

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI



YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ
SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA HEDEFLERİ VE LİDERLİK
UYGULAMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ

GÜLBAHAR GÜZEL SEKECEK

Danışman : Doç. Dr. Adem YILMAZ
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Erkan YANARATEŞ
Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Ferhat ÖZTÜRK

KASTAMONU-2024

TAAHHÜTNAME

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu; ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini bildirir ve taahhüt ederim.

Gülbahar GÜZEL SEKECEK

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA HEDEFLERİ VE LİDERLİK UYGULAMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

GÜLBAHAR GÜZEL SEKECEK

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

DANIŞMAN: DOÇ. DR. ADEM YILMAZ

Bu araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri (SKH) ve liderlik uygulamalarına yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın amacı, bu konulara yönelik farkındalık ve tutumların nasıl şekillendiğini, cinsiyet ve sınıf seviyelerine göre farklılıkları ve bu farkındalıkların eğitim programlarına entegrasyonunu değerlendirmektir. Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel veriler, 20 maddelik beşli Likert tipi bir ölçek ile toplanmış, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla elde edilmiştir. Nicel veri toplama aracı olarak "Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ve Liderlik Uygulamaları Tutum Ölçeği" kullanılmış ve 389 okul öncesi öğretmen adayına uygulanmıştır. Nitel veriler ise 92 öğretmen adayı ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Veri analizi sürecinde, nicel veriler SPSS yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Bağımsız örneklem t-testi ve Tek Yönlü ANOVA kullanılarak cinsiyet ve sınıf seviyelerine göre farklılıklar incelenmiştir. Nitel veriler tematik analiz yöntemi ile kodlanmış ve ana temalar, alt temalar ve kategoriler belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının SKH ve liderlik uygulamalarına yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu göstermiştir. Kadın öğretmen adaylarının bu konulara yönelik tutumları erkeklere göre daha olumludur. Sınıf seviyelerine göre farklılıklar da anlamlı bulunmuş, özellikle 2. sınıf öğrencilerinin en yüksek tutum puanlarına sahip olduğu görülmüştür. Bölgesel analizlerde, Doğu Anadolu bölgesindeki öğretmen adaylarının en yüksek tutum puanlarına sahip olduğu belirlenmiştir. Öneriler arasında, SKH ve liderlik uygulamalarının eğitim programlarına daha fazla entegrasyonu, liderlik eğitimlerinin güçlendirilmesi, çevre dostu eğitim materyallerinin kullanılması ve bölgesel farklılıkların dikkate alınması yer almaktadır. Ayrıca, küresel vatandaşlık ve toplumsal cinsiyet eşitliği eğitiminin güçlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bulgular, öğretmen eğitimi programlarının sürdürülebilir kalkınma ve liderlik becerilerine odaklanması gerektiğini göstermektedir.

ANAHTAR KELİMELEER: Sürdürülebilir Kalkınma, Liderlik, Okul Öncesi Eğitimi.

Temmuz 2024, 83 Sayfa

ABSTRACT

MSC THESIS

INVESTIGATION OF PRE-SCHOOL TEACHER CANDIDATES VIEWS ON SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS AND LEADERSHIP ACTIVITIES

GÜLBAHAR GÜZEL SEKECEK

KASTAMONU UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE

BASIC EDUCATION DEPARTMENT

EARLY CHILDHOOD EDUCATION

SUPERVISOR: ASSOC. PROF. DR. ADEM YILMAZ

This study aims to examine pre-service preschool teachers' attitudes towards sustainable development goals (SDGs) and leadership practices. The aim of the research is to evaluate how awareness and attitudes towards these issues are shaped, differences according to gender and grade levels, and the integration of these awareness into education programs. Mixed research method was used in the study. Quantitative data were collected with a 20-item five-point Likert-type scale, while qualitative data were obtained through semi-structured interview questions. “Sustainable Development Goals and Leadership Practices Attitude Scale” was used as a quantitative data collection tool and applied to 389 pre-service preschool teachers. Qualitative data were obtained through interviews with 92 pre-service teachers. In the data analysis process, quantitative data were analyzed using SPSS software. Independent samples t-test and one-way ANOVA were used to examine differences according to gender and grade level. Qualitative data were coded by thematic analysis method and main themes, sub-themes and categories were determined. The results of the study showed that pre-service teachers' attitudes towards SDGs and leadership practices were generally positive. Female pre-service teachers' attitudes towards these issues are more positive than male pre-service teachers' attitudes. Differences according to grade levels were also found to be significant, especially 2nd grade students had the highest attitude scores. In regional analyses, it was determined that pre-service teachers in the Eastern Anatolia region had the highest attitude scores. Recommendations include further integration of SDGs and leadership practices into education programs, strengthening leadership trainings, using environmentally friendly educational materials, and taking regional differences into account. It is also emphasized that global citizenship and gender equality education should be strengthened. These findings suggest that teacher education programs should focus on sustainable development and leadership skills

KEYWORDS: Sustainable Development, Leadership, Preschool Education.

July 2024, 83 Page

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca bu çalışmanın hazırlanmasında çokça emeği geçen, engin bilgilerini paylaşıp çalışmama ışık tutan, geceli gündüzlü yardımlarını esirgemeyip her an cesaretlendiren, yanımda olduğunu hissettiren asla yalnız bırakmayan, çalışmamı titizlikle inceleyip olumlamalarda bulunup düzenleyen, işine ve öğrencilerine her daim saygı duyan gerçek bir lider eğitimci olan değerli hocam, tez danışmanım Doç. Dr. Adem YILMAZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Çalışma sürecim boyunca beni yalnız bırakmayıp her zaman yanımda olmak isteyen, taze bilgileri ile bana yardımcı olup, bilgi ve tecrübesini paylaşan arkadaşım Emine BAL'a da ayrıca teşekkür ederim.

Gülbahar GÜZEL SEKECEK

Kastamonu, 2024

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAYI	ii
TAAHHÜTNAME	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ.....	ix
TABLolar DİZİNİ	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.3 Araştırmanın Önemi	4
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.5 Araştırmanın Varsayımları	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1 Sürdürülebilirlik	8
2.2 Kalkınma	9
2.3 Sürdürülebilir Kalkınma.....	10
2.4 Sürdürülebilir Kalkınmanın Tarihsel Gelişimi.....	12
2.4.1 Stockholm Konferansı	13
2.4.2 Brundtland Raporu (Ortak Geleceğimiz).....	13
2.4.3 Rio Konferansı.....	14
2.4.4 Birleşmiş Milletler 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri.....	15
2.5 Sürdürülebilir Kalkınmanın Hedefleri.....	16
2.6 Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim.....	16
2.7 Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitimde Erken Çocukluğun Önemi	17
2.8 Lider ve Liderlik.....	18
2.9 Liderlik Uygulamaları	19
2.9.1 Vizyoner Liderlik.....	19
2.9.2 Etik Liderlik.....	19
2.9.3 Dönüşümcü Liderlik	20
2.9.4 Kültürel Liderlik	21
2.10 Liderliğin Yaklaşımları	21
2.10.1 Özellikler Yaklaşımı	21
2.10.2 Davranışsal Yaklaşım	22
2.10.3 Durumsallık Yaklaşımı	22
2.10.3.1 Fiedler'in etkin liderlik kuramı	23
2.10.3.2 Vroom ve Yetton karar verme kuramı	23
2.10.3.3 House ve Evans'ın yol-amaç kuramı	25
2.10.3.4 Hersey ve Blanchard'ın durumsallık kuramı	26
2.11 Eğitim Kurumlarında Liderlik.....	27
2.12 İlgili Araştırmalar	28
3. YÖNTEM.....	35

3.1	Araştırmanın Deseni.....	35
3.2	Çalışma Grubu.....	35
3.3	Veri Toplama Araçları.....	36
3.3.1	SKH ve Liderlik Uygulamaları Tutum Ölçeği	37
3.3.2	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları.....	38
3.4	Verilerin Toplanması.....	38
3.5	Verilerin Analizi, Güvenirlik ve Geçerlik Tedbirleri	39
3.6	Etik Uygulamalar ve Gerekli İzinlerin Alınması.....	40
4.	BULGULAR	41
4.1	Nicel Uygulamalara Yönelik Bulgular.....	41
4.2	Nitel Uygulamalara Yönelik Bulgular.....	45
5.	SONUÇ ve TARTIŞMA.....	58
5.1	Nicel Uygulamalara Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	58
5.2	Nitel Uygulamalara Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	64
6.	ÖNERİLER.....	68
	KAYNAKLAR	70
	EKLER.....	80
	EK A. Sürdürülebilir Kalınma Hedefleri ve Liderlik Uygulamaları Tutum Ölçeği	81
	EK B. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları	82
	EK C. Etik Kurul İzni	83

ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1 Sürdürülebilir kalkınma bileşenleri.....	10
Şekil 2.2 Sürdürülebilir kalkınma için adımlar	11
Şekil 2.3 Sürdürülebilir kalkınma çalışmaları.....	12
Şekil 2.4 Sürdürülebilir kalkınma hedefleri	15
Şekil 2.5 Vroom ve Yetton modelinde karar alma tarzları	24
Şekil 2.6 Karar verme modeli	25
Şekil 2.7 Yol-amaç kuramında yer alan değişkenler	26



TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1 Çalışma grubuna yönelik özellikler	35
Tablo 3.2 Sınıf düzeyine ait özellikler	36
Tablo 4.1 Sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamaları tutum ölçeği bulguları.....	41
Tablo 4.2 Alt boyutlara ait bulgular	42
Tablo 4.3 Cinsiyet değişkenine yönelik bulgular.....	43
Tablo 4.4 Sınıf düzeyi değişkenine ait bulgular.....	44
Tablo 4.5 Bölgeler değişkenine ait bulgular	45

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Simgeler

F	: ANOVA testi F Değeri
P	: Anlamlılık Düzeyi
N	: Katılımcı Sayısı
SD	: Serbestlik Derecesi
SH	: Standart Hata
SS	: Standart Sapma
t	: T-testi için t Değeri
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama

Kisaltmalar

DÇKK	: Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
SKH	: Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi
TDK	: Türk Dil Kurumu
WCED	: World Commission on environment and Development

1. GİRİŞ

Bu bölüm araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılık ve varsayımları hakkında bilgiler verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Sosyal bir varlık olan insan geçmişte olduğu gibi bugünde ve gelecekte de doğaya ihtiyaç duyacaktır. Ancak doğa ve insan iş birliği ile yaşamın devamlılığını sağlamak mümkündür. Dünya geçmişten bugüne sürekli kendini yenileyen bir değişim ve gelişim içerisinde. Bu gelişim ve değişimle birlikte insanların ihtiyaçları ve istekleri de artmıştır. Artan istek ve ihtiyaçlar doğrultusunda hali hazırda bulunan doğal kaynaklar bakımından hızlı ve bilinçsiz bir tüketim meydana gelmiştir. İnsanlığın değişen dünya ve teknoloji ile birlikte yaşam standartlarının değişmesi bu olumsuz süreci hızlandırmıştır. Ülkelerin, toplumların, insanların ihtiyaçtan çok isteklere değer vermesi, hayatlarındaki olayların önem sırasının değişmesi, yaşamlarında daha lüksü merkeze almaları insan ve doğa arasında bir kavgaya yol açmaktadır (Atmaca, 2018). Ancak insan doğaya ne kadar hırslı yaklaşır bilinçsiz bir şekilde sömürse de doğa tükenen kaynakları ve buna karşılık ortaya çıkardığı doğal felaketleri ile insanlıktan üstün olduğunu kanıtlamış ve kanıtlamaya devam edecektir.

Nedeni insanlar olan çevre sorunları ve iklim değişiklikleri neticesinde dünya doğa tarafından büyük bir tehditle karşı karşıya kalmaktadır (Hatiboğlu ve Uzun, 2023). Bu tehditler etkilerini duruma göre uzun süreçte, kısa süreçte veya aniden gösterebilmektedir (Kanmaz, 2019). Bu sorunları çözüme ulaştırmak ya da oluşabilecek sorunların önüne geçmek için tüm insanlığın hem birbirleriyle hem de doğayla bir iş birliği içinde hareket etmesi gerekmektedir. Bununla birlikte yaşamın devamlılığını sağlayabilmek ve doğal kaynakların varlığını koruyabilmek için gelecek nesillerin ihtiyaçları da göz önünde bulundurularak bir yaşam sürdürülmelidir (Kahriman Pamuk, 2021). Bunu sağlayabilmek adına insanların doğal kaynakları riske atmadan, bugünün ve geleceğin ihtiyaçlarına yönelik adımlar atarak tüm canlılar ile ortak olarak, yaşam için sürdürülebilir çözümler üretmeleri gerekmektedir (Akçay, 2016; Yücel ve Kurnaz, 2021).

Sürdürülebilirlik doğal kaynakları ve çevreyi riske atmadan hem bugünün hem de gelecek neslin ihtiyaçlarını düşünerek yaşam için adımlar atmaktır (Walshe, 2008). Uzun yıllardır hayatımızda olan sürdürülebilirlik kavramı insan, toplum, yaşadığımız çevre ve gelecek nesiller ile arasındaki ilişki olarak da tanımlanabilir (Özmehmet, 2008). Sürdürülebilir bir gelecek için bilinçli tüketicilik kalıbını benimseyerek davranışları şekillendirmek büyük öneme sahiptir (Bayazıt Hayta, 2009). Her şeyin odağında insan olduğu gibi sürdürülebilir kalkınmanın da tek odağı insan ve insan faaliyetleridir. Çevre sorunlarının oluşmasında büyük rol oynayan insan aynı zamanda bu sorunların çözümü içinde büyük bir etkiye sahiptir. Fakat bu süreç bireysel olarak değil toplumsal olarak ilerlemelidir. Toplumsal anlamda böyle büyük bir yaşam anlayışı gerçekleştirip faaliyete dökmek için etkili bir eğitime ihtiyaç olacaktır.

Etkili bir eğitim ve bunun yaşam biçimi haline getirilmesini sağlamak da ancak erken çocukluk döneminde başlayan bir eğitimle mümkündür. Erken çocukluk dönemi çocuğun hem çevresini ve kendisini tanıdığı, anladığı hem de tutum, davranış ve düşünce biçiminin temellerini attığı bir dönemdir. Çocuk bu dönemde öğrendiği, gördüğü, deneyimlediği her şeyi ileriki yaşlarda kullanmak ve kişiliğini oluşturmak için kullanır. Bu bağlamda erken çocukluk döneminde çocuğa verilecek eğitim onun sürdüreceği yaşam üzerinde büyük bir etki yaratacaktır. Sürdürülebilir kalkınma geleceği şekillendirmek ve gelecek için kaynakların korunumunu sağlamak adına ortaya atılan bir kavramdır. Bu bağlamda geleceğin yetişkinleri olacak çocuklar da sürdürülebilir kalkınmayı sağlamak konusunda büyük bir paya sahiptir (Siraj-Blatchford, 2016).

Okul öncesi dönemde çocuk anne-baba ve öğretmen gibi hayatın giren yetişkinlerden gördüğü tutum ve davranışları taklit eder ve benimser. Bu nedenle okul öncesinde çevre bilinci oluşturmak ve sürdürülebilir bir anlayış kazandırmak için yetişkinlerin bu konudaki tutum ve davranışlarında dikkatli ve bilinçli hareket etmeleri önemlidir. Bu bağlamda okul öncesi dönemde çocuğun ilk sosyal çevrelerinden biri olan ve anne-babadan hemen sonra çocuk üzerinde büyük bir etki yaratabilecek kişi öğretmendir. Söz konusu eğitim olarak baktığımızda iyi bir öğretmenlik için öncelikle iyi bir eğitim almış öğretmen adaylarına dikkat çekmek gereklidir. Geleceğin mimarı öğretmen adayların ekonomik kalkınma, sağlık, fırsat eşitliği, nitelikli eğitim, adalet, çevre,

iklim gibi konularda kendilerini geliştirmeleri bakımından sürdürülebilir kalkınma farkındalığına sahip olmaları son derece önemlidir (Türk, 2022).

Tüm bunların yanında bu farkındalığın toplumsal olarak yaygınlaşması ve günlük yaşam biçimi haline gelebilmesi için insanlık olarak iş birliği içinde olmak gerekmektedir. Her büyük grupta olduğu gibi bu konudaki toplumsal iş birliği sağlama ve hedefe doğru ilerleme sürecinde de grubu yönetecek ve yönlendirecek liderlere ihtiyaç duyulur (Benibol, 2015). Etkili bir gelişim, değişim ve dönüşü sürecinde etkili liderlerin bulunması büyük bir öneme sahiptir. Sürdürülebilir kalkınma için de öğrenci ve öğretmen adaylarının gelişimi üzerinde yönetici, öğretmen, akademisyen gibi etkili liderlerin payı büyüktür.

Etkili bir lider ise kendini ve ekibi geliştirmeye, yenilemeye açık, motivasyonu yüksek, enerji güdüleyici, dönüşümcü, plan ve program konusunda yetenekli, üretebilen, bireyin kendi becerilerini keşfetmesi için ortam sağlayan, aynı zamanda grup bireylerinin ne istediğini ve neye ihtiyaç duyduğunu gözlemleyebilen ve bunun için çözüm üretebilen kişilerdir (Northose, 2017). Bu özellikler dikkate alındığında sürdürülebilir kalkınma için de gerekli tüm yetileri barındırdığı düşünülmektedir. Bireylerin yaşam stilini istenilen yönde değiştirmek amacıyla verilen eğitim ve bu eğitimle hedef olan sürdürülebilir kalkınmayı sağlamak için etkili liderler eşliğinde toplumsal iş birliği ile bir bütün oluşturulmalıdır.

Bu bağlamda yapılan çalışmalar göz önüne alındığında eğitim kapsamında sürdürülebilir kalkınma ve liderlik uygulamaları ile ilgili ayrı ayrı birçok araştırma yapıldığı görölmüştür. Bu araştırmalar sonucunda sürdürülebilir kalkınma ve liderlik uygulamaları ile ilgili okuyuculara katkı sağlayacak çok önemli sonuçlara ulaşılmış olsa sürdürülebilir kalkınma ve liderlik uygulamalarını bir arada alan çalışmalara çok rastlanmamıştır. Bununla birlikte okul öncesi alanında öğretmen adaylarıyla yapılmış olan sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamalarına yönelik çalışmaya ulaşılamamıştır.

