güvenirlik değerinin .87 olduğu bulunmuştur. Ayrıca, ölçeğin orijinal formunda sahip olduğu üç faktörlü yapının korunduğu ve toplamda % 52 varyans açıklayan bir yapının model uyum indekslerinin de iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. Model uyumu için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve üç faktörlü modele ilişkin uyum indekslerinin RMSEA: .032, RMR: .030, SRMR: .035, NFI: .99, CFI: .99, RFI: .99 olduğu ve ölçeğin mükemmel uyum düzeylerine sahip olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ölçeğin bu araştırma sürecinde kullanılabilecek geçerlik ve güvenirlik değerlerine sahip olduğunu göstermektedir.

3.4.3. Küresel Vatandaşlık Ölçeği (KVÖ)

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin ölçüldüğü bu ölçek Morais ve Ogden(2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Şahin ve Çermik(2014) tarafından yapılmıştır. Ölçek otuz madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 43.77'sini açıklayan üç faktörlü bir yapı elde edilmiş ve üç faktörlü yapının model uyum indekslerinin $\chi^2=203,32$, $sd=139$, $p=.00$, $\chi^2/sd=1.46$; RMSEA=.048, RMR=.012, NFI=.92, CFI=.94, IFI=.94, RFI=.91, AGFI=.90, GFI=.91 olduğu bulunmuştur. Güvenirlik için iç tutarlık, iki yarı ve test tekrar test teknikleri uygulanmış ve güvenirlik katsayıları Cronbach alpha .76, Sperman Brown iki yarı güvenirlik katsayısı .75 ve test tekrar test güvenirlik katsayısı .75 olarak bulunmuştur.

Küresel vatandaşlık ölçeğinin *sosyal sorumluluk* boyutu 6 maddeden, *küresel yetkinlik* boyutu 11 maddeden ve *küresel sivil katılım* boyutu 13 maddeden oluşmaktadır.

Bu çalışma kapsamında ise ölçeğin geçerlik ve güvenirlik değerleri yeniden gözden geçirilmiş ve ölçeğin iç tutarlık değerinin .84 ve iki yarı güvenirlik değerinin .77 olduğu bulunmuştur. Ayrıca, Ölçeğin orijinal formunda sahip olduğu üç faktörlü yapının korunduğu ve toplamda % 39 varyans açıklayan bir yapının model uyum indekslerinin de iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. Model uyumu için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve üç faktörlü modele ilişkin uyum indekslerinin RMSEA: .048, RMR: .045, SRMR: .049, NFI: .096, CFI: .097, RFI: .096 olduğu ve kabul edilebilir düzeyde uyum değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ölçeğin bu araştırma sürecinde kullanılabilecek geçerlik ve güvenirlik değerlerine sahip olduğunu göstermektedir.

3.4.4. Çevre Davranış Ölçeği (ÇDÖ)

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının çevre davranış tutumlarının ölçüldüğü bu ölçek Wisconsin Center for Environmental Education(1997) tarafından geliştirilmiş ve Karatekin(2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek on dokuz madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 50,499'unu açıklayan 3 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu üç faktörlü modele ilişkin uyum indekslerinin RMSEA: ,079, SRMSR: ,085, GFI: ,90, AGFI: ,87, CFI: ,98 ve NFI: ,94 olduğu bulunmuştur. Testin güvenirlik katsayısı Cronbach alpha ,852 olarak bulunmuştur.

Çevre davranış ölçeğinin *fiziksel koruma* boyutu 7 maddeden, *bireysel ve toplumsal ikna* boyutu 6 maddeden ve *politik ve yasal davranışlar* boyutu 6 maddeden oluşmuştur.

Bu çalışma kapsamında ise ölçeğin geçerlik ve güvenirlik değerleri yeniden gözden geçirilmiş ve ölçeğin iç tutarlık değerinin .88 ve iki yarı güvenirlik değerinin .83 olduğu bulunmuştur. Ayrıca, Ölçeğin orijinal formunda sahip olduğu üç faktörlü yapının korunduğu ve toplamda % 49 varyans açıklayan bir yapının model uyum indekslerinin de iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. Model uyumu için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve üç faktörlü modele ilişkin uyum indekslerinin RMSEA: .021, RMR: .020, SRMR: .021, NFI: .098, CFI: .099, RFI: .099 olduğu ve ölçeğin mükemmel uyum düzeylerine sahip olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ölçeğin bu araştırma

sürecinde kullanılacak geçerlik ve güvenirlik değerlerine sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçeklerin tamamı 5’li liker tipi olup “Kesinlikle Katılıyorum, 5”, “Katılıyorum, 4”, “Kararsızım, 3”, “Katılmıyorum, 2” ve “Kesinlikle Katılmıyorum, 1” şeklinde puanlanmıştır.

3.5. İşlem ve Veri Analizi

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla 988 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS ve LISREL programları kullanılmıştır.

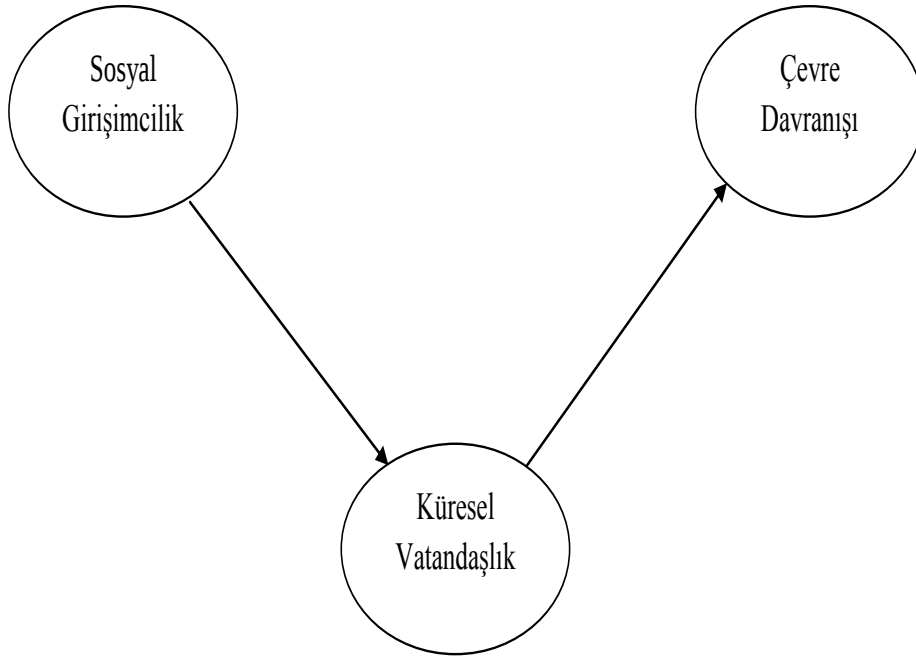
İlk adım olarak öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre davranışı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri kullanılmıştır.

Verilerin bilgisayar ortamına aktarılmasından sonra Kolmogorov-Smirnov normallik testi, Skewness ve Kurtosis uç değer analizleri ve Mahalanobis ve Cook’s uzaklık değerleri hesaplanmış ve veri setinin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir.

Veri setinin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra Sosyal Girişimcilik, Çevre Davranışı ve Küresel Vatandaşlık arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu ile incelenmiştir. Sosyal Girişimcilik, Çevre Davranışı ve Küresel Vatandaşlık arasındaki yordayıcı ve aracılık ilişkileri ise Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) ile incelenmiş ve bu amaçla doğrulayıcı ölçme modeli ve örtük değişkenlerle yol analizi yapılmıştır. Yapısal eşitlik modelinde çoklu uyum indeksleri olan RMR, GFI, NFI, RMSEA, CFI, GFI ve NNFI kullanılmıştır.

3.5.1.Yapısal Eşitlik Modellemesi

Yapısal eşitlik modellemesi (YEM), verilen bir modelde gözlenen değişkenlere ilişkin ölçüm hatalarını açıkça hesaba katan, çok değişkenli kompleks modeller geliştirilmesi, tahmin edilmesi ve test edilmesine olanak sağlayan, verilen modeldeki değişkenlerin direkt ve dolaylı etkilerini hesaplayan çok değişkenli bir istatistiksel yöntemdir(Bayram, 2013; Seçer,2015).



Şekil 3.1. Araştırma kapsamında önerilen model

Önerilen model kapsamında alanyazın desteği ile hazırlanan şu hipotezler test edilecektir:

Hipotez A: Sosyal girişimcilik, çevre davranışını yordamaktadır.

Hipotez B: Sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlığı yordamaktadır.

Hipotez C: Küresel vatandaşlık, sosyal girişimcilik ve çevre davranışı arasında aracı role sahiptir

3.5.2. Normallik Testleri

Veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov normallik testi, Skewness ve Kurtosis uç değer analizleri ve Mahalanobis ve Cook's uzaklık değerleri testlerinin sonuçları aşağıdadır.

3.5.2.1. Uç değ r analizine ilişkin bulgular

Tablo 3.23.

Uç Değ r Analizine İliş kin Bulgular

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis			
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Çevpolitik	988	6,00	30,00	18,1164	,13694	4,30424	-,241	,078	-,119	,155
Çevikna	989	6,00	30,00	21,8787	,14097	4,43343	-,643	,078	,439	,155
Çevkorumu	989	7,00	35,00	24,8089	,15169	4,77053	-,541	,078	,336	,155
Sosyalriskalma	989	7,00	35,00	27,0728	,15733	4,94778	-,834	,078	1,011	,155
Sosyalözgüven	989	9,00	40,00	30,5046	,16704	5,25323	-,887	,078	1,466	,155
Sosyalaratıcılık	989	7,00	30,00	23,3953	,13519	4,25151	-,995	,078	1,673	,155
Kursorumlu	987	6,00	28,00	14,1621	,14342	4,50581	,208	,078	-,596	,156
Kuryetkin	989	13,00	65,00	33,7553	,17901	5,62966	-,094	,078	1,782	,155
Kursivilkat	988	13,00	65,00	40,3188	,28427	8,93546	-,254	,078	,361	,155

Tablo 3.23 incelendiğinde çevre duyarlılığı, sosyal duyarlılık ve küresel vatandaşlık ölçeklerinin her bir alt boyutunun çok değişkenli normallik için gerekli olan basıklık- çarpıklık değerlerinin (skewness-kurtosis) normallik için gerekli olan (+1, -1) sınırları içerisinde olduğu ve veri setinin uç değer taşımadığı söylenebilir.

3.5.2.2. Çok değişkenli normallik analizleri

Uç değer analizi sonucunda herhangi bir uç değer taşımadığı belirlenen veri setinin çok değişkenli normallik kriterlerini karşılayıp karşılamadığını belirlemek için öncelikle Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmış ve elde edilen değerler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 3.24.

Mahalanobis Uzaklık Değerlerine İlişkin Bulgular

			Dosya No	Denek No	Değer
Mahalanobis Distance	Highest	1	654	654,00	17,23093
		2	304	304,00	20,39543
		3	210	210,00	18,44477
		4	230	230,00	13,66520
		5	846	846,00	19,86200
	Lowest	1	42	42,00	,81476
		2	364	364,00	,92836
		3	207	207,00	1,10363
		4	173	173,00	1,13713
		5	762	762,00	1,20657

Çok değişkenli normallik analizlerinde Mahalanobis uzaklık değerleri yorumlanırken göz önünde bulundurulması gereken kriterlerin başında analize sokulan değişken sayısı gelmektedir. Analize sokulan değişken sayısına göre mahalanobis kriteri yükselmektedir. Bu araştırmada analize sokulan değişken sayısı 9’dur. Bu nedenle 9 değişken için Pearson ve Hartley(1958) ve Palant(2005)’in önerdiği kritik oran olan 24.32 rakamı dikkate alındığında Tablo 3.24’te verilen mahalanobis değerlerinin normalliği bozacak değerler içermediği söylenebilir.

Gerek Tablo 3.23’te verilen uç değer analizlerine ilişkin bulgular gerekse de Tablo 3.24’te verilen Mahalanobis uzaklık değerlerine ilişkin bulgular araştırmada

kullanılan veri setlerinin yapısal eşitlik modeli için gerekli olan çok değişkenli normallik kriterlerini sağladığı yönünde önemli bir bulgu sağlamaktadır.

Veri setlerinin normal dağılımlarına ek bulgu sağlamak amacıyla son olarak Kolmogorov-Smirnov normallik analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3.25'te sunulmuştur.

Tablo 3.25.

Kolmogorov-Smirnov Normallik Analizi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	Sig.
Çevpolitik	3,067	985	,155
Çevikna	2,113	985	,950
Çevkoruma	4,091	985	,235
Sosyalriskalma	5,081	985	,254
Sosyalözgüven	2,100	985	,145
Sosyalyaraticılık	3,144	985	,325
Kursorumlu	7,072	985	,452
Kuryetkin	6,075	985	,333
Kursivilkat	5,051	985	,258

Bir araştırma sürecinde kullanılan veri setindeki denek sayısı 50 ve üzerinde ise Kolmogorov-Smirnov normallik analizlerinin yapılması ve denek sayısının 50'nin altında olması durumunda ise Shapiro-Wilks normallik testinin yapılması önerilmektedir(Büyüköztürk, 2011). Araştırmanın veri seti 988 kişiden oluştuğu için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve Tablo 3'te verilen değerler göz önünde bulundurulduğunda veri setini oluşturan üç ölçeğe ilişkin 9 alt boyutun tamamında dağılımın normal olduğu söylenebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan verilerin analiziyle ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Bu bölümde ölçeklerin alt boyutlarının isimlerinde kısaltmalar kullanılmıştır. Küresel Vatandaşlık Ölçeği'nin alt boyutlarından sosyal sorumluluk; *sorumluluk* olarak, küresel yetkinlik; *yetkinlik* olarak, küresel sivil katılım ise *katılım* olarak kodlanmıştır. Çevre Davranış Ölçeği'nin alt boyutlarından politik ve yasal davranışlar: *politik*, bireysel-toplumsal ikna altboyutu; *ikna*, fiziksel koruma davranışı altboyutu ise *koruma* olarak kodlanmıştır. Sosyal Girişimcilik Ölçeği'nde herhangi bir kodlama yapılmadan altboyut isimleri olduğu gibi kullanılmıştır.

4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik ölçeğinin alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından aldıkları puanlar tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1.

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Ölçeğinin Alt Boyutlarından ve Ölçeğin Tamamından Aldıkları Puanlar

	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	ss
Risk alma	988	7,00	35,00	27,07	4,94
Özgüven	988	9,00	40,00	30,50	5,25
Yaratıcılık	988	7,00	30,00	23,39	4,25
Sosyal Girişimcilik	988	25,00	105,00	80,96	13,39

Tablo 4.1.'e göre Sosyal Bilgiler öğretmeni adayları Sosyal Girişimcilik Ölçeği'nin *risk alma* altboyutundan 27,07, *ölgüven* altboyutundan 30,50 ve *yaratıcılık*

altboyutundan 23,39 puan aldıkları görülmektedir. Ayrıca Sosyal Bilgiler öğretmeni adayları ölçeğin tamamından 80,96 puan almışlardır.

4.2. Öğretmen Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

Çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ile elde edilen bulgular şöyledir:

4.2.1. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Risk alma	Bay	473	26.97	5,10	-.655	.513
	Bayan	515	27.17	4,80		
Özgüven	Bay	473	30.48	5,46	-.132	.895
	Bayan	515	30.52	5,06		
Yaratıcılık	Bay	473	23.09	4,47	-.201	.028
	Bayan	515	23.68	4,01		

p<0,05

Tablo 4.2’e göre öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda yaratıcılık alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma olduğu ($t_{986} = -2.201$, $p < .05$) ve ortalamalar arasındaki farkın bayan öğretmen adaylarının lehine olduğu söylenebilir. Buna karşın risk alma alt boyutunda ($t_{986} = -.655$, $p > .05$) ve özgüven alt boyutunda öğretmen

adaylarının puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma göstermediği bulunmuştur.

Bu durum aynı eğitim sisteminden gelen öğrencilerden kızların yaratıcılık konusunda kendilerini daha çok geliştirmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

4.2.2. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Yaşlarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3.

Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonucu

	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Risk alma	17-19	111	26,07	5,32	1.746	.156
	20-22	615	27,18	4,72		
	23-25	233	27,27	5,19		
	26+	29	27,13	5,83		
Özgüven	17-19	111	29,42	6,01	2.000	.112
	20-22	615	30,55	4,93		
	23-25	233	30,88	5,56		
	26+	29	30,44	5,97		
Yaratıcılık	17-19	111	22,41	4,62	2.491	.059
	20-22	615	23,58	4,01		
	23-25	233	23,33	4,52		
	26+	29	23,82	4,90		

$p < 0,05$

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puan ortalamalarının risk alma alt boyutunda ($F_{984} = 1.746$, $p > ,05$), özgüven alt boyutunda ($F_{984} = 2.000$, $p > ,05$) ve yaratıcılık alt boyutunda ($F_{984} = 2.491$, $p > ,05$) yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşma göstermediği görülmektedir.

Elde edilen bu bulgu doğrultusunda yaş değişkeninin öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerini anlamlı düzeyde etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.2.3. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4.

Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonucu

	Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss	F	P	Anlamlı fark
Risk alma	1.sınıf	221	26,22	5,20	5.332	.001	C-A,
	2.sınıf	232	27,51	4,58			
	3.sınıf	327	27,68	4,88			
	4.sınıf	208	26,53	4,99			
Özgüven	1.sınıf	221	29,53	5,52	4.787	.003	B-A, C-A
	2.sınıf	232	31,16	4,94			
	3.sınıf	327	30,92	4,95			
	4.sınıf	208	30,13	5,60			
Yaratıcılık	1.sınıf	221	22,57	4,64	4.387	.004	B-A, C-A
	2.sınıf	232	23,86	4,03			
	3.sınıf	327	23,71	4,14			
	4.sınıf	208	23,27	4,11			

$p < 0,05$ A=1. Sınıf, B=2. Sınıf, C=3.Sınıf

Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puan ortalamalarının *risk alma* alt boyutunda ($F_{984} = 5.332$, $p < ,05$), *özgüven* alt boyutunda ($F_{984} = 4.787$, $p < ,05$) ve yaratıcılık alt boyutunda ($F_{984} = 4.387$, $p < ,05$) öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve *risk alma* alt boyutunda 3. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 1.sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. *Özgüven* alt boyutunda, 2 sınıf ve 3. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 1. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. *Yaratıcılık* alt boyutunda ise 2 sınıf ve 3. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 1. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Bu sonuç öğretmen adaylarının sınıf seviyelerinin artması ve aldıkları eğitimin sosyal girişimcilik özelliklerini olumlu yönde etkilemesinden kaynaklanabilir.

4.2.4. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Akademik Başarılarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin akademik başarılarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5.

Akademik Başarı Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonucu

Akademik		N	$\bar{X}$	Ss	F	P	Anlamlı fark
Başarı							
Risk alma	2.00 -	46	25,08	4,89	3.484	.015	B-A,
	2.01-3.00	676	27,32	4,71			
	3.01-3.50	224	26,84	5,46			
	3.51-4.00	42	26,45	5,25			
Özgüven	2.00 -	46	28,97	6,50	2.491	.059	
	2.01-3.00	676	30,77	5,09			
	3.01-3.50	224	30,15	5,32			
	3.51-4.00	42	29,76	5,60			
Yaratıcılık	2.00 -	46	21,56	4,72	3.486	.015	B-A
	2.01-3.00	676	23,54	4,04			
	3.01-3.50	224	23,45	4,49			
	3.51-4.00	42	22,76	5,09			
p<0,05							

Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puan ortalamalarının *risk alma* alt boyutunda ($F_{984}= 3.484$, $p<,05$) ve yaratıcılık alt boyutunda ($F_{984}= 3.486$, $p<,05$) akademik başarı değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterdiği buna karşın özgüven alt boyutunda ise akademik başarı değişkenine göre ($F_{984}= 2.491$, $p>,05$) anlamlı farklılaşma olmadığı bulunmuştur.

Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Post Hoc Tukey testi yapılmış ve hem *risk alma* alt boyutunda hem de *yaratıcılık* alt boyutunda akademik başarı düzeyi 2.01 ile 3.00 arasında olanların puan

ortalamalarının akademik başarı düzeyi 2.00 ve daha düşük olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

4.2.5. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Anne Eğitim Düzeylerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.6’te verilmiştir.

Tablo 4.6.

Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonucu

Anne Eğitim Düzeyi		N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Risk alma	Okuryazar	268	26,83	5,15	.254	.907
	değil					
	İlkokul	536	27,13	4,79		
	Ortaokul	111	27,20	4,92		
	Lise	62	27,35	5,55		
Özgüven	Üniversite	11	27,18	4,04	.657	.622
	Okuryazar	268	30,06	5,62		
	değil					
	İlkokul	536	30,67	5,02		
	Ortaokul	111	30,70	5,15		
Yaratıcılık	Lise	62	30,59	5,99	.388	.818
	Üniversite	11	30,45	3,11		
	Okuryazar	268	23,17	4,43		
	değil					
	İlkokul	536	23,49	4,14		
	Ortaokul	111	23,39	4,31		
	Lise	62	23,38	4,46		
	Üniversite	11	24,36	2,69		

$p < 0,05$

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puanlarının anne eğitim düzeyine göre risk alma alt boyutunda ($F_{983} = .254$, $p > .05$), özgüven alt boyutunda ($F_{983} = .657$, $p > .05$) ve yaratıcılık alt boyutunda ($F_{983} = .388$, $p > .05$) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bulgular doğrultusunda anne eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.2.6. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Baba Eğitim Düzeylerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7.

Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonucu

Baba Eğitim Düzeyi		N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Risk alma	Okuryazar	75	26,76	5,49	.522	.719
	değil					
	İlkokul	489	27,04	4,79		
	Ortaokul	196	26,84	4,89		
	Lise	164	27,45	5,19		
Özgüven	Üniversite	64	27,45	4,98	1.320	.261
	Okuryazar	75	29,52	5,77		
	değil					
	İlkokul	489	30,38	5,19		
	Ortaokul	196	30,60	5,46		
Yaratıcılık	Lise	164	30,88	4,98	1.582	.177
	Üniversite	64	31,29	5,03		
	Okuryazar	75	22,57	4,83		
	değil					
	İlkokul	489	23,38	4,13		
	Ortaokul	196	23,34	4,36		
	Lise	164	23,53	4,25		
	Üniversite	64	24,35	3,94		

$p < 0,05$

Tablo 4.7 incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puanlarının baba eğitim düzeyine göre risk alma alt boyutunda ($F_{983} = .522$, $p > ,05$), özgüven alt boyutunda ($F_{983} = 1.320$, $p > ,05$) ve yaratıcılık alt boyutunda ($F_{983} = 1.582$, $p > ,05$) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bulgular doğrultusunda baba eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.2.7. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Aylık Gelir Düzeylerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin aylık gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8.

Aylık Gelir Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonucu

Aylık Gelir Düzeyi		N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Risk alma	0-846 TL	216	26,94	5,12	.122	.947
	847-1692 TL	407	27,07	4,89		
	1693-2538 TL	264	27,21	4,70		
	2539 +	101	27,01	5,42		
Özgüven	0-846 TL	216	30,28	5,51	.275	.843
	847-1692 TL	407	30,50	5,07		
	1693-2538 TL	264	30,55	5,13		
	2539 +	101	30,84	5,77		
Yaratıcılık	0-846 TL	216	23,18	4,22	.314	.815
	847-1692 TL	407	23,52	4,19		
	1693-2538 TL	264	23,36	4,24		
	2539 +	101	23,43	4,58		
p<0,05						

Tablo 4.8 incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puanlarının aylık gelir düzeyine göre risk alma alt boyutunda ($F_{984} = .122$, $p > .05$), özgüven alt boyutunda ($F_{984} = .275$, $p > .05$) ve yaratıcılık alt boyutunda ($F_{984} = .314$, $p > .05$) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bulgular doğrultusunda aylık gelir düzeyinin öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.2.8. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Anne Mesleğine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin annelerinin mesleklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9.

Anne Mesleğine İlişkin Varyans Analizi Sonucu

	Anne Mesleği	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Risk alma	Ev hanımı	898	27,09	4,96	1.578	.178
	Memur	15	24,53	3,83		
	İşçi	45	27,91	4,58		
	Emekli	18	27,38	5,83		
	Serbest	12	25,66	4,33		
Özgüven	Ev hanımı	898	30,55	5,26	.715	.582
	Memur	15	28,86	4,17		
	İşçi	45	30,46	4,59		
	Emekli	18	29,11	7,52		
	Serbest	12	30,83	3,63		
Yaratıcılık	Ev hanımı	898	23,40	4,24	.510	.729
	Memur	15	22,26	4,39		
	İşçi	45	23,86	3,92		
	Emekli	18	22,77	5,77		
	Serbest	12	23,66	3,14		

p<0,05

Tablo 4.9 incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puanlarının annelerinin mesleğine göre risk alma alt boyutunda ($F_{983}= 1.578$, $p>,05$), özgüven alt boyutunda ($F_{983}= .715$, $p>,05$) ve yaratıcılık alt boyutunda ($F_{983}= .510$, $p>,05$) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bulgular doğrultusunda anne mesleğinin öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.2.9. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Baba Mesleğine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin babalarının mesleklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10.

Baba Mesleğine İlişkin Varyans Analizi Sonucu

	Baba Mesleği	N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Risk alma	Memur	86	27,43	4,43	.270	.930
	İşçi	228	27,20	5,02		
	Emekli	243	26,85	5,26		
	Serbest Meslek	227	27,18	4,71		
	Çiftçi	152	26,92	4,87		
	Çalışmıyor	52	26,98	5,20		
Özgüven	Memur	86	31,25	4,20	.841	.520
	İşçi	228	30,61	5,18		
	Emekli	243	30,13	5,63		
	Serbest Meslek	227	30,75	5,12		
	Çiftçi	152	30,25	5,30		
	Çalışmıyor	52	30,11	5,72		
Yaratıcılık	Memur	86	23,68	3,79	.423	.833
	İşçi	228	23,42	4,31		
	Emekli	243	23,39	4,54		
	Serbest Meslek	227	23,55	3,96		
	Çiftçi	152	23,19	4,18		
	Çalışmıyor	52	22,78	4,71		

$p < 0,05$

Tablo 4.10 incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puanlarının babalarının mesleğine göre risk alma alt boyutunda ($F_{982} = .270$, $p > .05$), özgüven alt boyutunda ($F_{982} = .841$, $p > .05$) ve yaratıcılık alt boyutunda ($F_{982} = .423$, $p > .05$) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bulgular doğrultusunda baba mesleğinin öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.1.10. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Üniversiteden Önce Yaşanılan Yere Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin üniversiteden önce yaşadıkları yere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11.

Üniversiteden Önce Yaşanılan Yere İlişkin Varyans Analizi Sonucu

Üniversiteden Önce Yaşanılan Yer		N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Risk alma	Köy	235	26,86	4,85	.315	.815
	İlçe	299	27,25	4,79		
	Şehir	204	26,97	5,05		
	Büyükşehir	250	27,15	5,14		
Özgüven	Köy	235	30,38	5,18	.607	.611
	İlçe	299	30,72	5,00		
	Şehir	204	30,14	5,58		
	Büyükşehir	250	30,65	5,34		
Yaratıcılık	Köy	235	23,18	4,24	.426	.734
	İlçe	299	23,59	4,04		
	Şehir	204	23,36	4,30		
	Büyükşehir	250	23,40	4,46		
p<0,05						

Tablo 4.11 incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puanlarının üniversiteden önce yaşadıkları yere göre risk alma alt boyutunda ($F_{984} = .315$, $p > .05$), özgüven alt boyutunda ($F_{984} = .607$, $p > .05$) ve yaratıcılık alt boyutunda ($F_{984} = .426$, $p > .05$) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bulgular doğrultusunda üniversiteden önce yaşanılan yerin öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.2.11. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Küreselleşme Dersini Almış Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin küreselleşme dersini almış olma değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklemeler için t testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12.

