ADIYAMAN UNIVERSITY Journal of Educational Sciences

dergipark.org.tr/tr/pub/adyuebd Volume 16, Issue 1, June 2026, Page 159-198 ISSN: 2149-2727

Global Citizenship and English Self-Efficacy among Pre-Service Teachers: A Descriptive and Relational Study*

Betül Rızvanoğlu[1] Neşe Dokumacı Sütçü[2]

Article Info

Keywords
Pre-service teachers,
Global citizenship,
World citizenship,
English self-efficacy belief.

Received: 09.10.2025

Accepted: 27.01.2026

Published: 30.06.2026

Research Article

DOI: 10.17984/adyuebd.1799866

Abstract

This study aims to determine pre-service teachers' levels of global citizenship and English self-efficacy beliefs and to examine them in terms of demographic variables. In addition, it aims to reveal the relationship between pre-service teachers' levels of global citizenship and their English self-efficacy beliefs and to identify the variables predicting global citizenship. The study was conducted using a descriptive and relational research design. The participants consisted of 443 pre-service teachers enrolled in various departments of two faculties of education. In the analysis of the data, comparison tests were used to determine differences among groups, Pearson correlation analysis was employed to examine the relationships between variables, and multiple regression analysis was conducted to determine the predictive power of the independent variables. The findings revealed that pre-service teachers' levels of global citizenship and English self-efficacy beliefs were generally at a moderate level. Significant differences were identified in some dimensions of global citizenship according to gender and age variables. In addition, significant differences were found in some dimensions of global citizenship and English self-efficacy belief according to field of study and university variables. Furthermore, a positive and low-level significant relationship was found between pre-service teachers' levels of global citizenship and their English self-efficacy beliefs. According to the regression analysis, English self-efficacy belief, gender, age, field of study, and university variables collectively demonstrated a moderate and significant relationship with global citizenship, and these variables together explained approximately 19% of the variance in global citizenship. The findings reveal a positive relationship between pre-service teachers' levels of global citizenship and their English self-efficacy beliefs and highlight the importance of holistic teacher education approaches aimed at simultaneously developing global perspectives and English language proficiency.

Introduction

The 21st century has emerged as an era of rapid acceleration in scientific and technological advancements, where innovations in transportation have shortened distances between nations. This process has heightened cross-national interaction, brought societies closer, and deepened global integration. These developments are examined within the framework of globalization.

Globalization is a process in which distant regions become interconnected, local events are influenced by worldwide developments—and conversely, exert reciprocal influence—intensifying social relations on a global

*This article is derived from the first author's master's thesis conducted under the supervision of the corresponding author.

Author[1]: Betül Rızvanoğlu, Master's Student, Institute of Educational Sciences, Dicle University, Türkiye, betulrizvanoglu@gmail.com

Corresponding author[2]: Neşe Dokumacı Sütçü, Assoc. Prof., Ziya Gökalp Faculty of Education, Dicle University, Türkiye, ndokumaci@dicle.edu.tr

scale (Giddens, 1990). Globalization, whose effects began to be felt in the late twentieth century, has rapidly influenced individuals, businesses, and states (Kaya & Kaya, 2012). A disaster that in the past concerned only the affected country is now considered a shared problem of all humanity due to increased interaction and information exchange; individuals are thus assigned not only responsibilities focused on national interests but also responsibilities at the global level (Gürdoğan-Bayır et al., 2014). The proliferation of the internet has enabled individuals to communicate instantly and limitlessly with different cultures, becoming one of the most significant sources of cultural diversity and interaction; this situation has substantially accelerated the globalization process by strengthening inter-societal interaction through the multicultural communication channels provided by the digital world (Castells, 2000). With the acceleration of globalization driven by advancing technology, the concept of citizenship and the foundations of citizenship education based on this concept have been profoundly challenged; consequently, the traditional understanding of citizenship, whose roots date back to ancient times, has begun to be reinterpreted (Koçar, 2022; Rapoport & Demir, 2022).

Although the concept of citizenship has traditionally been addressed within the nation-state framework on the basis of national identity, today, under the influence of globalization, this concept has been extended beyond the legal and political boundaries drawn by states. Accordingly, the literature shows the emergence of broader concepts such as transnational, cosmopolitan, world, and global citizenship, which are often used interchangeably in both international and Turkish contexts (Çolak et al., 2019; Heater, 2002; Karatekin & Taban, 2018; Oxley & Morris, 2013). Among these new concepts, 'global citizenship' in particular has become one of the most prominent and emphasized concepts in contemporary literature.

Global citizenship is a concept that requires individuals not only to support social justice and sustainability but also to recognize, value, and internalize cultural diversity, combining all of these with the responsibility to take action (Reysen & Katzarska-Miller, 2013). It is conceptualized as a multidimensional construct comprising three interrelated dimensions: social responsibility, global competence, and global civic engagement. Social responsibility refers to individuals' sensitivity and commitment toward other people, society, and the environment. This dimension is grounded in core assumptions such as responsiveness to global justice and inequality, empathy, personal responsibility, and a sense of global connectedness. Global competence requires self-awareness, intercultural communication skills, and knowledge of global issues; it involves individuals' ability to understand their own cultural values as well as the expectations of other cultures, and to use this understanding to engage in effective communication and collaboration. Global civic engagement encompasses individuals' recognition of societal and global issues, their willingness to generate ideas for addressing these challenges, their participation in global citizenship activities, and their involvement in civil society organizations (Morais & Ogden, 2011).

The three dimensions proposed by Morais and Ogden (2011) are reinforced by other influential frameworks in the literature, which collectively strengthen their conceptual validity. For example, Schattle (2008) describes global citizenship as a process through which individuals think and act beyond local boundaries and view themselves as members of a global community—an understanding that aligns closely with the model's emphasis on global awareness, dialogue, and collective action. Similarly, UNESCO's (2015) framework for global citizenship education identifies three core learning domains—the cognitive (corresponding to global competence), socio-emotional (reflecting social responsibility), and behavioral (representing global civic engagement)—demonstrating a clear parallel with Morais and Ogden's model. The cognitive domain encompasses the knowledge and thinking skills necessary for individuals to better understand the world and its complexities. The socio-emotional domain involves the values, attitudes, and social skills that enable learners to develop psychosocially and physically, and to live respectfully and peacefully with others. The behavioral domain, in turn, relates to individual actions, performance, practical application, and interaction with others. This alignment illustrates the widespread recognition of the three-dimensional structure as a comprehensive and holistic representation of the knowledge, values, and actions that characterize global citizenship.

Global citizenship is grounded in fundamental principles encompassing support for consensus-based decision-making processes on social, economic, cultural, and political issues at both national and international levels, promotion of gender equality, racial, ethnic, national, and religious harmony, and sacrifice for the common good (Gürdoğan-Bayır et al., 2014). Educating individuals who have embraced and internalized globalization

entails cultivating people who can address issues that directly affect human life with a perspective that is free from egocentrism and capable of viewing the world as an interconnected whole. This aligns with the notion of the "ideal citizen," often described as a good person and a good citizen (Akhan & Kaymak, 2021). The ability to communicate effectively at the global level emerges as one of the essential competencies that such an ideal citizen should possess. Increasing international interactions reveal that communicating solely through national languages is no longer sufficient, which in turn necessitates individuals' learning of additional languages (Özer & Başarır, 2020). In this regard, there is a clear need for a common global language, and English has come to assume this role (Cavanagh, 2020; Meera & Jumana, 2015).

English has gained the status of a global language due to the influence of political and economic developments, and its use has expanded worldwide. Consequently, English has become central to global communication not only historically but also in terms of economic and cultural interactions (Crystal, 2003). The significant role English plays globally has also influenced educational policies in different countries. In Turkey, the roots of English language instruction parallel these global trends and can be traced back to the mid-20th century. Historical accounts indicate that English has been taught as a compulsory foreign language in middle schools since the 1950s, and that the establishment of Anatolian High Schools in 1955 introduced foreign-language-intensive programs into the national education system (Kırkgöz, 2007). Doğançay-Aktuna (1998) also emphasizes that English has long occupied a central and compulsory place within the national curriculum in Turkey. As a continuation of this well-established history, the eight-year compulsory education reform implemented in 1997–1998 did not define English as a compulsory subject for the first time; rather, it reinforced and expanded its existing status. The main contribution of the reform was lowering the starting age of English instruction, increasing weekly lesson hours, and broadening access to foreign language education for students across all socioeconomic backgrounds (Aslan, 2008; Haznedar, 2010). This reform further elevated the importance of foreign language education in Turkey and strengthened the central position of English within the education system. With the introduction of the communicative approach, the aim was not only for students to learn the language but also to use it actively and effectively (Kırkgöz, 2006). These developments demonstrate the clear impact of English's global status on national education policies; whereas enabling students to use the language in real-life contexts requires not merely knowing the rules but also the ability to use this knowledge fluently and accurately. Indeed, according to Nussbaum (2010), global citizenship is not limited to foundational knowledge but necessitates English speaking skills for individuals to communicate meaningfully with different cultures. Precisely at this point, students' beliefs about using the language and their self-confidence—namely, their self-efficacy—hold significant importance.

Within the domain of language learning, self-efficacy, which occupies a central position in social cognitive theory, is not only a robust predictor of performance but also a crucial cognitive skill that fosters life success (Meera & Jumana, 2015). It constitutes individuals' beliefs about their competence to achieve specific performance levels (Bandura, 1984). It determines not only which activities and settings individuals prefer but also shapes the coping processes initiated in pursuit of success. Efficacy expectations serve as a key factor in determining how much effort individuals expend and sustain when confronting challenges and adverse experiences (Bandura, 1977). Individuals who perceive themselves as competent typically attribute failures to insufficient effort, whereas those who feel incompetent ascribe them to low ability. The perception of self-efficacy is assessed based on how individuals adapt and deploy their skills across diverse situations. Consequently, underestimating or treating perceived self-efficacy unidimensionally fails to accurately reflect its complex and multifaceted nature (Bandura, 1984). Given that perceptions of self-efficacy toward English—a globally recognized lingua franca—may directly influence individuals' ability to use the language effectively and, thereby, their competence to interact with diverse cultures within a global citizenship framework, its significance becomes even more pronounced.

A review of the literature reveals that numerous studies (Akhan & Kaymak, 2021; Biay & Tenorio, 2024; Bolattaş-Gürbüz & Deniz, 2023; Bruce et al., 2019; Çolak et al., 2019; Dağaşan, 2024; Günel & Pehlivan, 2016; Gürdoğan-Bayır et al., 2014; Kaya & Kaya, 2012; Koçar, 2022; Özdemir-Özden & Karadağ, 2021; Rapoport & Demir, 2022) have investigated teachers' or teacher candidates' perspectives, perceptions, and views regarding global citizenship. Similarly, teacher candidates' English self-efficacy beliefs have been examined in various studies (Merç, 2015; Memduhoğlu & Çelik, 2015; İlhan-Beyaztaş, 2018; Tibi et al., 2016). Nevertheless, research

integrating these two significant concepts remains limited. In their study, Sohrabi et al. (2022) examined how awareness of global citizenship education practices and objectives relates to doctoral students' English language proficiency in Iran, and they found a significant relationship between students' global citizenship awareness and their English proficiency. In the study conducted by Xiao and Qiu (2022), the relationship between students' global perspectives and their willingness to communicate in English at an English-medium university in China was investigated, and a moderate, positive relationship between these two variables was identified.

Although these studies provide valuable perspectives on the relationship between global citizenship and language skills, no research addressing the direct relationship between teacher candidates' global citizenship and English self-efficacy beliefs has been identified. This gap becomes even more critical when the focus shifts specifically to pre-service teachers. As their professional identities and teaching-related beliefs are still in a formative stage, both their general teaching self-efficacy and their self-efficacy in domain-specific areas such as English remain highly malleable and open to change. Moreover, this group carries a unique "dual responsibility," as they are expected not only to develop their own global competences but also to foster these competences in their future students.

While global citizenship requires teacher candidates to interact with diverse cultures and assume active roles in international platforms, English self-efficacy belief constitutes a critical factor for their effective self-expression in these processes. Alongside global developments, educational institutions play a vital role in developing cultural intelligence and global citizenship awareness, particularly among teacher candidates (Biay & Tenorio, 2024). In parallel with this, within the context of increasing globalization and cultural diversity, global citizenship is gaining prominence as an increasingly preferred graduate attribute (Bruce et al., 2019). Equipping future educators with this competence will contribute to their development as individuals capable of thinking globally and transmitting this perspective to their students. Therefore, global citizenship awareness must not remain merely a theoretical concept; it needs to be integrated into teacher candidates' professional competencies. Within this framework, examining teacher candidates' global citizenship levels and English self-efficacy beliefs, and elucidating how these two variables interact, warrants significant attention as an important area of research.

The Aim of the Research

This study aims to determine pre-service teachers' levels of global citizenship and English self-efficacy beliefs and to examine these variables in terms of gender, age, field of study, and university. Additionally, elucidating the relationship between global citizenship and English self-efficacy beliefs, and identifying the variables predicting global citizenship are among the objectives of the study. Within this scope, answers to the following questions were sought:

1. a) What are the global citizenship levels of pre-service teachers?
   b) Do global citizenship levels differ statistically significantly according to gender, age, field of study, and university?
2. a) What are the English self-efficacy belief levels of pre-service teachers?
   b) Do English self-efficacy belief levels differ statistically significantly according to gender, age, field of study, and university?
3. a) What is the nature of the relationship between pre-service teachers' global citizenship levels and their English self-efficacy beliefs?
   b) Do English self-efficacy belief, gender, age, field of study, and university variables statistically significantly predict global citizenship?

Method

This study was conducted using a descriptive and relational research design. Descriptive research aims to describe the current status of a population with respect to one or more variables, whereas relational research aims to determine the relationships among variables (Fraenkel & Wallen, 2009). Accordingly, the descriptive research design was used to determine pre-service teachers' levels of global citizenship and English self-

efficacy beliefs and to examine these variables in terms of demographic characteristics. On the other hand, the relational research design was employed to reveal the relationship between pre-service teachers' levels of global citizenship and their English self-efficacy beliefs and to identify the variables predicting global citizenship.

Participants

The participants of the study consisted of a total of 443 pre-service teachers enrolled in the faculties of education at two public universities located in the Southeastern Anatolia Region of Türkiye and selected through convenience sampling. The statistics regarding the demographic characteristics of the pre-service teachers who voluntarily participated in the study are presented in Table 1.

Table 1. *Statistics on the demographic characteristics of pre-service teachers*

Demographic Characteristics	Groups	f	%
Gender	Male	160	36.1
	Female	283	63.9
Age	18-21	158	35.7
	22-25	210	47.4
	26 and above	75	16.9
Field of Study	Special Aptitude	120	27.1
	Science–Maths	83	18.7
	Social Sciences	104	23.5
	Primary Education	70	15.8
	Foreign Language	66	14.9
University	University A	206	46.5
	University B	237	53.5

As shown in Table 1, 36.1% (160) of the pre-service teachers were male and 63.9% (283) were female. Of the participants, 35.7% (158) were in the 18–21 age group, 47.4% (210) in the 22–25 age group, and 16.9% (75) were aged 26 and above. Regarding field of study, 27.1% (120) of the pre-service teachers were enrolled in special aptitude programs, 18.7% (83) in science–maths programs, 23.5% (104) in social sciences programs, 15.8% (70) in primary education programs, and 14.9% (66) in foreign language programs. Additionally, 46.5% (206) of the participants studied at University A, while 53.5% (237) studied at University B.

Special aptitude programs comprise music, physical education, and visual arts teaching; science-maths programs include science and mathematics teaching; social sciences programs cover Turkish language, social studies, and geography teaching; primary education programs encompass classroom and preschool teaching; foreign language programs consist of English and German language teaching.

As in all teacher education programs in Türkiye, including the German language teaching program, pre-service teachers are required to take a compulsory English course in the 1st year during both the first and second semesters of their undergraduate studies. In some programs, additional compulsory or elective English courses are also offered. Therefore, all participants in the study have received at least a basic level of English instruction. The inclusion of German language teaching students in the research is justified not only by their proficiency in German but also by the fact that they receive English instruction and that English plays a dominant role in international communication. In this context, English self-efficacy constitutes an important variable within the framework of global citizenship. Thus, including this group in the study is consistent with the overall purpose of the research.

In this study, two universities were coded and used without specifying their names. *University A* is a large and well-established public university located in the Southeastern Anatolia Region, with a substantial student population and a long-standing faculty of education offering various teacher education programs. *University B*, also located in the Southeastern Anatolia Region, is a regionally significant public university known particularly for its teacher education programs. Although both institutions share a similar curriculum structure

as public universities, they differ in terms of student demographics and institutional context. Therefore, the university variable was included in the analysis to enable comparisons across different institutional settings.

Data Collection Tools

The study employed two instruments: the "Global Citizenship Scale (GCS)" and the "English Self-Efficacy Belief Scale (ESEBS)" as data collection tools.

The Turkish adaptation of the GCS, originally developed by Morais and Ogden (2011), was validated by Akın et al. (2014). The scale consists of 30 items and includes three dimensions: social responsibility (6 items), global competence (9 items), and global civic engagement (15 items). In the original study, internal consistency reliability coefficients were reported as 0.60 for social responsibility, 0.69 for global competence, and 0.86 for global civic engagement.

The ESEBS, developed by Hancı-Yanar and Bümen (2012), consists of 34 items and includes four dimensions: reading (8 items), writing (10 items), speaking (6 items), and listening (10 items). In the original study, internal consistency coefficients were reported as 0.92 for reading, 0.88 for writing, 0.92 for speaking, 0.93 for listening, and 0.97 for the overall scale.

The reliability of the measurements obtained from the GCS and ESEBS scales was recalculated within the scope of this study. For the GCS, the Cronbach's alpha internal consistency coefficient was found to be 0.81 for the social responsibility, 0.84 for global competence, 0.93 for global civic engagement, and 0.92 for the overall scale. For the ESEBS, the Cronbach's alpha coefficient was calculated as 0.96 for reading, 0.94 for writing, 0.96 for speaking, 0.97 for listening, and 0.99 for the overall scale. According to Büyüköztürk (2011), a Cronbach's alpha coefficient of .70 or higher indicates that the measurements are reliable.