Bu bağlamda, alan yazına katkı sunulması ve öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma ve liderlik uygulamaları konusunda bilinçlenmesindeki olası önemi

nedeniyle araştırmanın temel problem durumu “Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamalarına yönelik görüşleri nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Problem durumu kapsamında araştırmada yanıt aranan alt problemler ise şunlardır:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamalarına yönelik tutumları nasıldır?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamalarına yönelik görüşme sorularına verdikleri yanıtlar nasıldır?

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı: “Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi”dir.

1.3 Araştırmanın Önemi

Sürdürülebilir kalkınma için eğitim, toplumun değerlerini, davranışlarını ve yaşam biçimlerini olumlu yönde değiştirmeyi amaçlayan bir süreçtir. Bu süreç, eğitim, öğretim ve farkındalık artırma yoluyla sürdürülebilir bir geleceği destekler. Bu nedenle, sürdürülebilir kalkınma sadece teknik bir terim değil, aynı zamanda eğitsel bir yaklaşım olarak da ele alınmalıdır. Ayrıca, sürdürülebilir kalkınma, bir hükümet politikasının nihai amacı olmaktan ziyade, sürekli olarak öğrenmeyi ve geliştirmeyi gerektiren bir süreçtir. Bu bağlamda, sürdürülebilir kalkınma için eğitim, bireylerin dünyayı daha iyi kavramalarına yardımcı olmayı ve karşılaştıkları karmaşık sorunları umut ve güvenle ele almalarını sağlamayı amaçlayan vizyoner bir yaklaşımdır (UNESCO, 2004). Avrupa Birliği de, sürdürülebilir kalkınma hedeflerini gerçekleştirmek ve ilerletmek amacıyla eğitim sistemlerinde çeşitli pratik çalışmalar yürütmektedir. Bu çalışmalar, toplumların sürdürülebilir bir geleceğe katkıda bulunmalarını sağlamak için kritik öneme sahiptir (UNESCO, 1997, 2004).

Sürdürülebilir kalkınma, günümüzde küresel toplumun karşılaştığı en önemli meydan okumalardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. “2015 yılında Birleşmiş Milletler

tarafından kabul edilen 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH'ler) ”, dünyanın daha sürdürülebilir ve adil bir geleceğe doğru ilerlemesi için geniş kapsamlı hedefleri sunmuştur. Bu hedefler, yoksulluğun sona erdirilmesinden, çevresel sürdürülebilirliğin sağlanmasına, toplumsal cinsiyet eşitliğinin teşvik edilmesinden kaliteli eğitimin yaygınlaştırılmasına kadar birçok alanı kapsamaktadır (UN, 2015). Bu bağlamda, okul öncesi öğretmen adayları için liderlik uygulamaları ile sürdürülebilir kalkınma düşüncelerinin tespit edilmesi hem eğitim bilimleri literatürüne hem de pratik eğitim uygulamalarına önemli katkılar sunacaktır.

Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin başarılmasında eğitim, kritik bir rol oynamaktadır. Eğitim, bireylerin bilgi, beceri ve değerleri edinmeleri yoluyla daha sürdürülebilir davranışlar sergilemelerini ve bu davranışları yaygınlaştırmalarını sağlar (UNESCO, 2017). Okul öncesi eğitim, bireylerin yaşam boyu öğrenme yolculuklarının ilk adımı olarak, sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmada temel bir araçtır. Bu dönemde çocuklara kazandırılan temel değerler ve davranışlar, onların gelecekteki tutum ve davranışlarını büyük ölçüde şekillendirmektedir (Elliott ve Davis, 2009).

Okul öncesi öğretmen adayları, geleceğin eğitimcileri olarak, sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmada kilit aktörlerdir. Onların, bu hedefler ve liderlik uygulamaları konusundaki farkındalıkları ve tutumları, çocuklara kazandıracakları eğitim ve değerler üzerinde doğrudan etkili olacaktır (Fisher, 2013). Bu nedenle, öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri konusundaki bilgi ve tutumlarının belirlenmesi, eğitim programlarının bu doğrultuda yeniden yapılandırılması ve öğretmen adaylarına yönelik eğitim stratejilerinin geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Tilbury ve Wortman, 2004).

Liderlik, sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmada hayati bir unsurdur. Etkili liderler, sürdürülebilir kalkınma politikalarının benimsenmesi ve uygulanmasında önemli rol oynar (Hargreaves ve Fink, 2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının liderlik becerileri, onların sınıflarında ve topluluklarında sürdürülebilir kalkınma hedeflerini teşvik etme kapasitesini artırır. Bu nedenle, öğretmen adaylarının liderlik

uygulamaları konusundaki görüşlerinin belirlenmesi, onların bu alandaki potansiyelini ortaya çıkarmak ve geliştirmek için kritik bir adımdır (Rodd, 2013).

Bu araştırmanın sonuçları, birçok açıdan önemli katkılar sağlayacaktır. İlk olarak, öğretmen adaylarının SKH konusundaki farkındalık ve bilgi düzeyleri hakkında kapsamlı veriler elde edilecektir. Bu veriler, eğitim fakültelerinin öğretim programlarını ve içeriklerini, sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik olarak yeniden yapılandırma sürecinde yol gösterici olacaktır (Sterling, 2012).

İkinci olarak, öğretmen adaylarının liderlik becerileri ve bu becerilerin sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle nasıl örtüştüğü konusunda derinlemesine bir anlayış geliştirilecektir. Bu, öğretmen yetiştirme programlarında liderlik eğitime daha fazla yer verilmesi gerektiğini ortaya koyabilir (Bush, 2008). Ayrıca, öğretmen adaylarının liderlik becerilerini geliştirmek için kullanılabilecek etkili stratejilerin belirlenmesi, eğitim sürecine doğrudan katkıda bulunacaktır (Leithwood ve Jantzi, 2005).

Üçüncü olarak, bu araştırma, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin erken çocukluk eğitimi bağlamında nasıl entegre edilebileceği konusunda pratik öneriler sunacaktır. Bu, eğitim politikalarının ve uygulamalarının geliştirilmesine yönelik önemli bilgiler sağlayacak ve eğitimcilerin bu alandaki kapasitelerini artıracaktır (Elliott, 2010).

Sürdürülebilir kalkınma hedefleri, küresel toplumun geleceği için kritik öneme sahiptir ve bu hedeflere ulaşmada eğitimin rolü büyüktür. Okul öncesi öğretmen adaylarının bu hedeflere yönelik bilgi, tutum ve liderlik becerilerinin belirlenmesi hem eğitim bilimleri literatürüne hem de pratik eğitim uygulamalarına değerli katkılar sunacaktır.

Bu bağlamda, bu araştırma, sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmada eğitimcilerin rolünü ve bu rolün nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu araştırma, eğitim politikalarının ve öğretmen yetiştirme programlarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda yeniden yapılandırılmasına yönelik önemli bilgiler sağlayacaktır.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma kapsamında sınırlılıkları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Farklı üniversitelerde okul öncesi eğitimi alan öğretmen adaylarıyla,
2. Liderlik uygulamaları ile sürdürülebilir kalkınma hedefleri odaklı uygulamalara yönelik olarak yapılan uygulamalar ile sınırlıdır.

1.5 Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada;

1. Araştırmanın verileri toplanırken araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşmelerde samimi ve objektif bir tutum sergiledikleri varsayılmaktadır.
2. Araştırmada veri toplama ve analiz sürecinde ortamın yanıtları ve analizleri olumsuz etkileyecek etmenlerden arındırıldığı varsayılmaktadır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Sürdürülebilirlik

İnsanlık geçmişten bugüne yaşadığı dünyayı sürekli değiştirerek sürdürmüştür. Ancak ilk çağlarda insanlar çoğunlukla o zaman ki temel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için mücadele ederken sürdürülebilirliği sağlanamayan, bilinçsiz bir tüketim sonucu yaşama elverişli olmayan bir çevre yaratmışlardır (Engin, 2010). Kaynaklar nüfusun hızla artması, artan göçler, kentleşme, ihtiyaçların sürekli yenilenmesi ve çeşitli çevre problemleri ile birlikte hızla tükenmektedir (Acar, 2021). Sürdürülebilirlik ile amaçlanan ise dünya için sona yol açacak olan hızlı bir tüketimin önüne geçmektir. Her alanı kapsayan sürdürülebilirlik kavramı bilimsel, kültürel ve insan odaklı tüm kaynakların tamamının dengeli kullanılmasını sağlayan ve bireylerin buna etkin katılmasını temel alan bir süreçtir (Erkol, 2019). Geleceği şekillendirmek ve güçlü bir temele oturtmak amacıyla kendine çeşitli hedefler belirleyen sürdürülebilirlik kavramı kısaca yaşamın devamlılığı olarak tanımlanabilir.

Sürdürülebilirlik kavramının Avrupa'daki bilinen ilk kullanımı Alman ormancı, madenci, vergi muhasebecisi ve bilim adamı Hans Carl von Carlowitz tarafından 1713 yılında çıkarılan "*Sylvicultura Oeconomica*" adlı kitapla olmuştur (Acar, 2021, s. 17). Yakın tarihlere bakıldığında ise sürdürülebilirlik kavramı sıkça telaffuz edilir hale gelmiştir ve devamlılık, yenilenme, dönüşüm, geleceğe aktarım, ihtiyaç karşılama gibi kavramların bu olgunun temelini oluşturduğu görülmüştür. Yani günü kurtarma teriminden uzak olarak sürdürülebilirlik kavramı önce gelecek demektedir. Ancak sürdürülebilirlik gelecek derken yeterli fosil yakıt ya da doğal kaynak diye endişelenmekten ziyade nesillere güçlü bir toplum ve temiz bir çevre bırakmayı hedeflemiştir (Tıkışoğlu, 2023).

Bir düşünme ve yaşam biçimi olarak sürdürülebilirlik ülkeler arası farklılaşmanın önüne geçerek hedeflenen gelecekte birlikte bir yaşamı benimsemiştir (Feil ve Schreiber, 2017). Bunu gerçeğe dönüştürmek için öncelikle tüketici davranışlarını tespit etmek ve var olan alışkanlıkları olumlu yönde değiştirmek ile başlayacaktır (Hayta, 2009). Her anlamda bilinçli tüketiciler yetiştirmek bununla doğru orantılı

olarak yaygın sürdürülebilir bir yaşam sistemi oluşturacaktır. Var olan doğal kaynaklarımızı korumak ve yok olma derecesine gelmiş kaynakları ise yeniden canlandırmak için bu inanın günlük bir alışkanlık gibi tüm toplumlarda benimsetilmesi gereklidir. Ancak tüm insanlık gerçek bir iş birliği içerisinde hayatlarına bu düşünceyi entegre edebilirse gerçekleşmiş bir sistem ve hedeflere ulaşım sağlanacağı düşünülmektedir. Özetle sürdürülebilir bir yaşam, yalnızca kendine değil gelecek nesillere de yetebilen ve bu sisteme gerçekten inanarak yaşayan insanlar topluluğu ile mümkün olacaktır.

2.2 Kalkınma

Kalkınma birçok alanda kullanılan, geliştirilen, içinde birçok anlam barındıran ve birçok alanla bütünleştirilen çok boyutlu bir kavramdır. Herkese ve her şeye göre değişen farklı anlamlar içerse de Türk Dil Kurumu'na (TDK) (2019) göre kalkınma, *“bir ülkenin toplumsal ve ekonomik yapısını geliştirme, gelişmiş çağdaş ülkelere yetişme durumudur.”* Geçmişten bugüne toplumlar sürekli bir gelişim ve değişim içerisinde. Bu süreç içerisinde bilinçli hareket ederek gelişime destek vermek ve daha da ileriye taşımak önemlidir. Kalkınma kavramı tam olarak bu bilinci sağlamada etkili olan bir kavramdır. Bu bağlamda kalkınma ekonomik değerleri bireylerin tüketim anlayışlarını değiştirerek bütün toplumda ilerlemeyi sağlayacak bir dönüşüm ve büyüme olarak ifade edilebilir (Erkol, 2019). Başka bir tanımla kalkınma, *“bireylerin veya toplumların mevcut durumlarından daha iyi bir duruma gelmek için yapılan girişimlerdir”* (Atmaca, 2018, s. 3).

Toplumsal olarak kalkınmayı sağlamak için doğal kaynakları kullanmayı, yenilenebilir sistemler kurmayı, bireye, topluma ve dünyaya yararlı olabilecek iş güçlerinde görev almayı, etkili bir eğitimi yaygın hale getirerek toplumun en küçük bireyine kadar benimsetmek büyük önem taşımaktadır. Plansız ve hızlı tüketimin önüne geçerek dünya için bir kalkınma gerçekleştirilebilir. Hem içinde bulunulan zamanın hem de gelecek zamanın ihtiyaçlarına uygun planlı ve dikkatli adımlar atılması bu boyutta her bir bireyin sorumluluğudur. Toplumsal, ekonomik, siyasi, eğitim gibi her alanda kalkınma ve sürdürülebilirlik için iş birliğini sağlamak oldukça önemlidir.

2.3 Sürdürülebilir Kalkınma

Sürdürülebilirlik sözcüğünün TDK’ye kesin bir tanımı olmamakla beraber ifade ettiği anlam devamlı olma, daim olma, süreklilik arz etme, şu anki ve gelecek nesil için ihtiyaçların karşılanması kabiliyeti olarak açıklanabilir (Akgül, 2010). Bununla beraber sürdürülebilir kalkınma kavramına ilişkin günümüzdeki anlamıyla ilk kez “Birleşmiş Milletler bünyesinde bulunan Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu” tarafından hazırlanan “Ortak Geleceğimiz (Brundtland) Raporu”nda yer verilmiştir (Azrak, 2022). Raporda, “gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılayabilme yeteneğinden ödün vermeden günümüzün ihtiyaçlarının karşılanması” şeklinde ifade edilmiştir (Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu [DÇKK], 1991, s.71). Bu tanıma göre sürdürülebilir kalkınmayı sağlamak için bireylerin doğa ile iş birliği içinde bir denge kurmaları önemlidir. Bu dengeyi kuran bireyler doğal kaynakları bilinçsiz ve sorumsuzca tüketmeden hem günümüzün hem de gelecek kuşakların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir sürdürülebilir kalkınmaya yön verecektir. Bununla birlikte Little ve Green (2009) tarafından yapılan tanımlama da bu kavramın “yoksulların temel ihtiyaçları” ve “çevrenin mevcut ve gelecekteki ihtiyaçları karşılama yeteneğine” indirildiği görülmektedir (World Commission on environment and Development [WCED], 1987, s. 43). Sürdürülebilir kalkınma Şekil 2.1’de görüldüğü üzere sosyal, çevresel ve ekonomik kalkınma olmak üzere üç temel bileşenden oluşmaktadır (URL-1-2024).



Şekil 2.1 Sürdürülebilir kalkınma bileşenleri

Bu bileşenler birbirini tamamlayan ayrılmaz parçalardır. Gerçek bir sürdürülebilir kalkınma sosyal kalkınma, çevresel kalkınma ve ekonomik kalkınma üçgeni içerisinde uyum ile mümkün olabilir. Çünkü ekonomik faaliyetler toplum tarafından gerçekleştirilir ve topluma yaşama alanı sağlayan da çevredir (Engin, 2010). Sürdürülebilir kalkınma doğal çevre ve ekonominin birleşimini amaçlayan ve uzun dönemde doğal çevreyi göz önünde bulundurarak doğal kaynakların kullanımını destekleyen tek kalkınma yaklaşımı olma özelliğine sahiptir (Azrak, 2022). Sürdürülebilir kalkınmanın Şekil 2.2’de görüleceği gibi kaynakların bilinçli kullanılması, çevrenin korunması, refah düzeyinin artırılması ve bunların dünya çapında iş birliği içinde yapılması gibi birtakım hedefleri vardır (URL-2, 2024).



Şekil 2.2 Sürdürülebilir kalkınma için adımlar

Kısaca sürdürülebilir kalkınmanın sağlanması, refah içinde yaşanabilmesi için insanların bu düşünceyi içselleştirmesi, doğal kaynakları hiçbir maliyeti olmadan rahatça kullanabiliriz algısından çıkması gerekmektedir. Bozlağan’a (2022) göre sürdürülebilir kalkınma uygulamasının bir takım özellikleri vardır. Bu özellikler şunlardır:

- Sistematik ve gerçekçi değişim ve dönüşüm sürecini içerir.
- Gönüllölük temel esastır.
- Sürekli dir.
- Yenilikçidir.
- Sosyoekonomik hayatı ve bunun bileşenlerini bir bütün olarak görür.
- İnsan odaklıdır.

2.4 Sürdürülebilir Kalkınmanın Tarihsel Gelişimi

Sürdürülebilir kalkınmanın kökeni çok eskilere dayansa da özellikle 20. Yüzyılın sonlarına doğru sıkça kullanılan bir kavram haline gelmiştir (Bozlağan, 2005). Kaynakların bilinçsiz kullanımı sonucunda oluşan tehlikeye karşı dünya çapında bir çözüm üretebilmek amacıyla çalışmalar başlatılmıştır (Çelik, 2019). Bu çalışmalar kronolojik olarak Şekil 2.3'te gösterilmiştir (Çelik, 2019, s. 8).



Şekil 2.3 Sürdürülebilir kalkınma çalışmaları

Sürdürülebilir kalkınma için birçok çalışma yapılmış olsa da yapılan araştırmalarda bu çalışmalar içinde en çok vurgulananları “*Stockholm Konferansı, Brundtland Raporu (Ortak Geleceğimiz), Rio Konferansı, Dünya Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi, Birleşmiş Milletler 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri*” olmuştur.

2.4.1 Stockholm Konferansı

Çevrenin korunması amacıyla ilk kez bir araya gelerek doğru kaynak kullanımını, ekonomi ile sosyal gelişimin çevre ve toplum ile olan bağlantısını kuran Birleşmiş Milletler Konferansı 1972’de Stockholm’de toplanmıştır (Ozmehmet, 2008). Konferans sonucunda herkesin sağlıklı bir çevrede yaşamasına ve çevre ile ilgili alınan ya da alınacak tüm kararlarda söz sahibi olmasına ve sorumluluğun herkesçe eşit şekilde dağılmasına karar verilmiştir (Doğru, 2019).