Küreselleşme Dersini Almış Olma Değişkenine İlişkin Bulgular

Küreselleşme Dersini Almış Olma		N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Risk alma	Evet	512	27,07	5,12	.001	.999
	Hayır	476	27,07	4,77		
Özgüven	Evet	512	30,60	5,36	.610	.542
	Hayır	476	30,39	5,15		
Yaratıcılık	Evet	512	23,48	4,32	.616	.532
	Hayır	476	23,31	4,19		
p<0,05						

Tablo 4.12 incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puanlarının küreselleşme dersini almış olma değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklemeler için t testi sonucunda risk alma alt boyutunda ($t_{986} = .001$, $p > .05$), Özgüven alt boyutunda ($t_{986} = .610$, $p > .05$) ve yaratıcılık alt boyutunda ($t_{986} = .616$, $p > .05$) anlamlı farklılaşma olmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bulgular doğrultusunda daha önce küreselleşme dersini almış olmanın öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puanlarını anlamlı düzeyde etkilemediği söylenebilir.

4.2.12. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Toplumsal Sorunlara İlgili Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin toplumsal sorunlara ilgili olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek

için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.13'de verilmiştir.

Tablo 4.13

Toplumsal Sorunlara İlgili Olma Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonucu

Toplumsal Sorunlara İlgili Olma		N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı fark
Risk alma	Hiç ilgili değilim	14	25,64	3,95	15.064	.000	D-B
	Çok az ilgiliiyim	70	24,95	6,29			D-C
	Orta düzeyde ilgiliiyim	611	26,66	4,63			
Özgüven	Çok İlgiliiyim	293	28,52	4,92	14.678	.000	
	Hiç ilgili değilim	14	29,57	5,62			C-B
	Çok az ilgiliiyim	70	27,77	6,51			D-B
Yaratıcılık	Orta düzeyde ilgiliiyim	611	30,17	4,88	17.634	.000	
	Çok İlgiliiyim	293	31,89	5,29			
	Hiç ilgili değilim	14	21,35	4,70			D-A
	Çok az ilgiliiyim	70	21,08	5,22	17.634	.000	D-B
	Orta düzeyde ilgiliiyim	611	23,13	3,94			D-C
	Çok İlgiliiyim	293	24,61	4,24			

$p < 0,05$ A= Hiç ilgili değilim, B= Çok az ilgiliiyim, C=Orta düzeyde ilgiliiyim, D= Çok ilgiliiyim

Tablo 4.13 incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puanlarının toplumsal olaylara ilgili olma değişkenine göre risk alma alt boyutunda ($F_{984} = 15.064$, $p < ,05$), özgüven alt boyutunda ($F_{984} = 14.678$, $p < ,05$) ve yaratıcılık alt boyutunda ($F_{984} = 17.634$, $p < ,05$) anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve risk alma alt boyutunda toplumsal olaylara karşı çok ilgili olanların puan ortalamalarının çok az ilgili olanlara göre ve orta düzeyde ilgili olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Özgüven alt boyutunda toplumsal olaylara karşı orta düzeyde ilgili olanların ve çok ilgili olanların puan ortalamalarının çok az düzeyde ilgili olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yaratıcılık alt boyutunda ise toplumsal olaylara karşı çok ilgili olanların puan ortalamalarının hiç ilgili olmayanlara göre, çok az ilgili olanlara göre ve orta düzeyde ilgili olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bu durum beklenen bir durumdur. Sosyal girişimciler toplumsal sorunlara ilgili olur ve bu onları harekete geçirir.

4.2.13. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Çevresel Sorunlara İlgili Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin çevresel sorunlara ilgili olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.14’te verilmiştir

Tablo 4.14.

Çevresel Sorunlara İlgili Olma Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonucu

Çevresel Sorunlara İlgili Olma		N	$\bar{X}$	Ss	F	P	Anlamlı fark
Risk alma	Hiç ilgili değilim	13	24,23	4,91	10.739	.000	D-A
	Çok az ilgililiyim	84	25,72	6,04			D-B
	Orta düzeyde ilgililiyim	631	26,77	4,66			D-C
	Çok ilgililiyim	260	28,39	4,96			
Özgüven	Hiç ilgili değilim	13	28,07	6,95	10.937	.000	D-B
	Çok az ilgililiyim	84	28,61	6,25			D-C
	Orta düzeyde ilgililiyim	631	30,25	4,92			
	Çok ilgililiyim	260	31,84	5,31			
Yaratıcılık	Hiç ilgili değilim	13	20,30	5,87	9.930	.000	D-A
	Çok az ilgililiyim	84	22,04	4,87			D-B
	Orta düzeyde ilgililiyim	631	23,25	3,92			D-C
	Çok ilgililiyim	260	24,34	4,47			

$p < 0,05$ A= Hiç ilgili değilim, B= Çok az ilgililiyim, C=Orta düzeyde ilgililiyim, D= Çok ilgililiyim

Tablo 4.14 incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puanlarının çevresel olaylara ilgili olma değişkenine göre risk alma alt boyutunda ($F_{984} = 10.739$,

$p < ,05$), özgüven alt boyutunda ($F_{984} = 10.937$, $p < ,05$) ve yaratıcılık alt boyutunda ($F_{984} = 9.930$, $p < ,05$) anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve risk alma alt boyutunda çevresel sorunlara karşı çok ilgili olanların puan ortalamalarının hiç ilgili olmayanlara göre, çok az ilgili olanlara göre ve orta düzeyde ilgili olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Özgüven alt boyutunda çevresel sorunlara karşı çok ilgili olanların puan ortalamalarının çok az ilgili olanlara göre ve orta düzeyde ilgili olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yaratıcılık alt boyutunda ise çevresel sorunlara karşı çok ilgili olanların puan ortalamalarının hiç ilgili olmayanlara göre, çok az ilgili olanlara göre ve orta düzeyde ilgili olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bu durum beklenen bir durumdur. Sosyal girişimciler çevresel sorunlara ilgili olur ve bu onları harekete geçirir.

4.2.14. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Küresel Sorunlara İlgili Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin küresel sorunlara ilgili olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15.

Küresel Sorunlara İlgili Olma Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonucu

Küresel Sorunlara İlgili Olma		N	$\bar{X}$	Ss	F	P	Anlamlı fark
Risk alma	Hiç ilgili değilim	22	23,81	5,02	11.033	.000	C-A
	Çok az ilgililiyim	158	25,93	5,31			D-A
	Orta düzeyde ilgililiyim	608	27,06	4,62			D-B
	Çok ilgililiyim	200	28,39	5,20			D-C
Özgüven	Hiç ilgili değilim	22	26,77	6,61	12.232	.000	C-A
	Çok az ilgililiyim	158	28,87	5,38			D-A
	Orta düzeyde ilgililiyim	608	30,70	4,92			D-B
	Çok ilgililiyim	200	31,58	5,53			
Yaratıcılık	Hiç ilgili değilim	22	19,36	5,10	12.492	.000	B-A
	Çok az ilgililiyim	158	22,60	4,16			C-A
	Orta düzeyde ilgililiyim	608	23,42	4,01			D-A
	Çok ilgililiyim	200	24,39	4,54			D-B

p<0,05 A= Hiç ilgili değilim, B= Çok az ilgililiyim, C=Orta düzeyde ilgililiyim, D= Çok ilgililiyim

Tablo 4.15 incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puanlarının küresel olaylara ilgili olma değişkenine göre risk alma alt boyutunda ($F_{984}= 11.033$, $p<,05$), özgüven alt boyutunda ($F_{984}= 12.232$, $p<,05$) ve yaratıcılık alt boyutunda ($F_{984}= 12.492$, $p<,05$) anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve risk alma alt boyutunda küresel olaylara karşı orta düzeyde ilgili olanların ve çok ilgili olanların puan ortalamalarının hiç ilgili olmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Özgüven alt boyutunda küresel olaylara karşı orta düzeyde ilgili olanların puan ortalamalarının hiç ilgili olmayanlara göre; çok ilgili olanların puan ortalamalarının hiç ilgili olmayanlara ve çok az ilgili olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Yaratıcılık alt boyutunda ise küresel olaylara karşı çok az ilgili olanların puan ortalamalarının ve orta düzeyde ilgili olanların puan ortalamalarının hiç ilgili

olmayanlara göre; küresel olaylara karşı çok ilgili olanların puan ortalamalarının hiç ilgili olmayanlara, çok az ilgili olanlara ve orta düzeyde ilgili olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bu durum beklenen bir durumdur. Sosyal girişimciler küresel sorunlara ilgili olur ve bu onları harekete geçirir.

4.2.15. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri İnternet Kullanım Sıklığına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin internet kullanım sıklığına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16.

İnternet Kullanım Sıklığına İlişkin Varyans Analizi Sonucu

İnternet Kullanım Sıklığı		N	$\bar{X}$	Ss	F	P	Anlamlı fark
Risk alma	Hiç	49	25,55	5,64	2.148	.073	
	0 - 1 saat arası	323	27,02	5,14			
	2 - 3 saat arası	369	26,94	4,89			
	4 - 5 saat arası	152	27,77	3,77			
	6 saat ve üstü	95	27,45	5,56			
Özgüven	Hiç	49	29,44	6,07	1.023	.395	
	0 - 1 saat arası	323	30,34	5,62			
	2 - 3 saat arası	369	30,50	4,94			
	4 - 5 saat arası	152	31,05	4,38			
	6 saat ve üstü	95	30,72	5,93			
Yaratıcılık	Hiç	49	22,10	4,71	2.880	.022	D-A
	0 - 1 saat arası	323	23,23	4,43			
	2 - 3 saat arası	369	23,46	4,18			
	4 - 5 saat arası	152	24,22	3,18			
	6 saat ve üstü	95	23,07	4,88			

$p < 0,05$ A= Hiç, B= 0 - 1 saat arası, C=4 - 5 saat arası, D= 6 saat ve üstü

Tablo 4.16 incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puanlarının internet kullanım sıklığı değişkenine göre yaratıcılık ($F_{983} = 2.880$, $p < ,05$) alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığı buna karşın risk alma alt boyutunda ($F_{983} = 2.148$, $p > ,05$)

ve özgüven alt boyutunda ($F_{983} = 1.023$, $p > .05$) anlamlı farklılaşma olmadığı bulunmuştur.

Yaratıcılık alt boyutunda ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Tukey testi yapılmış ve günde 4-5 saat internet kullananların puan ortalamalarının hiç internet kullanmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bu durum internetin bireylere çok fazla bilgi ve fikir veren bir kaynak olmasından kaynaklanıyor olabilir.

4.2.16. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Herhangi Bir Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik düzeyleri herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklemeler için t testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17.

Sivil Toplum Kuruluşlarına Üye Olma Değişkenine İlişkin Bulgular

Sivil Toplum Kuruluşlarına Üye Olma		N	$\bar{X}$	Ss	T	p
Risk alma	Evet	135	28,60	4,74	3.854	.000
	Hayır	850	26,84	4,94		
Özgüven	Evet	135	31,76	4,68	2.995	.000
	Hayır	850	30,31	5,31		
Yaratıcılık	Evet	135	24,41	3,78	2.970	.000
	Hayır	850	23,24	4,30		

$p < .05$

Tablo 4.17 incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puanlarının sivil toplum kuruluşlarına üye olma değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklemeler için t testi sonucunda yaratıcılık alt boyutunda ($t_{983} = 3.854$, $p < .05$), özgüven alt boyutunda ($t_{983} = 2.995$, $p < .05$) ve yaratıcılık alt boyutunda ($t_{983} = 2.970$, $p < .05$) anlamlı farklılaşma olduğu ve aritmetik ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda her üç alt boyutta da herhangi bir

sivil toplum kuruluşuna üye olanların sosyal girişimcilik puanlarının üye olmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Sivil toplum kuruluşlarına üyeliğin sosyal girişimcilik üzerinde önemli etkisi olduğu söylenebilir. Bu durum sorunlar hakkında farkındalığı olan bireylerin çözüme ulaşmak için güç birliğine gitmesi ve aynı hedef doğrultusunda çalışan insanlarla bir arada olmak istemesinden kaynaklanıyor olabilir. Sosyal girişimcilik hakkında yazılan toerik yayınlarda bu durumu desteklemektedir.

4.3. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının Küresel Vatandaşlık Ölçeği'nin alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından aldıkları puanlar tablo 4.18'de verilmiştir.

Tablo 4.18.

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Ölçeği'nin Alt Boyutlarından ve Ölçeğin Tamamından Aldıkları Puanlar

	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	ss
Sorumluluk	988	6,00	28,00	14,16	4,50
Yetkinlik	988	13,00	65,00	33,75	5,62
Sivilkatılım	988	13,00	65,00	40,31	8,93
Küresel Vatandaşlık	988	43,00	132,00	88,21	13,96

Tablo 4.18.'e göre Sosyal Bilgiler öğretmeni adayları Küresel Vatandaşlık Ölçeği'nin *sorumluluk* alt boyutundan 14,16, *yetkinlik* alt boyutundan 33,75 ve *sivil katılım* alt boyutundan 40,31 puan aldıkları görülmektedir. Ayrıca Sosyal Bilgiler öğretmeni adayları ölçeğin tamamından 88,21puan almışlardır.

4.4. Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

Çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ile elde edilen bulgular ise şu şekildedir:

4.4.1. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	T	p
Sorumluluk	Bay	473	14,17	4,56	.040	.968
	Bayan	513	14,15	4,45		
Yetkinlik	Bay	473	33,82	5,62	.389	.698
	Bayan	515	33,68	5,64		
Sivil katılım	Bay	472	40,75	8,93	1.429	.153
	Bayan	515	39,94	8,91		

$p < 0,05$

Tablo 4.19’a göre öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda sorumluluk alt boyutunda ($t_{984} = .040$, $p > .05$), yetkinlik alt boyutunda ($t_{984} = .389$, $p > .05$) ve sivil katılım alt boyutunda ($t_{984} = 1.429$, $p > .05$), cinsiyete göre anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Elde edilen bu bulgu doğrultusunda cinsiyetin öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanlarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Alanyazın bu bulguyu destekler niteliktedir.

4.4.2. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Yaşlarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20.

Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonucu

	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Sorumluluk	17-19	111	13,45	4,26	1.238	.295
	20-22	614	14,29	4,54		
	23-25	232	14,23	4,52		
	26+	29	13,65	4,39		
Yetkinlik	17-19	111	33,94	6,90	.076	.973
	20-22	615	33,76	5,51		
	23-25	233	33,63	5,37		
	26+	29	33,75	4,91		
Sivil katılım	17-19	111	39,66	9,68	.261	.854
	20-22	614	40,43	8,75		
	23-25	233	40,32	9,05		
	26+	29	40,82	9,02		

p<0,05

Tablo 4.20 incelendiğinde öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puan ortalamalarının sorumluluk alt boyutunda ($F_{984}= 1.238$, $p>,05$), yetkinlik alt boyutunda ($F_{984}= .076$, $p>,05$) ve sivil katılım alt boyutunda ($F_{984}= .261$, $p>,05$) yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşma göstermediği görülmektedir.

Elde edilen bu bulgu doğrultusunda yaş değişkeninin öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerini anlamlı düzeyde etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.4.3. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21.

Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonucu

Sınıf Düzeyi		N	$\bar{X}$	Ss	F	P	Anlamlı fark
Sorumluluk	1.sınıf	221	13,71	4,22	3.474	.016	D-A,
	2.sınıf	231	13,94	4,42			
	3.sınıf	327	14,07	4,74			
	4.sınıf	207	15,02	4,41			
Yetkinlik	1.sınıf	221	33,56	6,34	.580	.628	
	2.sınıf	232	33,90	5,30			
	3.sınıf	327	33,99	5,61			
	4.sınıf	208	33,41	5,21			
Sivil katılım	1.sınıf	221	39,80	8,85	.518	.670	
	2.sınıf	231	40,21	9,50			
	3.sınıf	327	40,44	9,18			
	4.sınıf	208	40,85	7,91			

p<0,05 A= 1.sınıf, B= 2.sınıf, C= 3.sınıf, D= 4.sınıf

Tablo 4.21 incelendiğinde öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puan ortalamalarının sorumluluk alt boyutunda ($F_{984}= 3.474$, $p<,05$) öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı buna karşın yetkinlik alt boyutunda ($F_{984}= .580$, $p>,05$) ve Sivil katılım alt boyutunda ($F_{984}= .518$, $p>,05$) öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve sorumluluk alt boyutunda 4. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 1.sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum öğrencilerin üniversite eğitimlerinin onları sorumlu bireyler olarak yetiştirdiği fakat küresel boyutta yeterince katkı sağlayamadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.4.4. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Akademik Başarılarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin akademik başarılarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22.

Akademik Başarı Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonucu

Akademik Başarı		N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Sorumluluk	2.00 -	46	13,28	4,19	1.814	.143
	2.01-3.00	675	14,10	4,53		
	3.01-3.50	223	14,65	4,38		
	3.51-4.00	42	13,50	4,92		
Yetkinlik	2.00 -	46	34,69	5,63	.790	.500
	2.01-3.00	676	33,67	5,43		
	3.01-3.50	224	33,66	6,13		
	3.51-4.00	42	34,57	5,96		
Sivil katılım	2.00 -	46	42,32	8,56	.853	.465
	2.01-3.00	676	40,29	8,81		
	3.01-3.50	224	40,14	9,21		
	3.51-4.00	41	39,78	9,71		

p<0,05

Tablo 4.22 incelendiğinde öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puan ortalamalarının sorumluluk alt boyutunda ($F_{984}= 1.384$, $p>,05$), yetkinlik alt boyutunda ($F_{984}= .790$, $p>,05$) ve sivil katılım alt boyutunda ($F_{984}= 2.491$, $p>,05$) akademik başarı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bulgular doğrultusunda akademik başarının öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanlarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.4.5. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Anne Eğitim Düzeylerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Fa

ktörlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.23’de verilmiştir.

Tablo 4.23.

Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonucu

Anne Eğitim Düzeyi		N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Sorumluluk	Okuryazar	268	14,05	4,27	1.735	.140
	değil					
	İlkokul	534	13,99	4,65		
	Ortaokul	111	15,16	4,56		
	Lise	62	14,48	4,03		
Yetkinlik	Üniversite	11	13,54	4,18	.607	.658
	Okuryazar	268	33,53	5,37		
	değil					
	İlkokul	536	33,72	5,63		
	Ortaokul	111	34,23	6,23		
Sivil katılım	Lise	62	34,35	5,34	1.834	.120
	Üniversite	11	32,54	7,10		
	Okuryazar	268	39,42	9,72		
	değil					
	İlkokul	536	40,37	8,52		
	Ortaokul	110	41,42	9,14		
	Lise	62	42,17	8,32		
	Üniversite	11	39,09	7,82		
p<0,05						

Tablo 4.23 incelendiğinde öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanlarının anne eğitim düzeyine göre sorumluluk alt boyutunda ($F_{983}= 1.735$, $p>,05$), yetkinlik alt boyutunda ($F_{983}= .607$, $p>,05$) ve sivil katılım alt boyutunda ($F_{983}= 1.834$, $p>,05$) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bulgular doğrultusunda anne eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.4.6. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Baba Eğitim Düzeylerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.24’te verilmiştir.

Tablo 4.24.

Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonucu

Baba Eğitim Düzeyi		N	$\bar{X}$	Ss	F	P	Anlamlı fark
Sorumluluk	Okuryazar değil	75	13,85	3,67	3.150	.014	C-B
	İlkokul	487	13,76	4,44			
	Ortaokul	196	14,99	4,74			
	Lise	164	14,59	4,63			
	Üniversite	64	13,96	4,46			
Yetkinlik	Okuryazar değil	75	33,29	5,28	.916	.454	
	İlkokul	489	33,52	5,59			
	Ortaokul	196	34,17	5,23			
	Lise	164	33,84	6,37			
	Üniversite	64	34,53	5,49			
Sivil katılım	Okuryazar değil	75	39,06	10,17	1.124	.344	
	İlkokul	489	39,99	8,99			
	Ortaokul	195	40,70	8,86			
	Lise	164	41,14	8,37			
	Üniversite	64	41,20	8,36			

p<0,05 A=Okuryazar değil, B= İlkokul, C=Ortaokul, D=Lise, F= Üniversite

Tablo 4.24 incelendiğinde öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanlarının baba eğitim düzeyine göre sorumluluk alt boyutunda ($F_{983}= 3.150$, $p<,05$) anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği buna karşın yetkinlik alt boyutunda ($F_{983}= .916$, $p>,05$) ve sivil katılım alt boyutunda ($F_{983}= 1.124$, $p>,05$) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Sorumluluk alt boyutunda ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve baba eğitim düzeyi ortaokul olanların puan ortalamalarının baba eğitim düzeyi ilkokul olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bu durum öğrencilerin babalarından sosyal sorumluluk ile ilgili davranışlar görmeleri olabilir. Diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık çıkmamasının sebebi ise öğrencilerin ailelerinin genel olarak küresel boyuta ilgisiz olmaları olabilir.

4.4.7. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Aylık Gelir Düzeylerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin aylık gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.25’te verilmiştir.

Tablo 4.25.

Aylık Gelir Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonucu

Aylık Gelir Düzeyi		N	$\bar{X}$	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Sorumluluk	0-846 TL	216	14,4259	4,39387	.431	.731	
	847-1692 TL	406	14,0985	4,57207			
	1693-2538 TL	263	13,9962	4,38726			
	2539 +	101	14,3168	4,81857			
Yetkinlik	0-846 TL	216	33,0000	5,97203	2.389	.067	
	847-1692 TL	407	33,8329	5,85385			
	1693-2538 TL	264	33,8826	5,10995			
	2539 +	101	34,7327	5,13593			
Sivil katılım	0-846 TL	216	37,9907	9,33410	6.775	.000	B-A
	847-1692 TL	407	40,9509	8,77370			C-A
	1693-2538 TL	264	40,7500	8,61767			D-A
	2539 +	100	41,7700	8,71415			

$p < 0,05$ A=0-846TL, B=847-1692 TL, C=1693-2538 TL, D= 2539 +

Tablo 4.25 incelendiğinde öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanlarının aylık gelir düzeyine göre sorumluluk alt boyutunda ($F_{984} = .431$, $p > .05$) ve yetkinlik alt boyutunda ($F_{984} = 2.389$, $p > .05$) anlamlı farklılaşma göstermediği buna karşın sivil katılım alt boyutunda gelir düzeyine göre anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir ($F_{984} = 6.775$, $p > .05$).

Sivil katılım alt boyutunda ortalamalar arası farkın kaynağını belirlemek için Tukey testi yapılmış ve gelir düzeyi 847-1692 olanların, 1693-2538 olanların ve 2539 ve üstü olanların puan ortalamasının aylık geliri 0-849 olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Küresel sivil katılım biraz daha maddiyat gerektiren etkinlikleri içeren bir alt boyut olduğundan aylık gelir düzeyi yüksek ailelerin lehine

oluşan farklılık beklenebilir. Aylık gelir değişkenindeki oranlar asgari ücret göz önüne alınarak belirlenmiştir.

4.4.8. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Anne Mesleğine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin annelerinin mesleklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.26’da verilmiştir.

Tablo 4.26.

Anne Mesleğine İlişkin Varyans Analizi Sonucu

	Anne Mesleği	N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Sorumluluk	Ev hanımı	896	14,16	4,53	.043	.996
	Memur	15	14,06	3,71		
	İşçi	45	14,20	4,42		
	Emekli	18	14,50	4,34		
	Serbest	12	13,83	4,23		
Yetkinlik	Ev hanımı	898	33,75	5,70	.192	.943
	Memur	15	32,80	5,91		
	İşçi	45	33,68	5,07		
	Emekli	18	34,44	3,89		
	Serbest	12	34,16	3,90		
Sivil katılım	Ev hanımı	898	40,33	9,03	.319	.865
	Memur	15	38,53	6,75		
	İşçi	44	40,22	7,84		
	Emekli	18	40,55	8,64		
	Serbest	12	42,41	7,87		

p<0,05

Tablo 4.26 incelendiğinde öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanlarının annelerinin mesleğine göre sorumluluk alt boyutunda ($F_{983} = .043$, $p > .05$), yetkinlik alt boyutunda ($F_{983} = .192$, $p > .05$) ve sivil katılım alt boyutunda ($F_{983} = .319$, $p > .05$) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bulgular doğrultusunda anne mesleğinin öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.4.9. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Baba Mesleğine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin babalarının mesleklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.27’de verilmiştir.

Tablo 4.27.

Baba Mesleğine İlişkin Varyans Analizi Sonucu

	Baba Mesleği	N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Sorumluluk	Memur	86	14,33	4,31	1.116	.350
	İşçi	228	13,64	4,24		
	Emekli	242	14,53	4,87		
	Serbest Meslek	226	14,37	4,57		
	Çiftçi	152	14,05	4,37		
	Çalışmıyor	52	13,84	4,20		
Yetkinlik	Memur	86	34,36	5,60	2.202	.052
	İşçi	228	33,19	5,98		
	Emekli	243	33,61	5,45		
	Serbest Meslek	227	34,38	5,62		
	Çiftçi	152	34,07	5,28		
	Çalışmıyor	52	32,15	5,55		
Sivil katılım	Memur	86	40,54	8,70	1.994	.077
	İşçi	228	39,88	9,30		
	Emekli	242	40,7562	9,12082		
	Serbest Meslek	227	40,8943	8,46373		
	Çiftçi	152	40,5526	8,73812		
	Çalışmıyor	52	36,8846	8,84874		

$p < 0,05$

Tablo 4.27 incelendiğinde öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanlarının babalarının mesleğine göre sorumluluk alt boyutunda ($F_{981} = 1.116$, $p > ,05$), yetkinlik alt boyutunda ($F_{982} = 2.202$, $p > ,05$) ve sivil katılım alt boyutunda ($F_{981} = 1.994$, $p > ,05$) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bulgular doğrultusunda baba mesleğinin öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.4.10. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Üniversiteden Önce Yaşanılan Yere Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin üniversiteden önce yaşadıkları yere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.28’de verilmiştir.

Tablo 4.28.

Üniversiteden Önce Yaşanılan Yere İlişkin Varyans Analizi Sonucu

Üniversiteden Önce Yaşanılan Yer		N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Sorumluluk	Köy	236	14,07	4,51	.418	.740
	İlçe	297	14,23	4,54		
	Şehir	204	14,40	4,42		
	Büyükşehir	249	13,96	4,52		
Yetkinlik	Köy	236	33,48	5,46	2.129	.095
	İlçe	299	34,32	5,62		
	Şehir	204	33,94	5,78		
	Büyükşehir	249	33,18	5,63		
Sivil katılım	Köy	236	40,15	8,89	2.492	.059
	İlçe	299	40,65	8,28		
	Şehir	204	41,42	8,79		
	Büyükşehir	248	39,21	9,70		
p<0,05						

Tablo 4.28 incelendiğinde öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanlarının üniversiteden önce yaşadıkları yere göre sorumluluk alt boyutunda ($F_{982} = .418$, $p > .05$), yetkinlik alt boyutunda ($F_{982} = 2.129$, $p > .05$) ve sivil katılım alt boyutunda ($F_{982} = 2.492$, $p > .05$) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bulgular doğrultusunda üniversiteden önce yaşanılan yerin öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.4.11. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Küreselleşme Dersini Almış Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin küreselleşme dersini almış olma değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklemeler için t testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.29’da verilmiştir.

Tablo 4.29.

Küreselleşme Dersini Almış Olma Değişkenine İlişkin Bulgular

Küreselleşme Dersini Almış Olma		N	$\bar{X}$	Ss	T	p
Sorumluluk	Evet	510	14,30	4,50	.971	.332
	Hayır	476	14,02	4,50		
Yetkinlik	Evet	512	33,73	5,60	-.103	.918
	Hayır	476	33,77	5,66		
Sivil katılım	Evet	512	40,54	8,81	.791	.429
	Hayır	475	40,09	9,05		
p<0,05						

Tablo 4.29 incelendiğinde öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanlarının küreselleşme dersini almış olma değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklemeler için t testi sonucunda sorumluluk alt boyutunda ($t_{984} = .971$, $p > .05$), yetkinlik alt boyutunda ($t_{984} = -.103$, $p > .05$) ve sivil katılım alt boyutunda ($t_{984} = .791$, $p > .05$) anlamlı farklılaşma olmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bulgular doğrultusunda daha önce küreselleşme dersini almış olmanın öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanlarını anlamlı düzeyde etkilemediği söylenebilir. Bu durumun sebebi küreselleşme ile ilgili konuların hemen hergün televizyon ve internet ortamlarında tartışılıyor oluşu ve bireylerin bu bilgilere ders dışında da ulaşabiliyor oluşu olabilir.

