



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ
ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

İLKOKULLARDA 2030 YILI
SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA HEDEFLERİ
KONUSUNDA YAPILAN ETKİNLİKLER

BANU KAYA

EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ BİLİM DALI

Antalya, 2025

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**İLKOKULLARDA 2030 YILI SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA HEDEFLERİ
KONUSUNDA YAPILAN ETKİNLİKLER**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Banu KAYA

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Gülnar ÖZYILDIRIM

2025, ANTALYA

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımda alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

09 / 07 / 2025

Banu KAYA

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Banu KAYA' nın bu çalışması 09.07.2025 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan : Prof.Dr.Kemal KAYIKÇI

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi,Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi

Üye : Doç.Dr.Özgür ÖNEN

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi,Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi

Üye (Danışman) : Doç.Dr.Gülнар ÖZYILDIRIM

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi,Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: İlkokullarda 2030 Yılı Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Konusunda Yapılan Etkinlikler

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
TABLolar LİSTESİ.....	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ	vi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	viii
BÖLÜM I	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Amaç	3
1.3.Önem.....	5
1.4.Sayıtlılar(Varsayımlar)	6
1.5.Sınırlılıklar	7
1.6.Tanımlar	7
BÖLÜM II	8
2.1.Sürdürülebilirlik	8
2.2.Kalkınma	9
2.3.Sürdürülebilir Kalkınma	10
2.3.1.Sürdürülebilir Kalkınmanın Tarihsel Gelişimi	11
2.3.2.Sürdürülebilir Kalkınmanın Boyutları	13
2.3.2.1. Çevresel Boyut	13
2.3.2.2. Ekonomik Boyut.....	14
2.3.2.3. Sosyal Boyut	15
2.3.3.Türkiye’de Sürdürülebilir Kalkınmanın Gelişimi	15
2.3.4.Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim	19
2.3.4.1.Hedef ve Eylemler.....	22
2.4.İlgili Araştırmalar	25
2.4.1.Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	25
2.4.2.Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	28
BÖLÜM III	33
3.1.Araştırmanın Modeli	33
3.2. Çalışma Grubu	33

3.3. Veri Toplama Araçları.....	35
3.4. Veri Toplanma Süreci	36
3.5. Veri Analizi.....	36
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	38
3.7. Araştırmacının Rolü	39
BÖLÜM IV.....	40
4.1. Sürdürülebilir Kalkınma 2030 Yılı Hedefleri Kapsamında Yürütülen Etkinliklere İlişkin Bulgular	40
4.2. Sürdürülebilir Kalkınma 2030 Yılı Hedefleri Kapsamında Yürütülen Etkinliklerin Uygulanması Konusunda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular.....	60
4.3. Sürdürülebilir Kalkınma 2030 Yılı Hedefleri Kapsamında Yürütülen Etkinlikler Sürecinde Karşılaşılan Sorunlarla Mücadele Etme Yöntemlerine İlişkin Bulgular	80
4.4.Sürdürülebilir Kalkınma 2030 Yılı Hedefleri Kapsamında Okullarımızda 2030 Yılı Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine Ulaşabilmesi Konusunda Katılımcıların Önerilerine İlişkin Bulgular	83
4.5. MEB İlkokul Müfredatında Bulunan Kazanımların Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) ve Küresel Boyutlarla İlişkilendirilmesine Yönelik Bulgular.....	86
BÖLÜM V	101
5.1.Sonuç ve Tartışma	101
5.2.Öneriler	117
5.2.1.Gelecek Çalışmalar İçin Öneri.....	118
KAYNAKÇA.....	119
EKLER	133
EK-1 Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu	133
EK-2 Okul Gözlem Formu	135
EK-3 Araştırma İzin Onayları	136
EK-4 Okullarda Çekilen Etkinlik Fotoğrafları	145
ETİK KURUL KARARI	151
ÖZGEÇMİŞ	152
BİLDİRİM.....	153
İNTİHAL RAPORU.....	154

TEŞEKKÜR

Sürdürülebilir kalkınma, günümüz dünyasının en önemli küresel gündem maddelerinden biridir. Birleşmiş Milletler tarafından 2015 yılında kabul edilen 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH), yoksulluğun sona erdirilmesinden nitelikli eğitime, iklim eylemine kadar uzanan geniş bir yelpazede insanlığın ortak geleceğini şekillendirmeyi amaçlamaktadır. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde, toplumun her kesimine ve özellikle de gelecek nesillere yönelik farkındalık oluşturmak büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışma, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin ilkökul düzeyinde nasıl ele alındığını incelemeyi ve bu hedeflere yönelik düzenlenen etkinliklerin çocuklar üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. İlkokul çağındaki öğrencilerin çevre bilinci, sosyal sorumluluk ve küresel farkındalık kazanmalarında eğitim kurumlarının rolü yadsınamaz. Bu bağlamda, okullarda gerçekleştirilen etkinliklerin niteliği ve kapsamı, sürdürülebilir bir gelecek inşasında kritik bir adım olarak görülmektedir.

Araştırma sürecinde, alan yazın taramasının yanı sıra uygulamalı örnekler ve eğitimcilerle yapılan görüşmelerden yararlanılmıştır. Elde edilen bulguların, hem akademik literatüre katkı sağlaması hem de eğitim politikalarına ve okul programlarına ışık tutması umulmaktadır.

Bu çalışmanın hazırlanmasında her soruma sabırla cevap veren, doğru yönlendirmeleri ile yoluma ışık tutan danışman hocam Doç. Dr. Gülnar ÖZYILDIRIM' a, savunmam esnasında değerli görüşleriyle çalışmaya katkı sağlayan Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI ve Doç. Dr. Özgür ÖNEN' e, biçimsel düzeltmelerde yardımcı olan sevgili Ali GÖKDERE' ye, araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilere, çocukluğumdan beri kitaplarla büyümemi sağlayan sevgili ağabeyim Uğur KAYA' ya ve ayrıca birlikte geçirmemiz gereken zamanları tez çalışmam için kullandığımda anlayışla karşılayan can yoldaşım, biricik oğlum Kemal AKDEMİR' e en içten teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

İLKOKULLARDA 2030 YILI SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA HEDEFLERİ KONUSUNDA YAPILAN ETKİNLİKLER

KAYA, Banu

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Gülnar ÖZYILDIRIM

Haziran 2025, 156 sayfa

Araştırmanın amacı, ilkokullarda 2030 yılı sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda eğitim alanında yapılan etkinlikleri belirlemek ve bu konuda karşılaşılan sorunları ortaya koymaktır. Araştırmada 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Antalya merkez ilçelerinde özel ve devlet ilkokullarında görev yapmakta olan 13 sınıf öğretmeni ve 8 okul müdür/müdür yardımcısı ile çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri görüşme, gözlem ve doküman analizi yöntemleri ile toplanmış ve içerik ve betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların çoğunluğu araştırma kapsamındaki sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ilişkin okullarında çeşitli teorik ve uygulamalı etkinlikler yapıldığını ifade etse de bazı katılımcılar barış ve şiddetsizlik kültürü, küresel vatandaşlık, kültürel farkındalık, kültürün katkısı, cinsiyet eşitliği konuları kapsamında herhangi bir etkinlik yapıldığından bahsetmemişlerdir. Gözlem ve dokümanlardan elde edilen verilerin analiz sonuçları, bu bulguları desteklemektedir. Ayrıca katılımcılar, öğrencilerin gelişim düzeyi, kaynak yetersizliği ve aile-toplum iş birliğinin zayıf olması gibi zorluklar bildirmiştir. Eğitim materyallerinin çoğunun okul ve öğrenci tarafından üretildiği ve ağırlıklı olarak temel bilişsel becerilere odaklandığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle, eğitim politikalarının gözden geçirilmesi, uygulamalı etkinliklerin artırılması, toplumsal farkındalığın yükseltilmesi ve ailelerin sürece aktif katılımının sağlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Sürdürülebilir kalkınma, 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri, özel ve devlet ilkokulları*

ABSTRACT

ACTIVITIES IN PRIMARY SCHOOLS REGARDING THE 2030 SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS

KAYA, Banu

Master's Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Doç. Dr. Gülnar ÖZYILDIRIM

July 2025,156 pages

The purpose of this study is to determine the educational activities in primary schools within the framework of the 2030 Sustainable Development Goals (SDGs) and to identify the challenges encountered in implementing these initiatives. The research was carried out during the 2024–2025 academic year with 13 classroom teachers and 8 school administrators in public and private primary schools located in the central districts of Antalya, Türkiye. The study employed a holistic single case study design, a model within qualitative research methodology. Data were collected through interviews, observations, and document analysis, and analyzed using both content analysis and descriptive analysis techniques. Findings revealed that although the majority of participants reported the implementation of various theoretical and practical activities related to the SDGs in their schools, some participants did not mention any activities addressing specific themes such as a culture of peace and non-violence, global citizenship, cultural awareness, cultural contributions, and gender equality. The analysis results of the data obtained from observations and documents corroborated these findings. Furthermore, participants reported challenges such as students' developmental stage, limited resources, and weak family-community collaboration. It was observed that most materials were school- and student-produced, focusing mainly on basic cognitive skills. As a result, it is recommended to revise education policies, enhance hands-on activities, raise public awareness, and active family involvement.

Keywords: *Sustainable development, 2030 sustainable development goals, private and public primary schools*

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1.Katılımcıların demografik bilgileri	34
Tablo 3.2.Kappa Analiz Sonuçları	39
Tablo 4.1.İlkokullarda Öğrencilerin Sürdürülebilir Kalkınma Ve Sürdürülebilir Yaşam Tarzı Konusunda Bilgilendirilmeleri Ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Yürütülen Etkinlikler	40
Tablo 4.2.İlkokullarda Öğrencilerin İnsan Ve Çocuk Hakları Konusunda Bilgilendirilmeleri Ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Yürütülen Etkinlikler.....	42
Tablo 4.3.İlkokullarda Öğrencilerin Cinsiyet Eşitliği Konusunda Bilgilendirilmeleri Ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Yürütülen Etkinlikler	45
Tablo 4.4.İlkokullarda Öğrencilerin Barış Ve Şiddetsizlik Kültürü Konusunda Bilgilendirilmeleri Ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Yürütülen Etkinlikler.....	48
Tablo 4.5.İlkokullarda Öğrencilerin Küresel Vatandaşlık Konusunda Bilgilendirilmeleri Ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Yürütülen Etkinlikler	51
Tablo 4.6.İlkokullarda Öğrencilerin Kültürel Farklılık Konusunda Bilgilendirilmeleri Ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Yürütülen Etkinlikler	54
Tablo 4.7.İlkokullarda Öğrencilerin Kültürün Katkısı Konusunda Bilgilendirilmeleri Ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Yürütülen Etkinlikler	57
Tablo 4.8.İlkokullarda Öğrencilerin Sürdürülebilir Kalkınma Ve Sürdürülebilir Yaşam Tarzı Konusunda Bilgilendirilmeleri Ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Karşılaşılan Sorunlar	60
Tablo 4.9.İlkokullarda Öğrencilerin İnsan Ve Çocuk Hakları Konusunda Bilgilendirilmeleri Ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Karşılaşılan Sorunlar	63
Tablo 4.10.İlkokullarda Öğrencilerin Cinsiyet Eşitliği Konusunda Bilgilendirilmeleri Ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Karşılaşılan Sorunlar	65
Tablo 4.11.İlkokullarda Öğrencilerin Barış Ve Şiddetsizlik Kültürü Konusunda Bilgilendirilmeleri Ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Karşılaşılan Sorunlar	68
Tablo 4.12.İlkokullarda Öğrencilerin Küresel Vatandaşlık Konusunda Bilgilendirilmeleri Ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Karşılaşılan Sorunlar.....	71
Tablo 4.13.İlkokullarda Öğrencilerin Kültürel Farklılık Konusunda Bilgilendirilmeleri Ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Karşılaşılan Sorunlar	74

Tablo 4.14.İlkokullarda Öğrencilerin Kültürün Katkısı Konusunda Bilgilendirilmeleri Ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Karşılaşılan Sorunlar	77
Tablo 4.15.2030 Yılı Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Kapsamında Yürütülen Etkinlikler Sürecinde Karşılaşılan Sorunlarla Mücadele Etme Yöntemleri	80
Tablo 4.16.2030 Yılı Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Kapsamında Okullarımızda 2030 Yılı Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine Ulaşabilmesi Konusunda Katılımcıların Önerileri	83
Tablo 4.17.1. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Kazanımlarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) ve Küresel Boyutlarla İlişkilendirilmesine Yönelik Bulgular	86
Tablo 4.18.2. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Kazanımlarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri(SKH) ve Küresel Boyutlarla İlişkilendirilmesi	88
Tablo 4.19.3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Kazanımlarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) ve Küresel Boyutlarla İlişkilendirilmesi	90
Tablo 4.20.3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Kazanımlarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) ve Küresel Boyutlarla İlişkilendirilmesi	92
Tablo 4.21.4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Kazanımlarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) ve Küresel Boyutlarla İlişkilendirilmesi	93
Tablo 4.22.4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) ve Küresel Boyutlarla İlişkilendirilmesi	94
Tablo 4.23.4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Kazanımlarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) ve Küresel Boyutlarla İlişkilendirilmesi.....	96
Tablo 4.24.Okullarda Gözlemlenen Materyal ve Çalışmaların SKH ve Küresel Boyutlarla İlişkilendirilmesi.....	98

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.3.1.Sürdürülebilir Kalkınma İçin Küresel Amaçlar (United Nations, 2015).....	11
Şekil 4.1.İlkokullarda Öğrencilerin Sürdürülebilir Kalkınma Ve Sürdürülebilir Yaşam Tarzı Konusunda Bilgilendirilmeleri Ve Bu Bilgilerin Uygulanmasına İlişkin Temalar	41
Şekil 4.2.İlkokullarda Öğrencilerin İnsan Ve Çocuk Hakları Konusunda Bilgilendirilme Etkinliklerine İlişkin Temalar.....	43
Şekil 4.3.İlkokullarda Öğrencilerin Cinsiyet Eşitliği Konusunda Bilgilendirilmeleri Ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Yürütülen Etkinlikler İlişkin Temalar	46
Şekil 4.4.İlkokullarda Öğrencilerin Barış Ve Şiddetsizlik Kültürü Bilgilendirilmeleri Ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Yürütülen Etkinlikler İlişkin Temalar	49
Şekil 4.5.İlkokullarda Öğrencilerin Küresel Vatandaşlık Konusunda Bilgilendirilmeleri Ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Yürütülen Etkinliklere İlişkin Temalar.....	52
Şekil 4.6.İlkokullarda Öğrencilerin Kültürel Farklılıklar Konusunda Bilgilendirilmeleri Ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Yürütülen Etkinliklere İlişkin Temalar.....	55
Şekil 4.7.İlkokullarda Öğrencilerin Kültürün Katkısı Konusunda Bilgilendirilmeleri Ve Bu Bilgilerin Uygulanmasına İlişkin Temalar	58
Şekil 4.8.İlkokullarda Öğrencilerin Sürdürülebilir Kalkınma Ve Sürdürülebilir Yaşam Tarzı Konusunda Bilgilendirilmeleri Ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Temalar	61
Şekil 4.9.İlkokullarda Öğrencilerin İnsan Ve Çocuk Hakları Konusunda Bilgilendirilmeleri Ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Temalar.....	64
Şekil 4.10.İlkokullarda Öğrencilerin Cinsiyet Eşitliği Konusunda Bilgilendirilmeleri Ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Temalar	66
Şekil 4.11.İlkokullarda Öğrencilerin Barış Ve Şiddetsizlik Kültürü Konusunda Bilgilendirilmeleri Ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Temalar	69
Şekil 4.12.İlkokullarda Öğrencilerin Küresel Vatandaşlık Konusunda Bilgilendirilmeleri Ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Temalar	72
Şekil 4.13.İlkokullarda Öğrencilerin Kültürel Farklılık Konusunda Bilgilendirilmeleri Ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Temalar	75
Şekil 4.14.İlkokullarda Öğrencilerin Kültürün Katkısı Konusunda Bilgilendirilmeleri Ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Temalar	78

Şekil 4.15.2030 Yılı Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Kapsamında Yürütülen Etkinlikler Sürecinde Karşılaşılan Sorunlarla Mücadele Etme Yöntemlerine İlişkin Temalar.....	81
Şekil 4.16.2030 Yılı Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Kapsamında Okullarımızda 2030 Yılı Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine Ulaşabilmesi Konusunda Katılımcıların Önerilere İlişkin Temalar	84



KISALTMALAR

SK - Sürdürülebilir Kalkınma

ESD - Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim (Education for Sustainable Development)

WCED - Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu (World Commission on Environment and Development)

IUCN - Dünya Koruma Birliği (International Union for Conservation of Nature)

UNEP - Birleşmiş Milletler Çevre Programı (United Nations Environment Programme)

WWF - Dünya Yaban Hayatı Fonu (World Wildlife Fund)

AB - Avrupa Birliği

STK - Sivil Toplum Kuruluşu

DPT - Devlet Planlama Teşkilatı

UÇEP - Ulusal Çevre Stratejisi ve Eylem Planı

SKH - Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri

MDGs - Milenyum Kalkınma Hedefleri (Millennium Development Goals)

PYP - İlk Yıllar Programı (Primary Years Programme)

ICT - Bilgi ve İletişim Teknolojileri (Information and Communication Technologies)

MIT - Massachusetts Teknoloji Enstitüsü (Massachusetts Institute of Technology)

AHP - Analitik Hiyerarşi Süreci (Analytic Hierarchy Process)

JMUN - Model Birleşmiş Milletler (Junior Model United Nations)

PYP - Primary Years Programme (İlk Yıllar Programı)

SKH - Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri

ICT - Information and Communication Technologies (Bilgi ve İletişim Teknolojileri)

JMUN - Junior Model United Nations (Genç Model Birleşmiş Milletler)

IB - Uluslararası Bakalorya (IB) programına atıfta bulunuyor olabilir.

STK - Sivil Toplum Kuruluşu

WEB 2.0 Araçları - İnternet tabanlı interaktif öğrenme ve iletişim araçları.

M1-M8 ve Ö1-Ö13 - Katılımcıların kodları.

M: Okul yöneticileri (Müdür/Müdür Yardımcısı).

Ö: Sınıf öğretmenleri.

PYP Temaları - IB programının disiplinler üstü temaları (örneğin, "Gezegeni Paylaşmak").

Aquaponik Sistem - Balık ve bitkilerin simbiyotik yetiştirildiği sürdürülebilir tarım yöntemi.

eTwinning - Avrupa'daki okullar arasında dijital işbirliği projeleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu başlık altında araştırmanın problem durumuna, amacına, araştırma sorularına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

1.1.Problem Durumu

İnsanlık tarihi boyunca bireyler, temel gereksinimlerini karşılamak amacıyla doğayla sürekli bir etkileşim içinde olmuş; ancak bu süreçte çoğunlukla sürdürülebilirlik ilkeleri göz ardı edilerek, kaynakların bilinçsizce tüketildiği bir yaşam sürdürmüşlerdir (Engin, 2010). Nüfus artışı, kentleşme, göç hareketleri ve teknolojik ilerlemelerle birlikte kaynak kullanımı artmış, bu da doğal çevre üzerinde geri dönüşü zor etkiler yaratmıştır (Acar, 2021). Bu etkilere karşın sürdürülebilirlik, yalnızca çevresel değil; aynı zamanda sosyal, kültürel ve ekonomik boyutları kapsayan, bireylerin ve toplumların uzun vadeli refahını önceleyen bütüncül bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (S. Erkol, 2019).

Sürdürülebilir kalkınma, küresel düzeyde çevresel tehditlere karşı bir çözüm arayışı olarak ortaya çıkmışken, zamanla toplumsal adaletin ekonomik kalkınmanın dengeli biçimde sağlanmasına ve eğitime erişimde eşitliğe yönelik bir strateji olarak dönüşüme uğramıştır (Nevin, 2008). Bu durum, Birleşmiş Milletler' in 1987 tarihli Brundtland Raporu ile gündeme taşıdığı sürdürülebilir kalkınma ilkeleri, 2015 yılında kabul edilen 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi ile somut hedeflere dönüşümde gözlemlenebilmektedir. Türkiye'de de Ulusal İklim Değişikliği Stratejisi ve Eylem Planı (2010-2023), Enerji Verimliliği Kanunu (2007) ve 7552 sayılı İklim Kanunu'nun (2025) yürürlüğe girmesi gibi düzenlemeler, bu küresel hedeflerin ulusal düzeydeki yansımaları olarak değerlendirilmektedir (T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2011; T.C. Resmî Gazete, 2007, 2025)

2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinde sürdürülebilir kalkınmanın gerçekleştirilmesinde eğitimin, hem temel bir amaç (Hedef 4) hem de diğer hedeflerin

gerçekleşmesine katkı sağlayacak önemli bir araç olduğu gözlemlenmektedir (UN, 2015a; 2015b). Bu kapsamda özellikle Hedef 4.7, bireylerin insan hakları, toplumsal cinsiyet eşitliği, barış kültürü, kültürel çeşitlilik ve sürdürülebilir yaşam biçimleri hakkında bilgi, beceri ve tutum ile donatılmaları gerekliliğini vurgulamaktadır (Biesta, 2015; Sass ve diğerleri, 2020). Bu kazanımlar, öğrencilerin sürdürülebilir bir toplumun inşasında aktif yurttaşlar olarak rol almalarını mümkün kılacaktır (UN, 2015a).

Bu çerçevede, eğitim yönetimi ve okul liderliği, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin eğitim yoluyla gerçekleştirilmesinde stratejik bir rol üstlenmektedir (Atthakorn ve diğerleri, 2024). Sürdürülebilir bir toplumun inşası okullara bütüncül bir yaklaşım esasında yalnızca öğretim programlarının içeriğiyle değil; aynı zamanda okul kültürünün bu ilkelere uygun şekilde oluşturulması ve sürdürülmesi, personel gelişimi ve toplumla kurulan iş birliğinin de sürdürülebilirlik anlayışıyla uyumlu olmasıyla da ilgilidir (Müller, Lude ve Hancock, 2020). Araştırmalar, okul liderleri olan okul yöneticisi ve öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma ile ilgili anlayış ve uygulamalarının önemine dikkat çekmektedir. Okul liderlerinin sürdürülebilirlik odaklı uygulamalara yönelik yaklaşımlarının ve kurumsal vizyonlarının, sürdürülebilir kalkınma eğitiminin okul düzeyinde benimsenmesi ve uygulanmasında belirleyici rol oynadığı ifade edilmektedir (Mogren ve diğerleri, 2024). Okul liderlerinin kurumsal vizyonlarını sürdürülebilirlik ilkeleriyle uyumlu hale getirmeleri, farklılıkları gözetken kapsayıcı öğrenme ortamları yaratmaları ve öğrencilere sorumluluk bilinci aşılamları bu sürecin temel yapı taşlarından (Supising ve diğerleri, 2024). Ayrıca eğitim kurumlarının, sürdürülebilirlik uygulamalarını yalnızca öğretim etkinliklerine değil, kaynak yönetimi ve toplumsal katılım gibi yönetsel süreçlere de entegre etmeleri gerekmektedir (Atthakorn ve diğerleri, 2024). Bu bağlamda, sınıf düzeyinde yürütülen eğitim etkinlikleri de sürdürülebilir kalkınma sürecine katkı sağlayabilecek önemli müdahale alanlarıdır (Sinakou ve diğerleri, 2019).

Okul liderlerinin sürdürülebilir kalkınmayı hayata geçirme çabalarının önemi yanında UNESCO'nun 2014 yılında yayımladığı değerlendirme raporunda, Eğitimde Sürdürülebilir Kalkınma (ESD) uygulamalarının izlenmesine ve etkili biçimde değerlendirilmesine yönelik araştırmalara duyulan gereksinime dikkat çekilmiştir. Bu bağlamda, okul liderlerinin sürdürülebilir kalkınma kapsamında yürüttükleri eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi önemli bir araştırma alanı olarak öne çıkmaktadır. Alanyazında bu konuyu ele alan çalışmalar genellikle öğretmen adaylarının tutum ve

farkındalık düzeylerini belirlemeye odaklanmaktadır (Özerdinç, Kızılay ve Hamalosmanoğlu, 2022). Diğer bir taraftan, bütüncül bir yaklaşımın yerine sürdürülebilir kalkınmanın çoğunlukla yalnızca tek bir boyutu ile ya da tek bir ders bağlamında ele alındığı görülmektedir (Aktaş, 2019; Kardaş İşler, 2023). Ayrıca ilkokul düzeyinde bu konuya odaklanan çalışma sayısının oldukça sınırlı olduğu da görülmektedir (Timm ve Barth, 2021; Zhou, 2024). Halbuki ilkokul dönemi, bireylerin sürdürülebilir yaşam biçimlerine ilişkin temel değerleri ve davranış kalıplarını geliştirdiği kritik bir evre olarak görülmektedir (Mulyasari ve Sukirman, 2021). Tüm bu araştırma boşlukları dikkate alınarak, ilkokullarda 2030 yılı sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda yürütülen eğitim etkinliklerinin ve bu etkinliklerin uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunların bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi hem kuramsal hem de uygulamalı açıdan önemli bir araştırma alanı olarak ortaya çıkmaktadır.

1.2. Amaç

Araştırmanın amacı, özel ve devlet ilkokullarında 2030 yılı sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda eğitim alanında yapılan etkinlikleri belirlemek ve bu konuda karşılaşılan sorunları ortaya koymaktır. On yıl boyunca Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH)'nin yaygın şekilde gerçekleştirilmesine ve başarısına rağmen, eğitim bakanlıkları SKH'yi içeren yeni politikalar oluşturabilmek ve uygulayabilmek için SKH'nin kaliteli ilk ve orta eğitime katkıda bulunduğuna dair kanıtlara ihtiyaç duymaktadır (Vladimirova ve Le Blanc, 2016). UNESCO bu ihtiyacı 2012'de yayınladığı "Gelecek için Eğitimi Şekillendirmek" adlı raporunda belgelemiştir. Bu çalışmayla Sürdürülebilir Kalkınma 2030 Hedefleri'nin nitelikli eğitim açısından okullarda nasıl uygulandığını, eksiklerin olup olmadığını ve daha neler yapılabileceğini göstermek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sürdürülebilir kalkınma 2030 yılı hedefleri kapsamında;

- a) Sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam tarzı konusunda,
- b) İnsan ve çocuk hakları konusunda,
- c) Cinsiyet eşitliği konusunda,
- d) Barış ve şiddetsizlik kültürü konusunda,

- e) Küresel vatandaşlık konusunda,
- f) Kültürel farklılık konusunda,
- g) Kültürün katkısı konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda ne tür etkinlikler düzenlenmektedir?

2. Bu süreçte;

- a) Sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam tarzı eğitimi konusunda,
- b) İnsan ve çocuk hakları eğitimi konusunda,
- c) Cinsiyet eşitliği eğitimi konusunda,
- d) Barış ve şiddetsizlik kültürü eğitimi konusunda,
- e) Küresel vatandaşlık eğitimi konusunda,
- f) Kültürel farklılık eğitimi konusunda,
- g) Kültürün katkısı konusunda ne tür sorunlarla karşılaşmaktadır?

3. Karşılaşılan sorunlarla nasıl mücadele edilmektedir?

4. Okullarda 2030 yılı sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşabilmesi konusundaki öneriler nelerdir?

5. MEB ilköğretim müfredatında yer alan,

- a) 1. Sınıf Hayat Bilgisi dersinde,
- b) 2. Sınıf Hayat Bilgisi dersinde,
- c) 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinde,
- d) 3. Sınıf Fen Bilimleri dersinde,
- e) 4. Sınıf Fen Bilimleri dersinde,
- f) 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde,
- g) 4. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde SK boyutlarına ilişkin hangi kazanımlar yer almaktadır?

1.3.Önem

Sürdürülebilir kalkınmanın eğitim yoluyla gerçekleştirilebileceği görüşü, 1994, 1997 ve 2005 yıllarında yapılan UNESCO toplantılarında vurgulanmıştır. Bu uluslararası vurgunun, birçok ülkenin hem eğitim yönetimi uygulamalarının hem de bilimsel araştırmalarının bu konuya yönelmesine katkı sağladığı gözlemlenmektedir. Çin’de gerçekleştirilen ulusal ve UNESCO tarafından yürütülen sürdürülebilir kalkınmaya yönelik projeler ve öğretmenlerin bu bağlamda gerçekleştirdikleri uygulamalar (Zhou, 2024) ile Almanya’daki öğretmenlerin yeterliklerine yönelik değerlendirmeler (Timm ve Barth, 2021), sürdürülebilir kalkınmaya yönelik ilginin göstergelerindendir. Litvanya’da sürdürülebilir kalkınmayı öğretim programına entegre etmeyi değil, onu merkezi ele alacak şekilde öğretim programının yeniden düzenlenmesi (Lamanauskas ve Malinauskienė, 2024) ve İsveç’te okullarda sürdürülebilir kalkınmanın ayrı bir ders olarak değil öğretim programına bütüncül olarak entegre edilmesi (Boeve-de Pauw ve diğerleri, 2015) bu konuya yönelik ilgiyi ortaya koymaktadır.

Türkiye’de ise sürdürülebilir kalkınma konusunda Millî Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) hazırladığı Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Eylem Planı, müfredat entegrasyonu, öğretmen eğitimi ve farkındalık artırma faaliyetleri bulunmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024). Ayrıca, Çevre ve Şehircilik Bakanlığı ile işbirliği içinde yürütülen Enerji Dostu Mavi Yeşil Okullar Projesi, okullarda enerji verimliliği, su tasarrufu ve çevre konularında farkındalık kazandırmak gibi sürdürülebilirlik uygulamalarını teşvik etmektedir (MEB, 2025). Ulusal Enerji Verimliliği Eylem Planı (NEEAP) ve Sıfır Atık Projesi gibi programlar da okullarda sürdürülebilirlik uygulamalarını desteklemektedir (Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı, 2019; Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2017).

Ülkemizdeki bu konuyla ilgili bilimsel alandaki araştırmalar incelendiğinde, Türkiye’de eğitim alanında sürdürülebilir kalkınma konulu yüksek lisans ve doktora tezleri genellikle öğretmen ve öğretmen adayları ve sürdürülebilir kalkınma konusunda algıları ve farkındalık düzeylerini belirlenmeye odaklandıkları görülmektedir (Çetin ve Çetin, 2023; Koçulu, 2018; Özerdinç, Kızılay ve Hamalosmanoğlu, 2022; Torun, 2024). Okullarda yürütülen eğitim etkinliklerini ele alan çalışmalar ise genellikle sürdürülebilir kalkınmanın üç boyutundan biri olan çevresel kalkınmayla ilişkili olarak çevre eğitimi kapsamında değerlendirilmiştir (Aktaş, 2019). Bir başka çalışmada ise sürdürülebilir kalkınmanın sosyal,

Çevresel ve ekonomi boyutlarının tümü yalnızca sosyal bilgiler ders programı çerçevesinde ele alınmıştır (Kardaş İşler, 2023).

Hlbuki sürdürülebilir kalkınma hem çok boyutlu hem de disiplinler arası bir kavramdır (Boeve-de Pauw ve diğerkleri, 2015). UNESCO tarafından sürdürülebilir kalkınma doğrultusunda belirlenen hedeflerle ilgili çalışmaların incelenmesi ve iyi uygulamaların paylaşılması önemli ve hatta zorunlu olarak görülmektedir (Cars ve West, 2015). Bu nedenle, 2030 yılına kısa bir süre kalmışken, UNESCO tarafından belirlenen sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin ilkokullardaki uygulanma durumunun araştırılması ve karşılaşılan zorlukların ortaya konmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu durum, sürdürülebilir kalkınmanın, eğitim yönetimi alanının için de kritik bir rol oynadığı desteklemektedir (Atthakorn ve diğerkleri, 2024).

Araştırma sonucunda elde edilecek veriler bu konuyla ilgilenen araştırmacılara, eğitim politikacılarına, eğitim programcılara, okul yöneticilerine ve öğretmenlere var olan durumu değerlendirmeleri ve eğitim etkinliklerini iyileştirilmeleri konusunda yol gösterici olacağına inanılmaktadır. Bu alışma, ilkokullarda 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) kapsamında yürütülen etkinliklerin, karşılaşılan sorunların ve çözüm önerilerinin kapsamlı bir analizini sunmayı amaçlamaktadır. Bu araştırma, sürdürülebilir kalkınma, insan hakları, cinsiyet eşitliği, barış kültürü, küresel vatandaşlık, kültürel farklılıklar ve kültürün katkısı gibi temel konuların öğrencilere aktarılmasındaki başarılı uygulamaları ve karşılaşılan engelleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma, başarılı uygulamaların sürdürülmesi ve karşılaşılan engellerin giderilmesine yönelik öneriler sunarak alana katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca bu çalışmanın, ilkokullarda Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri'ne (SKH) ilişkin duyarlılığın artmasına katkı sunması beklenmektedir.

1.4.Sayıtlar(Varsayımlar)

Araştırmaya katılan kişilerin görüşme sürecinde verdikleri yanıtların doğru ve samimi olduğu varsayılmaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

Araştırma 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Antalya merkez ilçelerinde bulunan özel ve devlet ilkokullarında görev yapmakta olan 8 okul yöneticisi ve 13 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.

Bu çalışmada 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri, Sürdürülebilir Kalkınma İçin 2030 Gündemi kapsamındaki yer alan Hedef 4.7 (UN, 2015b) ile sınırlıdır.

Araştırmadaki gözlem verileri araştırma yapılan okullara görüşme sürecinde yapılan ziyaretler süreciyle sınırlıdır.

Ayrıca araştırmada incelenen dokümanlar 1., 2. ve 3. sınıf hayat bilgisi dersi; 3. ve 4. sınıf fen bilgisi dersi ve 4. sınıf sosyal bilgiler ve insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programları ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Sürdürülebilirlik, bilimsel, kültürel ve insan odaklı tüm kaynakların dengeli kullanımını içerir ve bireylerin bu sürece etkin katılımını esas alır (S. Erkol, 2019).

Kalkınma, bireylerin veya toplumların mevcut durumlarından daha iyi bir duruma gelmek için yapılan girişimlerdir (Atmaca, 2018, s. 3).

Sürdürülebilir Kalkınma, doğal kaynakları tüketmeden, insan ile doğa arasında bir denge kurarak hem günümüzde hem de gelecekte yaşamı ve kalkınmayı destekleyecek, gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde planlama yapmak olarak ifade edilebilir (Türk, 2022).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu başlığı altında sürdürülebilirlik, kalkınma ve eğitimde sürdürülebilir kalkınma kavramları ele alınmış ve ilgili kavramlara ilişkin araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.Sürdürülebilirlik

İnsanlık, geçmişten bugüne yaşadığı dünyayı sürekli olarak değiştirerek varlığını sürdürmüştür. Ancak, ilk çağlarda insanlar çoğunlukla temel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için mücadele ederken, bilinçsiz tüketim ve sürdürülebilir olmayan uygulamalar sonucunda yaşanabilir olmayan bir çevre oluşturmuşlardır (Engin, 2010). Nüfusun hızla artması, göçlerin ve kentleşmenin artışı, ihtiyaçların sürekli değişmesi ve çeşitli çevre sorunları nedeniyle, doğal kaynaklar hızla tükenmektedir (Acar, 2021). Sürdürülebilirlik ile amaçlanan, dünyanın sonunu getirebilecek hızlı tüketimin önlenmesi ve doğal kaynakların dengeli kullanımının sağlanmasıdır. Bu kavram, bilimsel, kültürel ve insan odaklı tüm kaynakların dengeli kullanımını içerir ve bireylerin bu sürece etkin katılımını esas alır (S. Erkol, 2019).

Sürdürülebilirlik kavramı, geleceği düzenlemek ve sağlam temellere oturtmak amacıyla çeşitli hedeflere sahiptir. Bu kavram, kısaca yaşamın devamlılığı anlamına gelmektedir. Sürdürülebilirlik kavramının Avrupa'daki bilinen ilk ele alınışı, Alman ormancı, madenci ve bilim insanı Hans Carl von Carlowitz tarafından 1713 senesinde yayımlanan "Sylvicultura Oeconomica" isimli kitapta olmuştur (Acar, 2021). Yakın tarihlere bakıldığında ise sürdürülebilirlik kavramı sıkça telaffuz edilir hale gelmiş ve devamlılık, yenilenme, dönüşüm, geleceğe aktarım gibi kavramlar bu olgunun temelini oluşturmaktadır. Sürdürülebilirlik, yalnızca doğal kaynakların korunması değil, aynı zamanda gelecek nesillere güçlü bir toplum ve temiz bir çevre bırakmayı hedeflemektedir (Tıkışoğlu, 2023).

Sürdürülebilirlik, bir düşünce ve yaşam tarzı olarak ülkeler arasındaki farklılıkları aşarak, hedeflenen gelecekte ortak bir yaşamı amaçlamaktadır (Feil ve Schreiber, 2017). Bunu hayata geçirmek için öncelikle tüketici davranışları belirlenmeli ve mevcut alışkanlıklar olumlu yönde dönüştürülmelidir (Hayta, 2009). Bilinçli tüketici olmanın

temelinde eğitim yatmaktadır; bu nedenle, sürdürülebilir bir yaşam sistemini oluşturmak için eğitim yoluyla bireyleri bilinçlendirmek büyük önem taşımaktadır. Doğal kaynaklarımızı korumak ve tükenme noktasına gelenleri yeniden canlandırmak için sürdürülebilirlik bilincinin küçük yaşlardan itibaren öğretilmesi ve günlük yaşam alışkanlıklarına dönüştürülmesi gerekmektedir. Bu yaklaşım, toplumu sürdürülebilir yaşam tarzını benimseyen bireylerden oluşan bir topluluğa dönüştürecektir. Özetle, sürdürülebilir bir gelecek için eğitimin rehberliğinde, yalnızca kendi ihtiyaçlarını değil, gelecek nesillerin ihtiyaçlarını da gözetken bir yaşam kültürü oluşturmak hedeflenmelidir (Sekecek, 2024).

2.2.Kalkınma

Kalkınma, birçok alanda kullanılan, geliştirilen ve içinde birçok anlam barındıran çok boyutlu bir kavramdır. Dil Derneği' ne göre kalkınma, "bir ülkenin toplumsal ve ekonomik yapısını geliştirme, gelişmiş çağdaş ülkelere yetiştirme durumudur" (Dil Derneği, 2005). İktisadi kalkınma ve büyüme, geçtiğimiz son iki yüzyılda en çok üzerinde durulan konulardan biridir. Adam Smith, 1776'da yayımladığı "Ulusların Zenginliği" adlı eserinde milletlerin zenginliğinin özelliklerini ve nedenlerini araştırarak kalkınma sorunlarına odaklanmıştır. Bununla birlikte, David Ricardo, Thomas Malthus, John Stuart Mill ve Karl Marx gibi düşünürlerin çalışmaları da insanların ve milletlerin ekonomik refahı ve ilerlemesi üzerine yoğunlaşmaktadır (Todaro ve Smith, 2020).

İkinci Dünya Savaşı sonrasında, Batı dışındaki az ilerlemiş ülkelerin maddi özgürlük arayışları ve milletlerarası ticaret ile sermaye akışlarını tekrar canlandırma gayretleri, kalkınma ekonomisinin şekil almasında önemli bir rol oynamıştır. Genel geçer iktisadi düşünce, kaynakların sınırının olmadığı ve devamlı kullanılabilir olduğu varsayımına dayanarak serbest piyasa ekonomisi ile devamlı gelişme ilkelerini benimsenmektedir. Ancak, bu modelin uzun vadede sürdürülebilirlik problemlerine neden olabileceği ve kaynakların randımanlı kullanımını sınırlayabileceğine işaret eden endişeler bulunmaktadır (Jackson, 2009).

Kalkınma kavramı, toplumların sürekli bir gelişim ve değişim içinde olmasını ifade etmektedir. Bu süreçte bilinçli adımlar atarak gelişime katkı sağlamak ve daha ileriye taşımak önem taşımaktadır. Kalkınma, ekonomik değerleri ve bireylerin tüketim anlayışlarını değiştirerek tüm toplumda ilerlemeyi sağlayacak bir dönüşüm ve büyüme

olarak görülebilir (S. Erkol, 2019). Başka bir ifadeyle kalkınma, "bireylerin veya toplumların mevcut durumlarından daha iyi bir duruma gelmek için yapılan girişimlerdir" (Atmaca, 2018, s. 3).

Toplumsal kalkınmayı sağlamak için doğal kaynakları verimli kullanmak, yenilenebilir sistemler kurmak, bireye, topluma ve gezegene fayda sağlayacak alanlarda görev almak ve etkili eğitimi toplumun en küçük bireyine kadar yaymak büyük önem taşımaktadır. Plansız ve hızlı tüketimin önüne geçilerek, dünya için sürdürülebilir bir kalkınma gerçekleştirilebilir. İçinde bulunduğumuz ve gelecek zamanın ihtiyaçlarına uygun planlı ve dikkatli adımlar atmak, her bireyin sorumluluğudur. Toplumsal, ekonomik, siyasi ve eğitim alanlarında kalkınma ve sürdürülebilirlik için iş birliği sağlamak gerekmektedir (Sekecek, 2024).

2.3.Sürdürülebilir Kalkınma

Sürekli artan nüfus oranı, endüstrileşme ve şehirleşmeyle birlikte artan gereksinimlerini karşılamaya çalışan insanoğlu, doğal kaynakların azalma ve hatta tükenme tehlikesi ve ekolojik dengenin bozulması gibi problemlerle karşı karşıya kalmıştır. Ortaya çıkan bu tür problemler, sürdürülebilir kalkınma (SK) kavramının gündeme gelmesine sebep olmuştur (Acar, 2021). Günümüzde tarım, ekonomi, çevre gibi pek çok alanda sürdürülebilirlikten bahsedilmekte ve SK kavramı sık sık dile getirilmektedir. SK fikrinin geçmişi 18. yüzyıla kadar dayansa da bu terim ilk olarak 20. yüzyılda ortaya çıkmıştır (Burkaz Ekinci, 2021).

Sürdürülebilir kalkınma, Oxford İngilizce Sözlüğü'nde (2006) "Doğal kaynakların ve enerjinin çevreye zarar vermeyen bir şekilde kullanımı" olarak tanımlanmıştır. Bu kavram, "sustainable" (sürdürülebilir) ve "development" (kalkınma) kelimelerinin birleşiminden oluşur ve doğası gereği karmaşık bir kavramdır. SK kavramı, birçok disiplin tarafından kullanılmıştır ve bu yüzden oldukça geniş bir anlam aralığına sahiptir. Bu durum, farklı bakış açılarıyla farklı şekillerde tanımlanmasına sebep olmaktadır (Atmaca, 2018).

SK kavramının en yaygın kullanılan tanımı, 1987 tarihli BM Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu tarafından hazırlanan "Ortak Geleceğimiz" başlıklı raporda yer alan tanımlanmaktadır (WCED, 1987). Brundtland Raporu olarak da bilinen bu raporda SK, "gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama becerisinden ödün vermeden bugünün

ihtiyaçlarını karřılayan kalkınma" olarak tanımlanmıştır (WCED, 1987, s. 41). Bu tanım da ele alınan ihtiyaçlar, toplumdaki tüm insanların temel ihtiyaçlarıdır. Raporda yoksulluğa vurgu yapılmakta ve yoksulluğun fazla olduėu űlkelerdeki ekonomik bűyűmenin sűrdűrűlebilir olması için var olan kaynakların adaletli bir řekilde paylařılması gerektiėi belirtilmektedir (WCED, 1987).

Sűrdűrűlebilir kalkınma, doėal kaynakları tűketmeden, insan ile doėa arasında bir denge kurarak, hem gűnűműzde hem de gelecekte yařamı ve kalkınmayı destekleyecek, gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karřılayacak řekilde planlama yapmak olarak ifade edilebilmektedir (Tűrk, 2022). Bařka bir tanım da SK, evre, sosyal refah ve ekonomik bűyűme baėlantıları arasında bir uyum ve denge yaratma gayesi olarak belirtilmektedir (Mensah, 2019).

2.3.1.Sűrdűrűlebilir Kalkınmanın Tarihsel Geliřimi

Sűrdűrűlebilir kalkınma kavramının kűkeni 18. yűzyıla kadar uzanmaktadır. İlk olarak, Alman ormancı ve bilim insanı Hans Carl von Carlowitz' in, 1713 senesinde yayımladıėı "Sylvicultura Oeconomica" isimli eserinde, orman kaynaklarının sűrdűrűlebilir bir řekilde kullanılması gerektiėini savunmuřtur. Carlowitz, ormanların ařırı kullanımının gelecek nesillere zarar vereceėini ve doėal kaynakların dikkatli bir řekilde yűnetilmesi gerektiėini vurgulamaktadır (Keiner, 2005, s. 2). Bu alıřma, sűrdűrűlebilir kalkınma fikrinin erken űrneklerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu tarihten gűnűműze kadarki bu kavramla ilgili geliřmeler yűzyıllık dűnemlerle ařaėıda ele alınmıřtır:

18.yűzyılda, sanayileřmenin hızlanmasıyla birlikte doėal kaynakların tűkenme riski daha belirgin hale gelmiřtir. İngiliz iktisatçı Thomas Malthus, 1798'de yayımladıėı "Nűfus Prensibi Ŭzerine Bir Deneme" adlı eserinde, nűfus artıřının doėal kaynaklar űzerindeki baskısını ele almıř ve kaynakların sınırlı olduėu bir dűnyada nűfus artıřının sűrdűrűlemez olduėunu savunmuřtur (Basiago, 1999, s. 146). Malthus'un çalıřmaları, çevresel sűrdűrűlebilirlik tartıřmalarının temelini oluřturmaktadır.