2.4.2 Brundtland Raporu (Ortak Geleceğimiz)

Brundtland Raporu’nda sürdürülebilir kalkınmanın tanımına ilk kez yer verildiği ve bu tanıma ilişkin açıklama sürdürülebilir kalkınma alt başlığı altında ele alınmıştır. Bu tanım hem bugünün hem de gelecek neslin ihtiyaçlarını karşılayabilme yetisine sahip olma şeklinde açıklanabilir. Çelik (2019)’e göre sürdürülebilir kalkınmanın amaçları bu raporda şu şekilde ele alınmıştır:

- Kendini yenileyen ve sürdürülebilirliği destekleyen ekonomik bir çözümün üretilmesi.
- Kaliteli bir büyümeyi destekleyen sistem.
- Sosyal, ekonomik ve çevresel boyutları alınan kararlarda birleştirmek.
- Ham madde birikimini korumak ve çoğaltmak.
- Sürdürülebilirliği sağlamak için bireyleri bilinçlendirmek.

Sonuç olarak Brundtland Raporu'nda yoksulluğu azaltmak, kontrollü nüfus, kaynak kullanımında denge sağlanması, teknolojinin olumsuz koşullarını en aza indirgeyerek her ülkeye uygun farklı bir sistem kullanılmasına dikkat çekilmiştir (Engin, 2010).

2.4.3 Rio Konferansı

Rio Konferansı'nda dünya çapında yönetimler, sektörler ve sivil toplum örgütleri çevre, ekonomik, kentleşme ve yönetim gibi konuların korunması için gereken önlemlerin alınması ve geliştirilmesi amacıyla bir araya gelmiştir (Biçer, 2021). Rio Konferansı'nda merkezi yönetim ve yerel yönetim ile çok sesli ve katılımcı bir anlayış benimsenmiştir (Engin, 2010). Konferans genel olarak ele alındığında diğer konferanslarda da olduğu gibi sürdürülebilir bir çevre sistemi oluşturmayı, şimdiki ve gelecek nesil için kaliteli bir yaşam geliştirmeyi amaç edinmiştir. Bunlara ek olarak konferansta “*Ormancılık Prensipleri*”, “*Çölleşme ve Mücadele Sözleşmesi*”, “*Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesi*” ve “*İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi*” düzenlenmiştir (Ekinci, 2021). Rio Konferansı'nın önemli sonuçlarından biri de “*Gündem 21*” olarak adlandırılan ve dört temel kısımdan oluşan eylem planıdır. Bu kısımlar şu şekilde ele alınmıştır (Engin, 2010, s. 24):

- Ekonomik ve sosyal ve boyutlar
- Kalkınma için kaynakların etkin yönetimi ve korunması
- Toplumda etkin olan grupların sosyal rollerinin güçlendirilmesi
- Uygulama mekanizmasının iyileştirilmesi.

Rio Konferansı beş yıl sonra alınan kararların ilerleyişini incelemek ve yeniden düzenlemek amacıyla tekrar toplanmıştır. Bu toplanmada alınan kararların ne derece uygulandığı, fayda sağlayıp sağlamadığı, amaçların gerçekleşme durumu gözden geçirilmiştir. Sonuç olarak beklenen gelişmenin gerçekleşmediği, gelişmiş ve diğer ülkeler arasında sürdürülebilirlik açısından göreceli farklar olduğu ve bu olumsuzlukları düzenleyebilmek için somut adımlara ihtiyaç duyulduğu saptanmıştır (Kanmaz, 2019).

2.4.4 Birleşmiş Milletler 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri

Sürdürülebilir kalkınma hedefleri 193 ülkenin onayı ile Şekil 2.4'te yer alan 17 temel amaç çerçevesinde birleştirilmiştir (UNDP, 2015; URL-3, 2024).



Şekil 2.4 Sürdürülebilir kalkınma hedefleri

2.5 Sürdürülebilir Kalkınmanın Hedefleri

Sürdürülebilir kalkınmanın tanımı, içeriği ve hedefleri konusunda çok sayıda araştırma, tartışma söz konusudur. Gerçekleştirilmek istenen hedefler, gerçekleşmesi beklenen ve gerçekleştiremeyen hedefler yıllardır dünya çapında araştırılan, tartışılan ve sürekli yeniden değerlendirilen olaylar bütünüdür. Bu hedeflerin en büyük bileşeni ise eğitimidir. SKH'yi gerçekleştirmek için eğitimin önemli bir rolü olduğu, her bir bireye kesintisiz bir şekilde eğitimin ulaştırılması gerektiği tartışılmaz bir gerçektir (Gökmen vd., 2017). En temel hedef eğitim olarak ele alınsa da bununla birlikte 17 temel amaçta da ele alınan başlıklar sürdürülebilir kalkınma için belirlenen en önemli hedeflerdir. Bunlardan biri olan yoksullukla mücadele ve sağlık kapsamında gıda, temiz su, temel sağlık hizmetlerini toplumun her kesiminde iyileştirmektir (Karamustafa vd., 2022). Bununla birlikte dünya nüfusunun kontrol altına alınması, her alanda yeterli ve ekonomik yönden bireyi güçlü kılacak iş imkânı sunulması, tüm kaynakları dönüştürülebilir şekilde verimli kullanımının sağlanması, olumsuz yönde seyreden iklim döngüsünün kırılması ve tüm bunların dünya çapında tam bir iş birliği içerisinde yapılması sürdürülebilir kalkınmanın temel hedefleridir (UNDP, 2021).

2.6 Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim

Bell'e (2016, s. 48) göre iyi bir eğitim süreci *"sürdürülebilir kalkınma eğitimi öğrencilerin daha sürdürülebilir bir ekonomi-çevre-sosyal düzen oluşumuna ve gelişmesine yardımcı olacak, geleceği düşünen ve stratejik planlama yapan bir eğitimi vurgulamaktadır"*. *"Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim"* kavramı ilk defa 20. Yüzyılda kullanılmıştı (Bulut ve Çakmak, 2018, s. 2683). Türkiye'de ise sürdürülebilir kalkınma için eğitim konusunda *"Uluslararası Çevre Eğitim Vakfı, Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü ve Çevre ve Orman Bakanlığı"* çeşitli çalışmalar yapmaktadır (Aytar, 2016, s. 12). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi bu kavram içerisinde yer alan tüm konuları kapsar ve tüketim alışkanlıkları, ileriye dönük düşünme, her alanda yenilenebilir bir sistem oluşturmayı içerir (Bulut ve Çakmak, 2018). Toplumların kalkınmasında, durmadan ileriye dönük bir değişim ve dönüşüm içerisinde olmasında, bugün ve gelecek için sağlam adımlar atılmasında eğitim büyük bir öneme sahiptir. Erken yaşlardan itibaren verilen sağlıklı bir eğitim, içinde

bulunulan her duruma karşı örnek olacak tutum ve davranış sergilemek ve bunu tüm bireylerde kalıcı olacak şekilde aşlamak geleceği şekillendirecek bir adım olacaktır. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerini gerçeğe dönüştürmenin de geleceği şekillendirecek olan çocuklardan başlayarak tüm bireylere verilecek nitelikli bir eğitim ve öğretimle mümkün olacağı düşünülmektedir. Bu durumda sürdürülebilir kalkınma faaliyetlerinin amacına ulaşması ancak sürdürülebilir kalkınma farkındalığı ve yaşamını bu ilkeler bütünüyle devam ettiren bireyleri eğitim yoluyla yetiştirmektir (Aydoğan, 2010).

2.7 Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitimde Erken Çocukluğun Önemi

Sürdürülebilir kalkınmayı sağlamak, topluma bu düşüncüyü empoze edip yaşamın her alanına dahil etmek için bu alandaki nitelikli eğitim büyük bir öneme sahiptir. Bu eğitim insani ve ekonomik refahı ve doğal kaynakların kullanımı arasındaki dengeyi amaçlamaktadır (Bulut ve Polat, 2019). Tüm dünyada bu amacı gerçeğe dönüştürebilmek için çevresel, sosyokültürel, ekonomik boyutlarıyla birleşen bir eğitimin üzerinde durulması ve eğitim programlarının bu yönde düzenlenmesi gerekmektedir (Toran, 2016).

Bu bağlamda bakıldığında her alanda olduğu gibi bu alanda da eğitimin erken yaşlarda başlaması büyük öneme sahiptir. Erken yaşlarda alınan ve sağlam bir temele oturtturulan her eğitim gelecek yılları şekillendirmede önemli rol oynar (Güler ve Akman, 2006). Geleceği şekillendirecek olanlar ise en küçük bireylerimiz olan çocuklardır. Okul öncesi dönemde çocuklar çevrelerinde gördükleri tutum ve davranışları, düşünce ve yaklaşım biçimlerini kendi özelliklerine göre içselleştirerek kişiliklerini oluştururlar.

Çocuğun bu bağlamda bir metafor olarak ayna görevi gördüğünü, çevresinde gördüklerini, duyduklarını, yetişkinlerle olan iletişimi ve aldığı her eğitimi yansıttığı söylenebilir. Erken çocukluk dönemi çocukların duyularının en aktif olduğu, öğrenmeye, yeni şeyler keşfetmeye en açık olduğu ve en hızlı öğrendiği dönemdir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Çocuklar dünyayı keşfetme ve çözmeyi yetişkinler yardımıyla gerçekleştirirler (Saxe vd., 1987 Akt. Dilek, 2019).

Yetişkinler tarafından çocuklara sunulan fırsatlar, uygun öğrenme ortamları, zengin uyaranların yer aldığı etkileşimli çevre, sağlıklı ve kalıcı öğrenme için önemlidir (Kartal, 2007). Sonuç olarak sürdürülebilir kalkınma bugünün ve geleceğin ihtiyaçlarının bilinçli doğal kaynak kullanımı ile gerçekleştirilmesidir. Sürdürülebilir kalkınmanın sağlanması ve gelecek nesillere bu bilincin aktarılabilmesi için erken yaşlarda verilen eğitim oldukça önemlidir. Sürdürülebilir kalkınmayı amacı doğrultusunda gerçekleştirmek ise ancak geleceğin mimarları olan çocuklar ile mümkündür.

2.8 Lider ve Liderlik

İnsanlar sosyal bir varlık olarak toplu yaşama biçimine sahiptir. Bu yaşam biçiminde de bireyleri ortak bir paydada birleştirmek için belli bir yönetim ve yönetici olması kaçınılmazdır. Bu doğrultuda ortaya çıkan kavramlar ise lider ve liderlik olmuştur. Rost (1991 Akt. Güneş, 2019, s. 9), liderlik ile ilgili olarak birçok tanımın bulunduğunu ifade etmektedir. Ugar'a (2019) göre lider, *“çalışanlar tarafından benimsenen düşünceler, ilkeler ve görüşler etrafında birleşip bütünleşen, belirlenen amaçlar doğrultusunda bireyleri peşinden gelmeleri için cesaretlendiren ve bu hedefler doğrultusunda davranış sergilemeleri için bireyleri sevk eden kişilere”* denir (s.4).

TDK'ye (2019) göre ise lider, *“önder ve şef”* anlamına gelmektedir. Başka bir tanıma göre lider, *“insanları ikna edebilen ve onları belirli bir amaçlara yönlendirebilen, kendisini ve amaçlarını takip ettirmeyi başaran, rolünü takım arkadaşlarından alan, normları belirleyen takım tarafından liderliği kabullenilmiş, gruba bir amaç belirleyen, bu amaç etrafında takipçilerinin çalışmalarını denetleyen ve çalışmalarını için onlara rehberlik yapan kişidir”* (Yılmaz, 2013, s. 5).

Krug (1992, s. 430) liderliği, *“daha önce belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek üzere çalışan sosyal bir gruptaki kişilerin diğer bireyleri etki yoluyla harekete geçirebilme süreci”* olarak tanımlanmıştır. Zell (2001) ve Budak (2003) ise liderliği belirli amaçlar doğrultusunda grup bireylerini bilgilendirme, harekete geçirme, etkileme ve değerlendirme bütünü olarak ele almıştır. Bu doğrultuda liderlik kavramı da insanlıkla

birlikte var olmuş, herkesin aşına olduğu bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Aydın, 2007, s. 288)

2.9 Liderlik Uygulamaları

Yapılan liderlik tanımlarından da yola çıkarak liderliğin kişilik özelliklerine, bulunulan konum ve gruba, sosyokültürel özelliklere, eğitime göre değişiklik gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda bireylerin liderlik uygulamalarının kişiden kişiye göre değiştiği sonucuna ulaşılmaktadır. Yapılan araştırmalara göre çok sayıda liderlik uygulaması olsa da yakın çağ araştırmacıları genellikle beş temel liderlik uygulaması üzerinde durduğu görülmüştür. Bu liderlik uygulamaları vizyoner, etik, dönüşümcü, ve kültürel liderlik olarak sıralanmaktadır.

2.9.1 Vizyoner Liderlik

“Vizyoner liderlik, bireyleri etki altında bırakabilen, harekete geçirebilen ve onlara geleceğe dönük ulaşılabilir hedefler belirleyen ve bunları aktarabilen özelliklere sahip olan” bir yaklaşımdır (Topuzoğlu, 2009, 10). Bu bağlamda vizyoner liderlikte grup üyelerini cesaretlendirmek, bireylerin kendilerini daha değerli ve yeterli hissetmelerini sağlamak, geri dönütler vermek önemli görülmektedir. Lider grup üyeleri hakkında ne kadar beklentiye sahipse gruba o kadar güveniyor, yetenek ve bilgilerine inanıyor demektir (Dalgın ve Taslak, 2016). Vizyoner lider olmak önce kendini geliştirip hedefler doğrultusunda ilerlemek, vizyon sahibi olmak daha sonra da bunu grup üyelerine empoze etmektir (Danışman, 2012)

2.9.2 Etik Liderlik

“Etik liderler: çekici, yasal, meşru, takipçilerine karşı adil ve dürüst, başkalarına karşı düşünceli, başkalarının haklarına saygılı ve onların seslerinin çıkmasına olanak tanıyan” liderlerdir (Brown vd., 2005, s.119-120). Ahlaki ve insani değerlere önem veren, tutarlı ve örnek davranışlar sergileyen bireyler etik bireyler olarak bilinmektedir (Alkan, 2015, s.111).

Etik lider, doğru, dürüst ve adil davranışlar sergileyen ve bu amaç doğrultusunda bireyleri harekete geçiren ve rol model olan liderlerdir (Harrison, 2005). Etik bireyler adalet kavramına önem veren buna göre yaşamını şekillendiren bireylerdir. Örnek olmadan ziyade etik sınırlar çerçevesinde kendisini ve bireylerini netleştirmektedir. Etik lider aldığı ve alacağı kararları olumlu olumsuz bütün sonuçlarıyla hesaplayıp davranışlarını şekillendirir (Ankara Üniversitesi Açık Ders, 2024).

2.9.3 Dönüşümcü Liderlik

Bu lider türünde bireylerin yeniliklere açık, gelişen teknoloji ve durumlara ayak uydurabilen ve bireyleri bu yönde harekete geçiren özellikte liderler söz konusudur. Dönüşümcü lider bireylerin gelişim ve değişim ihtiyaçlarına karşılık veren, yenilikler karşısında motivasyon sağlayan, beceri ve yetenekleri etkin kullanmak için ortam sunan liderlik türüdür (Çelik, 2015). Bu bağlamda dönüşümcü liderlikte önemli olan grup başarısıdır ve tüm bireyler bu amaç doğrultusunda çalışır ve grup çıkarlarına önem verir (Bass, 1990). Karip (1998, s. 5), dönüşümcü liderleri şu dört temel özellikte ele almıştır:

İdealleştirilmiş Etki: Grup bireyleri ile etkileşimli bir misyon ve vizyon oluşturma davranışlarıdır.

Telkinle Güdüleme: Lider, bireyler için duygusal öğeleri kullanarak moral kaynağı oluşturur ve olumlu bir tutum sergileyerek bireyleri motive eder.

Entelektüel Uyarım: Lider, bireyleri sorgulamaya, alışılmış davranış ve düşünme kalıplarının yanı sıra yeni bir bakış açısı kazanmaları için fırsat yaratır, farklı yaklaşımların kullanımını teşvik eder.

Bireysel Destek: Bu özellik türünde lider, bireylerin gereksinimlerini, kişilik özelliklerini ve temel ihtiyaçlarını dikkate alır ve karşılamak için çaba gösterir.

2.9.4 Kültürel Liderlik

Kültürel liderlik bulunulan sosyokültürel konuma, bireylerin kişilik özelliklerine, çevreye bağlı olarak şekillenen, geleneksel veya yenilikçi olabilen bir liderlik türü olarak yorumlanabilir. Kültürel lider diğer liderlik türlerinde de olduğu gibi bireylerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılık vermenin yanında bireylerin dış çevreye uyumlu olmalarını da destekler (Aydım, 2009, s. 15; Polat, 2015, s. 32; Topuzoğlu, 2009). Kültürel liderlikte hem liderin hem de bireylerin içinde bulundukları kültürün özelliklerine göre çalışmalar yaparken aynı zamanda yeni bir kültür oluşumuna ayak uydurmaya, kültürü geliştirmeye ve amaçlara uyarlayamaya açık olması gerekmektedir.

2.10 Liderliğin Yaklaşımları

Liderlik bir amaç doğrultusunda toplanmış olan bir grup insanı planlı bir şekilde yönlendirme ve tüm bireylerin ortak hedef için birlikte hareket edebilmesini sağlamaktır. Bu gibi birçok tanımı bulunan liderlik zaman içinde liderliğe dair ortak kavramlar barındıran birçok yaklaşımla gelişmiştir (Kösem, 2019). Bu yaklaşımların ortak noktası liderin hem kendini hem de grup üyelerini gelişime katkı sağlayacak şekilde yönlendirmek, amaca ulaşmayı en etkili yolla sağlamak ve farklı bakış açılarıyla geniş bir düşünme çerçevesi oluşturmaktır (Başaran, 2004). Liderlik yaklaşımları özellikler, davranışsal ve durumsallık olmak üzere üç temel başlıkta ele alınmıştır.

