

Fernando M. Reimers

Eğitim ile Dünyayı Geliştirmek



Fernando M. Reimers

Eğitim ile Dünyayı Geliştirmek



Eğitim ile Dünyayı Geliştirmek

Fernando M. Reimers

EDİTÖR

Doç. Dr. Aliye Erdem

Kapak Tasarım

Gökay Gürleyik

ISBN

978-625-7833-21-9

Baskı

Ertem Basım Ltd. Şti. / ANKARA

0312 640 16 23

5846 sayılı Kanun uyarınca bu eserin Türkçe baskısının tüm yayın hakları yalnızca münhasıran **Miray Eğitim Hizmetleri Yayıncılık İnş. Tur. San. ve Tic. Ltd. Şti.**'ne ait olup, tanıtım amaçlı kısmi alıntılar hariç izin alınmadan hiçbir şekilde kopya edilemez, çoğaltılamaz ve yayımlanamaz, ancak kaynak göstermek koşulu ile yararlanılabilir.

Önsöz

Bu kitabın Türkçe baskısına şahit olmaktan çok büyük memnuniyet duyuyorum. Umuyorum ki, kitabın Türkçe olarak yayımlanması, Türkiye'deki eğitimcilerin okullarında, COVID-19 Pandemisi nedeniyle oluşan, değişken, belirsiz ve hızla gelişen dünyada karşılarına çıkacak olan birçok zorluğun üstesinden gelmelerinde ihtiyaç duyacakları yeterlikleri geliştirmelerine yardımcı olmak üzere okullarındaki çalışmalarını destekleyecektir.

Bu kitap ilk olarak Nisan 2020'de İngilizce olarak yayımlandı. Kitabın yayımlanmasından bir ay önce ise, Dünya Sağlık Örgütü Genel Sekreteri COVID-19'u Pandemi olarak ilan etmişti. O zaman bu Pandemi'nin gezegendeki yaşamı etkileyeceği birçok yönü fark etmeye başlamıştık; enfeksiyonların ve ölümlerin sayısı hızla artmaktaydı, enfeksiyonların hızını azaltmak için alınan fiziksel mesafe önlemleri, işletmeler, okullar ve üniversitelerin işleyişinde kesintilere neden olmuştu.

O tarihten bu yana pandeminin etkisi daha da derinleşti. Büyük bir olasılıkla, pandeminin doğrudan sağlık maliyetlerini finanse etmek zorunda kalışın yol açtığı artan mali yükler ile dünyanın büyük bir bölümünde eşzamanlı olarak birçok ekonomik faaliyetin durdurulması, dünya çapında çok sayıda finansal krize neden olacaktır. Dış borçlanma ile mali açıkları yönetmekte olan gelişen dünya ülkelerinde bu durum, borçların zamanında ya da tam ödenememesine neden olabilir. Dünya genelinde ekonomik faaliyette daralma, küresel ticarete düşüş, artan işsizlik, düşük gelirli hane halkları üzerinde orantısız bir etkiye ve açlıkta bir artışa neden olabileceğini düşünüyorum. Dünya Bankası önümüzdeki birkaç yıl içerisinde fazladan 60 milyon insanın aşırı yoksulluğa sürükleneceğini tahmin etmektedir. Bu derin etkiden kurtulmamız muhtemelen uzun vadeli bir süreç olacaktır.

Yakın tarihli bir Birleşmiş Milletler raporu, pandemiye aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

“Pandemi, bir sağlık krizinden daha fazlasıdır; bir ekonomik kriz, insani kriz, güvenlik krizi ve insan hakları krizidir. Bizi bireyler, aileler ve toplumlar olarak etkilemiştir. Kriz,

uluslar içinde ve arasında boşlukları ortaya çıkarmıştır. Buna tepkimizin toplumların yapısını, ülkelerin ortak fayda için iş birliği yapma yollarını yeniden düşünmeyi ve tasarlamayı içereceğini öne sürmek abartılı bir iddia olmayacaktır. Bu krizden kurtulmak, anlayış ve dayanışma odaklı olarak toplumların, hükûmetlerin ve dünyanın tamamını kapsayan bir yaklaşımı gerekli kılmaktadır.”¹

Pandemi sonucunda oluşan bu yeni sosyal ve ekonomik bağlam, büyük bir esneklik, dayanıklılık, anlayış ve dayanışma gerektirmektedir. Hepsinden önemlisi ise, pandeminin yarattığı krizde yaşarken bunu kapsayıcı ve sürdürülebilir bir şekilde gerçekleştirebilmemiz için etik seçimler yapabilme kapasitesine sahip olmamızdır. Öğrencilerinin bu yetkinlikleri geliştirmelerine yardımcı olma, kriz karşısında öğrencilerine umut vererek onları umutsuzluğa sürüklemekten kaçınma konusunda eğitimcilerin özel sorumlulukları vardır.

Bunlar aslında küresel vatandaşlık eğitiminin hedefleridir. Öğrencilerin sorumluluk alma, başkalarıyla iş birliği yapma, yerelden küresele içinde yaşadıkları toplumu geliştirmeye istekli, bunları yapabilecek kapasiteye sahip olduklarına ve kendilerini, parçası oldukları toplumun bireyleri olarak görmelerine yardımcı olmak için gereken becerilerin tohumlarını dikmek demektir. Pandeminin derin etkileri, dünyayı geliştirmek, başkaları ile iş birliği yapmak ve liderlik etmek için sorumluluk almaya istekli ve bunları yapabilecek kapasiteye sahip olan insanlara duyulan ihtiyacı artırmıştır.

Bu kitap, söz konusu çalışmalarda eğitimcileri desteklemek, öğrencileri öğretim gerçekleştirilirken neler yaptıklarını yeniden incelemek ve dünyayı daha iyi hale getirmek için öğretimi amaçlar ile uyumlu hale getirmeye yönelik bir çerçeve sunmaktadır. Nisan 2020’de İngilizce olarak yayımlanmasından bu yana geçen üç ayda, 128.000 kişi bu kitabın kopyalarını elektronik olarak indirmiştir. Bu durum, söz konusu krizin ortasında eğitimcilerin eğitimin hangi amaçlara hizmet etmesi gerektiği konusunda yeni bir derinlikle düşündüklerini göstermektedir. Sayın Mirkan Aydın, kitabın Türkçe olarak yayımlanmasını ve bu zorlu dönemde birçok eğitime yardımcı olacak bir kamu ürünü olarak e-kitap şeklinde ücretsiz sunulmasını teklif ettiğinde gerçekten çok sevindim. İçinde bulunduğumuz zamanın büyük ölçüde anlayış ve dayanışma ile iyi bir liderliği gerektirdiğinden eminim ve bu kitabın yapılan çalışmalara küçük bir katkı sağladığını görmekten memnuniyet duyuyorum.

¹ United Nations (2020) United Nations Comprehensive Response to COVID-19. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/un_comprehensive_response_to_covid-19_june_2020.pdf

Bu kitapta yer alan fikirlerin, öğrencilerinizi hızla değişen ve belirsiz bir dünyaya en iyi şekilde nasıl hazırlayacağınız, onlarda etik yetkinliklerin ve diğer bireyler ile iş birliği yapmaları için, dünyayı daha kapsayıcı ve daha sürdürülebilir hale getirmek için liderlik etmeleri konusunda ihtiyaç duyacakları beceri yelpazesinin gelişmesini nasıl sağlayacağınızı konu alan önemli soruları düşünürken Türkiye'deki öğretmenler ile eğitim liderlerine yardımcı olacağını içtenlikle umuyorum.

Fernando M. Reimers

Ağustos 2020

İçindekiler

1. Küresel Vatandaşların Eğitime Yönelik Beş Görüş: Küresel Eğitime Yönelik Faydalı Bir Teori İhtiyacı	1
1.1 Eğitimsel Değişime Yönelik Kültürel Bakış Açısı	12
1.2 Eğitimsel Değişime Yönelik Psikolojik Bakış Açısı	15
1.3 Eğitimsel Değişime Yönelik Mesleki Bakış Açısı	20
1.4 Eğitimsel Değişime Yönelik Kurumsal Bakış Açısı	22
1.5 Eğitimsel Değişime Yönelik Siyasi Bakış Açısı	26
Kaynaklar	29
2. Küresel Eğitim Nedir ve Neden Önemlidir?	32
Kaynaklar	37
3. Kültürel Bakış Açısı ve Küresel Eğitim	38
3.1 Küresel Eğitimin Derin Kökleri	38
3.2 Küresel Eğitime Yönelik Artan İlgi	44
3.3 Küresel Eğitime Duyulan Gereksinim	47
Kaynaklar	61
4. Psikolojik Bakış Açısı ve Küresel Eğitim	66
Kaynaklar	80
5. Mesleki Bakış Açısı ve Küresel Eğitim	82
5.1 Öğretmenlerin Küresel Eğitimde Bilgi ve Beceri Kazanmalarına Yardımcı Olma	83
5.2 Uzman Bilgisinin Yaratıcıları Olarak Öğretmenleri Küresel Eğitime Dâhil Etmek	88
Kaynaklar	92
6. Kurumsal Bakış Açısı ve Küresel Eğitim	94
6.1 Standartlar	95
6.2 Öğretim Programı ve Pedagoji	98
6.3 Eğitim Kaynakları	126
6.4 Değerlendirme	128
6.5 Personel ve Gelişim	131
6.6 Okul Organizasyonu	139
Kaynaklar	142
7. Siyasi Bakış Açısı ve Küresel Eğitim	148
Kaynaklar	153
8. Sonuç: Beş Bakış Açısını Bütünleştirme	155

Bölüm 1

Küresel Vatandaşların Eğitime Yönelik Beş Görüş: Küresel Eğitime Yönelik Faydalı Bir Teori İhtiyacı

Bu kitap, öğrencilerin küresel anlamda farkındalık, fikir ve yetkinlik sahibi olmaları için nasıl eğitim almaları gerektiğini konu edinmektedir. Öğrencileri küresel vatandaşlar olarak eğitmenin onların dışında okulların ve insanlığın geleceği için neden önemli olduğunu açıklamaktadır. Giderek artan sayıda ebeveyn ve eğitimci bu hedeflerin önemini anlasa dahi, oldukça az bir kısmı bu farkındalıkla etkili bir şekilde hareket etmektedir. Farkındalık ve eylem arasındaki bu boşluk, küresel eğitim bilimi ve uygulama arasındaki geniş ayrılıktan kaynaklanmaktadır. Bu boşluğun bir sonucu olarak, birbiriyle bağlantılı olmayan iki alanyazın rehberi, daha doğru bir ifade ile yetersiz bir şekilde, alana rehberlik etmektedir. Bunlar; akademik alanyazın ve uygulama rehberleridir.

Küresel eğitim üzerine yazılanların çoğu, bunun neden yapılması gerektiğini, küresel eğitimin ne anlama geldiğini açıklamak ve etkili öğretimin nasıl gerçekleştirileceğine yönelik ayrıntılı bilgilerin olduğu bir içeriğe sahiptir. Şüphesiz, küresel eğitim ile ilgili akademik sohbetlerin uzayıp gitmesinin bir nedeni de, küresel eğitim alanının temel yapısının mantığı ve tanımı ile ilgili tartışmalardır. Bazıları bunu, insanların giderek artan küreselleşmeye uyum sağlamanın, bazıları ise bu sürece karşı çıkmaya yardımcı olmanın bir yolu olarak görmektedir. Diğer bir kitle ise bunu, küresel olarak bütünleştikleri için işletmelerin ihtiyaçlarına hizmet etmenin bir yolu olarak görürken başka bir kitle öğrencileri sosyal aidiyet ve insan haklarını geliştirme konusunda eğitmenin bir yolu olarak görmektedir (Davies ve diğerleri 2018). Küresel vatandaşlık eğitimi ile hangi hedeflerin kazandırılması gerektiğine yönelik bu tartışmanın bir sonucu olarak, amaçlara ilişkin zengin akademik sohbet, bu amaçların okullarda gerçekleştirilmesine yönelik ayrıntılar söz konusu olduğunda daha sınırlı hale gelmektedir. Küresel eğitim ile ilgili bu akademik sohbet, öğretmenler ile okul liderlerinin seslerinin gittikçe tükenmesi, hangi çalışmanın, kim için, ne çapta olduğu ve ne tür kısa veya uzun vadeli sonuçları

olduğunu inceleyen deneye dayalı temelin çok az olması nedeniyle uygulamadan maalesef ayrılmak zorunda kalmıştır. Sonuçta uygulamaya yönelik herhangi bir küresel eğitim teorisi veya teorileri yer almamaktadır.

Bu akademik tartışmalar dışında, küresel eğitim uygulamasıyla daha fazla ilişkili bir dizi sohbet, okullarda, çeşitli türlerdeki yayınlarda ve küresel eğitimin başlatılmasını destekleyen rehberlerde gerçekleşmektedir. Bunlar aslında küresel bir eğitim programının geliştirilmesi için uygulamaya dayalı bir rehberlik sunmaktadır (Klein 2016; Longview Foundation 2008; OECD and Asian Society 2018; Tavangar ve Mladic Morales 2014; UNESCO 2015, 2017). Uygulamada sınırlı temeli olmasına karşın bu araçlar neredeyse tamamen uygulamayla ilgilidir ve sınırlı bir teorik ve kavramsal temele sahiptir. Yeterince kuramlaştırılmamış ve araştırılmamış olan bu rehberler, eğitim kurumlarını dönüştürmek için gereken bazı unsurları sunmasına rağmen öğretim ve öğrenim kültürünü dönüştürmek için gereken kapsamlı sistem perspektifinden ve sağlam deneysel kanıtlardan yoksundur. Bu rehberleri destekleyen açık bir teorik temelin eksikliği, bu araçlar ile etkinlikleri kullanmak isteyen öğretmenleri ve eğitim liderlerini, öğrencilerinin, okullarının ve toplumlarının özel ihtiyaçları ile bağlamına duyarlı bir küresel eğitim programının nasıl geliştirileceği konusunda mesleki yargılarda bulunmak için sınırlı kavramsal destek ile yetinmelerine neden olmaktadır. Dahası, bu kaynakları destekleyen teorik bir çerçevenin olmayışı, bu çerçevelerin uygulanmasıyla teorik bir temel geliştirebilecek dersler çıkarma yeteneğini de sınırlamaktadır.

Bu bölünmenin bir sonucu olarak, küresel eğitim alanında, Kurt Lewin'in 1952'de "*There is nothing more practical than a good theory.*" ifadesini (İyi bir teoriden daha pratik bir şey yoktur.) yazarken bu terimi kullanması iyi bir teorinin eksikliğini göstermektedir (Lewin 1952, s. 169).

Lewin'in mesajı iki yönlüdür: Teorisyenler (sorunlu) bir durumu anlamak veya kavramsallaştırmak için yeni fikirler, bu durumla başa çıkmak için potansiyel olarak verimli yeni yollar önerebilecek fikirler sağlamaya çalışmalıdır. Buna karşın, uygulamalı araştırma yapan kişiler, teorisyenlere pratik bir problemin çözülmesiyle ilgili temel bilgileri ve gerçekleri, ayrıntılı ve tutarlı bir şekilde kavramsallaştırılması gereken gerçekleri sağlamalıdır. Daha genel olarak, teorisyenler sosyal veya pratik problemleri çözmek için kullanılabilir teoriler oluşturmaya çalışmalı, uygulamalı psikoloji alanındaki uygulayıcılar ve araştırmacılar mevcut bilimsel teorilerden yararlanmalıdır (Vansteenkiste ve Sheldon 2006, s.63).

Bu kitabın amacı, bu iki bilim ve uygulama alanını bir araya getirerek öğretmenler, okul müdürleri ve okuldaki diğer çalışanlar için okulların ve yerel bağlamların ihtiyaçlarına ve özelliklerine dayalı olarak küresel eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlamaktır. Bu doğrultuda bu kitap, sistemli ve kapsamlı bir yaklaşımla küresel eğitimin ne olması gerektiği ve nasıl uygulanması gerektiğini merkezine alan teorik ve çok boyutlu bir küresel eğitim modeli sunmaktadır. Bu teorik çerçeveyi açıklamak için, alanın tarihsel köklerinin analizinin yanı sıra, geniş bir deneysel bilim ve kanıt topluluğundan yararlanarak sentezlenmiştir. Bu kitap, bilimi ve uygulamayı ortak bir amaç doğrultusunda birbirine bağlayan bir profesyonelleştirme girişimi olarak küresel eğitime entelektüel bir yaklaşım sunmaktadır.

Öğretmenlerin ve eğitim liderlerinin küresel eğitimi, yönettikleri kurumların bir önceliği haline getirmek istemelerinin iki nedeni vardır. Birincisi, bunu yapmanın, okulda yapılan çalışmaların öğrencilerin dünyayla daha ilgili olmasına yardımcı olması konusudur. İkincisi ise, eğitimi ilişkilendirmenin uyarlanabilir zorluğuna odaklanırken, eğitimcilerin, öğrenmeyi ve öğretmeyi hem öğrenciler hem de öğretmenler için daha etkili ve ilgi çekici hale getirecek dönüşüm uygulamalarına katılmalarıdır. Eğitimde anlamlı bir amaca ulaşabilmek için değişime öncülük etmek gerekmektedir. Başka bir deyişle, eğitimi küresel hedeflerle uyumlu hale getirme sorumluluğunu üstlenmek, eğitimin sağlayacağı faydaların yanı sıra öğretme ve öğrenmeyi nasıl düşündüğümüzü de yeniden gözden geçirmemize yardımcı olabilir. Küresel eğitim, mevcut haliyle fazlasıyla dolu olan öğretim programına eklenmesi gereken bir konu veya okulda tanıtılması gereken yeni bir yetki veya istek olarak görülmemelidir. Bunun yerine, küresel eğitim, tüm öğretim programlarının bütünleştirici bir gücü olabilir. Bu, parçalanmış bir öğretim programından daha çok mevcut olanı bir araya getirmeye yardımcı olabilir, tutarlılık sağlayabilir ve okulda öğrendiklerinin gerçekte gelecekleri için ne kadar önemli olduğunu öğrenciler için görünür kılabılır. Bu eğitimsel değişim sürecini etkili bir şekilde yönetmek için, eğitimcilerin süreç hakkında sistematik ve çok boyutlu düşünceleri gerekmektedir. Bunu yaparken, öğretimi gerçekten etkileyen sistemik bir dönüşüm sağlamaları gerekmektedir.

Her öğrencinin bir amaç, entelektüel özerklik ve duygusal olgunluk duygusu geliştirmesine katkı sağlamak için neler yapması gerektiğine yardımcı olmak, eğitimin en önemli hedeflerinden biridir. Öğrencileri gerçek dünyadaki zorluklarla karşılaştırmak, bu amaçlanan duyguyu geliştirmelerine yar-

dımcı olmanın bir yoludur. OECD tarafından 15 yaşındaki insanlar üzerinde yapılan yakın tarihli bir anketin sonuçları, Tablo 1.1'de görüldüğü gibi, çoğunun böyle bir amaç duygusundan yoksun olduğunu göstermektedir. OECD ülkeleri arasında, ortalama olarak okula kaydolun 15 yaşındaki üç kişiden biri hayatlarının açık bir anlamı veya amacı olduğunu düşünmemekte, hayatta tatmin edici bir anlam keşfetmemiş veya hayatlarına neyin anlam kattığına yönelik net bir algıya sahip değildir. Bazı ülkelerde her beş öğrenciden dördü hayatlarında bir amaç görürken (Panama, Arnavutluk, Endonezya, Makedonya, Dominik Cumhuriyeti, Peru, Meksika, Kolombiya, Kosta Rika ve diğer ülkelerde olduğu gibi) Japonya, Taipei, Birleşik Krallık, Makao, Çek Cumhuriyeti, İrlanda, Hollanda, İsveç, Avustralya ve diğerleri gibi ülkelerde beş öğrenciden yalnızca üçü yaşamlarında bir amaç görmektedir. Öğrencilerin dünyada kendilerine yönelik bir duygu geliştirmelerine yardımcı olmak, amaç geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

Kitaptaki ilerleyen bölümlerde ayrıntılı olarak ele alındığı üzere, küresel vatandaşlara eğitim verme isteği yeni olmasına karşın, dünyadaki çoğu okul, öğrencilerine küresel vatandaşlar olarak yeterince eğitim vermemektedir.

Birleşmiş Milletler ve UNESCO, yıllardır küresel eğitimin önemini savunmaktadır. Future of Education (Eğitimin Geleceği) hakkındaki ilk raporun ardından, 1974 yılında UNESCO, tüm üye devletlere 18. Genel Eğitim Bakanları Konferansı'nda kabul edilmiş olan Uluslararası Anlaşım, İş Birliği ve Barış Eğitimi ile İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklere ilişkin Eğitim hakkındaki Uluslararası Tavsiye'yi sunmuştur (UNESCO 1974).

Küresel vatandaşlık eğitimi fikrini destekleyen görüş, 2015 yılının Eylül ayında Birleşmiş Milletler'in yıllık genel konferansında kabul edilen ve katılan ülkelerin hükümetlerinin eğitimin diğer tüm hedeflere ulaşmada oynaması gereken temel rolü vurgulayan on yedi hedef ve bir dizi amaç belirleyerek sürdürülebilir kalkınma hedefini benimsedikleri kalkınma sözleşmesi ile sağlanmıştır. Dördüncü Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi, "Kapsayıcı ve eşit kalitede eğitim sağlama ve herkes için yaşam boyu öğrenme fırsatlarını teşvik etme", küresel vatandaşlık eğitimi, Hedef 4.7'de herkes için eğitimin hedeflerinden biri olarak açıkça belirtmektedir:

Tablo 1.1 Öğrencilerin hayatlarındaki anlam anlayışları

	Aşağıdaki ifadeyi onaylayan veya kesinlikle onaylayan öğrencilerin yüzdesi		
	Hayatımın açık bir anlamı veya amacı var.	Hayata dair tatmin edici bir anlam keşfettim.	Hayatıma neyin anlam verdiği hakkında bir farkındalığa sahibim.
Panama	86	82	85
Arnavutluk	90	80	86
Endonezya	93	90	89
Kuzey Makedonya	85	81	86
Dominik Cumhuriyeti	85	79	82
Peru	87	83	84
Meksika	86	81	83
Kolombiya	88	80	83
Kosova	89	80	87
Kosta Rika	85	75	79
Bakü (Azerbaycan)	84	76	82
Kazakistan	88	77	84
Filipinler	84	83	85
Ürdün	82	73	82
Tayland	86	83	89
Fas	84	74	82
Beyaz Rusya	88	83	81
Birleşik Arap Emirlikleri	80	74	78
Suudi Arabistan	85	65	86
Vietnam	88	80	90
Karadağ	81	73	76
Moldovya	85	74	81
Bosna-Hersek	82	77	81
Katar	76	72	77
Romanya	79	74	74
Lübnan	72	68	77
İsviçre	73	71	71
Şili	75	67	70
Hırvatistan	77	68	71
Sırbistan	76	68	73
Avusturya	69	65	70

(devamı)

Tablo 1.1 (devamı)

	Aşağıdaki ifadeyi onaylayan veya kesinlikle onaylayan öğrencilerin yüzdesi		
	Hayatımın açık bir anlamı veya amacı var.	Hayata dair tatmin edici bir anlam keşfettim.	Hayatıma neyin anlam verdiği hakkında bir farkındalığa sahibim.
Türkiye	81	64	66
Amerika Birleşik Devleti	71	65	69
Litvanya	72	63	71
Rusya	73	68	73
Almanya	68	65	68
Malezya	85	60	76
Fransa	72	69	65
İspanya	70	66	68
Gürcistan	78	61	75
Kore	67	65	68
Portekiz	70	68	71
Lüksemburg	69	66	67
B-S-J-Z (Çin)	77	57	71
Brezilya	76	67	65
Brunei Darüsselam	76	67	76
Uruguay	69	65	70
Arjantin	71	58	72
Finlandiya	66	70	71
Bulgaristan	76	60	67
Yunanistan	63	66	68
Slovenya	68	65	67
OECD ortalama	68	62	66
Ukrayna	76	53	68
Belçika (Flaman)	71	65	68
Danimarka	62	63	68
Hong Kong (Çin)	69	64	67
Slovak Cumhuriyeti	66	59	66
Malta	66	63	67
Estonya	67	61	64
Polonya	66	56	66
Letonya	64	61	65
İzlanda	65	54	60

(devamı)

Tablo 1.1 (devamı)

	Aşağıdaki ifadeyi onaylayan veya kesinlikle onaylayan öğrencilerin yüzdesi		
	Hayatımın açık bir anlamı veya amacı var.	Hayata dair tatmin edici bir anlam keşfettim.	Hayatıma neyin anlam verdiği hakkında bir farkındalığa sahibim.
Avustralya	62	59	64
İtalya	67	56	62
İsveç	60	57	63
Macaristan	74	50	48
Hollanda	63	53	64
İrlanda	60	53	60
Çek Cumhuriyeti	59	52	57
Makao (Çin)	60	48	56
Birleşik Krallık	57	52	58
Tayvan	64	43	52
Japonya	56	41	40

Kaynak OECD (2019d, Tablo III.B1.11.14)

2030'a kadar, sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam tarzları, insan hakları, cinsiyet eşitliği, barış ve şiddetsizlik kültürünün teşvik edilmesi, küresel vatandaşlık eğitimi ile kültürel çeşitliliğin ve kültürün sürdürülebilir kalkınmaya katkısının kabulü de dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin sürdürülebilir kalkınmayı teşvik etmek üzere gereken bilgi ve becerileri edinmeleri sağlanmalıdır (BN 2020).

Bu fikirlerin zamanla geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması, hükümetlerin ulusal standartları ve öğretim programını gözden geçirmesini ve genişletmesini sağlamıştır. UNESCO, 1974 tavsiyesinde yer alan hedeflerin eğitim politikalarına ve öğretim programına ne ölçüde yansıdığını değerlendirmek için üye devletlerle periyodik olarak görüşmektedir. 195 üye devletten 83'ünün yanıt verdiği en son gerçekleşen görüşmede, 1974 tavsiyesindeki yol gösterici ilkelerin uygulanmasında gelişmeler olduğu bildirilmektedir. Ankete katılanların %68'i bu ilkelerin eğitim politikalarına tamamen dâhil olduğunu, %51'i ise belli ölçüde yansıdığını belirtmektedir. Tüm ülkeler öğretim programının barış ve şiddetsizliği yansıtan hedefleri, %99'unun insan hakları ve temel özgürlükleri, %96'sının kültürel farklılığı ve %99'unun çevresel sürdürülebilirlik hedeflerini içerdiğini bildirmektedir (UNESCO 2018, Şekil 6). Aynı anket,

bu hedeflerin öğretim programına yansıtılması ile öğretmen eğitim programlarına ne ölçüde dâhil edildikleri arasında bir kopukluk olduğunu göstermektedir. Ülkelerin yalnızca %19'u bu hedeflerin öğretmen hazırlık programlarına tamamen dâhil olduğunu bildirmekte, %93'ü ise bunların yalnızca belli ölçüde dâhil olduğunu belirtmektedir (UNESCO 2018, Şekil 13).

UNESCO tarafından üstlenilen sürdürülebilir kalkınmaya yönelik eğitim ve küresel vatandaşlık eğitimi için on ülkedeki belgelerin derinlemesine analizi, söz konusu tüm ülkelerde bu kavramların her ikisine de bol miktarda atıfta bulunulduğunu, bilişsel, sosyo-duygusal ve davranışsal boyutlar açısından ifade edildiğini göstermektedir (UNESCO 2019). Bu ülkelerde (Kosta Rika, Japonya, Kenya, Lübnan, Meksika, Fas, Portekiz, Kore Cumhuriyeti, Ruanda ve İsveç) incelenen belgelerde; ulusal yasalar, stratejik planlar ve politikalar, ulusal öğretim programı çerçeveleri, programlı belgeler ve konuya özgü öğretim programı genelinde küresel vatandaşlık eğitime (atıfların yaklaşık %60'ını temsil eden) sürdürülebilir kalkınma için eğitimden (yaklaşık %30'unu temsil eden) neredeyse iki kat fazla atıf bulunmaktaydı. Bu atıflar öğretim programındaki çeşitli konularda yer alamakta, orta öğretimde artan sosyo-duygusal ve davranışsal boyutlarla ilişkili olarak bilişsel boyutlara yapılan vurguya işaret etmekteydi (Ibid).

Öğretim programına küresel eğitimi dâhil etme ve genişletilmiş amaçları/hedefleri gerçek birer öğretim uygulamasına dönüştürme yönündeki geçmiş girişimlerin birçoğunun başarısız olmasının bir nedeni de, sanki eğitimin daha küresel olması istendiğinde eğitim öyle olacaktı gibi, uygulamaya rehberlik edebilecek ayrıntıların eksik olmasıdır. Bu görüşü desteklemek öğretmenleri ve müdürleri öğrencilere dünya hakkında bilgi ve eğitim vermeleri gerektiğine ikna etmekte başarılı olsa bile, sınıfta neyin farklı yapılacağı konusunda rehberlik etmekte ne yazık ki yetersizdir. Önceki girişimlerin başarısız olmasının bir başka nedeni de, eğitim kültürünü sürdüren birbirine bağlı bileşenlerin göz ardı edilerek ayrı parçalar olarak düşünülmesidir. Küresel bir öğretim programı kendi kendini uygulayamaz. Öğretmenlere öğretmek için ihtiyaç duydukları becerileri geliştirmelerine yönelik gerekli desteği veya okul liderleri ile velilerden gelecek gerekli desteği içermiyor ise ya da öğrenci ve öğretmenlerin öğretim süresini kullanmaları için diğer hedeflerle nasıl bütünleştirileceğini kapsamıyorsa, öğretimi değiştirmesi olası değildir. Bugüne kadar denenen girişimlerin çoğunda küresel eğitime yönelik sistemik bir yaklaşım eksiktir. Bu tür çabaların dayanması konusunda kararlılıktan veya ölçme kapasitesinden yoksun olması şaşırtıcı değildir.

Eğitimi daha küresel hale getirme çabasında karşılaşılan bu zorluklar yalnızca bu alana özgü değildir. Öğretim programını değiştirme ve öğretimi dönüştürme çabalarının sonuçlarıyla ilgili önceden var olan bilgilerin çoğu, genellikle Amerika Birleşik Devletleri'ndeki çalışmalara dayanmaktadır. Bu çalışmalar; eğitim kurumlarının çok az değiştiğini, kurumların değişim girişimlerine karşı dirençli olduklarını ve pek çok reformun okuldaki eğitimin temel yapısını dönüştürmede başarısız olduğunu savunmaktadır (Tyack ve Tobin 1994; Tyack ve Cuban 1995; Olson 2003). Richard Elmore'un, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki eğitim reformlarının çoğunun öğretimi neden geliştirmekte başarısız olduğuna yönelik vardığı sonuç, bu bakış açısına işaret etmektedir:

ABD'deki okulların ve bu okullardaki çalışanların, okul ve sınıf haricinde öğretimle ilgili oldukça sınırlı sayıda yeni fikirler geliştirmesi, bunların öğretim programına dâhil edilmesi ve genişletilmesi için çabalaması sistemik bir yetersizliktir. Bu yetersizlik, temelde öğretmenler ve yöneticilere yönelik teşvik etme yapılarında yatmaktadır ki ben de buna katılmaktayım (Elmore 1996, s.1).

Öğretim programının küresel eğitimi kapsamı girişimleri de dâhil olmak üzere, eğitimi dönüştürmeye yönelik geçmiş birçok girişimin başarısızlığı, okulların nasıl çalıştığı konusunda sınırlı sayıda zihinsel modele güvenmenin öngörülebilir bir sonucudur. Küresel eğitimi geliştirme çabalarına rehberlik etmek üzere çok boyutlu bir model kullanmak, eğitim sistemlerinin çok boyutlu olması nedeniyle muhtemelen daha iyi sonuçlar verecektir. Eğitim kurumları, bir öğretmenin yeni bir ders, bir ders dizisi veya yeni bir öğretim programının getirilmesi ile değişmez. Bu değişikliklerin nihayetinde eğitim kültürünü dönüştürme yolu, Elmore'un öğretim çekirdeği dediği ya da Tyack ve Cuban'ın okulun yapısı dediği şey, bu değişiklikler ile okulda diğer öğretim istekleri ve öncelikleri, öğretmen kapasitesi, ebeveyn ve öğrenci beklentileri ile değerlendirmeleri dâhil olmak üzere mevcut olan diğer koşullarla etkileşimin bir sonucudur. Değişimi gerçekleştirmek için eğitim kurumlarındaki bu unsurların dikkate alınması gerekir. Ancak etkili bir değişim, okullar hakkında sistematik düşünmekten daha fazlasını gerektirir. Kapsamlı bir modelin, küresel eğitimi kültürel, psikolojik, mesleki, kurumsal ve siyasi bir bakış açısıyla ele alan eğitimin çok boyutlu doğasını yansıtması gerekir.

Eğitimde değişim süreci ile ilgili çalışmaların sınırlı sayıda yapı ve açıklama üzerine odaklanması içerikle ve yöntemle ilgili bir gerekliliktir. Ancak, farklı bilim insanlarının değişim sürecine kültürel, psikolojik, mesleki, kurumsal veya siyasi bir araştırma nesnesi olarak yaklaşmış olmaları, bu süreci bu bakış açıları doğrultusunda tekil olarak ele almaya indirgemez. Değişim süreci, bu beş bakış açısının aynı anda birlikte işlediği bir süreçtir. Öğretmenler ve okul liderleri bir küresel eğitim programı planladıklarında, öğretim ve liderliği bu beş bakış açısının her birinin vurguladığı tekil yönlerle ele almaktadırlar. Uygulayıcılar değişim süreciyle bir bütün olarak karşı karşıya kalmakta ve okulları ayrı parçalar olarak değil, bir bütün olarak görmektedirler. Sonuç olarak, eğitimi ilişkili hale getirmek için bir okul değişikliği teorisi oluşturulurken teorinin bu beş bakış açısını bütünleştirmesi, böylece eğitimin ve değişim sürecinin bütüncül doğasını yakalaması esas alınmıştır. Öğretim programının hedeflerini genişleten ulusal düzeydeki reformları açıklamak için başka bir yerde bu çerçeve kullanılmıştır, bu bölümde ise söz konusu çalışmaya değinilerek elde edilen sonuçlar geliştirilecek ve daha kapsamlı hale getirilecektir (Reimers 2020).

Bu beş bakış açısı bir bütün olarak, öğrencilerin nasıl öğrendiği ve okulların nasıl değiştiği konularında bilinenleri bütünleştirmek amacıyla kapsamlı bir yaklaşım sunmaktadır. Bu bakış açıları birbirini tamamlayıcı niteliktedir ve her biri değişim sürecinin belirli unsurlarına odaklanmaktadır. Örneğin, kültürel bakış açısı, kabul edilen eğitim hedeflerini ve uygulamalarını tanımlayan, okulların daha geniş toplumsal istekler dizisi, normlar ve değerler açısından daha büyük bir toplum ile nasıl ilişki kurduğunu ve bu sosyal beklentilerin nasıl değiştiğini konu alan büyük bir resim ile ilgilidir. Psikolojik bakış açısı, öğrenim ve öğretim sürecini destekleyen öğrenim teorilerini göstermektedir. Mesleki bakış açısı, öğretim ve öğrenimi geliştirmek amacıyla uzmanlığın mesleki rollere nasıl katkı sağladığına odaklanır. Kurumsal bakış açısı, eğitim sistemine dayanıklılık sağlayan, sistemi oluşturan kişiler arasındaki etkileşimleri yöneten, öğretim ve öğrenime kararlılık ve anlam sağlayan çeşitli yapılar, süreçler ve kaynaklar ile ilgilenmektedir. Siyasi bakış açısı, çeşitli grupların çıkarlarının nasıl değerlendirildiğini, bu çıkarlar arasındaki çatışmaların nasıl çözüldüğünü ve bunun belirli bir eğitim kültürü ile sonuçlandığını göstermektedir.

Her bir bakış açısı¹, değişim sürecinin bazı yönlerini açıklamaya yardımcı olabilecek mantıksal olarak ilişkili bir dizi yapıya odaklanmaktadır. Okullar-

¹Bu bölümün geri kalanında bu beş bakış açısının sunumu, kapsamlı bir şekilde *Audacious Education Purpose 2020* kitabında mevcut olan bölümüme dayanmaktadır.

da küresel eğitimi başlatmanın bazı unsurları mantıksal olarak tekil bir bakış açısına daha uygun olabilmekte, diğer unsurlar ise birden fazla bakış açısı ile uyum gösterebilmektedir. Örneğin, teknoloji ve yapay zekâ kullanımının bir sonucu olarak işin dönüşümü, işgücü piyasasındaki katılımcılar arasında yeni bilişsel istekler ve bilgi okuryazarlığı ile sayısal düşünme isteklerini yaratır. Bu geçiş kısmen kültürel bir geçiştir, okullardan bekleneni değiştiren dış çevrede meydana gelen değişikliklerin bir sonucudur. Ancak aynı zamanda özellikle işverenlerin veya çalışanların yeni istekleri öğretim programını etkileyecek şekilde düzenli çabalara dönüşürse veya işsizliğe ilişkin endişeler sıradan vatandaşların ilgisini eğitime yönlendirebilirse siyasi bir geçiş olabilmektedir.

Bu bölümün devamındaki bu beş bakış açısının sunumu, kapsamlı bir şekilde *Audacious Education Purpose 2020* kitabında mevcut olan bölümüme dayanmaktadır. Bu beş bakış açısı, okulların ve kuruluşların diğer kavramları ile uyumludur ve bunlara dayanmaktadır. Örneğin, örgütsel teorisyenler Lee Bolman ve Terry Deal, kuruluşlar ile ilgili araştırmaların çoğunun yararlı bir şekilde; yapısal, insan kaynakları, siyasi ve sembolik olmak üzere dört çerçevede sentezlenebileceğini savunmuştur (Bolman ve Deal 1991). Bolman ve Deal tarafından önerilen dört çerçeve ile burada sunulmuş olan değişim sürecini incelemeye yönelik beş bakış açısı arasında bire bir benzerlik olmasa bile, yapısal çerçeve kurumsal bakış açısı olarak adlandırılan konuya, insan kaynakları mesleki bir bakış açısına, siyasi aynı isme sahip olan bakış açısına ve sembolik ise kültürel bir bakış açısına karşılık gelmektedir.

Okul etkililiği konusunda uzman olan Jaap Scheerens, okul etkililiğini kavramsallaştırmada örgütsel etkililiğe ilişkin teorik görüşlerini; ekonomik rasyonalite, organik sistem modeli, insan ilişkileri yaklaşımı, bürokrasi ve siyasi şeklinde özetlemektedir: (Scheerens 2000, s. 23-26). Okul sistemlerinin dış çevreye uyumunu vurgulayan organik sistemler modeli ile kültürel bakış açısı olarak adlandırdığım kavram, bürokratik bakış açısı ile benim kurumsal bakış açısı olarak adlandırdığım kavram ve siyasi bakış açısı ile benim de siyasi bakış açısı olarak adlandırdığım kavram arasında bazı benzerlikler vardır. Scheeren'in bu modellerin her birindeki vurguladıkları benimkinden farklıdır ve kavramsallaştırması psikolojik ve mesleki bir bakış açısından yoksundur.

Profesör David Olson, eğitim reformunu incelemek amacıyla kurumsal ve psikolojik bakış açılarını karşılaştırmıştır. Olson çalışmasında psikoloji alanındaki fikirleri okullaşmaya dâhil etme çabalarının çoğunun başarısızlığını

açıklamış ve okulun kurumsal boyutlarına dikkat edilmesinde eksiklik olduğunu savunmuştur (Olson 2003). Profesör Olson'ın reformun aynı zamanda kurumsal ve psikolojik bir süreç olduğu görüşünü paylaşırken, eğitimdeki değişimi anlamak için diğer bakış açılarını da eklemek gerekir. Bunlar; kültürel, mesleki ve siyasi bakış açılarıdır.

1.1 Eğitimsel Değişime Yönelik Kültürel Bakış Açısı

Kültürel bakış açısı, okulların daha büyük toplumla nasıl ilişkili olduğuna yönelik “büyük resmi” görmeye yardımcı olmaktadır. Eğitim uygulamalarının, bir toplumda eğitimin geniş anlamda nasıl anlaşıldığını tanımlayan beklentilerin, normların, eserlerin ve uygulamaların sonucu olduğunu vurgulamaktadır. Böyle bir “eğitim kültürü” birbiriyle ilişkili birkaç alanı içermektedir. Bunlar; eğitim kurumlarının diğer sosyal kurumlarla, sosyal amaçlar ve değerlerle ilişkili olarak nasıl anlaşıldığı, toplumun öğretmenleri ve öğrencileri nasıl gördüğü ve gerçekleşen öğretimin nasıl anlaşıldığıdır.

Okullar, gençlerin sosyalleşmesine yönelik rollerini aileler, dini kurumlar ve sivil kuruluşlar gibi diğer kurumlarla paylaşmaktadır. Her toplumun, okulların hangi rolü oynaması gerektiği, öğretim alanında gerçekleştirilecek uygun faaliyetler ve hangi eylemlerin “yasak” olduğu konusunda beklentileri vardır. Bu açıdan bakıldığında temel sorular şunlardır: Okullar ve diğer kurumlar arasında sosyal amaç ve değerleri geliştirmek için nasıl bir iş bölümü yapılabilir? Okullardan geleneği korumaları mı yoksa değişimi teşvik etmeleri mi beklenmektedir? Sosyal ve ekonomik yapıyı yeniden oluşturmaları mı yoksa değiştirmeleri mi beklenmektedir? İnsanları mevcut ekonomik yapıların isteklerini karşılamaya mı yoksa farklı ekonomik yapıların oluşmasını sağlamaya mı hazırlamaları beklenmektedir? Kültürel bakış açısının eğitimsel değişimle ilgili üç yönünün ilkinden kaynaklanan bu sorular, okulların uyarlanabilir işlevine veya toplumsal istekleri nasıl yerine getirdikleri ile ilgilidir. Jerome Bruner, bu bakış açısını şöyle özetlemektedir:

Şüphesiz ki, okullaşma, bir kültürün gençleri kabul edilen yollara nasıl teşvik ettiğinin sadece küçük bir kısmıdır. Aslında, okullaşma, bir kültürün gençleri ortak yaşamın gerekliliklerine dâhil etmenin diğer yollarıyla çelişebilmektedir. Giderek daha açık hale gelen bu durum, eğitimin sadece öğretim programları, standartlar veya testler gibi geleneksel okul konularıyla ilgili olmadığıdır. Okulda yapmaya karar verilenler, ancak toplumun gençlere yaptığı eğitim yatırımıyla neyin başarılmasının planlandığı daha geniş bağlamda düşünüldüğünde anlamlı olmaktadır. Nihayet farkına varıldı ki, eğitimin nasıl algılandığı kültürün ve onun amaçlarının nasıl anlaşıldığına bağlıdır (Bruner 1996, s. ix – x).

Toplumlar ve öğrenciler arasında değerlerin geliştirilmesi konusunda okulların rolüne ilişkin dönemsel çekişmeler yaşanmaktadır. Ancak okulların öğrencilerin bilgi ve beceri kazanmalarına yardımcı olma rolüne ilişkin daha az çekişme mevcuttur. Öğretim programının amaçları genişledikçe, kasıtlı küresel eğitim programı geliştirildiğinde, bu genişlemede okulların rolü, aileler veya dini grupların özel alanlarını ihlal ettiği için bir kamu kurumunda nele- rin yasak olması gerektiğine ilişkin tartışmaları hareketlendirmektedir. Çoğu insan, okulların öğrencilere okumayı ve sayısal düşünmeyi öğretmesi gerektiği konusunda hemfikir iken, bir iklim değişikliği programı veya öğrencileri hükümetin eylemlerine yansıyan ikilemleri incelemeye dâhil eden bir vatandaşlık öğretim programı ile ilgili daha fazla çekişme olması muhtemeldir.

Eğitimle ilgili kültürel bakış açısının diğer bir yönü, okulların sosyal kurumları korumak ve dönüştürmek için kurmaları beklenen dengedir. Okullar, normları dengeleyerek, her neslin kabul ettiği unsurları genç kuşaklara aktarmanın yanı sıra, sonucunda yeni normların oluşmasını sağlayacak olan belirli bir tatminsizlik ve hayal etme durmunu da sunar. Bu ikinci bakış açısına göre, okullar yalnızca günümüzün sosyal kurumlarını aktaran değil, gelecekte daha iyi bir toplum öngören, öğrencilerin ahlaki hayal gücünü harekete geçiren alanlardır. Toplumlar, okullardan geleneği korumakla toplumu dönüştürmek arasında başarmalarını bekledikleri denge açısından farklılık göstermektedir. Toplumu dönüştürmek ve eğitim reformlarının gerçekleştirilmesine yönelik kültürel bakış açısı, bu kültürel beklentileri ve sınırları anlamak, eğitimsel değişimi bunlarla uyumlu hale getirmek ile ilgilidir.

Eğitim kültürünün ikinci boyutu, toplumun öğretmenleri ve öğretimi nasıl gördüğüyle ilgilidir. Kimin öğretmesi gerektiği ile ilgili olan bu kültürel görüş, bir toplumun herhangi bir noktasında öğretmenlerin kim olduğunu şekillendirmektedir. Yalnızca belirli bir ortamdaki öğretmenlerin belirli bir zamanda, ne tür profesyonel bireyler olduklarına ilişkin bilgilere dayanarak, değişimi onlar için ve onlarla işleyerek onları da kapsamı mümkündür. Örneğin, öğretmen atamalarında kayırma ve yolsuzluğun olduğu bağlamın aksine, Singapur'un öğretmenlerine olan saygısı belgelenmiştir. Öğretmenlere profesyonel bireyler olarak saygı duyulduğunda, toplumlar çocukların çıkarlarına yönelik seçimler yapmaları için onlara daha fazla güvenirler. Singapur gibi son derece profesyonel öğretmenlerin bulunduğu bir ortamda küresel eğitimi tanıtmaya yönelik bir süreç, öğretmenlerin çok sınırlı bilgi ve becerilere sahip olduğu bir bağlamda işe yaramayabilir, çünkü öğretmenlik bir meslek olarak değerlendirilememektedir.

Eğitimsel değişime yönelik kültürel bakış açısına, bir eğitim kültürü, öğretimin nasıl yürütülmesi gerektiğini tanımlayan bir dizi ortak norm ve uygulamanın mevcut olduğu fikri de dâhildir. Öğretmen veya öğrenci merkezli eğitimin nasıl olması gerektiği, eğitimin derslerden mi yoksa grup çalışmasından mı oluşması gerektiği, öğretmenlerin akranlarıyla iş birliği ile mi yoksa bağımsız olarak mı çalışacağına ilişkin soruların dışında öğrencilerin öğretim programını şekillendirmede oynamaları beklenen rol hakkındaki fikirlerin tümü küresel bir eğitim programının tasarımında dikkate alınmalıdır. Eğitim kültürü dirençlidir, bir kez normlara, yapılar ve uygulamalara dönüştüğünde değişim yavaşça gerçekleşir. Çünkü kısmen de olsa öğretmenlerin kendilerinin deneyimlediklerini öğretmeleri zordur. Bir okulda veya bir sistemde küresel eğitim programlarını geliştirme çabaları, kaçınılmaz bir şekilde, eğitim kültürünü dönüştürme çabasıdır. Böylesi bir değişim bir gecede gerçekleşemez. Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin bir sonucu olarak edindikleri yeni bilgi ve fikirler veya yeni öğretim programı aracılığıyla ya da yeni öğrenci veya öğretmen değerlendirme biçimleri yoluyla teşvik edilen yeni uygulamalar, önceden var olan kültür ve normlarla incelenmelidir. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki eğitim reformu tarihinin ufuk açıcı bir çalışmasında, Tyack ve Cuban, federal hükümet politikalarının okullara önceki görevlerin üzerine yerleştirilmiş görevler olarak geldiğini ve birbirini izleyen reform çabalarının okullardaki öğretim uygulamalarında gözlemlenebilir “jeolojik katmanlar” oluşturduğunu savunmaktadır (Tyack ve Cuban 1995, s. 76). Kültürel bakış açısını benimsemenin doğal bir sonucu olarak, eğitim reformunun zaman alması ve bu nedenle reform döngülerinin nispeten uzun olması gerekmektedir. Her reform, önceki reformların mevcut “jeolojik katmanlarını” inceleyerek eğitim kültürünü şekillendirmeye çalıştığı için, reformun politika niyetleri öğretimsel uygulamaya giden yolu bulana kadar ve orada öğretimin nasıl yapıldığına dair yeni normlar ve ortak anlamlar oluşturmak için yeterince rotasında kalması gerekir. Önceden var olan uygulamalardan “vazgeçerken” yeni anlamlar ve uygulamaları öğrenme süreci, bireylerin zihninde ve okul ortamlarındaki farklı bireyler arasında tartışılan sosyal etkileşimlerde ortaya çıktığı için zaman almaktadır. Bir reformu, uygulama sürecinde kesintiye uğratmak, yalnızca küçük bir değişiklikle sonuçlanmayacak, aynı zamanda değişime açıklığı da zayıflatacaktır.

1.2 Eğitimsel Değişime Yönelik Psikolojik Bakış Açısı

Psikolojik bakış açısı ile öğrencilerin, öğretmenlerin ve öğretimi destekleyen tüm bileşenlerin öğretme ve öğrenme sürecinde, bireylerin nasıl öğrendiğine ilişkin bilimsel bilgilerin etkileri vurgulanmaktadır. Psikolojik açıdan temel sorular şunlardır: Öğrenciler neyi, ne zaman öğrenmeli ve öğrenmede nasıl desteklenmelidir? Öğretmenler neyi, nasıl öğretmeli ve etkili öğretebilmeleri için öğrenmede nasıl desteklenmelidirler?

Bağımsız bir bilim olarak psikolojinin geliştiği ilk yıllardan bu yana, çoğu kişi psikolojinin işleyişi ve gelişimi ile ilgili bilimsel araştırmaların eğitimi geliştirmeye yardımcı olabileceğini savunmuştur. Bu görüşün ilk savunucularından biri, eğitimde deneysel bir yaklaşımı öneren ve eğitim bilimini geliştirmek için bir enstitü kuran İsviçreli psikolog Edouard Claparede'dir, enstitünün adı ise Rousseau Enstitüsü'dür. İlk yöneticiler Pierre Bovet ve ondan sonra gelen Jean Piaget, 1925 yılında Claparede ile karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının ilk merkezi olan Uluslararası Eğitim Bürosu'nun (IBE) kurucularındandır. UNESCO kurulduktan sonra IBE, eğitimle ilgili bilimsel bilgileri dünya çapındaki eğitim kurumlarını desteklemek üzere yayımladığı programlara ve uygulamalara dönüştürecek bir varlık olarak kuruluşun bir parçası haline gelmiştir.

Öğrencilerin hedeflenen küresel yetkinlikleri geliştirmelerine yardımcı olmada etkili olmasını amaçlayan bir reform için öğrenme ve öğretmeyle ilgili bilimsel bilginin gerekli olduğu ve istenen yetkinliklerin işlemsel tanımları ile ölçümlerinin öğretim programı ve pedagoji hakkında bilgi vermeye yardımcı olabileceği açık olmasına karşın, psikoloji ve eğitim arasında geçmişte bir boşluk yer almaktadır. David Olson, psikologların okulların kurumsal yapısına yeterince dikkat etmediğini savunmaktadır ki bu da söz konusu boşluğu açıklamaktadır:

Kişiler ve kurumlar arasındaki çok keskin bir ayırım, bilimi okul eğitimi anlayışından bağımsız kılarken, ikisini birleştirmek bizim açımızdan bakıldığında okullaşmanın etkilerini gizler, onu kişisel ve sosyal gelişimde yalnızca bir faktöre indirger (Olson 2003, s. xi).

Öğretim programı standartlarına hangi yetkinliklerin dâhil edileceğinin seçimi, kültürel bakış açısını ve psikolojik bakış açısını ikiye ayırmaktadır. Çünkü hangi yeterliliklerin geliştirileceğinin seçilmesi, neyin gerekli olduğuna ilişkin kültürel anlayıştan kaynaklanan normatif seçimleri, bireyler için

neyin mümkün ve neyin yararlı olduğuna ilişkin psikolojik bilgiyi yansıtmaktadır. Psikolojinin farklı eğitim hedeflerini nasıl belirleyebileceğinin bir örneği, Benjamin Bloom'un bilgi temelli, becerilere dayalı ve duygusal eğitim hedefleri için olan taksonomisidir. Bir eğitim psikoloğu olan Bloom, bu tür hedeflerin artan bilişsel işlevsellik düzeyini yansıtan hiyerarşiler olarak yorumlanabileceğini savunmaktaydı. Bilgi için, örneğin, Bloom'un taksonomisi bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmeyi kapsamaktaydı (Bloom 1956).

İstenilen eğitimsel sonuçlara psikolojik bakış açısının katkısının bir başka örneği, Howard Gardner tarafından geliştirilen ve insan potansiyelinin sekiz alanda belirlenebileceğini ve zekâ testlerinin ölçtüğü daha kısıtlı bir alan olmadığını savunduğu çoklu zekâ teorisinde görülmektedir. Bunlar; dilsel, mantıksal-matematiksel, uzamsal, bedensel kinestetik, müziksel, kişilerarası, içe dönük ve doğacı zekâ alanlarıdır (Gardner 1983).

Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), bilgiye dayalı bir ekonomi için temel yetkinlikleri, bilgileri ve becerileri gruplamak için psikolojinin katkılarından yararlanarak Yetkinlikleri Tanımlama ve Seçme projesini (DeSeCo) yürütmüştür. Bu çalışmanın yanı sıra OECD, 15 yaşındaki çocukların okuryazarlık, matematik ve fen alanlarındaki bilgi ve becerilerini değerlendirmek amacıyla Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nı (PISA) oluşturmuştur. DeSeCo ve PISA aynı zamanda bilişsel bir işlev hiyerarşisini yansıtmaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Araştırma Konseyi, yaşam ve çalışma için gerekli olan beceriler ile ilgili mevcut bilgileri sentezlemek amacıyla bir uzman grubu oluşturmuştur. Grubun başkanları Pellegrino ve Hilton, onlarca yıl süren ve çoğunlukla psikoloji ile ilgili araştırmalardan yararlanarak bu becerileri raporda aşağıdaki gibi sentezlemişlerdir (Pellegrino ve Hilton 2012):

1. Bilişsel Beceriler

1.1. İşleme ve bilişsel stratejiler

- Eleştirel düşünme
- Problem çözme
- Analiz yapma
- Mantıksal çıkarım
- Yorumlama

- Karar alma
- Yönetici işleyiş

1.2. Bilgi

- Okuma yazma ve iletişim becerileri
- Aktif dinleme becerileri
- Disiplinler hakkında bilgi sahibi olma
- Kanıtlardan yararlanabilme ve bilgideki taraflılığı değerlendirme becerisi
- Dijital okuryazarlık

1.3. Yaratıcılık

- Yaratıcılık
- Yenilik

2. Çevre ile uyum becerileri

2.1. İş birlikçi grup becerileri

- İletişim
- İşbirliği
- Takım çalışması
- Dayanışma
- Koordinasyon
- Empati, bakış açısı edinme
- Güven
- Hizmet uyumu
- Çatışma çözümü
- Anlaşma

2.2. Liderlik

- Liderlik
- Sorumluluk
- Olumlu iletişim
- Öz-sunum
- Sosyal etki

3. İçsel zekâ

3.1. Fikirsal Açıklık

- Esneklik
- Uyum sağlayabilme
- Sanatsal ve kültürel takdir
- Kişisel ve sosyal sorumluluk
- Kültürlerarası yetkinlik
- Farklılıkları kabullenme
- Uyum sağlayabilme
- Hayat boyu öğrenme becerisi
- Entelektüel ilgi ve merak

3.2. İş ahlakı ve sorumluluk

- Girişim
- Öz yönlendirme
- Sorumluluk
- Azim
- Üretkenlik
- Kararlılık
- Öz düzenleme
- Üstbilişsel beceriler, geleceği tahmin etme, tepkisel beceriler
- Profesyonellik
- Ahlak
- Bütünlük
- Vatandaşlık
- İş uyumu

3.3. Öz yeterlik

- Öz düzenleme (öz izleme ve öz değerlendirme)
- Fiziksel ve zihinsel sağlık

Psikolojik bakış açısı, okullarda geliştirilmesi gereken yeterliklerin tanımlanmasını desteklemenin yanı sıra öğretmenlerin öğrencilerin bu tür yeter-

likleri kazanmalarına yardımcı olabileceği sürecin tasarımına da yardımcı olmaktadır. Bu, bir öğrenme teorisinin ve ilişkili bir öğretim teorisinin rolüdür. Öğrenmeyle ilgili alanyazından elde edilen bulgular, öğretimin en etkili biçimde yapılandırılmasına yardımcı olabilir. Bu araştırmanın yeni bir sentezi, öğrenmeyle ilgili aşağıdaki temel sorular etrafındaki temel bulguları yapılandırmaktadır (Deans for Impact 2015):

1. Öğrenciler yeni bilgileri nasıl anlar?
 - a. Öğrenciler, hali hazırda bildiklerini referans olarak yeni bilgileri öğrenirler.
 - b. Öğrenmek için öğrencilerin bilgiyi kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarmaları gerekir. Öğrenciler, bilişsel olarak zorlayıcı görevlerin bunaltılabileceği sınırlı hafıza kapasitelerine sahiptir. Öğrenciler aynı anda çok fazla bilgi ile karşılaşılırsa, bu durum onların yeni fikirleri anlamalarına engel olabilir.
 - c. Bilişsel gelişim, yaşla bağlantılı sabit bir dizi aşamadan geçmez. Yeni kavramların içselleşmesi düzensiz bir süreçtir.
2. Öğrenciler yeni bilgileri nasıl öğrenir ve hafızada tutar?
 - a. Bilgi genel olarak hafızadan tam içeri girdiği anda geri çekilir. Öğrencilerin genellikle bilginin ne anlama geldiğini ve neden önemli olduğunu hatırlaması istenir. Bu nedenle hatırlanacak materyalle karşılaştıklarında öğrencilerin anlam hakkında düşünmeleri gerekmektedir.
 - b. Yeni gerçekleri öğrenmek için uygulama yapmak şarttır. Ancak tüm uygulamalar aynı değildir.
3. Öğrenciler sorunları nasıl çözer?
 - a. Uzun süreli belleğe kaydedilen her konu alanı, kısa süreli bellekte kaynakları serbest bırakan, mevcut bilgi ve becerilerin uygulanabileceği bağlamları aydınlatarak sorun çözmeye yardımcı olan bazı gerçekler seti mevcuttur. Bu setin boyutu ve içeriği konuya göre değişmektedir.
 - b. Etkili geri bildirim genellikle yeni bilgi ve becerilerin edinilmesi için gereklidir.
4. Öğrenilenler, sınıf içinde veya dışında yeni durumlara nasıl aktarılır?
 - a. Bilgi veya becerilerin yeni bir probleme aktarımı, hem problemin bağlamı hakkında bilgi sahibi olmayı hem de problemin altında yatan yapının derinlemesine anlaşılmasını gerektirir.