4.4.12. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Toplumsal Sorunlara İlgili Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin toplumsal sorunlara ilgili olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.30’da verilmiştir.

Tablo 4.30.

Toplumsal Sorunlara İlgili Olma Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonucu

Toplumsal Sorunlara İlgili Olma		N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Sorumluluk	Hiç ilgili değilim	14	12,42	4,38	.878	.452
	Çok az ilgiliiyim	70	13,81	4,42		
	Orta düzeyde ilgiliiyim	609	14,22	4,46		
	Çok İlgiliiyim	293	14,21	4,61		
Yetkinlik	Hiç ilgili değilim	14	34,14	6,52	.751	.522
	Çok az ilgiliiyim	70	33,82	5,28		
	Orta düzeyde ilgiliiyim	611	33,55	5,65		
	Çok İlgiliiyim	293	34,14	5,63		
Sivil katılım	Hiç ilgili değilim	14	39,71	10,23	1.402	.241
	Çok az ilgiliiyim	70	38,97	10,52		
	Orta düzeyde ilgiliiyim	610	40,13	8,75		
	Çok İlgiliiyim	293	41,10	8,79		
p<0,05						

Tablo 4.30 incelendiğinde öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanlarının toplumsal olaylara ilgili olma değişkenine göre sorumluluk alt boyutunda ($F_{982}= .878$, $p>,05$), yetkinlik alt boyutunda ($F_{982}= .751$, $p>,05$) ve sivil katılım alt boyutunda ($F_{982}= 1.402$, $p>,05$) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda toplumsal olaylara karşı ilgili olmanın öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanlarını etkilemediği söylenebilir. Bu bulgunun beklentilere ters düştüğü söylenebilir. Bu durumun sebebi ise öğretmen adaylarının küresel vatandaşlığın ne olduğunu tam olarak kavrayamamaları olabilir.

4.4.13. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Çevresel Sorunlara İlgili Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin çevresel sorunlara ilgili olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.31’de verilmiştir.

Tablo 4.31.

Çevresel Sorunlara İlgili Olma Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonucu

Çevresel Sorunlara İlgili Olma		N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Sorumluluk	Hiç ilgili değilim	13	12,61	3,04	.573	.633
	Çok az ilgiliiyim	84	14,00	4,37		
	Orta düzeyde ilgiliiyim	629	14,21	4,44		
	Çok İlgiliiyim	260	14,18	4,75		
Yetkinlik	Hiç ilgili değilim	13	32,30	6,76	.873	.455
	Çok az ilgiliiyim	84	33,26	5,95		
	Orta düzeyde ilgiliiyim	631	33,70	5,55		
	Çok İlgiliiyim	260	34,11	5,66		
Sivil katılım	Hiç ilgili değilim	13	37,38	10,14	2.157	.092
	Çok az ilgiliiyim	84	38,42	10,11		
	Orta düzeyde ilgiliiyim	631	40,39	8,69		
	Çok İlgiliiyim	259	40,93	8,96		

$p<0,05$

Tablo 4.31 incelendiğinde öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanlarının çevresel olaylara ilgili olma değişkenine göre sorumluluk alt boyutunda ($F_{982}= .573$, $p>,05$), yetkinlik alt boyutunda ($F_{982}= .873$, $p>,05$) ve sivil katılım alt boyutunda ($F_{982}= 2.157$, $p>,05$) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda çevresel olaylara karşı ilgili olmanın öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanlarını etkilemediği söylenebilir. Bu bulgunun beklentilere ters düştüğü söylenebilir. Bu durumun sebebi ise öğretmen adaylarının küresel vatandaşlığın ne olduğunu tam olarak kavrayamamaları olabilir.

4.4.14. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Küresel Sorunlara İlgili Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin küresel sorunlara ilgili olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.32’de verilmiştir.

Tablo 4.32.

Küresel Sorunlara İlgili Olma Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonucu

Küresel Sorunlara İlgili Olma		N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Sorumluluk	Hiç ilgili değilim	22	12,90	4,09	.958	.412
	Çok az ilgiliiyim	158	13,85	4,67		
	Orta düzeyde ilgiliiyim	606	14,23	4,45		
	Çok İlgiliiyim	200	14,32	4,57		
Yetkinlik	Hiç ilgili değilim	22	31,54	6,06	1.319	.267
	Çok az ilgiliiyim	158	33,54	5,59		
	Orta düzeyde ilgiliiyim	608	33,82	5,63		
	Çok İlgiliiyim	200	33,95	5,59		
Sivil katılım	Hiç ilgili değilim	22	39,09	10,68	1.596	.189
	Çok az ilgiliiyim	158	39,16	9,10		
	Orta düzeyde ilgiliiyim	607	40,41	8,88		
	Çok İlgiliiyim	200	41,13	8,69		
p<0,05						

Tablo 4.32 incelendiğinde öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanlarının küresel olaylara ilgili olma değişkenine göre sorumluluk alt boyutunda ($F_{982} = .958$, $p > .05$), yetkinlik alt boyutunda ($F_{982} = 1.319$, $p > .05$) ve sivil katılım alt boyutunda ($F_{982} = 1.596$, $p > .05$) anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda küresel olaylara karşı ilgili olmanın öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanlarını etkilemediği söylenebilir.

4.4.15. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri İnternet Kullanım Sıklığına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin internet kullanım sıklığına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.33’te verilmiştir.

Tablo 4.33.

İnternet Kullanım Sıklığına İlişkin Varyans Analizi Sonucu

İnternet Kullanım Sıklığı	N	$\bar{X}$	Ss	F	P	
Sorumluluk	Hiç	49	14,89	4,25	1.067	.372
	0 - 1 saat arası	323	14,43	4,59		
	2 - 3 saat arası	369	13,98	4,44		
	4 - 5 saat arası	150	14,13	4,66		
	6 saat ve üstü	95	13,65	4,32		
Yetkinlik	Hiç	49	32,71	5,84	1.076	.367
	0 - 1 saat arası	323	33,55	5,69		
	2 - 3 saat arası	369	33,85	5,73		
	4 - 5 saat arası	152	34,40	5,47		
	6 saat ve üstü	95	33,56	5,11		
Sivil katılım	Hiç	49	38,91	9,14	1.485	.205
	0 - 1 saat arası	323	39,86	9,73		
	2 - 3 saat arası	369	40,97	8,46		
	4 - 5 saat arası	152	40,89	8,21		
	6 saat ve üstü	94	39,27	8,73		

p<0,05

Tablo 4.33 incelendiğinde öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanlarının internet kullanım sıklığı değişkenine göre sorumluluk alt boyutunda ($F_{981}=1.067$, $p>,05$), yetkinlik alt boyutunda ($F_{983}= 1.076$, $p>,05$) ve sivil katılım alt boyutunda ($F_{983}= 1485$, $p>,05$) anlamlı farklılaşma olmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda internet kullanım sıklığının öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanlarını etkilemediği söylenebilir.

4.4.16. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Herhangi Bir Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeyleri herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklemeler için t testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.34’te verilmiştir.

Tablo 4.34.

Sivil Toplum Kuruluşlarına Üye Olma Değişkenine İlişkin Bulgular

Sivil Toplum Kuruluşlarına Üye Olma		N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Sorumluluk	Evet	134	15,04	4,84	2.454	.014
	Hayır	849	14,02	4,43		
Yetkinlik	Evet	135	33,91	4,96	.346	.730
	Hayır	850	33,73	5,73		
Sivil katılım	Evet	134	40,88	8,43	.783	.434
	Hayır	850	23,24	4,30		

p<0,05

Tablo 4.34 incelendiğinde öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanlarının sivil toplum kuruluşlarına üye olma değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklemeler için t testi sonucunda sorumluluk alt boyutunda ($t_{981} = 2.454$, $p < .05$) alt boyutunda anlamlı farklılaşma olduğu ve bu farkın herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olanların lehine olduğu bulunmuştur.

Buna karşın, yetkinlik alt boyutunda ($t_{983} = .346$, $p > .05$) ve sivil katılım alt boyutunda ($t_{983} = .783$, $p > .05$) anlamlı farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının sivil toplum kuruluşlarına üye olmalarının küresel vatandaşlık düzeylerine etki etmesi beklenen bir durumdur. Fakat sadece sosyal sorumluluk alt boyutunda bir farklılık çıkmasının nedeni öğretmen adaylarının yerel sivil toplum kuruluşlarına üye olmasında kaynaklanıyor olabilir.

4.4.17. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Sosyal Ağlara Üye Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeyleri sosyal ağlara üye olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.35’te verilmiştir.

Tablo 4.35.

Sosyal Ağlara Üye Olma Değişkenine İlişkin Bulgular

Sosyal Ağlara Üye Olma		N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Sorumluluk	Yok	112	14,36	4,39	1.984	.095
	Facebook	802	14,09	4,48		
	Twitter	26	14,34	5,40		
	Google+	31	16,00	4,64		
	Diğer	15	12,40	3,88		
Yetkinlik	Yok	112	33,68	5,72	.469	.758
	Facebook	803	33,73	5,64		
	Twitter	26	34,96	4,82		
	Google+	31	33,12	5,95		
	Diğer	16	34,50	4,92		
Sivil Katılım	Yok	112	40,84	9,12	1.143	.335
	Facebook	802	40,08	8,91		
	Twitter	26	43,07	7,39		
	Google+	31	41,80	9,78		
	Diğer	16	41,56	8,56		

p<0,05

Tablo 4.35 incelendiğinde öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanlarının sosyal ağlara üye olma değişkenine göre sorumluluk alt boyutunda ($F_{983}= 1.984$, $p>,05$), yetkinlik alt boyutunda ($F_{983}= .469$, $p>,05$) ve sivil katılım alt boyutunda ($F_{983}= 1.143$, $p>,05$) anlamlı farklılaşma göstermediği görülmektedir.

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda sosyal ağlara üye olmanın öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanlarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Bu durumun sebebi öğretmen adaylarının sadece kendi arkadaş grubu ile sınırlı kalmasından kaynaklanıyor olabilir.

4.4.18. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Yabancı Bir Arkadaşa Sahip Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeyleri yabancı bir arkadaşına sahip olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.36’da verilmiştir.

Tablo 4.36.

Yabancı bir Arkadaşa Sahip Olma Değişkenine İlişkin Bulgular

Yabancı bir Arkadaşa Sahip Olma		N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Sorumluluk	Evet	278	14,20	4,43	.158	.875
	Hayır	708	14,15	4,53		
Yetkinlik	Evet	278	33,80	5,86	.186	.853
	Hayır	710	33,73	5,54		
Sivil katılım	Evet	277	40,69	8,54	.801	.424
	Hayır	710	40,19	9,07		
p<0,05						

Tablo 4.36 incelendiğinde öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanlarının yabancı arkadaşına sahip olma değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda sorumluluk alt boyutunda ($t_{984} = .158$, $p > .05$), yetkinlik alt boyutunda ($t_{984} = .186$, $p > .05$) ve sivil katılım alt boyutunda ($t_{984} = .801$, $p > .05$) anlamlı farklılaşma göstermediği görülmektedir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda yabancı bir arkadaşına sahip olmanın öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanlarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.4.19. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Bildikleri Yabancı Dil Düzeyine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeyleri bildikleri yabancı dil düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.37’de verilmiştir.

Tablo 4.37.

Yabancı Dil Bilme Düzeyine İlişkin Bulgular

Yabancı Dil Bilme Düzeyi		N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Sorumluluk	Bilmiyorum	235	14,17	4,37	.062	.980
	Giriş	466	14,21	4,54		
	Orta	264	14,09	4,54		
	İleri	21	13,90	4,98		
Yetkinlik	Bilmiyorum	235	33,28	5,29	1.640	.179
	Giriş	468	33,69	5,70		
	Orta	264	34,13	5,72		
	İleri	21	35,52	6,09		
Sivil Katılım	Bilmiyorum	234	39,67	8,95	.654	.581
	Giriş	468	40,49	9,13		
	Orta	264	40,68	8,67		
	İleri	21	39,57	7,23		

p<0,05

Tablo 4.37 incelendiğinde öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanlarının bildikleri yabancı dil düzeyine göre Sorumluluk alt boyutunda ($F_{983} = .062$, $p > .05$), Yetkinlik alt boyutunda ($F_{983} = 1.640$, $p > .05$) ve Sivil Katılım alt boyutunda ($F_{983} = .654$, $p > .05$) anlamlı farklılaşma göstermediği görülmektedir.

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda bilinen yabancı dil düzeyinin öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanlarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.4.20. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Yurt Dışına Çıkmış Olma Durumuna Göre Anlamli Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeyleri yurt dışına çıkmış olma durumuna göre anlamli farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklemeler için t testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.38’de verilmiştir.

Tablo 4.38.

Yurt Dışına Çıkmış Olma Değişkenine İlişkin Bulgular

Yurt Dışına Çıkmış Olma		N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Sorumluluk	Evet	102	14,22	4,36	.142	.887
	Hayır	884	14,15	4,52		
Yetkinlik	Evet	102	34,12	5,42	.703	.482
	Hayır	886	33,71	5,65		
Sivil katılım	Evet	102	40,33	9,47	.001	.999
	Hayır	885	40,33	8,87		

p<0,05

Tablo 4.38 incelendiğinde öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanlarının yurt dışına çıkmış olma değişkenine göre anlamli farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklemeler için t testi sonucunda Sorumluluk alt boyutunda ($t_{984} = .142$, $p > .05$), Yetkinlik alt boyutunda ($t_{984} = .703$, $p > .05$) ve Sivil katılım alt boyutunda ($t_{984} = .001$, $p > .05$) anlamli farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda yurt dışına çıkmış olmanın öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık puanlarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.5. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranış Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar

Tablo 4.39.

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranış Ölçeği'nin Alt Boyutlarından ve Ölçeğin Tamamından Aldıkları Puanlar

	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	ss
Politik	988	6,00	30,00	18,11	4,30
İkna	988	6,00	30,00	21,87	4,43
Koruma	988	7,00	35,00	24,80	4,77
Çevre Davranış	988	25,00	105,00	64,79	11,86

Tablo 4.39.'a göre Sosyal Bilgiler öğretmeni adayları Çevre Davranış Ölçeği'nin *politik* alt boyutundan 18,11, *ikna* alt boyutundan 21,87 ve *koruma* alt boyutundan 24,80 puan aldıkları görülmektedir. Ayrıca Sosyal Bilgiler öğretmeni adayları ölçeğin tamamından 64,79 puan almışlardır.

4.6. Öğretmen Adaylarının Çevre Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

Çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının çevre duyarlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ile elde edilen bulgular şöyledir

4.6.1. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranışları Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının çevre davranışları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.40'ta verilmiştir.

Tablo 4.40.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
Politika	Bay	472	18,28	4,32	1.113	.266
	Bayan	515	17,97	4,28		
İkna	Bay	473	21,90	4,46	.153	.879
	Bayan	515	21,86	4,39		
Koruma	Bay	473	24,89	4,69	.469	.639
	Bayan	515	24,74	4,83		

p<0,05

Tablo 4.40 incelendiğinde öğretmen adaylarının çevre davranışı puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklemeler için t testi sonucunda politika alt boyutunda ($t_{985} = 1.113$, $p > .05$), ikna alt boyutunda ($t_{985} = .153$, $p > .05$) ve koruma alt boyutunda ($t_{985} = .469$, $p > .05$) anlamlı farklılaşma bulunamamıştır.

Elde edilen bu bulgu doğrultusunda cinsiyetin öğretmen adaylarının çevre duyarlıklarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.6.2. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranışları Yaşlarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının çevre davranışları yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.41’de verilmiştir.

Tablo 4.41.

Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonucu

	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	F	P	Anlamlı fark
Politik	17-19	111	17,70	4,21	1.390	.244	
	20-22	614	18,32	4,39			
	23-25	233	17,75	4,07			
	26+	29	18,37	4,22			
İkna	17-19	111	21,50	4,23	.332	.802	
	20-22	615	21,93	4,45			
	23-25	233	21,91	4,54			
	26+	29	22,13	3,77			
Koruma	17-19	111	23,59	5,17	2.929	.033	B-A
	20-22	615	25,02	4,70			
	23-25	233	24,78	4,79			
	26+	29	25,27	3,51			

p<0,05 A= 17-19 yaş, B=20-22 yaş

Tablo 4.41 incelendiğinde öğretmen adaylarının çevre davranış puan ortalamalarının politika alt boyutunda ($F_{983}=1.390$, $p>,05$) ve ikna alt boyutunda ($F_{983}=.332$, $p>,05$) yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşma göstermediği buna karşın koruma alt boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F_{983}=2.929$, $p<,05$).

Koruma alt boyutunda ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Tukey testi yapılmış ve yaşları 20-22 arasında olan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının yaşları 17-19 arasında olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

4.6.3. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranışları Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının çevre davranış puanlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.42’de verilmiştir.

Tablo 4.42.

Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonucu

	Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Politik	1.sınıf	221	17,94	4,25	.542	.654
	2.sınıf	231	17,98	4,26		
	3.sınıf	327	18,14	4,45		
	4.sınıf	208	18,42	4,15		
İkna	1.sınıf	221	21,75	4,32	.165	.920
	2.sınıf	232	21,94	4,52		
	3.sınıf	327	21,98	4,57		
	4.sınıf	208	21,80	4,21		
Koruma	1.sınıf	221	24,21	5,05	1.635	.180
	2.sınıf	232	24,84	4,65		
	3.sınıf	327	25,08	4,73		
	4.sınıf	208	25,00	4,60		

p<0,05

Tablo 4.42 incelendiğinde öğretmen adaylarının çevre davranışı puan ortalamalarının politika alt boyutunda ($F_{984} = .542$, $p > .05$), ikna alt boyutunda ($F_{984} = .165$, $p > .05$) ve koruma alt boyutunda ($F_{984} = 1.635$, $p > .05$) öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bu bulgu doğrultusunda öğrenim görülen sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının çevre duyarlıklarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.6.4. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranışları Akademik Başarılarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının çevre davranış puanlarının akademik başarılarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.43’te verilmiştir.

Tablo 4.43.

Akademik Başarı Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonucu

Akademik Başarı		N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Politik	2.00 -	46	18,26	4,07	.069	.977
	2.01-3.00	675	18,143	4,25		
	3.01-3.50	224	18,01	4,51		
	3.51-4.00	42	18,19	4,24		
İkna	2.00 -	46	22,69	4,64	1.420	.235
	2.01-3.00	676	21,96	4,37		
	3.01-3.50	224	21,43	4,55		
	3.51-4.00	42	22,21	4,39		
Koruma	2.00 -	46	25,17	5,10	.489	.690
	2.01-3.00	676	24,88	4,67		
	3.01-3.50	224	24,50	5,05		
	3.51-4.00	42	25,04	4,38		

p<0,05

Tablo 4.43 incelendiğinde öğretmen adaylarının çevre davranışı puan ortalamalarının politika alt boyutunda ($F_{983} = .069$, $p > .05$), ikna alt boyutunda ($F_{983} = 1.420$, $p > .05$) ve koruma alt boyutunda ($F_{983} = .489$, $p > .05$) akademik başarı değişkenine göre anlamlı farklılaşma göstermediği görülmektedir.

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda akademik başarının öğretmen adaylarının çevre duyarlıklarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.6.5. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranışları Anne Eğitim Düzeylerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının çevre davranış puanlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.44’te verilmiştir.

Tablo 4.44.

Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonucu

Anne Eğitim Düzeyi		N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Politik	Okuryazar	267	17,54	4,39	2.115	.077
	değil					
	İlkokul	536	18,23	4,29		
	Ortaokul	111	18,80	4,35		
	Lise	62	18,45	3,82		
İkna	Üniversite	11	17,81	3,68	.460	.765
	Okuryazar	268	21,78	4,50		
	değil					
	İlkokul	536	22,03	4,37		
	Ortaokul	111	21,72	4,55		
Koruma	Lise	62	21,37	4,03	.301	.878
	Üniversite	11	21,54	6,10		
	Okuryazar	268	24,73	4,61		
	değil					
	İlkokul	536	24,77	4,72		
	Ortaokul	111	25,24	5,36		
	Lise	62	24,61	4,38		
	Üniversite	11	25,27	6,42		

p<0,05

Tablo 4.44 incelendiğinde öğretmen adaylarının çevre davranışı puanlarının anne eğitim düzeyine göre politika alt boyutunda ($F_{982}= 2.115$, $p>,05$), ikna alt boyutunda ($F_{982}= .460$, $p>,05$) ve koruma alt boyutunda ($F_{982}= .301$, $p>,05$) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bulgular doğrultusunda anne eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının çevre duyarlılığı puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.6.6. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranışları Baba Eğitim Düzeylerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre davranış puanlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.45’te verilmiştir.

Tablo 4.45.

Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonucu

Baba Eğitim Düzeyi		N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Politik	Okuryazar	75	17,90	4,51	1.834	.120
	değil					
	İlkokul	488	17,87	4,23		
	Ortaokul	196	18,51	4,32		
	Lise	164	18,69	4,48		
İkna	Üniversite	64	17,59	3,85	.246	.912
	Okuryazar	75	22,17	4,14		
	değil					
	İlkokul	489	21,78	4,47		
	Ortaokul	196	22,06	4,27		
Koruma	Lise	164	21,92	4,57	.997	.408
	Üniversite	64	21,71	4,60		
	Okuryazar	75	25,08	4,89		
	değil					
	İlkokul	489	24,61	4,69		
	Ortaokul	196	24,78	4,89		
	Lise	164	25,42	4,79		
	Üniversite	64	24,53	4,73		

p<0,05

Tablo 4.45 incelendiğinde öğretmen adaylarının çevre davranışı puanlarının baba eğitim düzeyine göre politika alt boyutunda ($F_{983}= 1.834$, $p>,05$), ikna alt boyutunda ($F_{983}= .246$, $p>,05$) ve koruma alt boyutunda ($F_{983}= .997$, $p>,05$) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bulgular doğrultusunda baba eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının çevre duyarlılığı puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.6.7. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranışları Aylık Gelir Düzeylerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının çevre davranış puanlarının aylık gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.46’da verilmiştir.

Tablo 4.46.

Aylık Gelir Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonucu

	Aylık Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Politik	0-846 TL	216	17,50	4,74	1.740	.139
	847-1692 TL	406	18,17	4,19		
	1693-2538 TL	264	18,52	4,10		
	2539 +	97	18,20	4,11		
İkna	0-846 TL	216	21,49	5,04	.874	.479
	847-1692 TL	407	22,00	4,26		
	1693-2538 TL	264	22,01	4,15		
	2539 +	97	22,05	4,34		
Koruma	0-846 TL	216	24,38	5,11	1.159	.327
	847-1692 TL	407	24,76	4,72		
	1693-2538 TL	264	25,00	4,54		
	2539 +	97	25,51	4,64		

p<0,05

Tablo 4.46 incelendiğinde öğretmen adaylarının çevre davranışı puanlarının aylık gelir düzeyine göre politika alt boyutunda ($F_{983}= 1.170$, $p>.,05$), ikna alt boyutunda ($F_{983}= .874$, $p>.,05$) ve koruma alt boyutunda ($F_{983}= 1.159$, $p>.,05$) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bulgular doğrultusunda aylık gelir düzeyinin öğretmen adaylarının çevre duyarlılığı puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı söylenebilir

4.6.8. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranışları Anne Mesleğine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının çevre davranış puanlarının annelerinin mesleklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.47’de verilmiştir.

Tablo 4.47.

Anne Mesleğine İlişkin Varyans Analizi Sonucu

	Anne Mesleği	N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Politik	Ev hanımı	897	18,09	4,32	.744	.562
	Memur	15	18,26	3,63		
	İşçi	45	17,80	3,79		
	Emekli	18	19,50	4,01		
	Serbest	12	19,25	5,54		
İkna	Ev hanımı	898	21,87	4,44	.207	.935
	Memur	15	21,60	5,35		
	İşçi	45	22,13	4,00		
	Emekli	18	22,61	2,95		
	Serbest	12	21,41	5,91		
Koruma	Ev hanımı	898	24,83	4,75	.153	.962
	Memur	15	24,86	5,95		
	İşçi	45	24,33	4,42		
	Emekli	18	24,83	3,63		
	Serbest	12	25,33	6,89		
p<0,05						

Tablo 4.47 incelendiğinde öğretmen adaylarının çevre davranışı puanlarının annelerinin mesleğine göre politika alt boyutunda ($F_{983} = .744$, $p > .05$), ikna alt boyutunda ($F_{983} = .207$, $p > .05$) ve koruma alt boyutunda ($F_{983} = .153$, $p > .05$) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bulgular doğrultusunda anne mesleğinin öğretmen adaylarının çevre duyarlılığı puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.6.9. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranışları Baba Mesleğine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının çevre davranış puanlarının babalarının mesleklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.48’de verilmiştir.

Tablo 4.48.

Baba Mesleğine İlişkin Varyans Analizi Sonucu

	Baba Mesleği	N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Politik	Memur	86	18,18	3,87	2.135	.059
	İşçi	227	17,64	4,49		
	Emekli	243	18,65	4,21		
	Serbest Meslek	227	18,37	4,09		
	Çiftçi	152	17,90	4,35		
	Çalışmıyor	52	17,11	4,97		
İkna	Memur	86	21,98	4,35	.462	.805
	İşçi	228	21,61	4,59		
	Emekli	243	22,02	4,30		
	Serbest Meslek	227	21,77	4,41		
	Çiftçi	152	22,24	4,11		
	Çalışmıyor	52	21,71	5,35		
Koruma	Memur	86	25,02	4,71	.732	.599
	İşçi	228	24,53	4,89		
	Emekli	243	24,90	4,58		
	Serbest Meslek	227	24,68	4,79		
	Çiftçi	152	25,34	4,53		
	Çalışmıyor	52	24,30	5,63		
p<0,05						

Tablo 4.48 incelendiğinde öğretmen adaylarının çevre davranış puanlarının babalarının mesleğine göre politika alt boyutunda ($F_{982}= 2.135$, $p>,05$), ikna alt boyutunda ($F_{982}= .462$, $p>,05$) ve koruma alt boyutunda ($F_{982}= .732$, $p>,05$) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bulgular doğrultusunda baba mesleğinin öğretmen adaylarının çevre duyarlılığı puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.6.10. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranışları Üniversiteden Önce Yaşanılan Yere Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre davranış puanlarının üniversiteden önce yaşadıkları yere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.49’da verilmiştir.

Tablo 4.49.

Üniversiteden Önce Yaşanılan Yere İlişkin Varyans Analizi Sonucu

Üniversiteden Önce Yaşanılan Yer		N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Politik	Köy	236	18,03	4,48	2.067	.103
	İlçe	299	18,41	4,07		
	Şehir	203	18,43	4,17		
	Büyükşehir	249	17,60	4,45		
İkna	Köy	236	21,81	4,48	.988	.398
	İlçe	299	22,19	4,20		
	Şehir	204	21,93	4,31		
	Büyükşehir	249	21,54	4,72		
Koruma	Köy	236	24,71	4,86	.419	.740
	İlçe	299	25,07	4,56		
	Şehir	204	24,71	4,54		
	Büyükşehir	249	24,68	5,09		

p<0,05

Tablo 4.49 incelendiğinde öğretmen adaylarının çevre davranışı puanlarının üniversiteden önce yaşadıkları yere göre politika alt boyutunda ($F_{983}= 2.067$, $p>,05$), ikna alt boyutunda ($F_{983}= .988$, $p>,05$) ve koruma alt boyutunda ($F_{983}= .419$, $p>,05$) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bulgular doğrultusunda üniversiteden önce yaşanılan yerin öğretmen adaylarının çevre duyarlılığı puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.6.11. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranışları Küreselleşme Dersini Almış Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının çevre davranış puanlarının küreselleşme dersini almış olma değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.50’de verilmiştir.