19.yűzyılın bařlarında, doėal kaynakların korunması ve çevresel sűrdűrűlebilirlik konuları daha geniř bir řekilde tartıřılmaya bařlandı. 19.yűzyılın ortalarında, toplumlar sanayileřmenin enerji ihtiyaı kűműr gibi fosil yakıtlara baėımlı hale gelmiřtir. W. Stanley Jevons, 1866'da yayımladıėı "The Coal Question" (Kűműr Sorunu) adlı kitapta, İngiltere'nin kűműr

rezervlerinin hızla tükeneceğini ve bu durumun ülkenin ekonomik refahını tehdit edeceğini öne sürmüştür (Du Pisani, 2006, s. 86). Jevons'un çalışmaları, doğal kaynakların sınırlı olduğu ve dikkatli kullanılması gerektiği fikrini güçlendirmiştir. 1898'de Alfred Russel Wallace, "Our Wonderful Century" adlı kitabında, doğal kaynakların pervasızca tüketilmesinin gelecek nesillere büyük bir zarar vereceğini savunmuştur. Wallace, kömür, petrol ve diğer doğal kaynakların sınırsızca çıkarılmasının ekolojik dengeyi bozduğunu ve bu durumun sürdürülebilir olmadığını vurgulamıştır (Du Pisani, 2006, s. 86).

20.yüzyılın ortalarında, özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında, çevresel sorunlar daha belirgin hale gelmiştir. 1962'de Rachel Carson'ın "Silent Spring" (Sessiz Bahar) adlı kitabı, kimyasal pestisitlerin çevre ve insan sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerini ortaya koymuştur. Carson'ın çalışmaları, çevre koruma hareketinin başlamasına öncülük etti ve sürdürülebilir kalkınma kavramının önemini artırdı (Tuazon, Corder ve McLellan 2013, s. 40).

1972 yılında, Birleşmiş Milletler tarafından İsveç'in Stockholm kentinde düzenlenen İnsan ve Çevre Konferansı (Stockholm Konferansı), sürdürülebilir kalkınma kavramının uluslararası düzeyde tanınmasında önemli bir adım oldu. Bu konferans, çevre ve kalkınma arasındaki ilişkiyi ele alan ilk büyük uluslararası toplantıydı ve çevresel sorunların küresel bir mesele olduğunu vurguladı (Mebratu, 1998, s. 500). Aynı yıl, Massachusetts Teknoloji Enstitüsü'nde (MIT) bir grup bilim insanı, "The Limits to Growth" (Büyümenin Sınırları) adlı raporu yayımladı. Bu rapor, dünya nüfusunun, sanayileşmenin ve doğal kaynakların tüketiminin mevcut hızıyla devam etmesi durumunda, 21. yüzyılda ciddi çevresel ve ekonomik krizlerin yaşanacağını öngördü (Irurah ve Boshoff, 2003, s. 244). Bu rapor, sürdürülebilir kalkınma tartışmalarını daha da derinleştirdi.

1987 yılında, Birleşmiş Milletler Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu (WCED), "Our Common Future" (Ortak Geleceğimiz) adlı raporu yayımladı. Bu raporda, sürdürülebilir kalkınmayı "gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama becerisinden ödün vermeden bugünün ihtiyaçlarını karşılayan kalkınma" olarak tanımlanmaktadır (WCED, 1987, s. 41). Brundtland Raporu olarak da bilinen bu çalışma, sürdürülebilir kalkınma kavramının uluslararası düzeyde kabul görmesini sağlamaktadır (WCED, 1987).

1992 yılında, Brezilya'nın Rio de Janeiro kentinde düzenlenen Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı (Rio Zirvesi), sürdürülebilir kalkınma kavramının küresel gündeme

yerleşmesinde önemli bir rol oynamıştır. Bu zirvede, "Gündem 21" adlı eylem planı kabul edilmiştir ve sürdürülebilir kalkınma hedefleri belirlenmiştir (Paul, 2008, s. 578).

2000 yılında, Birleşmiş Milletler Milenyum Zirvesi'nde, Milenyum Kalkınma Hedefleri (MDGs) kabul edilmiştir. Bu hedefler, yoksulluğun azaltılması, eğitim, sağlık ve çevresel sürdürülebilirlik gibi konuları kapsamaktadır. 2015 yılında, bu hedeflerin yerini Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) almıştır. SKH' ler, 2030 yılına kadar yoksulluğun sona erdirilmesi, açlığın önlenmesi, iklim değişikliğiyle mücadele ve sürdürülebilir kalkınma gibi 17 temel hedefi içermektedir (Dağlıoğlu Şanlı ve Armağan, 2017).



Şekil 2.3.1. Sürdürülebilir Kalkınma İçin Küresel Amaçlar (United Nations, 2015a)

2.3.2. Sürdürülebilir Kalkınmanın Boyutları

Sürdürülebilir kalkınmanın hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için üç temel boyutunun (çevresel, ekonomik ve sosyal) bütüncül bir şekilde incelenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Sürdürülebilir kalkınma boyutları şu şekildedir (WCED, 1987, s. 43-44) :

2.3.2.1. Çevresel Boyut

Ekosistem dengesinin korunması, doğal kaynakların bilinçli ve dikkatli bir şekilde kullanımı, geri dönüşüm ve yenilenebilir enerji kaynakları gibi unsurları içeren, çevre odaklı

sürdürülebilir bir sistemin kurulmasını kapsamaktadır. Sürdürülebilirlik kavramı, doğal kaynakların insanlar tarafından sürekli sömürülmesi ve kirletilmesi sonucunda gelecek nesillere yaşanabilir bir dünya bırakılamaması ihtimalinin görülmesi ve bu sorunlara acil çözümler sunulmasının gerekliliğinin anlaşılması ile ortaya çıkmıştır (Menteşe, 2017). Çevresel sürdürülebilirlik, bugün sahip olduğumuz ve kullanmakta olduğumuz doğal kaynakları, gelecek nesillere günümüzdeki durumu ile veya daha iyi bir durumda aktarabilmeyi içermektedir (B. Akgül, 2010). Bu bağlamda, çevresel sürdürülebilirlik, işletmelerin yenilenebilir kaynaklara öncelik vererek, doğal kaynak kullanımını azaltarak çevre üzerindeki olumsuz etkileri en aza indirecek ve gelecek nesiller için koruyacak şekilde faaliyetlerini yürütmesi anlamına gelmektedir (Güner, 2020).

2.3.2.2. Ekonomik Boyut

Yeşil ekonominin benimsenmesi, doğayla uyumlu üretim ve tüketim süreçlerinin gerçekleştirilmesi, çevre dostu eko-dizayn teknolojilerinin geliştirilmesi konularını içeren, ekonomi odaklı bir sistemin kurulmasını kapsamaktadır. Sürdürülebilir kalkınmanın ekonomik boyutu, yaşam koşullarını iyileştirmek ve sınırlı kaynakların adil dağılımını sağlamak için sermayenin korunmasına ve kaynakların verimli kullanılmasına odaklanmaktadır (Yavuz, 2010). Sürdürülebilir kalkınmanın ekonomik amaçlarından biri, yeryüzündeki kaynakların sınırlı olması nedeniyle bireylerin yaşam koşullarını iyileştirebilmek adına var olan kaynakları tüm insanlarla adaletli bir şekilde paylaşabilmek ve insanların bu kaynakları etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmelerini sağlamaktır (Kınacı, Çitil ve Kayalica, 2011). Sürdürülebilir kalkınma amacıyla gerçekleştirilen ekonomik faaliyetlerde asıl amaç, toplumlarda bireysel ve toplumsal ihtiyaçların etkili ve aktif bir şekilde karşılanmasıdır. Sürdürülebilir kalkınmaya ekonomik açıdan bakıldığında, gerçekleştirilen faaliyetler bireysel ve toplumsal ihtiyaçların etkin bir şekilde karşılanmasını, hem bireysel koşulların hem de mevcut ve gelecek nesillerin genel faydasının gözetilmesini, serbest piyasa ekonomisinin kurallara bağlanarak uygulanmasını, üretim ve tüketimde çevresel risklerin ve eşitsizliklerin en aza indirilmesini amaçlamaktadır (Duru, 2004). Sürdürülebilir kalkınmanın ekonomik boyutu, üretim maliyetlerinin ötesinde elde edilecek faydaları göz önünde bulundurmaya, ekonomik faaliyetleri çevresel faktörlerle dengelemeyi, doğal kaynakları korumayı ve ekonomik maliyetleri en aza indirmek ve uzun vadeli

sürdürülebilirliği sağlamak için yenilenemeyen kaynaklar yerine yenilenebilir kaynakları kullanmayı içerir (Özsoy, 2021).

2.3.2.3. Sosyal Boyut

Eşitlik, sağlık, refah, eğitim, karar alma süreçlerine katılım ve gelecek nesillerin ihtiyaçlarına saygı duyma ile ilgili unsurları içeren, sosyal statü odaklı bir sistemin kurulmasını kapsamaktadır. Sürdürülebilir kalkınmanın sosyal boyutu, insanların yaşam kalitesini artırmak için temel ihtiyaçların karşılanması, sosyal çeşitliliğin desteklenmesi, toplumsal cinsiyet eşitliği, yönetim, güvenlik, yoksulluk, sağlık, eğitim, nüfus artışı ve istihdam konularına odaklanmaktadır (Bilgili, 2017). Toplumsal sürdürülebilirliğin temelinde, herkes için eğitim, sağlık, barınma, ulaşım, hak paylaşımı ve ulaşım gibi hizmetlerin devamlılığı yatmaktadır (U. Akgül, 2010). Sosyal sürdürülebilirlik kavramı, yoksullukla mücadeleyi, toplulukların desteklenmesini, kültürel mirasın korunmasını, sosyal adaletin sağlanmasını, ekonomik verimliliğin elde edilmesini, sürdürülebilir kalkınmanın teşvik edilmesini, çevrenin korunmasını ve doğal kaynakların muhafaza edilmesini içermektedir (Özkan, 2017).

2.3.3. Türkiye’de Sürdürülebilir Kalkınmanın Gelişimi

Türkiye’de sürdürülebilir kalkınma anlayışı, çevre ile insan arasındaki ilişkiyi akılcı bir dengede tutarak, sürdürülebilir bir toplum yapısına ulaşmayı hedeflemektedir. Bu hedef doğrultusunda, çevre sorunlarının çözülmesi, kalkınmaya ayrılan fonlardan ödün verilmeden gerçekleştirilmesi esas alınmıştır (Yıkılmaz, 2011, s. 28). Sürdürülebilir kalkınma ile ilgili olarak Türkiye’de kalkınma planlarında çevresel problemlere de yer verilmiştir (Ay, 2017, s. 92). Avrupa Birliği (AB) ile entegrasyon sürecinde, 1995 yılında imzalanan Gümrük Birliği Anlaşması ile Türkiye, mevzuatını AB’nin gümrük, ticaret ve çevre politikalarıyla uyumlu duruma getirme sorumluluğunu üzerine almıştır. Bu süreçte, milletlerarası çevresel anlaşmalara daha fazla önem verilmeye başlanmıştır. Türkiye’de çevre konusuna gösterilen ilgi, AB’ye girme gayretlerinden önce, 1970’li senelerde başlamıştır. Stockholm Konferansı’nın ardından, kalkınma planlarında çevrenin ayrıca bir başlıkta incelenmesi önemli bir adım olmuştur. Çevresel problemler, ilk kez III. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977) tarihleri arasında kapsamlı bir şekilde incelenmiştir (Salihoğlu, 2020, s. 8).

1978 senesinde kurulan Çevre Müsteşarlığı, çevre ve çevrecilik çalışmalarının devlet

politikası haline getirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Divrik, 2022, s. 32). Ancak, o senelerde yasal çerçeve ve kadro noksanlığı, bütçenin yetersiz olması gibi sebeplerle politikalar tam olarak uygulanamamıştır. 1982 Anayasası'nın 56. maddesi, "Herkes sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir. Çevreyi geliştirmek, çevre sağlığını korumak ve çevre kirlenmesini önlemek; devletin ve vatandaşların ödevidir..." biçiminde başlayarak, çevreyi korumanın anayasal bir hak ve vazife olduğunu vurgulamıştır (Salihoğlu, 2020, s. 9).

IV. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1979-1983), yerel yönetimlere çevre konularında yetki verilmesi gündeme getirilmiştir. Bu yetki, çevre sorunlarının henüz oluşmadan önlenmesine yönelik politikaların ilk kez ortaya konması yönünden önemli bir adım olmuştur (Yıkmaç, 2011, s. 28). 1983 senesinde, 2872 sayılı "Çevre Kanunu" yürürlüğe girmiştir (Salihoğlu, 2020, s. 9). Bu kanun, çevreyi koruma, iyileştirme ve kirliliği engelleme amaçlarını içermekte ve sürdürülebilir kalkınma bağlamında önemli bir yere sahiptir (Divrik, 2022, s. 33).

V. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989) ile birlikte, doğal kaynakların verimli kullanımı ve gelecek kuşaklara aktarılması amacıyla yeni politikalar öne sürülmüştür (Altun Ada, 2011). Bu plan, çevre kavramını ve kirliliğin önüne geçilmesini daha ayrıntılı bir şekilde ele almış ve çevreyle ilgili pratiklerin yönetmeliklerle biçimlendirilmesini sağlamıştır (Salihoğlu, 2020, s. 8).

VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1990-1994), çevre konusu farklı sektör politikalarında da ele alınmış ve sürdürülebilir kalkınma odaklı bir anlayış benimsenmiştir (Altun Ada, 2011). Çevreyle ilgili konular, "çevre ve yerleşme" başlığı altında farklı bir bölümde incelenmiştir. Bu planın önemli özelliklerinden biri, çevre kirliliğini engelleme konusunda yatırım yapacak kurum ve kuruluşlara özendirme sağlamayı öngörmesidir (Yıkmaç, 2011, s. 29).

VII. ve VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planları dönemlerinde, çevre problemlerinin sosyoekonomik politikalara ve sektörlere uyumu üzerine çalışmalar yapılmıştır (Altun Ada, 2011). Türkiye'nin son 10 senede sürdürülebilir kalkınma anlayışını büyük ölçüde benimsediği ve bunu kalkınma planlarının bir parçası durumuna getirdiği görülmektedir (Sezer, 2007, s. 772-773). Fakat, asıl problem, sosyoekonomik ve çevresel politikaların oluşturulmasında değil, bu politikaların uygulanması aşamasında yaşanmaktadır (Salihoğlu,

2020, s. 9).

VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı döneminde hazırlanmaya başlanan "Ulusal Çevre Stratejisi ve Eylem Planı (UÇEP)", 1998 senesinde tamamlanmıştır (Salihoğlu, 2020, s. 9). Bu plan, Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) koordinatörlüğünde, Dünya Bankası'nın mali ve Çevre Bakanlığı'nın teknik yardımlarıyla; sektörlerin, değişik iş gruplarının ve üniversitelerin katılımıyla düzenlenmiştir (Divrik, 2022, s. 33). 20 senelik bir dönem için planlanan UÇEP' in hedefleri şu şekildedir (Salihoğlu, 2020, s. 9):

1. Yaşam kalitesinin ve çevre yönetiminin iyileştirilmesi,
2. Çevre bilincinin ve duyarlılığının geliştirilmesi,
3. Sosyoekonomik ve kültürel boyutta sürdürülebilir gelişmeler sağlanmasıdır.

Kalkınma planlarındaki çevre politikaları, en başta sadece kirliliği gidermeye odaklanmışken, zaman içerisinde önleyici politikalar ve sürdürülebilir kalkınma anlayışına paralel olarak, çevre ve ekonominin bütünleşmesini öncelik haline getiren bir yaklaşım benimsenmiştir (Yıkmaç, 2011, s. 33-34).

VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı'na (2001-2005) göre, kırsal kalkınmanın temel amacı, yerel potansiyelleri sürdürülebilir kalkınma amaçları çerçevesinde harekete geçirerek gelir ve istihdamı artırmaktır. Plana göre, insan kaynaklarının geliştirilmesinde temel amaç, dengeli ve sürdürülebilir kalkınma hedefiyle uyum halinde bir nüfus yapısına ulaşmak amacıyla; nüfusun sağlık, eğitim ve insan gücü bakımından niteliklerinin iyileştirilmesi, hayat kalitesinin yükseltilmesi ve bölgeler arası ayrımların giderilmesidir.

Türkiye, AB'ye aday bir ülke olarak, birliğin sürdürülebilir kalkınma yöntemlerini benimsemek ve diğer sektörlerle bir araya getirmek durumundadır. IX. Kalkınma Planı (2007-2013) ile beraber, AB'nin sürdürülebilir kalkınma yöntemleri uygulamalarla bütünleştirilmiştir. X. Kalkınma Planı'nın (2014-2018) temel ilkelerinden biri, yüksek, istikrarlı ve sürdürülebilir bir gelişme yapısıdır. Hedeflerinden biri ise yaşanabilir ortamlar ve sürdürülebilir çevredir (Altun Ada, 2011).

XI. Kalkınma Planı'nda (2019-2023), "Sürdürülebilir kalkınma ve kapsayıcı büyüme, istikrarlı bir ekonomiyi hedef alan etkin ekonomi politikaları ile huzurlu bir topluma yönelik

sosyal politikaların bir arada ve koordine bir biçimde yürütülmesi yoluyla mümkündür." ifadesi bulunmaktadır. Planın hedef ve politikalarından biri, yaşanabilir kentler ve sürdürülebilir çevredir. Ayrıca, bu planda "sürdürülebilir kalkınma amaçları" farklı bir alt başlık halinde incelenmiş ve bu ilkelerin politikalara yansıtılması ile etkili bir izleme ve gözden geçirme mekanizması kurulması hedef olmuştur (Altun Ada, 2011).

Johannesburg Dünya Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi'nde işaret edilen "doğal kaynakların korunmasında ekosistem yaklaşımı" ve "yenilenebilir enerji kaynakları" gibi konular, Türkiye için de büyük önem taşımaktadır. AB tarafından benimsenen ekosistem yaklaşımı, toprak, su ve canlı kaynakların bütüncül bir yönetimle incelenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Türkiye, zirvede belirlenen kategorilerde detaylı raporlar hazırlayıp sunumlar gerçekleştirmiştir (Sezer, 2007, s. 772). Sürdürülebilirlik, sadece işletmelerin kişisel gayretleriyle ulaşılabilecek bir hedef değildir; bu hedefe ancak devlet, işletmeler, sivil toplum kuruluşları (STK) ve vatandaşların işbirliği sayesinde ulaşılabilir. Bu gerçekten yola çıkarak, 2003 senesinde Türkiye'de "Sürdürülebilir Gelişme için Çevre Platformu" kurulmuştur. Bu platformun hedefi, çevre dostu sürdürülebilir bir kalkınmanın oluşmasına katkı sağlamaktır (Özmehmet, 2008, s. 19-20). 2006 senesinde yürürlüğe giren 5491 sayılı Çevre Kanunu'nda, ulusal çevre politikasının amacı şu şekilde tanımlanmıştır: "Bütün canlıların ortak varlığı olan çevrenin, sürdürülebilir çevre ve sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda korunmasını sağlamak." (Keleş, 2023, s. 28).

1991 senesinde çıkarılan "Katı Atıkların Kontrolü Yönetmeliği" ile birlikte, Türkiye'de katı atık yönetimine önem verilmiştir. Atık yönetimi, 2003 senesinde çıkarılan yönetmeliklerle hızlı hale gelmiş ve günümüzde "entegre atık yönetimi" anlayışına evrilmiştir (Gündüzalp ve Güven, 2016, s. 6). Atık yönetimi uygulamaları, T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı gözetiminde ve denetiminde yürütülmektedir. "Atık Yönetimi Yönetmeliği", 02.04.2015 tarihli Resmi Gazete' de yayımlanmış ve atık süreçlerinin tamamı mevzuata bağlanmıştır. 2017 yılında T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı tarafından, atık ve atıkların sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda yönetilmesi amacıyla "Sıfır Atık Projesi" geliştirilmiş ve bu projenin 2023 senesine kadar bütün Türkiye'de uygulanması planlanmıştır (Yıldız, 2019, s. 92).

Sürdürülebilir kalkınma farkındalığına sahip, çevre bilgisi ve duyarlılığı yüksek

eğitimciler, çevre problemlerine yönelik tutum ve davranışlarında daha bilinçli ve özenli davranarak hem öğrencilerine hem de topluma örnek teşkil edecek ve toplumsal dönüşümün gerçekleşmesinde önemli bir rol üstleneceklerdir. Bu toplumsal dönüşüm, eğitim ve öğretim kalitesinin yükseltilmesi ve ülkelerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik eğitim politikaları geliştirilmesiyle sağlanacaktır. Öğrencilerin çevre problemlerine yönelik tutumları, çevreyi tanıma süreçleri, çevresel problemlerle ilgili bilgi edinmeleri ve bilinçli davranışları, sürdürülebilir kalkınmayı doğru bir şekilde anlamaları ve bu konudaki farkındalıklarıyla şekillenecektir (Koçulu, 2018).

2.3.4.Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim

Sürdürülebilir kalkınmanın başarıya ulaşmasında kilit rol, bireylere aittir. Ekonomi, çevre ve toplumun merkezinde bireyler bulunur. Toplumdaki bireylerin sürdürülebilir kalkınma ilkelerine uygun yaşaması, ancak eğitimle mümkündür. Bu nedenle, sürdürülebilir kalkınma için eğitim kavramı önem kazanmıştır (Hopkins ve McKeown,2002).

Eğitim, bireylerin davranışlarında istenilen değişiklikleri meydana getirme sürecidir. Eğitimle bireylerin topluma karşı sorumluluklarının farkında olmaları, bilimsel ve yaratıcı düşünme becerileri kazanmaları, insan haklarına saygılı, üretken ve kendini geliştirebilen bireyler olarak yetiştirilmeleri amaçlanır (MEB, 2018). Eğitim, bireylerin yaşamlarını aktif ve üretken bir şekilde sürdürmelerini ve topluma faydalı bireyler olmalarını sağlar (Aydın, 2010, s.23). Sürdürülebilir kalkınma ilkelerinin yaşam tarzı haline gelmesi için bireylerin bu ilkeler doğrultusunda eğitilmesi gerekmektedir.

Sürdürülebilir kalkınma için eğitim, küresel boyutta teşvik edilmesi gereken bir konudur. Bu kapsamda, Birleşmiş Milletler tarafından 2005-2014 yılları arası "Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim On Yılı" ilan edilmiştir. Bu süreçte, toplum, ekonomi ve çevre alanlarında sürdürülebilirlik adına yapılan iyileştirmelerin bireylerin davranış ve yaşam tarzlarına yansıtılması amaçlanmaktadır (Çolak, 2012).

Sürdürülebilir kalkınma için eğitim, çevresel, ekonomik ve toplumsal konuları içeren bir programla bireylerin bilgi, tutum, değer ve davranışlarını sürdürülebilir kalkınma ilkelerine göre şekillendirmeyi hedeflemektedir. Bu kavram, ilk kez 1992 yılında United Nations' nda yayınlanan Gündem 21'in 36. bölümünde tanımlanmıştır. Gündem 21'de, mevcut

eğitim sisteminin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik yeni bir bakış açısı gerektirdiği belirtilmiştir. Eğitim, toplum farkındalığını artıran ve bireylerin potansiyellerini en üst düzeye çıkaran bir süreç olarak tanımlanmıştır (UN, 1992).

Sürdürülebilir kalkınma eğitiminin dört temel hedefi vardır:

1. Temel eğitimin iyileştirilmesi,

Eğitim, sürdürülebilir kalkınma için kalıcı çevresel ve ahlaki farkındalık, değerler, tutumlar ve beceriler kazandırmada kritik bir role sahiptir. Bireylerin tutum ve davranışlarını değiştirmenin en etkili yolu eğitimidir.

2. Mevcut eğitimin sürdürülebilir kalkınma ilkelerine göre güncellenmesi ,

Sürdürülebilir kalkınma, çevresel, ekonomik ve sosyal boyutları olan çok yönlü bir yapıdır. Bu nedenle, eğitim sisteminin ve öğretim programlarının sürdürülebilir kalkınma ilkelerine uygun olarak revize edilmesi gerekmektedir.

3. Kamu bilinci ve farkındalığının artırılması,

Sürdürülebilir kalkınma eğitimi, bireylere çevre, ekonomi ve toplum alanlarında bilgi, beceri ve değerler kazandırmayı hedefler. Bu eğitim, sadece okullarda değil, tüm kamu kurum ve kuruluşlarında da verilmelidir.

4. Eğitimin tüm kamu sektörlerine yaygınlaştırılması,

Sürdürülebilir kalkınma eğitimi, bireylere sürdürülebilir kalkınma farkındalığı kazandırır ve bu amaca ulaşmak için yönetimler, uluslararası kuruluşlar, işletmeler ve sivil toplum örgütleri iş birliği yapmalıdır (UN,1992).

Sürdürülebilir kalkınma eğitimi, bireylere yaşam boyu öğrenme fırsatı sunmakta ve toplumların refah, ekonomi ve çevresel sürdürülebilirliklerini desteklemektedir. Bu eğitim, adalet, cinsiyet eşitliği, yoksulluğun azaltılması ve barışçıl toplumların oluşmasına katkıda bulunmaktadır (United Nations DESA, 2012). Sürdürülebilir kalkınma eğitiminin temel değeri, şimdiki ve gelecek nesillere karşı duyulan saygıdır. Bu eğitim, bireylere dünyayı daha güvenli, sağlıklı, üretken ve adil hale getirmek için gerekenleri öğretmektedir (UN,1992).

Sürdürülebilir kalkınma eğitimi, bireylere kültürler arası etkileşim, iş birliği, eleştirel düşünme ve sürdürülebilir kalkınma etkinliklerinde aktif rol alma becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Ayrıca, çevre farkındalığı, bilgi toplumunda uyum içinde yaşama ve yaşam boyu öğrenme gibi beceriler de bu eğitimin kapsamaktadır. Sürdürülebilir kalkınma eğitimi, öğrenme güçlüğü çeken veya sosyal açıdan dezavantajlı bireylerin de eşit eğitim imkânlarına sahip olmasını sağlamaktadır (UNESCO, 2009).

Sürdürülebilir kalkınma eğitimi, bireyleri sürdürülebilir kalkınma lehine karar alan ve bu hedefleri gerçekleştirmeye yönelik davranışlar sergileyen bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu eğitim, bireylerin öğrendikleri bilgileri yaşamlarına yansıtma ve sürdürülebilir kalkınma anlayışı doğrultusunda değerlerini ve davranışlarını değiştirmelerini sağlamaktadır (Warburton, 2003; Wals, 2011).

Sürdürülebilir kalkınma eğitimi, resmi ve yaygın eğitimin yanı sıra gayri resmi eğitim ve çalışmaları da kapsamaktadır. Bu eğitim, toplumun sürdürülebilirlik uygulamalarına uyum sürecine katkıda bulunmaktadır. Eğitim sisteminin ve öğretim programlarının sürdürülebilir kalkınma ilkelerine uygun olarak düzenlenmesi, bu sürecin başarıya ulaşması için gereklidir (McKeown ve diğerleri, 2002).

Sürdürülebilir kalkınma farkındalığına sahip bireyler yetiştirmek için, öncelikle eğitimcilerin bu bilince sahip olması gerekmektedir. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları, geleceğin eğitimcileri olarak sürdürülebilir kalkınma ilkelerine uygun bir eğitim almalıdır. Bu nedenle, eğitim fakültelerindeki öğretim programları sürdürülebilir kalkınma ilkelerine göre düzenlenmelidir (Demirbaş, 2015; Kahyaoğlu, 2011).

Sonuç olarak, sürdürülebilir kalkınma eğitimi, bireylere çevre, toplum ve ekonomi alanlarında bilgi, beceri ve değerler kazandırarak, sürdürülebilir bir gelecek inşa etmeyi hedefler. Bu eğitim, toplumların refahını artırırken, çevresel ve ekonomik sürdürülebilirliği destekler. Eğitimle ilgili alanyazında, kapsamlı eğitimin ne olduğu (Gibbs, 2010), nasıl sağlanabileceği (Hopkins, 2013) ve hangi göstergelerle belirlenebileceği (Foster, 2001) üzerine birçok çalışma bulunmaktadır. Bu bilgiler, eğitimin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Ancak, bu yapıyı oluşturan unsurların ülkelerin eğitim politikalarına bağlı olarak farklılık gösterdiği de dikkat çekmektedir. Örneğin, İngiltere'de

standart eğitim için üniversiteye başlayan öğrenci sayısı bir kriter olarak kabul edilirken, Finlandiya'da bireyin iyi oluş düzeyine katkıda bulunmak ön plandadır.

Nitelikli eğitimin dinamik ve çok yönlü bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Bu nedenle, tanımlanması oldukça zordur. Dolayısıyla, araştırmacılar nitelikli eğitimi tanımlamaktan ziyade, nitelikli eğitimin göstergeleri üzerinde durmaktadır (Foster, 2001). Bu durum, UNESCO (2015) ve Avrupa Birliği (AB, 2015) raporlarında da alenen ortaya konmaktadır. Raporlarda, nitelikli eğitimin tanımı doğrudan verilmek yerine, nitelikli eğitime hangi koşullarda ulaşılabileceği üzerinde durulmuştur. UNESCO (2015), nitelikli eğitimin göstergesi olarak üç temel boyutu esas almıştır:

1. Nerede ve hangi koşullar altında yaşıyor olursa olsun, her insanın eğitime eşit seviyede erişebilmesi (Erişim),
2. Eğitimin din, dil, ırk, cinsiyet, maddi statü veya yetenek gözetmeksizin kapsayıcı olması (Saygı),
3. Okul öncesinden yetişkin eğitime kadar yaşam boyu devam etmesidir (Süreklilik).

Uluslararası seviyede sunulan raporlarda, sürdürülebilir kalkınmada nitelikli eğitimin yedi alt hedef ve üç eylem üzerinden gerçekleştirilebileceği belirtilmektedir (AB, 2015; UNESCO, 2015,s.78-82). Bu hedef ve eylemler şu şekildedir:

2.3.4.1.Hedef ve Eylemler

UNESCO ve UN (2015a; 2015b), SDG 4 kapsamında yer alan hedef ve eylemler içinde, temel eğitim, cinsiyet eşitliği, okul öncesi eğitim, öğretmen eğitimi, altyapı ve uluslararası bursların artırılması gibi stratejik önlemlerin hedeflendiğini vurgulamaktadır.

Hedef 1, 2030 senesine kadar, tüm kız ve erkek çocukların ilgili ve etkili öğrenmelerine destek olan ücretsiz, eşitlikçi ve kaliteli ilk ve orta öğretimi tamamlamalarının sağlanmasıdır.

Hedef 2, 2030 senesine kadar, tüm kız ve erkek çocukların ilköğretime hazır olmaları için kaliteli erken çocukluk gelişimi, bakımı ve okul öncesi eğitime ulaşmalarının sağlanmasıdır.

Hedef 3, 2030 senesine kadar, tüm kadın ve erkeklerin üniversite de dâhil olmak üzere uygun fiyatlı ve kaliteli teknik, mesleki ve yükseköğretime eşit erişiminin sağlanmasıdır.

Hedef 4, 2030 senesine kadar, istihdam, insana yakışır işler ve girişimcilik için teknik ve

mesleki beceriler de dâhil olmak üzere ilgili becerilere sahip olan genç ve yetişkin sayısını önemli derecede artırmaktır.

Hedef 5, 2030 senesine kadar, eğitimde cinsiyet eşitsizliklerini ortadan kaldırmak ve engelli bireyler, yerel halklar ve savunmasız durumdaki çocuklar dâhil olmak üzere savunmasız bireylerin tüm eğitim ve mesleki eğitim düzeylerine eşit erişimini sağlamaktır.

Hedef 6, 2030 senesine kadar, bütün gençlerin ve hem erkek hem de kadın yetişkinlerin önemli bir bölümünün okuryazarlık ve aritmetik becerisi kazanmasını sağlamaktır.

Hedef 7, 2030 senesine kadar, sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam tarzları, insan hakları, cinsiyet eşitliği, barış ve şiddetsizlik kültürünün teşviki, küresel vatandaşlık, kültürel çeşitliliğin ve kültürün sürdürülebilir kalkınmaya katkısının takdir edilmesi gibi konuların eğitimde yer bulmasını sağlamaktır.

Eylem 1, çocuklara, engellilere ve toplumsal cinsiyete duyarlı eğitim tesisleri inşa etme, yükseltme ve herkes için güvenli, şiddet içermeyen, kapsayıcı ve etkili öğrenme yerleri sağlamaktır.

Eylem 2, 2020 senesine kadar, gelişmiş ülkelerde ve diğer gelişmekte olan ülkelere (özellikle en az gelişmiş ülkeler, gelişmekte olan küçük ada devletleri ve Afrika ülkelerinde) mesleki eğitim, bilgi ve iletişim teknolojisi, teknik, mühendislik ve bilimsel programlar da dâhil olmak üzere yükseköğrenime kayıt için gelişmekte olan ülkelere sunulan bursların sayısını global olarak önemli ölçüde artırmaktır.

Eylem 3, 2030 senesine kadar, gelişmekte olan ülkelere, özellikle en az gelişmiş ülkelere ve gelişmekte olan küçük ada devletlerinde öğretmen eğitimi için uluslararası işbirliği de dâhil olmak üzere nitelikli öğretmen talebini önemli ölçüde artırmaktır.

Bu hedef ve eylemler, sürdürülebilir kalkınmada nitelikli eğitimin temel taşlarını oluşturmaktadır (AB, 2015; UNESCO, 2015,s.120-125).

İlgili metinde yer alan hedefler ve eylemler birlikte ele alındığında, 2030 yılına kadar okul öncesi çağıdaki tüm kız ve erkek çocukların kaliteli erken çocukluk eğitimine ulaşmaları ve ilköğretime hazır bir şekilde başlamalarının amaçlandığı görülmektedir. İlköğretim ve ortaöğretimle ilgili hedefler, parasız ve adil eğitim yoluyla nitelikli öğrenme sonuçlarının elde edilmesini öngörmektedir. Sonraki eğitim aşamaları ve yetişkin eğitimi açısından konulan hedefler ise, herkes için eşit ve ekonomik erişimi olan kaliteli eğitimi sağlamayı

hedeflemektedir. İstihdam ve çalışma hayatına dair hedefte, mesleki ve teknik yeterlilikleri gelişmiş, aynı zamanda girişimcilik yeteneği yüksek bireylerin artırılması üzerinde durulmaktadır. Bu amacın devamında, tüm gençlerin ve yetişkinlerin temel seviyede okuma-yazma ve matematik bilgisine sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Kapsayıcılık ilkesine ilişkin hedefte ise toplumsal çeşitliliğe dikkat çekilmekte; engellilerin, azınlıkların ve dezavantajlı çocukların (cinsiyet ayrımı olmaksızın) eğitime eşit şekilde ulaşabilmesinin garanti altına alınması gerektiği belirtilmektedir. Sürdürülebilir yaşam anlayışını merkeze alan hedefte ise, bireylere insan hakları, küresel bilinç, barış kültürü, çeşitliliğe hoşgörü ve toplumsal cinsiyet eşitliği gibi konularda bilgi ve becerilerin eğitim süreciyle kazandırılmasının önemine değinilmektedir.

Avrupa Birliği'nin (AB, 2015) nitelikli eğitim hedefi için belirttiği "eylemler" ise şunlardır:

1. Çocuklara, engelli bireylere ve cinsiyete duyarlı, kapsamlı ve etkili öğrenme alanları sağlamak,
2. 2020 yılına dek, özellikle az gelişmiş ülkelere kadar tüm yükseköğretim çeşitlerine kayıt için sunulan bursların sayısını artırmak,
3. 2030 yılına dek, gelişmekte olan ülkelere nitelikli öğretmen sayısını artırmaktır.

Nitelikli eğitime erişim, mikro, orta ve makro düzeylerde ele alınarak daha ayrıntılı bir şekilde açıklanabilir (Boeren, 2019). Boeren' a (2019) göre, mikro düzey yönetimi ve aileleri, orta düzey okulları, makro düzey ise mevcut kapsayıcı eğitim sistemlerini, sosyopolitik ideolojileri ve politikaları kapsamaktadır. Mikro düzeyde, dezavantajlı bölgelerde ailelerin refah düzeyinin yükseltilmesi ve sürdürülebilir kalkınmaya yönelik bilgi ve gelişmelerin sağlanması, nitelikli eğitime erişimi kolaylaştıracaktır (Boeren, 2019).

Orta seviyede ise, eğitime katılım oranının ve okulların kalitesinin yükseltilmesi, iyi bir eğitime erişimde büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda okul kalitesinin artırılması, öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilecek fiziksel altyapı, öğretmenler, idareciler ve yardımcı personelin yetkinliklerinin geliştirilmesi şeklinde tanımlanabilir. Eğitim kurumlarından biri olan üniversitelerin öğretim, bilgi üretme, araştırma ve topluma hizmet gibi işlevleri dikkate alındığında, sürdürülebilir kalkınma amaçlarının hayata geçirilmesinde yükseköğretim kuruluşlarına önemli bir görev düşmektedir (Ferreira, Ryan ve Tilbury, 2007).

Özellikle, sürdürülebilir kalkınmanın öğretmen yetiştirme süreçleriyle bütünleştirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmen adayları ve öğretmenler, UNESCO'nun resmî web sitesinde yer alan ve sürdürülebilir kalkınma eğitime dair pek çok kaynağı barındıran dijital kütüphane konusunda bilgilendirilmeli ve bu kaynağın kullanımı için yönlendirilmelidir (UNESCO, 2018).

Üst düzeyde (makro düzlemde), bir ülkenin demokratik sistem aracılığıyla hakkaniyeti tesis etmesi ve güven ortamı yaratması, kaliteli eğitime erişimini kolaylaştıracaktır. Demokratik yönetim, politik istikrar ve toplumsal adalet seviyesi daha yüksek olan ülkelerde yetişkin nüfusun eğitim katılım oranlarının yüksek olması (Groenez, Desment ve Nicaise, 2008) bu görüşü desteklemektedir. Bu faktörlerin yanında, ülkeler nitelikli eğitim hedefine ulaşmak için eğitim stratejilerini çeşitli veri kaynaklarından yararlanarak şekillendirmektedir. Bu veriler, uluslararası ölçme ve değerlendirme çalışmalarından (örneğin LAMP, PISA, PIAAC, STEP, TALIS) elde edilebileceği gibi, ulusal ölçme sistemlerinden de toplanabilmektedir (örneğin AB, 2017). Bununla birlikte, kaliteli eğitim hedefi doğrultusunda eğitim politikası geliştirme sürecinde, rekabetçi ortamın yarattığı baskının eleştirildiğini vurgulamak gerekir. Ülkeler üzerindeki bu baskı, bireylerin "başarısız" olarak damgalanmasına yol açmakta ve hem bireysel hem de toplumsal düzeyde suçluluk hissini beraberinde getirmektedir. Kaliteli eğitim için mevcut küresel politika yaklaşımının eleştirilen bir diğer yönü ise, hazırlanan politikaların tasarlandığı şekilde uygulanamamasıdır (Ball, 2012). Dolayısıyla, ülkeler eğitim programlarını oluştururken uluslararası ölçme verilerinin yanı sıra özellikle yerel kaynaklardan gelen bilgileri de göz önünde bulundurmalıdır.

2.4.İlgili Araştırmalar

2.4.1.Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Biçer ve Bulut (2022), "Öğretmen Eğitiminde Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitimin Yeri ve Önemi (Türkiye Örneği)" başlıklı araştırmalarında, Türkiye'deki farklı üniversitelerin Eğitim Fakülteleri'nde görev yapan, sürdürülebilir kalkınma alanında ders veren veya bu konuda akademik çalışmaları bulunan öğretim üyeleriyle görüşmeler yaparak nitel bir inceleme gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada sürdürülebilir kalkınmanın önem kazanmasının sebepleri, sürdürülebilir kalkınma ile eğitim arasında nasıl bir ilişki olduğu,

öğretmen yetiştirme programlarında sürdürülebilir kalkınma eğitiminin etkileri, sürdürülebilir kalkınma temelli ideal öğretmen eğitiminin nasıl olması gerektiği ve sürdürülebilir kalkınma eğitimi konusundaki mevcut çalışmaların yeterli olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırma sonucunda:

1. Sürdürülebilir kalkınma eğitiminin önemini öne çıkaran en kritik faktörün, doğal kaynakların hızla tükeniyor olması,
2. Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim arasındaki en önemli bağın, toplumda ortak bir bilinç oluşturulması,
3. Öğretmen eğitiminde sürdürülebilir kalkınma konusunun yeterince yer almadığı ve programların bu doğrultuda gözden geçirilmesi gerektiği,
4. İdeal bir öğretmen eğitiminin, sürdürülebilir kalkınma konusunda beceri ve farkındalık geliştirmeye odaklanması gerektiği,
5. Mevcut çabaların yetersiz kaldığı, toplumsal bilincin artırılması ve uygulamaya yönelik projelerin desteklenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Çalışmanın en önemli çıkarımı, sürdürülebilir kalkınma ve eğitim arasındaki ilişkinin toplumsal farkındalık yaratma temelinde şekillendiğidir. Bu hedefe ulaşmak için, sürdürülebilir kalkınma odaklı bir eğitim sisteminin etkin biçimde uygulanması ve bu alanda yetkin öğretmenlerin yetiştirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Dolayısıyla, sürdürülebilir kalkınma için eğitim yaklaşımının öğretmen yetiştirme süreçlerine dahil edilmesi önerilmektedir.

Türk (2022), çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma (SK) farkındalıklarını incelemiştir. Çalışma, açımlayıcı sıralı desenin kullanıldığı bir karma araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemde, çalışmanın nitel kısmı bütüncül çoklu durum deseniyle, nicel kısmı ise tarama yöntemiyle hazırlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde eğitim gören 204 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Nicel ve nitel veriler toplanmıştı ve nicel veriler SPSS 22 programı kullanılarak, nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, katılımcıların SK farkındalıklarının yüksek olduğunu göstermektedir. Baba eğitim düzeyi, çevreye duyarlılık ve çevre ile ilgili bir sivil toplum

kuruluşuna üye olma gibi değişkenlerin, katılımcıların SK farkındalıklarında anlamlı farklılıklara yol açtığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, katılımcıların SK farkındalıklarının yüksek olmasında çeşitli faktörlerin etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu faktörlerin başında çevreye duyarlılık gelmekte olup, katılımcıların bazı kişilik özellikleri, konuya ilişkin bilgi düzeyleri ve eğitim gibi diğer faktörler de bu farkındalıkta etkili olmuştur.

Özerdinç, Kızılay ve Hamalosmanoğlu (2022)' nun "Eğitimde Sürdürülebilir Kalkınma ile İlgili Yapılan Çalışmaların Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması" adlı makalelerinde, TR Dizin ve YÖK Ulusal Tez Sistemi' nde kayıtlı olan eğitimde sürdürülebilir kalkınma içerikli 2010-2020 yılları arasında yazılan 11 makale ve 34 lisansüstü tezi incelemişlerdir. Bu çalışmaya göre en fazla araştırmanın 2019 yılında ve yüksek lisans tezi olarak yapıldığı ortaya konulmuştur. Ayrıca çalışmalarda araştırma yaklaşımı olarak nitel araştırmanın, araştırma deseni olarak tarama modelinin, örneklem seviyesi olarak öğretmen adaylarının, veri toplama aracı olarak ölçeklerin, verilerin analizinde içerik analizinin öne çıktığı ve araştırma konusu olarak sürdürülebilir kalkınma farkındalığını belirleme konusunun daha fazla yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklı alanlarda ve farklı örneklem grupları ile çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Başgelen Akkaş (2019) yaptığı "Sürdürülebilir Kalkınma Konusunda Yapılan Eğitim Araştırmalarına Yönelik Doküman Analizi" adlı yayınlanmamış yüksek lisans çalışmasında, 12 yüksek lisans ve 7 doktora tezini inceleyerek "Türkiye'de sürdürülebilir kalkınmayla ilgili eğitim ve öğretim alanında hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin içeriği nasıldır?" sorusuna yanıtlar aramıştır. Bu araştırmalarda lisansüstü tezlerin içerik olarak farkındalığa yönelik olduğu, örneklem grubu olarak üniversite öğrencilerinin ve öğretmenlerin daha çok tercih edildiği ve nitel araştırmalara daha az yer verildiği belirlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında, bireylerin davranışlarını, yaşadığı ortam içinde bütüncül bir yaklaşımla anlamaya ve açıklamaya çalışan nitel araştırma yöntemlerine daha fazla yer verilmesi önemli görülmüştür. Bu çalışmada incelenen lisansüstü tezlerde sürdürülebilir kalkınma konusu çeşitli konular açısından ele alınmış olsa da, farklı eğitim yöntem ve tekniklerinin sürdürülebilir kalkınma eğitiminde kullanıldığı araştırmaların eksik kaldığı sonucuna varılmıştır. Yapılan sürdürülebilir kalkınma çalışmalarının bazılarında öğretmenler ve öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma ve çevre ile ilgili farkındalıklarının olumlu fakat davranışa dönüştürmede yetersiz oldukları öne sürülmüştür.

