

Global Education in the Turkish Social Studies Teacher Training Programme

Selahattin Kaymakci

Karadeniz Technical University, Dis İlişkiler Ofisi, Rektörlük

Abstract

Global education is a recent topic in Turkey and research on global education has rapidly increased in the last decade. In particular, the process of accession to EU (European Union), and rapid and important changes in science, technology and communication have triggered this research focus. Thus, curricula reforms were carried out at the primary school, high school and college levels of education between 2004 and 2007 in Turkey. Within this context, the aim of this study is to identify the quality of global education in Turkish social studies teacher training programmes. This study uses a qualitative research approach and is a case study. Data sources include analysis of document and semi-standardized interview protocols. For document analysis, Turkish social studies teacher training programme and curriculum were reviewed. The semi-standardized interviews were conducted by contacting 5 university professors working at different universities in Turkey, 5 social studies teachers who graduated from different universities in Turkey, and 5 social studies fourth-year (senior) student teachers who were studying at different universities in Turkey in the spring semester of the 2009-2010 academic year. Participants were invited to the study by using a snowball sampling strategy. The data were analyzed with content analysis. The results showed that current Turkish social studies teacher training programmes are not well-equipped to provide training on global education.

Key words: *global education; social studies; teacher training programme; Turkey*

Introduction

Globalization is an umbrella term for removing borders and creating an interdependent world among people, communities, companies, governments and countries in every area of life. Education is one of the areas affected by globalization. This means that educational systems and policies of countries have been shaped by

global factors like human capital, economic development, multiculturalism, inter-governmental organizations, information and communication technology, media and non-government organizations, and multinational corporations (Editorial, 2003; Spring, 2009).

Undoubtedly the Turkish educational system, specifically social studies education, taught from 4th through 7th grades within primary schools¹ is also affected by globalization. As a result, the new Turkish social studies curriculum was developed in 2005 with a mission to create new Turkish Republic citizens who will internalize individual and national as well as global values (MEB, 2005a; MEB, 2005b). According to this curriculum, globalization takes place in the learning domain of “Global Connections”, which is one of the curriculum’s nine learning domains. In this learning domain, students are expected to learn and compare countries, cultures, multicultural relations and economic, socio-cultural and political interactions, world problems such as those related to economy, politics, ecology, security, and health, and international organizations like UN, EU, IMF, etc. (MEB, 2005b; MEB, 2005c).

However, the fact that global issues are introduced into Turkish social studies curriculum created a new problem: who will teach and how will globalization be taught? According to the Ministry of National Education and Turkish Council of Higher Education, the answer to this question is very simple: Social studies teacher² (MEB, 2006; YOK, 2007). Yet, global education is an admittedly new term for Turkish educational system, and related studies about this topic are limited in Turkey. In this context, the literature review revealed that some studies on this topic (Açıklın, 2010a; Açıklın, 2010b; Cırık, 2008; Fırınçı, 2006; Kan, 2009a; Kan, 2009b; Kaymakcı, 2010) focused on theoretical frameworks and tried to define and identify characteristics of global education and global citizenship, principals of global education, relationship between global education and multicultural education, and the implications of global education for Turkish social studies curriculum. In addition to this, some of the studies about this topic (Arslan, 2009; Özkan, 2006; Yaşar et al., 2002) were based on perceptions of teachers and teacher candidates. In these studies, scholars wanted to report elementary school teachers’ and student teachers’ views (specifically their information and attitudes) about global education and multicultural education.

As can be seen, global education is interchangeable with multicultural education in Turkish educational sciences literature and is a new subject area for scholars. Also, most studies do not cover in detail social studies education and the qualities of social studies teachers or teacher candidates; and there is no study about the phenomenon of globalization and global education in Turkish social studies teacher training programmes. Similarly, it is also not clear whether Turkish social studies

¹ In Turkey, teaching social studies has different aspects. In other words, in the 4th and 5th grades of primary schools social studies classes are taught by classroom teachers. But in the 6th and 7th grades of primary schools social studies classes are taught by social studies teachers.

² Due to the aim and nature of this study, only social studies teacher training programme was identified.

teacher training programmes provide the minimum knowledge, skills and values required by global education principles. For these reasons, examining global education in Turkish social studies teacher training programmes is important; it will contribute to the improvement in this area of education and will provide the basis for later studies.

Within this framework, the aim of this study is to identify the quality of global education in Turkish social studies teacher training programme. Specifically, five research questions are asked:

1. Which courses are included in the social studies teacher training programmes in Turkey?
2. What are the contents of these courses and which contents are related to global education?
3. What are the social studies teacher educators' opinions about global education in social studies teacher training programmes?
4. What are the social studies teachers' opinions about global education in social studies teacher training programmes?
5. What are the social studies student teachers' opinions about global education in social studies teacher training programmes?

Literature Review

Although its importance was only recently appreciated in Turkey, *global education* has been an important topic of education and curricula. Sleeter (2003) explains the main reasons behind the popularity of this topic as follows: progress in science, technology, transportation and communication cause global cultural exchange and creates a situation that can be described by the metaphor *global village*. Global village requires teaching of different cultures, different communication and interaction styles, respecting others, etc. So it entails global curriculum for every stage of education. To develop and implement a global curriculum, research is needed.

Merryfield (1997) conducted a study to increase cross-cultural experiences of teachers who teach K-12 students. She studied classroom teachers who have extensive multicultural experiences. In this context, they collaboratively prepared a global education course that included topics such as how to teach global issues by using instructional strategies and technologies. Also, the main aim of the course was to help teachers effectively teach and understand their students through uses of multicultural experiences, providing unity, encouraging dialogue and collaboration, and realizing cultural diversity.

Another study was done by Andrew Smith. In his study called "How Global is the Curriculum" Smith (2002) investigated the global education courses in American curricula. He identified world history, geography and foreign languages as global education courses and examined the historical shifts of these courses in the curricula. Besides, he mentioned extracurricular activities and technological opportunities for global education. Despite that, he stressed some challenges like inadequate courses

and teachers' lack of knowledge about subjects, lack of research on global education and how to teach global knowledge, skills and values. To overcome these problems he suggested that teachers should know and teach the areas of global challenges, culture, world, and global connections beside encouraging extracurricular activities and using technological opportunities for global education.

Zeichner and O'Connor (2009) conducted research on preparing teachers for critical global education topics. They argued for integrating global education courses into University of Wisconsin-Madison's undergraduate programmes. Furthermore, they stressed the problem of how to develop a global education-oriented curriculum for teacher training programmes. In this case, they deeply analyzed the related literature in terms of global education courses and how to classify them. As a result of their analysis, they reclassified global education courses along the dimensions of knowledge, skills, and disposition, and they claimed that a teacher training programme in line with global education principles must include these categories and contents of courses as presented in Figure 1 (derived from Bigelow, 2006; Bigelow & Peterson, 2002; Cochran-Smith, 2004; Eslami, 2005; Freedman, 2007; Freire, 1970/1973; Gallavan, 2008; Guilherme, 2002; Hume, 1996; Heilman, 2008; Landorf & Nevin, 2007; Li, 2003; Merryfield, 1997; Merryfield, 2008; Mundy et al., 2006; Newmann et al., 1996; North, 2006; Villegas & Lucas, 2002):

1. Knowledge

- multidisciplinary and substantive knowledge of world geography, world politics, world economics, world cultures, world history, global dynamics and global systems, current issues,
- knowledge of less commonly taught areas of the world,
- familiarity with subaltern scholarship and subaltern perspectives,
- understanding of power, discrimination, and injustice in a global context,
- knowledge of centrality of race and gender in issues of power and oppression,
- understanding of the operation of oppressive systems,
- knowledge of broad global and local disparities,
- understanding of the causes and manifestations of global inadequacies,
- understanding of local-global connections and the local conditions that mirror global happenings,
- knowledge of successful struggles and effective social movements.

2. Skills

- able to apply principles of good pedagogy (problem-posing education, student-centred teaching, active, constructive, and cooperative learning, authentic assessment),
- adept at creating an open-classroom climate, managing controversial issues, and confronting stereotypes,
- competent in locating alternative resources and using mainstream texts critically,
- able to provide meaningful cross-cultural learning experiences and model cross-cultural skills,
- skilled at helping students move from the abstract to the concrete, empowering them to take action, and providing avenues for action,
- skilled at teaching for global justice without indoctrinating students.

3. Dispositions

- socio-culturally conscious in a global context,
 - understands and reflects on the politics of knowledge and acknowledges 'epistemic privilege'
 - sees the world through multiple perspectives, including subaltern perspectives; does not speak for others but allows them to speak through them,
 - understands the multiple locations of oppression and emphasizes their significance,
 - resists the simplification of other cultures and victimization of marginalized people,
 - values reciprocity and sees a two-way relationship between self and the world, avoiding a centre-periphery framework,
 - engages in solidarity over charity,
 - commits to action in a global context and believes action is everyone's responsibility,
 - sees the world as dynamic and changing and has a hopeful disposition and faith that people can change the world.
-

Figure 1. *Global education categories*

Based on studies on global education, teacher training programmes must include knowledge, skills and disposition courses about global education. Therefore, it is possible to say that programmes must include subject knowledge courses such as world history, world geography, current world problems and foreign languages. Also, it must include some pedagogy courses about how to teach global issues and values. In sum, global education courses are necessary courses for successful teacher training programmes, because this is the only possible way to teach the global perspectives, others' opinions, and world's different cultures to student teachers. Moreover, this is the only way to create world citizens who have global awareness, are open-minded, and are opposed to racism, chauvinism and stereotyping (Merryfield & Subedi, 2006).

Methods

Research Design

This study was designed as a qualitative research study. The aim of qualitative research is to produce descriptive data such as documents, interviews or observations (Bogdan & Biklen, 1998). This study is also a case study because it fits well with the aims and research questions of the present study, which focuses on gathering exploratory data on global education in Turkey. A case study can focus on a person, group, social setting or a community and it allows gathering a wide range of data by means of documents and interviews (Berg, 1998; Yin, 2003).

Participants

The participants were involved in the interview part of the study. The interviews were conducted with five social studies teacher educators working at different universities in Turkey: five social studies teachers graduated from different universities in Turkey and five student teachers who were attending different Turkish universities.

Five of the participants were female and 10 were male. Additionally, each participant was from a different university in Turkey. Moreover, the experience of the professors and teachers ranged from 2 to 5 years. Participants were invited to the study using the snowball sampling strategy. They answered the following questions: “who knows a lot about global education and whom should I talk to?” (Patton, 2002). According to their responses and recommendations other participants were determined.

Data Sources

The document analysis forms and semi-standardized interview protocols were used in this study as data sources. The preparation of data sources is explained below.

Document Analysis Form: this form is used to classify information and learn directly from the documents hosted in digital sources (Finnegan, 1996; Patton, 2002). Therefore, a form was prepared covering classes and their contents in light of the related literature. To enhance the validity, reliability and usability of the form, two social studies teaching experts were asked to give their opinions of the form. According to their suggestions, the form was redesigned to cover classes, their hours and contents.

Semi-standardized Interview: this technique is used to gather extensive qualitative information in support of the data from document analysis forms (Berg, 1998; Patton, 2002). For this purpose, a semi-structured interview protocol was prepared by the author. In this protocol draft, seven questions were asked of the participants. To ensure the validity, reliability and usability of the interview, two social studies teaching experts, two social studies teachers and two student teachers were asked to give their opinions regarding the questions. The questions were then piloted on a professor, a teacher and a student teacher. Based on the practice feedback, number, and order, the questions were rearranged.

Data Collection

The data were collected in the spring semester of the 2009-2010 academic year. The social studies teacher training programme curriculum which is presented on the Turkish Council of Higher Education webpage (www.yok.gov.tr; www.yok.gov.tr/content/view/531/lang,tr/) was examined. The webpage lists courses and their contents about global education. The data from documents was collected on 2/1/2010 and 4/1/2010.