- b. Yeni fikirleri örnekler aracılığıyla anlarız. Ancak birleştirici temel kavramları farklı örneklerde görmek genellikle zordur.
5. Öğrencileri öğrenme konusunda ne motive eder?
- a. Zekâ ile ilgili inançlar, okuldaki öğrenci davranışlarının önemli yordayıcılarıdır.
- b. Bireyin kendisi tarafından belirlenen motivasyon (değerlerin veya saf ilginin bir sonucu), kontrollü motivasyondan (özsaygının bir sonucu, veya ödül/cezası veya algısı) daha uzun vadeli sonuçlara yol açar.
- c. Kendi düşüncelerini izleme yeteneği, öğrencilerin ne yaptıklarını ve bilmediklerini belirlemelerine yardımcı olabilir. Ancak insanlar genellikle kendi öğrenme ve anlayışlarını doğru bir şekilde yargılayamazlar.
- d. Öğrenciler ait olduklarına ve kabul edildiklerine inandıklarında motivasyonları artacak ve daha başarılı olacaklardır.
6. Öğrencilerin nasıl düşündükleri ve öğrendikleri konusundaki yaygın yanlış kanılar nelerdir?
- a. Öğrencilerin farklı “öğrenme stilleri” yoktur.
- b. İnsanlar beyinlerinin sadece %10’unu kullanmazlar.
- c. İnsanlar beyinlerinin kullanımında tercihi olarak “sağ beyinli” veya “sol beyinli” değillerdir.
- d. Tecrübesi olmayan kişiler ve uzmanlar her zaman aynı şekilde düşünmezler.
- e. Bilişsel gelişim, yaşla bağlantılı aşamaların sabit bir şekilde ilerlemesiyle gelişmez (Deans for Impact 2015).

1.3 Eğitimsel Değişime Yönelik Mesleki Bakış Açısı

Mesleki bakış açısı, öğretimin ne kadar uzman bilgisi tarafından yönlendirildiğine odaklanmakta ve uygulama için bir temel olarak uzmanlığa güvenmeyi desteklemektedir. Mesleki bakış açısı, eğitim uygulayıcılarının rollerini yapılandırmaya odaklanmaktadır. Böylece uygulamaya uzman bilgileriyle katkıda bulunulabilir ve bu da değişimin itici gücü olarak uzman bilgilerinin üretilmesine yardımcı olmaktadır. Psikolojik bakış açısı, öğrenim ve öğretim bilimi ile öğretimin en iyi şekilde nasıl destekleneceği hakkında bilgi sağlamaktadır. Mesleki bakış açısı ise bunun aksine, uzmanlık bilgisini uygulama ile bütünleştiren rollerin ve kurumların yapısına odaklanır. Örneğin, kimin,

hangi koşullarda ve ne kadar özerklikle öğretebileceğine ilişkin kurallar; öğretmenlerin mesleki hazırlığı ve akreditasyonu için ölçütler; öğretmenlerin kimin hazırlayabileceğine ilişkin normlar; atamaya rehberlik edecek ve öğretmen kariyerinin gelişimini destekleyecek normlar gibi. Bunların tümü, mesleki uygulamayı desteklemek ve bunu uzmanlık temelli bilgiyle uyumlu hale getirmek için tasarlanmıştır.

Bu açıdan bakıldığında temel sorular, yeni bir dizi öğretim programı hedefleri ve pedagoji göz önüne alındığında, öğretim programını uygulamak için gerekli becerilerin neler olduğu ve öğretmen yeterliliklerinin mevcut seviyesi ile gerekli olan yeterlilikler arasındaki boşluğun ne olduğudur. Bu boşluğun belirlenmesi, normları oluşturmak ve boşluğu kapatmak amacıyla mesleki gelişimi destekleyecek etkinliklerin planlanmasına temel oluşturmaktadır.

Bu bakış açısının bir ilkesi, öğretmenlerin mesleki hayatlarında karşılaşacakları pek çok zorlukla başa çıkmalarını sağlayan becerileri geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Bu bakış açısında ayrıca önemli olan, eğitim uzmanlarının mesleki uygulamalarda özerk ve söz sahibi olmalarını sağlamaktır. Okulları, bu kitapta daha sonra işlenecek bir tema olan, bu fikirlerin bir alt dizisi olarak ortaya çıkan ve beklenmeyen zorlukları ele alırken öğretmenleri ve liderleri sürekli profesyonelleştirmek için öğrenen kuruluşlar olarak görmektedir. Bir öğrenen kuruluş olarak okul birkaç özellik ile tanımlanmaktadır: (1) tüm öğrencilerin öğrenimine odaklanan ortak bir vizyon, (2) tüm personel için sürekli öğrenme fırsatları, (3) takım öğrenimi ve personel arasında iş birliği, (4) bir araştırma, yenilik ve keşif kültürü, (5) bilgi toplama, bilgi alışverişi ve öğrenimi sağlayan yerleşik sistemler, (6) dış çevre aracılığıyla ve dış çevreden öğrenme, (7) modelleme ve gelişen öğrenim liderliği (Kools ve Stoll 2016).

Bu bakış açısı Andy Hargreaves ve Michael Fullan tarafından geliştirilen “mesleki sermaye” kavramına yansımıştır:

Tüm öğrenciler için iyi bir öğretim, öğretmenlerin son derece kararlı olmasını, kapsamlı bir şekilde hazırlanmasını, sürekli gelişmesini, uygun ücret almasını, kendi gelişimlerini en üst düzeye çıkarmak için birbirleriyle iyi bir iletişime sahip olmalarını, tüm yeteneklerini ve deneyimlerini kullanarak etkili kararlar verebilmelerini gerektirmektedir (Hargreaves ve Fullan 2012, s.3).

Mesleki bakış açısı yalnızca uygulayıcıların uzmanlığına ve mesleki bilgisine değil, aynı zamanda daha genel olarak uzman bilgisine de değer vermektedir. Bu nedenle, uzmanlığı yansıtmak ve uzman öğretim uygulamasını destek-

lemek için geliştirilen öğretim kaynakları gibi araştırma ve değerlendirme de bu görüşe göre önemli unsurlardır.

Bir eğitim sistemindeki öğretmenlerin profesyonellik düzeyini kabul etmek, onları desteklemek için gerekli olan gelişim etkinliklerini belirlemek açısından önem taşımaktadır. Örneğin, öğretmenlerin çalışmalarını öncelikle belirli bir disiplinde içerik aktarımı olarak görmeleri için sosyalleştirildikleri bir bağlamda, meslektaşlar ile iş birliği içinde proje tabanlı öğrenmeye odaklanan öğretime liderlik edebilmeleri ve mesleki gelişim için önemli yatırımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Benzer şekilde, alan bilgisinde ciddi boşlukları olan öğretmenlerin, bu boşlukları doldurmak için öğretecekleri konularda iyi hazırlanmış olan öğretmenlere göre daha fazla desteğe ihtiyacı olmaktadır. Ayrıca herhangi bir sistemde öğretmenler arasında profesyonelleşme seviyesinde büyük farklılıklar olabilmektedir, bu nedenle mesleki gelişimin bu çeşitliliğe duyarlı olması gerekmektedir.

Ancak, bir okul veya öğretmenlerin özelliklerine yanıt vermesi gereken yalnızca öğretmenlerin mesleki gelişimine nasıl yaklaşılacağına ilişkin ayrıntılar değildir. Eğitim “sisteminin” diğer yapısal unsurları da öğretmenlerin profesyonelleşme süreciyle uyumlu hale getirilmelidir. Örneğin, öğretmenlerin yüksek niteliklere sahip olduğu okullarda öğretim programını tasarlamak için daha fazla okul özerkliği istenmektedir. Ancak öğretmenlerin önemli bilgi ve beceri boşluklarına sahip olduğu okullarda bu istenmeyen bir durum olarak görülmektedir. Eğitim “sisteminin” diğer unsurlarının da eğitimsel değişimi planlarken dikkate alınması gerekmektedir.

1.4 Eğitimsel Değişime Yönelik Kurumsal Bakış Açısı

Kurumsal bakış açısı, öğretim ile öğrenim çalışmalarına, bunları desteklemek için tasarlanmış tüm sosyal etkileşimlere kararlılık ve anlam sağlayan eğitim yapılarına, normlarına, düzenlemelerine, teşviklerine ve örgütsel tasarımına odaklanmaktadır (Scott 2004, 2008). Bu yapılar; okuldaki sınıf, ilçedeki okul, eyaletteki ilçe ve ülkedeki eyalet gibi iç içe geçmiş çeşitli düzeylerde olabilir. Eğitim için Küresel Ortaklık tarafından sağlanan eğitim sisteminin aşağıdaki tanımı, bu bakış açısına işaret etmektedir:

Kısa ve uzun vadede vatandaşların eğitim durumunu etkileyen kurumlar, eylemler ve süreçler toplamı, eğitim sistemleri, farklı kurumlarda (okullar, bakanlık bölümleri) farklı nedenlerle (program geliştirme, okul performansını izleme, öğretmenleri

yönetme) birbiriyle etkileşim halinde olan çok sayıda kişiden (öğretmenler, ebeveynler, politikacılar, bürokratlar, sivil toplum kuruluşları) oluşmaktadır. Tüm bu etkileşimler, kişilerin sistemdeki değişikliklere nasıl tepki vereceğini ve uyum sağladığını etkileyen kurallar, inançlar ve davranışsal normlar tarafından yönetilmektedir (Eğitim için Küresel Ortaklık 2019, s. xvii).

Öğretimi destekleyen “sistemi” tanımlayan temel unsurlar ve süreçler ile reformu oluşturan çeşitli unsurlar arasında iç tutarlılığın ve uyumun nasıl sağlanacağı hususu bu bakış açısında odak noktasını oluşturmaktadır. Eğitim “sistemi” öğretim programı, öğretim kaynakları, okul yapısı, binalar, yönetim, personel, değerlendirme ve finans gibi kavramlarla yapılandırılmaktadır. Bu açıdan eğitim, örgütsel tasarım ve teşviklerin gerekli öğretim ve öğrenimi destekleyebildiği bürokratik bir sistem olduğundan en iyi sonuca ulaşmak için bu kavramların tutarlı ve uyumlu olması önem taşımaktadır. Yeterli düzeyde mesleki gelişim ve bu becerilere odaklanan öğrenci değerlendirme sistemleri eş zamanlı olarak yürütülmediği sürece, küresel eğitimi teşvik eden bir öğretim programı, öğretimin özünü değiştirmek için yeterince yararlı olmayacaktır. Bazı eğitim reformu akademisyenleri, birçok eğitim reformunun başarısızlığının, eğitim reformcularının okulları sosyal kurumlar olarak anlayamamasından kaynaklandığını ileri sürmektedir (Tyack ve Tobin 1994; Tyack ve Cuban 1995, s. 209; Olson 2003, s. 12).

Amerika Birleşik Devletleri’nde eğitim reformu ile ilgili yapılan araştırmaların yakın zamanda gözden geçirilmesi, en bilindik yorumların aksine, bir dizi reformun aslında bazı “yaşam alanı” veya alt sistemde başarılı olduğunu savunmaktadır. Ancak yazarlar, eğitimin sistem çapında bir çabadan ve büyük ölçekte başarısız olan öğretim programı reformlarından öte bir “yaşam alanı” olarak başarılı olma olasılığının daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Yazarlar, ölçülebilen reformların başarısına yönelik kurumsal bir açıklama yaparak bu reformların uygulamada derin bir değişiklik ve kapsamlı bir kapasite geliştirmeyi gerektirmediğini belirtmişlerdir. Bunlar mevcut eğitim organizasyonu ve kültüründe çalışabildikleri için hemen kabul edilmiş ve kısmen uygulanmıştır. Bu tür reformların başarısız örnekleri, uygulamada daha derin değişiklikler ve daha kapsamlı beceri geliştirmeyi gerektirdiği için kolaylıkla veya hemen ölçülemezdi (Mehta ve Cohen 2017, s. 646-647). Çalışmanın yazarları, eğitim reformlarının kurumsal ve siyasi bakış açısını birbirine bağlayan beş özelliğini şöyle tanımlamaktadır:

Analizimiz, başarılı eğitim reformlarının asgari beş özelliğe sahip olduğunu göstermektedir: Birincisi, bazı eğitimciler veya eğitim çalışanlarının bildikleri ve sahip olup çözmek istedikleri sorunlara çözümler sunmuş, bunları uygulayacak kişilerin ihtiyaçlarını karşılamışlardır. İkincisi, bazıları eğitimcilerin farkında olmadıkları veya nasıl çözeceklerini bilemedikleri gerçek bir sorunu aydınlatan çözümler önermişlerdir. Ancak faydalı olacağını gördüklerinde veya buna inandıklarında reformu kabul etmişlerdir. Bu reformlar bir uygulama sorununu aydınlatmış ve bir çözüm sunmuştur. Üçüncüsü, bazı reformlar, eğitimin siyasi, ekonomik veya sosyal koşullarından kaynaklanan istekleri karşıladıkları için başarılı olmuştur. Bu reformlar işe yaramıştır çünkü eğitim kurumları veya hükümetler içerisinde ve/veya üzerinde eğitim amaçlarını gerçekleştirmeleri için güçlü bir halk baskısı vardır. Dördüncüsü, bu örneklerin her birinde, reformlar aynı zamanda reformun uygulanması için ihtiyaç duyulan eğitim araçları ve eğitimcilere yönelik uygulama rehberi sunmuş ya da eğitimcilerin mevcut araçlardan ve rehberden yararlanmalarına yardımcı olmuştur. Görece daha kolay uygulanabilir reformlar daha az beceri geliştirmeyi gerektirirken, daha iddialı reformlar daha fazlasını gerektirmiştir. Beşincisi, yerel olarak kontrol edilen ve demokratik olarak yönetilen bir eğitim sisteminde, başarılı reformlar, sistem genelinde yaşam alanlarından farklı şekilde işlese dahi, etkilendikleri eğitimcilerin, ebeveynlerin ve öğrencilerin değerleriyle genellikle tutarlı olmuştur (Mehta ve Cohen 2017, s. 646).

“En iyi uygulamalar” veya “yüksek performanslı sistemler” ile ilgili bir dizi çalışma tipik olarak bu kurumsal bakış açısını yansıtmakta ve öğrencilerin yüksek seviyelerde performans göstermesine yardımcı olabilecek uygulamalar, süreçler, yapılar ve normlara odaklanmaktadır.

Örneğin, öğrencilerin PISA’da yüksek düzeyde performans sergilediği ülkelerden biri olan Amerika Birleşik Devletleri için dersler çıkaran bir OECD raporu, yüksek performanslı sistemlerin özelliklerini aşağıdaki gibi tanımlamaktadır:

1. Eğitime bağlılık ve tüm öğrencilerin yüksek seviyelerde başarıya ulaşabileceği inancı.
2. Öğretim sistemleriyle uyumlu, sistemi yönlendiren iddialı, odaklanmış ve tutarlı eğitim standartları.
3. Okullarda becerilerin geliştirilmesini desteklemek.
4. Öğretmenlerin, sistem yönetimi, hesap verebilirlik ve bilgi yönetimi açısından potansiyellerini kullanabilecekleri bir iş organizasyonu.
5. Gelişmiş öğretim uygulamalarını kurumsallaştırmak.
6. Teşvik yapılarını uyumlu hale getirmek ve paydaşları dâhil etmek.

7. Dış hesap verebilirlik yaklaşımlarını meslektaşlara ve ebeveynlere iç hesap verebilirlikle tamamlamak.
8. En büyük etkiye sahip olan kaynaklara yatırım yapmak.
9. Yerel sorumluluğu, yetki ve uygulama hakkına sahip merkezi ofislerle dengelemek.
10. Okuldan meslek yaşantısına geçişi desteklemek için iş yeri eğitimi.
11. Politikaların ve uygulamaların tutarlılığı, politikaların sistemin tüm unsurlarında uyumlu hale getirilmesi ve politikaların tutarlılığının uzun süre sağlanması.
12. Sürekli iyileştirmeyi desteklemek için sistemin dış ortama açık olmasını sağlamak (OECD 2011).

Avustralya'daki bir kamu politikası düşünce kuruluşu olan Grattan Enstitüsü, Doğu Asya'daki yüksek performans gösteren sistemlerin aşağıdaki ortak özelliklerini tanımlayan bir rapor hazırlamıştır:

1. Yüksek adalet,
2. Etkili öğrenim ve öğretim,
3. Politika ile sınıf öğrenimini ilişkilendirmek,
4. En iyi uygulamalara odaklanmak,
5. Rehberlik etmeyi vurgulamak,
6. Araştırma ve sınıf izleme amaçlı öğretmen gruplarını geliştirme,
7. Öğretmenler için kariyer basamaklarının olmasıdır (Jensen 2012).

Benzer şekilde, Birleşik Devletler'deki Ulusal Eyalet Yasama Meclisleri Konferansı, yüksek performans gösteren eğitim sistemlerine ilişkin bu karşılaştırmalı çalışmadan yararlanarak, dünya standartlarında bir eğitim sistemi oluşturmak için yedi aşamalı bir protokol geliştirmiştir: Kapsayıcı bir ekip oluşturma ve öncelikleri belirleme, çalışan ve en iyi performans gösterenlerden öğrenme, bölge çapında ortak bir vizyon oluşturma, kıyaslama politikaları oluşturma, tek parça üzerinden başlama, “dağınıklık” konusuna çalışma ve zaman ayırma (Ulusal Eyalet Yasama Meclisleri Konferansı 2016). Raporunda, dünya standartlarında bir eğitim sisteminin dört unsuru olduğu belirtilmiştir:

- Çocuklar öğrenmeye hazır olarak okula gelirler ve sorun yaşayan öğrencilere ayrıca destek verilir, böylece tüm öğrenciler yüksek standartlara ulaşma fırsatına sahip olur. [...]

- Dünya standartlarındaki bir öğretmenlik mesleği, her öğrencinin son derece etkili öğretmenlere erişebildiği ve başarılı olmasının beklendiği dünya standartlarında bir öğretim sistemini destekler. [...]
- Uygulamalı eğitimi tercih edenler için oldukça etkili bir kariyer sistemi ve teknik eğitim sistemi mevcuttur. [...]
- Bireysel reformlar, açıkça planlanmış ve dikkatlice tasarlanmış kapsamlı bir sistemin parçaları olarak birbiriyle ilişkilendirilir ve uyumlu hale getirilir (Ulusal Eyalet Yasama Meclisleri Konferansı 2016, s.10).

Benzer şekilde, Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Eğitim ve Ekonomi Merkezi, yüksek performansa sahip eğitim sistemlerine ilişkin karşılaştırmalı bir çalışmadan yola çıkarak birinci sınıf eğitim sistemleri için dokuz yapı taşı sentezlemiştir (Ulusal Eyalet Yasama Meclisleri 2016):

1. Öğrenciler okula başlamadan önce çocuklara ve ailelerine güçlü bir destek sağlamak...
2. Risk altındaki öğrencilere diğerlerinden daha fazla kaynak sağlamak...
3. Dünya standartlarında, son derece tutarlı eğitim sistemleri geliştirmek...
4. Öğrenciler için, çıkmazların olmadığı, eğitim sistemi aracılığıyla küresel standartlara göre belirlenen net yollar oluşturmak...
5. Yüksek nitelikli öğretmenlerin yetişmesini sağlamak...
6. Mesleki uygulamaları ve öğrencilerinin performansını sürekli geliştirmek için teşvikler ve desteklerle okulları, öğretmenlerin profesyonel olarak görüleceği yerler olarak yeniden tasarlamak...
7. Etkili bir kariyer, teknik eğitim ve uygulama sistemi oluşturmak...
8. Bu tür sistemleri etkin bir şekilde yönetmek için her düzeyde lider geliştiren liderlik geliştirme sistemi oluşturmak...
9. Tutarlı, güçlü politikalar geliştirme yetkisine ve hakkına sahip olan ve bunları geniş ölçekte uygulayabilen bir yönetim sistemi kurmak (Ulusal Eyalet Yasama Meclisleri 2016, s. 7-13).

1.5 Eğitimsel Değişime Yönelik Siyasi Bakış Açısı

Siyasi bakış açısı, eğitimin birçok farklı grubun çıkarlarını etkilediğini ve bu çıkarların gruplar içinde ve gruplar arasında farklılık gösterdiğini ve birbirleriyle çatışabileceğini kabul etmektedir. Gruplar içindeki çeşitliliğin örnekleri olarak, öğrenciler ve ebeveynler eğitim sisteminin kilit paydaşlarıdır,

eğitimin varsayılan yararlanıcılarıdır. Ancak tüm öğrenciler veya ebeveynler reform konusunda aynı çıkarlara sahip değildir. Örneğin, özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynleri, kapsayıcı eğitimi teşvik eden reformlara aynı ihtiyaçlara sahip olmayanlardan daha fazla değer verebilmekte, yerel dilleri konuşan çocukların ebeveynleri, iki dilli eğitim politikalarına baskın dili konuşan çocukların ebeveynlerinden daha farklı değer vermektedir. Baskın dil ve düşük gelir düzeyindeki çocukların ebeveynleri telafi edici eğitim politikalarına sosyo-ekonomik açıdan daha avantajlı ebeveynlerden daha farklı değer vermektedir. İlgi alanları da gruplar arasında değişiklik göstermektedir. Öğretmenler de eğitime ilgi duyan bir gruptur ve bu ilgi alanları öğrencilerin ilgi alanlarıyla tam olarak örtüşmeyebilir. Aynı durum, seçilmiş kamu görevlileri, devlet bürokratları, öğretmen organizasyonları ve okullara hizmet veren veya okul mezunlarını işe alan iş grupları için de geçerlidir. Eğitimin siyasi bakış açısında önemli olan, eğitim politikasının ulusal politikayla nasıl bir ilişkisi olduğunu anlamaktır. Bazı ortamlarda, eğitim organizasyonları diğerlerine bağlı olduğundan daha düşük bir oranda ulusal siyasi partilere ve ulusal politikaya bağlıdır. Bazı bağlamlarda, eğitimde değişim meselelerine ilişkin olarak öğretmen sendikaları ve hükümet yetkilileri gibi belirli eğitim personelinin pozisyonu, ulusal düzeydeki politik gruplar arasındaki ilişkiye yardım eden bir nitelik taşımaktadır.

Kurumsal ve mesleki bakış açıları ya eğitim reformunun çeşitli paydaşlarının çıkarları arasında uyuma olduğunu varsayar ya da bir grubun çıkarlarına diğerlerine göre öncelik verir. Siyasi bakış açısı ise, paydaşlar arasındaki çıkar çatışması potansiyelini tanımakta ve reformu bu çatışmaları çözen bir yolu olarak görmektedir. Bu bakış açısındaki temel sorular, çeşitli paydaş gruplarının bir reforma ilişkin konumunun nasıl tespit edileceği, reformu daha fazla destekleyebilmeleri ve aynı zamanda ona karşı çıkan grupları yönetebilmek veya onları bastırabilmek için çıkarlarını görüşmeye nasıl yönlendirecekleridir.

Bazıları, siyasi çıkarların eğitim kurumlarını ve uygulamalarını şekillendirmede çok güçlü olduğunu ve öğrencilerin eğitimsel çıkarlarını geçersiz kılabileceğini iddia etmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 1.015 özel ve devlet okulunda düşük gelirli ailelerden gelen 60.000 öğrencinin akademik başarıları ile ilgili olarak yapılan bir araştırmaya ve okullarla ilgili bir dizi örnek olay çalışmasına dayanarak, Chubb ve Moe, halk eğitiminin dezavantajlı gruplara hizmet etmediğini, genel olarak devlet okullarının, öğrencilere eko-

nominin talep ettiği yetkinlikleri geliştirme fırsatları sağlayamadığını ve özel okulların ebeveynlere karşı sorumlu oldukları için üstün performans sergilediklerini savunmaktadır (Chubb ve Moe 1990).

Eğitimle ilgili yakın tarihli Dünya Bankası'na ait bir rapor, bir eğitim sistemi oluşturan temel unsurlar arasındaki uyum eksikliğini açıklayan olgunun genellikle siyaset olduğunu ve başarılı bir reform stratejisinin, paydaşların bu unsurların öğrenmeyle uyumunu destekleyecek şekilde harekete geçirilmesi gerektirdiğini savunmaktadır. Rapor, öğrenciler, öğretmenler, okul bileşenleri ve yönetimi üzerinde etkisi olan ve genellikle sistemin bu temel unsurlarını öğrenimden uzaklaştıran kilit paydaşların politikacıları, sivil toplum kuruluşlarını, meslektaşları ve toplulukları, yargı sistemini, özel sektörü, bürokratları, uluslararası aktörleri ve diğer aktörleri kapsadığını açıklamaktadır. Sistemin öğrenmeye yönelik işleyişini sağlamak için, bu aktörlerin eylemlerinin öğrenmeyi desteklemesi için yönlendirmeleri gerekmektedir (Dünya Bankası 2018, s.21).

Ancak eğitim sistemlerinin öğrenmeyi iyileştirme çabalarını engelleyebilecek başka hedefleri olabilir. Örneğin, politikacılar bazen eğitim sistemlerini, destekçilerini kamu hizmeti işleriyle ödüllendirmek veya seçmenleri görünür olan ancak stratejik olarak planlanmamış okul inşaat programları ile etkilemek için bir araç olarak görmektedir. Bu hedefler öğrenme konusunda yanlış yöne sahip olabilir ve bu durum kullanılmayan okul binalarının ve yetkin olmayan öğretmenlerin ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Bu hedeflerin diğer hedeflerle yarıştığı durumlarda sonuç, genel eğitim sisteminin ve onun aktörlerinin öğrenime doğru yönelmemesidir (Dünya Bankası 2018, s.175).

Özetlemek gerekirse, eğitimsel değişim süreci yalnızca kültürel, psikolojik veya mesleki, kurumsal veya siyasi bir süreç değildir. Eğitimsel değişim süreci, yukarıdakilerin tamamıdır ve bu çok boyutluluğun anlaşılmasını kolaylaştırmak için aşağıdaki teori örnek olarak verilebilir. Her bir bakış açısının vurguladığı hususlar, diğer bakış açıları tarafından aydınlatılan hususları tamamlamaktadır. Bu bakış açılarının bir bütün olarak değerlendirilmesiyle gün ışığına çıkan özellikler her bakış açısıyla vurgulanan unsurlarla ilişkili olduğu için beş bakış açısı birlikte tüm değişim sürecini aydınlatmaktadır (Reimers 2020). Tek bir dil ile konuşan kişinin dünyayı tek gözle gördüğünü söyleyen Goethe'nin yorumuyla, eğitimsel değişimi tek bir çerçevede düşünmek, tek gözle değişimi görmektir. Bu nedenle çok boyutlu bir model, eğitimsel değişim sürecinin bütününe yakalamaya yardımcı olur, böylece derinlik ve bakış açısı daha tam ve daha eksiksiz bir anlayış kazanır.

Kaynaklar

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Boston, MA: Published by Allyn and Bacon.

Bolman, L., & Deal, T. (1991). *Reframing organizations. Artistry, choice and leadership*. Wiley.
Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Chubb, J., & Moe, T. (1990). *Politics, markets and America's schools*. Washington, DC: Brookings Institutions.

Davies, I., Ho, L. C., Kiwan, D., Peck, C. L., Peterson, A., Sant, E., et al. (Eds.). (2018). *The Palgrave handbook of global citizenship and education*. London, UK: Palgrave Macmillan.

Deans for Impact. (2015). *The science of learning*. Austin, TX: Deans for Impact.

Elmore, R. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1–27.

Foundation, Longview. (2008). *Teacher preparation for the global age*. Silver Spring, MD: Longview Foundation.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
Global Partnership for Education. (2019). *Country level evaluations. Synthesis report*. 23 Ocak 2020'de <https://www.globalpartnership.org/content/synthesis-report-gpe-country-level-evaluations-february-2019> adresinden alınmıştır.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital*. New York: Teachers College Press.

Jensen, B. (2012). *Catching up: Learning from the best school systems in East Asia: Summary report*. Melbourne, Australia: Grattan Institute.

Klein, J. (2016). *Global education guidebook: Humanizing K-12 classrooms worldwide through equitable partnerships* (How to promote multicultural education and nurture global citizens). Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organization* (OECD. Directorate of Education and Skills, Education Working Paper No. 137). Paris: OECD.

Lewin, K. (1952). *Field theory in social science: Selected theoretical papers by Kurt Lewin*. London: Tavistock

Mehta, J., & Cohen, D. (2017). Why reform sometime succeeds: Understanding the conditions that produce reforms that last. *American Educational Research Journal*, 54(4), 644–690.

National Conference of State Legislatures. (2016). *No time to lose: How to build a world-class education system state by state*.

OECD. (2011). *Strong performers and successful performers in education: Lessons from PISA for the United States*. Paris: OECD.

OECD. (2019d). *PISA 2018 results. What school life means for student life* (Vol. 3). 6 Aralık 2019'da <https://www.oecd.org/pisa/> adresinden alınmıştır.

OECD and Asia Society. (2018). *Teaching for global competence in a rapidly changing world*. Paris: OECD. <https://asiaociety.org/sites/default/files/inline-files/teaching-for-global-competence-in-a-rapidly-changing-world-edu.pdf>.

Olson, D. (2003). *Psychological theory and educational reform*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: The National Academies Press.

Reimers, F. (2020). *Audacious education purposes*. Springer (baskıda).

Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. International Institute for Educational Planning: UNESCO.

Scott, W. R. (2004). Institutional theory. In G. Ritzer (Ed.) *Encyclopedia of social theory* (pp. 407– 414). Thousand Oaks, CA: Sage.

Scott, W. R. (2008). *Institutions and organizations: Ideas and interests*. Los Angeles, CA: Sage.

Tavangar, H. S., & Mladic-Morales, B. (2014). *The global education toolkit for elementary learnings*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The 'grammar' of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 452–479.

Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering towards Utopia. A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

UNESCO. (1974). *Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms*. 19 November 1974.

UNESCO. (2015). *Not just hot air. Putting climate change education into practice*.

UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals learning objectives*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2018). *Progress on education for sustainable development and global citizenship education: Findings of the 6th consultation on the implementation of the 1974 recommenda-*

tion concerning education for international understanding. 23 Ocak 2020'de [https:// unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266176](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266176) adresinden alınmıştır.

UNESCO. (2019). *Education for sustainable development*. 23 Ocak 2020'de [https:// en.unesco.org/themes/education-sustainable-development](https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development) adresinden alınmıştır.

United Nations. (2020). Sustainable development goals. 23 Ocak 2020'de [https:// www.un.org/sustainabledevelopment/education/](https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/) adresinden alınmıştır.

Vansteenkiste, M., & Sheldon, K. (2006). There's nothing more practical than a good theory: Integrating motivational interviewing and self-determination theory. *British journal of clinical psychology* 45(1), 63–82. The British Psychological Society.

World Bank. (2018). *Learning to realize education's promise*. Washington, DC: World Bank.

Açık Erişim Bu kitap, asıl yazara/yazarlara ve kaynağa uygun şekilde atıf yaptığımız, Creative Commons lisansı için bir bağlantı sağladığımız ve değişiklik yapıp yapılmadığını belirttiğiniz sürece, herhangi bir ortamda veya formatta kullanım, paylaşım, uyarlama, dağıtım ve çoğaltıma izin veren Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası Lisansı (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), hükümleri altında lisanslanmıştır.

Bu bölümdeki resimler veya diğer üçüncü taraflara ait materyaller, materyalin atıf limitinde aksi belirtilmediği sürece bölüme ait Creative Commons lisansına dâhildir. Materyal kitabın Creative Commons lisansına dâhil olmaması durumunda ve kullanım amacınız için yasal düzenleme tarafından izin verilmediği takdirde veya izin verilen kullanım kapsamını aşılıyor ise doğrudan telif hakkı sahibinden izin almanız gerekmektedir.

Bölüm 2

Küresel Eğitim Nedir ve Neden Önemlidir?

Küresel eğitim, hem öğrencilere küresel yeterliliklerini geliştirmeleri için fırsatlar sunmak üzere bir dizi amaç ve yaklaşıma göre kasıtlı olarak hazırlanan uygulamalardır hem de bu uygulamaların etkilerini açıklayan ve bunlara bilgi sağlayan teorilerdir. Artan küresel değişim nedeniyle toplulukların dünyadaki diğer topluluklarla giderek daha fazla birbirine bağımlı hale gelmesi, hayat boyu öğrenmenin temeli olarak bilgi, beceri ve eğilimleri kapsayan küresel yeterlilikler öğrencilerin gelişmesi ve anlamasını sağlamaktadır.

Yeterlilik, bilgi ve becerilerden daha fazlasını kapsar. “Belirli bir bağlamda psiko-sosyal kaynakları (beceriler ve tutumlar dâhil) kullanarak ve harekete geçirerek karmaşık talepleri karşılama becerisini içerir. Örneğin, etkili iletişim kurma becerisi, bir bireyin dil bilgisine, bilgisayar teknolojileri becerilerine ve iletişim kurduğu kişilere yönelik tutumlarına dayanan bir yetkinliktir.” (OECD 2005, s. 4).

Özünde küresel olan konulardan birisi de iklim değişikliğidir. Bu nedenle küresel yetkinlik, insanların iklim değişikliğini anlamasına, etkisini hafifletmek için uyum sağlamasına ve geri dönmesine olanak sağlamalıdır. Sürdürülebilir kalkınma için eğitimin bir alt alanı olan İklim Değişikliği Eğitimi, insanlarla iletişim kurmak için daha sürdürülebilir yollar sağlamaya odaklanan bir küresel eğitim modelidir. Sürdürülebilir olduğu bilinen uygulamaları benimsemek amacıyla yapılan hazırlıkları kapsamaktadır. Örneğin, nüfus artışını yavaşlatmak, daha küçük karbon ayak izi olan bir diyetle sahip olmak veya yenilenebilir enerjilerin kullanılması gibi. Bu uygulamalar, kendi tüketimimiz ve yaşam tarzımız ile ilgili yaptığımız seçimlerde bireysel veya toplu olabilir, hükûmetin çeşitli uygulamalarında demokratik sürece katıldığımızda veya şirketlerin davranışlarını etkilediğimizde vatandaş olarak yaptığımız seçimlerin sonucu olabilir. Hükûmet politikaları, küresel ısınmayı yavaşlatmak için çok önemlidir, bu politikalar, iklim değişikliği konusundaki fikir birliğini anlamak üzere eğitim alan ve bunu kullanma yeterliliğine sahip olan vatandaşların etkisine ve tercihlerine bağlıdır.

İklim Değişikliği Eğitimi, iklim değişikliğini yavaşlatmak için gerekli olan becerilerin geliştirilmesini de kapsamaktadır. Bu durum bilgi birikimini artırmayı ve çevre ile etkileşimimizi yeniden keşfetmemize yardımcı olacak teknolojiler icat etmeyi gerektirmektedir. Sonuç olarak, iklim değişikliğini yavaşlatmak ve sürdürülebilirlik için eğitim, insanları bu tür bilgi ve buluşların geliştirilmesi için gereken becerilerle donatmayı kapsamaktadır.

Temizlik işleri konusundaki bir örnek, yaratıcı becerilerin iklim değişikliği üzerindeki rolünü göstermektedir. Gelişmekte olan dünyada temizlik işlerini iyileştirme konusunda Bill Gates, erken sanayileşmiş ülkelerde geliştirilerek kullanılan tuvaletlerin ve su arıtma sistemlerinin gelişmekte olan ülkelere uyum sağlamada yetersiz kaldığı, nedeninin ise kaynağın yoğun olması ve aşırı atık ürettiği sonucuna varmıştır. Bu durum, kanalizasyon sistemleri olmadan çalışabilen yeni nesil tuvaletlerin tasarımına yönelik projeler hazırlamasına neden olmuştur (Brueck 2019; D'Agostino 2018).

Küresel eğitim ile kazanılan yeterlilikler, öğrencilerin; içinde yaşadıkları toplumun dünyadaki diğer toplumlarla ilişkilerini, bu etkileşimden kendilerinin ve diğer toplumların nasıl etkilendiğini anlamalarını sağlamalıdır. Yaşamlarının; iklim değişikliği, ticaret veya iş birliği gibi küresel konularla nasıl şekillendiğini anlamalarına, üyesi oldukları çeşitli topluluklara etkin bir şekilde katkı sağlamalarına, böylece dünyayı geliştirecek küresel eylem ve iş birliği hareketlerine katılmalarına yardımcı olmalıdır.

Küresel eğitimin tanımlanmasını ve kavramsallaştırılmasını etkileyen farklı entelektüel bakış açıları vardır. Bu bakış açıları; küreselcilik, milliyetçilik, enternasyonalizm, ulusötesi, kozmopolitanizm, post-kolonyalizm ve yerlilik gibi çeşitli entelektüel görüşlere dayanmaktadır. Bunlar; adalet, eşitlik, çeşitlilik, kimlik, aidiyet ve sürdürülebilir kalkınma gibi kavramlar olup uluslararası sosyal ve ekonomik düzeni kabul eden bakış açıları ile daha kritik olan diğer bazı bakış açılarını içermektedir (Davies ve diğerleri 2018).

Küresel vatandaşlık öğretim programını geliştirmeye yönelik bir çalışmada Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri eleştirel bir bakış açısıyla rehber bir çerçeve olarak benimsenmiştir. Çünkü bu hedefler, kapsamlı bir sürdürülebilir vizyonu ifade etmekte, küresel eğitimi bir dizi kavram için teorik bir alan ve uygulama olarak görmektedir. Bu kavramlar ise; insanların eğitim dâhil birçok alanda sıklıkla kullandığı, aynı zamanda halk sağlığı, iş, endüstri, yoksulluğun azaltılması ve çevresel sürdürülebilirliği de kapsayan

kavramlardır. Bu hedefler, insani ve sosyal gelişime odaklanan birçok disiplinde derin bir şekilde kök salmıştır. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri aynı zamanda kalkınma ve sosyal ilerleme kavramlarına da meydan okumakta ve kapsayıcılık, sosyal adalet, barış ve çevresel sürdürülebilirliğin karşılıklı bağımlılığını vurgulamaktadır (Reimers ve diğerleri, 2016, 2017).

Küresel eğitim, öğrencilerin yaşadıkları dünyayı anlamalarına yardımcı olan fen bilimleri, sosyal bilimler ve beşeri bilimler gibi geleneksel disiplinleri kapsamaktadır. Örneğin, iklim değişikliğini anlamak için, bilimsel bir çalışma konusu olarak iklimin nasıl oluştuğunu anlamak gerekmektedir. Küresel eğitim, öğrencilerin icat etme ve etik akıl yürütme becerilerinden yararlanan, insanların refahını sağlamak için stratejiler geliştirmeyi ve uygulama biçimlerini kapsamaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin belirli bir alanda bilimsel anlayışı geliştirmelerine yardımcı olmayı veya sıhhi temizlik ve daha sağlıklı olmak için tuvaletleri geliştirme örneğinde olduğu gibi refahı sağlayan veya sorunları çözen ürünler ya da hizmetler yaratma isteğini içerebilmektedir.

Küresel eğitim yalnızca bir öğretim programı olmaktan öte tüm öğretim programlarını gerçek dünyadaki sorular, zorluklar ve fırsatlarla uyumlu hale getirmeye yardımcı olabilecek bir dizi amaçtır. Bu nedenle küresel eğitim, öğretmenlerin ve öğrencilerin okulda öğrenilenler ile okul dışındaki dünya arasındaki ilişkiyi anlamalarına yardımcı olmanın bir yoludur. Küresel eğitim, öğrencilerin giderek daha fazla etkileşim kurduğu bir dünyada aynı zamanda birbirinden bağımsız olan sorumluluklarını yerine getirmelerine yardımcı olacak becerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla küresel eğitim, tasarlanmış bir öğretimi desteklemek için bazı yaklaşımlar, pedagoji, öğretim programı ve yapıyı da kapsar. Australian Curriculum Corporation (Avustralya Öğretim Programı Kuruluşu) bunu şöyle tanımlamaktadır:

Küresel eğitim, gençlerin dünyada daha iyi paylaşılan bir geleceği şekillendirmeye katılmasını amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır. Toplumların birliğini ve karşılıklı bağımlılığını vurgulamak, benlik duygusunu geliştirmek, kültürel çeşitliliği takdir etmek, sosyal adalet ve insan haklarını güçlendirmek, barışı inşa etmek ve sürdürülebilir bir gelecek için küresel komşularımızla iyi ilişkiler kurmayı vurgulamak, açık fikirliliği teşvik etmek ve değişim için harekete geçme yatkınlığı oluşturmaktır (Curriculum Corporation 2008, s. 2).

Küresel eğitim, çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik eğitimi, küresel ilişkileri anlama, küreselleşme sürecini ve karşılıklı küresel bağımlılığı anlama, kültürlerarası yetkinliği geliştirme, sivil katılımı teşvik etme, insan hakları ve barış

eğitimi gibi çok sayıda özel alanı içermektedir. Fen bilimleri ve beşeri bilimler, küresel eğitimin disiplinler temelleridir. Çünkü bilim insanların yaptığı gibi düşünmeyi öğrenmekten veya hümanistlerin yaptığı gibi akıl yürütmekle ortaya çıkan bilgi, beceri ve eğilimler olmadan dünyayı anlamanın bir yolu yoktur. Örneğin, iklim değişikliğini anlamak için, öğrencilerin sadece iklim değişikliğinin nedenlerine ilişkin bilimsel fikir birliğini değil, aynı zamanda atmosfere ısıyı hapseden önemli miktarda karbondioksit ve diğer gazların salınmasına neden olan iklim değişikliğinin temel itici güçleri olan temel süreçleri de bilmeleri gerekmektedir. Bilim insanları, insanların ve diğer türlerin yaşayabilecekleri bir ortamın sağlanması için on farklı konuda sınırları belirlemişlerdir. Bunlar; tatlı su kullanımı, arazi kullanımı, fosfor kirliliği, okyanus asitlenmesi, iklim değişikliği, ozon incelmeleri, azot kirliliği, biyolojik çeşitlilik kaybı, aerosol havası ve kimyasal kirliliktir. Bu sistemler; okyanus asitlenmesi, iklim değişikliği, ozon incelmeleri, azot kirliliği ve biyolojik çeşitlilik kaybı şeklinde sıralanmaktadır. Öğrenciler, ancak bu konuları anladıktan sonra iklim değişikliğinin doğasını ve nedenlerini anlayabileceklerdir. Sanayi devrimi öncesindeki seviyeleri mevcut seviyelerle karşılaştırmak için bu sistem öğelerinden sekiz tanesi dikkatle incelendiğinde, bunların beşinin yaşamın sürdürülebilir olmadığına dair yüksek riski temsil eden sınırları aştığı görülmektedir. Ayrıca geri kalan üç öge olan tatlı su kullanımı, arazi kullanımı ve fosfor kirliliği, artan risk sınırı doğrultusunda önemli ölçüde değişmiştir. Sekiz öğeden yalnızca ikisi (okyanus asitlenmesi ve ozon incelmeleri) sanayi devrimi öncesindeki değerlerden daha düşük mevcut değerlere sahiptir (UNESCO 2017, s.20). Öğrenciler ancak bu sistemleri anladıklarında bu değişikliklerin ana nedenlerinin aşırı nüfus, modern yaşam tarzları ve bireysel davranışlardan kaynaklanan insan-çevre etkileşimleri olduğunu anlayabileceklerdir (NASA 2020). Ancak, daha önce de açıklandığı gibi, iklim değişikliğinin yavaşlamasına katkı sağlamak için, öğrencilerin iklimin nasıl ortaya çıktığı ile ilgili bilgilerden daha fazlasına ihtiyaçları olacaktır. Sistemli düşünme ve çeşitli ölçütleri belirleme becerisine, alternatifler arasından seçim veya değişim yapabilmek için değere dayalı oluşumlara ihtiyaç duyacaklardır. Böylece ulaşım maliyetlerini düşürmenin bir yolu olarak nüfus artışını veya tüketimi azaltmada veya şehirlere daha yakın konumlanmış endüstrilerle döngüsel ekonomiler oluşturma gibi seçeneklerle maliyetleri ve faydaları değerlendirebileceklerdir.

Etkili bir küresel eğitim programı, çeşitli öğretim programlarındaki deneyimlerin bir sonucu değil, öğrencilerin dünyayı anlamak ve geliştirmek için

harekete geçmelerini sağlayan, çeşitli sınıflarda ve konularda öğrendikleri arasındaki ilişkiyi anlamalarına yardımcı olan tutarlı ve ilişkili öğrenme süreçlerinin bir sonucudur. Bu nedenle küresel eğitim, öğrencilerin düşünmelerine, küresel sorunları ve karşılıklı küresel bağımlılığı destekleyen sistemleri anlamalarına yardımcı olmaktadır.

Asia Society ve OECD, küresel yeterliliği şöyle tanımlamaktadır:

Hem OECD hem de Küresel Eğitim Merkezi, küresel yeterliliğin dört temel yönünü belirlemiştir. Buna göre küresel anlamda yetkin gençlik; (1) yerel, küresel ve kültürel öneme sahip konuları inceleyerek dünyayı yakın çevresinin ötesinde araştırır, (2) başkalarının bakış açılarını ve dünya görüşlerini tanır, anlar ve kabul eder, (3) kültürler arasında açık, uygun ve etkili bir iletişim kurarak farklı kişilere fikirlerini etkili bir şekilde iletir, (4) hem yerel hem de küresel olarak kolektif refah ve sürdürülebilir kalkınma için harekete geçer (OECD ve Asya Topluluğu 2018, s.12).

İki bin yıl önce dünya vatandaşı kavramını kullanan oyun yazarı Terence'in on altıncı yüzyıl filozofu ve hümanisti Michel de Montaigne'i derinden etkileyen ve çalışmasının birine kazınan, "*İnsani hiçbir şey onlara yabancı değildir.*" (Nothing human is foreign to them.) ifadesinde belirtildiği gibi küresel eğitim, öğrencileri yaşama hazırlamaya yardımcı olmaktadır. Montaigne'in insan doğasını anlamaya odaklanması, Rousseau, Bacon, Pascal, Descartes ve Emerson dâhil pek çok filozof ve bilim insanını etkilemiştir. Hümanist ve dünya vatandaşı vizyonunu bireylerin nasıl eğitilmesi gerektiğine yönelik fikirlere dönüştürmüştür. Eğitimin amacının öğrencileri hayata hazırlamak olduğunu, bunun da deneyimleyerek öğrenme ve kişiselleştirmeyi gerektirdiğini savunmuştur (Montaigne 1575).

İlerleyen bölümlerde, bu beş bakış açısının her biri daha ayrıntılı olarak sunulacak, küresel eğitim programının tasarımına ve uygulanmasına nasıl yardımcı olabilecekleri açıklanacaktır.

Kaynaklar

Brueck, H. (2019). A \$350 toilet powered by worms may be the ingenious future of sanitation that Bill Gates has been dreaming about. Business Insider.

Curriculum Corporation. (2008). Global perspectives: A framework for global education in Australian Schools. Carlton South, VC: Curriculum Corporation.

Davies, I., Ho, L. C., Kiwan, D., Peck, C. L., Peterson, A., Sant, E., et al. (Eds.). (2018). The Palgrave handbook of global citizenship and education. London, UK: Palgrave Macmillan.

Montaigne, M. (1575). On the education of children. http://essays.quotidiana.org/montaigne/education_of_children/.

NASA. (2020). Global climate change. Vital signs of the planet. 14 Ocak 2020'de, from <https://climate.nasa.gov/> adresinden alınmıştır.

OECD. (2005). Kilit yetkinliklerin tanımlanması ve seçimi: Özet. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.

OECD and Asia Society. (2018). Teaching for global competence in a rapidly changing world. Paris: OECD. <https://asiasociety.org/sites/default/files/inline-files/teaching-for-global-competence-in-a-rapidly-changing-world-edu.pdf>.

Reimers, F., Chopra, V., Chung, C., Higdon, J., & O'Donnell, E. B. (2016). Empowering global citizens. Charleston, SC: CreateSpace.

Reimers, F., et al. (2017). Empowering students to improve the world in sixty lessons. Charleston, SC: CreateSpace.

UNESCO. (2017). Education for people and planet (Global education monitoring report). Paris: UNESCO.

Açık Erişim Bu kitap, asıl yazara/yazarlara ve kaynağa uygun şekilde atıf yaptığımız, Creative Commons lisansı için bir bağlantı sağladığımız ve değişiklik yapıp yapılmadığını belirttiğiniz sürece, herhangi bir ortamda veya formatta kullanım, paylaşım, uyarlama, dağıtım ve çoğaltma izin veren Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası Lisansı (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), hükümleri altında lisanslanmıştır.

Bu bölümdeki resimler veya diğer üçüncü taraflara ait materyaller, materyalin atıf limitinde aksi belirtilmediği sürece bölüme ait Creative Commons lisansına dâhildir. Materyal kitabın Creative Commons lisansına dâhil olmaması durumunda ve kullanım amacınız için yasal düzenleme tarafından izin verilmediği takdirde veya izin verilen kullanım kapsamını aşılıyor ise doğrudan telif hakkı sahibinden izin almanız gerekmektedir.

Bölüm 3

Kültürel Bakış Açısı ve Küresel Eğitim

Kültürel bakış açısı küresel eğitime şunu sorar: Küresel farkındalık ve yeterlilikler toplumun istekleriyle ne kadar ilişkilidir? Küresel eğitim neden takip etmeye değer bir hedef olmalıdır? Bu soruların cevabı iki yönlüdür. Birçok yönden, eğitim her zaman çok uluslu olmalıydı, öğrencileri dünyayı anlamaları ve geliştirmeleri için desteklemeliydi. Ancak çevremizde meydana gelen değişimin hızı ve bir gezegen olarak karşılaştığımız ortak zorlukların hemen ele alınmasına duyulan ihtiyaç, küresel olan eğitimi daha büyük bir etkinlikle sürdürmeyi gerektirmektedir. Açıkça görülüyor ki, bu soruların cevaplanabileceği çeşitli bakış açıları ve entelektüel yaklaşımlar mevcuttur (Davies ve diğerleri 2018). Burada benimsenen bakış açısına göre küresel eğitimin kökleri eski çok uluslu yapılara kadar uzanmakta ve ortak sorunlardaki değişim tartışılmaktadır. Giderek daha fazla etkileşimi gerektiren bir dünyayı anlamının yanı sıra onu Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinde önerildiği gibi daha kapsayıcı ve sürdürülebilir hale getirerek geliştirmek için küresel vatandaşlık temelini oluşturmak ve küresel iş birliği yapmak gerekmektedir.

Birçok ebeveyn, okulların farklı yerlerle daha fazla bağlantı kurmaları gerektiğini düşünmektedir. Amerikalıların %90'ından fazlası küresel eğitimi, çocuklarını yirmi birinci yüzyıla hazırlamak için anahtar olarak görmektedir (NAFSA 2003). Buna karşın küreselleşmeye yönelik verilen yanıtlarda küresel eğitimin bu çok uluslu yapısına karşı çıktığı da görülmektedir.

3.1 Küresel Eğitimin Derin Kökleri

Öğrencilere verilen eğitimi hangi hedeflerin yönlendirmesi gerektiği sorusu, birçok farklı toplum ve medeniyetteki ilk eğitim kurumları kadar eskidir. Eğitim kurumları çeşitli amaçlara hizmet etmek için vardır ve bu amaçlarla ilgili olarak eğitimin nasıl yapılacağına ilişkin karar vermek mümkündür. İnsanlık tarihinin büyük bir kısmı için, eğitim kurumlarının amacı toplumun yalnızca bazı üyelerini eğitmektir. Bu kişiler siyasi, dini veya idari liderlik pozisyonu üstlenen kişilerdir. Bazı çok uluslu istekler bu erken dönemden kalmadır.

Montaigne'in on altıncı yüzyılda eğitimin çok uluslu bir yaşama hazırlaması gerektiği yönündeki fikirleri bu görüşü desteklemektedir. On yedinci yüzyılda Moravyalı bir Bakan olan John Amos Comenius tarafından ifade edilen, herkesin eğitilmesi için barışa kavuşmanın gerektiği fikri eğitimin, çatışmayı önlemek için ortak bir insanlık anlayışı bulmaya yardımcı olmayı amaçlaması gerektiği yönündeki benzer bir isteği aktarmaktadır (Piaget 1993).

Okulların bir toplumun genç üyelerinin çoğunu, belki de hepsini eğitmesinin gerektiği düşüncesi, on sekizinci yüzyılda Avrupa'da ulusal eğitim sistemlerinin oluşturulmasına yol açmış ve amaca yönelik sorular yeniden ortaya çıkmıştır. Tüm insanların eğitilmesinin gerektiği düşüncesi, insanların kendilerini yönetebildiklerini ve temelde eşit olduklarını öne süren, felsefi bir yönü olan aydınlanma hareketinin bir ürünüdür. Kamu eğitimi ile geçmişten günümüze öğrencilerin dünyayı anlamaları için desteklenmesi amaçlanmaktaydı. Aydınlanma filozoflarından Jean Jacques Rousseau, "*Emile*" adlı kitabında, çocukların eğitim sürecinin merkezinde olması gerektiğini, özerkliği ve özgüveni geliştirmenin eğitimin başlıca hedefleri olduğunu savunmuştur. Rousseau, eğitimde siyasetin köklerini görmüş ve toplumsal sözleşme hakkındaki kitabını eğitim antlaşmasının bir eki olarak sunmuştur (Soetard 1994a). Aydınlanmanın kendisi çok uluslu yapıya sahip bir projedir ve bunun ana figürlerinden biri olan Immanuel Kant, tüm insanlar için evrensel hakları kabul etmenin barışı sağlayacağını savunmuştur:

Dünyada çeşitli halklar arasındaki sosyal ilişkiler, şu ana kadar her yerde ilerlemiştir, öyle ki dünyanın tek bir yerinde bir hak ihlali her yerde hissedilir durumdadır... Tüm İnsan Irkının Kozmopolitik Hakları, ... Ulusal ve Uluslararası İnsanlığın Kamu Haklarının korunmasına yönelik yazılı olmayan bir yasadır. Böylece sistemin tamamı milletler arasında sürekli barışın sağlanması sonucunu doğurur (Kant 1795, s.24).