2.4.2.Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Gunansyah, Zuhdi ve Rohadatul'Aisy (2021), araştırmalarında Endonezya'daki üç ilkokulda yürütülen sürdürülebilir kalkınma (SK) çalışmalarını incelemiştir. Çalışmanın amacı, SK' nin ilkokulda öğrenme boyutlarına dahil edilmesine yönelik özelliklerini belirlemektir. Bu araştırmada, nitel bir araştırma yöntemi olan karşılaştırmalı tanımlayıcı yöntem kullanılmıştır. Araştırmaya, çalışmanın yürütüldüğü üç ilkokulda görev yapan üç okul müdürü ve altı öğretmen katılmıştır. Veriler, katılımcılarla yapılan derinlemesine görüşmeler ve doküman incelemeleri aracılığıyla toplanmıştır. İncelenen dokümanlar; okul programları, raporlar ve SK ile ilgili etkinliklere dair belgeleri kapsamaktadır. SK' nin çevresel, ekonomik ve sosyal boyutları açısından değerlendirildiğinde, sonuçlar, katılımcı okullarda yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak çevresel boyuta odaklandığını göstermektedir. Ancak, çevresel etkinliklerin ekonomik ve sosyal etkinliklerle ilişkilendirilmesine yönelik çabalar da gözlemlenmiştir. Bu amaçla, okullarda girişimcilik haftası ve kültürel değerlerle ilgili gösteriler gibi, okul paydaşlarını, toplumu ve politika yapıcılarını bir araya getiren etkinlikler düzenlendiği belirtilmiştir.

Mulyasari, Ali ve Sukirman, (2021) yayınladıkları "Okul Programlarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Doğrultusunda İlkokullarda Öğrencilerin Karakterlerini Yapılandırmak" adlı çalışmalarında, 27'si kamu ve 27'si özel olmak üzere 54 ilkokulda sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda yapılan etkinliklerin öğrencilerin karakterlerini nasıl şekillendirdiğini incelemişlerdir. Araştırma Endonezya'da yapılmıştır. Araştırma yöntemi nitel olup, içerik analizi, röportaj ve belge incelemesi türleri kullanılmıştır. Bu çalışmada 17 sürdürülebilir kalkınma hedefine atıfta bulunulmuş, elde edilen sonuçlarla kaliteli eğitim programlarının oluşturulmasına yardımcı olmak hedeflenmiştir. Çalışmada sürdürülebilir kalkınmanın çevre, ekonomi ve sosyal boyutlarının tümüyle ele alındığı görülmektedir.

Sonuç olarak, çocuklarda beş ana karakter üzerinde durulmuştur: Din, milliyetçilik, bağımsızlık, işbirliği ve dürüstlük. Okul programlarına bağış yapmak, israftan kaçınmak, yerel çiftçileri desteklemek, bisiklet ya da toplu taşımayı teşvik etmek, alışveriş çantası kullanmak ve su israfını önlemek gibi etkinlikler eklenmesinin faydalı olabileceği belirtilmiştir.

Boeve-de Pauw, Gericke ve diğerleri (2013), "Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitimin Etkinliği" üzerine İsveç'te genel müfredata tabi olan 51 okulda bir çalışma yürütmüşlerdir. Okullardan 26 tanesi daha önce eğitimde sürdürülebilir kalkınma konusunda eğitim almış sertifika sahibi okullardır. 25 tanesi ise henüz bu eğitime alınmamış, sürdürülebilir kalkınma konusunda sertifika almayan okullardır. Okullar İsveç'in kırsal ve kentsel alanlarından seçilmiştir. 6, 9 ve 12. sınıf öğrencilerinden seçilen 2413 öğrenci ile 5'li Likert Ölçeği kullanılarak bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada sürdürülebilir kalkınma çevresel, sosyal ve ekonomik açılardan ele alınmıştır. Araştırmada şu sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Sınıfta ESD (bütüncülük ve çoğulculuk) ne ölçüde gerçekleşiyor?
2. ESD' nin (bütüncülük ve çoğulculuk) öğrencilerin sürdürülebilirlik bilgisine etkisi nedir?
3. ESD' nin (bütüncülük ve çoğulculuk) öğrencilerin sürdürülebilirlik bilgisi, tutumları ve davranışları üzerindeki etkisi sınıf seviyesine özgü mü?
4. ESD sertifikasyonları ESD' yi (bütüncülük ve çoğulculuk) kolaylaştırır mı?

Araştırmacılar, bütüncülük ve çoğulculuk açısından baktıklarında sınıf seviyesi arttıkça algı düzeyinin arttığını ve ESD' nin uygulandığı okullar ile uygulanmadığı okullar arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirtmiştir. Ancak, sürdürülebilir kalkınma eğitiminin ne kadar yararlı olduğu konusunda ise verilen eğitimin davranışa dönüştürülmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Liu, Hsi-Chi Yang ve Yan-Chyuan Shiau (2020) çalışmalarında, Tayvan'daki ilkokul öğretim materyallerinin sürdürülebilir kalkınma açısından değerlendirilmesi için bir çerçeve önermeyi amaçlamaktadır. Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim (ESD), Birleşmiş Milletler'in 2030 Gündemi' ndeki Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri' nden biri olan Hedef 4.7' nin bir parçasıdır. Bu çalışma, çevresel, sosyal ve ekonomik olmak üzere üç boyutu dikkate alarak bir değerlendirme çerçevesi geliştirmiştir.

Çalışmada dört aşamalı bir değerlendirme çerçevesi önerilmiştir:

Seviye 1: Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim

Seviye 2: Öğretim kapsamı

Seviye 3: Öğrenme göstergeleri

Seviye 4: Öğrenme konuları

Çalışma, literatür taraması, uzman görüşmeleri ve Delphi anketleri yoluyla başlangıçta önerilen çerçevenin geliştirilmesi ve nihai hale getirilmesi sürecini takip etmiştir. Ayrıca, Analitik Hiyerarşi Süreci (AHP) kullanılarak her bir öğretim kapsamı ve öğrenme göstergesinin ağırlıkları belirlenmiştir. Çalışma sonucunda, dört öğretim kapsamı (Ekolojik, Enerji Koruma, Atık Azaltma ve Sağlık), on öğrenme göstergesi ve yirmi bir öğrenme konusu içeren bir değerlendirme çerçevesi oluşturulmuştur. AHP analizi sonucunda, öğretim kapsamı arasında en yüksek ağırlığa sahip olanın "Ekolojik" olduğu, bunu sırasıyla "Atık Azaltma", "Enerji Koruma" ve "Sağlık" ın takip ettiği belirlenmiştir. Öğrenme göstergeleri arasında ise "Biyçeşitlilik" en yüksek ağırlığa sahipken, "İç Mekân Çevresi" en düşük ağırlığa sahiptir. Geliştirilen çerçeve, Tayvan'da bir ilkokulda uygulanmış ve okulun sürdürülebilir kalkınma öğretim materyallerinin ne ölçüde uygulandığı değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda, okulun sürdürülebilirlik puanı 73.44 olarak hesaplanmış ve bazı iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir. Özellikle "Biyçeşitlilik", "Geçirgen Zemin", "CO2 Azaltma" ve "Su Kaynakları" göstergelerinde iyileştirme önerileri sunulmuştur.

Bu çalışma, ilkokul öğretim materyallerinin sürdürülebilir kalkınma açısından değerlendirilmesi için kapsamlı bir çerçeve sunmuştur. Bu çerçeve, okulların mevcut öğretim materyallerini gözden geçirmelerine ve eksiklikleri tamamlamalarına yardımcı olabileceği belirtilmektedir. Ayrıca, geliştirilen puanlama tablosu, okulların sürdürülebilirlik öğretim materyallerini değerlendirmek ve iyileştirme stratejileri geliştirmek için kullanılması önerilmektedir.

Laurie, Nonoyama-Tarumi, Mckeown ve Hopkins (2016) araştırmalarında Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitimin (ESD) kaliteli eğitime katkılarını incelemek amacıyla 18 ülkede yapılan çalışmaların bir sentezini sunmaktadır. Araştırma, ESD' nin ilk ve ortaöğretimde kaliteli eğitime nasıl katkıda bulunduğunu anlamak için eğitim liderleri ve uygulayıcıların görüşlerini toplamıştır.

Buna göre;

1. Eğitim Amaçlarının ve Çıktılarının Güncellenmesi: ESD, öğrencilerin akademik performansını artırmanın yanı sıra eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca, öğrencilerin okula devam oranlarını artırdığı ve üniversiteye hazırlıkta daha iyi bir temel sağladığı gözlemlenmiştir.
2. Müfredat Geliştirme: ESD, öğrencilerin öğrenme içeriğini daha ilgi çekici ve yerel bağlamlara uygun hale getirmektedir. Bu, öğrencilerin özgüvenlerini, öz farkındalıklarını ve toplumsal sorumluluk bilincini artırmaktadır. Ayrıca, müfredatın disiplinler arası bir yaklaşımla zenginleştirilmesine katkıda bulunmaktadır.
3. Sürdürülebilir Kalkınma İçin Bilgi, Beceri ve Değerler: ESD, öğrencilere gelecekteki sürdürülebilir kalkınma sorunlarıyla başa çıkma becerileri kazandırmaktadır. Sistem düşüncesi, problem çözme ve değerler eğitimi gibi konuları içeren ESD, öğrencilerin yerel ve küresel sorunlara duyarlı ve çözüm odaklı bireyler olmalarını sağlamaktadır.
4. Okul-Toplum İş Birliği: ESD, okulların yerel toplumla olan bağlarını güçlendirmektedir. Öğrencilerin toplumsal sorunlara dahil olmaları, hem öğrencilerin öğrenme süreçlerini zenginleştirir hem de toplumun okula olan ilgisini artırmaktadır. Bu iş birliği, öğrencilerin toplumsal katılımını ve sorumluluk bilincini geliştirmektedir.
5. Öğretim-Öğrenme Yaklaşımlarında Yenilik: ESD, öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerinden uzaklaşarak daha yenilikçi ve öğrenci merkezli yaklaşımlar benimsemelerine yol açmaktadır. Proje tabanlı öğrenme, deneyimsel eğitim ve iş birliğine dayalı öğrenme gibi yöntemler, öğrencilerin daha derinlemesine öğrenmelerini sağlamaktadır.

Gelecekte ise şunların yerine getirilmesi gerektiği öngörülmüştür:

1. ESD' nin Müfredata Entegrasyonu: ESD' nin tüm derslere entegre edilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde, ESD diğer öncelikler arasında kaybolabilir veya okullara dayatılan bir unsur olarak algılanabilir.
2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Öğretmenlerin ESD konusunda eğitilmesi ve bu alanda yetkin hale getirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin ESD' yi yalnızca geri

dönüşüm veya çevre projeleri olarak görmemesi, daha geniş bir sürdürülebilirlik perspektifi benimsemesi önemlidir.

3. Okul Yönetiminin Rolü: Okul yöneticilerinin ESD' yi destekleyen yönetim uygulamaları benimsemesi gerekmektedir. Bu, öğretmenlerin ESD' yi uygulamasını kolaylaştıracak ve okulun genelinde sürdürülebilir bir kültür oluşturacaktır.

Bu araştırma, ESD' nin kaliteli eğitime çeşitli şekillerde katkıda bulunduğunu göstermektedir. ESD, müfredata sürdürülebilirlik içeriğinin eklenmesiyle öğretim ve öğrenme süreçlerini dönüşümünü sağlayacağı belirtilmektedir. Ayrıca, öğrencilere sürdürülebilir toplumlar için gerekli bilgi, beceri ve değerleri kazandırdığı vurgulanmaktadır. Ancak, ESD' nin daha geniş bir şekilde uygulanabilmesi için müfredata entegrasyon, öğretmen eğitimi ve okul yönetiminin desteği gibi alanlarda daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu ifade edilmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve veri analiz süreci açıklanmaktadır. Verilerin toplanması başlığı altında; veri toplama araçları ve veri toplama işlemleri ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yönteminin durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması genellikle araştırmacıların ele aldıkları bir ya da daha fazla durumu, olayı, programı, eylemi, süreci veya kişiyi ayrıntılı şekilde ele alınıp analiz edilmesini temel alan bir desendir (Yin, 2014). Bu çalışmada ilkokullarında 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri kapsamında yapılan eğitim etkinliklerinin, bu süreçte karşılaşılan sorunların ve bu sorunlarla baş etmeye yönelik önerilerin ortaya konulması amaçlandığından sürdürülebilir kalkınma ile ilgili yapılan eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi durum olarak ele alınmaktadır.

Durum çalışması deseninin farklı türleri bulunmaktadır. Bu araştırma için bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bir araştırma yalnızca bir kurum türünü kapsıyorsa iç içe geçmiş tek bir durum olarak desenlendirilmektedir (Yin, 2014). Araştırma ilkokullardaki sürdürülebilir kalkınma konulu eğitim etkinlikleri ve sorunlarını ele almaktadır. Bu nedenle, bu araştırma bütüncül tek durum deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Antalya ili merkez ilçelerindeki ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ile okul yöneticilerinden oluşmaktadır.

Çalışma grubu içerisinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2008). Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve uygulanabilirlik kazandırması nedeniyle sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Antalya ilinin merkez ilçelerindeki özel ve devlet ilkokulları belirlenmiştir. Katılımcıların çalışmaya katılma konusundaki gönüllülükleri temel alınarak maksimum çeşitlilik örnekleme

yöntemiyle katılımcılar arasında cinsiyet, yöneticilik kıdemi, öğretmenlik kıdemi, okul türü (özel veya devlet) ve sürdürülebilir kalkınma konusunda eğitim etkinliklerine katılma durumu değişkenleri açısından çeşitlilik sağlanmıştır. Amaçlı örnekleminin bir sınırlılığı katılımcıların seçiminde herhangi bir yanlılık durumu olma olasılığıdır (Fraenkel ve Wallen, 2008). Bu olasılığı ortadan kaldırmak amacıyla katılımcılar arasındaki demografik özellikleri bakımından çeşitlilik sağlanarak araştırma soruları ile ilgili farklı bakış açıları alma amaçlanmıştır. Böylece çalışmada veri çeşitliliğini sağlanıp araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu kapsamda araştırmaya 9 ilkokul kurumundan, 8 okul yöneticisi ve 13 sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.1 de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcılar	Okul Türü	Cinsiyet	Çalıştığı İlçe	Kıdem
M1	Özel	Kadın	Muratpaşa	23
MY2	Özel	Kadın	Muratpaşa	4
M3	Özel	Kadın	Konyaaltı	9
M4	Özel	Kadın	Döşemealtı	10
MY5	Devlet	Kadın	Konyaaltı	22
M6	Devlet	Erkek	Aksu	31
M7	Özel	Kadın	Kepez	21
M8	Devlet	Erkek	Kepez	16
Ö1	Özel	Erkek	Döşemealtı	17
Ö2	Özel	Kadın	Döşemealtı	10
Ö3	Özel	Kadın	Muratpaşa	7
Ö4	Özel	Kadın	Konyaaltı	28
Ö5	Devlet	Kadın	Kepez	17
Ö6	Devlet	Kadın	Kepez	35
Ö7	Devlet	Erkek	Konyaaltı	23
Ö8	Devlet	Kadın	Konyaaltı	37
Ö9	Devlet	Erkek	Döşemealtı	27
Ö10	Devlet	Erkek	Muratpaşa	31
Ö11	Devlet	Kadın	Muratpaşa	9
Ö12	Devlet	Kadın	Muratpaşa	30
Ö13	Özel	Kadın	Kepez	8

Tablo 3.1’ de araştırmaya katılan katılımcıların demografik bilgilerine yer verilmiştir. Araştırmada 8 okul yöneticisi ve 13 sınıf öğretmeni yer almıştır. Katılımcıların 10’u özel ilkokul, 12’si devlet ilkokulunda görev yapmaktadır. Cinsiyet dağılımına bakıldığında ise katılımcıların 15’inin kadın, 6’sının erkek olduğu görülmektedir. Ayrıca 6 katılımcı Muratpaşa, 5 katılımcı Konyaaltı, 4 katılımcı Döşemealtı, 1 katılımcı Aksu ve 5

katılımcı Kepez ilçelerinde çalışmaktadırlar. Son olarak katılımcıların kıdemleri 4 ila 37 yıl arasında değişmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan görüşmeler için yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve okullarda bulunan pano, sergi, afiş, diğer çalışmalarını değerlendirmek için hazırlanan yarı-yapılandırılmış gözlem formu ve Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları, Demokrasi ve Yurttaşlık derslerinin öğretim programlarından oluşan dokümanlardan faydalanılmıştır.

Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik olmayan genel bilgileri (cinsiyet, yaş, kıdem ve görev yaptığı okul türü ve ilçe) sorulmuştur. İkinci bölümde ise araştırma problem ve alt problemlerini ele alan araştırmacı tarafından hazırlanmış sorular bulunmaktadır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu araştırma kapsamında katılımcılardan elde edilen verilerin karşılaştırılması amacıyla oluşturulan açık uçlu soruları içermektedir (Fraenkel ve Wallen, 2008). Araştırmanın görüşme formunun ikinci bölümünde Birleşmiş Milletler tarafından 2015 yılında onaylanan “Sürdürülebilir Kalkınma İçin 2030 Gündemi” kapsamındaki Hedef 4.7 temel alınmıştır (UN, 2015b). İlgili belgenin Hedef 4.7 doğrultusunda 4 ana soru ve 2030 sürdürülebilir kalkınmanın hedeflerini temel alan 14 yan soru yer almaktadır. Görüşme formundaki ana sorular olarak “Sürdürülebilir kalkınma kapsamında gerçekleştirdiğiniz bilgilendirme etkinlikleriniz nelerdir?” ve “Sürdürülebilir kalkınma kapsamında gerçekleştirdiğiniz bilgilendirme etkinlikleri süresince karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” kullanırken, yan sorular olarak “İnsan hakları konusunda bilgilendirme etkinlikleriniz nelerdir?” ve “Kültürel farkındalık kazandırma konusunda gerçekleştirdiğiniz bilgilendirme etkinlikleri süresince karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” gibi yedi boyut kapsamında sorular katılımcılara yöneltilmiştir. Araştırmada kullanılan görüşme formu ekte verilmiştir.

Okul ve sınıf ortamının pano, sergi, afiş, diğer etkinlik ürünleri de araştırmada veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu tür veri kaynakları, çoğu zaman dikkate alınmayan ve katılımcılar tarafından yorumlanmamış gerçek veriye ulaşmayı sağlamaktadır (Creswell, 2014). Araştırmada kullanılan bu veri kaynaklarından örnekler ekte verilmiştir.

Ayrıca Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları, Demokrasi ve Yurttaşlık derslerinin eğitim-öğretim programları da araştırmanın bir diğer veri kaynağını oluşturmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında 2024 yılında MEB tarafından onaylanan ve 2024-2025 eğitim öğretim yılında ilkökul birinci sınıflarda uygulanan öğretim programı ile 2018 yılında MEB tarafından onaylanan ve 2024-2025 eğitim öğretim yılında ilkökul iki, üç ve dördüncü sınıflarda eğitim-öğretim programları da doküman olarak araştırmada kullanılmıştır.

3.4. Veri Toplanma Süreci

Araştırma verileri Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Yayın Etiği Kurulu ve Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra 03/02/2025 ile 25/04/2025 arası toplanmıştır. Amaçlı örnekleme ile belirlenen okullarla öncelikli olarak görüşülüp ve araştırmanın konusu ve kapsamı hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenler ve yöneticiler arasından maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen 8 yönetici ve 13 öğretmen ile görüşme tarihi ve yeri belirlenmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılara aydınlatılmış onam formu verilip ve bu kapsamda izinleri alınmıştır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler için yarı yapılandırılmış görüşme formu ve okul ve sınıf ortamlarında yer alan etkinliklerin ürünlerini değerlendirmek için yarı yapılandırılmış gözlem formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Görüşme verileri katılımcıların izni varsa ses kaydı yoluyla kayıt altına alınmıştır. Ses kaydına izni olmayan katılımcıların verileri araştırmacı tarafından not edilmiştir. Araştırma verileri bilgisayar ortamında yazılı hale dönüştürüldükten ve fotoğraflar dosyalandıktan sonra her bir katılımcıya kendi veri seti gönderilip ve onayları alınmıştır.

Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları, Demokrasi ve Yurttaşlık derslerinin öğretim programlarına MEB'in resmi internet sitesinden 21.05.2025 tarihinde ulaşılmış ve bilgisayar ortamında dosyalanmıştır.

3.5. Veri Analizi

Çalışmada elde edilecek görüşme ve gözlem verileri betimsel ve içerik analizi yöntemiyle ve dokümanlar ise doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Betimsel analiz, derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılırken, içerik analizi elde

edilen verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.89). Bu araştırmada görüşme ve gözlem verileri içerik analizi süreci Creswell (2014)'in nitel veri analizi için önerdiği altı basamak temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu altı basamak verilerin analiz için hazırlanması ve düzenlenmesi (i), tüm verilerin incelenmesi (ii), tüm verilerin kodlanması (iii), ek veri kaynaklarının (ortam veya insan betimlemeleri) temalandırılması (iv), betimleme ve temaların sunumun tasarlanması (v), bulguların yorumlanması (vi) olarak sıralanmaktadır. Görüşme verilerinin analiz sürecinde birinci basamakta ses kaydıyla elde edilen veriler ile not tutularak toplanan veriler bilgisayar ortamında her bir katılımcı için bir dosya oluşturularak düzenlenmiştir. İkinci basamakta herhangi bir kodlama işlemi yapılmadan araştırma soruları temelinde veri dosyaları tek tek okunarak incelenmiştir. Üçüncü basamakta düzenlenen tüm veri dosyaları MAXQDA 24 programına kaydedilmiş, araştırma soruları temelinde kodlanmıştır. Dördüncü basamakta araştırmacının tuttuğu notlar düzenlenmiştir. Beşinci basamakta elde edilen kodların takibinin kolaylaştırılması ve anlamlı olarak bütünleştirilmesi amacıyla kodlardan temalar oluşturulmuştur. Kodların ve temaların ilk analizi tablolar halinde, temaların bütüncül olarak sunumu şekiller ve grafikler kullanılarak sunulmuştur. Altıncı basamakta ise tablolar, şekiller ve grafikler yorumlanmış ve temalar için katılımcıların konuşmalarından örnek alıntılar verilmiştir.

Gözlem ve öğretim programları verilerin analiz sürecinde ise yine Creswell (2014)'in önerdiği altı basamaklı nitel veri analizi kullanılmıştır. Öğretim programı verileri birer doküman olarak ele alınmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 187). Bu araştırmada da araştırma bulgularının geçerliği ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla görüşme verilerine ek olarak gözlem verileri analiz edilmiş ve doküman incelemesi yapılmıştır. Birinci basamakta yapılandırılmamış gözlem formu ile toplanan veriler ve çekilen fotoğraflar ile ilgili derslerin öğretim programları bilgisayar ortamında düzenlenmiş, her bir okul ve her bir ders için bir dosya oluşturularak düzenlenmiştir. İkinci basamakta herhangi bir kodlama işlemi yapılmadan araştırma soruları temelinde veri dosyaları tek tek okunarak incelenmiştir. Üçüncü basamakta düzenlenen tüm veri dosyaları kodlanmıştır. Dördüncü basamakta araştırmacının okul ve sınıf ortamları için tuttuğu notlar düzenlenmiştir. Beşinci basamakta

elde edilen kodların takibinin kolaylaştırılması amacıyla kodlar tablolar sunulmuştur. Altıncı basamakta ise tablolar, şekiller ve grafikler yorumlanmış ve okuyucular ve diğer araştırmacılar için ekte okul ve sınıf ortamından örnek fotoğraflar paylaşılmıştır.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik bulguların doğruluğunu sağlamak amacıyla belirli aşamalar yoluyla araştırmacı(ları)nın kontrolünde olması gereken süreçleri ifade ederken, güvenirlilik başka çalışmalar ya da araştırmacılar için de yürütülmekte olan çalışmanın yaklaşımının tutarlı olması anlamına gelmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2008; Gibbs, 2010). Bu araştırmanın geçerliğini ve güvenirliliğini arttırmak için veri toplama süreci öncesinde ve sırasında çeşitli yollara başvurulmuştur.

Araştırmanın veri toplama sürecine başlamadan önce içerik geçerliliği sağlamak amacıyla görüşme formundaki soruların içeriği yansıtma yeterliliği sağlamak için kuramsal bir dayanağa ve soruların içeriğini değerlendirme için uzman görüşüne başvurulmuştur (Fraenkel ve Wallen, 2008). Görüşme formunun hazırlık sürecinde Birleşmiş Milletler tarafından 2015 yılında onaylanan “Sürdürülebilir Kalkınma İçin 2030 Gündemi” kapsamındaki Hedef 4.7 temel alınmıştır (UN, 2015b). Ayrıca görüşme sorularının ilgili hedefi temsili ve anlaşılabilirliği, araştırma sorularına cevap verilebilmesine hizmet etme durumu, sorularda anlam karmaşıklığı yaratabilecek kavramların varlığı açısından eğitim yönetimi alanında doktora derecesine sahip olan bir okul yöneticisi bir de sınıf öğretmeni olarak görev yapan eğitim yönetimi alanında yüksek lisans derecesine sahip olan iki uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanların görüşleri kapsamında görüşme formu tekrar düzenlenmiştir. Daha sonra katılımcı grubundan olmayan bir sınıf öğretmeniyle pilot görüşme yapılmış ve görüşme formunun son hali oluşturulmuştur.

Araştırma veri toplama sürecinde katılımcılara araştırmanın konusu, süreci ve bu süreçteki hakları konusunda gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Ayrıca çoklu veri toplama (üçgenleme) yöntemlerinin kullanılmasına başvurulmuştur. Creswell (2014) ve Fraenkel ve Wallen (2008) farklı veri kaynaklarının kullanılması, bulguların tutarlılığının teyidini sağlayan böylece de araştırmanın geçerliğini arttıran bir yöntem olduğunu ifade etmektedir. Araştırma sürecine gözlem yönteminin dahil edilmesi, araştırmacının araştırma ortamlarında daha fazla zaman geçirmesini sağlamıştır. Bu sayede araştırmacı elde ettiği verileri daha

derin şekilde anlamlandırmasını sağlayacak ve böylece bulguların geçerliğini ve doğruluğunu arttıracaktır (Creswell, 2014). Ayrıca ilgili derslerin öğretim programlarını incelenerek, katılımcıların ifadelerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacağına inanılmaktadır.

Araştırmanın veri analizi sürecinde güvenilirliği sağlamak amacıyla araştırma tarafından oluşturulan kodların kontrolü için başka bir uzman bağımsız olarak verilerin bir kısmını kodlamıştır. Elde edilen kodların çapraz kontrolü yapılmıştır (Creswell, 2014). Bu sayede araştırma verilerin iç tutarlık katsayısı belirlenmiştir. SPSS 23.0 programı vasıtasıyla araştırmacı ve uzman tarafından oluşturulan kodların tutarlılığını belirlemek amacıyla Kappa analizi yapılmıştır. Analiz sonucu tablo 3.2’ de sunulmuştur.

Tablo 3.2.Kappa Analiz Sonuçları

	Kappa Değeri	Asimptotik Standart Hata ^a	Yaklaşık T ^b	p
Uzlaşılan Kappa Ölçümü	,873	,018	,1b0	,000
Geçerli Durum	41			

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere, Kohen Kappa tutarlılık katsayısının ,873 olarak hesaplandığı görülmektedir. Kohen Kappa tutarlılık katsayısının 0.81 ile 1.00 değerleri arasında yer alması uyum düzeyinin mükemmel olduğuna işaret etmektedir (Landis ve Koch, 1977). Dolayısıyla bu araştırmada bulguların temalaştırılmasında, araştırmacı ile kodlayıcı uzman arasında mükemmel bir uyum olduğu ileri sürülebilir.

3.7. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı Antalya il merkezindeki bir devlet ilkokulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Fakat katılımcılarıyla arasında herhangi bir ilişki bulunmamaktadır. Bu nedenle araştırmacının katılımcıların görüşme sorularına verdiği yanıtları etkileme olasılığı olmadığına inanılmaktadır. Gözlem verilerinin toplama sürecinde de katılımcılarda herhangi bir endişe veya olumsuz bir duygu uyandırmaması için fotoğraf çekimlerinde kişisel herhangi bir verinin dahil edilmemesine dikkat edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma verilerinin analiz sonuçları araştırma soruları temel alınarak tablolar ve şekiller aracılığıyla sunulmuştur.

4.1. Sürdürülebilir Kalkınma 2030 Yılı Hedefleri Kapsamında Yürütülen Etkinliklere İlişkin Bulgular

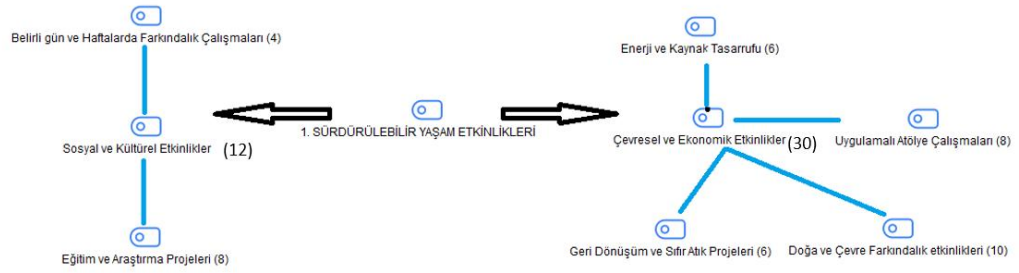
a)Sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam tarzı konusunda yürütülen etkinlikler aşağıdaki tabloda da görüldüğü üzere iki ana tema altında toplanmıştır.

Tablo 4.1.İlkokullarda Öğrencilerin Sürdürülebilir Kalkınma ve Sürdürülebilir Yaşam Tarzı Konusunda Bilgilendirilmeleri ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Yürütülen Etkinlikler

Temalar	Kodlar	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 10	Ö 11	Ö 12	Ö 13
Çevresel ve Ekonomik Etkinlikler	Geri Dönüşüm ve Sıfır Atık Projeleri				+	+								+		+		+		+		
	Doğa ve Çevre Farkındalık etkinlikleri				+	+		+			+		+	+			+		+	+	+	
	Uygulamalı Atölye Çalışmaları					+	+							+		+	+	+		+	+	+
	Enerji ve Kaynak Tasarrufu												+	+		+			+		+	+
Sosyal ve Kültürel Etkinlikler	Belirli gün ve Haftalarda Farkındalık Çalışmaları				+				+				+								+	
	Eğitim ve Araştırma Projeleri	+	+					+		+		+			+							+

Tablo 4.1’de araştırmaya katılan ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam tarzı konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda yürütülen etkinlikler konusunda görüşleri sunulmuştur. Araştırmanın katılımcılarının bu konuda yapılan bilgilendirme ve uygulama etkinlikler ile ilgili görüşleri Çevresel ve Ekonomik Etkinlikler, Sosyal ve Kültürel Etkinlikler olmak üzere iki ana tema altında gruplandırılmıştır.

Çevresel ve Ekonomik Etkinlikler teması altında Geri Dönüşüm ve Sıfır Atık Projeleri (n=6), Doğa ve Çevre Farkındalık Etkinlikleri (n=10), Enerji ve Kaynak Tasarrufu (n=6) ile Uygulamalı Atölye Çalışmaları (n=8) yer almaktadır. Sosyal Etkinlikler teması altında Belirli Gün ve Haftalarda Farkındalık Çalışmaları (n=4), Eğitim ve Araştırma Projeleri (n=8) yer almaktadır. Doğa ve Çevre Farkındalık Etkinlikleri katılımcılar arasında en çok tercih edilen kod olarak görünmektedir.



Şekil 4.1.İlkokullarda Öğrencilerin Sürdürülebilir Kalkınma Ve Sürdürülebilir Yaşam Tarzı Konusunda Bilgilendirilmeleri ve Bu Bilgilerin Uygulanmasına İlişkin Temalar

Şekil 4.1’ de ilkokullarda öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam tarzı konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda en fazla Çevresel ve Ekonomik Etkinlikler (n=30) temasının yer aldığı görülmektedir. Sosyal Etkinlikler (n=12) teması ise en az tercih edilen etkinlik olmuştur.

Katılımcıların Çevresel ve Ekonomik Etkinlikler teması ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Atık yönetimi ve geri dönüşüm adı altında hayal atölyesi derslerimizde ve hafta sonu yaptığımız yetenek geliştirme kursunda geri dönüşüm materyallerini kullanarak proje ve etkinlikler yapıyoruz. Örneğin; kullanılmış kâğıtlardan tekrar kâğıt yapmak, malzemelerden kutu oyunu tasarlamak gibi. Doğa okulu olduğumuz için anaokulu ve ilkokulda haftada bir gün çocuklar yarım gününü ormanda geçiriyorlar. Burada da amacımız onlarda doğa farkındalığını arttırmak” (M4).

“Atık yağları toplama ve belediyeye teslim. Litre başı belediyeden sınıf adına para kazanıyoruz. Sürdürülebilir akvaryum (Balık ve bitkilerin birlikte yaşadığı aquapanik sistem).

Sürdürülebilir bir yaşam için teknoloji kullanımı (Yapay zekâ araçları tanıtımı ve kullanımını öğretme).Ramazan ayı içerisinde maddi imkânı düşük olan öğrencilere yardım(Sosyal adalet) gibi çalışmalar yapmaktayız.”(Ö5)

“Geri dönüşüm ve sıfır atık projeleri, çevre bilinci ve enerji tasarrufu kapsamında afiş çalışmaları, fidan dikme, bahçe temizliği vb. çalışmalar yürütüyoruz.” (Ö11)

Katılımcıların Sosyal ve Kültürel Etkinlikler teması ile ilgili görüşleri ise şu şekildedir:

“Bu süreç, öğrenci merkezlidir ve belirlenen mentörler tarafından yürütülmektedir. Cuma günleri her hafta son iki ders saati bu çalışmalar yapılmaktadır. Belirli bir plan ile devam eden ve her mentöre dağıtılan dört ana küresel hedef vardır. Öğrenciler, küresel hedeflere ilişkin çözümler bulurlar, kendi ana fikirlerini ve sorgulama hatlarını oluştururlar ve ardından haziran ayında eyleme geçerler.” (M7)

“Araştırma ve sorgulamaya yönelik proje oluşturma, grup çalışması ya da işlevsel ve verimli sunu çıkartabilecekleri, Study Buddy çalışmaları, araştırmalarını sunabilecekleri web 2.0 araştırma araçlarına yönlendirme ve rapor etme çalışmaları yapmaktayız.”(Ö3)

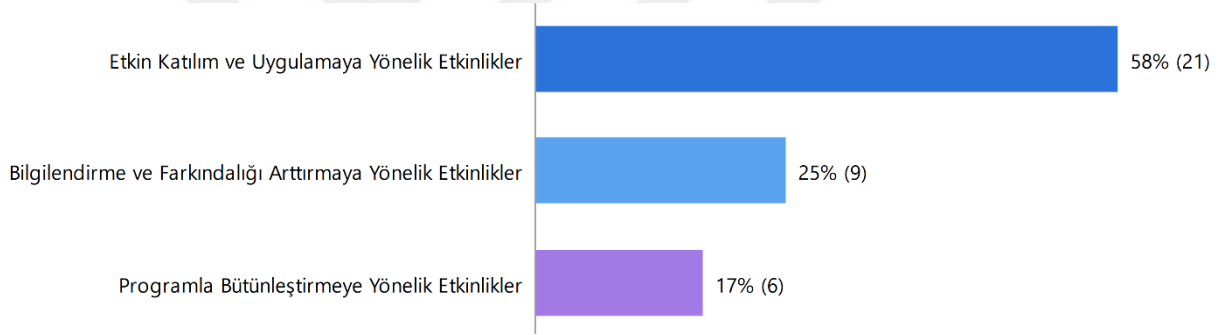
b)İnsan ve çocuk hakları konusunda yürütülen etkinlikler aşağıdaki tabloda da görüldüğü üzere üç ana tema altında toplanmıştır.

Tablo 4.2.İlkokullarda Öğrencilerin İnsan ve Çocuk Hakları Konusunda Bilgilendirilmeleri ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Yürütülen Etkinlikler

Temalar	Kodlar	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 10	Ö 11	Ö 12	Ö 13
Etkin Katılım ve Uygulamaya Yönelik Etkinlikler	Drama ve Canlandırmalar									+			+					+	+	+		
	Sözlü Sunum ve Tartışmalar	+							+		+					+	+		+			+
	Proje ve Sosyal Sorumluluk Çalışmaları				+							+	+		+					+	+	+
Programla Bütünleştirmeye Yönelik Etkinlikler	Müfredat Entegrasyonu			+		+	+	+	+					+							+	
Bilgilendirme ve Farkındalığı Arttırmaya Yönelik Etkinlikler	Görsel Materyal Kullanımı (Film,Afiş,Resim)	+	+	+						+	+					+				+	+	

Tablo 4.2’de araştırmaya katılan ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerin ve sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin insan ve çocuk hakları konusunda bilgilendirilmeli ve bu bilgilerin uygulanması konusunda yürütülen etkinlikler konusunda görüşleri sunulmuştur. Araştırmanın katılımcılarının bu konuda yapılan bilgilendirme ve uygulama etkinlikleri ile ilgili görüşleri Etkin Katılım ve Uygulamaya Yönelik Etkinlikler, Programla Bütünleştirmeye Yönelik Etkinlikler ve Bilgilendirme ve Farkındalığı Arttırmaya Yönelik Etkinlikler olmak üzere üç ana tema altında gruplandırılmıştır.

Etkin Katılım ve Uygulamaya Yönelik Etkinlikler teması altında Sözlü Sunum ve Tartışmalar (n=7), Proje ve Sosyal Sorumluluk Çalışmaları (n=7), Drama ve Canlandırmalar (n=5) yer almaktadır. Programla Bütünleştirmeye Yönelik Etkinlikler teması altında müfredat entegrasyonunu (n=7) ve Bilgilendirme ve Farkındalığı Arttırmaya Yönelik Etkinlikler teması altında Görsel Materyal Kullanımı (n=8) bulunmaktadır. Görsel Materyal Kullanımı katılımcılar tarafından en fazla bahsedilen kod olduğu gözlemlenmektedir.



Şekil 4.2.İlkokullarda Öğrencilerin İnsan ve Çocuk Hakları Konusunda Bilgilendirilme Etkinliklerine İlişkin Temalar

Şekil 4.2’de ilkokullarda öğrencilerin insan ve çocuk hakları konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda katılımcılar en fazla Etkin Katılım ve Uygulamaya Yönelik Etkinlikler (n=21) yürüttüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca ikinci olarak en fazla bahsedilen etkinlik Bilgilendirme ve Farkındalığı Arttırmaya Yönelik Etkinlikler (n=9) olurken Programla Bütünleştirmeye Yönelik Etkinlikler (n=6) en az bahsedilen etkinlik türü olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Etkin Katılım ve Uygulamaya Yönelik Etkinlikler teması ile ilgili görüşleri ise şu şekildedir:

“Dramalar yapıyoruz, video izliyoruz.”(Ö2)

“Sürdürülebilirliğin toplumları refaha kavuşturacağı konusuna Hayat Bilgisi derslerinde yer veriyorum. Öğrencilerin katılabileceği sosyal sorumluluk projeleri örneğin ihtiyaç sahibi çocuklara yardım kampanyaları yapıyoruz, konu ile ilgili resim, şiir gibi çalışmaları panolarda sergiliyoruz, insan ve çocuk hakları ile ilgili belgeseller izliyoruz.”(Ö12)

“İnsan ve Çocuk haklarına aslında birçok noktada değiniyoruz. AB’nin kim olduğumuz ile ilgili disiplinler temasında buna çok fazla yer veriyoruz. Özellikle üçüncü sınıfların kim olduğumuz disiplinler temasındaki ana fikrimiz haklar ve sorumluluklarımızla ilgili zaten. Bu noktada çocuk aktiviteleri yapıyoruz. İnsan haklarının ve çocuk haklarının neler olduğu konusunun üzerine gidiyoruz. Özellikle temamız ilk başlangıç temamız olduğu için 20 Kasım Dünya Çocuk Hakları Günü’ne de zaten denk geliyor. O anlamda birçok çalışmalar yürütüyoruz. İki yıldan beri çok hoşumuza giden bir eylem var, onu gerçekleştiriyoruz. Çocuklar kendi haklarını altı haftalık süreç boyunca öğreniyorlar. Bu süreçten sonra, kendi haklarına vakıf olduktan sonra gitmek istedikleri bir ülke hayal ediyorlar. Bu ülkede çocukların hangi haklara sahip olabileceklerini hayal ettikten sonra buna yönelik kendilerine bir pasaport hazırlıyorlar. Bir ülke, ülke adı, kendi bayrakları, işte hangi diller konuşuluyor hangi hakları var, bir çocuk olarak neden böyle bir ülkede yaşamak istediklerine dair aslında birçok şeyi yaratıcılıklarını kullanarak sergiliyorlar ve bunu konferans salonumuzda üçüncü ve dördüncü sınıflara tekrardan dinletiyoruz. Onlara da farklı bir perspektif kazandırmaya çalışıyoruz.”(Ö13)

Katılımcıların Bilgilendirme ve Farkındalığı Arttırmaya Yönelik Etkinlikler teması ile ilgili görüşleri ise şu şekildedir:

“Okulumuzda JMUN(Model Birleşmiş Milletler) Kulübü düzenli olarak bu konularla ilgili konuşmalar yapmakta, konferanslara katılmaktadır. Her yıl 23 Nisan’da serbest kürsüde paneller düzenlenmektedir.”(M1)

“Her bireyin, büyük küçük ayırt edilmeksizin hakları olduğunu her zaman vurguluyorum. Karşılıklı uyumsuzluklar durumunda herkesin hakkı olduğunu ve kimsenin kimseden üstün olmadığını vurguluyorum.”(Ö8)

Katılımcıların Programla Bütünleştirmeye Yönelik Etkinlikler teması ile ilgili görüşleri ise şu şekildedir:

“Belirli gün ve haftalar programlarımıza alıyoruz ve yeri geldiğinde konuları işliyoruz ayrıca sosyal eşitsizlikle mücadele etmenin kritik gerekliliği konusunda da bilgiler veriyoruz”(M6)

“PYP temaları belirlenirken hemen hemen her sınıf düzeyinde insan haklarına, çocuk haklarına yönelik temalar, sorgulama hatları ve ana fikirler vardır. Ayrıca 4. Sınıfta İnsan Hakları ve Demokrasi dersi işlenmektedir.”(M7)

c)Cinsiyet eşitliği konusunda yürütülen etkinlikler aşağıdaki tabloda da görüldüğü üzere üç ana tema altında toplanmıştır.

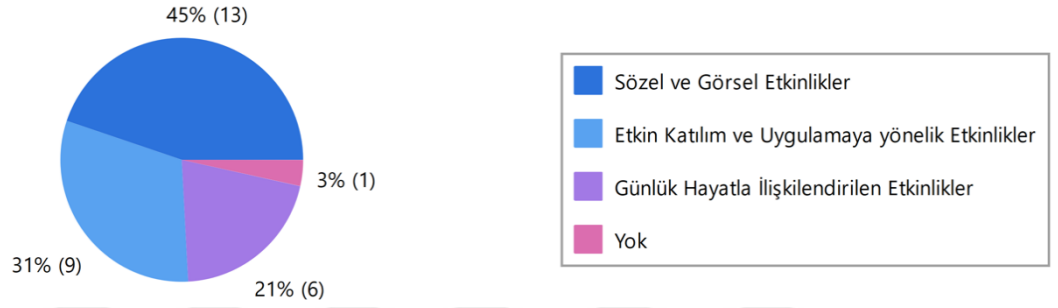
Tablo 4.3.İlkokullarda Öğrencilerin Cinsiyet Eşitliği Konusunda Bilgilendirilmeleri ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Yürütülen Etkinlikler

Temalar	Kodlar	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 10	Ö 11	Ö 12	Ö 13
Sözel ve Görsel Etkinlikler	Konferans, sunum ve tartışmalar		+		+		+				+			+	+	+		+	+			+
	Film Gösterimleri ve Videolar		+		+	+																
Etkin Katılım ve Uygulamaya yönelik Etkinlikler	Grup Çalışmaları ve Sergiler							+				+			+							+
	Oyunlar ve Beden Farkındalığı Çalışmaları			+									+				+					
	Yaratıcı Drama ve Canlandırmalar								+											+		
Günlük Hayatla İlişkilendirilen Etkinlikler	Günlük Uygulamalarda Eşitlik					+								+				+		+		
	Rol Model Buluşmaları ve Başarı Hikâyeleri									+											+	

Tablo 4.3’te araştırmaya katılan ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin cinsiyet eşitliği konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda yürütülen etkinlikler konusunda görüşleri sunulmuştur. Araştırmanın katılımcılarının bu konuda yapılan bilgilendirme ve uygulama etkinlikler ile ilgili görüşleri Sözel ve Görsel Etkinlikler, Etkin Katılım ve Uygulamaya Yönelik

Etkinlikler, Günlük Hayatla İlişkilendirilen Etkinlikler olmak üzere üç ana tema altında gruplandırılmıştır.