The process of collecting interview data was a bit different from that of the document data. First of all, the participants had to be selected. Between 2/15/2010 and 3/2/2010, the author called his colleagues and other participants via cell phone, MSN and other digital sources to invite them to the study. As a result, 12 social studies educators, 16 social studies teachers and 18 social studies student teachers were recruited. Then, the author also called or sent emails to recruit more participants between 3/5/2010 and 3/10/2010. Interview protocols were sent to those who agreed to participate through e-mail. In addition, the author conducted the interviews in person through

the MSN conference system, and/or through email. Interviewees' preferred format for the interviews was used. Also a follow-up interview was conducted to expand on and elaborate responses from the first interview if the data were not clear or did not have enough details. The average interview length was between thirty minutes to an hour. Finally, the data collected from the interviews was obtained on 4/5/2010.

All of the data were collected in Turkish and were coded to identify each participant by his/her role and pseudonym in digital forms.

Data Analysis

Content analysis was used as a data analysis technique as it allows analysis of in-depth qualitative data and helps to evaluate social events or facts (Berg, 1998). All the data were analyzed in Turkish, in order to avoid loss or omission of any details.. Then, the data and the themes were transcribed and coded (Haney et al., 1998, cited by Stemler, 2001). The interviews were transcribed first, and the codes were defined systematically with the help of one of the author's research colleagues also specialists in social studies teaching. Afterwards they started to work on the data. The materials were reviewed and a checklist containing key words was created. The codes were compared and the researchers tried to reach a consensus on coding. At last they reached an agreement on coding and translated the coding into themes.

In the data analysis procedure, the themes were presented by using frequency and percentages in tables. Also, the findings were supported by direct citations derived from documents and interviews. Moreover, as it was mentioned above, the analyzed data were coded to identify each participant by his/her role and pseudonym (i.e. P Ali means P=Professor, Ali=Male and a person whose name starts with letter 'A').

Finally, to ensure the validity and reliability, a triangulation was conducted (Patton, 2002; Stemler, 2001). The data were reanalyzed by three other people who were working on social studies teaching as scholars. Their analyses were compared to author's analysis and each of them concluded that there were no differences among the analyses.

Findings

The findings are introduced as two different parts: The first part refers to the document analysis findings obtained from the social studies teacher training programme curriculum. The second part refers to the interview analysis findings about responses to interview questions as well as the emerging themes from the interviews.

Document Analysis Findings:

In this part of the findings, the names, hours and contents of courses³ were evaluated by using tables, figures and citations from the documents relating to global education.

³ In the Turkish system of higher education, every course period covers 50 minutes. In addition, courses are either compulsory or elective. In this sense, compulsory courses are determined by the Turkish Council of Higher Education, but the elective courses are determined by each university and their social studies education departments. In other words, each social studies teacher education programme has many different elective courses. That is why only compulsory courses are addressed in this study.

Within this framework, data are presented by using learning years/names as themes, like first year /freshman, second year/sophomore, third year/junior, fourth year/senior years, and elective courses.

First year /freshman:

Table 1. First year (freshman) courses and number of hours related to global education (YOK, 2006)

Semester	Courses	Hours/Per Week
Fall	Archaeology	2
	Sociology	2
	Foreign Language I	3
Spring	General Physical Geography	4
	Ancient History and Civilization	2
	Economy	2
	Foreign Language II	3
TOTAL	7	18

Table 1 shows the first year (freshman) courses of social studies teacher training programme related to global education. As can be seen, archaeology, sociology, foreign language I & II, general physical geography, ancient history and civilization, and economy are the courses related to global education.

Second year/sophomore:

Table 2. Second year (sophomore) courses related to global education and their hours (YOK, 2006)

Semester	Courses	Hours/Per Week
Fall	Introduction to Political Science	2
	Art and Aesthetics	2
Spring	General Human and Economic Geography	4
	Medieval History	4
	Citizenship Knowledge	2
	Anthropology	2
	Science, Technology and Social Change	2
TOTAL	7	16

Table 2 provides second year (sophomore) courses and number of hours related to global education. As defined, introduction to political science, art and aesthetics, general human and economic geography, medieval history, anthropology, and science, technology and social change are courses related to global education in the second year of the programme. General human and economic geography and medieval history are taught four hours per week; on the other hand introduction to political science, art and aesthetics, citizenship knowledge, anthropology and science, technology and social change are taught two hours a week.

Third year/junior:**Table 3.** Third year (junior) courses and number of hours related to global education (YOK, 2006)

Semester	Courses	Hours/Per Week
Fall	Geography of Countries	2
	Human Rights and Democracy	2
	Modern and Contemporary History	2
Spring	Modern World History	2
	Political Geography	2
TOTAL	5	10

Table 3 displays the third-year (junior) courses and number of hours related to global education. As shown in the table, geography of countries, human rights and democracy, modern and contemporary history, modern world history, and political geography courses are the courses related to global education and each of them is taught two hours a week.

Fourth year/senior:**Table 4.** Fourth year (senior) courses and number of hours related to global education (YOK, 2006)

Semester	Courses	Hours/Per Week
Fall	Current World Problems	2
TOTAL	1	2

Table 4 shows the fourth year course about global education and its hours. As can be seen in Table 4, there is only one course in the fourth year of the programme. It is called Current World Problems and is taught 2 hours a week.

Interview Analysis Findings

In this part of the findings the interview data will be presented in support of the document analysis findings to describe the phenomenon and to provide suggestions about current problems which are faced in global education. Fifteen interviewees' responses are taken into account. Within this framework, interview questions are used as categories, and the participants' key responses are used as themes.

Relationship between Course Contents and Global Education

The first category of the interview is the relationship between course contents and global education. In this context, 10 of the participants claim that there is an indirect relationship between course contents and global education in their programme. On the other hand, 5 of the participants say that course contents are in discordance with the themes of global education. In other words, participants assert that there is no strong link between course contents and global education.

In the first theme of this category, 4 professors, 3 teachers and 3 student teachers defend the ‘indirect relationship’ opinion in their responses. Their opinions are transcribed below.

‘In my opinion there is an indirect connection between courses and global education. In fact, when we look at the course contents, we can see it very easily. But I think it must not be perceived as a negative thing. Because the general framework is described by the course contents and substantially wide leeway is left for professors to talk about these topics. Therefore, different subjects or issues can be taught by a professor. However, when I evaluate this subject in terms of the courses that I have taught, I find opportunities to talk about globalization and global education in detail in my political geography class. In order to realize what has been going on in recent world politics and power balance, we need to know the concepts and processes of globalization very well. Besides, I try to mention globalization in my science, technology and social change classes, too. But in this course, I have to talk about global issues very little because of the content and lack of time. All in all I try to teach globalization as far as possible but I cannot teach topics about how to teach global issues because of the predetermined course contents’ (Professor K).

‘In fact, I don’t think the course contents are related to global education accurately. The only thing I can say is that we can have general ideas about the world and economy by taking these courses’ (Teacher B).

‘I don’t remember if there is any course directly related to global education. In general our professors talk about globalization, features and effects of globalization, and so on. But they do not give in-depth information on this issue’ (Student Teacher L).

In the second theme of this category, one professor, two teachers and two student teachers advocate the ‘discordant content’ opinion in their responses as well. They explained their opinions in the following way.

‘I think the course contents are discordant and inefficient by the standards of global education. Although we can find some references to global education in course descriptions, they weren’t reflected in the contents. Thus, our current contents include little and superficial information about global education such as countries, cultures, environmental problems, and so on’ (Professor T).

‘As it is well-known, globalization and its effects are social issues and that’s why they take place in social studies courses. In this sense, globalization is present in our primary school curriculum through “Global Connections” learning domain and our Ministry of National Education wants us to teach it to students. But, when I look back at my undergraduate years we learned neither globalization nor global education. As far as I remember the contents of courses were very discordant and our professors didn’t give in-depth information about this issue’ (Teacher C).

'I think the courses which I have taken are very discordant with the themes of global education so far. Besides, I can say there are a lot of superficial and disconnected pieces of knowledge about global education in our courses' (Student Teacher J).

Strengths

The second category of the interview is called strengths, including the participants' answers about whether Turkish social studies teacher training programme has strong points or not in terms of global education. In this case, all of the participants (15 people) agree that there have been 'no strength points' of their programmes in terms of including global education elements. In other words, they emphasize the lack of strengths of their programmes. Some of their comments are as follows.

'There are no strengths in our programme, because we have no courses directly related to global education. But the situation is different in primary education. In our primary social studies curriculum we have a learning domain called "Global Connections". In this context I say this very explicitly that students at earlier stages of education can learn global issues much better than our student teachers' (Professor A).

'I can't say anything for strengths of my programme about global education. As I remember, I had no classes about global education. So I don't know any strengths of my programme' (Teacher F).

'I think our programme did not have any strengths. This becomes obvious when we look at our curriculum. This is proof that there is no course related to global education directly' (Student Teacher L).

Weaknesses

The third category of the interview presents participants' perceptions about the weak points of the Turkish social studies teacher education programme in terms of global education. In this context, all participants (15) reached a consensus on the weaknesses of their programme, and they claim that there are 'inadequate courses' in the programme in terms of global education. Some of their comments are presented below.

'Certainly, our programme isn't sufficient in terms of providing global education. At least there is no course called globalization or global education. Actually, there is a global connection in the social studies curriculum which is developed by NCSS the council of social studies education. Although the history of social studies goes back to 1920s in Turkey as a course when social studies education was imported from USA, it was not approached with an interdisciplinary focus before 1998. Besides, the basic preparations for the teacher training programme were not conducted adequately at that time. In 2006, the new social studies teacher

training curriculum was developed. But, as far as I can see global education topics were not reflected in this programme. The courses related to global education were not integrated into the programme. I think the problem lies in the curriculum development committee that also included members from the Turkish Council of Higher Education. I think so because all the committee members were history and geography-subject experts and they didn't have information about the nature of social studies. I expressed my objections about this situation in my talk with the head of the committee as well' (Professor M).

'There are many problems with global education in our programme. Firstly, we have no direct course related to global education. Moreover, the courses which are taught as global courses because of their contents are deprived of in-depth information. So, student teachers don't learn global education and naturally, they don't teach it very well' (Teacher C).

'Our programme's biggest deficiency is in terms of global education. There is no class which aims to teach global education topics directly. However, I don't understand the lack of courses on global education in a programme like social studies which has subjects that could be expanded to cover this issue. Although we have some courses like current world problems, contemporary world history, global issues aren't taught in detail in these courses' (Student Teacher N).

Suggestions

In the fourth category of this interview, participants' suggestions further elaborate on the strengths and overcoming problems of their programmes regarding global education. From the participants' perception four themes are determined: new curriculum, in-depth information, effective teaching and interaction. In this case, eight participants suggest developing a new curriculum, four participants recommend providing in-depth information on current courses, two participants advise ensuring effective teaching in the current courses and one participant suggests using interaction in teacher training programmes to expand on the strengths and to overcome the flaws of their programmes related to global education.

In the first theme, three professors, two teachers, and three student teachers suggest that a new curriculum must be developed. Here are some comments from some of the participants about this issue.