Data Analysis

SPSS software was employed for data analysis, with the significance level set at $p < .05$ for statistical tests. During initial data processing, demographic variables were categorized, and frequency/percentage values were tabulated to characterize the sample profile. Arithmetic means and standard deviations were calculated to determine pre-service teachers' levels of global citizenship and English self-efficacy beliefs. For interpreting mean scores, the following ranges were adopted: 1.00–1.80 denoted *very low*, 1.81–2.60 *low*, 2.61–3.40 *moderate*, 3.41–4.20 *high*, and 4.21–5.00 *very high*.

In order to determine whether there are significant differences in pre-service teachers' global citizenship and English self-efficacy beliefs based on gender, age, field of study, and university, the normality of the data distribution within the subgroups of each independent variable was examined (Büyüköztürk, 2011; Field, 2018). For this purpose, skewness and kurtosis values of the data were taken into account. According to Tabachnick and Fidell (2013), for a dataset to meet the assumption of normality, skewness and kurtosis values should fall within the range of ±1.5. Accordingly, only the subgroups of the field variable in the ESEBS did not meet the normality assumption.

Pre-service teachers' levels of global citizenship were analyzed via t-test with respect to gender and university variables, and via ANOVA with respect to age and field variables. In cases where the Levene's test indicated a violation of the homogeneity of variances assumption, the Welch test, as recommended by Field (2018), was used.

The English self-efficacy beliefs of pre-service teachers were analyzed using an independent samples t-test for the variables of gender and university, a one-way ANOVA for the variable of age, and a Kruskal–Wallis H (KW-H) test for the variable of field of study.

To identify which groups differed significantly following the ANOVA, the Bonferroni post hoc test was employed. Following the Welch test, the Games–Howell post hoc analysis was conducted to determine the source of the significant differences. For variables analyzed using the KW-H test, pairwise comparisons were made using the Mann–Whitney U (MWU) test in order to determine the direction of the differences between groups (Büyüköztürk, 2011).

To determine the relationship between global citizenship and English self-efficacy belief, Pearson correlation analysis was used. A correlation coefficient with an absolute value between 0.70 and 1.00 was defined as a *high-level* relationship, between 0.70 and 0.30 as *moderate*, and between 0.30 and 0.00 as *low-level* (Büyüköztürk, 2011).

Multiple regression analysis was utilized to determine the extent to which English self-efficacy belief, gender, age, field, and university variables predicted global citizenship. To test the assumptions of the regression analysis, outliers in the dataset were examined. Accordingly, raw scores were transformed into standardized scores, and two data points exceeding the ±3 range were removed from the analysis.

Multiple regression analysis is a type of analysis aimed at predicting a dependent variable based on two or more independent (predictor) variables associated with the dependent variable. In this analysis, both dependent and independent variables are required to be continuous variables measured at least at the interval level and to exhibit a normal distribution. However, in some studies, researchers may wish to examine the effects of independent variables measured on a categorical scale on the dependent variable. In such cases, new artificial variables called “dummy” variables are created for categorical variables (Büyüköztürk, 2011; Field, 2018). Therefore, prior to conducting regression analysis, separate dummy variables were created for gender, age, field, and university variables. For the gender variable, "male"; for the age variable, "26 years and above"; for the field variable, "foreign language"; and for the university variable, "university A" categories were taken as the reference categories. In addition, the normality of the total scores obtained from the Global Citizenship Scale and the English Self-Efficacy Belief Scale was examined, and both variables were found to be normally distributed.

To determine whether multicollinearity existed among the independent variables, variance inflation factors (VIF) and tolerance values (TV) were calculated. According to Çokluk et al. (2012), VIF values less than 10 and TV values greater than 0.10 indicate the absence of a multicollinearity problem. The Durbin-Watson test was used to check the autocorrelation assumption, and results indicated that the assumption was met.

Ethical Disclosure

Ethics Committee Approval: This research was conducted with the permission obtained by the Dicle University Scientific Research and Publication Ethics Social and Human Sciences Board's decision dated 30/05/2023 and numbered 503933.

Conflict of Interest: The authors declare that they have no conflict of interest.

Author Contribution: 1. Author: Conceived and designed the study, obtained the necessary research permissions, conducted the literature review, collected, coded, and analyzed the data using SPSS, wrote the introduction, method, findings, discussion, and conclusion sections, and prepared the final version of the manuscript. 2. Author: Contributed to the literature review, reviewed the introduction and method sections, contributed to the development of the findings, discussion, and conclusion sections, provided supervision and guidance throughout the research process, and reviewed and approved the final version of the manuscript.

Results

Results Regarding the GCS

The arithmetic mean and standard deviation results related to the GCS are presented in Table 2.

Table 2. *Arithmetic means and standard deviations for the GCS*

Dimensions	*n*	$\bar{X}$	*SD*
Social Responsibility	443	2.23	0.83
Global Competence	443	3.20	0.74
Global Civic Engagement	443	2.94	0.86
Overall scale	443	2.87	0.65

According to Table 2, it was concluded that pre-service teachers' mean scores for the social responsibility dimension were at a "low" level, while their mean scores for the global competence dimension, global civic engagement dimension, and the scale total were at a "moderate level".

The t-test results for the GCS across the gender variable are presented in Table 3.

Table 3. *t-test results for the GCS by gender*

Dimensions	Group	*n*	$\bar{X}$	*SD*	$t_{(441)}$	*p*
Social Responsibility	Female	283	2.27	0.87	1.20	0.23
	Male	160	2.17	0.76		
Global Competence	Female	283	3.25	0.73	2.07	0.04
	Male	160	3.10	0.76		
Global Civic Engagement	Female	283	3.01	0.85	2.30	0.02
	Male	160	2.81	0.86		
Overall scale	Female	283	2.93	0.66	2.54	0.01
	Male	160	2.77	0.62		

When Table 3 is examined, statistically significant differences were observed in the global competence dimension, global civic engagement dimension, and scale total according to the gender variable ($t_{(441)}$=2.07, p<.05; $t_{(441)}$=2.30, p<.05; $t_{(441)}$=2.54, p<.05). Considering the arithmetic means, it can be stated that female pre-service teachers had significantly higher scores than males in global competence, global civic engagement, and the overall scale. However, no statistically significant difference was observed in the social responsibility dimension according to the gender variable ($t_{(441)}$=1.20, p>.05).

ANOVA results for the GCS across the age variable are explained in Table 4.

Table 4. *ANOVA results for the GCS by age*

Dimensions	Groups	*n*	$\bar{X}$	*SD*	$F_{(2,440)}$	*p*
Social Responsibility	18-21	158	2.22	0.76	1.06	0.35
	22-25	210	2.28	0.84		
	26 and above	75	2.12	0.92		
Global Competence	18-21	158	3.28	0.70	2.75	0.07
	22-25	210	3.19	0.73		
	26 and above	75	3.04	0.83		

When Table 4 is examined, the social responsibility and global competence dimensions showed no significant difference according to the age variable ($F_{(2,440)}$=1.06, p>.05; $F_{(2,440)}$=2.75, p>.05).

Based on the Levene statistic, it was determined that the variances for the global civic engagement dimension of the GCS and the scale total were not homogeneous. Therefore, the Welch test was utilized, and the results are presented in Table 5.

Table 5. *Welch test results for the GCS by age*

Dimensions	Groups	*n*	$\bar{X}$	*SD*	*Welch's F*	*p*	*Significant Difference*
Global Civic Engagement	18-21[a]	158	3.03	0.81	3.88	0.02	a-c
	22-25[b]	210	2.96	0.84			
	26 and above[c]	75	2.67	0.97			
Overall scale	18-21[a]	158	2.94	0.59	3.83	0.02	a-c
	22-25[b]	210	2.89	0.64			
	26 and above[c]	75	2.67	0.74			

When Table 5 is examined, it is observed that the age variable creates a statistically significant difference in the global civic engagement dimension and in the overall scale ($F_{(2\text{-}191,2)}$=3.88, p<.05; $F_{(2\text{-}191,2)}$=3.83, p<.05). To identify the source of these differences, the Games–Howell post hoc test was conducted. The analysis indicated that the difference was statistically significant between the 18–21 and 26 and above age groups. Accordingly,

it can be concluded that pre-service teachers in the 18–21 age group had significantly higher levels of global citizenship in both the global civic engagement dimension and the overall scale compared to those in the 26 and above age group.

The results of the ANOVA conducted to examine differences in GCS scores according to the field of study variable are presented in Table 6.

Table 6. *ANOVA results for the GCS by field of study*

Dimensions	Groups	*n*	$\bar{X}$	*SD*	$F_{(4,438)}$	*p*	*Significant Difference*
Global Competence	Special Aptitude[a]	120	3.10	0.73	6.61	0.00	e-a, b, c, d
	Science-Maths[b]	83	3.10	0.61			
	Social Sciences[c]	104	3.17	0.71			
	Primary Education[d]	70	3.13	0.82			
	Foreign Language[e]	66	3.61	0.76			
Global Civic Engagement	Special Aptitude[a]	120	2.69	0.85	16.04	0.00	e-a, b, c, d
	Science-Maths[b]	83	2.73	0.76			
	Social Sciences[c]	104	2.94	0.78			
	Primary Education[d]	70	2.93	0.78			
	Foreign Language[e]	66	3.62	0.86			
Overall scale	Special Aptitude[a]	120	2.71	0.63	16.46	0.00	e-a, b, c, d
	Science-Maths[b]	83	2.74	0.49			
	Social Sciences[c]	104	2.87	0.59			
	Primary Education[d]	70	2.82	0.61			
	Foreign Language[e]	66	3.42	0.72			

When Table 6 is examined, statistically significant differences were observed in the global competence dimension, global civic engagement dimension, and scale total according to the field variable ($F_{(4,438)}$=6.61, p<.05; $F_{(4,438)}$=16.04, p<.05; $F_{(4,438)}$=16.46, p<.05). To determine between which groups the observed difference occurred, the Bonferroni test was used due to unequal group sizes. The analysis showed that the difference existed between the foreign language group and the other groups. Accordingly, it can be stated that pre-service teachers in the foreign language group had significantly higher scores than those in other groups in global competence, global civic engagement, and the overall scale.

Levene's test indicated that the variances for the social responsibility dimension were not homogeneous. Therefore, the Welch test was employed, and the results are presented in Table 7.

Table 7. *Welch test results for the GCS by field of study*

Dimensions	Groups	*n*	$\bar{X}$	*SD*	*Welch's F*	*p*	*Significant Difference*
Social Responsibility	Special Aptitude[a]	120	2.15	0.74	6.11	0.04	e-a, d
	Science-Maths[b]	83	2.22	0.68			
	Social Sciences[c]	104	2.22	0.75			
	Primary Education[d]	70	2.07	0.81			
	Foreign Language[e]	66	2.60	1.15			

When Table 7 is examined, it is observed that the field variable creates a statistically significant difference in the social responsibility dimension ($F_{(4\text{-}196.88)}$=6.11, p<.05). According to the Games-Howell analysis, the observed difference was between the foreign language group and both the special aptitude and elementary education groups. Accordingly, it can be stated that pre-service teachers in the foreign language group had significantly higher scores in social responsibility compared to those in the special aptitude and primary education groups.

The t-test results regarding the GCS across the university variable are presented in Table 8.

Table 8. *t-test results for the GCS by university*

Dimensions	Groups	*n*	$\bar{X}$	*SD*	$t_{(441)}$	*p*
Social Responsibility	University A	206	2.30	0.84	-1.57	0.12
	University B	237	2.18	0.82		
Global Competence	University A	206	3.13	0.73	1.90	0.06
	University B	237	3.26	0.75		
Global Civic Engagement	University A	206	2.83	0.84	2.44	0.02
	University B	237	3.03	0.86		
Overall Scale	University A	206	2.81	0.67	1.85	0.07
	University B	237	2.93	0.63		

When Table 8 is examined, it is observed that there is a statistically significant difference in the global civic engagement dimension with respect to the university variable ($t_{(441)}$=2.44, p<.05). Considering the arithmetic means, it can be stated that pre-service teachers studying at University B had significantly higher scores in global civic engagement compared to those studying at University A. However, no statistically significant differences were observed in the social responsibility dimension, global competence dimension, or scale total according to the university variable ($t_{(441)}$=-1.57, p>.05; $t_{(441)}$=1.90, p>.05; $t_{(441)}$=1.85, p>.05).

Results Regarding the ESEBS

The arithmetic means and standard deviations for the ESEBS are presented in Table 9.

Table 9. *Arithmetic mean and standard deviation results for the ESEBS*

Dimensions	*n*	$\bar{X}$	*SD*
Reading	443	3.00	1.18
Writing	443	2.83	1.11
Listening	443	2.89	1.20
Speaking	443	2.76	1.25
Overall Scale	443	2.86	1.13

According to Table 9, pre-service teachers reported the highest self-efficacy in the reading skill, followed by listening, writing, and speaking. Overall, the pre-service teachers' English self-efficacy beliefs were found to be at a moderate level.

The t-test results regarding the ESEBS based on the gender variable are presented in Table 10.

Table 10. *t-test results for the ESEBS by gender*

Dimensions	Group	*n*	$\bar{X}$	*SD*	$t_{(441)}$	*p*
Reading	Female	283	2.97	1.21	-0.52	0.60
	Male	160	3.03	1.14		
Writing	Female	283	2.87	1.12	1.07	0.29
	Male	160	2.76	1.08		
Listening	Female	283	2.93	1.22	0.75	0.45
	Male	160	2.84	1.17		
Speaking	Female	283	2.79	1.28	0.62	0.53
	Male	160	2.71	1.20		
Overall Scale	Female	283	2.90	1.16	0.54	0.59
	Male	160	2.84	1.09		

An examination of Table 10 reveals that there is no statistically significant difference in the ESEBS scores based on the gender variable ($t_{(441)}$=-.52, p>.05; $t_{(441)}$=1.07, p>.05; $t_{(441)}$=.75, p>.05; $t_{(441)}$=.62, p>.05; $t_{(441)}$=.54, p>.05).

The ANOVA results for the ESEBS according to the age variable are presented in Table 11.

Table 11. *ANOVA results for the ESEBS by age*

Dimensions	Groups	*n*	$\bar{X}$	*SD*	$F_{(2,440)}$	*p*
Reading	18-21	158	2.91	1.20	1.39	0.25
	22-25	210	2.99	1.15		
	26 and above	75	3.19	1.25		
Writing	18-21	158	2.73	1.08	1.26	0.29
	22-25	210	2.85	1.10		
	26 and above	75	2.97	1.19		
Listening	18-21	158	2.78	1.22	1.68	0.19
	22-25	210	2.91	1.15		
	26 and above	75	3.09	1.31		
Speaking	18-21	158	2.67	1.25	1.02	0.36
	22-25	210	2.77	1.24		
	26 and above	75	2.92	1.27		
Overall Scale	18-21	158	2.78	1.14	1.46	0.23
	22-25	210	2.89	1.10		
	26 and above	75	3.05	1.19		

According to Table 11, no statistically significant differences were found in the ESEBS across age variable ($F_{(2,440)}$=1.39, p>.05; $F_{(2,440)}$=1.26, p>.05; $F_{(2,440)}$=1.68, p>.05; $F_{(2,440)}$=1.02, p>.05; $F_{(2,440)}$=1.46, p>.05).

The results of the KW-H test for the ESEBS according to the field of study variable are presented in Table 12.

Table 12. *KW-H test results for the ESEBS by field of study*

Dimensions	Groups	*n*	Rank Mean	df	χ^2	*p*	*Significant Difference*
Reading	Special Aptitude[a]	120	218.04	4	109.118	0.00	e-d e,d-a,b,c b-a,c
	Science-Maths[b]	83	172.75				
	Social Sciences[c]	104	242.13				
	Primary Education[d]	70	138.35				
	Foreign Language[e]	66	348.14				
Writing	Special Aptitude[a]	120	210.39	4	108.417	0.00	e-d e,d-a,b,c c-b
	Science-Maths[b]	83	185.58				
	Social Sciences[c]	104	234.57				
	Primary Education[d]	70	140.81				
	Foreign Language[e]	66	355.21				
Listening	Special Aptitude[a]	120	218.53	4	109.747	0.00	e-a,b,c,d a,c-b,d
	Science-Maths[b]	83	163.14				
	Social Sciences[c]	104	234.34				
	Primary Education[d]	70	153.99				
	Foreign Language[e]	66	355.01				
Speaking	Special Aptitude[a]	120	214.03	4	109.979	0.00	e-a,b,c,d a,c-b,d
	Science-Maths[b]	83	173.25				
	Social Sciences[c]	104	237.65				
	Primary Education[d]	70	145.41				
	Foreign Language[e]	66	354.36				
Overall Scale	Special Aptitude[a]	120	215.05	4	116.133	0.00	e-d e,d-a,b,c b-a,c
	Science-Maths[b]	83	172.13				
	Social Sciences[c]	104	238.80				
	Primary Education[d]	70	140.88				
	Foreign Language[e]	66	356.90				

When Table 12 is examined, a significant difference was found in the ESEBS according to the variable of field ($\chi^2_{(4)}$=109.118, p<.05; $\chi^2_{(4)}$=108.417, p<.05; $\chi^2_{(4)}$=109.747, p<.05; $\chi^2_{(4)}$=109.979, p<.05; $\chi^2_{(4)}$=116.133, p<.05). In order to determine the source of this difference, the MWU test was conducted on pairwise combinations of the groups.

In the reading sub-dimension and the overall scale, the foreign language group scored significantly higher than all other groups. The special aptitude, science-maths, and social sciences groups scored significantly higher than the primary education group. In addition, the special aptitude and social sciences groups scored significantly higher than the science-maths group.

In the writing sub-dimension, the foreign language group scored significantly higher than the other groups. The special aptitude, science-maths, and social sciences groups scored significantly higher than the primary education group. Furthermore, the social sciences group scored significantly higher than the science-maths group.

In the listening and speaking sub-dimensions, the foreign language group scored significantly higher than the other groups. The special aptitude and social sciences groups also scored higher than the science-maths and primary education groups.

The t-test results of the ESEBS in terms of the university variable are presented in Table 13.

Table 13. *t-test results of the ESEBS in terms of the university variable*

Dimensions	Groups	*n*	$\bar{X}$	*SD*	$t_{(441)}$	*p*
Reading	University A	206	3.30	1.21	-5.12	0.00
	University B	237	2.73	1.10		
Writing	University A	206	3.03	1.18	-3.67	0.00
	University B	237	2.65	1.02		
Listening	University A	206	3.16	1.26	-4.44	0.00
	University B	237	2.66	1.11		
Speaking	University A	206	3.04	1.32	-4.51	0.00
	University B	237	2.51	1.14		
Overall Scale	University A	206	3.13	1.19	-4.59	0.00
	University B	237	2.65	1.13		

According to Table 13, a statistically significant difference was observed in the ESEBS based on the university variable ($t_{(441)}$=-5.12, p<.05; $t_{(441)}$=-3.67, p<.05; $t_{(441)}$=-4.44, p<.05; $t_{(441)}$=-4.51, p<.05; $t_{(441)}$=-4.59, p<.05). Considering the arithmetic means, it can be stated that the teacher candidates studying at University A had significantly higher English self-efficacy scores compared to those studying at University B.