Aydınlanma düşünürleri, insanların dünyayı anlamalarına yardım etme konusunda insan aklına ve bilime güvenmişlerdir. Dolayısıyla halk eğitimi, insan aklını ve bilime erişimi geliştirmenin bir yolu olarak düşünülmüştür.

Bir diplomat ve Amerika Birleşik Devletleri'nin altıncı başkanı olan John Quincy Adams'ın bildirdiği gibi, Prusya'da kurulan en eski halk eğitim sistemi tam da bu hedeflere sahipti. Adams, Boston'daki çağdaşlarına bu kurumların nasıl kurulduğunu ve finanse edildiğini anlattığı "*Letters on Silesia*" (Silesya Üzerine Mektuplar) adlı kitabında Prusya'daki okullarla ilgili gözlemlerini yayımlamıştır. Özellikle 7 Mart 1801 tarihli Berlin'de yazılan bir mektupta

Adams, II. Frederick'in, tüm çocuklara okumayı öğretmek ve onları bilimle tanıştırmak için, kamu tarafından finanse edilen okullardan oluşan bir sistem kurmadaki başarısını hayranlıkla anlatmaktadır. Adams mektuplarında, hayat boyu öğrenmenin bir yolu olarak okuryazarlığın yayılmasının, gazetelerin baskı sayısını nasıl artırdığını açıklamıştır. Okuryazarlığı yaygınlaştırmak için, eğitim kurumlarının geliştirilmesi gerekiyordu. Kendisi aynı zamanda okul yöneticilerine maaş sağladığını, tüm insanların temel eğitimi alması için okulların açılmasını sağladığını ve devlet okullarının açılmasıyla tüm öğrencilere daha etkili bir öğretim sunabilmek amacıyla okul yöneticilerinin hazırlıklarını anlatmıştır. Bu özel ve etkili eğitim ihtiyacına yanıt olarak, bir Augustine rahibi olan Felbiger Adams, öğretmenleri hazırlamak üzere bu okullarda uygulanan etkili bir öğretim yöntemi tasarlamıştır. Adams II. Frederick'ten *“edebiyatın en üst seviyesindeki bir yazar olarak tanınan, kralların çocuklarına alfabeyi öğretecek iken, etkisi ve gücü ile konular arasında yalın ve yararlı bilgiyi öğreten, bilim kitabının ilk ve en önemli sayfalarını açmaya özen gösteren ve azimle yardım eden çağının en büyük generali”* olarak hayranlıkla bahsetmektedir (Adams 1804, s. 371–372).

Rousseau'nun çalışmasından derin bir şekilde etkilenen Johan Pestalozzi, fakir çocukları eğitmek için eğitimi işle birleştiren bir dizi eğitim deneyine başlamıştır. Pestalozzi, çocukların küçük yetişkinler olmadığını ve eğitimin öğrencilerin gelişim özelliklerine göre düzenlenmesi gerektiğini savunmuştur (Soetard 1994b).

Halk eğitimi, yalnızca aydınlanmanın hedeflerini geliştirme açısından değil (akıl ve bilime bağlı olarak dünyayı iyileştirebilecek vatandaşlar hazırlama), aynı zamanda insanlar fikir alışverişinde bulunurken ve devlet okulları ile demokrasinin ikiz kurumlarını inşa etme çabalarını destekledikçe sınır ötesi iş birliklerinden fayda sağlaması açısından da çok ulusluydu. John Quincy Adams'ın yeni bağımsızlığını kazanan Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okuyucularına ilham vermek amacıyla Silezya'dan yazdığı ve Prusya eğitim sistemini tanımlayan mektuplar, eğitimin çok uluslu doğasını örneklemektedir.

John Quincy Adams, II. Frederick'in tüm çocukları eğitmek için bir halk eğitim sistemi kurma çabalarıyla Silezya'dan hayranlıkla söz ederken aynı zamanda Fransız gazeteci, politikacı ve diplomat olan Marc Antoine Jullien, Paris'te ve Avrupa'da halk eğitim sistemleri kurulurken bu dönemde var olan eğitim amaçları ve yöntemleri ile ilgili bazı temel fikirler ile ilgili olarak yazı-

yordu. Jullien, o dönemde önde gelen iki eğitimci olarak Johann Pestalozzi ve Joseph Lancaster'ın eğitim amaçlarına ilişkin bakış açılarını inceledi (Jullien 1812). Pestalozzi, Burgdorf İsviçre'de, öğrencilerin potansiyelini geniş bir yelpazede geliştirmeyi teşvik etmek amacıyla zengin bir öğretim programı olan bir enstitü kurdu (Soetard 1994b). Jullien, Pestalozzi ile sık sık yazıştıyordu ve üç çocuğunu enstitülerden birine gönderiyordu. Buna karşılık Joseph Lancaster, daha sınırlı bir aralıktaki tüm çocukları düşük maliyetle, takip temelli bir öğretim yöntemiyle eğitmek üzere yeni bir yaklaşım geliştirdi. İngiltere, Southwark'da 1798'de kurulan ücretsiz Lancaster İlköğretim Okulu, 1803'te yayımlanan "*Improvements in Education*" (Eğitimde Gelişmeler) kitabında tanımlayacağı yöntemi geliştirmek için laboratuvar görevi gördü. Jullien, Lancaster'ın tasarladığı takip temelli eğitim sisteminin destekleyicisi oldu. Jullien, eğitim ile ilgili sorulara yanıt aramak için çeşitli eğitim yaklaşımlarının böyle bir sistemde uygulanmasıyla o kadar heyecanlanmıştı ki, okulların farklı yetki alanlarını nasıl kullandığına yönelik bir anket hazırlamıştır. Ayrıca çeşitli eğitim yaklaşımlarının belgelendirilmesini ve değişimini düzenlemiş ve halk eğitiminin gerçekleştirilmesi için öneriler sunmuştur (Jullien 1817a, 1835, 1842). Eğitim yayınlarını Thomas Jefferson da dâhil olmak üzere döneminin siyasi liderleriyle paylaşmıştır (Jullien 1817b).

Halk eğitimi dünya çapında yaygınlaştıkça, devlet okulları kurma girişimi başkalarının deneyimlerinden ders almak, bu tür yaygınlaşmaya öncülük edenlerin stratejilerinden biri haline gelmiştir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde, Massachusetts'in ilk eğitim bakanı Horace Mann, 1843'te Almanya ve Fransa'daki bir araştırma gezisine dayanarak, eyalet içindeki kamu eğitimini tesis etme konusunda büyük önem taşıyan eğitim sistemlerini incelemek üzerine bir rapor yazmıştır (Mann 1844). Benzer şekilde Güney Amerika'da yükselen bağımsız cumhuriyetler için bir halk eğitim sistemini öneren ilk kişi olan Domingo Faustino Sarmiento, bunu Avrupa'daki eğitim sistemlerinde bir araştırma gezisinden ve Horace Mann'la tanışmak ve devlet okullarına yönelik fikirlerini tartışmak için Boston'a gerçekleştirdiği ziyaretten sonra yapmıştır (Sarmiento 1849).

Geçtiğimiz yüzyılda gerçekleşen eğitime erişimin dikkate değer şekilde artmasına yardımcı olan unsur, tüm çocukların nasıl eğitileceğine yönelik fikir alışverişleriydi. Bu fikir alışverişlerinin uluslararası ve çok uluslu doğası nedeniyle, eğitimin amaçlarına ilişkin çok uluslu fikirler sürecin bir parçası olarak aktarılmıştır.

Eğitimin amaçlarına yönelik değişimlerin bu çok uluslu doğası, özellikle eğitimin İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'ne dâhil edilmesiyle dünyadaki tüm çocukları eğitmek için küresel iş birliğine duyulan gerekliliği açıkça göstermiştir. Yeni oluşturulan Birleşmiş Milletler tarafından Aralık 1948'de kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 26. maddesi, yirminci yüzyılda eğitimin kapsamındaki genişlemeyi şöyle açıklamaktadır:

- (1) Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilköğretim aşamasında ve temel aşamalarda ücretsiz olmalıdır. İlköğretim zorunlu olmalıdır. Teknik ve mesleki eğitim genel olarak sağlanmalı ve yükseköğretim liyakat esasına göre herkes için eşit olarak erişilebilir olmalıdır.
- (2) Eğitim, insan kişiliğinin tam gelişimine, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygının güçlendirilmesine yönelik olmalıdır. Bütün uluslar, ırksal veya dini gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu teşvik etmeli, Birleşmiş Milletler'in barışın sürdürülmesi yönündeki faaliyetlerini ilerletmelidir.
- (3) Ebeveynler, çocuklarına verilecek eğitim türünü seçme konusunda öncelikli haklara sahiptir (BM 1948)

Herkesin temel eğitim hakkına sahip olduğunu bildiren madde, eğitimin kişiliğin tam gelişimine (Johann Pestalozzi'nin İsviçre'de iki yüzyıl önce önerdiği gibi) ve özellikle de "insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye, tüm uluslar, ırklar veya dini gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu teşvik etmeye" yönelik etik hedefleri kapsamasının gerektiğini belirtmektedir (Birleşmiş Milletler 1948).

Evrensel Beyannameye eğitim hakkının dâhil edilmesi, eğitim, bilim ve kültürü teşvik etme konusunda uzmanlaşmış Birleşmiş Milletler ajansı olan UNESCO'nun kurulması, halk eğitimini herkese yayma düşüncesinin çok uluslu doğasının bir yansımasıdır. Bu eylemler aracılığıyla, eğitimi herkese sunan koşulların yaratılması, insanlığın ortak bir sorumluluğu ve dünyadaki tüm çocuklara küresel olarak toplu bir bağlılığın bir ifadesi haline geldi. Tüm dünyadaki çocukların eğitiminin tüm dünya vatandaşlarının ortak bir girişimi olmasından daha çok uluslu ne olabilir?

Başlangıçta, herkesi eğitmek için küresel iş birliği, hükümetler arası iş birliği olarak ilerlemiş, ancak artan bir şekilde, bu çabalara sıradan vatandaşları dâhil eden çeşitli sivil toplum gruplarının eylemleri yoluyla da ilerlemiştir. Beyannamenin ve evrensel eğitim hakkının kabulü, herkes için eğitime erişimi yaygınlaştırma konusunda hükümetleri destekleme etkisine sahipti.

1945'te, UNESCO kurulmadan önce, dünya nüfusu 2,5 milyardı ve bunların yarısından daha azının okula erişimi vardı. Yetmiş yıl sonrada ise dünya nüfusu 7,5 milyardı ve %85'inin okula belli ölçüde erişimi bulunmaktaydı (Roser ve Ortiz-Ospina 2019).

Birleşmiş Milletler'in ve UNESCO'nun kurulması, dünya çapında küresel eğitimi ilerletmek için anahtar olmuştur. UNESCO'nun tarihinde, önemli küresel sorunlara yanıt verecek ve gelecekte eğitimin nasıl yapılacağına yönelik fikir verme bağlamında küresel eğitimi savunacak belgeler sunan üç çaba öne çıkmaktadır. 1960'ların sonunda, eğitime erişim önceki yirmi yılda önemli ölçüde artmıştı. Böyle bir artış, eğitimin hedefleri ile ilgili yeni soruları ortaya çıkarmıştır.

1970 yılında, üye ülkelerin tüm eğitim bakanlarını bir araya getiren UNESCO Genel Konferansı'nın emrine yanıt olarak, kurumun genel müdürü ve eski bir Fransa Eğitim Bakanı olan Edgar Faure'den, eğitimin geleceğine ilişkin bir rapor hazırlamak üzere uluslararası bir komisyonun başına geçmesini istemiştir. Şüphesiz, hümanist anlayıştan esinlenen rapor, eğitimin temel amacının öğrencileri yaşam boyu öğrenenler olmaya hazırlamak gerektiği fikrini savunuyordu. Çünkü komisyon değişimin hızlandığı, insanlardan ekonomik ve siyasi katılım beklentilerinin arttığı bir gelecek öngörüordu (Faure ve diğerleri 1972). Öğrencileri yaşam boyu öğrenmeye hazırlamaya yönelik olan bu iddialı hedef, böyle bir görev için insanların hangi yeterliliklerle donatılacağı konusunda dünya çapındaki tartışmaları başlatmıştır.

Bu raporu, UNESCO'nun 1974 yılında üye devletlere önerdiği Uluslararası Anlayış, İş Birliği ve Barış Eğitimi, İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerle ilgili Eğitime ilişkin Uluslararası Tavsiye Kararı izlemiştir.

Yirmi yıl sonra, UNESCO'nun genel müdürü, eski Avrupa Komisyonu başkanı Jacques Delors'tan, eğitim için talimatlar öneren başka bir küresel manifesto hazırlayacak bir komisyona başkanlık yapmasını istemiştir. 1996'da yayımlanan Delors Raporu, üç yılı kapsayan küresel görüşmelerin muazzam bir çabasının sonucu, "yaşam boyu öğrenme" kavramı ile birlikte bilmek, yapmak, olmak ve yaşamak şeklinde dört hedefe bağlı bütünlük bir eğitim vizyonu önermiştir (Delors 1996). Bu rapor da, hükümetin tüm çocukları eğitime çabasının gerçekleştirilmesi için daha geniş ve daha iddialı bir hedefler dizisine duyulan ihtiyacı belirtmesiyle küresel tartışmaları alevlendirmiştir.

3.2 Küresel Eğitime Yönelik Artan İlgi

Delors raporunun yayımlanması, dünyanın dört bir yanındaki ülkelerde eğitimin hedeflerini yeniden gözden geçirmeye yönelik ilgiyi yansıtmakta ve canlandırmaktadır. Karşılıklı küresel bağımlılığın arttığı bir dönemde bu yenilik, küresel eğitim için çok uluslu isteklerin karşılanmasını gerektirmiştir. Bu, Delors'un "birlikte yaşamayı öğrenme" hedefinde en açık şekilde yer almaktadır.

Delors raporunun yayımlanmasından bir yıl sonra ulusal ve küresel görüşmeler, okulların hangi becerileri geliştirmesi gerektiği konusunda daha fazla düşünmek için tavsiyeleri benimsemeye başladığı sırada, Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), bu tür becerilerle ilgili olarak daha fazla netlik sağlayacak olan bir girişim başlatmıştır: Yetkinliklerin Tanımlanması ve Seçilmesi Projesi "*Definition and Selection of Competencies Project*" (DeSeCo Projesi olarak bilinir). Bu uzman görüşmelerinden çıkan sonuç, temel yetkinlikleri belirlemek, eğitim sistemleri ve yaşam boyu öğrenme için kapsayıcı hedefleri tanımlamaya yardımcı olmaktadır (Rychen ve Salganik 2001, 2003). DeSeCo temel yetkinlikler olarak şunları tanımlamıştır: Sosyal olarak ayrı tür gruplarla etkileşim, özerk davranma ve araçları etkileşimli olarak kullanma. Her yetkinliğin çeşitli alanlardan oluşan bir iç yapısı vardır. Örneğin, iş birliği yapma yeteneği; bilgi, bilişsel beceriler, uygulama becerileri, tutumlar, duygular, değerler, etik ve iş birliğiyle ilgili motivasyonu kapsar (Rychen ve Salganik 2003, s. 44). DeSeCo'nun kendisi, evrensel bir yetkinlik sınıflandırmasının detaylandırılmasını haklı çıkaran ortak değerler ve isteklerle ilgilenen uluslararası bir iş birliğidir:

Amacımız için (başarılı bir yaşam ve iyi işleyen bir toplum için temel yetkinlikleri tanımlama ve seçme), varsayılan ortak değerler ve uluslararası sözleşmelerin yaygın kabulü, insan haklarına saygı ve sürdürülebilir kalkınma gibi evrensel hedeflerin var olduğu ve anahtar yetkinliklere ilişkin söylem için düzenleyici, ideal ve normatif bir dayanak noktası olarak işlev gördüğü anlamına gelmektedir (Rychen 2003, s. 70–71).

Delors Raporu, DeSeCo Projesi ve çeşitli ülkelerde hızla değişen bir dünyaya katılmak için gereken becerilerin yeniden gözden geçirilmesi için üstlenilen benzer ulusal çabalar, hükümetleri ulusal standartları ve öğretim programı çerçevelerini yeniden gözden geçirme konusunda etkilemiştir. Bu çabaları tamamlayan OECD'nin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), DeSeCo projesiyle hemen hemen aynı zamanda başlamış ve dünyanın her yerindeki öğrencilerin on beş yaşında kazandığı bilgi ve bece-

rilerin tanımlanmasına ve ölçülmesine daha fazla eğilmiştir. Bu çabalar üstü kapalı olarak, dünyanın dört bir yanındaki okullarda hangi yetkinliklerin geliştirilmesi gerektiğini belirleme konusunda iş birliği yapılması gerektiğini kabul etmiştir.

Teknolojik ve sosyal değişimlerin bir sonucu olarak, eğitimin amaçlarını yeniden incelemeye yönelik dünya çapında benzer çalışmalar da vardır. Örneğin, 1981’de ABD Eğitim Bakanı, ülkedeki eğitim kalitesini gözden geçirmek için bir komisyon kurmuştur. Okulların öğrenen bir toplum olmasını sağlayacak becerileri geliştirmeleri gerektiğini öneren rapor, içerik ve becerilere odaklanmıştır. Diğerlerinin yanı sıra bunlar yabancı dilleri ve kültürlerarası iletişim becerilerini vurgulamaktaydı (US National Commission on Excellence in Education “ABD Eğitimde Mükemmeliyet Ulusal Komisyonu” 1983).

On yıl sonra 1991’de, Birleşik Devletler Çalışma Bakanlığı, işin değişen doğasını göz önüne alarak gereken yetkinlikleri belirlemek için bir komisyon kurmuştur. Rapor küresel olarak birbirine bağlı bir ekonomide genişletilmiş beceriler için artan taleplere atıfta bulunmaktadır. Aynı zamanda beş yetkinliği ve üç temel beceriyi tanımlayan ulusal standartları gerektirmektedir. Rapora göre çalışanların ihtiyaç duyacağı yetkinlikler; kişilerarası becerileri, bilgileri, sistemleri ve teknolojiyi verimli bir şekilde kullanma becerisini içermektedir. Bunlar; temel beceriler, düşünme becerileri ve kişisel nitelikler üzerine inşa edilmektedir (ABD Çalışma Bakanlığı 1991, s. iii). Rapor, küreselleşmenin işin doğasını nasıl değiştirdiğini vurgulamaktadır. Örneğin, çeşitli gruplarla etkili bir şekilde çalışmak ve sistemleri anlamak için bazı yeterliliklere ihtiyaç duyulmaktadır.

Bir on yıl daha geçtiğinde, ABD Eğitim Bakanlığı, öğretmen sendikalarından ve büyük teknoloji şirketlerinden oluşan, devletleri öğretim programının hedeflerini genişletmeye ikna etmek üzere küresel içeriğe ve kültürlerarası becerilere odaklanan 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı (Partnership for 21st Century Skills) adlı bir koalisyonu kurmuştur.

Öğretim programının hedeflerini genişletmeye yönelik benzer çabalar Şili, Çin, Hindistan, Meksika, Singapur ve Amerika Birleşik Devletleri’ni içeren karşılaştırmalı bir çalışmada belgelendiği gibi diğer ülkelerde de gerçekleşmiştir (Reimers ve Chung 2016). Ek olarak, bir dizi uluslararası kuruluş, küresel yetkinliği geliştirmek üzere kasıtlı çabaları savunmuştur. Örneğin, 2015 yılında Dünya Ekonomik Forumu, kültürel okuryazarlık, sosyal ve kültürel farkındalığı içeren yirmi birinci yüzyıl için 16 temel yetkinliği tanımlayan bir

rapor hazırlamıştır (Dünya Ekonomik Forumu 2015). Daha yakın tarihli bir raporda ise listenin başında yer alan dördüncü sanayi devrimi küresel vatandaşlık becerileri için yüksek nitelikli öğrenimin sekiz özelliği tanımlanmıştır (Dünya Ekonomik Forumu 2020a).

Eylül 2015'te Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin, BM Genel Kurulu tarafından kabul edilmesine yanıt olarak UNESCO, bilişsel ve sosyo-duygusal hedeflerin bu hedeflerle uyumlu olarak öğretim programına dâhil edilmesini savunmuştur (UNESCO 2017a). Education SDG 4'ün (Sürdürülebilir Eğitim Gelişim Hedefi) hedeflerinden biri aşağıdaki şekilde tanımlanan küresel vatandaşlık eğitimine odaklanmaktadır:

2030'a kadar, sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam tarzları, insan hakları, cinsiyet eşitliği, barış ve şiddetsizlik kültürünün teşvik edilmesi, küresel vatandaşlık eğitimi ile kültürel çeşitliliğin ve kültürün sürdürülebilir kalkınmaya katkısının kabulü de dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin sürdürülebilir kalkınmayı teşvik etmek üzere gereken bilgi ve becerileri edinmeleri sağlanmalıdır (BM 2020).

OECD, küresel yetkinlik değerlendirmesini PISA programının bir parçası olarak kapsama almıştır (OECD 2018). PISA'nın becerileri ölçmesi mevcut öğretim programı ile bağlantılı olmasa bile, önceki PISA çalışmaları çeşitli ülkelerde standartlara ve öğretim programına dikkat çekmiştir. Küresel yeterlilik konusundaki bu yeni odak muhtemelen aynı şeyi yapacaktır. OECD, küresel yetkinlik değerlendirmesini şu tanıma dayandırmaktadır:

Küresel yetkinlik, yerel, küresel ve kültürlerarası sorunları inceleme, başkalarının bakış açılarını, dünya görüşlerini anlama ve kabul etme, farklı kültürlerdeki insanlarla açık, uygun ve etkili iletişim kurma, toplu refah ile sürdürülebilir kalkınma için hareket etme becerileridir (OECD 2018).

Küresel vatandaşlığa yönelik ölçme araçlarını ve yaklaşımları belirlemek için BM, UNESCO ve Brookings Enstitüsü tarafından toplanan bir çalışma grubu, küresel yetkinlik ile ilgili görüşlerini aşağıdaki sekiz alanda sentezlemiştir:

- Empati
- Eleştirel düşünme ve sorun çözme
- Başkalarıyla iletişim kurma ve iş birliği yapma yeteneği
- Çatışma çözümü
- Güvenlik ve kimlik duygusu
- Paylaşılan evrensel değerler (insan hakları, barış, adalet vb.)
- Farklılığa saygı ve kültürlerarası anlayış

- Küresel sorunların ve birbirleriyle bağlantılarının tanınması (Center for Universal Education “Evensel Eğitim Merkezi” 2017, s.17).

Dünya Ekonomik Forumu’nun yakın tarihli bir yayını, Küresel Vatandaşlık becerilerini şöyle tanımlamaktadır:

Dünya hakkında daha geniş farkındalık oluşturmaya, sürdürülebilirliğe ve küresel toplulukta aktif bir rol oynamaya odaklanan bir içeriği barındırmak (Dünya Ekonomik Forumu 2020a, s.4).

Eğitimi değişen bir dünya ile ilişkili hale getirmeye yönelik bu yeni vurguyla son yirmi yılda dünya çapındaki kamu eğitim sistemlerinde dikkate değer bir dönüşüm yaşanmıştır. Hükümetler eğitimle daha fazla ilgilenmiş, eğitime daha fazla kaynak ayırmış, eğitim için daha etkili hedefler belirlemiş ve öğrencileri yirmi birinci yüzyıla hazırlamak için pek çok yenilik yapmıştır. Gelişen bu eğitim faaliyeti, hükümetlerin halk eğitim sistemlerini daha etkili hedeflere yönlendirme sorununa yaklaşımları konusunda zengin bir karşılaştırmalı deneyim birikimi sunmaktadır. Bu tür karşılaştırmalı deneyimlerden öğrenmek, Harvard Üniversitesi’ndeki liderlik ettiğim Küresel Eğitim İnovasyonu Girişimi’nin amacı niteliğindedir. Çeşitli ülkelerdeki araştırma kurumlarıyla iş birliği yaparak, halk eğitim sistemlerinde reform yapmak için bu tür çabalardan öğrenmek amacıyla bir dizi çalışma gerçekleştirilmiştir. Brezilya, Şili, Çin, Kolombiya, Finlandiya, Japonya, Meksika, Polonya, Portekiz, Peru, Rusya, Singapur ve Amerika Birleşik Devletleri’nde öğretim programının hedeflerini genişletmek üzere ulusal reform çabalarını incelenmiştir (Reimers ve Chung 2016, 2018; Reimers 2020a, b).

Ulusal öğretim programı standartlarını genişletmeye yönelik olan bu çalışmalar, önemli yerel ve küresel zorluklara ilişkin artan farkındalığın yanı sıra dünya çapında refahı ve kapsayıcılığı geliştirmeye yönelik cesur isteklere olan bağlılığı da yansıtmaktadır.

3.3 Küresel Eğitime Duyulan Gereksinim

2006 yılından bu yana Dünya Ekonomik Forumu, başlıca küresel riskler hakkında yıllık bir rapor hazırlamaktadır. Rapor, uzmanlardan oluşan bir panelin görüşlerinden ve iyi bilgilendirilmiş küresel liderlerle yapılan bir anketten yararlanarak, riskleri olasılık ve etki açısından tanımlamaktadır. Tespit edilen riskler; ekonomik, çevresel, jeopolitik, toplumsal ve teknolojik yönlere sahiptir. Ekonomik riskler arasında varlık balonları, para kısıtlaması, finansal kuruluşların başarısızlığı, önemli altyapı başarısızlığı, mali krizler, yüksek

yapısal işsizlik veya eksik istihdam, yasa dışı ticaret, şiddetli enerji fiyat şoku ve yönetilemez enflasyon yer almaktadır. Çevresel riskler arasında uç hava koşulları, iklim değişikliğini yavaşlatma ve uyumdaki başarısızlık, büyük biyolojik çeşitlilik kaybı ve ekosistemin çökmesi, büyük doğal afetler ve insan kaynaklı çevresel felaketler yer almaktadır. Jeopolitik riskler arasında ulusal yönetimin başarısızlığı, bölgesel veya küresel yönetimin başarısızlığı, eyaletler arası çatışma, büyük ölçekli terörist saldırıları, devletin çöküşü veya krizi ve kitle imha silahları yer almaktadır. Toplumsal riskler arasında şehir planlamasının başarısızlığı, gıda krizleri, büyük ölçekli istemsiz göç, derin sosyal istikrarsızlık, bulaşıcı hastalıkların hızla yayılması ve su krizleri yer almaktadır. Teknolojik riskler, teknolojik gelişmelerin önemli bilgi altyapısının bozulmasının, büyük ölçekli siber saldırıların, büyük veri sahtekârlığı ve hırsızlığının olumsuz sonuçlarını içermektedir (Dünya Ekonomik Forumu 2020b).

Yakın tarihli bir raporda, en olası riskler olarak şunlar tanımlanmaktadır: Aşırı hava olayları, iklim değişikliğini hafifletme ve uyumun başarısızlığı, doğal afetler, biyolojik çeşitlilik kaybı ve insan yapımı çevre felaketleri. Potansiyel etki açısından, ilk beş risk; iklim eylemi başarısızlığı, kitle imha silahları, biyolojik çeşitlilik kaybı, aşırı hava olayları ve su krizleridir (Dünya Ekonomik Forumu 2020b).

Raporda incelenen risklerin birçoğunun, özellikle iklim değişikliği, çatışma ve teknolojinin kötüye kullanılması ile ilgili olanların, birkaç yıldır en büyük riskler olarak görülmesinin sebebi, bunların kısmen küresel iş birliğini gerektirmesidir. Bu, küresel eğitim ile ilgili üç motivasyonu vurgulamaktadır: Birincisi, bu riskler etkili bir biçimde yönetilecekse, insanların bunlardan haberdar olması, bu riskleri önemsemesi ve bunları ele alacak becerilere sahip olması gerekmektedir. İnsanların bu anlayış ve becerileri geliştirmelerine yardımcı olmak, küresel eğitimin hedeflerinden ilkidir. İkincisi, bu riskler hükûmetler için zor seçimler gerektirdiğinden, birçok insanın bu riskleri derinlemesine anlaması ve böylece hükûmetlerin bunları ele alması için gerekli siyasi desteği sağlayabilmeleri gerekmektedir. Üçüncüsü, bu riskler küresel iş birliği gerektirdiğinden, çeşitli ülkelerdeki insanlara bu becerileri kazanmaları için yardım etmek gerekmektedir. Böylece hükûmetler kendi halklarının desteğiyle yapıcı bir şekilde iş birliği yapabilmektedirler. Tüm bunlar, bu riskleri ele almak için toplu iradeyi sürdürmenin karmaşıklığı ile ilgili bir alarm veren 2019 Dünya Ekonomik Forumu Küresel Riskler Raporu'nda gösterildiği gibi çok zor olacaktır:

Dünya bir krize doğru mu ilerliyor? Küresel riskler yoğunlaşıyor, ancak bunlarla baş etmeye yönelik toplu irade yetersiz kalıyor. Bunun yerine bölünmeler şiddetleniyor. Geçen yılın Küresel Riskler Raporu'nda belirtildiği gibi dünyanın devlet merkezli siyasetin yeni bir aşamasına geçişi 2018 yılı boyunca devam etti. Şu anda ulusal kontrolün sağlanması veya iyileştirilmesi için harcanmakta olan enerji, ortaya çıkan küresel zorluklara toplu yanıtları zayıflatma riski taşıyor. Kendimizi kurtarmak için mücadele etmemiz gereken küresel sorunların derinliklerine doğru sürükleniyoruz (Dünya Ekonomik Forumu 2019).

En ciddi küresel risklerden biri olan iklim felaketi, birkaç yıldır risk değerlendirmesinde hakim durumdadır. Hükümetler arası İklim Değişikliği Paneli (IPCC), küresel sıcaklıkların ortalama 1.5 °C'nin üzerine çıkmasını önlemek amacıyla ciddi değişiklikler yapmak için on yılımız olduğunu belirtmiştir (IPCC 2018). Amerika Birleşik Devletleri'nde Ulusal İklim Değerlendirmesi, emisyonlarda önemli düşüşler olmaması halinde, ortalama küresel sıcaklıkların yüzyılın sonuna kadar 5°C artabileceği konusunda uyarmıştır (Ulusal İklim Değerlendirmesi 2018). İklimdeki bu değişikliklerin bir takım olumsuz etkileri olacaktır. Yakın tarihli bir BM raporu, gıdayı tedarik etmede küresel aksaklıklar olacağını ve gıda kıtlığının muhtemelen istemsiz uluslararası göçlere neden olacağını öngörmektedir. Rapor, daha fazla iklim değişikliğini önlemek için gıda tüketimi ve tarım üretiminde değişiklik yapılması çağrısında bulunmaktadır (IPCC 2018). Yakın tarihli bir rapor, 17 ülkenin şu anda dünya nüfusunun dörtte birini etkileyebilecek aşırı su stresi yaşadığını belgelemektedir (Hofste ve diğerleri 2019). Bu değişiklikler, sürdürülebilirliği etkileyecek başka değişikliklere de neden olmaktadır. Örneğin, okyanusların ısınması, balıklarda nörotoksik bir madde olan metil cıvada artışa neden olmaktadır. Balıklarda artan metil cıva seviyeleri, deniz yaşamını ve balık tüketen insanları etkilemektedir (Schartup ve diğerleri 2019).

Bu küresel eğilimler ve riskler, potansiyel olarak birbirlerinin etkilerini arttıracak şekilde etkileşim halindedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde, insanların bilim insanlarına ne kadar güvendiklerine dair partizan siyasi bölünmeler mevcuttur. Bu da bilim insanlarının iklim değişikliği gibi bazı önemli küresel riskler hakkında halkı bilgilendirme konusundaki güvenilirliğini sınırlamaktadır. Demokratların %43'ü bilim insanlarının halkın yararına hareket etmeleri konusunda büyük güven duyduklarını bildirirken, Cumhuriyetçilerin yalnızca %27'si bu görüşü paylaşmaktadır. Bilim insanlarına duyulan güven, kişinin fen bilgisi düzeyiyle birlikte artar. Fen bilgisi düzeyi düşük olanlar için yalnızca %26'lık bir kısmın bilim insanlarına büyük bir

güven duyduğu bildirilirken, fen bilgisi düzeyi yüksek olanlarda %45'lik bir kısmın bilim insanlarına büyük bir güven duyduğu bildirilmektedir (Funk ve diğerleri 2019, s.3).

Küresel eğitime yönelik büyük sorunlardan biri, demokratik normlara ve çok uluslu fikirlere açıkça meydan okuyan yeni topluluk biçimlerinin, hoşgörüsüz ve yabancı düşmanı milliyetçilik çeşitlerinin ortaya çıkmasıdır. Dünya nüfusunun önemli bir yüzdesi, ülkelerinde demokrasinin işleyişinden memnun değildir; 27 ülkede ortalama %51 (Wike ve diğerleri 2019). Demokrasi-den memnuniyetsizlik; ekonomik sıkıntı, bireysel hakların statüsü ve siyasi seçkinlerin sıradan vatandaşların endişelerinden kopuk ve yozlaşmış oldukları inancı ile ilgilidir (Ibid).

Toplumlar; ırk, din, sınıf ve küreselleşmenin yansımalarından biri olan göçmenleri nasıl gördükleri konusunda bölünmüştür. Son on yılda, Pew Organizasyonu (Pew Araştırma Merkezi 2019) tarafından araştırılan 52 ülkede dine dayalı hükümet kısıtlamaları ve sosyal düşmanlıklar artmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde FBI, 2017'de %22'lik bir artışla nefret suçlarında art arda üç yıl boyunca bir artış olduğunu bildirdi ve bunların yarısından fazlası Yahudi karşıtı olaylardı (Byrd 2018).

Demografik değişiklikler ve göç, birçok toplumun etnik ve ırksal yapısını değiştirmektedir. Bu, insanları çeşitliliğin olumlu yönlerini anlamaları, onları üretkenliğe katkı sağlayacak şekilde kabul etmeleri ve farklılıklar arasında ortak bir zemin bulmaları konusunda eğitmenin önemine işaret etmektedir. Daha farklı bir bağlamda, ön yargı ve bağnazlığın yol açtığı ağır zarar ve çatışma bunların etkisini artırabilmektedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde azınlık grupları için daha fazla nüfus artışı ve beyazlar arasında azalan doğum oranları, 2045 yılına kadar etnik azınlık gruplarının nüfusun çoğunluğunu oluşturacağı bir ülke sonucunu ortaya çıkaracaktır. Beyazlar, nüfusun %49.7'sini, Hispanikler %24.6'sını, siyahiler %13.1'ini, Asyalılar %7.9'unu ve çok ırklı gruplar %3.8'ini oluşturacaktır (Frey 2018). "Amerikalıların çoğu (%57), ABD nüfusunun birçok farklı ırk ve etnik kökene sahip insanlardan oluşmasının ülke için çok iyi bir durum olduğunu söylemekte ve diğer %20'lik kısım bunun kısmen iyi olduğunu belirtmektedir. Daha küçük dilimler (%5) bunun kısmen veya çok kötü olduğunu (%1) söylerken, %1'lik kısım ülke için ne iyi ne de kötü olduğunu söylemektedir. Beyazların (%55), siyahilerin (%59) ve Hispaniklerin (%60) benzer oranda kısımları ırksal ve etnik çeşitliliğin ülke için çok iyi olduğunu söylemektedir" (Horowitz 2019).

Nüfusun çoğunluğunun ırksal ve etnik çeşitlilik ile ilgili olarak belirttiği bu olumlu görüşlere rağmen, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ırklara yönelik tutumlar konusunda ulusal olarak temsili bir Amerikalı örnekleme uygulanan yeni bir anket, nüfusun çoğunluğunun (%58) ırk ilişkilerinin genellikle kötü olduğuna inandığını göstermektedir. Bu yüzde, Şekil 3.1'de gösterildiği gibi siyahiler arasında (%71) beyazlardan (%56) daha yüksektir (Horowitz ve diğerleri 2019).

Çoğu Amerikalı (%65), ırk ve etnik gruplardaki çoğunluklar dâhil olmak üzere, Trump'ın başkan seçilmesinden bu yana insanların ırkçı veya ırksal olarak duyarsız görüşlerini ifade etmelerinin daha yaygın hale geldiğini söylemektedir. Daha küçük ama önemli bir kısım (%45) bunun daha kabul edilebilir hale geldiğini ifade etmektedir (Horowitz ve diğerleri 2019).

Siyahilerin ve Asyalıların yaklaşık dörtte üçü (her birinin %76'sı) ve Hispaniklerin %58'i ayrımcılığa maruz kaldıklarını, ırkları veya etnik kökenleri nedeniyle en azından zaman zaman haksız muamele gördüklerini belirtmektedir. Buna karşılık, beyazların yaklaşık üçte ikisi (%67) bunu hiç yaşamadıklarını söylemektedir (Ibid).

Kamuoyu anketleri aynı zamanda küresel olarak göçmenlere karşı yapılan ayrımcılığı da belgelemektedir. Çoğunluk göçmenleri bir güç olarak görürken, onları ülkeye yük olarak gören birçok kişi de mevcuttur. Şekil 3.2, dünyadaki göçmen nüfusunun yarısını oluşturan, insanlara göçmenlerin ülkeyi daha güçlü hale getirip getirmediğini veya bir yük olup olmadıklarının sorulduğu 18 ülkede yapılan 2018 Pew Araştırma Anketi'nin sonuçlarını özetlemektedir.

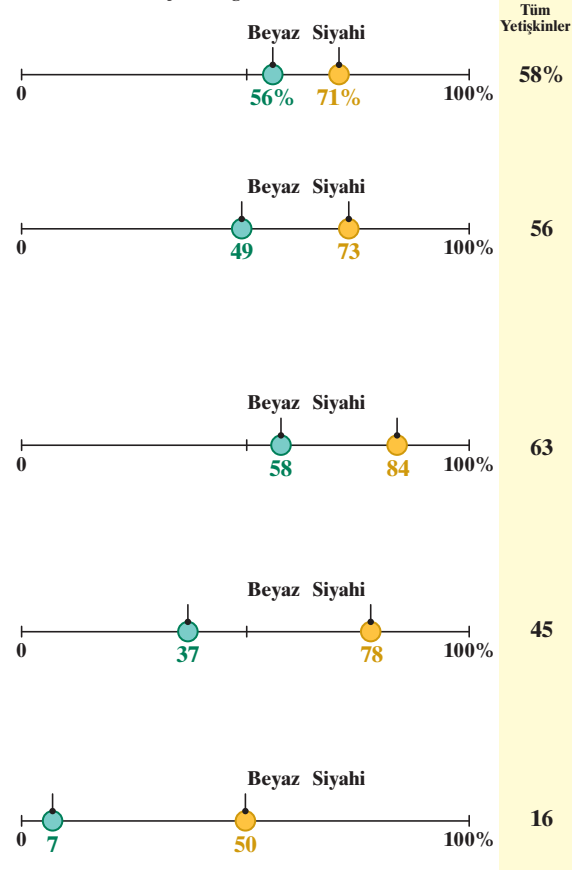
Liberal demokrasiler, dünya çapında demokrasiye verilen desteğin azalması ve demokrasinin gerilemesine neden olan bir dizi zorluk yaşamaktadır. 2018 yılında demokratik özgürlükler 71 ülkede azalırken, yalnızca 35 ülkede ilerleme kaydetmiştir ki bu küresel olarak demokrasinin yıl bazında art arda on ikinci düşüşüdür (Abramowitz 2018). Pew Araştırma Merkezi tarafından 38 ülkede yürütülen bir anket, nüfusun çoğunluğu tarafından temsili demokrasinin tercih edilmesine karşın, demokratik olmayan yönetim biçimlerine de önemli bir destek sağladığını göstermektedir. Bu ülkelerdeki nüfusun yarısından azı, seçilmiş temsilciler yerine uzmanların kararlar aldığı bir sistemi tercih etmekte ve her dört kişiden biri, güçlü bir liderin parlamento veya mahkemelerin müdahalesi olmadan kararlar alabileceği bir sistemin çok iyi bir yönetim yolu olacağını düşünmektedir (Wike ve Fetterolf 2018, s. 139). Diğer %24'ü, ordu tarafından yönetilen bir sistemin çok iyi olacağına inanmaktadır (Ibid).

Şekil 3.1 Amerika Birleşik Devletleri'nde siyahlar ve beyazlar arasında ırksal ilerlemeye ilişkin görüşler. *Kaynak* Horowitz ve diğerleri (2019)

Siyahi yetişkinlerin büyük kısmı ülkenin ırksal ilerlemesi hakkında negatif görüşlere sahiptir.

Aşağıdaki ifadelerle katılan insanların oranı

ABD'deki ırk ilişkileri genellikle kötüdür.



Siyahiler ve beyazlar arasında Hispantik olmayan ve tek bir ırk olduklarını belirten kişiler de mevcuttur.

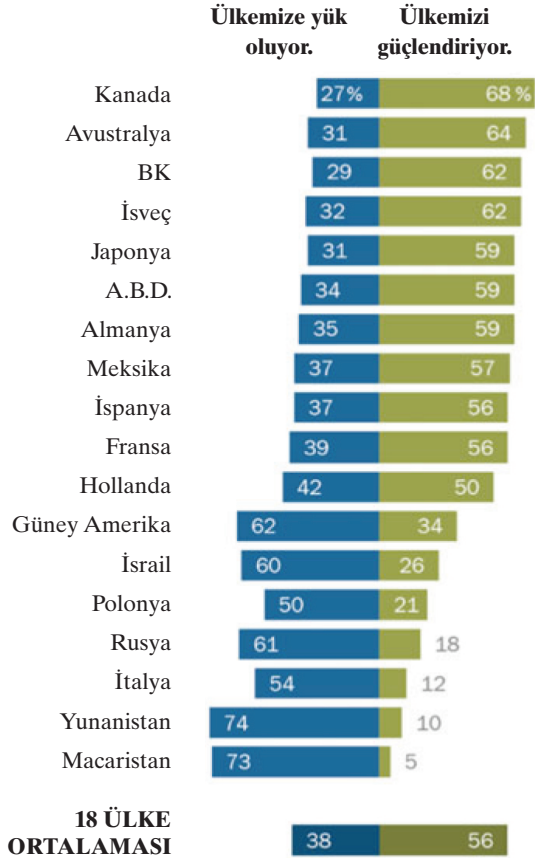
Kaynak ABD'de yaşayan yetişkinler arasında 22 Ocak – 5 Şubat 2019 tarihinde yapılan “Amerika’da Irklar 2019” adlı anket

PEW ARAŞTIRMA MERKEZİ

Şekil 3.2 İnsanlar göçmenleri nasıl görüyor?
Kaynak Gonzalez-Barrera ve Connor (2019)

Birçok ülkede insanların yarısı veya daha fazlası göçmenleri güç olarak görmektedir.

Günümüzde göçmenler işleri ve yetenekleriyle ülkemizi güçlendiriyorlar VEYA Günümüzde göçmenler işimizi ve sosyal haklarımızı aldıkları için ülkemize yük oluyorlar.



Kaynak Bahar 2018 Küresel Tutum Anketi: Q54a

“Dünya çapında insanların çoğu göçmenlerin yükten ziyade güç olduğunu söylüyor.”

PEW ARAŞTIRMA MERKEZİ

Bu küresel riskler ve zorluklar karşısında, dünyanın geleceği için umut verici bir vizyon olarak, Eylül 2015'te BM Genel Kurulu'nda kapsayıcı ve sürdürülebilir bir dünya için on yedi hedef belirlenmiştir. Bu hedefler şunlardır:

1. Yoksulluğa son: Her yerde her şekilde yoksulluğa son.
2. Açlığa son: Açlığı sona erdirmeye, gıda güvenliğini ve gelişmiş beslenmeyi sağlama ve sürdürülebilir tarımı teşvik etme.
3. Sağlıklı ve kaliteli yaşam: Sağlıklı yaşamlar sunma ve her yaşta herkes için refahı sağlama.
4. Nitelikli eğitim: Kapsayıcı ve eşit nitelikte eğitim sağlama ve herkesi yaşam boyu öğrenmeye teşvik etme.
5. Cinsiyet eşitliği: Cinsiyet eşitliğini sağlama, tüm kadınları ve kızları güçlendirme.
6. Temiz su ve temizlik işleri: Herkes için su ve temizlik işlerinin kullanılabilirliğini ve sürdürülebilir yönetimini sağlama.
7. Erişilebilir ve temiz enerji: Herkes için uygun fiyatlı, güvenilir, sürdürülebilir ve temiz enerji erişim sağlama.
8. İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme: Sürdürülebilir, kapsayıcı ve sürdürülebilir ekonomik büyümeyi, tam ve üretken istihdamı ve herkes için düzgün nitelikteki işi teşvik etme.
9. Sanayi, yenilikçilik ve altyapı: Esnek altyapı oluşturma, kapsayıcı ve sürdürülebilir sanayileşmeyi ve yeniliği teşvik etme.
10. Eşitsizliklerin azaltılması: Ülkeler içinde ve arasında eşitsizliği azaltma.
11. Sürdürülebilir şehirler ve toplumlar: Şehirleri ve insan yerleşimlerini kapsayıcı, güvenli, dayanıklı ve sürdürülebilir hale getirme.
12. Sorumlu üretim ve tüketim: Sürdürülebilir tüketim ve üretim kalıpları sağlama.
13. İklim eylemi: İklim değişikliği ve etkileriyle mücadele etmek için hızlı adımlar atma.
14. Sudaki yaşam: Sürdürülebilir kalkınma için okyanusları, denizleri ve deniz kaynaklarını koruma ve sürdürülebilir şekilde kullanma.
15. Karasal yaşam: Karasal ekosistemlerin sürdürülebilir kullanımını koruma, eski haline getirme ve destekleme, ormanları sürdürülebilir şekilde yönetme, çölleşmeyle mücadele etme, arazi bozulmasını durdurma ve tersine çevirme, biyoçeşitlilik kaybını durdurma.

16. Barış, adalet ve güçlü kurumlar: Sürdürülebilir kalkınma için barışçıl ve kapsayıcı toplumları teşvik etme, herkes için adalete erişim sağlama ve her düzeyde etkili, hesap verebilir ve kapsayıcı kurumlar inşa etme.
17. Amaçlar için ortaklıklar: Uygulama araçlarını güçlendirme ve sürdürülebilir kalkınma için küresel ortaklığı yeniden canlandırma (BM 2020).

Bu hedeflerin her biri, hedefleri işlevsel hale getiren bir dizi özel hedefe sahiptir. Daha önce de belirtildiği gibi örneğin, herkes için nitelikli eğitime odaklanan 4 numaralı hedef, Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi'ndeki eğitim hakkının dilini anımsatan ve aydınlanmanın çok uluslu görüşlerini yansıtan bir şekilde küresel vatandaşlık eğitimine odaklanan bir hedefi içermektedir:

Hedef 4.8: 2030'a kadar, birçoğunun yanında sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam tarzları, insan hakları, cinsiyet eşitliği, barış ve şiddetsizlik kültürünün teşvik edilmesi, küresel vatandaşlık eğitimi ile kültürel çeşitliliğin ve kültürün sürdürülebilir kalkınmaya katkısının kabulü de dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin sürdürülebilir kalkınmayı teşvik etmek üzere gereken bilgi ve becerileri edinmeleri sağlanmalıdır (BM 2020).

Bu kültürel sorunlara cevap veren kasıtlı bir küresel eğitim, öğrencilerin Dünya Ekonomik Forumu tarafından belirlenen risk türlerini ele alma ve Birleşmiş Milletler Kalkınma Hedeflerine ulaşılmasına katkıda bulunma becerilerini öğrenmeleri ve geliştirmeleri için fırsatlar yaratmaktadır. Bu geniş ve iddialı kalkınma hedefleri öğretim programının geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

2009–2010'da, bir grup lisansüstü öğrenciyle, anaokulundan liseye uzanan ve BM SDG'lerine uygun olarak (başlangıçta Milenyum Kalkınma Hedefleri ile çalıştık ve daha sonra bunları Sürdürülebilir Kalkınma ile 2015 yılında BM Genel Kurulu'nda kabul edilen hedefler), İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve Dünya Ekonomik Forumu Risk Değerlendirme Çerçevesi ile yönlendirilmiş kapsamlı bir öğretim programı geliştirilmiştir. Bu hedeflerin incelenmesinden hareketle bu tür hedeflere ulaşmaya yardımcı olmak için bir lise mezununun sahip olması gereken yetkinlikler çerçevesi geliştirilmiştir. Daha sonra bu çerçeve, öğrencilere çeşitli disiplinlerde kazandıkları bilgileri bu yetkinliklerle uyumlu projelerde bütünleştirmeleri için açık fırsatlar sağlayacak bir “dünya dersi” ile öğretilecek 350 ünitenin geliştirilmesine rehberlik etmek için kullanılmıştır (Reimers ve diğerleri 2016).

“... Öğretim programımızın genel amacı, küresel ilişkileri anlama, önemseme, küresel ilişkileri etkileme ve insan haklarını geliştirme yetkinliklerinin

bir sonucu olarak anlaşılan küresel vatandaşlığın gelişimini desteklemektir. Bu; bilgi, etki ve becerileri içeren küresel bir yetkinliğin kavramsallaştırılması üzerine inşa edilmiştir (Reimers 2009, 2010). Küresel yetkinlik anlayışının merkezinde, insanı güçlendirme kavramı vardır ve bu nedenle bireylerde fark yaratabileceği bir zihniyeti, inisiyatif alma arzusunu, liderlik rollerinde hareket etme becerisini ve sorumluluk alma becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

Öğretim programı tasarısına rehberlik eden ilkeler şunlardır: Bilgi, etki ve eylem için sonuçları tanımlamak, her sınıfta tutarlı ve temalarla uyumlu olan disiplinlerarası birimlere ve genel bir kapsama odaklanmak.

Son olarak, amaçlanan yeterlilikleri geliştirmek üzere yeterli fırsatların olup olmadığını belirlemek için tüm öğretim programı denetlenmiştir. Öğretim programının planını, öğrencilere kendi ilgi alanlarını geliştirme, tutkularını keşfetme ve ilgilerini çeken konular hakkında derinlemesine öğrenme fırsatları sağlama gibi kişiselleştirmeyi desteklemek üzere tasarlanmış çeşitli özelliklerle dengelenmiştir. Öğrenmeyi kişiselleştirmenin yolları olarak özellikle lise öğretim programını şekillendirmede proje tabanlı öğrenmeye, öğrenci iş birliğine, ebeveynlerin ve topluluk üyelerinin katılımına yer verilmiştir.

Bu tasarımın dayandığı pedagojik ilkelerden biri, kapsamlı olarak proje tabanlı öğrenmeye ve öğrencileri öğrenmelerinin merkezine yerleştiren Tasarım Düşüncesi gibi aktif öğrenme yöntemleriydi. Ayrıca, öğrencilere akranları, öğretmenleri, okuldaki ve diğer sınıflardaki öğrenciler ile veliler de dâhil olmak üzere diğer kişilerle paylaşılacak konularda anlayış göstermeleri için bol miktarda fırsat sunmaya çalışılmıştır.

Proje tabanlı çalışmalar ve uzaktan iletişimde teknolojinin kullanılmasıyla öğrencilerin diğer ülkelerdeki akranlarıyla iş birliği yapmaları için pek çok fırsat yaratılmıştır. Bu iş birliği, öğrencilerin ortak insanlık anlayışlarını keşfetmelerine yardımcı olmanın bir yolu olarak görülmüştür.

Öğretim programı ayrıca, küresel eğitimi desteklemek üzere bilgi ve deneye doğrudan katkıda bulunabilecek ve böylece öğrencilerin yerel ve küresel arasındaki gerçek bağlantıları belirlemelerine yardımcı olabilecek, ebeveynler ve topluluk üyeleriyle öğrencileri ve öğretmenleri doğrudan aktif hâle getirmek için çok sayıda fırsat sağlamaktadır.

K-12 öğretim programının tamamında özellikle de dokuzdan on ikinci sınıfa kadar, öğrencilerin kişisel ilgi alanları doğrultusunda sürdürmeleri ve öğretim programının önemli bir bölümünü öğretmenleriyle oluşturmaları için fırsatlar sunulmaktadır.

Bu yetkinlikler; (1) kültürlerarası yetkinlik, (2) ahlaki yönelim, (3) bilgi ve beceriler, (4) çalışma alışkanlıkları ve zihinsel alışkanlıkları kapsayacak şekilde tanımlanmıştır:

1. Kültürlerarası yetkinlik

Kültürlerarası yetkinlik, farklı kültürel kimliklerden ve kökenlerden gelen insanlarla başarılı bir şekilde etkileşim kurma yeteneğini içermektedir. Kişilerarası becerileri, kişisel becerileri ve kültürel farklılıklar karşısında kendini yönetmenin yollarını kapsamaktadır.

A. Çevre ile uyum becerileri

- I. Telekomünikasyon teknolojilerinin kullanımıyla çeşitli coğrafyalara dağılan ekipler dâhil olmak üzere kültürlerarası ekiplerde verimli ve etkili bir şekilde çalışma
- II. Farklı kültürel kökenlerden gelen diğer insanlara karşı empati gösterme
- III. Çeşitli kültürel ortamlara uygun nezaket ve etkileşim normlarını gösterme
- IV. Kültürel temelli anlaşmazlıkları müzakere, arabuluculuk ve çatışma çözümü yoluyla çözme

B. İçsel beceriler

- I. Küresel olaylar ve dünya kültürlerini merak etme,
- II. Farklı kültürel perspektifleri tanıma ve değerlendirme yeteneği,
- III. Kişinin kendi kimliğini, başkalarının kimliklerini, diğer kültürlerin kendi kimliklerini ve başkalarının kimliklerini nasıl şekillendirdiğini, uzay ve zamanda nerede olduğunu anlama
- IV. Kültürel farklılıklarla uğraşırken varsayımları tanıma ve inceleme becerisi
- V. Kültürel (uygarlık, dinsel veya etnik) ön yargının tanınması ve gruplararası dinamiklerin etkilerini en aza indirme becerisi
- VI. Temel etkileşim normlarındaki kültürel çeşitliliğin anlaşılması ve kabul edilmesi, nazik olma yetisi ve belirli ortamlarda ve etkileşim türlerinde uygun normları bulma ve öğrenme becerisi

2. Ahlaki yönelim

- A. Çeşitli dini sistemlerde etik çerçevelerin kabul edilmesi
- B. Tüm insanların temel eşitliğine bağlılık
- C. Medeniyet akımlarında ortak değerlerin ve ortak insanlığın tanınması
- D. Sosyo-ekonomik koşullar veya kültürel kökene bakılmaksızın her kişinin potansiyelinin kabul edilmesi
- E. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi gibi küresel sözleşmelerin küresel yönetime rehberlik etmedeki rolünün takdir edilmesi
- F. Evrensel insan haklarını destekleme, küresel yoksulluğu azaltma, barışı teşvik etme ve insan-çevre etkileşiminin sürdürülebilir biçimlerini teşvik etmeye bağlılık
- G. Alçakgönüllülük, saygı, karşılıklılık ve dürüstlük sergilerken farklı kültürel geçmişlere sahip insanlarla etkileşim kurma becerisi
- H. Küresel kurumların yanı sıra insan etkileşiminin sürdürülmesinde güvenin rolünün anlaşılması, güvendedeki bozulma biçimlerinin, kurumsal yolsuzluğun ve nedenlerinin tanınması

3. Bilgiler ve beceriler

Kandel'in bir asır önce önerdiği gibi öğretim programına aşılana çok uluslu bağları vurgulamaya ek olarak, küresel bir eğitim programı öğrencilere küreselleşmenin çeşitli yönlerini anlamak için gerekli bilgi ve becerileri sağlamalıdır. Bunlar; kültür, din, tarih, coğrafya, siyaset ve hükümet, ekonomi, bilim, teknoloji, yenilik, halk sağlığı ve demografiyi içermektedir.