'In my opinion, the social studies teacher training curriculum needs to be renewed. In this process, the Turkish Council of Higher Education must appoint professors who got their masters and/or PhD from American universities to serve on the related committees, because the USA is considered the home of interdisciplinary social studies education. But, the Turkish Council of Higher Education has appointed professors who have been assigned as full-professors regardless of

their area of expertise up to now. Therefore, global education has not been given its place in our teacher training curricula. In my opinion, a lecturer who got his/her graduate degree or did some research about social studies education in the USA can develop a more effective and better social studies curriculum than a full-professor whose area of expertise is pure history or geography and who didn't get any degree relating to social studies education. Moreover, it is one of the many approaches for assigning the committee the task to work on revising the teacher training curriculum and talented professors must be appointed to serve on such committees, publish papers in international journals and not simply publish for the purpose of obtaining the position. So the Council must try to benefit from academics who are sent abroad in order to obtain a degree or do research funded by the state. In short, the Council has ignored scholars who were well-educated in social studies education. Instead of these scholars, the Council has appointed pure history and geography professors, who do not know English very well and can't contribute to the improvement of social studies education in our country, to develop or revise the social studies teacher training curriculum. Therefore, this mistake has to be corrected. Besides, compulsory and elective global education courses must be a part of the undergraduate and graduate curricula. Furthermore, university teachers must pay attention to some directions regarding global education. Firstly, they should do different and constructive activities to gain information, skills, attitudes and values. Secondly, they should use different instructional technologies. Lastly, they should provide in-service education to social studies teachers' (Professor M).

'Globalization is one of the most important topics nowadays. Although we live in an era that scholars claim and argue to be about concepts like "world citizenship", it is obvious that our teacher training programme is ignorant and lacking of global education. Therefore, the current programme must be revised or renewed in terms of global education and new courses must be added to the curriculum. When adding new courses, these points must be taken into account: first of all, needs should be determined by asking experts, teachers, student teachers and students. Then, committee members who develop the curriculum and prepare the contents of courses should pay attention to the concerns, demands, and conditions of the local culture and the country - Turkey. Moreover, they should ask other scholars who are experts on globalization and global education and should try to adapt good models which have been applied elsewhere in the world to our curriculum' (Teacher D).

'To compete against other countries in terms of global education, our teacher training programme absolutely must be revised. Thus, new compulsory and elective courses related to global education should be added to the curriculum.

When revising the curriculum, this process must be monitored carefully. In other words, our national values should not be forgotten or ignored and must be presented side by side with global values in this effort' (Student Teacher L).

In the second theme, one professor, one teacher, and two student teachers recommend that in-depth information must be taught in current courses about global education. Some of the participants' perceptions are as follows.

'Globalization is a very important subject especially for social studies teachers because of its nature and its relations with other events. But its diverse aspects are being taught in different courses. That's why we must revise the present courses like sociology, current world problems and political geography instead of adding a new course called globalization or global education. Also we can increase the allocated time for global issues in these courses or we can increase the time allocated to these courses. But we have to coordinate the courses and topics to avoid repetitions. In this sense professors who teach these courses must work together. Actually this should also be the case for other courses and professors, because sometimes when I start to explain a subject, students might say that they had already learned it' (Professor K).

'I think global issues must be taught in social studies teacher training programmes. To me, global issues should not be mentioned individually and superficially. In this case, our social studies teacher training programmes need some courses which are prepared purposefully, systematically, and are well-organized. That's why current courses must be revised and some sub-topics must be added, such as globalization, international relations, globalization and education, globalization and technology, and so on. Also hours of courses related to global education must be increased. As I often say, revising a curriculum is easier than developing a new curriculum' (Teacher B).

'I think the right way is revising the current curriculum. In my opinion, globalization and global education must be explained in detail in the revised curriculum. Besides, current events and global issues must be integrated into the courses. Moreover, how to teach global issues must be explained with examples' (Student Teacher I).

In the third theme, two teachers advise that effective teaching must be practised in the current courses by professors. Their suggestions about this are presented below.

'I think our biggest problem is how to teach, not what to teach. Therefore, in my opinion, lack of practice and ineffective teaching are the main problems of social studies education in Turkey. In fact, it is not important whether the subject is called global education or multicultural education. The important thing is how to teach it. From this point of view, special teaching methodology I and II courses must be revised and teaching global issues must be added into the courses as a topic with

appropriate examples and practice. Moreover, in-service teachers must be educated about how to teach global issues' (Teacher F).

'First, globalization and global issues must be added to the curriculum. However, this might not solve the problem. In my opinion, the problem can be solved by practicing effective teaching. Because of this, professors who teach such topics must be familiar with global issues and follow the agenda closely. They must also use constructive methods and instructional technologies in their courses and show their student teachers how these subjects should be taught. Moreover, they must not focus on definitions and concepts in their courses. Instead, they must do different activities that will enable their students to think critically' (Teacher H).

In the fourth theme, only one professor indicated that more interaction must occur with institutions, professors and students about global education. She explained her idea as follows.

'It could be pretty good if there were courses related to global education in our teacher training programme. However, if we restricted the issue to only including courses in the programme we would be making a big mistake. In my opinion, to understand and learn the meanings of globalization and global education, universities, both national and international, must cooperate with each other. Moreover, teachers must learn at least one foreign language (probably English) very well in addition to being proficient in speaking, writing and reading in Turkish. In any case teachers must read texts and follow web sources. Likewise, foreign language courses which exist in the student teacher training programmes must become more effective. Also, student teachers must be encouraged to go abroad during their programme of study by becoming involved in exchange programmes like ERASMUS and SOCRATES. Furthermore, in colleges, some projects must be implemented to enhance interaction between cultures. Colleges or faculties must choose sister colleges or faculties from abroad. Professors must try to develop their foreign language proficiencies and try to collaborate with their colleagues from different countries on issues related to global education as well' (Professor T).

Discussion and Conclusion

One of the main purposes of the NCSS is to create effective global citizens. Creating effective global citizen can be achieved through providing global education through social studies courses at universities and other schools. Therefore, this study was an attempt to evaluate the Turkish social studies teacher training programmes as they relate to global education.

For this purpose, first of all, the Turkish social studies teacher training programme was reviewed and analyzed in terms of global education courses. Also, in support of the findings from the document analysis, the participants were also first asked to express their opinion about the courses related to global education in their programme. As

can be seen in Tables 1- 4, there are many courses related to global education like archaeology, sociology, general physical geography, ancient history and civilization, economy, foreign language I & II, introduction to political science, art and aesthetics, general human and economic geography, medieval history, citizenship knowledge, anthropology, science, technology and social change, countries' geography, human rights and democracy, modern and contemporary times history, modern world history, political geography, and current world problems. It can be seen that the document analysis findings and the answers to the first question of the interview overlap. Global education courses which were listed by the participants and by the author were the same. Furthermore, it is obvious that the distributions of global education courses over years are balanced except for the fourth year. Also noteworthy is that teaching these global education courses occupies approximately 30% of the whole teacher training programme activities. In other words, current global education courses are apparently one of the most important parts of the programme. However, when these findings are compared with Smith's (2002) and Zeichner & O'Connor's (2009) studies, it is fair to say that the Turkish social studies teacher training programme has some problems in terms of global education. Table 5 shows this situation clearly:

Table 5. *The comparison between global education courses and Turkish social studies teacher training programme courses*

Global Education Courses		Turkish Social Studies Teacher Training Programme Courses
Knowledge	World History	Ancient History and Civilization
		Medieval History
		Modern and Contemporary Times History
		Modern World History
	World Geography	General Physical Geography
		General Human and Economic Geography
		Political Geography
		Countries' Geography
	World Economics	Economy
	World Politics	Introduction to Political Science
	World Cultures	Art and Aesthetics
		Archaeology
		Anthropology
	Global Dynamics	Sociology
		Citizenship Knowledge
		Science, Technology and Social Change
Human Rights and Democracy		

Current Issues	Current Problems of World	
Foreign Languages	Foreign Language I & II	
Skills	Pedagogical Courses on How to Teach Global Education	-----
Dispositions	Courses to Teach Global Values	-----

As described in Table 5, although there are many courses focusing on the knowledge of global education, there are no courses focusing on the skills and dispositions categories of global education in the Turkish social studies teacher training programme. Thus, it appears that the Turkish social studies teacher training programme includes some courses from the knowledge category of global education, but it has neglected the skills and values categories of global education.

In this regard, the relationship between contents of current courses and global education themes is another point to consider. As seen in the category relationship between course contents and global education, 10 participants, mainly professors who teach these courses, stated that the course content has an indirect relationship with global education. Also, the rest of the participants complained about the discordant content between the current courses and global education. Based on these data it is possible to say that current courses do not reflect the ideal global education. In other words, current courses that are in the knowledge category of global education do not have a direct and an effective relationship with global education.

After exploring the relationship between contents of current courses and global education, the strengths and weaknesses of the programmes were examined with regard to global education. It was noteworthy that all of the participants (15 people) were in substantial agreement with there being no strengths of the programme about global education. Therefore all of them (15 participants) emphasized that the current courses were inadequate in terms of providing global education. As seen from the findings and under the categories of strengths and weaknesses, it is almost certain that the Turkish social studies teacher programme has no strengths and it has many flaws in providing global education.

Many scholars who are studying global education and social studies education have emphasized the importance and necessity of global education for understanding the self and the others, poverty and wealth, dominant and oppressed, etc. Furthermore, they have suggested that global education must take place at every stage of education and must be provided effectively (Buras & Motter, 2006; Eslami, 2005; Gallavan, 2008; Merryfield 1997; Merryfield, 2006; Merryfield & Subedi, 2006; Sleeter, 2003;

Smith, 2002; Zeichner & O'Connor, 2009). From this point of view, considering the participants' suggestions about expanding on the strengths and overcoming the flaws of their programmes in the suggestions category, it can be seen that the suggestions of scholars and participants overlap. In other words, the participants' suggestions are in substantial agreement with the scholars' recommendations. Specifically, participants (8) in this study highly recommend developing a new curriculum. Besides, they (4) suggest teaching in-depth information, to have effective teaching practices (2) and to foster interaction with students (1). Also, the majority of professors and student teachers demanded a new curriculum; majority of in-service teachers demanded both a new curriculum and effective teaching in the classroom. All of the participants except teachers demanded more effective teaching. Only one participant suggested interactive learning in global education. In light of these findings it is possible to say that the Turkish social studies teacher training programme needs to be either renewed or revised to overcome the flaws in providing global education.

Limitations

There are a number of limitations to this study. The first is related to the data collection procedure. Interviews were done through MSN and emails. This means that during the data-gathering, interviewees' actual feelings and emotions could not be observed due to lack of face-to-face interaction. Another limitation is subjectivity of the participants' perspectives. It should be pointed out that participants may have been subjective in their responses during interviews and when they recommended other people as possible participants. The third limitation is the author's interpretation of the data gathered which may diverge from what the respondents actually thought during the processes of prompting, note-taking and translating.

Recommendations

The present study confirmed that the current Turkish social studies teacher training programme is insufficient in terms of global education. Based on the findings of this study, current social studies teacher training programme should be developed or revised through global education. Besides, current courses should be reviewed and rearranged in terms of global education. Moreover, global education courses which include knowledge, skills and disposition categories should be added to the social studies teacher training curriculum. Also, the curriculum should be developed by social studies education and global education experts. Social studies teachers and student teachers should either be on the committee or their opinions should be taken into account regarding the curriculum. University professors should use instructional technologies and different activities in their courses as well. In other words, they should demonstrate effective teaching and show students how to teach global issues by using different technologies, strategies, methods and techniques. Additionally, in-service teachers should also be educated accordingly. Furthermore, the integration

among institutions and students should be increased. Professors, teachers, and student teachers should go abroad and be in contact with colleagues or counterparts abroad. What is more, the current status of foreign language education should be re-evaluated and should be taught using more active approaches. Scholars should pay attention to global education in social studies and conduct more studies on this matter.

