

PAPER DETAILS

TITLE: 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündeminde Küresel Vatandaşlık ve Türkiye

AUTHORS: Emrullah KARATEKİN

PAGES: 57-66

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1759816>

2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündeminde Küresel Vatandaşlık ve Türkiye¹

Emrullah KARATEKİN²

Gönderim Tarihi: 08.05.2021

Yayın Tarihi: 31.05.2021

Öz

Birleşmiş Milletler Genel Kurulunda tüm üye ülkelerin kabulü ile yayımlanan “2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündeminde” üzerinde önemle durulan başlıklardan birisi küresel vatandaş yetiştirme hedefidir. Birleşmiş Milletler bu hedefle ilgili üye ülkelerin ihtiyaç duyabileceği destek ve rehberliği sağlama görevini Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütüne (UNESCO) vermiştir. UNESCO, üye devletlere küresel vatandaşlık eğitiminde rehberlik yapmak amacıyla Küresel Vatandaşlık Eğitimi (Global Citizenship Education / GCED) paradigmasını geliştirmiştir. Bu çalışmada “2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündeminde” küresel vatandaş yetiştirme hedefi doğrultusunda GCED paradigması ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin bu hedefle ilgili görüş ve eylemleri incelenmiştir. Araştırmada literatür taraması kullanılmıştır. İncelenen raporlarda küresel vatandaşlık eğitiminde neo-liberal yaklaşımların odak noktası olan istihdam piyasasına uyumlu bireyler yetiştirme amacının vurgulandığı görülmektedir. UNESCO tarafından hazırlanan ve neo-liberal yaklaşımların aksine birlikte yaşama kültürüne vurgu yapan GCED paradigmasının sağlayabileceği faydaların anlaşılabilmesi için bu paradigmanın incelendiği çalışmaların artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Küresel vatandaşlık, Küresel vatandaşlık eğitimi, 2030 Sürdürülebilir kalkınma gündemi, UNESCO.

Global Citizenship in 2030 Sustainable Development Agenda and Turkey

Abstract

One of the topics strongly emphasized in the “2030 Sustainable Development Agenda” which was published with the acceptance of all member countries in the United Nations General Assembly, is the goal of raising global citizens. The United Nations has given the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) the task of providing the support and guidance that the member states may need in this target. UNESCO has developed the Global Citizenship Education (GCED) paradigm to guide member states in global citizenship education. In this study, in line with the goal of raising global citizens in the 2030 Sustainable Development Agenda; the GCED paradigm and the views and actions of the State of the Republic of Turkey regarding this goal have been examined. Literature review was used in the research. In the analyzed reports, it has seen that the aim of raising individuals compatible with the employment market, which is the focal point of neo-liberal approaches in global citizenship education, is emphasized. It has been advised by researcher that the studies examining this paradigm should be increased in order to understand the benefits of the GCED paradigm, which is prepared by UNESCO and emphasizes the culture of coexistence in contrast to neo-liberal approaches.

Key Words: Global citizenship, Global citizenship education, 2030 Sustainable development agenda, UNESCO.

¹1998,2005 ve 2018 Öğretim Programlarına Göre Hazırlanan Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Unesco Küresel Vatandaşlık Eğitim Paradigmasının Yer Alma Düzeyleri isimli doktora tezinden üretilmiştir.

² **Sorumlu Yazar:** Emrullah Karatekin, Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Öğrencisi Türkiye, emrullah.karatekin@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4089-0151

Giriş

Covid 19 salgını ile birlikte “küresel” kavramını günlük hayatımızda daha sık duymaktayız. Bu salgının insanoğlunun yaşadığı diğer salgın hastalıklardan ayrıştığı nokta ise salgının yayılma hızı ve tüm insanlığı tehdit eden korkutucu yüzüdür. Bu tehdit sadece yaşamları değil; aynı zamanda yaşam biçimlerini ve sosyal davranış kalıplarını etkilemektedir. Günümüzde sadece salgın hastalıklar değil siyasi, ekonomik, kültürel, toplumsal, çevresel kısaca hemen her alanda konu ve sorunlar tüm insanlığı etkileyebilecek bir hale dönüşmektedir.

İçinde yaşadığımız yüzyılda insanlık hiçbir dönemde deneyimlemediği kadar birbiri ile etkileşim içerisinde. Özellikle ekonomik konularda “küreselleşen” dünyanın dışında kalabilen çok az ülke bulunmaktadır. Bunun doğal bir sonucu olarak Uluslararası Para Fonu (International Money Fund, IMF), Dünya Bankası (World Bank) hatta Amerikan Merkez Bankası dünyanın hemen her noktasında bilinmektedir. Birleşmiş Milletler (United Nations, BM) de sıklıkla duyduğumuz kuruluşlardan birisidir. Eğitim ve kültürel faaliyetleriyle Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü, (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization /UNESCO) dikkatli bir şekilde baktığımızda ülkemizde de birçok faaliyeti ile varlığını göstermektedir. Çoğumuzun kurulma amaçlarını, yönetim yapılarını, hedeflerini ve karar alma mekanizmalarını bilmediğimiz bu ve benzeri “küresel” yapılar sıradan bireylerin bile günlük yaşantılarında varlıklarını hissettirmektedir. İnsan haklarından, farklılık ve kültürel tartışmalara, ekonomiden siyasete hayatın her alanında karşımıza çıkan “küreselleşme” kavramı bilimsel literatürde de her boyutu ile incelenmektedir.