Sözel ve Görsel Etkinlikler teması altında Konferans, Sunum ve Tartışmalar (n=10) ile Film Gösterimleri ve Videolar (n=3) etkinlikleri bulunmaktadır. Etkin Katılım ve Uygulamaya Yönelik Etkinlikler teması altında Grup Çalışmaları ve Sergiler (n=4), Oyunlar ve Beden Farkındalığı Çalışmaları (n=3) ile Yaratıcı Drama ve Canlandırmalar (n=2) yer almaktadır. Günlük Hayatla İlişkilendirilen Etkinlikler teması altında ise Günlük Uygulamalarda Eşitlik (n=4) ile Rol Model Buluşmaları ve Başarı Hikâyeleri (n=2) bulunmaktadır. Konferans, Sunum ve Tartışmalar katılımcılar tarafından en çok tercih edilen kod olarak gözlenmiştir.



Şekil 4.3. İlkokullarda Öğrencilerin Cinsiyet Eşitliği Konusunda Bilgilendirilmeleri ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Yürütülen Etkinlikler İlişkin Temalar

Şekil 4.3' te ilkokullarda öğrencilerin cinsiyet eşitliği konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda katılımcı görüşleri incelendiğinde Sözel ve Görsel Etkinlikler (n=13) ise en çok tercih edilen tema olarak gözlenmiştir. Ayrıca Etkin Katılım ve Uygulamaya Yönelik Etkinlikler (n=9) ikinci olarak en fazla tercih edilen tema olmuştur. Son olarak ise Günlük Hayatla İlişkilendirilen Etkinlikler (n=6) temasının tercih edildiği görülmektedir.

Sözel ve Görsel Etkinlikler teması ile ilgili katılımcılar şunları belirtmiştir:

“Toplumsal cinsiyet eşitliğinin oluşturulabilmesi için her yaş ve cinsiyetteki bireyin, özellikle gençlerin bilinçlendirilmeleri ve eşitlikçi bakış açısı geliştirmeleri sağlanmalıdır. Biz de bu amaçla çocuklarımıza yeri geldiğinde sınıf içinde bu konulara değinmekteyiz.”(M6)

“Geçmişten günümüze kadar gelmiş, tanınmış kişileri ve görevleri örnek göstererek anlatıyoruz.”(Ö1)

Etkin Katılım ve Uygulamaya Yönelik Etkinlikler teması ile ilgili katılımcılar şunları belirtmiştir:

“Tartışma yöntemi ve beyin fırtınası tekniği ile kavram analizi yapıldıktan sonra cinsiyetin ifade ettiği değerleri grup çalışmalarında sorguluyoruz.”(Ö3)

“4.sınıf Gezegeni Paylaşmak temasında bir grup öğrenci Toplumsal Cinsiyet Eşitliği adlı gruptadır. Yıl tamamlandığında öğrenciler diğer grupları yaptıkları çalışmalar ve sergileri ile diğer öğrencileri bilgilendirecektir.” (M7)

“Beden farkındalığı bilgilendirmesi, tüm oyunları birlikte oynatarak cinsiyet eşitliği hakkında bilgilendirme yapılıyor.”(Ö4)

Günlük Hayatla İlişkilendirilen Etkinlikler teması ile ilgili katılımcılar şunları belirtmiştir:

“çocuk.tihek.gov.tr adresinden yararlanıldı. Sınıflarda oturma düzeninde eşitlik, görev almada eşitlik gibi günlük etkinliklerde vurgu yapılıyor.”(M5)

“Rol model buluşmaları, farklı meslekten anne ve baba veya tanıdığımız kadın ve erkek başarılı oldukları alanlarla ilgili başarılarını bizimle paylaşarak bizlere, öğrencilere ilham olmalarını sağlıyoruz.”(Ö12)

d) Barış ve şiddetsizlik kültürü konusunda yürütülen etkinlikler aşağıdaki tabloda da görüldüğü üzere üç ana tema altında toplanmış ve bir katılımcı etkinlik yapmadığını belirtmiştir.

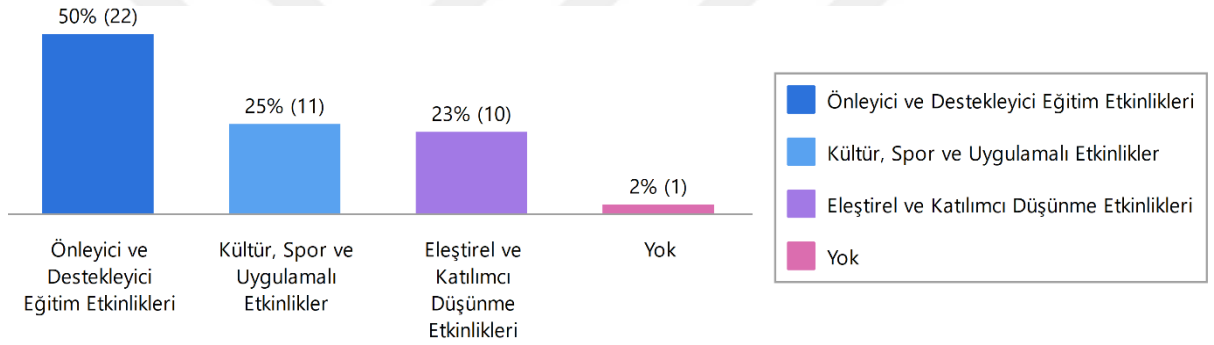
Tablo 4.4.İlkokullarda Öğrencilerin Barış ve Şiddetsizlik Kültürü Konusunda Bilgilendirilmeleri ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Yürütülen Etkinlikler

Temalar	Kodlar	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 0	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4
Eleştirel ve Katılımcı Düşünme Etkinlikleri	Drama ve Rol Çalışmaları											+				+			+				
	Rol Model Tanıtma																						+
	Tartışma Çemberleri		+					+				+		+	+								+
	Kitap Okuma													+									
Önleyici ve Destekleyici Eğitim Etkinlikleri	Akran Zorbalığını Önleme Etkinlikleri			+					+				+								+		
	Rehberlik Çalışmaları ve Eğitimler					+		+		+		+										+	
	Çatışma Çözme ve İletişim Çalışmaları		+					+						+		+				+			
	Empati ve Değerler Eğitimi		+											+						+	+		+
	Farklılıklara Karşı Duyarlılık Eğitimi		+		+			+															
Kültür Spor ve Uygulamalı Etkinlikler	Belirli Günler Etkinlikleri						+																+
	Sanat, Kültür ve Sportif Etkinlikler				+						+	+									+	+	
	Kendi Haklarını Koruma ve Başkalarının Haklarına Saygılı Olma		+						+														
	Yok																		+				

Tablo 4.4'te araştırmaya katılan ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin barış ve şiddetsizlik kültürü konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda yürütülen etkinlikler konusunda görüşleri sunulmuştur. Araştırmanın katılımcılarının bu konuda yapılan bilgilendirme ve uygulama etkinlikler ile ilgili görüşleri Eleştirel ve Katılımcı Düşünme Etkinlikleri, Önleyici ve

Destekleyici Eğitim Etkinlikleri ve Kültür Spor ve Uygulamalı Etkinlikler olmak üzere üç ana tema altında gruplandırılmıştır.

Eleştirel ve Katılımcı Düşünme Etkinlikleri teması altında Drama ve Rol Çalışmaları(n=3), Rol Model Tanıtma (n=1), Tartışma Çemberleri (n=6), Kitap Okuma (n=1) yer almaktadır. Önleyici ve Destekleyici Eğitim Etkinlikleri teması altında ise Akran Zorbalığını Önleme Etkinlikleri (n=4), Rehberlik Çalışmaları ve Eğitimler (n=5), Çatışma Çözme ve İletişim Çalışmaları (n=5), Empati ve Değerler Eğitimi (n=5), Farklılıklara Karşı Duyarlılık Eğitimi (n=3) kodları görülmektedir. Kültür, Spor ve Uygulamalı Etkinlikler teması altında da Belirli Günler Etkinlikleri (n=2), Sanat, Kültür ve Sportif Etkinlikler (n=5), Kendi Haklarını Koruma ve Başkalarının Haklarına Saygılı Olma (n=2) yer almaktadır. Katılımcılardan biri bu konuda etkinlik yapmadığını ifade etmiştir. Tartışma Çemberleri en fazla tercih edilen kod olarak gözlemlenmiştir.



Şekil 4.4.İlkokullarda Öğrencilerin Barış ve Şiddetsizlik Kültürü Bilgilendirilmeleri ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Yürütülen Etkinlikler İlişkin Temalar

Şekil 4.4’ te ilkokullarda öğrencilerin barış ve şiddetsizlik kültürü konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda en fazla bahsedilen Önleyici ve Destekleyici Eğitim Etkinlikleri (n=22), ikinci olarak en fazla bahsedilen Eleştirel ve Katılımcı Düşünme Etkinlikleri (n=11), en az bahsedilen ise Kültür, Spor ve Uygulamalı Etkinlikler (n=9) olduğu gözlemlenmiştir.

Eleştirel ve Katılımcı Düşünme Etkinlikleri teması ile ilgili katılımcılar şunları belirtmiştir:

“Barış ve şiddetsizlik kültürü oluşturmak amacıyla öğrencilerimizin güvenlik becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler planlanmaktadır. Bu etkinliklerde öğrencilerin kendi haklarını koruyarak diğer öğrencilerin haklarına saygı duyabilmesi için çatışma çözme becerileri ,

duygudaşlık, farklılıklara karşı duyarlılık PYP kazanımlarıyla birlikte sınıf içi çalışmalar kullanılmaktadır.”(M1)

“Rehber öğretmenimizle birlikte bilinç oluşturabileceğimiz şekilde çalışmalar yapıyoruz. Dramatizasyon ve resim alanlarında kavram ve ana fikir tartışıldıktan sonra öğrencilerin fikirlerini paylaşımlarını sağlıyoruz.”(Ö3)

“Drama çalışmaları ile yapılan kavgadan kendini görüp doğruyu tercih etmesini sağlıyoruz.”(Ö10)

“Kitap okuma ve çemberde değerlendirme etkinlikleri yapıyoruz.”(Ö5)

Önleyici ve Destekleyici Eğitim Etkinlikleri teması ile ilgili katılımcılar şunları belirtmiştir:

“Barış konulu şiirler, resimler. Bazen de tersi savaş ve etkileri hakkında bilgilendirme yapıyoruz.”(Ö2)

“Sınıf öğretmenlerimiz tarafından afiş ve poster hazırlanarak farkındalık oluşturulması sağlanıyor.”(M4)

Kültür, Spor ve Uygulamalı Etkinlikler teması ile ilgili katılımcılar şunları belirtmiştir:

“Barış ve şiddetsizlik duygusu geliştirmek için de yine belirli gün ve haftalarda işliyoruz. Sosyal etkinliklerimizde konuya değiniyoruz. Sportif faaliyetlerle konuyu geliştirmeye çalışıyoruz. Yeri geldiğinde müzik çalışmalarımızda şarkı ve türkülerimizle de dile getiriyoruz.”(M6)

e)Küresel vatandaşlık konusunda yürütülen etkinlikler aşağıdaki tabloda da görüldüğü üzere üç ana tema altında toplanmış ve üç katılımcı etkinlik yapmadığını belirtmiştir.

Tablo 4.5.İlkokullarda Öğrencilerin Küresel Vatandaşlık Konusunda Bilgilendirilmeleri ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Yürütülen Etkinlikler

Temalar	Kodlar	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 10	Ö 11	Ö 12	Ö 13
Kültürel Farkındalık ve Küresel Bakış Açısı Etkinlikleri	Uluslararası Günler ve Etkinlikler								+						+							+
	Çevre ve İklim Odaklı Etkinlikler		+							+	+									+	+	
	Araştırma ve Sunum Çalışmaları							+			+				+							+
Sosyal Uyum ve İşbirliği Etkinlikleri	Tartışma ve İletişim Etkinlikleri	+			+	+						+										
	Oyun ve Uyum Etkinlikleri				+								+									
	Proje Tabanlı Sosyal Sorumluluk Çalışmaları	+						+						+						+	+	+
Dijital Etkinlikler	Temelli Dijital Vatandaşlık ve Teknoloji Entegrasyonu				+			+			+									+		
	Yok		+															+	+			

Tablo 4.5’de araştırmaya katılan ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin küresel vatandaşlık konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda yürütülen etkinlikler konusunda görüşleri sunulmuştur. Araştırmanın katılımcılarının bu konuda yapılan bilgilendirme ve uygulama etkinlikler ile ilgili görüşleri Öğrencilerin Kültürel Farkındalık ve Küresel Bakış Açısı Geliştirme Etkinlikleri, Sosyal Uyum ve İşbirliği Etkinlikleri, Dijital Temelli Etkinlikler olmak üzere üç ana tema altında gruplandırılmıştır.

Kültürel Farkındalık ve Küresel Bakış Açısı Geliştirme Etkinlikleri teması altında Uluslararası Günler ve Etkinlikler (n=3), Çevre ve İklim Odaklı Etkinlikler (n=5), Araştırma ve Sunum Çalışmaları (n=4) yer almaktadır. Sosyal Uyum ve İşbirliği Etkinlikleri teması altında Tartışma ve İletişim Etkinlikleri(n=4), Oyun ve Uyum Etkinlikleri(n=2), Proje

Tabanlı Sosyal Sorumluluk Çalışmaları(n=6) bulunmaktadır. Dijital Temelli Etkinlikler temasında ise Dijital Vatandaşlık ve Teknoloji Entegrasyonu(n=5) yer almaktadır. Üç katılımcı ise bu konuda görüş belirtmemiştir. Proje Tabanlı Sosyal Sorumluluk Çalışmaları'nın en çok tercih edilen kod olduğu gözlenmektedir.



Şekil 4.5.İlkokullarda Öğrencilerin Küresel Vatandaşlık Konusunda Bilgilendirilmeleri ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Yürütülen Etkinliklere İlişkin Temalar

Şekil 4.5' te ilkokullarda öğrencilerin küresel vatandaşlık konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda en fazla Kültürel Farkındalık ve Küresel Bakış Açısı Geliştirme Etkinlikleri (n=12) ile Sosyal Uyum ve İşbirliği Etkinlikleri (n=12) yürüttüklerini ifade etmişlerdir. Dijital Temelli Etkinlikler (n=5) en az bahsedilen etkinlik türü olduğu görülmektedir.

Kültürel Farkındalık ve Küresel Bakış Açısı Geliştirme Etkinlikleri teması ile ilgili katılımcılar şunları belirtmiştir:

“İklim değişikliği, insan hakları, teknoloji gibi küresel konularda münazaralar düzenlenmektedir. Geri dönüşüm ve çevre dostu ürünleri teşvik eden projeler yapılmaktadır. Çocuk hakları, su kaynaklarının korunmasına yönelik farkındalık çalışmaları düzenlenmektedir.”(M1)

“Dünya çapında sosyal sorumluluk projelerine katılmaya teşvik ediyorum. Bunlarla ilgili animasyon ve video izleme çalışmaları yapıyorum. Küresel sorunlar olan(iklim değişikliği gibi) konularda sorumluluk görevleri veriyorum.”(Ö11)

“Öğrencilerimizi küresel vatandaşlık konusunda bilgilendirmemize şöyle çok gerek kalmıyor çünkü bir dünya okulu olduğumuz için AB'nin öğrenen profil özellikleri var. On tane işte açık görüşlü, iletişim kuran, duyarlı, ondan sonra bilgili, araştıran, sorgulayan, dönüşümlü

düşünen, ilkeli gibi bu ürünün profil özelliklerini destekleyici çalışmalar gerçekleştiriyoruz ve bunu zaten iyi insan olmayı bir misyon ve vizyonda yer alan iyi insan olma ve gerçekten küresel anlamda hani gittiği her yerde farklılıklara saygı duyan ,şefkatli empati kurabilen insanlar olma noktasında bütün programımızı baştan aşağı kuruyoruz ve aslında hani onlar bütün hangi temada olurlarsa olsunlar her temada aslında insana ya da herhangi bir canlıya nasıl davranmaları gerektiği konusunda oldukça bilinçliler. Bütün temalarımız bu noktada ilerliyor, uluslararası günleri çok fazla önemsiyoruz ve kutluyoruz işte 4 Ekim Dünya Hayvanları Koruma Günü ona yönelik örneğin kermesler düzenliyoruz ve bu kermeste edindiğimiz paralarla STK 'lara bağışlarda bulunuyoruz ve bunu çocuklar organize ediyor ve çocuklar karar veriyor hangi STK'ya ne kadar bağışta bulunmamız noktasında. İşte gene küresel vatandaşlıkla ilgili birçok şu an aklıma gelmeyen işte dünya barış gününü kutluyoruz, her temada aslında farklı bir günümüz var. Bunları yine ele alıyoruz onun dışında ICT derslerimizde yani bilişim derslerimizde buna yönelik olarak dijital vatandaş olma ile ilgili farklı adımların izlendiği şeyler var bunları da mesela hocamız öğretiyor ve dijital anlamda aslında onların kullanmış oldukları dil artık dijital yerleri olduğu için ister istemez bilgisayar ortamında da yapmış oldukları programlar üzerinden bunun da eğitimini alabiliyorlar ve hani Gezegeni paylaşmak disiplin temasında zaten şunu öğreniyorlar aslında, bütün bir dünyada yaşayabilmemizi sürdürebilmemiz için tüm canlılara saygı duymak zorundayız. Dolayısıyla burada olan bir şey aslında işte Amerika kıtasında da hani hissedilebiliyor yüzden işte ormanlara saygı duymalıyız, hayvanlara saygı duymalıyız, yaşam türlerinin çeşitli kalması için elimizden gelen her türlü şeyi yapmalıyız. Bu yüzden daha az su tüketmeliyiz. Bunun bilincinde oluyor zaten çocuklar. Bu yüzden işte birbirimize karşı daha kibar ve hoşgörülü davranmalıyız. Zaten dünyada da artık göçmen denilen bir şey kalmadı çünkü herkes artık her yerde, o anlamda gerçekten bilinçli ve güzel bir şekilde ilerliyorlar.”(Ö13)

Sosyal Uyum ve İşbirliği Etkinlikleri teması ile ilgili katılımcılar şunları belirtmiştir:

“Küresel Vatandaşlık Eğitimi'nin temel amacı herkese saygı beslemek, ortak bir insanlığa ait olma duygusu oluşturmak ve öğrencilerin sorumlu ve aktif küresel vatandaşlar olmalarına yardımcı olmaktır. Eğitim, öğrencilerde daha adil, barışçıl, hoşgörülü ve kapsayıcı toplumlar oluşturmaya yardımcı olmada rolünü tam olarak üstlenmelidir. Bu yönde etkinlikler yapmaktayız. Bunu da en verimli olarak drama ve tiyatro oyunları ile verebiliyoruz.”(M6)

“4.Sınıf Gezegeni paylaşmak temasında yıl boyunca sergi planlamasına uyulmakta ve buna yönelik işleyiş devam etmektedir. Bu etkinlikler: araştırma, sunum yapma, ana fikir oluşturma, eyleme geçme, sosyal sorumluluk projeleri üretme, film izleme, film çekme vb. tamamen öğrencinin karar verdiği etkinliklerle yapılmaktadır.”(M7)

“Bu konuda bazen orman dersi ile birleştirip oyunlar oynuyoruz.”(Ö2)

Dijital Temelli Etkinlikler teması ile ilgili katılımcılar şunları belirtmiştir:

“Sınıf öğretmenlerimiz tarafından sınıf içinde tartışma olarak etkinlik yapıp yine örnek kısa videolarla konu işleniyor.”(M4)

f)Kültürel farklılık konusunda yürütülen etkinlikler aşağıdaki tabloda da görüldüğü üzere iki ana tema altında toplanmış ve bir katılımcı etkinlik yapmadığını belirtmiştir.

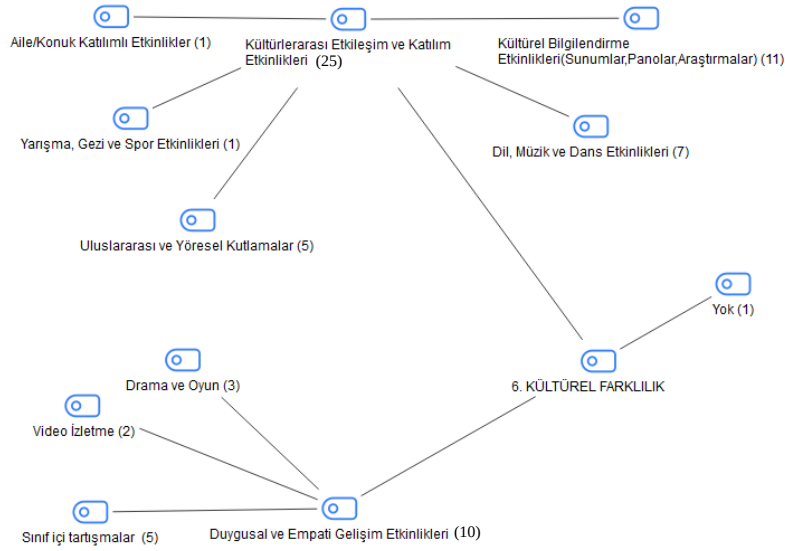
Tablo 4.6.İlkokullarda Öğrencilerin Kültürel Farklılık Konusunda Bilgilendirilmeleri ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Yürütülen Etkinlikler

Temalar	Kodlar	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 0	Ö 1	Ö 2	Ö 3
Kültürlerarası Etkileşim ve Katılım Etkinlikleri	Uluslararası ve Yöresel Kutlamalar			+									+					+	+			+
	Dil, Müzik ve Dans Temelli Etkinlikler	+					+							+		+		+		+		+
	Yarışma, Gezi ve Spor Etkinlikleri						+															
	Aile/Konuk Katılımlı Etkinlikler																					+
	Kültürel Bilgilendirme Etkinlikleri(Sunumlar,Pa nolar,Araştırmalar)	+				+	+	+				+	+	+		+				+	+	+
Duygusal ve Empati Gelişim Etkinlikleri	Drama ve Oyunlarla Öğrenme								+								+			+		
	Sınıf içi tartışmalar				+					+	+			+						+		
	Video İzletme				+					+												
	Yok			+																		

Tablo 4.6’da araştırmaya katılan ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin kültürel farklılık konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda yürütülen etkinlikler konusunda görüşleri sunulmuştur.

Araştırmanın katılımcılarının bu konuda yapılan bilgilendirme ve uygulama etkinlikler ile ilgili görüşleri Kültürlerarası Etkileşim ve Katılım Etkinlikleri, Duygusal ve Empati Gelişim Etkinlikleri olmak üzere iki ana tema altında gruplandırılmıştır.

Kültürlerarası Etkileşim ve Katılım Etkinlikleri teması altında Uluslararası ve Yöresel Kutlamalar (n=5), Dil, Müzik ve Dans Temelli Etkinlikler (n=7), Yarışma, Gezi ve Spor Etkinlikleri (n=1), Aile/Konuk Katılımlı Etkinlikler (n=1), Kültürel Bilgilendirme Etkinlikleri (Sunumlar, Panolar, Araştırmalar) (n=11) kodları yer almaktadır. Duygusal ve Empati Gelişim Etkinlikleri teması altında Drama ve Oyunlarla Öğrenme (n=3), Sınıf İçi tartışmalar (n=5), Video İzletme (n=2) bulunmaktadır. Kültürel Bilgilendirme Etkinlikleri (Sunumlar, Panolar, Araştırmalar) en çok tercih edilen kod olarak gözlemlenmiştir.



Şekil 4.6.İlkokullarda Öğrencilerin Kültürel Farklılıklar Konusunda Bilgilendirilmeleri ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Yürütülen Etkinliklere İlişkin Temalar

Şekil 4.6' da ilkokullarda öğrencilerin kültürel farklılık konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda en fazla Kültürlerarası Etkileşim ve Katılım Etkinlikleri (n=25) yürüttüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca ikinci olarak en fazla bahsedilen etkinlik Duygusal ve Empati Gelişim Etkinlikleri (n=10) yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Kültürlerarası Etkileşim ve Katılım Etkinlikleri teması ile ilgili katılımcılar şunları belirtmiştir:

“Öncelikle kültürel farklılığın ne olduğunu veriyoruz. Daha sonra bunun bize ve topluma faydasını ve zenginlik olduğunu kavratmaya çalışıyoruz. Eğitimle kültür ilişkisini ayrıca işliyoruz. Sosyal ve kültürel faaliyetlerimizi yarışmalar, proje çalışmaları, tiyatro, müzik, şiir dinletisi, geziler, sportif faaliyetler, sergiler, konferanslar, törenler gibi başlıklarla açıklayabiliriz.”(M6)

“PYP ile tutarlı olarak kültüre duyarlı bir öğrenen profili geliştirmek için farklı ülkelerin geleneklerini, yemeklerini, müziklerini tanıtan çalışmalar yapılmaktadır. Farklı kültürlerin mimari yapıları ve sanat eserleri ile ilgili araştırmalar, pano çalışmaları ve sunumlar yapılmaktadır.”(M1)

“Kültür öğelerimiz çalışması hakkında çocuklara proje ödevi veriyoruz. Sunumlarını yapıyorlar. Yöresel oyunlar, halk oyunları oynatıyoruz.”(Ö7)

Duygusal ve Empati Gelişim Etkinlikleri teması ile ilgili katılımcılar şunları belirtmiştir:

“Okulumuzdaki yabancı uyruklu öğrencilerin okulumuza ve kültürümüze önyargılı olmamaları ve uyum sağlayabilmeleri için kültürümüzden ve onlardan da kendi kültürlerinden bizlere örneklere verebileceği etkinlik günü düzenledik. Amacımız kültürler arası anlayışın gelişimine katkı sağlamak.”(Ö12)

“Sınıfta başka kültürden olan arkadaşlarına karşı saygı ve sevgi gösterme, e twinning projeleri kapsamında farklı ülkelerden tanıştıkları arkadaşlarının yemek kültürlerini ve oyunlarını tanıma gibi etkinlikler yapıyorum.”(Ö5)

g)Kültürün katkısı konusunda yürütülen etkinlikler aşağıdaki tabloda da görüldüğü üzere iki ana tema altında toplanmış ve altı katılımcı etkinlik yapmadığını belirtmiştir.

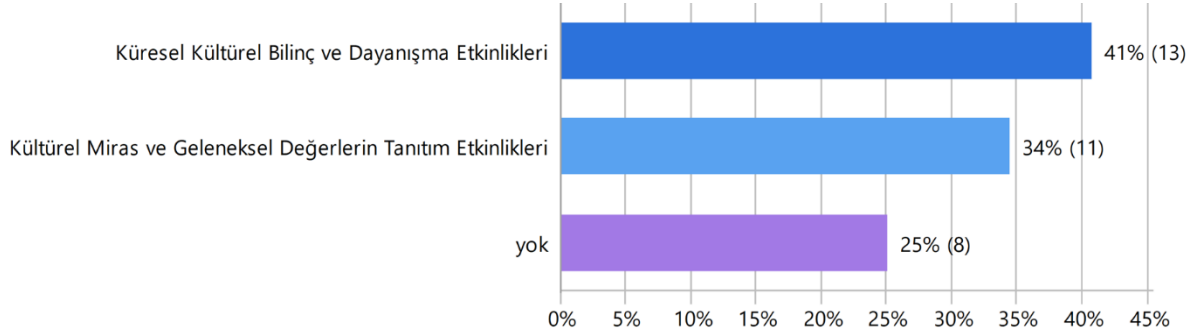
Tablo 4.7.İlkokullarda Öğrencilerin Kültürün Katkısı Konusunda Bilgilendirilmeleri ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Yürütülen Etkinlikler

Temalar	Kodlar	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 10	Ö 11	Ö 12	Ö 13
Küresel Kültürel Bilinç ve Dayanışma Etkinlikleri	Uluslararası Bilgilendirme Etkinlikleri							+		+				+		+	+			+		
	Karşılaştırmalı ve Araştırma Temelli Etkinlikler											+			+							+
	Sergi ve Kültürel Paylaşım Etkinlikleri				+											+				+	+	
Kültürel Miras ve Geleneksel Değerlerin Tanıtım Etkinlikleri	Kültürel Miras Öğelerinin Tanıtımı	+		+											+	+				+	+	
	Müze Gezileri																					+
	Değerler Eğitimi						+															
	Yerel ve Sürdürülebilir Tarım Çalışmaları	+			+													+				
	Yok		+				+		+		+		+						+			

Tablo 4.7’de araştırmaya katılan ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin kültürün katkısı konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda yürütülen etkinlikler konusunda görüşleri sunulmuştur. Araştırmanın katılımcılarının bu konuda yapılan bilgilendirme ve uygulama etkinlikler ile ilgili görüşleri Küresel Kültürel Bilinç ve Dayanışma Etkinlikleri ve Kültürel Miras ve Geleneksel Değerlerin Tanıtım Etkinlikleri olmak üzere iki ana tema altında gruplandırılmıştır.

Küresel Kültürel Bilinç ve Dayanışma Etkinlikleri teması altında Uluslararası Bilgilendirme Etkinlikleri (n=6), Karşılaştırmalı ve Araştırma Temelli Etkinlikler (n=3), Sergi ve Kültürel Paylaşım Etkinlikleri (n=4) yer almaktadır. Kültürel Miras ve Geleneksel Değerlerin Tanıtım Etkinlikleri teması altında ise Kültürel Miras Öğelerinin Tanıtımı (n=6), Yerel ve Sürdürülebilir Tarım Çalışmaları(n=3), Müze Gezileri (n=1), Değerler Eğitimi(n=1) bulunmaktadır. Katılımcılar arasından bu konuda görüş belirtmeyenler de

bulunmaktadır (n=6). En fazla tercih edilen kod Kültürel Miras ve Geleneksel Uygulamaların Tanıtımı ve Uluslararası Bilgilendirme ve Bilinç Oluşturma Etkinlikleri olarak gözlemlenmiştir.



Şekil 4.7.İlkokullarda Öğrencilerin Kültürün Katkısı Konusunda Bilgilendirilmeleri ve Bu Bilgilerin Uygulanmasına İlişkin Temalar

Şekil 4.7’de ilkokullarda öğrencilerin kültürün katkısı konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda en fazla Küresel Kültürel Bilinç ve Dayanışma Etkinlikleri (n=13) yürüttüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca ikinci olarak en fazla bahsedilen etkinlik Kültürel Miras ve Geleneksel Değerlerin Tanıtım Etkinlikleri (n=11) olduğu görülmektedir.

Küresel Kültürel Bilinç ve Dayanışma Etkinlikleri teması ile ilgili katılımcılar şunları belirtmiştir:

“Fen Bilgisi öğretmenimiz yerel tarım ve sürdürülebilir gıda başlığı altında çocuklarla mevsime uygun tohum ekimi ve fidan dikimi etkinliği yapıyor.”(M4)

“Önemli günlerde öğrencilerimiz kendi kültürel özelliklerini tanıtp kıyafet giyer.”(M3)

“Sürdürülebilir kalkınma bağlamında kültürümüzün önemi öğrencilere tarım ve mutfak etkinlikleriyle kazandırılmaktadır.”(M1)

“Geleneksel el sanatları yapan ustaları çocuklarla buluşturma, kültürel mirasın önemi konulu beyin fırtınası etkinlikleri yapıyorum.”(Ö11)

Kültürel Miras ve Geleneksel Değerlerin Tanıtım Etkinlikleri teması ile ilgili katılımcılar şunları belirtmiştir:

“Sürdürülebilirlik konusunda zaten birçok çalışma yürütüyoruz. Burada yürüttüğümüz çalışmalarda aslında kültürlere yönelik neler yapıldığını karşılaştırmalı olarak gidiyoruz. Bu anlamda da daha çok sürdürülebilir kalkınma adına söylüyorum gelişmiş ve gelişmemiş ülkeler üzerinden aslında ilerlediğimizde nedenine baktığımızda backgrounda baktığımızda aslında kültürel öğeleri olduğunu gözlemleyebiliyoruz. Daha kapalı toplumların getirmiş oldukları daha farklı şeyler varken ve birazcık daha ekonomik ya da farklı nedenlerden dolayı ya da gelişmemiş oldukları ya da neden kapalı kaldıkları ya da neden sürdürülebilir kalkınmaya yönelik herhangi bir adım atmadıklarını aslında kültürel katkılardan çıkarmalarını sağlamaya çalışıyoruz. Bunu yaparken dediğim gibi bir şeyi açıktan vermek yerine onların yorumlamalarını sağlıyoruz, bu anlamda onlarda daha anlamlı bir hale getiriyorlar.”(Ö13)

“Tüm kültürlere ait yiyecek, içecek, giysi vs., belirli gün ve haftalarda sergi çalışması yapıyoruz. Bilgilendirme ve video izleme etkinliği yapıyoruz.”(Ö7)

“Kültürün katkısı konusunda röportaj yapmalarını rica ediyorum. Elde ettiklerini değerlendirmelerini de isterim.”(Ö3)

4.2. Sürdürülebilir Kalkınma 2030 Yılı Hedefleri Kapsamında Yürütülen Etkinliklerin Uygulanması Konusunda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular

a)Sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam tarzı konusunda karşılaşılan sorunlar aşağıdaki tabloda da görüldüğü üzere üç ana tema altında toplanmış ve iki katılımcı herhangi bir sorunla karşılaşmadığını belirtmiştir.

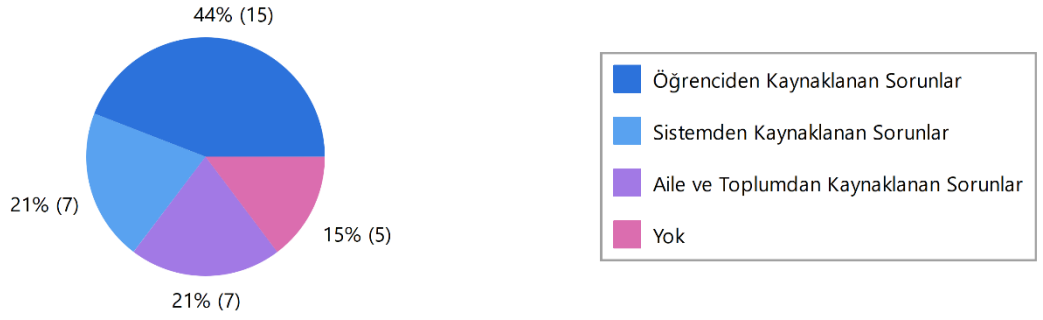
Tablo 4.8.İlkokullarda Öğrencilerin Sürdürülebilir Kalkınma ve Sürdürülebilir Yaşam Tarzı Konusunda Bilgilendirilmeleri ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Karşılaşılan Sorunlar

Temalar	Kodlar	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 0	Ö 1	Ö 2	Ö 3
Aile ve Toplumdan Kaynaklanan Sorunlar	Ailelerin Bilinçsizliği veya Direnci							+	+					+	+		+					
	Toplumsal Farkındalık Yetersizliği																+			+	+	
Sistemden Kaynaklanan Sorunlar	Müfredat ve Zaman Kısıtlamaları				+																	+
	Yönetimsel Çekinceler						+		+													
	Kaynak ve Altyapı Eksikliği											+			+						+	
	Davranışları Kalıcı Hale getirme				+							+							+			
Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar	Öğrencilerin Bilişsel ve Kültürel Özellikleri							+	+													
	Uygulama ve Davranış Değişikliğinde Zorluklar		+	+		+					+			+							+	
	Öğrencilerin İlgi ve Disiplin Eksikliği				+						+	+									+	
	Yok		+							+												

Tablo 4.8’de araştırmaya katılan ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam tarzı konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda karşılaşılan sorunlar hakkında görüşleri sunulmuştur. Araştırmanın katılımcılarının bu konuda yapılan bilgilendirme ve uygulama etkinlikler ile ilgili görüşleri Aile ve Toplumdan Kaynaklanan

Sorunlar, Sistemden Kaynaklanan Sorunlar ve Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar olmak üzere üç ana tema altında gruplandırılmıştır.

Aileden ve Toplumdan Kaynaklanan Sorunlar teması altında Ailelerin Bilinçsizliği ve Direnci (n=5), Toplumsal Farkındalık Yetersizliği (n=3) bulunmaktadır. Sistemden Kaynaklanan Sorunlar teması altında Müfredat ve Zaman Kısıtlamaları (n=2), Yönetimsel Çekinceler (n=2), Kaynak ve Altyapı Eksikliği (n=3), Davranışları Kalıcı Hale Getirme (n=3) yer almaktadır. Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar teması altında ise Öğrencilerin Bilişsel ve Kültürel Özellikleri (n=2), Uygulama ve Davranış Değişikliğinde Zorluklar (n=6), Öğrencilerin İlgi ve Disiplin Eksikliği (n=4) yer almaktadır. Sorun yaşamadığını belirten 2 katılımcı bulunmaktadır. En fazla sorun yaşanan kod Uygulama ve Davranış Değişikliğinde Zorluklar olarak gözlemlenmiştir.



Şekil 4.8. İlkokullarda Öğrencilerin Sürdürülebilir Kalkınma Ve Sürdürülebilir Yaşam Tarzı Konusunda Bilgilendirilmeleri ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Temalar

Şekil 4.8' e göre ilkokullarda öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam tarzı konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda karşılaşılan sorunlarda en fazla Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar teması (n=12) bulunduğu gözlenmiştir. İkinci en fazla sorun yaşanan tema ise Sistemden Kaynaklanan Sorunlar (n=10) teması olarak gözlenmiştir. Aileden ve Toplumdan Kaynaklanan Sorunlar (n=8) ile en az sorun yaşanan tema olmuştur.

Sistemden Kaynaklanan Sorunlar teması için katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Sosyoekonomik koşulların getirdiği zorluklar, ailelerin duyarsızlıkları, öğrencilerin beslenme yetersizlikleri gibi sorunlar olabiliyor.” (Ö6)

“Materyallerin zor bulunması, kaynak eksikliği, katılımcıların ilgisizliği, toplumun bu bilinçten uzak olması, farkındalığın yetersizliği” (Ö11)

“Biz asla sürdürebilir kalkınma ve sürdürebilir yaşam tarzı eğitimi konusunda bir problem yaşamıyoruz, çünkü bir temamız dörtlerde özellikle bir yıla yaydık ama şöyle bir sıkıntı oluyor ama mesela çocuk daha çok araştırma yapmak istiyor. Onları ayırmış olduğumuz zaman dilimini aşmak istiyorlar ama uygulamakla yükümlü olduğumuz bir müfredatımız olduğu için bunu mesela yapamıyoruz . Evde kendi başına araştırmayı öneriyoruz, fakat onlar da okulda aslında grup çalışmasıyla birlikte yapmak istiyorlar arkadaşlarıyla. Bu anlamda bir problem yaşıyoruz. Onun dışında velilerimiz, öğrencilerimiz, öğretmenlerimiz bu konuya çok açık araştırma odaklı giden bir okul zaten bu anlamda keyifle öğrendikleri için bu süreci çok güzel geçiriyoruz her anlamda.” (Ö13)

Toplumdan Kaynaklanan Sorunlar teması için katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Birçok insanın sürdürülebilirliğin ne anlama geldiğini, önemini ve kendi yaşantılarıyla nasıl bağlantılı olduğunu bildiklerini düşünmüyorum.” (Ö12)

Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar teması için katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Temizlik, sorumluluk alma konusunun daha da pekiştirilmesi, öz disiplin haline getirilmesi gerekir.” (M3)

“Sınıfta öğrendiğini evde, sokakta devam ettirmemesi, hayatın tüm bölümlerine taşıyamaması gibi sorunlarla karşılaşıyorum.” (Ö10)

Aile ve Toplumdan Kaynaklanan Sorunlar teması için katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Yaş seviyeleri, kültürel farklılıklar ve ailelerin bu konuda daha az bilinçli olması süreci zorlamaktadır.” (M7)

“Aile tutumları ve idari faktörler engelleyici olabiliyor. Örneğin velilerden “Bize göre doğal ya da kötü şeyler ya da kültürümüze göre değil” gibi engelleyici açıklamalar oluyor. Etkinliklere katılım az oluyor.” (M8)

“Bu yaşam tarzı aslında bizim kültürümüzde var olan ancak yenedünya düzeninde değişmiş bir konudur. Aileler çocukları eğitme konusunda yetersiz kaldıkları için sınıflarda bizim de bunu uygulamamız zor olmaktadır.”(Ö5)

b)İnsan ve çocuk hakları konusunda karşılaşılan sorunlar aşağıdaki tabloda da görüldüğü üzere üç ana tema altında toplanmış ve dört katılımcı herhangi bir sorunla karşılaşmadığını belirtmiştir.

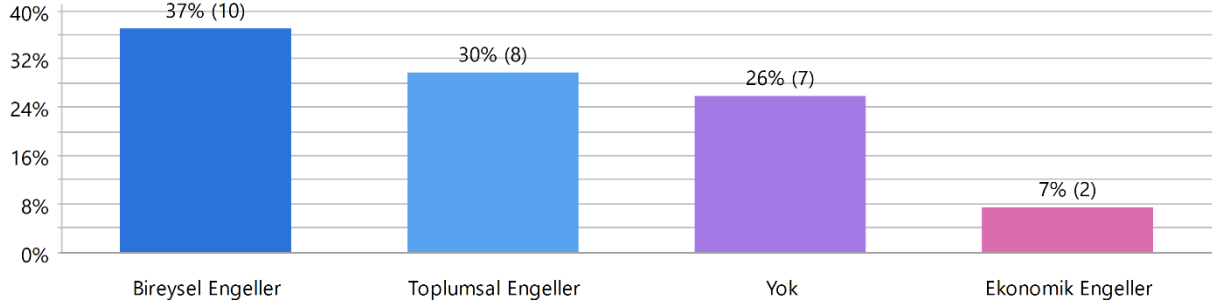
Tablo 4.9.İlkokullarda Öğrencilerin İnsan ve Çocuk Hakları Konusunda Bilgilendirilmeleri ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Karşılaşılan Sorunlar

Temalar	Kodlar	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 10	Ö 11	Ö 12	Ö 13	Ö 14
Bireysel Engeller	Bilginin İçselleştirilmemesi ve Uygulanmaması	+						+						+	+		+						
	Empati Eksikliği ve Ben Merkezilik					+				+	+												
	Soyut Kavramları Anlamada Zorluk												+										
	Eşitsizliğin Farkında Olmalarının Yarattığı Üzüntü																						+
Toplumsal Engeller	Ailenin Bilinçsizliği ve Olumsuz Tutumları						+	+						+	+							+	
	Hak İhlallerini Normalleştirilmesi						+		+													+	
Ekonomik Engeller	Materyal ve Mekanizma Eksiklikleri							+															+
	Yok		+	+	+									+									

Tablo 4.9’ da araştırmaya katılan ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin insan ve çocuk hakları konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda karşılaşılan sorunlar hakkında görüşleri sunulmuştur. Araştırmanın katılımcılarının bu konu ile ilgili görüşleri Bireysel Engeller, Toplumsal Engeller ve Ekonomik Engeller olmak üzere üç ana tema altında gruplandırılmıştır.

Bireysel Engeller teması altında Bilginin İçselleştirilmemesi ve Uygulanmaması (n=5), Empati Eksikliği ve Ben Merkezilik(n=3), Soyut Kavramları Anlamada Zorluk (n=1), Eşitsizliğin Farkında Olmalarının Yarattığı Üzüntü (n=1) bulunmaktadır. Toplumsal

Engeller teması altında Ailenin Bilinçsizliği ve Olumsuz Tutumları (n=5), Hak İhlallerini Normalleştirmesi (n=3) yer almaktadır. Ekonomik Engeller teması altında ise Materyal ve Mekanizma Eksiklikleri (n=2) görülmektedir. Dört katılımcı ise sorun yaşamadığını belirtmiştir. Bilginin İçselleştirilmemesi ve Uygulanmaması ile Ailenin Bilinçsizliği ve Olumsuz Tutumları en fazla sorun yaşanan kodlar olarak gözlemlenmiştir.