References

- Açıklan, M. (2010a). Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar: Çokkültürlü ve küresel eğitim (New approaches for teaching social studies: Multicultural and global education). *İlköğretim Online (Elementary Education Online)*, 9 (3), 1226-1237.
- Açıklan, M. (2010b). The influence of global education on the Turkish social studies curriculum. *The Social Studies*, 101, 254-259.
- Arslan, H. (2009). Educational policy vs. culturally sensitive programs in Turkish educational system. *International Journal of Progressive Education*, 5 (2), 44-57.
- Berg, B. L. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Bogdan, R. & Biklen, D. (1998). *Qualitative research in education: An introduction to theory and method*. Boston: Allyn & Bacon.
- Buras, K. & Motter, P. (2006). Towards a subaltern cosmopolitan multiculturalism. In M. Apple & K. Buras (Eds.), *The subaltern speak: Curriculum, power, and educational struggles* (pp. 243-269). New York: Routledge.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları (Multicultural education and its reflections). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Hacettepe University Journal of Education)*, 34, 27-40.
- Editorial, (2003). Introduction. Globalisation. *Societies and Education*, 1 (1), 3-11.
- Eslami, Z. (2005). Global education: Instructional strategies used and challenges faced by in-service teachers. *Teacher Education and Practice*, 18 (4), 400-415.
- Finnegan, R. (1996). Using documents. In R. Sapsford & V. Jupp (Eds.), *Data Collection and Analysis* (pp. 138-153). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Fırıncı, T. (2006). Küreselleşmenin öğretim programları üzerindeki etkisi: İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı örneği (Globalization's impact on curricula: Sample of the curriculum of the 4th grade of social studies). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi (Unpublished MA Thesis). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gallavan, N. (2008). Examining teacher candidates' views on teaching world citizenship. *The Social Studies*, 99 (6), 249-254.
- Kan, Ç. (2009a). Değişen değerler ve küresel vatandaşlık eğitimi (Changing values and global citizenship education). *Kastamonu Eğitim Dergisi (Kastamonu Journal of Education)*, 17 (3), 895-904.

- Kan, Ç. (2009b). Sosyal bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık (Global citizenship in social studies education). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Pamukkale University Journal of Education)*, 26, 25-30.
- Kaymakcı, S. (2010). The effect of globalization on the new Turkish social studies curriculum: 'Global connections learning domain'. Paper Presented at the Sixth International Congress of Qualitative Inquiry, 26-29 May 2010, University of Illinois at Urbana-Champaign, USA.
- MEB (Ministry of National Education). (2005a). *İlköğretim 1-5. sınıflar programları tanıtım el kitabı (Primary school 1st to 5th grades curricula omnibus)*. Ankara: MEB Yay.
- MEB. (2005b). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4-5. sınıflar öğretim programı (Primary school 4th and 5th grades social studies curriculum guide)*. Ankara: MEB Yay.
- MEB. (2005c). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu (Primary school 6th and 7th grades social studies curriculum guide)*. Ankara: MEB Yay.
- MEB, (2006). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6. sınıf öğretim programı ve kılavuzu (Primary school 6th grade social studies curriculum guide)*. Ankara: MEB Yay.
- Merryfield, M. M. & Subedi, B. (2006). Decolonizing the mind for world-centered global education. In E. W. Ross (Ed.), *Contemporary perspectives on the social studies curriculum* (pp. 283-295). Albany, NY: State University of New York Press.
- Merryfield, M. M. (1997). A framework for teacher education in global perspectives. In M. M. Merryfield et. al, (Eds.), *Preparing teachers to teach global perspectives: A handbook for teacher educators* (pp. 1-24). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Merryfield, M. M. (2006). Moving the center of global education: From imperial world view that divide the world to double consciousness, contrapuntal pedagogy, hybridity, and cross-cultural competence. In W. B. Stanley (Ed.), *Critical issues in social studies research for the 21st century* (pp. 179-207). Greenwich, Conn.: Information Age Publishing.
- Özkan, T. (2006). *İlköğretim öğretmenlerinin küresel eğitime yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi (Evaluation of the opinions of elementary school teachers apropos of global education)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi (Unpublished MA Thesis). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sleeter, C. (2003). Teaching globalization. *Multicultural Perspectives*, 5(2), 3-9.
- Smith, A. F. (2002). How global is the curriculum?. *Educational Leadership*, 60 (2), 38-41.
- Spring, J. (2009). *Globalization of education: An introduction*. New York: Routledge.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (17). Retrieved on 13th March 2010 from [http://PAREonline.net /getvn.asp?v=7&n=17](http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=17).
- www.yok.gov.tr Retrieved on 2nd January 2010
- Yaşar, Ş. and et. al. (2002). İlköğretimde görev yapacak öğretmen adaylarının eğitimde küreselleşmeye yönelik görüşlerinin belirlenmesi (Examination of primary school teacher candidates' perceptions about globalisation). *XI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (XI. National Educational Sciences Congress)*, 23-26 Ekim 2002, Yakındoğu Üniversitesi, Lefkoşa,

KKTC.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

YÖK (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri 1982-2007, (Teacher training and faculties of education 1982-2007)*. Ankara: Meteksan A.Ş.

YÖK. (2006). *T.C. yükseköğretim kurulu başkanlığı eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları (Turkish council of higher education faculty of education teacher training programs)*. Ankara: Meteksan A.Ş.

Zeichner, K. & O'Connor, K. (2009). Preparing teachers for critical global education. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA, USA*.

Selahattin Kaymakci

Karadeniz Technical University

Fatih Faculty of Education

Department of Primary Education

61335 Söğütlü-Akçaabat/Trabzon/Turkey

kaymakci37@yahoo.com

Globalno obrazovanje u programu obrazovanja učitelja za predmet Upoznavanje društva u Turskoj

Sažetak

Globalno je obrazovanje aktualna tema u Turskoj, a istraživanja u području globalnog obrazovanja značajno su se povećala u posljednjih deset godina. Točnije, proces pristupanja Europskoj Uniji te brze i značajne promjene u području znanosti, tehnologije i komunikacije potaknuli su taj proces istraživanja. Kao rezultat, u periodu od 2004. do 2007. u Turskoj je došlo do promjena kurikula za osnovne i srednje škole, te fakultete. U tom kontekstu, cilj ovog istraživanja je prepoznati kvalitetu globalnog obrazovanja u turskim programima za obrazovanje učitelja za predmet Upoznavanje društva⁴. U istraživanju smo se koristili kvalitativnim metodama istraživanja te metodom analize slučaja. Izvore podataka dobili smo analizom dokumenata te polustandardiziranog intervjua. Analizirani dokumenti odnose se na turske programe za obrazovanje učitelja za predmet Upoznavanje društva te kurikule. Polustrukturirani razgovori bili su provedeni s pet profesora na različitim turskim fakultetima, pet nastavnika Upoznavanja društva koji su diplomirali na raznim sveučilištima u Turskoj te pet studenata na četvrtoj godini studija na različitim fakultetima za vrijeme proljetnog semestra 2009./2010. akademske godine. Sudionici u ovom istraživanju određeni su metodom „snowball“ (gruda snijega). Podatci su analizirani prema sadržaju, a rezultati su pokazali da aktualni programi za obrazovanje nastavnika za predmet Upoznavanje društva u Turskoj ne dosežu razinu kojom bi omogućili zadovoljavajuće globalno obrazovanje.

Ključne riječi: globalno obrazovanje; program obrazovanja učitelja; Upoznavanje društva; Turska

⁴ Predmet Upoznavanje društva u Turskoj sastoji se od sadržaja iz povijesti, geografije, ekonomije, filozofije i drugih društvenih disciplina. Uči se od 4. do 7. razreda osnovnog obrazovanja, a odgovara predmetu priroda i društvo u nižim, odnosno društvenoj skupini predmeta u višim razredima u hrvatskim osnovnim školama (prim. ur.).

Uvod

Globalizacija je sveobuhvatni naziv za uklanjane granica i stvaranje zavisnoga svijeta među ljudima, zajednicama, tvrtkama, vladama i zemljama u bilo kojem aspektu života. Obrazovanje je samo jedna od sfera koje je globalizacija zahvatila. To znači da su obrazovni sustavi i politike država pod utjecajem globalnih faktora poput ljudskog kapitala, ekonomske razvijenosti, multikulturalnosti, međuvladinih organizacija, informacijske i komunikacijske tehnologije, medija, nevladinih organizacija i multinacionalnih korporacija (Editorial, 2003; Spring, 2009).

Nedvojbeno je i turski obrazovni sustav, poglavito područje Upoznavanja društva koje se poučava od četvrtog do sedmog razreda u osnovnim školama⁵ pod utjecajem globalizacije. Rezultat toga je i novi turski kurikulum za Upoznavanja društva koji je nastao 2005. s ciljem odgoja novih građana Republike Turske koji će usvojiti individualne, nacionalne te globalne vrijednosti (MEB, 2005a; MEB, 2005b). Prema spomenutom kurikulumu, globalizacija nastaje u domeni učenja poznatoj kao „globalne veze“ koja je jedna od devet domena učenja. U toj domeni učenja od učenika se očekuje da mogu učiti o i uspoređivati države, kulture, multikulturalne odnose te ekonomske, društvene i političke utjecaje, svjetske probleme koji se odnose na ekonomiju, politiku, ekologiju, sigurnost, zdravlje i međunarodne organizacije poput UN, EU, IMF, itd. (MEB, 2005b; MEB, 2005c).

Međutim, činjenica je da su globalni problemi koji su uvedeni u kurikulum za Upoznavanje društva stvorili novi problem: tko će i na koji način poučavati o globalizaciji? Prema Ministarstvu nacionalnog obrazovanja te Turskog vijeća za visoko obrazovanje, odgovor na ovo pitanje je vrlo jednostavan: nastavnici Upoznavanja društva⁶ (MEB, 2006; YOK, 2007). No ipak, globalno obrazovanje je zapravo novi koncept u turskom obrazovnom sustavu, a srodne znanosti također ovu temu obrađuju ograničeno. U tom kontekstu, proučavanjem literature otkrili smo da su neka istraživanja o ovoj temi (Açıklan, 2010a; Açıklan, 2010b; Cırık, 2008; Fırınç, 2006; Kan, 2009a; Kan, 2009b; Kaymakçı, 2010) bila usredotočena na teorijski okvir te pokušala definirati i identificirati karakteristike globalnog obrazovanja i globalnog građanstva, principe globalnog obrazovanja, odnos između globalnog i multikulturalnog obrazovanja te implikacije koje globalno obrazovanje ima na turski kurikulum za Upoznavanje društva. Nadalje, neka istraživanja (Arslan, 2009; Özkan, 2006; Yaşar i sur., 2002) bila su zasnovana na percepciji nastavnika i budućih nastavnika. U tim istraživanjima znanstvenici su htjeli iznijeti viđenja nastavnika u osnovnim školama i viđenja pripravnika (poglavito informacije koje imaju i njihove stavove) o globalnom obrazovanju i međukulturalnom obrazovanju.

⁵ U Turskoj poučavanje Upoznavanja društva ima različite aspekte. U 4. i 5. razredu osnovne škole Upoznavanje društva poučavaju razredni učitelji. U 6. i 7. razredu osnovne škole Upoznavanje društva poučavaju predmetni nastavnici odnosno nastavnici predmeta Upoznavanje društva.

⁶ Zbog cilja I prirode ovog istraživanja, samo je identificiran program za obrazovanje nastavnika Upoznavanja društva.

Kao što možemo vidjeti, globalno obrazovanje se često poistovjećuje s multikulturnim obrazovanjem u literaturi o turskim obrazovnim znanostima te se smatra novom disciplinom za znanstvenike. Također, većina istraživanja ne pokriva obrazovanje za Upoznavanje društva u cijelosti kao ni kvalitete nastavnika Upoznavanja društva te pripravnika. Nadalje, ne postoji istraživanje o fenomenu globalizacije i globalnog obrazovanja u turskim programima za obrazovanje nastavnika Upoznavanja društva. Jednako tako, nije razvidno zadovoljavaju li turski programi za obrazovanje nastavnika Upoznavanja društva minimalna znanja, vještine i vrijednosti koje nalažu principi globalnog obrazovanja. Upravo je iz tih razloga potrebno proučiti globalno obrazovanje u turskim programima za obrazovanje nastavnika Upoznavanja društva. Time će se pridonijeti kvaliteti u ovom području obrazovanja te će se stvoriti osnova za daljnja istraživanja.