2.10.1 Özellikler Yaklaşımı

Bu yaklaşımda lider ve liderlerin özelliklerinin neler olduğu, neye göre şekillendiği, nelerden etkilendiği üzerine durulmuştur. Genel olarak bakıldığında özellikler yaklaşımı lideri tanımlayan en temel yaklaşımdır ve liderde bulunan özelliklerin onu diğerlerinden ayırdığı üzerine durur (Ugar, 2019). Liderliğin doğuştan gelen bir özellik olduğunu savunan bu teori, liderlerin belirli demografik özelliklere sahip olduklarını öne sürer. Bu teoriye göre, yaş, cinsiyet ve boy gibi faktörler önemli rol oynar. Ayrıca, liderlerin doğruluk, dürüstlük, zekâ, yaratıcılık, ortak hedefler doğrultusunda insanları motive etme ve görevleri başarıyla tamamlama yeteneklerine

sahip olmaları gerektiği vurgulanır. İyi bir lideri tanımlayan bu özellikler, liderlik potansiyelinin belirleyicisi olarak kabul edilir (Aygün, 2018, s. 7). Bu özellikler kişiden kişiye değişen özellikler olması nedeniyle her liderin aynı özelliklere sahip olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Bu kurama göre liderler sahip oldukları özelliklerin temelini çocukluktan gelen kişilik özellikleriyle oluşturmuştur.

2.10.2 Davranışsal Yaklaşım

Özellik yaklaşımı lider davranışlarını doğuştan gelen kişisel özellikleriyle açıklarken Hersey ve Blanchard (1982) tarafından geliştirilen davranışsal yaklaşım ise liderin davranışlarını analiz ederek, lider davranışlarının temel özellikleri üzerinde çalışmışlardır (Kösem, 2018, s. 9). Bu bağlamda bakıldığında davranışsal yaklaşım liderlerin nasıl davrandığı ve ne yaptıkları üzerinde durmaktadır. Lider davranışları liderin ilişki yönelimli davranışları ve görev yönelimli davranışları olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır (Çelik, 2015, s. 11). Bu yaklaşımda önemli olan şey liderin dışa dönük tutum ve davranışlarıdır. Bu yaklaşımda lider dışarıya sergilediği davranışlar ile rol model olur ve bireyleri bu davranışları ile yönlendirir, gruba ve amaca davranış biçimiyle hizmet eder (Özutku, 2007). Davranışsal yaklaşıma göre liderleri yalnızca özellikler yaklaşımı ile ele almak etkili bir liderliği tanımlamaz, bireyin sergilediği davranış ve tutumlar onun liderliğini açıklamada oldukça önemlidir.

2.10.3 Durumsallık Yaklaşımı

Yapılan tanımlara, araştırmalara bakıldığında durumsallık yaklaşımının, tek başına özellikler ve davranışsal yaklaşımları yeterli bulmadığı ve kişinin içinde bulunduğu durumun, ortamın, konunun liderliğini şekillendirmede büyük etkisi olduğunu savunduğu görülmüştür. Bu kurama göre her duruma ve ortama uygun tek bir liderlik biçimi yoktur. Durum ve ortam farklı liderlik tiplerini beraberinde getirir. Bu bağlamda durumsallık kuramına göre ortaya çıkan en önemli dört teori ortaya çıkmıştır (Çelik, 2011).

2.10.3.1 Fiedler'in etkin liderlik kuramı

Etkin liderlik kuramına göre lider, hangi durum söz konusu olursa olsun duruma göre davranışını değiştirmez, tam tersi şekilde davranışına göre durumu şekillendirir (Benibol, 2015, s. 50). Bu kurama göre liderin en önemli özelliği baskın bir karaktere sahip olması ve bu gücünü grup içinde ne olursa olsun etkili bir şekilde kullanmasıdır. Fiedler'in kuramının temelini oluşturan üç faktör vardır (Koçel, 2005). Bunlar:

- Liderin izleyicilerle olan ilişkileri
- İşin belirlilik düzeyi
- Liderin pozisyonundan kaynaklanan gücüdür.

2.10.3.2 Vroom ve Yetton karar verme kuramı

Bu kurama göre liderin en önemli görevi, süreç boyunca duruma yönelik kararlar vermesidir (Özkalp ve Kirel, 2003). Yapılan çalışma ve açıklamalara bakıldığında genel olarak karar verme kuramının, tek tarz karar yerine duruma ve durumun gerektirdiği şartlara uygun kararlar verme üzerinde durduğu söylenebilir. Vroom ve Yetton beş ayrı karar verme tarzı belirlemişlerdir (Ayhan, 2006 akt. Benibol, 2015). Bu karar verme tarzları 2.5'te verilmiştir (Açık Ders, 2024):

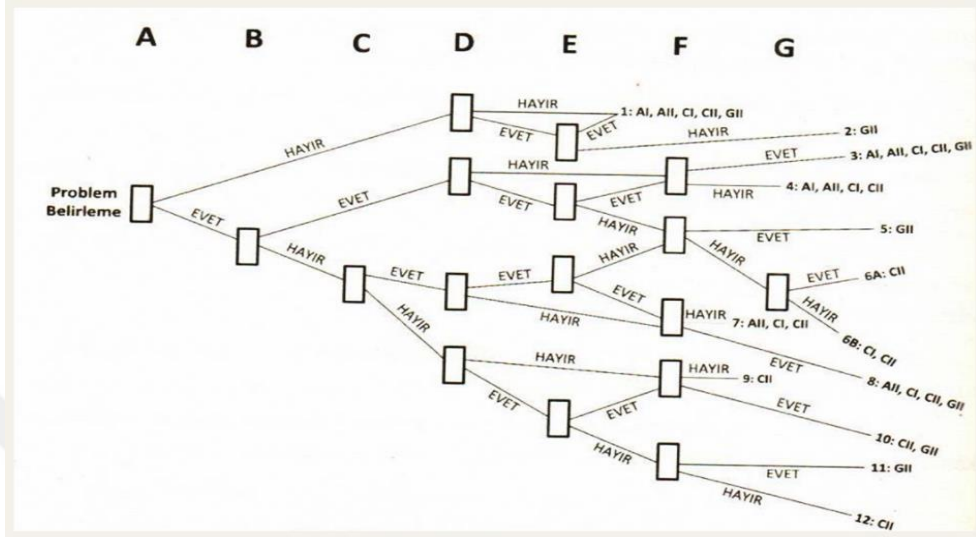
Karar Tarzı Kodu	Tanımı
Yetkici AI (otoriter I)	Yönetici kararı tek başına alır.
Yetkici AII (Otoriter II)	Yönetici astlarından bilgi alır, ancak kararı tek başına alır. Astlarını durumla ilgili olarak isterse bilgilendirebilir.
Danışmalı CI (Danışan I)	Yönetici durumu astlarına açıklar, bilgi toplamalarını ve değerlendirme yapmalarını ister. Astlar grup olarak toplanmazlar ve yönetici tek başına karar alır.
Danışmalı CII (Danışan II)	Yönetici ve astlar durumu tartışmak için toplanırlar ancak kararı yönetici tek başına alır.
Grup GII (Katılımcı)	Yönetici ve astlar durumu tartışmak için toplanırlar ve karar grup halinde alınır.

Şekil 2.5 Vroom ve Yetton modelinde karar alma tarzları

Karar verme aşamasında liderin tek başına veya grup ile birlikte cevap vermesi gereken ve sorunların analizini yapmaya yardımcı olan yedi durumsal soru bulunmaktadır (Açık Ders, 2024, 4):

1. *“Karar nitelik gerektiriyor mu?”*
2. *Yüksek nitelikte karar vermek için yeterli bilgilere sahip miyim?*
3. *Sorunlar yapılaşmış mı?*
4. *Kararın astlarca benimsenmesi, uygulanması için önemli mi?*
5. *Kararı kendim verdiğem (otoriter karar) çalışanlarımca benimsenebileceği açık mı?*
6. *Sorunu çözmede kullanılacak örgütsel amaçlar astlarca paylaşıyor mu?*
7. *İstenen sonucu elde etmede astlar arasında bir uyumsuzluk çıkabilir mi?”*

Bu sorulara cevap verme aşamasında lider “evet” ve “hayır” yanıtlarını verebileceği bir karar verme modeli kullanır. Bu model Şekil 2.6’da gösterilmiştir (Açık Ders, 2024, 5).



Şekil 2.6 Karar verme modeli

2.10.3.3 House ve Evans’ın yol-amaç kuramı

Yol–Amaç Kuramı’na göre liderin üyeler üzerindeki etkisi, işe ve amaçlara odaklanma biçimi ve hedefe giden yolda neler yaptığı önemlidir (Hoy ve Miskel, 1991). Bu kurama göre lider grup üyelerini ihtiyaç ve zevklerine göre motive etmelidir. Motivasyonu sağlanmış bireyler ortak amaca ulaşmak için daha gayretli ve istekli olacaktır. Bu kurama göre liderin uygulayabileceği “otoriter, destekleyici, katılımcı, başarıya yönelik olmak” üzere dört temel yönetim tarzı bulunmaktadır (Çelik, 2000). Bu kuramdaki lider davranışları ve çeşitli değişkenler arasındaki ilişki Şekil 2.7’de verilmiştir (Ayhan, 2006, 18; Akt. Benibol, 2015).



Şekil 2.7 Yol-amaç kuramında yer alan değişkenler

2.10.3.4 Hersey ve Blanchard'ın durumsallık kuramı

Hersey ve Blanchard'a göre gruptaki bireyde bulunan bilgiler, yetenekler, çalışma isteği ve özgüveni üzerindeki olgunluk seviyesi liderin etkinliğini belirler. Bu tanıma bağlı olarak liderin grup üzerindeki ve durum sürecindeki yönetim biçimini, grup üyelerindeki özelliklerin önemli ölçüde etkilediği söylenebilir. Hersey ve Blanchard'ın durumsallık teorilerinde liderlerin davranış şekilleri ile üyelerin olgunluk seviyeleri arasındaki ilişki şu şekilde ele alınmıştır (Hersey, 1984, s. 125):

M1: Bu seviyede grup üyesinin işle ilgili herhangi bir tecrübesi veya bilgisi bulunmamaktadır. Bu durumda lider bu bireyi içinde bulunulan durum ve iş ile ilgili bilgilendirmektedir.

M2: Bu seviyede grup üyesinin işe karşı ilgisi oluşmaktadır ancak iş ile ilgili mevcut bir becerisi bulunmamaktadır. Burada liderin görevi bu birey ile sağlam ilişki kurmak ve kendisine görev bazında destek olmaktır.

M3: Bu seviyede grup üyesinin iş ve durum ile ilgili bilgi ve yeteneği vardır. Fakat iş yapma konusunda isteği bulunmamaktadır. Lider bu durumda motivasyon sağlama ve üye ile olumlu ilişki kurmayla görevlidir.

M4: Bu seviyede grup üyesi işe karşı ilgi, yetenek ve bilgi ile donanımlıdır. Bu bağlamda lider birey ile yalnızca olumlu ilişki kurmakla görevlidir.

2.11 Eğitim Kurumlarında Liderlik

Eğitim kurumu olarak okullar, öğretmen, okul yöneticisi, öğrenci ve çevre gibi çeşitli insan topluluklarını bir arada barındıran ve sürece katan sosyal bir yapıdır (İlgar, 2005, s. 13; Çiloğlu, 2023). Eğitim kurumu lideri olarak okul yöneticileri sergilediği liderlik özellikleri ve yönetimi ile hem kurumun hem öğretmenlerin başarısından sorumlu olarak nitelendirilebilir. Okul yöneticileri yalnızca okulun fiziki yapısıyla ilgili gelişimlerden değil, daha önemlisi öğretmen ve öğrencilerin akademik başarısını artırmaktan, örgüt ile olumlu iletişim geliştirmekten, okul içinde bulunan bireyleri harekete geçirmekten ve amaca uygun olarak onları güdülemekten sorumludur (Özmantar ve Çetin, 2017). Duke'e (1987) göre, okul yöneticisinin en önemli görevi öğretim ve öğrenme konusunda dengeyi sağlayabilmek için okulun öğretim merkezi olmasından yola çıkarak öğrenmeyi ve öğretmeyi hedef almasıdır. Çağdaş eğitim anlayışlarına göre liderler dönüşümcü liderlik özelliklerini taşımalıdır ve buna bağlı olarak çağdaş eğitim anlayışını benimsemiş okullar 'dönüşen okullar' olarak adlandırılmaktadır (Celep, 2000). Hedefler doğrultusunda çalışanları motive eden, sürecin devamlılığını sağlayan, öğretmenleri bir arada tutan, diğer okullarla etkili iletişimi sağlayan, okul iklimini kontrol eden ve liderlik becerileriyle uyumlu bir şekilde ilerleyen okul yöneticisi etkili bir lider olarak ele alınabilir. Konumundan kaynaklı hiyerarşinin vermiş olduğu gücü değil, liderliği sürecinde etkili lider özelliklerini kullanan okul yöneticileri tam anlamıyla liderlik görevlerini yapmaktadırlar (Bursalıoğlu, 2011; Özmantar ve Çetin, 2017).

Okul yöneticilerinin liderlik uygulamaları öğretmenlerin başarıları ve okulun eğitim niteliğinde önemli bir etkiye sahiptir. Hayatın her evresinde motivasyonun bireye ve işe katkısı belirli bir dengede olduğu için yönetimde de tetikleme, bireyin sahip olduğu enerjiyi, bilgiyi ve birikmişliği açığa çıkarır (Akdemir, 2016). Bu sebeple liderin, personelin moral ve motivasyonunu tetikleyici olması gerekir (Thompson, 1999, s. 107 Akt. Çelik, 2001, s. 408) ABD'de okul yöneticisi yetiştirme noktasında okul liderleri için altı temel standart belirlendiğini belirtmiştir.

2.12 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde eğitimde sürdürülebilir kalkınma ve liderlik uygulamalarıyla ilgili olarak Türkiye ve yurtdışında yapılan çalışmalar incelenmiştir. Sürdürülebilir kalkınma ve liderlik uygulamaları konusundaki literatür detaylı bir şekilde taranmış ve bu alanda gerçekleştirilen çeşitli araştırmalar değerlendirilmiştir.

Altinkurt (2007), okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarını ve bu uygulamaları etkileyen faktörleri öğretmenlerin bakış açısıyla değerlendirmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarında genel olarak başarılı oldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde, Sezer (2017) de öğretmenlerin bu konuda olumlu görüşlere sahip olduğunu tespit etmiştir. Ancak, liderlik uygulamalarının yöneticilik deneyimi ve çalışılan okul türüne göre değişiklik gösterdiği, branş ve hizmet süresine göre ise farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, bu uygulamaların yasal-bürokratik kısıtlamalar, zaman ve mali kaynaklar gibi faktörler tarafından sınırlandırıldığı bulunmuştur.

Akpınar (2011), ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin sürdürülebilir kalkınma konusundaki görüşlerini araştırmıştır. Araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin uygulamalarının sürdürülebilir kalkınmanın toplum, çevre ve ekonomi boyutlarıyla ne ölçüde örtüştüğünü ortaya koymaktır. Sonuçlar, yöneticilerin sürdürülebilir kalkınma konusundaki bilgilerini genellikle seminer, konferans ve eğitim gibi etkinlikler aracılığıyla edindiklerini ve sürdürülebilir kalkınma için eğitimi, sürdürülebilir kalkınma tanımı çerçevesinde açıkladıklarını göstermiştir. Ayrıca, yöneticilerin sürdürülebilir kalkınmayı genellikle çevresel boyutla ilişkilendirdikleri, diğer boyutları ise yeterince ele almadıkları tespit edilmiştir.

Turhan (2011), eğitimde sürdürülebilir kalkınma kavramı ve Türkiye'deki okulların eko okullara dönüşümünde okul yöneticilerinin rollerini incelemiştir. Araştırma, okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarının, okulların eko okullara dönüşümünde önemli bir rol oynadığını ve bu uygulamaların eğitimde sürdürülebilir kalkınmanın gelişimine katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Cengizoglu (2013) ise, sürdürülebilir kalkınma için eğitim programlarının, çocukların ormansızlaşma, biyolojik çeşitlilik ve iklim değişikliği gibi konulardaki algılarına etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda, programa katılan çocukların, eğitim öncesinde insanı sürdürülebilir kalkınmanın merkezine koymadıkları, ancak eğitim sonrasında insan ve sürdürülebilir kalkınmayı birleştirdikleri ve insanı merkeze alarak kendi çözüm önerilerini üretmeye başladıkları belirlenmiştir.

Sağdıç (2013), yaptığı çalışmada sürdürülebilir kalkınma eğitimi konusunda inançları ölçmeyi ve Türkiye bağlamında kalkınma değerlerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, sürdürülebilir kalkınmaya aşinalığı ve anlayışı belirlemek üzere beş aşamalı geçerli bir ölçek geliştirmeye odaklanmıştır. Bu ölçek, 211 ilköğretim öğretmeninden elde edilen verilerle oluşturulmuştur. Sonuçlar, öğretmenlerin sürdürülebilirlik konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını, bu konuda bilgi eksiklikleri ve algıladıkları ortak engeller olduğunu, ancak sürdürülebilir kalkınma eğitimi ve değerleri konusunda olumlu tutumlar geliştirdiklerini göstermiştir.

Benibol (2015), okul müdürlerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkiyi öğretmenlerin görüşlerine göre incelemiştir. Araştırma, liderlik davranışları ile iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve liderlik programlarının bu konuda önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği diğer liderlik türlerine göre daha fazla benimsediği sonucuna varılmıştır.

Kahrıman (2016), sürdürülebilir kalkınma için eğitimci eğitiminin eko ve normal anaokullarında uygulamalarla erken çocukluk eğitimi arasındaki farkları karşılaştırmak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, her iki okul türünde de erken çocuklukta sürdürülebilirliğin eğitimde anahtar bir bileşen olması gerektiği ve okulların sürdürülebilir gelişime karşı yüksek tutumlar sergilediği görülmüştür. Ancak, normal okullarda öğretmenlerin eğitim ve öğretim eksikliği yaşadığı, eko okullarda ise sürdürülebilir kalkınma eğitimi almış öğretmenlerin bu konuda daha etkin oldukları tespit edilmiştir.

Soysal (2016), sınıf öğretmenliği adaylarının sürdürülebilir kalkınma eğitimi konusundaki algılanan yeterliliklerini araştırmıştır. Sonuçlar, katılımcıların sürdürülebilir kalkınma konusunda olumlu tutumlar sergilediğini, yaşadıkları şehrin gelişmişlik düzeyinin tutumlarını etkilediğini, ebeveynlerinin eğitim düzeyinin ise etkisiz olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma ve öğretim konusunda kendilerini yetkin algıladıkları belirlenmiştir.

Karademir vd. (2017), okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik davranış düzeylerini incelemek için bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya Ağrı İbrahim Çeçen, Anadolu, Ege, Kastamonu ve Muş Alparslan Üniversitelerindeki adaylar katılmıştır. Sonuçlar, kadın adayların erkek adaylara göre, Ege Üniversitesi'ndeki adayların ise diğer üniversitelerdeki adaylara göre sürdürülebilir çevreye daha yüksek puanlar verdiğini göstermiştir.