Results Regarding the Relationship between GCS and ESEBS

The results of the Pearson correlation analysis regarding the relationship between the GCS and the ESEBS are presented in Table 14.

Table 14. *Pearson correlation analysis regarding the relationship between GCS and ESEBS*

	a	b	c	ç	d	e	f	g	h
Social Responsibility [a]	1								
Global Competence [b]	0.288**	1							
Global Civic Engagement [c]	0.174*	0.609**	1						
GCS Total [ç]	0.468**	0.817**	0.912**	1					
Reading [d]	0.185**	0.202**	0.155**	0.218**	1				
Writing [e]	0.230**	0.251**	0.254**	0.312**	0.879**	1			
Listening [f]	0.209**	0.240**	0.187**	0.259**	0.911**	0.886**	1		
Speaking [g]	0.200**	0.230**	0.195**	0.258**	0.889**	0.876**	0.917**	1	
ESEBS Total [h]	0.216**	0.242**	0.208**	0.275**	0.958**	0.953**	0.971**	0.953**	1

*p<.05; ** p<.01

According to Table 14, there is a statistically significant, positive, and low-level correlation between global citizenship and English self-efficacy belief (r=0.28, p<.01). The weakest relationship is observed between the global civic engagement dimension and the reading sub-dimension (r=0.16, p<.01). High positive correlations were found between English self-efficacy beliefs and their subdimensions. Among these relationships, the highest correlation was observed between overall English self-efficacy belief and the listening subdimension (r=.97, p<.01).

Table 15 presents the results of the multiple regression analysis examining the extent to which English self-efficacy belief, gender, age, field of study, and university variables predict prospective teachers' levels of global citizenship.

Table 15. *Multiple regression results regarding the prediction of pre-service teachers' global citizenship levels*

Variable	*B*	SE_B	ß	*t*	*p*	*Bivariate r*	*Partial r*	*Tolerance*	*VIF*
Constant	2.72	0.17		16.000	0.00				
English Self Efficacy	0.10	0.03	0.17	3.238	0.00	0.27	0.15	0.69	1.46
Gender (Reference: Male)									
Female	0.11	0.06	0.08	1.752	0.08	0.12	0.08	0.95	1.06
Age (Reference: 26 and above)									
18-21	0.21	0.09	0.16	2.445	0.02	0.08	0.12	0.46	2.16
22-25	0.15	0.08	0.11	1.811	0.07	0.03	0.09	0.47	2.13
Field of study (Reference: Foreign Language)									
Special Aptitude	-0.56	0.10	-0.38	-5.538	0.00	-0.16	-0.26	0.39	2.54
Science-Maths	-0.58	0.11	-0.35	-5.112	0.00	-0.10	-0.24	0.40	2.50
Social Sciences	-0.43	0.10	-0.28	-4.146	0.00	-0.01	-0.20	0.42	2.40
Primary Education	-0.47	0.12	-0.26	-3.845	0.00	-0.03	-0.18	0.41	2.47
University (Reference: University A)									
University B	0.19	0.06	0.14	3.000	0.00	0.09	0.14	0.83	1.21
R=.44; R^2=.19; p=.00	$F_{(9,433)}$=11.36			Durbin-Watson= 1.66					

When the bivariate and partial correlations between predictor variables and the predicted variable in Table 15 are examined, it is observed that the highest bivariate correlation exists between global citizenship and English self-efficacy belief. While a positive and weak-level relationship (r=0.27) was found between these two variables, the partial correlation was determined to be r=0.15 when other variables were controlled. Furthermore, English self-efficacy belief, gender, age, field, and university variables collectively exhibited a positive and moderate-level (R =0.44, R^2=0.19) and statistically significant relationship with global citizenship ($F_{(9,433)}$=11.36, p<.01). Together, these variables explain approximately 19% of the variance. When t-test results for the significance of regression coefficients are examined, gender (female) and age (22-25 years) variables are not significant predictors (p>.05), while all other variables included in the analysis are significant predictors of global citizenship. According to the regression analysis results, the regression equation (mathematical model) for predicting global citizenship is provided below:

Global Citizenship= 2.72 + 0.10 (English Self-Efficacy) + 0.21 (18-21 years) – 0.56 (Special Aptitude) – 0.58 (Science-Maths) – 0.43 (Social Sciences) – 0.47 (Primary Education) + 0.19 (University B)

The results of the multiple regression analysis show that the most influential predictor of pre-service teachers' global citizenship levels is their field of study. According to the model, pre-service teachers studying in fields other than foreign languages had significantly lower global citizenship scores. English self-efficacy, on the other hand, makes a positive and significant contribution to global citizenship. In addition, compared to University A, studying at University B and being in the 18–21 age group, relative to those aged 26 and above, were found to be significantly associated with higher global citizenship scores. Overall, the model explains approximately 19% of the variance in global citizenship scores. These findings indicate that the field of study—along with, to a lesser extent, the university attended—is a key determinant of global citizenship, while English self-efficacy provides an additional and significant contribution to the prediction of global citizenship.

Discussion and Conclusion

Global citizenship is defined as an individual's sense of responsibility beyond personal and social problems, perceiving themselves as a world citizen, and generating ideas in their mind for solving problems experienced worldwide (Akın et al., 2014). In this context, education emerges as a fundamental tool, and with global developments, educational institutions play a vital role, especially in developing global citizenship awareness among prospective teachers (Biay & Tenorio, 2024). Similarly, in the context of increasing globalization and cultural diversity, global citizenship is gaining importance as an increasingly preferred graduate qualification (Bruce et al., 2019). Prospective teachers hold a strategic role in achieving these goals; possessing both global citizenship awareness and English self-efficacy, which forms the foundation of individuals' international communication skills, will create the basis for the multicultural classroom environments they will foster in the future. Therefore, this study examined the global citizenship levels and English self-efficacy beliefs of prospective teachers and investigated how these two variables interact with each other.

The study found that prospective teachers' global citizenship and English self-efficacy beliefs were generally at a moderate level. It was determined that prospective teachers' global citizenship levels showed significant differences in terms of gender and age variables. In addition, significant differences were found in both global citizenship and English self-efficacy beliefs according to the field of study and university variables. Moreover, a positive and low-level significant relationship was identified between prospective teachers' global citizenship and their English self-efficacy beliefs. The lowest relationship was observed between global civic engagement and the reading sub-dimension, whereas the highest relationship was found between English self-efficacy belief and the listening sub-dimension. The results of the multiple regression analysis indicated that the most important variable predicting prospective teachers' global citizenship levels was their field of study. The model explained approximately 19% of the variance in global citizenship scores, and the findings showed that the field of study—and to some extent the university variable—were particularly influential on global citizenship, while English self-efficacy belief provided an additional and significant contribution to this relationship.

Within this general framework, the findings of the study revealed that prospective teachers' global citizenship levels were generally at a moderate level, with the social responsibility dimension being the only area in which they scored low. In the study conducted by Özdemir-Özden and Karadağ (2021), it was determined that prospective teachers' global citizenship levels were at a moderate level. Öksüzoğlu (2022) found that prospective teachers' global citizenship levels were high. In the studies by Biay and Tenorio (2024), prospective teachers scored satisfactorily in global competence and global citizenship participation dimensions; however, they were found insufficient in the social responsibility dimension and overall global citizenship competence. These differing findings suggest that prospective teachers' global citizenship levels may be influenced by variables such as individual characteristics, the curricula of the institutions where they study, or socio-cultural environments. According to Reysen and Katzarska-Miller (2013), individuals with strong global citizenship are globally aware, value cultural diversity, act with empathy, support social and environmental causes, and feel responsible for others. In this regard, increasing the emphasis on social responsibility projects and content focusing on global awareness, cultural diversity, and sustainability in teacher education programs is of great importance for strengthening global citizenship awareness.

In the study, it was observed that female prospective teachers' levels of global citizenship were generally significantly higher than those of male prospective teachers. There are studies in the literature supporting this finding. For example, Bulut (2019) found that women's global citizenship levels were higher than those of men. On the other hand, other studies (Çakmak et al., 2015; Öksüzoğlu, 2022; Özdemir-Özden & Karadağ, 2021) did not find a significant difference in prospective teachers' global citizenship levels based on the gender variable. In the research by Bolattaş-Gürbüz and Deniz (2023), global citizenship perception did not generally show a significant difference according to gender, except in the dimension of "local and global belonging," where a significant difference was observed. The fact that gender-based differences were significant in some studies may be due to gender roles leading women to place greater importance on values related to global citizenship such as empathy, social responsibility, and cultural sensitivity. Conversely, the lack of differences in some studies may vary depending on sample characteristics, university programs, or regional differences. This situation indicates that gender is not a sole determining factor but rather a context-sensitive variable.

The study revealed that prospective teachers in the 18–21 age group had significantly higher levels of global civic engagement and overall global citizenship compared to those aged 26 and above. Although the age difference between the groups is relatively limited and the number of participants in the 26+ group is smaller—factors that require this finding to be interpreted with caution—existing research suggests that young adults' engagement with global issues may be reinforced by digital participation, online communities, and social media networks (Bosch, 2017; Xenos et al., 2014). This may indicate that younger individuals, who interact more actively with digital platforms, have greater exposure to global content and opportunities for participation. The study also found that prospective teachers in the foreign language field demonstrated significantly higher levels of global citizenship than those in other fields, a result consistent with literature indicating that foreign language learning fosters intercultural awareness and a broader global perspective (Byram, 1997; Sercu, 2005). Furthermore, prospective teachers studying at University B showed higher levels of global civic engagement compared to those at University A. Considering the geographical similarity of the two institutions, this difference is more likely attributable to distinctions in the universities' academic environments, social initiatives, or community engagement opportunities rather than regional factors. This interpretation aligns with research (Kilpatrick et al., 2019) emphasizing that institutional context can shape students' social responsibility and civic engagement behaviors.

The study found that prospective teachers' English self-efficacy beliefs were at a moderate level. Similar findings were reached in the studies of Memduhoğlu and Çelik (2015), which found that prospective teachers' perceptions of English self-efficacy were close to a moderate level. Additionally, in the study by Tibi et al. (2016), prospective teachers' English self-efficacy was generally found to be low. These findings may indicate that prospective teachers' confidence in their language skills has not yet sufficiently developed. Considering that self-efficacy is directly related to an individual's belief in success (Bandura, 1984), this finding can be explained by factors such as lack of practice during the educational process and anxiety related to language use. The particularly low scores obtained in the speaking skill suggest that prospective teachers may not have had sufficient opportunities for the active use of the language. The data collection process took place toward the end of the second semester, and all participants had taken compulsory English courses during the first-year first and second semesters. However, since these courses primarily focus on reading, writing, and grammar, instructional practices aimed at supporting speaking skills may have remained comparatively limited. This may partially explain the low levels of speaking self-efficacy observed among the prospective teachers. It has been noted that psychological barriers such as lack of classroom interaction and fear of making mistakes lead students to avoid practicing English, resulting in weak speaking skills (Tibi et al., 2016). According to Xiao and Qiu (2022), fostering a supportive English-speaking environment and encouraging its use in and out of the classroom can enhance students' willingness to communicate.

No significant differences were found in prospective teachers' English self-efficacy beliefs in terms of gender and age variables in the study. Similar findings were reported in some studies (Çetintaş & Berkant, 2021; Tuncer & Akmençe, 2019; İlbeği & Çeliköz, 2020), indicating that gender is not a determining factor in English self-efficacy perceptions. These findings can be explained by the increasing balance in gender roles and age-related expectations within educational settings, as well as individuals having access to similar opportunities in language learning. Additionally, the study revealed that prospective teachers in the foreign language group had significantly higher English self-efficacy beliefs compared to those in other groups. The primary reason for this finding is the more intensive and systematic exposure these candidates have to English. This result parallels the findings of Çetintaş and Berkant's (2021) study, which showed that students attending English courses had higher self-efficacy levels; it suggests that prospective teachers in the foreign language group may have developed stronger English self-efficacy beliefs due to more continuous and intense exposure to the language. The study also revealed that prospective teachers studying at University A had significantly higher English self-efficacy beliefs compared to those at University B. Given the geographical similarity of the two institutions, this difference is unlikely to stem from regional factors. Instead, it may be related to variations in the universities' instructional practices, program structures, academic climate, or opportunities provided for language learning. Previous research (Kilpatrick et al., 2019; Pascarella & Terenzini, 2005; Tinto, 1993) shows that the institutional context can influence students' self-efficacy beliefs, learning motivation, and academic engagement. Therefore,

the observed difference between the two universities may be interpreted within the framework of differences in instructional quality and learning opportunities offered to prospective teachers.

Findings regarding the relationship between global citizenship and English self-efficacy beliefs indicate a statistically significant, positive, and low-level correlation between the two variables. This finding aligns with a growing body of research that links language competencies to global mindedness. For instance, Sohrabi et al. (2022) found a significant relationship between doctoral students' global citizenship awareness and their English language proficiency. Similarly, Xiao and Qiu (2022) reported a moderate positive correlation between students' global perspectives and their willingness to communicate in English at a university in China offering English education. Further supporting this connection, studies (Byram, 1997; Deardorff, 2006) have shown that foreign language learning can enhance intercultural sensitivity and global awareness, which are core dimensions of global citizenship. However, the low-level correlation observed in the current study, combined with evidence from the broader literature, suggests a nuanced relationship. While language skills undoubtedly serve as a powerful tool for accessing information, building cross-cultural connections, and participating in global discourse (Knight, 2004), they represent one facilitative factor among many. The construction of a global identity is a multifaceted process also deeply influenced by critical thinking, empathy, ethical values, and direct engagement with global issues (Morais & Ogden, 2011; Oxley & Morris, 2013). Therefore, English proficiency or self-efficacy may be better conceptualized not as the central pillar, but as a significant enabler that interacts with other personal, educational, and social factors in fostering global citizenship.

On the other hand, the weakest relationship in the study was found between global civic engagement and the reading sub-dimension, whereas the strongest relationship was observed between English self-efficacy belief and the listening sub-dimension. The strong association between English self-efficacy and listening skills may stem from the fact that listening is a fundamental entry skill in language learning and that success in listening directly reinforces one's sense of self-efficacy (Bandura, 1997; Vandergrift, 2007). Listening constitutes the initial stage of language acquisition, and perceived competence in this skill can directly enhance learners' overall confidence in language learning (Graham, 2006). In contrast, the relatively weak relationship between reading skills and global civic engagement may be explained by the more individual and inward-oriented nature of reading. Byram (1997) suggests that interactional skills—such as speaking and listening—are more central to intercultural communicative competence, whereas reading is less directly linked to social participation. Similarly, because global civic engagement is more strongly associated with active dialogue, collective action, and social interaction (Morais & Ogden, 2011; Westheimer & Kahne, 2004), it is meaningful that reading, a less interactional skill, shows a comparatively weaker correlation. This finding indicates that although reading can enhance global awareness, the relationship may remain indirect when reading does not translate into active engagement.

In the study, English self-efficacy beliefs, gender, age, field of study, and university variables collectively demonstrated a moderate and statistically significant relationship with global citizenship. These examined variables explain approximately 19% of the variance in global citizenship level. This result indicates that while the examined factors significantly predict global citizenship understanding, the explanatory power of the model remains relatively low, and a large portion of the variance (81%) is explained by other factors not included in the model. Therefore, it can be argued that other variables, such as cultural experiences, socioeconomic status, and personal motivation, also play a significant role in the formation of global citizenship. On the other hand, within the model, English self-efficacy belief was identified as a variable that positively and significantly predicts global citizenship. This finding suggests that English language proficiency, as a fundamental tool of global communication (Cavanagh, 2020; Meera & Jumana, 2015), may contribute to the development of global citizenship awareness by facilitating individuals' interaction with different cultures, their understanding of international issues, and their participation in seeking solutions to global problems. The literature also supports this relationship. For instance, Sohrabi et al. (2022) stated that English language scores significantly predict global citizenship education values, and Xiao and Qiu (2022) confirmed that individuals with higher language proficiency tend to have higher levels of global citizenship. Sohrabi et al. (2022) explain this situation through individuals' engagement with global issues via language learning experiences and the interactive relationships they establish with people around the world. Similarly, Nussbaum (2010) emphasizes that global citizenship is

not limited to basic knowledge acquisition but requires English speaking skills to communicate meaningfully with different cultures.

Gender (female) was not found to be a significant predictor of global citizenship. This suggests that the concept of global citizenship is independent of gender; being female or male does not contribute significantly to the level of global citizenship. Regarding age, the 18-21 age group was found to be a significant predictor of global citizenship compared to the 26 and over age group, whereas the 22-25 age group was not a significant predictor. This finding implies that awareness of global citizenship may be more pronounced among younger age groups. All field variables negatively and significantly predicted global citizenship. The strongest negative effects came from the special aptitude and science-maths fields, indicating that prospective teachers in these fields may have lower levels of global citizenship compared to those in foreign language fields. These findings suggest that professional orientations and academic disciplines can influence individuals' perceptions of global citizenship. Specifically, prospective teachers in special aptitude and science-maths fields may focus more on specific and technical knowledge areas, which could limit their interest in global issues. The fact that the university variable emerged as a positive and significant predictor suggests that institutional characteristics—such as the academic environment, instructional practices, student support services, and learning opportunities—may influence prospective teachers' levels of global citizenship. In the study, the finding that prospective teachers studying at University B demonstrated higher levels of global citizenship than those at University A may be associated with variations in institutional learning environments rather than regional differences, especially given the geographical similarity of the two institutions. Indeed, the literature indicates that the university context can play a significant role in shaping students' social responsibility, civic engagement behaviors, and overall developmental outcomes (Kilpatrick et al., 2019; Pascarella & Terenzini, 2005; Tinto, 1993).

Recommendations

The study concluded that prospective teachers' levels of global citizenship are generally moderate. Therefore, more content related to global issues can be integrated into teacher education programs to enhance their global citizenship levels. Furthermore, based on the finding that prospective teachers' English self-efficacy beliefs are moderate, language education can be strategically planned to improve these beliefs. More emphasis should be placed on foreign language education, and practical courses and workshops aimed at developing active use of English reading, writing, listening, and speaking skills should be organized.