U tom okviru, cilj ovog istraživanja je prepoznati kvalitetu globalnog obrazovanja u turskim programima za obrazovanje nastavnika Upoznavanja društva. Točnije, postavili smo pet pitanja koja smo istraživali:

1. Koji su kolegiji uključeni u program za obrazovanje nastavnika Upoznavanja društva u Turskoj?
2. Kakav je sadržaj tih kolegija i koji je sadržaj povezan s globalnim obrazovanjem?
3. Kakvi su stavovi onih koji obrazuju buduće nastavnike Upoznavanja društva o globalnom obrazovanju u programima za obrazovanje nastavnika predmeta Upoznavanje društva?
4. Kakvi su stavovi nastavnika Upoznavanja društva o globalnom obrazovanju u programima za obrazovanje nastavnika Upoznavanja društva?
5. Kakvi su stavovi studenata pripravnika o globalnom obrazovanju u programima za obrazovanje nastavnika Upoznavanja društva?

Pregled literature

Iako je globalno obrazovanje tek nedavno steklo važnost u Turskoj, ono je bilo važna tema obrazovanja i kurikula. Sleeter (2003) objašnjava da je glavni razlog popularnosti ove teme sljedeći: napredak u znanosti, tehnologiji, transportu, komunikaciji uzrokovali su globalnu kulturnu razmjenu te stvorili situacije koje su sadržane u metafori *globalno selo*. Samim time nameće se globalni kurikulum za svaki stupanj obrazovanja. Kako bi se takav kurikulum razvio i primijenio, potrebna su istraživanja.

Merryfield (1997) je proveo istraživanje kako bi povećao međukulturalna iskustva nastavnika koji poučavaju od vrtića do mature. Zajedno s profesorima koji se bave terenskom nastavom koji su nekada bili razredni nastavnici te imaju međukulturalnog iskustva, kreiran je kolegij *globalno obrazovanje* koji pokriva teme poput: kako poučavati globalne trendove koristeći određene nastavne strategije i tehnologije. Nadalje, glavni cilj ovog kolegija bio je pomoći nastavnicima da svoje učenike poučavaju na učinkovit način te ih upoznaju kroz multikulturalna iskustva, kroz zajedništvo, dijalog, suradnju te kroz ostvarenje kulturoloških različitosti.

Drugo istraživanje proveo je Andrew Smith. U svom istraživanju nazvanom „Koliko je kurikulum globalan” Smith (2002) je istraživao kolegije američkih kurikula vezane uz globalno obrazovanje. Odredio je da su povijest, geografija te strani jezici zapravo usko vezani uz globalno obrazovanje te je istražio povijesne pomake tih kolegija kroz kurikule. Nadalje, spomenuo je i izvannastavne aktivnosti te tehnološke mogućnosti za globalno obrazovanje. Unatoč tome, naglasio je da postoje određeni izazovi poput neprimjerenih kolegija i nedostatka znanja profesora za te kolegije, nedostatak istraživanja o globalnom obrazovanju te kako poučavati globalno znanje, vještine i vrijednosti. Kako bi riješio te nedostatke, predložio je da bi nastavnici trebali znati nešto o globalnim izazovima, kulturama, svijetu te globalnim povezanostima te kako ih poučavati za razliku od promicanja izvannastavnih aktivnosti i korištenja tehnoloških mogućnosti za globalno obrazovanje.

Zeichner i O'Connor (2009) proveli su istraživanje na pripremi nastavnika za kritične teme u globalnom obrazovanju. Zagovarali su integriranje kolegija globalnog obrazovanja u preddiplomske programe Sveučilišta Wisconsin-Madison. Nadalje, naglasak su stavili na problem stvaranja kurikula za obrazovanje nastavnika koji je orijentiran prema globalnom obrazovanju. U ovom slučaju, temeljito su analizirali literaturu vezanu uz kolegije globalnog obrazovanja kako bi ih mogli klasificirati. Rezultat njihove analize je klasifikacija kolegija *globalno obrazovanje* prema dimenzijama znanja, vještina i dispozicije te tvrde da program obrazovanja nastavnika, koji je usklađen s načelima globalnog obrazovanja, mora sadržavati upravo te kategorije i sadržaje koji su prikazani na slici 1 (iz Bigelow, 2006; Bigelow i Peterson, 2002; Cochran-Smith, 2004; Eslami, 2005; Freedman, 2007; Freire, 1970/1973; Gallavan, 2008; Guilherme, 2002; Hume, 1996; Heilman, 2008; Landorf i Nevin, 2007; Li, 2003; Merryfield, 1997; Merryfield, 2008; Mundy i sur. 2006; Newmann i sur., 1996; North, 2006; Villegas i Lucas, 2002):

1. Znanja

- multidisciplinarna i dostatna znanja o svjetskoj geografiji, svjetskoj politici, svjetskoj ekonomiji, različitim kulturama, svjetskoj povijesti, globalnoj dinamici i globalnim sustavima, te aktualna pitanja,
 - poznavanje činjenica o rjeđe poučavanim područjima u svijetu,
 - poznavanje znanosti o podčinjenima i njihovoj perspektivi,
 - razumijevanje koncepta moći, diskriminacije i nepravde u globalnom kontekstu,
 - znanja o važnosti rasne i spolne pripadnosti u pitanjima vlasti i ugnjetavanja,
 - razumijevanje načina funkcioniranja ugnjetavačkih sustava,
 - poznavanje koncepta nejednakosti u širem globalnom i lokalnom kontekstu,
 - razumijevanje uzroka i manifestacija nejednakosti na globalnoj razini,
 - razumijevanje veza između lokalnog i globalnog kao i lokalnih uvjeta koji odražavaju globalna događanja,
 - znanja o uspješnim borbama i učinkovitim društvenim pokretima.
-

2. Vještine

- sposobnost primjene principa kvalitetne pedagogije (problemska nastava, učenje usmjereno prema učenicima, aktivno, konstruktivno i suradničko učenje, autentični zadaci),
 - sposobnost stvaranja razrednog ozračja u kojemu će učenici slobodno izražavati svoja mišljenja, rješavanje kontroverznih pitanja i suočavanje sa stereotipima,
 - kompetencije vezane uz pronalaženje alternativnih izvora i kritičko čitanje osnovne literature,
 - mogućnost pružanja značajnog iskustva međukulturnog učenja i oblikovanje međukulturnih vještina,
 - posjedovanje vještine koja omogućuje pomaganje učenicima prijelaz od apstraktnog ka konkretnom, poticanje učenika na rad i osiguravanje prostora za djelovanje,
 - posjedovanje vještine poučavanja globalne pravednosti bez indoktrinacije učenika.
-

3. Dispozicije

- posjedovanje društvene i kulturne svijesti u globalnom okruženju,
 - razumijevanje i razmišljanje o politici znanja i priznavanje 'epistemičke povlastice',
 - promatranje svijeta iz različitih perspektiva, uključujući i perspektivu podčinjenih; sposobnost osobe da ne govori umjesto drugih ali im dopušta da govore kroz njih,
 - razumijevanje različitih mjesta gdje se vrši ugnjetavanje i naglašavanje njihovog značaja,
 - opiranje pojednostavljenju drugih kultura i viktimizacija marginaliziranih skupina,
 - vrednovanje recipročnosti i uočavanje dvosmjernog odnosa između samoga sebe i svijeta, izbjegavanje modela centar-periferija,
 - promicanje solidarnosti ispred milosrđa,
 - posvećenost djelovanju u globalnom kontekstu i vjerovanje kako je djelovanje odgovornost svakog pojedinca,
 - pogled na svijet kao dinamičan i promjenjiv sustav, te optimizam i vjera da ljudi mogu promijeniti svijet.
-

Slika 1 Kategorije globalnog obrazovanja

Na osnovi istraživanja globalnog obrazovanja, programi za obrazovanje nastavnika moraju u kolegijima koji se odnose na globalno obrazovanje sadržavati znanja, vještine i dispozicije. Prema tome, može se reći da programi moraju sadržavati temeljna znanja o predmetu poput povijesti, geografije, aktualnih globalnih problema te strane jezike. Također, moraju sadržavati kolegije iz pedagogije kako bismo znali kako poučavati globalne probleme i vrijednosti. U konačnici, kolegiji iz globalnog obrazovanja su kolegiji potrebni za izvođenje uspješnih programa za obrazovanje nastavnika jer je to jedini mogući način za poučavanje globalne perspektive, za uvažavanje mišljenja drugih, za približavanje kultura budućim nastavnicima. Nadalje, ovo je jedini način na koji možemo stvoriti građane svijeta koji će imati svijest o globalnom, koji će biti otvorenoga uma, opirati se rasizmu, šovinizmu i stereotipu (Merryfield i Subedi, 2006).

Metode

Metodologija istraživanja:

Ovo je istraživanje predviđeno kao kvalitativno istraživanje. Cilj kvalitativnog istraživanja je dobiti deskriptivne podatke poput dokumenata, razgovora ili promatranja (Bogdan i Biklen, 1998). Ovo istraživanje koristi se i metodom slučaja

jer je ta metoda usko vezana uz ciljeve i postavljena pitanja koja su usmjerena na prikupljanje podataka o globalnom obrazovanju u Turskoj. Metoda slučaja usmjerena je na osobu, grupu, društveno okruženje ili na zajednicu te omogućuje prikupljanje velikog raspona podataka pomoću dokumenata i razgovora (Berg, 1998; Yin, 2003).

Sudionici:

Svi su sudionici bili uključeni u istraživanje razgovorom. Razgovoru je pristupilo pet profesora koji se bave izobrazbom budućih nastavnika Upoznavanja društva s različitim sveučilištima u Turskoj; pet nastavnika Upoznavanja društva koji su diplomirali na raznim sveučilištima u Turskoj te pet pripravnika koji pohađaju različita sveučilišta u Turskoj. Od navedenih sudionika pet su žene a deset muškarci. Nadalje, radno iskustvo profesora i nastavnika bilo je u rasponu od dvije do pet godina. Sudionici su bili pozvani u istraživanje koristeći se metodom grude snijega, a odgovarali su na sljedeće pitanje: „Tko zna puno o globalnom obrazovanju i s kim bih trebao o tome razgovarati?” (Patton, 2002). Prema njihovim odgovorima i preporukama izabrani su ostali sudionici.

Izvori podataka:

Obrasci za analizu dokumenata i polustrukturirani intervju-protokol korišteni su kao izvori podataka. Pripreme rađene za obradu podataka detaljno su opisane u daljnjem tekstu.

Obrazac za analizu dokumenata: ovaj obrazac korišten je kako bi se klasificirale informacije te odmah dobili podatci iz dokumenata u digitalnom obliku (Finnegan, 1996; Patton, 2002). Izrađeni obrazac pokriva razrede i sadržaje vezane uz odabranu literaturu. Kako bi se povećala valjanost, pouzdanost i uporabljivost obrasca, tražili smo mišljenja o istome dva stručnjaka za Upoznavanje društva. Prema njihovim prijedlozima, obrazac je ponovno načinjen kako bi pokrio razrede, broj sati i sadržaje.