Özmantar ve Çetin (2017), temel eğitim kurumlarında yeni göreve başlayan ve görev süresi uzatılan yöneticilerin liderlik becerilerini öğretmen algılarına göre farklı değişkenler açısından incelemiştir. Veriler, okul müdürlerinin liderlik rollerini sık sık sergilediğini ve bu liderlik davranışlarının cinsiyet, yaş, mezuniyet, kıdem ve aynı okulda çalışma süresine göre farklılaştığını göstermiştir. Ancak branş bazında farklılık görülmemiştir. Ayrıca, öğretmen algıları, görev süresi uzatılan öğretmenlere göre yeni başlayan öğretmenler için daha olumsuz olmuştur.

Sezer (2017), okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin öğretimsel liderlik uygulamalarında program bilgisi önemini ortaya koymayı amaçlamıştır. Öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmeler, ilkokul ve anaokulu yöneticilerinin kendilerini öğretimsel liderlikte yeterli gördüğünü, ancak öğretmenlerin bu konuda olumsuz düşündüğünü göstermiştir. Tüm katılımcılar, okul öncesi eğitim programı bilgisine sahip olmanın liderlik uygulamaları açısından önemli olduğunu vurgulamıştır.

Kaya (2018), okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları yönetici liderlik uygulamalarını incelemiştir. Araştırma, öğretmenlerin %43'ünün çok düşük, %26'sının tehlikeli, %16'sının tükenmişlik yaşadığını ve %6'sının profesyonel yardım alması gerektiğini ortaya koymuştur. Tükenmişlik düzeyi, hizmet süresi ve

okul türüne göre farklılık gösterirken, yaş, günlük çalışma süresi, medeni durum, sınıf mevcudu ve yöneticinin cinsiyetine göre farklılık göstermemiştir.

Köklü (2018), erken çocukluk öğretmenlerinin sürdürülebilir eğitimle ilgili inançlarını ve öz yeterliliklerini incelemiştir. Veriler, sürdürülebilir öğretim inançları ve gelişime yönelik tutum ölçekleri ile toplanmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin sürdürülebilir gelişim konusundaki öz yeterliliklerinin orta düzeyde olduğunu ve oto-biyografik faktörlerin bu alandaki tutumlarını anlamlı olarak etkilediğini göstermiştir.

Kösem (2018), öğretmenler açısından okul müdürlerinin liderlik davranışlarının önemli görülme derecesi ile sergilenme derecesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmen görüşlerinin cinsiyet ve mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin liderlik davranışlarını önemli bulduğunu ve müdürlerin bu davranışları sergilediğini göstermiştir. Liderlik davranışları, örgütün gelişimi ve iş birliği açısından yüksek puanlarla değerlendirilmiştir.

Akkaş-Başgelen (2019), sürdürülebilir kalkınma kavramının teorik olarak incelendiği bir çalışma yapmıştır. Türkiye'deki lisansüstü tezlerin analizini içeren çalışmada, en çok 'sürdürülebilir kalkınma' anahtar kavramının kullanıldığı, en fazla karma araştırma yönteminin tercih edildiği ve veri toplama aracı olarak en çok doküman kullanıldığı tespit edilmiştir. En sık çalışma grubu olarak öğretmenler tercih edilmiştir.

Aksoy (2019), okullarda paylaşılan liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin liderlik algılarının liderlik görevlerinin tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme ve duygusal destek boyutlarında öne çıktığını göstermiştir. Öğretmenlerin algıları ile örgütsel sinizm arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Bulut ve Polat (2019), erken çocukluk eğitiminde sürdürülebilirlik kavramını incelemek amacıyla derleme bir çalışma yapmışlardır. Çalışma, sürdürülebilirlik, sürdürülebilir kalkınma, sürdürülebilirlik için eğitim ve erken çocuklukta sürdürülebilirlik gibi kavramlara odaklanmıştır. Az sayıda çalışma olduğu ve özellikle erken çocuklukta sürdürülebilir kalkınmaya ve çocuklarla yapılan çalışmalara az yer verildiği belirlenmiştir.

Erkol (2019), farklı öğretim etkinlikleri ile desteklenmiş öğrenme ortamının sürdürülebilir kalkınma üzerindeki etkisini araştırmıştır. Nicel ve nitel veriler elde eden araştırma, katılımcıların günlük yaşam sorunlarına çözüm üretmeye başladığını ve sürdürülebilir kalkınmaya yönelik olumlu tutum geliştirdiğini göstermiştir.

Pamuk (2019), okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma, öğretmen adaylarının bilgileri, yaşadıkları yer, sürdürülebilirlikle ilgili bir dernek ya da topluluğa üye olup olmadıkları gibi değişkenleri değerlendirmiştir. Sonuçlar, adayların sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumlarının yüksek olduğunu, sürdürülebilir kalkınma bilgileri ve bir dernek ya da topluluğa üye olma durumlarının tutumları ile doğru orantılı olduğunu göstermiştir.

Ugar (2019), okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, liderlik uygulamalarının öğretmenlerin motivasyonu üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ve mesleki kıdem arttıkça motivasyon düzeylerinin de arttığını göstermiştir.

Uğraş ve Zengin (2019), sınıf öğretmeni adaylarının sürdürülebilir kalkınma eğitimi hakkındaki düşüncelerini belirlemek amacıyla 30 adayla görüşmüştür. Sonuçlar, sürdürülebilir kalkınma eğitiminin okul öncesi dönemden itibaren verilmesi gerektiğini ve en etkili yöntemin okul dışı gezi programları olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bazı katılımcılar en etkili yöntemin drama ve konu ile ilgili video izletmek olduğunu belirtmiştir.

Güner (2020), okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının ve kullandıkları liderlik teorilerinin öğretmen görüşleri çerçevesinde incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma, müdürlerin model olma, vizyon geliştirme, risk alma ve grup çalışmasına hakim olma konularındaki öğretmen algılarının kolektif öğretmen yeterliliği algılarını anlamlı şekilde etkilediğini göstermiştir.

Azrak (2022), sosyal bilgiler öğretmenleri ve ortaokul öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin görüşlerini içeren bir çalışma yapmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmayı sürekli gelişim, yenilik, kaynakların bilinçli kullanımı, geleceğe yönelme, refah düzeyinin artması ve üretim olarak tanımladığını,

öğrencilerin ise kaynakların bilinçsiz kullanımının gelecekte doğal afetlere ve çevre sorunlarına yol açabileceğini düşündüğünü göstermiştir.

Hatiboğlu ve Uzun (2022), okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sürdürülebilirlik görüşlerini ve uygulamalarını incelemiştir. Veri toplama sürecinde olgu bilim deseni kullanılmış ve sonuçlar, öğretmenlerin çevre sorunlarının farkında olduğunu, ancak çevresel sürdürülebilirlik kavramına uzak olduklarını ve konuyu su kirliliği, atık kirliliği, geri dönüşüm, plastikler, hava kirliliği ve tüketim alışkanlıkları ile ifade ettiklerini göstermiştir. Öğretmenlerin bilinçsiz olsa da sürdürülebilir adımlar attıkları belirlenmiştir.

Türk (2022), okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarını belirlemek amacıyla 204 adayla çalışmıştır. Sonuçlar, adayların sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının yüksek olduğunu ve bunun çevre sevgisi ve doğayı koruma isteğinden kaynaklandığını göstermiştir. Ayrıca, farkındalığı yüksek olanların %57'sinin orta ekonomik düzeyde ailelerde büyüdüğü ve bu nedenle tasarruf etme ve kaynakları uzun süre kullanma yeteneklerine sahip olduğu belirlenmiştir.

Ada vd. (2023), dönüşümcü liderlik bağlamında lise öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin sınıf düzeyi, ebeveyn eğitim durumu ve aile aylık gelirinin arttıkça sürdürülebilir çevre, ekonomi ve eğitime yönelik tutumlarının olumlu yönde arttığını göstermiştir.

Aydın ve Bakır (2023), anaokulu öğretmenlerinin sürdürülebilirlik ve çevre bilinci algısının demografik ve genel özelliklere göre değerlendirilmesini amaçlamıştır. İstanbul'da görev yapan 400 anaokulu öğretmeninden elde edilen veriler, kadın, 20-25 yaş aralığında, evli, 5-10 yıl meslekte görev yapan ve sürdürülebilirlik eğitimi almış olan öğretmenlerin bu konuda yüksek tutum ve bilgiye sahip olduğunu göstermiştir.

Çiloğlu (2023), proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlar, liderlik algılarının yaş, kıdem ve yönetici ile çalışma süresine göre farklılaştığını, ancak cinsiyet ve eğitim durumuna

göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Öğretmen motivasyonunun ise kıdeme göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Güngör (2023), okul öncesi çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarında sürdürülebilir kalkınma amaçlarının yer alma durumunu incelemiştir. Araştırma, sürdürülebilir kalkınmanın 17 temeli altında yer alan 169 hedeften sadece 24 tanesinin incelenen kitaplarda bulunduğunu göstermiştir. Bu hedeflerden güvenli ve kapsayıcı yeşil alanlar ve kamusal alanlara ulaşım ile ilgili bulgulara rastlanırken, yoksulluğa son, erişilebilir temiz enerji, iş ve ekonomik büyüme, eşitsizliklerin azaltılması ve amaçlar için ortaklıklar hedeflerine ilişkin bulguya ulaşamamıştır.



3. YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamaları hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla, karma araştırma yöntemlerinden biri olan çeşitleme deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde, veri toplama aracı olarak tarama yöntemi benimsenmiştir. Nitel bölümde ise, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla derinlemesine mülakatlar gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2018).

3.2 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını, Türkiye'nin çeşitli bölgelerindeki devlet üniversitelerinde okul öncesi öğretmenliği programlarında öğrenim gören ve farklı sınıf seviyelerinde bulunan toplam 389 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar, uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve 1., 2., 3. ve 4. sınıf düzeylerinde yer alan gönüllü öğrencilerden rastgele belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmanın zaman ve emek açısından verimli bir şekilde yürütülmesini sağlamıştır (Creswell ve Plano Clark, 2007). Tablo 3.1'de katılımcı grubunun demografik özellikleri ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 3.1 Çalışma grubuna yönelik özellikler

Bölge	Kadın	Erkek	Frekans (f)	Yüzde (%)
Marmara	7	38	45	11,57
Ege	13	28	41	10,54
Akdeniz	41	14	55	14,14
Karadeniz	13	42	55	14,14
İç Anadolu	56	7	63	16,20
Doğu Anadolu	6	60	66	16,97
Güneydoğu Anadolu	44	20	64	16,45
Toplam	180	209	389	100,00

Tablo incelendiğinde, Türkiye genelindeki okul öncesi öğretmen adaylarının bölgesel ve cinsiyet dağılımı net bir şekilde görülmektedir. Marmara Bölgesi'nde erkek adayların sayısal üstünlüğü dikkat çekicidir ve bu bölgede erkeklerin öğretmenlik

mesleğine ilgi gösterdiğini ortaya koymaktadır. Akdeniz, Karadeniz ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde kadın adayların sayısı belirgin şekilde yüksektir, bu da kadınların eğitim sektöründe daha fazla yer aldığını göstermektedir.

İç Anadolu ve Doğu Anadolu bölgelerinde katılımcı sayısının diğer bölgelere göre daha yüksek olması, bu bölgelerde eğitim fakültelerinin yaygın olduğunu veya bu bölgelerden daha fazla gönüllü katılım sağlandığını düşündürebilir. Ege Bölgesi'nin nispeten daha düşük katılımcı sayısına sahip olması, bölgedeki üniversite yoğunluğunun az olması veya katılım motivasyonlarının düşük olabileceğini işaret edebilir. Tablo 3.2'de sınıf düzeyine yönelik detaylar bulunmaktadır.

Tablo 3.2 Sınıf düzeyine ait özellikler

Sınıf Seviyesi	Frekans (f)	Yüzde (%)
1. sınıf	97	24,94
2. sınıf	99	25,45
3. sınıf	96	24,68
4. sınıf	97	24,94
Toplam	389	100,00

Tablo incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre dağılımının oldukça dengeli olduğu anlaşılmaktadır. 2. sınıf düzeyindeki katılımcılar en yüksek sayıda temsil edilirken, 1. ve 3. sınıf düzeylerindeki katılım nispeten daha düşüktür. 1. ve 4. sınıf seviyelerindeki katılımcı sayıları ise birbirine çok yakındır. Araştırmanın nitel bölümünde, Türkiye'nin çeşitli bölgelerinden toplamda 92 öğretmen adayı yer almıştır. Bu adaylarla yapılan görüşmelerin bir kısmı yüz yüze, diğer kısmı ise çevrimiçi platformlar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, iki farklı veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Nicel veriler, araştırmacının geliştirdiği *“Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ve Liderlik Uygulamaları Tutum Ölçeği”* ile toplanmış olup, nitel veriler ise *“Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları”* aracılığıyla elde edilmiştir.

3.3.1 SKH ve Liderlik Uygulamaları Tutum Ölçeği

Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamalarına yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla, araştırmacı tarafından 20 maddelik ve beşli Likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri, kapsamlı literatür taramaları ve uzman görüşleri ışığında hazırlanmıştır. Ölçeğin anlaşılabilirliğini ve geçerliliğini değerlendirmek amacıyla, ilk olarak 136 okul öncesi öğretmen adayıyla bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir.

Pilot çalışmanın sonuçlarına dayanarak, ölçek maddelerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve nihai form oluşturulmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin beş alt faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Bu faktörler, “*Eğitim ve Bilgilendirme, Çevresel Bilinç, Liderlik ve Takım Çalışması, Mesleki Gelişim ve Motivasyon ve Toplumsal Eşitlik*” şeklindedir. Her bir madde, ilgili faktörlerle yüksek düzeyde ilişkilendirilmiş olup, bu durum ölçeğin yapı geçerliliğini sağlamıştır.

Güvenirlik analizlerinde, genel ölçek için Cronbach’s Alpha katsayısı 0,88 olarak hesaplanmış ve ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Alt faktörler için Cronbach’s Alpha değerleri ise sırasıyla şöyle bulunmuştur. Eğitim ve Bilgilendirme: 0,82; Çevresel Bilinç: 0,80; Liderlik ve Takım Çalışması: 0,78; Mesleki Gelişim ve Motivasyon: 0,81; Toplumsal Eşitlik: 0,79. Ölçeğin değerlendirme aralıkları ise “1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir.

Bu ölçek, Türkiye genelinde çeşitli üniversitelerde öğrenim gören toplam 389 okul öncesi öğretmen adayına uygulanmıştır. Katılımcılar, uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş olup, her sınıf seviyesinden (1., 2., 3., ve 4. sınıf) gönüllü olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin başarılı bir şekilde yapılmasına olanak tanımıştır.

Geliştirilen ölçek, okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamalarına yönelik tutumlarını ölçmek için güvenilir ve geçerli bir araç olarak kullanılabilir. İlgili ölçek EK-A’da sunulmuştur.

3.3.2 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Görüşme sorularının oluşturulma aşamasında, araştırmanın temel amacı olan okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamalarına yönelik derinlemesine görüşlerini incelemek hedeflenmiştir. Bu çerçevede, sürdürülebilir kalkınmanın eğitimdeki rolü, öğretmen adaylarının bu konulara karşı tutumları, bilgi ve yeterlilik düzeyleri gibi hususların ele alınması gerektiği belirlenmiştir. İlk aşamada, sürdürülebilir kalkınma ile ilgili mevcut literatür ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve güncel çalışmalar gözden geçirilmiştir. Literatürdeki boşlukları ve öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma projelerine dair algılarını daha iyi anlamak için hangi konuların ön plana çıkarılması gerektiği saptanmıştır. Sürdürülebilir kalkınma alanında uzman akademisyenlerin görüşleri alınarak, soruların kapsamı ve içeriği değerlendirilmiştir. Uzmanların önerileri doğrultusunda, soruların net ve geçerli olması sağlanmıştır. İlk olarak geniş kapsamlı ve açık uçlu sorular tasarlanmıştır. Bu sorular, okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma projelerine ilişkin genel görüşlerini, bilgi ve yeterlilik seviyelerini, etik kaygılarını ve bu projelerin eğitimdeki potansiyel faydalarını anlamaya yönelik olarak hazırlanmıştır.

Görüşme soruları, pilot çalışma olarak 17 okul öncesi öğretmen adayına uygulanmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda, soruların dili ve yapısında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. EK-B’de bu görüşme soruları yer almaktadır.

3.4 Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın bir parçası olarak geliştirilen sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamalarına yönelik tutum ölçeği, Türkiye'nin yedi farklı bölgesindeki devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Her bölgeden rastgele seçilen katılımcılarla toplamda 389 kişiye ulaşılmıştır. Araştırmada, 1., 2., 3. ve 4. sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğretmen adayları hedeflenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi kullanılarak her bölgeden katılımcılar rastgele seçilmiştir. Katılımcıların gönüllü olması sağlanarak,

etik kurallar çerçevesinde bilgilendirilmiş onamları alınmıştır. Ölçek, katılımcılara yüz yüze ve çevrimiçi yöntemlerle ulaştırılmıştır. Çevrimiçi uygulamalar için Google Forms gibi dijital araçlar kullanılmıştır. Katılımcılara ölçek uygulamadan önce, çalışmanın amacı ve içeriği hakkında detaylı bilgi verilmiş ve katılımın tamamen gönüllü olduğu vurgulanmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamalarına yönelik görüşlerini derinlemesine anlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme soruları, Türkiye'nin yedi farklı bölgesindeki devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde öğrenim gören 92 okul öncesi öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması sürecinde her bölgeden uygun örnekleme yöntemi ile rastgele seçilen katılımcılar belirlenmiştir. Katılımcılar, 1., 2., 3. ve 4. sınıf düzeylerinde olup gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Görüşmeler, yüz yüze ve çevrimiçi platformlar (Zoom, Microsoft Teams gibi) aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara görüşme öncesinde çalışmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü katılımın önemi vurgulanmıştır. Görüşme soruları, okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma projelerine yönelik genel görüşlerini anlamaya uygun olacak şekilde tasarlanmıştır.