Tablo 4.50.

Küreselleşme Dersini Almış Olma Değişkenine İlişkin Bulgular

Küreselleşme Dersini Almış Olma		N	$\bar{X}$	Ss	t	P
Politik	Evet	511	18,18	4,29	.449	.653
	Hayır	476	18,05	4,31		
İkna	Evet	512	22,04	4,31	1.165	.244
	Hayır	476	21,71	4,54		
Koruma	Evet	512	25,02	4,62	1.461	.144
	Hayır	476	24,58	4,91		
p<0,05						

Tablo 4.50 incelendiğinde öğretmen adaylarının çevre davranışı puanlarının küreselleşme dersini almış olma değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda politika alt boyutunda ($t_{985} = .449$, $p > .05$), ikna alt boyutunda ($t_{985} = 1.165$, $p > .05$) ve koruma alt boyutunda ($t_{985} = 1.461$, $p > .05$) anlamlı farklılaşma olmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bulgular doğrultusunda daha önce küreselleşme dersini almış olmanın öğretmen adaylarının çevre duyarlılığı puanlarını anlamlı düzeyde etkilemediği söylenebilir.

4.6.12. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranışları Çevresel Sorunlara İlgili Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının çevre davranış puanlarının çevresel sorunlara ilgili olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.51’de verilmiştir.

Tablo 4.51.

Çevresel Sorunlara İlgili Olma Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonucu

Çevresel Sorunlara İlgili Olma		N	$\bar{X}$	Ss	F	P	Anlamlı fark
Politika	Hiç ilgili değilim	13	16,30	5,70	.814	.486	
	Çok az ilgiliyim	84	18,01	4,30			
	Orta düzeyde ilgiliyim	631	18,16	4,24			
	Çok İlgiliyim	259	18,13	4,36			
İkna	Hiç ilgili değilim	13	19,38	6,02	2.956	.032	C-A
	Çok az ilgiliyim	84	21,46	4,88			D-A
	Orta düzeyde ilgiliyim	631	21,78	4,36			
	Çok İlgiliyim	260	22,40	4,28			
Koruma	Hiç ilgili değilim	13	21,30	5,39	3.379	.018	C-A D-A
	Çok az ilgiliyim	84	24,29	5,28			
	Orta düzeyde ilgiliyim	631	24,78	4,67			
	Çok İlgiliyim	260	25,23	4,72			
p<0,05 A= Hiç ilgili değilim, B= Çok az ilgiliyim, C=Orta düzeyde ilgiliyim, D= Çok İlgiliyim							

Tablo 4.51 incelendiğinde öğretmen adaylarının çevre davranışı puanlarının çevresel olaylara ilgili olma değişkenine göre politika alt boyutunda ($F_{984} = .814$, $p > .05$) anlamlı farklılaşma göstermediği buna karşın ikna alt boyutunda ($F_{984} = 2.956$, $p < .05$) ve koruma alt boyutunda ($F_{984} = 3.379$, $p < .05$) anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve hem ikna alt boyutunda hem de koruma alt boyutunda çevresel olaylara orta düzeyde ilgili olanların ve çok ilgili olanların puan ortalamalarının hiç ilgili olmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

4.6.13. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranışları Küresel Sorunlara İlgili Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının çevre davranış puanlarının küresel sorunlara ilgili olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.52’de verilmiştir.

Tablo 4.52.

Küresel Sorunlara İlgili Olma Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonucu

Küresel Sorunlara İlgili Olma		N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Politik	Hiç ilgili değilim	22	16,54	6,24	1.527	.206
	Çok az ilgiliyim	158	17,94	4,36		
	Orta düzeyde ilgiliyim	608	18,10	4,20		
İkna	Çok ilgiliyim	199	18,47	4,26	1.247	.291
	Hiç ilgili değilim	22	20,95	5,70		
	Çok az ilgiliyim	158	21,57	4,60		
	Orta düzeyde ilgiliyim	608	21,85	4,42		
	Çok ilgiliyim	200	22,32	4,11		
Koruma	Hiç ilgili değilim	22	23,22	5,51	1.377	.248
	Çok az ilgiliyim	158	24,41	4,97		
	Orta düzeyde ilgiliyim	608	24,92	4,73		
	Çok ilgiliyim	200	24,97	4,59		
p<0,05						

Tablo 4.52 incelendiğinde öğretmen adaylarının çevre davranış puanlarının küresel olaylara ilgili olma değişkenine göre politika alt boyutunda ($F_{984} = 1.527$, $p > .05$), ikna alt boyutunda ($F_{984} = 1.247$, $p > .05$) ve koruma alt boyutunda ($F_{984} = 1.377$, $p > .05$) anlamlı düzeyde farklılaşma göstermediği görülmektedir.

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda küresel olaylara karşı ilgili olmanın öğretmen adaylarının çevresel duyarlıklarını etkilemediği söylenebilir.

4.6.14. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranışları İnternet Kullanım Sıklığına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının çevre davranış puanlarının internet kullanım sıklığına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.53’te verilmiştir.

Tablo 4.53.

İnternet Kullanım Sıklığına İlişkin Varyans Analizi Sonucu

İnternet Kullanım Sıklığı		N	$\bar{X}$	Ss	F	P	Anlamlı fark
Politik	Hiç	49	17,53	4,80	1.292	.271	
	0 - 1 saat arası	323	17,85	4,64			
	2 - 3 saat arası	368	18,11	4,14			
	4 - 5 saat arası	152	18,65	3,68			
	6 saat ve üstü	95	18,49	4,30			
İkna	Hiç	49	21,57	4,91	3.107	.015	D-B D-C
	0 - 1 saat arası	323	21,58	4,64			
	2 - 3 saat arası	369	21,63	4,38			
	4 - 5 saat arası	152	22,89	3,97			
	6 saat ve üstü	95	22,44	4,06			
Koruma	Hiç	49	24,61	5,40	2.466	.043	D-B D-C
	0 - 1 saat arası	323	24,60	4,90			
	2 - 3 saat arası	369	24,55	4,77			
	4 - 5 saat arası	152	25,90	4,27			
	6 saat ve üstü	95	24,89	4,47			
p<0,05 A=Hiç, B=0-1 saat arası, C=2-3 saat arası, D=4-5 saat arası							

Tablo 4.53 incelendiğinde öğretmen adaylarının çevre davranışı puanlarının internet kullanım sıklığı değişkenine göre politika ($F_{983}= 1.292$, $p>,05$) alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmadığı buna karşın ikna alt boyutunda ($F_{983}= 3.107$, $p<,05$) ve koruma alt boyutunda ($F_{983}= 2.466$, $p<,05$) anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmektedir.

İkna ve koruma alt boyutlarında ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Tukey testi yapılmış ve hem ikna alt boyutunda hem de Koruma alt boyutunda günde 4-5 saat internet kullananların puan ortalamalarının günde 0-1 saat arası internet kullananlara göre ve 2-3 saat arası internet kullananlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bu durum internetin kolay ulaşılabilir bir bilgi ve paylaşım kaynağı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

4.6.15. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranışları Herhangi Bir Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının çevre davranışları herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.54’te verilmiştir.

Tablo 4.54.

Sivil Toplum Kuruluşlarına Üye Olma Değişkenine İlişkin Bulgular

Sivil Toplum Kuruluşlarına Üye Olma		N	$\bar{X}$	Ss	t	P
Politika	Evet	134	18,26	4,23	.466	.641
	Hayır	850	18,08	4,30		
İkna	Evet	135	21,94	4,32	.186	.852
	Hayır	850	21,87	4,44		
Koruma	Evet	135	25,44	4,73	1.646	.100
	Hayır	850	24,71	4,76		

p<0,05

Tablo 4.54 incelendiğinde öğretmen adaylarının çevre davranışı puanlarının sivil toplum kuruluşlarına üye olma değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda politika alt boyutunda ($t_{983} = .466$, $p > .05$), ikna alt boyutunda ($t_{983} = .186$, $p > .05$) ve koruma alt boyutunda ($t_{983} = 1.646$, $p > .05$) anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olmanın öğretmen adaylarının çevre duyarlıklarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.6.16. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Davranışları Sosyal Ağlara Üye Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının çevre davranışları sosyal ağlara üye olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız

örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.55'te verilmiştir.

Tablo 4.55.

Sosyal Ağlara Üye Olma Değişkenine İlişkin Bulgular

Sosyal Ağlara Üye Olma		N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Politik	Yok	112	17,97	4,38	.256	.906
	Facebook	802	18,10	4,30		
	Twitter	26	18,57	4,51		
	Google+	31	18,64	4,26		
	Diğer	16	18,50	3,68		
İkna	Yok	112	21,96	4,40	.062	.993
	Facebook	803	21,88	4,44		
	Twitter	26	21,69	3,99		
	Google+	31	21,64	4,97		
	Diğer	16	22,18	3,69		
Koruma	Yok	112	24,61	4,93	.253	.908
	Facebook	803	24,84	4,71		
	Twitter	26	24,42	3,98		
	Google+	31	24,74	5,85		
	Diğer	16	25,75	5,43		
p<0,05						

Tablo 4.55 incelendiğinde öğretmen adaylarının çevre davranışı puanlarının sosyal ağlara üye olma değişkenine göre politika alt boyutunda ($F_{983} = .256, p > .05$), ikna alt boyutunda ($F_{983} = .062, p > .05$) ve koruma alt boyutunda ($F_{983} = .253, p > .05$) anlamlı farklılaşma göstermediği görülmektedir.

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda sosyal ağlara üye olmanın öğretmen adaylarının çevre duyarlıklarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.7. Sosyal Girişimcilik, Çevre Davranışı ve Küresel Vatandaşlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Ait Bulgular

Bireylerin sosyal girişimcilik, çevre davranışı ve küresel vatandaşlık özellikleri arasındaki ilişkileri belirlemek için öncelikle Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu kullanılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.56'da verilmiştir.

Tablo 4.56.

Sosyal Girişimcilik, Çevre Davranışı ve Küresel Vatandaşlık Arasındaki İlişki

	Küresel Vatandaşlık		
	Sorumluluk	Yetkinlik	Sivil katılım
Çevre davranışı ve sosyal girişimcilik	Politik	.140**	.393**
	İkna	-.029	.473**
	Koruma	.023	.459**
	Risk alma	-.079*	.107**
	Özgüven	-.088**	.095**
	Yaratıcılık	-.086**	.107**

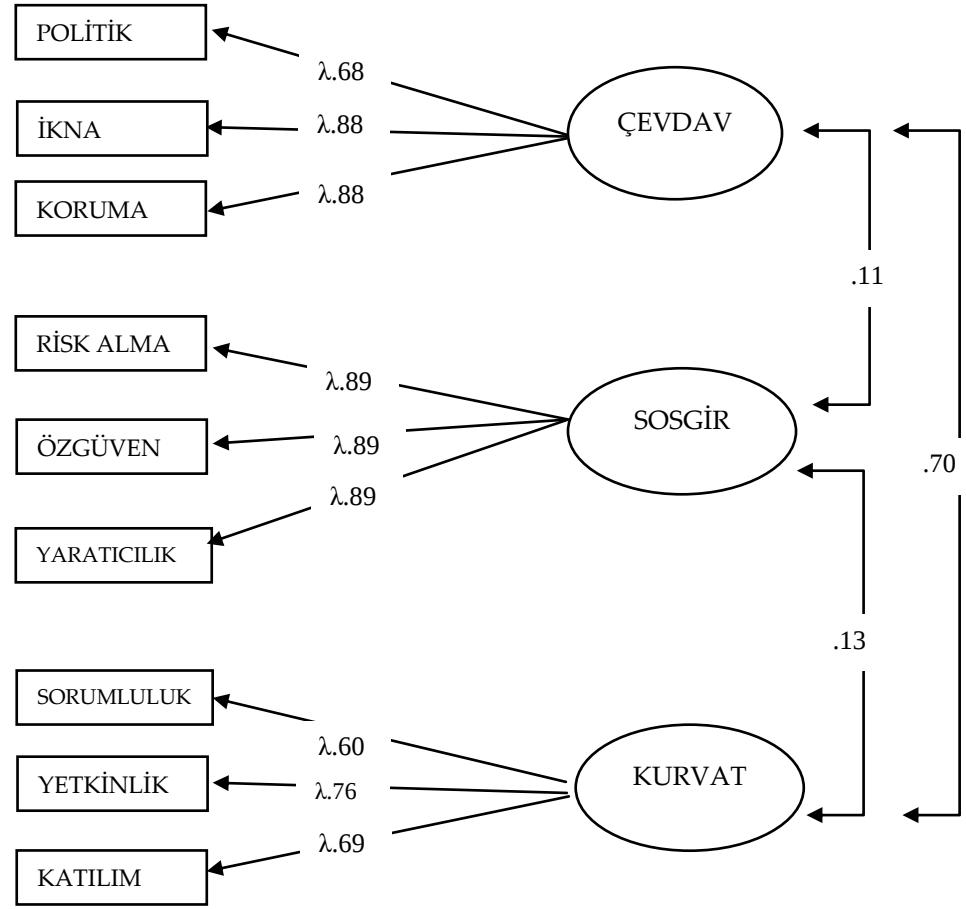
**p<0,01, *p<0,05

Tablo 4.56 incelendiğinde küresel vatandaşlığın *sorumluluk* alt boyutu ile sosyal girişimciliğin alt boyutu olan *politik* arasında pozitif yönlü ve anlamlı ($r = .140$, $p < .01$); çevre duyarlılığının alt boyutları olan *risk alma* ($r = -.079$, $p < .05$), *özgüven* ($r = -.088$, $p < .01$) ve yaratıcılık ile ($r = -.086$, $p < .01$) negatif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Küresel vatandaşlığın ikinci alt boyutu olan *yetkinlik* ile sosyal girişimciliğin alt boyutları olan *politik* ($r = .393$, $p < .01$), *ikna* ($r = .473$, $p < .01$) ve *koruma* ile ($r = .459$, $p < .01$) pozitif yönlü ve anlamlı ilişki; çevre duyarlılığının alt boyutları olan *risk alma* ($r = .107$, $p < .01$), *özgüven* ($r = .095$, $p < .01$) ve *yaratıcılık* ile ($r = .107$, $p < .01$) pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Küresel vatandaşlığın üçüncü alt boyutu olan *sivil katılım* ile sosyal girişimciliğin alt boyutları olan *politik* ($r = .519$, $p < .01$), *ikna* ($r = .407$, $p < .01$) ve *koruma* ile ($r = .393$, $p < .01$) pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Buna karşın sivil katılım ile çevre duyarlılığının alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Bireylerin sosyal girişimcilik, çevre davranışı ve küresel vatandaşlık özellikleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesinden sonra sosyal girişimcilik, çevre davranışı ve küresel vatandaşlık arasındaki yordayıcı ilişkileri belirlemek için Yapısal Eşitlik Modeli kullanılmıştır. Bu amaçla öncelikle sosyal girişimcilik, çevre davranışı ve küresel vatandaşlık özelliğinin model uyumuna ilişkin doğrulayıcı ölçme modeli kurulmuş ve bu modele ilişkin olarak elde edilen bulgular Şekil 4.1’de ve modele ilişkin model uyum indeksleri Tablo 4.54’de verilmiştir.



Şekil 4.1. Sosyal girişimcilik, çevre davranışı ve küresel vatandaşlık arasındaki doğrulayıcı ölçme modeli

Tablo 4.57.

Ölçme Modeli Uyum İyiliği İndeksleri

χ^2	Sd	χ^2 / Sd	CFI	SRMR	RMR	RMSEA	NFI	GFI	NNFI
57,21	24	2,38	.95	.064	.055	.065	.98	.97	.98

Şekil 4.1 ve Tablo 4.57 incelendiğinde sosyal girişimcilik, çevre davranışı ve küresel vatandaşlık arasında kurulan doğrulayıcı ölçme modelinin model uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca sosyal girişimcilik ile çevre davranışı arasında pozitif yönde ve anlamlı ($r=.11$, $p<.01$), ve küresel vatandaşlık ile pozitif yönlü ve anlamlı ($r=.13$, $p<.01$) ilişki olduğu bulunmuştur. Çevre davranışı ile küresel vatandaşlık arasında ise pozitif yönlü ve anlamlı ($r=.70$, $p<.01$) ilişki olduğu bulunmuştur. Ölçme modelinin model uyum indekslerinin anlamlı çıkmasından sonra sosyal girişimcilik, çevre davranışı ve küresel vatandaşlık kavramları için üç ayrı örtük değişken belirlenmiştir.

Yapısal eşitlik modelinde sosyal girişimcilik örtük değişkeni (SOSGİR) *risk alma, özgüven ve yaratıcılık* gözlenen değişkenleri ile çevre davranışı örtük değişkeni (ÇEVDAV) *politik, ikna ve koruma* gözlenen değişkenleri ile ve küresel vatandaşlık örtük değişkeni ise (KÜRVAT) *sorumluluk, yetkinlik ve sivil katılım* gözlenen değişkenleri aracılığıyla ölçülmüştür. Yapısal eşitlik modelinde üç farklı model sınaması test edilmiştir. Bunlar;

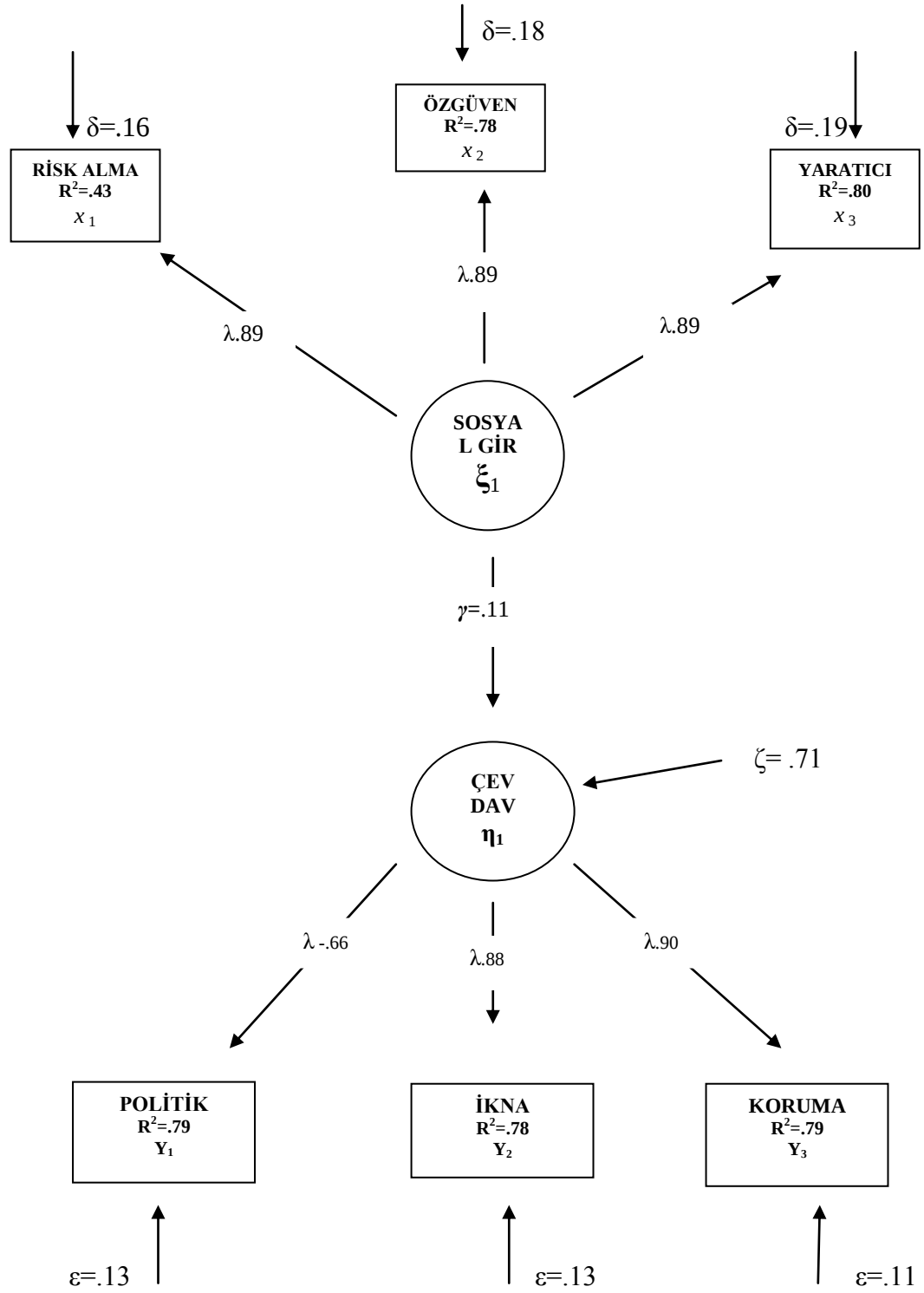
Model A: Sosyal Girişimcilik ile Çevre Davranışı Arasındaki İlişki

Model B: Sosyal Girişimcilik ile Küresel Vatandaşlık Arasındaki İlişki

Model C: Küresel Vatandaşlığın, Sosyal Girişimcilik ve Çevre Davranışı Arasındaki Kısmi ve Tam Aracı Rolü

Yukarıda verilen modellerin her biri yapısal eşitlik modeli ile ayrı ayrı test edilmiş ve elde edilen bulgular Şekil 4.2, Şekil 4.3, Şekil 4.4 ve Tablo 4.58, Tablo 4.59, Tablo 4.60, Tablo 4.61’te verilmiştir.

MODEL A: Sosyal Girişimcilik ile Çevre Davranışı Arasındaki İlişki



Şekil 4.2. Sosyal girişimcilik ile çevre davranışı arasındaki ilişkiyi gösteren yapısal eşitlik modeli

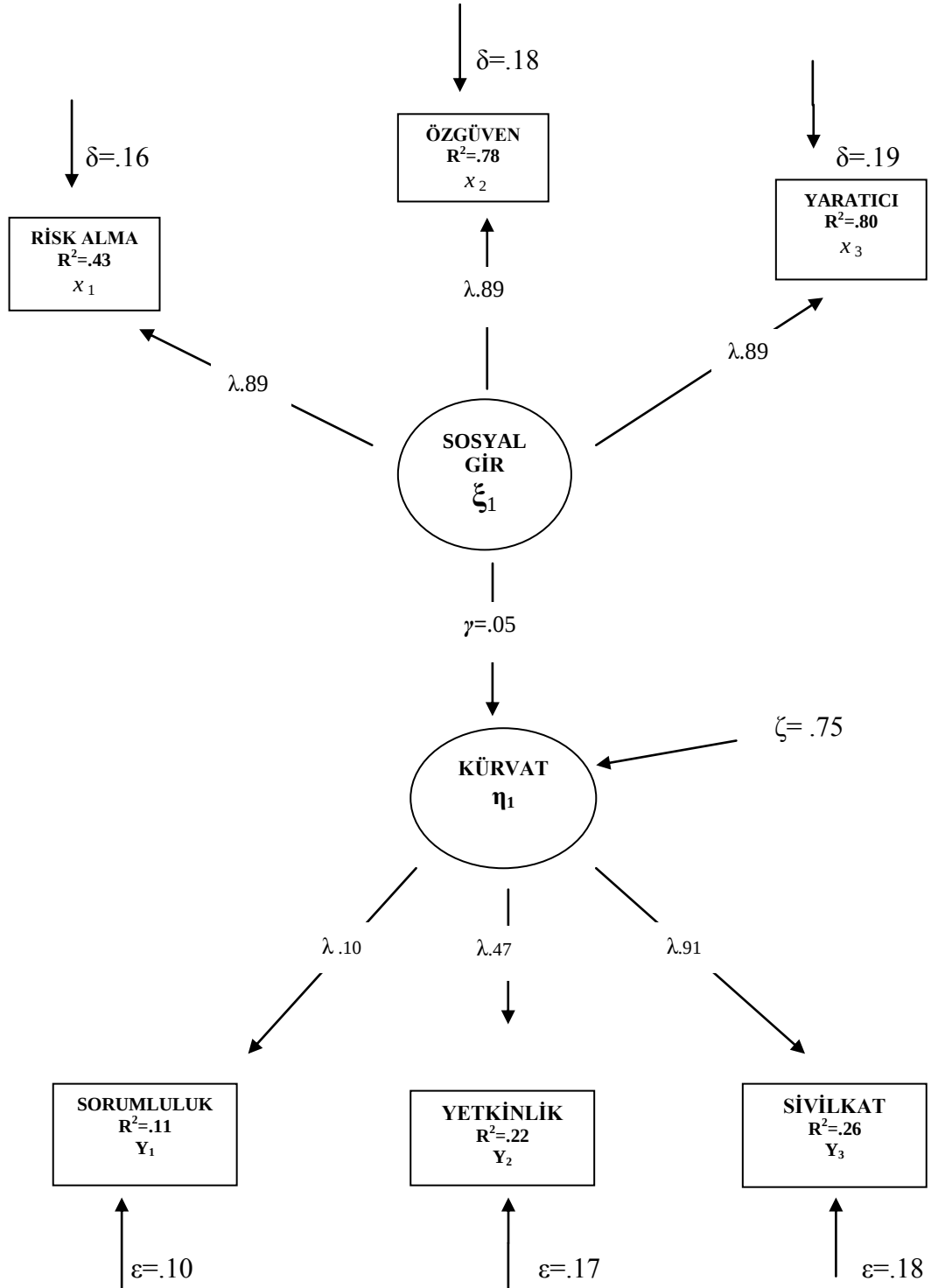
Tablo 4.58.

Yapısal Eşitlik Modeli Uyum İyiliği İndeksleri

χ^2	Sd	χ^2 / Sd	CFI	SRMR	RMR	RMSEA	NFI	GFI	NNFI
15,39	8	1,92	.97	.033	.021	.031	,99	.98	.99

Sosyal girişimciliğin çevre davranışı üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek için kurulan ve test edilen model ve bu modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde test edilen modelin onaylandığı ve iyi uyum verdiği söylenebilir. Şekil 4.2 incelendiğinde sosyal girişimcilik örtük değişkeninin (SOSGİR) çevre davranışı örtük değişkenini (ÇEVDAV) pozitif yönde yordadığı söylenebilir ($\beta=.11$ $t=8.68$). Elde edilen bu bulgu doğrultusunda bireylerde sosyal girişimciliğin artması durumunda çevre davranışının da artacağı söylenebilir.