Küresel vatandaşlık, batı düşüncesinde Antik Yunan ve Roma Stoikleri'ne uzanan bir geçmişe sahiptir (Carter, 2001). Schattle (2009) Dünya vatandaşlığı kavramının antik Yunan filozoflarından Sokrates ve Diyojen'in kendilerini dünya vatandaşı olarak tanımlamaları ile başladığını ve Roma İmparatorluğu dönemindeki Stoacı filozoflar tarafından düzenlenen evrensel kanunlar ve vatandaşlık erdemleri ile hukuki bir kimlik kazandığını ifade etmiştir. Bu filozofların, bireyin devlete karşı sorumluluklarını yerine getirirken, erdemli bir insan olarak kozmopolite de hizmet etmeleri gerektiği görüşleri ile dünya vatandaşlığı fikri derinleşmiştir. Stoik felsefe; Orta Çağ Hristiyan öğretisini etkilemiştir. Aynı zamanda aydınlanma çağı filozoflarından Kant'ın kozmopolit idealler doğrultusunda özgür ve bağımsız devletlerin oluşturduğu pasifist bir federasyon fikrinin de kaynağıdır. Kant'ın idealize ettiği dünya vatandaşı “herhangi bir yerde işlenmiş haksızlığı bir başka yerde hissedebilen” (Kant 2010:27) kişidir. Fransız ve Amerikan devrimci insan hakları deklarasyonlarında da Kant'ın fikirleri hissedilmektedir. 20. Yüzyılda kurulan Birleşmiş Milletler ve diğer küresel kuruluşlar Kant ile modern dünyamıza ulaşan kozmopolit fikirlerin kurumsallaşmış halidir. Batı düşünce tarihinin hemen her döneminde etkili olan dünya vatandaşlığı görüşü var olmuş ve güçlü bir şekilde kendisini hissettirmiştir. Günümüzde ise her alanda olduğu gibi özellikle eğitimde varlığı inkâr edilemez bir boyuttadır (Schattle, 2009).

Coğrafi Keşifler ve devamındaki sömürgecilik devrinin birleştirdiği “küreselleşen dünya” insanoğlunun deneyimlediği ve etkileri halen hissedilen bir dönemdir. Küreselleşme kavramının batı sömürgeciliği ile özdeş olarak literatürde sıklıkla değinilmesine neden olan bu dönem, insanoğlu tarafından unutulmamaktadır. Sömürge geçmişini yaşayan ulusların bu geçmişi unutmadıkları, bilimsel çalışmalarda bile bu iki kavramın birlikteliğinin devam ettiğini görmekteyiz. Smith (1999) kullanılan “araştırma” teriminin bile Avrupa emperyalizmi ve sömürgeciliği ile ayrılmaz bir şekilde bağlantılı olduğunu ifade etmiş ve iktidarların etkisiyle gerçeklerin üretildiği bilimsel araştırmaların, sömürgeciliğin bir aracı olarak kullanıldığını

belirtmiştir (Akt: Parmenter, 2011, s.370). Sömürgecilik döneminde yaşananların günümüzde var olan derin eşitsizliklerin en önemli sebebi olduğunu belirten Pogge (2005, s.2) bu görüşünü şu sözleri ile belirtmektedir:

Bugünün zengin ülkelerinin, bugünün dünyanın yoksul bölgelerini yönettiği sömürge dönemi; sömürgeciler tarafından sömürge olan ülkelerin insanlarının sığır gibi ticareti yapılarak, siyasi kurumları ve kültürleri yok edilerek, toprakları ve doğal kaynakları alınarak, üretecekleri ürünlere zorlanarak ve onlardan gümrük vergileri alınarak geçti (Pogge, 2005, s.2).

Yine de var olan bir gerçeklik olarak küreselleşmenin, geçmiş dönemlerde yaşattığı deneyimlerin tüm olumsuzluğuna rağmen günümüzde etkisini her zamankinden daha fazla hissettirdiğini söyleyebiliriz. Guttal (2007, s. 525), küreselleşme teriminin son 50 küsur yılda dünyayı şekillendiren çeşitli ekonomik, kültürel, sosyal ve politik değişiklikleri tanımlamak için yaygın olarak kullanıldığını belirtmektedir. Tüketici zevklerinin artan homojenleşmesi, kurumsal gücün sağlamlaşması ve genişlemesi, zenginlik ve yoksulluktaki derinleşmeler, yiyecek ve kültürün "McDonalddlaştırılması" ve liberal demokratik fikirlerin giderek artan yaygınlığı şu veya bu şekilde küreselleşmeye atfedilmektedir. Guttal tarafından betimlenen ve küreselleşmeye atfedilen konu ve sorunların kapsayıcılığı, günümüz küreselleşmesinin kapsayıcılığını da göstermektedir. Yaşamın her alanında kendini hissettiren günümüz küreselleşmesinin, geçmiş dönemlerdeki küreselleşme arasındaki farkı ise günümüz küreselleşmesinin hızı ve bağlantılarının çokluğudur (Keohane ve Nye Jr. 2003:s.75). Çeşitlenen, hızlanan ve kolay ulaşılabilen iletişim, ulaşım teknolojileri, küresel yapı ve kurumların faaliyetlerinin her bir bireye dokunabilme imkânları, artan ticaret ve turizmin eriştiği birey sayısının geçmişle kıyaslanamayacak kadar çokluğu, sivil toplum kuruluşlarının ve ulus ötesi şirketlerin tüm dünyadaki varlıkları günümüz küreselleşmesinin hız ve bağlantılarına birkaç örnek olarak verilebilir.