- A. Kültür, din, tarih ve coğrafya
 - I. Küreselleşmenin kültürel değişimdeki rolüne dikkat çekerek dünya tarihi ve coğrafyası
 - II. İnsan faaliyetlerini organize eden güçlü kurumlar olarak dinlerin incelenmesi
 - III. Çeşitli bakış açıları ve sıradan vatandaşların tarihteki rolünün anlaşılmasını içeren tarihsel bilgi
 - IV. Dünyanın farklı bölgeleri dâhil olmak üzere dünya coğrafyası, onları birleştiren unsurlar, var olan farklılıklar ve insanların gezegendeki coğrafyayı nasıl değiştirdiği

- V. Yıllar boyunca dünya dinleri, tarihi ve medeniyetler arasındaki temas noktaları
 - VI. Başlıca felsefi gelenekler ve bağlantı noktaları
 - VII. Ortak insanlığı bulmanın bir yolu olarak sahne ve görsel sanatlar (örneğin; tiyatro, dans, müzik vb.)
 - VIII. Farklı sanatlar ve bağlantıları görme yeteneği
 - IX. Sanatı ifade aracı olarak görme, sanatı ifade için kullanma, küreselleşme ve sanatı anlama becerisi
- B. Siyaset ve hükümet
- I. Karşılaştırmalı hükümet
 - II. Hükümetler farklı toplumlarda nasıl çalışır?
 - III. Başlıca uluslararası kurumlar ve küresel meseleleri şekillendirmedeki rolleri
 - IV. İnsan-çevre etkileşiminde çağdaş küresel zorluklar
 - V. Bu zorlukların kaynakları, bunları ele alma seçenekleri ve bu zorlukların üstesinden gelmede küresel kurumların rolü
 - VI. Çağdaş küresel çatışmaların tarihi ve bu zorlukların ele alınmasında küresel kurumların rolü
- C. Ekonomi, işletme ve girişimcilik
- I. Ekonomik kalkınma teorileri ve ulusların ekonomik kalkınmasındaki çeşitli aşamaları, yoksulluğu ve eşitsizliği nasıl açıkladıkları
 - II. Küresel ticareti düzenleyen ve uluslararası kalkınmayı teşvik etmek için çalışan kurumlar
 - III. Bu kurumların etkinliği ve sınırlamaları hakkında çağdaş alanyazın
 - IV. Küresel ticaretin etkisi
 - V. Küresel yoksulluğun sonuçları ve yoksulların hareketleri
 - VI. Demografi ve demografik eğilimleri etkileyen faktörler ve bunların küresel değişime etkileri
- D. Bilim, teknoloji, yenilik ve küreselleşme
- E. Halk Sağlığı, nüfus ve demografi

4. Çalışma alışkanlıkları ve zihinsel alışkanlıklar

- A. Küresel zorluklara çözümler oluşturmaya ve küresel fırsatları yakalamaya katkı sağlamak, en iyi küresel uygulamaları araştırma ve belirleme, bunları coğrafi, disiplinler ve mesleki bağlamlara aktarma
- B. Sorunlar hakkında düşünmek için farklı kültürel bakış açılarını inceleme
- C. Kültürel değişim sürecini ve kültürel gruplar içinde bireysel farklılıklar olduğunu anlama
- D. Araştırma projelerini bağımsız olarak yürütme
- E. Bağımsız araştırmaların sonuçlarını yazılı veya sözlü olarak ve medyayı kullanarak sunma (Reimers ve diğerleri 2016, s. Ivii – lx).

2016 yılında 36 lisansüstü öğrencisiyle çalışarak, BM Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ile aynı tasarım sürecini izleyerek anaokulundan liseye kadar modern bir küresel eğitim programı geliştirilmiştir (Reimers ve diğerleri 2017). Bir yıl sonra 34 lisansüstü öğrenciden oluşan başka bir grupta, BM Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ile uyumlu çeşitli farklı öğretim programı prototipleri geliştirilmiştir (Reimers ve diğerleri 2018).

Ayrıca UNESCO herhangi bir ülkede öğretim programı veya öğretim materyalleri geliştirmek için kullanılacak BM Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ile uyumlu bir dizi öğrenme hedefi geliştirmiştir. Raporda belirtilen sürdürülebilirlik için kesişen yetkinlikler arasında sistem düşüncesi, öngörülü yetkinlik, normatif yetkinlik, stratejik yetkinlik, iş birliği yetkinliği, eleştirel düşünme yetkinliği, öz farkındalık ve bütünleşik problem çözme yetkinliği yer almaktadır (UNESCO 2017a, s. 10). Her bir SDG ile uyumlu özel öğrenme hedefleri, bilişsel, sosyo-duygusal ve davranışsal hedefleri içermektedir. Örneğin, ilk SDG: “Yoksulluğa Son” ile ilgili olarak UNESCO raporu aşağıdaki hedefleri tanımlamaktadır:

Bilişsel öğrenme hedefleri

1. Öğrenci, aşırı ve göreceli yoksulluk kavramlarını anlar ve bunların altında yatan kültürel ve normatif varsayımlar ile uygulamaları eleştirel bir şekilde yansıtır.
2. Öğrenci, aşırı yoksulluk ve aşırı zenginliğin yerel, ulusal ve küresel dağılımını bilir.
3. Öğrenci, kaynakların ve gücün eşit olmayan dağılımı, sömürgeleştirme, çatışmalar, doğal afetlerden kaynaklanan felaketler, diğer iklim değişikliğine bağlı etkiler, çevresel bozulma, teknolojik felaketler, sosyal koruma sistemleri ve önlemlerinin eksikliği gibi yoksulluğun nedenlerini ve etkilerini bilir.

4. Öğrenci, yoksulluğun aşırılıklarının ve aşırı refahın temel insan haklarını ve ihtiyaçlarını nasıl etkilediğini anlar.
5. Öğrenci, yoksulluğu azaltma stratejileri ve önlemleri hakkında bilgi sahibidir ve yoksulluğu açıklamak için açık temelli ve güç temelli yaklaşımlar arasında ayırım yapabilir.

Sosyo-duygusal öğrenme hedefleri

1. Öğrenci, toplulukta ve ötesinde güç ve kaynak dağılımındaki değişikliği etkilemek için bireyleri ve toplulukları güçlendirmek için başkalarıyla iş birliği yapar.
2. Öğrenci, yoksulluk ve zenginliğin aşırılıkları hakkında farkındalık yaratır ve çözümler hakkında diyaloga teşvik eder.
3. Öğrenci, yoksulluk konularına duyarlılık göstermenin yanı sıra fakir insanlar ve savunmasız durumdakilerle empati ve dayanışma gösterir.
4. Öğrenci, yoksullukla ilgili kişisel deneyimlerini ve ön yargılarını belirler.
5. Öğrenci, küresel eşitsizlik yapılarını sürdürme rolünü eleştirel bir şekilde düşünür.

Davranışsal öğrenme hedefleri

1. Öğrenci, yoksulluğun azaltılmasına katkıda bulunan etkinlikleri planlayabilir, uygulayabilir, değerlendirebilir ve çoğaltabilir.
2. Öğrenci, sosyal ve ekonomik adaleti, risk azaltma stratejilerini ve yoksulluğu ortadan kaldırma eylemlerini teşvik eden politikaların geliştirilmesini ve bütünleştirilmesini açıkça talep edebilir ve destekleyebilir.
3. Öğrenci, yoksulluğu yaratma ve yok etme ile ilgili yerel, ulusal ve uluslararası işletmelerin yönetim stratejilerine ilişkin karar verme süreçlerini değerlendirebilir, bunlara katılabilir ve bunları etkileyebilir.
4. Öğrenci, tüketim faaliyetlerine yoksulluğun azaltılması, sosyal adalet ve yolsuzlukla mücadele etme konularını dâhil edebilir.
5. Öğrenci, yoksullukla ilgili sistemik sorunları ele almak için çözümler önerebilir (UNESCO 2017a, s.12).

Kaynaklar

Abramowitz, M. (2018). Freedom in the world 2018: Democracy in crisis. Freedom House. <https://freedomhouse.org/article/democracy-crisis-freedom-house-releases-freedom-world-2018>.

Adams, J. Q. (1804). Letters on Silesia. Written during a tour through that country during the years 1800, 1801. London: Printed for J. Budd at the Crown and Mitre Pall Mall. <https://archive.org/details/lettersonsilesi00adamgoog/page/n383>.

Byrd, D. (2018). FBI report: Religion-based hate crimes in 2017 increased for the third consecutive year. <https://bjconline.org/fbi-report-religion-based-hate-crimes-up-22-in-2017-111318/>.

Center for Universal Education at Brookings. (2017). Measuring global citizenship education. A collection of practices and tools. Washington, DC: Brookings Institution. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/04/global_20170411_measuring-global-citizenship.pdf.

Davies, I., Ho, L. C., Kiwan, D., Peck, C. L., Peterson, A., Sant, E., et al. (Eds.). (2018). *The Palgrave handbook of global citizenship and education*. London, UK: Palgrave Macmillan.

Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*, report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century. Paris: UNESCO.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovsky, A., Rahnama, M., et al. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.

Frey, W. (2018, March 14). The US will become “minority white” in 2045, census projects. <https://www.brookings.edu/blog/the-avenue/2018/03/14/the-us-will-become-minority-white-in-2045-census-projects/>.

Funk, C., Hefferon, M., Kennedy, B., & Johnson, C. (2019, August 2). Trust and mistrust in American’s views of scientific experts. Pew Research Organization.

Gonzalez-Barrera, A., & Connor, P. (2019). Around the world, more say immigrants are a strength than a burden. Pew Research Organization. <https://www.pewresearch.org/global/2019/03/14/around-the-world-more-say-immigrants-are-a-strength-than-a-burden/>.

Hofste, R., Reig, P., & Schleifer, L. (2019). 17 countries, home to one-quarter of the world’s population, face extremely high water stress. <https://www.wri.org/blog/2019/08/17-countries-home-one-quarter-world-population-face-extremely-high-water-stress>.

Horowitz, J. M. (2019). Americans see advantages and challenges in country’s growing racial and ethnic diversity. <https://www.pewsocialtrends.org/2019/05/08/americans-see-advantages-and-challenges-in-countrys-growing-racial-and-ethnic-diversity/>.

Horowitz, J. M., Brown, A., & Cox, K. (2019). Race in America 2019. <https://www.pewsocialtrends.org/2019/04/09/race-in-america-2019/>.

IPCC (2018). Summary for policymakers. In: *Global Warming of 1.5°C. An IPCC Special Report on the impacts of global warming of 1.5°C above pre-industrial levels and related global greenhouse gas emission pathways, in the context of strengthening the global response to the threat of climate change, sustainable development, and efforts to eradicate poverty* [Masson-Delmotte, V., P. Zhai, H.-O. Pörtner, D. Roberts, J. Skea, P.R. Shukla, A. Pirani, W. Moufouma-Okia, C. Péan, R. Pidcock, S. Connors, J.B.R. Matthews, Y. Chen, X. Zhou, M.I. Gomis, E. Lonnoy, T. Maycock, M. Tignor, and T. Waterfield (eds.)]. Baskıda. https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/sites/2/2019/05/SR15_SPM_version_report_LR.pdf.

Jullien, M. A. (1812). *Esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi, suivie et pratiquée dans l'Institut d'Éducation d'Yverdun, en Suisse*. Milan: De L'imprimerie royale. <https://archive.org/details/espritedelamthod00jullgoog/page/n6>.

Jullien, M. A. (1817a). *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée, et séries de questions sur l'éducation*. Paris: I. Colas.

Jullien, M. A. (1817b, November 30). Letter of Marc Antoine Jullien to Thomas Jefferson. <https://founders.archives.gov/documents/Jefferson/03-12-02-0181>.

Jullien, M. A. (1835). *Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle. Suivi d'un plan d'éducation pratique pour l'enfance, l'adolescence et la jeunesse, ou recherches sur les principes d'une éducation perfectionnée*. Paris. https://archive.org/stream/essaignraldeduca00jull/essaignraldeduca00jull_djvu.txt.

Jullien, M. A. (1842). *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi, telle qu'elle a été pratiquée sous sa direction pendant dix années de 1806 à 1816 dans l'institut d'Yverdun, en Suisse*. Paris: L. Hachette. Libraire de L'Université. <https://archive.org/details/exposedelamtho00jull/page/n14>.

Kant, I. (1795). *Perpetual peace: A philosophical sketch*. Philadelphia, PA: Slough Foundation and Syracuse University Humanities Center. https://slough.org/media/files/perpetual_peace.pdf.

Mann, H. (1844). *Remarks on the seventh annual report of the Hon. Horace Mann*. Boston: Charles Little and James Brown. <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015003458208&view=1up&seq=7>.

NAFSA. (2003). *Securing America's future: Global education for a global age report of the strategic task force on education abroad*. 23 Ocak 2020'de https://www.nafsa.org/sites/default/files/ektron/uploadedFiles/NAFSA_Home/Resource_Library_Assets/Public_Policy/securing_america_s_future.pdf adresinden alınmıştır.

National Climate Assessment. (2018). *Fourth national climate assesment*. <https://nca2018.globalchange.gov/>.

OECD. (2018). *PISA 2018 results*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>. Pew Research Center. (2019). *A closer look at how religious restrictions have risen around the world*. <https://www.pewforum.org/2019/07/15/a-closer-look-at-how-religious-restrictions-have-risen-around-the-world/>.

Piaget, J. (1993). Jan Amos Comenius. *Prospects*, XXIII(1/2), 173–196. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/comeniuse.PDF> (UNESCO, International Bureau of Education).

Reimers, F., Chopra, V., Chung, C., Higdon, J., & O'Donnell, E. B. (2016). *Empowering global citizens*. Charleston, SC: CreateSpace.

Reimers, F., & Chung, C. (Eds.). (2016). *Teaching and learning for the twenty first century*. Cambridge: Harvard Education Press.

Reimers, F., et al. (2017). *Empowering students to improve the world in sixty lessons*. Charleston, SC: CreateSpace.

Reimers, F., et al. (2018). *Learning to collaborate for the global common good*. Charleston, SC: CreateSpace.

Reimers, F., & Chung, C. (Eds.). (2018). *Preparing teachers to educate whole students: An international comparative study*. Cambridge, MA: Harvard Education Publishing.

Reimers, F. (2020a). *Audacious education purposes*. Springer (baskıda).

Reimers, F. (2020b). *Empowering teachers to build a better world*. Springer (baskıda).

Roser, M., & Ortiz-Ospina, E. (2019). *Primary and secondary education*. <https://ourworldindata.org/primary-and-secondary-education#the-rise-of-basic-schooling-over-the-last-2-centuries>.

Rychen, D. (2003). *Key competencies: Meeting important challenges in life*. In Rychen, D. S. & Salganik, L. H. *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* (s. 63–107). Seattle: Hogrefe and Huber Publishers.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2001). *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe and Huber Publishers.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Seattle: Hogrefe and Huber Publishers.

Sarmiento, D. F. (1849). *De la Educacion Popular*. Santiago: Imprenta de Julio Belin y Compania. Schartup, A., Thackray, C., Qureshi, A., Dassuncao, C., Gillespie, K., Hanke, A., & Sunderland,

E. (2019). *Climate change and overfishing increase neurotoxicant in marine predators*. *Nature*. Yayın Tarihi: 7 Ağustos 2019

Soetard, M. (1994a). *Jean-Jaques Rousseau (1712–78)*. In *Prospects: quarterly review of comparative education* (Vol. XXIV, No. 3/4, s. 423–438). Paris, UNESCO: International Bureau of Education.

Soetard, M. (1994b). *Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827)*. In *Prospects: The quarterly review of comparative education* (Vol. XXIV, No. 1/2, s. 297–310). Paris, UNESCO: International Bureau of Education.

United Nations. (1948). *Universal declaration of human rights*. <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>.

United States Department of Labor. (1991). *What work requires of schools. A Scans report for America*. <https://wdr.doleta.gov/SCANS/whatwork/whatwork.pdf>.

United States National Commission on Excellence in Education. (1983). A nation at risk: The imperative for educational reform a report to the nation and the secretary of education. United States Department of Education. <https://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html>.

UNESCO. (1974). Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

UNESCO. (2017). Education for sustainable development goals learning objectives. Paris: UNESCO.

United Nations. (2020). Sustainable development goals. 23 Ocak 2020'de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/> adresinden alınmıştır.

Wike, R., & Fetterolf, J. (2018). Liberal democracy's crisis of confidence. *Journal of Democracy*, 29(4), 136–150.

Wike, R., Silver, L., & Castillo, A. (2019). Many across the globe are dissatisfied with how democracy is working. Pew Research Organization. 29 Nisan 2019'da alınmıştır.

World Economic Forum. (2015). New vision for education. Unlocking the potential of technology. http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf.

World Economic Forum. (2019). The global risks report. 23 Ocak 2020'de <https://www.weforum.org/reports/the-global-risks-report-2019> adresinden alınmıştır.

World Economic Forum. (2020a). Schools of the future. Defining new models of education for the fourth industrial revolution.

World Economic Forum. (2020b). The global risks report. 23 Ocak 2020'de <https://www.weforum.org/reports/the-global-risks-report-2020> adresinden alınmıştır.

Açık Erişim Bu kitap, asıl yazara/yazarlara ve kaynağa uygun şekilde atıf yaptığınız, Creative Commons lisansı için bir bağlantı sağladığınız ve değişiklik yapıp yapılmadığını belirttiğiniz sürece, herhangi bir ortamda veya formatta kullanım, paylaşım, uyarılama, dağıtım ve çoğaltıma izin veren Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası Lisansı (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), hükümleri altında lisanslanmış bulunmaktadır.

Bu bölümdeki resimler veya diğer üçüncü taraflara ait materyaller, materyalin atıf limitinde aksi belirtilmediği sürece bölüme ait Creative Commons lisansına dâhildir. Materyal kitabın Creative Commons lisansına dâhil olmaması durumunda ve kullanım amacınız için yasal düzenleme tarafından izin verilmediği takdirde veya izin verilen kullanım kapsamını aşıyor ise, doğrudan telif hakkı sahibinden izin almanız gerekmektedir.

Bölüm 4

Psikolojik Bakış Açısı ve Küresel Eğitim

İnsanların nasıl öğrendiği ve geliştiği ile ilgili bilim tarafından üretilen bilgiler, küresel eğitim programı ve öğretimin tasarlanması için kaynak sağlamaktadır. Birleşik Devletler'deki Ulusal Araştırma Konseyi tarafından toplanan bir uzman grubunun hazırladığı yirmi birinci yüzyıl becerilerine ilişkin kanıtların bir sentezi, bu becerileri Bloom'un taksonomisini temel alarak üç geniş yetkinlik alanında gruplandırmıştır: Bilişsel, içsel ve kişilerarası. Bilişsel yetkinlik, bilişsel işlem ve stratejileri, bilgi ve yaratıcılığı; içsel yetkinlikler, entelektüel açıklık, iş etiği ve vicdanlılık; kişilerarası yetkinlikler, takım çalışması, iş birliği ve liderliği kapsamaktadır (Pellegrino ve Hilton 2012). İnceleme, uzun vadeli sonuçlar için bilişsel yetkinliklerin kişilerarası ve içsel yetkinliklere göre önemini destekleyen daha büyük ve daha sağlam bilimsel kanıtlar olduğunu göstermektedir. İçsel ve kişilerarası yetkinlikler arasında, vicdanlılık (organizasyon, sorumluluk ve sıkı çalışma) eğitim, kariyer ve sağlık sonuçlarıyla olumlu şekilde ilişkiliyken, antisosyal davranış bu sonuçlarla olumsuz bir şekilde ilişkilidir (Pellegrino ve Hilton 2012, s. 4–5). Rapor ayrıca, bir kişinin öğrendiklerini aktarmasına ve bunu yeni bir duruma uyarlamasına izin verme süreci olan “daha derin öğrenme” sürecini de incelemiştir. Bu, raporda yirmi birinci yüzyıl yeterlilikleri olarak adlandırılan “bir alandaki içerik bilgisi ve bu bilginin soruları cevaplamak ve problemleri çözmek için nasıl, neden ve ne zaman uygulanacağına yönelik bilgi” ifadesini de içermektedir (Ibid, s. 6). Yirmi birinci yüzyıl yeterliliklerinin tamamını geliştirmek, alışıldan daha fazla öğretim zamanı ve kaynakları gerektirmekte ve öğrencileri birkaç haftayı hatta ayları kapsayan daha uzun süreli projelere dâhil etme fikrini desteklemektedir.

Bu rapor, bütünlük bir fen bilgisi öğretim programının, öğrencilerin içerik bilgisi ve kişilerarası yeterlilikler kazandığı daha derin öğrenmeyi nasıl teşvik edebileceğini göstermektedir. Bu, derin küresel yeterliliği teşvik edilecek öğretim programının bir örneğidir. Bu öğretim programı “iş birlikçi, metin okuma, not ve rapor yazma, küçük grup tartışmalarıyla bilimsel sorgulama etkinlikleri gibi bütünlük bir öğretim programına maruz kalan öğrenciler,

fen anlayışı, fen kelime hazinesi ve fen yazımı konularında daha fazla kazanımlar elde etmiştir. Aynı zamanda, öğrenciler sözlü iletişim ve söylemin içsel yetkinliklerini ayrıca üstbilişin kişilerarası yetkinliklerini ve öğrenmeye yönelik olumlu eğilimleri geliştirmişlerdir (Ibid, s. 7). Rapor, yirmi birinci yüzyıl becerilerini geliştirmeye yardımcı olan ilkeleri yansıtan öğretim programı ve öğretim tasarımı için öneriler sunmaktadır. En erken sınıflardan başlayarak ve kariyerleri boyunca sürdürülen hedeflere yönelik ilerlemeyi ölçmek için değerlendirmeye öğrenme hedefleri ve öğrenmenin nasıl geliştiğine yönelik bir model oluşturmayı içermektedir. Öneriler ayrıca, kavramların ve görevlerin çoklu temsillerinin kullanılmasını, ayrıntılandırmayı, sorgulamayı ve açıklamayı teşvik etmeyi, öğrencileri zorlu görevlere dâhil etmeyi, örnekler ve kanıtlarla öğretmeyi, konuları öğrencilerin kişisel deneyimleriyle ilişkilendirerek öğrencilerin motivasyonunu etkinleştirmeyi ve biçimlendirici değerlendirmeyi kullanmayı içermektedir. Daha önce açıklanan Dünya Dersi'nin tasarımı aynı ilkelerin birçoğuna, özellikle açık öğrenme hedeflerine, bilişsel hedeflerin kişilerarası hedeflerle bütünleştirilmesine, daha önce başlayan tutarlı bir öğretim programı dizisinde düzenlenmiş, öğrencileri zorlu görevlere dâhil etme ve yeni içeriği, öğrencilerin kişisel ve anlık deneyimleriyle ilişkilendirme amacıyla kavramların çoklu temsillerine dayanmaktadır. Bunun, akademik öğretim programının geri kalanıyla net bir dizide veya açık bir ifade ile olmaksızın, BM SDG'leri gibi küresel hedeflerle ilgili birkaç dersi "serpiştirmekten" ne kadar farklı olduğu gözden kaçırılmamalıdır.

Etkili bir küresel eğitim programı, içerikle ve yirmi birinci yüzyılın ilgili becerileriyle etkili bir şekilde ilişkili olan etkili ve titiz bir tasarıma ihtiyaç duymaktadır. Örneğin, ikinci sınıfta Dünya Dersi'nin ilk ünitesi kültürlerarasındaki benzerlikler ve farklılıklar ile ilgilidir. Ünite çeşitli konuları kapsar: (a) bilgi: çeşitli kültürel bakış açıları, gruplar içindeki farklılıklar, coğrafya, ortak değerler, kanıtların kullanımı, teknolojinin kullanımı; (b) içsel: küresel meseleler hakkında merak; (c) kişilerarası: empati. Bu ünite, sekiz haftalık bir süre boyunca altı etkinlik ve on iki ders olarak işlenmektedir. Böylece uzun bir süre boyunca sürekli katılım sağlanmakta, öğrencilerin öğretilen kavramların yapısını derinlemesine anlamalarına, anladıklarını göstermek için birden fazla fırsata sahip olmalarına ve geri bildirim almalarına izin verilmektedir. Ünite de amaçlar, hedefler, beceriler, bilgi ve altı faaliyet açıklanmaktadır:

Dünya Dersi Ünitesi	2.1
Konu	Kültürlerarası Benzerlikler ve Farklılıklar
Tema	Farklı kültürel bakış açıları, empati, kültürel gruplar içindeki farklılıklar; küresel ilişkiler, coğrafya, ortak değerler, kanıt kullanma ve teknolojiyi kullanma.
Bölge	Çocukların ebeveynleri tarafından temsil edilen ülkeler ve ortak okulların bulunduğu ülkeler daha fazla vurgulanarak tüm bölgelerin gösterimi. Aynı sınıftaki çeşitli bölümlerin farklı ülkeleri kapsamaması ve çeşitli dünya bölgelerini (örneğin, Afrika, Asya, Avrupa ve Latin Amerika) temsil etmeye çalışması yararlı olacaktır.
Süre	Sekiz hafta (altı etkinlik ve on iki ders)

Hedefler ve Amaçlar

1. Çocukların farklı kültürlerde nasıl oynadıkları konusundaki benzerlikleri ve farklılıkları öğrenme, bir kültürü veya ülkeyi ideal türler veya ortalamalarla temsil etmenin sınırlarını anlama, her kültürde çeşitlilik olduğunu anlama.
2. Öğrencileri çeşitli kültürlere, kültürel farklılıklara ve çocukların farklı kültürlerde yaşama şekillerine ilgi duymaya teşvik etme. Modern haberleşme teknolojilerinin kullanımıyla diğer ülkelerdeki çocuklarla iletişim kurmaya güdüleme.
3. Çocukların farklı kültürlerde oynadıkları oyunları tanıma ve bu gözlemlerini dünyanın farklı bölgelerindeki çocuklarla paylaşma.

Bilgiler ve Beceriler

1. Öğrenciler, kendilerinin ve diğer çocukların okullarında oynadıkları oyunları anlatacak ve daha sonra bu açıklamaları bir posterde sunacaklardır.
2. Öğrenciler, okullarında çocukların oynadığı çeşitli oyunları analiz edecek ve karşılaştıracaklardır.
3. Öğrenciler oynadıkları oyunları anlatacaklar, bu oyunların basit videolarını ve resimlerini yapacaklar ve bu gözlemlerini internet tabanlı iletişim teknolojilerini kullanarak farklı ülkelerdeki akranlarıyla paylaşacaklardır.
4. Öğrenciler başka bir ülkedeki akranları tarafından üretilen ve oynadıkları oyunları tanımlayan raporları analiz edeceklerdir.

Genel Bakış

Bu ünite, öğrencileri oynadıkları oyunlarla ilgili doğrudan deneyimlerinin analizine dâhil eder ve bu analiz daha sonra diğer ülkelerdeki akranları ve ebeveynleri tarafından oynanan oyunların analizlerine doğru genişletilir. Faaliyetler; kanıt toplama-yı, gözlem becerilerini kullanmayı, röportajları ve belgesel kaynaklarını incelemeyi,

oyunları analiz etmek için kategoriler oluşturan bir çerçeve geliştirmeyi ve okullarındaki akranlara, öğretmenlere ve diğer ülkelerdeki akranlarına analizlerini sunmayı içerir. Ünite, haritalara, dünya genelindeki ülkelere ve öğrencilere bir giriş sunar. Öğrenciler, diğer ülkelerdeki akranlarıyla iletişim kurmak için teknolojiyi kullanır.

Etkinlik 2.1.2 Ebeveynlerimiz Çocukken Hangi Oyunları Oynadılar?

Etkinlik 2.1.3 Çocuk Oyunlarını Gözlemlemek

Etkinlik 2.1.4 Dünyanın Diğer Bölgelerindeki Çocuklarla Oyunlar Hakkında Konuşma

Etkinlik 2.1.5 Haritaları Anlama

Etkinlik 2.1.6 Diğer Ülkelerdeki Oyunları Öğrenme (Reimers ve diğerleri 2016, s. 54-61).

Dünya Dersi öğretim programını oluşturan 350 ünitenin her biri tasarlanırken aynı format izlenmiş, hepsi daha önce açıklanan çeşitli bilişsel, disiplinleriçi ve disiplinlerarası yetkinlikleri geliştirmek için tasarlanmış bir yapı ile sıralanmıştır. Her sınıftaki üniteler, öğrencileri bir yıl boyunca süren bir projeye dâhil eden tutarlı bir kapsam ile sırayla yapılandırılmış ve bu da anladıklarını sunacakları bir bitirme projesine giden bir yol oluşturmuştur. Bitirme projeleri şöyle olabilir: Ana okulları farklılığı anlama üzerine bir kukla gösterisine katılır, birinci sınıflar bir “Benim Kitabım” çalışmasını oluşturur, ikinci sınıflar başkalarını eğitir, üçüncü sınıflar bir iş kurar (çikolata), dördüncü sınıflar medeniyetler hakkında bir oyun yaratır, beşinci sınıflar SDG’ler hakkında bir farkındalık projesi hazırlar, altıncı sınıflar bir SDG hakkında bir savunma projesi uygular, yedinci sınıflar genişletilmiş bir hizmeti öğrenmeye katılır ve sekizinci sınıflar bir SDG etrafında bir sosyal girişim oluşturur. Çoğu durumda bitirme projesi etkinlikleri birbiri üzerine inşa edilir. Örneğin, beşinci sınıfta öğrencilerden diğerlerini SDG’ler hakkında bilgilendirmek için bir farkındalık projesi oluşturmaları istenir, altıncı sınıfta ise SDG’ler hakkında bir savunma projesi uygulamaları istenir.

Dünya Dersi’nde, her biri aşağıda görüldüğü gibi belirli bir temaya odaklanan sınıflar arasında da tutarlılık vardır.

Dünya Dersi: Anaokulundan Sekizinci Sınıfa kadar

Anasınıfı *Çeşitli ve Güzel Dünyamız*

Birinci Sınıf *Evrensel İnsan İhtiyaçları Olan Tek Bir Kişiyiz*

İkinci Sınıf *Kendimiz ve Diğerleri*

Üçüncü Sınıf *Çikolata Üretiminde Girişimcilik Yoluyla Küresel Karşılıklı Bağlılığı Anlamak*

<i>Dördüncü Sınıf</i>	<i>Eski ve Modern Medeniyetlerin Yükselişi (ve Düşüşü)</i>
<i>Beşinci Sınıf</i>	<i>Bireylerin Özgürlüğü ve Hakları: Bireylerin Hakları Konusunda Toplumsal Değişim</i>
<i>Altıncı Sınıf</i>	<i>Değerler ve Kimlikler İnsanları ve Kurumları Nasıl Şekillendiriyor?</i>
<i>Yedinci Sınıf</i>	<i>Örgütlenerek ve Değişim Yapıcıları ile Çalışarak Toplumda Değişim Sağlamak</i>
<i>Sekizinci Sınıf</i>	<i>Göç</i>

Dünya Dersi: Dokuzuncu Sınıftan On İkinci Sınıfa kadar

Lise Dönem Dersi Çevre

Lise Dönem Dersi Toplum ve Halk Sağlığı Dersi

Lise Dönem Dersi Küresel Çatışmalar ve Çözümler

Lise Dönem Dersi Kalkınma Ekonomisi: Latin Amerika'da Büyüme ve Kalkınma

Lise Dönem Dersi Teknoloji, Yenilik ve Küreselleşme (Reimers ve diğerleri 2016)

Her sınıf için bu bitirme projeleri ve tematik odaklar öğrencilere, yirmi birinci yüzyıl becerilerini geliştirmek için araştırmanın önerdiği şekillerde, bir problem veya problem durumu üzerinde uzun süre çalışma fırsatı sağlamaktadır. Pellegrino ve Hilton tarafından hazırlanan “*Sentez*” adlı eserde, proje tabanlı öğrenme üzerine araştırmanın iki meta analizine dayanarak, probleme dayalı öğrenmenin altı temel ilkesi şöyle tanımlanmaktadır:

PBL yaklaşımları, dikkatlice tasarlanır ve uygulanırsa, rehberlik ve geri bildirim sağlarken zorlu görevlerde (problemlerde) öğrenmeyi teşvik edebilen zengin genişletilmiş problemler biçimindeki öğrenme görevlerini temsil etmektedir. Ayrıntılandırmayı, sorgulamayı ve kendini açıklamayı teşvik edebilirler, öğrencilerle ilgili ve ilginç olan problemleri sunarak motivasyonu artırabilirler. PBL'ye yönelik çeşitli farklı yaklaşımlar geliştirilmiş olsa da bu tür bir öğretim genellikle altı temel ilkeyi takip etmektedir:

1. Öğrenci merkezli öğrenim
2. Küçük gruplar
3. Yönetici veya rehber olarak öğretmen
4. Önce problemler
5. Problemin, bilgiye ulaşma ve problem çözüme becerilerini kazanma aracı olması
6. Özyönetimli öğrenme (Pellegrino ve Hilton 2012, s. 166).

Aşağıda, daha önce özetlendiği gibi öğrenme biliminin öğretimi için çıkarımlara dayanan yeni bir araştırma senteziyle elde edilen küresel eğitim için ek öğretici çıkarımlar bulunmaktadır (Deans for Impact 2015).

1. Yeni fikirlere hâkim olmak için gerekli ön koşulları sağlayan net bir ilerlemeye sahip iyi sıralı bir öğretim programı geliştirme ve yeni fikirleri öğrencilerin önceden bildikleri fikirlerle eşleştirme. Dünya dersinde, yetkinliklerden bilgi, beceri ve eğilimlere, bu öğrenme çıktularından, kademeli olarak ve zamanla tüm öğretim programını yönlendiren öğrenme çıktularını oluşturacak kısmi öğrenme çıktularına sahip daha küçük pedagojik üniteler geriye doğru haritalandırılmıştır. Daha sonra, bu daha küçük pedagojik üniteler, yatay ve dikey tutarlılıkla (sınıflar içinde ve arasında tutarlılık) ilerleyen sıralara dâhil edilmiştir. Her ünite, geliştirmesi amaçlanan yetkinlikleri tanımlayacak şekilde kodlanmıştır. Öğretim programının tasarımı bu şekilde tamamlandığında, programın geliştirilmesine rehberlik eden çerçevede sunulduğu gibi, amaçlanan bilgi, beceri ve eğilimlerin her birini geliştirme fırsatları için 350 ünitenin her birini inceleyen öğretim programı denetlenmiştir. Her ünite amaçlanan yetkinliklerin her birini geliştirme fırsatları beklenmese de, yıllar boyunca bu tür bir gelişimi teşvik etmek için yinelenen fırsatların bulunması amaçlanmıştır. Bu denetim, bir beceriyi geliştirmek için çok sınırlı fırsatların olduğu öğretim programındaki boşlukların belirlenmesine ve ilerlemenin herhangi bir düzeyinde öğrencilerin önceden gerekli bilgiyi kazanma fırsatına sahip olduğunun belirlenebildiği yapılandırılmış bir sıra geliştirilmesine yardımcı olmuştur. Ünitelerin sıralaması, öğrenci için bilinen ve ona yakın gelenden daha soyut olan fikir ve kavramlara doğru ilerlemiştir. Örneğin, ikinci sınıfta öğrenciler oynadıkları oyunları açıklamaya başlamışlar (yakın bilgi ve ilgi), sonra sınıf içindeki ilgi alanlarını karşılaştırmışlardır. Daha sonra ebeveynleriyle çocukken oynadıkları oyunlar hakkında röportaj yapmış ve bu verileri çocukların oynadıkları oyunlarda zaman içindeki değişiklikleri, aileler ve kültürlerarasındaki farklılıkları tartışmak için kullanmışlardır. Daha sonra, teknolojiyi kullanarak başka bir ülkedeki akranlarıyla etkileşim kurmuşlar ve oynadıkları oyunları karşılaştırmışlardır. Bu gözlemler ve analizlerden yola çıkarak çocuklar, diğer çocukların toplumlar ve nesiller arasında çocukluğu nasıl yaşadıklarıyla ilgili benzerlikleri ve farklılıkları incelemiştir.

Öğretim programı tasarımına yönelik bu yaklaşım, öğrencilerin bildikleri fikirlere atıfta bulunarak ve yeni bilgileri kademeli bir şekilde sunarak yeni fikirleri nasıl öğrendikleri hakkında bilinenlere dayanmakta ve bu da onların bilgiyi kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarmalarına

olanak tanımaktadır. Öğretim programının tasarımı, bilişsel gelişimin sabit aşamalar dizileriyle ilerlediğine dair geleneksel bilgilere meydan okumuş bunun yerine, yeni kavramlara hâkim olunmasına izin vermek için uygun öğretim sıralarıyla tasarlanmıştır.

2. İyi öğretildiği takdirde, öğrencilerin birçok farklı konuyu öğrenebilecekleri varsayılmalıdır. Belirli fikirleri anlamak için “gelişimsel olarak hazır” olmadıkları varsayılmamalıdır. Öğrenciler gerçek dünya problemleriyle yüzleştirdiklerinde, bazıları belirli konular için gelişimsel bir hazırlığın mevcut olduğunu varsayabilir. Dünya Dersi’ni geliştirirken, bu dersi öğretmeyi ilk kez taahhüt eden bir okuldaki meslektaşlar ile ikinci sınıf öğrencilerinin “yoksulluk” ile ilgili olarak bir şeyler öğrenip öğrenemeyeceği gibi konular hakkında tartışılmıştır. Bilişsel bilim, gelişimin sabit bir aşamalar sırası boyunca ilerlemediğini ve iyi bir tasarım sıralamasının öğrencileri karmaşık konuları öğrenirken destekleyebileceğini kanıtlamaktadır.
3. Öğrencilerin neyi öğrendiklerini açıklığa kavuşturan üniteler ve dersler geliştirilmelidir. Bu yaklaşım Dünya Dersi’nin geliştirilmesinde benimsenmiştir, çünkü bunun, bilgilerin hatırlanmasını kolaylaştırmanın yollarından biri olduğu bilinmektedir.
4. Öğrencilerin anladıklarını göstermeleri ve ortaya çıkan anlamlar hakkında geri bildirim almaları için çok sayıda fırsat sağlanmalıdır. Mümkün olduğunda, uzun süre tekrarlanan uygulamalar için geniş çaplı fırsatlar sağlanmalıdır. Kanıtlanan bilişsel ilkelerden biri, uygulamanın yeni içeriği öğrenmek için gerekli olduğu, zamanla genişletilen ve birden fazla uygulama biçimini kullanmanın öğrenme için daha etkili olduğudur.

Öğretim programı, öğrencilerin farklı yaşlarda farklı gerçekleri mantıksal bir yolla öğretmek sorunları çözmelerine yardımcı olacak şekilde tasarlanmalıdır. Öğrencilerin, öğrencilere özel ve net, göreve odaklanmış ve açıklayıcı geri bildirim sağlayabilecek bir anlayış göstermeleri için fırsatlar yaratılmalıdır. Bu, Dünya Dersi’nde aşağıdaki gibi tanımlanan süreç değerlendirmesinin bir rolüdür:

Öğrenciler anaokulundan itibaren yalnızca öğrenmekle kalmazlar, aynı zamanda yıl boyunca öğrendiklerini anladıklarını göstermek ile de meşguldürler. Süreç ve sonuç değerlendirmeleri dersle bütünleştirilmiştir, çünkü küresel yetkinlik ve yirmi birinci yüzyıl öğreniminin özgün değerlendirme biçimlerini gerektirmektedir (Greenstein 2012). Bilgiyi sergilemenin yanında, öğrencilerden bir ürün yaratmaları istenir; bu ürün bir kukla gösterisi (anaokulu), kitap (birinci sınıf), iş planı (üçüncü sınıf), bir oyun (dördüncü sınıf) veya bir sosyal girişim (sekizinci sınıf) olabilir. Öğrenme,

önceki deneyim ve anlayışa dayanan bilgi ile birikimli olarak inşa edilir. Örneğin, üçüncü sınıfta öğrenciler çikolata üretiminde bir sosyal girişim projesi oluşturarak küresel bağımlılığı anlamayı öğrenirler. Öğrenme hedefi, küresel gıda zincirlerini ve çikolata örneğini kullanarak serbest ticaret ve çocuk işçiliğinin etiğini anlayarak küçük çocuklarda girişimci bir duygu oluşturmaktır. Birincil coğrafi odak noktası, Batı Afrika'daki çikolata üreten ülkelerdir (Reimers ve diğerleri 2016, Ixxiii).

5. Öğrencilerin bir problemin bağlamını anlamak için gerekli arka plan bilgisine sahip olmaları sağlanarak ve öğrencilerin ele aldıkları problemin temel yapısını anlamalarına yardımcı olabilecek çoklu örnekler sunularak öğrenmenin sınıf içinde veya dışında yeni durumlara aktarılması kolaylaştırılmalıdır.
6. Becerinin sıkı çalışma yoluyla geliştirilebileceğine dair inançlar desteklenerek, öğrencilerin çabaları ve stratejileri övülerek ve onları öğrenme hedeflerini belirlemeye teşvik ederek (yetkinlikten ziyade gelişme) öğrencilerin motivasyonu etkinleştirilmelidir. Öğrencilerin ilgi alanları etrafında çalışarak öğrencinin içsel motivasyonu geliştirilmelidir. Öğrencilere kendi düşünme ve öğrenmelerini izleme fırsatları sağlanmalıdır. Tüm kimlik ve becerilere sahip öğrenciler için bir katılım duygusu geliştirilmelidir.

Bir öğretim programı, öğrencilerin kendi öğrenmeleri ile ilgili olarak nasıl düşündüklerini görünür kıldığı yapılandırılmış düşünme fırsatlarını içerebilir. Bir öğretim programının, öğrencilerin deneyimlerini, kültürlerini ve kimliklerini ortaya çıkarmaya davet etmeyi amaçlayan ve en yakın dersler çıkarılan bir dâhil etme duygusunu besleyebileceği birçok yol mevcuttur. Örneğin, Dünya Dersi'nde çeşitlilik anaokulundan başlanarak takdir edilmektedir. Anaokulunun kapsayıcı teması “Çeşitli ve Güzel Dünyamız”dır. Öğrencilerin ebeveynleriyle röportaj yaptığı etkinliklerle, örneğin ebeveynlerin çocukken oynadıkları oyunlar hakkında ya da ebeveynlerin okulda geçmişlerini ve deneyimlerini paylaşmaya davet edildiği etkinlikler aracılığıyla, öğretim programının okula “ait” olduğunu tüm öğrencilere bildirmektedir. Bu aidiyet duygusunu besleyen kasıtlı koşulları yaratmak yalnızca tüm öğrencilerin başarılı olması için değil, aynı zamanda gelecekte bu ortamları yaratmak için tüm öğrencilerin gerekli becerileri geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır.

Öğretim programı ve pedagojinin tasarlanması için benzer şekilde değerli bir rehber, sosyo-duygusal gelişimin nasıl destekleneceğine dair bilimsel bilgilerden çıkarılabilmektedir. Aspen Enstitüsü tarafından toplanan sosyal, duygu-

sal ve akademik gelişimle ilgili bir ABD Ulusal Komisyonu, sosyo-duygusal gelişim ile ilgili olarak mevcut bilimsel kanıtlara dayalı bir dizi öneri sunmuştur. Rapor, eğitimin; (1) beceriler ve yetkinlikler, (2) tutumlar, inançlar ve zihniyetler, (3) karakter ve değerler arasındaki bütünleşmeyi teşvik edecek şekilde düzenlenmesini önermektedir. Beceriler ve yetkinlikler; bilişsel, duygusal, sosyal ve kişilerarası boyutları içerir. Bunlar, çocukların kendileri, başkaları ve onların içinde bulunduğu koşullara yönelik sahip olduğu tutumlar, inançlar ve zihniyetlerle etkileşim içinde gelişir ve kullanılır. Ayrıca karakter ve değerlerle etkileşim içinde geliştirilmekte ve kullanılmaktadır (Aspen Institute 2019, s.15). Bu rapor, çeşitli yetkinlikleri geliştirmenin yalnızca akademik öğrenme amaçlı olduğu için değil, aynı zamanda bu çıktıların (kimlik, motivasyon, karakter ve değerler) kendileri için de önemli olması nedeniyle gerekli olduğunun altını çizmektedir. Rapor; sosyal, duygusal ve bilişsel becerilerin öğretilebileceğine dair kanıtlara dayanarak, bunların açıkça öğretilmelerini önermektedir (Ibid, s. 19). Raporun gerektirdiği bilişsel, sosyal ve duygusal eğitim arasındaki uyumun türü, öğretme ve öğrenmenin önemli ölçüde yeniden tasarlanmasını gerektirmektedir.

Bu süreci küresel eğitim alanında başlatmak, öğrencileri bu etkileşimi amaçlayan şekillerde öğrenmeye daha bilinçli olarak dâhil etmek için okul günleri boyunca alan yaratmanın bir yoludur. Daha önce de belirtildiği gibi, Dünya Dersi'nin üniteleri en başından bilişsel ve sosyo-duygusal becerileri geliştirmek için tasarlanmıştır. Benzer şekilde, BM Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ile yönlendirilen öğrenme hedefleri rehberi bilişsel, sosyal ve duygusal hedefleri açıkça tanımlamaktadır.

Küresel bir eğitim programının belirli unsurlarını destekleyebilecek bilişsel ve sosyo-duygusal gelişim üzerine farklı uzmanlaşmış araştırma organları mevcuttur. Örneğin, küresel eğitimin önemli hedeflerinden biri, öğrencilerin ahlaki akıl yürütme kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Jean Piaget'in daha önceki çalışmalarını ilerleterek, ahlaki gelişim çalışmalarında öncü bir figür olan Lawrence Kohlberg, aşamalı bir süreçte ilerleyen ahlaki gelişimin, öğrencilere ahlaki ikilemleri tartışmaları için fırsatlar sağlayarak desteklenebileceğini tespit etmiştir. Kohlberg, ahlaki gelişimi sosyal etkileşimin bir sonucu olarak görmüş ve bireylerin şu andaki ahlaki gelişim aşamalarında bilişsel çatışmalarla karşı karşıya kaldıklarında, bunun daha yüksek bir ahlak aşamasına çıkmalarına yardımcı olduğunu savunmuştur (Kohlberg 1984). Küresel bir eğitim programı, öğrencileri ahlaki tartışmalara dâhil eden birçok ders içerebilmektedir. Örneğin, Dünya Dersi'nde öğrenciler, sekiz üni-

tede çikolata üretim sürecini inceleyerek üçüncü sınıfta karşılıklı küresel bağlılığı öğrenmektedirler:

1. Bir Çikolatanın Ömrü İçin Sahneyi Hazırlama; 2. Bir Çikolatanın Ömrü ve Tarihi; 3. Haydi Kendi Çikolatamızı Yapalım; 4. Piyasanın Kültürünü Anlamak; 5. Okulda Çikolatanın Pazarlanması; 6. Çocuk işçiliği; 7. Çikolatamı Piyasaya Taşımak; 8. Çikolatanın Ötesinde. Bu üniteler onları, örneğin çocuk işçiliği ve adil ticareti tartışırken, ahlaki yönden için birçok fırsatla karşılaştırmaktadır.

Küresel bir eğitim programının amaçlarından biri, öğrencilerin ırk, etnik köken, kültür, din ve milliyet gibi çok sayıda kimlik çizgisindeki farklılıklara değer vermesine ve bu farklılıklar arasında iletişim kurmasına yardımcı olmaktır. Öğretim programının mantıklı tasarımına ve bu hedeflere uygun etkinliklerle bilgi sağlayabilecek sosyo-psikolojik araştırmalardan elde edilen sağlam bir bilgi birikimi vardır. Gruplar arası ilişkiler üzerine araştırma üç yaklaşıma ayrılmaktadır: Birincisi, sosyal kimlik teorisi, insanların kendilerini “biz” ve “onlar” kategorilerine ayırdığını ve bu sürecin, insanlar tercihlerini kendi gruplarını genişlettikçe ön yargı oluşturabileceğini varsaymaktadır. Kıt kaynaklar ve algılanan tehditler için rekabet, grup içi kayırmacılığı rakip gruplara zarar vermeye dönüştürür. İkincisi, sosyal sınıflama, sosyal sınıfları kullanmanın ayrımcılığa yol açan stereotipleri ve ön yargıları harekete geçirmesidir.

Son olarak, sosyal egemenlik teorisi, ırksal kategorilerin hiyerarşik düzenlenmesinin çeşitli kurumlar aracılığıyla sürdürüldüğü olgudur (Richeson ve Sommers 2016, s. 445-447).

Ayrımcılığa yol açan hususun sosyal kategorilerin kullanımı olduğunu gösteren bu sosyo-psikolojik araştırmanın bir sonucu, öğretim programının öğrencilerin sınıfların sorunsallaştırmasına yardımcı olabilesidir. Örneğin “dış grupların” üyelerini tekil bir kimliğe indirgeyen “tek hikâye” kavramlarına karşı çıkmak, kimliğin çok boyutlu doğasını anlamaya ve kimlik grupları arasında ortak insanlığı bulmaya yardımcı olabilecek şekilde tüm gruplar hakkında bir merak geliştirmek gibi. Yazar Chimamanda Ngozi'nin “Tek hikâyenin tehlikesi” ile yapılan popüler TED konuşması, öğrencilerin farklı olarak algıladıkları kişiler ve kimlikleri ile ilgili olarak daha hassas bir şekilde nasıl düşünecekleri ve bir sohbe başlamalarına yardımcı olabilecek bir kaynak örneğidir (Adichie 2009). Benzer şekilde, öğretim programı, öğrencilerin birden çok boyutu tanımlama şekli üzerinde derinlemesine düşünmelerine ve kesişimsellik kavramını anlamalarına yardımcı olabilmektedir (Gold ve

Grant 1977). Son olarak, öğretim programı öğrencilerin ırk hiyerarşileri ve bunların sürekliliğini sağlayan mekanizmaları tanımlamasına ve sorgulamasına yardımcı olabilir. Örneğin, Dünya Dersi'nin beşinci sınıf öğretim programı, Amerikan, Fransız ve Haiti devrimlerini, Güney Afrika'da Aparthayd'ın kaldırılmasını ve Evrensel İnsan Hakları için küresel hareketi inceleyerek bireylerin haklarını ilerletme amacıyla sosyal değişime odaklanmaktadır. Yedinci sınıf öğretim programı, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki sivil haklar hareketini, kadın hareketini ve çevre hareketini incelemektedir.

Araştırmalar ayrıca, ön yargı ve ayrımcılığın azaltılması açısından gruplararası ilişkilerin olumlu faydaları olduğunu göstermektedir (Brown ve Hewstone 2005; Pettigrew ve Tropp 2006). Psikolog Allport'un (1954) gruplararası teması ilişkin çığır açan çalışması; eşit statü, iş birliği, ortak hedefler ve yetkili makamlardan gelen destek ile nitelenen bu tür etkileşimler için en uygun koşulları belirlemiştir. Bunun yanında, daha sonraki araştırmaların belgeleri bu en uygun koşulların yokluğunda bile faydalı olabilmektedir (Hewstone ve diğerleri 2014).

Öğretim programının bu tür değişimleri desteklemesinin birçok yolu mevcuttur. Bunlardan ilki, öğrencilerin çeşitliliği günlük yaşamın bir meselesi olarak deneyimledikleri çeşitli okullar ve sınıflar inşa etmektir. Öğrencileri öğretim programının içeriğindeki çeşitliliğe örneğin, farklı yazarlardan yapılan okumalar da dâhil olmak üzere, dil ve edebiyat derslerinde mevcut olan okumaların yanı sıra farklı grupların farklı deneyim ve bakış açılarını açık bir şekilde inceleyen okumalarda da göstermek mümkündür. Sosyal bilimler dersleri ayrıca öğrencileri ırklararası veya gruplararası ilişkiler çalışmasına doğrudan dâhil edebilir ve çeşitli kültürlerde okumalarını artırmaya yardımcı olabilir.

Örneğin, öğrenciler birçok insanın dünyayı dini bir mercekle anlamlandırdığı bir dünyada çok önemli bilgiler olan çeşitli dini gelenekleri inceleyebilirler. Pew Araştırma Merkezi'nden elde edilen sonuçlar, Amerikalıların çoğunun dinin hayatlarında çok önemli olduğunu söylemesine rağmen, Amerikalılar arasında önemli bir dini cehalet olduğunu göstermektedir. Ortalama olarak, yetişkinler, çeşitli dini geleneklerle ilgili temel bilgileri değerlendirmek için tasarlanmış bir ankette soruların yaklaşık yarısını yanıtlayabilmektedir. Amerikalıların çoğu Hristiyanlığın temellerine aşına ve İslam hakkındaki bazı gerçekler ile ilgili olarak bilgi sahibi olmasına rağmen, çok azı Yahudilik, Hinduizm veya Budizm hakkında bilgi sahibidir. Farklı inançlardan insanları tanıyanlar daha fazla bilgiye sahiptir ve daha bilgili olanlar diğer dini gruplar hakkında daha olumlu görüşlere sahip olmaktadır (Alper 2019).

Öğretim programında, teknoloji kullanımı ve öğrenci seyahatleri ile değişimleri gibi farklı ülkelerden ve kültürlerden akranlarıyla öğrencilerin etkileşimlerini arttıran etkinlikler de düzenlenebilir.

Öğretim programı, öğrencilere ırk konusunu, farklı toplumlarda farklı ırk gruplarının zaman içindeki farklı deneyimlerini ve ırklararası ilişkileri doğrudan inceleme fırsatı sunduğundan, bu tür bir çalışmaya ırkın öncelikli olarak dinamik sosyal yapının bir ürünü olduğunun ve önceden belirlenmiş biyolojik bir gerçek olmadığına altını çizen mevcut sosyo-psikolojik araştırmalarla bilgi sağlanması faydalı olacaktır (Richeson ve Sommers 2016, s. 441). Algılanan statü, sağlık ve ön yargı, grup kimliği, stereotipler, siyasi ideoloji gibi psiko-sosyal faktörler ile ırkla ilgili inançlar, bireylerin içine konulduğu ırk kategorisini şekillendirmektedir (Ibid, s. 443).

Öğretmenler, okul liderleri ve diğer yöneticiler için küresel eğitimi geliştirmek amacıyla gerekli becerileri kazandırmaya yönelik fırsatların tasarlanmasına yardımcı olabileceğinden, öğrenme biliminin küresel eğitimi destekleyebileceği diğer bir alan yetişkinlerin nasıl öğrendiğine ilişkin araştırmalarla ilgilidir. Yetişkinlerin nasıl öğrendiklerini incelerken Robert Kegan ve Lisa Lahey, önceden var olan alışkanlıkların ve zihniyetlerin genellikle yeni bilgiler üzerine hareket etmeyi engellediğini keşfetmişlerdir. Yetişkinler, önceden var olan bu inanç ve varsayımların nasıl bir engel oluşturduğunun farkına varabilirlerse, kurumlarını daha kolay değiştirebilecekler ve değişimi kabul edebileceklerdir (Kegan ve Lahey 2009).

Mevcut bir okulda küresel eğitimi tanıtmaya yönelik herhangi bir çaba, buldukları yerde yetişkinlerle yüzleşmek zorunda kalacaktır. Öğretmenler ve liderler içi boş birer sayfa değildir. Bu nedenle önceden sahip oldukları inançları ve görüşleriyle gelirler ve bunların bazıları küresel eğitimi hemen kabul etmeyebilir. Indiana'daki sosyal bilimler öğretmenleri ile yapılan bir çalışma, öğretmen bilgisine olan ihtiyacı ve küresel eğitimi öğretim programına dâhil etmenin zorluklarını vurgulamaktadır (Rapoport 2010). Bu öğretmenler asla “küresel vatandaşlık” terimini kullanmadıklarını bildirmişlerdir. İngiltere'deki öğretmenler ile yapılan bir araştırma, küresel eğitimin önemli olduğunu düşünenler arasında bile çok azının bu olguyu öğretme becerilerine güven duyduğunu ortaya çıkarmıştır (Davies ve diğerleri, Yamashita 2006). Dört ülkedeki küresel eğitim uygulamasına ilişkin karşılaştırmalı bir araştırma, öğretmenlerin küresel eğitim için stratejiler üzerinde anlaşmak ve bunları

geliştirmek için önemli ölçüde fazladan zamana ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur (Osler ve Vincent 2002). Kanada'nın bazı eyaletlerinde küresel eğitimin uygulanmasına ilişkin bir araştırmada, yöneticilerin inançlarının ilkokul öğretim programına küresel eğitimin dâhil edilmesiyle çatıştığını ve bunun, okulların öğretim programı ve mesleki kapasite oluşturma konusunda destek eksikliğine yol açtığı tespit edilmiştir:

Küresel eğitimin giderek daha güçlü bir şekilde resmi öğretim programına dâhil edilmesine rağmen, Kanada'daki eğitim bakanlıklarında ve okul kurullarında görütilen çoğu yetkili, küresel eğitim etkinliklerini zorunluluktan çok isteğe bağlı bir etkinlik olarak görmüştür. Nitekim örnekleme'deki eğitim yöneticilerinin önemli bir kısmı, ilkokul düzeyinde küresel eğitim temalarını tanıtmanın uygunluğu konusundaki şüphelerini dile getirmişlerdir (Mundy ve Manion 2008, s. 956).