Given that female pre-service teachers scored higher in certain dimensions of global citizenship, male pre-service teachers may be encouraged to participate in social responsibility and global awareness projects. Such initiatives may contribute to fostering global citizenship awareness among all pre-service teachers. Additionally, since younger age groups have higher global citizenship levels, supportive activities to increase civic engagement can be organized for older age groups. Projects that bring different age groups together can foster mutual learning environments and help make global citizenship education sustainable throughout life.

Based on the finding that prospective teachers in foreign language fields have higher global citizenship and English self-efficacy beliefs compared to other fields, elective courses or activities addressing intercultural awareness and global issues can be offered to prospective teachers from other departments. To reduce the observed differences between universities, efforts can be made to improve teaching quality and learning environments.

Educational strategies integrating global citizenship and English self-efficacy beliefs may be developed to support the development of both constructs. Learning environments that increase sensitivity to global issues and encourage English communication skills can support the joint development of both variables.

In the study, it was found that English self-efficacy beliefs, gender, age, field of study, and university variables collectively demonstrated a moderate and statistically significant relationship with global citizenship; however, these variables were able to explain only a limited portion of the total variance. This limited explanatory power indicates that while the examined factors are significant, they are insufficient for a comprehensive understanding of global citizenship. Therefore, it is suggested that future studies include additional variables

such as cultural experiences, socioeconomic status, and psychological constructs like open-mindedness in order to enhance the explanatory capacity of the model.

For future research, it is recommended to investigate different variables affecting prospective teachers' global citizenship and English self-efficacy beliefs. Using larger and more diverse samples can enhance the generalizability of findings. Considering the small sample size in the 26 and above age group, the finding that global citizenship awareness appears to be more pronounced among younger participants should be retested with different samples. Future research employing more balanced age groups will contribute to a more robust understanding of age-related differences. Researchers may employ mixed methods approaches to better understand the relationship between global citizenship and English self-efficacy beliefs. Analyzing qualitative and quantitative data together can provide deeper insights. Examining differences between universities and departments can provide valuable information on the effectiveness of educational policies and programs. Furthermore, researchers can explore the role of technology and digital platforms in this process and determine the impact of digital tools on global citizenship and language learning.

ADIYAMAN UNIVERSITY Journal of Educational Sciences

dergipark.org.tr/tr/pub/adyuebd Cilt 16, Sayı 1, Haziran 2026, Sayfa 159-198 ISSN: 2149-2727

Öğretmen Adaylarında Küresel Vatandaşlık ve İngilizce Öz-Yeterlik: Betimsel ve İlişkisel Bir Araştırma*

Betül Rızvanoğlu[1] Neşe Dokumacı Sütçü[2]

Makale Bilgisi

Anahtar Kelime
Öğretmen adayları,
Küresel vatandaşlık,
Dünya vatandaşlığı,
İngilizce öz-yeterlik inancı.

Yükleme: 09.10.2025
Kabul: 27.01.2025
Yayın: 30.06.2026

Araştırma Makalesi

DOI: 10.17984/adyuebd.1799866

Özet

Bu araştırma, öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeyleri ile İngilizce öz-yeterlik inançlarını belirlemeyi ve demografik değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeyleri ile İngilizce öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin ortaya konulması ve küresel vatandaşlığı yordayan değişkenlerin belirlenmesi de amaçlanmaktadır. Araştırma, betimsel ve ilişkisel araştırma modeli kullanılarak yürütülmüştür. Katılımcıları, iki eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören toplam 443 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin analizinde gruplar arasındaki farklılıkların belirlenmesinde karşılaştırma testlerinden, değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde Pearson korelasyon analizinden ve bağımsız değişkenlerin yordama gücünün belirlenmesinde çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeyleri ile İngilizce öz-yeterlik inançlarının genel olarak orta düzey olduğu bulunmuştur. Cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre küresel vatandaşlığın bazı boyutlarında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Ayrıca öğrenim görülen alan ve üniversite değişkenlerine göre küresel vatandaşlık ve İngilizce öz-yeterlik inancının bazı boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeyleri ile İngilizce öz-yeterlik inançları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Regresyon analizine göre İngilizce öz-yeterlik inancı, cinsiyet, yaş, alan ve üniversite değişkenleri birlikte değerlendirildiğinde küresel vatandaşlık ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki gösterdiği; belirtilen değişkenler birlikte küresel vatandaşlıktaki varyansın yaklaşık % 19'unu açıkladığı ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeyleri ile İngilizce öz-yeterlik inançları arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymakta ve küresel bakış açısı ile İngilizce dil yeterliğini eş zamanlı olarak geliştirmeyi amaçlayan bütüncül öğretmen yetiştirme yaklaşımlarının önemini vurgulamaktadır.

Giriş

21. yüzyıl, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hızla ivme kazandığı, ulaşım alanındaki yeniliklerin ülkeler arasındaki mesafeleri kısalttığı bir dönem olarak ortaya çıkmıştır. Bu süreç, ülkeler arasındaki etkileşimi artırmış, toplumları birbirine yakınlaştırmış ve küresel bütünleşmeyi derinleştirmiştir. Söz konusu gelişmeler, küreselleşme olgusu çerçevesinde ele alınmaktadır.

Küreselleşme, uzak bölgeler arasındaki karşılıklı bağlantıların arttığı, yerel olayların küresel gelişmelerden etkilendiği ve aynı zamanda bu gelişmeleri etkileyebildiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu durum,

*Bu makale, birinci yazarın sorumlu yazar danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Yazar[1]: Betül Rızvanoğlu, Yüksek Lisans Öğrencisi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, betulrizvanoglu@gmail.com
Sorumlu Yazar[2]: Neşe Dokumacı Sütçü, Doç. Dr., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Türkiye, ndokumaci@dicle.edu.tr

toplumsal ilişkilerin küresel ölçekte yoğunlaşmasına yol açmaktadır (Giddens, 1990). Etkileri 20. yüzyılın sonlarında hissedilmeye başlanan küreselleşme, bireyleri, işletmeleri ve devletleri hızla etkisi altına almıştır (Kaya & Kaya, 2012). Geçmişte yalnızca etkilenen ülkeyi ilgilendiren bir afet, artan etkileşim ve bilgi paylaşımı nedeniyle günümüzde tüm insanlığın ortak sorunu olarak görülmekte; bu doğrultuda bireylere yalnızca ulusal çıkarlara odaklanan sorumluluklar değil, aynı zamanda küresel düzeyde sorumluluklar da yüklenmektedir (Gürdoğan-Bayır vd., 2014). İnternetin yaygınlaşması, bireylerin farklı kültürlerle anlık ve sınırsız biçimde iletişim kurabilmesini mümkün kılarak kültürel çeşitliliğin ve etkileşimin en önemli kaynaklarından biri hâline gelmiş; bu durum, dijital dünyanın sunduğu çok kültürlü iletişim kanalları aracılığıyla toplumlar arası etkileşimi güçlendirerek küreselleşme sürecini önemli ölçüde hızlandırmıştır (Castells, 2000). Gelişen teknolojinin etkisiyle hız kazanan küreselleşme süreci, vatandaşlık kavramını ve bu kavrama dayalı vatandaşlık eğitiminin temellerini derinden etkilemiş; bunun sonucunda kökenleri antik dönemlere uzanan geleneksel vatandaşlık anlayışı yeniden yorumlanmaya başlanmıştır (Koçar, 2022; Rapoport & Demir, 2022).

Vatandaşlık kavramı geleneksel olarak ulusal kimlik temelinde ulus-devlet çerçevesinde ele alınmış olsa da, günümüzde küreselleşmenin etkisiyle bu kavram devletlerin belirlediği hukuki ve siyasi sınırların ötesine taşınmıştır. Buna bağlı olarak alanyazında (Çolak vd., 2019; Heater, 2002; Karatekin & Taban, 2018; Oxley & Morris, 2013), hem uluslararası hem de Türkçe bağlamda sıklıkla birbirinin yerine kullanılan ulusötesi, kozmopolit, dünya vatandaşlığı ve küresel vatandaşlık gibi daha geniş kapsamlı kavramların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu yeni kavramlar arasında özellikle "küresel vatandaşlık", günümüz alanyazınında en çok öne çıkan ve üzerinde önemle durulan kavramlardan biri hâline gelmiştir.

Küresel vatandaşlık, bireylerin yalnızca sosyal adaleti ve sürdürülebilirliği desteklemelerini değil, aynı zamanda kültürel çeşitliliği tanımalarını, ona değer vermelerini ve içselleştirmelerini gerektiren bir kavramdır. Bunun yanında bireylerin bu değerleri eyleme dönüştürme sorumluluğunu da içermektedir (Reysen & Katzarska-Miller, 2013). Küresel vatandaşlık; sosyal sorumluluk, küresel yeterlik ve küresel sivil katılım olmak üzere birbiriyle ilişkili üç boyuttan oluşan çok boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırılmaktadır. Sosyal sorumluluk, bireylerin diğer insanlara, topluma ve çevreye yönelik duyarlılık ve bağlılığını ifade etmektedir. Bu boyut; küresel adalet ve eşitsizliklere duyarlılık, empati, kişisel sorumluluk ve küresel aidiyet duygusu gibi temel varsayımlara dayanmaktadır. Küresel yeterlik öz farkındalık, kültürlerarası iletişim becerileri ve küresel konulara ilişkin bilgi birikimini gerektirmekte; bireylerin kendi kültürel değerlerini ve diğer kültürlerin beklentilerini anlayabilme, bu anlayışı etkili iletişim ve iş birliği kurmak amacıyla kullanabilme becerisini kapsamaktadır. Küresel sivil katılım ise bireylerin toplumsal ve küresel sorunların farkında olmalarını, bu sorunların çözümüne yönelik fikir üretmeye istekli olmalarını, küresel vatandaşlık etkinliklerine katılmalarını ve sivil toplum kuruluşlarında yer almalarını kapsamaktadır (Morais & Ogden, 2011).

Morais ve Ogden (2011) tarafından önerilen bu üç boyut, alanyazındaki diğer etkili kuramsal çerçeveler tarafından da desteklenmekte ve böylece kavramsal geçerlilikleri daha da güçlendirilmektedir. Örneğin Schattle (2008), küresel vatandaşlığı bireylerin yerel sınırların ötesinde düşünmelerini ve hareket etmelerini, kendilerini küresel bir topluluğun üyeleri olarak görmelerini sağlayan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşım, modelin küresel farkındalık, diyalog ve ortak eylem vurgusuyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Benzer şekilde UNESCO'nun (2015) küresel vatandaşlık eğitimi çerçevesi, bilişsel (küresel yeterliğe karşılık gelen), sosyo-duygusal (sosyal sorumluluğu yansıtan) ve davranışsal (küresel sivil katılımı temsil eden) olmak üzere üç temel öğrenme alanını tanımlamakta ve bu yönüyle Morais ve Ogden'in modeliyle paralellik göstermektedir. Bilişsel alan, bireylerin dünyayı ve onun karmaşık yapısını daha iyi anlayabilmeleri için gerekli bilgi ve düşünme becerilerini kapsamaktadır. Sosyo-duygusal alan ise öğrenenlerin psikososyal ve fiziksel açıdan gelişmelerini, başkalarıyla saygı ve barış içerisinde yaşamalarını sağlayan değerleri, tutumları ve sosyal becerileri içermektedir. Davranışsal alan ise bireysel eylemler, performans, bilgilerin uygulamaya aktarılması ve başkalarıyla etkileşim kurma süreçleriyle ilişkilidir. Bu uyum, üç boyutlu yapının küresel vatandaşlığı karakterize eden bilgi, değer ve davranışların kapsamlı ve bütüncül bir temsili olarak yaygın biçimde kabul gördüğünü ortaya koymaktadır.

Küresel vatandaşlık hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; toplumsal, ekonomik, kültürel ve siyasal konularda uzlaşmaya dayalı karar alma süreçlerini, cinsiyet eşitliğini, ırksal, etnik, ulusal ve dinsel uyumu desteklemeyi ve ortak yararlar doğrultusunda fedakârlıkta bulunmayı içeren temel ilkelere dayanmaktadır (Gürdoğan-Bayır vd., 2014). Küreselleşmeyi benimsemiş ve içselleştirmiş bireylerin yetiştirilmesi, insan yaşamını doğrudan etkileyen

sorunlara benmerkezcilikten uzak bir bakış açısıyla yaklaşabilen ve dünyayı birbirine bağlı bir bütün olarak görebilen bireylerin yetiştirilmesini gerektirmektedir. Bu yaklaşım, sıklıkla iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olarak tanımlanan "ideal vatandaş" anlayışıyla örtüşmektedir (Akhan & Kaymak, 2021). Küresel düzeyde etkili iletişim kurabilme becerisi, böyle bir ideal vatandaşın sahip olması gereken temel yeterliklerden biri olarak öne çıkmaktadır. Uluslararası etkileşimlerin giderek artması, yalnızca ulusal diller aracılığıyla iletişim kurmanın artık yeterli olmadığını ortaya koymakta ve bu durum bireylerin ek diller öğrenmesini gerekli kılmaktadır (Özer & Başarır, 2020). Bu bağlamda, ortak bir küresel dile duyulan ihtiyaç açıkça görülmekte olup İngilizce bu rolü üstlenmiş bulunmaktadır (Cavanagh, 2020; Meera & Jumana, 2015).

İngilizce, siyasi ve ekonomik gelişmelerin etkisiyle küresel bir dil statüsü kazanmış ve dünya genelinde kullanımı yaygınlaşmıştır. Böylece İngilizce, yalnızca tarihsel değil, ekonomik ve kültürel etkileşimler açısından da küresel iletişimin merkezi konumuna gelmiştir (Crystal, 2003). İngilizcenin dünya çapında önemli bir rol oynaması, farklı ülkelerdeki eğitim politikalarını da etkilemiştir. Türkiye'de İngilizce öğretiminin kökenleri, bu küresel eğilimlerle paralellik göstermekte olup 20. yüzyılın ortalarına kadar uzanmaktadır. Tarihsel kayıtlar, İngilizcenin 1950'li yıllardan itibaren ortaokullarda zorunlu yabancı dil olarak okutulduğunu ve 1955 yılında Anadolu Liselerinin kurulmasıyla birlikte yabancı dil ağırlıklı programların ulusal eğitim sistemine dâhil edildiğini göstermektedir (Kırkgöz, 2007). Doğançay-Aktuna (1998) da İngilizcenin Türkiye'de uzun yıllardır ulusal öğretim programı içerisinde merkezi ve zorunlu bir konuma sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu köklü geçmişin bir devamı olarak, 1997–1998 yıllarında uygulamaya konulan sekiz yıllık zorunlu eğitim reformu İngilizceyi ilk kez zorunlu bir ders olarak tanımlamamış; aksine, mevcut konumunu güçlendirmiş ve kapsamını genişletmiştir. Söz konusu reformun temel katkısı, İngilizce öğretimine başlama yaşının düşürülmesi, haftalık ders saatlerinin artırılması ve tüm sosyoekonomik düzeylerden öğrencilerin yabancı dil eğitimine erişiminin genişletilmesi olmuştur (Aslan, 2008; Haznedar, 2010). Bu reform, Türkiye'deki eğitim sisteminde yabancı dil öğretiminin önemini daha da artırmış ve İngilizcenin eğitim sisteminde merkezi bir konum kazanmasını sağlamıştır. Özellikle iletişimsel yaklaşımın eğitim sistemine dâhil edilmesiyle, öğrencilerin dili sadece öğrenmeleri değil, aynı zamanda etkin bir şekilde kullanmaları hedeflenmiştir (Kırkgöz, 2006). Bu gelişmeler, İngilizcenin küresel statüsünün ulusal eğitim politikaları üzerindeki etkisini açık biçimde ortaya koymakta; öğrencilerin dili gerçek yaşam bağlamlarında kullanabilmeleri ise yalnızca kuralları bilmekten öte, bu bilgiyi akıcı ve doğru bir şekilde kullanabilmeyi gerektirmektedir. Nitekim Nussbaum'a (2010) göre küresel vatandaşlık yalnızca temel bilgi birikimiyle sınırlı kalmayıp, bireylerin farklı kültürlerle anlamlı bir şekilde iletişim kurabilmeleri için İngilizce konuşma becerisi gerektirir. Tam da bu noktada, öğrencilerin dili kullanma konusundaki inançları ve kendilerine duydukları güven, yani öz-yeterlikleri, büyük önem taşımaktadır.