Polustrukturirani intervju: ova tehnika koristi se za prikupljanje opsežnih kvalitativnih informacija koji će upotpuniti podatke iz obrasca za analizu dokumenata (Berg, 1998; Patton, 2002). Iz tog razloga pripremili smo polustrukturirani intervju-protokol. U nacrtu ovog protokola sudionici su odgovarali na sedam pitanja. Kako bi se osigurali valjanost, pouzdanost i korisnost intervjua, zatražili smo mišljenja dva stručnjaka za Upoznavanje društva, dva nastavnika Upoznavanja društva te dva pripravnika o pitanjima. Pitanja su zatim pilotirana na dva profesora, jednom nastavniku i jednom pripravniku. Na osnovi njihovih odgovora, broja i poretka, pitanja su preinačena.

Prikupljanje podataka:

Podatci su prikupljeni u proljetnom semestru 2009./10. godine. Kurikul programa za obrazovanje nastavnika Upoznavanja društva koji se nalazi na mrežnim stranicama

Turskog vijeća za visoko obrazovanje (www.yok.gov.tr; www.yok.gov.tr/content/view/531/lang,tr/) bio je istražen. Na mrežnoj stranici mogu se vidjeti kolegiji i njihovi sadržaji vezani uz globalno obrazovanje. Podatci iz dokumenata su prikupljeni 2/1/2010 i 4/1/2010.

Proces prikupljanja podataka iz intervjua bio je nešto drukčiji od onog iz dokumenata. Prije svega, morali su se odrediti sudionici. U periodu između 2/15/2010 i 3/2/2010, pozvao sam svoje kolege i ostale sudionike mobilnim telefonom, MSN i digitalno. Na taj način smo dobili dvanaest profesora Upoznavanja društva, šesnaest nastavnika Upoznavanja društva i osamnaest pripravnika. Zatim smo u periodu od 3/5/2010 i 3/10/2010 poslali e-poštu kako bismo pridobili još sudionika. Onima koji su odlučili sudjelovati intervju-protokoli su poslani e-poštom. Intervjui su održani individualno putem MSN konferencijskog sustava i/ili e-poštom. S ispitanicima se koristio njima preferirani način. Dodatni intervju održan je kako bi se proširili i elaborirali odgovori iz prvog intervjua ukoliko podatci nisu bili jasni ili dovoljno detaljni. Prosječna dužina intervjua bila je između 30 minuta i sat vremena. Konačno, podatci prikupljeni iz intervjua dobiveni su 4/5/2010.

Svi su podatci dobiveni na turskom jeziku te su bili kodirani kako bi se identificirali sa sudionicima koristeći se njihovom ulogom i pseudonimom u digitalnom obliku.

Analiza podataka:

Analiza sadržaja korištena je kao tehnika analize podataka koja je korisna kada „analiziramo dubinski kvalitativne podatke te je korisna kod procjenjivanja događaja ili nekih procesa u društvu” (Berg, 1998). S obzirom na to da nismo htjeli ispustiti detalje, svi su podatci analizirani na turskom jeziku. Transkribirali smo i kodirali podatke i teme (Haney i sur., 1998, u Stemler, 2001). Intervjui su prvo transkribirani, a kodiranje je rađeno sistematski u čemu nam je pomogao jedan kolega istraživač, stručnjak u području poučavanja budućih nastavnika Upoznavanja društva. Nakon toga započeli smo obradu podataka. Materijali su pregledani pomoću liste provjere koja je sadržavala ključne riječi. Kodovi su uspoređeni te smo pokušali naći konsenzus o kodiranju. Nakon dogovora o kodiranju kodovi su prevedeni u teme.

Kod analize podataka prezentirane su teme uporabom frekvencije i postotaka u tablicama. Dobivene podatke mogli smo poduprijeti direktnim citatima koje smo našli u dokumentima i iz intervjua. Nadalje, kao što je navedeno, kodirali smo analizirane podatke kako bismo mogli identificirati svakog sudionika prema njegovim/njezinim ulogama i pseudonimu (tj. P Ali znači P=Profesor, Ali=muško i osoba čije ime počinje slovom 'A').

Konačno, kako bi se osigurala valjanost i pouzdanost, napravljena je i triangulacija (Patton, 2002; Stemler, 2001). Podatke su ponovno analizirale tri osobe koje su radile na poučavanju Upoznavanja društva kao znanstvenici. Njihove analize uspoređene su s našima i zaključili smo da nije bilo razlika.

Rezultati

Rezultati su prikazani u dva zasebna dijela: prvi dio odnosi se na rezultate analize dokumenata odnosno kurikula programa za obrazovanje nastavnika Upoznavanja društva. Drugi dio odnosi se na analizu intervjua, odnosno na odgovore ispitanika kao i teme koje su nastale iz njih.

Rezultati analize dokumenata:

U ovome dijelu rezultata, nazivi, broj sati i sadržaji kolegija⁷ procijenjeni su korištenjem tablica, slika i citata vezanih uz globalno obrazovanje. Unutar tog okvira podatci su prikazani korištenjem godina učenja/ naziva kao tema, npr. prva godina/ brucoš, druga godina/ (eng. sophomore), treća godina/(eng. junior), četvrta godina/ (eng. senior), i izborni kolegiji.

Prva godina /brucoši:

Tablica 1.

Tablica 1. prikazuje kolegije za prvu godinu (brucoše) u programu za obrazovanje nastavnika Upoznavanja društva, a vezanim uz globalno obrazovanje. Kao što možemo vidjeti, arheologija, sociologija, strani jezik I i II, opća geografija i drevna povijest i civilizacija te ekonomija su kolegiji koji su vezani uz globalno obrazovanje.

Druga godina /(eng. Sophomore):

Tablica 2.

Tablica 2. prikazuje kolegije u drugoj godini i broj sati vezanih uz globalno obrazovanje. Kao što je definirano, uvod u političke znanosti, umjetnost i estetika, opća društvena i ekonomska geografija, srednjovjekovna povijest, antropologija, znanost, tehnologija i društvene promjene kolegiji su koji su usko vezani uz globalno obrazovanje u drugoj godini programa. Opća društvena i ekonomska geografija te srednjovjekovna povijest održavaju se četiri sata tjedno dok se kolegiji poput uvoda u političke znanosti, umjetnost i estetika, znanje o građanstvu, antropologija i znanost, tehnologija i društvene promjene poučavaju dva sata tjedno.

Treća godina / (eng. Junior):

Tablica 3.

Tablica 3. prikazuje kolegije i broj sati u trećoj godini vezane uz globalno obrazovanje. Kao što se vidi u tablici, geografija zemalja, ljudska prava i demokracija, moderna i

⁷ U turskom sustavu visokog obrazovanja sat kolegija traje 50 minuta. Kolegiji su obvezni ili izborni. Obvezne kolegije određuje Tursko vijeće za visoko obrazovanje dok izborne kolegije određuje svako sveučilište zasebno zajedno s odsjekom za socijalne studije. Drugim riječima, svaki program za obrazovanje nastavnika Upoznavanja društva ima različite izborne kolegije. Upravo iz tog razloga su obavezni kolegiji proučavani u ovome istraživanju.

suвремена povijest, moderna svjetska povijest, politička geografija i ostali kolegiji vezani uz globalno obrazovanje su kolegiji koji se slušaju dva sata tjedno.

Četvrta godina / (eng. Senior):

Tablica 4.

Tablica 4. prikazuje kolegije na četvrtoj godini vezane uz globalno obrazovanje i broj sati. Kao što možemo vidjeti iz Tablice 4., u četvrtoj godini samo se jedan kolegij održava u programu, a vezan je uz globalno obrazovanje (Aktualni svjetski problemi), a sluša se dva sata tjedno.

Rezultati analize intervjuja:

U ovome dijelu rezultati intervjuja bit će prikazani kako bi nadopunili analizu dokumentacije, opisali fenomen i dali prijedloge o aktualnim problemima u globalnom obrazovanju. Analizom su obrađeni odgovori petnaest sudionika intervjuja. Unutar tog okvira, pitanja u intervjuu korištena su kao kategorije, a ključni odgovori sudionika postali su teme.

Odnos između sadržaja i globalnog obrazovanja:

Prva kategorija intervjuja ispituje odnos između sadržaja kolegija i globalnog obrazovanja. U tom kontekstu deset ispitanika smatralo je da postoji neizravna povezanost između sadržaja kolegija i globalnog obrazovanja u njihovom programu. Međutim, pet ispitanika smatra da se sadržaj kolegija ne slaže s temama globalnog obrazovanja. Drugim riječima, sudionici smatraju da ne postoji jaka povezanost između sadržaja kolegija i globalnog obrazovanja.

Prvu temu ove kategorije definirala su 4 profesora, 3 nastavnika i 3 pripravnika kao „neizravnu povezanost“ u svojim odgovorima. Njihova su mišljenja opisana u daljnjem tekstu:

‘Po mom mišljenju postoji neizravna veza između kolegija i globalnog obrazovanja. Zapravo, pogledamo li sadržaj kolegija, to je vrlo očito. Međutim na to se ne bi trebalo gledati kao na nešto negativno. S obzirom na to da je okvir opisan kroz sadržaj kolegija, relativno puno prostora ostavljeno je profesorima da pokriju ove teme. Prema tome, profesori mogu poučavati različite predmete ili problematike. Međutim, kada vrednujem predmet Politička geografija u smislu kolegija koji sam poučavao, otvorile su se mogućnosti da govorim o globalizaciji i globalnom obrazovanju u detalje. Kako bismo spoznali što se događalo na svjetskoj političkoj sceni te razumjeli odnose snaga, moramo poznavati koncepte i procese globalizacije. Također pokušavam integrirati globalizaciju u kolegijima prirodoslovlje, tehnologija i društvene promjene. Međutim, u ovom kolegiju vrlo malo govorim o globalnim problemima zbog sadržaja, a i nedostatka vremena. U konačnici, pokušavam poučavati globalizaciju koliko je to moguće, međutim ne mogu se osvrnuti na teme poput: kako poučavati globalne probleme, jer je sadržaj predmeta unaprijed određen’ (Profesor K).

‘Zapravo, mislim da sadržaj kolegija nije povezan s globalnim obrazovanjem na primjeren način. Jedino što mogu reći je da se slušanjem ovih kolegija možemo dotaknuti nekih općih sadržaja vezanih uz svijet i ekonomiju.’ (Nastavnik B).

‘Ne sjećam se postoji li neki kolegij direktno povezan s globalnim obrazovanjem. Naši profesori o globalizaciji govore općenito osvrćući se na neke karakteristike i utjecaje globalizacije. Međutim, ne daju detaljne informacije vezane uz određeni problem’ (Pripravnik L).

Sljedeću temu ove kategorije jedan profesor, dva nastavnika te dva pripravnika odredili su kao sadržaj koji nije povezan s globalnim obrazovanjem. Svoja su razmišljanja formulirali na sljedeći način:

‘Mislim da sadržaj kolegija nije usklađen niti je učinkovit prema standardima globalnog obrazovanja. Iako se mogu pronaći neke poveznice na globalno obrazovanje u opisima kolegija, oni se ne odražavaju u njihovim sadržajima. Prema tome, naš trenutni sadržaj kolegija uključuje male ili tek površinske informacije o globalnom obrazovanju poput zemalja, kultura, problema zaštite okoliša itd.’ (Profesor T).

‘Kao što je poznato, globalizacija i njezini učinci društveni su problemi i zato se oni poučavaju u kolegijima vezanim uz socijalne studije. U tom smislu, globalizacija u kurikulumu za osnovno obrazovanje kroz predmet Globalne veze fokusira se na domenu učenja, a naše Ministarstvo nacionalnog obrazovanja želi da upravo to poučavamo naše učenike. Međutim, kada se sjetim svog preddiplomskog studija, nismo učili ni o globalizaciji niti o globalnom obrazovanju. Koliko se sjećam, sadržaji kolegija bili su nepovezani, a profesori nisu baš davali detaljne informacije o tim temama’ (Nastavnik C).

‘Mislim da kolegiji koje sam slušao nisu bili usklađeni s temama globalnog obrazovanja. Štoviše, mogu reći da je bilo puno površinskih i neusklađenih informacija o globalnom obrazovanju u našim programima’ (Pripravnik J).