Pedagojik eylem eksikliğinin nedeni çoğu kez, küresel yetkinliğin ne olduğu ya da buna nasıl ulaşılabileceğine yönelik çakışan ya da belirsiz açıklamalardır. Küresel eğitim hakkındaki tartışmaların çoğunun akademik olması ve soyut kalması nedeniyle, başlatılanlar ve uygulamadan kopanlar için bir sohbet olmalarından dolayı, yeni başlayanları dâhil etmekte veya deneyim sahibi olmayanları üretken bir şekilde kapsamakta başarısız olur. Öğretmenleri bu konuşmalara dâhil etmenin verimli bir yolu, küresel eğitim uygulaması bağlamında, uygulamayı yeni gelişen anlayışları örneğin, küresel eğitimin alternatif görüşlerini test etmek için bir fırsat olarak kullanmak ve küresel bir öğretim programı uygulamaya girerken onları iyileştirmektir. Öğretmenler ve liderlerle yapılan çalışmalarda, küresel bir eğitim programı geliştirmek ve uygulamak için onların okul çapında on üç adımlık bir süreçte ekipler olarak görevlendirilmesi verimli bulunmuştur. Süreç, bir lise mezununun neleri bilmesi, önemsemesi ve yoksulluğun ortadan kaldırılması gibi iddialı bir hedefe ulaşmak için neler yapabilmesi gerektiğini tartışmayla başlar. Bu tartışmadan sonra ekipler, öğrencilerin bu yetkinlikleri geliştirmelerine yardımcı olabilecek pedagojik sıralar hakkında daha özel içerikli bir sohbet ederler. Okullarda iş birliğine dayalı çalışma için bu tür süreçler, kavramsal anlaşmazlıkların yarattığı bazı engellerin yüzeye çıkabileceği ve ele alınabileceği bir bağlam sunarak açıklama, öğrenme ve anlaşma fırsatları sunar (Reimers ve diğerleri 2018, 2019).

Bundan birkaç yıl önce, bağımsız bir okulun tüm kadrosu ile bu süreci takip eden bir atölyede çalışırken, atölye çalışmasının bitmesinin ardından bölüm başkanı bana teşekkür etmek için gelmişti. Okul lideri okul çapında

bir küresel eğitim programı geliştirme çabalarına direnmekteydi. Atölye çalışmasının ve özellikle ders planlarının tasarlanmasında meslektaşları ile iş birliği yapmanın, küresel eğitimin geleneksel derslere bir alternatif olmadığını, ancak mevcut geleneksel konuları bütünleştirmenin ve öğrencilerin gerçek dünya sorunları üzerinde çalışmalarına yardımcı olmanın bir yolu olduğunu ilk kez anlamasına yardımcı olduğunu açıklamıştı. “*Artık bu programda bilim eğitimi için bolca yer olduğunu görüyorum, onu kabul etmeye daha çok hazır hissediyorum.*” demişti. Uygulamada, küresel eğitimin ne olduğu ve ne gerektirdiğine yönelik birbiriyle çelişen tanımların, tartışmanın çok soyut ve gerçek öğretim uygulamasıyla ilgisi olmadığına, okul çapında tutarlı bir küresel eğitim programı için ortak engeller teşkil ettiği keşfedilmiştir.

Öğretmenler küresel eğitime girdikleri sırada boş olmadıkları için, önceden var olan görüşleri küresel eğitimi az veya çok destekleyici olabilmektedir. Danimarka’da küresel vatandaşlığı iletirmek için çalışan bir lise ağındaki öğretmenler arasında uygulanan bir anket, farklı konularda öğretmenlerin küresel vatandaşlık kavramını anladıklarına inandıkları kadar olan kapsamdaki farklılıkları tespit etmiştir. Fen ve matematik öğretmenlerinin ortalama olarak dil sanatları veya sosyal bilgiler öğretmenlerinden daha az özgüvenli olduğu görülmüştür. Fen bilimleri öğretmenlerinin küresel eğitime daha az ilgi gösterdiği, %30’u dersleriyle küresel eğitim arasında ilgi görmezken, sosyal bilimler öğretmenlerinin %8’inin ve dil sanatları öğretmenlerinin 11’inin böyle bir ilgiyi görmedikleri bulunmuştur. Bu çalışmada görüşülen öğretmenlere ait şu alıntılar önceden var olan zihniyetleri göstermektedir:

Bazıları için biraz gelişim gerektiğini düşünüyorum, genel olarak bilim konularının küresel boyutun neresine sığıldığını anlamakta zorlandıkları söyleniyor. Ama özellikle başkalarıyla iş birliği içinde olursa mümkün olduğunu düşünüyorum (Nilsson 2015, s.25).

Belki, örneğin (kimseyi iğnelemeksizin) okuldaki bir matematik öğretmeni veya benim yaşımdaki bir fizik öğretmeni “bu ne tür bir saçmalık, bazı formüller ve ikinci dereceden denklemleri öğrenmeleri gerekiyor” diyebilir (Nilsson 2015, s.34).

Küresel eğitimin sosyal bilimlere “ait olduğu” zihniyeti yaygındır, bu görüş disiplinlerarası iş birliği çabalarını engelleyebilir. Kanada’daki yedi eyalette küresel eğitimin uygulanmasına ilişkin bir çalışmada, sosyal bilimlerde benzer bir küresel eğitim yoğunluğu tespit edilmiştir. Küresel eğitimin öğretim programına dâhil edilmesi düşüncesi standartlara yansımamıştır (Mundy ve Manion 2008, s. 953).

Kaynaklar

Adichie, C. N. (2009). *The danger of a single story*. Ted Global. https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=en.

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.

Alper, B. (2019). *6 facts about what Americans know about religion*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/07/23/6-facts-about-what-americans-know-about-religion/>.

Aspen Institute. (2019). National Commission on Social, Emotional and Academic Development. *From a nation at risk to a nation at Hope*. <https://www.aspeninstitute.org/programs/national-commission-on-social-emotional-and-academic-development/>

Brown, R., & Hewstone, M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (s. 255–343). San Diego, CA: Academic. <https://www.businessinsider.com/bill-gates-foundation-helps-invent-tiger-toilets-powered-by-worms-2019-1>.

Deans for Impact. (2015). *The science of learning*. Austin, TX: Deans for Impact.

Gold, M. J., & Grant, C. A. (1977). In praise of diversity: A resource book for multicultural education. Publications Archives, 1963-2000. 66. <https://digitalcommons.unomaha.edu/cparpubarchives/66>.

Hewstone, M., Lollot, S., Swart, H., Myers, E., Voci, A., et al. (2014). Intergroup contact and intergroup conflict. *Journal of Peace Psychology*, 20, 39–53.

Kegan, R., & Lahey, L. (2009). *Immunity to change: How to overcome it and unlock the potential in yourself and your organization (Leadership for the Common Good)*. Cambridge, MA: Harvard Business Press.

Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages* (Essays on Moral Development, Volume 2). Harper & Row.

Mundy, K., & Manion, C. (2008). Global education in Canadian elementary schools: An exploratory study. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 941–974.

Nilsson, I. (2015). *Understanding global education—a case study of the global high schools Nework in Denmark*. Lund University. Department of Sociology. Undergraduate thesis. <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOID=5469540&fileOID=5469541>.

Osler, A., & Vincent, K. (2002). *Citizenship and the challenge of global education*. Staffordshire, England: Trentham Books.

Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: The National Academies Press.

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751–783.

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.

Reimers, F., Chopra, V., Chung, C., Higdon, J., & O'Donnell, E. B. (2016). *Empowering global citizens*. Charleston, SC: CreateSpace.

Reimers, F., Adams, R., & Shannon, K. (2018). *Twelve lessons to open classrooms and minds to the world*. Washington, DC: The NEA Foundation.

Reimers, F., Adams, R., & Berka, M. (2019). *Creative lessons to open classrooms and minds to the world*. Washington, DC: The NEA Foundation.

Richeson, J., & Sommers, S. (2016). Toward a social psychology of race and race relations for the twenty-first century. *Annual Review of Psychology*, 67, 439–463.

Yamashita, H. (2006). Global citizenship education and war. The needs of teachers and learners. *Educational Review*, 58(1), 27–39.

Açık Erişim Bu kitap, asıl yazara/yazarlara ve kaynağa uygun şekilde atıf yaptığımız ve Creative Commons lisansı için bir bağlantı sağladığımız ve değişiklik yapıp yapılmadığını belirttiğiniz sürece, herhangi bir ortamda veya formatta kullanım, paylaşım, uyarlama, dağıtım ve çoğaltma izin veren Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası Lisansı (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), hükümleri altında lisanslanmış bulunmaktadır.

Bu bölümdeki resimler veya diğer üçüncü taraflara ait materyaller, materyalin atıf limitinde aksi belirtilmediği sürece bölüme ait Creative Commons lisansına dâhildir. Materyal kitabın Creative Commons lisansına dâhil olmaması durumunda ve kullanım amacınız için yasal düzenleme tarafından izin verilmediği takdirde veya izin verilen kullanım kapsamını aşılıyor ise, doğrudan telif hakkı sahibinden izin almanız gerekmektedir.

Bölüm 5

Mesleki Bakış Açısı ve Küresel Eğitim

Daha önce açıklandığı gibi mesleki bakış açısı, eğitim uygulamalarına rehberlik etmek için uzman bilgisini kullanmanın önemini kabul etmektedir. Küresel eğitim programının geliştirilmesi için bu bakış açısının iki sonucu yer almaktadır. Bunlardan ilki, öğretmenlerin mevcut uzman bilgilerine erişimini sağlama, mesleki olarak gelişmelerine yardımcı olmaktır. Örneğin, öğretmenleri küresel eğitimi destekleyen çeşitli e-nteletüel becerilerin geliştirilmesine dâhil etmek veya iklim değişikliği hakkındaki bilgilerini artırmak ve bu bilginin uygulama için sonuçlarını incelemektir. İkinci sonuç ise, öğretmenlerin kendilerinin küresel eğitimde uzman bilgisinin geliştirilmesine katkı sağlamanın gerektiğidir. Bu, küresel eğitim uygulamasına katılım sağlarken yapabilecekleri bir husustur.

Öğretim programı kendiliğinden uygulanmaz. Nitelikli bir küresel eğitim programı, bu öğretim programını öğretmek için uzmanlığa sahip öğretmenleri gerektirmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde Ulusal Bilim Eğitimi Merkezi tarafından yürütülen, ulusal olarak temsili bir fen bilgisi öğretmenleri örnekleme ile yakın zamanda yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin dörtte üçünün sınıflarında iklim değişikliğini ele alırken, yalnızca yarısının mevcut bilimsel fikir birliğine uyumlu yollarla bunu yaptığını tespit edilmiştir. İklim değişikliği, ekoloji, modern genetik, hava tahmini, sağlık ve beslenme ile ilgili kendi içerik bilgilerini derecelendirmeleri istendiğinde, öğretmenlerin %17'si bu konuda diğer lise öğretmenlerinin çoğundan daha az şey bildiklerini ve %31'i hava tahmin modelleri için aynısını bildirmiştir. Öğretmenlerin yalnızca %28'i iklim değişikliği hakkındaki bilgilerinin çok iyi veya ayrı olduğunu bildirirken, ekoloji için %45'i, genetik için %44'ü, sağlık ve beslenme için %48'i bu düzeyde bilgi sahibi olduğunu bildirmiştir (Plutzer ve diğerleri 2016, s. 19). Sera gazları ve küresel ısınma üzerine bir ünite öğretmek için ele alınacak bir dizi olası konu seçilmesi istendiğinde, çoğu öğretmenin öğrettiğini bildirdiği bir konu ve bu gazların ısıyı nasıl yakaladığına dair temel bilimin bir asırlık olduğu ve tartışmasız, sadece bazı öğretmenlere göre sera gazlarını anlamak için gerekli olan yüksek öncelikli konular ve öğretmen yüzdesi şöyledir: %74'ü karbondioksit hapsi, %59'u kamu hizmeti şirketleri tarafından kömür ve petrol kullanımı, %56'sı endüstri emisyonları, %55'i ormanların yok edilmesini se-

çerken buna karşılık, sera gazlarını anlamakla ilgili olmayan yüksek öncelikli olarak seçilen konular ve öğretmen yüzdesi şöyledir: %42'si yüksek atmosferde ozon tükenmesi, %24'ü gelen kısa dalga ve giden uzun dalga enerjisi, %23'ü pestisit olarak kimyasal kullanımı, %21'i insanların evlerini ısıtması ve yemek pişirmesi, %14'ü, aerosol sprey kutularının kullanılması ve %4'ü uzaya roket fırlatılmasını seçmiştir (Ibid, s. 21). Aynı anket, birçok öğretmenin küresel ısınmayı insan faaliyetlerine bağlayan bilimsel fikir birliğinin farkında olmadığını ortaya koymaktadır. Yalnızca %39'u, iklim bilimcilerinin %80'inden fazlasının küresel ısınmanın çoğunlukla insan faaliyetlerinden kaynaklanabileceğini düşündüğünü doğru bir şekilde tespit etmiş, öğretmenlerin yalnızca %21'i cevabı bilmediklerini belirtmiş, geri kalan %40'ı ise yanlış cevap vermiştir (Ibid, s. 22). Öğretmenler, iklim değişikliği konusunda çok sınırlı eğitim aldıklarını, sadece %43'ü konuyla ilgili üniversite düzeyinde herhangi bir resmi eğitim aldığını ve yalnızca %10'u konuyla ilgili bir kursu tamamladığını bildirmiştir (Ibid, s. 23). Hazırlık sırasında iklim değişikliği konusunda eğitimi olmayanlar arasında sadece %18'i konuyla ilgili bir mesleki gelişim edinmiştir. Öğretmenler bu konuyu yüksek bir hazırlık ihtiyacı olarak kabul etmekte ve %67'si konuyla ilgili mesleki gelişim faaliyetleri ile ilgileneceklerini bildirmiştir (Ibid, s. 24).

5.1 Öğretmenlerin Küresel Eğitimde Bilgi ve Beceri Kazanmalarına Yardımcı Olma

Daha derin öğrenme ve yirmi birinci yüzyıl becerileri üzerine yapılan araştırmalar, öğretmen yeterliliklerinin yirmi birinci yüzyıl öğretim programını etkili eğitime çevirme becerisinin bir öncelik olduğu kadar önemli bir zorlayıcı etken olduğunu ve geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Ulusal Araştırma Konseyi Raporu, öğretmen hazırlığında önemli değişikliklerin yapılması gerektiğini belirtmektedir:

Mevcut öğretmen geliştirme ve mesleki gelişim sistemleri, daha derin öğrenmeyi ve aktarılabilir yetkinliklerin geliştirilmesini teşvik eden öğretimi desteklemesi için büyük değişikliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Yalnızca etkili mesleki uygulamayı neyin oluşturduğuna ilişkin kavramlarda değil, aynı zamanda hizmet öncesi ve mesleki öğrenme fırsatlarının amaçları, yapısı ve organizasyonunda da değişiklik yapılması gerekmektedir (Pellegrino ve Hilton 2012, s. 186).

Benzer şekilde, sosyal, duygusal ve akademik gelişimle ilgili olarak ABD Ulusal Komisyonu, mesleki gelişim çalışmalarına yönelik aciliyetin altını çizerek eğitimci hazırlık programlarının yeniden tasarlanmasını, okullarda ve bölgelerde iş birliğine dayalı kararlar almayı; işe alma, alıştırma ve mesleki

öğrenimde sosyal, duygusal ve bilişsel becerilerin ve yetkinliklerin önceliklendirilmesi; öğretmen geliştirme programlarında yeniliği teşvik etme; akreditasyonun yeniden tasarlanması; yeni öğretmenler için uyum ve alıştırma programlarının bu alanları desteklemesini sağlamak ve yeniden yapılandırılmış yetişkin işgücü sistemlerinin gerekliliğini belirtmiştir (Aspen Institute 2019, s. 50–53).

Öğretmenlerin yalnızca küresel eğitimde bilgi ve beceriler geliştirmekle kalmayıp zaman zaman küresel konularda dersler vermenin ötesinde sınıflara ve konulara uzanan tutarlı ve etkili bir öğretim programının tasarlanması ve uygulanmasında iş birliği yapabilmek için okullarındaki meslektaşlarıyla ortak bir anlayış geliştirmeleri gerekmektedir. Danimarka’da küresel eğitimi geliştirmeye kendini adayan okullar arasındaki öğretmenler ile yapılan bir çalışmada, bu okullardaki öğretmenler arasında küresel eğitimin ne olduğu ve çeşitli konularla nasıl ilişkili olduğu konusundaki anlayışta önemli farklılıklar bulunmuştur (Nilsson 2015). Bu çeşitli kavramsallaştırmalar, birbirine bağlılık ve karşılıklı bağımlılığı anlama, küreselleşme süreci, iklim değişikliği ve göç gibi temalar dâhil olmak üzere küresel eğitimi içermektedir. Küresel eğitimin ikinci kavramsallaştırması, diğer kültürleri ve insanları anlamayı, bunlara saygı duymayı ve küresel bir dünyada yaşama yetkinliklerini kazanmayı kapsamaktadır. Son olarak üçüncü bir kavramsallaştırma, küresel eğitimi öğretmen ve okul çalışması olarak tanımlamak, okulda iş birlikli bir yaklaşım ve kaynakları paylaşma ihtiyacının yanı sıra küresel eğitimi çeşitli konularla bütünleştirmenin farklı zorluklarını vurgulamaktadır (Nilsson 2015, s. 31).

Şili, Çin, Hindistan, Meksika, Singapur ve Amerika Birleşik Devletleri’ndeki öğretim programı reformları üzerine yapılan bir çalışmada, eyaletler ve ülkeler tarafından daha iddialı hedefler benimsendikçe, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim konularının daha fazla öncelik kazandığı görülmüştür (Reimers ve Chung 2016). Şili, Çin, Kolombiya, Hindistan, Meksika, Singapur ve Amerika Birleşik Devletleri’nde öğretmenlerin çocukların tamamını desteklemeye odaklanan öğretmen mesleki gelişim programlarının karşılaştırıldığı bir çalışmada, bunların aşağıdaki özelliklere sahip olduğu tespit edilmiştir:

1. Söz konusu mesleki gelişim programları, yetişkin öğrenimini sosyal olarak konumlandırmış ve öğretmenlerin öğrenme için mevcut ihtiyaçlarına cevap veren bir yetişkin öğrenimi anlayışını yansıtmaktadır.
2. Mesleki gelişimin bu biçimi, öğretmenler için, okul dışındaki kısa kursların daha yaygın fırsatlarıyla çelişen, genellikle tüm bir okul yılını veya birden çok okul yılını kapsayan yeterlilikler oluşturmaları için sürekli ve kapsamlı fırsatlar içermektedir.

3. Bu kitapta incelenen mesleki gelişim modelleri birden fazla çeşide sahiptir. Bunlar; yeni materyalin bağımsız çalışmasını, akranlarla ve diğerleriyle tartışmayı, birey veya grup koçluğunu, yeni uygulamaların sunumlarını, bağımsız araştırma projelerini ve yansıtma fırsatlarını içermektedir.
4. İncelenen öğretim programları, öğrencilerin kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olmaya yüksek bir şekilde odaklanmaktan, öğrencilerin bu becerileri kazanmalarına yardımcı olabilecek belirli pedagojilerin ve öğretim uygulamalarının oldukça ayrıntılı bir şekilde tanımlanmasına kadar kapsamlı bir yapıyı içermektedir.
5. Öğretim programları, eğilimleri ve sosyo-duygusal becerilerle etkileşim içinde olan bilişsel becerileri içeren bir öğrenme görüşünü yansıtmaktadır.
6. Mesleki gelişim, öğretmenlerin uygulamada yeni öğretim veya değerlendirme biçimlerini gördükleri belirli rutinelere, protokollere ve öğretim uygulamalarına maruz kalmayı içermektedir.
7. Programlar, öğretmenlerin çalıştığı okullar bağlamında yer alan çeşitli öğrenme fırsatlarına dayanmaktadır.
8. Adı anılan çeşitli programların geliştirdiği yoğun ve sürekli mesleki gelişim faaliyetlerini desteklemek üzere, sorumlu kuruluşlar, çeşitli kaynak türlerine katkıda bulunan okulların dışındaki kurumlar ile bir dizi ortaklık kurar.
9. Programlar, öğretmen uygulamalarını belirli organizasyonlarda ve sosyal bağlamlarda yerleşik olarak görür ve genel olarak öğretmenlerin kapasitelerini artırmalarına yardımcı olmak yerine tüm okulu kapsayan bir yaklaşımı benimser.
10. Ölçme konusunda ise bu programların tümü, okulda veya okul sisteminde resmi olarak değerlendirilmeyen yetkinlikleri geliştirmek amacıyla öğretmenler yeterliliklerini geliştirir. Bu anlamda, programlar “ölçülen neyse o yapılır” fikrine meydan okur ve öğretmenlerin okuldaki resmi hesap verebilirlik yapılarını aşabilecek bir olgu olan neyi ve nasıl öğretecekleri hakkında kararlar alabileceğini önerir.
11. Çeşitli programları destekleyen kuruluşların tümü bir öğrenme yönelimini modellemektedir. Okullara sorgulayıcı bir zihniyetle yaklaşırlar, öğrenme hedefleri hakkında okul personeli ile diyalog kurarlar, çalışmalarının amaçlanan sonuçlara ulaşip ulaşmadığını değerlendirmek için çeşitli geri bildirim biçimlerini kullanırlar, işlerini düzeltmek ve sürekli gelişme sağlamak için önlemler alırlar (Reimers 2018).

Yüksek nitelikli mesleki gelişim programlarının bu özellikleri, öğretmenlerin küresel eğitim için uzmanlık düzeyini artırmak amacıyla programlarda tekrarlanabilir. Bu ilkelerden bazıları, Dünya Dersi'ni geliştirirken izlenen küresel eğitim programına yaklaşımı yaygınlaştırmaya yardımcı olmak için lisansüstü öğrencilerle yazılan bir kitapta yansıtılmıştır. Empowering Global Citizens (Küresel Vatandaşları Güçlendirmek) kitabı 2016'da yayımlandığında, iddialı bir yetkinlikler çerçevesi sunarak BM Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ile uyumlu olacak bu tür bir öğretim programını tasarlamak ve öğretmek için öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesini desteklemeye duyulan ihtiyacın altını çizen geri bildirimler alınmaya başlanmıştır.

Bu ihtiyaca cevap vermek için ise 36 lisansüstü öğrencisi ile iş birliği içinde, okul çapında küresel eğitim süreci oluşturma amaçlı bir protokol içeren, BM Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ile uyumlu olan bir öğretim programının nasıl geliştirileceğini açıklayan ve bu öğretim programını uygulamasını az sayıda ders ile örnekleyen bir kaynak kitap geliştirilmiştir (Reimers ve diğerleri 2017). Önerilen on üç adımlı süreçte, öğretmenlerin küresel eğitim için ortak bir vizyon geliştirmede, bir öğretim programı modeli geliştirmede ve deneyimlerden öğrenmede iş birliği yapmalarına yardımcı olacak okula özgü bir süreç yaratmanın önemi kabul edilmiştir. Protokol ayrıca, benzer hedefleri kazanma konusundaki ortak deneyimlerinden hareketle öğrenme fırsatlarını sağlamanın bir yolu olarak, okulların diğer okullarla bazı ağlara katılmaya çalışmalarını da öne sürmekteydi. Bu süreçte önerilen adımlar şunlardır:

1. Bir liderlik ekibinin kurulması. Bu ekip, tüm okulu kapsayan küresel vatandaşlık eğitimi stratejisinin uygulanmasını tasarlayacak ve yönetecek olan rehberlik koalisyonunu oluşturacaktır.
2. Uzun vadeli bir vizyonun geliştirilmesi. Öğrenciler, okullar ve mezunların bu çabaya ilham verecek şekilde etkileyeceği topluluklar için uzun vadeli sonuçlar nelerdir?
3. Okul mezunları için uzun vadeli vizyonla uyumlu bir bilgi, beceri ve eğilim çerçevesinin geliştirilmesi.
4. Önerilen uzun vadeli vizyon ve küresel yetkinlik çerçevesi ışığında okuldaki mevcut öğretim programının denetlenmesi.
5. 3. adımdaki mevcut öğretim programını küresel yetkinlikler çerçevesine daha iyi yönlendirmek için bir modelin tasarlanması (Bu kitapta sunulan altmış ders, bir ilk örnek olarak veya belirli bir okulun benimsediği modele götüren bir öneri olarak görülebilir.).
6. Vizyon, çerçeve ve modelin okuldaki genişletilmiş topluluğa iletilmesi, geri bildirim istenmesi ve bunun yinelenmesi.

7. Uygulanacak olan gözden geçirilmiş bir modeli seçme ve küresel eğitim modelini uygulamak için bir uygulama planının geliştirilmesi.
8. Küresel eğitim modelini uygulamak için gerekli ve mevcut kaynakların belirlenmesi.
9. Modelin uygulanmasını izleme ve süreç hakkında geri bildirim almak için bir çerçevenin geliştirilmesi.
8. Kilit paydaşlardan destek almak ve bunu sürdürmek için bir iletişim stratejisinin geliştirilmesi.
9. Mesleki gelişim stratejisinin geliştirilmesi.
10. Modelin, liderlik ekibinin gözetimi ve desteği ile yürütülmesi.
11. Modelin yürütülmesini değerlendirme, gereken değişiklikleri yapma ve 4. adıma geri dönülmesi.

Bu süreç, küresel bir eğitim programı oluşturma görevini deney sonucu, okul temelli mesleki gelişim için bir fırsat olarak ve bu öğretim programını geliştirme, öğretme ve değerlendirme konusunda öğretmenler arasındaki iş birliğini, bunları yaparken kendi uzmanlıklarını inşa etmenin bir yolu olarak görmektedir. Aslında süreç, öğretmenlerin okul çapında bir küresel eğitim programı tasarlamaya ve uygulamaya başlarken küresel eğitimi ilerletme becerilerini geliştirmek için tasarlanmıştır. Yaklaşım, tüm öğrenimin uygulama için bir fırsat gerektirdiği, yeni bilgi ve becerilerin geliştirilmesine yardımcı olan olgunun bu uygulama üzerindeki yansıması olduğu varsayımı üzerine kurulmuştur. Esasen, herhangi bir öğretim programını öğretmek iki hipoteze dayanmaktadır: Şöyle ki, eğer öğrencilere A öğretilirse öğrenciler B'yi de öğrenecekler ve öğrenciler B'yi öğrenirlerse onlar ve toplulukları için C, D ve E sonuçlarını elde edilecektir. Çoğu öğretmen hipotezlerini resmi olarak test etmez, çok azı bunu açıkça yapar. Tasarlanan süreç, öğretmenlerin sınıdıkları hipotezleri görünür kılmalarına ve bu süreçten öğrenmelerine yardımcı olan şeffaf bir çerçeve içinde çalışmalarını sağlayan bir süreçtir. Öğretmenler bu işi okul çapındaki bir süreçte meslektaşları ile iş birliği içinde yaptığı sürece bu, neyin iyi işlev gördüğü ile ilgili olarak paylaşılan bir bilgi hazinesi oluşturmaya yardımcı olur. Başka bir deyişle, paylaşılan bir mesleki uzmanlık haline gelir.

Okullar, bazı ağlarda diğer okullarla iletişim kurdukça bu okul ağları, katılan okulların ortak yeterliliklerini ve ayrıca ağda bulunan uzmanlığa erişimlerini artırmak için bir araç haline gelmektedir. Bu da öğretim programının altında yatan hipotezleri test etme becerisini artırmaktadır. Tony Bryk ve meslektaşlarının "iyileştirme ağları" olarak adlandırdıkları bu olgu, iyileştirme bilimi alanının köklü eğitim ilkelerine uyum sağlamaktadır (Bryk ve diğerleri, 2015).

Öğretmenleri öğretim programı, pedagoji, kapsayıcı ve sürdürülebilir bir dünyanın nasıl inşa edileceği gibi büyük küresel zorluklar arasındaki ilişkiyi tartışmakta olan ortak çalışmaya dâhil etmenin birçok öğretmende derin değerlerle yankı uyandırdığı tespit edilmiştir. Pek çok öğretmen, topluma katkıda bulunmak ve öğrencilerinin gelişimi üzerinde kalıcı bir etki yaratmak için bu mesleğe katılmıştır. Bu konu öğretmenlere mesleğe katılma nedenlerinin ne olduğunu soran öğretmenlere uygulanan bir OECD anketinin verilerini sunan Tablo 5.1'de gösterilmektedir. Dünyanın dört bir yanındaki öğretmenlerin çoğu, motivasyonlarının çocukların gelişimini etkilemeyi, dezavantajlılara fayda sağlamayı ve topluma katkıda bulunmayı içerdiğini belirtmektedir. Öğretmenleri öğretim programı tasarımına “dünyayı iyileştirmek” için dâhil etmek, birçok öğretmenin bu güçlü içsel motivasyonundan istifade etmektedir.

5.2 Uzman Bilgisinin Yaratıcıları Olarak Öğretmenleri Küresel Eğitime Dâhil Etmek

Yukarıda açıklanmış olan bir okul ağının desteğiyle okul temelli gelişim süreci, aynı anda öğretmenleri öğretim programı yenilik sürecinin uzmanları olarak tanıyan, onları bu uzmanlığı daha da geliştiren ve uygulamaya dayalı bilgi oluşturmalarına olanak tanıyan bir öğrenme topluluğuna dâhil eden bir süreçtir.

Donald Schon, mesleki uygulama ve eğitim üzerine klasik bir kitap olan *The Reflective Practitioner*'da (Yansıtıcı Uygulayıcı), uygulamaya rehberlik eden bilgiyi yansıtma yeteneğinin mesleki uygulamanın geliştirilmesi için gerekli olduğunu savunmaktadır (Schon 1983). Düşünceli bir uygulayıcı “düşüncüyü eyleme ve eylemde örtük olan bilişe dönüştürür.” Yansıtıcı bir uygulayıcı, bir eylemi anlamlandırmaya çalışırken, “eylemde açık olan anlayışları, yüzeye çıkardığı, eleştirdiği, yeniden yapılandırdığı ve sonraki eylemde somutlaştırdığı anlayışlar üzerine düşünür” (Schon 1983). Uygulayıcılar genellikle uygulamalarına temel bilimden çıkarılan ilkelerin veya sonuçların mekanik uygulamasının ötesine geçen problem çözme bilgisi ile rehberlik ederler. Schon ayrıca, tüm bunları anlamadaki başarısızlığın, mesleki eğitimde yer alan kurumların, öğretim programının ve mesleki uygulamanın, alandaki temel araştırmalardan elde edilen genel ilkelerin sorunlara uyarlandığını varsayan bir paradigmaya dayandırmasına yol açtığını savunmaktadır. Schon'un böyle bir paradigmanın sınırlı olduğu ve özellikle profesyoneller “dağınık problemlerle” karşılaştıklarında etkili mesleki uygulamayı tam olarak desteklemek için yetersiz olduğu görüşü geçerli olmaktadır.

Bu epistemolojik duruş, uygulayıcılar problemleri çözdüklerinde eylemlerinin sonuçlarından öğrendiklerini ve kazandıkları bilginin onları gelecekte problem çözmeye daha iyi, dolayısıyla daha etkili meslek sahipleri haline getirdiğini kabul eder.

Tablo 5.1 Öğretmenlerin öğretmenlik deneyimine göre mesleğe katılma motivasyonu.*Alt ortaokul öğretmenlerinin yanıtlarına dayalı sonuçlar*

	Eğitim vermek, çocukların ve genç kişilerin gelişiminde etkim olmasını sağladı.		Eğitim vermek, sosyal olarak dezavantaja sahip olanlara katkı olmasını sağladı.		Eğitim vermek, topluma katkıda bulunmamı sağladı.	
	Toplam		Toplam		Toplam	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Alberta (Kanada)	98.8	(0.4)	77.8	(2.2)	94.7	(1.1)
Avustralya	96.0	(0.4)	79.8	(0.7)	92.6	(0.5)
Avusturya	95.6	(0.3)	75.3	(0.7)	87.1	(0.6)
Belçika	95.5	(0.3)	70.3	(0.8)	86.3	(0.6)
- Flaman Top. (Belçika)	96.7	(0.3)	77.0	(1.0)	91.9	(0.5)
Brezilya	95.4	(0.5)	93.7	(0.6)	97.2	(0.3)
Bulgaristan	94.5	(0.6)	64.5	(1.0)	92.3	(0.6)
CABA (Arjantin)	86.2	(1.0)	74.6	(1.1)	91.5	(0.8)
Şili	96.7	(0.4)	94.4	(0.7)	97.8	(0.4)
Kolombiya	98.2	(0.4)	95.8	(0.7)	98.8	(0.3)
Hırvatistan	95.3	(0.4)	79.6	(0.7)	91.3	(0.5)
Kıbrıs	94.7	(0.6)	86.4	(1.1)	94.6	(0.7)
Çek Cumhuriyeti	92.6	(0.5)	67.9	(0.9)	89.0	(0.6)
Danimarka	94.2	(0.6)	64.1	(1.2)	75.7	(1.1)
İngiltere (BK)	97.2	(0.4)	81.4	(1.2)	92.5	(0.6)
Estonya	87.5	(0.8)	62.3	(1.2)	81.8	(0.8)
Finlandiya	82.7	(0.8)	59.5	(1.0)	65.6	(0.9)
Fransa	92.1	(0.5)	70.3	(0.9)	83.1	(0.7)
Gürcistan	97.0	(0.4)	85.4	(1.0)	96.4	(0.4)
Macaristan	92.7	(0.5)	69.2	(1.3)	84.4	(0.9)
İzlanda	78.7	(1.2)	57.4	(1.4)	80.2	(1.2)
İsrail	96.7	(0.4)	91.0	(0.8)	96.0	(0.4)
İtalya	78.5	(0.7)	85.8	(0.6)	93.8	(0.4)
Japonya	89.0	(0.6)	66.3	(0.9)	81.6	(0.7)
Kazakistan	93.9	(0.4)	78.0	(0.7)	92.5	(0.5)
Kore	88.4	(0.6)	72.7	(0.8)	79.7	(0.9)
Letonya	93.2	(0.6)	80.0	(1.0)	92.6	(0.5)
Litvanya	91.4	(0.4)	71.5	(0.9)	85.5	(0.6)
Malta	96.3	(0.5)	84.2	(0.9)	92.8	(0.8)
Meksika	98.8	(0.2)	93.9	(0.5)	98.2	(0.3)

(devamı)

Tablo 5.1 (devamı)

	Eğitim vermek, çocukların ve genç kişilerin gelişiminde etkim olmasını sağladı.		Eğitim vermek, sosyal olarak dezavantaja sahip olanlara katkı olmasını sağladı.		Eğitim vermek, topluma katkıda bulunmamı sağladı.	
	Toplam		Toplam		Toplam	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Hollanda	86.1	(1.4)	41.6	(2.3)	80.1	(1.5)
Yeni Zelanda	95.8	(0.5)	80.4	(1.2)	92.5	(0.6)
Norveç	88.9	(0.5)	61.2	(1.0)	79.1	(0.7)
Portekiz	94.0	(0.4)	90.2	(0.4)	93.2	(0.4)
Romanya	98.1	(0.2)	89.0	(0.7)	96.0	(0.4)
Rusya	88.1	(0.7)	80.7	(0.9)	90.9	(0.7)
Suudi Arabistan	94.0	(0.6)	90.6	(0.7)	92.9	(0.6)
Şangay (Çin)	93.3	(0.4)	80.7	(0.8)	92.8	(0.5)
Singapur	97.8	(0.3)	88.4	(0.7)	95.4	(0.4)
Slovak Cumhuriyeti	93.2	(0.5)	61.6	(1.0)	92.3	(0.5)
Slovenya	88.8	(0.8)	60.5	(1.4)	86.8	(0.8)
Güney Afrika	98.1	(0.4)	88.6	(1.1)	97.1	(0.5)
İspanya	88.6	(0.6)	79.4	(0.7)	90.5	(0.5)
İsveç	93.5	(0.6)	77.7	(0.9)	86.8	(0.7)
Tayvan	94.0	(0.4)	87.9	(0.6)	94.2	(0.4)
Türkiye	97.8	(0.3)	91.1	(0.4)	98.3	(0.2)
Birleşik Arap Emirlikleri	97.5	(0.2)	90.5	(0.4)	97.2	(0.2)
Amerika Birleşik Devleti	98.7	(0.3)	83.8	(1.0)	96.5	(0.6)
Vietnam	98.8	(0.2)	95.2	(0.5)	98.7	(0.2)
OECD ortalama-31	92.3	(0.1)	74.7	(0.2)	88.2	(0.1)
AB toplam-23	90.7	(0.2)	75.5	(0.3)	88.7	(0.2)
TALIS ortalama-48	93.2	(0.1)	78.2	(0.1)	90.4	(0.1)

Kaynak OECD (2019, Tablo I.4.1)

Bu nedenle, problemleri (özellikle karmaşık, dağınık, uyarlanabilir veya farklı problemleri) çözmek, araştırmadan alınan dersleri yeni durumlara mekanik olarak uygulamaktan çok daha fazlasını gerektirir. Bunun yanı sıra problemleri oluşturma biçimlerini, çözümlerin tasarımını ve deney yapmayı içermektedir. İyi meslek sahipleri bu özel deneylerden öğrenirken, bu bilgiye genellikle yalnızca söz konusu uygulayıcı tarafından erişilebilir. Çünkü başkalarının ondan öğrenmesine izin verecek şekilde işlenmemektedir. Buna

“örtülü” bilgi denir. Daha önce ana hatları çizilen on üç aşamalı süreçte olduğu gibi bu tür bilgilerden öğrenmek için fırsatlar oluşturmak, örtülü bilgiyi kamu bilgisine dönüştürmekte ve bu husus da profesyonel bir uygulama olarak küresel eğitimin gelişimi için önemlidir.

Üniversite temelli mesleki eğitime yönelik en temel eleştirilerden bazıları, öğretim programının etkili uygulama için gerekli bilgiye yeterli erişimi sağlayıp sağlamadığı, bu tür üniversite temelli mesleki eğitimin bireyleri hazırlamada çok teorik kalıp kalmadığı ve uygulama alanlarından kopuk olup olmadığı ile ilgilidir. Bu eleştiriler, kitabın başında küresel eğitim ile ilgili bilimsel alanyazın ve uygulama temelli alanyazın arasında tanımlanan ayrışmayla yankılanmaktadır.

The Reflective Practitioner'da Donald Schon, uygulamanın yalnızca temel prensiplerin uygulamalı bağlamlarda uygulanmasını varsayan klasik modelin bu kopukluktan sorumlu olduğunu savunmaktadır. Çeşitli uygulama alanlarından sesler duymak alışılmadık bir durum değildir ki, mesleki hazırlıktaki eksiklikler, deneyim sahibi olmayan kişilere mesleki uygulamanın ilk yıllarında bilmeleri gerekenlerin öğretilmesini gerektirmektedir. Bu zorluk, teknolojik değişimin çoğu alanda profesyonel uygulama isteklerini artırmasıyla daha da karmaşık hâle gelmekte ve ilk mesleki gelişimin, çoğu meslek sahibinin kariyeri boyunca uzanması gereken uzun bir gelişim yörüngesinde yalnızca bir adım olduğunu açıkça göstermektedir. Yaşam boyu mesleki gelişimin, insanların kariyerlerini destekleme konusunda, özellikle de önceki hazırlıklarının ve deneyimlerinin onları yeterince hazırlamadığı yeni görevler üstlenirken gerekli olduğu kabul edilmektedir.

Başlangıç noktası olarak “*Empowering Students to Improve the World in Sixty Lessons*” (Altmış Derste Dünyayı İyileştirmek için Öğrencileri Güçlendirmek) kitabını kullanarak, bu kitabın çevirisi ve İtalya bağlamına uyarlamak üzere küresel eğitim programının geliştirilmesi konusunda İtalya’da demokratik eğitime kendini adanmış bir öğretmen ağı olan “Rete Dialogue” gibi öğretmen ağlarıyla çalıştım. Bir yıl boyunca, bu öğretmen ağı orijinal kitabın çevirisini gerçekleştirdi, bu dersleri öğretti ve ardından ülkenin çeşitli bölgelerinde bu süreçte iş birliği yaptıkları öğrenen bir topluluğun parçası olarak onları değiştirdi. Bu sürecin sonucu, gözden geçirilmiş bir öğretim programı ve bu öğretmenlerin orijinal derslerle deney yaparken uygulamalarından aldıkları öğrenmeyi yansıtıyordu (Reimers ve diğerleri 2018a).

Benzer şekilde, ABD’deki Ulusal Eğitim Derneği Vakfı tarafından desteklenen elli öğretmen liderinden oluşan bir grupla çalışarak “*Empowering Students to Improve the World in Sixty Lessons*” kitabından esinlenerek tüm

ABD eyaletlerinden öğretmen ekipleri ile iş birliği içinde BM Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ile uyumlu sınıfa özel dersler tasarladığı, bunları kendi okullarında öğrettikleri ve daha sonra onları öğretirken edindikleri çeşitli deneyimlere dayanarak bir öğretim programı geliştirilmiştir. İletişim teknolojisinin kullanımına dayanan bu bir yıl süren ortak proje, daha sonra okullarında küresel eğitimi daha da geliştirmek için kullandıkları iki farklı öğretmen grubu ile iki yayının oluşturulmasını sağlamıştır (Reimers ve diğerleri 2018b, 2019).

Akran öğrenmesine ve ağ oluşturmaya dayalı bu mesleki gelişim yaklaşımı öğretmenler tarafından kapsamlı ve değerli olsa da nispeten nadir kullanılan bir yaklaşımdır. Öğretmenlerin yalnızca %44'ü öğretmenler için olan OECD çalışmasına katıldıklarını bildirmiştir. Bu, kurslar veya seminerler gibi geleneksel mesleki gelişim etkinliklerine katıldıklarını bildiren öğretmenlerin oranı olan %70'e kıyasla düşüktür (OECD 2019, s. 152).

Bilişsel ve sosyo-duygusal öğrenmeyi bütünleştirmek üzere benzer araştırma-uygulama iş birliğine dayalı ağlar önerilmiştir:

Alan için yararlı, eyleme geçirilebilir bilgiler sağlamak için araştırma-uygulama ortaklıkları oluşturma; araştırmacıları, okul ve program liderlerini, öğretmenleri ve personeli, politika yapımcıları, aileleri ve gençleri iş birlikçi araştırma ve öğrenmeye dâhil eden anlamlı araştırma-uygulama ortaklıkları geliştirilmelidir. Bu çok disiplinli ekipler, sistemin çeşitli seviyelerinde yer alan ve farklı bakış açılarına sahip kişileri içermeli; yerel olarak önemli olan ve alan için daha büyük etkileri olan kritik ve acil uygulama sorunlarına odaklanmalı; birlikte öğrenmek ve önerilen değişiklikleri test etmek üzere sorgulama döngülerini yinelemeli ve iş birliğine dayalı veri analizini kullanmalıdır. Bu araştırmadan elde edilen bu bulgular, alanla ilgili özetler ve videolar gibi eğitimciler ve politika yapımcılar için bağlantılı ve erişilebilir şekilde kasıtlı olarak hazırlanmalıdır (Aspen Institute 2019, s.63).

Kaynaklar

Aspen Institute. (2019). *From a nation at risk to a nation at hope*. National Commission on Social, Emotional and Academic Development. <https://www.aspeninstitute.org/programs/national-commission-on-social-emotional-and-academic-development/> adresinden alınmıştır.

Bryk, A., Gomez, L., Grunow, A., LeMahieu P. (2015). *Learning to Improve. How America's Schools Can Get Better at Getting Better*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Nilsson, I. (2015). *Understanding global education—A case study of the global high schools network in Denmark*. Undergraduate thesis, Lund University, Department of Sociology. <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=5469540&fileId=5469541> adresinden alınmıştır.

OECD. (2019). *TALIS 2018 results. Volume I. Teachers and school leaders as lifelong learners*. 3 Aralık 2019'da <http://www.oecd.org/education/talis/> adresinden alınmıştır.

Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: The National Academies Press.

Plutzer, E., Lee Hannah, A., Rosenau, J., McCaffrey, M. S., Berbeco, M., & Reid, A. H. (2016). *Mixed messages: How climate is taught in America's schools*. Oakland, CA: National Center for Science Education. <http://ncse.com/files/MixedMessages.pdf> adresinden alınmıştır.

Reimers, F. (2018). A study in how teachers learn to educate whole students and how schools build the capacity to support them. In F. Reimers, & K. Chung (Eds.), *Preparing teachers to educate whole students: An international comparative study* (s. 1–32). Cambridge, MA: Harvard Education Publishing.

Reimers, F., & Chung, C. (Eds.). (2016). *Teaching and learning for the twenty first century*. Cambridge: Harvard Education Press.

Reimers, F., et al. (2017). *Empowering students to improve the world in sixty lessons*. Charleston, SC: CreateSpace.

Reimers, F., Barzano, G., Fisichella, L., & Lissoni, M. (2018a). *Cittadinanza globale e sviluppo sostenibile*. Milan, Italy: Pearson.

Reimers, F., Adams, R., & Shannon, K. (2018b). *Twelve lessons to open classrooms and minds to the world*. Washington, DC: The NEA Foundation.

Reimers, F., Adams, R., & Berka, M. (2019). *Creative lessons to open classrooms and minds to the world*. Washington, DC: The NEA Foundation.

Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Açık Erişim Bu kitap, asıl yazara/yazarlara ve kaynağa uygun şekilde atıf yaptığınız ve Creative Commons lisansı için bir bağlantı sağladığınız ve değişiklik yapıp yapılmadığını belirttiğiniz sürece, herhangi bir ortamda veya formatta kullanım, paylaşım, uyarlama, dağıtım ve çoğaltıma izin veren Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası Lisansı (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), hükümleri altında lisanslanmış bulunmaktadır.

Bu bölümdeki resimler veya diğer üçüncü taraflara ait materyaller, materyalin atıf limitinde aksi belirtilmediği sürece bölüme ait Creative Commons lisansına dâhildir. Materyal kitabın Creative Commons lisansına dâhil olmaması durumunda ve kullanım amacınız için yasal düzenleme tarafından izin verilmediği takdirde veya izin verilen kullanım kapsamını aşılıyor ise, doğrudan telif hakkı sahibinden izin almanız gerekmektedir.

Bölüm 6

Kurumsal Bakış Açısı ve Küresel Eğitim

Küresel bir eğitim programını ilerletmek için kurumsal bir bakış açısı benimsemek, küresel eğitimi destekleyebilecek sistemin normlarını, yapılarını, kurumunu ve unsurlarını belirlemeye götürmektedir. Bu unsurlar arasında standartlar ve öğretim programı, öğretim kaynakları, değerlendirmeler, personel ve geliştirme, okul organizasyonu, yönetim ve finansman yer alır. Bu bakış açısında kilit nokta, sistemin bu çeşitli unsurları arasında uyum ve tutarlılık aramaktır.

Tüm öğrenciler için daha derin ve aktarılabilir bilgi vizyonunu gerçekleştirmek, halk eğitim sistemini oluşturan birçok unsurda tamamlayıcı değişiklikleri gerektirecektir. Bu unsurlar arasında öğretim programı, öğretim, değerlendirme, öğretmeni hazırlama ve mesleki gelişim yer almaktadır (Pellegrino ve Hilton 2012, 186).

Kanada’da beş eyaletteki ilkokullarda küresel eğitimin uygulanmasına ilişkin bir araştırma, bu unsurlar iyi hizalanmadığında ne olduğunu göstermektedir. Yazarlar, standartlarda küresel eğitime açık bir şekilde odaklanmada eyaletler arasında farklılıklar ve standartlar öğretim programı hedefi olarak küresel eğitimi içerdiğinde bile, eyalet bakanlıkları ve eğitim bölümleri tarafından sunulan çok sınırlı bir desteğin mevcut olduğunu, bu nedenle okulların kendi öğretim programlarını tasarlamak için yalnızca kendi imkânlarına sahip olduğunu bulmuşlardır. Eyalet yöneticileri, özellikle ilkokul düzeyinde, büyük ölçüde küresel eğitimi gerekli görmüyordu. Okullar, küresel eğitime destek sağlamak için STK’larla ortaklıklar kurdu, ancak nitelik açısından okullar arasında farklılık gösteriyordu ve çoğu, öğrencilerin kaynak yaratma çabalarıyla ilgilendiği tek seferlik etkinliklerle sınırlıydı. Sonuç, küresel eğitimin nasıl anlaşıldığı konusunda okullar ve öğretmenler arasında büyük farklılıklar ve standartlar ile okullarda gerçekleştirilen etkinlikler arasında büyük boşluklar olarak kendini göstermiştir. Standartların çoğu, küresel zorlukların uygulanabilir yönlerinden ziyade gerçeklerin bilgisini vurgulamaktadır (Mundy ve Manton 2008).

UNESCO’nun hükûmetlere yaptığı, bu kitapta daha önce bahsedilen 1974 tavsiyesinin benimsenme derecesini değerlendirmek için yaptığı anket, tavsi-

yenin amaçlarının büyük ölçüde öğretim programına dâhil edildiğini, ancak aynı olgunun öğretmen eğitim programları için doğru olmadığını ortaya koymuştur (UNESCO 2018).

6.1 Standartlar

Eğitim kasıtlı, amaca yönelik bir süreçtir. Öğretmenler, belirli hedeflere ve standartlara ulaşmak için ortak bir bağlılıkla norm hâline gelen kurumlarda çalışır. Standartları eğitimde değişiklik için bir kaldıraç olarak kullanmak, eğitim sistemlerinde reform yapmak için yaygın ve etkili bir stratejidir. Öğretmenlerin öğrencilerini küresel olarak yetkin olacak şekilde yetiştirmesi isteniyorsa, bu husus standartlara dâhil edilmelidir. Çoğu zaman bu şekilde olmaz. Standartlar küresel eğitimi içerdiğinden neyi nasıl kapsayacağına dair seçimler yapılmalıdır. Sürdürülebilir kalkınma ve küresel vatandaşlık için eğitim, eğitime odaklanan BM Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin hedeflerinden biri olduğu için, bu hedef ve önerilen göstergeler herhangi bir eğitim sisteminde değişime başlamak için yararlı bir noktadır:

Hedef 4.7 Sürdürülebilir kalkınma ve küresel vatandaşlık 2030'a kadar sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam tarzları, insan hakları, cinsiyet eşitliği, barış ve şiddetsizlik kültürünün teşvik edilmesi, küresel vatandaşlık eğitimi ile kültürel çeşitliliğin ve kültürün sürdürülebilir kalkınmaya katkısının kabulü de dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin sürdürülebilir kalkınmayı teşvik etmek üzere gereken bilgi ve becerileri edinmeleri sağlanmalıdır.

Küresel Gösterge 4.71 — cinsiyet eşitliği ve insan hakları dâhil olmak üzere (i) küresel vatandaşlık eğitimi ve (ii) sürdürülebilir kalkınma için eğitimin, (a) ulusal eğitim politikaları, (b) öğretim programı, (c) öğretmen eğitimi, (d) öğrenci değerlendirmesinin her seviyesinde yaygın hale getirilmesini kapsar.

Tematik gösterge 26 — Küresel vatandaşlık ve sürdürülebilirlikle ilgili konuların yeterince anlaşıldığını gösteren yaş grubuna (veya eğitim seviyesine) göre öğrencilerin yüzdesi.

Tematik gösterge 27 — Çevre bilimi ve jeoloji bilgisinde yeterlilik gösteren 15 yaşındaki öğrencilerin yüzdesi.

Tematik gösterge 28 - Yaşam becerilerine dayalı HIV ve cinsel sağlık eğitimi veren okulların yüzdesi.

Tematik gösterge 29 - Dünya İnsan Hakları Eğitimi Programı çerçevesinin ulusal olarak uygulanma derecesi (59/113 sayılı UNGA Kararı uyarınca) (Birleşmiş Milletler 2020).

Indiana'da sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada, Amerika Birleşik Devletleri'nde küresel eğitimi standartlarla ele almanın

öneminin altını çizen öğretmenler, bunlar Indiana Akademik Sosyal Bilgiler Standartları'na (Indiana Academic Social Studies Standards) dâhil edilirse küresel vatandaşlık eğitimine daha fazla dikkat edeceklerini bildirmişlerdir (Rapoport 2010, s. 185).

Ulusal bir öğretim programına ve standartlara sahip bazı ülkeler küresel eğitimi öğretim programlarına dâhil etmektedir. Avustralya, ulusal öğretim programını 2009 yılında kabul etmiş ve küresel eğitime büyük bir önem vermiştir.

Bu konu, “Küresel Vatandaşlık Eğitimini Avustralya’da eğitim için temel bir hedef olarak belirleyen bakanlıktaki Melbourne Deklarasyonunda Genç Avustralyalılar için Eğitim Hedefleri Bildirgesinde yüksek önceliğe sahipti. Bu amacın belirtilmesinde, genç Avustralyalıların yalnızca küresel sorunları anlamakla kalmayıp, kendilerini yerel, ulusal ve küresel topluluklarda katılımcı vatandaşlar olarak görmeye başladıkları açık bir niyet mevcuttur” (Peterson ve diğerleri 2018, s.7). Avustralya öğretim programı, Aborijin Kültürlerine, Asya’ya, Asya ve Sürdürülebilirlik ile ilişkiye odaklanan üç öğretim programı arasında önceliğe sahiptir (Avustralya Öğretim Programı 2019). Eğitim Bakanlığı, Avustralya öğretim programının tamamını Küresel Eğitim Programı olarak görmüş ve öğretim programına küresel eğitimi eklemek için bir dizi kaynak da geliştirmiştir (Commonwealth of Australia 2012). Öğretim programı küresel vatandaşlık eğitimini bir öncelik olarak görmesine rağmen, onu tanımlamamakta ve belirli bir program geliştirmeyi okullara bırakmaktadır. Bu, küresel eğitimin uygulamada nasıl görüldüğü açısından okullar arasında büyük bir farklılığı göstermektedir (Peterson ve diğerleri 2018).

Standartlar küresel eğitimi birleştirdiğinde, daha önce bahsedilen küresel eğitimin çeşitli tanımlarını ve entelektüel özelliklerini yansıtan çeşitli temaları kapsayabilmektedir. Örneğin, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırılmasıyla, küreselleşme sürecinin nasıl ele alındığı konusunda farklılıklar tespit edilmiştir. ABD sosyal bilgiler derslerindeki standartlar küreselleşmeyi öncelikle ekonomik bir süreç olarak vurgularken, gelişmekte olan ülkelerde bu süreç daha çok boyutlu olarak ele alınmıştır (Beltramo ve Duncheon 2013). Amerika Birleşik Devletleri’ndeki iki küresel eğitim programı üzerinde yapılan bir araştırma, sosyal bilgiler standartlarının küreselleşme sürecini veya insan hakları çalışmalarını yeterince kapsamadığı sonucuna varmıştır. 2000’de yalnızca yirmi ABD eyaleti öğretim programlarına insan hakları eğitimini dâhil etmiştir (Myers 2006).

Eyaletlerin standartlarına dâhil edebilecekleri çerçeveler sağlama çabası ile ABD Devlet Okulları Baş Sorumluları Konseyi (US Council of Chief State School Officers), Asia Society ile ortaklaşa bir şekilde, öğrencilere küresel yetkinliği göstermek için neler yapmaları gerektiği konusunda rehberlik sağlayan bir matris geliştirmiştir. Bu matris, Küresel Yetkinliği “küresel önemi olan konuları anlama ve bunlara göre hareket etme yeterliliği ve eğilimi” olarak tanımlamaktadır (Boix ve diğerleri, 2011). Bu yeterlilik dört beceriyi kapsamaktadır. Bunlar; dünyayı araştırmak, bakış açılarını tanımak, fikirleri iletmek ve harekete geçmektir. Bunların her biri için, öğrencilerin neleri sunabilmesi gerektiğine yönelik dört özel tanım verilmiştir. Asia Society matematik, fen, dil, tarih, sosyal bilgiler ve sanat konularında küresel yetkinliğe yönelik performans sonuçları ve değerlendirme Amerika Birleşik Devletleri’nde, çeşitli eyaletler standartlarına küresel eğitimi dâhil etmişlerdir. Örneğin, Kuzey Carolina’da Eyalet Kurulu, çift dilli yabancı dil programları, küresel kullanıma hazır okulların belirlenmesi ve öğrenciler için küresel eğitim rozeti içeren bir strateji geliştiren bir küresel eğitim çalışma kolu atamıştır (North Carolina Eyalet Eğitim Kurulu 2013). Eyalet Kurulu ayrıca, kendi küresel eğitim programlarını geliştirirken okulları desteklemek için tasarlanmış küresel bir eğitim değerlendirme listesi geliştirmiştir. Bölgelerin “küresel olarak belirlenmiş bir mezuniyet projesine özel kılavuzları da içeren K-12 öğretim programı kapsamında Ortak Çekirdek Eyalet Standartları, Kuzey Carolina Temel Standartları ve NC Profesyonel Öğretim Standartları ile uyumlu, tarih, sosyal bilimler ve coğrafya dâhil olmak üzere küresel konulara odaklanan küresel temaları ve probleme dâhil dayalı öğrenimi desteklemek için içerik sağlamalarını” önermiştir (Kuzey Carolina Halk Eğitimi Departmanı 2017).

Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı erken çocukluk, ilköğretim, orta öğretim ve yükseköğretim için standartların yanı sıra dünya dilleri, iş birliği ve iletişim, farklı bakış açısı, sivil ve küresel katılım için standartlar öneren “Eşitliği, Mükemmelliği ve Ekonomik Rekabeti Geliştirmek amacıyla Küresel ve Kültürel Yetkinlikleri Geliştirme” için bir çerçeve oluşturmuştur.

Çerçevenin kapsayıcı hedefleri, küresel ve kültürel açıdan yetkin bireyleri eğitmektir. Bu bireyler şu özellikleri taşıması beklenmektedir:

En az iki dilde yeterli; kültürlerarasında var olan farklılıkların farkında, farklı bakış açılarına açık ve açık kültürel değişim yoluyla kazanılan içgörünün sahibi; toplumsal, çevresel veya girişimci zorlukları ele almak için kültürlerarası ortamlarda etkili bir şekil-

de çalışmak için farklı kültürler, inançlar, ekonomiler, teknoloji ve hükümet biçimlerini anlayabilen eleştirel ve yaratıcı düşünürler; kültürlerarası ve uluslararası bağlamlarda profesyonel düzeyde faaliyet gösterme ve sürekli büyümeyi desteklemek için yeni beceriler geliştirmeye ve teknolojiyen yararlanmaya devam edebilme özelliği (ABD Eğitim Bakanlığı 2017).

Ulusal standartlar ve öğretim programı, doğası gereği küresel olan hedefleri dâhil etmek için “küresel eğitim” terimini açık bir şekilde kullanmamalıdır. Örneğin, evrensel insan hakları, çeşitliliğin takdir edilmesi, barış, iklim değişikliği veya salgınlar gibi konuları kapsayan dünya dilleri, coğrafya, dünya tarihi veya bilimin tamamı küresel yeterlilikleri geliştirmenin yollarıdır.

Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri’nde, Ulusal Araştırma Konseyi, Ulusal Bilim Vakfı, Amerika Bilimde İlerleme Derneği ve Ulusal Bilim Öğretmenleri Derneği tarafından geliştirilen, devletler tarafından gönüllü olarak benimsenmesi için yeni standartları, ortaokul ve lisede daha derinlemesine çalışma fırsatları ile ilkökulda iklim değişikliği konusunu tanıtmıştır (Chen 2017).

Standartlar ayrıca öğretmen hazırlığını da içerebilmektedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri’ndeki çeşitli eyaletler öğretmen hazırlama standartlarına küresel eğitimle ilgili boyutları dâhil etmişlerdir. Mesela Kuzey Carolina, öğretmen standartlarına “küresel farkındalığı” eklemiştir.

6.2 Öğretim Programı ve Pedagoji

Öğrenciler, mevcut disiplinler içinde, öğretim programındaki ayrı bir derste, yurtdışına seyahatin bir parçası olarak veya öğretim programı dışındaki etkinlikler gibi çeşitli öğretim programları aracılığıyla küresel yeterlilik geliştirme fırsatına sahip olabilirler. Yabancı diller, coğrafya ve dünya tarihi gibi doğrudan küresel yetkinliğe odaklanan bazı konular mevcuttur. AP Kalkınma Ekonomisi, AP İnsan Coğrafyası veya Dünya Tarihi gibi küresel temalara açık bir şekilde odaklanarak özel dersler de sunulabilir. Öğrenciler ayrıca çeşitli derslerdeki araştırma projeleri gibi küresel temaları çalışma fırsatı sunan projelere de katılabilirler. Öğrenci kulüpleri veya yurtdışına seyahatler, öğrencilerin küresel yetkinliklerini geliştirmeleri için fırsatları artırabilir. Dünya Dersi, öğretim programında yalnızca küresel yeterliliklerin geliştirilmesine odaklanan özel bir alan önermiştir. Çünkü bu ders, küresel konular ve zorluklar hakkında düşünmeyi ve harekete geçmeyi öğrenmek adına farklı disiplinlerden bilgilerin bütünleştirilmesini destekleyecek bir yapı olarak düşünül-

müştür. Bu iki seçenek (küresel eğitimi öğretim programı ile bütünleştirmek ve kişiselleştirilmiş fırsatlar) karşılıklı olarak birbirini dışlamaktan ziyade birbirini tamamlayıcı bir nitelik taşır. Öğretim programını tasarlarlarken önemli bir konu da, küresel eğitimle ilgilenen öğrencilere fırsat sunma eyleminin, tüm öğrencilerin minimum bilgi temelini edinmelerini sağlamakla nasıl dengele- neceğidir. Geleneksel bir öğretim programında gereken bilgi ve beceriler (dil, matematik, fen bilgisi) isteğe bağlı değil, topluma katılım sağlama konusun- da temel gerekliliklerdir. Aynı olgu küresel yeterlilik için de geçerlidir. Dini okuryazarlık, iklim dinamikleri anlayışı veya kültürlerarası farkındalık gide- rek birbirine bağımlı hale gelen bir dünyada neden isteğe bağlı olmalıdır? Amerika Birleşik Devletleri Dış İlişkiler Konseyi Başkanı Richard Haass, kü- resel temalar ile ilgili olarak yakın zamanda yayımladığı bir kitapta şöyle ifade etmektedir: “Çoğu Amerikan yüksek öğrenim kurumundaki mezuniyet şart- larının araştırılması, Amerika Birleşik Devletleri’ndeki hemen hemen her iki veya dört yıllık kolej veya üniversiteden, ister bir topluluk kolejinden ister bir Ivy League kurumundan, dünyaya dair ilkel bir anlayışa bile sahip olmadan mezun olmanın mümkün olduğunu ortaya koymaktadır.” (Haass 2020, xv).

Merhum Profesör Hans Rosling, çeşitli ülkelerdeki insanlar arasında dün- ya hakkındaki temel gerçekler bilgisinin ölçümünü üstlenmiştir. Tespit ettiği bilgi seviyeleri o kadar düşüktü ki projesine “cehalet anketi” adını vermişti. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri’nde yetişkinlerin dünya nüfusu hakkın- da çok düşük bilgi seviyeleri bulunmaktaydı. Üç seçenekli bir soruda, 2100’de beklenen toplam insan sayısına ilişkin tahminleri yalnızca %7’si doğru ya- nıtladı, %29’u çoğu insanın hangi kıtada yaşadığını, %53’ü dünya nüfusunun mevcut yaşam beklentisini biliyordu, %22’si mevcut okuryazarlık seviyesini biliyordu, %25’i dünya gelir dağılımını, %24’ü nüfusun ortalama eğitim dü- zeyini, %17’si kıyamığa karşı aşılana nüfusun yüzdesini, %5’i son on yıldaki yoksulluk oranlarındaki değişiklikleri, %46’sı dünyadaki enerjinin yüzde ka- çının güneş ve rüzgâr enerjisinden geldiğini, %45’i küresel doğurganlık oran- larını biliyordu (Gapminder 2013).

Mevcut birçok öğretim programı kaynağı olmasına rağmen, küresel eği- tim içeriğini dünya çapında ulusal öğretim programına dâhil etmek için hala yapılması gereken çok şey vardır. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiserliği’nin İnsan Hakları Eğitimi Dünya Programı, insan haklarını öğ- retmek için bir program geliştirmiştir. Program, insan hakları eğitiminin ilk ve ortaokullara dâhil edilmesini önermekteydi. 2010 yılında yapılan bir değer-

lendirme, katılımcıların çoğunun insan hakları eğitimini ulusal öğretim programı ve standartlara, çoğunlukla öğretim programları arası bir konu olarak, genellikle yurttaşlık veya sosyal bilgiler derslerine dâhil edildiğini ortaya koymuştur (UNESCO 2017, s. 290). UNESCO ve Georg Eckert Uluslararası Ders Kitabı Araştırma Enstitüsü tarafından yürütülen bir araştırma, Holokost çalışmasının, ankete katılan 135 ülkenin yaklaşık yarısında öğretim programına dâhil edildiğini ve genellikle bunun yerel insan hakları ihlalleri geçmişleriyle ilişkilendirildiğini ortaya koymuştur (UNESCO 2017, s. 290). Cinsel sağlık ve üreme sağlığı konularının kapsamı, dünya genelindeki öğretim programlarında eşit olmayan bir şekilde ele alınmaktadır (Ibid).

Yakın tarihli bir UNESCO raporu, 2005 ile 2015 yılları arasında 78 ülkedeki öğretim programı çerçevelerini BM Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin 4.7 hedefi açısından incelemiştir. En sık ele alınan konular hakları (%88), demokrasiyi (%79) ve ülkelerin dörtte üçünde sürdürülebilir kalkınmaya yönelik bazı vurguları içermektedir. Daha az yaygın olarak ele alınan terimler, küresel vatandaşlıkla ilgili terimlerdir, yalnızca yarısı çok kültürlülük ve kültürlerarasılıktan, %10'u ise küresel eşitsizlikten bahsetmektedir. Ülkelerin %15'inden azı cinsiyet eşitliğinden söz etmektedir (UNESCO 2017, s. 292).

Birkaç kuruluş, küresel eğitimi desteklemek için pedagojiyi önermiştir. Örneğin, OECD ve Asia Society, yapılandırılmış tartışmalar, düzenli tartışmalar, güncel olay tartışmaları, oyun oynama, proje tabanlı öğrenme ve hizmet öğrenimi dâhil olmak üzere küresel yetkinliği geliştirmek için çeşitli öğretim yaklaşımlarının değerini tartışan bir kaynak kılavuzu geliştirmiştir ve etkili küresel eğitim uygulamalarının neye benzediğine ilişkin birçok örnek vermiştir (OECD ve Asia Society 2018, s.6). Alberta Çevre Eğitimi Konseyi (2017), deneysel araştırma ve iyi uygulamaların analizinden yararlanarak mükemmel iklim değişikliği eğitiminin altı temel ilkesini şöyle tanımlamaktadır:

- I. İklim değişikliği eğitimi sorunlardan çok çözümlere odaklanan şekillerde çerçeveleme, paylaşılan kimlik etrafında olumlu bir anlatı oluşturmaktır. Enerji kaynaklarını koruma ve açık havada eğitime odaklanma. Bilinçli tartışmalara giren, bilim insanlarıyla alışverişi destekleyen, yanlış anlamalara deyin, okul ve topluluk projelerini uygulayan pedagojilere güven.
- II. Kitleyi dikkate alma. Çocukların yaşına uygun bir öğretim programı geliştirme, öğretmenlere destek olma.
- III. Eylem odaklı programlar tasarlama. Öğrenci ajansı oluşturma.

- IV. Olumlu ve istenilen bir gelecek hayal etmek, yerel içeriğe odaklanmak, öğrencilere ne düşüneceklerini değil, nasıl düşüneceklerini öğretmek, öğrencileri korkutmamak dâhil olmak üzere iklim biliminin ötesine uzanan etkinlikler geliştirme.
- V. Öğretim programı ile bağlantıları ve yetkinlikleri belirleme. Öğretim programları arası yaklaşımları vurgulama, sistem düşüncesini geliştirme ve öğrencilerin iklim değişikliğini azaltma, adaptasyon ve dayanıklılık arasındaki karşılıklı bağımlılıkları anlamalarına yardımcı olma.
- VI. Programı iyileştirmeye yönelik değerlendirme yapma.

Küresel hazırlık için öğretim uygulamalarına ilişkin deneysel bir çalışmada, dört faktör önemli olarak tanımlanmıştır: (1) Öğrenmenin bağlamsal ve öğrencilerle ilgili olması için konumlandırılmış uygulama; (2) Bütünleştirilmiş küresel öğrenme, öğretmenler yerel ve küresel olaylar arasındaki bağlantıları gösterecektir; (3) eleştirel okuryazarlık, öğretmenler geçmiş ve şimdiki uluslararası olaylar hakkında çeşitli bakış açılarıyla ilgili metinler sağlayacaktır; (4) işlem deneyimleri, öğrenciler kültürlerarası diyaloga girecektir (Kerkhoff 2017, s. 102–103). Bu dört faktör aşağıdaki öğeleri kapsamaktadır:

Yerleşik Uygulama

Öğrencilerin temsil ettiği kültürlerin dökümü çıkarılır. Çeşitliliğe değer veren bir sınıf ortamı geliştirilir.

Eşitliği destekleyen bir sınıf ortamı geliştirilir ve öğrencilerin risk almasına olanak tanıyan bir alan sağlanır.

Öğrencilerin klişelerini yıkmaya çalışılan bir sese izin veren bir alan sağlanır.

Bütünleşik Küresel Öğrenim

Küresel öğrenim mevcut öğretim programı ile bütünleştirilir.

Küresel eğitimle ilgili bir kaynak hazinesi oluşturulur.

Dünya hakkında sorgulamaya dayalı dersler kullanılır.

Öğrencilerin küresel öğrenimleri değerlendirilir.

Kritik Okuryazarlık Öğretimi

Öğrencilerden uluslararası güncel olaylar hakkında tartışmalara katılmaları istenir.

Öğrencilerden bir kaynağın güvenilirliğini analiz etmeleri istenir.

- Öğrencilerden içeriği farklı perspektiflerden analiz etmeleri istenir.
- Öğrencilerden medya mesajlarının ardındaki gündemi analiz etmeleri istenir.
- Öğrencilerden birincil kaynaklara dayalı iddialar oluşturmaları istenir.

İşlem Deneyimleri

- Öğrencilerin farklı deneyimleri dinleyebilmesi için farklı geçmişlere sahip konuşmacılar getirilir.
- Öğrencilerden uluslararası işbirlikleri için senkronize teknolojiye yararlanmaları istenir.
- Öğrencilerden uluslararası işbirliği için asenkron teknolojiye yararlanmaları istenir.
- Öğrencilerden sanal görüşmeler için teknolojiye yararlanmaları istenir (Kerkhoff 2017, s.103).

Farklı uzmanlık düzeylerine sahip üç grup sosyal bilgiler öğretmenin katıldığı bir çalışmada, üç grup arasındaki paylaşımların sonunda bir dizi pedagojik uygulama belirlenmiştir. Küresel içeriği öğrencilerin yaşamlarına bağlamışlar, öğretim programına öğrencilerin kültürel geçmişlerini dâhil etmişler ve coğrafya ile tarihi dönemler arasında bağlantılar kurmuşlardır. Buna ek olarak, örnek öğretmenler yerel ve küresel eşitsizlik arasındaki ilişkiyi açıkça incelemişler, kültürlerarası öğrenme için fırsatlar yaratmışlar; temalar, sorunlar veya problemler etrafında küresel bir öğretim programı hazırlamış, üst düzey düşünme ve araştırma becerilerini vurgulamış ve çeşitli pedagojik stratejiler geliştirmişlerdir (Merryfield 1998).

Bir ilkokul öğretmeni tarafından kullanılan pedagojilere ilişkin bir durum çalışması, küresel eğitim için açık ve küresel “imza pedagojileri”ni belirlemiştir. Amaç, disiplinler temel, bütünleştirici birimler, öğretim programında tekrarlanan mevcudiyet, öğrencinin ihtiyaçlarını karşılama ve öğretmen sorularına açıklıktır (Boix Mansilla 2013).

Bu bulgulara dayanarak başka bir çalışmada Kuzey Carolina’daki on öğretmen tarafından çeşitli konularda kullanılan küresel eğitim pedagojileri incelenmiştir. “İçerik alanlarında açıkça görülen üç özel pedagoji şunlardır: (1) küresel konuların ve çoklu bakış açılarının standart öğretim programını ve genel öğretim programını amaçlı olarak bütünleştirme; (2) küresel sorunlarla devam eden otantik etkileşim; (3) öğretmenlerin küresel deneyimlerini, öğ-

rencilerin küresel deneyimlerini ve öğretim programını birbiriyle ilişkilendirmek” (Tichnor-Wagner ve diğerleri 2016, s.12).

Yabancı dil eğitimi, küresel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve hangi yaklaşımların en etkili olduğu konusunda köklü bir bilgi mevcuttur. Örneğin, iki dilli yabancı dil eğitimi, iki dilden koordine edilmiş konuşmacıları eğitmek için çok verimli bir yaklaşımdır. Açıkça belirlenmiş ilkelerden biri, yabancı dil yeterliliğinin zaman, yıllarca çalışma ve çeşitli yeterlilik seviyelerindeki derslere erişim gerektirmesidir. Pek çok okul, yalnızca giriş düzeyinde dersler sunar ve öğrencilerin yabancı dil yeterliliği kazanmaları için çok sınırlı zaman ayırır. Modern Dil Derneği (Modern Language Association), yabancı dillerdeki öğretim programına, pedagojilere ve değerlendirme kaynaklarına erişim sağlamak için mükemmel bir kaynaktır (Modern Language Association 2019). Devlet okullarında etkili ve titiz yabancı dil programları tasarlarlarken bu ilkeleri benimsemek mümkündür. Utah Eyaleti, bu dilleri anadili olarak bilen öğretmenleri Utah’a getiren bir program aracılığıyla beş modern dil (Çince, Fransızca, Almanca, Portekizce veya İspanyolca) sunan iddialı bir çift dilli yabancı dil eğitim programını benimsemiştir (Utah State Board of Education 2019).

Küresel eğitim için diğer pedagojiler, öğrencilerin yurtdışında eğitim görmelerini içermektedir. Küresel eğitim programları, öğrencileri Dünya Dersi’nde belirtildiği gibi hizmet projelerine veya probleme dayalı projelere dâhil edebilir. Pek çok küresel eğitim pedagojisinin standart olarak öğrencilerin etkinliklerini geliştirmeye, onları gerçek problemlerle ve bu problemlere çözümler üretmeye çalıştıkları süreçlerle meşgul etmeye çalışırlar. Bu etkinlikler genellikle gruplar halinde çalışmayı, açık bir çözümü olmayan ve öğrenme fırsatının bir kısmının problemi nasıl çerçeveleyeceğinizi bulmak olduğu zorluklar üzerinde çalışmayı kapsamaktadır. Bu becerilerin yaşam ve iş için değeri açıktır. Çünkü yetişkinlerin karşılaştığı zorluklar nadiren açık bir çözüme veya bunları çözmek için çok fazla yapı iskelesine sahip olacak şekilde yapılandırılmıştır. Bu endişeler, Dünya Dersi’nin tasarımının merkezinde yer almaktaydı:

Ayrıca, öğrencilere sağlamak istediğimiz farklı beceriler, bilgiler ve tutumların bir listesini vermek yerine, öğrencilerin öğrenimlerinde anlam bulmalarını ve bunu anlamlandırmalarını istedik. Bu nedenle, Dünya Dersi Öğretim Programı, mevcut sosyal, siyasi, ekonomik ve diğer endişelere, özellikle karmaşık ve kolay cevapları veya

çözümleri olmayan konularla bütünleştirilmiş ve temel alınan öğrenmeye odaklanmaktadır. Öğrencilerin “gerçek” olan konularda değer bulacağına ve bunlarla ilgilenmeyi isteyecekleri düşünülmüştür. Benzer şekilde, bu gerçek yaşam sorunlarıyla ilgilenmeleri istendiğinde, öğrencilerin bu sorunları anlamak ve çözmek için gerekli becerileri ve bilgiyi öğrenmeye daha fazla motive olacaklarına inanılmıştır. Örneğin, öğretim programı, göç, insan göçünün çevre üzerindeki etkisi ve bu konuları ele almak için gerekli olan bilgi, beceri ve tutum türleri gibi konulara odaklanmaktadır. Bu yaklaşım bizi, birçok okulda öğretilen bir konu olmayan ancak nüfus artışı ve bunun sürdürülebilirlik üzerindeki etkisi ile ilgili sorunların nasıl ele alınacağını öğrenmek için gerekli olduğunu düşündüğümüz bir konu olarak demografi gibi alanlara götürmüştür (Reimers ve diğerleri 2016).

Son araştırmalar, dünya çapında pedagojileri, daha derin öğrenmeyi ve yirmi birinci yüzyıl becerilerini nasıl destekleyeceğine dair mevcut bilime dayalı kanıtlarla uyumlu hale getirmek için geliştirme fırsatları olduğunu göstermektedir. OECD tarafından yürütülen bir öğretim ve öğrenim uygulamaları çalışmasında, bilişsel aktivasyon gerektiren veya geliştirilmiş etkinliklere dayanan pedagojiler, Tablo 6.1’de gösterildiği gibi, sınıf yönetimi veya öğretmen tarafından yönlendirilen eğitime odaklanan pedagojilere göre daha az sıklıkla kullanılmaktadır.

Aynı çalışma, ortalama olarak, araştırmaya katılan 48 ülke arasında, orta-öğretim okullarındaki beş öğretmenden yalnızca ikisinin öğrencilerine açık bir çözümü olmayan görevler sunduklarını, beşte üçünün öğrencilere görevler verdiğini, yalnızca yarısının öğrencilerden karmaşık görevleri nasıl çözeceklerine kendilerinin karar vermelerini istediğini, yalnızca yarısının bir sorunu çözmek için öğrencileri küçük gruplar halinde çalıştırdığını ve yalnızca üçte birinden azının öğrencilerden tamamlamaları için en az bir hafta hazırlamaları gereken projeler üzerinde çalışmalarını istediğini bildirmiştir. Ek olarak, öğretmenlerin yalnızca yarısı öğrencilerin BİT’i projeler veya sınıf etkinliklerinde çalışmak için kullanmasına izin vermektedir. Bunların tümü, öğrencilerin önemli yirmi birinci yüzyıl becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak fırsatlardır ve hepsi küresel eğitim projelerinde kolayca kullanılabilir. Örneğin, tüm bu faaliyetler Dünya Dersi’nde yaygın olarak kullanılmaktadır (OECD 2019a) (Tablo 6.2).

Tablo 6.1 Eğitim verme uygulamaları. Sınıflarında aşağıdaki uygulamaları “sıklıkla” veya “her zaman” kullanan alt ortaokul öğretmenlerinin yüzdesi¹ (OECD ortalaması-31)

	OECD ortalama-31	Aşağıdaki uygulamaları sınıflarında “sıklıkla” veya “her zaman” kullanan öğretmenlerin yüzdesi (%)
Sınıf Yönetimi	Öğrencilere sınıf kurallarına uymalarını söyleme.	70.7
	Öğrencilere söylenenleri dinlemelerini söyleme.	70.2
	Rahatsız edici öğrencileri sakinleştirme.	65.0
	Ders başladığında öğrencilere hemen sessiz olmalarını söyleme.	61.1
Dersin açıklanması	Öğrencilerin ne öğrenmesinin beklendiğini açıklama.	89.9
	Eski ve yeni konular arasındaki ilişkiyi açıklama.	83.9
	Dersin başlangıcında hedefler belirleme.	80.5
	Yeni bilginin neden yararlı olduğunu göstermek için günlük hayattan veya işten bir sorunu inceleme.	73.7
	Yakın zamanda öğrenilen içeriğin bir özetini sunma.	73.5
	Her öğrencinin konuyu anladığını görene kadar öğrencilerin benzer görevleri uygulamasını sağlama.	67.9
Bilişsel etkinleştirme	Öğrencilerin eleştirel düşünmesini gerektiren görevler verme.	58.1
	Bir soruna veya göreve ortak bir çözüm bulmak için öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışmasını sağlama.	50.1
	Öğrencilerden karmaşık görevleri çözmek için kendi yöntemlerine karar vermelerini isteme.	44.5
	Belirgin bir çözümü olmayan görevler sunma.	33.9
Geliştirilmiş etkinlikler	Öğrencilerin projeler veya sınıf çalışmaları için BİT kullanmasına izin verme.	52.7
	Öğrencilere tamamlaması en az bir hafta gerektiren projeler verme.	28.6

Kaynak OECD (2019a, Şekil I.2.1)

Tablo 6.2 Eğitim verme uygulamaları. Alt ortaokul öğretmenlerinin yanıtlarına dayalı sonuçlar

	Belirgin bir çözümü olmayan görevler sunma (%)	Öğrencilerin eleştirel düşünmesini gerektiren görevler verme (%)	Bir soruna veya görevle ortak bir çözüm bulmak için öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışmasını sağlama (%)	Öğrencilerden karmaşık görevleri çözmek için kendi yöntemlerine karar vermelerini isteme (%)	Yeni bilginin neden yararlı olduğunu göstermek için günlük hayattan veya işten bir sorunu inceleme (%)	Öğrencilere tamamlaması en az bir hafta gerektiren projeler verme (%)	Öğrencilerin projeler veya sınıf çalışmalarını için BİT kullanmasına izin verme (%)
Alberta (Kanada)	31.8	76.0	56.7	54.9	74.6	44.0	65.7
Avustralya	29.2	69.5	51.3	44.1	72.1	46.2	78.2
Avusturya	12.4	47.2	42.5	35.5	74.8	17.0	32.9
Belçika	30.9	43.7	34.1	25.0	68.4	21.5	28.9
- <i>Flaman Top.</i> (Belçika)	25.3	39.9	41.6	27.2	73.9	21.8	37.8
Brezilya	48.9	84.2	55.6	39.5	91.3	43.4	41.6
Bulgaristan	19.7	60.6	48.6	52.5	81.9	36.9	44.2
CABA (Arjantin)	60.3	81.3	70.7	57.7	74.8	52.4	64.0
Şili	57.7	70.0	71.0	67.1	88.2	50.8	63.4
Kolombiya	61.9	87.5	85.0	65.3	92.0	55.2	70.8
Hrvatistan	34.2	60.4	30.7	22.3	90.1	13.0	46.2
Kıbrıs	32.2	75.0	52.1	46.5	82.5	25.6	54.2
Çek Cumhuriyeti	10.6	39.8	27.3	32.7	69.2	8.7	35.4
Danimarka	50.8	61.1	80.3	51.8	60.9	24.9	90.4
İngiltere (BK)	33.6	67.5	50.9	43.4	65.2	31.3	41.3
Estonya	16.4	46.2	39.5	29.0	68.2	14.4	45.6
Finlandiya	34.5	37.2	42.3	26.3	68.2	22.4	50.7

(devamı)

Tablo 6.2 (devamı)

	Belirgin bir çözümü olmayan görevler sunma (%)	Öğrencilerin eleştirel düşünmesini gerektiren görevler verme (%)	Bir soruna veya görev ortak bir çözüm bulmak için öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışmasını sağlama (%)	Öğrencilerden karmaşık görevleri çözmek için kendi yöntemlerine karar vermelerini isteme (%)	Yeni bilginin neden yararlı olduğunu göstermek için günlük hayattan veya işten bir sorunu inceleme (%)	Öğrencilere tamamlamanın az bir hafta gerektiren projeler verme (%)	Öğrencilerin projeler veya sınıflar için BİT kullanmasına izin verme (%)
Fransa	25.9	50.3	49.2	26.3	57.5	27.4	36.1
Gürcistan	48.1	76.8	62.4	67.9	74.4	25.8	53.3
Macaristan	28.3	55.9	35.5	36.3	84.7	9.9	48.1
İzlanda	19.4	50.1	44.5	52.6	40.5	30.8	54.0
İsrail	34.2	48.6	35.0	35.4	71.2	28.4	51.8
İtalya	44.2	67.7	45.7	43.3	82.5	20.2	46.6
Japonya	16.1	12.6	44.4	24.9	53.9	11.1	17.9
Kazakistan	61.4	78.6	79.3	75.4	82.4	33.6	65.7
Kore	38.1	44.8	59.2	50.8	82.1	31.4	29.6
Letonya	57.4	73.4	46.7	45.5	88.5	21.3	48.3
Litvanya	13.4	76.6	52.2	69.1	87.1	25.6	61.8
Malta	30.9	59.6	42.7	40.6	77.3	35.3	48.0
Meksika	38.4	67.4	70.9	67.6	89.2	53.8	68.7
Hollanda	39.4	54.3	47.7	39.9	64.2	27.7	51.3
Yeni Zelanda	28.7	69.4	59.5	50.9	72.6	42.3	79.8
Norveç	53.1	51.1	63.0	52.5	66.5	28.8	m
Portekiz	67.3	68.4	49.9	44.5	93.1	32.2	56.8
Romanya	22.3	67.9	52.8	43.7	83.1	33.7	56.2
Rusya	58.1	59.7	42.5	44.9	79.5	25.9	69.0

(devamı)

Tablo 6.2 (devamı)

	Belirgin bir çözümü olmayan görevler sunma (%)	Öğrencilerin eleştirilmesini düşüncesini gerektiren görevler verme (%)	Bir soruna veya görevle ortak bir çözüm bulmak için öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışmasını sağlama (%)	Öğrencilerden karmaşık görevleri çözmek için kendi yöntemlerini karar vermelerini isteme (%)	Yeni bilginin neden yararlı olduğunu göstermek için günlük hayattan veya işten bir sorunu inceleme (%)	Öğrencilere tamamlaması en az bir hafta gerektiren projeler verme (%)	Öğrencilerin projeler veya sınıf çalışmaları için BİT kullanmasına izin verme (%)
Suudi Arabistan	43.9	62.2	72.4	55.8	77.8	42.1	48.6
Şangay (Çin)	43.7	53.3	70.0	67.4	91.7	20.8	24.3
Singapur	35.3	54.1	44.9	36.3	70.9	34.3	42.8
Slovak Cumhuriyeti	29.9	59.1	40.2	48.7	72.0	15.8	47.3
Slovenya	29.5	57.6	28.4	28.3	80.1	11.6	36.5
Güney Afrika	52.3	83.1	54.1	53.9	83.5	55.8	38.3
İspanya	44.2	65.4	45.9	41.1	81.2	33.0	51.4
İsviçre	24.7	48.9	51.5	44.6	58.6	34.9	63.3
Tayvan	36.4	48.8	40.2	39.3	84.3	20.3	14.7
Türkiye	21.9	54.7	43.9	57.1	86.6	30.2	66.6
Birleşik Arap Emirlikleri	46.7	82.4	84.2	70.0	85.0	54.7	76.8
Amerika Birleşik Devleti	27.6	78.9	59.7	45.9	71.3	33.0	60.1
Vietnam	73.7	41.3	73.6	60.2	87.2	24.7	42.8
OECD ortalama-31	33.9	58.1	50.1	44.5	73.7	28.6	52.7
AB toplam-23	34.1	60.0	46.7	39.1	73.1	26.1	46.1
TALIS ortalama-48	37.5	61.0	52.7	47.0	76.7	30.5	51.3

Kaynak: OECD (2019a, Tablo I.2.1)

Öğrenme sosyal bir etkinliktir ve öğrenciler sadece öğretmenlerinden değil aynı zamanda etkileşim kurdukça akranlarından da öğrenirler. Bu durum, farklı geçmişlere ve kimliklere sahip öğrenciler arasındaki etkileşimi ve iş birliğini teşvik etmenin sadece ön yargı ve klişeleştirmeyi azaltmaya yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda farklı toplumlarda başkalarıyla iş birliği yapmak için gereken becerileri geliştirmeye de yardımcı olmaktadır. Bunun açık bir sonucu, öğrencilerin akranlarıyla etkileşimde bulunma ve onlardan öğrenme fırsatlarına sahip olması için olabildiğince kapsayıcı ve çeşitli sınıflar ile okulların yapılandırılmasıdır. Çeşitlilik içeren bir sınıf ve okul, öğrencilerin yalnızca farklı akranlarından ve onlarla öğrenmenin faydalarını deneyimlemelerine yardımcı olmakla kalmayacak, aynı zamanda bu deneyimi “insan hakları” gibi kavramları akademik çalışmalarıyla ifade etmelerine de yardımcı olacaktır. Dâhil etmenin bu faydaları UNESCO’nun (1994) Salamanca Özel İhtiyaç Eğitiminde İlkeler, Politikalar ve Uygulamalar hakkındaki Beyannamesi’nde (Salamanca Statement on Principles, Policies and Practice in Special Needs Education) yansıtılmıştır ve her öğrencinin aynı eğitim ortamına dâhil edilmesini önermektedir. Çünkü kapsayıcı okullar ve sınıflar “ayrımcılık yaratan tutumlarla mücadele, sıcak ortamlar yaratma, kapsayıcı bir toplum inşa etme ve herkes için eğitim sağlamada en etkili yerlerdir.” (UNESCO 1994, paragraf 2). Özel öğrenme ihtiyaçları veya belirsiz cinsiyet kimlikleri olan öğrenciler gibi farklı kimliklere sahip olan öğrencileri sistematik olarak dışlayan veya onlara karşı ayrımcılık yapan okullar, öğretim programına evrensel insan hakları çalışmalarına yapılan herhangi bir akademik vurguyu zayıflatacak şekilde öğrencilere neyin kabul edilebilir olduğu konusunda güçlü bir ders verir. Yakın tarihli bir Dünya Bankası raporu, özel gereksinimli çocukların ve gençlerin, yerel kimlikler ile cinsel yönelim ve cinsiyetle ilgili azınlıklarının dünyanın dört bir yanındaki okullarda en çok dışlanan ve ayrımcılığa uğrayan kesim olduğunu belgelemektedir (Dünya Bankası 2019).

Öğrencilere akranlarıyla iş birliği yapma fırsatları sunmanın bir başka yolu, onlara yurtdışına seyahat etme veya diğer ülkelerdeki akranlarıyla teknolojiyi kullanarak iş birliği yapma fırsatı sunmaktır. Okullararası ortaklıklar kurmak, tüm öğrencilere öğrenme fırsatı sunacak ve bazı öğrencilerin kendileri için yapamayacaklarını diğer topluluklar için yapabilecek “kurtarıcılar” olduğuna dair bir ön yargı veya zihniyet sağlamayacak şekilde düşünceli bir tasarım gerektirmektedir (Klein 2017).

Bunlara karşın ırk, din veya sosyo-ekonomik açıdan çeşitli okullar yapılandırmak veya öğrencileri diğer ülkelerdeki akranlarıyla iş birliği yapmaya yönlendirmek, öğrencilere herkes için biçimlendirici ve faydalı fırsatlar sağlamak için yeterli değildir. Daha önce de belirtildiği gibi Allport, ırksal ön yargı üzerine yaptığı öncü çalışmasında eşit statü, iş birliği, ortak hedefler ve yetkili makamlardan destek de dâhil olmak üzere ırklar arası etkileşimler için koşulları özetlemiştir. OECD'nin öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmadan elde edilen sonuçlar, çeşitli sınıfların küresel eğitim programının gelişimini destekleme potansiyelini göstermektedir. Çünkü Tablo 6.3'te gösterildiği gibi birçok öğretmen etnik açıdan farklı sınıflarda çalışmaktadır. Bu çeşitliliği teşvik eden etkinlikleri desteklemektedir, çok kültürlü etkinlikler düzenlemekte, öğrencilere etnik ve kültürel ayrımcılıkla nasıl baş edilebileceğini öğretmekte ve küresel eğitimi bütünleştiren öğretme ve öğrenme uygulamalarını benimsemektedir. Aynı zamanda tablo tüm öğretmenlerin bu uygulamaları benimsemiş olduğunu göstererek, küresel eğitime katkıda bulunacak şekilde sınıf çeşitliliğini kasıtlı olarak dağıtmak için mesleki gelişimin önemini vurgulamaktadır. Ortalama olarak araştırmaya katılan 47 ülke arasında, öğretmenlerin %63'ü öğrencilerin farklı etnik ve kültürel kimlikleri ifade etmelerini teşvik eden etkinlikleri veya kuruluşları desteklemekte, %54'ü çok kültürlü etkinlikler düzenlemekte, %73'ü öğrencilere kültürel ve etnik ayrımcılıkla nasıl başa çıkacaklarını öğretmekte ve %83'ü küresel sorunları öğretim programına dâhil eden öğretme ve öğrenme uygulamalarını benimsemektedir.

Önemli sayıda öğretmen, kültürel açıdan farklı sınıflarda öğretimde zorluklarla karşılaştıklarını bildirmiştir. Ortalama olarak OECD'deki tüm ülkeler için, öğretmenlerin %67'si çok kültürlü bir sınıfın zorluklarıyla başa çıkabileceklerini bildirmekte; %59'u öğretimlerini öğrencilerinin kültürel çeşitliliğine uyarlayabileceklerini söylemekte; %69'u göçmen geçmişi olan öğrencileri aynı geçmişi paylaşmayan diğer öğrencilerle çalıştırabileceklerini ifade etmekte; %68'i kültürel farklılıklar konusunda farkındalık yaratabileceğini belirtmekte ve %73'ü öğrenciler arasındaki etnik klişeyi azaltabileceğini bildirmektedir (OECD 2019a, Tablo I.3.38) (Tablo 6.4).

Öğretmenler hakkındaki OECD raporu, artan sınıf çeşitliliği ile çalışmak için mesleki gelişimi bir öncelik olarak tanımlamaktadır:

Pek çok öğretmen, bu kadar kültürel veya dilsel olarak farklı sınıflarda öğretim yapma konusunda eğitim almamıştır. Öğretmenlerin %35'i çok kültürlü ve çok dilli ortamlarda öğretmenin örgün öğretmen eğitim veya öğretimine dâhil edildiğini ve öğretmenlerin %22'si anketten 12 ay önce mesleki gelişim faaliyetlerine katıldığını bildirmiştir. Dahası daha önce farklı kültürlerden öğrencilerle bir sınıfta öğretmenlik yapmış öğretmenler, farklı sınıfların ihtiyaçlarını karşılama yeteneklerine güvenmediklerini bildirmişlerdir. Öğretmenler resmi öğretmenlik eğitimlerini tamamladıklarında, sadece %26'sı çok kültürlü veya çok dilli bir ortamda öğretim verme konusunda kendilerini iyi veya hazırlıklı hissetmiştir. Anketin tamamlandığı tarihte, öğretmenlerin %33'ü ortalama olarak OECD genelinde çok kültürlü bir sınıfın zorluklarıyla başa çıkamayacağını düşünmektedir. Çok kültürlü veya çok dilli bir ortamda öğretim, yüksek oranda öğretmenin (%15) buna fazlasıyla ihtiyaç olduğunu bildirdikleri mesleki gelişim faaliyetlerinden biridir. Öğretmenlerin yüksek bir yüzdesi (neredeyse %70), farklı geçmişlere sahip öğrenciler arasında olumlu ilişkiler ve etkileşimleri teşvik etme konusunda yüksek düzeyde öz-yeterlik bildirirken, daha az oranda öğretmen (%59), öğretimlerini öğrencilerin kültürel çeşitliliğine uyarlayabildiğini düşünmektedir (OECD 2019a, s. 31).

Tablo 6.5 çok kültürlü ortamlardaki öğretimde, öğretim programları arası becerileri öğretmede veya farklı kültürlerden insanlarla çalışırken mesleki gelişime ihtiyaç duyan öğretmenlerin yüzdesini göstermektedir.

Artan okul ve sınıf çeşitliliğinin tüm öğrenciler için olumlu fırsatlara dönüşmesini sağlamak önem taşımaktadır. Azınlık olan öğrencilerin okullarda ayrımcılık ve zorbalık yaşadıklarına yönelik bazı kanıtlar da mevcuttur.

Tablo 6.3 Çeşitliliğe ilişkin okul uygulamaları. Alt ortaokul öğretmenlerinin ve müdürlerinin yanıtlarına dayalı sonuçlar

	Aşağıdaki farklılıklara ilişkin uygulamaların gerçekleştirildiği çeşitli etnik ve kültürel öğrenci geçmişine ¹ sahip bir okulda çalışan öğretmenlerin yüzdesi						Çok kültürlü etkinlikler düzenlemek						Etnik ve kültürel ayrımcılıkla nasıl başa çıkılacağı öğretmek						Küresel sorunları öğretim programına dâhil eden öğretim ve öğrenim uygulamalarını benimsemek					
	Öğrencilerin farklı etnik ve kültürel kimlikleri ifade etmesini teşvik eden faaliyetleri veya organizasyonları desteklemek		Müdürlere göre ²		Öğretmenlere göre		Müdürlere göre ²		Öğretmenlere göre		Müdürlere göre ²		Öğretmenlere göre		Müdürlere göre ²		Öğretmenlere göre		Müdürlere göre ²					
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.				
Alberta (Kanada)	75.2	(2.2)	83.9	(5.0)	58.3	(3.3)	59.4	(4.8)	78.3	(1.6)	81.9	(3.8)	87.6	(1.1)	90.1	(4.0)								
Avusturya	50.6	(1.5)	64.8	(3.5)	39.1	(2.3)	51.3	(4.0)	75.6	(1.2)	83.6	(2.9)	87.9	(0.8)	95.0	(1.2)								
Belçika	52.1	(1.3)	59.3	(3.1)	51.6	(1.6)	57.7	(3.5)	75.8	(0.9)	85.5	(2.4)	60.6	(1.0)	78.0	(2.5)								
- <i>Flaman Top.</i> (Belçika)	47.5	(1.7)	48.6	(4.3)	57.4	(2.3)	62.3	(4.3)	74.6	(1.1)	86.6	(2.9)	63.5	(1.3)	78.3	(3.7)								
Brezilya	76.8	(1.9)	85.9	(3.4)	82.1	(1.9)	90.4	(2.9)	80.5	(1.9)	92.1	(2.5)	85.6	(1.8)	99.4	(0.6)								
Bulgaristan	73.3	(1.7)	80.7	(3.1)	63.4	(1.8)	73.4	(3.2)	62.9	(1.5)	71.2	(3.6)	69.2	(1.5)	79.6	(3.2)								
CABA (Arjantin)	73.1	(1.8)	73.2	(5.6)	67.1	(2.5)	68.0	(6.4)	90.0	(1.6)	95.3	(2.2)	81.1	(1.4)	94.7	(2.1)								
Şili	76.6	(1.8)	88.0	(2.3)	67.7	(2.5)	81.8	(3.2)	85.3	(1.1)	90.9	(3.0)	75.8	(1.6)	90.2	(2.9)								
Kolombiya	81.5	(2.7)	88.8	(4.5)	79.0	(3.7)	86.7	(4.0)	88.2	(3.6)	81.1	(8.9)	84.8	(2.4)	88.6	(4.5)								
Hırvatistan	49.2	(2.2)	59.4	(5.2)	36.0	(2.7)	46.1	(5.2)	69.2	(1.7)	77.3	(4.6)	62.4	(1.7)	71.1	(4.0)								
Kıbrıs	74.1	(1.8)	84.5	(4.2)	60.9	(2.2)	78.2	(5.1)	67.3	(2.0)	79.1	(5.3)	64.1	(1.8)	81.7	(4.7)								
Çek Cumhuriyeti	38.0	(1.7)	49.5	(4.5)	29.6	(2.1)	40.9	(4.6)	69.6	(1.4)	81.5	(4.0)	75.8	(1.3)	86.5	(3.1)								
Danimarka	22.8	(1.6)	23.6	(3.9)	16.9	(2.0)	17.3	(3.9)	26.1	(1.9)	26.5	(4.3)	54.1	(1.8)	70.2	(4.4)								

(devamı)

Tablo 6.3 (devamı)

	Aşağıdaki farklılıklara ilişkin uygulamaların gerçekleştirildiği çeşitli etnik ve kültürel öğrenci geçmişine ¹ sahip bir okulda çalışan öğretmenlerin yüzdesi															
	Öğrencilerin farklı etnik ve kültürel kimlikleri ifade etmesini teşvik eden faaliyetleri veya organizasyonları desteklemek				Çok kültürlü etkinlikler düzenlemek				Etnik ve kültürel ayrımcılıkla nasıl başa çıkacağını öğretmek				Küresel sorunları öğretim programına dâhil eden öğretim ve öğrenim uygulamalarını benimsemek			
	Öğretmenlere göre %	S.E.	Müdürlere göre ² %	S.E.	Öğretmenlere göre %	S.E.	Müdürlere göre ² %	S.E.	Öğretmenlere göre %	S.E.	Müdürlere göre ² %	S.E.	Öğretmenlere göre %	S.E.	Müdürlere göre ² %	S.E.
İngiltere (BK)	69.3	(1.4)	89.7	(2.7)	51.4	(2.0)	68.9	(4.0)	84.1	(1.1)	94.5	(2.0)	80.3	(1.0)	91.3	(2.4)
Estonya	69.7	(2.1)	72.5	(5.8)	59.4	(3.1)	67.9	(5.0)	65.2	(1.8)	72.2	(6.1)	73.7	(1.7)	68.3	(5.3)
Finlandiya	29.7	(1.6)	35.5	(4.7)	38.6	(2.4)	51.0	(4.9)	72.5	(1.2)	84.1	(3.7)	76.5	(1.2)	94.2	(2.1)
Fransa	53.4	(1.8)	55.2	(4.4)	32.2	(2.1)	45.6	(4.4)	79.5	(1.1)	86.1	(3.1)	71.8	(1.3)	78.5	(3.2)
Gürcistan	72.5	(2.0)	82.3	(4.6)	66.6	(1.9)	80.0	(4.4)	81.6	(1.7)	94.4	(2.3)	80.9	(1.5)	83.1	(5.1)
Macaristan	50.5	(2.1)	53.7	(4.9)	40.9	(2.8)	46.6	(4.5)	64.4	(1.7)	74.6	(4.3)	60.8	(1.5)	60.6	(4.5)
İzlanda	49.8	(1.8)	48.4	(0.5)	35.6	(1.7)	43.6	(0.6)	54.5	(1.9)	76.7	(0.5)	27.2	(1.6)	37.6	(0.5)
İsrail	60.2	(2.2)	67.2	(6.5)	74.2	(1.7)	85.3	(5.2)	66.1	(1.5)	80.1	(5.3)	54.7	(1.3)	64.7	(5.9)
İtalya	57.5	(1.5)	67.8	(4.2)	33.9	(2.0)	49.6	(4.1)	67.1	(1.3)	67.1	(3.6)	76.4	(1.1)	86.0	(3.0)
Japonya	28.5	(2.5)	25.0	(4.5)	30.1	(3.1)	32.4	(5.2)	51.9	(2.2)	73.6	(4.5)	37.7	(2.2)	51.9	(5.4)
Kazakistan	86.9	(1.1)	93.3	(2.2)	92.6	(0.8)	93.7	(2.4)	83.2	(1.3)	88.0	(2.8)	69.4	(1.2)	77.5	(3.6)

(devamı)

Tablo 6.3 (devamı)

	Aşağıdaki farklılıklara ilişkin uygulamaların gerçekleştirildiği çeşitli etnik ve kültürel öğrenci geçmişine ¹ sahip bir okulda çalışan öğretmenlerin yüzdesi															
	Öğrencilerin farklı etnik ve kültürel kimlikleri ifade etmesini teşvik eden faaliyetleri veya organizasyonları desteklemek				Çok kültürlü etkinlikler düzenlemek				Etnik ve kültürel ayrımcılıkla nasıl başa çıkılacağını öğretmek				Küresel sorunları öğretim programına dâhil eden öğretim ve öğrenim uygulamalarını benimsemek			
	Öğretmenlere göre	Mütürlere göre ²	%	S.E.	Öğretmenlere göre	Mütürlere göre ²	%	S.E.	Öğretmenlere göre	Mütürlere göre ²	%	S.E.	Öğretmenlere göre	Mütürlere göre ²	%	S.E.
Kore	48.0	(2.4)	61.2	(6.3)	43.1	(3.3)	54.2	(7.1)	73.4	(1.8)	89.8	(4.2)	43.2	(2.0)	71.3	(5.7)
Letonya	59.0	(2.1)	49.2	(6.5)	58.3	(2.5)	68.1	(6.0)	73.7	(1.9)	82.6	(4.5)	76.8	(1.3)	89.8	(3.2)
Litvanya	65.9	(2.5)	80.3	(6.1)	72.7	(3.0)	91.1	(3.1)	75.5	(2.1)	89.3	(3.8)	69.5	(1.9)	77.9	(5.6)
Malta	73.5	(2.8)	92.6	(4.8)	59.0	(5.0)	88.3	(6.6)	69.7	(1.3)	98.0	(1.2)	71.4	(1.4)	91.1	(4.6)
Meksika	66.8	(5.1)	66.2	(8.6)	46.1	(5.4)	50.9	(9.6)	83.5	(2.7)	82.5	(6.7)	74.6	(2.8)	86.7	(6.4)
Hollanda	42.5	(2.0)	40.3	(7.0)	28.9	(3.7)	32.2	(6.8)	68.0	(2.2)	83.5	(4.6)	51.2	(1.6)	72.4	(6.7)
Yeni Zelanda	97.6	(0.5)	99.7	(0.3)	82.5	(1.8)	88.7	(2.5)	66.6	(1.6)	73.2	(3.8)	84.7	(1.1)	94.4	(1.9)
Norveç	22.7	(0.9)	15.6	(3.1)	19.5	(1.5)	21.8	(3.5)	56.8	(1.2)	60.7	(4.4)	77.6	(0.9)	88.2	(2.9)
Portekiz	52.0	(1.3)	66.6	(4.3)	43.0	(1.7)	51.2	(4.1)	78.4	(1.0)	91.7	(2.2)	73.5	(1.1)	92.6	(2.2)
Romanya	76.9	(1.5)	96.0	(1.7)	69.4	(1.5)	87.5	(2.9)	82.5	(1.2)	92.6	(2.2)	76.0	(1.4)	84.3	(3.6)
Rusya	68.2	(2.2)	80.9	(3.5)	64.3	(2.6)	82.0	(4.6)	75.6	(1.1)	83.5	(4.6)	57.3	(1.6)	49.8	(5.1)

(devamı)

Tablo 6.3 (devamı)

	Aşağıdaki farklılıklara ilişkin uygulamaların gerçekleştirildiği çeşitli etnik ve kültürel öğrenci geçmişine ¹ sahip bir okulda çalışan öğretmenlerin yüzdesi															
	Öğrencilerin farklı etnik ve kültürel kimlikleri ifade etmesini teşvik eden faaliyetleri veya organizasyonları desteklemek				Çok kültürlü etkinlikler düzenlemek				Etnik ve kültürel ayrımcılıkla nasıl başa çıkıldığını öğretmek				Küresel sorunları öğretim programına dâhil eden öğretim ve öğrenim uygulamalarını benimsemek			
	Öğretmenlere göre %	S.E.	Müdürlere göre ² %	S.E.	Öğretmenlere göre %	S.E.	Müdürlere göre ² %	S.E.	Öğretmenlere göre %	S.E.	Müdürlere göre ² %	S.E.	Öğretmenlere göre %	S.E.	Müdürlere göre ² %	S.E.
Suudi Arabistan	65.6	(3.0)	63.0	(7.9)	49.7	(3.1)	47.0	(7.1)	63.8	(2.8)	63.7	(8.0)	48.3	(2.9)	45.6	(7.7)
Şangay (Çin)	90.7	(1.2)	95.4	(2.2)	88.3	(1.4)	97.5	(1.6)	79.9	(1.8)	94.9	(2.4)	74.4	(2.1)	71.8	(5.2)
Singapur	92.5	(0.5)	98.0	(0.1)	94.7	(0.4)	99.1	(0.1)	87.0	(0.7)	95.4	(0.1)	88.4	(0.6)	93.8	(0.1)
Slovak Cumhuriyeti	58.7	(1.5)	69.7	(1.0)	39.9	(1.5)	58.8	(1.0)	72.0	(1.5)	85.2	(0.9)	70.6	(1.4)	80.1	(0.8)
Slovenya	43.6	(2.5)	69.6	(5.6)	41.5	(3.3)	48.7	(6.0)	86.9	(1.1)	92.5	(2.9)	65.6	(1.6)	76.2	(4.9)
Güney Afrika	83.7	(1.4)	83.9	(4.1)	73.8	(2.1)	75.2	(4.7)	80.6	(1.9)	82.9	(4.3)	82.7	(1.3)	84.7	(4.0)
İspanya	64.1	(1.5)	75.7	(3.1)	45.7	(1.4)	56.3	(3.5)	77.9	(0.9)	86.4	(2.6)	72.4	(0.8)	90.7	(2.2)
İsveç	26.7	(1.2)	32.1	(0.5)	25.3	(1.1)	35.8	(0.5)	69.6	(1.2)	81.2	(0.4)	77.9	(1.4)	93.1	(0.3)
Tayvan	78.1	(1.2)	91.5	(2.1)	54.0	(1.6)	74.4	(3.7)	80.4	(0.9)	94.1	(1.9)	67.0	(1.2)	83.4	(2.8)
Türkiye	40.8	(1.3)	48.5	(0.9)	25.9	(1.1)	41.8	(0.8)	54.6	(1.5)	74.2	(0.8)	50.0	(1.4)	67.7	(0.8)

(devamı)

Tablo 6.3 (devamı)

	Aşağıdaki farklılıklara ilişkin uygulamaların gerçekleştirildiği çeşitli etnik ve kültürel öğrenci geçmişine ¹ sahip bir okulda çalışan öğretmenlerin yüzdesi															
	Öğrencilerin farklı etnik ve kültürel kimlikleri ifade etmesini teşvik eden faaliyetleri veya organizasyonları desteklemek				Çok kültürlü etkinlikler düzenlemek				Etnik ve kültürel ayrımcılıkla nasıl başa çıkılacağına öğretmek				Küresel sorunları öğretim programına dâhil eden öğretim ve öğrenim uygulamalarını benimsemek			
	Öğretmenlere göre	Müdürlere göre ²	%	S.E.	Öğretmenlere göre	Müdürlere göre ²	%	S.E.	Öğretmenlere göre	Müdürlere göre ²	%	S.E.	Öğretmenlere göre	Müdürlere göre ²	%	S.E.
Birleşik Arap Emirlikleri	88.1	94.4	(0.6)	(0.2)	89.8	96.1	(0.5)	(0.3)	84.0	94.8	(0.6)	(0.2)	88.3	94.6	(0.6)	(0.2)
Amerika Birleşik Devleti	72.8	90.2	(2.5)	(2.7)	52.1	73.1	(3.9)	(5.3)	62.8	79.9	(2.4)	(4.1)	66.9	83.6	(2.5)	(4.0)
Vietnam	94.8	93.5	(1.2)	(3.0)	71.3	70.0	(2.6)	(6.5)	91.7	88.5	(1.1)	(4.1)	91.6	88.5	(1.2)	(4.6)
OECD ortalama-30	54.2	61.3	(0.4)	(0.8)	45.4	55.3	(0.5)	(0.8)	70.1	79.8	(0.3)	(0.7)	68.0	79.9	(0.3)	(0.7)
AB toplam-23	57.0	67.0	(0.5)	(1.2)	41.9	54.5	(0.6)	(1.3)	74.6	82.7	(0.4)	(0.9)	72.7	84.4	(0.4)	(0.9)
TALIS ortalama-47	62.7	69.9	(0.3)	(0.6)	54.2	64.0	(0.4)	(0.7)	73.1	82.5	(0.2)	(0.6)	70.2	80.2	(0.2)	(0.6)
Avustralya ^a	81.4	85.1	(1.0)	(0.1)	75.1	88.6	(1.0)	(0.2)	68.6	76.1	(1.0)	(0.2)	82.7	88.1	(0.9)	(0.2)

Kaynak OECD (2019a, Tablo I.3.35)

Tablo 6.4 Çok kültürlü veya çok dilli ortamda öğretim

Göstergenin OECD ortalamasının üzerinde olduğu ülkeler/ekonomiler

Göstergenin OECD ortalamasından istatistiksel olarak farklı olmadığı ülkeler/ekonomiler

Göstergenin OECD ortalamasının altında olduğu ülkeler/ekonomiler

	İlk dili öğretim dilinden farklı olan öğrencilerin %10'undan fazlasının olduğu sınıflarda öğretmenlik yapan öğretmenlerin yüzdesi	Örgün eğitim veya öğretimlerinde "çok kültürlü veya çok dilli ortamda öğretmenlik yapan" öğretmenlerin yüzdesi	Çok kültürlü veya çok dilli bir ortamda öğretim için "iyi hazırlanmış" veya "çok iyi hazırlanmış" hissedilen öğretmenlerin yüzdesi	Yakın tarihli mesleki gelişim faaliyetlerinde "çok kültürlü veya çok dilli bir ortamda öğretmenlik yapan" öğretmenlerin yüzdesi	Çok kültürlü veya çok dilli bir ortamda öğretmenlik yapmak için yüksek düzeyde mesleki gelişime ihtiyaç olduğunu bildiren öğretmenlerin yüzdesi	Kültürel açıdan farklı bir sınıfta öğretiminde çok kültürlü bir sınıfta zorluklarıyla "sık sık" veya "çok" başa çıkabileceğini düşünen öğretmenlerin yüzdesi
Alberta (Kanada)	45	63	38	41	10	67
Avustralya	27	59	27	23	7	70
Avusturya	42	31	15	18	14	74
Belçika	35	31	16	13	9	81
- Flaman Top. (Belçika)	39	34	17	18	8	77
Brezilya	4	42	44	27	44	81
Bulgaristan	40	27	26	31	21	82
CABA (Arjantin)	9	35	34	19	25	70
Şili	5	42	37	21	34	57
Kolombiya	5	47	30	29	45	90
Hırvatistan	8	25	20	19	14	81
Çek Cumhuriyeti	3	16	10	14	6	65
Danimarka	21	37	26	14	11	85
İngiltere (BK)	27	68	43	19	5	72
Estonya	13	28	16	25	11	70
Finlandiya	15	29	14	20	7	69
Fransa	16	12	8	6	17	66
Gürcistan	9	30	33	35	12	71
Macaristan	2	19	28	15	13	84
İzlanda	24	27	13	23	19	62
İsrail*	17	34	33	21	17	63
İtalya	17	26	19	28	14	80
Japonya	2	27	11	13	15	17
Kazakistan	33	48	43	37	13	68
Kore	4	29	24	31	14	31
Letonya	23	33	32	28	11	89
Litvanya	6	23	35	18	10	67
Malta	29	38	23	27	20	65

(devamı)

Tablo 6.4 (devamı)

	İlk dili öğretim dilinden farklı olan öğrencilerin %10'undan fazlasının olduğu sınıflarda öğretmenlik yapan öğretmenlerin yüzdesi	Örgün eğitim veya öğretimlerinde “çok kültürlü veya çok dilli ortamda öğretmenlik yapan” öğretmenlerin yüzdesi	Çok kültürlü veya çok dilli bir ortamda öğretim için “iyi hazırlanmış” veya “çok iyi hazırlanmış” hissedilen öğretmenlerin yüzdesi	Yakın tarihli mesleki gelişim faaliyetlerinde “çok kültürlü veya çok dilli bir ortamda öğretmenlik yapan” öğretmenlerin yüzdesi	Çok kültürlü veya çok dilli bir ortamda öğretmenlik yapmak için yüksek düzeyde mesleki gelişime ihtiyaç olduğunu bildiren öğretmenlerin yüzdesi	Kültürel açıdan farklı bir sınıfın öğretiminde çok kültürlü bir sınıfın zorluklarıyla “sık sık” veya “çok” başa çıkabileceğini düşünen öğretmenlerin yüzdesi
Meksika	4	27	26	16	46	59
Hollanda	15	30	17	10	4	68
Yeni Zelanda	27	78	45	46	7	74
Norveç	23	29	15	15	13	59
Portekiz	8	21	19	14	22	94
Romanya	8	37	43	22	27	72
Rusya Federasyonu	12	31	32	24	13	83
Suudi Arabistan	11	36	43	40	26	77
Şangay (Çin)	3	63	52	43	22	45
Singapur	58	72	61	25	5	65
Slovak Cumhuriyeti	11	26	21	14	9	64
Slovenya	16	12	27	18	14	58
Güney Afrika	62	75	67	54	20	81
İspanya	22	29	26	32	18	52
İsveç	41	41	32	24	15	68
Türkiye	18	33	39	27	22	55
Birleşik Arap Emirlikleri	50	76	80	65	10	90
Amerika Birleşik Devletleri	25	70	48	42	6	66
Vietnam	20	44	31	41	19	46
OECD ortalama-31	18	35	26	22	15	67

^aÖrnek, farklı kültürlerden öğrencilerle bir sınıfta ders verdiklerini bildiren öğretmenlerle sınırlıdır.