MODEL B: Sosyal Girişimcilik ile Küresel Vatandaşlık Arasındaki İlişki



Şekil 4.3. Sosyal girişimcilik ile küresel vatandaşlık arasındaki ilişkiyi gösteren yapısal eşitlik modeli

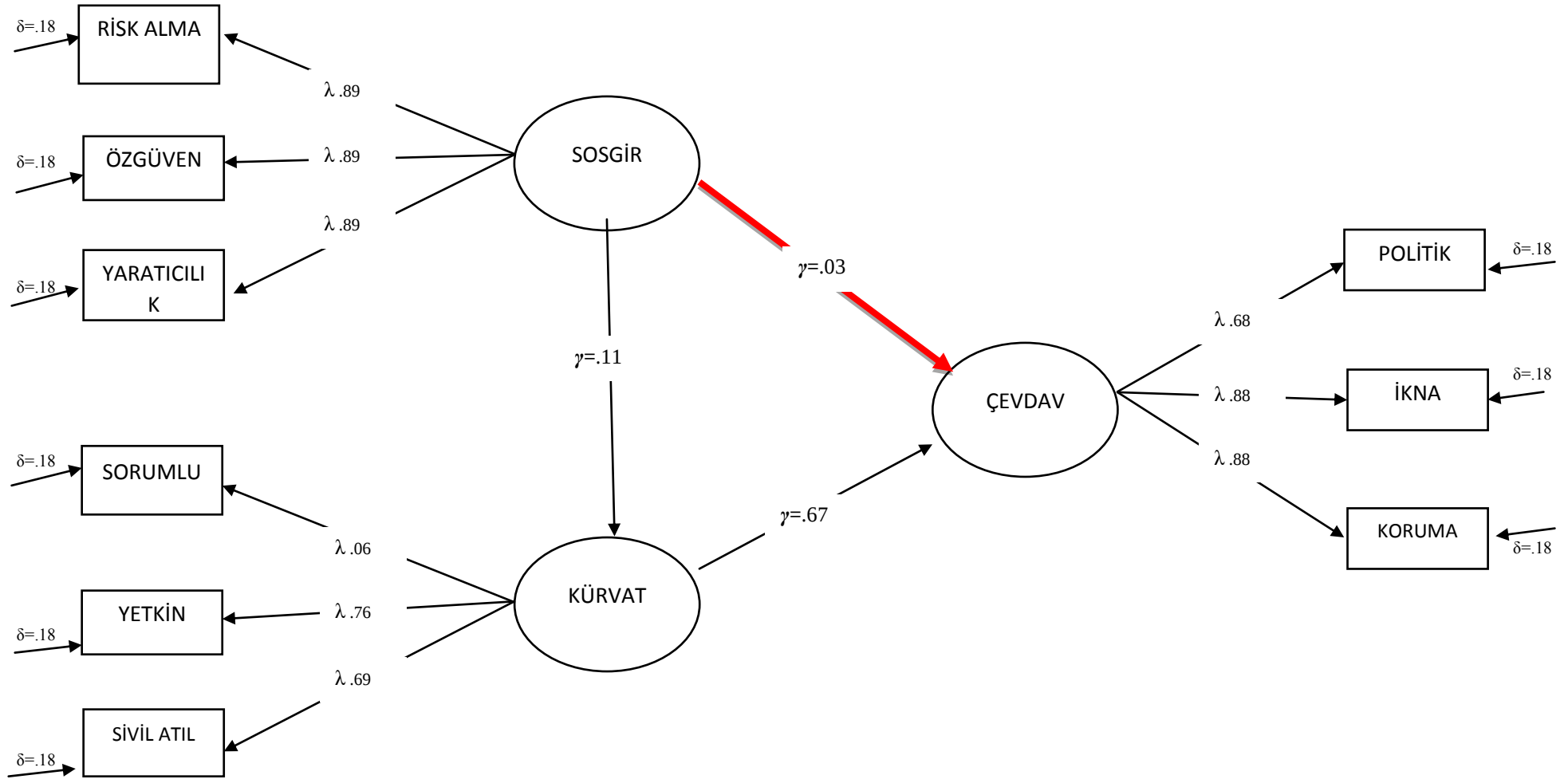
Tablo 4.59.

Yapısal Eşitlik Modeli Uyum İyiliği İndeksleri

χ^2	Sd	χ^2 / Sd	CFI	SRMR	RMR	RMSEA	NFI	GFI	NNFI
22,49	8	2,81	.96	.041	.038	.043	.99	.99	.99

Sosyal girişimciliğin küresel vatandaşlık üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek için kurulan ve test edilen model ve bu modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde test edilen modelin onaylandığı ve iyi uyum verdiği söylenebilir. Şekil 4.3 incelendiğinde sosyal girişimcilik örtük değişkeninin (SOSGİR) küresel vatandaşlık değişkenini (KÜRVAT) pozitif yönde yordadığı söylenebilir ($\beta=.05$ $t=8.68$). Elde edilen bu bulgu doğrultusunda bireylerde sosyal girişimciliğin artması durumunda küresel vatandaşlık özelliklerinin de artacağı söylenebilir.

Elde edilen bu bulgulardan hareketle küresel vatandaşlığın sosyal girişimcilik ile çevre davranışı arasında kısmi veya tam aracı bir rol görüp görmediğinin belirlenmesi için kısmi ve tam aracı modeller oluşturularak test edilmiş ve elde edilen bulgular Şekil 4.4 ve Şekil 4.5’de verilmiştir.



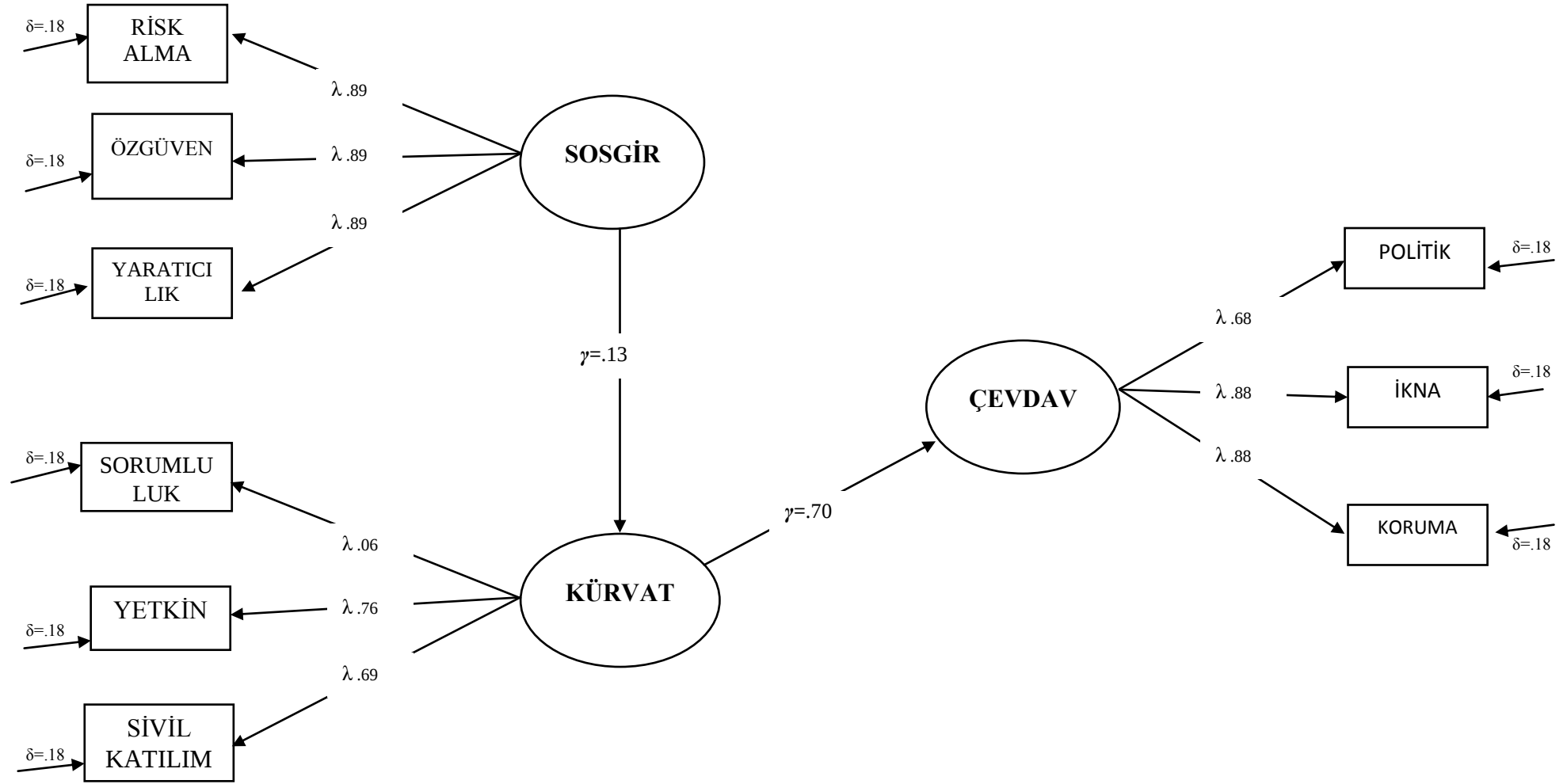
Şekil 4.4. Küresel vatandaşlığın sosyal girişimcilik ve çevre davranışı arasındaki kısmi aracı rolüne ilişkin yapısal eşitlik modeli

Tablo 4.60.

Yapısal Eşitlik Modeli Uyum İyiliği İndeksleri

χ^2	Sd	χ^2/Sd	CFI	SRMR	RMR	RMSEA	NFI	NNFI	GFI
38,82	21	1,84	.97	.044	.040	.048	.96	.95	.96

Küresel vatandaşlığın sosyal girişimcilik ve çevre davranışı arasındaki kısmi aracı rolüne ilişkin olarak oluşturulan ve test edilen modele ilişkin bulgular Şekil 4.4’de verilmiştir. Şekil 4.4 incelendiğinde küresel vatandaşlık üzerinden sosyal girişimcilik ve çevre davranışı arasında kurulan yordayıcı ilişkilerin anlamlı olduğu ($\beta=.11$, $t=7.64$) buna karşın sosyal girişimcilikten çevre davranışına doğru oluşturulan yordayıcı ilişkilerin ise anlamsız olduğu görülmektedir ($\beta=.03$ $t=7.64$). Elde edilen bu bulgu küresel vatandaşlık değişkeninin modele alındıktan sonra sosyal girişimcilik ile çevre davranışı arasındaki ilişkinin zayıfladığını ve küresel vatandaşlık üzerinden kurulan modelin ise iyi düzeyde bir yordama gücüne sahip olduğunu ($\beta=.11$, $\beta=.67$ $t=7.64$) göstermektedir. Bu bulgu küresel vatandaşlık değişkeninin sosyal girişimcilik ile çevre davranışı arasında tam aracı rol gördüğüne ilişkin bir kanıt olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle küresel vatandaşlığın sosyal girişimcilik ve çevre davranışı arasında tam aracı rol görüp görmediğinin belirlenmesi amacıyla tam aracı model oluşturulmuş ve elde edilen bulgular Şekil 4.5’te verilmiştir.



Şekil 4.5. Küresel vatandaşlığın sosyal girişimcilik ile çevre davranışı arasındaki tam aracı rolüne ilişkin yapısal eşitlik model

Tablo 4.61.

Yapısal Eşitlik Modeli Uyum İyiliği İndeksleri

χ^2	Sd	χ^2/Sd	CFI	SRMR	RMR	RMSEA	NFI	NNFI	GFI
38,82	21	1,84	.97	.044	.040	.048	.98	.98	.98

Küresel vatandaşlığın sosyal girişimcilik ile çevre davranışı arasındaki tam aracı rolüne ilişkin olarak kurulan ve test edilen model ve bu modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde test edilen modelin onaylandığı ve iyi uyum verdiği söylenebilir. Şekil 4.5 incelendiğinde küresel vatandaşlık değişkeni üzerinden kurulan modelde sosyal girişimcilik ile küresel vatandaşlık arasında ($\beta=.13$ $t=8.68$) ve küresel vatandaşlık ile çevre davranışı arasında ($\beta=.70$ $t=7.64$) anlamlı düzeyde yordayıcı ilişkilerin olduğu ve küresel vatandaşlığın sosyal girişimcilik ile çevre davranışı arasında tam aracı role sahip olduğu söylenebilir.

Ayrıca, sosyal girişimcilik örtük değişkeninin (SOSGİR) küresel vatandaşlık örtük değişkeni (KÜRVAT) üzerinden küresel vatandaşlığın alt boyutları üzerinde, küresel vatandaşlık örtük değişkeninin (KÜRVAT) ise çevre davranışı örtük değişkeni (ÇEVDAV) üzerinden çevre davranışının alt boyutları üzerinde anlamlı etkileri olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda bireylerde sosyal girişimciliğin artması durumunda küresel vatandaşlığın artacağı, küresel vatandaşlığın artması durumunda ise çevre davranışının önemli düzeyde artacağı söylenebilir.

4.7.1. Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Belirleme Katsayıları

Yapısal eşitlik modelinde belirleme katsayısı, yordayıcı değişkenlerin, yordanan değişkendeki varyansın ne kadarını açıkladığını göstermektedir. Belirleme katsayısı 0 ile 1 arasında bir değer alabilmektedir. Sosyal girişimciliğin küresel vatandaşlık ve çevre davranışı üzerindeki varyans açıklama katsayılarına ilişkin bulgular Tablo 4.58’de verilmiştir.

Tablo 4.62.

Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Belirleme Katsayıları

Uyum parametresi	Katsayı değeri
X ₁ :RİSK ALMA	.79
X ₂ :ÖZGÜVEN	.78
X ₃ :YARATICILIK	.79
Y ₁ : SORUMLU	.38
Y ₂ YETKİN	.58
Y ₃ SIVİL KATILIM	.48
Y ₄ POLİTİK	.46
Y ₅ İKNA	.78
Y ₆ KORUMA	.78
ξ ₁ :η ₁	.08
ξ ₂ :η ₂	.49

Tablo 4.62 incelendiğinde sosyal girişimciliğin küresel vatandaşlıktaki varyansın % 8'ini açıkladığı, buna karşın küresel vatandaşlığın çevre duyarlılığındaki varyansın % 49'unu açıkladığı görülmektedir. Ayrıca sosyal girişimciliğe ilişkin ölçme modelinde sosyal girişimcilik (SOSGİR) örtük değişkeninin *risk alma* alt boyutundaki varyansın % 79'unu, *özgüven* alt boyutundaki varyansın % 78'ini ve *yaratıcılık* alt boyutundaki varyansın % 79'unu açıkladığı görülmektedir. Küresel vatandaşlık ölçme modelinde ise küresel vatandaşlık örtük değişkeninin (KÜRVAT) *sorumluluk* alt boyutundaki varyansın % 38'ini, *yetkinlik* alt boyutundaki varyansın % 58'ini ve *sivil katılım* alt boyutundaki varyansın % 48'ini açıkladığı görülmektedir. Çevre davranışı ölçme modelinde ise çevre davranışı örtük değişkeninin (ÇEVDAV) *politik* alt boyutundaki varyansın % 46'sını, *ikna* alt boyutundaki varyansın % 78'ini ve *koruma* alt boyutundaki varyansın % 78'ini açıkladığı görülmektedir.

Elde edilen bu bulgular sosyal girişimciliğin küresel vatandaşlığı düşük düzeyde yordadığını buna karşın küresel vatandaşlığın çevre davranışını yüksek düzeyde yordadığını ve ayrıca sosyal girişimciliğin çevre davranışını küresel vatandaşlık örtük değişkeni üzerinden yüksek düzeyde yordadığını ortaya koymaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ ve TARTIŞMA

5.1. Sosyal Girişimcilik ile İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Lietratürde öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerini ölçen başka çalışmalara ulaşamadığından konuyla ilgisi olabilecek diğer çalışmalar üzerinden tartışma yapılmıştır. Sosyal Bilgiler Öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik puanlarının demografik özelliklere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dair sonuçlar şu şekildedir:

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik düzeyleri ortalamanın üzerindedir. Cinsiyet değişkenine göre yapılan t testi sonucunda yaratıcılık alt boyutunda bayan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Risk alma ve özgüven alt boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı farklılık yoktur. Alanyazında farklı sonuçlara ulaşılmış çalışmalar mevcuttur. Pan ve Akay (2015), “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Girişimcilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarında cinsiyetin girişimcilik özelliği üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını bulmuştur. Almaz, İşeri ve Ünal (2014), “Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi” isimli çalışmalarında kız öğrencilerin yaratıcı dramaya yönelik öz yeterlik algılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Tuna ve Temizkalp (2013), “Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Düzeyleri” isimli çalışmalarında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Özben ve Argun (2005), “Buca Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaratıcılık Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması” isimli çalışmalarında kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğunu bulmuştur. Cansız (2007) tarafından hazırlanan girişimcilik ile ilgili yüksek lisans tezi sonuçlarında göre ise erkeklerin yaratıcılık özellikleri kızlarınkinden yüksek bulunmuştur.

Yaş değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda risk alma, özgüven ve yaratıcılık alt boyutlarında yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık yoktur. Kılıç, Keklik ve Çalış (2012) ve van Dam, Schipper ve Runhaar (2010) çalışmalarında yaş değişkeninin girişimcilik özellikleri açısından farklılık oluşturmadığını belirtmiştir.

Öğrenim görülen sınıf değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda risk alma, özgüven ve yaratıcılık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve *risk alma* alt boyutunda 3. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 1. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. *Özgüven* alt boyutunda, 2. sınıf ve 3. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 1. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. *Yaratıcılık* alt boyutunda ise 2. sınıf ve 3. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 1. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken (2014) yaptıkları çalışmada sınıf değişkenine göre girişimcilik özelliklerinin anlamlı farklılık gösterdiğini bulmuşlardır. Pan ve Akay (2015), Kılıç, Keklik ve Çalış (2012) ise sınıf değişkeninin girişimcilik üzerinde bir etkisinin olmadığını bulmuştur.

Akademik başarı değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda risk alma ve yaratıcılık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özgüven alt boyutunda ise akademik başarı değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Post Hoc Tukey testi yapılmış ve hem risk alma alt boyutunda hem de yaratıcılık alt boyutunda akademik başarı düzeyi 2.01 ile 3.00 arasında olanların puan ortalamalarının akademik başarı düzeyi 2.00 ve daha düşük olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kılıç, Keklik ve Çalış (2012) yaptıkları çalışmada akademik başarının girişimcilik özellikleri için açıklayıcı bir faktör olmadığını belirtmiştir.

Anne eğitim düzeyi değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda risk alma, özgüven ve yaratıcılık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Çelik, İnce ve Bozyiğit (2014) yaptıkları çalışmada anne eğitim durumunun girişimcilik özellikleri üzerinde etkisi olmadığını bulmuştur.

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda risk alma, özgüven ve yaratıcılık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Çelik, İnce ve

Bozyiğit (2014) yaptıkları çalışmada baba eğitim durumunun girişimcilik özellikleri üzerinde etkisi olmadığını bulmuştur. Anne ve baba eğitim durumlarının anlamlı fark oluşturmamasının sebebi ebeveynlerin konu ile ilgili herhangi bir eğitim almamış olmaları olabilir.

Aylık gelir değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda risk alma, özgüven ve yaratıcılık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Çelik, İnce ve Bozyiğit (2014) yaptıkları çalışmada aylık gelir durumunun girişimcilik özellikleri üzerinde etkisi olmadığını bulmuştur. Pan ve Akay (2015) ise yüksek gelir düzeyindeki ailerlerden gelen öğrencilerin daha yüksek girişimcilik özelliklerine sahip olduğunu bulmuştur.

Anne mesleği değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda risk alma, özgüven ve yaratıcılık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Baba mesleği değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda risk alma, özgüven ve yaratıcılık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Üniversiteden önce yaşadıkları yere değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda risk alma, özgüven ve yaratıcılık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Küreselleşme dersi alma değişkenine göre yapılan t testi sonucunda risk alma, özgüven ve yaratıcılık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur.

Toplumsal sorunlarla ilgili olma değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda risk alma, özgüven ve yaratıcılık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve risk alma alt boyutunda toplumsal olaylara karşı çok ilgili olanların puan ortalamalarının çok az ilgili olanlara göre ve orta düzeyde ilgili olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özgüven alt boyutunda toplumsal olaylara karşı orta düzeyde ilgili olanların ve çok ilgili olanların puan ortalamalarının çok az düzeyde ilgili olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yaratıcılık alt boyutunda ise toplumsal olaylara karşı çok ilgili olanların puan ortalamalarının hiç ilgili olmayanlara göre, çok az ilgili olanlara göre ve orta düzeyde ilgili olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çevresel sorunlarla ilgili olma değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda risk alma, özgüven ve yaratıcılık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve risk alma alt boyutunda çevresel sorunlara karşı çok ilgili

olanların puan ortalamalarının hiç ilgili olmayanlara göre, çok az ilgili olanlara göre ve orta düzeyde ilgili olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özgüven alt boyutunda çevresel sorunlara karşı çok ilgili olanların puan ortalamalarının çok az ilgili olanlara göre ve orta düzeyde ilgili olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yaratıcılık alt boyutunda ise çevresel sorunlara karşı çok ilgili olanların puan ortalamalarının hiç ilgili olmayanlara göre, çok az ilgili olanlara göre ve orta düzeyde ilgili olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonucun da beklenen bir durum olduğu söylenebilir.

Küresel sorunlarla ilgili olma değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda risk alma, özgüven ve yaratıcılık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve risk alma alt boyutunda küresel olaylara karşı orta düzeyde ilgili olanların ve çok ilgili olanların puan ortalamalarının hiç ilgili olmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özgüven alt boyutunda küresel olaylara karşı orta düzeyde ilgili olanların puan ortalamalarının hiç ilgili olmayanlara göre; çok ilgili olanların puan ortalamalarının hiç ilgili olmayanlara ve çok az ilgili olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir. Yaratıcılık alt boyutunda ise küresel olaylara karşı çok az ilgili olanların puan ortalamalarının ve orta düzeyde ilgili olanların puan ortalamalarının hiç ilgili olmayanlara göre; küresel olaylara karşı çok ilgili olanların puan ortalamalarının hiç ilgili olmayanlara, çok az ilgili olanlara ve orta düzeyde ilgili olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuçların beklenilen bir durum olduğu söylenebilir. Sosyal girişimciler toplumdaki sorunları, çevre problemlerini fark ederler ve bu sorunların çözümü için sorumluluk alırlar. Tüm bu faaliyetlere küresel farkındalık ve sorumluluk duygusu eklendiğinde çözüm için daha güçlü adım atabilirler.

İnternet kullanım sıklığı değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda risk alma ve özgüven alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Yaratıcılık alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yaratıcılık alt boyutunda ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Tukey testi yapılmış ve günde 4-5 saat internet kullananların puan ortalamalarının hiç internet kullanmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olma değişkenine göre yapılan t testi sonucunda risk alma, özgüven ve yaratıcılık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Her alt boyutta herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olanların puanlarının üye olmayanlara göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

5.2. Küresel Vatandaşlık ile İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Sosyal Bilgiler Öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeyleri orta seviyededir. Alanyazında bu sonucu destekler çalışmalar mevcuttur. Engin ve Sarsar(2015) ile Göz, Balbağ ve Çermik(2015) çalışmalarında öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin orta seviyede olduğunu bulmuşlardır. Farklı çalışmalarda benzer sonuçların çıkmasının sebebi Türkiye’de herhangi bir seviyede, özellikle de lisans seviyesinde, küresel vatandaşlık eğitiminin verilmiyor olması olabilir.

Sosyal Bilgiler Öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık puanlarının demografik özelliklere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dair sonuçlar şu şekildedir:

Cinsiyet değişkenine göre yapılan t testi sonucunda sosyal sorumluluk, küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı farklılık yoktur. Alanyazın incelendiğinde bu sonucu destekler çalışmalarla karşılaşmak mümkündür. Alanyazın bu bulguyu destekler niteliktedir. Anthony, Miller ve. Yarrish (2014), Lang (2013), Göl (2013), Ogden (2010)’un çalışmalarında cinsiyetin küresel vatandaşlık düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Tormey ve Gleeson (2012) ise çalışmalarında sorumluluk altboyutunda kız lisesi öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık bulmuştur.

Yaş değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda sosyal sorumluluk, küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bulgu alanyazındaki bulgular tarafından desteklenmektedir. Göl (2013), Şahin ve Gögebakan Yıldız (2012), Lang (2010) çalışmalarında yaş değişkeninin küresel vatandaşlık düzeyinde etkili olmadığını bulmuşlardır. Çevreyi korumak her yaştaki bireyin sorumluluğunda olduğundan, yaş değişkeninin anlamlı farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Öğrenim görülen sınıf değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda sosyal sorumluluk alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve sosyal sorumluluk alt boyutunda 4. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 1.sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık yoktur. Göl (2013) ve Lang (2010) sınıf değişkenin anlamlı farklılık oluşturmadığını bulmuşlardır.

Akademik başarı değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda sosyal sorumluluk, küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Anthony, Miller ve Yarrish (2014) çalışmalarında akademik başarının küresel vatandaşlık düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır.

Anne eğitim düzeyi değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda sosyal sorumluluk, küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur.

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda sosyal sorumluluk alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sosyal sorumluluk alt boyutunda ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve baba eğitim düzeyi ortaokul olanların puan ortalamalarının baba eğitim düzeyi ilköğretim olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Göl (2013) çalışmasında baba eğitim durumunun küresel vatandaşlık düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir.

Aylık gelir değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda küresel sivil katılım alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Küresel sivil katılım alt boyutunda ortalamalar arası farkın kaynağını belirlemek için Tukey testi yapılmış ve gelir düzeyi 847-1692 olanların, 1693-2538 olanların ve 2539 ve üstü olanların puan ortalamasının aylık geliri 0-849 olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sosyal sorumluluk ve küresel yetkinlik ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu durumun sebebi küresel sivil katılım alt boyutunun daha çok maddiyat gerektiren etkinlikleri kapsamı olabilir. Ayrıca bu sonucun aksine Göz, Balbağ ve Çermik(2015)

çalışmalarında aylık gelir arttıkça küresel vatandaşlık düzeyinin düştüğünü bulmuşlardır.

Anne mesleği değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda sosyal sorumluluk, küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Baba mesleği değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda sosyal sorumluluk, küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Üniversiteden önce yaşanan yer değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda sosyal sorumluluk, küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Göl (2013) yaptığı çalışmada çocukluğun geçirildiği bölgeye göre küresel vatandaşlık düzeyinin farklılaşmadığı sonucunu bulmuştur.

Küreselleşme dersi alma değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda sosyal sorumluluk, küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Toplumsal sorunlara ilgi duyma değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda sosyal sorumluluk, küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Çevresel sorunlara ilgi duyma değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda sosyal sorumluluk, küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur.

Küresel sorunlara ilgi duyma değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda sosyal sorumluluk, küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu durumun sebebi küresel vatandaşlık eğitimi alınmamış olması olabilir. Göl (2013) yaptığı çalışmada siyasal olayları takip düzeylerinin küresel vatandaşlık üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

İnternet kullanım sıklığı değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda sosyal sorumluluk, küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Engin ve Sarsar (2015) da benzer bir sonuca ulaşmıştır. Kaya ve Kaya (2012) ise çalışmalarında interneti haftada bir kereden fazla ve her gün kullanan öğretmen adaylarının hiç kullanmayanlara göre küresel vatandaşlık algılarının yüksek olduğunu bulmuştur.

Herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üyelik değişkenine göre yapılan t testi sonucunda sosyal sorumluluk alt boyutunda herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olanların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Küresel yetkinlik ve küresel sivil

katılım alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık yoktur. Göl (2013) yaptığı çalışmasında sivil toplum örgütlerine katılım değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sosyal ağlara üyelik değişkenine göre yapılan t testi sonucunda sosyal sorumluluk küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Yabancı arkadaşa sahip olma değişkenine göre yapılan t testi sonucunda sosyal sorumluluk küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Şahin, Çermik, Safalı ve Ay (2015) yaptıkları çalışmalarında yabancı arkadaşa sahip olmanın kültürlerarası duyarlılığa etki etmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Üniversiteye gelmeden önce yaşanan yer değişkenine göre yapılan ANOVA sonuçlarına göre sorumluluk, küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu durumun sebebi bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla gelişmiş olması, köy, ilçe, şehir ve büyükşehirlerde internet ve televizyona ulaşım imkânlarının neredeyse aynı oluşu olabilir. Bu sonucun aksine Göz, Balbağ ve Çermik(2015) sosyal sorumluluk altm boyutunda yaşamını köyde geçiren öğretmen adaylarının şehirde geçiren öğretmen adaylarına göre daha anlamlı olduğunu bulmuşlardır.

Yabancı dil bilgi düzeyi değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda sosyal sorumluluk, küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Şahin, Çermik, Safalı ve Ay (2015) yaptıkları çalışmalarında yabancı dil bilmenin kültürlerarası duyarlılığa etki etmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Yurt dışına çıkmış olma değişkenine göre yapılan t testi sonucunda sosyal sorumluluk küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Şahin, Çermik, Safalı ve Ay (2015) yaptıkları çalışmalarında yurt dışına çıkışın kültürlerarası duyarlılığa etki etmediği sonucuna ulaşmışlardır

5.3. Çevre Davranışı ile İlgili Sonuçlar

Sosyal Bilgiler Öğretmeni adaylarının çevre davranış düzeyleri orta seviyededir. Bu sonuç Karatekin(2011)'in çalışması ile örtüşmektedir. Sosyal Bilgiler Öğretmeni

adaylarının çevre davranış puanlarının demografik özelliklere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dair sonuçlar şu şekildedir:

Cinsiyet değişkenine göre yapılan t testi sonucunda fiziksel koruma davranışı, bireysel-toplumsal ikna ve politik-yasal davranış alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur.