Avrupa Konseyi de bu kapsayıcılığı kabul ederek küreselleşmenin, toplumsal kurumların ve hayatın tüm alanlarında etkisi olduğunu belirtmektedir (URL1). UNESCO, bu etkiye rağmen küreselleşme gerçeğinin şu an için dünyanın yaşadığı sorunları değiştirmedeğini, hala insan hakları ihlalleri, eşitsizlik ve yoksulluğun barışı ve sürdürülebilirliği tehdit ettiğine vurgu yapmaktadır (URL 2). Nitekim Pigozzi (2006), Ruanda ve Bosna-Hersek'te ötekilerden korku adına yüzyıllarca birbirleri ile bir arada yaşayan insanların yarattıkları vahşetin tek açıklamasının küreselleşmenin olamayacağını, fakat neden olduğu kimlik kaybı sebebiyle inkâr edilemez bir katkıda bulunduğunu belirtmiştir.

Vatandaşlık kavramının değişimi bahsedilen sorunlara bir çözüm üretebilmek için harcanan emeklerden birisidir. Günümüzde sıklıkla duyduğumuz küresel vatandaşlık kavramı bu değişimi temsil etmektedir. Küreselleşmenin yükselişiyle birlikte küresel vatandaşlık kavramı da tartışılmaya başlanmıştır (Karatekin ve Taban, 2017, s. 206). Küreselleşme kavramı farklı ideolojik ve düşünsel yapılarla; etkileri, hedefleri ve üzerine yüklenen anlamlar ile farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bu doğal olarak küresel vatandaşlık anlayışlarına da yansımaktadır. Küresel vatandaşlık, tanımında ve amaçlarında uzlaşamayan farklı yorumlarla, tanımlamalarla karşımıza çıkmaktadır. Falk (1994) küresel vatandaşlık yorumlarının "yukarıdan küreselleşme ve aşağıdan küreselleşme" olmak üzere iki ana ekseninde birleştiğini belirtmektedir. Yukarıdan gelen küreselleşme, tüketim merkezli ve siyasi seçkinler ve ulus ötesi işletmelerle özdeşleştirilen hegemonik, egemen bir biçimdir. Aşağıdan gelen küreselleşme ise bu anlayışa tepkisel bir aktivizmdir. Çevresel kaygılar, insan hakları, ataerkilliğe düşmanlık, çeşitli kültürlerin birliğine dayanan bir insan topluluğu vizyonuyla; fakirliğe, baskıya, aşağılama ve toplu şiddete bir son vermeyi amaçlamaktadır. Robertson (1992, s.8) küreselleşmenin, küresel düzeyde bağlılığa ve küresel bütünlük bilincine vurgu yaptığını

belirtmiştir. Tüm sosyal bilimler kavramları gibi, küresel vatandaşlık için de kesin bir tanım vermek zordur, ancak kavramın boyutlarını ve alt boyutlarını vermek, küresel vatandaşlık için neyin ima edildiğini anlamaya yardımcı olabilir (Karatekin ve Taban, 2018, s.41). Oxley ve Morris (2013, s.301) küresel vatandaşlık anlayışlarını inceledikleri çalışmalarında küresel vatandaşlık anlayışlarını; her biri dörder alt kategori içeren iki ana kategori altında sınıflandırmışlardır. Bu kategorileri; kozmopolit temelli anlayışlar (politik, ahlaki, ekonomik ve kültürel) ve savunuculuk temelli anlayışlar (toplumsal, eleştirel, çevreci ve manevi) olarak belirtilmiştir. Morais ve Ogden (2011) ise sosyal sorumluluk, küresel yeterlilik ve küresel sivil katılım boyutlarıyla küresel vatandaşlığı somut bir şekilde ortaya koymaktadırlar. Bu alt boyutlardan hareketle küresel vatandaşlık, bu geniş dünyanın bir vatandaşı olarak rolünün farkında olma, çeşitliliğe saygı duyma, dünyanın nasıl işlediğini anlama, sosyal adaletsizliğe karşı tepki gösterme, yerelden küresel farklı topluluklarla meşgul olma, her türlü eyleme hazır olma ve dünyayı daha eşit ve sürdürülebilir kılmayı amaçlama ve kişinin eylemlerinin sorumluluğunu hissetmesi (Oxfam, 2015) olarak tanımlanabilir.

Küresel vatandaşlığı anlamak için küresel vatandaşı da tanımlamak yerinde olacaktır. Küresel vatandaş; kendisini etik olarak küresel amaçlara adanmış ve buna yönelik mevcut kurumları kullanan ve yine aynı amaca yönelik kurumlar/kuruluşlar yaratıp onları destekleyen kişi olarak tanımlanabilir (Dower, 2000, s. 567). Günümüzde ulus temelinin ötesine geçen küresel vatandaşlığın en belirgin örneğini Avrupa Birliği'nde görmekteyiz. Birlik, üye vatandaşlarına kendi ulusal vatandaşlarına ek olarak bir Avrupa Birliği vatandaşlığı hakkı tanımış ve bireylere doğrudan AB kurumlarına hitap etmeyi ve başvuruda bulunmayı mümkün kılan haklar sağlamıştır (Taban ve Karatekin, 2017, s.216).