Dil öğrenimi alanında, sosyal bilişsel kuram içerisinde merkezi bir konuma sahip olan öz-yeterlik, yalnızca performansın güçlü bir yordayıcısı değil, aynı zamanda yaşam başarısını destekleyen önemli bir bilişsel beceridir (Meera & Jumana, 2015). Öz-yeterlik, bireylerin belirli performans düzeylerine ulaşabilme konusundaki yeterliklerine ilişkin inançlarını ifade etmektedir (Bandura, 1984). Bireylerin yalnızca hangi etkinlikleri ve ortamları tercih edeceklerini belirlemekle kalmaz; aynı zamanda başarıya yönelik beklentiler doğrultusunda başlatılan başa çıkma süreçlerini de şekillendirebilir. Yeterlik beklentileri, bireylerin karşılaştıkları zorluklar ve olumsuz deneyimler karşısında ne ölçüde çaba harcayacaklarını ve bu çabayı ne kadar sürdüreceklerini belirleyen önemli bir faktördür (Bandura, 1977). Kendilerini yeterli gören bireyler, başarısızlıklarını genellikle çaba eksikliğine bağlarken; yeterli hissetmeyenler bunu düşük yetenekle açıklarlar. Öz-yeterlik algısı, bireyin sahip olduğu becerileri farklı durumlara nasıl uyarlayıp kullandığına bağlı olarak değerlendirilir. Bu yüzden, algılanan öz-yeterliği küçümsemek ya da tek boyutlu şekilde ele almak, onun karmaşık ve çok yönlü yapısını doğru yansıtmaz (Bandura, 1984). Dolayısıyla özellikle küresel ölçekte iletişim dili olarak kabul edilen İngilizceye yönelik öz-yeterlik algılarının, bireylerin dili etkin kullanma becerilerini ve dolayısıyla küresel vatandaşlık bağlamında farklı kültürlerle etkileşim kurma yeterliklerini doğrudan etkileyebileceği düşünüldüğünde daha da önemli hale gelmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının küresel vatandaşlığa ilişkin bakış açıları, algıları, görüşleri üzerine çok sayıda araştırma (Akhan ve Kaymak, 2021; Biay ve Tenorio, 2024; Bolattaş-Gürbüz ve Deniz, 2023; Bruce vd., 2019; Çolak vd., 2019; Dağaşan, 2024; Günel ve Pehlivan, 2016; Gürdoğan-Bayır vd., 2014; Kaya ve Kaya, 2012; Koçar, 2022; Özdemir-Özden ve Karadağ, 2021; Rapoport ve Demir, 2022) yapıldığı görülmüştür. Benzer şekilde, öğretmen adaylarının İngilizce öz-yeterlik inançları da çeşitli çalışmalarla (Merç,

2015; Memduhoğlu ve Çelik, 2015; İlhan-Beyaztaş, 2018; Tibi vd., 2016) incelenmiştir. Buna rağmen bu iki önemli kavramı birlikte ele alan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Sohrabi ve diğerleri (2022) çalışmalarında, İran'daki doktora öğrencilerinin küresel vatandaşlık eğitimi uygulamaları ve amaçlarına ilişkin farkındalıkları ile İngilizce dil yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğrencilerin küresel vatandaşlık farkındalıkları ile İngilizce yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Xiao ve Qiu (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise Çin'de İngilizce eğitim veren bir üniversitede öğrencilerin küresel bakış açıları ile İngilizce iletişim kurma istekleri arasındaki ilişki incelenmiş ve bu iki değişken arasında orta düzeyde, pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmalar, küresel vatandaşlık ve dil becerileri arasındaki ilişkiye dair önemli bir perspektif sunsa da öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık ile İngilizce öz-yeterlik inançları arasındaki doğrudan ilişkiyi ele alan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma boşluğu, odak noktası öğretmen adayları bağlamında ele alındığında daha da önem kazanmaktadır. Öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri ve öğretime ilişkin inançları henüz gelişim aşamasında olduğundan, hem genel öğretmenlik öz-yeterlikleri hem de İngilizce gibi alanlara özgü öz-yeterlikleri büyük ölçüde şekillenebilir. Ayrıca öğretmen adayları, yalnızca kendi küresel yeterliklerini geliştirmekle değil, gelecekte yetiştirecekleri öğrencilerde de bu yeterliklerin gelişimini desteklemekle sorumlu olduklarından kendilerine özgü bir "çifte sorumluluk" taşımaktadır.

Küresel vatandaşlık, öğretmen adaylarının farklı kültürlerle etkileşim kurmasını ve uluslararası platformlarda aktif rol almasını gerektirirken, İngilizce öz-yeterlik inancı da bu süreçlerde kendilerini etkili bir şekilde ifade edebilmeleri açısından kritik bir faktördür. Küresel gelişmelerle birlikte eğitim kurumları, özellikle öğretmen adaylarında kültürel zekâ ve küresel vatandaşlık bilincinin geliştirilmesinde hayati bir rol oynamaktadır (Biay ve Tenorio, 2024). Buna paralel olarak, küreselleşme ve kültürel çeşitliliğin artması bağlamında, küresel vatandaşlığın giderek daha fazla tercih edilen bir mezun niteliği olarak önem kazanmaktadır (Bruce vd., 2019). Bu yetkinliğin geleceğin eğitimcileri olan öğretmen adaylarına kazandırılması, onların hem küresel ölçekte düşünebilen hem de öğrencilerine bu bakış açısını aktarabilen bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle, küresel vatandaşlık bilinci yalnızca kuramsal bir kavram olarak kalmamalı; öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleriyle bütünleştirilmelidir. Bu çerçevede, öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeyleri ile İngilizce öz-yeterlik inançlarının incelenmesi, bu iki değişkenin birbiriyle nasıl bir etkileşim içinde olduğunun ortaya konulması önemli bir araştırma alanı olarak dikkat çekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeyleri ile İngilizce öz-yeterlik inançlarının belirlenmesini ve cinsiyet, yaş, öğrenim alanı ve üniversite değişkenleri açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeyleri ile İngilizce öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin ortaya konulması ve küresel vatandaşlığı yordayan değişkenlerin belirlenmesi de araştırmanın amaçları arasındadır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. a) Öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeyleri nasıldır?
   b) Öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeyleri cinsiyet, yaş, öğrenim alanı ve üniversite değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
2. a) Öğretmen adaylarının İngilizce öz-yeterlik inanç düzeyleri nasıldır?
   b) Öğretmen adaylarının İngilizce öz-yeterlik inanç düzeyleri cinsiyet, yaş, öğrenim alanı ve üniversite değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
3. a) Öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeyleri ile İngilizce öz-yeterlik inançları arasında nasıl bir ilişki vardır?
   b) İngilizce öz-yeterlik inancı, cinsiyet, yaş, öğrenim alanı ve üniversite değişkenleri küresel vatandaşlığı istatistiksel olarak anlamlı biçimde yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, betimsel ve ilişkisel araştırma modeli kullanılarak yürütülmüştür. Betimsel araştırma, bir popülasyonun bir veya daha fazla değişkene göre mevcut durumunu ortaya koymayı; ilişkisel araştırma ise

değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamaktadır (Fraenkel & Wallen, 2009). Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeyleri ve İngilizce öz-yeterlik inançlarını belirlemek ve demografik değişkenler açısından incelemek amacıyla betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Öte yandan öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeyleri ile İngilizce öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve küresel vatandaşlığı yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla ilişkisel araştırma modelinden yararlanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan iki devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinde öğrenim gören ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen toplam 443 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin istatistikler*

Demografik Özellikler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Erkek	160	36.1
	Kadın	283	63.9
Yaş	18-21	158	35.7
	22-25	210	47.4
	26 ve üzeri	75	16.9
Alan	Özel Yetenek	120	27.1
	Sayısal	83	18.7
	Sözel	104	23.5
	Temel Eğitim	70	15.8
	Yabancı Dil	66	14.9
Üniversite	Üniversite A	206	46.5
	Üniversite B	237	53.5

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının %36.1'inin (160) erkek, %63.9'unun (283) ise kadın olduğu görülmektedir. Katılımcıların %35.7'si (158) 18–21 yaş grubunda, %47.4'ü (210) 22–25 yaş grubunda ve %16.9'u (75) 26 yaş ve üzeri grupta yer almaktadır. Öğrenim alanı açısından öğretmen adaylarının %27.1'i (120) özel yetenek programlarında, %18.7'si (83) sayısal programlarında, %23.5'i (104) sözel programlarında, %15.8'i (70) temel eğitim programlarında ve %14.9'u (66) yabancı dil programlarında öğrenim görmektedir. Ayrıca katılımcıların %46.5'i (206) A Üniversitesinde, %53.5'i (237) ise B Üniversitesinde öğrenim görmektedir.

Müzik, beden ve resim-iş öğretmenliği özel yetenek grubunda, fen ve matematik öğretmenliği sayısal grubunda, Türkçe, sosyal bilgiler ve coğrafya öğretmenliği sözel grubunda, sınıf ve okul öncesi öğretmenliği temel eğitim grubunda, İngilizce ve Almanca öğretmenliği ise yabancı dil grubunda yer almaktadır.

Türkiye'deki tüm öğretmen yetiştirme programlarında olduğu gibi Almanca öğretmenliği programında da öğretmen adayları, lisans öğrenimlerinin birinci sınıfının hem güz hem de bahar dönemlerinde zorunlu İngilizce dersi almaktadır. Bazı programlarda ise buna ek olarak zorunlu veya seçmeli İngilizce dersleri de sunulmaktadır. Dolayısıyla araştırmaya katılan tüm katılımcılar en az temel düzeyde İngilizce eğitimi almıştır. Araştırmaya Almanca öğretmenliği öğrencilerinin dâhil edilmesi, yalnızca Almanca yeterliklerine değil, aynı zamanda İngilizce eğitimi almalarına ve İngilizcenin uluslararası iletişimde baskın bir role sahip olmasına dayanmaktadır. İngilizce öz-yeterliği, küresel vatandaşlık çerçevesinde önemli bir değişken olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle, söz konusu grubun araştırmaya dâhil edilmesi araştırmanın genel amacıyla tutarlılık göstermektedir.

Bu çalışmada iki üniversite kodlanarak kullanılmış ve üniversitelerin adlarına açıkça yer verilmemiştir. A Üniversitesi, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan, geniş öğrenci nüfusuna sahip, çeşitli öğretmen yetiştirme programlarını bünyesinde barındıran köklü bir eğitim fakültesine sahip büyük ve köklü bir devlet üniversitesidir. B Üniversitesi ise yine Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan ve özellikle öğretmen yetiştirme programlarıyla öne çıkan, bölgesel açıdan önemli bir devlet üniversitesidir. Her iki kurum da devlet üniversitesi olmaları nedeniyle benzer bir öğretim programı yapısına sahip olmakla birlikte, öğrenci demografisi ve

kurumsal bağlam açısından farklılık göstermektedir. Bu nedenle, farklı kurumsal ortamlar arasında karşılaştırma yapılabilmesini sağlamak amacıyla üniversite değişkeni analizlere dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada "Küresel Vatandaşlık Ölçeği (KVÖ)" ve "İngilizce Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği (İÖYİÖ)" kullanılmıştır.

Morais ve Ogden (2011) tarafından geliştirilen KVÖ Türkçeye uyarlaması Akın vd. (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek toplam 30 maddeden oluşmakta olup sosyal sorumluluk (6 madde), küresel yeterlik (9 madde) ve küresel sivil katılım (15 madde) olmak üzere üç boyut içermektedir. Orijinal çalışmada iç tutarlılık güvenirlik katsayıları; sosyal sorumluluk boyutu için 0.60, küresel yeterlik boyutu için 0.69 ve küresel sivil katılım boyutu için 0.86 olarak rapor edilmiştir.

Hancı-Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen İÖYİÖ ise toplam 34 maddeden oluşmakta olup okuma (8 madde), yazma (10 madde), konuşma (6 madde) ve dinleme (10 madde) olmak üzere dört boyut içermektedir. Orijinal çalışmada iç tutarlılık katsayıları okuma boyutu için 0.92, yazma boyutu için 0.88, konuşma boyutu için 0.92, dinleme boyutu için 0.93 ve ölçeğin tamamı için 0.97 olarak rapor edilmiştir.

Bu araştırma kapsamında KVÖ ve İÖYİÖ'den elde edilen ölçümlerin güvenirliği yeniden hesaplanmıştır. KVÖ için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı sosyal sorumluluk boyutunda 0.81, küresel yeterlik boyutunda 0.84, küresel sivil katılım boyutunda 0.93 ve ölçeğin tamamı için 0.92 olarak bulunmuştur. İÖYİÖ için ise Cronbach alfa katsayısı okuma boyutunda 0.96, yazma boyutunda 0.94, konuşma boyutunda 0.96, dinleme boyutunda 0.97 ve ölçeğin tamamı için 0.99 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk'e (2011) göre Cronbach alfa katsayısının 0.70 ve üzerinde olması, ölçümlerin güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmış ve yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 kabul edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde ilk olarak demografik değişkenler gruplandırılmış, örneklemin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri tablolaştırılmıştır. Öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık ve İngilizce öz-yeterlik inancı düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında; 1.00–1.80'e kadar olan puanlar "Oldukça Düşük", 1.81–2.60'a kadar olan puanlar "Düşük", 2.61–3.40'a kadar olan puanlar "Orta Düzey", 3.41–4.20'ye kadar olan puanlar "Yüksek" ve 4.21–5.00'a kadar olan puanlar "Oldukça Yüksek" olarak kabul edilmiştir.

Öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık ve İngilizce öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, yaş, öğrenim alanı ve üniversite değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için her bir bağımsız değişkenin alt gruplarındaki veri dağılımlarının normalliği test edilmiştir (Büyüköztürk, 2011; Field, 2018). Bu amaç doğrultusunda verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre bir veri setinin normallik varsayımını karşılayabilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±1.5 aralığında olması gerekmektedir. Buna göre, yalnızca İÖYİÖ öğrenim alanı değişkeninin alt gruplarının normallik varsayımını karşılamadığı belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeyleri, cinsiyet ve üniversite değişkenleri açısından bağımsız örneklemler t-testi, yaş ve öğrenim alanı değişkenleri açısından ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Levene testi sonuçlarının varyansların homojenliği varsayımının ihlal edildiğini gösterdiği durumlarda, Field'in (2018) önerisi doğrultusunda Welch testi kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının İngilizce öz-yeterlik inançları ise cinsiyet ve üniversite değişkenleri açısından bağımsız örneklemler t-testi, yaş değişkeni açısından ANOVA ve öğrenim alanı değişkeni açısından Kruskal–Wallis H (KW-H) testi kullanılarak analiz edilmiştir.

ANOVA sonrasında hangi gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğunu belirlemek amacıyla Bonferroni post hoc testi kullanılmıştır. Welch testi sonrasında ise anlamlı farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla Games–Howell post hoc analizi uygulanmıştır. KW-H testi ile analiz edilen değişkenlerde ise gruplar arasındaki farklılıkların yönünü ortaya koymak için ikili karşılaştırmalar Mann–Whitney U (MWU) testi kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk, 2011).

Küresel vatandaşlık ile İngilizce öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Mutlak değeri 0.70 ile 1.00 arasında olan korelasyon katsayıları yüksek düzeyde, 0.30 ile 0.70 arasında olanlar orta düzeyde ve 0.00 ile 0.30 arasında olanlar ise düşük düzeyde ilişki olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2011).

İngilizce öz-yeterlik inancı, cinsiyet, yaş, öğrenim alanı ve üniversite değişkenlerinin küresel vatandaşlığı ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizinin varsayımlarını test etmek üzere veri setindeki aykırı değerler incelenmiş, bu kapsamda ham puanlar standart puanlara dönüştürülmüş ve ±3 aralığını aşan iki veri analizden çıkarılmıştır.

Çoklu regresyon analizi bağımlı değişkenle ilişkili olan iki ya da daha fazla bağımsız (yordayıcı) değişkene dayalı olarak bağımlı değişkenin tahmin edilmesine yönelik bir analiz türüdür. Bu analizde hem bağımlı hem de bağımsız değişkenlerin en az aralık ölçeğinde ölçülen sürekli değişken olması ve normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Ancak bazı çalışmalarda araştırmacılar, kategorik ölçekte ölçülen bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerini incelemek isteyebilmektedir. Bu gibi durumlarda kategorik değişkenler için "kukla (dummy) değişken" olarak adlandırılan yeni yapay değişkenler oluşturulmaktadır (Büyüköztürk, 2011; Field, 2018). Bu nedenle regresyon analizine geçilmeden önce cinsiyet, yaş, öğrenim alanı ve üniversite değişkenleri için ayrı ayrı kukla değişkenler oluşturulmuştur. Cinsiyet değişkeni için "erkek", yaş değişkeni için "26 yaş ve üzeri", öğrenim alanı değişkeni için "yabancı dil" ve üniversite değişkeni için "A Üniversitesi" referans kategori olarak alınmıştır. Ayrıca küresel vatandaşlık ve İngilizce öz-yeterlik toplam puanlarının normalliği incelenmiş ve her iki değişkenin de normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı (multicollinearity) sorunu olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans büyütme faktörü (VIF) ve tolerans değeri (TV) hesaplanmıştır. Çokluk vd. (2012)'ye göre VIF değerlerinin 10'dan küçük ve TV değerlerinin 0.10'dan büyük olması çoklu doğrusal bağlantı sorununun bulunmadığını göstermektedir. Otokorelasyon varsayımını test etmek amacıyla Durbin-Watson testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar bu varsayımın sağlandığını göstermiştir.

Etik Bildirim

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Dicle Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşerî Bilimler Kurulunun 30/05/2023 tarih ve 503933 sayılı kararı ile alınan izin doğrultusunda yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Yazarlar herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmektedir.

Yazar Katkısı: 1. Yazar: Araştırmayı tasarlamış, gerekli araştırma izinlerini almış, alanyazın taramasını gerçekleştirmiş, verileri toplamış, kodlamış ve SPSS programı ile analiz etmiş, giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerini yazmış ve çalışmanın son hâlini hazırlamıştır. 2. Yazar: Alanyazın taramasına katkı sağlamış, giriş ve yöntem bölümlerini gözden geçirmiş, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerinin geliştirilmesine katkıda bulunmuş, araştırma süreci boyunca danışmanlık ve rehberlik sağlamış ve makalenin son hâlini inceleyip onaylamıştır.

Bulgular

KVÖ'ye İlişkin Bulgular

KVÖ'ye ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *KVÖ'ye ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları*

Boyutlar	*n*	$\bar{X}$	*SS*
Sosyal Sorumluluk	443	2.23	0.83
Küresel Yeterlik	443	3.20	0.74
Küresel Sivil Katılım	443	2.94	0.86
Ölçeğin Geneli	443	2.87	0.65

Tablo 2'ye göre öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk boyutuna ilişkin ortalama puanlarının "düşük"; küresel yeterlik ve küresel sivil katılım boyutu ile ölçeğin geneline ilişkin ortalama puanlarının "orta düzey" olduğu ortaya çıkmıştır.

KVÖ'nün "cinsiyet" değişkeni açısından t-testi sonuçları Tablo 3'te açıklanmıştır.

Tablo 3. *KVÖ'nün cinsiyet değişkeni açısından t-testi sonuçları*

Boyutlar	Grup	*n*	$\bar{X}$	*SS*	$t_{(441)}$	*p*
Sosyal Sorumluluk	Kadın	283	2.27	0.87	1.20	0.23
	Erkek	160	2.17	0.76		
Küresel Yeterlik	Kadın	283	3.25	0.73	2.07	0.04
	Erkek	160	3.10	0.76		
Küresel Sivil Katılım	Kadın	283	3.01	0.85	2.30	0.02
	Erkek	160	2.81	0.86		
Ölçeğin Geneli	Kadın	283	2.93	0.66	2.54	0.01
	Erkek	160	2.77	0.62		

Tablo 3 incelendiğinde küresel yeterlik ve küresel sivil katılım boyutu ile ölçeğin genelinde cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($t_{(441)}$=2.07, p<.05; $t_{(441)}$=2.30, p<.05; $t_{(441)}$=2.54, p<.05). Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, kadın öğretmen adaylarının küresel yeterlik ve küresel sivil katılım boyutu ile ölçeğin geneli açısından erkeklere göre anlamlı şekilde daha yüksek puanlara sahip olduğu söylenebilir. Sosyal sorumluluk boyutunda ise cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemektedir ($t_{(441)}$=1.20, p>.05).