3.5 Verilerin Analizi, Güvenirlik ve Geçerlik Tedbirleri

Araştırma sırasında elde edilen veriler, sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamalarına yönelik tutum ölçeğinden gelen veriler, ilk olarak dijital platformlara aktarılmıştır. Bu veriler SPSS yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Eksik veya hatalı veri girişleri tespit edilip gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Nicel veri toplama aracı kullanıldığı için, analiz aşamasında nicel veri analizi yöntemleri uygulanmıştır. Bu bağlamda, araştırmada betimsel ve çıkarımsal istatistik yöntemler kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden, iki kategorili değişkenler için bağımsız örneklem t-testi ve birden fazla değişken içeren gruplar için Tek Yönlü ANOVA testi uygulanmıştır.

Görüşmelerden elde edilen veriler kaydedilmiş ve daha sonra yazılı metin haline getirilmiştir. Bu veriler kodlanarak analiz edilmiştir. Görüşme verileri, tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Veriler ana temalar, alt temalar ve kategoriler belirlenerek düzenlenmiştir. Her bir tema altında toplanan veriler, katılımcıların görüşlerini ayrıntılı bir şekilde ortaya koyacak şekilde sınıflandırılmıştır. Görüşme sorularına verilen yanıtlar incelenerek, katılımcıların sürdürülebilir kalkınma projelerine ve liderlik uygulamalarına yönelik tutumları ve görüşleri ana temalar altında toplanmıştır. Analiz edilen veriler, araştırmanın amacına uygun olarak yorumlanmış ve sonuçlar ortaya konmuştur. Araştırmanın her aşamasında, güvenilirlik ve geçerlik açısından sağlam bir süreç sürdürebilmek adına sık sık alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sürecindeki hata payını en aza indirmek amacıyla, tüm uygulamalar doğrudan araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

3.6 Etik Uygulamalar ve Gerekli İzinlerin Alınması

Araştırma kapsamında, katılımcılar ve ilgili kuruluşlardan gerekli tüm izinler alınmıştır. Etik kurul onayı da temin edilmiş olup, bu onay belgesi EK-C'de bulunmaktadır.

4. BULGULAR

4.1 Nicel Uygulamalara Yönelik Bulgular

Araştırmanın ilk problem durumu, “Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamalarına yönelik tutumları nasıldır?” şeklindedir. Tablo 4.1’de, bu soruya yönelik elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.1 Sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamaları tutum ölçeği bulguları

Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	SH
Madde 1	4,19	0,22
Madde 2	4,64	0,13
Madde 3	4,47	0,16
Madde 4	4,37	0,17
Madde 5	4,02	0,19
Madde 6	4,02	0,26
Madde 7	3,95	0,14
Madde 8	4,58	0,20
Madde 9	4,37	0,22
Madde 10	4,45	0,11
Madde 11	3,92	0,22
Madde 12	4,66	0,13
Madde 13	4,55	0,11
Madde 14	4,07	0,29
Madde 15	4,04	0,29
Madde 16	4,04	0,26
Madde 17	4,14	0,16
Madde 18	4,31	0,12
Madde 19	4,24	0,24
Madde 20	4,13	0,19
Toplam	4,26	0,19

Tablo 4.1 incelendiğinde, aritmetik ortalama değerleri, 3,95 ile 4,66 arasında değişmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının genel olarak sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamalarına olumlu yaklaştığını göstermektedir. En Yüksek Ortalama (Madde 12) 4,66 ortalama ile, “Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma hedeflerini uygulamadaki başarıları mesleki tatminlerini artırır.” ifadesi en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu, öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin mesleki tatmin üzerinde önemli bir etkisi olduğunu düşündüklerini göstermektedir. En Düşük Ortalama (Madde 7) 3,95 ortalama ile, “Öğretmen adayı olarak sürdürülebilir kalkınma hedefleri konusunda daha fazla eğitim almak istiyorum.” ifadesi en düşük

ortalamaya sahiptir. Bu, öğretmen adaylarının bu konuda zaten yeterli bilgiye sahip olduklarını veya daha fazla eğitime ihtiyaç duymadıklarını düşündüklerini gösterebilir. Standart hata değerleri, 0,11 ile 0,29 arasında değişmektedir. Genellikle düşük olan bu değerler, elde edilen ortalama değerlerin güvenilir olduğunu ve katılımcıların tutumlarının homojen olduğunu göstermektedir.

Ortalama ve standart hata değerlerinin birbirine yakın olması, katılımcıların tutumlarının genel olarak tutarlı olduğunu ve belirgin bir sapma olmadığını işaret etmektedir. Öğretmen adaylarının sonuçları incelendiğinde ortalama değerlerin yüksek olduğu maddeler, öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ve liderlik becerilerine olan ilgilerini ve bu alanlarda kendilerini geliştirmek istediklerini göstermektedir. 8. madde (4,58 ortalama) ve 12. madde (4,66 ortalama) gibi yüksek değerlere sahip maddeler, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak projelere ve hedeflere güçlü bir ilgi duyduklarını ortaya koymaktadır. Genel olarak, bu tablo, okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma ve liderlik konularına olumlu yaklaştıklarını, bu konularda kendilerini geliştirmek istediklerini ve bu alanların mesleki tatmin üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretmen eğitimi programlarının bu alanlara daha fazla odaklanmasının ve öğretmen adaylarının bu konularda daha fazla eğitim almasının önemini vurgulamaktadır. Tablo 4.2’de ölçeğin alt boyutlarına ait bulgular bulunmaktadır.

Tablo 4.2 Alt boyutlara ait bulgular

Alt Faktörler	$\bar{X}$	SH
Eğitim ve Bilgilendirme	4,14	0,20
Çevresel Bilinç	4,18	0,20
Liderlik ve Takım Çalışması	4,34	0,17
Mesleki Gelişim ve Motivasyon	4,32	0,21
Toplumsal Eşitlik	4,20	0,21
Toplam	4,26	0,19

Tablo 4.2’de, okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamalarına yönelik tutumlarını eğitim ve bilgilendirme alt faktöründe oldukça olumlu olduğunu göstermektedir. Ortalama değer 4,14 olup, standart hata değeri 0,20’dir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının bu konuda güçlü ve tutarlı bir anlayışa sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının çevresel bilinç alt faktöründe de olumlu tutumlar sergilediği görülmektedir. Ortalama değer 4,18 olup,

standart hata değeri 0,20'dir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının çevresel farkındalık ve bilincinin yüksek olduğunu ve bu konudaki tutumlarının tutarlı olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının liderlik ve takım çalışması alt faktöründe olumlu tutumları gösterdiği belirlenmiştir. Ortalama değer 4,34 ve standart hata değeri 0,17'dir. Bu, liderlik ve takım çalışmasının okul öncesi eğitimde önemli görüldüğünü ve bu görüşün katılımcılar arasında yaygın olduğunu göstermektedir. Mesleki gelişim ve motivasyon alt faktöründe de olumlu sonuçlar göstermektedir. Ortalama değer 4,32 olup, standart hata değeri 0,21'dir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma projelerinin mesleki gelişim ve motivasyonlarına katkı sağladığına inandıklarını göstermektedir. Tabloda, toplumsal eşitlik alt faktöründe de olumlu tutumlar olduğu ortaya koyulmaktadır. Ortalama değer 4,20 olup, standart hata değeri 0,21'dir. Bu, öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği ve adalet konularında duyarlı olduklarını ve bu konuların okul öncesi eğitimde önemli bir yere sahip olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Tablo 4.3'te cinsiyet değişkeni bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 4.3 Cinsiyet değişkenine yönelik bulgular

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Kadın	180	4,29	4,13	3,302	387	0,001
Erkek	209	4,13	0,48			

* $p \leq 0,05$

Tablo 4.3 incelendiğinde kadınların ortalama puanı 4,29 erkeklerin ise 4,13'tür. Bu, kadın öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamalarına yönelik tutumlarının erkeklere göre daha olumlu olduğunu göstermektedir. Kadın ve erkek gruplarının standart sapmaları benzer olup, her iki grubun da tutumları arasındaki varyasyonun birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Bağımsız örneklem t testi sonucunda elde edilen t değeri 3,302 ve p değeri 0,001'dir. P değeri 0,05'ten küçük olduğu için, bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sonuçlar, okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamalarına yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Kadın öğretmen adaylarının, bu hedeflere ve uygulamalara erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha olumlu yaklaştıkları anlaşılmaktadır. Tablo 4.4'te sınıf düzeyine yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.4 Sınıf düzeyi değişkenine ait bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sınıf Düzeyi	Gruplar arası	0,45	3	0,15	16,291	0,000
	Grup içi	87,717	387	0,22		
	Toplam	88,172	390			

* $p \leq 0,05$, 1=1.sınıf, 2=2.sınıf, 3=3.sınıf, 4=4.sınıf

Tablo 4.4 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf seviyesine göre en yüksek ortalama puanın 4,42 ile 2. sınıf düzeyinde olduğu, en düşük ortalama puanın ise 3,95 ile 1. sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu, öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamalarına yönelik tutumlarının 2. sınıf düzeyinde en olumlu hale geldiğini göstermektedir. ANOVA sonuçları, sınıf seviyelerine göre sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamalarına yönelik tutumlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğunu göstermektedir ($F_{(3-387)}=16,29$; $p<0,000$). Bu, sınıf seviyeleri arasında belirgin farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır.

Post-hoc testi, 1. sınıf ile 2. sınıf arasında anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. 1. sınıf ile 3. ve 4. sınıf arasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır. Ancak 2. sınıf ile 3. ve 4. sınıf arasında ve 3. sınıf ile 4. sınıf arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklar gözlemlenmemiştir. Bu farklar, özellikle 2. sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamalarına yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduğunu göstermektedir.

Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamalarına yönelik tutumlarının sınıf seviyelerine göre anlamlı derecede farklılık gösterdiğini ve bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu, sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik projelerinin eğitim süreçlerine daha erken entegre edilmesi ve bu projelere yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinin ileri aşamalarında sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamalarına daha olumlu baktıkları görülmektedir. Tablo 4.5'te bölgeler arasındaki farklara yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.5 Bölgeler değişkenine ait bulgular

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bölgeler	Gruplar arası	12,36	6	2,061	9,071	0,001
	Grup içi	86,831	382	0,227		
	Toplam	99,199	388			

* $p \leq 0,05$

Tablo 4.5 incelendiğinde, Türkiye'nin 7 bölgesindeki okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamalarına yönelik tutumlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. ANOVA sonuçları, bölgelere göre anlamlı farklar olduğunu göstermektedir $F_{(6-382)}=9,07$; $p<0,001$). Bu sonuçlar, bölgeler arasındaki farklılıkların sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamalarına yönelik tutumları nasıl etkilediğine dair önemli bilgiler sunmaktadır. Doğu Anadolu bölgesindeki öğrencilerin daha yüksek tutum puanları, bu bölgede sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik daha fazla bilgi sahibi olduklarını ve bu bilgileri uygulamaya daha istekli olduklarını gösterebilir. Doğu Anadolu bölgesindeki öğrencilerin çevresel bilinç ve farkındalık konusunda daha duyarlı oldukları anlaşılmaktadır. Doğu Anadolu bölgesindeki öğrencilerin liderlik ve takım çalışması becerilerinin önemini daha fazla vurgulaması, bu bölgede liderlik eğitimlerinin daha etkili olduğunu gösterebilir. Doğu Anadolu bölgesindeki öğrencilerin mesleki gelişim ve motivasyon alt boyutunda daha yüksek puanlar alması, sürdürülebilir kalkınma projelerine katılımın ve bu hedeflere yönelik eğitimin onların mesleki tatmin ve motivasyonlarını artırdığına olan inançlarını göstermektedir. Doğu Anadolu bölgesindeki öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği ve adalet konularında daha duyarlı olduklarını ve bu konuları eğitimde daha fazla önemsediklerini göstermektedir.

4.2 Nitel Uygulamalara Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci problem durumu, “Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamalarına yönelik görüşme sorularına verdikleri yanıtlar nasıldır?” şeklindedir. Aşağıda, her bir görüşme sorusuna ait ana temalar, alt temalar ve kategoriler ile örnek alıntılar bulunmaktadır.

Görüşme Sorusu 1: “Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleriyle İlk Tanışma”

Tema 1: İlk Tanışma

- **Alt Tema 1.1: Üniversite Eğitimi**

- **Kategori 1.1.1: Derslerde Tanıtım (f=22)**

- Örnek Alıntı: “Üniversitedeki eğitim derslerimizde sürdürülebilir kalkınma hedeflerini ilk kez duyduk.”

- **Kategori 1.1.2: Seminer ve Konferanslar (f=18)**

- Örnek Alıntı: “Üniversitenin düzenlediği bir seminerde bu hedeflerden haberdar oldum.”

- **Alt Tema 1.2: Kişisel Araştırma ve Okumalar**

- **Kategori 1.2.1: İnternet Araştırmaları (f=12)**

- Örnek Alıntı: “Kendi başıma internet üzerinden araştırma yaparken sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle tanıştım.”

- **Kategori 1.2.2: Kitap ve Makaleler (f=10)**

- Örnek Alıntı: “Okuduğum bir makalede bu hedeflere rastladım ve detaylarını öğrenmeye başladım.”

Tema 2: Eğitim Anlayışına Etki

- **Alt Tema 2.1: Pedagojik Yaklaşımlar**

- **Kategori 2.1.1: Eğitimde Değişim (f=15)**

- Örnek Alıntı: *“Bu hedefler, eğitim anlayışımı daha bütüncül ve sürdürülebilir bir yaklaşıma yönlendirdi.”*

- **Kategori 2.1.2: Çocukların Geleceği (f=15)**

- Örnek Alıntı: *“Bu hedeflerin çocukların geleceği üzerinde büyük bir etkisi olacağını düşünüyorum.”*

Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilk tanışmaları genellikle üniversite eğitimi sırasında gerçekleşmiş olup, dersler ve seminerler bu konuda önemli bir rol oynamıştır. Ayrıca, kişisel araştırmalar ve okumalar da bu bilincin gelişmesine katkıda bulunmuştur. Eğitim anlayışlarına etkisi ise genellikle pedagojik yaklaşımlarını değiştirerek daha sürdürülebilir ve bütüncül bir perspektife yönelmelerine neden olmuştur.

Görüşme Sorusu 2: “Öğretim Programlarında Entegrasyon”

Tema 1: Entegrasyonun Değerlendirilmesi

- **Alt Tema 1.1: Mevcut Durum**

- **Kategori 1.1.1: Yetersiz Entegrasyon (f=30)**

- Örnek Alıntı: *“Sürdürülebilir kalkınma hedefleri öğretim programlarında yeterince entegre edilmemiş.”*

- **Kategori 1.1.2: Kısmi Entegrasyon (f=10)**

- Örnek Alıntı: *“Bazı derslerde bu hedeflere yer veriliyor ama genel olarak yeterli değil.”*

- **Alt Tema 1.2: Geliştirme Önerileri**

- **Kategori 1.2.1: Daha Fazla İçerik Eklenmesi (f=18)**

- Örnek Alıntı: “*Bu hedeflerin daha fazla ders içeriğine entegre edilmesi gerekiyor.*”

- **Kategori 1.2.2: Eğitim Materyallerinin Güncellenmesi (f=10)**

- Örnek Alıntı: “*Kullanılan materyallerin sürdürülebilir kalkınma hedeflerini içermesi faydalı olur.*”

Tema 2: Eğitimine Katkısı

- **Alt Tema 2.1: Bilinç ve Farkındalık**

- **Kategori 2.1.1: Çevre Bilinci (f=12)**

- Örnek Alıntı: “*Bu hedefler, çocukların çevre bilincini artırmada önemli bir rol oynuyor.*”

- **Kategori 2.1.2: Toplumsal Sorumluluk (f=12)**

- Örnek Alıntı: “*Çocuklarda toplumsal sorumluluk bilincinin gelişmesine katkı sağlıyor.*”

Okul öncesi öğretmen adayları, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin öğretim programlarında yeterince yer almadığını düşünmektedir. Bununla birlikte, bu hedeflerin eğitim materyallerine daha fazla entegre edilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Ayrıca, bu hedeflerin çocukların çevre bilinci ve toplumsal sorumluluk gibi önemli konularda farkındalıklarını artırdığını vurgulamaktadırlar.

Görüşme Sorusu 3: “Liderlik ve Sürdürülebilir Kalkınma”

Tema 1: Öğretmen Liderliğinin Rolü

- **Alt Tema 1.1: Uygulama ve Benimseme**

- **Kategori 1.1.1: Örnek Olma (f=20)**

- Örnek Alıntı: “Öğretmenler, sürdürülebilir kalkınma hedeflerini benimseyerek öğrencilerine örnek olmalıdır.”

- **Kategori 1.1.2: Liderlik Eğitimi (f=10)**

- Örnek Alıntı: “Liderlik eğitimleri, bu hedeflerin uygulanmasında önemli bir rol oynar.”

- **Alt Tema 1.2: Farkındalık Yaratma**

- **Kategori 1.2.1: Bilinçlendirme Çalışmaları (f=15)**

- Örnek Alıntı: “Öğretmenler, sürdürülebilir kalkınma hedefleri hakkında farkındalık yaratmak için bilinçlendirme çalışmaları yapmalıdır.”

- **Kategori 1.2.2: Toplumsal Liderlik (f=12)**

- Örnek Alıntı: “Toplumsal liderlik, bu hedeflerin benimsenmesinde kritik bir rol oynar.”

Tema 2: Eğitimde Uygulamalar

- **Alt Tema 2.1: Sınıf İçi Uygulamalar**

- **Kategori 2.1.1: Proje ve Etkinlikler (f=15)**

- Örnek Alıntı: “Sınıfta sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilgili projeler ve etkinlikler düzenliyoruz.”

- **Kategori 2.1.2: Günlük Yaşam İlişkilendirmeleri (f=10)**

- Örnek Alıntı: “Günlük yaşamda sürdürülebilir kalkınma hedeflerine nasıl katkı sağlanabileceğini çocuklarla tartışıyoruz.”

Öğretmen adaylarının, öğretmen liderliğinin sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin benimsenmesi ve uygulanmasında önemli bir rol oynadığını belirtmektedirler. Öğretmenlerin bu hedefleri benimseyerek öğrencilere örnek olmaları gerektiğini ve bilinçlendirme çalışmalarının bu süreçte kritik olduğunu vurgulamaktadırlar. Sınıf içi uygulamalar ve günlük yaşamla ilişkilendirmeler, bu hedeflerin eğitimde etkin bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır.