Küresel Vatandaşlık Eğitimi

Değişen dünyayı anlayabilmenin ve uyum sağlamanın en önemli yönteminin eğitim olduğu bilinen bir gerçektir. Günümüzde vatandaşlık eğitiminin hedef ve amaçları değişmektedir. Bu değişim vatandaşlık eğitimini köklü bir şekilde değiştirmese de literatürde artık sıklıkla “küresel vatandaşlık eğitimi” kavramı karşımıza çıkmaktadır. Davies, Evans ve Reid (2005, s.83) küreselleşme karşısında yeni vatandaşlık biçimlerinin geliştiğini bunun da yeni eğitim biçimlerinin geliştirilmesi gerektiği anlamına geldiğini belirterek bu gerekliliğe vurgu yapmışlardır. Eğitimdeki bu değişim var olan yapılara bir tehdit değildir. Eğitim, günümüzde hala büyük ölçüde ulus devlete hizmet etmekte ve ulus devlet vatandaşlığı hala etkin bir güç olarak varlığını sürdürmektedir (Davies, Evans ve Reid, 2005, s.72). Ancak bu, vatandaşlık eğitiminde bir değişim olmadığı anlamına gelmemektedir. Eğitimde ABD, Çin, Kanada, Güney Kore ve birçok Avrupa ülkesinin, öğrenciler arasında küresel bir yönelim geliştirmeyi amaçlayan müfredat içerikleri eklemeye başladıkları görülmektedir (Davies, 2008; Akt. Goren ve Yemini, 2017, s. 170). Bireylerin küresel sorunlarla ilgilenebilecekleri bilgi, beceri, yeterlilik ve tutumlarla donatmaya yönelik bu eğitim çabaları, küresel vatandaşlık eğitiminin genel şemsiyesi altında tanımlanmaktadır (Pais ve Costa, 2017).

Küresel vatandaşlık eğitimi başlığı altında toplanan içerikler birçok farklı anlayış sergilemektedir. Yine de farklı anlayışlar, her ne şekilde isimlendirilseler de küresel vatandaşlığın kendisi gibi birbiri ile çatışan iki söylemde birleşmektedir (Pais ve Costa, 2017). Bu söylemlerin ilki **Neo-liberal** söylemdir. İkinci söylem ise **eleştirel demokrasi** söylemidir. Neo liberal söylem insan ilişkilerinin yapılandırılması için piyasanın değerine vurgu yaparken, eleştirel demokrasi söylemi ise sosyal adalet, çeşitlilik, eşitlik ve müzakereci demokrasi ilkelerini vurgu yapar (Pais ve Costa, 2017, s.5). Dill (2013) ise bu ayrımı, öğrencilere küresel toplumda rekabet etmek için gerekli becerileri sağlamayı amaçlayan **küresel yetkinlikler yaklaşımı**; ve öğrencilere insani değer ve varsayımlardan kaynaklanan küresel bir yönelim, empati ve kültürel duyarlılık sağlamayı amaçlayan **küresel bilinç yaklaşımı** olarak ifade etmiştir. UNESCO ise bu ayrımı küresel vatandaşlık eğitiminin küresel

toplumun kazanımlarını mı yoksa bireysel kazanımları mı öncelemesi gerektiğine yönelik sorusu üzerinden yapmaktadır (UNESCO, 2014a).

Küresel vatandaşlık sadece müfredatta değil aynı zamanda küresel vatandaşlık eğitime adanmış eğitim araştırmalarında da ilgi odağı olmuştur. 1977- 2009 yılları arasında küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili yayınlanan çalışmaları inceleyen bir araştırmada yayımların üçte ikisinin 2000 yılı sonrasına ait olduğunu belirlenmiştir (Parmenter, 2011, s.368) .

Küresel vatandaşlık eğitimi bir gereksinim mi? Yoksa belli bir çevrenin kendi çıkarlarını gerçekleştirebilmesi için bir araç mı? Literatürün geniş yelpazesi ve bunun yarattığı belirsizlikler, hem gizli hem de açık batı düşüncesi ile ilişkileri küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili kuşklar doğurmaktadır (Andreotti, 2006). Yine de küresel vatandaşlık eğitiminde yaşanacak bir başarısızlığın "Bir fark yaratmak" için cesaretlendirilen ve motive edilen neslin, bu başarısızlıkla sömürgecilik dönemi güç ilişkilerini ve şiddeti yeniden üretebilecekleri düşüncesi paylaşılmaktadır (Andreotti, 2006), s.22). Pais ve Costa, (2017, s.12) küresel vatandaşlık eğitime eleştirel yaklaşımlar da konuya olan ilgi ve konu ile ilgili literatürdeki hızlı yükselişin, günümüzde var olan okuryazarlık ve aritmetik testlerine indirgenen müfredata bir tepki olup olmadığı konusunda meraklarını gizlememektedirler.

Küresel vatandaşlık kavramı ve küresel vatandaşlık eğitiminin literatürde ortak bir tanımı bulunmadığı gibi, bu kavramlar, bireylerin algılarında da birçok şekle bürünmektedir. Ancak bu kavramların tanımlarında bütün ayrılıklarına rağmen ortak noktalar da bulunmaktadır. Örneğin küresel vatandaşlığın bireyler tarafından nasıl algılandığının araştırıldığı bir çalışmada bireylerin 150 farklı görüş açıkladığı belirtilmiş ancak bu görüşlerin başlangıç noktasını bireysel farkındalık olduğu belirlenmiştir (Schattle, 2009, s.10). Ortak noktalara rağmen küresel vatandaşlık eğitime karşı olan tutumlar da güçlü bir şekilde varlığını göstermektedir. Sadece sömürgeci geçmiş değil; küresel vatandaşlık kavramının içinde var olan çelişkilerde bu karşı duruşların nedenlerini oluşturmaktadır. Davies ve Pike (2009, s.66) bu karşı duruşları iki kategoride incelemiştir. Birincisi küresel vatandaşlık eğitime ideolojik olarak karşı çıkış, ikincisi ise pragmatist grupların belirttiği hukuki kabul sorunu. İdeolojik karşı çıkma, özellikle ABD ve Kanada gibi nüfuzları büyük oranda bu ülkelere sonradan göç eden bireylerden oluşan ülkelerde yaygındır. Küresel vatandaşlık eğitiminin, vatanseverliği ve gelecek nesillere kendi milletlerinin tarihini ve kültürünü anlatmanın önemini yok edeceği düşüncesi bu karşı duruşun merkezindedir. Diğer kategori olan pragmatist grupların görüşleri ise vatandaşlığın hukuki bir yapısı olduğu, oysaki küresel vatandaşlığın sadece erdemlerle ilgili olmasından dolayı art niyetli söylemlere açık olduğu şeklindedir. Pragmatist gruplara cevap ise eğitimin sadece ulusal sembollerle yüceltilmiş bir vatandaşlık anlayışı ile sınırlanamayacağıdır. Eğitimin, yerkürenin tümüne bağlılığı, yerküre ve üzerinde olanlara özen gösterme gibi olguları aktarmada da önemli bir rolü olduğu belirtilmekte ve eğitimin bir görevinin de etkileşim içerisinde olan bir dünyada gençlerin aktif ve yapıcı rollerine hazırlamak olduğu ifade edilmektedir. (Davies ve Pike, 2009, s.67).