Prednosti:

Druga kategorija intervjua odnosi se na prednosti te podrazumijeva odgovore ispitanika o tome da li turski program za obrazovanje nastavnika Upoznavanja društva ima neke jake točke ili ne kada se radi o globalnom obrazovanju. U ovom slučaju, svih 15 ispitanika složilo se da nema pozitivnih točaka u njihovim programima kada se radi o uključivanju elemenata globalnog obrazovanja. Drugim riječima, naglašavaju nedostatak pozitivnih točaka u njihovim programima, a komentiraju to na sljedeći način:

‘Naš program nema nikakvih prednosti jer nemamo kolegije koji su neposredno vezani uz globalno obrazovanje. Situacija je nešto drukčija u osnovnom obrazovanju. U kurikulumu za Upoznavanje društva za osnovnu školu postoji domena učenja koja se zove Globalne veze. U tom kontekstu mogu eksplicitno

reći da učenici u ranim fazama obrazovanja mogu učiti o globalnim problemima učinkovitije nego naši budući nastavnici' (Profesor A).

'Ne mogu baš puno reći o prednostima našeg programa kada je u pitanju globalno obrazovanje. Koliko se sjećam, nisam imao kolegije koji su se odnosili na globalno obrazovanje. Prema tome, ne znam ništa ni o prednostima ovog programa' (Nastavnik F).

'Mislim da naš program nije imao nikakve prednosti. Ovo je očito ako pogledamo kurikulum. To je ujedno i dokaz da ne postoji kolegij koji je direktno povezan s globalnim obrazovanjem' (Pripravnik L).

Nedostatci:

Treća kategorija intervjua donosi percepciju naših ispitanika o nedostacima turskog programa za obrazovanje nastavnika Upoznavanja društva kada je riječ o globalnom obrazovanju. U tom kontekstu, svih 15 sudionika složili su se o nedostacima njihovih programa i tvrde da su kolegiji neprimjereni kada se radi o globalnom obrazovanju. Neki su njihovi komentari navedeni u daljnjem tekstu:

'Zasigurno naš program dovoljno pažnje ne posvećuje globalnom obrazovanju. Barem ne postoji kolegij koji se zove globalizacija ili globalno obrazovanje. Zapravo, ne postoji globalna veza u kurikulumu za Upoznavanje društva koji je razvio NCSS, odnosno vijeće za Upoznavanje društva. Iako povijest predmeta Upoznavanje društva seže u Turskoj u 1920. kada je uvezen iz SAD-a, nije mu se pristupalo na interdisciplinarni način do 1998. Nadalje, osnovne pripreme za obrazovanje nastavnika nisu bile primjerene u to vrijeme. Novi kurikulum za Upoznavanje društva u programu za obrazovanje nastavnika nastao je 2006. Međutim, koliko vidim, teme iz područja globalnog obrazovanja ne odražavaju se u njemu. Kolegiji vezani uz globalno obrazovanje nisu integrirani u program. Čini mi se da je problem u vijeću za razvoj kurikula u kojemu sjede i članovi Turskog vijeća za visoko obrazovanje. Mislim da je to tako jer su svi članovi vijeća stručnjaci u području povijesti i geografije, ali s nedovoljno informacija o prirodi predmeta Upoznavanje društva. Svoje sam negodovanje iznio u razgovoru s voditeljem vijeća' (Profesor M).

'Globalno obrazovanje izaziva mnoge probleme u našem programu. Kao prvo, ne postoji kolegij koji se izravno odnosi na globalno obrazovanje. Štoviše, kolegiji koji se poučavaju kao globalni u svom sadržaju zapravo nemaju cjelovitu informaciju. Budući nastavnici na taj način ne uče globalno obrazovanje, a sukladno tome ne mogu ni poučavati na dobar način' (Nastavnik C).

'Najveći problem u našem programu vezan je upravo uz globalno obrazovanje. Ne postoji predmet čiji je cilj poučavati teme globalnog obrazovanja. Međutim, ne razumijem nedostatak kolegija o globalnom obrazovanju u programu društvenih znanosti jer zasigurno postoje predmeti u kojima se ove teme mogu primijeniti. Iako imamo neke kolegije poput aktualnih svjetskih problema, suvremena svjetska povijest, globalni problemi ne poučavaju se u detalje u tim kolegijima' (Pripravnik N).

Prijedlozi:

U četvrtoj kategoriji intervjuja sudionici daju prijedloge kojima elaboriraju prednosti i moguća rješenja problema u svojim programima vezanima uz globalno obrazovanje. Prema mišljenjima sudionika četiri teme su identificirane: novi kurikulum, detaljne dubinske informacije, učinkovito poučavanje i interakcija. U ovom slučaju osam sudionika predložilo je pisanje novog kurikula, četiri sudionika predložila su provođenje detaljnih informacija u postojećim kolegijima, dva sudionika predložila su učinkovitije poučavanje, a jedan je sudionik predložio interakciju kroz programe za obrazovanje nastavnika kako bi se program poboljšao i kako bi se smanjili nedostaci u programima vezanima uz globalno obrazovanje.

U prvoj temi tri profesora, dva učitelja, tri pripravnika predložili su stvaranje novoga kurikula. Ovo su neki od njihovih komentara.

‘Po mom mišljenju, kurikulum za Upoznavanje društva u programu za obrazovanje nastavnika trebao bi biti revidiran. U tom procesu Tursko vijeće za visoko obrazovanje moralo bi pozvati profesore koji su svoje postdiplomsko obrazovanje stekli na američkim sveučilištima jer se SAD smatraju kolijevkom interdisciplinarnih društvenih znanosti. Međutim, Tursko vijeće za visoko obrazovanje angažiralo je redovite profesore bez obzira na njihovo područje stručnosti, ne osvrćući se na trenutnu situaciju. Prema tome, globalno obrazovanje nije zaživjelo u kurikulumu za obrazovanje nastavnika. Po mom mišljenju, predavač koji je dobio svoju diplomu ili koji je bio uključen u neka istraživanja u području društvenih znanosti u SAD-u može proizvesti puno učinkovitiji i bolji kurikulum za Upoznavanje društva od redovitog profesora čije je područje stručnosti čista povijest ili geografija ili koji nema diplomu vezanu uz područje poučavanja Upoznavanja društva. Nadalje, članovi radnih skupina čiji je zadatak revidiranje kurikula za obrazovanje nastavnika obavezuje ih da talentirani profesori moraju biti članovi takvih skupina, moraju objavljivati radove u međunarodnim časopisima, a ne samo objavljivati radove kako bi se dobio i zadržao položaj. Prema tome, Vijeće mora nastojati iskoristiti akademske građane koji su proveli neko vrijeme izvan zemlje ili koji su bili uključeni u neka istraživanja koja je sponzorirala država. Ukratko, Vijeće je ignoriralo stipendiste koji su stekli dobro obrazovanje u području društvenih znanosti. Umjesto njih, Vijeće je angažiralo profesore povijesti i geografije čiji engleski jezik nije na traženoj razini i koji ne mogu doprinijeti poboljšanju obrazovanja u području društvenih znanosti u našoj zemlji, odnosno revidirati i stvoriti kurikulum iz područja društvenih znanosti za obrazovanje nastavnika. Prema tome, ova pogreška morala bi biti ispravljena. Osim toga, obavezni i izborni kolegiji globalnog obrazovanja moraju biti sastavni dijelovi preddiplomskog i diplomskog kurikula. Nadalje, nastavnici na sveučilištima moraju obratiti pozornost na nove trendove vezane uz globalno obrazovanje. Prije svega, morali bi provoditi različite, konstruktivne aktivnosti kako bi studenti mogli dobiti informacije i steći vještine, stavove i vrijednosti. Kao drugo, morali bi znati koristiti različite metode

poučavanja uključujući i tehnologiju. Naposljetku, morali bi provoditi stručno usavršavanje za nastavnike Upoznavanja društva (Profesor M).

‘Globalizacija je jedna od važnijih tema današnjice. Iako živimo u vremenu u kojem znanstvenici zagovaraju koncept „svjetsko građanstvo“, jasno je da našem programu za obrazovanje nastavnika nedostaje globalno obrazovanje. Iz toga slijedi da bi se naš program morao revidirati u smislu globalnog obrazovanja te da bi se novi kolegiji morali dodati u kurikulum. Kada se dodaju novi kolegiji, sljedeće stavke moraju se uzeti u obzir. Prvo se moraju ustanoviti potrebe koje možemo saznati od stručnjaka, pripravnika i studenata. Zatim članovi vijeća koji rade na kurikulumu i pripremi sadržaja kolegija moraju uzeti u obzir potrebe, zahtjeve i okolnosti lokalne kulture i zemlje, u ovom slučaju Turske. Nadalje, morali bi konzultirati ostale znanstvenike, stručnjake u području globalizacije i globalnog obrazovanja te pokušati primijeniti primjere dobre prakse koji su već implementirani u drugim zemljama u novi kurikulum’ (Nastavnik D).

‘Kako bi naša zemlja bila kompatibilna s ostalima u pitanju globalnog obrazovanja, naš program za obrazovanje nastavnika morao bi u potpunosti biti revidiran. Novi obvezni i izborni kolegiji, vezani uz globalno obrazovanje, morali bi biti dodani u kurikulum. Proces revidiranja kurikula mora biti pažljivo promatran. Drugim riječima, naše nacionalne vrijednosti ne smiju biti zaboravljene ili zanemarene te moraju biti prikazane bok uz bok globalnim vrijednostima’ (Pripravnik L).

Za drugu temu, jedan profesor, jedan nastavnik i dva pripravnika preporučila su da detaljne i dubinske informacije moraju biti sadržaji predmeta o globalnom obrazovanju. Neka od njihovih razmišljanja navodimo u nastavku.

‘Globalizacija je vrlo važan predmet, pogotovo za nastavnike Upoznavanja društva, ukoliko uzmemo u obzir njegovu prirodu i povezanost s događanjima. Međutim, različiti aspekti poučavaju se kroz različite kolegije. Upravo iz tog razloga moramo revidirati sadržaje predmeta kao što su sociologija, aktualni svjetski problemi, politička geografija umjesto da dodajemo nove kolegije koje ćemo nazvati globalizacija ili globalno obrazovanje. Također bismo mogli povećati i zadano vrijeme za globalna pitanja u ovim kolegijima ili možemo povećati broj sati. Međutim, morali bismo također koordinirati kolegije i teme kako bi se izbjegla ponavljanja. U tom smislu, profesori koji poučavaju ove kolegije morali bi raditi zajednički. To bi se zapravo moralo događati i s ostalim kolegijima i nastavnicima jer često kada profesor započne s predavanjem, studenti govore da su nešto od toga već učili’ (Profesor K).

‘Mislim da se globalni problemi moraju poučavati u programu za obrazovanje nastavnika Upoznavanja društva. Za mene, globalnim problemima se ne bi trebalo pristupati individualno i površinski. Naš program za obrazovanje nastavnika Upoznavanja društva trebao bi imati kolegije koji su pripremljeni sa svrhom, koji su sistematični i dobro organizirani. Zato bi kolegiji koje imamo trebali

biti revidirani, a teme poput globalizacije, međunarodnih odnosa, globalizacije i obrazovanja i globalnog obrazovanja, globalizacije i tehnologije morale bi se dodati kao podteme. Broj sati kolegija koji su vezani uz globalno obrazovanje trebalo bi povećati. Često kažem, revidiranje kurikula puno je lakše nego stvaranje novoga' (Nastavnik B).

'Mislim da bi dobro bilo revidirati kurikulum. Po mom mišljenju globalizacija i globalno obrazovanje moraju biti objašnjeni detaljno u revidiranom kurikulumu. Nadalje, aktualna događanja i globalna pitanja moraju biti potkrijepljena primjerima' (Pripravnik I).