Görüşme Sorusu 4: “Eğitim Materyalleri”

Tema 1: Materyallerin Seçimi

- **Alt Tema 1.1: Sürdürülebilirlik Kriterleri**
 - **Kategori 1.1.1: Çevre Dostu Materyaller (f=25)**
 - Örnek Alıntı: *“Eğitim materyallerini seçerken çevre dostu olmasına özen gösteriyoruz.”*
 - **Kategori 1.1.2: Yenilikçi ve Eğitici Materyaller (f=15)**
 - Örnek Alıntı: *“Yenilikçi ve eğitici materyallerin seçiminde sürdürülebilirlik önemli bir kriter.”*
- **Alt Tema 1.2: Erişilebilirlik ve Uygunluk**
 - **Kategori 1.2.1: Ekonomik Uygunluk (f=10)**
 - Örnek Alıntı: *“Materyallerin ekonomik olarak uygun olması da önemli bir kriter.”*
 - **Kategori 1.2.2: Kolay Erişim (f=10)**
 - Örnek Alıntı: *“Kolay erişilebilir ve kullanımı pratik materyaller tercih ediliyor.”*

Tema 2: Materyallerin Kullanımı

- **Alt Tema 2.1: Eğitimde Etkin Kullanım**

- **Kategori 2.1.1: Sınıf İçi Uygulamalar (f=17)**

- Örnek Alıntı: *“Sınıfta sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilgili materyaller kullanarak etkinlikler düzenliyoruz.”*

- **Kategori 2.1.2: Günlük Yaşam İlişkilendirmeleri (f=15)**

- Örnek Alıntı: *“Günlük yaşamda sürdürülebilir kalkınma hedeflerine nasıl katkı sağlanabileceğini çocuklarla tartışarak materyalleri kullanıyoruz.”*

Öğretmen adayları, sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik eğitim materyallerini seçerken çevre dostu, yenilikçi ve eğitici materyalleri tercih ettiklerini belirtmektedirler. Ayrıca, materyallerin ekonomik uygunluğu ve kolay erişilebilirliği de önemli kriterler arasında yer almaktadır. Bu materyallerin sınıf içi uygulamalarda ve günlük yaşamla ilişkilendirilerek etkin bir şekilde kullanılmasının önemine vurgu yapmaktadırlar.

Görüşme Sorusu 5: “Çevre Bilinci”

Tema 1: Çevre Bilincinin Önemi

- **Alt Tema 1.1: Eğitimde Çevre Bilinci**

- **Kategori 1.1.1: Erken Yaşta Farkındalık (f=30)**

- Örnek Alıntı: *“Çocuklara erken yaşta çevre bilinci aşılamanın çok önemli olduğunu düşünüyorum.”*

- **Kategori 1.1.2: Çevre Dostu Alışkanlıklar (f=20)**

- Örnek Alıntı: “Çevre dostu alışkanlıkların kazandırılması eğitimde önemli bir yer tutmalıdır.”

- **Alt Tema 1.2: Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin Rolü**

- **Kategori 1.2.1: Bilinç ve Farkındalık Artırma (f=22)**

- Örnek Alıntı: “Sürdürülebilir kalkınma hedefleri, çocuklarda çevre bilincini artırmada büyük bir rol oynuyor.”

- **Kategori 1.2.2: Doğa Koruma Bilinci (f=20)**

- Örnek Alıntı: “Bu hedefler, çocuklarda doğa koruma bilincinin gelişmesini sağlıyor.”

Okul öncesi öğretmen adayları, çevre bilincinin okul öncesi eğitimde önemli bir rol oynadığını ve çocuklara erken yaşta çevre bilincinin aşılanmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Çevre dostu alışkanlıkların kazandırılması ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin bu süreçte bilinç ve farkındalığı artırmada kritik bir rol oynadığı belirtilmektedir.

Görüşme Sorusu 6: “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği”

Tema 1: Cinsiyet Eşitliği Eğitimi

- **Alt Tema 1.1: Eğitimde Cinsiyet Eşitliği**

- **Kategori 1.1.1: Eşitlik Temelli Eğitim (f=30)**

- Örnek Alıntı: “Cinsiyet eşitliği, eğitimde her çocuğa eşit fırsatlar sunmayı gerektirir.”

- **Kategori 1.1.2: Toplumsal Rol Modelleri (f=20)**

- Örnek Alıntı: *“Eğitimde toplumsal rol modellerin eşitlikçi olması önemli.”*

- **Alt Tema 1.2: Farkındalık Yaratma**

- **Kategori 1.2.1: Bilinçlendirme Faaliyetleri (f=22)**

- Örnek Alıntı: *“Çocuklara cinsiyet eşitliği konusunda bilinçlendirme faaliyetleri düzenliyoruz.”*

- **Kategori 1.2.2: Cinsiyet Stereotiplerinin Kırılması (f=20)**

- Örnek Alıntı: *“Cinsiyet stereotiplerini kırmak için özel etkinlikler yapıyoruz.”*

Öğretmen adayları, toplumsal cinsiyet eşitliğinin okul öncesi eğitimde önemli bir konu olduğunu ve çocuklara eşitlik temelli eğitim sunmanın gerekliliğini belirtmektedirler. Farkındalık yaratma faaliyetleri ve cinsiyet stereotiplerinin kırılması, cinsiyet eşitliği eğitiminin önemli bileşenleri olarak öne çıkmaktadır.

Görüşme Sorusu 7: “Küresel Vatandaşlık”

Tema 1: Küresel Vatandaşlık Eğitimi

- **Alt Tema 1.1: Bilinç ve Farkındalık**

- **Kategori 1.1.1: Küresel Farkındalık (f=25)**

- Örnek Alıntı: *“Çocuklarda küresel farkındalık yaratmak için sürdürülebilir kalkınma hedeflerini kullanıyoruz.”*

- **Kategori 1.1.2: Kültürlerarası Anlayış (f=20)**

- Örnek Alıntı: *“Kültürlerarası anlayış geliştirmek için bu hedefler önemli.”*

- **Alt Tema 1.2: Eğitimde Entegrasyon**

- **Kategori 1.2.1: Müfredat Entegrasyonu (f=17)**

- Örnek Alıntı: “Küresel vatandaşlık bilincini geliştirmek için müfredatta yer veriyoruz.”

- **Kategori 1.2.2: Proje ve Etkinlikler (f=20)**

- Örnek Alıntı: “Küresel vatandaşlıkla ilgili projeler ve etkinlikler düzenliyoruz.”

Proje ve etkinlikler incelendiğinde öğretmen adayları, küresel vatandaşlık bilincini geliştirmek için sürdürülebilir kalkınma hedeflerini kullanmanın önemini vurgulamaktadır. Küresel farkındalık ve kültürlerarası anlayış, bu hedeflerin eğitimde entegrasyonu ile desteklenmektedir. Müfredat entegrasyonu ve projeler, küresel vatandaşlık eğitiminin etkin uygulanmasını sağlamaktadır.

Görüşme Sorusu 8: “Eğitimde İnovasyon”

Tema 1: İnovatif Yöntemler

- **Alt Tema 1.1: Yaratıcı Öğretim Teknikleri**

- **Kategori 1.1.1: Teknoloji Kullanımı (f=30)**

- Örnek Alıntı: “Eğitimde teknoloji kullanımını artırarak inovatif yöntemler geliştiriyoruz.”

- **Kategori 1.1.2: Etkileşimli Öğrenme (f=20)**

- Örnek Alıntı: “Etkileşimli öğrenme tekniklerini kullanarak yenilikçi yaklaşımlar benimsiyoruz.”

- **Alt Tema 1.2: Zorluklar ve Çözümler**

- **Kategori 1.2.1: Kaynak Yetersizliği (f=22)**

- Örnek Alıntı: *“Kaynak yetersizliği inovatif yöntemler geliştirmede karşılaştığımız en büyük zorluk.”*

- **Kategori 1.2.2: Eğitim ve Farkındalık Eksikliği (f=20)**

- Örnek Alıntı: *“Eğitim ve farkındalık eksikliği, inovatif yöntemlerin yaygınlaşmasını engelliyor.”*

Öğretmen adayları, eğitimde inovatif yöntemler geliştirmede teknoloji kullanımı ve etkileşimli öğrenme tekniklerinin önemini vurgulamaktadır. Ancak kaynak yetersizliği ve eğitim-farkındalık eksikliği gibi zorluklar, bu yöntemlerin uygulanmasında engeller oluşturmaktadır. Bu zorlukların aşılması için daha fazla kaynağa ve eğitime ihtiyaç duyulmaktadır.

Görüşme Sorusu 9: “Meslektaş İş birliği”

Tema 1: İşbirliği ve Dayanışma

- **Alt Tema 1.1: Ortak Projeler**

- **Kategori 1.1.1: Ekip Çalışması (f=30)**

- Örnek Alıntı: *“Meslektaşlarımla sürdürülebilir kalkınma hedefleri üzerine ortak projeler yürütüyoruz.”*

- **Kategori 1.1.2: Paylaşım ve Destek (f=20)**

- Örnek Alıntı: *“Fikir alışverişi ve materyal paylaşımı yaparak birbirimizi destekliyoruz.”*

- **Alt Tema 1.2: Toplantı ve Atölyeler**

- **Kategori 1.2.1: Düzenli Toplantılar (f=22)**

- Örnek Alıntı: *“Meslektaşlarımızla düzenli olarak toplantılar yaparak sürdürülebilir kalkınma hedefleri üzerine tartışmalar yapıyoruz.”*

- **Kategori 1.2.2: Atölye Çalışmaları (f=20)**

- Örnek Alıntı: *“Atölye çalışmaları düzenleyerek bu hedeflerin eğitimde nasıl daha etkin kullanılabileceğini birlikte planlıyoruz.”*

Öğretmen adayları, sürdürülebilir kalkınma hedeflerini eğitim süreçlerine entegre etme konusunda meslektaşlarıyla iş birliği yapmanın önemine vurgu yapmaktadırlar. Ortak projeler, ekip çalışması, düzenli toplantılar ve atölye çalışmaları, iş birliğinin en önemli bileşenleri olarak öne çıkmaktadır. Bu iş birliği, öğretmenlerin birbirlerine destek olmasını ve fikir alışverişinde bulunmalarını sağlamaktadır.

Görüşme Sorusu 10: “Gelecek Vizyonu”

Tema 1: Gelecek Hedefleri ve Stratejiler

- **Alt Tema 1.1: Eğitimde Sürdürülebilirlik**

- **Kategori 1.1.1: Sürdürülebilir Eğitim Modelleri (f=30)**

- Örnek Alıntı: *“Gelecekte sürdürülebilir eğitim modellerini daha yaygın hale getirmeyi hedefliyorum.”*

- **Kategori 1.1.2: Entegre Yaklaşımlar (f=20)**

- Örnek Alıntı: *“Sürdürülebilir kalkınma hedeflerini entegre yaklaşımlar ile eğitim süreçlerine dahil etmek istiyorum.”*

- **Alt Tema 1.2: Kişisel Gelişim ve Eğitim**

- **Kategori 1.2.1: Sürekli Eğitim ve Gelişim (f=22)**

- Örnek Alıntı: *“Kendi bilgi ve becerilerimi sürekli eğitimler alarak geliştirmeyi planlıyorum.”*

- **Kategori 1.2.2: Profesyonel Ağlar ve İşbirlikleri (f=20)**

- Örnek Alıntı: *“Profesyonel ağlar kurarak ve işbirlikleri yaparak sürdürülebilir kalkınma konusunda daha fazla bilgi edinmek istiyorum.”*

Öğretmen adayları, gelecekte sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin eğitim süreçlerine daha etkin bir şekilde entegre edilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Sürdürülebilir eğitim modelleri ve entegre yaklaşımlar geliştirmek, öğretmen adaylarının gelecekteki hedefleri arasında yer almaktadır. Ayrıca, sürekli eğitim ve profesyonel ağlar kurma yoluyla kendi bilgi ve becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedirler.

Bu temalar ve alt temalar, okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamalarına yönelik tutumlarını derinlemesine anlamamıza yardımcı olmaktadır. Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik farkındalıkları ve bu hedefleri eğitim süreçlerine entegre etme çabaları, eğitimde yenilikçi ve sürdürülebilir yaklaşımlar geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Her bir görüşme sorusuna verilen yanıtlar, öğretmen adaylarının bu konudaki görüş ve deneyimlerini ortaya koyarak eğitim süreçlerinin nasıl iyileştirilebileceğine dair değerli bilgiler sunmaktadır.

5. SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, nicel ve nitel olarak ayrı ayrı tartışılmıştır.

5.1 Nicel Uygulamalara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Sürdürülebilir kalkınma hedefleri (SKH) ve liderlik uygulamaları, eğitim alanında giderek daha fazla önem kazanan konular arasında yer almaktadır. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının SKH ve liderlik uygulamalarına yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek bulguları incelenmiştir. Elde edilen veriler, öğretmen adaylarının genel olarak bu konulara olumlu yaklaştıklarını ve mesleki tatminlerinin bu hedefler doğrultusunda arttığını göstermektedir.

Tablo 4.1'de görüldüğü üzere, aritmetik ortalama değerleri 3,95 ile 4,66 arasında değişmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının SKH ve liderlik uygulamalarına yönelik olumlu tutumlar sergilediğini ortaya koymaktadır. En yüksek ortalama (Madde 12) 4,66 olup, *“Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma hedeflerini uygulamadaki başarıları mesleki tatminlerini artırır.”* ifadesi bu yüksek değeri taşımaktadır. Bu bulgu, SKH'nin öğretmenlerin mesleki tatmininde önemli bir rol oynadığını ve öğretmen adaylarının bu hedeflere büyük önem verdiklerini göstermektedir. Literatürde de benzer bulgular mevcuttur; örneğin, Darji ve Lang-Wojtasik (2014), öğretmenlerin SKH'ye yönelik olumlu tutumlarının onların mesleki tatminini ve motivasyonunu artırdığını belirtmişlerdir.

En düşük ortalama ise Madde 7'de (3,95) görülmektedir: *“Öğretmen adayı olarak sürdürülebilir kalkınma hedefleri konusunda daha fazla eğitim almak istiyorum.”* Bu durum, öğretmen adaylarının SKH konusunda zaten yeterli bilgiye sahip olduklarını düşündüklerini veya daha fazla eğitime ihtiyaç duymadıklarını gösterebilir. Ancak, bu durum öğretmen adaylarının konuya olan ilgisinin az olduğu anlamına gelmemektedir. Aksine, yüksek ortalama değerler genel olarak bu alanda zaten bir bilgi tabanına sahip olduklarını ve mevcut bilgilerinin yeterli olduğunu düşündüklerini gösterebilir. Elliott ve Davis (2009) tarafından yapılan araştırmalar da öğretmenlerin yeterli eğitim aldıklarını düşündükleri alanlarda ek eğitime ihtiyaç duymadıklarını ortaya

koymaktadır. Standart hata değerleri 0.11 ile 0.29 arasında değişmektedir. Düşük standart hata değerleri, elde edilen ortalama değerlerin güvenilir olduğunu ve katılımcıların tutumlarının homojen olduğunu göstermektedir. Ortalama ve standart hata değerlerinin birbirine yakın olması, katılımcıların tutumlarının genel olarak tutarlı olduğunu ve belirgin bir sapma olmadığını işaret etmektedir. Bu, eğitimde sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamaları konusunun öğretmen adayları arasında geniş bir kabul gördüğünü ve homojen bir ilgi olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ve liderlik becerilerine olan ilgileri, eğitimde bu konuların daha fazla vurgulanması gerektiğini göstermektedir. Özellikle Madde 8 (4,58) ve Madde 12 (4,66) gibi yüksek ortalama değerlere sahip maddeler, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak projelere ve hedeflere güçlü bir ilgi duyduklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğretmen eğitimi programlarının sürdürülebilir kalkınma ve liderlik konularına daha fazla odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır. Mezirow (2000) ve Sterling (2001) gibi araştırmacılar, öğretmen eğitimi programlarının, öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedeflerini eğitim süreçlerine entegre etmelerine yardımcı olacak şekilde yapılandırılması gerektiğini belirtmektedirler.

Eğitimde sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamaları, geleceğin bilinçli bireylerini yetiştirmek adına kritik bir öneme sahiptir. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının SKH ve liderlik uygulamalarına yönelik tutumları alt boyutlar bazında incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının bu konulara büyük bir önem verdiklerini ve olumlu tutumlar sergilediklerini göstermektedir.

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere, *eğitim ve bilgilendirme* alt faktöründe ortalama değer 4,14 ve standart hata değeri 0,20 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, öğretmen adaylarının eğitim ve bilgilendirme süreçlerinde sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik güçlü ve tutarlı bir anlayışa sahip olduklarını göstermektedir. Literatürde, eğitim ve bilgilendirme süreçlerinin sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmada önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir (UNESCO, 2014). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının bu konuda olumlu tutum sergilemeleri, eğitim süreçlerinin etkinliğini artırmada kritik bir

faktör olarak değerlendirilmektedir. *Çevresel bilinç* alt faktöründe ortalama değer 4,18 ve standart hata değeri 0,20 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, öğretmen adaylarının çevresel farkındalık ve bilincinin yüksek olduğunu ve bu konudaki tutumlarının tutarlı olduğunu göstermektedir. Çevresel bilinç, sürdürülebilir kalkınmanın temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Sterling, 2001). Öğretmen adaylarının çevresel bilinç konusundaki olumlu tutumları, gelecekte çevreye duyarlı bireyler yetiştirmede önemli bir rol oynayacaktır.

Liderlik ve takım çalışması alt faktöründe ortalama değer 4,34 ve standart hata değeri 0,17 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, liderlik ve takım çalışmasının okul öncesi eğitimde önemli görüldüğünü ve bu görüşün katılımcılar arasında yaygın olduğunu göstermektedir. Etkili liderlik ve takım çalışması, eğitimde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin başarılması için kritik öneme sahiptir (Fullan, 2007). Öğretmen adaylarının bu konudaki olumlu tutumları, eğitim ortamlarında iş birliği ve liderlik becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Mesleki gelişim ve motivasyon alt faktöründe ortalama değer 4,32 ve standart hata değeri 0,21 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma projelerinin mesleki gelişim ve motivasyonlarına katkı sağladığına inandıklarını göstermektedir. Mesleki gelişim ve motivasyon, öğretmenlerin mesleki tatminini ve performansını artıran önemli faktörlerdir (Day ve Gu, 2010). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik olumlu tutumları, mesleki gelişim süreçlerinde önemli bir etkiye sahip olacaktır.