BM Sürdürülebilir Kalkınma İçin 2030 Gündemi ve UNESCO Küresel Vatandaşlık Eğitim Paradigması

Eylül 2015 tarihinde BM Genel Kurulunda imzacı üye olan 193 ülkenin tümünün imzası ile "Sürdürülebilir Kalkınma İçin 2030 Gündemi" kabul edilmiştir. Sürdürülebilir Kalkınma İçin 2030 Gündemi dünya üzerinde en geniş kapsamlı kabul görmüş bir karardır (BM, 2015). Küresel vatandaş yetiştirme hedefi bu belgede **Hedef 4.7**'de aşağıdaki ifadelerle belirtilmiştir;

"2030 yılına kadar, sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam tarzları, insan hakları, cinsiyet eşitliği, barış ve şiddetsizlik kültürü geliştirme, dünya vatandaşlığı,

kültürel çeşitlilik ve kültürün sürdürülebilir kalkınmaya katkısı alanlarında eğitim dâhil diğer yöntemler aracılığıyla sürdürülebilir kalkınmanın desteklenmesi için gereken bilgi ve becerilerin tüm öğrenen kişiler tarafından edinilmesini sağlamak (BM, 2015).

Antik çağda beliren ve batı düşüncesinde yüzyıllardır etkileri hissedilen küresel vatandaşlık kavramı böylece tüm dünyanın ortak hedeflerinden birisi olmuştur. Sürdürülebilir Kalkınma İçin 2030 Gündeminde her ne kadar küresel vatandaşlığın tanımı verilmese de, 36. Maddesinde küresel vatandaşlık etiği; kültürler arası anlayış, hoşgörü, karşılıklı saygı ve tüm kültürlerin ve medeniyetlerin sürdürülebilir kalkınmaya katkıda bulunabileceği inancı şeklinde ifade edilmiştir.

Bu belgedeki hedefleri gerçekleştirmeyi taahhüt eden imzacı ülkelerin küresel vatandaşlık eğitimini müfredata entegre etme çabaları yapılan araştırmalarda görülmektedir (Goren ve Yemini, 2017, s.170). Ancak küresel vatandaşlık eğitimindeki farklı yaklaşımlar ve öncelikler ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir (Goren ve Yemini, 2017, s.175). Birçok farklı yorumu ve tanımı yapılan “küresel vatandaşlığın” eğitime yansımaları da bu çeşitliliğin doğal bir sonucudur.

BM’ye bağlı Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) BM’nin eğitim, kültür ve bilim alanındaki faaliyetlerinde yetkili ve sorumlu bir kuruluştur. Bir arada yaşama kültürüne vurgu yapan UNESCO bu görüşle küresel vatandaşlık eğitimi paradigmasını “Global Citizenship Education” (GCED) geliştirmiştir (UNESCO, 2015). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), 1945 tarihinde Türkiye’nin de imzacı ilk 10 devlet arasında yer aldığı, BM’ye bağlı küresel bir yapı olarak kurulmuştur. UNESCO’nun amacı; eğitim, bilim, kültür, iletişim ve bilgi yoluyla barışın inşasına, yoksulluğun ortadan kaldırılmasına, sürdürülebilir kalkınmaya ve kültürlerarası diyaloga katkıda bulunmaktır (URL 3). UNESCO sözleşmesinde belirttiği bu amaç doğrultusunda geliştirdiği GCED paradigması; küresel vatandaşlığı siyasi bir anlam taşımaksızın, farklılıklarımızla bir arada yaşamayı hedefleyen bir içerik olarak sunmaktadır. GCED ile hedeflenen: bireylerin daha geniş bir topluluğa ve ortak insanlığa ait olma hissini yaşamalarıdır (UNESCO, 2014a).

“Sürdürülebilir Kalkınma İçin 2030 Gündemi” ile küresel vatandaşlık eğitimi, barışın eğitimle sağlanabileceği görüşüne amacında yer veren UNESCO için öncelikli bir alan haline gelmiştir. UNESCO’nun küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili çabaları 2012 yılında BM Genel Sekreteri tarafından başlatılan Küresel Eğitim İlk Girişiminde (GEFI), açıkladığı üç önceliğinden birisi olan “küresel vatandaşlığı teşvik edin” (BM, 2015) hedefi ile başlamıştır. UNESCO’nun, 2014-2021 yıllarını kapsayan “37 C/4 Medium Term Strategy” dokümanındaki hedeflerden birisi “Öğrencilerin yaratıcı ve sorumlu küresel vatandaşlar olmalarını sağlamaktır (UNESCO 2014b). UNESCO’nun 2014 yılında yayınladığı “Küresel Vatandaşlık Eğitimi: Öğrenenleri 21. Yüzyılın Zorluklarına Hazırlamak” (Global Citizenship Education: Preparing Learners For The Challenges of The 21st Century) dokümanında küresel vatandaşlık eğitiminin dayandırıldığı temeller, konu ile ilgili tartışmalar, küresel vatandaşlık eğitiminin bazı uygulamaları ile öneriler yer almaktadır (UNESCO, 2014a). 2015 yılında yayımlanan “Küresel Vatandaşlık Eğitimi: Başlıklar ve Öğrenme Hedefleri” (Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives) dokümanı ise pedagojik bir kılavuz olması amacıyla hazırlanmıştır (UNESCO, 2015).