Kaynak OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablolar I.3.28, I.4.13, I.4.20, I.5.18, I.5.21 ve I.3.38

İsrail'e yönelik verilere ilişkin bilgiler: <https://oe.cd/israel-disclaimer>. OECD (2019a, Şekil I.1.2)

Tablo 6.5 Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları. Alt ortaokul öğretmenlerinin yanıtlarına dayalı sonuçlar

	Çok kültürlü veya çok dilli bir ortamda öğretmek		Öğretim programları arası becerileri öğretmek ³		Farklı kültürlerden veya ülkelerden insanlar ile iletişim kurmak	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Alberta (Kanada)	9.6	(1.8)	5.8	(0.8)	4.4	(0.7)
Avustralya	7.2	(0.5)	8.9	(0.7)	3.7	(0.5)
Avusturya	13.8	(0.7)	11.3	(0.6)	9.4	(0.6)
Belçika	9.3	(0.5)	7.1	(0.5)	5.5	(0.4)
- Flaman Top. (Belçika)	8.4	(0.8)	5.1	(0.5)	3.8	(0.5)
Brezilya	44.0	(1.3)	17.4	(0.9)	40.9	(1.3)
Bulgaristan	21.2	(1.0)	12.2	(0.8)	18.5	(0.9)
CABA (Arjantin)	24.9	(1.3)	8.9	(0.8)	14.8	(0.8)
Şili	33.8	(1.2)	21.2	(1.0)	26.4	(1.0)
Kolombiya	45.4	(1.5)	26.3	(1.4)	40.1	(1.3)
Hırvatistan	14.3	(1.0)	23.4	(0.8)	15.1	(0.8)
Kıbrıs	19.6	(1.2)	11.9	(1.1)	13.5	(0.9)
Çek Cumhuriyeti	6.5	(0.5)	9.3	(0.6)	6.1	(0.4)
Danimarka	10.7	(0.9)	9.0	(0.7)	5.2	(0.6)
İngiltere (BK)	4.9	(0.5)	3.4	(0.4)	2.9	(0.4)
Estonya	10.5	(0.8)	17.2	(0.7)	8.4	(0.6)
Finlandiya	6.9	(0.6)	6.0	(0.5)	4.4	(0.5)
Fransa	16.7	(0.8)	13.6	(0.7)	12.0	(0.8)
Gürcistan	12.4	(0.8)	20.1	(0.9)	17.3	(0.9)
Macaristan	12.6	(0.7)	13.6	(0.8)	9.8	(0.6)
İzlanda	19.4	(1.1)	10.1	(0.8)	9.5	(0.9)
İsrail	16.5	(1.0)	25.3	(1.1)	15.2	(0.9)
İtalya	14.4	(0.6)	12.9	(0.7)	11.9	(0.7)
Japonya	14.9	(0.8)	31.8	(0.9)	15.9	(0.8)
Kazakistan	12.7	(0.5)	18.4	(0.7)	11.8	(0.6)
Kore	14.5	(0.9)	26.2	(1.0)	13.8	(0.8)
Letonya	11.1	(1.1)	17.4	(1.2)	10.6	(0.8)
Litvanya	9.5	(0.5)	18.7	(0.8)	10.1	(0.5)
Malta	20.4	(1.2)	15.2	(0.8)	12.2	(0.7)

(devamı)

Tablo 6.5 (devamı)

	Çok kültürlü veya çok dilli bir ortamda öğretmek		Öğretim programları arası becerileri öğretmek ³		Farklı kültürlerden veya ülkelerden insanlar ile iletişim kurmak	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Meksika	45.9	(1.3)	13.6	(0.8)	31.9	(1.0)
Hollanda	3.6	(0.5)	12.4	(1.1)	2.6	(0.4)
Yeni Zelanda	7.3	(0.8)	11.7	(0.8)	4.0	(0.6)
Norveç	12.6	(0.8)	12.8	(0.6)	6.4	(0.5)
Portekiz	21.6	(0.8)	11.3	(0.6)	11.5	(0.6)
Romanya	27.1	(1.0)	22.8	(0.8)	27.4	(1.0)
Rusya	12.7	(0.8)	15.1	(0.8)	13.7	(0.9)
Suudi Arabistan	26.0	(1.2)	25.7	(1.2)	30.3	(1.3)
Şangay (Çin)	22.0	(0.9)	30.0	(1.0)	19.2	(0.7)
Singapur	5.4	(0.4)	15.2	(0.7)	4.1	(0.4)
Slovak Cumhuriyeti	9.3	(0.6)	16.3	(0.7)	8.2	(0.6)
Slovenya	14.3	(1.0)	10.6	(0.7)	7.8	(0.6)
Güney Afrika	19.9	(1.2)	15.2	(1.1)	21.2	(1.3)
İspanya	17.6	(0.6)	15.6	(0.6)	11.2	(0.5)
İsveç	14.8	(0.7)	8.0	(0.7)	7.1	(0.6)
Tayvan	12.4	(0.7)	26.1	(0.8)	9.9	(0.6)
Türkiye	22.2	(0.8)	7.4	(0.6)	24.6	(0.9)
Birleşik Arap Emirlikleri	10.1	(0.4)	9.5	(0.3)	9.8	(0.3)
Amerika Birleşik Devleti	6.1	(1.1)	6.2	(0.6)	4.7	(0.9)
Viyetnam	19.1	(1.5)	66.2	(1.2)	19.0	(1.1)
OECD ortalama-31	15.0	(0.2)	13.6	(0.1)	11.1	(0.1)
AB toplam-23	13.4	(0.2)	12.1	(0.2)	9.9	(0.2)
TALIS ortalama-48	16.4	(0.1)	16.1	(0.1)	13.4	(0.1)

Kaynak OECD (2019a, Tablo I.5.21)

OECD'nin öğretmenler araştırması, katılan ülkelerdeki ortalama olarak okul müdürlerinin %13'ünün Tablo 6.6'da gösterildiği gibi okullarında zorbalık olaylarını rapor ettiğini belgelemektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde, Güney Yoksulluk Hukuk Merkezi (Southern Poverty Law Center) okullarda ayrımcılık ve nefretin yaygınlaştığını belgelemiştir. 2018'de uygulanan bir ankette, ankete katılan öğretmenlerin ve müdürlerin üçte ikisinden fazlası bir önceki dönem bir nefret veya ön yargı olayına tanık olmuş, ancak bunların %5'inden azı haber medyası tarafından bildirilmiştir. Bu olayların çoğu okul liderleri tarafından ele alınmamıştır: Vakaların %57'sinde kimse disipline edilmemiş, yöneticilerin yalnızca %10'u ön yargıyı kınamış veya buna yanıt olarak okul değerlerini yeniden teyit etmiştir (Southern Poverty Law Center 2019).

Küresel eğitim için yenilikçi öğretim programı ve pedagojiler, yalnızca mevcut öğretim programına bir "ek" olmamalı, bunun yerine daha derin öğrenmeyi ve yirmi birinci yüzyıl becerilerini desteklemeye hizmet eden öğretim programını ve pedagojiyi geniş bir şekilde dönüştürmek için bir yol olmalıdır. Bu yeterlilikler ile öğrenci merkezli, aktif, iş birliğine dayalı ve proje temelli öğrenmenin ilişkili pedagojileri bir dizi konuda kullanılabilir, bunların teşvik edilmesi veya desteklenmesi için küresel eğitime açık bir vurgu yapılmasına gerek yoktur. Bununla birlikte, bu uygulamaları küresel bir eğitim programı bağlamında tanıtmak, öğretim programındaki mevcut disiplinleri öğretmekle ilgili yerleşik normlar ve zihniyetlerle yüzleşmeyi gerektirmeyen bu pedagojik değişim sürecine bir çerçeve sunmaktadır. Fakat öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla öğretme ve öğrenmeyi tartışmak için yeni bir çerçevenin kullanılmasına ilişkin tartışmaları başlatabilmektedir. OECD'nin öğretmen araştırmasından elde edilen veriler, Tablo 6.7'de gösterildiği gibi, çoğu öğretmenin eğitimsel yeniliklere açık olduğunu göstermektedir. Ortalama olarak çalışmaya katılan tüm ülkeler arasında, beş öğretmenden dördü öğretme ve öğrenme için yeni fikirler aramakta; öğretmenlerin dörtte üçü değişime açık olduklarını ve beş öğretmenden dördü sorunları çözme konusunda yeni yollar aradıklarını bildirmektedir.

Table 6.6 Okul güvenliği. *Alt ortaokul müdürlerinin yanıtlarına dayalı sonuçlar*

	Öğrenciler arasında tehdit veya zorbalık ^a		Öğrenciler arasında şiddetin neden olduğu fiziksel yaralanma		Bir öğrenci veya ebeveyn/velinin, internette öğrenciler hakkında incitici bilgilerin yayınlanmasını bildirmesi	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Alberta (Kanada)	12.5	(3.4)	0.7	(0.7)	3.9	(1.8)
Avusturya	15.0	(3.0)	0.7	(0.4)	3.2	(1.3)
Belçika	35.6	(3.4)	1.2	(0.7)	9.2	(1.7)
- <i>Flaman Top. (Belçika)</i>	40.3	(4.3)	0.4	(0.4)	9.2	(2.3)
Brezilya	28.3	(3.6)	8.8	(2.4)	2.4	(1.2)
Bulgaristan	25.6	(3.6)	5.4	(1.9)	0.2	(0.2)
CABA (Arjantin)	4.6	(1.5)	0.8	(0.8)	3.1	(1.8)
Şili	3.7	(1.5)	1.9	(1.1)	0.0	(0.0)
Kolombiya	15.2	(3.6)	4.3	(2.3)	1.8	(1.4)
Hırvatistan	3.8	(1.2)	0.0	(0.0)	0.8	(0.6)
Kıbrıs	16.2	(3.2)	5.1	(2.3)	1.0	(1.0)
Çek Cumhuriyeti	2.9	(1.2)	0.0	(0.0)	0.2	(0.2)
Danimarka	4.6	(1.8)	0.9	(0.6)	0.0	(0.0)
İngiltere (BK)	20.7	(3.4)	2.6	(1.2)	13.9	(2.8)
Estonya	12.0	(2.3)	0.0	(0.0)	1.6	(0.9)
Finlandiya	29.4	(4.0)	2.3	(1.2)	0.0	(0.0)
Fransa	26.8	(3.4)	2.4	(1.1)	4.2	(1.4)
Gürcistan	1.5	(0.9)	0.0	(0.0)	0.3	(0.3)
Macaristan	10.2	(2.7)	2.0	(1.0)	1.9	(1.2)
İzlanda	2.2	(1.5)	0.0	(0.0)	1.1	(1.1)
İsrail	26.2	(3.4)	13.1	(2.5)	1.6	(1.1)
İtalya	3.2	(1.1)	0.2	(0.2)	0.8	(0.5)
Japonya	0.4	(0.4)	0.4	(0.4)	0.5	(0.4)
Kazakistan	0.6	(0.4)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Kore	0.4	(0.4)	0.4	(0.4)	0.0	(0.0)
Letonya	9.0	(3.1)	0.4	(0.4)	0.3	(0.3)
Litvanya	18.2	(3.0)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Malta	30.0	(7.3)	7.7	(3.9)	6.2	(3.6)
Meksika	16.9	(2.6)	5.9	(1.4)	2.5	(1.0)
Hollanda	12.9	(2.8)	0.0	(0.0)	5.2	(2.1)
Yeni Zelanda	34.6	(8.7)	4.2	(1.9)	4.3	(1.1)
Norveç	14.8	(3.2)	0.0	(0.0)	0.9	(0.6)
Portekiz	7.3	(1.9)	3.1	(1.2)	0.0	(0.0)

(devamı)

Tablo 6.6 (devamı)

	Öğrenciler arasında tehdit veya zorbalık ^a		Öğrenciler arasında şiddetin neden olduğu fiziksel yaralanma		Bir öğrenci veya ebeveyn/velinin, internette öğrenciler hakkında incitici bilgilerin yayınlanmasını bildirmesi	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Romanya	13.5	(3.3)	1.8	(0.9)	1.5	(1.2)
Rusya	2.0	(1.7)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Suudi Arabistan	10.1	(2.7)	3.5	(1.8)	0.4	(0.4)
Şangay (Çin)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Singapur	4.3	(1.5)	0.0	(0.0)	3.3	(1.5)
Slovak Cumhuriyeti	9.0	(2.2)	0.6	(0.6)	0.0	(0.0)
Slovenya	13.7	(3.1)	1.1	(1.1)	0.7	(0.7)
Güney Afrika	34.4	(4.3)	6.2	(1.6)	1.9	(1.0)
İspanya	5.0	(1.2)	0.5	(0.3)	1.2	(0.7)
İsveç	26.0	(9.2)	1.7	(1.0)	4.6	(2.0)
Tayvan	0.3	(0.3)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
Türkiye	13.3	(2.6)	7.5	(2.8)	0.2	(0.2)
Birleşik Arap Emirlikleri	8.0	(1.3)	1.1	(0.5)	0.7	(0.4)
Amerika Birleşik Devleti	27.3	(9.9)	0.8	(0.4)	10.2	(2.9)
Vietnam	1.8	(1.0)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
OECD ortalama-30	14.3	(0.7)	2.0	(0.2)	2.5	(0.2)
AB toplam-23	13.8	(0.8)	1.4	(0.2)	2.9	(0.4)
TALIS ortalama-47	13.1	(0.5)	2.1	(0.2)	2.0	(0.2)
Avustralya ^c	37.2	(6.2)	7.2	(2.5)	10.6	(2.5)

^aVeya diğer tür sözlü tacizler

^bÖrneğin, mesaj, e-posta ile veya çevrimiçi olarak

Kaynak OECD (2019a, Tablo I.3.42)

Tablo 6.7 Öğretmenlerin meslektaşlarının yeniliğe yönelik tutumları hakkındaki görüşleri. *Alt ortaokul öğretmenlerinin yanıtlarına dayalı sonuçlar*

	Aşağıdaki beyanı “onaylayan” veya “kesinlikle onaylayan” öğretmenlerin yüzdesi			
	Okuldaki çoğu öğretmen, öğretim ve öğrenim için yeni fikirler geliştirmeye çalışmakta (%)	Okuldaki çoğu öğretmen değişime açık (%)	Okuldaki çoğu öğretmen problemleri çözmek için yeni yollar aramakta (%)	Okuldaki çoğu öğretmen, yeni fikirlerin uygulanması için birbirlerine pratik destek sağlamakta (%)
Alberta (Kanada)	86.1	79.0	81.9	85.9
Avustralya	83.2	74.4	74.8	84.2
Avusturya	82.0	71.1	71.2	77.4
Belçika	68.1	61.1	65.9	64.7
- Flaman Top. (Belçika)	69.8	63.7	71.4	76.5
Brezilya	84.4	80.0	83.7	80.0
Bulgaristan	86.2	88.0	83.7	86.3
CABA (Arjantin)	83.3	75.4	82.5	80.0
Şili	79.7	71.9	75.1	72.0
Kolombiya	83.3	76.1	80.9	77.7
Hırvatistan	73.7	70.8	71.4	72.4
Kıbrıs	64.0	65.6	69.9	73.0
Çek Cumhuriyeti	67.6	68.3	71.7	76.7
Danimarka	82.0	77.6	77.3	86.5
İngiltere (BK)	82.1	76.0	76.6	84.2
Estonya	74.0	82.1	79.3	78.1
Finlandiya	79.1	68.7	74.4	74.9
Fransa	76.7	69.1	67.7	73.5
Gürcistan	91.6	91.9	92.0	93.2
Macaristan	86.0	80.4	82.5	81.0
İzlanda	81.1	78.2	82.4	82.9
İsrail	72.7	69.9	73.0	78.4
İtalya	73.4	69.9	72.6	74.4
Japonya	81.7	70.1	77.5	70.6
Kazakistan	90.4	84.7	90.1	92.6
Kore	86.6	69.8	79.4	70.9

(devamı)

Tablo 6.7 (devamı)

	Aşağıdaki beyanı “onaylayan” veya “kesinlikle onaylayan” öğretmenlerin yüzdesi			
	Okuldaki çoğu öğretmen, öğretim ve öğrenim için yeni fikirler geliştirmeye çalışmakta (%)	Okuldaki çoğu öğretmen değişime açık (%)	Okuldaki çoğu öğretmen problemleri çözmek için yeni yollar aramakta (%)	Okuldaki çoğu öğretmen, yeni fikirlerin uygulanması için birbirlerine pratik destek sağlamakta (%)
Letonya	89.4	86.1	86.8	85.3
Litvanya	88.8	86.1	87.7	83.8
Malta	78.2	67.1	77.8	79.8
Meksika	82.3	76.0	80.9	70.9
Hollanda	64.0	67.4	64.6	71.4
Yeni Zelanda	79.8	73.1	75.0	82.7
Norveç	72.1	80.7	92.6	84.9
Portekiz	64.8	59.3	66.4	65.5
Romanya	86.9	85.5	85.7	83.2
Rusya	77.8	84.7	84.0	86.1
Suudi Arabistan	85.1	85.0	85.6	84.4
Şangay (Çin)	91.7	89.2	90.6	91.6
Singapur	78.9	74.5	73.8	84.1
Slovak Cumhuriyeti	82.2	80.7	78.8	83.3
Slovenya	85.2	79.8	80.6	81.2
Güney Afrika	70.1	78.7	78.7	76.2
İspanya	75.9	68.7	73.0	71.4
İsveç	74.5	74.9	75.8	78.5
Tayvan	74.7	73.5	80.7	77.3
Türkiye	80.7	79.2	80.3	79.4
Birleşik Arap Emirlikleri	89.2	87.2	88.5	88.7
Amerika Birleşik Devleti	83.5	70.5	75.4	83.8
Vietnam	94.2	89.5	93.9	93.9
OECD ortalama-31	79.0	74.1	76.8	77.9
AB toplam-23	77.0	72.2	73.6	76.4
TALIS ortalama-48	80.2	76.4	79.1	80.0

Kaynak OECD (2019a, Tablo I.2.35)

6.3 Eğitim Kaynakları

Diğer konularda olduğu gibi etkili öğretim, öğrencilerin becerilerini geliştirmek için yapılandırılmış fırsatlarla ilgilerini çeken yüksek kaliteli kaynaklar, ders kitapları ve çevrim içi kaynaklarla desteklenebilir. Önemli kaynaklar arasında okul altyapısı (binanın kendisi) ve teknoloji altyapısı yer almaktadır. Bu kaynaklar öğrenmeyi birçok yönden destekler. Örneğin, okullar “yeşil alanlar” olabilir ve karbon ayak izlerini en aza indirebilir; bu yalnızca iklim değişikliğini azaltmanın bir yolu olmayacak, aynı zamanda öğrencilere iklim üzerindeki etkimizi en aza indirmek için nasıl yaşayacakları konusunda önemli dersler de verecektir. 2008 yılında Avustralya, iklim değişikliğini yavaşlatma konusunda önemli bir bileşen olan ulusal güneş enerjisi okulları girişimini kabul etmiştir. Girişim, okullara enerji ve su verimliliği önlemlerini uygulamaya koymaları için hibeler sağlamaktadır (UNESCO 2012, s. 13). Ayrıca Japonya’da 1997 yılından bu yana çevre dostu okullar programı vardır (Ibid, s. 16).

Öğretmenler ve öğrenciler için teknolojiye erişim, öğrenci çalışmalarını ve diğer okullardaki akranlarıyla iş birliklerini destekleyebilecek bir başka önemli kaynaktır. Öğrencilerin akranlarıyla iş birliği yapmasına olanak tanıyan, “worldvuze”, “touchable earth”, “flat connections”, “global read aloud” veya “write the World” gibi birçok çevrim içi site mevcuttur (Klein 2017). Küresel Vatandaş (Global Citizen) platformunun, BM Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ile uyumlu öğrenim ve projeleri desteklemek için birçok çevrim içi kaynağı bulunmaktadır. BM’nin, Dünyanın En Büyük Dersi (World’s Largest Lesson) gibi aynı amaca hizmet eden çevrim içi kaynakları da mevcuttur.

On farklı ülkede öğretim programını genişleten uluslararası bir reform çalışmasının bulgularından biri, birçoğunun yeni öğretim uygulamalarının benimsenmesini desteklemek için araçların, protokollerin ve ders kitaplarının kullanımına güvenmesidir (Reimers 2020a). Aynı olgu, altı ulusal öğretmen mesleki gelişim programının uluslararası bir çalışmasında da bulunmuştu ve yeni pedagojilere günlük destek sağlamak için öğretim materyallerine güveniyorlardı (Reimers 2020b). Bu aynı zamanda, bütün çocuklara eğitim vermeyi amaçlayan mesleki gelişim programlarının karşılaştırmalı bir çalışmasında bulunmuş olan bir sonuçtur (Reimers 2018).

Kısa bir süre önce yayımlanan “*The World. A Brief Introduction*” (Haass 2020) adlı kitap gibi küreselleşme ve küresel temaları ele alan ders kitapları veya kaynak kitaplar dâhil olmak üzere küresel eğitimi destekleyebilecek çok sayıda çevrim içi kaynak mevcuttur. Küresel eğitimi geliştirme sürecinin bir kısmı, ders kitabı kullanımının onu destekleyip desteklemediğini incelemeyi gerektirmektedir. 1970-2008 yılları arasında tarih, sosyal bilgiler ve coğrafya ders kitaplarının analizi, uluslararası olaylardan bahsetmenin %30’dan %40’a çıktığını ve 2005’te ders kitaplarının %40’ında, 1970’te ise neredeyse hiç bahsedilmeyen küreselleşmeden söz edildiğini ortaya koymuştur. UNESCO tarafından tarih, yurttaşlık bilgisi, sosyal bilgiler ve coğrafya ders kitaplarında yapılan bir analiz, yirminci yüzyılın başındaki %5’e kıyasla yaklaşık %50’lik bir bölümün insan haklarından bahsettiğini göstermiştir. Ders kitaplarının yaklaşık %28’i uluslararası insan hakları belgelerinden bahsetmektedir.

Kadın haklarının dâhil edilmesi ise daha fazla eşitsizliğe sahiptir: Kuzey Afrika ve Batı Asya’da yaklaşık %10’dan Avrupa, Kuzey Amerika ve Afrika’da %40’a kadar örnekler görülmektedir. Ders kitaplarının yaklaşık %50’si çevre sorunlarından bahsetmektedir (UNESCO 2017, s. 295). İhtiyaç duyulduğunda neye ihtiyaç duyulduğunu bulmak zaman alıcı olduğundan, düzenlenmiş koleksiyonlar özellikle faydalı olabilir. Bunları derlemek ve standartlar ile öğretim programına uyumlu hale getirmek, küresel eğitimi desteklemenin bir yoludur. Çeşitli eyaletler ve ülkeler, standartlara veya öğretim programına uyumlu kaynakların derlenmiş listelerini barındıran web siteleri geliştirmiştir. Education Services Australia, öğretim programına ve çeşitli pedagojik stratejilere uygun kaynaklarla böyle bir site oluşturmuştur (Education Services Australia 2019).

High Resolves kuruluşu, öğretmenlerin bu kaynakları belirli öğretim programı hedeflerine uygun hale getirmek için yeniden tasarlanmasına ve yeniden düzenlemesine olanak tanıyan bir uygulama ile bir dizi eğitim kaynağının derlemesini de gerçekleştirmiştir (High Resolves 2019).

“Facing History and Ourselves” adlı kuruluş, hoşgörünün, empatinin, kişisel sorumluluğun ve Holokost eğitimi de dâhil olmak üzere tarih öğretiminin desteklenmesine yardımcı olmak için öğretim stratejileri ve öğretim kaynakları koleksiyonunu derlemiştir (Facing History and Ourselves 2019).

UNESCO ayrıca sürdürülebilirlik için küresel eğitimi ve öğretimi desteklemek için çeşitli kaynakları derlemiştir (UNESCO 2019a, b).

Dünya Dersi geliştirildiğinde bilinçli olarak belirli ders planları geliştirmekten ziyade, “üniteler” düzeyinde bir öğretim programının geliştirilmesi tercih edilmiştir. K-12 öğretim programının 350 ünitesinin daha sonra her biri birkaç derse dönüştürülebilir. Her ünite için etkinlikler ve kaynaklar önerirken, özel dersler yapılandırmaktan kaçınılmıştır. Her ünite de derslerin gelişimini destekleyebilecek nitelikte olan internette binlerce kaynak belirlenmiştir. Varsayımımız öğretmenlerin, öğrencilerinin özel koşullarına ve ihtiyaçlarına uyacak şekilde kendi ders planlarını tasarlama esnekliğinden yararlanacakları ve bunu takdir edecekleridir. Kitabı kullananlardan alınan geri bildirimler, ders planları tasarlamamın zaman ve beceri gerektirdiğini ve öğretmenlerden istenenlerin çoğu zaman bunu yapmalarını engellediğini göstermektedir. Bu nedenle, lisansüstü öğrencileriyle geliştirilmiş olan “*Altmış Derste Öğrencileri Dünyayı İyileştirmek İçin Güçlendirmek*” öğretim programında altmış ders planı mevcuttur. Öğretmenlerden gelen, daha sonra değiştirip uyarlayabilecekleri yapılandırılmış derslere sahip olmaya ilişkin olumlu geri bildirimler alınmıştır.

6.4 Değerlendirme

Değerlendirme, kurumsal perspektifte önemli bir bileşendir. Çünkü uygulanması amaçlanan öğretim programının edinilmiş bir öğretim programına nasıl dönüştürüldüğüne yönelik kanıt sağlamaktadır. Bu kanıt öğretmenleri ve okulları sorumlu tutmak için kullanıldığında, temel okuryazarlığı vurgulayan hesap verebilirliğin getirilmesinin okuryazarlık ve matematikte öğretim süresinin artmasına, fen ve sosyal bilgilerde öğretim süresinin azalmasına neden olduğunu göstermektedir. Amerika Birleşik Devletleri’nde ayrıca vatandaşlık becerilerini ve değerlerini ölçmek için kullanılan değerlendirme araçları, küresel vatandaşlığın bir parçasını oluşturan yetkinlikler hakkında bilgi vermektedir. Yıllardır kültürel değerler üzerine uluslararası araştırmalar yürüten Dünya Değerler Araştırması Projesi, çeşitliliğe tolerans, çevreye karşı tutumlar ve çeşitli sivil ve politik konular, teste dayalı hesap verebilirliğin etkileri üzerine yapılan bir çalışmada gösterildiği gibi, bu kanıtın öğretim üzerinde güçlü etkileri bulunmaktadır (West 2007, 54). Yaygın bir yanılgı, küresel eğitimi geliştirmenin önündeki engellerden birinin, tipik olarak değerlendirme

rilen veya değerlendirmenin uygulanabilir bir alan olmadığı kanısıdır. Küresel Eğitim İnovasyon Girişimi (Global Education Innovation Initiative) Reimers ve Chung (2018) tarafından yürütülen öğretmenlerin tüm çocuklara eğitim verme kapasitesini geliştirmek için etkili programların karşılaştırmalı çalışmasının bulgularından biri, bu programların eyalet veya ulusal değerlendirmelerinde normalden daha geniş bir beceri yelpazesine odaklanmasıdır. Bununla birlikte bu programların ortak özelliklerinden biri, sürekli iyileştirmenin bir yolu olarak izleme ve değerlendirme sağlamasıdır. Bu olgu, genellikle hesap verebilirlik amacıyla kullanılanlara göre ek değerlendirme araçlarının kullanılmasını gerektirmektedir.

Küresel yetkinlik, bilgi ve becerilerin birleşimini kapsayan bir yapı olduğundan ilgili değerlendirmeleri belirlemenin verimli bir yolu, küresel eğitim değerlendirmelerini gözetmekten ziyade, küresel yetkinliğin bu bileşenlerine odaklanmaktır. Örneğin, yabancı dil yeterliliği bu bileşenlerden biridir ve yabancı dil becerilerini değerlendirmek için belirlenmiş ölçütler mevcuttur. Benzer şekilde, küresel yetkinliğin bir dizi bileşeni dünya tarihi, sosyal bilgiler, coğrafya ve fen bilgisi gibi mevcut disiplinlere eşit oranda dağılır ve bu disiplinlerde iyi gelişmiş biçimlendirici ve sonuç değerlendirme yolları bulunmaktadır.

Örneğin, iklim ve temelde yatan bilim hakkındaki bilgi ve anlayış güvenilir bir şekilde değerlendirilebilmektedir. OECD tarafından yönetilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, ortalama olarak OECD ülkelerindeki beş öğrenciden yalnızca birinin çevresel konularla ilgili bilimsel kavramları tutarlı bir şekilde belirleyebildiğini, açıklayabildiğini ve kullanabildiğini göstermektedir (OECD 2012). Buna karşılık öğrencilerin %16'sı temel çevre sorunları ile ilgili bilimsel bilgileri içeren soruları yanıtlamak için yeterli bilgiye sahip değildir ve öğrencilerin %20'si bu temel bilimsel yeterlilik düzeyindedir. Bu düşük bilimsel bilgi ve beceri düzeyleri, OECD'deki tüm öğrencilerin fen bilgisi öğretim programının bir parçası olarak çevre bilgisi öğreten okullara gitmelerine rağmen bu şekildedir. PISA çalışmasının son yönetimi, test edilen tüm öğrencilerin %10'undan daha azının gerçekleri fikirlerden ayırt edebildiğini ortaya çıkarmıştır (OECD 2019b, s. 3).

Kültürlerarası yetkinlik veya küresel bilinç gibi küresel vatandaşlık eğitiminin diğer boyutlarını değerlendirmek için kullanılacak zengin bir değer-

lendirme araçları kaynağı mevcuttur. Kültürlerarası Gelişim Envanteri (Intercultural Development Inventory) kültürel bakış açısını değiştirme, kültürel farklılıklara ve benzerliklere uyum sağlama yeteneğini değerlendirmektedir. Diğer bir araç olan Kültürlerarası Etkililik Ölçeği (Intercultural Effectiveness Scale) kültürler arasında etkili bir şekilde etkileşimde bulunma konusundaki önemli becerileri değerlendirmektedir. Genel Etnosantrizm Araştırması, bireylerin “grup içi” ve “grup dışı”nı nasıl yorumladıklarını ölçmektedir. Küresel Vatandaşlık Okuryazarlığı Ölçeği (Global Citizenship Literacy Scale), küresel farkındalığı, gruplar arası empatiyi, çeşitliliğe değer vermeyi, sosyal adaleti, çevresel sürdürülebilirliği ve eyleme geçme sorumluluğunu ölçmektedir.

Ayrıca yurttaşlık becerilerini ve değerlerini ölçmek için kullanılan değerlendirme araçları, küresel yurttaşlığın bir parçasını oluşturan yetkinlikler hakkında bilgi sağlayabilir. Yıllardır kültürel değerler ile ilgili uluslararası araştırmaları yürüten Dünya Değerler Anketi Projesi (The World Values Survey Project) hoşgörü gibi yapıların kabul edilen ölçütlerini içerir. Benzer şekilde Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu 1960’lardan buyana vatandaşlık bilgisi ve becerilerinin uluslararası değerlendirmelerini yürütmektedir. Daha yakın zamanlarda, OECD’nin PISA programı tarafından bir küresel yetkinlik değerlendirmesinin eklenmesi, bu yetkinliğin değerlendirilmesinde yansıtılan yönlerine ek olarak yeni bir odak getirmektedir.

Değerlendirme ayrıca öğretmen bilgisi, tutumları ve uygulamalarına odaklanabilir. Örneğin Kerkhoff, küresel eğitime hazırlık için öğretimi değerlendirmek amacıyla bir ölçek geliştirmiştir. Ölçekte, küresel eğitim ile ilgili alanyazın taramasına dayalı olarak öğretmenlerin kendi uygulamalarına ilişkin raporlarının analizinden yola çıkarak pedagojinin dört unsuruna yer verilmiştir (Kerkhoff 2017).

UNESCO tarafından ortaklaşa toplanan bir çalışma grubu, Brookings Enstitüsü’ndeki Evrensel Eğitim Merkezi ve BM Küresel Eğitim İlk Girişimi Gençlik Savunuculuğu Grubu, elli değerlendirme aracından oluşan bir araç seti oluşturmuştur (Evrensel Eğitim Merkezi 2017). Bu araçlar, “(1) pozitif değişimin bir temsilcisi olmanın değerlerini/tutumlarını teşvik etme; (2) olumlu değişime doğru nerede, neden ve nasıl harekete geçileceğine yöne-

lik bilgi oluşturma; (3) olumlu değişime yönelik etkili eylemlerde bulunmak için öz yeterlik geliştirme” olmak üzere üç farklı alan üzerinde odaklanmıştır (Ibid, s. 11).

6.5 Personel ve Gelişim

Küresel eğitimin genellikle öğretmenler için bir istek ve öğrenciler için nadiren gerçek bir olgu olmasının nedenlerinden biri, bir şeyin ne olduğunu incelemeye, nasıl öğretileceğini ayırt etmekten daha fazla zaman harcanmasıdır. Bu kitapta daha önce bahsedildiği gibi, konuyla ilgili mevcut alanyazının büyük kısmı, küresel yetkinliğin ne anlama geldiğine yönelik rakip görüşlere ilişkin akademik tartışmalardır. Küresel yetkinliğin nasıl öğretilmesine yönelik çalışmalar az ise öğretmenlerin küresel olarak yetkin öğrencileri etkili bir şekilde eğitmek için nasıl desteklenebileceklerine ilişkin araştırmalar da ne yazık ki eksiktir. Açıktır ki etkili bir küresel eğitim pedagojisi, öğretmenler ve müdürler iyi bir öğretimi yönetmeye hazır olmadığı takdirde mümkün olmayacaktır. Gerekli olan husus ise gayet açıktır: Öğretmenler için yüksek kaliteli mesleki hazırlık ve öğretmenlerin kariyeri boyunca iyi bir mesleki gelişimdir. Bunlar, yirmi birinci yüzyıl eğitimini ve daha derin öğrenmeyi ilerletmek için herhangi bir çalışma ve öneride tutarlı bir şekilde belirtilenler ile aynı gerekliliklerdir (Aspen Institute 2019; Pellegrino ve Hilton 2012; Reimers ve diğerleri 2016; Reimers ve Chung 2018).

Mevcut öğretmen hazırlama ve mesleki gelişim sistemleri, daha derin öğrenmeyi ve aktarılabılır yetkinliklerin geliştirilmesini teşvik eden öğretimi destekleyecek ise büyük değişikliklere ihtiyaç duyacaklardır. Yalnızca etkili mesleki uygulamayı neyin oluşturduğuna ilişkin kavramlarda değil, aynı zamanda hizmet öncesi ve mesleki öğrenme fırsatlarının amaçları, yapısı ve organizasyonunda da değişiklik yapılması gerekecektir (Pellegrino ve Hilton 2012, s. 186).

Schon'un daha önce özetlenen fikirlerine göre, etkili öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim, uygulama fırsatları ile uygulamadan öğrenme fırsatlarını içermelidir. Küresel olarak yetkin öğrencileri eğitmek için bilgi tabanının kısmen öğretmenlerin kendileri tarafından oluşturulması gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmen eğitim programları, öğrencileri Bryk ve meslektaşlarının önerdiği gibi sürekli iyileştirme sistemlerine katılmaya hazırlamak için onları uygulamaya, uygulama üzerinde derinlemesine düşünme ve araştırma yapmaya yönlendirmeli-

dir (Bryk ve diğerleri 2015). Öğretmenlerin okula başladıktan sonra aldıkları ilk eğitim ile mesleki destek arasındaki sıkı bağlantı, eğitimden uygulamaya olan bu iki yönlü süreci de desteklemektedir.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi aynı zamanda öğretmenlere yabancı dil öğretme becerileri, öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirme, sivil katılımı teşvik etme, iklim, sürdürülebilirlik, dünya tarihi, coğrafya, küreselleşme hakkında ve küresel olarak alakalı diğer temaları öğretme becerileri dâhil olmak üzere küresel eğitimi kapsayan bilgi ve becerileri sağlamalıdır. Öğretmen eğitimi programlarının bu alanları ele alırken karşılaştığı zorluklardan biri, bunun etkili bir şekilde yapılması için öğretmen eğitimi programlarında öğretim üyelerinin yeterliliklerinin artırılmasının gerekmesidir. Üniversite tabanlı programlar için bu diğer akademik bölümlerle, örneğin fen, tarih, modern diller veya ekonomi ile daha sağlam iş birliği geliştirilerek yapılabilir. Ne yazık ki, öğretmen hazırlık programlarının çoğu aykırı bir yere sahiptir, buna karşılık eğitim fakülteleri, üniversitelerin diğer bölümlerindeki veya meslek okullarındaki meslektaşlarla iş birliği kurarak öğretim programını veya mesleki gelişimi şekillendirmektedir.

66 ülkede yürütülen öğretmen eğitimi kurumlarının öğretim programında sürdürülebilir kalkınma için eğitimin rolüne ilişkin yeni bir analiz, programların ancak %8'inin öğretim programına sürdürülebilir kalkınmayı dâhil ettiğini ortaya koymuştur (McKeown ve Hopkins 2014). Bangor, Galler'de bir öğretmen hazırlık programındaki öğretmen adayları arasında yapılan bir anket, öğretmen adaylarının çoğunun küresel eğitimin önemini kabul ederken, çok azının öğretimlerinde bunu kullanmaya hazır hissettiğini tespit etmiştir. Ankete katılanların %59'u küresel vatandaşlığın ilköğretim programında daha yüksek bir önceliğe sahip olması gerektiğini, %76'sı ortaöğretim programında daha yüksek bir önceliğe sahip olması gerektiğini ve %64'ü başlangıç öğretmen eğitiminde yüksek bir önceliğe sahip olması gerektiğini düşünmektedir. Bununla birlikte yalnızca %35'i küresel vatandaşlığa doğru tüm okulu kapsayan yaklaşıma güven duymuş ve %31'i sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tüm okulu kapsayan yaklaşıma katkıda bulunma konusunda kendinden emin hissetmiştir (Robbin ve diğerleri, 2003, s. 96). Hollanda'da bir ildeki öğretmen yetiştirme kolejlerinde küresel eğitim üzerine yapılan bir araştırma, küresel vatandaşlığın öğretim üyeleri için anlamının belirsiz olduğunu ve küresel vatandaşlığın bir parçası olarak bir dizi ilgili alt temayı belirlemede büyük farklılıklar olduğunu göstermiştir (Van Wer-

ven 2012). Florida'daki büyük bir devlet üniversitesindeki öğretmen hazırlık programlarında küresel içerik ve öğretim programı kültürlerarası deneyimlerin bütünleştirilmesi üzerine yapılan bir araştırmada, öğretmen adaylarının küçük bir yüzdesinin katılımın küresel bakış açılarını artırmasına karşın bu derslere ve deneyimlere katıldığını ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin üçte ikisi hiç yabancı dil dersi almamış, beşte ikisi başka ülke ve bölgelere odaklanan bir ders almış veya hiç ders almamış, %69'u hiçbir uluslararası veya karşılaştırmalı ders almamış ve %25'i hiç kültürlerarası diyaloga yönelik fırsat sağlayan bir ders almamıştır (Poole 2014, s. 49-50). Danimarka'da insan hakları eğitiminin rolü üzerine yapılan bir araştırma, okullarda ve öğretmen eğitimi programlarında yetersiz bir şekilde uygulandığını ortaya çıkarmıştır:

Bu çalışma, Danimarka'daki ilkököl ve ortaokul öğrencilerinin çocuk haklarını öğrenmelerinin isteğe bağlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, insan haklarının okullarda ve öğretmen üniversite kolejlerinde resmi öğretim programına yeterince dâhil edilmediğini göstermektedir. Çalışmanın genel bir bulgusu, insan hakları eğitimi söz konusu olduğunda, öğretmenlerin eğitimde kalite oluşturmak için yetersiz çerçeve ve araçlara sahip olmasıdır. Öğretmenlerin %87'si, öğretmen eğitimlerinin onları öğrencilere insan haklarını öğretmek için hiç motive etmediğini veya az bir ölçüde motive ettiğini belirtmektedir (Danimarka İnsan Hakları Enstitüsü 2014, s. 1-2).

Öğretmen eğitim programları, öğretmen adaylarının kendi kültürlerarası ve küresel yetkinliklerini geliştirmelerine de yardımcı olmalıdır. Örneğin, kültürel açıdan çeşitlilik gösteren grupları yapılandırmak, öğrencilerin diğer ülkelerdeki akranlarıyla değişimlerini sağlamak, teknolojiyi kullanmak veya yurtdışında çalışmak gibi. Yurtdışında dönem boyu eğitim üzerine yapılan araştırmalar, bunun küresel bilginin veya kültürlerarası becerilerin gelişimini taahhüt etmediğini göstermektedir (Ibid, s. 203). Amerikalı öğretmen adayları için bir dönem yurtdışında öğretim vermenin etkisine ilişkin bir araştırma, kültürlerarası yetkinlikleri arttığını göstermektedir. Aynı zamanda, bu adaylar öğretimi kültürel temelli olarak görmeyi öğrenmemişlerdir (Ibid, s. 209, 210). Yeni Zelanda'da altı haftalık bir öğrenci öğretim programına katılan Hong Kong'daki öğretmen adayları, bu deneyimin kültürel anlayışlarını, pedagojik bilgi ve becerilerini, dil farkındalıklarını ve sınıf farkındalıklarını zenginleştirdiğini bildirmişlerdir (Lee 2011). Amerika Birleşik Devletleri'nin Ortabatı bölgesindeki bir üniversiteden, yurtdışında öğretmenlik yapan ve gelişmiş küresel farkındalık ve temaları birden çok bakış açısından ele alma becerisinin arttığını bildiren 40 öğretmen adayının katıldığı

bir çalışmada da benzer bulgular paylaşılmıştır. Yurtdışında eğitim vermek, ayrıca istihdam edilebilirliklerini ve kültürlerarası içeriği öğretim programlarına dâhil edebilme yeteneklerini arttırmıştır (Doppen ve An 2014, s. 72).

Öğretmenler ve öğretmen adayları için yurtdışında öğrenim görmenin bu faydaları, Tablo 6.8’de gösterildiği gibi, öğretmenler üzerine yapılan bir OECD çalışmasında belgelendiği gibi dünyanın dört bir yanındaki öğretmenlerin yurtdışında eğitim veya seyahat deneyimlerinin eksikliğiyle çalışmaktadır. Bu gibi seyahat eksikliklerinin sonucu ise, öğretmenlerin kültürlerarası bilgi ve deneyime sahip olmamasıdır. Amerika Birleşik Devletleri’nde “öğretmen eğitimi öğrencileri kültürlerarası deneyimsiz olmaya ve küresel olarak farkında olmama eğilimindedir, bu da günümüzün sınıflarındaki farklılaştırılmış ihtiyaçları etkili bir şekilde ele almalarını zorlaştırmaktadır” (Boyn-ton-Hauerwas ve diğerleri 2017, s. 202).

Öğretmen adaylarının çevrim içi proje tabanlı iş birliklerine katılımını inceleyen bir çalışma, öğrenci katılımında, mesleki ilişkilerin geliştirilmesinde ve daha fazla küresel projeyi takip etme motivasyonunda çeşitli faydaların olduğunu bildirmiştir (Smith 2014).

Longview Vakfı tarafından toplanan uzman bir grup tarafından hazırlanan küresel eğitim için öğretmen hazırlığı raporu, başlangıç öğretmen eğitimini iyileştirmek üzere aşağıdaki çerçeveyi oluşturmuştur:

Öğretmen Hazırlığını Uluslararası Hale Getirme Çerçevesi

1. Aşağıdakileri sağlamak üzere öğretmen hazırlık programları tekrar düzenlenebilir:
 - a. Genel eğitim kursları, her öğretmen adayının İngilizce’ye ek olarak bir dilde en az bir dünya bölgesi, kültür veya küresel sorun ve olanak hakkında derin bir bilgi geliştirmesine yardımcı olmaktadır.
 - b. Mesleki eğitim dersleri, gelecekteki öğretmenlerin konularının küresel boyutlarını öğretmesini sağlamak amacıyla pedagojik becerileri öğretmektedir.
 - c. Alan deneyimleri, öğretmen adaylarının küresel bakış açılarının gelişimini desteklemektedir.

Tablo 6.8 Öğretmenlerin öğretmenlik eğitimi sırasında yurtdışında eğitim görmesi. Alt ortaokul öğretmenlerinin yanıtlarına dayalı sonuçlar

	Öğretmenlik eğitimlerinin bir parçası olarak yurtdışında öğrenci olarak okuyan öğretmenlerin yüzdesi		Öğretmenlik eğitimlerinin bir parçası olarak yurtdışında sadece öğrenci olarak bulunan öğretmenlerin yüzdesi (a)	
	%	S.E.	%	S.E.
Alberta (Kanada)	10.1	(1.3)	5.2	(0.8)
Avustralya	A	a	a	a
Avusturya	A	a	a	a
Belçika	26.9	(0.7)	14.7	(0.6)
- Flaman Top. (Belçika)	27.1	(0.8)	15.1	(0.8)
Brezilya	A	a	a	a
Bulgaristan	12.7	(0.8)	6.4	(0.5)
CABA (Arjantin)	A	a	a	a
Şili	8.2	(0.8)	2.9	(0.4)
Kolombiya	7.5	(0.9)	3.6	(0.4)
Hırvatistan	16.7	(0.7)	6.7	(0.4)
Kıbrıs	44.7	(1.4)	16.0	(1.0)
Çek Cumhuriyeti	21.5	(0.8)	7.3	(0.5)
Danimarka	34.7	(1.2)	13.5	(0.9)
İngiltere (BK)	10.2	(0.6)	3.6	(0.5)
Estonya	14.8	(0.8)	3.3	(0.4)
Finlandiya	21.4	(0.8)	6.7	(0.6)
Fransa	16.8	(0.8)	5.2	(0.5)
Gürcistan	5.9	(0.5)	2.2	(0.3)
Macaristan	18.0	(0.8)	7.8	(0.6)
İzlanda	21.5	(1.3)	2.5	(0.4)
İsrail	A	a	a	a
İtalya	28.6	(0.7)	14.0	(0.6)
Japonya	A	a	a	a
Kazakistan	5.8	(0.3)	2.7	(0.2)
Kore	A	a	a	a
Letonya	9.9	(1.2)	1.9	(0.7)
Litvanya	A	a	a	a
Malta	13.6	(0.9)	5.4	(0.6)
Meksika	6.6	(0.6)	2.9	(0.4)
Hollanda	36.6	(1.4)	12.0	(0.8)

(devamı)

Tablo 6.8 (devamı)

	Öğretmenlik eğitimlerinin bir parçası olarak yurtdışında öğrenci olarak okuyan öğretmenlerin yüzdesi		Öğretmenlik eğitimlerinin bir parçası olarak yurtdışında sadece öğrenci olarak bulunan öğretmenlerin yüzdesi (a)	
	%	S.E.	%	S.E.
Yeni Zelanda	A	a	a	a
Norveç	A	a	a	a
Portekiz	8.9	(0.5)	2.7	(0.3)
Romanya	8.9	(0.8)	3.3	(0.3)
Rusya	2.6	(0.3)	1.1	(0.2)
Suudi Arabistan	6.6	(0.6)	1.2	(0.3)
Şangay (Çin)	6.1	(0.4)	1.9	(0.2)
Singapur	A	a	a	a
Slovak Cumhuriyeti	16.7	(0.7)	7.9	(0.5)
Slovenya	16.1	(0.9)	4.0	(0.5)
Güney Afrika	9.9	(1.1)	0.5	(0.2)
İspanya	28.8	(0.7)	9.1	(0.5)
İsveç	22.5	(1.0)	9.8	(0.7)
Tayvan	12.4	(0.7)	3.0	(0.3)
Türkiye	2.8	(0.3)	0.9	(0.2)
Birleşik Arap Emirlikleri	17.2	(0.5)	3.6	(0.3)
Amerika Birleşik Devleti	A	a	a	a
Vietnam	1.0	(0.2)	0.1	(0.0)

Kaynak OECD (2019a, Tablo I.4.23)

2. Aşağıdakileri yaparak her öğretmen adayının en az bir kere derin kültürlerarası deneyimi kazanması sağlanabilir:
 - a. Başka bir ülkede eğitim veya öğrenci öğretimini ya da Amerika Birleşik Devletleri'ndeki çok kültürlü bir toplulukta çalışırken öğrenim veya öğrenciye öğretim vermeyi teşvik etmek.
 - b. Bu tür deneyimler için mali destek sağlamak.
 - c. Bu deneyimleri öğretmen adaylarının yeni ortaya çıkan öğretim uygulamalarına bağlamak için uygun yönlendirme, denetim ve bilgilendirme yapmak.

3. Aday dünya dili öğretmenleri için programları modernleştirmek ve genişletmek için:
 - a. Daha az öğretilen dilleri öğretmek için daha fazla öğretmen hazırlamak.
 - b. Güncel araştırmalara ve en iyi uygulamaya dayalı olarak dil eğitimi pedagojisinin güncellenmesi.
4. Öğretmen adaylarının küresel yeterliliklerini geliştirmede yeni stratejilerin etkililiğini değerlendirmek için biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmeler oluşturmak (Long-view Vakfı 2008, s.6).

Longview Vakfı tarafından toplanan uzman grubunun üyelerinden biri olan Profesör Yong Zhao, bu raporun politika sonuçlarını tartışırken, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki öğretmen eğitimine yönelik mevcut politikaların aslında rapordaki tavsiyelere ulaşmanın önünde ne ölçüde engel olduğunu açıklamaktadır (Zhao 2010).

Devam eden mesleki gelişimle ilgili olarak, tüm çocukları eğitmeye odaklanan etkili mesleki gelişim programlarına ilişkin son dönemler arası çalışmamızın bulguları aşağıdaki rehberliği sağlamaktadır (Reimers 2018):

1. Öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve öğrettikleri bağlama duyarlı programlar tasarlama. Örneğin, Altmış Derste Öğrencilerin Dünyayı İyileştirmeleri için Güçlendirme kitabında önerilen tüm okulu iyileştirme döngüsü bunu, okuldaki mesleki gelişimi konumlandırarak ve öğretmenleri, küresel eğitime yönelik önerilen yaklaşımlara göre mesleki gelişim ihtiyaçlarını tanımlamaya dâhil ederek yapmaktadır.
2. Tüm bir okul yılı veya daha fazlası boyunca kapasite oluşturmak için çok sayıda ve yoğun fırsatlar yaratma.
3. Çeşitli mesleki gelişim yöntemlerine güvenme; bağımsız çalışma, meslektaşlarla profesyonel topluluklarda tartışma, koçluk, gösteriler, bağımsız araştırma projeleri ve eylem üzerine düşünme. Örneklere erişim, öğretmenlerin kendi gelişim hedeflerini üretmelerine yardımcı olacak değerli bir kaynak olabilir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir savunma kuruluşu olan yirmi birinci yüzyıl becerileri için ortaklık, hizmet vermekte olan öğretmenler tarafından çalışılabilen yirmi birinci yüzyıl okullarından bir dizi örnek derlemiştir (Battelle for Kids 2019). Dünya Ekonomik Forumu, küresel vatandaşlık becerileri de dâhil olmak üzere, dördüncü sanayi devrimi için gereken yeterliliklerin nasıl geliştirileceğini örnekleyen mini eğitim programları vakaları hazırlamıştır (Dünya Ekonomik Forumu 2020). Bunlara ek olarak yurtdışındaki eğitim programları,

hizmet vermekte olan öğretmenlerin kendi kültürlerarası yetkinliklerini ve küresel bilgilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Hizmet vermekte olan öğretmenler için kısa süreli yurtdışındaki eğitim programının etkisine ilişkin bir çalışma, mevcut araştırmanın kritik olarak vurguladığı beş unsuru birleştiren bir program tasarlamıştır: Kültürel yabancı dil eğitimi deneyimlerinin değeri, öğretme fırsatları, dili öğrenme fırsatları, yansıtma ve iş birliği. Çalışma yalnızca 12 katılımcıyı içermektedir, kültürlerarası tutum ve becerilerden çok kültür hakkında bilgi edinmede göreceli olarak daha fazla kazanım elde edilmiştir (He ve diğerleri 2017, s.148).