Timur, Yılmaz ve Timur (2013), Çimen ve Timur (2013), Sever ve Yalçınkaya (2012), Aydın ve Kaya (2011), Meydan ve Doğu (2008) yaptıkları çalışmada cinsiyetin çevre davranışı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını bulmuştur. Bu sonuçların aksine Timur (2011), Lynn ve Longhi (2011), Karatekin (2011), Digby (2010), Kaya, Akıllı ve Sezek (2009), Tuncer, Tekkaya, Sungur, Cakiroglu, Ertepinar ve Kaplowitz (2009), Fernandez-Manzanal, Rodriguez-Barreiro ve Carrasquer (2007) ve White (2006) kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulmuştur.

Yaş değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda fiziksel koruma davranışı alt boyutunda anlamlı bir farklılık vardır. Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Tukey testi yapılmış ve yaşları 20-22 arasında olan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının yaşları 17-19 arasında olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bireysel-toplumsal ikna ve politik-yasal davranış alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık yoktur. Lynn ve Longhi (2011) çevreye karşı olumlu davranış gösterenlerin genellikle 50 yaş ve üstü kişiler olduğunu bulmuştur. Digby (2010) çalışmasında yaştan çevre davranışına etki ettiğini bulmuştur. Digby (2010) çevre davranışı en düşük yaş grubunun en alt, çevre davranışı en yüksek yaş grubunun ise en üst grup olduğunu belirtmiştir. Yücel ve diğ., (2008) ise genç bireylerin yaşlı bireylere göre çevre duyarlılığının yüksek olduğunu bulmuştur. Stevenson, Peterson, Carrier, Strnad, Bondel, Kirby-Hathaway ve diğ. (2014), Ostman, R.E. & Parker (1987) ve Timur (2011) ise yaştan çevre davranışına etki etmediğini bulmuştur.

Öğrenim görülen sınıf değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda fiziksel koruma davranışı, bireysel-toplumsal ikna ve politik-yasal davranış alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Stevenson, Peterson, Carrier, Strnad, Bondel, Kirby-Hathaway ve diğ. (2014), Çimen ve Timur (2013), Aydın ve Kaya (2011), Şama (2003) benzer bir sonuca ulaşmıştır. Karatekin (2001) ise 4. Sınıf öğrencilerinin lehine

anlamli farklılık bulmuştur. Fernandez-Manzanal, Rodríguez-Barreiro ve Carrasquer (2007) son sınıf öğrencilerin birinci sınıf öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldığını bulmuştur.

Akademik başarı değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda fiziksel koruma davranışı, bireysel-toplumsal ikna ve politik-yasal davranış alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bulguların aksine Timur ve Yılmaz (2011) ve Karatekin (2011) ise akademik başarının anlamlı farklılık oluşturduğunu ve yüksek başarının bu farkın kaynağı olduğunu belirtmiştir.

Anne eğitim düzeyi değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda fiziksel koruma davranışı, bireysel-toplumsal ikna ve politik-yasal davranış alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Timur, Yılmaz ve Timur (2013b), Karatekin (2011), Aydın ve Kaya (2011), Timur (2011) ve Altınöz (2010) benzer sonuçlar bulmuştur. Bu bulguların aksine Sam, gürsakal ve Sam (2010), Pe'er, Goldman ve Yavetz (2007), Chu ve diğerleri (2007) ve Goldman, Yavetz ve Pe'er (2006) ise anne eğitim düzeyinin çevre davranışı üzerinde etkili olduğunu bulmuştur.

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda fiziksel koruma davranışı, bireysel-toplumsal ikna ve politik-yasal davranış alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Timur, Yılmaz ve Timur (2013), Timur ve Yılmaz (2011), Aydın ve Kaya (2011) ve Altınöz (2010) benzer bir sonuç bulmuşken, Timur (2011) ise baba eğitim düzeyi lisans olan öğretmen adaylarının babası okur yazar olmayan öğretmen adaylarına göre daha olumlu çevre davranışı gösterdiğini bulmuştur. Ayrıca Karatekin (2011) sadece politik ve yasal davranış alt boyutunda babası üniversite mezunu olan öğretmen adayları ile ortaokul mezunu olan öğretmen adayları arasında babası üniversite mezunu olan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Chu ve diğerleri (2007) de baba eğitim düzeylerinin anlamlı farklılık oluşturduğunu bulmuştur. Şama (2003) baba eğitim düzeyi fakülte, yüksekokul olan öğrencilerin, okuryazar, ilkokul olanlara göre, baba eğitim düzeyi fakülte, yüksekokul olan öğrencilerin ortaokul olanlara göre ve lise, dengi okul olanların ortaokul olanlara göre çevre ve çevre sorunlarına karşı daha olumlu tutum geliştirdiklerini bulmuştur.

Aylık gelir değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda fiziksel koruma davranışı, bireysel-toplumsal ikna ve politik-yasal davranış alt boyutlarında anlamlı bir

farklılık yoktur. Çimen ve Timur (2013), Karatekin (2011), Aydın ve Kaya (2011), Timur (2011) Altınöz (2010) aynı sonuçları bulmuşken, Şama (2003) ise aylık gelir durumunun anlamlı bir farklılık oluşturduğunu orta grup gelir düzeyine sahip olanların alt grup gelir düzeyine sahip olanlara göre daha yüksek puan aldığını bulmuştur.

Anne mesleği değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda fiziksel koruma davranışı, bireysel-toplumsal ikna ve politik-yasal davranış alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Aydın ve Kaya (2011), Timur (2011), Karatekin (2011) de benzer sonuçlar bulmuşlardır.

Baba mesleği değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda fiziksel koruma davranışı, bireysel-toplumsal ikna ve politik-yasal davranış alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Aydın ve Kaya (2011), Timur (2011) benzer sonuçlara ulaşırken, Şama (2003) ise baba mesleğinin anlamlı farklılık oluşturduğunu bulmuştur.

Üniversiteden önce yaşanan yer değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda fiziksel koruma davranışı, bireysel-toplumsal ikna ve politik-yasal davranış alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Karatekin (2011), Timur (2011), Altınöz (2010), Erol ve Gezer (2006) benzer sonuçları bulmuşken Köse (2010) ve Şama (2003) ise büyükşehirlerde yaşayanların çevre duyarlılığının daha fazla olduğunu bulmuştur. Zengin ve Kunt (2013) ise ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada kırsalda yaşayan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulmuşlardır.

Küreselleşme dersi alma değişkenine göre yapılan t testi sonucunda fiziksel koruma davranışı, bireysel-toplumsal ikna ve politik-yasal davranış alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Çevresel sorunlara ilgili olma değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda fiziksel koruma davranışı ve bireysel-toplumsal ikna alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve hem ikna alt boyutunda hem de koruma alt boyutunda çevresel olaylara orta düzeyde ilgili olanların ve çok ilgili olanların puan ortalamalarının hiç ilgili olmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Politik-yasal davranış alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık yoktur. Karatekin (2011) çalışmasında öğretmen adaylarının çevreye karşı ilgi düzeyleri arttıkça çevreye yönelik daha çok fiziksel koruma davranışı

içine girdikleri ve daha çok bireysel toplumsal ikna davranışı gösterdiklerini bulmuştur. Ayrıca Timur, Yılmaz ve Timur (2013b) benzer bir sonuca ulaşmıştır.

Küresel sorunlara ilgili olma değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda fiziksel koruma davranışı, bireysel-toplumsal ikna ve politik-yasal davranış alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. İnternet kullanım sıklığı değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda fiziksel koruma davranışı ve bireysel-toplumsal ikna alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve hem ikna alt boyutunda hem de Koruma alt boyutunda günde 4-5 saat internet kullananların puan ortalamalarının günde 0-1 saat arası internet kullananlara göre ve 2-3 saat arası internet kullananlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Politik-yasal davranış alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üyelik değişkenine göre yapılan t testi sonucunda fiziksel koruma davranışı, bireysel-toplumsal ikna ve politik-yasal davranış alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Duru, Duru ve Sürmeli (2014) öğretmenlerle nükleer santraller konusunda yaptıkları araştırma sivil toplum kuruluşlara üyeliğin anlamlı bir farklılık oluşturmadığını bulmuşlardır. Aksu (2009) da benzer bir sonuç bulmuştur. Karatekin (2011) ise fiziksel koruma ve bireysel-toplumsal ikna alt boyutlarında farklılık bulmuştur. Sosyal ağlara üyelik değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda fiziksel koruma davranışı, bireysel-toplumsal ikna ve politik-yasal davranış alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur.

5.4. Sosyal Girişimcilik, Çevre Davranışı ve Küresel Vatandaşlık Arasındaki İlişki İle İlgili Sonuçlar

Sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre davranışı arasındaki ilişkinin test edilebilmesi için doğrulayıcı ölçme modeli kurulmuştur. Model uyumuna ilişkin yapılan istatistikî analiz sonucunda doğrulayıcı ölçme modelinin model uyum indekslerinin anlamlı olduğu, sosyal girişimcilik ile çevre davranışı arasında pozitif yönde ve anlamlı ($r=.11$, $p<.01$), sosyal girişimcilik ile küresel vatandaşlık arasında pozitif yönlü ve anlamlı ($r=.13$, $p<.01$) ve küresel vatandaşlık ile çevre davranışı arasında ise pozitif yönlü ve anlamlı ($r=.70$, $p<.01$) ilişki olduğu bulunmuştur. Bu aşamadan sonra üç farklı model sınaması yapılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Sosyal girişimcilik ile çevre davranışı arasındaki ilişkiyi belirlemek için kurulan modele göre; sosyal girişimcilik örtük değişkeni, çevre davranışı örtük değişkenini pozitif yönde yordamaktadır. Bu durumda sosyal girişimciliğin çevre davranışını etkilediğini göstermektedir. Sosyal girişimcilik ile küresel vatandaşlık arasındaki ilişkiyi belirlemek için kurulan modele göre; sosyal girişimcilik örtük değişkeni küresel vatandaşlık örtük değişkenini pozitif yönde yordamaktadır. Bu durum sosyal girişimciliğin küresel vatandaşlığı etkilediğini göstermektedir. Reysen ve Katsarsk-Miller(2013a,2013b)'ın çalışmaları bu sonucu desteklemektedir.

Küresel vatandaşlığın sosyal girişimcilik ve çevre davranışı arasındaki kısmi aracı rolüne ilişkin olarak oluşturulan ve test edilen modele göre küresel vatandaşlık üzerinden sosyal girişimcilik ve çevre davranışı arasında kurulan yordayıcı ilişkiler anlamlıdır($\beta=.11$, $t=7.64$), buna karşın sosyal girişimcilikten çevre davranışına doğru oluşturulan yordayıcı ilişkiler ise anlamsızdır($\beta=.03$ $t=7.64$). Elde edilen bu bulgu küresel vatandaşlık değişkeninin modele alındıktan sonra sosyal girişimcilik ile çevre davranışı arasındaki ilişkinin zayıfladığını ve küresel vatandaşlık üzerinden kurulan modelin ise iyi düzeyde bir yordama gücüne sahip olduğunu ($\beta=.11$, $\beta=.67$ $t=7.64$) göstermektedir. Bu durumda küresel vatandaşlık değişkeninin sosyal girişimcilik ile çevre davranışı arasında tam aracı rol gördüğüne ilişkin bir kanıt olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle küresel vatandaşlığın sosyal girişimcilik ve çevre davranışı arasında tam aracı rol görüp görmediğinin belirlenmesi amacıyla tam aracı model oluşturulmuştur.

Küresel vatandaşlığın sosyal girişimcilik ile çevre davranışı arasındaki tam aracı rolüne ilişkin olarak kurulan ve test edilen model ve bu modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde test edilen model onaylanmış ve iyi uyum vermiştir. Küresel vatandaşlık değişkeni üzerinden kurulan modelde sosyal girişimcilik ile küresel vatandaşlık arasında ($\beta=.13$ $t=8.68$) ve küresel vatandaşlık ile çevre davranışı arasında ($\beta=.70$ $t=7.64$) anlamlı düzeyde yordayıcı ilişkiler vardır ve küresel vatandaşlık sosyal girişimcilik ile çevre davranışı arasında tam aracı role sahiptir. Sosyal girişimcilik küresel vatandaşlığı düşük düzeyde, küresel vatandaşlık ise çevre davranışını yüksek düzeyde yordamaktadır. Ayrıca sosyal girişimcilik, çevre davranışını küresel vatandaşlık örtük değişkeni üzerinden yüksek düzeyde yordamaktadır. Alan yazında bu ilişkileri doğrudan açıklayan bir çalışma yoktur. Mevcut çalışmalar sosyal girişimcilik

faaliyetleri olarak kabul edilebilecek faaliyetlere katılımın çevreyi korumaya dönük davranış göstermeye etki ettiğini göstermektedir(Stimorang ve Mirzanti, 2012; Mooser,2009; Weerawordana ve Mart,2006; Corcoran,1999). Ayrıca sosyal girişimciliğin küresel vatandaşlık ile birlikte çevre davranışına etki edebileceğini gösteren çalışma da mevcuttur(Gowreesunkar, Sterren ve Serapin,2014). Ayrıca İbrahim(2005) küresel vatandaşlığın, sorunları ve bu sorunların sebeplerini sadece fark etmede değil çözümün bir parçası olmada da aktif rol almayı gerektirdiğini belirtmiştir.

Ayrıca, sosyal girişimcilik örtük değişkeninin (SOSGİR) küresel vatandaşlık örtük değişkeni (KÜRVAT) üzerinden küresel vatandaşlığın alt boyutları üzerinde, küresel vatandaşlık örtük değişkeninin (KÜRVAT) ise çevre davranışı örtük değişkeni (ÇEVDAV) üzerinden çevre davranışının alt boyutları üzerinde anlamlı etkileri olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda bireylerde sosyal girişimciliğin artması durumunda küresel vatandaşlığın artacağı, küresel vatandaşlığın artması durumunda ise çevre davranışının önemli düzeyde artacağı söylenebilir.

Sosyal girişimcilik örtük değişkeni küresel vatandaşlığı, küresel vatandaşlık örtük değişkeni ise çevre davranışı örtük değişkenini pozitif yönde yordamaktadır. Ayrıca, sosyal girişimcilik örtük değişkeninin, küresel vatandaşlığın alt boyutları üzerinde, küresel vatandaşlık örtük değişkeninin ise çevre davranışının alt boyutları üzerinde anlamlı etkileri vardır.

Yordayıcı değişkenlerin, yordanan değişkendeki varyansın ne kadarını açıkladığını belirlemek için “*belirleme katsayılarına*” bakılmıştır (Tablo 4.63). Bu katsayılara göre sosyal girişimcilik küresel vatandaşlıktaki varyansın % 8’ini açıklamaktadır. Küresel vatandaşlık ise çevre davranışındaki varyansın % 49’unu açıklamaktadır. Ayrıca sosyal girişimciliğe ilişkin ölçme modelinde, sosyal girişimcilik örtük değişkeni, *risk alma* alt boyutundaki varyansın % 79’unu, *özgüven* alt boyutundaki varyansın % 78’ini ve *yaratıcılık* alt boyutundaki varyansın % 79’unu açıklamaktadır. Küresel vatandaşlık ölçme modelinde ise küresel vatandaşlık örtük değişkeni *sosyal sorumluluk* alt boyutundaki varyansın % 38’ini, *küresel yetkinlik* alt boyutundaki varyansın % 58’ini ve *küresel sivil katılım* alt boyutundaki varyansın % 48’ini açıklamaktadır. Çevre davranışı ölçme modelinde ise çevre davranışı örtük değişkeni, *politik ve yasal davranış* alt boyutundaki varyansın % 46’sını, *bireysel*

toplumsal ikna alt boyutundaki varyansın % 78'ini ve *fiziksel koruma* alt boyutundaki varyansın % 78'ini açıklamaktadır.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda bireylerin sosyal girişimcilik özellikleri arttırıldığında çevreye dönük olumlu davranış gösterebileceği, küresel vatandaşlığın işe koşulmasıyla da bu olumlu davranışların daha da geliştirilebileceği söylenebilir. Bu durumda sosyal girişimcilik becerilerinin kazandırılması için hazırlanacak eğitim ortamlarına küresel vatandaşlık katmanı eklendiğinde, bireylerin çevreye dönük olumlu davranışlar göstermesi için gereken donanımına sahip hale geleceği söylenebilir.

ÖNERİLER

1. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programının günümüz dünya koşulları göz önüne alınarak yenilenmesi, küreselleşme, küresel vatandaşlık, sosyal girişimcilik, çevre eğitimi, küresel sorunlar gibi konuların müstakil birer zorunlu ders olarak programda yer alması faydalı olacaktır. Çünkü program incelendiğinde bu konuların farklı derslerin içine serpiştirildiği görülmektedir. Ayrıca yurt dışındaki üniversitelerde zorunlu bir ders olarak kurgulanmış olan kısa süreli yurt dışı deneyimi ülkemizde de zorunlu hale getirilebilir.
2. Sadece öğretmen adaylarının değil ebeveynlerinin de bu konularda eğitilmeleri önerilebilir.
3. Yaşadığı yer, eğitim durumu ve gelir düzeyi ne durumda olursa olsun dünyanın karşı karşıya kaldığı sorunlar karşısında aynı şekilde etkilenecek olan insanların bilgi ve farkındalık sahibi olmaları için yağın eğitim kurumlarında konu ile ilgili seminerler, bilgilendirme toplantıları gibi etkinlikler düzenlenebilir, televizyondan yayımlanmak üzere kamu spotları oluşturulabilir.
4. Öğretmen adayları çevre sorunlarını çözümünde daha etkin rol almaya teşvik edilmeli, çevre sorunlarını fark etme ve çözüm üretmede desteklenmelidirler. Bu noktada öğretmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakültelerine önemli görevler düşmektedir. Öğrencilerini çevreyi koruma davranışı kazanmada teşvik etmeli, çevresel sorunların tüm dünyayı ilgilendiren konular haline geldiğini fark ettirmeli ve öğrencilerin potansiyellerini ortaya koymalarına destek verilmelidir. Bütün bu kazanımlar eğitim fakültelerinin bir dersi olan Topluma Hizmet Uygulamaları dersinde kazandırılabilir. Fakat Küçükoğlu ve diğ. (2010) topluma hizmet uygulamaları dersinin gönüllük esasına göre yapılması gereken bir ders olduğunu, uygulama ve planlama süreçlerinde sorunlar yaşandığını ve uygulamadan beklenen sosyal, akademik, duyuşsal ve mesleki kazanımların tam anlamıyla kazandırılmadığını belirtmiştir. Ayrıca bu ders kapsamında yapılan etkinliklerin gerçek anlamda topluma hizmet değil yardımseverlik etkinlikleri olduğunu belirtmiştir. Öncelikli olarak bu dersin temel felsefesi doğru kavranmalı ve uygulamalar buna göre yapılmalıdır.

5. Küresel çevresel ve insani sorunların tartışılması ve çözüm önerileri oluşturulması açısından öğrenci kulüpleri oluşturulabilir.
6. İnternet kullanımı, yabancı arkadaşla sahip olma ve yurt dışına çıkış gibi değişkenlerin özellikle küresel vatandaşlık üzerinde bir etki oluşturmaması konusu incelenmelidir. Öğretmen adayları internet ortamında küresel konuları takip etmeye, yabancı arkadaşları ile daha fazla iletişime geçme, daha fazla vakit geçirme ve daha fazla paylaşımda bulunma konularında teşvik edilmelidir.
7. İnternetin ve sosyal medyanın sıkça kullanıldığı günümüzde sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve sorumlu çevre davranışını destekleyecek içeriklere sahip mobil öğrenme ortamları, sosyal medya grupları, konu ile ilişkili bloglar ve tartışma odaları kurulabilir.
8. Öğretmen adaylarının küresel çevresel ve toplumsal sorunlarla ilgili farkındalık oluşturmaları için yurt dışındaki üniversitelerle anlaşmalar yapılarak online dersler ve tartışma ortamları oluşturulabilir.
9. Sosyal girişimcilik ve küresel vatandaşlık eğitimleri sadece üniversite düzeyinde değil okul öncesi dönemden başlanıp tüm eğitim kademelerinde aktif bir şekilde gerçekleştirilmelidir.
10. Öğretmen adayları sivil toplum kuruluşlarına üyelik noktasında cesaretlendirilmeli ve sorumluluk almaları sağlanmalıdır.
11. Alanyazına katkı sağlaması açısından benzer çalışmaların farklı örneklem grupları ile yapılması önerilebilir. Bundan sonra yapılacak olan çalışmaların çözüme dönük deneysel şeklinde kurgulanması faydalı olacaktır.
12. Bu doktora tezinden elde edilen bulgular doğrultusunda, sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre davranışı arasında ilişki olduğundan hareketle, çevreye dönük olumlu davranış oluşturmada bireylerin aktif katılım sağladıkları, sorunları yerinde tanıdıkları ve çözüm için sorumluluk aldıkları, aktivizim temelli çevre eğitimi verilmesi önerilmektedir.
13. Sosyal girişimcilik ve küresel vatandaşlık konularının birlikte yer aldığı bir öğretim programı hazırlanılarak yeni bir ders önerisinde bulunulabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, M. (2013). Ekonomik küreselleşmenin türkiye ekonomisine etkileri. *Akademik Bakış Dergisi*, 35, 1-20.
- Akar, H. ve Aydın, S. (2014). Öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin sosyal girişimcilik özelliklerini yordama düzeyi. *V.EYFOR (Eğitim Yönetimi Forumu)*. 11-13 Eylül 2014. Konya-Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Akbaş, T. (2007). *Fen bilgisi öğretmen adaylarında çevre olgusunun araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akbulut U. (2011) Sanayi devrimleri dünyanın gidişini değiştirdi, <http://www.uralakbulut.com.tr/wp-content/uploads/2009/11/SANAYI%C4%B0-DEVIR%C4%B0M%C4%B0-D%C3%9CNYANIN-G%C4%B0D%C4%B0%C5%9E%C4%B0N%C4%B0-DE%C4%9E%C4%B0%C5%9ET%C4%B0RD%C4%B0-HAZ%C4%B0RAN-2011.pdf> sitesinden 04.12.2013 tarihinde alınmıştır.
- Akıllı, M. ve Yurtcan, M.T. (2009). İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Çevreye Karşı Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 119-131.
- Aksu, Y. (2009). *Fen ve teknoloji ile sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi (burdur ili örneği)*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Almaz, G. İşeri, K. ve Ünal, E. (2014). Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, December, 48-65.
- Alp, E. Ertepinar, H. Tekkaya, C. and Yilmaz, A. (2006). A statistical analysis of children's environmental knowledge and attitudes in turkey. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(3), 210-223.

- Altınöz, N. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Anand SV (2013) *Global environmental issues*. 2/2: 632 doi: 10.4172/scientificreports.632
- Anthony, D., Bederman Miller, P. and Yarrish, K. K. (2013). An analysis of initial global citizenship in a liberal arts college in northeastern pennsylvania. *Journal of International Education Research (JIER)*, 10(1), 23-28.
- Atasoy, E. ve Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1).
- Aydın, F. ve Kaya, H. (2011). Sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 24 (1), 229-257.
- Aydın, F. ve Ünalı, Ü. E. (2013) Coğrafya öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(1), 11-42.
- Ayvaz, Z (1998). Çevre eğitiminin amaç ve fonksiyonları, çevre eğitimi: metot ve özel konular. Zafer YAVUZ. (Ed.) *Uluslararası katılımlı III. ekoloji yaz okulu tebliğleri* içinde (s. 24-32), İzmir
- Barbas, T. A., Paraskevopoulos, S. and Anastasia, G. S. (2009). The effect of nature documentaries on students' environmental sensitivity: a case study. *Learning, Media and Technology*. 34(1), 61–69.
- Barendsen, L and Gardner, H. (2004). Is the social entrepreneur a newtype of leader? *Leader to Leader*, Fall, 43-50. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ltl.100/pdf> adresinden 14.04.2015 tarihinde ulaşılmıştır.
- Baur, A. and Haase, H.M. (2015). The influence of active participationand organisation in environmental protection activities on the environmental behaviour of pupils: study of a teaching technique. *Environmental Education Research*, 21(1), 92-105.

- Baykal, H. ve Baykal, T. (2008). Küreselleşen dünyada çevre sorunları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Mustafa Kemal Journal of University Social Sciences Institute*, 5(9), 1-17.
- Bayram, N. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş amos uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Beldağ, A. ve Nalçacı, A. (2011). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevre tutumlarının belirlenmesi. (erzurum ili örneği). *Doğu Coğrafya Dergisi*, 28, 141-154.
- Bellamy, C. and Weinberg, A. (2006). Creating global citizens through study abroad connection. *The Journal of the New England Board of Higher Education*, 21(2), 20-21. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ792671.pdf> sitesinden 25.12.2013 tarihinde alınmıştır.
- Bornman, E. and Schoonraad, N. (2001). The many faces of globalisation http://umkndsp01.unisa.ac.za/xmlui/bitstream/handle/10500/5217/elirebornan_many_faces_mousaion.pdf?sequence=1 adlı siteden 23.12.2013 tarihinde alınmıştır.
- Bornstein, D. and Davis, S. (2010). *Social entrepreneurship, what everyone needs to know*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Boubonari, T., Markos, A. and Kevrekidis, T. (2013). Greek pre-service teachers' knowledge, attitudes and environmental behavior toward marine pollution. *The Journal Of Environmental Education*, 44(4), 232–251.
- Braga, J. C., Proença, T. and Ferreira, M. R. (2014). Motivations for social entrepreneurship - evidences from portugal, *TÉKHNE - Review of Applied Management Studies*, 12, 11-21.
- Braskamp, L.A., Braskamp, D.C. and Engberg, M.E. (2013). Global perspective inventory (gpi): its purpose, construction, potential uses and psychometric characteristics. Global Perspective Institute Inc. Chicago, IL 60611, <http://gpi.central.edu/supportDocs/manual.pdf> sitesinden 24.12.2013 tarihinde alınmıştır.

- Brigham, M. (2011). Creating a global citizen and assessing outcomes. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 1(1), 15-43.
- Burman, K., De Castro, E., Gonzalez, J., Morton, C., Thompson, B., Kaufman, J. and Macfadyen, L. (2013). What is global citizenship. Yael Harlap (Ed). *Road to global citizenship, an educator's toolbook*. Centre for Teaching and Academic Growth University of British Columbia <http://ctl.ubc.ca/files/2011/05/rgctoolbook.pdf> sitesinden 24.12.2013 tarihinde alınmıştır.
- Büyüköztürk, G., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, G. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cansız, E. (2007). *Üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin belirlenmesi: süleyman demirel üniversitesi öğrencileri üzerine bir çalışma*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Carabain, C., Keulemans, S., van Gent, M. and Spitz, G. (2012). *Global citizenship: from public support to active participation*. Amsterdam
- Carter, A. (2001). *The political theory of global citizenship*. London: Routledge.
- Cebeci, K. (2008). Küreselleşme bağlamında ulus-devletin egemenlik gücünün dönüşümü. *Sayıştay Dergisi*, 71, 23-39.
- Chawla, L. (1998). Significant life experiences revisited: a review of research on sources of environmental sensitivity. *Environmental Education Research*, 4(4), 369-382. DOI: 10.1080/1350462980040402 <http://www.colorado.edu/cye/sites/default/files/attached-files/Chawla%2C%20L.%20%281998%29.%20Significant%20life%20experiences%20revisited.%20Journal%20of%20Environmental%20Education%2C%2029%283%29%2C%2011-21..pdf> adresinden 09.05.2015 tarihinde ulaşılmıştır.