Touken, (2017, s.62) GCED’i incelediği çalışmasında; GCED’in Sürdürülebilir Kalkınma İçin 2030 Gündemi hedefleri ile uyumlu küresel vatandaşlık eğitim çabaları sergilediğini, ekonomik veya piyasa güdümlü açıklamalardan ve örneklerden faydalanmadığını açıklamıştır. Touken (2017, s.62) ayrıca GCED’in vatandaşlık eğitimindeki neo-liberal eğilimi engelleme çabası olduğunu da aşağıdaki şekilde vurgulamıştır:

GCED, bir anlamda barış inşası ve sürdürülebilirlik üzerine önceden belirlenmiş değer ve tutumları teşvik ederek devletler tarafından verilmekte olan vatandaşlık eğitimindeki neo-liberal eğilimleri engelleme çabası içerisinde.

Literatürde, küreselleşme gerçeğini kabul ederek eğitimin değişen yüzü olan giderek metalaşması ve iş gücüne bireylerin hazırlıklı olarak katılmalarına odaklanmak yerine eğitim uygulamalarının tekrar eski odak noktasına “sosyal ve kültürel kaygılara” döndürülmesi gereğini belirten görüşler dile getirilmektedir. (Taylor, Rızvı, Lingard, ve Henry, 1997, s.93) .

Türkiye Cumhuriyetinde 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi ve Küresel Vatandaşlık Yetiştirme Hedefleri

193 üye ülkenin tamamının imzaları ile hayat bulan “Sürdürülebilir Kalkınma İçin 2030 Gündemi”, Türkiye Cumhuriyeti Devleti tarafından da önem verilen bir sözleşmedir. 2016 yılında Kalkınma Bakanlığı tarafından hazırlanan “Türkiye'nin Sürdürülebilir Kalkınma 2030 Gündeminin Uygulanmasına Yönelik İlk Adımlarına İlişkin Rapor”, Gündemle ilişkin ilk resmi rapordur. Raporda Hedef 4 Nitelikli Eğitim başlığında; engelli ve kız çocuklarının öğretime katılımlarının sağlanma hedefi belirtilmiştir. Eğitimin niteliğe önem veren değişimi ile işgücü piyasasına daha uyumlu bir hale getirileceği de raporda belirtilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı, 2016). Nitelikli eğitim hedefinin alt hedeflerinden birisi olan küresel vatandaş yetiştirme hedefi raporda yer almamaktadır. 2017 yılında aynı bakanlık tarafından “Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Kapsamında Türkiye'nin Mevcut Durum Analizi Projesi Ana Rapor” hazırlanmıştır. Raporun Hedef 4.7 ile ilgili kısmında, küresel gelişmeleri daha iyi takip eden nesillerin yetiştirilmesi ve yabancı dil eğitiminin iyileştirilmesi alanlarındaki eksiklikler belirtilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı, 2017, s.66). Bu raporda GCED tarafından da üzerinde önemle durulan girişimcilik, liderlik, yaratıcılık, medya okuryazarlığı, bilgi iletişim teknolojileri, çevre bilgisi, eşitlik konularının öğrencilere aktarılmasının da önemi belirtilmiştir. Yine de raporun geneli incelendiğinde; raporun küresel bir farkındalık ya da sorumluluk hissini oluşturma kaygısı taşımadığı, iş gücü piyasasına yapılan vurgunun öne çıktığı görülmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin Cumhurbaşkanlığı yönetim sistemine geçmesi ile birlikte Sürdürülebilir Kalkınma İçin 2030 Gündemi ile ilgili raporlar Cumhurbaşkanlığınca hazırlanmaya başlanmıştır. T.C. Cumhurbaşkanlığının hazırladığı 2019 tarihli raporda her bir hedef için yapılmış olan Türkiye'nin durum analizi sonucunda öne çıkan bulgular özetlenmiştir. Gündemin 4. Hedefi olan “Nitelikli Eğitimde “Eğitimin niteliğinin artırılması ve işgücü piyasasının ihtiyaçlarına uyumlu hale getirilmesi” ifadeleri (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2019a, s.xvi) ile eğitimin amaçlarının işgücü piyasası ile sınırlandırıldığı anlaşılmaktadır. Raporda küresel vatandaş yetiştirme hedefi ile ilgili daha kapsayıcı ve bütüncül politika geliştirme ihtiyacı olduğu da belirtilmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2019a, s.49).