Şekil 4.9.İlkokullarda Öğrencilerin İnsan ve Çocuk Hakları Konusunda Bilgilendirilmeleri ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Temalar

Şekil 4.9’ da ilkokullarda öğrencilerin insan ve çocuk hakları konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda karşılaşılan sorunların en fazla Bireysel Engeller (n=10) temasında olduğu gözlemlenmiştir. İkinci olarak en fazla sorun yaşanan tema ise Toplumsal Engeller (n=9) olarak gözlemlenmiştir. En az sorunun ise Ekonomik Engeller(n=2) temasından kaynaklandığı görülmektedir.

Bireysel Engeller teması ile ilgili katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencilerin ve ailelerin çocuk hakları ve insan hakları konularında yeterli bilgiye sahip olsalar dahi bu bilgileri içsel olarak kullanmadıkları konularda zorluklar yaşanmaktadır.”(M1)

“Bireysel düşünüp kendi haklarının çocuk hakkı olduğunu; ancak başkalarının da çocuk haklarına sahip olabileceğini anlamama sorunu yaşıyoruz. Empati kurmada zorluk çekiyorlar.”(M5)

“Çocuklar bencil oldukları için her şeyi kendi çevresi gibi düşünüyor. Aksini somutlaştırmakta zorlanıyoruz.”(Ö1)

“Somut işlemler dönemine ait öğrencilerin soyut anlamları kavramakta zorluk da çekse örnekler ve haberlerle zorluklar aşılabılır.”(Ö3)

Toplumsal Engeller teması ile ilgili katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Verdiğimiz eğitim teorik olarak kalabiliyor. Günlük hayatta bu hakların uygulanması yeterince desteklenmiyor. Bazı aileler çocuk hakları konusunda bilinçli olmayabiliyor.”(M7)

“Ataerkil aile yapıları sorun oluyor. Teknolojinin getirdiği olumsuzluklar olabiliyor. Çocuk haklarının uygulanmasında zorluklar yaşanabiliyor.”(Ö6)

“Hak ihlallerinin toplumda normalleşmesi, toplumsal farkındalığın oluşmamış olması, çocukların bu konularda susturulması ve bastırılması sorun olabiliyor.”(Ö11)

Ekonomik Engeller teması ile ilgili katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Okul içinde öğrencilerin seslerini duyurabilecekleri mekanizmalar sınırlı olabiliyor.

Çocuk haklarıyla ilgili interaktif ve yaş gruplarına uygun materyallerin sınırlı olması eğitimi zorlaştırıyor.”(M7)

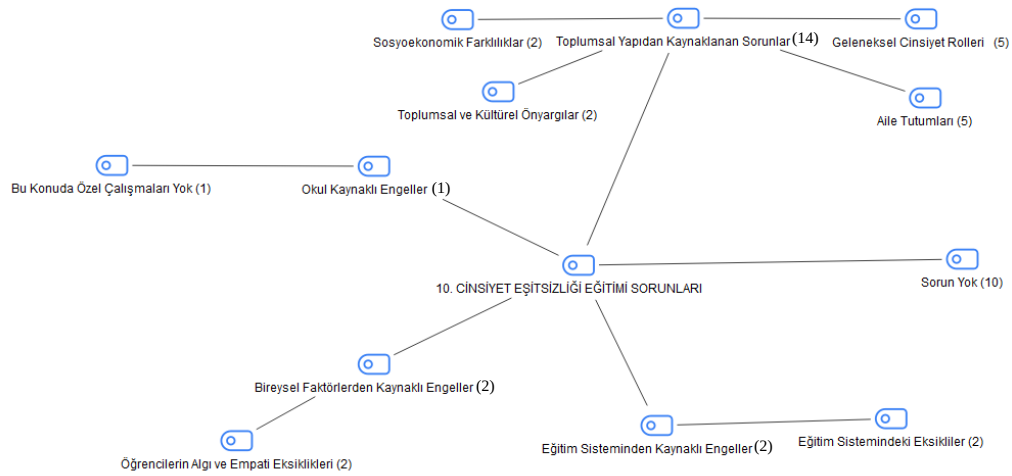
c)Cinsiyet eşitliği konusunda karşılaşılan sorunlar aşağıdaki tabloda da görüldüğü üzere dört ana tema altında toplanmış ve dokuz katılımcı herhangi bir sorunla karşılaşmadığını belirtmiştir.

Tablo 4.10.İlkokullarda Öğrencilerin Cinsiyet Eşitliği Konusunda Bilgilendirilmeleri ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Karşılaşılan Sorunlar

Temalar	Kodlar	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 10	Ö 11	Ö 12	Ö 13
Toplumsal Yapıdan Kaynaklanan Sorunlar	Geleneksel Cinsiyet Roller			+				+			+				+		+					
	Aile Tutumları						+	+							+		+				+	
	Toplumsal ve Kültürel Önyargılar																			+	+	
	Sosyoekonomik Farklılıklar																				+	+
Eğitim Sisteminden Kaynaklı Engeller	Eğitim Sistemindeki Eksiklikler								+	+												+
Bireysel Faktörlerden Kaynaklı Engeller	Öğrencilerin Algı ve Empati Eksiklikleri										+											+
Okul Kaynaklı Engeller	Bu Konuda Özel Çalışmaları Yok			+																		
	Sorun Yok			+		+	+			+		+	+	+				+	+			

Tablo 4.10'da araştırmaya katılan ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin cinsiyet eşitliği konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda karşılaşılan sorunlar ile ilgili görüşleri sunulmuştur. Katılımcıların bu görüşleri Toplumsal Yapıdan Kaynaklanan Sorunlar, Eğitim Sisteminden Kaynaklı Engeller, Bireysel Faktörlerden Kaynaklı Engeller, Okul Kaynaklı Engeller olmak üzere dört tema altında toplanmıştır.

Toplumsal Yapıdan Kaynaklanan Sorunlar teması altında Geleneksel Cinsiyet Roller (n=5), Aile Tutumları(n=5), Toplumsal ve Kültürel Önyargılar (n=2), Sosyoekonomik Farklılıklar (n=2) yer almaktadır. Eğitim Sisteminden Kaynaklı Engeller teması altında ise Eğitim Sistemindeki Eksiklikler (n=3) bulunmaktadır. Bireysel Faktörlerden Kaynaklı Engeller teması altında Öğrencilerin Algı ve Empati Eksiklikleri (n=2) kodu bulunmaktadır. Okul Kaynaklı Engeller teması altında ise Bu Konuda Özel Çalışmaları Yok (n=1) yer almaktadır. 9 katılımcı herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını belirtmiştir. Geleneksel Cinsiyet Roller ve Aile Tutumları en fazla sorun yaşanan kodlar olarak gözlemlenmiştir.



Şekil 4.10. İlkokullarda Öğrencilerin Cinsiyet Eşitliği Konusunda Bilgilendirilmeleri ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Temalar

Şekil 4.10'a göre katılımcılar tarafından en fazla karşılaşılan sorunların Toplumsal Yapıdan Kaynaklanan Sorunlar (n=14) olduğu gözlemlenmiştir. İkinci olarak da Eğitim Sisteminden Kaynaklı Engeller (n=5) teması olduğu görülmüştür.

Toplumsal Yapıdan Kaynaklanan Sorunlara yönelik katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Bunu biraz daha rahat bir şekilde işleyebiliyoruz bazen anne baba tutumlarında olumsuzluklar yaşıyoruz. Ailede yaşanan sorunlara değinince olumsuz tepkiler alabiliyoruz.”(M6)

“Öğrenciler, aile ve kültür belirlenen geleneksel cinsiyet rolleriyle büyüdüğü için süreçte bu kalıpları değiştirmek zor olabiliyor. Tüm öğretmenlerin cinsiyet eşitliği konusunda bilinçlenmesi zor olabiliyor.”(M7)

“Kadın ve erkeğe tanımlanan rollere ailelerce farklı bakılabiliyor. Bu durum çocukların da bakış açısını etkiliyor. Çocuk ailesinden gördüğü gibi düşünüyor.”(Ö2)

“Cinsiyet eşitliği konusunda ailelerin geleneksel bakış açıları sorun oluyor. Çalışma hayatında cinsiyet eşitliğinin tam uygulanamaması ile ilgili soruların gelmesi ile karşılaşılıyor.”(Ö6)

“Toplumsal önyargılar, ailelerin bu eğitime direnç göstermesi, bu kavramın yanlış öğretilmesi, herkesin eğitimden yeteri kadar faydalanmadan yetişmiş olması sorun olabiliyor.”(Ö11)

“Özellikle kız çocuklarının ve kadınların toplumda erkeklere göre özellikle kırsal bölgelerde bilgiye, fırsatlara erişiminin kısıtlı olduğunu düşünüyorum.”(Ö12)

Bireysel Faktörlerden Kaynaklı Engeller temasına yönelik katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Erkek öğrenciler daha üstün, kaba davranışlar sergileyebiliyor.”(M3)

Okul Kaynaklı Engeller temasına yönelik katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Okulumuz insan ve çocuk haklarını merkeze alan bir yaklaşımla eğitim vermektedir. Cinsiyet eşitliği ile ilgili özel bir çalışma yapılmamaktadır.”(M1)

d)Barış ve şiddetsizlik kültürü konusunda karşılaşılan sorunlar aşağıdaki tabloda da görüldüğü üzere üç ana tema altında toplanmış ve altı katılımcı herhangi bir sorunla karşılaşmadığını belirtmiştir.

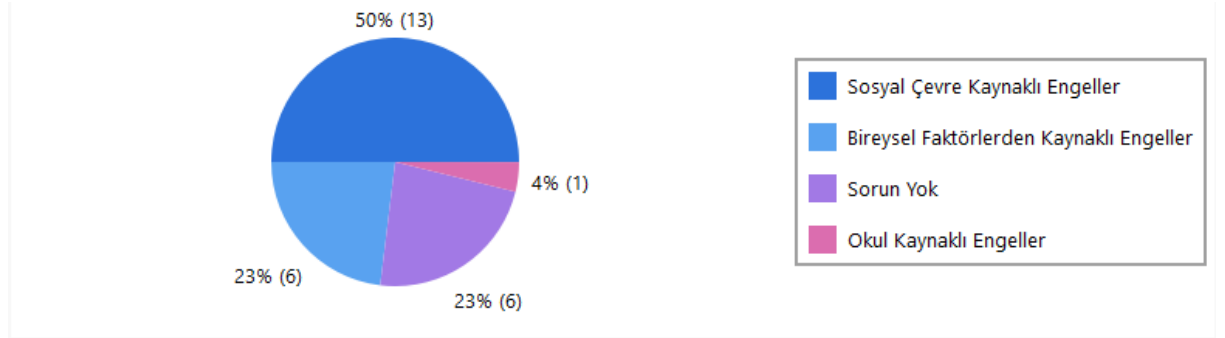
Tablo 4.11.İlkokullarda Öğrencilerin Barış ve Şiddetsizlik Kültürü Konusunda Bilgilendirilmeleri ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Karşılaşılan Sorunlar

Temalar	Kodlar	M	M	M	M	M	M	M	M	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö
		1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	1	1	1	1
Bireysel Faktörlerden Kaynaklı Engeller	Bilginin Davranışa Dönüşmemesi			+																				+
	Empati ve Acıma Duygusunun Eksikliği						+																	
	Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özellikleri									+		+												+
Sosyal Çevre Kaynaklı Engeller	Toplumsal Değerlerdeki Eksiklik														+						+		+	
	Destek ve Rol Model Olmaması																+				+			
	Aile ve Medyadaki Olumsuz Davranışlar	+				+	+	+					+							+	+	+		
Okul Kaynaklı Engeller	Bu Konuda Çalışma Yok																	+						
	Sorun Yok		+		+				+	+	+		+											

Tablo 4.11’de araştırmaya katılan ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin barış ve şiddetsizlik kültürü konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda karşılaşılan sorunlar ile ilgili görüşleri sunulmuştur. Araştırmanın katılımcılarının bu konuda yapılan bilgilendirme ve uygulama etkinlikler ile ilgili görüşleri Bireysel Faktörlerden Kaynaklı Engeller, Sosyal Çevre Kaynaklı Engeller ile Okul Kaynaklı Engeller olmak üzere üç ana tema altında gruplandırılmıştır. 6 katılımcı ise herhangi bir sorun yaşamadıklarını ifade etmiştir.

Bireysel Faktörlerden Kaynaklı Engeller teması altında Bilginin Davranışa Dönüşmemesi (n=2), Empati ve Acıma Duygusunun Eksikliği (n=1), Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özellikleri (n=3) yer almaktadır. Sosyal Çevre Kaynaklı Engeller teması altında ise Toplumsal Değerlerdeki Eksiklik (n=3), Destek ve Rol Model Olmaması (n=2),Aile ve Medyadaki Olumsuz Davranışlar (n=8) bulunmaktadır. Okul Kaynaklı Engeller teması

altında ise Bu Konuda Çalışma Yok (n=1) yer almaktadır. Aile ve Medyadaki Olumsuz Davranışlar en fazla sorun yaşanan kod olarak gözlemlenmiştir.



Şekil 4.11.İlkokullarda Öğrencilerin Barış ve Şiddetsizlik Kültürü Konusunda Bilgilendirilmeleri ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Temalar

Şekil 4.11’de ilkokullarda öğrencilerin barış ve şiddetsizlik kültürü konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda karşılaşılan sorunlar ile ilgili en fazla bahsedilen Sosyal Çevre Kaynaklı Engeller (n=13) teması olduğu gözlenmiştir. İkinci sırada ise Bireysel Faktörlerden Kaynaklı Engeller (n=6) temasının yer aldığı görülmüştür.

Sosyal Çevre Kaynaklı Engeller temasına ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Okulumuzda çatışma çözme becerileri ve akran zorbalığı konularında çalışmalar yapılmaktadır. Ancak öğrencilerin aile ortamında öğrendikleri davranış paternlerini zaman zaman devam ettirme eğiliminde oldukları durumlarda zorluklar yaşanabilmektedir.”(M1)

“Şiddetsizlik zor aşılabilecek bir durum. TV’ de, telefonlarda şiddet örnekleri çok fazla. Eğitim evdeki yaşam biçimine kadar düzeltmeye çalışmaktan geçiyor.”(M5)

“Öğrenciler sosyal medya ve dijital oyunlardan dolayı şiddet içeren içeriklere maruz kalabiliyorlar. Aileler ekranları çocukları oyalamak için kullanıyor. Aileler teknoloji konusunda çok bilinçsiz. Ya yasaklıyorlar ya da tamamen kontrolsüz davranıyorlar. Öğrenciler, evde veya çevrelerinde şiddet içeren davranışlara maruz kalabiliyor ve bunu normalleştirebiliyorlar.”(M7)

“Bu konuda yine ailelerden muzdaribim. Aileler şiddete meyilli. Çocuklarına her türlü mobbingi uyguluyorlar. Bunu öğrenen öğrencilerin şiddete yönelik davranışlarını maalesef okulda değiştiremiyoruz.”(Ö5)

“Şiddetin normalleştirilmesi, medyanın ve çevrenin şiddeti özendirmesi, şiddet içerikli oyunlar oynanması, öğrencilerin desteklenmemesi, sorun çözme becerilerinin gelişmemiş olması sorun teşkil ediyor.”(Ö11)

“Bu konuda teknolojik araçların, medyanın, çocuklara sunulan oyunların, sokak dilinin ve ekonominin bozulmasının yani sosyal huzursuzluğun büyük bir sorun olduğunu düşünüyorum.”(Ö12)

Bireysel Faktörlerden Kaynaklı Engeller temasına ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Barış kelimesi herkesin hoşuna giden bir kelime ama iş uygulamaya gelince öyle olmadığını görüyoruz. Herkesin bu konuda özgür davranmadığını düşüncesini dile getiremediğini görüyoruz. Şiddet olayları ile karşılaşyoruz. Şimdiki nesilde acıma duygusunun eksik olduğunu görebiliyoruz. Şiddetsizlik kültürünü bu yüzden tam oturtamıyoruz.”(M6)

“Barış ve şiddetsizlik kültürü eğitimi konusunda bir aslında problem yaşamıyoruz ama yaş grubu olarak baktığımızda aslında çatışma çözme becerilerini çok da gelişkin olduğu bir dönem değil aslında deneyimleyerek öğreniyorlar çocuklar , almaya çok açıklar ama bazen mesela öğrenmiş oldukları şeyi tam olarak her zaman uygulayamayabiliyorlar ama en azından bunun farkındalığını almış durumdalar ve şey sonrasında iki medeni birer birey olarak karşılıklı oturup çözümlemeleri gerektiği konusunda bazen de bir öğretmenlerinden destek alarak çözümleyebiliyorlar .O yüzden çok ciddi bir sıkıntı yaşamıyoruz ama tek tük yaşanan durumu elbette var , o anlık ne yapacağını bilmediği için duygu kontrolünü öfke kontrolünü yönetemeyen öğrenciler tabii ki oluyor, aldıkları eğitim karşısında tam uygulayabiliyorlar ama sonrasında en azından bunun telafisini yapabiliyorlar ya da anlamlandırabiliyorlar.”(Ö13)

e)Küresel vatandaşlık konusunda karşılaşılan sorunlar aşağıdaki tabloda da görüldüğü üzere dört ana tema altında toplanmış ve dokuz katılımcı herhangi bir sorunla karşılaşmadığını belirtmiştir.

Tablo 4.12.İlkokullarda Öğrencilerin Küresel Vatandaşlık Konusunda Bilgilendirilmeleri ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Karşılaşılan Sorunlar

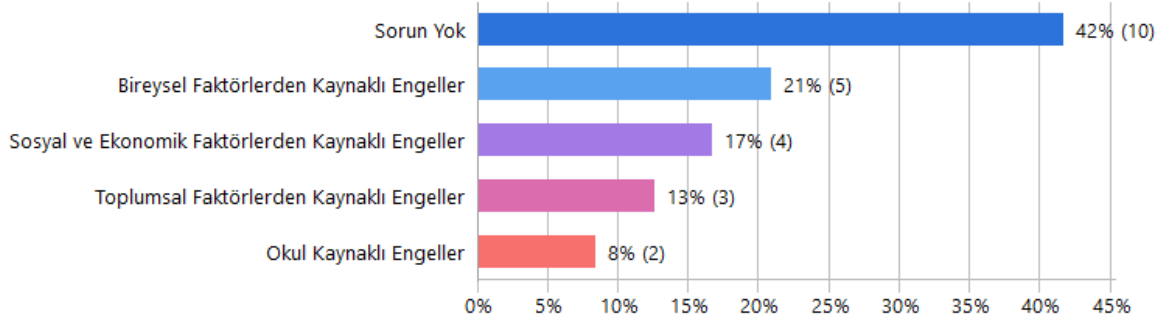
Temalar	Kodlar	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 0	Ö 1	Ö 2	Ö 3
Bireysel Faktörler den Kaynaklı Engeller	Öğrencilerin Bilişsel Özellikleri (Somut İşlemler Dönemi)	+						+				+									+	
	Öğrencilerin Uyum Sorunları			+																		
Sosyal ve Ekonomik Faktörler den Kaynaklı Engeller	Aile Kaynaklı Sosyo-ekonomik Engeller							+							+						+	
	Öğrencilerin Temel İhtiyaçlarının Karşılanamaması													+								
Toplumsal Faktörler den Kaynaklı Engeller	Toplumda Empati ve Hoşgörü Eksikliği																				+	+
	Milliyetçi Duyguların Aşırı Öne Çıkarılması															+						
Okul Kaynaklı Engeller	Bu Konuda Etkinlik Yok																		+	+		
	Sorun Yok	+			+	+	+		+		+		+		+							+

Tablo 4.12’de araştırmaya katılan ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin küresel vatandaşlık konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda karşılaşılan sorunlar ile ilgili görüşleri sunulmuştur.

Katılımcıların karşılaştığı sorunlar ile ilgili görüşleri Bireysel Faktörlerden Kaynaklı Engeller, Sosyal ve Ekonomik Faktörlerden Kaynaklı Engeller, Toplumsal Faktörlerden Kaynaklı Engeller ve Okul Kaynaklı Engeller olmak üzere dört tema altında toplanmıştır.

Bireysel Faktörlerden Kaynaklı Engeller teması altında Öğrencilerin Bilişsel Özellikleri(Somut İşlemler Dönemi) (n=4) ve Öğrencilerin Uyum Sorunları (n=1) yer almaktadır. Sosyal ve Ekonomik Faktörlerden Kaynaklı Engeller teması altında ise Aile Kaynaklı Sosyoekonomik Engeller (n=3) ile Öğrencilerin Temel İhtiyaçlarının Karşılanamaması (n=1) bulunmaktadır. Toplumsal Faktörlerden Kaynaklı Engeller teması

altında ise Toplumda Empati ve Hoşgörü Eksikliği (n=2) ve Milliyetçi Duyguların Aşırı Öne Çıkarılması (n=1) yer almaktadır. Okul Kaynaklı Engeller teması altında Bu Konuda Etkinlik Yok (n=2) bulunmaktadır.9 katılımcı ise herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin Bilişsel Özellikleri(Somut İşlemler Dönemi) en fazla karşılaşılan sorun kodu olarak öne çıkmıştır.



Şekil 4.12.İlkokullarda Öğrencilerin Küresel Vatandaşlık Konusunda Bilgilendirilmeleri ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Temalar

Şekil 4.12’ de ilkokullarda öğrencilerin küresel vatandaşlık konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda karşılaşılan sorunlara ilişkin en fazla Bireysel Faktörlerden Kaynaklı Engeller (n=5) temasının, ikinci sırada Sosyal ve Ekonomik Faktörlerden Kaynaklı Engeller (n=4) temasının ve üçüncü sırada ise Toplumsal Faktörlerden Kaynaklı Engeller (n=3) temasının yer aldığı gözlenmiştir.

Bireysel Faktörlerden Kaynaklı Engeller temasına ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“SKH’ lerin bazıları ilkokul düzeyindeki öğrenciler için (soyut kavramlardan oluştuklarından dolayı) içselleştirilmesi güç olabiliyor.”(M2)

“Çeşitliliğin merakı olsa da on yedi hedefin tamamı somut kavramlara yatkın değil. Sorun olarak değil ama sadece özümsemesi biraz zorlayıcı olabilir. Uygun strateji, yöntem ve tekniklerle birlikte içselleşmeyecek bir durum yok.”(Ö3)

“Küresel konulara dair bilgi eksikliği, hoşgörü ve empati eksikliği, bencillik, öğrencilerin ilgisini çekmede zorluklar yaşanabiliyor.”(Ö11)

Sosyal ve Ekonomik Faktörlerden Kaynaklı Engeller temasına ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Küresel vatandaşlık eğitiminin tam olarak gerçekleşebilmesi için çocuğun temel ve özellikle sosyal ihtiyaçlarının tam olarak karşılanması gerekiyor. Bu konu ile ilgili eksiklikler bu eğitimi vermemize engel teşkil ediyor.”(Ö5)

Toplumsal Faktörlerden Kaynaklı Engeller temasına ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Öğrenciler, küresel sorunların günlük hayatları bağlantısını tam olarak kuramayabiliyor. Aileler bu konuda çok bilinçsiz.”(M7)

“Aşırı milli duyguların öne çıkarılması sorun olabiliyor.”(Ö8)

Herhangi bir sorun yaşanmadığına dair katılımcı görüşleri ise şu şekildedir:

“Çok kültürlü bir okuldayız. Millî değerlere, kırmızı çizgilere kimse karışmıyor.”(M5)

“Konu hakkında gerekli bilgilendirme yapıldığı için karşılaştığımız bir sorun olmuyor.”(M4)

“Ders içine yedirdiğimiz için farkındalıkla sorun yaşamıyoruz.”(Ö1)

f)Kültürel farklılık konusunda karşılaşılan sorunlar aşağıdaki tabloda da görüldüğü üzere dört ana tema altında toplanmış ve sekiz katılımcı herhangi bir sorunla karşılaşmadığını belirtmiştir.

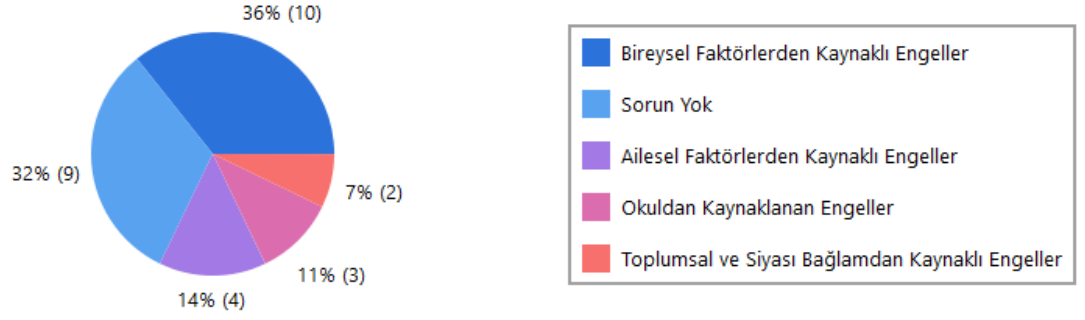
Tablo 4.13.İlkokullarda Öğrencilerin Kültürel Farklılık Konusunda Bilgilendirilmeleri ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Karşılaşılan Sorunlar

Tema	Kodlar	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 0	Ö 1	Ö 2	Ö 3
Bireysel Faktörlerden Kaynaklı Engeller	Öğrencilerde Kalıplaşmış Duygu ve Düşünceler							+	+								+			+		
	İlk Deneyim Sürecinin Etkisi					+																
	Sosyal Uyum Sürecindeki Zorluklar			+			+								+							
	Dil ve İletişim Sorunları			+																	+	
Ailesel Faktörlerden Kaynaklı Engeller	Ailelerin Yabancı Öğrencilere Karşı Olumsuz Tutumları			+					+												+	
	Ailelerin Ekonomik Durumu									+												
Toplumsal ve Siyasal Bağlamdan Kaynaklı Engeller	Ülkenin Sosyal ve Siyasal Etkenleri					+															+	
Okuldan Kaynaklanan Engeller	Eğitmcilerin ve Okulun Vizyonu								+			+										
	Bu konuda Etkinlik Yok			+																		
	Sorun Yok	+			+					+		+	+			+	+					+

Tablo 4.13'te araştırmaya katılan ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin kültürel farklılık konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda karşılaşılan sorunlar ile ilgili görüşleri sunulmuştur. Katılımcıların sorunlar ile ilgili görüşleri Bireysel Faktörlerden Kaynaklı Engeller, Ailesel Faktörlerden Kaynaklı Engeller, Toplumsal ve Siyasal Bağlamdan Kaynaklı Engeller, Okuldan Kaynaklanan Engeller olmak üzere dört ana tema altında gruplandırılmıştır.

Bireysel Faktörlerden Kaynaklı Engeller teması altında Öğrencilerde Kalıplaşmış Duygu ve Düşünceler (n=4), İlk Deneyim Sürecinin Etkisi (n=1), Sosyal Uyum Sürecindeki Zorluklar (n=3), Dil ve İletişim Sorunları (n=2) bulunmaktadır. Ailesel Faktörlerden

Kaynaklı Engeller teması altında Ailelerin Yabancı Öğrencilere Karşı Olumsuz Tutumları (n=3), Ailelerin Ekonomik Durumu (n=1) yer almaktadır. Siyasal Bağlamdan Kaynaklı Engeller teması altında Ülkenin Sosyal ve Siyasi Etkenleri (n=2) bulunmaktadır. Okuldan Kaynaklanan Engeller teması altında ise Eğitimcilerin ve Okulun Vizyonu (n=2) ve Bu konuda Etkinlik Yok (n=1) yer almaktadır. Öğrencilerde Kalıplaşmış Duygu ve Düşünceler en çok karşılaşılan kod olarak gözlenmiştir. Sekiz katılımcı ise herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir.



Şekil 4.13.İlkokullarda Öğrencilerin Kültürel Farklılık Konusunda Bilgilendirilmeleri ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Temalar

Şekil 4.13'te ilkokullarda öğrencilerin kültürel farklılık konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda karşılaşılan sorunlarla ilgili en fazla Bireysel Faktörlerden Kaynaklı Engeller (n=8) teması altında sorun yaşandığı gözlenmiştir. İkinci sırada Ailesel Faktörlerden Kaynaklı Engeller (n=7) teması olduğu gözlenmiştir. Üçüncü sırada Okuldan Kaynaklanan Engeller (n=3) teması olduğu gözlenmiştir. Son sırada ise Siyasal Bağlamdan Kaynaklı Engeller (n=2) teması altında sorunlar yaşandığı gözlenmiştir.

Bireysel Faktörlerden Kaynaklı Engeller temasına ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Öğrenciler, farklı kültürler hakkında kalıplaşmış düşüncelere sahip olabiliyor. Örneğin Suriyeli, mülteci vb. etiketleyici söylemler yaygın.”(M7)

“Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin uyum sürecinin uzun sürmesi, kültürel birlik ile kültürel farklılığın birlikte yürütülmesinde yaşanan sıkıntılar olabiliyor.”(Ö6)

“Önyargılar, iletişim eksikliği, dil bilmemek, hoşgörü eksikliği, sosyal baskı gibi sorunlarla karşılaşıyorum.”(Ö11)

Ailesel Faktörlerden Kaynaklı Engeller temasına ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Yabancı öğrencilere karşı aileler tepkili. Dil-konuşma, arkadaşlık ilişkilerinde problemler yaşanmaktadır.”(M3)

“Öğrenciler, aileler ve zaman zaman öğretmenler arasında çok sık olmasa da engelleyici, hoşgörü ve empati içermeyen tepkiler gelebiliyor.”(M8)

Siyasi Bağlamdan Kaynaklı Engeller temasına ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Aslında çok büyük sorunla karşılaşmıyoruz. Fakat bazen siyasi söylemlerin etkisiyle bu tür sorunların ortaya çıktığını görüyoruz. Türkiye son yıllarda yaşanan siyasi ve sosyal olaylara bağlı olarak bir geçiş ülkesi olmanın yanı sıra coğrafi konum itibarıyla da göç alan bir ülke durumuna gelmiştir. Türkiye kitlesel göç dalgaları ile karşılaştı. Yaşadıkları olumsuzluklar nedeniyle farklı bir ülkeye sığınmak zorunda kalan ve geldiği ülkenin desteğine ihtiyaç duyan göçmen çocukların eğitim öğretim sürecine dahil edilmesi toplumsal bir sorun alanıdır. Yapılan çalışmalarda, okul çağında olan göçmen çocukların ebeveynlerinin bu süreci anlaması ve çocuğa destek olma konusunda çeşitli sorunlar yaşadıkları ortaya konulmaktadır. Bu sorunlar; dil problemleri, eğitim yaşantısının olmaması ya da alınan eğitimin yetersiz olması, okul atmosferi, idarecilerin/öğretmenlerin davranış ve tutumlarına bağlı olarak ortaya çıkan problemler ortaya konulmuştur”(M6)

Sorun yaşamadığını belirten katılımcıların görüşleri ise şu şekildedir:

“Konu hakkında gerekli bilgilendirme yapıldığı için karşılaştığımız bir sorun olmuyor.”(M4)

“Sınıfımda kültürel farklılık konusunda sıkıntı yaşamıyorum.”(Ö5)

g)Kültürün katkısı konusunda karşılaşılan sorunlar aşağıdaki tabloda da görüldüğü üzere dört ana tema altında toplanmış ve beş katılımcı herhangi bir sorunla karşılaşmadığını belirtmiştir.

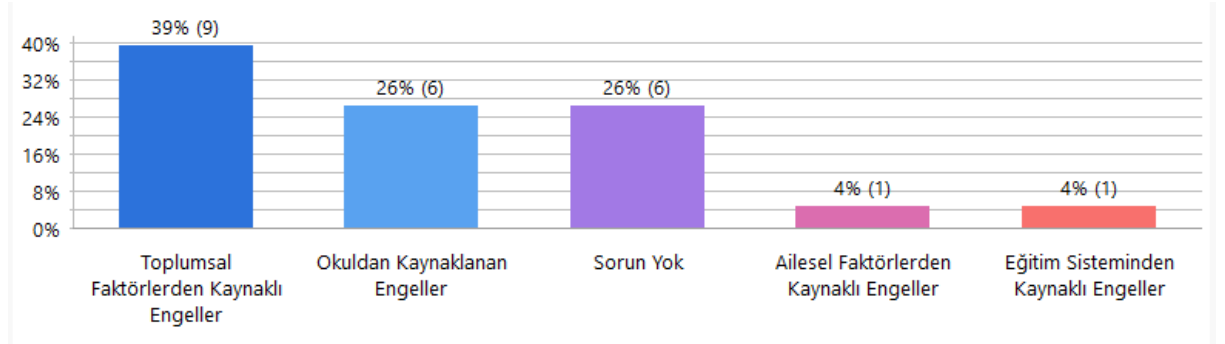
Tablo 4.14.İlkokullarda Öğrencilerin Kültürün Katkısı Konusunda Bilgilendirilmeleri ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Karşılaşılan Sorunlar

Temalar	Kodlar	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 0	Ö 1	Ö 1	Ö 1	Ö 1
Toplumsal Faktörlerden Kaynaklı Engeller	Kültürel Direnç ve Değişime Uyum Sağlamadaki Zorluklar					+								+	+						+	+	
	Kültürel Çeşitliliğinin Yanlış Örneklendirilmesi																+						
	Bilinç ve Farkındalık Eksikliği							+		+													
	Maddi Değerlerin Manevi Değerlerin Önüne Geçmesi													+							+		
Ailesel Faktörlerden Kaynaklı Engeller	Ailenin Eğitim Durumu							+															+
Eğitim Sisteminden Kaynaklı Engeller	Sadece Günümüz Sorunlarına Odaklanma							+															
Okuldan Kaynaklanan Engeller	Bu Konuda Etkinlik Yok		+				+		+		+		+								+		
	Sorun Yok		+		+	+							+						+				

Tablo 4.14’de araştırmaya katılan ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin kültürün katkısı konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri sunulmuştur. Katılımcıların konu ile ilgili görüşleri Toplumsal Faktörlerden Kaynaklı Engeller, Ailesel Faktörlerden Kaynaklı Engeller, Eğitim Sisteminden Kaynaklı Engeller ve Okuldan Kaynaklanan Engeller olmak üzere dört ana tema altında gruplandırılmıştır.

Toplumsal Faktörlerden Kaynaklı Engeller teması altında Kültürel Direnç ve Değişime Uyum Sağlamadaki Zorluklar (n=5), Kültürel Çeşitliliğinin Yanlış Örneklendirilmesi (n=1), Bilinç ve Farkındalık Eksikliği (n=2), Maddi Değerlerin Manevi Değerlerin Önüne Geçmesi (n=2) bulunmaktadır. Ailesel Faktörlerden Kaynaklı Engeller

teması altında ise Ailenin Eğitim Durumu (n=2) bulunmaktadır. Eğitim Sisteminden Kaynaklı Engeller teması altında Sadece Günümüz Sorunlarına Odaklanma (n=1) yer almaktadır. Okuldan Kaynaklanan Engeller teması altında ise Bu Konuda Etkinlik Yok (n=6) yer almaktadır. Bu Konuda Etkinlik Yok en sık karşılaşılan kod olarak görülmektedir. 5 katılımcı ise herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir.



Şekil 4.14.İlkokullarda Öğrencilerin Kültürün Katkısı Konusunda Bilgilendirilmeleri ve Bu Bilgilerin Uygulanması Konusunda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Temalar

Şekil 4.14’te ilkokullarda öğrencilerin kültürün katkısı konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda karşılaşılan sorunlarla ilgili en fazla Toplumsal Faktörlerden Kaynaklı Engeller (n=10) teması olduğu gözlenmiştir. İkinci en fazla olarak Okuldan Kaynaklanan Engeller (n=6) teması olduğu gözlenmiştir. Son sırada ise Ailesel Faktörlerden Kaynaklı Engeller (n=2) teması olduğu gözlenmiştir.

Toplumsal Faktörlerden Kaynaklı Engeller temasına ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“İnsanlar kültürlerden aldığı alışkanlıklarla adapte olabilir, eyleme geçebilir. Bunun tam tersi kültür buna engel olabilir.”(M5)

“Öğrenciler, sürdürülebilir kalkınma dendiğinde genellikle çevre sorunları ve ekonomik sorunlara odaklanıyor. Gelecekte oluşabilecek sorunları hedef alan sürdürülebilir kalkınma hedefleri konusunda bağlantı kurmakta zorlanabiliyorlar.”(M7)

“Kültür bu konuda çok etkili. Bir toplumun yaşayış biçimidir kültür. Anadolu insanın kültürü bu konulara çok yatkındır ancak günümüz dünyasıyla değişen insan şeklimiz sürdürülebilir kalkınmaya çok meyilli değildir.”(Ö5)

“Kendi kültürünü koruyarak dünyaya entegre olmaya çalışmanın getirdiği zorluklar olabiliyor. Farklı kültürlerdeki bireylerin ihtiyaçlarının tespiti konusunda da sorunlar yaşanabiliyor.”( 6)

“Benimsenmeyen yerel kültür, kültürel değerler üzerinden para kazanma ile değersizleştirilmesi, önceliklerin maddi değerler olması gibi sorunlarla karşılaşıyorum.”( 11)

Ailesel Faktörlerden Kaynaklı Engeller temasına ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Aile içi bilgilendirme, duyarlılık yoksa  ocuk kavrayamıyor.”( 1)



4.3. Sürdürülebilir Kalkınma 2030 Yılı Hedefleri Kapsamında Yürütülen Etkinlikler Sürecinde Karşılaşılan Sorunlarla Mücadele Etme Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların sürdürülebilir kalkınma 2030 yılı hedefleri kapsamında yürütülen etkinlikler sürecinde karşılaştıkları sorunlarla mücadele etme yöntemleri üç ana tema altında toplanmış ve dört katılımcı herhangi bir çözüm yöntemi belirtmemiştir.

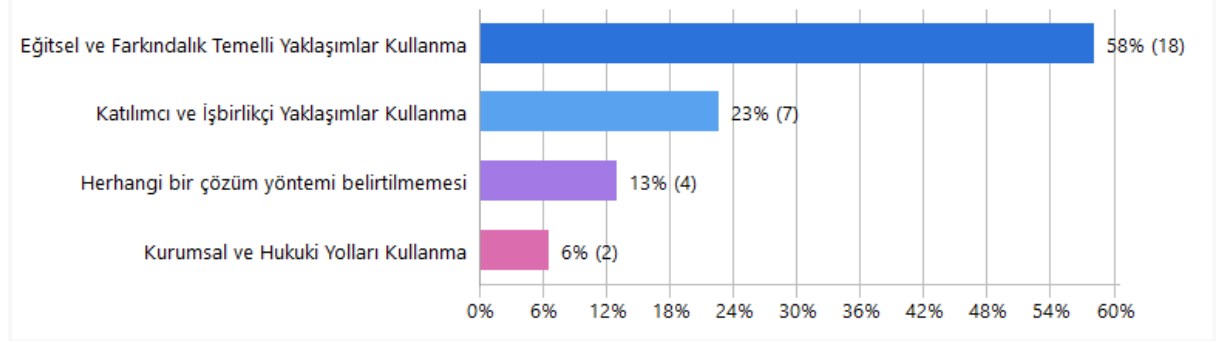
Tablo 4.15.2030 Yılı Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Kapsamında Yürütülen Etkinlikler Sürecinde Karşılaşılan Sorunlarla Mücadele Etme Yöntemleri

Temalar	Kodlar	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 10	Ö 11	Ö 12	Ö 13
Eğitsel ve Farkındalık Temelli Yaklaşımlar Kullanma	Alternatif Problem Çözme Teknikleri Kullanma	+					+			+	+			+								
	Eğitim ve Bilinçlendirmeye Çalışma			+	+			+		+				+								+
	Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar Kullanma		+	+				+				+					+				+	
	Sabır ve Süreklilik Sağlama						+															+
Katılımcı ve İşbirlikçi Yaklaşımlar Kullanma	Paydaşlarla İşbirliği Yapma			+	+				+	+				+	+							+
Kurumsal ve Hukuki Yolları Kullanma	Hukuki ve İdari Süreçlere Başvurma						+		+													
	Herhangi bir çözüm yöntemi belirtilmemesi													+		+		+	+			

Tablo 4.15'te 2030 yılı sürdürülebilir kalkınma hedefleri kapsamında yürütülen etkinlikler sürecinde karşılaşılan sorunlarla mücadele etme yöntemleri konusunda katılımcıların görüşleri sunulmuştur. Bu yöntemler Eğitsel ve Farkındalık Temelli Yaklaşımlar Kullanma, Katılımcı ve İşbirlikçi Yaklaşımlar Kullanma, Kurumsal ve Hukuki Yolları Kullanma olmak üzere üç ana tema altında gruplandırılmıştır.

Eğitsel ve Farkındalık Temelli Yaklaşımlar Kullanma teması altında Alternatif Problem Çözme Teknikleri Kullanma (n=5), Eğitim ve Bilinçlendirmeye Çalışma (n=6), Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar Kullanma (n=6), Sabır ve Süreklilik Sağlama (n=2) yer almaktadır. Katılımcı ve İşbirlikçi Yaklaşımlar Kullanma teması altında Paydaşlarla İşbirliği

Yapma (n=7) yer almaktadır. Kurumsal ve Hukuki Yolları Kullanma teması altında ise Hukuki ve İdari Süreçlere Başvurma (n=2) yer almaktadır. En fazla tercih edilen yöntem Paydaşlarla İşbirliği Yapma kodu olduğu görülmektedir.4 katılımcı herhangi bir yöntemden söz etmemiştir.



Şekil 4.15.2030 Yılı Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Kapsamında Yürütülen Etkinlikler Sürecinde Karşılaşılan Sorunlarla Mücadele Etme Yöntemlerine İlişkin Temalar

Şekil 4.15’te 2030 yılı sürdürülebilir kalkınma hedefleri kapsamında yürütülen etkinlikler sürecinde karşılaşılan sorunlarla mücadele etme yöntemleri incelendiğinde en fazla kullanılan yöntemin Eğitsel ve Farkındalık Temelli Yaklaşımlar Kullanma (n=19) teması olduğu gözlenmiştir. İkinci olarak en fazla kullanılan yöntemin Katılımcı ve İşbirlikçi Yaklaşımlar Kullanma (n=7) teması olduğu gözlenmiştir. Son sırada ise Kurumsal ve Hukuki Yolları Kullanma (n=2) temasının olduğu gözlenmiştir.

Eğitsel ve Farkındalık Temelli Yaklaşımlar Kullanma temasına ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Bilgilendirici ve eğitici sunumlar, veli görüşmeleri, öğrenci görüşmeleri, projeler (sertifika, davranış kazandırma projeleri) ile mücadele ediyoruz.”(M3)

“Sorunu, çözüme ulaştıran yol gibi öğrenciye lanse ettikten sonra fikir taraması ile tanımlama için ilk aşamayı oluştururuz. Ya da liste oluşturulabilir. Sonrasında balık kılçığı tekniği ile problem nedenleri haritalandırılır ve çözümlere odaklanılır. Problemler gruplandırılır. Gruplar kendi aralarında çözümleri haritalandırıp sunarlar.”(Ö3)

“Aslında çok sorunla karşılaşmıyoruz ama mesela karşılaştığımız bir sorun olacak olursa da bizler hakikaten uyumlu çalışan bir pedagojik liderlik ekibiyiz, okul yönetimine genel müdürümüz ,PVP koordinatörü hakikaten biz kendi aramızda uyumluyuz. Kendi aramızda

uyumlu olduğumuz için de ortak aldığımız kararlar aslında öğretmenleri uzatma konusunda ve çocukların gelişimini gözleme konusunda şanslıyız, çok sıkıntı yaşamıyoruz. Velilerimize bu programı niye uyguluyoruz, neden bunları yapmakla yükümlüyüzü çok iyi anlatıyoruz, bazen çünkü bazı velilerimiz isyan edebiliyor işte çocuğumla çok fazla vakit geçiremiyorum. Bu ödevden değil hakikaten kendi istediği bir araştırmayı kendi başına devam ettiriyor olması ya da o sorgulama sürecinde ondan kaynaklı şunu anlatmaya çalışıyorsak hakikaten bu bir gelişim süreci ve her çocuğun merak ettiği bir takım durumlar var ve bu süreçte aslında evde de destekliyor olmamız gerekiyor. Okulda yaptığımız çalışmaların eve yansımış olması oldukça güzel aslında. Bu sizin çocuğunuzun bir dünya yurttaşı olma sürecinde izlediği güzel bir yol. Bu anlamda hep uzlaş ve ortaklaşma yolunda ilerliyoruz zaman da öğrenme topluluk üyeleri ile herhangi bir problem yaşamıyoruz.”(Ö13)

“Sabır ve istikrar gerekiyor. Tekrar tekrar anlatmak, kuralları ve sınırları belirlemek, küçük bir parçadan değişime başlamak gerekiyor.”(M5)

Katılımcı ve İşbirlikçi Yaklaşımlar Kullanma temasına ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Karşılaştığımız sorunları eğitimcilerimizi bilgilendirerek, müfredatımıza gerekli eklemeleri yaparak ve aile katılımını da sağlayarak çözmeye çalışıyoruz.”(M4)

“Aile-okul-öğretmen işbirliğine önem veriyorum. Olumlu görüş ve davranışları taltif ediyoruz. Dünyanın en akıllı canlıları olmanın getirdiği özellikleri olumlu yönde değerlendirmeyi sağlıyoruz. Sorunları tespit ediyor, çözüm yollarını birlikte bulmaya gayret ediyoruz.”(Ö6)

Kurumsal ve Hukuki Yolları Kullanma temasına ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Karşılaştığımız sorunlarla hukuki boyutlar içerisinde ,maddi ve manevi imkânlarımızın elverdiği ölçüde mücadele ediyoruz.”(M6)

“Öğretmen, idare, veli işbirliği şeklinde mücadele sağlanabiliyor. Ancak özellikle idarenin bakış açısı olumsuzsa ciddi engeller olabiliyor. Uzun açıklamalar yapmak zorunda kalıyoruz. Sendikalardan yardım istenebiliyor. Bazen de şikâyet ve bilgi edinme kanallarını kullanmak zorunda kalıyoruz.”(M8)

4.4.Sürdürülebilir Kalkınma 2030 Yılı Hedefleri Kapsamında Okullarımızda 2030 Yılı Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine Ulaşabilmesi Konusunda Katılımcıların Önerilerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların sürdürülebilir kalkınma 2030 yılı hedefleri kapsamında okullarda 2030 yılı sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşabilmesi konusunda önerilerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda görüldüğü üzere üç ana tema altında toplanmış ve beş katılımcı herhangi bir öneri sunmamıştır.