KVÖ'nün "yaş" değişkeni açısından ANOVA sonuçları Tablo 4 ile açıklanmıştır.

Tablo 4. *KVÖ'nün yaş değişkeni açısından ANOVA sonuçları*

Boyutlar	Gruplar	*n*	$\bar{X}$	*SS*	$F_{(2,440)}$	*p*
Sosyal Sorumluluk	18-21	158	2.22	0.76	1.06	0.35
	22-25	210	2.28	0.84		
	26 yaş ve üzeri	75	2.12	0.92		
Küresel Yeterlik	18-21	158	3.28	0.70	2.75	0.07
	22-25	210	3.19	0.73		
	26 yaş ve üzeri	75	3.04	0.83		

Tablo 4 incelendiğinde sosyal sorumluluk ve küresel yeterlik boyutları yaş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($F_{(2,440)}$=1.06, p>.05; $F_{(2,440)}$=2.75, p>.05).

ANOVA sonucunda Levene istatistiğine göre KVÖ'nün küresel sivil katılım boyutu ve ölçeğin geneline ait varyansların homojen olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle Welch testinden yararlanılmış ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *KVÖ'nün yaş değişkeni açısından Welch testi sonuçları*

Boyutlar	Gruplar	*n*	$\bar{X}$	*SS*	*Welch's F*	*p*	*Anlamlı fark*
Küresel Sivil Katılım	18-21 yaş[a]	158	3.03	0.81	3.88	0.02	a-c
	22-25 yaş[b]	210	2.96	0.84			
	26 yaş ve üzeri[c]	75	2.67	0.97			
Ölçeğin Geneli	18-21 yaş[a]	158	2.94	0.59	3.83	0.02	a-c
	22-25 yaş[b]	210	2.89	0.64			
	26 yaş ve üzeri[c]	75	2.67	0.74			

Tablo 5 incelendiğinde küresel sivil katılım boyutu ve ölçeğin geneline ilişkin yaş değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu gözlenmiştir ($F_{(2\text{-}191,5)}$=3.88, p<.05; $F_{(2\text{-}191,2)}$=3.83, p<.05). Gözlenen farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Games-Howell analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda 18–21 yaş grubu ile 26 yaş ve üzeri grup arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre 18-21 yaş grubunda yer alan öğretmen adaylarının küresel sivil katılım ve ölçeğin geneline ilişkin küresel vatandaşlık düzeylerinin 26 yaş ve üzeri grupta yer alan öğretmen adaylarına göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu söylenebilir.

KVÖ'nün "alan" değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 6'da açıklanmıştır.

Tablo 6. *KVÖ'nün alan değişkenine göre ANOVA sonuçları*

Boyutlar	Gruplar	*n*	$\bar{X}$	*SS*	$F_{(4,438)}$	*p*	*Anlamlı Fark*
Küresel Yeterlik	Özel Yetenek[a]	120	3.10	0.73	6.61	0.00	e-a, b, c, d
	Sayısal[b]	83	3.10	0.61			
	Sözel[c]	104	3.17	0.71			
	Temel Eğitim[d]	70	3.13	0.82			
	Yabancı Dil[e]	66	3.61	0.76			
Küresel Sivil Katılım	Özel Yetenek[a]	120	2.69	0.85	16.04	0.00	e-a, b, c, d
	Sayısal[b]	83	2.73	0.76			
	Sözel[c]	104	2.94	0.78			
	Temel Eğitim[d]	70	2.93	0.78			
	Yabancı Dil[e]	66	3.62	0.86			
Ölçeğin Geneli	Özel Yetenek[a]	120	2.71	0.63	16.46	0.00	e-a, b, c, d
	Sayısal[b]	83	2.74	0.49			
	Sözel[c]	104	2.87	0.59			
	Temel Eğitim[d]	70	2.82	0.61			
	Yabancı Dil[e]	66	3.42	0.72			

Tablo 6 incelendiğinde küresel yeterlik ve küresel sivil katılım boyutları ile ölçeğin genelinde alan değişkenine göre anlamlı bir fark gözlenmiştir ($F_{(4,438)}$=6.61, p<.05; $F_{(4,438)}$=16.04, p<.05 $F_{(4,438)}$=16.46, p<.05). Gözlenen farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla, grup büyüklükleri farklı olduğundan Bonferroni testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda gözlenen farkın yabancı dil ile diğer gruplar arasında olduğu görülmüştür. Buna göre yabancı dil grubunda yer alan öğretmen adaylarının küresel yeterlik ve küresel sivil katılım boyutları ile ölçeğin genelinde diğer gruplarda yer alan öğretmen adaylarına göre anlamlı şekilde daha yüksek puanlara sahip olduğu söylenebilir.

ANOVA sonucunda Levene istatistiğine göre sosyal sorumluluk boyutuna ait varyansların homojen olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle Welch testinden yararlanılmış ve sonuçlar Tablo 7'de açıklanmıştır.

Tablo 7. *KVÖ'nün alan değişkeni açısından Welch testi sonuçları*

Boyutlar	Gruplar	*n*	$\bar{X}$	*SS*	*Welch's F*	*p*	*Anlamlı Fark*
Sosyal Sorumluluk	Özel Yetenek[a]	120	2.15	0.74	6.11	0.04	e-a, d
	Sayısal[b]	83	2.22	0.68			
	Sözel[c]	104	2.22	0.75			
	Temel Eğitim[d]	70	2.07	0.81			
	Yabancı Dil[e]	66	2.60	1.15			

Tablo 7 incelendiğinde sosyal sorumluluk boyutunda alan değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu gözlenmiştir ($F_{(4\text{-}196.88)}$=6.11, p<.05). Games-Howell analizi sonucunda gözlenen farkın yabancı dil ile özel yetenek ve temel eğitim grubu arasında olduğu görülmüştür. Buna göre yabancı dil grubunda yer alan öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk boyutunda özel yetenek ve temel eğitim grubu öğretmen adaylarına göre anlamlı şekilde daha yüksek puanlara sahip olduğu söylenebilir.

KVÖ'nün "üniversite" değişkeni açısından t-testi sonuçları Tablo 8'de açıklanmıştır.

Tablo 8. *KVÖ'nün üniversite değişkeni açısından t-testi sonuçları*

Boyutlar	Gruplar	*n*	$\bar{X}$	*SD*	$t_{(441)}$	*p*
Sosyal Sorumluluk	Üniversite A	206	2.30	0.84	-1.57	0.12
	Üniversite B	237	2.18	0.82		
Küresel Yeterlik	Üniversite A	206	3.13	0.73	1.90	0.06
	Üniversite B	237	3.26	0.75		
Küresel Sivil Katılım	Üniversite A	206	2.83	0.84	2.44	0.02
	Üniversite B	237	3.03	0.86		
Ölçeğin Geneli	Üniversite A	206	2.81	0.67	1.85	0.07
	Üniversite B	237	2.93	0.63		

Tablo 8 incelendiğinde küresel sivil katılım boyutunda üniversite değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluştuğu gözlenmiştir ($t_{(441)}$=2.44, p<.05). Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, B Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının küresel sivil katılım puanlarının, A Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir. Öte yandan sosyal sorumluluk ve küresel yeterlik boyutları ile ölçeğin genelinde ise üniversite değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($t_{(441)}$=-1.57, p>.05; $t_{(441)}$=1.90, p>.05; $t_{(441)}$=1.85, p>.05).

İÖYİÖ'ye İlişkin Bulgular

İÖYİÖ'ye ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. *İÖYİÖ'ye ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları*

Boyutlar	*n*	$\bar{X}$	*SD*
Okuma	443	3.00	1.18
Yazma	443	2.83	1.11
Dinleme	443	2.89	1.20
Konuşma	443	2.76	1.25
Ölçeğin Geneli	443	2.86	1.13

Tablo 9'a göre öğretmen adayları en yüksek öz-yeterlik algısına okuma becerisinde sahip olup, bunu sırasıyla dinleme, yazma ve konuşma becerileri izlemektedir. Genel olarak öğretmen adaylarının İngilizce öz-yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

İÖYİÖ'nün "cinsiyet" değişkeni açısından t-testi sonuçları Tablo 10'da açıklanmıştır.

Tablo 10. *İÖYİÖ'nün cinsiyet değişkeni açısından t-testi sonuçları*

Boyutlar	Grup	*n*	$\bar{X}$	*SD*	$t_{(441)}$	*p*
Okuma	Kadın	283	2.97	1.21	-0.52	0.60
	Erkek	160	3.03	1.14		
Yazma	Kadın	283	2.87	1.12	1.07	0.29
	Erkek	160	2.76	1.08		
Dinleme	Kadın	283	2.93	1.22	0.75	0.45
	Erkek	160	2.84	1.17		
Konuşma	Kadın	283	2.79	1.28	0.62	0.53
	Erkek	160	2.71	1.20		
Ölçeğin Geneli	Kadın	283	2.90	1.16	0.54	0.59
	Erkek	160	2.84	1.09		

Tablo 10 incelendiğinde İÖYİÖ'de cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığı gözlenmiştir ($t_{(441)}$=-.52, p>.05; $t_{(441)}$=1.07, p>.05; $t_{(441)}$=.75, p>.05; $t_{(441)}$=.62, p>.05; $t_{(441)}$=.54, p>.05).

İÖYİÖ'nün "yaş" değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 11'de açıklanmıştır.

Tablo 11. *İÖYİÖ'nün yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları*

Boyutlar	Gruplar	*n*	$\bar{X}$	*SD*	$F_{(2,440)}$	*p*
Okuma	18-21 yaş	158	2.91	1.20	1.39	0.25
	22-25 yaş	210	2.99	1.15		
	26 yaş ve üzeri	75	3.19	1.25		
Yazma	18-21 yaş	158	2.73	1.08	1.26	0.29
	22-25 yaş	210	2.85	1.10		
	26 yaş ve üzeri	75	2.97	1.19		
Dinleme	18-21 yaş	158	2.78	1.22	1.68	0.19
	22-25 yaş	210	2.91	1.15		
	26 yaş ve üzeri	75	3.09	1.31		
Konuşma	18-21 yaş	158	2.67	1.25	1.02	0.36
	22-25 yaş	210	2.77	1.24		
	26 yaş ve üzeri	75	2.92	1.27		
Ölçeğin Geneli	18-21 yaş	158	2.78	1.14	1.46	0.23
	22-25 yaş	210	2.89	1.10		
	26 yaş ve üzeri	75	3.05	1.19		

Tablo 11'e göre İÖYİÖ'de yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($F_{(2,440)}$=1.39, p>.05; $F_{(2,440)}$=1.26, p>.05; $F_{(2,440)}$=1.68, p>.05; $F_{(2,440)}$=1.02, p>.05; $F_{(2,440)}$=1.46, p>.05).

İÖYİÖ'nün "alan" değişkenine göre KW-H Testi sonuçları Tablo 12'te sunulmuştur.

Tablo 12. *İÖYİÖ'nün alan değişkenine göre KW-H Testi sonuçları*

Boyutlar	Gruplar	*n*	Rank Mean	df	χ^2	*p*	*Significant Difference*
Okuma	Özel Yetenek[a]	120	218.04	4	109.118	0.00	e-d e,d-a,b,c b-a,c
	Sayısal[b]	83	172.75				
	Sözel[c]	104	242.13				
	Temel Eğitim[d]	70	138.35				
	Yabancı Dil[e]	66	348.14				
Yazma	Özel Yetenek[a]	120	210.39	4	108.417	0.00	e-d e,d-a,b,c c-b
	Sayısal[b]	83	185.58				
	Sözel[c]	104	234.57				
	Temel Eğitim[d]	70	140.81				
	Yabancı Dil[e]	66	355.21				
Dinleme	Özel Yetenek[a]	120	218.53	4	109.747	0.00	e-a,b,c,d a,c-b,d
	Sayısal[b]	83	163.14				
	Sözel[c]	104	234.34				
	Temel Eğitim[d]	70	153.99				
	Yabancı Dil[e]	66	355.01				
Konuşma	Özel Yetenek[a]	120	214.03	4	109.979	0.00	e-a,b,c,d a,c-b,d
	Sayısal[b]	83	173.25				
	Sözel[c]	104	237.65				
	Temel Eğitim[d]	70	145.41				
	Yabancı Dil[e]	66	354.36				
Ölçeğin Geneli	Özel Yetenek[a]	120	215.05	4	116.133	0.00	e-d e,d-a,b,c b-a,c
	Sayısal[b]	83	172.13				
	Sözel[c]	104	238.80				
	Temel Eğitim[d]	70	140.88				
	Yabancı Dil[e]	66	356.90				

Tablo 12 incelendiğinde İÖYİÖ'de alan değişkenine göre anlamlı fark ortaya çıkmıştır ($\chi^2_{(4)}$=109.118, p<.05; $\chi^2_{(4)}$=108.417, p<.05; $\chi^2_{(4)}$=109.747, p<.05; $\chi^2_{(4)}$=109.979, p<.05; $\chi^2_{(4)}$=116.133, p<.05). Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla grupların ikili karşılaştırmalarında MWU testi kullanılmıştır.

Okuma alt boyutunda ve ölçeğin genelinde, yabancı dil grubunun puanlarının diğer tüm gruplardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Özel yetenek, sayısal ve sözel gruplarının puanlarının ise temel eğitim grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, özel yetenek ve sözel gruplarının puanlarının sayısal grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yazma alt boyutunda, yabancı dil grubunun puanlarının diğer gruplardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Özel yetenek, sayısal ve sözel gruplarının puanlarının temel eğitim grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra, sözel grubunun puanlarının sayısal grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Dinleme ve konuşma alt boyutlarında ise yabancı dil grubunun puanlarının diğer tüm gruplardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, özel yetenek ve sözel gruplarının puanlarının sayısal ve temel eğitim gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. İÖYİÖ'nün "üniversite" değişkeni açısından t-testi sonuçları Tablo 13'te ifade edilmiştir.

Tablo 13. *İÖYİÖ'nün üniversite değişkeni açısından t-testi sonuçları*

Boyutlar	Gruplar	*n*	$\bar{X}$	*SD*	$t_{(441)}$	*p*
Okuma	Üniversite A	206	3.30	1.21	-5.12	0.00
	Üniversite B	237	2.73	1.10		
Yazma	Üniversite A	206	3.03	1.18	-3.67	0.00
	Üniversite B	237	2.65	1.02		
Dinleme	Üniversite A	206	3.16	1.26	-4.44	0.00
	Üniversite B	237	2.66	1.11		
Konuşma	Üniversite A	206	3.04	1.32	-4.51	0.00
	Üniversite B	237	2.51	1.14		
Ölçeğin Geneli	Üniversite A	206	3.13	1.19	-4.59	0.00
	Üniversite B	237	2.65	1.13		

Tablo 13'e göre İÖYİÖ'de üniversite değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluştuğu gözlenmiştir ($t_{(441)}$=-5.12, p<.05; $t_{(441)}$=-3.67, p<.05; $t_{(441)}$=-4.44, p<.05; $t_{(441)}$=-4.51, p<.05; $t_{(441)}$=-4.59, p<.05). Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, A Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının İngilizce öz-yeterlik inancı puanlarının, B Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

KVÖ ile İÖYİÖ Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

KVÖ ile İÖYİÖ arasındaki ilişkiye ait Pearson korelasyon analizi Tablo 14'te ifade edilmiştir.

Tablo 14. *KVÖ ile İÖYİÖ arasındaki ilişkiye ait Pearson korelasyon analizi*

	a	b	c	ç	d	e	f	g	h
Sosyal Sorumluluk [a]	1								
Küresel Yeterlik [b]	0.288**	1							
Küresel Sivil Katılım [c]	0.174*	0.609**	1						
KVÖ'nün Geneli [ç]	0.468**	0.817**	0.912**	1					
Okuma [d]	0.185**	0.202**	0.155**	0.218**	1				
Yazma [e]	0.230**	0.251**	0.254**	0.312**	0.879**	1			
Dinleme [f]	0.209**	0.240**	0.187**	0.259**	0.911**	0.886**	1		
Konuşma [g]	0.200**	0.230**	0.195**	0.258**	0.889**	0.876**	0.917**	1	
İÖYİÖ'nün Geneli [h]	0.216**	0.242**	0.208**	0.275**	0.958**	0.953**	0.971**	0.953**	1

*p<.05; ** p<.01

Tablo 14'e göre küresel vatandaşlık ve İngilizce öz-yeterlik inancı arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki vardır (r=.28, p<.01). En düşük ilişki küresel sivil katılım ile okuma boyutu arasında olduğu görülmektedir (r=.16, p<.01). İngilizce öz-yeterlik inancı ile alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif ilişkiler bulunmuştur. Bu ilişkiler içerisinde en yüksek korelasyon İngilizce öz-yeterlik inancı ile dinleme boyutu arasında gözlenmiştir (r=.97, p<.01).