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığınca 2019 yılında hazırlanan diğer bir rapor olan “Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Türkiye 2. Ulusal Gözden Geçirme Raporu Ortak Hedefler İçin Sağlam Temeller” Raporu, Sürdürülebilir Kalkınma İçin 2030 Gündeminin Nitelikli Eğitim başlıklı 4. hedefini üç ana tema odağında değerlendirilmiştir. Bu temalar şunlardır:

1. Kaliteli eğitime erişim,
2. Eğitimde fırsat eşitliği
3. Mesleki ve hayat boyu eğitim (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2019b, s.64)

Raporda “MEB tarafından 2016 yılında ilgili disiplin alanları kapsamında, öğrencilere adalet, barış, dostluk, saygı ve sevgi gibi değerleri aktaracak şekilde eğitim programları yenilenmiştir” ifadeleri

Hedef 4.7'ye atıfta bulunulmadan belirtilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2019b, s.65). Raporun Gelecek ile ilgili bölümünde ise neo-liberal yaklaşım kendini göstermektedir. Bu yaklaşım insan ilişkilerinin yapılandırılması için piyasanın değerine vurgu yapmaktadır (Pais ve Costa, 2017, s.5). Raporda yer alan, “toplumun ve iş dünyasının her kesimi için dijital, finans, sağlık, ekoloji ve sosyal medya gibi 21. yüzyıl becerilerine ilişkin farkındalık ve beceri eğitimlerinin düzenlenmesi gerektiği de belirtilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2019, s.66).” Bu ifadeler küresel vatandaşlık eğitimindeki iki ana eğilimden birisi olan neo-liberal yaklaşımı sergilemektedir.

Sonuç

Birleşmiş Milletlere üye ülkelerin tamamının imzası ile kabul edilen 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi, katılım açısından dünya tarihindeki en geniş kapsamlı sözleşmedir (BM, 2015). İmzacı tüm ülkeler, Sürdürülebilir Kalkınma Gündeminin tüm hedeflerini gerçekleştirmeyi taahhüt etmişlerdir. Türkiye, Sürdürülebilir Kalkınma Gündemini kabul eden bir ülke olarak bu hedeflerle ilgili ilk raporları 2016 yılında yayımlamıştır (Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı, 2016). Araştırmaya konu olan 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündeminin Hedef 4.7. maddesinde yer alan “küresel vatandaş yetiştirme hedefi” ile ilgili olarak resmi kurumlarca hazırlanan raporlar incelenmiştir. Raporlarda küreselleşme gerçeği daha çok ekonomik boyutları öne çıkarılarak kabul edilmiştir. Hedef 4 Nitelikli Eğitim Hedefi ise: kız çocukları ve dezavantajlı grupların eğitime katılımları (Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı, 2016). s.28), işgücü piyasasının ihtiyaçları (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2019a), kaliteli eğitime erişim, eğitimde fırsat eşitliği ile mesleki ve hayat boyu eğitim (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2019 b s.66).) başlıklarında incelenmiştir. Gündemin Hedef 4.7'de yer alan küresel vatandaş yetiştirme hedefinin, eğitim sistemimizde daha anlaşılamadığını, takip eden ifadelerde görmekteyiz ki bu ifadelerde “daha kapsayıcı ve bütüncül politika geliştirme ihtiyacı olduğu” belirtilmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2019a, s.49).” Yayımlanan raporlar eğitime yüklenen görevleri, hedefleri de göstermektedir. Bu hedeflerden en sık olarak görüleni “küreselleşen dünyada işgücü piyasasına uyumlu bireyler yetiştirmek” hedefidir. Bu hedef ise küresel vatandaşlık eğitim yaklaşımlarında işgücü piyasasını öne çıkaran neo- liberal yaklaşımlar içerisinde yer almaktadır. Küreselleşen dünyada Türkiye'nin eğitimde ihtiyacının sadece neo-liberal yaklaşımın temsil ettiği işgücü piyasası odaklı yaklaşım olmadığı düşünülmektedir. Nitekim, Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk'un 2023 Eğitim Vizyonundaki “*Bilgi toplumu diyerek rekabeti aşırı kutsayan, teknoloji diyerek tüketimi körükleyen, insanlık denince kendi toplumu hariç, herkesi dışlayan bir uygarlık anlayışını kabul etmemiz mümkün değildir*” ifadeleri de bu yönde yorumlanabilir (URL 4).

GCED, Türkiye'nin batılılaşma tartışmalarına farklı bir açıdan bakmamızı sağlayabilecek bir eğitim paradigması olabilir. Farklı kültürleri anlama ve takdir etme hedefi (UNESCO, 2015, s.16) GCED'in ana temalarından birisidir. UNESCO; kültürel çeşitliliğin devamı ve küreselleşmenin bu çeşitliliği yok etmesine engel olabilmek için çalışmalar yapmaktadır. 2005 tarihinde “Kültürel İfadelerin Çeşitliliğinin Korunması ve Geliştirilmesi Sözleşmesi bu çabalardan birisidir” (URL 5). GCED dünyadaki tüm milletlerin, toplumların kültürlerini korumayı, dünyada var olan kültürel çeşitliliklerin oluşturduğu zenginliği muhafaza etmeyi amaçlamaktadır. GCED, yerel, ulusal ve küresel düzeyde siyasi, ekonomik, toplumsal ve kültürel bağlılıklar ve etkileşimlere vurgu yapmaktadır. Bu bağlılık ve etkileşimlerle sorunların çözümünde yalnız olmadığımızı, diğerleri ile var olan etkileşimlerimizi dayanışma ve dostluk temellerinde kurabileceğimiz gerçeğini hatırlatmaktadır. GCED bu anlayışı ile diğer küresel vatandaşlık eğitim anlayışlarından ayrışmaktadır.