- Chickering, A. and Braskamp, L.A. (2009). Developing a global perspective for personal and social responsibility, <http://catcher.sandiego.edu/items/cee/Reading2.Developing%20a%20responsible%20global%20perspective.pdf> sitesinden 24.12.2013 tarihinde alınmıştır.
- Chu, H.E, Lee, E.A., Ko, H.R., Shin, D. H., Lee, M.N., Min, B.M. and Kang, K.H. (2007). Korean year 3 children's environmental literacy: a prerequisite for a korean environmental education curriculum. *International Journal of Science Education*, 29(6), 731–746.
- Cici, M., Şahin, N., Şeker, H., Görgen, İ. ve Deniz, S. (2005). Öğretmen adaylarının katı atık kirliliği bağlamında çevresel farkındalık ve bilgi düzeyleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4 (7),37-50.
- Combi, F. (2009). Citizenship and interculturalism today, In Galiero,M., Grech, W. and Kalweit, D. (Edt). *Global citizenship education the school as a foundation for a fair World*. Outlook Coop.
- Corcoran, P.B. (1999). Formative influences in the lives of environmental educators in the united states. *Environmental Education Research*, 5(2), 207-220. DOI: 10.1080/1350462990050207, <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1350462990050207> adresinden 09.05.2015 tarihinde ulaşılmıştır.
- Çabuk, B. ve Karacaoğlu, C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 189-198.
- Çelik, A. ,İnce, M. ve Bozyiğit, S. (2014). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik niyetlerini etkileyen ailesel faktörleri belirlemeye yönelik bir çalışma. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(3), 113-124.
- Çınar, N., Akduran, F., Dede, C. ve Altınkaynak S. (2010). Hemşirelik bölümü son sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, Sempozyum Özel Sayısı*, 242-252.

- Çimen, O., Timur, S. (2013). Öğretmen adaylarının çevreye yönelik olumsuz davranışlarının incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 335-346.
- Çimen, O., Yılmaz, M. ve Çimen, G. (2011). Biyoloji öğretmen adaylarının çevre duyarlı davranışlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 191-201.
- Deardorff, D.K.B. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the united states*, Doctoral thesis graduate. Faculty of North Carolina State University.
- Dees, J. G. (1998). *The meaning of "social entrepreneurship"*. <http://csi.gsb.stanford.edu/sites/csi.gsb.stanford.edu/files/TheMeaningofsocialEntrepreneurship.pdf> adresinden 16.03.2015 tarihinde ulaşılmıştır.
- Demirkaya, H. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının küresel ısınma kavramı algılamaları ve öğrenme stilleri: fenomenografik bir analiz, kuram ve uygulamada eğitim bilimleri. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8(1), 33-58.
- Deniş, H., ve Genç, H. (2007). Çevre bilimi dersi alan ve almayan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumları ve çevre bilimi dersindeki başarılarının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 20-26.
- Denizalp, H. (2009). *Toplumsal dönüşüm için sosyal girişimcilik*. Ankara: Fersa Matbaacılık Ltd. Şti.
- Diekmann, A. and Franzen, A. (1999). The wealth of nations, and environmental concern. *Environment and Behavior*, 31(4), pp. 540–549. http://www.soz.unibe.ch/unibe/wiso/soz/content/e5976/e7491/e15583/e15586/e15872/files15873/diekmann_franzen_eb_1999.pdf adresinden 09.05.2015 tarihinde ulaşılmıştır.
- Digby, B. L. C. (2010). *An examination of the impact of non-formal and informal learning on adult environmental knowledge, attitudes, and behaviors*, Unpublished doctoral thesis. USA.

- Douglas, H. (2008). Creating knowledge: A review of research methods in three societal change approaches. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 20(2), 141-163.
- Dower, N. (2008). Are we all global citizens or are only some of us global citizens? the relevance of this question to education, In Abdi, A. A. and Shultz, L. (Edt). *Educating for human rights and global citizenship*. Albany: State University of New York Press,
- Duerden, M. D. and Witt, P. A. (2010). The impact of direct and indirect experiences on the development of environmental knowledge, attitudes and behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 379-392.
- Duru, N., Duru, R. ve Sürmeli, H. (2014). Nükleer enerji ve nükleer santraller konusuna yönelik öğretmen tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. 11. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Adana.
- Ekborg, M. (2003). How student teachers use scientific conceptions to discuss a complex environmental issue. *Journal of Biological Education*, 37(3), 126-132.
- Engin, G. ve Sarsar, F. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 150-161. doi: 10.14687/ijhs.v12i1.3159
- Erdal, H., Erdal, G. ve Yücel, M. (2013). Üniversite öğrencilerinin çevre bilinç düzeyi araştırması: gaziosmanpaşa üniversitesi örneği. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, 4, 57-65.
- Erkol, S. ve Uğulu, İ.(2013). Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji ve çevreye yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 2(3). Makale No:29 ISSN: 2146-9199.
- Erol, G. (2005). *Sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumları*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Erol, G. H. ve Gezer, K. (2006). Prospective of elementary school teachers' attitudes toward environment and environmental problems. *International Journal Of Environmental and Science Education*, 1(1), pp. 65-77.

- Erol, O. ve Taş, S. (2012). MYO öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma sıklıkları ile yaratıcılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7.
- Ersoy, F. A.(2013). Vatandaşlık. İsmail Acun, Bülent Tarman, Erkan Dinç.(Ed.). *İnternet destekli etkin insan hakları demokrasi ve vatandaşlık eğitimi* İçinde (s.71-90). Ankara: Pegem Akademi.
- Erten, S. (2003). 5. sınıf öğrencilerinde çöplerin azaltılması bilincinin kazandırılmasına yönelik bir öğretim modeli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 94-103.
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-100.
- Erturgut, R. ve Soyşekerci, S. (2012). Social entrepreneurship effect on educational activity: the research in turkey universities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46 (2012), 3954-3958.
- Esendemir, Ş. (2008). *Türkiye’de ve dünyada vatandaşlık eski sorular yeni cevaplar*. Ankara: Birleşik Yayınevi.
- Falk, R. (1994). The making of global citizenship. In van Steenberg, B. (Edt). *The condition of citizenship* (pp. 127-140). London: SAGE Publications Ltd.
- Fernández-Manzanal, R., Rodríguez-Barreiro, L. and Carrasquer, J. (2007). Evaluation of environmental attitudes: Analysis and results of a scale applied to university students. *Science Education*, 91(6), 988-1009.
- Flamm, B. (2009). The impacts of environmental knowledge and attitudes on vehicle ownership and use. *Transportation Research Part*, 14, 272–279.
- Forsyth, T. (2011). *Global environmental problems and politics*. University of London International Programmes Publications Office Stewart House 32 Russell Square London WC1B 5DN United Kingdom.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

- Frost, R.,A and Raby, L. R. (2009). Democratizing study abroad: challenges of open acces, local commitments and golobal competence in community colleges, In Lewin, R. (Edt). *The handbook of practice and research in study abroad higher education and the quest of global citizenship*. New York: Routledge.
- Gibson, K. L., Rimmington, G. M. and Landwehr-Brown, M. (2008). Developing global awareness and responsible world citizenship with global learning. *Roeper Review*, 30(1), 11-23.
- Global Citizens Guide (t.y.). http://static1.1.sqspcdn.com/static/f/1590842/20068319/1346328223670/Global_Citizens_Guide.pdf?token=ZiS7EhuR0Be%2ByUP7ZrRfT0pxCq8%3D Sitesinden 11.05.2015 tarihinde alınmıştır.
- Goldman, D., Yavetz, B. and Pe'er, S. (2006). Environmental literacy in teacher training in Israel: Environmental behavior of new students. *The Journal of Environmental Education*, 38(1), 3-22.
- Gowreesunkar, V. G., Van der Sterren, J. and Séraphin, H. (2014). Social entrepreneurship as a tool for promoting global citizenship in island tourism destination management.
- Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S. ve Özden, M. (2007). Elementary students' attitudes towards environment. *İlköğretim Online*, 6(3), 452-468.
- Göl, E. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Göz, N., L., Balbağ, Z. ve Çermik, F. (2015). *Öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi*, 14. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu(USOS2015) sunulan sözlü bildiri
- Günindi, Y. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin çevre dostu davranışlarının araştırılması. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 3(3), 292-297.
- Gürbüz, H. ve Çakmak, M. (2012). Biyoloji eğitimi bölümü öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 162-173.

- 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).
- Güven, E. ve Aydoğdu M. (2012). Çevre sorunlarına yönelik farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2), 185-202.
- Haktanır, G. ve Çabuk, B. (2000). *Okul öncesi dönemdeki çocukların çevre algıları. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, Bildiriler Kitabı*, 76-81. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- He, X., Ting H., Lan L. and John T. (2011). A comparative study of environmental knowledge, attitudes and behaviors among university students in china. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 20(2), 91–104.
- Heater, D. (2002). The history of citizenship education: a comparative outline, <http://pa.oxfordjournals.org/content/55/3/457.full.pdf> sitesinden, 23.12.2013 tarihinde alınmıştır.
- Hendershot, K. and Sperandio, J. (2009). Study abroad and development of global citizen identity and cosmopolitan ideals in undergraduates. *Current Issues in Comparative Education*, 12(1), 45-55.
- Howell, R. A. (2013). It's not (just) "the environment, stupid!" values, motivations, and routes to engagement of people adopting lower-carbon lifestyles. *Global Environmental Change*, 23(1), 281-290, <http://www.geos.ed.ac.uk/homes/s0671956/ValuesPaper.pdf> sayfasından 09.05.2015 tarihinde ulaşılmıştır.
- Hsu, S. J. (2009). Significant life experiences affect environmental action: a confirmation study in eastern Taiwan. *Environmental Education Research*, 15(4), 497-517. DOI: 10.1080/13504620903076973 <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13504620903076973> adresinden 09.05.2015 tarihinde ulaşılmıştır.

- Hunter, B., White, G. P., Godbey, G. (2006). What Does it Mean to Be Globally Competent?, *Journal of Studies in International Education* 10(3), 267-285.
- Ibrahim, T.(2005) Global citizenship education: mainstreaming the curriculum? *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 177-194
- Israel, C. R. (2012). What does it mean to be a global citizen?. *Kosmos: Journal for Global Transformation*, Summer 2012, <http://www.kosmosjournal.org/article/what-does-it-mean-to-be-a-global-citizen/>.
- Israel, C. R. (2014). The values, rights and responsibilities of global citizenship, <http://www.theglobalcitizensinitiative.org/global-citizenship-blog-may-2014/>
- Israel, R. (2015). February g-citizen, blog. <http://www.theglobalcitizensinitiative.org/>
- İleri, R. (1998). Çevre eğitimi metotlarında yeni perspektifler, çevre eğitimi: metot ve özel konular. Zafer YAVUZ. (Ed.) Uluslararası katılımlı III. ekoloji yaz okulu tebliğleri içinde (s. 4-23), İzmir.
- İncekara, S. ve Tuna, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin çevresel konularla ilgili bilgi düzeylerinin ölçülmesi (çankırı ili örneği). *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 168-182.
- İstanbul, R.A. (2008). *Investigation of environmental literacy of sixth grades at a private school*, Unpublished master thesis. METU, Ankara.
- Jarrar, A. G. (2012). Global citizenship education in jordanian universities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 1922-1926.
- Joseph, C., Nichol, E. O., Janggu, T. and Madi, N. (2013). Environmental literacy and attitudes among Malaysian business educators. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 14(2), 196-208
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi
- Kahriman-Ozturk, D., Olgan, R and Tuncer, G. (2012). A qualitative study on turkish preschool children's environmental attitudes through ecocentrism and anthropocentrism. *International Journal of Science Education*, 34(4), 629–650.

- Kahyaoğlu, M., Daban, G. ve Yangın, S. (2008). İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 42-52.
- Kalantari, K., & Asadi, A. (2010). Designing a structural model for explaining environmental attitude and behavior of urban residents (case of tehran). *Int. J. Environ. Res*, 4(2), 309-320.
- Kan, Ç. (2009a). Değişen değerler ve küresel vatandaşlık eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 895-904.
- Kan, Ç. (2009b). Sosyal bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 25-30.
- Kandır, A., Yurt, Ö. ve Cevher Kalburan, N. (2012). Okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının çevresel tutumları yönünden karşılaştırılması. kuram ve uygulamada eğitim bilimleri. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1),317-327.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatekin, K. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karip, E. (2005). Küreselleşme ve lizbon eğitim 2010 hedefleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42, 195-209.
- Karlberg, M. (2010). Education for interdependence: the university and the global citizen. *The Global Studies Journal*, 3(1), 129-138.
- Karpudewan, M., Ismail, Z. and Roth, M-W (2012) Promoting pro-environmental attitudes and reported behaviors of Malaysian pre-service teachers using green chemistry experiments, *Environmental Education Research*, 18:3, 375-389, DOI: 10.1080/13504622.2011.622841
- Kasapoğlu, A. ve Turan, F. (2008). “Attitude-behaviour relationship in environmental education”. a case study from turkey. *International Journal of Environmental Studies*, 65(2), 219-231.

- Katzarska-Miller, I., Reysen, S., Kamble, S., V. and Vithoji, N. (2012). Cross-national differences in global citizenship: comparison of bulgaria, india and the united states. *Journal of Globalization Studies*, 3(2), 166–183.
- Kaya, B. ve Kaya, A. (2012). Teknoloji çağında öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algıları. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 81-95
- Kaya, Ç. N. ve Turan, F. (2005). Sekizinci sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin bilgi ve duyarlılıkları: ankara’da resmi ve özel ilköğretim okulları örneğinde bir çalışma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 103-112.
- Kayalı, H. (2010). Sosyal bilgiler, türkçe ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 258-268.
- Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programında ilişkilendirmeler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 273-304.
- Kesicioğlu, O. S ve Alisinanoğlu, F. (2009). 60-72 aylık çocukların çevreye karşı tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 37-48.
- Kılıç, R., Keklik, B. ve Çalış, N. (2012). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimleri üzerine bir araştırma: bandırma iibf işletme bölümü örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), 423-435.
- Kışoğlu, M., Gürbüz, H., Sülün, A., Alaş, A., Erkol, M. (2010). Environmental literacy and evaluation of studies conducted on environmental literacy in turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 772-791.
- Kızılaslan, H. ve Kızılaslan, N. (2005). Çevre konularında kırsal halkın bilinç düzeyi ve davranışları (tokat ili artova ilçesi örneği). *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 67-89.
- Kilminster, R. (1997). Globalization as an emergent concept. (ed) Alan Scott. In *The limits of globalization: cases and arguments* (pp.257-285). London: Routledge.

- Koç, H. ve Karatekin, K. (2013). Coğrafya öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 139-174.
- Kollmuss, A. and Agyeman, J. (2002). Mind the gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8(3), 239-260. <http://psychosustain.voices.wooster.edu/files/2014/01/Mind-Gap.pdf> adresinden 09.05.2015 tarihinde ulaşılmıştır.
- Konaklı, T. ve Göğüş, N. (2013). Aday öğretmenlerin sosyal girişimcilik özellikleri ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *GEFAD / GUJGEF*, 33(2), 373-391
- Köse, Ö. E. (2010). Lise öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarına etki eden faktörler. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(3), 198-211.
- Köşker, N. (2013). İlkokul öğrencileri ve sınıf öğretmeni adaylarının doğaya ilişkin algıları ve sorumluluklarına yönelik düşünceleri. *Turkish Studies International periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 341-355.
- Krech, D., Crutchfield, R. and Ballachey, E. (1962). *Cemiyet içinde fert* (Çev. Mümtaz Turhan). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Küçükkoğlu, A., Kaya, H., İ., Bay, E., Taşgın, A. ve Ozan, C. (2010). Öğretmen Yetiştirmede Sosyal Girişimciliği Ve Katılımcılığı Destekleyen Bir Yaklaşım Olarak Topluma Hizmet Uygulamaları, *II. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı*, 1069-1089, 2010 Çanakkale
- Küçüktüvek, D. (2007). *Kadınların çevre korumaya yönelik mevcut bilgi ve tutumlarının saptanması*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lang, J. S. (2013). *Assessing the impact of various experiences on students' levels of global citizenship*, Unpublished master thesis. Oregon State University.
- Larsen, M. A. (2014). Critical global citizenship and international service learning: a case study of the intensification effect. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 4(1).

- Learning and Teaching Scotland (2011). Developing global citizens within curriculum for excellence, www.LTScotland.org.uk/globalcitizenship adresinden 03.11.2013 tarihinde alınmıştır.
- Leduc, R. (2013). Global citizenship instruction through active participation: what is being learned about global citizenship? *The Educational Forum*, 77, 394–406.
- Lim, C. P. (2008). Global citizenship education, school curriculum and games: learning mathematics, english and science as a global citizen. *Computers & Education*, 51, 1073–1093.
- Linklater, A. (2002). Cosmopolitan citizenship, In Isin, E. F. and Turner, B. S.(Edt). *Handbook of citizenship studies*. London: SAGE Publications.
- London, M. and Morfopoulos, R. G. (2010). *Social entrepreneurship*. New York: Routledge.
- Lynn, P. and Longhi, S. (2011). Environmental attitudes and behaviour: who cares about climate change? *Institute for Social and Economic Research (ISER)* <http://research.understandingsociety.org.uk/findings/early-findings> adresinden 17.05.2015 tarihinde ulaşılmıştır
- Mageswary, K., Zurida, I. and Wolff-Michael, R. (2011). Promoting pro-environmental attitudes and reported behaviors of malaysian pre-service teachers using green chemistry experiments. *Environmental Education Research*, 18(3), 375–389.
- Mair, J. and Marti, I. (2006). Social entrepreneurship research: a source of explanation, prediction and delight. *Journal of World Business*, 41(1), 36-44.
- Makki, M. H., Abd-El-Khalick, F. and Boujaoude, S. (2003) Lebanese Secondary School Students' Environmental Knowledge and Attitudes, *Environmental Education Research*, 9:1, 21-33
- McBeth, B., Hungerford, H., Marcinkowski, T., Volk, T. and Meyers, R. (2008). National environmental literacy assessment project. national baseline study of middle grades students final research report, *North American Association for Environmental Education*, http://www.oesd.noaa.gov/outreach/reports/Final_NELA_minus_MSELS_8-12-08.pdf adresinden 21.12.2013'te alınmıştır.

- McBeth, W. and Volk, T. L. (2010). The national environmental literacy project: a baseline study of middle grade students in the united states. *The Journal Of Environmental Education*, 41(1), 55–67.
- MEB. (2005a). *Sosyal bilgiler dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*.
- MEB. (2005b). *Sosyal bilgiler dersi (6-7. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*.
- Mert, M. (2006). *Lise öğrencilerinin çevre eğitimi ve katı atıklar konusundaki bilinç düzeylerinin saptanması*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Meydan, A. ve Doğu, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevre sorunları hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 267-277.
- Morais, D.B., Ogden, A.C. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 445– 466.
- Mort, G.S and Hume, M. (2009). Special issue: sustainability, social entrepreneurship and social change. *Australasian Marketing Journal*, 17 (2009), 189–191.
- Moser, S. C. (2009). Communicating climate change and motivating civic action: Renewing, activating, and building democracies. *Changing Climates in North American Politics: Institutions, Policymaking and Multilevel Governance*, 283-302. <http://www.susannemoser.com/publications.communications.php> adresinden 05.09.2015 tarihinde ulaşılmıştır.
- Mundos, C. (2009). Global citizenship education in today's school, In Galiero, M., Grech, W. and Kalweit, D. (Edt). *Global citizenship education the school as a foundation for a fair World*. Outlook Coop.
- Mutluer, C. (2013). The place of history lessons in global citizenship education: the views of the teacher turkish studies - international periodical for the languages. *Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 8(2), 189-200.
- Neck, H., Brush, C. and Allen, E. (2009). The landscape of social entrepreneurship. *Business Horizons*, 52(1), 13-19.

- Niensa, U and Reilly, J (2012). Education for global citizenship in a divided society? young people's views and experiences. *Comparative Education*, 48(1), 103–118.
- Nunez, C. (2015). 7 threats facing our planet, <https://www.globalcitizen.org/en/content/7-threats-facing-our-planet/>
- Ogden, A. C. (2010). *Education abroad and the making of global citizens: assessing learning outcomes of course-embedded, faculty-led international programming*, Unpublished doctoral thesis, The Pennsylvania State University The Graduate School College of Education.
- Ogunyemi, B. and Ifegbesan, A. (2011). Environmental literacy among preservice social studies teachers: a review of the nigerian experience, *Applied Environmental Education and Communication*, 10, 7–19.
- Olson, C. L. and Kroeger K.R. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 116-137.
- Ortloff, D. H. (2011). Moving the borders: multiculturalism and global citizenship in the german social studies classroom. *Educational Research*, 53(2), 137–149.
- Osler, A. and Starkey, H. (2005). *Changing citizenship democracy and inclusion in education*. Berkshire England: Open University Press McGraw-Hill Education McGraw-Hill House Shoppenhangers Road Maidenhead, SL6 2QL.
- Ostman, R.E. and Parker, J.I. (1987). Impact of education, age, newspapers, and television on environmental knowl-edge, concerns, and behaviours. *Journal of Environmental Educa-tion*, 19(1), 3-9.
- Oxfam (2006). Education for global citizenship *a guide for schools*, http://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Global%20Citizenship/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.ashx adresinden 12.11.2013 tarihinde alınmıştır.
- Oxley, L. and Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325.
- Öcal, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 333-352.

- Ökesli, T.F. (2008). *Relationship between primary school students' environmental literacy and selected variables in Bodrum*, Unpublished master thesis, METU, Ankara.
- Özbebek, T. A., Akdemir Ö. G. ve Düren A. Z. (2012). Çevresel farkındalık. *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 47, 227-24.
- Özben, Ş. ve Argun, Y. (2005). Buca eğitim fakültesi öğrencilerinin yarıtcılık boyutları puanlarının karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 16-23.
- Özdemir, M. (2008). Environmental awareness and attitudes of student teachers: an empirical research. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17(1), 40-55.
- Özpınar, D. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çevre sorunları hakkındaki görüşleri (afyonkarahisar ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Özsoy, S., Ertepinar, H. and Sağlam, N. (2012). Can eco-schools improve elementary school students' environmental literacy levels? *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 13(2), 1-25.
- Özsoy, S., Özsoy, G. ve Kuruyer, H.G. (2011). Turkish pre-service primary school teachers' environmental attitudes: effects of gender and grade, level. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 12(2), 1-21.
- Pakyürek, V. S. (2012). *İlköğretim okullarındaki çevre duyarlılığının saptanması: adana kenti örneği*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Pan, V.L. ve Akay, C. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *NWSA-Education Sciences*, 1C0637, 10(2), 125-138.
- Pe'er, S., Goldman, D. and Yavetz, B. (2007). Environmental literacy in teacher training: attitudes, knowledge, and environmental behavior of beginning students. *The Journal of Environmental Education*, 39(1), 45-59.

- Pekel, O. F., Kaya, E., Demir, Y. (2007). Farklı lise öğrencilerinin ozon tabakasına ilişkin düşüncelerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 169-174.
- Peredo, A. M. and McLean, M. (2005). Social entrepreneurship: a critical review of the concept. *Special Issue Of The Journal Of World Business*, 2005, 1-29.
- Polat, S., Koçak, B., Çermik, F., Meral, E. ve Boztaş, M. (2015). İlköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarının girişimcilik kazanımı açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 62, 455-470.
- Randle, M. J. and Dolnicar, S. (2009). Understanding the australian volunteering market: a basis for behavioural change and a sustainable future. *Australasian Marketing Journal*, 17 (4), 192-203.
- Rapoport, A. (2010). We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(3), 179-190.
- Reysen, S and Miller, I.K. (2012). A model of global citizenship: antecedents and outcomes. *International Journal of Psychology*, 1-13.
- Reysen, S. and Katzarska-Miller, I. (2013a). A model of global citizenship: antecedents and outcomes. *International Journal of Psychology*, 48, 858-870.
- Reysen, S. and Katzarska-Miller, I. (2013b). Student pathways to global citizenship. In C. Boyle (Ed.), *Student learning: improving practice* (pp. 121-137). Hauppauge, NY: Nova.
- Reysen, S. and Katzarska-Miller, I. (2013c). Intentional worlds and global citizenship. *Journal of Global Citizenship and Equity Education*, 3, 34-52.
- Reysen, S., Larey, L. W., and Katzarska-Miller, I. (2012). College course curriculum and global citizenship. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 4, 27-39.
- Rioux, L. (2011). Promoting pro-environmental behaviour: collection of used batteries by secondary school pupils. *Environmental Education Research*, 17(3), 353-373.

- Sağlam, S. ve Demirci, M. P. (2013). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(4), 283-303.
- Salaman, L. M. and Anheier, H. K. (1997). *Defining the nonprofit sector: a cross-national analysis*. Manchester: Manchester University Press.
- Sam, N., Gürsakal, S. ve Sam, R. (2010). Üniversite öğrencilerinin çevresel risk algısı ve çevresel tutumlarının belirlenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 20, 1-16.
- Satterlee, D. J. (2010). *Exploring changes and perceptions in environmental attitudes as a result of early learning experiences in the outdoor world utilizing spark, an innovative family learning program*, Unpublished doctoral thesis. Fielding Graduate University.
- Schattle, H. (2009). Global citizenship in theory and practice, In Lewin, R. (Edt). *The handbook of practice and research in study abroad higher education and the quest of global citizenship*. New York: Routledge.
- Schuyler, G. (1998). Social entrepreneurship: profit as a means. *Not an End*. 'Kauffman Centre for Entrepreneurial Leadership Clearinghouse on Entrepreneurship Education', <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434219.pdf> adresinden 16.04.2015 tarihinde ulaşılmıştır.
- Seçer, İ. (2015). *Spss ve Lisrel İle Pratik Veri Analizi*, Anı Yayınları, Ankara
- Sen, P. (2007). Ashoka's big idea: transforming the world through social entrepreneurship. *Futures*, 39(5), 534-553.
- Sever, R. ve Yalçınkaya, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının çevresel tutumlarının incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 26, 1-15.
- Shallcross, T. and Robinson, J. (2006). Education for sustainable development as applied global citizenship and environmental justice, in Shallcross, T. and Robinson, J(Edt). *Global citizenship and environmental justice*. Rodopi B.V., Amsterdam - New York, NY 2006 Printed in the Netherlands.
- Situmoranga, D. B. M. and Mirzantia, I. R. (2012). Social entrepreneurship to develop ecotourism. *Procedia Economics and Finance*, 4 (2012), 398-405.

- Srbinovski, M, Ismaili, M. and Abazi, A. (2011). The trend of the high school students' level of the environmental knowledge in the republic of macedonia. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1395–1400.
- Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S. E., Fetzer, I., Bennett, E. M. and Sörlin, S. (2015). Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science*, 1259855.
- Steneken, M. (2011). *The relationship between environmental literacy and students' participation in global online collaboration*, Unpublished doctoral thesis. Walden University, USA.
- Stevenson, K. T., Peterson, M. N., Carrier, S. J., Strnad, R. L., Bondell, H. D., Kirby-Hathaway, T. and Moore, S. E. (2014). Role of significant life experiences in building environmental knowledge and behavior among middle school students. *The Journal of Environmental Education*, 45(3), 163-177.
- Streitwieser, B. and Light G. (2013). University students and conceptions of global citizenship a case study. *Center for Global Engagement Working Paper Series*, No. 10-001, http://www.bcics.northwestern.edu/documents/workingpapers/CGE10001_Streitwieser_Light.pdf adlı siteden 23.12.2013 tarihinde alınmıştır.
- Strickland, K., Adamson, E. McNally, W., Tiittanen, H. and Metcalfe, S. (2013). Developing global citizenship online: An authentic alternative to overseas clinical placement, *Nurse Education Today*, 33(10), 1160–1165.
- Şahin, İ. F. (2011). *Küreselleşme, avrupa birliği ve türkiye*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, İ. F. ve Çermik, F. (2014). Küresel vatandaşlık ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 31, 207-218.
- Şahin, İ. F., Çermik, F., Safalı, S. ve Ay, E. (2015). Kültürlerarası duyarlılık ile çokkültürlü eğitime yönelik tutum arasındaki ilişkinin belirlenmesi. 1. *Uluslararası Yabancılar Türkçe Öğretimi Kongresi*, Gent Üniversitesi, Belçika.
- Şahin, K. ve Gül, S. (2009). Ortaöğretim öğrencilerinin çevre bilgisi, davranışı ve duyarlılıklarının araştırılması: samsun örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 541-556.