İngilizce öz-yeterlik inancı, cinsiyet, yaş, alan ve üniversite değişkenlerinin öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerini yordamasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. *Öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin yordamasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları*

Değişken	*B*	*SH$_B$*	*ß*	*t*	*p*	*İkili r*	*Kısmi r*	*Tolerans*	*VIF*
Sabit	2.72	0.17		16.000	0.00				
İng. Öz-yeterlik	0.10	0.03	0.17	3.238	0.00	0.27	0.15	0.69	1.46
Cinsiyet (Referans: Erkek)									
Kadın	0.11	0.06	0.08	1.752	0.08	0.12	0.08	0.95	1.06
Yaş (Referans: 26 yaş ve üzeri)									
18-21	0.21	0.09	0.16	2.445	0.02	0.08	0.12	0.46	2.16
22-25	0.15	0.08	0.11	1.811	0.07	0.03	0.09	0.47	2.13
Alan (Referans: Yabancı Dil)									
Özel Yetenek	-0.56	0.10	-0.38	-5.538	0.00	-0.16	-0.26	0.39	2.54
Sayısal	-0.58	0.11	-0.35	-5.112	0.00	-0.10	-0.24	0.40	2.50
Sözel	-0.43	0.10	-0.28	-4.146	0.00	-0.01	-0.20	0.42	2.40
Temel Eğitim	-0.47	0.12	-0.26	-3.845	0.00	-0.03	-0.18	0.41	2.47
Üniversite (Referans: Üniversite A)									
Üniversite B	0.19	0.06	0.14	3.000	0.00	0.09	0.14	0.83	1.21
R=.44; R^2=.19; p=.00	$F_{(9,433)}$=11.36		Durbin-Watson= 1.66						

Tablo 15'te yordayıcı değişkenlerle yordanan değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, en yüksek ikili korelasyonun küresel vatandaşlık ile İngilizce öz-yeterlik inancı arasında olduğu görülmektedir. Bu iki değişken arasında pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişki (r=.27) bulunurken, diğer değişkenler kontrol edildiğinde kısmi korelasyonun r=.15 olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte İngilizce öz-yeterlik inancı, cinsiyet, yaş, alan ve üniversite değişkenleri birlikte küresel vatandaşlık ile orta düzeyde (R=.44, R^2=.19) ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki sergilemiştir ($F_{(9,433)=}$11.36, p<.01). Belirtilen değişkenler birlikte varyansın yaklaşık % 19'unu açıklamaktadır. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde cinsiyet (kadın) ve yaş (22-25 yaş) değişkenlerinin anlamlı bir yordayıcı olmadığı (p>.05) ve analize dâhil edilen diğer değişkenlerin küresel vatandaşlık üzerinde anlamlı bir yordayıcı değişken olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre küresel vatandaşlığın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

Küresel vatandaşlık = 2.72 + 0.10 (İngilizce Öz-yeterlik İnancı) + 0.21 (18-21 yaş) – 0.56 (Özel Yetenek) – 0.58 (Sayısal) – 0.43 (Sözel) – 0.47 (Temel Eğitim) + 0.19 (Üniversite B)

Çoklu regresyon analizi sonuçları, öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerini en güçlü biçimde yordayan değişkenin öğrenim alanı olduğunu göstermektedir. Modele göre, yabancı dil alanı dışındaki alanlarda öğrenim görmek, küresel vatandaşlık düzeyini anlamlı biçimde azaltmaktadır. Buna karşılık, İngilizce öz-yeterlik inancı küresel vatandaşlığa pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağlamaktadır. Ayrıca, A Üniversitesine kıyasla B Üniversitesinde öğrenim görmek ve 26 yaş ve üzeri grupla karşılaştırıldığında 18–21 yaş grubunda yer almak, daha yüksek küresel vatandaşlık puanlarıyla anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Genel olarak model, küresel vatandaşlık puanlarındaki varyansın yaklaşık %19'unu açıklamaktadır. Bu bulgular, öğrenim alanının ve daha düşük düzeyde olmak üzere öğrenim görülen üniversitenin küresel vatandaşlığın temel belirleyicileri olduğunu; İngilizce öz-yeterlik inancının ise küresel vatandaşlığın yordanmasına ek ve anlamlı bir katkı sağladığını göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Küresel vatandaşlık bireyin, kişisel ve toplumsal sorunlarının ötesine geçerek kendisini evrensel konu ve problemlerde sorumlu hissetmesi, bir dünya vatandaşı olarak görmesi ve dünyanın genelinde yaşanan problemlerin çözümü için zihninde tasarılar üretmesidir (Akın vd., 2014). Bu bağlamda eğitim temel bir araç olarak öne çıkmakta ve küresel gelişmelerle birlikte eğitim kurumları, özellikle öğretmen adaylarında küresel vatandaşlık bilincinin geliştirilmesinde hayati bir rol oynamaktadır (Biay ve Tenorio, 2024). Buna paralel olarak, küreselleşme ve kültürel çeşitliliğin artması bağlamında, küresel vatandaşlık giderek daha fazla tercih edilen bir mezun niteliği olarak önem kazanmaktadır (Bruce vd., 2019). Bu hedeflere ulaşmada öğretmen adayları stratejik bir role sahiptir; hem küresel vatandaşlık bilincine hem de bireylerin uluslararası iletişim becerilerinin temelini oluşturan İngilizce öz-yeterliğe sahip olmaları, gelecekteki öğrencilerine aktaracakları çok kültürlü sınıf ortamlarının temelini oluşturacaktır. Bu nedenle çalışmada öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeyleri ile İngilizce öz-yeterlik inançları incelenmiş ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin niteliği araştırılmıştır.

Araştırmada, öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık ve İngilizce öz-yeterlik inançlarının genel olarak orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca, hem küresel vatandaşlık hem de İngilizce öz-yeterlik inançlarının öğrenim alanı ve üniversite değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeyleri ile İngilizce öz-yeterlik inançları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. En düşük düzeyde ilişki küresel sivil katılım ile okuma alt boyutu arasında görülürken, en yüksek düzeyde ilişki İngilizce öz-yeterlik inancı ile dinleme alt boyutu arasında belirlenmiştir. Çoklu regresyon analizi sonuçları, öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerini yordayan en önemli değişkenin öğrenim alanı olduğunu göstermiştir. Model, küresel vatandaşlık puanlarındaki varyansın yaklaşık %19'unu açıklamış; elde edilen bulgular, özellikle öğrenim alanının ve kısmen üniversite değişkeninin küresel vatandaşlık üzerinde etkili olduğunu, İngilizce öz-yeterlik inancının ise bu ilişkiye ek ve anlamlı bir katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Bu genel çerçevede, araştırma bulguları öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğunu, yalnızca sosyal sorumluluk boyutunda düşük düzeyde puan aldıklarını ortaya koymuştur. Özdemir-Özden ve Karadağ (2021) tarafından yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öksüzoğlu'nun (2022) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Biay ve Tenorio'nun (2024) çalışmalarında öğretmen adaylarının küresel yeterlik ve küresel vatandaşlık katılımı boyutlarında tatmin edici düzeyde puanlar aldığı; buna karşılık sosyal sorumluluk boyutunda ve genel küresel vatandaşlık yeterliklerinde yetersiz kaldıkları belirlenmiştir. Bu farklı bulgular, öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin bireysel özellikler, öğrenim gördükleri kurumların öğretim programları ya da sosyo-kültürel çevre gibi değişkenlerden etkilenebileceğini düşündürmektedir. Reysen ve Katzarska-Miller'a (2013) göre küresel vatandaşlığı yüksek olan bireyler, küresel düzeyde farkındalık sahibidir, başkalarına karşı duyarlılık ve empati gösterir, kültürel çeşitliliği benimser, sosyal adalet ve çevresel sürdürülebilir yaşamı teşvik eder ve başkalarına yardım etme sorumluluğunu hissederler. Bu doğrultuda, öğretmen yetiştiren programlarda sosyal sorumluluk projelerine ve küresel düzeyde farkındalık, kültürel çeşitlilik ve sürdürülebilirliğe odaklanan içeriklere daha fazla yer verilmesi, küresel vatandaşlık bilincinin güçlendirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Araştırmada kadın öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin, genellikle erkek öğretmen adaylarından anlamlı şekilde daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Literatürde bu bulguyu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, Bulut (2019) çalışmasında kadınların küresel vatandaşlık düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Öte yandan başka araştırmalarda (Çakmak vd., 2015, Öksüzoğlu, 2022; Özdemir-Özden ve Karadağ, 2021) öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bolattaş-Gürbüz ve Deniz'in (2023) çalışmalarında ise küresel vatandaşlık algısı cinsiyet değişkenine göre genel olarak anlamlı farklılık göstermeyip sadece "yerel ve küresel aidiyet" boyutunda anlamlı farklılık göstermiştir. Cinsiyete dayalı farklılıkların bazı çalışmalarda anlamlı olması toplumsal cinsiyet rollerinin kadınlarda empati, sosyal sorumluluk ve kültürel duyarlılık gibi küresel vatandaşlıkla ilişkili değerlere daha fazla önem verilmesine neden olmasından kaynaklanabilir. Öte yandan, bazı çalışmalarda fark görülmemesi; örneklem özellikleri, üniversite programları, bölgesel farklılıklara bağlı olarak

değişebilmektedir. Bu durum, cinsiyetin tek başına belirleyici değil, bağlama duyarlı bir değişken olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, 18–21 yaş grubundaki öğretmen adaylarının küresel sivil katılım ve genel küresel vatandaşlık düzeylerinin 26 yaş ve üzerindeki öğretmen adaylarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak gruplar arasındaki yaş farkının görece sınırlı olması ve 26 yaş ve üzeri gruptaki katılımcı sayısının daha az olması nedeniyle bu bulgunun dikkatli yorumlanması gerekmektedir. Bununla birlikte, mevcut araştırmalar (Bosch, 2017; Xenos vd., 2014) genç yetişkinlerin küresel konulara katılımının dijital katılım, çevrim içi topluluklar ve sosyal medya ağları aracılığıyla güçlendirilebildiğini göstermektedir. Bu durum, dijital platformlarla daha aktif etkileşim kuran genç bireylerin küresel içeriklere ve katılım fırsatlarına daha fazla maruz kaldıklarını düşündürmektedir. Araştırmada ayrıca yabancı dil alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer alanlarda öğrenim görenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek küresel vatandaşlık düzeylerine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu, yabancı dil öğreniminin kültürlerarası farkındalığı ve daha geniş bir küresel bakış açısını geliştirdiğini ortaya koyan alanyazınla tutarlılık göstermektedir (Byram, 1997; Sercu, 2005). Ayrıca B Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının A Üniversitesinde öğrenim görenlere kıyasla daha yüksek düzeyde küresel sivil katılım sergiledikleri belirlenmiştir. İki üniversitenin coğrafi olarak benzer bölgelerde bulunması dikkate alındığında, bu farklılığın bölgesel etkenlerden ziyade üniversitelerin akademik ortamları, sosyal girişimleri veya toplumsal katılım olanaklarındaki farklılıklardan kaynaklanması daha olası görünmektedir. Bu yorum, kurumsal bağlamın öğrencilerin sosyal sorumluluk ve sivil katılım davranışlarını şekillendirebildiğini vurgulayan araştırmalarla (Kilpatrick vd., 2019) da örtüşmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının İngilizce öz-yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Memduhoğlu ve Çelik'in (2015) çalışmalarında da benzer bulgulara ulaşılmış ve öğretmen adaylarının İngilizce öz yeterlik algılarının orta düzeye yakın olduğu bulunmuştur. Ayrıca, Tibi ve diğerlerinin (2016) yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının İngilizce öz-yeterlikleri genellikle düşük düzeyde çıkmıştır. Bu bulgular, öğretmen adaylarının dil becerilerine yönelik özgüvenlerinin henüz yeterince gelişmediğini gösterebilir. Özyeterliğin, bireyin başarıya olan inancıyla doğrudan ilişkili olduğu (Bandura, 1984) düşünüldüğünde, bu bulgu eğitim sürecinde pratik eksikliği ve dil kullanımına yönelik kaygı gibi faktörlerle açıklanabilir. Özellikle konuşma becerisinde elde edilen düşük puanlar, öğretmen adaylarının dili aktif olarak kullanmaya yönelik yeterli fırsatlara sahip olmamış olabileceklerini düşündürmektedir. Veri toplama süreci ikinci yarıyılın sonuna doğru gerçekleştirilmiş olup, araştırmaya katılan tüm öğretmen adayları birinci sınıfın güz ve bahar dönemlerinde zorunlu İngilizce derslerini almışlardır. Ancak bu derslerin ağırlıklı olarak okuma, yazma ve dil bilgisi becerilerine odaklanması nedeniyle konuşma becerilerini desteklemeye yönelik öğretim uygulamalarının görece sınırlı kalmış olması mümkündür. Bu durum, öğretmen adaylarında gözlenen düşük konuşma öz-yeterlik düzeylerini kısmen açıklayabilir. Nitekim Tibi ve diğerleri (2016), İngilizce derslerinin yetersizliğinin bir sonucu olarak, tüm katılımcılar hata yapma korkusuyla İngilizce pratiği yapmaktan çekindiklerini ve bu nedenle İngilizce konuşma becerilerinin oldukça zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Xiao ve Qiu'ya (2022) göre tehdit edici olmayan bir İngilizce konuşma ortamı oluşturarak ve öğrencileri sınıf içinde ve dışında İngilizce iletişim kurmaya teşvik ederek öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekleri artırabilirler.

Araştırmada öğretmen adaylarının İngilizce öz-yeterlik inançlarında cinsiyet ve yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bazı araştırmalarda (Çetintaş ve Berkant, 2021; Tuncer ve Akmençe, 2019; İlbeği ve Çeliköz, 2020) da benzer bulgulara ulaşılmış ve cinsiyetin İngilizce öz-yeterlik algılarında belirleyici olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, toplumsal cinsiyet rolleri ve yaşa bağlı beklentilerin eğitim ortamlarında giderek daha dengeli hâle gelmesi ve bireylerin dil öğreniminde benzer fırsatlara erişim sağlamasıyla açıklanabilir. Ayrıca araştırmada genel olarak yabancı dil grubunda yer alan öğretmen adaylarının İngilizce öz-yeterlik inançlarının diğer gruplarda yer alan öğretmen adaylarına göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgunun temel nedeni, bu adayların İngilizceye daha yoğun ve sistematik bir şekilde maruz kalmalarıdır. Bu bulgu, Çetintaş ve Berkant'ın (2021) İngilizce kursuna katılan öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu gösteren çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermekte; yabancı dil grubundaki öğretmen adaylarının dile daha yoğun ve sürekli maruz kalmaları sayesinde daha yüksek İngilizce öz-yeterlik inancı geliştirmiş olabileceklerini göstermektedir. Ayrıca araştırmada A Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının İngilizce öz-yeterlik inançlarının, B Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İki üniversitenin coğrafi

olarak benzer bölgelerde yer alması dikkate alındığında, bu farklılığın bölgesel etkenlerden kaynaklanması olası görünmemektedir. Bunun yerine, söz konusu farklılık üniversitelerin öğretim uygulamaları, program yapıları, akademik iklimleri veya dil öğrenimine yönelik sundukları olanaklardaki farklılıklarla ilişkili olabilir. Önceki araştırmalar (Kilpatrick vd., 2019; Pascarella & Terenzini, 2005; Tinto, 1993), kurumsal bağlamın öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını, öğrenme motivasyonlarını ve akademik katılımlarını etkileyebildiğini göstermektedir. Bu nedenle, iki üniversite arasında gözlenen farklılık, öğretmen adaylarına sunulan öğretimin niteliği ve öğrenme olanaklarındaki farklılıklar çerçevesinde yorumlanabilir.

Küresel vatandaşlık ile İngilizce öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular, bu iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, dil yeterlikleri ile küresel bakış açısı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalarla örtüşmektedir. Örneğin, Sohrabi ve diğerleri (2022), doktora öğrencilerinin küresel vatandaşlık farkındalıkları ile İngilizce dil yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde, Xiao ve Qiu (2022), Çin'de İngilizce eğitim veren bir üniversitede öğrencilerin küresel bakış açıları ile İngilizce iletişim kurma istekleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu rapor etmiştir. Bu ilişkiyi destekleyen diğer çalışmalar (Byram, 1997; Deardorff, 2006) da, yabancı dil öğreniminin küresel vatandaşlığın temel boyutları arasında yer alan kültürlerarası duyarlılığı ve küresel farkındalığı geliştirebildiğini göstermektedir. Bununla birlikte, mevcut araştırmada gözlenen düşük düzeyli ilişki ve alanyazındaki bulgular birlikte değerlendirildiğinde, bu ilişkinin daha karmaşık bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Dil becerileri, bilgiye erişme, kültürlerarası bağlantılar kurma ve küresel söylemlere katılım sağlama açısından kuşkusuz güçlü bir araç olmakla birlikte (Knight, 2004), küresel vatandaşlığın oluşumunu destekleyen birçok etkenden yalnızca biridir. Küresel kimliğin oluşumu; eleştirel düşünme, empati, etik değerler ve küresel sorunlarla doğrudan etkileşim gibi unsurlardan da derin biçimde etkilenen çok boyutlu bir süreçtir (Morais & Ogden, 2011; Oxley & Morris, 2013). Bu nedenle İngilizce yeterliği küresel vatandaşlığın temel dayanağı olarak değil; kişisel, eğitsel ve toplumsal diğer etmenlerle etkileşim içinde küresel vatandaşlığın gelişimini destekleyen önemli bir kolaylaştırıcı unsur olarak kavramsallaştırılabilir.

Öte yandan, araştırmada en zayıf ilişkinin küresel sivil katılım ile okuma alt boyutu arasında, en güçlü ilişkinin ise İngilizce öz-yeterlik inancı ile dinleme alt boyutu arasında olduğu belirlenmiştir. İngilizce öz-yeterlik inancı ile dinleme becerisi arasındaki güçlü ilişkinin, dinlemenin dil öğrenimindeki temel giriş becerilerinden biri olması ve bu beceride elde edilen başarının bireyin öz-yeterlik algısını doğrudan güçlendirmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir (Bandura, 1997; Vandergrift, 2007). Dinleme, dil edinim sürecinin ilk aşamalarından birini oluşturmakta olup, bu beceriye ilişkin algılanan yeterlik düzeyi öğrenenlerin dil öğrenimine yönelik genel güvenlerini doğrudan artırabilmektedir (Graham, 2006). Buna karşılık, okuma becerisi ile küresel sivil katılım arasında gözlenen görece zayıf ilişki, okumanın daha bireysel ve içe dönük bir etkinlik olmasından kaynaklanabilir. Byram (1997), konuşma ve dinleme gibi etkileşim temelli becerilerin kültürlerarası iletişim yeterliğinin daha merkezi bileşenleri olduğunu, buna karşın okuma becerisinin toplumsal katılımla daha dolaylı bir ilişkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, küresel sivil katılımın aktif diyalog, kolektif eylem ve toplumsal etkileşimle daha güçlü biçimde ilişkili olması (Morais & Ogden, 2011; Westheimer & Kahne, 2004), etkileşim düzeyi daha sınırlı olan okuma becerisinin görece daha düşük bir ilişki göstermesini anlamlı kılmaktadır. Bu bulgu, okumanın küresel farkındalığı artırabilmesine rağmen, bu farkındalığın aktif katılıma dönüşmediği durumlarda ilişkinin dolaylı düzeyde kalabileceğine işaret etmektedir.