Kaynakça

- BM (2015). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E Erişim Tarihi:25.11.2020.
- Carter, A. (2001). *The political theory of global citizenship*. London: Routledge.
- Davies, I. ve Pike, G. (2009). Global Citizenship education challenges and possibilities, global citizenship in theory and practice, R. Lewin.(Ed.), *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad: Higher Education and the Quest for Global Citizenship*, (s. 61-78) New York: Routledge.
- Davies, I., Evans, M., ve Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of “global education” and “citizenship education. *British Journal of Educational Studies*, 53 (1), 66–89.
- Andreotti, V. O. (2014). Soft versus critical global citizenship education. *Development Education in Policy and Practice*, 21–31.
- Dill, J. S. (2013). *The longings and limits of global citizenship education: The moral pedagogy of schooling in a cosmopolitan age*. New York: Routledge.
- Dower, N. (2000). *The idea of global citizenship-A sympathetic assessment*. *Global society*, 14(4), 553-567.
- Falk, R. (1994). The making of global citizen. In B. Van Steernbergen (Ed.), *The condition of citizenship* (s. 39-50). London: SAGE Publications Ltd.
- Goren, H. ve Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined-A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170–183.
- Guttal, S. (2007). Globalisation, *Development in Practice*, 17 (4/5), 523-531.
- Kant, I. (2010), *Perpetual peace a philosophical sketch*, Minneapolis, Minnesota: Shapco Printing, Inc.
- Karatekin, K. ve Taban, M.H. (2017). Understanding global citizenship levels of Turkish Erasmus students in Poland from different variables. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 2 (6), 206-215.
- Karatekin, K. ve Taban, M.H. (2018). Global citizenship levels of Polish university students and Turkish Erasmus students in Poland. *Acta Didactica Napocensia*, 11 (1), 41-59.
- Keohane, R. O. ve Nye Jr., J.S. (2003). Globalization: What's new? what's not? (and so what?). D. Held, & A. McGrew (Ed.) *The Global Transformations Reader An Introduction to the Globalization Debate*. (S.75-83), Cambridge:Polity Press in association with Blackwell Publishing Ltd.
- Morais, D. B ve Ogden, A.C. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, 15 (5), 445-466.
- Oxfam (2015). *Education for global citizenship: A guide for schools*. Oxfam GB. [edu-global-citizenship-schools-guide-091115-en.pdf \(openrepository.com\)](https://openrepository.com/open/oxfam-education-for-global-citizenship-schools-guide-091115-en.pdf), Erişim Tarihi: 08.05.2021.
- Oxley, L., ve Morris, P. (2013). Global citizenship: A Typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61 (3), 301–325.
- Pais, A. ve Costa, M. (2017). An ideology critique of global citizenship education. *Critical Studies in Education*, 61 (1), 1–16.
- Parmenter, L. (2011). Power and place in the discourse of global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9 (3-4), 367–380.
- Pigozzi, M. J. (2006). A UNESCO view of global citizenship education. *Educational Review*, 58 (1), 1–4.
- Pogge, T. (2005) World poverty and human rights. *Ethics & International Affairs*, 19 (1), 1-7.
- Robertson, R. (1992). *Globalization social theory and global culture*. New York: Sage Publications Ltd.
- Schattle, H.(2009), Global citizenship in theory and practice, R. Lewin.(Ed.), *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad: Higher Education and the Quest for Global Citizenship*, (s.3-32), New York: Routledge.
- Taban, M.H. ve Karatekin, K. (2017). Explaining global citizenship levels of Polish university students from different variables. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 2 (6), 216-224.

- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B. ve Henry, M. (1997) Educational Policy And The Politics of Change. London: Routledge.
- Toukan, E. V. (2017). Educating citizens of “the global”: Mapping textual constructs of UNESCO’s global citizenship education 2012–2015. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13 (1), 51–64.
- Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı (2016). *Report on Turkey’s initial steps towards the implementation of the 2030 agenda for sustainable Development*. http://www.surdurulebilir.kalkinma.gov.tr/wp-content/uploads/2016/07/2030_Raporu.pdf Erişim Tarihi: 02.01.2021.
- Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı (2017). Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Kapsamında Türkiye’nin Mevcut Durum Analizi Projesi Ana Rapor. http://www.ceidizleme.org/ekutuphaneresim/dosya/753_1.pdf Erişim Tarihi: 02.02.2021.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı. (2019a). Strateji ve Bütçe Başkanlığı. Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Değerlendirme Raporu. https://sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/03/Surdurulebilir-Kalkinma-Amaclari-Degerlendirme-Raporu_13_12_2019-WEB.pdf Erişim Tarihi: 23.12.2020.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı (2019b). Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Türkiye 2. Ulusal Gözden Geçirme Raporu “Ortak Hedefler İçin Sağlam Temeller” https://sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/03/Surdurulebilir-Kalkinma-Amaclari-Turkiye-2nci-Ulusal-Gozden-Gecirme-Raporu_TR-WEB.pdf Erişim : 01.01.2021.
- UNESCO (2014a). *Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21st century*. file:///C:/Users/HP/Downloads/227729eng.pdf, Erişim Tarihi: 08.05.2021.
- UNESCO (2014b). *37 C/4 2014-2021 medium term strategy*. France: UNESCO.
- UNESCO (2017). *UNESCO moving forward the 2030 agenda for sustainable development*. <https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785en.pdf> Erişim Tarihi: 03.01.2021.
- URL1. *Compass: manual for human rights education with young people*, Erişim Tarihi: 25.12.2020, <https://www.coe.int/en/web/compass/globalisation>
- URL 2. *Global citizenship education*. <https://en.unesco.org/themes/gced> Erişim Tarihi: 21.12.2020,
- URL3. *UNESCO constitution*. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html Erişim Tarihi: 18.12.2020.
- URL 4. *2023 eğitim vizyonu*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf Erişim Tarihi: 08.05.2021.
- URL 5. Kültürel ifadelerin çeşitliliğinin korunması ve geliştirilmesi sözleşmesi. <https://www.unesco.org.tr/Pages/179/177/> Erişim Tarihi: 08.03.2021.