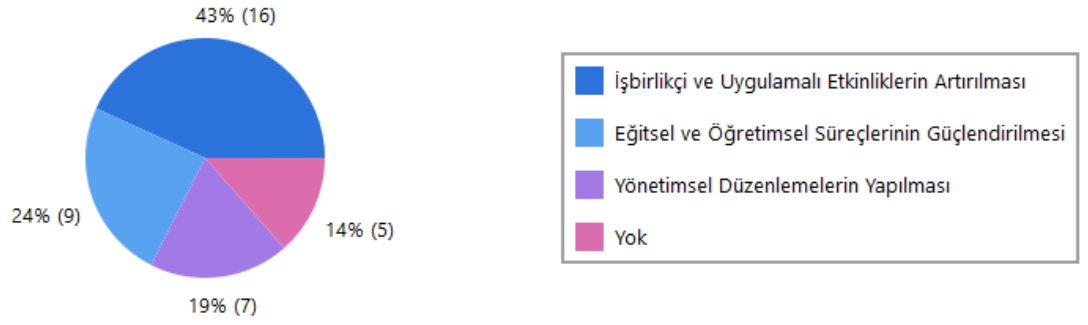
Tablo 4.16.2030 Yılı Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Kapsamında Okullarımızda 2030 Yılı Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine Ulaşabilmesi Konusunda Katılımcıların Önerileri

Temalar	Kodlar	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 0	Ö 1	Ö 2	Ö 3
Eğitsel ve Öğretimsel Süreçlerinin Güçlendirilmesi	Müfredat ve Ders Planlarında Daha Çok Yer verilmeli	+		+	+			+						+							+	
	Eğitim Materyallerinin Arttırılmalı		+									+	+									
İşbirlikçi ve Uygulamalı Etkinliklerin Arttırılması	Aileler ve Toplum Katılımının Sağlanmalı	+			+			+			+	+		+	+					+	+	+
	Uygulamalı Etkinlikler ve Projeler Arttırılmalı				+		+	+				+		+						+		+
Yönetimsel Düzenlemelerin Yapılması	Politik ve Kurumsal Düzenlemeler Yapılmalı								+					+						+	+	
	Sistemli ve Uzun Vadeli Yaklaşımlar İzlenmeli					+								+		+						
	Yok									+			+			+		+	+			

Tablo 4.16’da araştırmaya katılan ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin, 2030 yılı sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşabilmesine ilişkin önerileri konusunda görüşleri sunulmuştur. Araştırmanın katılımcılarının bu konu ile ilgili görüşleri Eğitsel ve Öğretimsel Süreçlerinin Güçlendirilmesi, İşbirlikçi ve Uygulamalı Etkinliklerin Arttırılması ile Yönetimsel Düzenlemelerin Yapılması olmak üzere üç ana tema altında gruplandırılmıştır.

Eğitsel ve Öğretimsel Süreçlerinin Güçlendirilmesi teması altında Müfredat ve Ders Planlarında Daha Çok Yer Verilmeli(n=6), Eğitim Materyallerinin Arttırılmalı(n=3) yer

almaktadır. İşbirlikçi ve Uygulamalı Etkinliklerin Artırılması teması altında Aileler ve Toplum Katılımının Sağlanması(n=10), Uygulamalı Etkinlikler ve Projeler Artırılmalı(n=7) bulunmaktadır. Yönetimsel Düzenlemelerin Yapılması teması altında ise Politik ve Kurumsal Düzenlemeler Yapılmalı(n=4), Sistemli ve Uzun Vadeli Yaklaşımlar İzlenmeli(n=3) yer almaktadır.5 katılımcı ise bu konu hakkında bir öneri sunmamıştır. En fazla önerilen kod Aileler ve Toplum Katılımı Sağlanması kodu olduğu gözlemlenmiştir.



Şekil 4.16.2030 Yılı Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Kapsamında Okullarımızda 2030 Yılı Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine Ulaşabilmesi Konusunda Katılımcıların Önerilere İlişkin Temalar

Şekil 4.16’da araştırmaya katılan ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin, 2030 yılı sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşabilmesine ilişkin önerileri konusunda en fazla İşbirlikçi ve Uygulamalı Etkinliklerin Artırılması (n=17) teması olduğu gözlenmiştir. İkinci olarak en fazla tercih edilen tema ise Eğitsel ve Öğretimsel Süreçlerinin Güçlendirilmesi(n=9) yer almıştır. En az görüş sunulan temanın ise Yönetimsel Düzenlemelerin Yapılması (n=7) temasının olduğu gözlenmiştir.

İşbirlikçi ve Uygulamalı Etkinliklerin Artırılması temasına ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Okullarda öğretmenlere SKH hakkında daha çok bilgi ve kaynak(materyal) sağlamak. Okul dışında toplumun, ailelerin bilinçlenmesi gerekli. Çocukların SKH’ ları günlük hayatına uyarlayamamalarının en büyük sebebi çevrelerinden yeterli ve doğru örnek almayışları olduğunu düşünüyorum.”(M2)

“Sürdürülebilir kalkınma hedefleri müfredatın bir parçası olmalı. Öğrenciler özne haline getirilmeli. Teorik eğitimden çok öğrencilerin merkezde olduğu ve inisiyatif alabildikleri bir

program hazırlanmalı. Veliler bu işin en önemli parçası haline gelmeli. Veli katılımı bir müfredat hazırlanmalı.”(M7)

“Okulumuzda (IB Okulu olmamızdan kaynaklı) disiplinler üstü temalarla SKH’ ler gerçekleşmekte ve her temanın ana fikri çerçevesinde can bulmaktadır. Kendi özelimizin haricinde okullarda panoların oluşumu öğrencilerimizin çalışmalarına yönelik sunulabilir. Hedef doğrultusunda tasarlanan teknolojik ürünler ya da herhangi bir çalışma sergilenebilir olmalı. Sergilenen ürünlere ilişik bir bölümde diğer öğrencilere fikirlerini aktarabileceği alanlar yaratılmalı. Okullar çerçeveden çıkıp canlı bir sistemde destek olmalı. Gelişen teknolojiye WEB 2.0 araçları iletişim ve köprü oluşturma açısından bir çok bağlantıyı bir araya getirebilir.”(Ö3)

Eğitsel ve Öğretimsel Süreçlerinin Güçlendirilmesi temasına ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Ders kazanımları içine entegrasyonu sağlanabilir.”(M3)

“Aile eğitimi öncelikli olarak yapılmalıdır. Sosyal ihtiyaçlar konusunda bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır. Millî Eğitim Bakanlığı sürdürülebilir kalkınmayı mutlaka müfredata dahil etmelidir.”(Ö5)

Yönetimsel Düzenlemelerin Yapılması temasına ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Belediyeler destek verebilir. Yapılan çalışmalarda süreklilik olmalıdır.”(M5)

“Eğitim politikalarının değişmesi gerekiyor. Liyakat faktörü önemli. Özellikle yöneticiler, sonra da eğitimciler belli çalışmalardan geçirilmeli. Ancak asıl mesele eğitim politikalarının değişebilmesidir.”(M8)

“Zorunlu eğitim süresi tekrar gözden geçirilmelidir. Okulların nitelikli ve niteliksiz ayrımı ortadan kaldırılmalıdır. Meslek seçiminin alt sınıflarda ülkenin ihtiyaçları ve öğrencilerin ilgileri doğrultusunda yapılması sağlanmalıdır. Baskıcı eğitim modelinden uzaklaşılmalıdır. Eğitim çalışanlarına hak ettikleri değer verilmelidir. Ailelerin eğitimle ilgili beklentilerinin çocukların ilgileriyle örtüşmesi konusunda çalışmalar yapılmalıdır. Deney-gezi-gözlem ve inceleme yapılabilecek ortamlar hazırlanmalıdır.”(Ö6)

4.5. MEB İlkokul Müfredatında Bulunan Kazanımların Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) ve Küresel Boyutlarla İlişkilendirilmesine Yönelik Bulgular

MEB ilkokul müfredatında bulunan kazanımlar sınıflar ve dersler bazında ayrı ayrı incelenerek bu kazanımların ne kadarının SKH ile ve küresel boyutlarla ilişkili olduğuna dair bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

a)1.Sınıf Hayat Bilgisi dersinde yer alan 21 kazanımın aşağıdaki tabloda da görüldüğü üzere sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve çeşitli küresel boyutlarla örtüştüğü görülmektedir.

Tablo 4.17.1. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Kazanımlarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) ve Küresel Boyutlarla İlişkilendirilmesine Yönelik Bulgular

Ünite	Kazanım Kodu	Kazanım Açıklaması	İlgili SKH	Küresel Boyutlar
Okulumuzda Hayat	HB.1.1.2.	Farklılıklara saygı ve özel gereksinimli bireylerin farkındalığı	SKH 10: Eşitsizliklerin Azaltılması	İnsan ve çocuk hakları, cinsiyet eşitliği, kültürel farklılık, barış ve şiddetsizlik kültürü
	HB.1.1.5.	Ders araç gereçlerinin ve şeref köşesinin tanınması	SKH 4: Nitelikli Eğitim	Kültürün katkısı, küresel vatandaşlık
	HB.1.1.8.	Tuvalet kullanma ve temizlik alışkanlığı	SKH 6: Temiz Su ve Sanitasyon	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, insan ve çocuk hakları
	HB.1.1.12.	Okul kurallarına uyma ve kaynakların özenli kullanımı	SKH 12: Sorumlu Üretim ve Tüketim	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı
	HB.1.1.17.	Ders araç gereçlerinin doğru kullanımı	SKH 12: Sorumlu Üretim ve Tüketim	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık
Evimizde Hayat	HB.1.2.5.	Elektrik, su ve temizlik malzemelerinin tasarruflu kullanımı	SKH 12: Sorumlu Üretim ve Tüketim	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık
	HB.1.2.7.	İstek ve ihtiyaçların ayrımı	SKH 12: Sorumlu Üretim ve Tüketim	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık
Sağlıklı Hayat	HB.1.3.1.	Kişisel bakım ve hijyen	SKH 3: Sağlıklı Bireyler	İnsan ve çocuk hakları, sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı
	HB.1.3.2.	Sağlık önlemleri ve bulaşıcı hastalıklardan korunma	SKH 3: Sağlıklı Bireyler	İnsan ve çocuk hakları, küresel vatandaşlık
	HB.1.3.3.	Dengeli beslenme ve sağlıklı gıda seçimi	SKH 2: Açlığa Son, SKH 3: Sağlıklı Bireyler	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, insan ve çocuk hakları
	HB.1.3.6.	Yiyecek israfını önleme	SKH 12: Sorumlu Üretim ve Tüketim	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı
	HB.1.3.7.	Teknoloji kullanımında beden sağlığı	SKH 3: Sağlıklı Bireyler	İnsan ve çocuk hakları, küresel vatandaşlık

Ünite	Kazanım Kodu	Kazanım Açıklaması	İlgili SKH	Küresel Boyutlar
Güvenli Hayat	HB.1.4.5.	Acil durum numaraları ve gereksiz ihbarın sakıncaları	SKH 11: Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar	Bariş ve şiddetsizlik kültürü, insan ve çocuk hakları
	HB.1.4.6.	Teknolojik araçların güvenli kullanımı	SKH 4: Nitelikli Eğitim, SKH 9: Sanayi ve Altyapı	Küresel vatandaşlık, Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı
	HB.1.4.7.	Güvenli ve güvensiz alanların ayrımı	SKH 11: Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar	Bariş ve şiddetsizlik kültürü, insan ve çocuk hakları
Ülkemizde Hayat	HB.1.5.3.	Millî değerler ve bayrak bilinci	SKH 16: Bariş, Adalet ve Güçlü Kurumlar	Kültürün katkısı, küresel vatandaşlık
	HB.1.5.4.	Farklı kültürlerle bir arada yaşama	SKH 10: Eşitsizliklerin Azaltılması	Kültürel farklılık, bariş ve şiddetsizlik kültürü, insan ve çocuk hakları
Doğada Hayat	HB.1.6.3.	Hayvan ve bitkileri koruma	SKH 15: Karasal Yaşam	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık
	HB.1.6.5.	Geri dönüşüm maddelerini ayırt etme	SKH 12: Sorumlu Üretim ve Tüketim	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık
	HB.1.6.6.-7.	Doğal varlıkların gözlemi ve mevsimler	SKH 13: İklim Eylemi	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık

Tablo 4.17’ de birinci sınıf Hayat Bilgisi dersi öğretim programının ünite ve kazanımlarının hem sürdürülebilir kalkınma hedefleri hem de Sürdürülebilir Kalkınma için 2030 Gündemi kapsamındaki hedef 4.7 içeriği temelinde temalandırılmış verileri sunulmuştur. İlgili öğretim programında en fazla yer verilen hedeften en az yer verilen hedefe göre bir sıralama yapıldığında, Sürdürülebilir Kalkınma ve Yaşam Tarzı (n=13), Küresel Vatandaşlık (n=12), İnsan ve Çocuk Hakları (n=9), Bariş ve Şiddetsizlik Kültürü (n=4), Kültürel Farklılık (n=2) ve Kültürün Katkısı (n=2) ve Cinsiyet Eşitliği (n=1) olarak öğretim programında bulundukları gözlemlenmektedir.

b) 2.Sınıf Hayat Bilgisi dersinde yer alan 30 kazanımın aşağıdaki tabloda da görüldüğü üzere sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve çeşitli küresel boyutlarla örtüştüğü görülmektedir.

Tablo 4.18.2. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Kazanımlarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri(SKH) ve Küresel Boyutlarla İlişkilendirilmesi

Ünite	Kazanım Kodu	Kazanım Açıklaması	İlgili SKH	Küresel Boyutlar
Okulumuzda Hayat	HB.2.1.2.	Bireysel farklılıklara saygı	SKH 10: Eşitsizliklerin Azaltılması	İnsan ve çocuk hakları, cinsiyet eşitliği, kültürel farklılık, barış ve şiddetsizlik kültürü
	HB.2.1.3.	Ders araç gereçlerini tasarruflu hazırlama	SKH 12: Sorumlu Üretim ve Tüketim	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık
	HB.2.1.6.	Okul kaynaklarını özenli kullanma	SKH 4: Nitelikli Eğitim, SKH 12: Sorumlu Üretim ve Tüketim	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı
	HB.2.1.7.	Grupla çalışma ve değerler eğitimi	SKH 4: Nitelikli Eğitim, SKH 16: Barışçıl Toplumlar	Barış ve şiddetsizlik kültürü, küresel vatandaşlık
	HB.2.1.11.	Paranın bilinçli harcanması	SKH 12: Sorumlu Üretim ve Tüketim	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık
Evimizde Hayat	HB.2.2.2.	Akrabalık ilişkilerinin önemi	SKH 16: Barışçıl Toplumlar	Kültürün katkısı, barış ve şiddetsizlik kültürü
	HB.2.2.4.	Evde sorumluluk alma	SKH 12: Sorumlu Üretim ve Tüketim	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, insan ve çocuk hakları
	HB.2.2.6.	Kaynak tasarrufu ve aile bütçesi	SKH 12: Sorumlu Üretim ve Tüketim	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık
	HB.2.2.7.	Yardıma ihtiyaç duyanlara duyarlılık	SKH 1: Yoksulluğa Son, SKH 10: Eşitsizliklerin Azaltılması	İnsan ve çocuk hakları, barış ve şiddetsizlik kültürü
	HB.2.2.9.	İstek ve ihtiyaçları önceliklendirme	SKH 12: Sorumlu Üretim ve Tüketim	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık
Sağlıklı Hayat	HB.2.3.1.	Sağlıklı büyüme ve kişisel bakım	SKH 3: Sağlıklı Bireyler	İnsan ve çocuk hakları, sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı
	HB.2.3.2.	Dengeli beslenme	SKH 2: Açlığa Son, SKH 3: Sağlıklı Bireyler	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, insan ve çocuk hakları
	HB.2.3.3.	Yemek israfını önleme	SKH 12: Sorumlu Üretim ve Tüketim	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı
	HB.2.3.4.	Temizliğin gerekliliği	SKH 6: Temiz Su ve Sanitasyon	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, insan ve çocuk hakları
	HB.2.3.6.	Mevsimine uygun meyve-sebze tüketimi	SKH 12: Sorumlu Üretim ve Tüketim	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık

Ünite	Kazanım Kodu	Kazanım Açıklaması	İlgili SKH	Küresel Boyutlar
Güvenli Hayat	HB.2.4.2.	Ulaşımında güvenlik kuralları	SKH 11: Sürdürülebilir Şehirler	Bariş ve şiddetsizlik kültürü, insan ve çocuk hakları
	HB.2.4.3.	Trafikte yardımlaşma	SKH 11: Sürdürülebilir Şehirler	Bariş ve şiddetsizlik kültürü, küresel vatandaşlık
	HB.2.4.4.	Acil durum kurumları	SKH 11: Sürdürülebilir Şehirler	İnsan ve çocuk hakları, küresel vatandaşlık
	HB.2.4.5.	Teknolojik araçların güvenli kullanımı	SKH 9: Sanayi ve Altyapı	Küresel vatandaşlık, sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı
	HB.2.4.6.	Oyun alanlarında güvenlik	SKH 3: Sağlıklı Bireyler	İnsan ve çocuk hakları, bariş ve şiddetsizlik kültürü
Ülkemizde Hayat	HB.2.5.2.	Bayrak ve Millî Marş'ın önemi	SKH 16: Barişçıl Toplamlar	Kültürün katkısı, küresel vatandaşlık
	HB.2.5.4.	Millî gün ve bayramlar	SKH 16: Barişçıl Toplamlar	Kültürün katkısı, bariş ve şiddetsizlik kültürü
	HB.2.5.5.	Dinî bayramların dayanışma rolü	SKH 16: Barişçıl Toplamlar	Kültürel farklılık, bariş ve şiddetsizlik kültürü
	HB.2.5.7.	Farklı kültürlere saygı	SKH 10: Eşitsizliklerin Azaltılması	Kültürel farklılık, insan ve çocuk hakları, bariş ve şiddetsizlik kültürü
	HB.2.5.8.	Üretim faaliyetlerini gözlemleme	SKH 8: İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme	Küresel vatandaşlık, sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı
Doğada Hayat	HB.2.6.2.	Bitki yetiştirme ve hayvan besleme	SKH 15: Karasal Yaşam	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık
	HB.2.6.3.	Doğal unsurların insan yaşamına etkisi	SKH 13: İklim Eylemi	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık
	HB.2.6.4.	Geri dönüşüme katkı	SKH 12: Sorumlu Üretim ve Tüketim	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı
	HB.2.6.6.	Doğal afetler ve yardım kuruluşları	SKH 13: İklim Eylemi	İnsan ve çocuk hakları, küresel vatandaşlık
	HB.2.6.7.	Doğal afetlere karşı önlemler	SKH 11: Sürdürülebilir Şehirler, SKH 13: İklim Eylemi	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık

Tablo 4.18’de ikinci sınıf Hayat Bilgisi dersi öğretim programının ünite ve kazanımlarının hem sürdürülebilir kalkınma hedefleri hem de Sürdürülebilir Kalkınma için 2030 Gündemi kapsamındaki hedef 4.7 içeriği temelinde temalandırılmış verileri sunulmuştur. İlgili öğretim programında en fazla yer verilen hedeften en az yer verilen hedefe göre bir sıralama yapıldığında, Sürdürülebilir Kalkınma ve Yaşam Tarzı (n=18), Küresel

Vatandaşlık (n=15), İnsan ve Çocuk Hakları (n=10), Barış ve Şiddetsizlik Kültürü (n=10), Kültürel Farklılık (n=3) ve Kültürün Katkısı (n=3) ve Cinsiyet Eşitliği (n=1) olarak öğretim programında bulundukları gözlemlenmektedir.

c)3.Sınıf Hayat Bilgisi dersinde yer alan 21 kazanımın aşağıdaki tabloda da görüldüğü üzere sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve çeşitli küresel boyutlarla örtüştüğü görülmektedir.

Tablo 4.19.3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Kazanımlarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) ve Küresel Boyutlarla İlişkilendirilmesi

Ünite	Kazanım Kodu	Kazanım Açıklaması	İlgili SKH	Küresel Boyutlar
Okulumuzda Hayat	HB.3.1.6.	Okulun toplumsal katkıları (eğitim, sosyal etkinlikler)	SKH 4: Nitelikli Eğitim	Küresel vatandaşlık, kültürün katkısı
	HB.3.1.9.	Okul kaynaklarının verimli kullanımı	SKH 12: Sorumlu Üretim ve Tüketim	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı
	HB.3.1.10.	Mesleklerin toplumsal iş bölümünde önemi	SKH 8: İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme	Cinsiyet eşitliği, insan ve çocuk hakları
Evimizde Hayat	HB.3.2.5.	Teknolojik ürünlerin hayatımıza katkıları	SKH 9: Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı	Küresel vatandaşlık, sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı
	HB.3.2.6.	Kaynakların verimli kullanımı (elektrik, su, gıda israfı)	SKH 12: Sorumlu Üretim ve Tüketim	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık
	HB.3.2.7.	Planlı olmanın yaşam kalitesine etkisi	SKH 3: Sağlıklı Yaşam	İnsan ve çocuk hakları, sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı
Sağlıklı Hayat	HB.3.3.2.	Bilinçli tüketici davranışları (son kullanma tarihi, içerik)	SKH 12: Sorumlu Tüketim	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık
	HB.3.3.4.	Dengeli beslenme ve gıda israfının önlenmesi	SKH 2: Açlığa Son, SKH 3: Sağlıklı Yaşam	İnsan ve çocuk hakları, sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı
	HB.3.3.5.	Ortak alanlarda hijyen kuralları	SKH 6: Temiz Su ve Sanitasyon	İnsan ve çocuk hakları, sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı
Güvenli Hayat	HB.3.4.1.-3.4.2.	Trafik kuralları ve güvenliği	SKH 11: Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar	Barış ve şiddetsizlik kültürü, insan ve çocuk hakları
	HB.3.4.3.-3.4.4.	Kazalara karşı önlemler ve acil durum bilinci	SKH 3: Sağlıklı Yaşam	İnsan ve çocuk hakları, küresel vatandaşlık
Ülkemizde Hayat	HB.3.5.5.	Ortak kullanım alanlarını koruma (parklar, toplu taşıma)	SKH 11: Sürdürülebilir Şehirler	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık
	HB.3.5.6.	Millî birlik ve beraberlik	SKH 16: Barış ve Adalet	Kültürün katkısı, barış ve şiddetsizlik kültürü
	HB.3.5.7.	Farklı kültürlerle yönelik sosyal sorumluluk projeleri	SKH 10: Eşitsizliklerin Azaltılması	Kültürel farklılık, insan ve çocuk hakları, barış ve şiddetsizlik kültürü

Ünite	Kazanım Kodu	Kazanım Açıklaması	İlgili SKH	Küresel Boyutlar
Doğada Hayat	HB.3.6.1.-3.6.2.	Bitki/hayvanların önemi ve tarımsal sürdürülebilirlik	SKH 15: Karasal Yaşam, SKH 2: Açlığa Son	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık
	HB.3.6.4.	İnsanın doğal çevreye etkisi (olumlu/olumsuz)	SKH 13: İklim Eylemi	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık
	HB.3.6.5.-3.6.6.	Doğayı koruma ve geri dönüşüm	SKH 12: Sorumlu Üretim/Tüketim, SKH 14: Sudaki Yaşam	Sürdürülebilir kalkınma, küresel vatandaşlık

Tablo 4.19’da üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersi öğretim programının ünite ve kazanımlarının hem sürdürülebilir kalkınma hedefleri hem de Sürdürülebilir Kalkınma için 2030 Gündemi kapsamındaki hedef 4.7 içeriği temelinde temalandırılmış verileri sunulmuştur. İlgili öğretim programında en fazla yer verilen hedeften en az yer verilen hedefe göre bir sıralama yapıldığında, Sürdürülebilir Kalkınma ve Yaşam Tarzı (n=10), Küresel Vatandaşlık (n=9), İnsan ve Çocuk Hakları (n=3), Barış ve Şiddetsizlik Kültürü (n=3), Kültürün Katkısı (n=2), Kültürel Farklılık (n=1) ve Cinsiyet Eşitliği (n=1) olarak öğretim programında bulundukları gözlemlenmektedir.

d)3.Sınıf Fen Bilimleri dersinde yer alan 12 kazanımın aşağıdaki tabloda da görüldüğü üzere sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve çeşitli küresel boyutlarla örtüştüğü görülmektedir.

Tablo 4.20.3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Kazanımlarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) ve Küresel Boyutlarla İlişkilendirilmesi

Ünite	Kazanım Kodu	Kazanım Açıklaması	İlgili SKH	Küresel Boyutlar
1. Gezegenimizi Tanıyalım	F.3.1.2.1-F.3.1.2.3	Dünya'nın yüzeyindeki kara, su ve hava katmanlarına dair farkındalık oluşturur	SKH 14: Sudaki Yaşam, SKH 15: Karasal Yaşam, SKH 13: İklim Eylemi	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık
4. Maddeyi Tanıyalım	F.3.4.1.2	Maddelerin canlı vücuduna zararı ve güvenlik önlemleri	SKH 3: Sağlık ve Kaliteli Yaşam, SKH 12: Sorumlu Üretim ve Tüketim	İnsan ve çocuk hakları, sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı
	F.3.4.2.1	Maddelerin sınıflandırılması ve kaynakların bilinçli kullanımı	SKH 12: Sorumlu Üretim ve Tüketim	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık
5. Çevremizdeki Işık ve Sesler	F.3.5.4.3	Şiddetli seslerin işitme kaybına yol açabileceği	SKH 3: Sağlık ve Kaliteli Yaşam	İnsan ve çocuk hakları
	F.3.5.2.1	Doğal ve yapay ışık kaynaklarının sınıflandırılması	SKH 7: Erişilebilir ve Temiz Enerji	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık
6. Canlılar Dünyasına Yolculuk	F.3.6.1.1	Canlı ve cansız varlıkların sınıflandırılması	SKH 15: Karasal Yaşam	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık
	F.3.6.2.2-F.3.6.2.6	Çevre temizliği, doğal çevrenin korunması ve çözüm önerileri	SKH 11: Sürdürülebilir Şehirler, SKH 13: İklim Eylemi, SKH 14-15:Sudaki Yaşam ve Karasal Yaşam	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık, insan ve çocuk hakları
	F.3.6.2.4	Yapay çevre tasarımı ve sürdürülebilir tasarım becerileri	SKH 9: Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık
7. Elektrikli Araçlar	F.3.7.2.2	Pil atıklarının çevreye zararları ve geri dönüşüm	SKH 12: Sorumlu Üretim ve Tüketim, SKH 13: İklim Eylemi	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık
	F.3.7.3.1	Elektriğin güvenli kullanımı, enerji verimliliği ve tasarrufu	SKH 7: Temiz Enerji, SKH 9: Sanayi ve Altyapı	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık

Tablo 4.20'de üçüncü sınıf Fen Bilimleri dersi öğretim programının ünite ve kazanımlarının hem sürdürülebilir kalkınma hedefleri hem de Sürdürülebilir Kalkınma için 2030 Gündemi kapsamındaki hedef 4.7 içeriği temelinde temalandırılmış verileri sunulmuştur. İlgili öğretim programında en fazla yer verilen hedeften en az yer verilen hedefe göre bir sıralama yapıldığında, Sürdürülebilir Kalkınma ve Yaşam Tarzı (n=9), Küresel Vatandaşlık (n=8), İnsan ve Çocuk Hakları (n=3) olarak öğretim programında bulundukları gözlemlenmektedir.

e)4.Sınıf Fen Bilimleri dersinde yer alan 16 kazanımın aşağıdaki tabloda da görüldüğü üzere sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve çeşitli küresel boyutlarla örtüştüğü görülmektedir.

Tablo 4.21.4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Kazanımlarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) ve Küresel Boyutlarla İlişkilendirilmesi

Ünite	Kazanım Kodu	Kazanım Açıklaması	İlgili SKH	Küresel Boyutlar
1. Yer Kabuğu ve Dünya'mızın Hareketleri	F.4.1.1.2.	Kayaçların ham madde olarak önemi ve Türkiye'deki madenlerin tartışılması	SKH 12: Sorumlu Üretim ve Tüketim	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, kültürün katkısı (milli kaynakların değeri)
	F.4.1.1.3.	Fosillerin oluşumu ve doğal mirasın korunması	SKH 15: Karasal Yaşam	Küresel vatandaşlık, sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı (doğal mirasın evrensel önemi)
2. Besinlerimiz	F.4.2.1.3.	Besinlerin tazeliği, doğallığı ve temizliği	SKH 2: Açlığa Son, SKH 3: Sağlık ve Kaliteli Yaşam	İnsan ve çocuk hakları (temel ihtiyaçlar), sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı
	F.4.2.1.4.	Dengeli beslenme, obezite ve besin israfının önlenmesi	SKH 2: Açlığa Son, SKH 12: Sorumlu Üretim ve Tüketim	İnsan ve çocuk hakları, küresel vatandaşlık (kaynak adaleti)
	F.4.2.1.5.-F.4.2.1.6.	Sigara ve alkolün zararları ile sağlık bilinci	SKH 3: Sağlık ve Kaliteli Yaşam	İnsan ve çocuk hakları, sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı
4. Maddenin Özellikleri	F.4.4.5.3.	Karışımların ayrılmasının ülke ekonomisine katkısı ve kaynakların etkili kullanımı	SKH 12: Sorumlu Üretim ve Tüketim	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık (kaynak verimliliği)
5. Aydınlatma ve Ses Teknolojileri	F.4.5.2.2.	Aydınlatma araçlarının tasarruflu kullanımı	SKH 7: Erişilebilir ve Temiz Enerji, SKH 12: Sorumlu Üretim ve Tüketim	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık
	F.4.5.3.1.-F.4.5.3.3.	Işık kirliliğinin nedenleri, etkileri ve çözüm önerileri	SKH 11: Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar, SKH 15: Karasal Yaşam	Sürdürülebilir kalkınma, küresel vatandaşlık (çevresel sorumluluk)
	F.4.5.5.1.-F.4.5.5.3.	Ses kirliliğinin insan sağlığı ve çevreye etkileri	SKH 3: Sağlık ve Kaliteli Yaşam, SKH 11: Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar	İnsan ve çocuk hakları, barış ve şiddetsizlik kültürü (huzurlu yaşam alanları)
6. İnsan ve Çevre	F.4.6.1.1.-F.4.6.1.2.	Kaynakların tasarruflu kullanımı ve geri dönüşümün önemi	SKH 6: Temiz Su ve Sanitasyon, SKH 7: Temiz Enerji, SKH 12: Sorumlu Üretim ve Tüketim, SKH 13: İklim Eylemi	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık, insan hakları (temiz çevre hakkı)
7. Basit Elektrik Devreleri	F.4.7.1.1.-F.4.7.1.3.	Elektrik devreleri ve enerji bilinci	SKH 7: Temiz Enerji, SKH 9: Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık (yenilenebilir enerji bilinci)

Tablo 4.21'de dördüncü sınıf Fen Bilimleri dersi öğretim programının ünite ve kazanımlarının hem sürdürülebilir kalkınma hedefleri hem de Sürdürülebilir Kalkınma için

2030 Gündemi kapsamındaki hedef 4.7 içeriği temelinde temalandırılmış verileri sunulmuştur. İlgili öğretim programında en fazla yer verilen hedeften en az yer verilen hedefe göre bir sıralama yapıldığında, Sürdürülebilir Kalkınma ve Yaşam Tarzı (n=8), Küresel Vatandaşlık (n=7), İnsan ve Çocuk Hakları (n=5), Barış ve Şiddetsizlik Kültürü (n=1) ve Kültürün Katkısı (n=1) olarak öğretim programında bulundukları gözlemlenmektedir.

f)4.Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yer alan 22 kazanımın aşağıdaki tabloda da görüldüğü üzere sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve çeşitli küresel boyutlarla örtüştüğü görülmektedir.

Tablo 4.22.4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) ve Küresel Boyutlarla İlişkilendirilmesi

Öğrenme Alanı	Kazanım Kodu	Kazanım Açıklaması	İlgili SKH	Küresel Boyutlar
1. Birey ve Toplum	SB.4.1.4.-SB.4.1.5.	Farklı özelliklere sahip bireylere saygı ve empati (engelliler, yoksullar vb.)	SKH 10: Eşitsizliklerin Azaltılması, SKH 4: Nitelikli Eğitim	İnsan ve çocuk hakları, cinsiyet eşitliği, barış ve şiddetsizlik kültürü, kültürel farklılık
	SB.4.1.3.	Bireysel yeteneklerin geliştirilmesi ve sosyal etkinliklere katılım	SKH 4: Nitelikli Eğitim	İnsan ve çocuk hakları, küresel vatandaşlık, kültürün katkısı
2. Kültür ve Miras	SB.4.2.2.	Millî kültür öğelerinin korunması ve tarihî mekânların tanıtılması	SKH 11: Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar	Kültürün katkısı, küresel vatandaşlık, sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı
	SB.4.2.3.	Geleneksel oyunların yaşatılması	SKH 11: Sürdürülebilir Şehirler, SKH 4: Nitelikli Eğitim	Kültürel farklılık, kültürün katkısı, sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı
3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.4.3.3.-SB.4.3.5.	Doğal ve beşerî unsurların tanınması ve çevre bilinci	SKH 15: Karasal Yaşam, SKH 11: Sürdürülebilir Şehirler	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık
	SB.4.3.6.	Doğal afetlere hazırlık (deprem çantası vb.)	SKH 13: İklim Eylemi, SKH 11: Sürdürülebilir Şehirler	İnsan ve çocuk hakları, barış ve şiddetsizlik kültürü, küresel vatandaşlık
	SB.4.3.4.	Hava olaylarının gözlemlenmesi ve iklim farkındalığı	SKH 13: İklim Eylemi	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık
4. Bilim, Teknoloji ve Toplum	SB.4.4.2.-SB.4.4.5.	Teknolojinin olumlu/olumsuz etkileri ve sorumlu kullanım	SKH 9: Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı, SKH 12: Sorumlu Üretim ve Tüketim	Küresel vatandaşlık, sürdürülebilir kalkınma, insan hakları
	SB.4.4.4.	Yenilikçi ürün tasarımı ve girişimcilik	SKH 9: Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı	Küresel vatandaşlık, sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, kültürün katkısı (yenilikçilik)

Öğrenme Alanı	Kazanım Kodu	Kazanım Açıklaması	İlgili SKH	Küresel Boyutlar
5. Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.4.5.1.-SB.4.5.5.	İstek-ihtiyaç ayrımı, kaynakların israf edilmemesi	SKH 12: Sorumlu Üretim ve Tüketim	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık
	SB.4.5.3.	Bilinçli tüketici davranışları	SKH 12: Sorumlu Üretim ve Tüketim, SKH 8: İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, insan ve çocuk hakları
	SB.4.5.4.	Bütçe yönetimi ve finansal okuryazarlık	SKH 1: Yoksulluğa Son, SKH 8: İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme	İnsan ve çocuk hakları, küresel vatandaşlık
6. Etkin Vatandaşlık	SB.4.6.1.	Çocuk hakları ve özgürlükler	SKH 16: Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar, SKH 4: Nitelikli Eğitim	İnsan ve çocuk hakları, barış ve şiddetsizlik kültürü
	SB.4.6.4.	Bağımsızlık ve demokrasi bilinci	SKH 16: Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar	Barış ve şiddetsizlik kültürü, küresel vatandaşlık, insan ve çocuk hakları
7. Küresel Bağlantılar	SB.4.7.3.-SB.4.7.4.	Farklı kültürlerle saygı ve kültürel karşılaştırma	SKH 10: Eşitsizliklerin Azaltılması, SKH 16: Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar	Kültürel farklılık, barış ve şiddetsizlik kültürü, küresel vatandaşlık
	SB.4.7.1.-SB.4.7.2.	Ülkeler arası ilişkiler ve küresel farkındalık	SKH 17: Hedefler için Ortaklıklar	Küresel vatandaşlık, barış ve şiddetsizlik kültürü, kültürün katkısı

Tablo 4.22’de dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının ünite ve kazanımlarının hem sürdürülebilir kalkınma hedefleri hem de Sürdürülebilir Kalkınma için 2030 Gündemi kapsamındaki hedef 4.7 içeriği temelinde temalandırılmış verileri sunulmuştur. İlgili öğretim programında en fazla yer verilen hedeften en az yer verilen hedefe göre bir sıralama yapıldığında Küresel Vatandaşlık (n=12), Sürdürülebilir Kalkınma ve Yaşam Tarzı (n=7), İnsan ve Çocuk Hakları (n=7), Barış ve Şiddetsizlik Kültürü (n=6), Kültürün Katkısı (n=5), Kültürel Farklılık (n=3) ve Cinsiyet Eşitliği (n=1) olarak öğretim programında bulundukları gözlemlenmektedir.

g)4.Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde yer alan 19 kazanımın aşağıdaki tabloda da görüldüğü üzere sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve çeşitli küresel boyutlarla örtüştüğü görülmektedir.

Tablo 4.23.4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Kazanımlarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) ve Küresel Boyutlarla İlişkilendirilmesi

Ünite	Kazanım Kodu	Kazanım Açıklaması	İlgili SKH	Küresel Boyutlar
1. İnsan Olmak	Y.4.1.2.-Y.4.1.3.	İnsan haklarının evrenselliği ve temel haklara dair örnekler	SKH 16: Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar, SKH 4: Nitelikli Eğitim	İnsan ve çocuk hakları, küresel vatandaşlık, barış ve şiddetsizlik kültürü
	Y.4.1.4.	Çocuk hakları ile yetişkin haklarının karşılaştırılması	SKH 5: Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, SKH 10: Eşitsizliklerin Azaltılması	İnsan ve çocuk hakları, cinsiyet eşitliği, kültürel farklılık
2. Hak, Özgürlük ve Sorumluluk	Y.4.2.2.	İnsanın doğaya, çevreye ve topluma karşı sorumlulukları	SKH 12: Sorumlu Üretim ve Tüketim, SKH 13: İklim Eylemi	Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzı, küresel vatandaşlık, insan ve çocuk hakları
	Y.4.2.5.-Y.4.2.6.	Hak ihlallerinin çözümü ve karşılıklı saygı	SKH 16: Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar, SKH 10: Eşitsizliklerin Azaltılması	Barış ve şiddetsizlik kültürü, insan ve çocuk hakları, kültürel farklılık
	Y.4.2.7.	Hakların birlikte yaşama kültürüne etkisi	SKH 11: Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar	Barış ve şiddetsizlik kültürü, kültürün katkısı, küresel vatandaşlık
3. Adalet ve Eşitlik	Y.4.3.1.-Y.4.3.2.	Farklılıklara saygı, adalet ve pozitif ayrımcılık	SKH 5: Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, SKH 10: Eşitsizliklerin Azaltılması, SKH 16: Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar	Cinsiyet eşitliği, kültürel farklılık, barış ve şiddetsizlik kültürü
	Y.4.3.3.-Y.4.3.4.	Eşitlik ve adaletin toplumsal sonuçları	SKH 16: Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar	İnsan ve çocuk hakları, barış ve şiddetsizlik kültürü, küresel vatandaşlık
4. Uzlaş	Y.4.4.3.-Y.4.4.4.	Anlaşmazlıkların demokratik çözümü ve uzlaş kültürü	SKH 16: Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar, SKH 17: Hedefler için Ortaklıklar	Barış ve şiddetsizlik kültürü, küresel vatandaşlık, kültürün katkısı
5. Kurallar	Y.4.5.3.-Y.4.5.4.	Kurallara uymanın toplumsal düzene katkısı ve aktif vatandaşlık	SKH 16: Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar	Küresel vatandaşlık, barış ve şiddetsizlik kültürü, insan hakları
6. Birlikte Yaşama	Y.4.6.1.-Y.4.6.2.	Yurt, kamu kurumları ve sivil toplumun rolü	SKH 11: Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar, SKH 16: Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar	Kültürün katkısı, küresel vatandaşlık, barış ve şiddetsizlik kültürü
	Y.4.6.4.-Y.4.6.5.	Aktif yurttaşlık ve birlikte yaşama kültürü	SKH 16: Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar, SKH 17: Hedefler için Ortaklıklar	Küresel vatandaşlık, barış ve şiddetsizlik kültürü, kültürel farklılık

Tablo 4.23’de dördüncü sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programının ünite ve kazanımlarının hem sürdürülebilir kalkınma hedefleri hem de Sürdürülebilir Kalkınma için 2030 Gündemi kapsamındaki hedef 4.7 içeriği temelinde temalandırılmış verileri sunulmuştur. İlgili öğretim programında en fazla yer verilen hedeften en az yer verilen hedefe göre bir sıralama yapıldığında Barış ve Şiddetsizlik Kültürü (n=9), Küresel Vatandaşlık (n=8), İnsan ve Çocuk Hakları (n=4), Kültürel Farklılık (n=4) , Kültürün Katkısı (n=3), Cinsiyet Eşitliği (n=2), Sürdürülebilir Kalkınma ve Yaşam Tarzı (n=1) olarak öğretim programında bulundukları gözlemlenmektedir.



Bir haftalık bir süreçte okullara yapılan geziler sonucunda gözlemlenen materyal ve çalışmalara ilişkin bulgular ise aşağıdaki tablo ile gösterilmiştir.(Farklı zaman dilimlerinde yapılan ziyaretlerde bu çalışmalar değişkenlik gösterebilir.)