Što se treće teme tiče, dva nastavnika smatraju da se učinkovito može poučavati i kolegijima koje trenutno imamo. Njihovi prijedlozi su sljedeći:

'Mislim da je naš najveći problem kako poučavati, a ne što poučavati. Po mom mišljenju nedostatak prakse i neučinkovito poučavanje su najveći problemi u području Upoznavanja društva u Turskoj. Iz toga slijedi da nije bitno zove li se predmet globalno obrazovanje ili multikulturno obrazovanje. Važno je znati kako to poučavati. To bi značilo da se kolegiji metodike poučavanja I i II moraju revidirati, a poučavanje globalnih pitanja moralo bi se dodati u sadržaj kolegija kao tema s primjerima i praksom. Nadalje, nastavnici bi morali biti obrazovani o tome kako poučavati globalna pitanja' (Nastavnik F).

'Kao prvo, globalizacija i globalna pitanja moraju biti dodana u kurikulum. Međutim, samo to vjerojatno ne će riješiti problem. Po mom mišljenju, problem se može riješiti učinkovitim poučavanjem. Zbog toga profesori koji poučavaju te teme moraju biti upoznati s globalnim pitanjima i moraju pratiti trendove. Također moraju koristiti učinkovite metode poučavanja te tehnologiju u svojim kolegijima kako bi demonstrirali poučavanje ovih predmeta budućim učiteljima. Nadalje, ne bi se trebali usredotočiti samo na definiranje i koncepte, već bi morali osmisliti aktivnosti koje bi navele studente na konstruktivno razmišljanje' (Nastavnik H).

Što se četvrte teme tiče, samo je jedan profesor naveo da bi više interakcije trebalo biti među institucijama, profesorima i studentima vezano uz globalno obrazovanje. To je objasnio ovako:

'Bilo bi izvrsno kada bi naši programi za obrazovanje nastavnika sadržavali kolegije vezane uz globalno obrazovanje. Međutim, ako ograničimo to samo na uvođenje kolegija u program, možda bismo radili pogrešno. Po mom mišljenju, za razumijevanje i učenje o značenju globalizacije i globalnog obrazovanja, sveučilišta, nacionalna i međunarodna moraju ostvariti suradnju. Nastavnici moraju znati barem jedan strani jezik (vjerojatno engleski) uz to imaju odlično znanje turskog u govoru, pisanju i čitanju. Nastavnici bi morali čitati razne tekstove, pratiti izvore na internetu. Kolegiji stranih jezika koji postoje u programima za obrazovanje nastavnika morali bi biti još učinkovitiji. Pripravnici bi također trebali biti motivirani za odlazak u inozemstvo, a njihov studijski program trebao

bi biti uključen u programe za razmjenu studenata poput programa ERASMUS i SOCRATES. Nadalje, na fakultetima bi se mogli implementirati projekti koji bi promovirali suradnju među kulturama. Sveučilišta ili fakulteti morali bi izabrati sestrinska sveučilišta ili fakultete izvan zemlje. Profesori bi trebali poraditi na svom znanju stranih jezika te surađivati sa svojim kolegama izvan zemlje vezano uz teme iz područja globalnog obrazovanja' (Profesor T).

Diskusija i zaključak

Jedna od glavnih namjera NCSS-a je stvoriti građane svijeta. Stvaranje učinkovitih građana svijeta može nastati tek kada im omogućimo globalno obrazovanje predmetima društvenih znanosti na fakultetima i drugim školama. Prema tome, ovo istraživanje smatra se pokušajem vrednovanja programa za obrazovanje nastavnika Upoznavanja društva u Turskoj te kako su oni povezani s globalnim obrazovanjem.

Iz tog je razloga program za obrazovanje nastavnika Upoznavanja društva bio pregledan i analiziran fokusirajući se na globalno obrazovanje. Kao dodatak rezultatima iz analize dokumenata tražili smo sudionike da daju svoje mišljenje o kolegijima vezanima uz globalno obrazovanje u programima koje su pohađali. Kao što se vidi iz tablica 1,2,3 i 4, puno je kolegija koji su povezani s globalnim obrazovanjem. Neki od njih su: arheologija, sociologija, opća fizička geografija, antička povijest i civilizacija, ekonomija, strani jezik I i II, uvod u političke znanosti, umjetnost i estetika, opća društvena i ekonomska geografija, srednjovjekovna povijest, znanje o građanstvu, antropologija, znanost, tehnologija i društvene promjene, geografija zemalja, ljudska prava i demokracija, moderne i suvremene povijesne teme, moderna svjetska povijest, politička geografija, aktualna svjetska pitanja. Možemo uočiti da se rezultati iz analize dokumenata te odgovori na prvo pitanje intervjua podudaraju. Kolegiji vezani uz globalno obrazovanje, koje su naveli sudionici te koje sam naveo, bili su isti. Nadalje, očito je da je distribucija globalnog obrazovanja po kolegijima ujednačena tijekom godina osim u četvrtoj godini. Također je bitno napomenuti da poučavanje kolegija globalnog obrazovanja pokriva oko 30% svih aktivnosti u programu za obrazovanje nastavnika. Drugim riječima, aktualni kolegiji globalnog obrazovanja postali su jedni od važnijih dijelova programa. Međutim, kada ove rezultate usporedimo s rezultatima koje su iznijeli Smith (2002) i Zeichner i O'Connor (2009), moramo priznati da turski program za obrazovanje nastavnika Upoznavanja društva ima problema s globalnim obrazovanjem. Tablica 5 daje jasan uvid u situaciju:

Tablica 5.

Kao što je prikazano u Tablici 5., iako se puno kolegija usredotočuje na znanje o globalnom obrazovanju, ne postoje kolegiji koji se usredotočuju na kategorije vještina i određenja u programima za obrazovanje nastavnika Upoznavanja društva. Iz toga slijedi da turski program za obrazovanje nastavnika Upoznavanja društva sadrži neke kolegije iz kategorije znanja o globalnom obrazovanju, međutim zanemaruje kategorije vještina i vrijednosti globalnog obrazovanja.

U tom pogledu, odnos između sadržaja trenutnih kolegija i tema globalnog obrazovanja je jedna od tema koju bismo trebali uzeti u obzir. Kao što smo vidjeli kod povezanosti sadržaja kolegija i globalnog obrazovanja, 10 sudionika, uglavnom profesora koji poučavaju te kolegije, izjavilo je da je sadržaj kolegija neizravno povezan s globalnim obrazovanjem. I ostali sudionici također su negodovali o nepovezanosti sadržaja u kolegijima i globalnom obrazovanju. Drugim riječima, trenutni kolegiji pokrivaju samo kategoriju znanja o globalnom obrazovanju, ali nemaju direktan i učinkovit odnos s globalnim obrazovanjem.

Nakon što smo preispitali odnos između sadržaja kolegija i globalnog obrazovanja, istražili smo i dobre i loše strane programa s obzirom na globalno obrazovanje. Bitno je bilo napomenuti da se svih 15 sudionika u većini složilo da program nema dobrih strana kada je u pitanju globalno obrazovanje. Prema tome, svih 15 sudionika naglasilo je da su kolegiji neadekvatni u smislu poučavanja o globalnom obrazovanju. Kao što pokazuju i rezultati u kategorijama dobre i loše strane, gotovo je sigurno da turski program za obrazovanje nastavnika Upoznavanja društva nema jakih točaka, a obiluje nedostacima kada je u pitanju globalno obrazovanje.

Mnogi su znanstvenici, koji proučavaju globalno obrazovanje i obrazovanje iz područja društvenih znanosti, naglasili važnost i potrebu za globalnim obrazovanjem kako bismo razumjeli sebe i druge, siromaštvo i bogatstvo, dominaciju i potlačenost itd. Nadalje, predložili su da se globalno obrazovanje mora primijeniti u svakom stupnju obrazovanja te da mora biti učinkovito (Buras i Motter, 2006; Eslami, 2005; Gallavan, 2008; Merryfield 1997; Merryfield, 2006; Merryfield i Subedi, 2006; Sleeter, 2003; Smith, 2002; Zeichner i O'Connor, 2009). Iz te perspektive, uzimajući u obzir prijedloge sudionika u našem istraživanju o poboljšanju dobrih osobina te ispravljanju loših u programima, možemo reći da se mišljenja i prijedlozi i jednih i drugih preklapaju. Drugim riječima, prijedlozi sudionika u istraživanju u velikoj većini su identični s preporukama znanstvenika. Točnije, osam sudionika u našem istraživanju zagovara stvaranje novog kurikula, predlažu poučavanje dubinskih informacija (4 osobe), učinkovite metode poučavanja (2 sudionika) te promoviranje suradnje među studentima (1 sudionika). Većina profesora i pripravnika zahtjeva novi kurikulum; većina nastavnika zahtjeva, uz novi kurikulum, učinkovito poučavanje u razredu. Samo je jedan sudionik predložio interaktivno učenje globalnog obrazovanja. U svjetlu ovih rezultata mogli bismo reći da turski program za obrazovanje nastavnika Upoznavanja društva mora biti revidiran ili prerađen kako bi se uklonili nedostaci koji sputavaju učinkovito poučavanje globalnog obrazovanja.

Ograničenja:

U ovom istraživanju uočili smo nekoliko ograničenja. Prvo se odnosi na metodu prikupljanja podataka. Intervjui su se održali putem MSN-a i e-pošte. Na taj način, za vrijeme prikupljanja podataka nismo mogli vidjeti stvarne osjećaje ispitanika jer nije bilo izravne interakcije oči u oči. Drugi nedostatak je

subjektivnost ispitanika. Moramo naglasiti da su ispitanici mogli biti subjektivni u svojim odgovorima za vrijeme intervjua te kada su davali preporuke za druge ispitanike. Treći je nedostatak autorova interpretacija prikupljenih podataka koja se može razlikovati od onoga što su ispitanici zapravo mislili za vrijeme procesa propitivanja, bilježenja i prevođenja.

Preporuke:

Ovo je istraživanje potvrdilo da trenutni turski program za obrazovanje nastavnika Upoznavanja društva nije dostatan u smislu globalnog obrazovanja. Na osnovi rezultata koji su proizašli iz ovog istraživanja, trenutni program za obrazovanje nastavnika Upoznavanja društva morao bi biti revidiran ili izmijenjen uzimajući u obzir globalno obrazovanje. Nadalje, kolegiji vezani uz globalno obrazovanje moraju sadržavati kategorije znanja, vještine i dispozicije te se na taj način moraju priključiti kurikulu za obrazovanje nastavnika Upoznavanja društva. Kurikul bi također trebao biti rađen uz pomoć stručnjaka iz područja društvenih znanosti i globalnog obrazovanja. Nastavnici Upoznavanja društva i pripravnici trebali bi biti članovi stručnih skupina te bi se i njihova mišljenja trebala čuti kada je u pitanju kurikul. Profesori na sveučilištu trebali bi koristiti obrazovnu tehnologiju u svom poučavanju te različite aktivnosti. Drugim riječima, trebali bi sami demonstrirati učinkovite metode poučavanja i pokazati studentima kako se poučavaju globalna pitanja koristeći razne tehnologije, strategije, metode i tehnike. Nadalje, nastavnici bi se također trebali usavršavati. Suradnja među institucijama i studentima morala bi se povećati. Profesori, nastavnici, pripravnici trebali bi biti u mogućnosti otići izvan zemlje i surađivati sa svojim stranim kolegama. Nadalje, trenutni status stranih jezika morao bi biti ponovno vrednovan i poučavan koristeći učinkovitije pristupe. Znanstvenici bi se trebali usredotočiti na globalno obrazovanje u području društvenih znanosti i shodno tome provoditi istraživanja.