4. Programların hedefleri, öğretmenlerin belirli öğretim teknikleri, yaklaşımları ve kavramsal anlayış dâhil olmak üzere bir yeterlilik geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.
5. Bilişsel ve sosyo-duygusal alanlarda öğretmen gelişimi desteklenmelidir.
6. Küresel eğitimde öğretim ve değerlendirme örnekleri sağlanmalıdır.
7. Okul bağlamına entegre edilmiş birden çok öğrenme fırsatı oluşturulmalıdır.
8. Okulun kapasitesini artırabilecek üniversiteler ve STK'lar gibi diğer kuruluşlarla ortaklıklar kurulmalıdır. Okulun kapasitesini artırmanın hızlı bir yolu, bir kaynak olarak ebeveynler topluluğundan yararlanmaktır. Dünya Dersi, ebeveynlere öğretim programı için kaynak olarak hizmet etmeleri konusunda çok sayıda fırsat sunmaktadır. Okul yeterliliklerini arttırabilecek, örneğin mesleki gelişim veya destek ya da her ikisini sunabilecek bir dizi kuruluş da mevcuttur. Örneğin, "i-Earn", öğretmenlerin kendi öğrencileri ve diğer ülkelerdeki öğrenciler arasında iş birliğine dayalı projeler geliştirmekle ilgilenen meslektaşları ile bağlantı kurmaya yardımcı olan bir organizasyondur. "i-Earn" programı öğretmenleri bu iş birliklerini geliştirmede desteklediğinden deneyimin kendisi katılan öğretmenler için bir tür mesleki gelişimdir. Çevrim içi tartışma forumlarına katılan 30'dan fazla ülkede Uluslararası Bakalorya programındaki 126 öğretmen üzerinde yapılan bir araştırma, öğretmenlerin bu değişimlerden açık fikirlilik, birbirine bağlılık ve kültürler arası öğrenme hakkında yeni anlayışlar kazandığını ortaya koymuştur (Harshman ve Augustine 2013). British Council Connecting Classrooms'un da benzer amaçları bulunmaktadır. Empatico da öğretmenlerin i-Earn'ün desteklediği proje tabanlı girişimlerden daha kısa süreli iş birlikleri için dünyanın her yerinden meslektaşları bulmalarına yardımcı olan bir organizasyondur. Küresel sınıf projesi, eğitimcilerin öğretim projelerinde iş birliği yapabilecekleri ortaklar bulmasına da yardımcı olmaktadır.

Benzer destek biçimleri sunabilen birçok başka kuruluş mevcuttur. Örneğin, “Facing History and Ourselves”; öğretmenlere tarih, Holokost çalışmaları ve vatandaşlık bilgisi öğretmek üzere mesleki gelişim sunan bir organizasyondur. Bloomberg’s Philanthropies’deki “Global Scholars” Programı, öğretmenlere dünyanın çeşitli şehirlerindeki meslektaşları ile küresel temalar hakkında eğitim vermeleri için öğretim programı ve mesleki gelişim sağlar. “Education First”; öğrenciler için yurtdışında kısa süreli eğitim düzenleyen devlet okullarıyla çalışan bir organizasyondur, bu ziyaretler genellikle öğretmenleri ve kısa gezileri akademik yıl boyunca daha uzun çalışma süreleriyle bütünleştirmek için iş birliklerini içermektedir. “Envoys”; öğrenciler için yurtdışında eğitim deneyimi içeren özelleştirilmiş küresel bir öğretim programı geliştirerek öğretmenlerle çalışır. “World Savvy”; öğretmenlerin küresel bir öğretim programı geliştirmesini desteklemektedir.

9. Seçilen bireysel öğretmenlerin gelişimi yerine mesleki gelişime ve tüm okula yönelik yaklaşımlar tercih edilmelidir.
10. Mesleki gelişimde kullanılacak olan süreç geri bildirimlerinin elde edilmesi için ölçüm yapılmalıdır. Değerlendirmenin rolü daha önce tartışılmıştı.
11. Mesleki gelişim, bir sonraki bölümde geliştirilen bir tema olan okulun bir “öğrenen organizasyon” haline gelmesine yardımcı olacak şekilde yapılandırılmalıdır.

6.6 Okul Organizasyonu

Öğretmenlerin ve öğrencilerin çalışmaları bir boşlukta gerçekleşmez, bundan ziyade, özellikleri ve süreçleri etkileşimlerini şekillendiren organizasyonların içindedir. Okul organizasyonunun önemli özelliklerinden biri yönetim ve liderliktir: Okul düzeyinde ne tür kararlar alınır ve okul nasıl yönetilir? Son birkaç yıl içinde öğrencilere daha yakın olanların bunları yapmak için gerekli bilgiye sahip olacak şekilde en iyi konumda oldukları kararlar için daha fazla okul özerkliği lehine bir fikir birliği ortaya çıkmıştır. Bu görüşle, okuldakiler arasında dağıtılmış bir girişim olarak liderlik ile ilgili fikirler de ortaya çıkmıştır. Bu görüşler, okulları öğrenen organizasyonlar olarak gören gelişen bir entelektüel düşüncüyü yansıtmaktadır. Bu geleneğin entelektüel temeli, örgütsel çalışmalar alanındadır. “Öğrenen organizasyon” terimi, Von Bertalanffy (1938) tarafından geliştirilen sistem düşüncesi teorisinden gel-

mektedir. Öğrenen organizasyonlar teorisi, Argyris ve Schon (1978), Senge ve diğerleri (1990) ve farklı kişiler tarafından geliştirilmiştir. Bazı yazarlar, öğrenen organizasyonlar kavramının kullanımını, okul değişimi ile ilgili düşünürken yaygın olarak kabul edilen yollarla okul çalışmalarına genellemişlerdir (Senge ve diğerleri 2000; Fullan 1995, 2001; Hargreaves ve Fullan 2012; Bryk ve Scheider 2002). Öğrenen organizasyonlar olarak okullar hakkındaki bilimin yakın zamanda yapılan düzenlemesi (Kools ve Stoll 2017, s. 61-63) bu konudaki alanyazını yedi boyutta sentezlemektedir:

Tüm öğrencilerin öğrenimine odaklanan ortak bir vizyon geliştirmek.

Tüm personel için sürekli mesleki öğrenmeyi oluşturmak ve desteklemek.

Personel arasında ekip öğrenimini ve iş birliğini teşvik etmek.

Sorgulama, keşif ve yenilik kültürü oluşturmak.

Bilgi toplama ve alışverişi ile öğrenmeye yönelik sistemleri yerleştirme.

Dış ortam ve daha büyük sistemle birlikte ve bu sistemden öğrenme.

Okullar ve ağlarla yaptığım çalışmalarda, Altmış Derste Öğrencileri Dünyayı İyileştirmek için Güçlendirme kitabımda sunulan değişim yaklaşımını kullanarak gözlemlediğim üzere, bu boyutlar küresel eğitimi desteklemek için kolayca uygulanabilmektedir. On üç aşamalı protokol, okuldaki profesyonel topluluklara, uzun vadeli bir vizyonun görüşülmesini, bunu belirli bir yetkinlik çerçevesine dönüştürmeyi, okulda hali hazırda devam eden çalışmalarını bu çerçevede ışığında incelemeyi, iyileştirme için bir sonraki adıma karar vermeyi, genişletilmiş okul topluluğu ile iletişim kurmayı, karar vermeyi, kaynakları elde etmeyi, uygulamayı izlemek için bir çerçeve geliştirmeyi, bir iletişim ve mesleki gelişim stratejisi oluşturmayı, yürütmeyi, değerlendirmeyi ve yinelemeyi içeren bir iş birliği sürecine rehberlik etmektedir (Reimers ve diğerleri 2017).

Tüm öğrencilerin öğrenmesine odaklanan ortak bir vizyon geliştirmek, yalnızca bazı öğrenciler için değil, herkes için küresel eğitim fırsatları sunmayı gerektirmektedir. Okulların, öğrencilere yabancı dil dersleri, dünya tarihi veya coğrafyası ile ilgili dersler, yurtdışında eğitim, küresel projelere katılma şeklinde küresel eğitimi desteklemek üzere bazı fırsatlar sunması sıklıkla görülmektedir. Ancak bu faaliyetler isteğe bağlıdır ve bunları uygulamak öğrencilerin sadece küçük bir bölümü tarafından erişilebilir. Küresel eğitim için kapsayıcı ve kapsamlı bir vizyonun zorluğu, bu fırsatları tüm öğrenciler için yaratmaktır. Örneğin, küresel eğitimin bir okul programının temel bileşenlerinden biri

öğrenciler için yurt dışı seyahati içeriyorsa ve bu seyahat ebeveynler tarafından finanse ediliyorsa, bu stratejinin bariz bir sınırlaması, ebeveynleri seyahat masraflarını karşılayamayan öğrencileri dışarıda bırakmasıdır. Benzer şekilde, öğretim programı seçimleri bazı öğrencilerin lehine olurken diğer öğrencilerin aleyhine olabilir. Örneğin, küresel eğitimi ilerletmek için kullanılan yaklaşımlardan biri, öğrencileri çalışmalarını süresince bu faaliyetlere katılmalarına olanak tanıyan küresel yetkinlik sertifikaları oluşturmaktır. Massachusetts'teki iki lisede küresel eğitimin uygulanmasına ilişkin bir araştırma, küresel bir eğitim programını geliştirmek için iki yaklaşımın kullanıldığını ortaya çıkarmıştır. Bunlardan biri, tüm derslerin öğretim programına küresel bağlantıları eklemeye güvenirken, diğeri öğrencilerin kişiselleştirilmiş bir küresel eğitim programı oluşturmalarına olanak tanımak için sertifikalara güveniyordu. Birçok öğretmen sertifikaların seçkin bir öğrenci grubuna fırsat tanıdığına ve çoğu öğrenciyi dışarıda bıraktığına yönelik endişelerini dile getirmiştir:

[Görüşülen tüm katılımcılar] öğrenci merkezli, kendi kendini seçen bir Küresel Yetkinlik Programı'nın (GCP) geliştirilmesi ve uygulanmasına atıfta bulunmuştur. GCP'nin amacı, öğrencilerin kendilerini küresel bir toplumda başarıya hazırlayacak bilgi ve becerilerin edinilmesine yönelik dersler, seyahat deneyimleri ve toplum hizmeti gereksinimleri portföyü oluşturmalarına olanak sağlamaktır. Öğrenciler tamamlanmış bir portföy sunarlar ve kabul edilirlse, mezuniyet sırasında bir küresel yetkinlik sertifikası alırlar (Kilpatrick 2010, s. 99).

Tüm personel için sürekli mesleki öğrenmeyi sağlama ve destekleme boyutu, öğrenmeyi çalışma sürecine dâhil eden okul düzeyinde bir değişim süreci oluşturmada harekete geçirilmektedir. Gerçekte on üç adım, benzer hedefler peşinde koşan bir okul ağına katılımla zenginleştirilmiş, küresel eğitimin profesyonel bir öğrenim topluluğu kurma ve desteklemesi için bir protokoldür.

Ekip öğrenimini ve iş birliğini teşvik etmek, on üç adımın tasarımına, dağıtılmış liderliğe bağlı bir etkinlik olarak sunulmaktadır. Protokolde ana hatları verilen süreç, tüm öğretim programında örtük olan iki hipotezi test etmek üzere süreci deneysel olarak çerçevelediği için bir sorgulama ve keşif kültürüne dayanır: Öğrenciler A'yı öğrenirse B'yi de öğrenir, öğrenciler B'yi öğrenirse C, D ve E sonuçları elde edilir. Küresel eğitim modelini geliştirmek ve test etmek üzere tasarım odaklı düşünme yöntemlerine dayanan sürekli iyileştirme şeklinde bir sürecin tasarımı, küresel eğitimin sürekli bir deney ve öğrenme süreci olduğu fikrini yansıtmaktadır.

Bilgi ve öğrenmeyi sağlamak ve paylaşmak için sistemlerin oluşturulması, mesleki gelişimin etkisi gibi küresel eğitim ile ilgili eylem teorilerinin değerlendirildiği fikrine yansımaktadır.

Dış çevre ve daha büyük sistemle ondan öğrenmenin boyutu, bilgiye erişim sağlamanın ve okulun kapasitesini artırmanın bir yolu olarak üniversiteler ve topluluk kaynakları gibi diğer kurumlarla ortaklıklar kurmaya yansır. Pek çok üniversite kaynaklarını geliştirmiştir ve okulları program geliştirme ve öğretmenlerin mesleki gelişimi için fırsatlar sunma konusunda desteklemektedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde, federal hükümetten uluslararası çalışmalar için destek merkezlerinden alınan hibeler mevcuttur ve bunların çoğunun okullarla veya halka ulaşan diğer kurumlarla iş birliği yapma şartı bulunmaktadır (Ulusal Araştırma Konseyi 2007).

Modelleme ve artan öğrenme liderliğinin boyutu, liderliği dağıtarak ve öğrencileri küresel eğitim için projeler oluşturarak liderlik rollerine sahip olmaları şeklinde uygulanmaktadır.

Kaynaklar

Alberta Council for Environmental Education. (2017). *What is excellent climate change education?* Canada: Alberta.

Argyris, C., & Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Mass and Reading: Addison Wesley.

Asia Society. (2019). *Global competence outcomes and rubrics*. Center for Global Education. <https://asiasociety.org/education/global-competence-outcomes-and-rubrics> adresinden alınmıştır.

Aspen Institute. (2019). *From a nation at risk to a nation at hope*. National Commission on Social, Emotional and Academic Development. <https://www.aspeninstitute.org/programs/national-commission-on-social-emotional-and-academic-development/> adresinden alınmıştır.

Australian Curriculum. (2019). *Cross-curricular priorities*. <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/cross-curriculum-priorities/> adresinden alınmıştır.

Battelle for Kids. (2019). *21st century learning exemplars*. <http://www.battelleforkids.org/networks/p21/21st-century-learning-exemplar-program> adresinden alınmıştır.

Beltramo, L., & Duncheon, J. (2013). Globalization standards: A comparison of U.S. and non-U.S. social studies curricula. *The Journal of Social Studies Research*, 37(2), 97–109.

Bertalanffy, L. (1938). A quantitative theory of organic growth. *Human Biology*, 10, 181–213. Boix Mansilla, V. (2013). *Internal working paper: Longview Foundation interim report, Project Zero*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.

Boix Mansilla, V., & Jackson, A. (2011) *Educating for global competence. Preparing our youth to engage the world*. Washington, DC: Asia Society. <https://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf> adresinden alınmıştır.

Boynton-Hauwerwas, L., Skawinski, S., & Ryan, L. (2017). The longitudinal impact of teaching abroad: An analysis of intercultural development. *Teaching and Teacher Education*, 67, 202–213. Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for school improvement*. New York: Russell Sage.

Bryk, A., Gomez, L., Grunow, A., & LeMahieu, P. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Cambridge, MA: Harvard Education Publishing.

Center for Universal Education at Brookings. (2017). *Measuring Global Citizenship Education. A Collection of Practices and Tools*. Washington, DC: Brookings Institution. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/04/global_20170411_measuring-global-citizenship.pdf

Chen, G. (2017). Climate change to become part of core curriculum in public schools. *Public School Review*. <https://www.publicschoolreview.com/blog/climate-change-to-become-part-of-core-curriculum-in-public-schools> adresinden alınmıştır.

Commonwealth of Australia. (2012). *Teacher Resources to Encourage a global perspective across the curriculum*. Education Services Australia, Global Education Project, Global Education. <https://www.gloaleducation.edu.au/teaching-and-learning/australian-curriculum.html> adresinden alınmıştır.

Danish Institute for Human Rights. (2014). *Mapping of human rights education in Danish schools*. Copenhagen: Danish Institute for Human Rights.

Doppen, F., & An, J. (2014). Student teaching abroad: Enhancing global awareness. *International Education*, 43(2), 59–75.

Education Services Australia. (2019). *Teaching strategies*. <https://www.gloaleducation.edu.au/teaching-and-learning/teaching-strategies.html> adresinden alınmıştır.

Facing History and Ourselves. (2019). *Educator resources*. <https://www.facinghistory.org/educator-resources> adresinden alınmıştır.

Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory Into Practice*, 34(4), 230–235.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press. Gapminder. (2013). *The ignorance survey: United States*. <https://static.gapminder.org/GapminderMedia/wp-uploads/Results-from-the-Ignorance-Survey-in-the-US.pdf> adresinden alınmıştır.

- Haass, R. (2020). *The World. A Brief Introduction*. New York: Penguin Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital*. New York: Teachers College Press.
- Harshman, J., & Augustine, T. (2013). Fostering global citizenship education for teachers through online research. *The Educational Forum*, 77(4), 450–463.
- He, Y., Lungren, K., & Pynes, P. (2017). Impact of short-term study abroad program: Inservice teachers' development of intercultural competence and pedagogical beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 66, 147–157.
- High Resolves. (2019). <https://highresolves.org/> adresinden alınmıştır.
- Kerkhoff, S. (2017). Designing global futures: A mixed methods study to develop and validate the teaching for global readiness scale. *Teaching and Teacher Education*, 65, 91–106.
- Kilpatrick, J. (2010). *Global education in Massachusetts: A case study of two high schools*. Doctoral Dissertation. Boston University.
- Klein, J. (2017). *Global education guidebook: Humanizing K-12 classrooms worldwide through equitable partnerships (How to promote multicultural education and nurture global citizens)*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Kools, M., & Stoll, L. (2017). *What makes a school a learning organization*. OECD. *Directorate of Education and Skills*. Education Working Paper No. 137. Paris: OECD.
- Lee, J. (2011). International field experience. What do student teachers learn? *Australian Journal of Teacher Education*, 36(10). <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol36/iss10/1/> adresinden alınmıştır.
- Longview Foundation. (2008). *Teacher preparation for the global age*. Silver Spring, MD: Longview Foundation.
- McKeown, R., & Hopkins, C. (2014). *Education for sustainable development in teacher education*. Paris: UNESCO.
- Merryfield, M. M. (1998). Pedagogy for global perspectives in education: Studies of teachers' thinking and practice. *Theory & Research in Social Education*, 26(3), 342–379.
- Modern Language Association. (2019). *Report from the MLA ad-hoc committee on teaching*. <https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-Other-Documents/Teaching-Enrollments-and-Programs/Report-from-the-MLA-Ad-Hoc-Committee-on-Teaching/Read-the-Report-Online> adresinden alınmıştır.
- Mundy, K., & Manion, C. (2008). Global education in Canadian elementary schools: An exploratory study. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 941–974.
- Myers, J. (2006). Rethinking the social studies curriculum in the context of globalization: Education for global citizenship in the U.S. *Theory and Research in Social Education*, 34(3), 370–394.
- National Research Council. (2007). *International education and Foreign languages: Keys to securing America's future*. Washington, DC: The National Academies Press.

North Carolina Department of Public Instruction. (2017). *NC global ready district. Implementation plan*. <http://www.ncpublicschools.org/docs/globaled/actions/district-rubric.pdf> adresinden alınmıştır.

North Carolina State Board of Education. (2013). *Preparing students for the world: Final report of the State Board of Education's task force on global education*. <http://www.ncpublicschools.org/globaled/> adresinden alınmıştır.

OECD. (2012). *How green are today's 15 year olds. In focus*. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/50150271.pdf> Accessed March 13, 2020.

OECD. (2019a). *TALIS 2018 results. Volume I. Teachers and school leaders as lifelong learners*. 3 Aralık 2019'da <http://www.oecd.org/education/talis/> adresinden alınmıştır.

OECD. (2019b). *PISA 2018 results. What students know and can do* (Vol. 1). 6 Aralık 2019'da <https://www.oecd.org/pisa/> adresinden alınmıştır.

OECD and Asia Society. (2018). *Teaching for global competence in a rapidly changing world*. Paris: OECD.

Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: The National Academies Press.

Peterson, A., Milligan, A., & Wood, B. (2018). Global citizenship education in Australasia. In Davies, et al. (Eds.), *The Palgrave handbook of global citizenship and education*. London: Palgrave-Macmillan.

Poole, C. (2014). *Global perspectives of pre-service teachers: A comparative study*. Doctoral Dissertation, University of Central Florida, College of Education. <https://stars.library.ucf.edu/etd/4550/> adresinden alınmıştır.

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.

Reimers, F., et al. (2018). *Learning to collaborate for the global common good*. Charleston, SC: CreateSpace

Reimers, F. (2020a, Baskıda). *Audacious education purposes*. Springer.

Reimers, F. (2020b, Baskıda). *Empowering teachers to build a better world*. Springer.

Reimers, F., & Chung, K. (Eds.). (2018). *Preparing teachers to educate whole students: An international comparative study*. Cambridge, MA: Harvard Education Publishing.

Reimers, F., Chopra, V., Chung, C., Higdon, J., & O'Donnell, E. B. (2016). *Empowering global citizens*. Charleston, SC: CreateSpace.

Reimers, F., et al. (2017). *Empowering students to improve the world in sixty lessons*. Charleston, SC: CreateSpace.

Robbins, M., Francis, L., & Elliott, E. (2003). Attitudes towards education for global citizenship among trainee teachers. *Research in Education*, 69(1), 93–98.

Senge, P., et al. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.

Senge, P., et al. (2000). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.

Smith, T. (2014). Incorporating global projects into teacher education: A look at practices and perceptions of pre-service and mentor teachers. *Global Partners in Education Journal*, 4(1), 41–63.

Southern Poverty Law Center. (2019). *Hate at school*. https://www.splcenter.org/sites/default/files/tt_2019_hate_at_school_report_final_0.pdf adresinden alınmıştır.

Tichnor-Wagner, A., Parkhouse, H., Glazier, J., & Cain, J. M. (2016). Expanding approaches to teaching for diversity and social justice in K-12 education: Fostering global citizenship across the content areas. *Education Policy Analysis Archives*, 24(59).

UNESCO. (1994). Salamanca statement on principles, policies and practice in special needs education. In *World conference on special needs education: Access and quality*, 7–10 June 1994. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2012). *Education sector responses to climate change*. Bangkok: Unesco.
UNESCO. (2017). *Education for people and planet*. Global Education Monitoring Report. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2018). *Progress on education for sustainable development and global citizenship education: Findings of the 6th consultation on the implementation of the 1974 recommendation concerning education for international understanding*. 23 Ocak 2020'de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266176> adresinden alınmıştır.

UNESCO. (2019a). *Global citizenship education*. <https://en.unesco.org/themes/gced> adresinden alınmıştır.

UNESCO. (2019b). *Education for sustainable development*. 23 Ocak 2020'de <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development> adresinden alınmıştır.

United Nations. (2020). *Sustainable development goals*. 23 Ocak 2020'de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/> adresinden alınmıştır.

United States Department of Education. (2017). *Framework for developing global and cultural competencies to advance equity, excellence and economic competitiveness*. <https://sites.ed.gov/international/global-and-cultural-competency/> adresinden alınmıştır.

Utah State Board of Education. (2019). *Welcome to dual language immersion*. <https://www.schools.utah.gov/curr/dualimmersion> adresinden alınmıştır.

Van Werven, I. (2012). *Global citizenship at teacher training colleges in Gelderland, the Netherlands*. Masters Thesis, Wageningen University, Department of Social Sciences Rural Development Sociology. <http://edepot.wur.nl/202782>.

Vansteenkiste, M., & Sheldon, K. (2006). There's nothing more practical than a good theory: Integrating motivational interviewing and self-determination theory. *British Journal of Clinical Psychology*, (45), 63–82. The British Psychological Society.

West, M. (2007). *Testing, learning, and teaching: The effects of test-based accountability on student achievement and instructional time in core academic subjects*. In E. Chester, D. Ravitch, B. Thomas (Eds.), *Beyond the Basics: Achieving a Liberal Education for All Children* Finn Fordham Institute. Sayfa 45–61.

World Bank. (2019). *Equity and inclusion in education in world bank projects: Persons with disabilities, indigenous peoples, and sexual and gender minorities*. Washington, DC: World Bank Group.

World Economic Forum. (2020). *Schools of the future: Defining new models of education for the fourth industrial revolution*. <https://www.weforum.org/reports/schools-of-the-future-defining-new-models-of-education-for-the-fourth-industrial-revolution>. Accessed March 13, 2020

Zhao, Y. (2010). Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 422–431.

Açık Erişim Bu kitap, asıl yazara/yazarlara ve kaynağa uygun şekilde atıf yaptığımız, Creative Commons lisansı için bir bağlantı sağladığımız ve değişiklik yapıp yapılmadığını belirttiğiniz sürece, herhangi bir ortamda veya formatta kullanım, paylaşım, uyarlama, dağıtım ve çoğaltıma izin veren Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası Lisansı (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), hükümleri altında lisanslanmış bulunmaktadır.

Bu bölümdeki resimler veya diğer üçüncü taraflara ait materyaller, materyalin atıf limitinde aksi belirtilmediği sürece bölüme ait Creative Commons lisansına dâhildir. Materyal kitabın Creative Commons lisansına dâhil olmaması durumunda ve kullanım amacınız için yasal düzenleme tarafından izin verilmediği takdirde veya izin verilen kullanım kapsamını aşılıyor ise, doğrudan telif hakkı sahibinden izin almanız gerekmektedir.

Bölüm 7

Siyasi Bakış Açısı ve Küresel Eğitim

Okullar ve eğitim sistemleri birçok farklı paydaşı etkilediğinden, bu paydaşların çıkarlarının eğitim değişikliği çabalarının geleceği açısından çok önemli olması beklenmektedir. Bu gerçekçiliğin iki açık çıkarımı vardır, birincisi küresel eğitim programı tasarılmasının ilk adımının, kilit paydaş gruplarının programa göre nasıl konumlandırıldığını anlamaktır. İkincisi ise, değişimi uygulamaya yönelik siyasi bir stratejinin, mümkün olduğunca çok desteği seferber etmesinin gerekliliğidir. İş birlikçi müzakere stratejileri, bir program için desteği genişletmeye yardımcı olabilmektedir. Eski eğitim bakanlarının ve diğer eğitim liderlerinin büyük ölçekli bir değişiklik sağlamaya yönelik kendi çabalarına ilişkin düşüncelerinin yakın tarihli bir derlemesinde, en çok politika tasarımı ve uygulama süreci politikalarının reform için ne kadar önemli olduğuna atıfta bulunulmuştur (Reimers 2019).

Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde tarih ders kitaplarının analizi, yayın şirketlerinin aynı tarih kitaplarının farklı baskılarını, çeşitli eyaletlerdeki okul kurullarına hâkim siyasi görüşlerle örtüşecek şekilde dağıttığını göstermektedir. Sonuç olarak tarih, ülkedeki mevcut siyasi bölünmeleri göstermektedir. Örneğin, silah düzenlemesi Amerika siyasetinde bölücü bir konudur, oysa Kaliforniya'daki ders kitapları, bazı silah düzenlemelerine izin veren ABD Anayasası'ndaki İkinci Değişiklik hakkındaki kararlar ile ilgili bilgiler içerirken, Kaliforniya'daki ders kitapları bu bilgileri atlamaktadır (Goldstein 2020). Benzer şekilde, iklim değişikliği tartışmalarının siyasallaştırılması, öğretmenleri bilimsel fikir birliğinden farklı içerikler öğretmeye yöneltmektedir. Ulusal Bilim Eğitimi Merkezi'nin ABD'de öğretmenlerin iklim değişikliğini nasıl öğrettiği üzerine yakın zamanda yapılan bir araştırmada, fen bilgisi öğretmenlerinin dörtte üçünün öğretim programında iklim değişikliğini ele alırken, bunun yalnızca %54'ünün bilimsel bilgiler ile uyumlu yollarla yapıldığı; %10'unun sıcaklıktaki son artışların doğal nedenlerden kaynaklandığı düşüncesi gibi yanlış bilgiler öğrettiği ve son küresel ısınmanın esas olarak fosil yakıtlardan sera gazlarının insan salınımindan kaynaklandığına yönelik bilimsel fikir birliğine varılmadığını öğrettiği ve bir diğer %31'in ise öğretimleri sırasında karmaşık mesajlar vererek, son küresel ısınmanın esas olarak fosil yakıtlardan sera gazlarının yayılmasının insan kaynaklı olduğunu

öğrettiği, fakat birçok bilim insanının son sıcaklık artışlarının doğal sebeplerden kaynaklandığına inandığı tespit edilmiştir (Plutzer ve diğerleri 2016, 16).

Siyasi haritalama gibi araçlar, kilit paydaş gruplarının çıkarlarının tanımlanması ve belirlenmesinde değişim lehine koalisyon kurma, müzakere ve seferberlik sürecine rehberlik etmede yardımcı olabilmektedir. Küresel eğitim programı tasarlama sürecini, kilit paydaş gruplarının çıkarlarını mümkün olduğunca uzlaştırmaya çalışan bir müzakere olarak görmek gibi, iletişim de değişim sürecinin vazgeçilmez bir unsurdur. Çeşitli paydaş gruplarının kendi çıkarlarını küresel bir eğitim programı geliştirme sürecine getirmelerine olanak tanıyan katılımcı yaklaşımları kullanmakta olduğu gibi, insanların iyi politikayı telafi etme sürecinin başlangıcı budur. Bazen küresel eğitim değişikliğine muhalefet, beklenen konuda netlik eksikliği veya yanlış yorumlamaya neden olur. Ekiplere öğretim programı ve gerçek ders planlarının tasarımında iş birliği yapma fırsatları sunmanın iletişimi kolaylaştırabileceği, kavram yanlışlarını giderebileceği ve çeşitli bakış açılarını verimli bir şekilde anlaşma fırsatları sağlayabileceği belirlenmiştir.

Kuzey Carolina'da iki bölgede küresel eğitim programı üzerinde yapılan bir araştırma, her ikisinin müdür de dâhil olmak üzere bölge liderliğinin, girişimlerini planlayan paydaşlar ve okul yönetim kurulu üyelerinin, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve topluluk üyelerinin iletişiminden, katılımından ve harekete geçirilmesinden gelen güçlü desteğe dayandığını ortaya koymuştur (Tichnor-Wagner 2019).

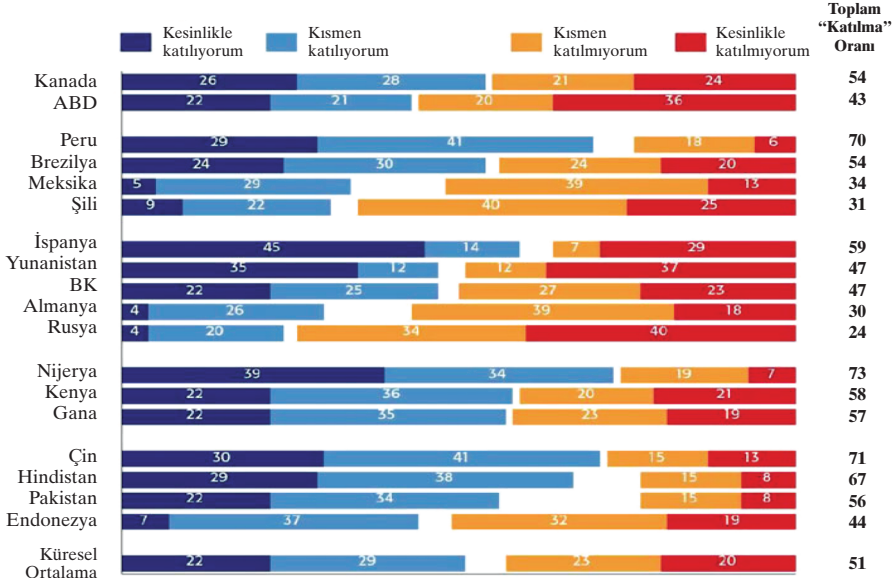
Bununla birlikte, küresel eğitimden farklı nitelikte ilgiler de mevcut olabileceğinden dâhil etme, katılım ve iletişimin neleri sağlayabileceğinin sınırları olabilmektedir. Güçlü yabancı düşmanı olan popülist milliyetçilik, birçok toplumda kendilerini küresel bir topluluğun parçası olarak görenler, bu zorlukların bazılarını ele alma sorumluluğuna sahip olanlar ve kendilerini küresel vatandaşlar olarak görmeyenler arasında gerçek bölünmelere neden olmaktadır. Globescan BBC tarafından 2016 yılında bir dizi ülkede¹ uygulanan bir anket, kendilerini küresel vatandaş olarak gören nüfusun yüzdesinin zamanla artarken bu açıdan çoğu ülkede nüfusta bölünmeler olduğunu göstermektedir. Ortalama olarak, nüfusun %22'si kendilerini kendi ülkelerinin vatandaşı olmaksızın çok bir dünya vatandaşı olarak gördükleri ifadesine şiddetle katılmakta ve ayrıca %29'luk bir kısım da bu ifadeye katılmaktadır. Öte yandan %20'si ifadeye kesinlikle katılmamakta ve %23'ü katılmıyor şeklinde görüş bildirmektedir. Bu nedenle nüfus iki aşırı görüş arasında bölünerek ortadan ikiye ayrılmıştır (Globescan BBC 2016). Kendini küresel vatandaş olarak gören nü-

¹Anket Kanada, Amerika Birleşik Devletleri, Peru, Brezilya, Meksika, Şili, İspanya, Yunanistan, Birleşik Krallık, Almanya, Rusya, Nijerya, Kenya, Gana, Çin, Hindistan, Pakistan ve Endonezya'da uygulanmıştır.

fus yüzdesi bakımından da ülkeler arasında farklılıklar bulunmaktadır. Kendilerini kendi ülkelerinin vatandaşlarından daha çok küresel vatandaş olarak gördükleri ifadesine kesinlikle katılan veya sadece katılanlar, İspanya’da %45, Yunanistan’da %35, Nijerya’da %39, Kanada, ABD, İngiltere, Peru, Brezilya, Kenya, Gana, Çin, Hindistan ve Pakistan’da %20’den fazlasını temsil ederken; Meksika, Şili, Almanya, Rusya ve Endonezya’da nüfusun %10’undan daha azı bu ifadeye katılmaktadır (Globescan BBC 2016) (Şekil 71).

Kendimi Ülkemin Vatandaşı Olmaktan Çok Bir Küresel Vatandaş Olarak Görüyorum

2016 Yılı Ülkeler bazında “Katılma” ve “Katılmama” Oranları



BBC3143_Q18jt_ciry

Bu çizelgedeki beyaz kısımlar “Değişir”, “Ne katılıyorum ne de katılmıyorum” ve “Bilmiyorum” cevaplarını temsil etmektedir.

Şekil 7.1 2016’da çeşitli ülkelerde kendilerini kendi ülkelerinin vatandaşlarından daha çok küresel vatandaş olarak gören nüfusun yüzdesi (Globescan-BBC 2016) Kaynak GlobeScan / BBC World Service Poll (2016). GlobeSca/BBC World Service Poll (2016) için GlobeScan izniyle yeniden üretilmiştir.

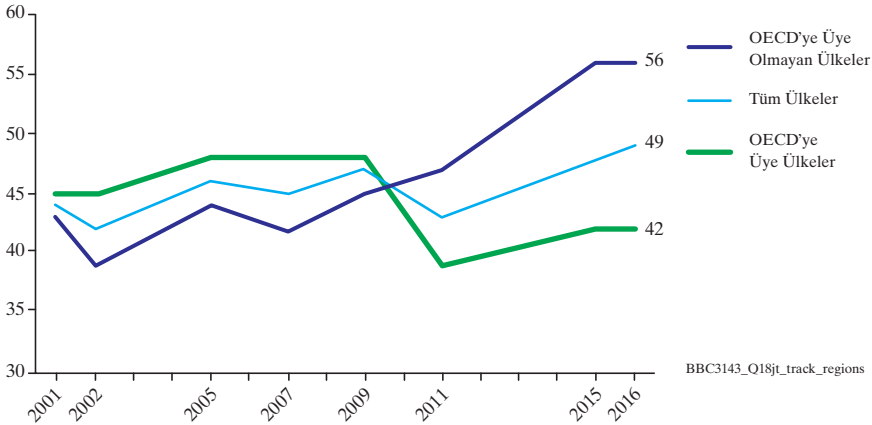
Kendilerini kendi ülkelerinin vatandaşlarından daha çok küresel vatandaş olarak gören nüfusun yüzdesi, OECD üyesi olmayan ülkelerde 2001’de %44 iken 2016’da %56’ya yükselmiş, ancak OECD ülkelerinde aynı dönemde %44’ten %42’ye hafif bir düşüş göstermiştir (GlobeScan BBC 2016) (Şekil 72).

Küreselleşmeyi karakterize eden gelişmelerin bir kısmı, özellikle iletişim teknolojisi alanında, bireylerin benzeri görülmemiş şekillerde örgütlenmesini sağlamaktadır. Buna hoşgörüsüz görüşlere ve nefret gruplarına sahip olanlar

dâhildir. Çeşitli kuruluşların veya devletlerin yanlış bilgi yayması, “alternatif gerçeklere” gerçekle aynı inancın verildiği “yankı odaları” yaratması da mümkündür. Örneğin, Rusya hükümeti ile bağlantılı grupların, Amerika Birleşik Devletleri’nde ırksal uyumsuzluk ve göçmen karşıtı duygular yaratan bilgileri viral hale getirmek için araçlar olarak sosyal ağ sitelerini kullandığına dair yeni kanıtlar mevcuttur (Becker 2019). ABD Senatosu tarafından hazırlanan iki bağımsız rapor, Rus ajanların sosyal medyayı Amerika Birleşik Devletleri’ndeki ırkçı gerilimleri arttırmak ve Afrikalı Amerikalıları 2016 seçimlerine katılmaktan caydırmak için kullandığını göstermektedir (Howard ve diğerleri 2019; DiResta ve diğerleri 2019). Aşırı hoşgörüsüz gruplara (nefret grupları veya beyaz üstünlüğü yanlısı) katılım bazı ülkelerde artmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri’nde, Federal Soruşturma Bürosu, son yıllarda bildirilen nefret suçlarının sayısında bir artış olduğunu bildirmiştir (2017’de %17 artış). En yaygın ön yargı kategorileri ırk/etnik, köken/soy (%60), din (%21) ve cinsel yönelim (%16) üzerine odaklanmaktadır (FBI 2017). Bu iklim, yerel toplulukları ve küresel eğitime verdikleri desteği açıkça etkilemektedir.

Kendimi Ülkemin Vatandaşı Olmaktan Çok Bir Küresel Vatandaş Olarak Görüyorum

“Katılma” Oranları* OECD’ye Üye Olan ve Üye Olmayan Ülkeler**, Eğilimler, 2001-2016



“Kesinlikle katılıyorum” ve “Kısmen Katılıyorum”

OECD’ye üye ülkeler arasında Kanada, Şili, Almanya, Meksika, İspanya, BK ve ABD ve OECD’ye üye olmayan ülkeler arasında Brezilya, Çin, Hindistan, Endonezya, Kenya, Nijerya ve Rusya yer almaktadır. Her yıl ülkelerin tümü dahil edilmemiştir.

Şekil 7.2 Zaman içinde OECD ve OECD dışındaki ülkelerde kendilerini kendi ülkelerinin vatandaşlarından çok küresel vatandaş olarak gören nüfusun yüzdesi (GlobeScan-BBC 2016).

Kaynak GlobeScan/BBC World Service (2016). GlobeScan/BBC World Service Poll (2016) için GlobeScan izniyle yeniden üretilmiştir.

Küresel eğitime ilişkin çekişme, okullar için diğer önceliklerden de kaynaklanmaktadır. Devlet yetkileri ve devlet tarafından zorunlu kılınan değerlendirmeler, okullarda neyin vurgulanması gerektiğine ilişkin en güçlü grupların egemen olan görüşlerini yansıtır. Bu standartlar ve değerlendirmeler önemlidir ve onları küresel eğitimi geliştirmede bir kaldıraç olarak görmek için bir nedendir. Bunu açıkça yapmadıklarında, küresel eğitimin bu standartlar bağlamında değerlendirilmesi gerekir. Massachusetts'teki iki lisede küresel bir eğitim programının uygulanmasına ilişkin bir çalışma, bir şehir lisesinde, eyalet görevlerine odaklanma baskısının küresel eğitim programını uygulama arzusuyla rekabet ettiğini belirtmiştir:

Aralarından biri ebeveyn olmak üzere dört öğretmen, şehir lisesinin zenginliği öğrencilere birden fazla bakış açısı ve deneyim kazanma fırsatı sunarken, temel beceriler yönünden başarıya odaklanmanın en önemli öncelik olmaya devam ettiğini belirtmiştir (Kilpatrick 2010, s. 194).

Öğretmenler, özellikle şehir okulunda, testlerin yarattığı baskıyı kabul ederken, yine de okuldaki standartların geliştirilmesine yardımcı olduklarına inandıkları için onları desteklediler. Yöneticiler, bunu geliştirme fırsatları olmamasına rağmen öğretmenlerin mevcut standartlar ve öğretim programı içinde küresel eğitimi aşılamanın bir yolunu bulmaları gerektiğini düşünmüşlerdir (Ibid, s. 200-201).

Küresel eğitim politikasının, hükümetlerin tüm politikalarını kapsamaması gerekmez. Sivil toplum kuruluşları küresel eğitim lehine olduğu kadar aleyhine de önemli ölçüde rol oynayabilir. Öğretmenlerin tüm çocukları eğitime yeterliliğini geliştiren mesleki gelişim programlarına ilişkin bir çalışma, sivil toplum kuruluşlarının, hükümetten ara sıra destek alarak devamlılık ve destek sağlama becerisine sahip olduğunu ortaya koymuştur (Reimers 2018). Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde, Asia Society, uluslararası temalı liseleri desteklemek için bir ağ, etkili küresel eğitim uygulamalarını tanımak için bir program ve standartlar, çerçeveler ve iyi uygulama örnekleri üreten yayınları içeren bir program dâhil olmak üzere çeşitli programlar aracılığıyla küresel eğitimi destekleyerek uzun yıllar boyunca önemli bir rol oynamıştır.

Avustralya'da, Avustralya Çevre Eğitimi Derneği, iklim değişikliği hakkında etkili bir eğitim vermek için Federal Hükümete lobi oluşturmuş ve bu, okulların karbon ayak izini azaltmaya yardımcı olmak için öğretim programı ve blok hibeleri içeren bir Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi programının oluşturulmasıyla sonuçlanmıştır (UNESCO 2012, s. 13).

Benzer şekilde, profesyonel kuruluşlar küresel eğitim için destek sağlayabilir. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Derneği, Amerika tarihini küresel olaylar bağlamında öğretmekle meslekte önemli bir anlayışın şekillenmesine katkıda bulunmuştur.

Massachusetts Okul Müfettişleri Derneği, 2009 yılında küresel eğitime daha fazla ilgi gösterilmesi için Eğitim alanındaki küresel çalışmalara özel ilgi gösterilmesini savunmuş, halkı küresel eğitim konusunda eğitmiş, eğitim ve yabancı dil sermayesini finanse ederek eyalette kısmi bir başarı sağlamıştır.

Uluslararası hükümet ve sivil toplum kuruluşları, küresel eğitim hareketinin çok uluslu doğasını göstererek, hükümete ve küresel eğitimi geliştiren gruplara da destek sağlayabilmektedir. Örneğin, Birleşmiş Milletler ve UNESCO insan haklarını geliştirmek için kurulmuştur. 1948'de kabul edilen Evrensel Beyanname'sinden ve 1945'te kurulduğundan buyana UNESCO küresel eğitimi uzun süredir devam eden önceliklerinden biri olarak görmüştür. Bu küresel savunuculuğun temel taşlarından biri, üye devletler tarafından 1974 yılında UNESCO'nun 18. oturumunda kabul edilen ve üye ülkelerin barış, insan hakları, uluslararası anlayış, hoşgörü ve diğer insani değerleri öğretmesini tavsiye eden "İnsan Hakları ve Temel Özgürlükler ile İlgili Uluslararası Anlayış, İş Birliği, Barış ve Eğitim için Uluslararası Tavsiye"dir (UNESCO 1974). Birleşik Krallık'ta Oxfam, küresel vatandaşlık öğretim programının geliştirilmesinde ve benimsenmesinin savunulmasında çok önemli bir rol oynamıştır.

Avrupa Konseyi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi ve İnsan Hakları Eğitimi Şartı, 2010 yılında 50 ülke tarafından kabul edilmiştir. İki yıl sonra ülkelerin %90'ı, öğrencilerin ve ebeveynlerin okulların karar alma sürecine katılımı yoluyla demokratik yönetimi teşvik ettiklerini bildirmiştir (UNESCO 2017, s. 294).

Kaynaklar

Becker, J. (11 Ağustos 2019). How nationalism found a home in Sweden. *New York Times*.

DiResta, R. et al. (2019). *The tactics and tropes of the internet research agency*. *New knowledge, Columbia university and canfield research*. <https://disinformationreport.blob.core.windows.net/disinformation-report/NewKnowledge-Disinformation-Report-Whitepaper.pdf>.

Federal Bureau of Investigation. (2017). *Hate crime statistics*. <https://ucr.fbi.gov/hate-crime/2017>. Globescan-BBC World Service Poll. (2016). *Global citizenship a growing sentiment among citizens of emerging economies*. https://globescan.com/wp-content/uploads/2016/04/BBC_GlobeScan_Identity_Season_Press_Release_April%2026.pdf.

Goldstein, D. (12 Ocak 2020). Two states. Eight textbooks. Two American stories. *The New York Times*.

Howard, P. et al. (2019). *The IRA, social media and political polarization in the United States, 2012–2018*. University of Oxford and Graphika. <https://comprop.oii.ox.ac.uk/research/ira-political-polarization/>.

Kilpatrick, J. (2010). *Global education in Massachusetts: A case study of two high schools*. Doctoral Dissertation. Boston University.

Plutzer, E., Hannah, A. L., Rosenau, J., McCaffrey, M., Berbeco, M., & Reid, A. H. (2016). *Mixed Messages: How climate is taught in America's schools*. Oakland, CA: National Center for Science Education. <http://ncse.com/files/MixedMessages.pdf>.

Reimers, F. (2018). A study in how teachers learn to educate whole students and how schools build the capacity to support them. In F. Reimers & K. Chung (Eds.), *Preparing teachers to educate whole students. An international comparative study* (s. 1–32.). Cambridge, MA: Harvard Education Publishing.

Reimers, F. (Ed.). (2019). *Letters to a new minister of education*. Middletown, DE: Kindle Direct Publishing.

Tichnor-Wagner, A. (24 Temmuz 2019). District agency in implementing instructional reform: a comparative case study of global education. *Journal of Educational Change*.

UNESCO. (2012). *Education sector responses to climate change*. Bangkok: Unesco.

UNESCO. (1974). *Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms*. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

UNESCO. (2017). *Education for people and planet. Global education monitoring report*. Paris: UNESCO.

Açık Erişim Bu kitap, asıl yazara/yazarlara ve kaynağa uygun şekilde atıf yaptığımız, Creative Commons lisansı için bir bağlantı sağladığınız ve değişiklik yapıp yapılmadığını belirttiğiniz sürece, herhangi bir ortamda veya formatta kullanım, paylaşım, uyarılama, dağıtım ve çoğaltıma izin veren Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası Lisansı (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), hükümleri altında lisanslanmış bulunmaktadır.

Bu bölümdeki resimler veya diğer üçüncü taraflara ait materyaller, materyalin atıf limitinde aksi belirtilmediği sürece bölüme ait Creative Commons lisansına dâhildir. Materyal kitabın Creative Commons lisansına dâhil olmaması durumunda ve kullanım amacınız için yasal düzenleme tarafından izin verilmediği takdirde veya izin verilen kullanım kapsamını aşılıyor ise, doğrudan telif hakkı sahibinden izin almanız gerekmektedir.

Bölüm 8

Sonuç: Beş Bakış Açısını Bütünleştirme

Dünyanın karşı karşıya olduğu, gelecek nesli kendi geleceklerini icat edecek yetkinliklere sahip olacak şekilde eğitmekten daha önemli bir zorluk yoktur. Onlara aktardığımız zorluklar; çevresel bozulma, sosyal dışlanma ve barış içinde yaşama olasılığımızı zayıflatan uluslar içinde ve uluslararası çeşitli şiddet biçimleridir.

Üç yüzyıl önce, on sekizinci yüzyıl boyunca, güçlü bir fikir dizisi insanlığı dönüştürmüştü. Aydınlanma, akıl kullanımının bir sonucu olarak insanların kendilerini yönetebilecekleri ve yaşamlarını bireysel ve toplu olarak sürdürebilecekleri cüretkâr bir önermeyi ortaya koymuştu. Akıl çağı bize en son katılan üç kurumu getirdi; demokrasi, halk eğitimi ve modern araştırma üniversitesi. Aydınlanmanın kendisi gibi bu kurumlar da çok uluslu bir istek, sınır ötesi iş birliği de dâhil olmak üzere iş birliği yoluyla insanların yaşam koşullarını iyileştirme arzusunu yansıtmaktadır.

Bir küresel proje olan toplu olarak kendini geliştirme projesinden halk eğitimi doğmuştu. Kendi kendini yönetme ve toplumsal gelişim için insan yeterliliklerini geliştirmek üzere bir kurum tasarlanmıştır. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'ne eğitim hakkının dâhil edilmesi, Birleşmiş Milletler ve UNESCO'nun oluşturulması sonucunda ortaya çıkan liderlik ve iş birliğinin bir sonucu olarak dünyadaki çocukların çoğunun okula erişim hakkını kazanması ancak geçen yüzyılda mümkün olmuştur. Bu kurumlar, hem yarattıkları hem de tüm çocukları çok uluslu küresel vatandaşlar olarak eğitmek amacıyla uluslararası alışverişleri hızlandırmak için destekledikleri süreçlerde ve eğitimin amacına yönelik savunmalarında, dünyanın tüm çocukları eğitime hedefini gerçek anlamda çok uluslu bir proje haline getirmişlerdir.

Çevremizdeki dünya hızlanarak değişirken, geçen yüzyıldaki sosyal, siyasi ve teknolojik gelişmelerin yarattığı olağanüstü bir ortamda yaşıyoruz. Bununla birlikte hayatta kalmamız için önemli olan bazı zorluklarla da karşı kar-

şıyayız. Bu zorluklarla nasıl yüzleşeceğimiz konusunda bir seçim yapmamız gerekmektedir.

Herkes için eğitime erişim sağlama girişiminin başarısıyla daha önce hiç olmadığı şekilde, tüm çocukları ve gençleri mümkün olan en iyi seçimleri yapmalarına yardımcı olacak yeteneklerle donatmaya hazırız. Ancak bunu yapmak için, dünyayı daha iyi hale getirecek bu harika icat olan okulların, dünyanın karşılaştığı zorluklarla öğrencilerin ilgisini çekme görevini doğrudan üstlenmesi çok önemlidir.

Öğrencileri bu zorlukları anlamaya, onları önemsemeye ve bunları ele alma becerilerini kazanmaya hazırlamak öğretmenlerin ve okul liderlerinin en önemli liderlik görevlerindedir. Bununla yüzleşmek okullarımızda küresel eğitimi geliştirmeyi gerektirecektir. Küresel eğitim yeni bir heves, küçük bir ayar, birçok okul kafeteryasındaki geniş menüde bir başka eklenti haline gelen öğretim programı değildir. Küresel eğitim, öğrencilerin nasıl öğrendiği ve öğretmenlerin nasıl öğrettiği konusundaki tüm girişimi yeniden oluşturmayı yönelik bir yaklaşımdır. Öğretim programına eklemeler yapılmasını içerebilir, ancak öncelikle mevcut öğretim programını, pedagojiyi ve okul organizasyonunu kasıtlı olarak incelemeyi ve gözden geçirmeyi gerektirir. Böylece öğrencilerin dünyayı anlamalarına ve onu nasıl daha iyi hale getireceklerini bulmalarına yardımcı olmak için en iyi şansa sahip olurlar.

Eğitimi küresel hale getirmeye yönelik fikirler bir süredir mevcuttur. Pek çok yönden halk eğitimi kurumu, dünyanın her yerinde var olması, çoğu çocuğu kapsaması ve okulların küresel olarak nasıl yapılandırıldığı konusunda dikkate değer benzerlikler olması açısından zaten küreseldir. Ancak içinde yaşadığımız dünya hızla değişirken, okullarımız tüm çocukları bu değişime gerçekten hazır hale getirme potansiyeline henüz ulaşmış değildir. Bu denemekten mahrum olmaktan değil, bu değişikliğin nasıl gerçekleştirileceğine yönelik sınırlı bir düşünme biçiminden kaynaklanmaktadır. Küresel eğitim, büyük ölçüde bunu başlatanlar küresel eğitimin ne olduğunu tartışmak için çok fazla enerji ve mürekkep harcamışlardır, çok uzun zamandır akademisyenler arasında bir tartışma alanı olmuştur. Her ne kadar değerli olsalar da bu tartışmalar, uygulayıcılar ve halk arasında belli bir miktarda kafa karışıklığına neden olma gibi talihsizliğe neden olmuştur. Bunun sebebi, öğretmen-

ler ve ebeveynlerin sınıftan kilometrelerce uzakta tartışmalara katılamaması değildir, bu tartışmaların eğitimin her gün gerçekleştiği alandan çok kopuk olmasıdır.

Küresel eğitim, okulların daha ilişkili hâle getirme potansiyelini değerlendirecekse, onun buluşunu sağlama görevine uygulayıcıları da dâhil etmelidir. Böyle bir buluş, yalnızca küresel bir vatandaşın veya iyi bir toplumun ne olduğu konusundaki teorik tartışmayla ilgili değil, özellikle bu konuyu öğrencilerimizle önümüzdeki Pazartesi sabahı okulumuzda nasıl uygulayabileceğimizle de ilgilidir. Küresel eğitimin uygulanması teorik tartışmalar bitince düşünülmesi gereken bir konu olmaktan ziyade tartışmaların ayrılmaz bir parçası olmalıdır.

Okullarda böylesine derin bir değişimi mümkün kılan bir sürece liderlik etmek, beş tamamlayıcı bakış açısıyla değişimi düşünerek desteklenebilir. Bunlardan birincisi, kültürel bakış açısıdır: Toplum okullardan ne bekliyor ve günümüzün sosyal sorunları nelerdir? İkincisi, psikolojik bakış açısıdır: Çocukların ve yetişkinlerin nasıl öğrendiği hakkında ne biliyoruz ve kültürel bakış açısının sunduğu normatif zorunlulukları öğrenciler için en etkili öğrenme fırsatlarının nasıl yapılandırılacağına dair bilimsel bilgilerle nasıl uzlaştırabiliriz? Üçüncüsü, mesleki bakış açısıdır: Okulları daha etkili hâle getirme görevine, uzman bilgisine ve uygulamayı yönlendirmek üzere aklı en iyi biçimde kullanarak nasıl yaklaşabiliriz? Eğitimin daha küresel hale getirilmesi için yeniden yönlendirilmesi, aynı zamanda zaten var olan profesyonelliğe bağlı olarak eğitimi daha profesyonel hale getirmenin bir yolu olarak nasıl hizmet edebilir? Dördüncüsü, kurumsal bakış açısıdır: Eğitim sisteminin çeşitli unsurlarını nasıl hizalayabiliriz ki hepsi birlikte öğrencileri dünyayı anlamaları ve geliştirmeleri için gerçekten güçlendiren öğretim ve öğrenim biçimlerini desteklesin? Beşincisi, siyasi bakış açısıdır: Okulların pek çok farklı ilgi alanına dokunduğu gerçeğinden en iyi şekilde nasıl yararlanırız ve bu ilgileri, küresel bir proje olarak toplumun kendini geliştirmesini eğitim altında nasıl sağlayabiliriz?

Bu çerçevelerin her biri diğerlerini tamamlayıcı niteliktedir. Her biri yalnızca bir değişim sürecinde ele alınması gereken önemli unsurlara ışık tutmakla kalmaz, aynı zamanda bunları bir arada kullanmak değişime daha ge-

niş bir perspektifle öncülük etmeye yardımcı olabilir. Küresel eğitimin, çoğu okulda henüz görülmemiş etki düzeylerine ulaşabilmesinde, beş çerçeveye eş-zamanlı yer vererek uygulanan etkinliklerin etkileşimi bu işin püf noktasıdır.

Umuyorum ki bu kitapta sunulan fikirler, öğrencilerimizin daha iyi bir dünya inşa edebilmesi için okulları daha etkili hale getirme çabalarınıza ilham verir.

Açık Erişim Bu kitap, asıl yazara/yazarlara ve kaynağa uygun şekilde atıf yaptığımız, Creative Commons lisansı için bir bağlantı sağladığımız ve değişiklik yapıp yapılmadığını belirttiğiniz sürece, herhangi bir ortamda veya formatta kullanım, paylaşım, uyarlama, dağıtım ve çoğaltıma izin veren Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası Lisansı (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), hükümleri altında lisanslanmıştır.

Bu bölümdeki resimler veya diğer üçüncü taraflara ait materyaller, materyalin atıf limitinde aksi belirtilmediği sürece bölüme ait Creative Commons lisansına dâhildir. Materyal kitabın Creative Commons lisansına dâhil olmaması durumunda ve kullanım amacınız için yasal düzenleme tarafından izin verilmediği takdirde veya izin verilen kullanım kapsamını aşılıyor ise doğrudan telif hakkı sahibinden izin almanız gerekmektedir.



Prof. Dr. Fernando M. Reimers

AYDIN YAYINLARI

Haymana Yolu 5. km Karşıyaka Mah. 577. Sk. No: 1 Gölbaşı / ANKARA
Tel: 0 [312] 418 10 02 - 0 [850] 577 00 71 · Faks: 0 [312] 418 10 09