Tablo 4.24.Okullarda Gözlemlenen Materyal ve Çalışmaların SKH ve Küresel Boyutlarla İlişkilendirilmesi

Temalar	Kodlar	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8	O9
Sürdürülebilir Kalkınma ve Yaşam Tarzı	Okul geneline yayılmış bir planlama	+	+	+	+					
	Sürdürülebilir tarım için bahçe	+		+	+		+			
	Afiş, sergi ya da pano çalışması	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Geridönüşüm kutuları	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Proje çalışmaları(Sıfır Atık, Yaşam Becerileri,Eko Okul,etwinning)	+	+	+	+	+	+	+	+	+
İnsan ve Çocuk Hakları	Okul geneline yayılmış bir planlama	+	+	+	+			+		
	Afiş ya da pano çalışması			+	+		+			
	Proje çalışmaları(,Yaşam Becerileri,etwinning)				+		+			
Cinsiyet Eşitliği	Okul geneline yayılmış bir planlama	+	+	+	+					
	Afiş ya da pano çalışması				+					
Barış ve Şiddetsizlik	Okul geneline yayılmış bir planlama	+	+		+					
	Afiş ya da pano çalışması				+		+		+	
Küresel Vatandaşlık	Okul geneline yayılmış bir planlama	+	+		+					
	Afiş ya da pano çalışması		+		+		+			
	Enerji Tasarrufu Etkinlikleri(Okul duvarlarına asılan notlar)	+	+	+	+		+	+	+	+
	Proje çalışmaları(Sıfır Atık,Yaşam Becerileri,Eko Okul,etwinning)	+					+	+		
	Geri dönüşüm çalışmaları	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Temalar	Kodlar	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8	O9
Kültürel Farklılık	Okul geneline yayılmış bir planlama	+	+	+	+					
	Afiş ya da pano çalışması	+	+				+			
	Proje çalışmaları(Yaşam Becerileri,letwinning)							+	+	
Kültürün Katkısı	Okul geneline yayılmış bir planlama	+	+	+	+					
	Afiş ya da pano çalışması			+						

Tablo 4.24' e göre araştırmaya katkı sunan okullarda Sürdürülebilir Kalkınma ve Yaşam Tarzı boyutunda görülen materyal ve çalışmalar en fazla yer verilen çalışmalardan en az yer verilen çalışmalara doğru sıralandığında Proje Çalışmaları(Sıfır Atık, Yaşam Becerileri, Eko okul,,e-twinning) (n=9), Afiş, Sergi ya da Pano Çalışması (n=9), Geridönüşüm Kutuları (n=9),Sürdürülebilir Tarım İçin Bahçe (n=4), Okul Geneline Yayılmış Bir Planlama (n=5) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.24' e göre araştırmaya katkı sunan okullarda İnsan ve Çocuk Hakları boyutunda görülen materyal ve çalışmalar en fazla yer verilen çalışmalardan en az yer verilen çalışmalara doğru sıralandığında Okul Geneline Yayılmış Bir Planlama (n=4) , Afiş, Sergi ya da Pano Çalışması (n=3), Proje Çalışmaları(Yaşam Becerileri, e-twinning) (n=2) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.24' e göre araştırmaya katkı sunan okullarda Cinsiyet Eşitliği boyutunda görülen materyal ve çalışmalar en fazla yer verilen çalışmalardan en az yer verilen çalışmalara doğru sıralandığında Okul Geneline Yayılmış Bir Planlama (n=4), Afiş, Sergi ya da Pano Çalışması (n=1) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.24' e göre araştırmaya katkı sunan okullarda Barış ve Şiddetsizlik boyutunda görülen materyal ve çalışmalar en fazla yer verilen çalışmalardan en az yer verilen çalışmalara doğru sıralandığında Okul Geneline Yayılmış Bir Planlama (n=3), Afiş, Sergi ya da Pano Çalışması (n=3) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.24' e göre araştırmaya katkı sunan okullarda Küresel Vatandaşlık boyutunda görülen materyal ve çalışmalar en fazla yer verilen çalışmalardan en az yer verilen çalışmalara doğru sıralandığında Geri dönüşüm Çalışmaları (n=9), Enerji Tasarrufu Etkinlikleri (n=8), Proje Çalışmaları(Sıfır Atık, Yaşam Becerileri, Eko okul, e-twinning) (n=3), Afiş, Sergi ya da Pano Çalışması (n=3), Okul Geneline Yayılmış Bir Planlama (n=3) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.24' e göre araştırmaya katkı sunan okullarda Kültürel Farklılık boyutunda görülen materyal ve çalışmalar en fazla yer verilen çalışmalardan en az yer verilen çalışmalara doğru sıralandığında Okul Geneline Yayılmış Bir Planlama (n=4), Afiş, Sergi ya da Pano Çalışması (n=3), Proje Çalışmaları(Yaşam Becerileri, e-twinning) (n=2) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.24' e göre araştırmaya katkı sunan okullarda Kültürün Katkısı boyutunda görülen materyal ve çalışmalar en fazla yer verilen çalışmalardan en az yer verilen çalışmalara doğru sıralandığında Okul Geneline Yayılmış Bir Planlama (n=4), Afiş, Sergi ya da Pano Çalışması (n=1) olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.Sonuç ve Tartışma

Temel eğitim kurumlarının daha sürdürülebilir bir yaşam için problemlere çözüm arama ve yeni arayışlar için girişimde bulunma açısından öğrenciler için ilk deneyimleri yaşamalarına fırsat verecek okullar olması beklenmektedir (Mulyasari, Ali ve Sukirman, 2021). Ayrıca eğitimde sürdürülebilir kalkınmaya önem verilmesi ilkökul ve ortaokul düzeyindeki eğitim sürecinin kalitesinin gelişmesine birçok açıdan destek sağlayacaktır (Laurie, NOnoyama-Tarumi, McKeown ve Hopkins, 2016). Bu araştırma ile ilkokullarda 2030 yılı sürdürülebilir kalkınma hedefleri kapsamında yürütülen eğitim etkinlikleri belirlemek ve bu konuda karşılaşılan sorunları ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırmanın birinci problemin a alt problemi olan, öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam tarzı konusunda bilgi ve beceri kazanmalara ilişkin elde edilen bulgular, bu etkinliklerin Çevresel ve Ekonomik Etkinlikler ile Sosyal ve Kültürel Etkinlikler olarak yürütüldüğünü göstermektedir. Katılımcılar çevresel ve ekonomik etkinliklere ilişkin olarak en çok "Doğa ve Çevre Farkındalık Etkinlikleri" gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda, katılımcılar geri dönüşüm projeleri ve doğa etkinlikleri yoluyla öğrencilerin çevre bilinci kazandırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Gunansyah, Zuhdi ve Rohadatul'Aisy (2021) ve Kardaş İşler (2023) çalışmalarında ilkokullarda yapılan sürdürülebilir kalkınma çalışmalarının ağırlıklı olarak çevresel boyuta odaklandığını ortaya koymaktadırlar. Ayrıca Gunansyah, Zuhdi ve Rohadatul'Aisy (2021) doğal kaynakların korunması ve doğal ekosistemin devamını sağlamak kapsamında ekosistemi koruma ve çevre okuryazarlığı, restorasyon, adaptasyon ve canlandırma konularında uygulamalar yapıldığını; Liu, Yang ve Shiau (2020) de okullarda en fazla enerji tasarrufu, atıkların azaltılması ve sağlık konularında etkinlik yapıldığını belirtmişlerdir. Çevresel boyuta verilen bu önem, Türk'ün (2022) öğretmen adaylarıyla sürdürülebilir kalkınmaya yönelik yaptığı çalışmada, adayların çevreye karşı yüksek bir duyarlılığa sahip olduklarının ortaya konmasıyla da açıklanabilir. Aynı zamanda daha çok çevreyi koruma ve ekonomik kalkınmaya odaklanması okullardan daha çok biyolojik olarak dünyanın devamını sağlamaya yönelik öğrenci ve velilere duyarlık kazandırılmasına yönelik

beklentiler olmasından kaynaklanabilir (Mulyasari, Ali ve Sukirman, 2021). Bu alandaki yüksek duyarlık sürdürülebilir kalkınma konusundaki eğitim etkinliklerindeki tercih ve odaklanılan sürdürülebilirlik boyutunda etkili olabilir. Ayrıca araştırmada sosyal ve kültürel etkinliklerin daha az tercih edildiği gözlemlenmiştir. Gunansyah, Zuhdi ve Rohadatul'Aisy (2021) de çalışmalarında okullarda çevresel boyuta göre daha kısıtlı olsa da sürdürülebilir kalkınmayla ilgili olarak sosyal ve kültürel alanda etkinliklerin yapılması konusunda çaba gösterildiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın gözlem bulguları da katılımcı görüşlerini destekler niteliktedir. Okullardaki etkinlik ürünlerinin daha çok sıfır atık, eko okul gibi çevresel ve etkinliklerle ilgili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, Mulyasari, Ali ve Sukirman (2021) okullarda sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin hedeflerin tümüyle ilgili etkinlik yapılmadığını ifade etmektedir. Fakat Kardaş İşler (2023) ilkokul düzeyinde sürdürülebilir kalkınmanın yalnızca çevre boyutuna değil sosyal ve kültürel boyutuna ilişkin kazanımlarının önemli düzeyde yer aldığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın birinci problemin b alt problemi olan ait olan öğrencilerin insan ve çocuk hakları konusunda bilgi ve beceri kazanmasına yönelik etkinlikler kapsamında elde edilen bulgular Etkin Katılım ve Uygulamaya Yönelik Etkinlikler, Programla Bütünleştirmeye Yönelik Etkinlikler ile Bilgilendirme ve Farkındalığı Artırmaya Yönelik Etkinlikler yürütüldüğünü ortaya koymaktadır. Katılımcılar, Etkin Katılım ve Uygulamaya Yönelik Etkinliklere ilişkin olarak en çok Sözlü Sunum ve Tartışmalar, Proje ve Sosyal Sorumluluk Çalışmaları, Drama ve Canlandırmalar gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın gözlem bulguları da katılımcı ifadeleri ile paraleldir. Okullarda ilgili temaya yönelik afiş, pano ve etkinlik planları olduğu gözlemlenmiştir. Benzer şekilde Alderson (2000), çocukların okul karar alma süreçlerine katılımının önemini vurgulayarak, tartışma çemberleri gibi yöntemlerin bu süreçteki etkisini ve çocukların uygulamaya yönelik etkinliklere aktif katılımının önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, Covell, Howe ve McNeil (2008) öğrencilerin hakları içselleştirmesinde interaktif yöntemlerin (drama, rol oyunu) etkisini ortaya koymaktadırlar. Araştırmacılar, "Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim" bölümünde, UNESCO (2015) ve AB (2015) raporlarına atıfta bulunularak, öğrencilerin aktif katılımını sağlayan yöntemlerin önemi belirtilmektedir. "Programla Bütünleştirmeye Yönelik Etkinlikler" in ise en fazla tercih edilen ikinci tema olduğu görülmektedir. Biçer ve Bulut (2022) öğretmen eğitiminde sürdürülebilir kalkınma konusunun müfredatlara yeterince entegre edilmediği ve bu alanda eksiklikler olduğunu

vurgulamaktadır. Bu durum katılımcıların Programla Bütünleştirmeye Yönelik Etkinlikler tercihini desteklemektedir.

Araştırmanın birinci problemin c alt problemi olan ait olan öğrencilerin cinsiyet eşitliği konusunda bilgi ve beceri kazanmasına yönelik etkinlikler kapsamında elde edilen bulgular Sözel ve Görsel Etkinlikler, Etkin Katılım ve Uygulamaya Yönelik Etkinlikler ile Günlük Hayatla İlişkilendirilen Etkinlikler yürütüldüğünü ortaya koymaktadır. Katılımcılar sözel ve görsel etkinliklere ilişkin olarak en çok “Konferans, Sunum ve Tartışmalar” gerçekleştirdiklerini ifade ederken bazı katılımcılar herhangi bir etkinlik yapıldığından bahsetmemişlerdir. Araştırmanın gözlem verileri de görüşme verilerini doğrulamaktadır. Bazı katılımcılardan bu konuyla ilgili ürün gözlemlenmemiştir. Okullardaki ilgili temaya ilişkin faaliyet çıktıları genellikle (Afiş, pano, sunum faaliyetleri gibi) bilgilendirici etkinlik ürünleridir. Konferans, sunum ve tartışmaların en çok tercih edilen yöntem olması, bilgi aktarımının önem verildiğini göstermektedir. UNESCO (2020), okullarda öğretmen ve yöneticilerin tüm öğrencileri kapsayacak etkinliklerin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu nedenle bu konuyla ilgili etkinlikleri olan katılımcıların sürdürülebilir kalkınma konusunda hem görsel hem de işitsel etkinliklerinin gerçekleşmesi önemli gördüğü ifade edilebilir. Butler (2019) kısa film ve belgesellerin, öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine eleştirel bakmasını sağladığına dikkat çekerek, sözel ve görsel etkinliklerin önemli olduğunu desteklemektedir. Ancak, rol model buluşmaları ve günlük uygulamalar gibi etkinliklerin daha az kullanılması, bu konunun teoride kalmaması için pratik uygulamaların artırılması gerektiğine işaret etmektedir. Özerdinç, Kızılay ve Hamalosmanoğlu (2022) eğitimde sürdürülebilir kalkınma çalışmalarının çoğunlukla "farkındalık ölçme" odaklı olduğunu, davranış değişikliği yaratacak uygulamalı etkinliklerin ise yetersiz kaldığını dile getirmektedir. Toplumsal dönüşüm için teorik bilginin pratikle desteklenmesi gerektiği, özellikle rol modelleme ve günlük yaşam uygulamalarının önemini vurgulamaktadırlar. Ayrıca, Mulyasari, Ali ve Sukirman (2021) okul programlarında cinsiyet eşitliği gibi konuların bağımsızlık, iş birliği ve dürüstlük gibi değerlerle ilişkilendirilerek öğretilmesinin etkili olduğunu belirterek yaparak yaşayarak öğrenmenin önemini vurgulamaktadırlar.

Araştırmanın birinci problemin d alt problemine ait olan öğrencilerin barış ve şiddetsizlik kültürü konusunda bilgi ve beceri kazanmasına yönelik etkinlikler kapsamında elde edilen bulgular Eleştirel ve Katılımcı Düşünme Etkinlikleri, Önleyici ve Destekleyici Eğitim Etkinlikleri ve Kültür, Spor ve Uygulamalı Etkinlikler yürütüldüğünü ortaya

koymaktadır. Katılımcılar önleyici ve destekleyici eğitim etkinlikleri kapsamında en çok akran zorbalığını önleme etkinlikleri, rehberlik çalışmaları ve eğitimler, çatışma çözme ve iletişim çalışmaları, empati ve değerler eğitimi, farklılıklara karşı duyarlılık eğitimi gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda, katılımcılar yaptıkları çalışmalarla şiddet sorunlarını önlemeye ve doğru davranışları pekiştirerek öğrencileri desteklemeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Olweus (1993) okul temelli önleme programlarının zorbalığı azaltmada etkili olduğuna işaret etmektedir. Goleman (1995) empati eğitiminin şiddet davranışlarını azalttığını ve sosyal uyumu artırdığını savunmaktadır. Salmivalli (1999) ise, bir bireyin gruptaki tipik davranışını değiştirmesine yardım edilecekse, sadece bireyi motive etmek ve ona gerekli becerileri vermenin yeterli olmayacağını, aynı zamanda diğer grup üyelerinin de değişime izin vermesi, hatta bu değişikliği teşvik etmesinin sağlanması gerektiğini belirterek, okuldaki rehberlik hizmetlerinin zorbalığı önleme konusundaki önemine dikkat çekmektedir. Eisner (2002) ise sanat etkinliklerinin çatışma çözme ve iş birliği becerilerini geliştirdiğini işaret etmektedir. Bailey (2005) sporun takım çalışması ve fair-play duygusunu geliştirerek şiddetsizliği desteklediğini ileri sürmektedir. Bu çalışmalar ilgili katılımcıların “Kültür, Spor ve Uygulamalı Etkinlikler”e yönelme sebebini açıklayabilir. Nitekim, katılımcıların ikinci olarak en fazla tercih ettiği etkinliklerin Kültür, Spor ve Uygulamalı Etkinlikler olması çalışmanın daha önce yapılan çalışmalarla da örtüştüğünü göstermektedir. Diğer taraftan tartışma çemberleri ve empati eğitimlerinin de öne çıkması, bu konuların öğrencilerle açık diyaloglarla önem verildiğini işaret etmektedir. Ancak, aile ve medyanın olumsuz etkileri gibi engellerin varlığı, okul dışı faktörlerin de ele alınması gerektiğini düşündürmektedir. Biçer ve Bulut (2022, s. 55), sürdürülebilir kalkınma eğitiminin yalnızca okullarla sınırlı kalmayıp toplumsal iş birliği gerektirdiğini vurgulayarak, aile ve medya gibi faktörlerin dikkate alınmasının önemine işaret etmiş ve “demokrasi, siyasi güven ile sosyal adalet düzeyi yüksek ülkelerde eğitim katılımının arttığını” belirterek okul dışı faktörlerin etkisini vurgulamaktadırlar. Ayrıca Gunansyah, Zuhdi ve Rohadatul'Aisy (2021) çalışmalarında ilkokullarda kültürel değerlerle ilgili gösterilerin düzenlenmesinin, toplumsal bilinci artırdığını belirtmektedir. Sosyal sürdürülebilirliğin "kültürel mirasın korunması" ve "sosyal adalet" gibi unsurları içerdiğini ifade etmektedir.

Araştırmanın birinci problemin e alt problemine ait olan öğrencilerin küresel vatandaşlık konusunda bilgi ve beceri kazanmasına yönelik etkinlikler kapsamında elde

edilen bulgular, Öğrencilerin Kültürel Farkındalık ve Küresel Bakış Açısı Geliştirme Etkinlikleri, Sosyal Uyum ve İşbirliği Etkinlikleri, Dijital Temelli Etkinlikler yürütüldüğünü ortaya koymaktadır. Katılımcıların en fazla tercih ettiği etkinliklerin öğrencilerin kültürel farkındalık ve küresel bakış açısı geliştirme teması etkinlikleri kapsamında uluslararası günler ve etkinlikler, çevre ve iklim odaklı etkinlikler ile araştırma ve sunum çalışmalarının yer aldığı görülmektedir. Byram (2008) araştırma ve sunum çalışmalarının, öğrencilerin eleştirel düşünme ve kültürel perspektif kazanmalarına katkı sağladığını belirtmektedir. Bu bulgu ise, çalışmada yer alan araştırma ve sunum çalışmaları etkinlikleri ile benzerlik göstermektedir. UNESCO (2017) verilerinde de sürdürülebilirlik eğitimi kapsamında düzenlenen etkinliklerin, benzer bir şekilde küresel çevre sorunlarına karşı duyarlılığı artırmakta olduğuna işaret edilmektedir. Monrea ve diğerleri (2019) ise, iklim değişikliği farkındalığının artmasıyla birlikte, eğitim programlarında çevre odaklı etkinliklere olan ilginin arttığını ifade etmektedir. Deardoff (2006) tartışma ve iletişim becerilerini geliştiren etkinlikler, kültürlerarası anlayışı artırarak sosyal uyumu güçlendirmekte olduğunu belirtmektedir. Bu ifade, çalışmada yer alan sosyal uyum ve iş birliği etkinlikleri bulgusunu desteklemektedir. Öte yandan, sosyal uyum ve iş birliği çerçevesinde yer alan proje tabanlı çalışmaların öne çıkması, öğrencilerin aktif katılımını teşvik ettiğini göstermektedir. Benzer şekilde Thomas (2000) proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarının, katılımcıların iş birliği becerilerini geliştirirken aynı zamanda en çok tercih edilen etkinlikler arasında yer aldığına işaret etmektedir. Eyler ve Giles (1999) ise yapılan araştırmalarda, öğrencilerin sosyal sorumluluk projelerine aktif katılımının hem kişisel gelişimlerini desteklediğini hem de toplumsal bağlılık duygusunu artırdığını belirtmektedir. Ancak, dijital etkinliklerin daha az tercih edildiği saptanmıştır. Özerdinç, Kızılay ve Hamalosmanoğlu (2022) çalışmalarında eğitimde dijital araçların kullanımının yetersiz olduğunu tespit etmiş ve bu alanda iyileştirmeler yapılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Mulyasari, Ali ve Sukirman (2021) ise, çalışmalarında kültürel değerlerle ilgili etkinliklerin, öğrencilerin küresel vatandaşlık bilincini artırdığını ortaya koymaktadırlar. Bu bulgular, küresel vatandaşlık eğitiminde proje tabanlı ve dijital yöntemlerin dengeli şekilde kullanılması gerektiğini göstermekte ve bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın birinci problemin f alt problemine ait olan öğrencilerin kültürel farklılık konusunda bilgi ve beceri kazanmasına yönelik etkinlikler kapsamında elde edilen bulgular Kültürlerarası Etkileşim ve Katılım Etkinlikleri, Duygusal ve Empati Gelişim Etkinlikleri

yürütüldüğünü ortaya koymaktadır. Katılımcılar, Kültürlerarası Etkileşim ve Katılım Etkinliklerine ilişkin olarak en çok Kültürel Bilgilendirme Etkinlikleri (Sunumlar, Panolar, Araştırmalar) gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Banks (2008) kültürel bilgilendirme faaliyetlerinin (sunumlar, panolar) öğrencilerin kültürel farkındalığını artırmada etkili olduğunu ifade etmektedir. Araştırmada ikinci en fazla tercih edilen etkinlik ise Dil, Müzik ve Dans Temelli Etkinlikler olarak öne çıkmaktadır. Deardoff (2006) ise, uluslararası kutlamalar ve etkileşim etkinliklerinin öğrencilerin kültürlerarası yeterliliklerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Kültürel bilgilendirme etkinliklerinin yoğun olması, öğrencilerin farklı kültürleri tanımasına yardımcı olduğunu göstermektedir. Ancak, dil ve iletişim sorunları gibi engellerin varlığı, bu etkinliklerin daha kapsayıcı hale getirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. UNESCO (2015) "Kapsayıcı eğitim" kavramı, dil ve iletişim sorunları gibi engellerin aşılması için eğitim ortamlarının herkesi kucaklaması gerektiğini vurgulamaktadır. Gunansyah, Zuhdi ve Rohadatul'Aisy (2021) kültürel etkinliklerin, dezavantajlı grupların katılımını artırmak için çeşitlendirilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Bu bulgu kapsayıcı uygulamaların eksikliğiyle ilgili bu araştırmayı desteklemektedir. Biçer ve Bulut (2022) öğretmen eğitiminde kültürel duyarlılığın artırılması ve müfredatın kapsayıcı hale getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırmanın birinci problemin g alt problemine ait olan öğrencilerin kültürün katkısı konusunda bilgi ve beceri kazanmasına yönelik etkinlikler kapsamında elde edilen bulgular Sözel Etkinlikler ve Sunumlar ile Etkin Katılım ve Uygulamayı Gerektiren Etkinlikler yürütüldüğünü ortaya koymaktadır. Katılımcılar, Etkin Katılım ve Uygulamaya Yönelik Etkinliklere ilişkin olarak en çok Kültürel Miras ve Geleneksel Uygulamaların Tanıtımı ve Uluslararası Bilgilendirme ve Bilinç Oluşturma Etkinlikleri gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Byram (2008) uluslararası bilgilendirme ve bilinç oluşturma etkinlikleri kapsamında uluslararası projelerin (e-Twinning, Erasmus+) kültürlerarası farkındalığı artırdığına işaret etmektedir. Hooper ve Grinhill (2007) ise yine aynı kapsamda müze gezilerinin ve sergilerin aktif öğrenmeyi desteklediğini savunmaktadırlar. Kültürel miras ve geleneksel uygulamaların tanıtımı kapsamında, Kaya (2019) ise, kültürel miras etkinliklerinin öğrencilerin farkındalığını artırdığını kanıtladığını ifade etmektedir. Kültürel miras etkinliklerinin öne çıkması, öğrencilerin yerel değerleri tanımasının önemini vurgulamaktadır. Ancak, maddi değerlerin manevi değerlerin önüne geçmesi gibi sorunlar, kültürel eğitimde dengeli bir yaklaşımın gerekliliğini göstermektedir. Mulyasari, Ali ve

Sukirman (2021) kültürel etkinliklerin, "milliyetçilik" ve "dürüstlük" gibi değerlerle bütünleştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu, manevi değerlerin ihmal edilmemesi gerektiğini düşündürmektedir. Biçer ve Bulut (2022) eğitimde "kapsayıcılık" ve "değerler eğitiminin" önemini belirterek, tek yönlü (maddi odaklı) yaklaşımların eksikliğine dikkat çekmektedirler. Bu da dengeli yaklaşımın gerekliliğini desteklemektedir. Araştırmanın bu alt probleminde bazı katılımcılar görüş belirtmemiştir. Bu durum Cohen ve diğerleri (2018) tarafından anket ve görüşmelerde bazı katılımcıların nötr kalmasının, konuya ilgisizlik veya çekingenlikten kaynaklanabileceği şeklinde belirtmektedirler.

Araştırmanın ikinci probleminin a alt problemine ait olan öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam tarzı konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda karşılaşılan sorunlar kapsamında elde edilen bulgular Aile ve Toplumdan Kaynaklanan Sorunlar, Sistemden Kaynaklanan Sorunlar ve Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar, öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin olarak en çok uygulama ve davranış değişikliğinde zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Piaget (1950) soyut kavramların öğrenilmesinde bilişsel hazır bulunuşluğun gerekliliğine işaret etmektedir. Bu görüş, davranış değişikliğindeki zorlukların sebepleri arasında yer alabilir. Bandura (1986) ise öğrenme çıktılarının kalıcılığı için tekrar ve uygulamanın önemini savunmaktadır. Bu durum, uygulama ve davranış değişikliğinde yaşanan zorlukların sabırla yapılan tekrarlar ile aşılabileceğine işaret etmektedir. Türk (2022) öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalığının yüksek olmasına rağmen, bu bilginin davranışa dönüşümünde eksiklikler olduğunu belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerdeki içselleştirme sorunlarının öğretmenlerin bu alandaki eksiklikleriyle ilişkilendirilebilir. Katılımcılar, aileden ve toplumdan kaynaklanan sorunlara ilişkin olarak ise ikinci en fazla yaşanan sorunun ailelerin bilinçsizliği ve direnci olduğunu belirtmektedir. Özellikle, katılımcılar sürdürülebilir yaşam tarzının benimsenmesinde ailelerin tutumlarının etkili olduğu vurgulamaktadırlar. Benzer şekilde Şahin (2018) davranış değişikliği için okul aile iş birliğinin şart olduğunu dile getirmektedirler. Epstein (2018) ailelerin eğitim sürecine katılımındaki direncinin, bilgi eksikliği ve geleneksel tutumlardan kaynaklandığını belirtmektedir. Kağıtçıbaşı (2012) geleneksel ailelerin okulun "bireyselleştirme" çabalarına direnç gösterebileceğini vurgulamaktadır. Bu bulgular, araştırmanın ailelerin bilinçsizliği ve direnci konusunda yaşanan zorlukları desteklemektedir. Müfredatın yetersizliği, zaman kısıtlamaları ve kaynak eksikliği gibi faktörlerin etkinliklerin uygulanmasını zorlaştırması da

katılımcılar tarafından ifade edilen sorunlar arasındadır. Halbuki, farklı öğretim etkinlikleri kullanıldığında öğrencilerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik olumlu tutum ve bu alandaki günlük problemleri çözme becerileri geliştiği gözlemlenmiştir (M. Erkol, 2019). Ayrıca Biçer ve Bulut (2022) öğretmen eğitiminde sürdürülebilir kalkınma konularının müfredata yetersiz entegrasyonu ve uygulamalı çalışmaların eksikliğini eleştirmektedirler. Kaynakların verimli kullanımı ve yeşil ekonominin benimsenmesi gerekliliği, okullardaki altyapı/kaynak sorunlarıyla ilişkilendirilebilir. Mulyasari, Ali ve Sukirman (2021) sürdürülebilir yaşam tarzının benimsenmesinde toplumsal iş birliğinin kritik olduğunu vurgulamaktadır. Bu vurgu, ailelerin bilinçlendirilmesi ihtiyacıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın ikinci probleminin b alt problemine ait olan öğrencilerin insan ve çocuk hakları konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda karşılaşılan sorunlar kapsamında elde edilen bulgular Bireysel Engeller, Toplumsal Engeller ve Ekonomik Engeller olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar, öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin olarak en çok uygulama ve davranış değişikliğinde zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar, bireysel engeller kapsamında en fazla bilginin içselleştirilmemesi ve uygulanmaması konusunda sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu durum sekizinci alt problemin bulguları ile benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Bandura (1986) bilginin davranışa dönüşmesindeki bilişsel ve çevresel engelleri varlığına işaret etmiştir. Araştırma, Ajzen (1991)'nin bilginin eyleme dökülmesinde niyet, öz-yeterlilik ve sosyal normların etkin olduğunu öne sürdüğü bulgular ile bu araştırmanın bulguları paralellik göstermektedir. Bireysel engeller kapsamında yer alan bir diğer sorun ise empati eksikliği ve benmerkezcilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bulgu, Eisenberg ve Miller (2000) benmerkezciliğin empati gelişimini engellediği yönündeki bulguları ile de desteklenmektedir. Toplumsal engeller kapsamında ise ailenin bilinçsizliği ve olumsuz tutumları yine sekizinci alt problemde karşılaşılan sorunlarla örtüşmektedir. Nitekim bu durum Bronfenbrenner (1979) ile tutumlarının bireyin gelişimine etkisini ekolojik sistem teorisiyle açıklamaktadır. Öğrencilerin soyut kavramları anlamada zorlanması ve empati eksikliği, bilgilerin içselleştirilmesini engellemektedir. Ailelerin olumsuz tutumları ve hak ihlallerinin normalleştirilmesi, öğrencilerin bu konularda bilinçlenmesini zorlaştırmakta olduğunu ve ayrıca materyal ve mekanizma eksiklikleri, eğitim sürecini olumsuz etkilediğini düşündürmektedir. İnsan hakları eğitiminin etkili olabilmesi için somut örneklerle desteklenmesi, ailelerin sürece dahil edilmesi ve okullarda gerekli kaynakların sağlanması

gerekliliğini işaret etmektedir. Türk (2022) öğrencilerde farkındalık oluşturmada davranışa dönüşümün eksik kaldığını belirterek, empati gibi becerilerin geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Gunansyah, Zuhdi ve Rohadatul'Aisy (2021) toplum ve politika yapıcılarının sürece dahil edildiği etkinliklerin (örn. kültürel gösteriler) başarılı olduğunu vurgulamaktadır. Bu, kampanyaların önemini doğrulamaktadır. Biçer ve Bulut (2022) öğretmen eğitiminde kaynak yetersizliği ve müfredatın revize edilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bu bulgu, katılımcıların işaret ettiği materyal eksiklikleri bulgusuyla da örtüşmektedir. Özerdinç, Kızılay ve Hamalosmanoğlu (2022) eğitimde uygulamalı yöntemlerin (drama, projeler) eksikliğini eleştirerek, aile ve toplum iş birliğinin gerekliliğini belirtmektedir.

Araştırmanın ikinci probleminin c alt problemine ait olan öğrencilerin cinsiyet eşitliği konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda karşılaşılan sorunlar kapsamında elde edilen bulgular Toplumsal Yapıdan Kaynaklanan Sorunlar, Eğitim Sisteminden Kaynaklı Engeller, Bireysel Faktörlerden Kaynaklı Engeller, Okul Kaynaklı Engellerin var olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar, toplumsal yapıdan kaynaklanan engeller kapsamında en çok geleneksel cinsiyet rolleri ve aile tutumları konusunda sorun yaşandığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Aydın ve Duğan (2018) geleneksel cinsiyet rolleri, özellikle kız öğrencilerin eğitimde karşılaştıkları engellerin başında geldiğini ve ailelerin 'kız çocuğu evde durmalı' anlayışının eğitim sürecini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Demir (2020) erkek çocuklarının mesleki eğitime yönlendirilmesinin, kız çocuklarının ise ev içi rollerle sınırlandırılmasının eğitimde cinsiyet temelli ayrışmayı derinleştirdiğini işaret etmektedir. Kaya (2019) ise aile tutumlarını farklı bir bakış ile ele alarak ailelerin eğitimi 'geçim kaynağı sağlama aracı' olarak görmesinin, çocukların okuldan erken ayrılmasına neden olduğunu ileri sürmüştür. Yılmaz (2021) ise kırsal bölgelerde ailelerin kız çocuklarını erken yaşta evlendirme eğilimi, eğitimlerinin yarıda kalmasının en önemli nedeni olduğuna dikkat çekmektedir. Geleneksel cinsiyet rolleri ve ailelerin tutumları, öğrencilerin bu konuda bilinçlenmesini zorlaştırmakta olduğunu düşündürmektedir. Öte yandan ikinci olarak en fazla sorun yaşanan konunun ise, eğitim sistemindeki eksiklikler olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Arslan (2016) müfredatın kentsel ve kırsal kesimler arasındaki ihtiyaç farkını dikkate almamasının, eğitimde adaletsizliğe yol açtığı ifadesi ile örtüşmektedir. Biçer ve Bulut (2022) öğretmen eğitiminde cinsiyet eşitliği konusunun müfredata yetersiz entegrasyonunu eleştirmiş ve kapsayıcılık ihtiyacını

vurgulamaktadırlar. Ayrıca UNESCO (2015) "Kapsayıcı eğitim" için müfredatların cinsiyet eşitliği perspektifiyle gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Mulyasari, Ali ve Sukirman (2021) cinsiyet eşitliği eğitiminde rol model buluşmalarının ve toplum katılımlı etkinliklerin etkili olduğunu örneklendirmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, cinsiyet eşitliği eğitiminin toplumsal, eğitimsel ve bireysel düzeylerde eş zamanlı müdahale gerektirdiğini gösteren literatürle tutarlıdır. Özellikle, toplumsal direncin aşılması için aile eğitimi ve kampanyalar, müfredat reformu ile kapsayıcı içeriklerin geliştirilmesi, rol model etkisinin somutlaştırılması, literatür tarafından da kritik olarak işaret edilen çözümlerdir.

Araştırmanın ikinci probleminin d alt problemine ait olan öğrencilerin barış ve şiddetsizlik kültürü konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda karşılaşılan sorunlar kapsamında elde edilen bulgular Bireysel Faktörlerden Kaynaklı Engeller, Sosyal Çevre Kaynaklı Engeller ile Okul Kaynaklı Engeller olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar, en çok sosyal çevre kaynaklı engeller kapsamında aile ve medyadaki olumsuz davranışlar konusunda sorun yaşandığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Straburger ve Wilson (2002) medyadaki şiddet içerikli mesajlar ve aile içindeki olumsuz tutumların, çocukların saldırgan davranışlar sergilemesine ve sosyal becerilerinin zayıflamasına neden olduğunu ve bu durumun, okul ortamında da çatışmaları artırdığını öne sürmektedir. Huesman ve Taylor (2006) ise uzun süreli medya şiddetine maruz kalan çocuklarda, saldırgan davranışların normalleştiğini ve sosyal problem çözme becerilerinin zayıfladığını gözlemleyerek bu durumun, özellikle ergenlik döneminde antisosyal eğilimleri artırdığını işaret etmektedir. İnan Kaya ve Mutlu (2020) Türk ailelerinde çocukların % 67'sinin günde 3 saatten fazla televizyon/dijital medya kullandığını, ancak ebeveynlerin yalnızca %29'u içerik denetimi yaptığını ve bu durumun, çocukların olumsuz rol modeller edinmesine zemin hazırladığını ifade etmektedir. Bu çalışmalar, aile içi iletişim eksikliği, medyadaki şiddet ve tüketim odaklı içeriklerin ve sosyal medyanın aşırı kullanımının çocukların davranışsal ve duygusal gelişimini nasıl olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın ikinci probleminin e alt problemine ait olan öğrencilerin küresel vatandaşlık konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda karşılaşılan sorunlar kapsamında elde edilen bulgular Bireysel Faktörlerden Kaynaklı Engeller, Sosyal ve Ekonomik Faktörlerden Kaynaklı Engeller, Toplumsal Faktörlerden Kaynaklı Engeller ve Okul Kaynaklı Engeller olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar, en çok bireysel

faktörlerden kaynaklı engeller kapsamında öğrencilerin bilişsel özellikleri (somut işlemler dönemi) konusunda sorun yaşandığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Kağıtçıbaşı (2012) Türk eğitim sisteminde somut işlemler dönemindeki çocuklara soyut kavramların öğretilmesinde pedagojik yöntemlerin yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Bu durum Piaget (1954) 7-11 yaş aralığındaki çocuklar somut işlemler döneminde soyut kavramları anlamakta güçlük çekerler ve bu dönemdeki öğrenciler ancak fiziksel temas edebildikleri nesnelerle ilişkili problemleri çözebilirler görüşüyle birebir örtüşmektedir. Öte yandan güncel nörobilim çalışmaları Blakemore ve Frith (2005), bu durumun yalnızca gelişimsel bir evre değil, aynı zamanda beyin olgunlaşmasıyla da ilişkili olduğunu da ifade etmektedir. Akkaya ve Durmuş (2020) ise, müfredatın soyut içeriklerle erken karşılaşma tasarımının bu yaş grubundaki öğrenciler için uygun olmayabileceğini desteklemektedir. Bu bağlamda, somut materyallerin (fiziksel olarak temas edilebilen) kullanımı ve etkinlik temelli öğrenme, bu dönemdeki öğrencilerin kavramsal anlamalarını güçlendirebilir.

Araştırmanın ikinci probleminin f alt problemine ait olan öğrencilerin kültürel farklılık konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda karşılaşılan sorunlar kapsamında elde edilen bulgular Bireysel Faktörlerden Kaynaklı Engeller, Ailesel Faktörlerden Kaynaklı Engeller, Toplumsal ve Siyasi Bağlamdan Kaynaklı Engeller, Okuldan Kaynaklanan Engeller olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar, en çok bireysel faktörlerden kaynaklı engeller kapsamında öğrencilerde kalıplaşmış duygu ve düşünceler konusunda sorun yaşandığını ifade etmişlerdir. Dweck (2006) öğrencilerin sabit zihin yapısının (fixed mindset), yeni bilgileri öğrenmeye direnç göstermelerine ve kalıplaşmış düşüncelerini sürdürmelerine neden olduğunu ve bu durumun özellikle farklı kültürlerden gelen öğrencilerin uyum sürecini zorlaştırdığını ifade etmektedir. Kağıtçıbaşı (2012) ise Türk eğitim sisteminde öğrencilerin kültürel önyargılarının, yabancı akranlarıyla etkileşimlerini sınırlandırdığına ve öğrenme ortamlarında ayrılmaya yol açtığına işaret etmektedir. Öte yandan bir diğer en fazla sorun yaşanan konunun sosyal uyum sürecindeki zorluklar olduğu görülmektedir. Berry (2005) göçmen öğrencilerin sosyal uyum sürecinde yaşadıkları stres, akademik başarıyı ve psikolojik iyi oluşu olumsuz etkilediğini öne sürmektedir. Cummin (2000) ise konuyu başka bir yönden ele alarak ikinci dil ediniminde yaşanan zorlukların, öğrencilerin akademik katılımını sınırladığını ve özgüven eksikliğine yol açtığını belirtmektedir. Araştırma bulgularına baktığımızda ailelerin yabancı öğrencilere karşı olumsuz tutumlarının da en fazla sorun yaşanan konulardan biri olarak görülmektedir.

Pettigrew ve Tropp (2006)'un ebeveynlerin farklı kültürlere yönelik önyargılarının, çocuklarının akran ilişkilerini olumsuz etkilemekte ve okul içi sosyal ayrışmayı artırmakta olduğu görüşü bu sorunu desteklemektedir. Bu bağlamda öğrencilere eleştirel düşünme ve kültürlerarası diyalog eğitimleri verilmesi gerektiğine ve veli eğitim programlarıyla ön yargıların azaltılabileceğine dikkat çekilmektedir.

Araştırmanın ikinci probleminin g alt problemine ait olan öğrencilerin kültürün katkısı konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda karşılaşılan sorunlar kapsamında elde edilen bulgular Toplumsal Faktörlerden Kaynaklı Engeller, Ailesel Faktörlerden Kaynaklı Engeller, Eğitim Sisteminden Kaynaklı Engeller ve Okuldan Kaynaklanan Engeller olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar, en çok toplumsal faktörlerden kaynaklı engeller kapsamında öğrencilerde kültürel direnç ve değişime uyum sağlamadaki zorluklar konusunda sorun yaşandığını ifade etmişlerdir. Alanyazındaki bu konuyla ilgili çalışmalar, kültürün katkısı konusunda benzer şekilde Hofstede (2011) toplumların, kültürel değişime direnç gösterebileceğini, çünkü yerleşik normlar ve değerlerin, bireylerin davranışlarını derinden şekillendireceğini belirtmektedir. Kağıtçıbaşı (2012) ise, geleneksel toplumlarda kültürel değişimin, bireylerin kimlik algısını tehdit ettiği için dirençle karşılaşabileceğini öne sürmektedir. Eğitim sisteminden ve okuldan kaynaklanan sorunlara ilişkin olarak Biçer ve Bulut (2022) okul müfredatlarında kültürel miras eğitiminin yetersiz olduğu ve uygulamalı etkinliklerin eksikliğini eleştirmektedir. Gunansyah, Zuhdi ve Rohadatul'Aisy (2021) okullarda kültürlerarası etkinliklerin (festivaller, sergiler) artırılmasının, öğrencilerin farkındalığını önemli ölçüde yükselttiğini gözlemlemiştir. Özerdinç, Kızılay ve Hamalosmanoğlu (2022) somut kültürel miras etkinliklerinin (müze ziyaretleri, geleneksel sanat atölyeleri) öğrenci katılımını artırdığını ortaya koymaktadır. Bulgular, kültürün katkısının vurgulanması için toplumsal bilinci artıracak kampanyalar, okullarda somut etkinlikler (yerel kültür günleri, uluslararası projeler), müfredat-entegre yaklaşımlar gerektiğini gösteren bilimsel çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Sorun yaşamadığını belirten katılımcıların bu görüşleri ise Diener (2000)'in bazı bireylerin, sosyal ve kültürel engelleri fark etmeyebileceği veya bunları sorun olarak algılayabileceği yönündeki ifadesi ile örtüşmektedir.

Araştırmanın üçüncü problem cümlesine ait olan 2030 yılı sürdürülebilir kalkınma hedefleri kapsamında yürütülen etkinlikler sürecinde karşılaşılan sorunlarla mücadele etme yöntemleri konusunda elde edilen bulgular Eğitsel ve Farkındalık Temelli Yaklaşımlar

Kullanma, Katılımcı ve İşbirlikçi Yaklaşımlar Kullanma, Kurumsal ve Hukuki Yolları Kullanma şeklinde olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar, en çok eğitsel ve farkındalık temelli yaklaşımlar kullanma kapsamında alternatif problem çözme teknikleri kullanma, eğitim ve bilinçlendirmeye çalışma, öğrenci merkezli yaklaşımlar kullanma yöntemlerine dikkat çekmişlerdir. Benzer şekilde Jonassen (2000) alternatif problem çözme tekniklerini kullanma yöntemine ilişkin olarak alternatif problem çözme tekniklerinin, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirerek karmaşık sorunlara farklı perspektiflerden yaklaşımlarını sağladığını ileri sürmektedir. Eğitim ve bilinçlendirmeye çalışma yöntemine ilişkin olarak ise, Freire (1970) eleştirel pedagojinin, bireylerin içinde bulundukları sistemleri sorgulayarak bilinçlenmelerine ve dönüştürücü eyleme geçmelerine olanak tanıdığını ifade etmektedir. Araştırma bulgularında ikinci en fazla göze çarpan yaklaşım öğrenci merkezli yaklaşımlardır. Dewey (1938) öğrenci merkezli eğitimin, bireylerin aktif katılımını teşvik ederek kalıcı öğrenmeyi destekleyeceğini vurgulamaktadır. Hattie (2009) ise öğrencilerin özerkliğini merkeze alan yaklaşımların, akademik başarıyı ve motivasyonu anlamlı derecede artırdığını dikkat çekmektedir. Katılımcılar ayrıca, paydaşlarla iş birliği yapmanın önemini de öne sürmüştür. Bu durum, sorunların çözümü için çok yönlü bir yaklaşımın benimsenmesi ve okul-aile-toplum iş birliği güçlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Gunansyah, Zuhdi ve Rohadatul'Aisy (2021) okul-toplum-aile iş birliğinin, sürdürülebilir kalkınma eğitiminin başarısını artırdığını örneklemiştir. Biçer ve Bulut (2022) ailelerin ve toplumun eğitim sürecine dahil edilmesinin, sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmada kilit rol oynadığını belirtmektedirler. Katılımcıların okul-aile-toplum iş birliği yapmasına ilişkin önerileri, Biçer ve Bulut (2022)'un sosyal boyuttaki toplumsal katılım tartışmalarıyla örtüşmektedir. UNESCO (2015) tarafından etkili öğrenme yöntemlerinin yanı sıra toplumsal farkındalık kampanyalarının gerekliliği belirtilmektedir. Bazı katılımcıların görüş belirtmemesi yönündeki tutumları ise Lareau (2003)' nun bazı bireylerin, sistematik engelleri normalleştirerek çözüm arayışına girmeyebileceği veya bu konuda farkındalıklarının sınırlı olabileceği yönündeki ifadesi ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü problemine ait olan 2030 yılı sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşabilmesine ilişkin önerileri konusunda elde edilen bulguların Eğitsel ve Öğretimsel Süreçlerinin Güçlendirilmesi, İşbirlikçi ve Uygulamalı Etkinliklerin Artırılması ile Yönetimsel Düzenlemelerin Yapılması şeklinde olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar tarafından en çok işbirlikçi ve uygulamalı etkinliklerin artırılması kapsamında

aileler ve toplum katılımının sağlanması ile uygulamalı etkinlikler ve projeler artırılması önerilmiştir. Benzer şekilde aileler ve toplum katılımının sağlanmasına ilişkin olarak Henderson ve Mapp (2002) güçlü okul-aile-toplum iş birliğinin, öğrenci başarısını artıran en önemli faktörlerden biri olduğuna işaret etmektedir. Tal, Krajcik ve Blumenfeld (2006) proje tabanlı öğrenmenin, öğrencilerin gerçek dünya problemlerine çözüm üretmesini sağlayarak kalıcı öğrenmeyi desteklediğini belirtmektedir. İkinci en fazla öneri ise, eğitsel ve öğretimsel süreçlerin güçlendirilmesi kapsamında müfredat ve ders planlarında sürdürülebilir kalkınma 2030 hedeflerine daha çok yer verilmesi gerektiğidir. Kaya (2019)'nın öğretmenlerin, müfredatın güncel ihtiyaçlara göre revize edilmesi ve ders planlarının daha esnek hale getirilmesi gerektiği görüşü ile benzerlik göstermektedir. Voogt ve Roblin (2012) ise 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılabilmesi için müfredatların sürekli güncellenmesi ve disiplinlerarası bir yaklaşım benimsenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Biçer ve Bulut (2022) müfredat entegrasyonu ve aile eğitim programlarının eksikliğini eleştirerek, bu alanda acil iyileştirmeler önermektedir. Gunansyah, Zuhdi ve Rohadatul'Aisy (2021) ise görsel ve interaktif etkinliklerin sürdürülebilir kalkınma eğitiminin başarısı için yatay (paydaş iş birliği) ve dikey (politika-müfredat) entegrasyon, somut kaynak ve uzun vadeli bütçe planlaması, deneyimsel öğrenme odaklı dönüşüm gerektirdiğini ifade etmektedir. Özellikle "okul-toplum-politika" üçgeninde senkronize adımların önemini vurgulamaktadır.