- Şama, E. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 99-110.
- Şenyurt, A., Bayık Temel, A. ve Özkahraman, Ş. (2011). Üniversite öğrencilerinin çevresel konulara duyarlılıklarının incelenmesi. *S.D.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 8-15.
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVII(1), 83-92.
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 83-92.
- Tahiroğlu, M., Yıldırım, T. ve Çetin, T. (2010). Değer eğitimi yöntemlerine uygun geliştirilen çevre eğitimi etkinliğinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 231-248.
- Takkac, M., Akdemir, A.S. (2012). Training future members of the world with an understanding of global citizenship. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 47, 881-885.
- Taşkın, Ö. ve Şahin, B. (2008). “Çevre” kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23).
- Tayci, F and Uysal, F. (2012). A study for determining the elementary school students’ environmental knowledge and environmental attitude level. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 46, 5718-5722.
- Taylor, N., Doff, T., Jenkins, K. and Kennelly, J. (2007). Environmental knowledge and attitudes among a cohort of pre-service primary school teachers in fiji. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 16, 367-379.
- Teksoz, G., Sahin, E. and Tekkaya-Öztekin, C. (2012). Modeling environmental literacy of university students. *Journal of Science Education and Technology*, 21(1), 157-166.

- Teksöz, G., Şahin, E. ve Ertepinar, H. (2010). Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları ve sürdürülebilir bir gelecek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 39, 307-320.
- Timur, S. ve Yılmaz, M. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 303-320.
- Timur, S. Yılmaz, Ş. ve Timur, B. (2013a). İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi ve farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 191-203.
- Timur, S. Yılmaz, Ş. ve Timur, B. (2013b) Öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışlarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*, X(I), 125-141.
- Toma, V. (2013). On authentic progress: from globalization to interconnectedness. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 3(1), 1.
- Tormeya, R. and Gleeson, J. (2012). The gendering of global citizenship: findings from a large-scale quantitative study on global citizenship education experiences. *Gender and Education*, 24(6), 627–645.
- Tuna, S ve Temizkalp, G. (2013). Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching* 2(1), Makale No:06 ISSN: 2146-9199
- Tuncer, G., Tekkaya, C., Sungur, S., Cakiroglu, J., Ertepinar, H. and Kaplowitz, M. (2009). Assessing pre-service teachers' environmental literacy in Turkey as a mean to develop teacher education programs. *International Journal of Educational Development*, 29, 426–436.
- UN (2011). *World population prospects: the 2010 revision. population division.* Department of Economic and Social Affairs, United Nations, New York
- UNEP (2007). *GEO4 Report. United Nations Environmnet Programme.* New York.
- UNEP (2012). *GEO5 Report. United Nations Environmnet Programme.* New York.

- Uzunboylu, H., Cavus, N. and Ercag, E. (2009). Using mobile learning to increase environmental awareness. *Computers & Education*, 52, 381–389.
- Ünal, S., Dımışkı, E. (1999). Unesco.unep himayesinde çevre egitiminin gelişimi ve türkiye'de ortaöğretim çevre eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 142-154.
- Ünlü, İ., Sever, R. ve Akpınar, E. (2011). Türkiye’de çevre eğitimi alanında yapılmış küresel ısınma ve sera etkisi konulu akademik araştırmaların sonuçlarının incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 39-54.
- Van Dam, K., Schipper, M. and Runhaar, P. (2010). Developing a competency-based framework for teachers’ entrepreneurial behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 965-971.
- Van Steenberg, B. (1994). Towards a global ecological citizen. In van Steenberg, B. (Edt). *The condition of citizenship*. (pp. 141- 152). London: SAGE Publications.
- Weerawardena, J. and Sullivan Mort, G. (2006). Investigating social entrepreneurship: A multidimensional model. *Journal of World Business*, 41(2006), 21–35.
- White, L. A. (2006). *Environmental literacy and distance learning: A window to the future of education in Ontario*, Unpublished masters disertation. Athabasca University, Athabasca, Alberta, Canada.
- Wood, M.E. (2008). “Digging deeper-sustainable solutions to tourism and development,” *Publication for travelmoles’s vision on sustainable tourism*. *EpplerWood International*, Retrieved on May 5, 2015 from <http://www.eplerwood.com/pdf/Vision-Social-Enterprise.pdf>.
- Wynveen, C. J., Kyle, G.T. and Tarrant, M.A. (2012). Study abroad experiences and global citizenship: fostering proenvironmental behavior. *Journal of Studies in International Education*, 16(4), 334-352.
- Yalçinkaya, E. (2013). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerine göre çevre sorunları: nitel bir çalışma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 416-439.

- Yardımcı, E. (2009). *Yaz bilim kampında yapılan etkinlik temelli doğa eğitiminin ilköğretim 4 ve 5. sınıftaki çocukların doğa algılarına etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Bolu.
- Yardımcı, E. ve Bağcı Kılıç, G. (2010). Çocukların gözünden çevre ve çevre sorunları. *İlköğretim Online*, 9(3), 1122-1136.
- Yavuz Konokman, G. and Yanpar Yelken, T.(2014). Investigation of preschool teacher candidates' attitudes towards learning and their entrepreneurship levels. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(3), 648-665.
- Yeşilyurt, S., Gül, Ş. ve Demir, Y. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel duyarlılığı: ölçek geliştirme çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 38-54.
- Yıldırım, C., Bacanak, A. ve Özsoy, S. (2012). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına karşı duyarlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 121-134.
- Yılmaz, A. ve Ulaş Güdek, H. (2012). Küreselleşme ve salt görüntüsel medyanın yükselişi. *Atatürk Üniversitesi İletişim Dergisi*, 3, 1-19.
- Yılmaz, F. ve Gültekin, M. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının çevre sorunları bağlamında öğrenim gördükleri programa ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 120-132.
- Yılmaz, V., Yıldız, Z. ve Arslan, T. (2011). Üniversite öğrencilerinin çevresel duyarlılıkları ile çevresel davranışlarının yapısal eşitlik modeliyle araştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 271-278.
- Yılmaz, O., Boone, W. J. and Andersen, H. O. (2004). Views of elementary and middle school turkish students toward environmental issues, *International Journal of Science Education*, 26(12), 1527–1546.
- YÖK. (2007). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Programları, ANKARA
- Yücel, M., Altunkasa, F., Güçray, S., Uslu, C. ve Say, N. P. (2006). Adana'da çevre duyarlılığı düzeyinin ve geliştirme olanaklarının araştırılması. *Akdeniz Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 19(2), 217-228.

Yücel, M., Uslu, C., Altunkasa, F., Güçray, S. ve Say, N. P. ve Peker, N. (2008). Adana’da halkın çevre duyarlılığının saptanması ve bu duyarlılığı arttırabilecek önlemlerin geliştirilmesi. *Adana Kent Sorunları Sempozyumu* /31, 363-432.

Zengin, U. ve Kunt, H. (2013). Ortaokul öğrencilerinin ağaç ve çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 155-165.

Zengingönül, O. (2005). Nedir bu küreselleşme? kaçabilir miyiz? kullanabilir miyiz? *Siyasa*, 1(1), 85-106.

<http://www.pbs.org/wgbh/aia/part4/4p1561.html>

<http://rmc.library.cornell.edu/abolitionism/abolitionists/Garrison.htm>

http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/1931/addams-bio.html

EKLER

EK 1. KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Kıymetli Öğretmen Adayları; bu araştırma sizlerin küresel vatandaşlık düzeylerinizi belirlemeyi ve küresel vatandaşlık düzeylerinize etki etmesi muhtemel olan çevreye dönük davranışlarınız ve sosyal girişimcilik özelliklerinizi incelemeyi amaçlamaktadır. 4 bölümden oluşan bu ankette ilgili açıklamalar her bölümün başında yer almaktadır. Lütfen her bir soruyu cevaplayınız ve boş soru bırakmamaya özen gösteriniz. Ankete vereceğiniz cevaplar araştırma sonuçlarını doğrudan etkileyecektir. Bu yüzden anketi doldururken özenli davranmanızı rica eder, katkınız için teşekkür ederim.			
Cinsiyet	() Bay () Bayan		
Yaş Aralığı	() 17-19 () 20-22 () 23-25 () 26+		
Öğrenim Gördüğünüz Sınıf	() 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf		
Öğrenim Gördüğünüz Üniversite			
Genel Akademik Not Ortalamanız	() 2,00'dan az () 2,01-3,00 () 3,01-3,50 () 3,51-4,00		
Anne ve babanızın eğitim durumu		Anne	Baba
	Okur-yazar değil		
	İlkokul mezunu		
	Ortaokul mezunu		
	Lise mezunu		
	Üniversite mezunu		
Ailenizin aylık geliri	() 0-846 TL () 847- 1500 TL () 1501- 2500 TL () 2501 TL+		
Annenizin mesleği	() Ev hanımı () Memur () İşçi () Emekli () Serbest Meslek		
Babanızın mesleği	() Memur () İşçi () Emekli () Serbest Meslek () Çiftçi () Çalışmıyor		
Üniversiteye başlamadan önce yaşamınızı geçirdiğiniz yer	() Köy () Kasaba () Şehir () Büyükşehir		
Öğrenim hayatınız boyunca küreselleşme ile ilgili bir ders aldınız mı?	() Evet () Hayır		
Toplumsal sorunlarla ne kadar ilgili olduğunuzu düşünüyorsunuz?	() Hiç ilgili değilim. () Orta düzeyde ilgililiyim. () Çok az ilgililiyim. () Çok ilgililiyim.		
Çevresel sorunlarla ne kadar ilgili olduğunuzu düşünüyorsunuz?	() Hiç ilgili değilim. () Orta düzeyde ilgililiyim. () Çok az ilgililiyim. () Çok ilgililiyim.		
Küresel sorunlarla ne	() Hiç ilgili değilim. () Orta düzeyde		

kadar ilgili olduğunuzu düşünüyorsunuz?	ilgiliyim. () Çok az ilgiliyim. () Çok ilgiliyim.
Günlük internet kullanım sıklığınız	() Hiç kullanmıyorum () 0-1 saat () 1- 3 saat () 3-5 saat () 5 saat +
İnternete bağlanma şekliniz	() Cep telefonu () Ev () İnternet Cafe
Sosyal ağlara üyeliğiniz var mı?	() Facebook () Twitter () Google+ () Diğer () Yok
Sosyal ağlarda yabancı arkadaşınız var mı?	() Evet () Hayır
Yabancı dil bilgi düzeyiniz	() Bilmiyorum () Giriş () Orta () İleri
Yurt dışına çıktınız mı?	() Evet () Hayır
Herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üyeliğiniz var mı? (Varsa lütfen kuruluşun adını yazınız)	() Evet (.....) () Hayır

EK 2. SOSYAL GİRİŞİMCİLİK ÖLÇEĞİ

Bu bölümde bulunan ifadeler sizin sosyal girişimcilik düzeyinizi belirlemek için hazırlanmıştır. Lütfen maddeleri dikkatlice okuyunuz ve kendinize uygun olan seçeneği “X” koyarak belirtiniz. Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Başarıya ulaşacağım konusunda kendime güvenirim				
2	Bir işi yapmaya başlamadan önce bu işten etkilenecek kişilerin görüşlerini alırım.				
3	Mesleki bilgi ve beceri açısından kendime güvenirim.				
4	Çevremdeki insanların fikirlerini dinleyerek özgün fikirler ortaya koyarım.				
5	Bir işi yapmaya başlamadan önce başkalarının fikirlerini alırım				
6	İlk kez tanıştığım birine kendimi kolayca ifade edebilirim.				
7	Olumsuzluklar, bir işi başarmam için beni daha da güçlü kılar.				
8	Mesleğimle ilgili güncel sorunların çözümüyle ilgili arkadaşlarımla tartışırım.				
9	Mesleğimde üst düzey yöneticilik konumunda olsaydım birçok sorunun çözümüne yönelik uygulamalarda bulunabilirdim.				
10	Arkadaş çevremde sevilen ve ön planda olan bir karakterimdir				
11	Başkalarının çözmeye yanaşmadığı sorunları çözmek isterim.				
12	Mesleğimle ilgili sorunlara yönelik farklı görüş ve yorumlarım vardır				
13	Bir işi yapmaya başlamadan önce bu işle ilgili başarılı kişileri model alırım.				
14	Bir işi yapmaya karar verirsem bunu kimse engelleyemez.				
15	Bir işi yapmaya başlamadan önce bu işi yapabileceğim farklı yöntemler olup olmadığını düşünürüm.				

16	Çok çalışarak her zorluğun üstesinden gelebileceğime inanırım.					
17	Yeni çevre/arkadaşlar edinmek benim için kolaydır.					
18	Zor bir işe başlamak benim için heyecan vericidir.					
19	Mesleğimle ilgili yazılı/görsel medyayı yakından takip ederim.					
20	Çevremdeki insanları kendi düşüncelerim doğrultusunda etkilerim.					
21	Risk almadan başarılı olunmaz.					

EK 3. KÜRESEL VATANDAŞLIK ÖLÇEĞİ

Bu bölümde bulunan ifadeler sizin küresel vatandaşlık düzeyinizi belirlemek için hazırlanmıştır. Lütfen maddeleri dikkatlice okuyunuz ve kendinize uygun olan seçeneği “X” koyarak belirtiniz. Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Dünya genel olarak adil bir yerdir.					
2	Farklı kültürlerden gelen insanlarla farklı yollarla iletişim kurabilirim.					
3	Önümüzdeki altı ay içinde, yurt dışındaki bireyler ve topluluklar için gönüllü olarak çalışmayı düşünebilirim.					
4	Mümkün oldukça yerel ürünleri ve markaları satın almaya dikkat ederim.					
5	Genellikle iletişim tarzımı diğer insanların kültürel birikimine göre ayarlarım.					
6	Önümüzdeki altı ay içinde, küresel insancıl bir kuruluş ya da projede yer alabilirim.					
7	Bir grup insan önünde acil küresel bir sorun hakkındaki görüşlerimi ifade ederken kendimi rahat hissedirim.					
8	Önümüzdeki altı ay içinde, uluslararası politika hakkındaki görüşlerimi bir web sitesi, blog ya da sohbet odasında dile getirebilirim.					
9	Bu dünyanın en can sıkıcı sorunlarından bazılarında fark yaratabileceğim birkaç yol biliyorum.					
10	Bence, dünya genelinde insanlar hak ettikleri ödül ve cezaları alırlar.					
11	Önümüzdeki altı ay içinde, küresel insancıl bir sorunun çözümüne yönelik gayri resmi olarak(Gönüllü) bir grupta birlikte çalışabilirim.					
12	Dışlanmış küresel kişilere ya da yerlere zarar verdiği bilinen marka ve ürünleri boykot edebilirim.					
13	Önümüzdeki 6 ay içinde, genç insanların küresel sorunlar hakkında görüşlerini dile getirdikleri bir üniversite forumuna, konsere, tiyatro performansına ya da başka bir etkinliğe katılabilirim.					
14	Dünyadaki bazı insanların diğerlerinden daha fazla imkân sahibi olması sorun değildir.					
15	Tüm dünyayı ilgilendiren çevresel ya da sosyal bir					

	sorunu azaltmaya yardım etmek için nasıl bir yer oluşturmam gerektiğini biliyorum.					
16	Kıtlık zamanında, ihtiyacımız olan şeyleri almak için başkalarına güç kullanmak bazen gereklidir.					
17	Önümüzdeki 6 ay içinde, tüm dünyayı ilgilendiren çevresel, sosyal ya da siyasal sorunlar hakkındaki görüşlerimi dile getirmek için bir radyo ya da gazete ile irtibata geçebilirim.					
18	Dünya genelinde birçok insanın yeterince çalışmadıkları için fakir olduğunu düşünüyorum.					
19	Önümüzdeki altı ay içinde, zamanımı yurt dışındaki bireyler ya da topluluklar için gönüllü iş yapmak üzere ayarlayabilirim.					
20	Diğer kültürlerden insanlarla etkileşim kurduğumda farkında olmadan kendi davranış ve kişisel özelliklerimi onlara göre uyarlarım.					
21	Önümüzdeki 6 ay içinde, küresel sorunlar ya da kaygılar üzerine bir kamu araştırması için hükümetten birileriyle iletişim kurabilir ya da birilerini ziyaret edebilirim.					
22	Yerel bir medya kaynağına küresel eşitsizlik ve küresel sorunlar hakkındaki kaygılarımı ifade ettiğim bir görüş yazısı yazabilirim.					
23	Beni ilgilendiren küresel sorunlara diğer insanların da dikkatini çekmeyi başarabilirim.					
24	Önümüzdeki altı ay içinde, küresel bir yardım kuruluşuna ücretli(aidatlı) üye olabilir ya da bağış yapabilirim.					
25	Dışlanmış insanların ve yerlerin iyi temsilcileri olarak bilinen marka ve ürünleri özellikle satın alabilirim.					
26	Uluslararası ilişkileri etkileyen mevcut sorunlar hakkında bilgi sahibiyim.					
27	Önümüzdeki altı ay içinde, dünyanın her yerinden zorluk içinde olan insanlara yardım etmeyi düşünebilirim.					
28	Bana göre, dünyadaki çoğu insan sahip olması gerekenleri elde edebilmektedir.					
29	Önümüzdeki altı ay içinde yürüyüş, dans, koşu ya da bisiklet sürüşü aktivitelerine küresel bir sebep için katılabilirim.					
30	Önümüzdeki altı ay içinde, dünyanın genelini ilgilendiren çevresel kriz ile ilgili bir programa katılmayı düşünebilirim.					

EK 4. ÇEVRE DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ

ÇEVRE DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Çevre konuları veya sorunları hakkında gazetelere mektup / e-posta gönderirim.					
2	Yere çöp atan ve çevreye zarar veren insanları uyarırım					
3	Tükettiğim ürünlerin miktarını azaltmak için çaba gösteririm.					
4	Yolda yürürken yerde gördüğüm metal kutuları alır ve geri dönüşüme göndermek için yanımda taşırım.					
5	Bir partiye oy vermeden önce o partinin çevre politikasını incelerim.					
6	Okulumuzdaki su ve elektrik tüketimini azaltmak için arkadaşlarımı harekete geçiririm.					
7	Çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşlarının güçlenmesi için parasal destek sağlarım					
8	Çevre konuları hakkındaki görüşlerimi ifade etmek için politikacılara yazarım ya da onları ararım.					
9	Arkadaşlarım için olumlu bir çevresel örnek oluştururum					
10	Aşırı (gereğinden fazla) paketlenmiş ürünleri satın almaktan kaçınırım.					
11	Çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşlarının eylemlerine katılırım.					
12	Çevreye zarar veren bir şeyler yaptığını fark ettiğim insanlarla o davranıştan vazgeçirmek amacıyla konuşurum (örneğin; o kişiyle meşrubat kutularını çöpe atacağı yere geri dönüşüme göndermesi konusunda konuşmayı denerim).					

13	Çevre hakkında gazete ve dergi yazılarını okurum.					
14	Çevreyi korumaya yardımcı olmak için otomobil kullanmak yerine yürürüm, toplu taşıma araçlarını kullanırım veya bisiklete binerim.					
15	Fark ettiğim çevre sorunlarını ve ihlallerini ilgililere bildiririm.					
16	Elektrik tasarrufu yapmak için ışıkları ve elektrikle çalışan aletleri kullanmadığım zaman kapatırım.					
17	Çevreyi korumanın önemi konusunda başkalarını ikna etmek için uğraşırım.					
18	Okulumuzda çevresel konu ve sorunlarla ilgili gönüllü olarak çalışanları desteklerim					
19	Çevremde (okulda, sokakta vb.) gördüğüm çöpleri çöp kutusuna atarım.					

EK 5. ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ

ÇEVRE DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

The screenshot shows an email interface with the following details:

- Subject:** ölçek kullanım izni (Scale Usage Permission)
- From:** Kadir
- To:** Arş.Gör.Fatih Çermik
- Label:** TEZ
- Content:**

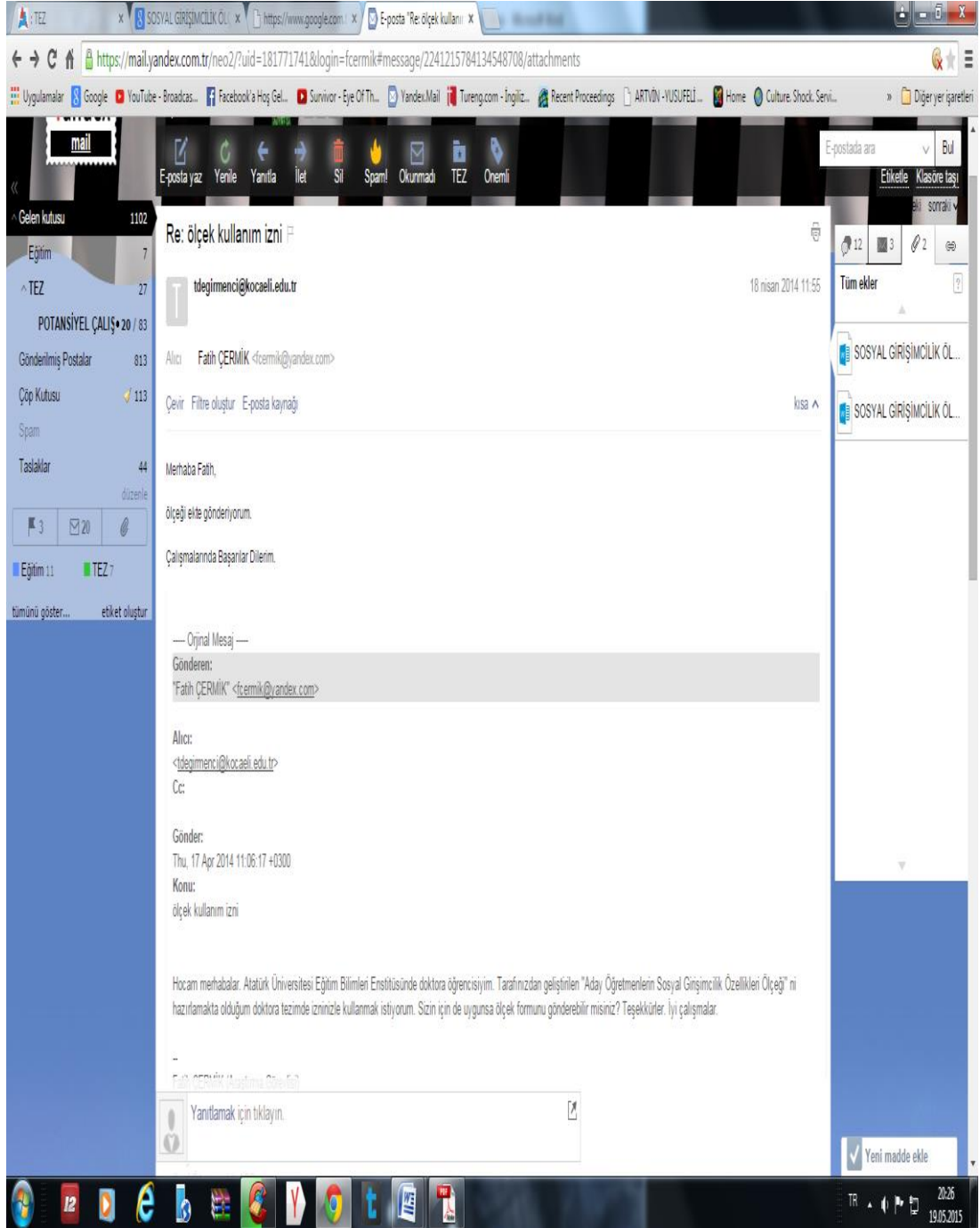
Merhaba Fatih ölçekleri kullanabilirsin. Şimdiden sana başarılar dilerim.

iPhone'umdan gönderildi

13 Kas 2013 tarihinde 14:06 saatinde, Arş.Gör.Fatih Çermik <fcermik@agri.edu.tr> şunları yazdı:

Hocam merhaba, Sosyal Bilgiler Eğitimi doktora öğrencisiyim. Hazırlayacağım doktora tezinde sizin uyarlamasını yaptığınız "çevreye yönelik duyuşsal eğilimler ölçeği ve çevre davranış ölçeği" ni izniniz olursa kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar.
- Calendar:** A calendar view for May 2015 is visible at the bottom, showing dates from 26 to 31.

SOSYAL GİRİŞİMCİLİK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ



EK 6. UYGULAMA İZİNLERİ

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 29202147
Konu : Anket Uygulaması

04.06.14 02001

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 28.05.2014 tarihli ve 88179374-1341-11854 sayılı yazınız

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Fatih ÇERMİK'in ""Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Tutumları ile Küresel Vatandaşlık Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"" konulu tez çalışması ile ilgili anketi Fakültemiz İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine uygulaması Dekanlığımızca uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi arz ederim.

Prof.Dr. Ali YILDIRIM
Dekan

Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi 25170 / ERZURUM
Tlf: (0) (442) 2360954/Fax: (0) (442) 2314288 Elektronik ağ:www.atauni.edu.tr
Bilgi için:S. ÇAKALOT-2314041

Tarih ve Sayısı: 10/06/2014-58388



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
İlköğretim Bölüm Başkanlığı**

Sayı : 98037648-730.08.03-
Konu : Anketler

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 09.06.2014 tarih ve 89377925-044-57885 sayılı yazınız.

İlgi yazı ile istenen Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı doktora öğrencisi Fatih ÇERMİK'in "Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Tutumları ile Küresel Vatandaşlık Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasını Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine uygulaması Anabilim Dalımız ve Bölümümüzce uygun görülmektedir.

Gereğini bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Rabia SARIKAYA
Bölüm Başkanı



T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 79594239-302.14- 1323
Konu : Araştırma İzni.

Bolu, 19. / 06 / 2014

19.06.14 * 6748

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 28.05.2014 tarih ve 88179374-1346/11857 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Fatih ÇERMİK'in "Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Tutumları ile Küresel Vatandaşlık Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrencilere uygulama talebi, etik kurul onayı almak koşuluyla Rektörlüğümüz tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Saygılarımla.

Prof. Dr. Mustafa GENÇER
Rektör a.
Rektör Yardımcısı



T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı: 89241861-044.00.00-1563/622

12/06/2014

Konu: Anketler

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgil: Eğitim Bilimleri Bölümü Başkanlığının 10.06.2014 tarihli ve 14988706-044.00.00-191 sayılı yazısı

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Fatih ÇERMİK'in "Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Tutumları ile Küresel Vatandaşlık Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu doktora teziyle ilgili yapmak istediği anket çalışması Fakültemiz Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından incelenmiş olup, uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imza

Prof.Dr. Mustafa Volkan COŞKUN
Dekan



T.C.
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : 76062934/302.14/425-S 55
Konu: Tez Çalışması

27/06/2014

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: 28.05.2014 tarih ve 88179374-1345 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi olan Fatih ÇERMİK'in Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı Başkanı Doç. Dr. M. Ruhat YAŞAR kontrolünde "Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Tutumları ile Küresel Vatandaşlık Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını yapması tarafımızca uygun görülmüş olup danışman hocaya ait bilgiler aşağıda belirtilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Osman TÜRER
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Doç. Dr. M. Ruhat YAŞAR
İletişim Bilgileri:
Tel: 0348 814 26 62-1721
e-mail: ruhat@kilis.edu.tr



Adres: Mehmet Sanlı Mah. Doğan Güreş Paşa Bulvarı No.134
Tel: (0348) 814 26 66 (1025-1026)

Web: <http://www.kilis.edu.tr>
Fax: (0348) 813 93 24

ÖZGEÇMİŞ

Fatih ÇERMİK-1985 Şavşat

Lisans: Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
Sınıf Öğretmenliği ABD, 2003-2007

Yüksek Lisans: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri
Bölümü, 2009-2011

Doktora: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Bölümü, 2011-
2015

İletişim: fcermik@yandex.com, fcermik@agri.edu.tr