Araştırmada, İngilizce öz-yeterlik inancı, cinsiyet, yaş, öğrenim alanı ve üniversite değişkenlerinin birlikte ele alındığında küresel vatandaşlık ile orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gösterdiği belirlenmiştir. İncelenen bu değişkenler, küresel vatandaşlık düzeyindeki varyansın yaklaşık %19'unu açıklamaktadır. Bu sonuç, ele alınan değişkenlerin küresel vatandaşlık anlayışını anlamlı biçimde yordadığını, ancak modelin açıklayıcılık gücünün görece düşük düzeyde kaldığını ve varyansın büyük bir kısmının (%81) modele dâhil edilmeyen diğer değişkenler tarafından açıklandığını göstermektedir. Dolayısıyla, kültürel deneyimler, sosyoekonomik durum ve kişisel motivasyon gibi diğer değişkenlerin de küresel vatandaşlığın oluşumunda önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Diğer taraftan, model içerisinde İngilizce öz-yeterlik inancı, küresel vatandaşlığı pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı biçimde yordayan bir değişken olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, küresel iletişimin temel araçlarından biri olan İngilizce yeterliğinin (Cavanagh, 2020; Meera & Jumana, 2015), bireylerin farklı kültürlerle etkileşim kurmalarını, uluslararası konuları anlamalarını ve küresel sorunlara çözüm arayışına katılımlarını kolaylaştırarak küresel vatandaşlık bilincinin gelişimine katkı sağlayabileceğini düşündürmektedir.

Alanyazındaki çalışmalar da bu ilişkiyi desteklemektedir. Örneğin, Sohrabi ve diğerleri (2022), İngilizce dil puanlarının küresel vatandaşlık eğitimi değerlerini anlamlı biçimde yordadığını belirtmiş; Xiao ve Qiu (2022) ise dil yeterliği daha yüksek olan bireylerin küresel vatandaşlık düzeylerinin de daha yüksek olma eğiliminde olduğunu ortaya koymuştur. Sohrabi ve diğerleri (2022), bu durumu bireylerin dil öğrenme deneyimleri aracılığıyla küresel konularla etkileşim kurmaları ve dünyanın farklı bölgelerindeki insanlarla geliştirdikleri etkileşimsel ilişkilerle açıklamaktadır. Benzer şekilde, Nussbaum (2010) küresel vatandaşlığın yalnızca temel düzeyde bilgi edinmeyle sınırlı olmadığını, farklı kültürlerle anlamlı iletişim kurabilmek için İngilizce konuşma becerilerini de gerektirdiğini vurgulamaktadır.

Cinsiyet (kadın) değişkeni, küresel vatandaşlığın anlamlı bir yordayıcı değildir. Bu durum, küresel vatandaşlık kavramının cinsiyetten bağımsız bir olgu olduğunu; kadın ya da erkek olmanın küresel vatandaşlık düzeyine belirgin bir katkı sunmadığını göstermektedir. Yaş değişkeni incelendiğinde 26 ve üzeri yaş grubuna göre 18-21 yaş aralığının küresel vatandaşlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu, 22-25 yaş grubunun anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, küresel vatandaşlık farkındalığının genç yaş gruplarında daha belirgin olabileceğini düşündürmektedir. Tüm alan değişkenlerinin (özel yetenek, sayısal, sözel, temel eğitim) küresel vatandaşlığı negatif yönde ve anlamlı biçimde yordadığı belirlenmiştir. En güçlü negatif etkiler özel yetenek ve sayısal alanlarından gelmektedir, bu da özel yetenek ve sayısal alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin yabancı dil öğrencilerine göre daha düşük olabileceğini göstermektedir. Bu bulgular, mesleki yönelimlerin ve akademik alanların bireylerin küresel vatandaşlık algısını etkileyebileceğini göstermektedir. Özellikle, sayısal ve özel yetenek alanlarında yer alan öğretmen adaylarının daha spesifik ve teknik bilgi alanlarına odaklanmaları, küresel konulara olan ilgilerini sınırlandırabilir. Üniversite değişkeninin pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcı olarak ortaya çıkması, akademik ortam, öğretim uygulamaları, öğrenci destek hizmetleri ve öğrenme olanakları gibi kurumsal özelliklerin öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerini etkileyebileceğini düşündürmektedir. Araştırmada, B Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının A Üniversitesinde öğrenim görenlere göre daha yüksek düzeyde küresel vatandaşlık sergilemeleri, iki üniversitenin coğrafi olarak benzer bölgelerde bulunması dikkate alındığında, bölgesel farklılıklardan ziyade kurumsal öğrenme ortamlarındaki farklılıklarla ilişkili olabilir. Nitekim alanyazında, üniversite bağlamının öğrencilerin sosyal sorumlulukları, sivil katılım davranışları ve genel gelişim çıktılarının şekillenmesinde önemli bir rol oynayabileceği belirtilmektedir (Kilpatrick vd., 2019; Pascarella & Terenzini, 2005; Tinto, 1993).

Öneriler

Araştırmada öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin genel olarak orta düzey olduğu sonucuna ulaşılmıştır. O halde öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerini artırmak için eğitim programlarına küresel konuları içeren daha fazla içerik eklenebilir. Öte yandan araştırmada öğretmen adaylarının İngilizce öz-yeterlik inançlarının orta düzey olduğu sonucuna dayanarak İngilizce öz-yeterlik inançlarının artırılması için dil eğitimi stratejik olarak planlanabilir. Yabancı dil eğitimine daha fazla ağırlık verilerek, öğrencilerin dil becerilerini aktif olarak kullanabilecekleri İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalı dersler ve atölyeler düzenlenmelidir.

Kadın öğretmen adaylarının bazı küresel vatandaşlık boyutlarında daha yüksek puanlar aldığı dikkate alınarak, erkek öğretmen adaylarına yönelik sosyal sorumluluk ve küresel farkındalık projelerine katılım teşvik edilmelidir. Bu tür projeler, tüm öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık bilincini desteklemeye katkı sağlayabilir. Ayrıca genç yaş grubundaki öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin daha yüksek olduğu dikkate alınarak, daha büyük yaş aralığındaki adaylar için ise sivil katılımı artıracak destekleyici faaliyetler düzenlenebilir. Farklı yaş gruplarını bir araya getiren projelerle karşılıklı öğrenme ortamları oluşturulmalı ve küresel vatandaşlık eğitimi yaşam boyu sürdürülebilir hale getirilmelidir.

Yabancı dil öğretmen adaylarının diğer alanlara kıyasla küresel vatandaşlık ve İngilizce öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olması sonucuna dayanarak, özellikle farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları için kültürlerarası farkındalık, küresel sorunlar gibi temaları içeren seçmeli dersler veya etkinlikler sunulabilir. Üniversiteler arasındaki gözlenen farklılıkların etkilerini azaltmak amacıyla, öğretim kalitesi ve öğrenme ortamlarının iyileştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Küresel vatandaşlık ile İngilizce öz-yeterlik inancının birlikte desteklenebilmesi amacıyla, bu iki kavramı bütünleştiren eğitim stratejileri geliştirilebilir. Bireylerin küresel sorunlara duyarlılıklarını artıran ve İngilizce iletişim becerilerini teşvik eden öğrenme ortamları tasarlanarak, her iki değişkenin birlikte gelişimi desteklenebilir.

Araştırmada, İngilizce öz-yeterlik inancı, cinsiyet, yaş, öğrenim alanı ve üniversite değişkenlerinin birlikte ele alındığında küresel vatandaşlık ile orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gösterdiği; ancak bu değişkenlerin toplam varyansın yalnızca sınırlı bir bölümünü açıklayabildiği belirlenmiştir. Modelin açıklayıcılık gücünün sınırlı olması, incelenen değişkenlerin önemli olmakla birlikte küresel vatandaşlığın kapsamlı bir biçimde açıklanması için tek başına yeterli olmadığını göstermektedir. Bu nedenle, gelecekte yapılacak araştırmalarda modelin açıklayıcılık gücünü artırmak amacıyla kültürel deneyimler, sosyoekonomik durum ve açık fikirlilik gibi psikolojik yapılar başta olmak üzere ek değişkenlerin de araştırmalara dâhil edilmesi önerilmektedir.

Gelecekte yapılacak araştırmalar için, öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık ve İngilizce öz-yeterlik inançlarını etkileyen farklı değişkenlerin incelenmesi önerilmektedir. Daha geniş ve çeşitli örneklemler kullanılarak, bulguların genellenebilirliği artırılabilir. 26 yaş ve üzeri gruptaki örneklem büyüklüğünün sınırlı olması göz önünde bulundurulduğunda, küresel vatandaşlık bilincinin genç katılımcılarda daha belirgin olduğuna ilişkin bulgunun farklı örneklemler üzerinde yeniden test edilmesi önerilmektedir. Daha dengeli yaş gruplarıyla yürütülecek gelecekteki araştırmaların, yaşa bağlı farklılıkların daha sağlam ve güvenilir bir biçimde anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmacılar, küresel vatandaşlık ve İngilizce öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için karma araştırma yöntemlerini kullanabilirler. Nitel ve nicel verilerin birlikte analiz edilmesi, daha derinlemesine bir anlayış sağlayabilir. Farklı üniversiteler ve bölümler arasındaki farkların incelenmesi, eğitim politikalarının ve programlarının etkililiği hakkında önemli bilgiler sağlayabilir. Ayrıca, araştırmacılar teknolojinin ve dijital platformların bu süreçteki rolünü inceleyen araştırmalar yapabilir ve dijital araçların küresel vatandaşlık ve dil öğrenimindeki etkilerini belirleyebilir.

References

Akhan, N. E., & Kaymak, B. (2021). The views of social studies teachers on globalization, global education and global citizen. *National Education, 50*(229), 129-155.

Akın, A., Sarıçam, H. Akın, Ü., Yıldız, B., Demir, T., & Kaya, M. (2014, April). *The validity and reliability of the Turkish version of the global citizienship scale.* 3rd International Symposium on Social Studies Education, 28-30 April, Ankara. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34849.92007

Aslan, N. (2008). Early foreign language teaching practices in the world and the situation in Turkey. *Çukurova University Journal of Faculty of Education, 3*(35), 1–9.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research, 8*(3), 231–255. https://doi.org/10.1007/BF01172995

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.

Biay, K. K. L., & Tenorio, A. C. (2024). The relationship of cultural intelligence and global citizenship levels of preservice teachers in the Philippines. *International Journal of Contemporary Educational Research*, *11*(3), 387-406. https://doi.org/10.52380/ijcer.2024.11.3.685

Bolattaş-Gürbüz, F. & Deniz, Ü. (2023). Investigation of preschool teacher candidates' levels of cultural intelligence and perceptions of world citizenship. *Black Sea Journal of Public and Social Science*, *6*(2), 48-62. https://doi.org/10.52704/bssocialscience.1221897

Bosch, T. E. (2017). Youth, digital activism and the internet: A study of political engagement in South Africa. *Information, Communication & Society, 20*(2), 221–237. https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1290127

Bruce, J., North, C., & FitzPatrick, J. (2019). Preservice teachers' views of global citizenship and implications for global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, *17*(2), 161-176. https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1558049

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Bulut, B. (2019). Correlation between global citizenship and sustainable development awareness levels of pre-service teachers. *International Online Journal of Educational Sciences, 11*(3), 279-293. https://doi.org/10.15345/iojes.2019.03.019

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Castells, M. (2000). Globalisation, identity and the state. *Social Dynamics*, *26*(1), 5-17. http://dx.doi.org/10.1080/02533950008458682

Cavanagh, C. (2020). The role of English in global citizenship. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, *7*(1).

Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511486999

Çakmak, Z., Bulut, B., & Taşkıran, C. (2015). A Study on the relationship between global citizenship perceptions and internet use of social studies pre-service teachers. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, *5*(1), 99-112. https://doi.org/10.17984/adyuebd.34905

Çetintaş, R., & Berkant, H. G. (2021). An investigation of high school students' self efficacy beliefs towards English and their anxieties about learning foreign language: A case study of an anatolian high school. *Kahramanmaraş Sütçü İmam University Journal of Social Sciences*, *18*(3), 1545-1571. https://doi.org/10.33437/ksusbd.928516

Çolak, K., Kabapınar Y., & Öztürk, C. (2019). Social studies courses teachers' views on global citizenship and global citizenship education. *Education and Science, 44*(197), 335 - 352. https://doi.org/10.15390/EB.2019.7721

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Dağaşan, E. (2024). *An examination of the relationship between classroom teachers' global citizenship attitudes and cultural responsiveness.* (Master's Thesis). Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education, 10*(3), 241-266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002

Doğançay-Aktuna, S. (1998). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 19*(1), 24–39. https://doi.org/10.1080/01434639808666340

Field, A. (2018). *Discovering statistics using SPSS* (5th Edition). Sage Publications.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7. Edition). McGraw-Hill.

Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Polity Press.

Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learners' perspective. *System, 34*(2), 165–182. http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2005.11.001

Günel, E., & Pehlivan, A. (2016). Pre-service social studies teachers' perception of global citizenship. *Journal of Education and Future*, (10), 51-69.

Gürdoğan-Bayır, Ö. Göz, N. L., & Bozkurt, M. (2014). Elementary teacher candidates' views on global citizenship in social studies course. *Journal of Educational Science Research*, *4*(2), 145-162. http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.42.9

Hancı-Yanar, B., & Bümen, N. T. (2012). Developing a self-efficacy scale for English. *Kastamonu Education Journal, 20*(1), 97-110.

Haznedar, B. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitiminde erken yaş uygulaması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 27*(2),1–19.

Heater, D. (2002). *World citizenship: Cosmopolitan thinking and its opponents*. Continuum.

İlbeği, A. S., & Çeliköz, M. (2020). Investigation of English self-efficacy beliefs of the students who are studying English at preparatory schools. *IBAD Journal of Social Sciences* (8), 14-34. https://doi.org/10.21733/ibad.706057

İlhan-Beyaztaş, D. (2018). Self-efficacy beliefs of students of primary education towards teaching English. *Erzincan University Journal of Education Faculty, 20*(1), 265-280. https://doi.org/10.17556/erziefd.316605

Karatekin, K., & Taban, M. H. (2018). Global citizenship levels of Polish university students and Turkish erasmus students in Poland. *Acta Didactica Napocensia*, *11*(1), 41-59. https://doi.org/10.24193/adn.11.1.4.

Kaya, B., & Kaya, A. (2012). Teacher candidates' perceptions of global citizenship in the age of technology. *Sakarya University Journal of Education*, *2*(3), 81-95.

Kırkgöz, Y. (2006). Teaching EFL at the primary level in Turkey. In M. McCloskey, M. Dolitsky, & J. Orr (Eds.), *Teaching English as a foreign language in primary school* (pp. 85-99). Alexandria, VA: TESOL.

Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal, 38*(2), 216–228. https://doi.org/10.1177/0033688207079696

Kilpatrick, S., Johns, S., & Orpin, P. (2019). Institutional factors and student civic engagement: The role of universities. *Educational Policy, 33*(1), 98–130. https://doi.org/10.1177/0895904818823754

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education, 8*(1), 5-31. https://doi.org/10.1177/1028315303260832

Koçar, E. (2022). *Determining the relationship between pre-service teachers' media literacy levels and global citizenship levels.* (Master's Thesis). Fırat University, Elazığ.

Meera, K. P., & Jumana, M. K. (2015). Self-efficacy and academic performance in English. *Research in Pedagogy*, *5*(2), 25-30. https://doi.org/10.17810/2015.13

Memduhoğlu, H., & Çelik, Ş. (2015). Student teachers' and university students' planning to be teachers sense of self efficacy beliefs towards English. *İnönü University Journal of the Faculty of Education, 16*(2). https://doi.org/10.17679/iuefd.16286266

Merç, A. (2015). Foreign language teaching anxiety and self-efficacy beliefs of Turkish pre-service EFL teachers. *The International Journal of Research in Teacher Education*, *6*(3), 40-58.

Morais, D. B., & Ogden, A. C. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, *15*(5), 445-466. https://doi.org/10.1177/1028315310375308

Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies, 61*(3), 301–325. https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393

Öksüzoğlu, M. K. (2022). *The relationship between pre-service social studies teachers' global citizenship levels and their attitudes towards today's world problems*. (Master's Thesis). Fırat University, Elazığ.

Özdemir-Özden, D., & Karadağ, Y. (2021). An investigation of global citizenship levels of preservice social studies teachers. *International Journal of Field Education, 7*(2), 12-35. https://doi.org/10.32570/ijofe.1000371

Özer, S., & Başarır, F. (2020). The predictiveness of prospective teachers' English self-efficacy beliefs on their perceived success: The mediating role of language learning effort. *OPUS International Journal of Society Researches*, *16*, 5704-5731. https://doi.org/10.26466/opus.771847

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. 2). Jossey-Bass.

Rapoport, A., & Demir, V. (2022). Social studies teachers' interpretations of global citizenship. *Journal of Social Studies Education Research, 13*(4), 1- 23. http://dx.doi.org/10.17499/jsser.4353

Reysen, S., & Katzarska-Miller, I. (2013). A model of global citizenship: Antecedents and outcomes. *International Journal of Psychology*, *48*(5), 858–870. http://dx.doi.org/10.1080/00207594.2012.701749

Sercu, L. (2005). *Foreign language teachers and the acquisition of intercultural competence*. Multilingual Matters.

Sohrabi, A., Keyvanfar, A., & Beh-Afarin, R. (2022). Global citizenship education and English language teaching in Iran. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, *9*(3), 159-186. https://doi.org/10.30479/jmrels.2022.15247.1861

Schattle, H. (2008). *The practices of global citizenship*. Rowman & Littlefield.

Tabachnick, B. & Fidell, L. (2013*). Using multivariate statistics* (6th International edition). Pearson

Tibi, S., Stall, P., Joshi, M., & Park, Y. (2016). Language knowledge and self-efficacy of pre-service teachers in the United Arab Emirates: An exploratory study. *Arab Journal of Applied Linguistics*, *1*(1), 74-96.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.

Tuncer, M., & Akmençe, A. E. (2019). Investigation of high school students' self-efficacy beliefs in English. *Electronic Journal of Education Sciences, 8*(16), 97-111.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2015). *Global Citizenship Education: Topics and learning objectives*.

Xenos, M., Vromen, A., & Loader, B. (2014). The great equalizer? Patterns of social media use and youth political engagement. *Information, Communication & Society, 17*(2), 151–167. https://doi.org/10.1080/1369118X.2013.871571

Xiao, Y., & Qiu, X. (2022). A study of the relationship between students' global perspective and willingness to communicate in English at an English medium instruction university in China. *Frontiers in Psychology*, *13*, 873766. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873766

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal, 41*(2), 237–269. https://doi.org/10.3102/00028312041002237

Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching, 40*(3), 191–210. https://doi.org/10.1017/s0261444807004338