Araştırmanın beşinci problemin a alt problemine ait olan 1.sınıf Hayat Bilgisi dersi kazanımlarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) ve küresel boyutlarla ilişkilendirilmesine yönelik elde edilen bulgular ilkokul 1.sınıf Hayat Bilgisi dersi kapsamında yer alan öğretim programındaki kazanımların başta Sürdürülebilir Kalkınma ve Yaşam Tarzı, Küresel Vatandaşlık ve İnsan ve Çocuk Hakları boyutu olmak üzere, hedef 4.7' deki boyutlar ile ilgili olduğu görülmektedir (UN, 2015b).

Araştırmanın beşinci probleminin b alt problemine ait olan 2.sınıf Hayat Bilgisi dersi kazanımlarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) ve küresel boyutlarla ilişkilendirilmesine yönelik elde edilen bulgular ilkokul 2.sınıf Hayat Bilgisi dersi kapsamında yer alan öğretim programındaki kazanımların başta Sürdürülebilir Kalkınma ve Yaşam Tarzı, Küresel Vatandaşlık ve İnsan ve Çocuk Hakları boyutu olmak üzere, hedef 4.7' deki boyutlar ile ilgili olduğu görülmektedir (UN, 2015b).

Araştırmanın beşinci probleminin c alt problemine ait olan 3.sınıf Hayat Bilgisi dersi kazanımlarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) ve küresel boyutlarla ilişkilendirilmesine yönelik elde edilen bulgular ilkokul 3.sınıf Hayat Bilgisi dersi kapsamında yer alan öğretim programındaki kazanımların başta Sürdürülebilir Kalkınma ve Yaşam Tarzı, Küresel Vatandaşlık ve İnsan ve Çocuk Hakları boyutu olmak üzere, hedef 4.7' deki boyutlar ile ilgili olduğu görülmektedir (UN, 2015b).

Araştırmanın beşinci probleminin d alt problemine ait olan 3.sınıf Fen Bilimleri dersi kazanımlarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) ve küresel boyutlarla ilişkilendirilmesine yönelik elde edilen bulgular ilkokul 3.sınıf Fen Bilimleri dersi kapsamında yer alan öğretim programındaki kazanımların başta Sürdürülebilir Kalkınma ve Yaşam Tarzı, Küresel Vatandaşlık ve İnsan ve Çocuk Hakları boyutu olmak üzere, hedef 4.7' deki boyutlar ile ilgili olduğu görülmektedir (UN, 2015b).

Araştırmanın beşinci probleminin e alt problemine ait olan 4.sınıf Fen Bilimleri dersi kazanımlarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) ve küresel boyutlarla ilişkilendirilmesine yönelik elde edilen bulgular ilkokul 4.sınıf Fen Bilimleri dersi kapsamında yer alan öğretim programındaki kazanımların başta Sürdürülebilir Kalkınma ve Yaşam Tarzı, Küresel Vatandaşlık ve İnsan ve Çocuk Hakları boyutu olmak üzere, hedef 4.7' deki boyutlar ile ilgili olduğu görülmektedir (UN, 2015b).

Araştırmanın beşinci probleminin f alt problemine ait olan 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) ve küresel boyutlarla ilişkilendirilmesine yönelik elde edilen bulgular ilkokul 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yer alan öğretim programındaki kazanımların başta Küresel Vatandaşlık, Sürdürülebilir Kalkınma ve Yaşam Tarzı, İnsan ve Çocuk Hakları, Barış ve Şiddetsizlik Kültürü boyutu olmak üzere, hedef 4.7' deki boyutlar ile ilgili olduğu görülmektedir (UN, 2015b).

Araştırmanın beşinci probleminin g alt problemine ait olan 4.sınıf İnsan Hakları, Demokrasi ve Yurttaşlık dersi kazanımlarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) ve küresel boyutlarla ilişkilendirilmesine yönelik elde edilen bulgular ilkokul 4.sınıf İnsan Hakları, Demokrasi ve Yurttaşlık dersi kapsamında yer alan öğretim programındaki kazanımların başta Barış ve Şiddetsizlik Kültürü, Küresel Vatandaşlık, İnsan ve Çocuk

Hakları, Kültürel Farkındalık ve Kültürün Katkısı boyutu olmak üzere, hedef 4.7’ deki boyutlar ile ilgili olduğu görülmektedir (UN, 2015b).

Araştırmanın katılımcıları her ne kadar SK 2030 hedeflerinin müfredata entegre edilmesi gerektiği yönünde öneriler sunmuş olsa da ilkökul öğretim programlarında yer alan kazanımlar incelendiğinde SK 2030 hedeflerine yönelik pek çok kazanımın derslere entegre edildiği görülmektedir. Bu durum, araştırma sorularına etkinlik yapmadıklarına dair yanıt veren katılımcıların sürdürülebilir kalkınma 2030 hedeflerinden habersiz olduklarını düşündürmektedir. Benzer şekilde, Brundiers ve Wiek (2013), öğretmenlerin sürdürülebilirlik eğitimindeki hazırlıksızlığının müfredat entegrasyonunu zorlaştırdığını ortaya koymaktadır. Bu durum katılımcıların SKH’ leri uygulamada zorlanması ve Brundiers ve Wiek (2013)’ in belirttiği “disiplinlerarası işbirliği eksikliği” ile paralel olduğu görülmektedir. Yine aynı şekilde Kioupi ve Voulvoulis (2019), öğretmenlerin SKH’ leri müfredata entegre etmedeki rolünün kritik olduğunu, ancak sistemik destek olmadan bu sürecin verimsiz kaldığını vurgulamaktadır. Araştırmamızda tespit edilen öğretmen farkındalığı eksikliği, Kioupi ve Voulvoulis (2019)’in belirttiği 'mesleki gelişim yetersizliği' ile örtüşmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma ilkökullarda sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunları ve çözüm önerilerini kapsamlı bir şekilde ortaya konulmuştur. Her ne kadar araştırma kapsamındaki SK hedeflerine ilişkin katılımcıların çoğunluğu okullarında çeşitli teorik ve uygulamalı etkinlikler yapıldığını ifade etse de bazı katılımcılar barış ve şiddetsizlik kültürü, küresel vatandaşlık, kültürel farkındalık, kültürün katkısı, cinsiyet eşitliği konuları kapsamında herhangi bir etkinlik yapıldığından bahsetmemişlerdir. Elde edilen bulgular, eğitim politikalarının gözden geçirilmesi, uygulamalı etkinliklerin artırılması gerektiğini ve toplumsal farkındalığın artırılması ve ailelerin sürece aktif olarak dahil edilmesi, bu hedeflere ulaşmada katılımcılar tarafından sunulan önerilerdendir.

Bu çalışma, ilkökullarda 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) kapsamında yürütülen etkinliklerin, karşılaşılan sorunların ve çözüm önerilerinin kapsamlı bir analizini sunmuştur. Araştırma bulguları, sürdürülebilir kalkınma, insan hakları, cinsiyet eşitliği, barış kültürü, küresel vatandaşlık, kültürel farklılıklar ve kültürün katkısı gibi temel konuların öğrencilere aktarılmasında hem başarılı uygulamaları hem de önemli engelleri ortaya koymaktadır.

5.2.Öneriler

Aşağıda, çalışmanın temel sonuçları ve bu doğrultuda geliştirilen öneriler detaylandırılmıştır.

Çevresel ve Ekonomik Etkinlikler (Tablo 4.1), özellikle "Doğa ve Çevre Farkındalık Etkinlikleri" ile öne çıkmıştır. Bu durum, uygulamalı etkinliklerin öğrencilerde kalıcı davranış değişikliği sağlamadaki rolünü vurgulamaktadır. Sosyal ve Kültürel Etkinlikler daha az vurgulanmıştır. Örneğin, cinsiyet eşitliği (Tablo 4.3) ve barış kültürü (Tablo 4.4) konularında teorik bilgi aktarımına dayalı etkinliklerin ağırlıkta olması, pratik uygulamaların eksikliğine işaret etmektedir. Öğrenci Kaynaklı Sorunlar (Tablo 4.8) bilişsel ve davranışsal özellikler, bilgilerin içselleştirilmesini zorlaştırmaktadır. Sistem Kaynaklı Sorunlar (Tablo 4.8, 4.9) müfredatın yetersiz entegrasyonu, zaman kısıtlamaları ve kaynak eksikliği süreci zorlaştırmaktadır. Toplumsal ve Ailesel Engeller, geleneksel normlar (Tablo 4.10), ailelerin bilinçsizliği (Tablo 4.13) ve medyanın olumsuz etkileri (Tablo 4.11), eğitim sürecini sekteye uğratmaktadır. Proje Tabanlı Öğrenme (Tablo 4.5) ve drama/tartışma çemberleri (Tablo 4.2, 4.4), öğrencilerin aktif katılımını sağlayan etkili yöntemler olarak öne çıkmıştır. Kültürlerarası Etkinlikler (Tablo 4.6), öğrencilerin farklılıklara saygı duymasını kolaylaştırmıştır. Bu sebeple;

- SKH' leri müfredatta farklı eğitim etkinlikleri ile daha fazla yer verilmeli (Tablo 4.16),
- Somut örnekler ve proje tabanlı öğrenme yöntemleri artırılmalı (Tablo 4.12),
- Ailelerin Bilinçlendirilmesi, veli eğitim programları ve toplum kampanyaları düzenlenmeli (Tablo 4.9, 4.10),
- Okul-Toplum iş birliği, yerel yönetimler ve STK'larla ortak projeler geliştirilmeli (Tablo 4.15),
- Dijital araçların kullanımının yaygınlaştırılmalı (Tablo 4.5),
- Okullara sürdürülebilir kalkınma konulu materyal desteği sağlanmalı (Tablo 4.16),
- SKH'lere yönelik hizmet içi eğitimler verilmeli (Tablo 4.17, 4.18, 4.19, 4.20, 4.21, 4.22, 4.23),

- Çatışma çözme, empati eğitimi gibi becerilerin öğretmenler tarafından uygulanmalı (Tablo 4.11),
- Medya okuryazarlığı programları ile şiddet içerikli mesajların etkisinin azaltılması (Tablo 4.11),
- Kültürel çeşitliliği zenginlik olarak vurgulayan kampanyalar düzenlenmelidir (Tablo 4.13).

Bu çalışma, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin ilkokul düzeyinde benimsenmesinin, yalnızca okul içi etkinliklerle sınırlı kalmaması gerektiğini ortaya koymuştur. Toplumsal dönüşüm, aile katılımı ve politika düzeyinde adımların bir arada ele alınması, SKH' lere ulaşmada kritik öneme sahiptir. Araştırma bulguları, öğrencilerin küresel sorunlara duyarlı, eleştirel düşünebilen ve sorumluluk alan bireyler olarak yetiştirilmesi için “bütüncül bir eğitim modelinin” benimsenmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Nitekim, MEB'in 2024 yılında hazırladığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları incelendiğinde de eğitim-öğretim faaliyetlerinin bu yönde ilerlediği görülmektedir.

Bu sonuç ve öneriler bölümü, çalışmanın bulgularını özetlerken, eğitim politikalarına ve uygulayıcılara yönelik somut öneriler sunarak alana katkı sağlamayı hedeflemektedir.

5.2.1.Gelecek Çalışmalar İçin Öneri

-Farklı bölgelerdeki okulların karşılaştırmalı analizi veya SKH' lerin uzun vadeli etkilerini ele alan nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir.

-SK' nin diğer hedeflerini ele alan çalışmalar yürütülebilir.

-Bu çalışma ilkokullarla sınırlıdır. Ortaokul ve liselerde de benzer çalışmalar yapılabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, A. (2021). *Sürdürülebilirlik ve çevre politikaları*. Çevre Yayınları.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Altun Ada, A. (2015). Kümeleme analizi ile AB ülkeleri ve Türkiye'nin sürdürülebilir kalkınma açısından değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 1-20.
- Akgül, B. (2010). *Çevresel sürdürülebilirlik ve ekonomi*. Bilimsel Yayınlar.
- Akgül, U. (2010). Sürdürülebilir kalkınma: Uygulamalı antropolojinin eylem alanı. *Antropoloji*, 24, 133-164.
- Akkaya, M. Ö. ve Gökçeli, F. K. (2024). 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri bağlamında 2013 okul öncesi eğitim programının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 900-901.
- Akkaş, L. B. (2019). *Sürdürülebilir kalkınma konusunda yapılan eğitim araştırmalarına yönelik doküman analizi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi. YÖK Tez Merkezi. (Tez No. 617152)
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Atmaca, A. C. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi. (Tez No. 506261)
- Atthakorn, S., Kaiyanan, C., Phoorisophon, T., Ludpa, Y., Seti, S., Lavong, A., & Pliankham, P. (2024). Strategic approaches in educational administration and management for advancing sustainable development. *Journal of Education and Learning Reviews*, 1(3), 21–32
- Avrupa Komisyonu (AB). (2015). *Avrupa Birliği'nin Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine katkısı*. https://international-partnerships.ec.europa.eu/policies/sustainable-development-goals_en
- Ay, S. (2017). Sürdürülebilir kalkınmayı ölçmek: Türkiye Üzerine Bir Değerlendirme. *Paradoks Ekonomi Sosyoloji ve Politika Dergisi*. 85-100.
- Aydın, İ. (2010). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem Akademi. 23.

- Aydın, B. O. ve Duğan, Ö. (2018). Halkla ilişkiler lisans öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumları. *Konya Sanat*, (1), 88–103.
- Bailey, R. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational Review*, 57(1), 71-90.
- Ball, S. J. (2012). *Foucault, power, and education*. Abingdon: Routledge.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Basiago, A. D. (1999). Economic, social and environmental sustainability in development theory and urban planning practice. *The Environmentalist*, 19(2), 145-161.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697–712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Biçer, R. ve Bulut, B. (2023). Öğretmen Eğitiminde Sürdürülebilir Kalkınma Eğitiminin Yeri ve Önemi (Türkiye Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 215-252. <https://doi.org/10.29299/kefad.1170535>
- Biesta, G. (2015). Teaching, teacher education, and the humanities: Reconsidering education as a geisteswissenschaft. *Educational Theory*, 65(6), 665–679. <https://doi.org/10.1111/edth.12141>.
- Bilgili, M. Y. (2017). Ekonomik, ekolojik ve sosyal boyutlarıyla sürdürülebilir kalkınma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(49), 559-569.
- Blakemore, S.-J., & Frith, U. (2005). *The learning brain: Lessons for education*. Blackwell Publishing.
- Boeren, E. (2019). Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 on "Quality education" from micro, meso and macro perspectives. *International Review of Education*, 65(2), 277-294.
- Boeve-de Pauw, J., Gericke, N., Olsson, D. & Berglund, T. (2015). The effectiveness of education for sustainable development. *Sustainability*, 7, 15693 15717. <https://doi.org/10.3390/su71115693>

Brandt, J. O., Bürgener, L., Barth, M. & Redman, A. (2019). Becoming a competent teacher in education for sustainable development. *Sustainability*, 11(4), 1-18. <https://doi.org/10.3390/su11041089>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Brundiers, K., & Wiek, A. (2013). Do we teach what we preach? An international comparison of problem-and project-based learning courses in sustainability. *Sustainability*, 5(4), 1725-1746.

Brundtland, G. H. (1987). *Our common future: Report of the World Commission on Environment and Development*. Oxford University Press.

Burkaz Ekinçi, S. (2021). *Ortaokul öğrencileri için sürdürülebilir kalkınma eğitimi modülünün geliştirilmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

Butler, J. (2019). Anti-gender ideology and Mahmood's critique of the secular age. *Journal of the American Academy of Religion*, 87(4), 955-967.

Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cars, M., & West, E. E. (2015). Education for sustainable society: attainments and good practices in Sweden during the United Nations Decade for Education for Sustainable Development (UNDESD). *Environment, Development and Sustainability*, 17, 1-21.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Creswell, J.W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage

Covell, K., Howe, B. R., & McNeil, J. K. (2008). 'If There's a Dead Rat, don't Leave it'. Young Children's Understanding of Their Citizenship Rights and Responsibilities. *Cambridge Journal of Education*, 38(3), 321-339

Cummins, J. (2000). Language proficiency in academic contexts. In J. Cummins, *Language, power and pedagogy* (pp. 57–85). Clevedon, England: Multilingual Matters.

Çetin, O. ve Çetin, N. E. (2023). Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma kavramına ilişkin algıları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(98), 2108-2116.

Çevre ve Şehircilik Bakanlığı. (2017). *Sıfır atık el kitapçığı*. Ankara. <https://webdosya.csb.gov.tr/db/sifiratik/icerikler/k-tapc-k-2017-1-20180129130757.pdf>

Çevre ve Şehircilik Bakanlığı. (2011). *Ulusal iklim değişikliği stratejisi ve eylem planı (2010–2023)*. https://webdosya.csb.gov.tr/db/iklim/editordosya/eylem_plan%C4%B1.pdf

Çolak, C. (2012). *İlköğretim-lise öğretmen ve öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınma ile biyolojik çeşitliliğe ilişkin görüşleri üzerine bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Dağlıoğlu Şanlı, İ. ve Armağan, R. (2017). Sürdürülebilir kalkınma perspektifinden yenilenebilir enerji: Kamu politikalarının gerekliliği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 8(19), 93-109. <https://doi.org/10.21076/vizyoner.336532>

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.

Demir, A. (2020). Toplumsal cinsiyet algısı ve kariyer kararsızlığı: Sinop örneği. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(22), 1-17.

Demirbaş, Ç. (2015). Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 31, 300-316. <https://doi.org/10.14781/mcd.09811>

Dewey, J. (1938) *Experience and education*. Kappa Delta Pi. New York: The Macmillan Company.

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34.

Dil Derneği. (2005). *Türkçe Sözlük*. Erişim adresi: <https://www.dildernegi.org.tr> (Erişim tarihi: 14 Haziran 2025)

Divrik, B. (2022). *Sürdürülebilir kalkınma bağlamında yeşil enerjinin rolü: Sivas ili örneği* [Doktora tezi]. Mersin Üniversitesi.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Du Pisani, J. A. (2006). Sustainable development - Historical roots of the concept. *Environmental Sciences*, 3(2), 83-96.

Duru, B. (2004). Ayşegül Mengi - Nesrin Algan, *Küreselleşme ve yerelleşme çağında bölgesel sürdürülebilir gelişme* [Kitap incelemesi]. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 59(1), 249–250.

Eisenberg, N., & Miller, P. A. (2000). "Empathy and prosocial behaviors." *İçinde M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 440–455). Guilford Press.

Eisner, E. W. (2002). What can education learn from the arts about the practice of education?. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(1), 4-16.

Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge.

Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı. (2018). *Ulusal enerji verimliliği eylem planı*. <https://enerji.gov.tr/bilgi-merkezi-enerji-verimliliği-ulusal-enerji-verimliliği-eylem-planı>

Engin, M. (2010). *Sürdürülebilir yaşam ve çevre*. Nobel Yayınları.

Erkol, M. (2019). *Farklı öğretim etkinlikleri ile desteklenmiş öğrenme ortamının sürdürülebilir kalkınma konusuna etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncüyıl Üniversitesi.

Erkol, S. (2019). *Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.

Eyler, J., Giles Jr., D. E., & Gray, C. J. (1999). *At a glance: What We Know about the Effects of Service-Learning on Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993–1999*. Vanderbilt University. Nashville, TN.

- Feil, A. A. & Schreiber, D. (2017). Sustainability and sustainable development: Unraveling overlaps and differences. *Environmental Development*, 21, 28-41.
- Ferreira, J. A., Ryan, L. & Tilbury, D. (2007). Mainstreaming sustainability in higher education: A case study of a Portuguese university. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 453-465.
- Fraenkel R.J. & Wallen E.N. (2008) *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill, NewYork
- Freire, P. (1970). *Ezilenlerin pedagojisi* (Myra Bergman Ramos, Çev.). Seabury Press.
- Foster, P. (2001). The potential impacts of global climate change on tropical montane cloud forests. *Earth-Science Reviews*, 55 (1-2), 73-106.
- Gibbs, G. (2010). *Dimensions of quality*. York: Higher Education Academy
- Gündüzalp, A. A. ve Güven, S. (2016). Atık, çeşitleri, atık yönetimi, geri dönüşüm ve tüketici: Çankaya Belediyesi ve semt tüketicileri örneği. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*.9(1).1-19
- Güner, E. (2020). İşletmelerde çevresel sürdürülebilirlik stratejileri. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 210-225.
- Gunansyah, G., Zuhdi, U., & Rohadatul'Aisy, M. (2021). Sustainable development education practices in elementary schools. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 15(2), 178-187.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Groenez, S., Desmedt, E., & Nicaise, I. (2007). Participation in lifelong learning in the EU-15: The role of macro-level determinants. Paper presented at the European Conference for Education Research (ECER), held 19–21 September 2007 in Ghent, Belgium.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hayta, A. B. (2009). *Tüketici davranışları ve sürdürülebilirlik*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Henderson, A., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement (Annual synthesis)*. Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools
- Hofstede, G. (2011). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3. edition). McGraw-Hill.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*. Routledge.
- Hopkins, D. (2013). Sustainability narratives and planning agendas: charting the influence of sustainable development discourse on planning policy in Western Australia. *International Journal of Society Systems Science*, 5(3), 245-260.
- Irurah, D. & Boshoff, B. (2003). An interpretation of sustainable development and urban sustainability in low-cost housing and settlements in South Africa. In P. Harrison, M. Huchzermeyer & M. Mayekiso (Ed.), *Confronting fragmentation: Housing and urban development in a democratising society* (ss. 244–261). University of Cape Town Press.
- Jackson, T. (2009). *Prosperity without growth: Economics for a finite planet*. London: Earthscan.
- Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 48(4), 63–85.
- Kağıtçıbaşı, C. (2012). Benlik, aile ve insan gelişimi kültürel psikoloji. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kahyaoğlu, M. (2011). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile çevre eğitimi öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 68-82.
- Kardaş İşler, N. (2023). İlkokul sosyal bilgiler dersleri öğretim programı sürdürülebilir kalkınma hedefi ve yenilenmiş Bloom taksonomisi kapsamında inceleniyor. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 472-486.
- Kaya, A. (2019) *Suriyeli mülteci çocukların eğitimi üzerine bir araştırma: Geçici eğitim merkezleri ve müfredatlar*. Yüksek lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. 537239

- Keleş, R. (2023). *Dünyada ve Türkiye'de çevre politikaları ve sürdürülebilir kalkınma*. Çevre, Şehir ve İklim Dergisi.2(3).24-30
- Keiner, M. (2005). *History, definition(s) and models of sustainable development*. Zurich:ETH.
- Kınacı C., Çitil, E., Kayalica, Ö. (2010). *Katı atık yönetiminde ekonomik araçların kullanımı ve çevre temizlik vergisi*.İTÜ Dergisi, 6(9).28-36
- Kioupi, V., & Voulvoulis, N. (2019). Education for sustainable development: A systemic framework for connecting the SDGs to educational outcomes. *Sustainability*, 11(21), 6104.
- Koçulu, A. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları ile çevre sorunlarına yönelik tutum ve davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. YÖK Tez Merkezi. Akdeniz Üniversitesi.Tez No. 511994
- Lamanauskas, V., & Malinauskienė, D. (2024). Education for sustainable development in primary school: Understanding, importance, and implementation. *European Journal of science and mathematics education.*, 12(3), 356-373.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). An application of hierarchical kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics*, 33(2), 363-374.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.
- Laurie, R., Nonoyama-Tarumi, Y., McKeown, R., & Hopkins, C. (2016). Contributions of education for sustainable development (ESD) to quality education: A synthesis of research. *Journal of Education for Sustainable development*, 10(2), 226-242.
- Liu, Z., Yang, H. C., & Shiau, Y. C. (2020). Investigation on evaluation framework of elementary school teaching materials for sustainable development. *Sustainability*, 12(9), 3736.
- McKeown, R., Hopkins, C., Rizzi, R. & Chrystalbride, M. (2002). *Education for sustainable development toolkit*. Energy, Environment and Resources Center, University of Tennessee.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Enerji dostu mavi yeşil okul projesi uygulama kılavuzu*.

- https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_02/14120603_enerjidostumaviyesilokuletiketii_uygulama_kilavuzu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Millî Eğitim Bakanlığı 2024-2028 İklim değişikliği eylem planı*.
https://merkezisgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/29171316_Milli_EYitim_BakanlyYY_Yklim_DeYiYikliYi_Eylem_PlanY.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *2023 Eğitim vizyonu*. Ankara: MEB Yayınları
- Mebratu, D. (1998). Sustainability and sustainable development: Historical and conceptual review. *Environmental Impact Assessment Review*, 18(6), 493-520.
- Mensah, J. (2019). Sustainable development: Meaning, history, principles, pillars, and implications for human action: Literature review. *Cogent social sciences*, 5(1), 1653531.
- Menteşe, S. (2017). Çevresel sürdürülebilirlik açısından toprak, su ve hava kirliliği: Teorik bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 10(53), 383-384.
- Mulyasari, E., Ali, M. ve Sukirman, D. (2021). Building student's character in primary school through sustainable development goals (SDGs) of school program. *Indonesian Scholars Scientific Summit Taiwan Proceeding*, 3, 30-35. <https://doi.org/10.52162/3.2021109>
- Mogren, A., Forssten Seiser, A., Gericke, N., Berglund, T., & Olsson, D. (2024). Leadership actions that enable or constrain accommodation of education for sustainable development. *International Journal of Leadership in Education*, 1–30.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2024.2418623>
- Monroe, M. C., Plate, R. R., Oxarart, A., Bowers, A., & Chaves, W. A. (2019). Identifying effective climate change education strategies: A systematic review of the research. *Environmental Education Research*, 25(6), 791-812.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1360842>
- Müller, U., Lude, A., & Hancock, D. R. (2020). Leading schools towards sustainability. Fields of action and management strategies for principals. *Sustainability*, 12(7), 3031.

Nevin, E. (2008). Education and sustainable development, *Policy and Practice: A Development Education Review*, 6, 49-62.

Olweus, D. (1993). Acoso escolar, “bullying”, en las escuelas: hechos e intervenciones. *Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega*, 2, 1-23.

Oxford University Press. (2006). *Oxford English dictionary*. Oxford University Press.

Özerdinç, F., Kızılay, E. ve Hamalosmanoğlu, M. (2022). Eğitimde sürdürülebilir kalkınma ile ilgili yapılan çalışmaların analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 33-51.

Özkan, K. E. (2017). *Sürdürülebilir kalkınma bağlamında çevre sorunlarının önemi: Türkiye ve AB karşılaştırması* [Yüksek lisans tezi]. Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi.

Özmehmet, E. (2008). Dünyada ve Türkiye’de sürdürülebilir kalkınma yaklaşımları. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*.3(12).1853-1876

Özsoy, A. (2021). *Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi. (Tez No. 658178)

Paul, B. (2008). A history of the concept of sustainable development: Literature review. *The Annals of the University of Oradea, Economic Sciences Series*, 17(2), 576-580.

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783.

Piaget, J. (1950). Perception et intelligence. *Bulletin du Groupe d'études de psychologie de l'Université de Paris*, 4(1), 25–34. <https://doi.org/10.3406/bupsy.1950.5685>

Salihoğlu, E. (2020). Sürdürülebilir kalkınma. Ş. Karaca (Ed.), *Farklı disiplinlerde sürdürülebilirlik içinde* (s. 1-21).Ankara:Nobel Akademik Yayıncılık.

Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459.

Sass, W., Boeve de Pauw, J., Olsson, D., Gericke, N., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2020). Redefining action competence: The case of sustainable development. *The Journal of Environmental Education*, 51(4), 292–305. <https://doi.org/10.1080/00958964.2020.1765132>.

Sekecek, G. G. (2024). *Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi. YÖK Tez Merkezi. (Tez No. 887139)

Sezer, Ö. (2007). Küresel konferanslar ve çevre sorunları: Çevre kalkınma ve etik açısından eleştirel bir değerlendirme. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi*, 10-15.

Sinakou E, Donche V, Boeve-de Pauw J & Van Petegem P (2019) Designing powerful learning environments in education for sustainable development: a conceptual framework. *Sustainability* 11(21), 5994

Supising, J., Boonrawd, S., Taweeboonyawat, S., Chaichana, P., Puthaprasert, C., & Kosanpipat, S. (2024). School administration model in driving the sustainable development goals (SDGs). *Interdisciplinary Research Review*, 19(4), 39-51.

Şahin, M. (2023). Ailenin eğitimdeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52 (240), 3195-3220.

Tal, T., Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). Urban schools' teachers enacting project-based science. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(7), 722–745. <https://doi.org/10.1002/tea.20102>

T.C. Resmî Gazete. (2007, 2 Mayıs). Enerji verimliliği kanunu (Kanun No. 5627). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/05/20070502-1.htm> T.C. Resmî Gazete. T.C.

T.C Resmî Gazete. (2025). İklim Kanunu (Kanun No. 7552). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2025/07/20250709-1.htm>

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. San Rafael, CA: The Autodesk Foundation.

Tıkışoğlu, S. (2023). *Çevre eğitimi kapsamında tasarım tabanlı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan etkinliklerin öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığına, sürdürülebilir kalkınma*

görüşlerine ve epistemik inançlarına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Kastamonu Üniversitesi. YÖK Tez Merkezi.(Tez No.796130)

Timm, J. M., & Barth, M. (2021). Making education for sustainable development happen in elementary schools: The role of teachers. *Environmental Education Research*, 27(1), 50-66.

Todaro, M. P., & Smith, S. C. (2020). *Economic development* (13. baskı). Pearson.

Torun, K. T. (2024). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Tuazon, D., Corder, G. ve McLellan, B. (2013). Sustainable development: A review of theoretical contributions. *International Journal Sustainable Future for Human Security*, 1(1), 40-48.

Türk, M. S. (2022). *Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma ile ilgili farkındalıklarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi].Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi. YÖK Tez Merkezi. (Tez No. 753709)

Türk Dil Kurumu. (2019). *Türkçe sözlük*. TDK Yayınları.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

UNESCO. (2018). *Sürdürülebilir kalkınma için eğitimde eğilimler ve konular* (A. Leicht, J. Heiss & W. J. Byun, Eds.). UNESCO.

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259719>

UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris: UNESCO.

United Nations (UN). (2015a). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

United Nations (UN). (2015b). *Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. <https://sdgs.un.org/goals/goal4>.

United Nations (UN). (1992). *Rio Declaration on Environment and Development* (Agenda 21, Chapter 36: Education, public awareness and training). United Nations.

United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2012). *How well are the links between education and other sustainable development goals recognized?* United Nations DESA.

Vladimirova, K., & Le Blanc, D. (2016). Exploring links between education and sustainable development goals through the lens of UN flagship reports. *Sustainable Development*, 24(4), 254-271.

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.

Wals, A. E. (2011). Learning our way to sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(2), 177-186

Warburton, K. (2003). Deep learning and education for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 4(1), 44-56.

Yavuz, N. (2010). Ekonomik kalkınma ve çevresel etkiler. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Dergisi*, 58(1), 1-25.

Yin, R. K. (2014). *Case study research design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yıkmaç, R. F. (2011). *Sürdürülebilir kalkınmanın ölçülmesi ve Türkiye için yöntem geliştirilmesi* [DPT Uzmanlık Tezi]. Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, Ş. (2019). Sürdürülebilir kalkınma anlayışı kapsamında döngüsel ekonomi yaklaşımı: Atık yönetimi ve sıfır atık. E. E. Başar vd. (Ed.), *Sürdürülebilirlik: Ekonomik ve sosyal eğilimler* içinde (s. 83-98). Ankara: İmaj Yayınevi.

Zhou, R. (2024). Education for sustainable development in China: experiences from school teachers' perspectives and enactments. *Discover Sustainability*, 5(1), 388.



EKLER

EK-1 Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu

Katılımcı Bilgileri:

- Görev Yeri (Okul Adı):
- Görevi(Öğretmen / Okul Yöneticisi):
- Eğitim Seviyesi:
- Çalışma Süresi:
- Okul Türü(Resmi / Özel):

1. 2030 yılı sürdürülebilir kalkınma hedefleri kapsamında;

-Öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam tarzı konusunda bilgi ve beceri kazanmasına yönelik ne tür etkinlikler düzenliyorsunuz?

-Öğrencilerin insan ve çocuk hakları konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda ne tür etkinlikler düzenliyorsunuz?

-Öğrencilerin cinsiyet eşitliği konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda ne tür etkinlikler düzenliyorsunuz?

- Öğrencilerin barış ve şiddetsizlik kültürü konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda ne tür etkinlikler düzenliyorsunuz?

-Öğrencilerin küresel vatandaşlık konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda ne tür etkinlikler düzenliyorsunuz?

-Öğrencilerin kültürel farklılık konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda ne tür etkinlikler düzenliyorsunuz?

-Öğrencilere sürdürülebilir kalkınmada kültürün katkısı konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bilgilerin uygulanması konusunda ne tür etkinlikler düzenliyorsunuz?

2. Bu süreçte ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

- Sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam tarzı eğitimi konusunda ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

- İnsan ve çocuk hakları eğitimi konusunda ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

- Cinsiyet eşitliği eğitimi konusunda ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

- Barış ve şiddetsizlik kültürü eğitimi konusunda ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

- Küresel vatandaşlık eğitimi konusunda ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

- Kültürel farklılık eğitimi konusunda ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

- Sürdürülebilir kalkınmada kültürün katkısı konusunda ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

3. Karşılaştığınız sorunlarla nasıl mücadele ediyorsunuz?

4. Okullarımızda 2030 yılı sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşabilmesi konusundaki önerileriniz nelerdir?



EK-2 Okul Gözlem Formu

Temalar	Kodlar	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8	O9
Sürdürülebilir Kalkınma ve Yaşam Tarzı	Okul geneline yayılmış bir planlama									
	Sürdürülebilir tarım için bahçe									
	Afiş,sergi ya da pano çalışması									
	Geridönüşüm kutuları									
	Proje çalışmaları(Sıfır Atık,Yaşam Becerileri,Eko Okul,etwinning)									
İnsan ve Çocuk Hakları	Okul geneline yayılmış bir planlama									
	Afiş ya da pano çalışması									
	Proje çalışmaları(Sıfır Atık,Yaşam Becerileri,Eko Okul,etwinning)									
Cinsiyet Eşitliği	Okul geneline yayılmış bir planlama									
	Afiş ya da pano çalışması									
Barış ve Şiddetsizlik	Okul geneline yayılmış bir planlama									
	Afiş ya da pano çalışması									
Küresel Vatandaşlık	Okul geneline yayılmış bir planlama									
	Afiş ya da pano çalışması									
	Enerji Tasarrufu Etkinlikleri(Okul duvarlarına asılan notlar)									
	Proje çalışmaları(Sıfır Atık,Yaşam Becerileri,Eko Okul,etwinning)									
	Geri dönüşüm çalışmaları									
Kültürel Farklılık	Okul geneline yayılmış bir planlama									
	Afiş ya da pano çalışması									
	Proje çalışmaları(Sıfır Atık,Yaşam Becerileri,Eko Okul,etwinning)									
Kültürün Katkısı	Okul geneline yayılmış bir planlama									
	Afiş ya da pano çalışması									

EK-3 Araştırma İzin Onayları



Celal Sönmez İlkokulu Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2025.017941

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 700700

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: BANU KAYA

Araştırmanın Adı: Özel ve devlet ilkokul kurumlarında 2030 yılı sürdürülebilir kalkınma hedefleri konusunda yapılan etkinlikler

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen, Okul / Kurum Müdür Yardımcısı

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Celal Sönmez İlkokulu

Uygulama Yapılacak Birim: İlkokul

Uygulama Yapılacak İl: ANTALYA

Veri Toplama Aracının Başlığı: Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 13.02.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 13.02.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı “Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)” göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ANTALYA İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından “Araştırma Uygulama İzni” belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -



ÖZEL ANTALYA BAHÇEŞEHİR İLKOKULU Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.017941

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 99912746

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: BANU KAYA

Araştırmanın Adı: Özel ve devlet ilkokul kurumlarında 2030 yılı sürdürülebilir kalkınma hedefleri konusunda yapılan etkinlikler

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen, Okul / Kurum Müdür Yardımcısı

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: ÖZEL ANTALYA BAHÇEŞEHİR İLKOKULU Uygulama

Yapılacak Birim: Özel Türk İlkokulu

Uygulama Yapılacak İl: ANTALYA

Veri Toplama Aracının Başlığı: Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 13.02.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 13.02.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı “Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)” göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ANTALYA İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından “Araştırma Uygulama İzni” belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -



ÖZEL ANTALYA MAYA İLKOKULU Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.017941

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 99991180

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: BANU KAYA

Araştırmanın Adı: Özel ve devlet ilkokul kurumlarında 2030 yılı sürdürülebilir kalkınma hedefleri konusunda yapılan etkinlikler

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen, Okul / Kurum Müdür Yardımcısı

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: ÖZEL ANTALYA MAYA İLKOKULU

Uygulama Yapılacak Birim: Özel Türk İlkokulu

Uygulama Yapılacak İl: ANTALYA

Veri Toplama Aracının Başlığı: Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 13.02.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 13.02.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı “Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)” göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ANTALYA İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından “Araştırma Uygulama İzni” belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -



Z.Marsel-Z.Denizhan Öner İlkokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.017941

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 702542

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: BANU KAYA

Araştırmanın Adı: Özel ve devlet ilkokul kurumlarında 2030 yılı sürdürülebilir kalkınma hedefleri konusunda yapılan etkinlikler

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen, Okul / Kurum Müdür Yardımcısı

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Z.Marsel-Z.Denizhan Öner İlkokulu

Uygulama Yapılacak Birim: İlkokul

Uygulama Yapılacak İl: ANTALYA

Veri Toplama Aracının Başlığı: Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 13.02.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 13.02.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı “Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)” göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ANTALYA İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından “Araştırma Uygulama İzni” belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -



ÖZEL KONYAALTI DOĞA İLKOKULU Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.017941

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 99971790

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: BANU KAYA

Araştırmanın Adı: Özel ve devlet ilkokul kurumlarında 2030 yılı sürdürülebilir kalkınma hedefleri konusunda yapılan etkinlikler

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen, Okul / Kurum Müdür Yardımcısı

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: ÖZEL KONYAALTI DOĞA İLKOKULU

Uygulama Yapılacak Birim: Özel Türk İlkokulu

Uygulama Yapılacak İl: ANTALYA

Veri Toplama Aracının Başlığı: Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 13.02.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 13.02.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı “Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)” göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ANTALYA İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından “Araştırma Uygulama İzni” belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -



ÖZEL ANTALYA NESİBE AYDIN İLKOKULU Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.017941

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 99960687

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: BANU KAYA

Araştırmanın Adı: Özel ve devlet ilkokul kurumlarında 2030 yılı sürdürülebilir kalkınma hedefleri konusunda yapılan etkinlikler

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen, Okul / Kurum Müdür Yardımcısı

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: ÖZEL ANTALYA NESİBE AYDIN İLKOKULU

Uygulama Yapılacak Birim: Özel Türk İlkokulu

Uygulama Yapılacak İl: ANTALYA

Veri Toplama Aracının Başlığı: Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 13.02.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 13.02.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı “Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)” göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ANTALYA İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından “Araştırma Uygulama İzni” belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -



Mehmet Kemal Dedeman İlkokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.017941

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 702368

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: BANU KAYA

Araştırmanın Adı: Özel ve devlet ilkokul kurumlarında 2030 yılı sürdürülebilir kalkınma hedefleri konusunda yapılan etkinlikler

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen, Okul / Kurum Müdür Yardımcısı

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Mehmet Kemal Dedeman İlkokulu

Uygulama Yapılacak Birim: İlkokul

Uygulama Yapılacak İl: ANTALYA

Veri Toplama Aracının Başlığı: Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 13.02.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 13.02.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı “Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)” göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ANTALYA İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından “Araştırma Uygulama İzni” belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -



Dr.İlhami Tankut İlkokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.017941

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 702696a

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: BANU KAYA

Araştırmanın Adı: Özel ve devlet ilkokul kurumlarında 2030 yılı sürdürülebilir kalkınma hedefleri konusunda yapılan etkinlikler

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen, Okul / Kurum Müdür Yardımcısı

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Dr.İlhami Tankut İlkokulu

Uygulama Yapılacak Birim: İlkokul

Uygulama Yapılacak İl: ANTALYA

Veri Toplama Aracının Başlığı: Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 13.02.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 13.02.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı “Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)” göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ANTALYA İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından “Araştırma Uygulama İzni” belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -



Yukarıkaraman Perge Rotary İlkokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.017941

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 701323

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: BANU KAYA

Araştırmanın Adı: Özel ve devlet ilkokul kurumlarında 2030 yılı sürdürülebilir kalkınma hedefleri konusunda yapılan etkinlikler

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen, Okul / Kurum Müdür Yardımcısı

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Yukarıkaraman Perge Rotary İlkokulu

Uygulama Yapılacak Birim: İlkokul

Uygulama Yapılacak İl: ANTALYA

Veri Toplama Aracının Başlığı: Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 13.02.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 13.02.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı “Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)” göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ANTALYA İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından “Araştırma Uygulama İzni” belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

EK-4 Okullarda Çekilen Etkinlik Fotoğrafları













ETİK KURUL KARARI

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.11.2024-1058404



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

BSN2NRSECZ KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ : 12.11.2024

TOPLANTI SAYISI : 23

KARAR SAYISI : 458

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Gülnar ÖZYILDIRIM**'ın danışmanlığını, **Banu KAYA**'nın araştırmacılığını üstlendiği, "*Özel ve Devlet İlkokul Kurumlarında 2030 Yılı Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Konusunda Yapılan Etkinlikler*" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Üye
Prof.

Ceren HEPYÜCEL Belge Takip Adresi :

<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5543&eD=BSN2NRSECZ&eS=1058404>

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı :Banu KAYA

Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği A.B.D

Yüksek Lisans Öğrenimi :-

Bildiği Yabancı Diller :İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri :-

İş Deneyimi

Stajlar :MEB

Projeler :Erasmus+,e-twinning

Çalıştığı Kurumlar :MEB İlkokulları

İletişim

E-Posta Adresi :

Tarih : 18.06.2025

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

- ☐ Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

04.08.2025

Banu KAYA

ÖZEL VE DEVLET İLKOKUL
KURUMLARINDA 2030 YILI
SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA
HEDEFLERİ KONUSUNDA
YAPILAN ETKİNLİKLER

Yazar Banu Kaya

Gönderim Tarihi: 03-Haz-2025 11:06AM (UTC+0300)

Gönderim Numarası: 2691199209

Dosya adı: D_R_LEB_L_R_KALKINMA_HEDEFLER_KONUSUNDA_YAPILAN_ETK_NL_KLER.docx (746.02K)

Kelime sayısı: 23750

Karakter sayısı: 176830

ÖZEL VE DEVLET İLKOKUL KURUMLARINDA 2030 YILI
SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA HEDEFLERİ KONUSUNDA
YAPILAN ETKİNLİKLER

ORJİNALLİK RAPORU

% 11	% 10	% 8	% 0
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikerisim.erbakan.edu.tr	% 1
İnternet Kaynağı		
2	acikbilim.yok.gov.tr	% 1
İnternet Kaynağı		
3	dergipark.org.tr	% 1
İnternet Kaynağı		
4	gbouazis.free.fr	% 1
İnternet Kaynağı		
5	www.researchgate.net	% 1
İnternet Kaynağı		
6	www.atlas.com.pl	<% 1
İnternet Kaynağı		
7	aseddergi.aksaray.edu.tr	<% 1
İnternet Kaynağı		
8	bilselkongreleri.com	<% 1
İnternet Kaynağı		