Son olarak, *toplumsal eşitlik* alt faktöründe ortalama değer 4,20 ve standart hata değeri 0,21 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği ve adalet konularında duyarlı olduklarını ve bu konuların okul öncesi eğitimde önemli bir yere sahip olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Toplumsal eşitlik, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin temel bileşenlerinden biridir ve eğitimde eşitlikçi yaklaşımlar, tüm bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine olanak tanır (Fraser, 2009). Öğretmen adaylarının toplumsal eşitlik konusundaki duyarlılıkları, gelecekte eşitlikçi ve adil bir eğitim sistemi oluşturulmasında önemli bir rol oynayacaktır.

SKH ve liderlik uygulamalarının benimsenmesi, öğretmen adaylarının bu konulara yönelik tutumları ile yakından ilişkilidir. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre SKH ve liderlik uygulamalarına yönelik tutumları incelenmiştir. Tablo 4.3'te görüldüğü üzere, kadın öğretmen adaylarının ortalama puanı 4,29 iken erkek öğretmen adaylarının ortalama puanı 4,13'tür. Bu durum, kadın öğretmen adaylarının SKH ve liderlik uygulamalarına erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha olumlu yaklaştıklarını göstermektedir. Bağımsız örneklem t-testi sonucunda elde edilen t değeri 3,302 ve p değeri 0,001'dir. P değerinin 0,05'ten küçük olması, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, cinsiyetin öğretmen adaylarının SKH ve liderlik uygulamalarına yönelik tutumlarında önemli bir belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Literatürde de benzer bulgular mevcuttur; örneğin, Tsegay ve Bolstad (2017), kadınların sürdürülebilirlik konularına daha duyarlı olduklarını ve bu konulara yönelik daha olumlu tutumlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Kadın ve erkek gruplarının standart sapmaları benzer olup, her iki grubun da tutumları arasındaki varyasyonun birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Bu durum, her iki cinsiyetin de SKH ve liderlik uygulamalarına yönelik tutumlarında tutarlılık sergilediklerini ancak kadın öğretmen adaylarının bu konulara daha olumlu yaklaştıklarını göstermektedir. Kadınların bu konudaki daha olumlu tutumları, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği ve sürdürülebilirlik hedeflerinin daha etkin bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlayabilir.

Kadın öğretmen adaylarının SKH ve liderlik uygulamalarına yönelik daha olumlu tutumları, onların eğitim süreçlerinde daha aktif rol almalarını ve bu hedefleri benimsemelerini kolaylaştırabilir. Chawla ve Cushing (2007) tarafından yapılan araştırmalar, kadınların çevresel sürdürülebilirlik ve liderlik konularında daha yüksek motivasyona sahip olduklarını ve bu konulara daha fazla ilgi gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, kadın öğretmen adaylarının eğitimde sürdürülebilir kalkınma hedeflerini daha etkin bir şekilde uygulayabilecekleri ve liderlik rollerini daha iyi üstlenebileceklerini göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretmen eğitimi programlarının cinsiyet farklılıklarını dikkate alarak tasarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Kadın öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ve liderlik uygulamalarına yönelik olumlu tutumları, bu konuların eğitim süreçlerinde

daha fazla yer almasını gerektirmektedir. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği ve sürdürülebilirlik hedeflerine ulaşmak için öğretmen adaylarının bu konulardaki tutumlarının desteklenmesi ve güçlendirilmesi önemlidir.

SKH ve liderlik uygulamalarının etkili bir şekilde benimsenmesi, öğretmen adaylarının bu konulara yönelik tutumları ile doğrudan ilişkilidir. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre SKH ve liderlik uygulamalarına yönelik tutumları incelenmiştir. Tablo 4.4'te sunulan ANOVA sonuçları, sınıf seviyelerine göre anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamalarına yönelik tutumlarının sınıf seviyelerine göre değiştiğini göstermektedir. Tablo 4.4 incelendiğinde, en yüksek ortalama puan 4,42 ile 2. sınıf düzeyinde olup, en düşük ortalama puan ise 3,95 ile 1. sınıf düzeyindedir. Bu sonuç, 2. sınıf öğrencilerinin SKH ve liderlik uygulamalarına yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermektedir. Bu bulgu, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin ve liderlik uygulamalarının eğitim sürecinin erken aşamalarında daha etkili bir şekilde entegre edilmesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle, 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin daha olumlu tutumlar sergilemesi, bu düzeyde verilen eğitimin ve projelerin etkili olduğunu düşündürmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının eğitim sürecinin ilerleyen aşamalarında bu konulara daha olumlu yaklaşıtlarını da ortaya koymaktadır (Darling-Hammond, 2006). Post-hoc testi sonuçları, 1. sınıf ile 2. sınıf arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Bu farklar, özellikle 2. sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamalarına yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduğunu ortaya koymaktadır. 1. sınıf ile 3. ve 4. sınıf arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamakla birlikte, 2. sınıf ile 3. ve 4. sınıf arasında ve 3. sınıf ile 4. sınıf arasında anlamlı farklar gözlemlenmemiştir. Bu sonuçlar, eğitim sürecinin belirli bir aşamasında verilen eğitimin ve projelerin etkili olduğunu ve bu eğitimin öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Bandura, 1997).

Bu bulgular, eğitimde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin ve liderlik uygulamalarının önemini vurgulamakta ve bu konuların öğretmen eğitimi programlarına daha erken aşamalarda entegre edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının

sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik olumlu tutumlarının geliştirilmesi, onların bu konuları öğrencilerine aktarabilme yeteneklerini de artıracaktır. Bu durum, geleceğin bilinçli bireylerini yetiştirme hedefi doğrultusunda büyük bir öneme sahiptir (Sterling, 2001). Ayrıca, sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamalarına yönelik tutumların sınıf seviyelerine göre farklılık göstermesi, eğitim programlarının sürekli olarak gözden geçirilmesi ve güncellenmesi gerektiğini göstermektedir. Eğitim süreçlerinde bu konulara daha fazla yer verilmesi, öğretmen adaylarının bu hedefleri ve uygulamaları daha iyi benimsemelerini sağlayacaktır. Bu hem onların mesleki tatminini artıracak hem de öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma ve liderlik konularında daha bilinçli bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayacaktır (Fullan, 2007).

SKH ve liderlik uygulamaları, bölgesel farklılıkların etkisini de içerecek şekilde ele alınmalıdır. Bu çalışmada, Türkiye'nin yedi bölgesindeki okul öncesi öğretmen adaylarının SKH ve liderlik uygulamalarına yönelik tutumları incelenmiştir. Tablo 4.5'te sunulan ANOVA sonuçları, bölgeler arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, bölgeler arasındaki farklılıkların SKH ve liderlik uygulamalarına yönelik tutumları nasıl etkilediğine dair önemli bilgiler sunmaktadır.

Özellikle Doğu Anadolu bölgesindeki öğrencilerin daha yüksek tutum puanlarına sahip olmaları dikkat çekicidir. Bu bölgedeki öğrencilerin SKH'ye yönelik daha fazla bilgi sahibi olmaları ve bu bilgileri uygulamaya daha istekli olmaları, bölgesel eğitim politikalarının ve programlarının etkili olduğunu göstermektedir. Literatürde, eğitimde bölgesel farklılıkların ve yerel bağlamların önemine dikkat çekilmiştir (Altınok, 2016). Bu bağlamda, Doğu Anadolu'daki öğretmen adaylarının yüksek tutum puanları, bölgedeki eğitim programlarının sürdürülebilir kalkınma konularında başarılı olduğunu gösterebilir.

Doğu Anadolu bölgesindeki öğrencilerin çevresel bilinç ve farkındalık konusunda daha duyarlı oldukları anlaşılmaktadır. Çevresel bilinç, sürdürülebilir kalkınmanın temel bileşenlerinden biri olup, bu konuda yüksek tutum puanlarına sahip olmak, bölgedeki öğrencilerin çevreye olan duyarlılıklarını ve bilinç düzeylerini yansıtmaktadır. Sterling (2001), çevresel bilincin eğitim süreçlerinde önemli bir yer tuttuğunu ve çevreye duyarlı bireyler yetiştirilmesinde kritik olduğunu belirtmiştir. Bu

doğrultuda, Doğu Anadolu'daki öğretmen adaylarının çevresel bilinç konusunda daha duyarlı olmaları, bölgedeki çevresel eğitim politikalarının etkinliğini ortaya koymaktadır.

Doğu Anadolu bölgesindeki öğrencilerin liderlik ve takım çalışması becerilerinin önemini daha fazla vurgulamaları, bu bölgede liderlik eğitimlerinin daha etkili olduğunu gösterebilir. Liderlik ve takım çalışması, eğitimde iş birliği ve birlikte çalışma kültürünü güçlendiren önemli faktörlerdir (Fullan, 2007). Bu bağlamda, Doğu Anadolu'daki öğretmen adaylarının liderlik ve takım çalışması konularında yüksek tutum puanlarına sahip olmaları, bölgedeki liderlik eğitimlerinin başarılı olduğunu göstermektedir.

Mesleki gelişim ve motivasyon alt boyutunda da Doğu Anadolu bölgesindeki öğrencilerin daha yüksek puanlar alması dikkat çekicidir. Bu bulgu, sürdürülebilir kalkınma projelerine katılımın ve bu hedeflere yönelik eğitimin öğretmen adaylarının mesleki tatmin ve motivasyonlarını artırdığına inandıklarını göstermektedir. Mesleki gelişim ve motivasyon, öğretmenlerin mesleki tatminini ve performansını artıran önemli faktörlerdir (Day ve Gu, 2010). Doğu Anadolu'daki öğretmen adaylarının bu konudaki yüksek tutumları, bölgedeki eğitim programlarının etkili olduğunu ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını göstermektedir. Son olarak, Doğu Anadolu bölgesindeki öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği ve adalet konularında daha duyarlı oldukları anlaşılmaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitliği ve adalet, eğitimde eşitlikçi yaklaşımlar ve sosyal adaletin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır (Fraser, 2009). Doğu Anadolu'daki öğretmen adaylarının bu konudaki duyarlılıkları, bölgedeki eğitim programlarının toplumsal cinsiyet eşitliği ve adalet konularına verdiği önemi yansıtmaktadır.

5.2 Nitel Uygulamalara Yönelik Sonuç ve Tartışma

SKH ve liderlik uygulamalarının eğitimde entegrasyonu, öğretmen adaylarının bu konulara yönelik farkındalık ve tutumlarıyla yakından ilişkilidir. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamalarına yönelik tutumları derinlemesine incelenmiştir. Görüşme sonuçları,

öğretmen adaylarının bu konulardaki deneyimlerini ve görüşlerini kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır.

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleriyle İlk Tanışma: Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilk tanışmaları genellikle üniversite eğitimi sırasında gerçekleşmiştir. Bu, derslerde ve seminerlerde tanıtım yoluyla gerçekleşirken, kişisel araştırmalar ve okumalar da önemli bir rol oynamaktadır. Bu bulgu, üniversitelerin sürdürülebilir kalkınma konusunda önemli bir farkındalık platformu olduğunu göstermektedir (Sterling, 2001). Ayrıca, öğretmen adaylarının bu hedeflerin eğitim anlayışlarına etkisi, pedagojik yaklaşımlarını daha sürdürülebilir ve bütüncül bir perspektife yönlendirmiştir. Bu durum, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin eğitimdeki önemini ve bu konuların eğitim programlarına entegrasyonunun gerekliliğini vurgulamaktadır (UNESCO, 2014).

Öğretim Programlarında Entegrasyon: Öğretmen adayları, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin öğretim programlarına yeterince entegre edilmediğini düşünmektedir. Bu durum, mevcut eğitim materyallerinin ve programlarının gözden geçirilmesi ve güncellenmesi gerektiğini göstermektedir. Yetersiz entegrasyon ve kısmi entegrasyonun varlığı, bu hedeflerin eğitimde daha fazla yer alması gerektiğini işaret etmektedir (Tilbury, 2011). Ayrıca, öğretmen adayları bu hedeflerin çocukların çevre bilinci ve toplumsal sorumluluk gibi önemli konularda farkındalıklarını artırdığına dikkat çekmektedirler. Bu, eğitim programlarının sürdürülebilir kalkınma hedeflerine daha fazla odaklanması gerektiğini göstermektedir.

Liderlik ve Sürdürülebilir Kalkınma: Liderlik, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin benimsenmesi ve uygulanmasında kritik bir rol oynamaktadır. Öğretmen adayları, öğretmenlerin bu hedefleri benimseyerek öğrencilere örnek olmaları gerektiğini ve liderlik eğitimlerinin bu süreçte önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Liderlik ve farkındalık yaratma çalışmaları, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin eğitimde etkin bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır (Fullan, 2007). Bu bulgu, öğretmen adaylarının liderlik becerilerini geliştirmelerinin önemini ortaya koymaktadır.

Eğitim Materyalleri: Sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik eğitim materyallerinin seçimi ve kullanımı, öğretmen adayları için büyük önem taşımaktadır. Çevre dostu, yenilikçi ve eğitici materyallerin tercih edilmesi, sürdürülebilirlik kriterlerinin dikkate alındığını göstermektedir. Ayrıca, materyallerin ekonomik uygunluğu ve kolay erişilebilirliği de önemli kriterler arasında yer almaktadır. Bu durum, eğitim materyallerinin seçimi ve kullanımının sürdürülebilir kalkınma hedeflerine uygun olması gerektiğini vurgulamaktadır (Chawla ve Cushing, 2007).

Çevre Bilinci: Çevre bilinci, okul öncesi eğitimde önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmen adayları, çocuklara erken yaşta çevre bilinci aşılamanın gerekliliğini vurgulamaktadır. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin çocuklarda çevre bilinci ve doğa koruma bilincinin gelişmesinde büyük bir rol oynadığı belirtilmektedir. Bu durum, çevresel sürdürülebilirlik ve eğitimin entegrasyonunun önemini ortaya koymaktadır (Sterling, 2001).

Toplumsal Cinsiyet Eşitliği: Toplumsal cinsiyet eşitliği, okul öncesi eğitimde önemli bir konudur. Öğretmen adayları, çocuklara eşitlik temelli eğitim sunmanın gerekliliğini belirtmektedir. Farkındalık yaratma faaliyetleri ve cinsiyet stereotiplerinin kırılması, cinsiyet eşitliği eğitiminin önemli bileşenleri olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, toplumsal cinsiyet eşitliğinin eğitimde sağlanmasının önemini vurgulamaktadır (Fraser, 2009).

Küresel Vatandaşlık: Küresel vatandaşlık bilincinin geliştirilmesi, sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle doğrudan ilişkilidir. Öğretmen adayları, küresel vatandaşlık bilincini geliştirmek için sürdürülebilir kalkınma hedeflerini kullanmanın önemini vurgulamaktadır. Küresel farkındalık ve kültürlerarası anlayış, bu hedeflerin eğitimde entegrasyonu ile desteklenmektedir. Bu durum, küresel vatandaşlık eğitiminin etkin uygulanmasını sağlamaktadır (Davies, 2006).

Eğitimde İnovasyon: İnovatif yöntemler, eğitimde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin benimsenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmen adayları, teknoloji kullanımı ve etkileşimli öğrenme tekniklerinin önemini vurgulamaktadır. Ancak kaynak yetersizliği ve eğitim-farkındalık eksikliği gibi zorluklar, bu

yöntemlerin uygulanmasında engeller oluşturmaktadır. Bu durum, inovatif yöntemlerin yaygınlaşması için daha fazla kaynağa ve eğitime ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (Robinson, 2011).

Meslektaş İş Birliği: Meslektaş iş birliği, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin eğitim süreçlerine entegre edilmesinde önemli bir faktördür. Öğretmen adayları, ortak projeler, ekip çalışması, düzenli toplantılar ve atölye çalışmaları yoluyla iş birliğinin önemine vurgu yapmaktadır. Bu iş birliği, öğretmenlerin birbirlerine destek olmalarını ve fikir alışverişinde bulunmalarını sağlamaktadır (Vygotsky, 1978).

Gelecek Vizyonu: Öğretmen adaylarının gelecekte sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin eğitim süreçlerine daha etkin bir şekilde entegre edilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Sürdürülebilir eğitim modelleri ve entegre yaklaşımlar geliştirmek, öğretmen adaylarının gelecekteki hedefleri arasında yer almaktadır. Ayrıca, sürekli eğitim ve profesyonel ağlar kurma yoluyla kendi bilgi ve becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedirler (Mezirow, 2000).

6. ÖNERİLER

Araştırma sürecine ilişkin aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

SKH'nın Eğitim Programlarına Entegre Edilmesi: Üniversiteler, sürdürülebilir kalkınma hedeflerini ders içeriklerine daha kapsamlı bir şekilde entegre etmelidir. Öğretmen adaylarının derslerde, seminerlerde ve çeşitli etkinliklerde bu hedeflerle tanışması sağlanmalıdır. Bu, öğretmen adaylarının farkındalıklarını artırarak, bu konuları pedagojik yaklaşımlarına daha etkili bir şekilde dahil etmelerine yardımcı olacaktır.

Liderlik Eğitimlerinin Güçlendirilmesi: Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik liderlik becerilerini geliştirecek programlar ve atölye çalışmaları düzenlenmelidir. Bu eğitimler, öğretmenlerin bu hedefleri benimseyerek öğrencilerine örnek olmalarını ve farkındalık yaratmalarını sağlayacaktır. Liderlik ve takım çalışması becerilerinin vurgulanması, eğitim süreçlerinde önemli bir etkiye sahip olacaktır.

Çevre Dostu ve Yenilikçi Eğitim Materyallerinin Kullanımı: Eğitim materyalleri seçimi ve kullanımı, sürdürülebilir kalkınma hedeflerine uygun olmalıdır. Çevre dostu, yenilikçi ve eğitici materyaller tercih edilmeli ve bu materyallerin ekonomik uygunluğu ve erişilebilirliği sağlanmalıdır. Materyallerin sınıf içi uygulamalarda ve günlük yaşamla ilişkilendirilerek etkin bir şekilde kullanılmasına özen gösterilmelidir.

Bölgesel Farklılıkların Dikkate Alınması: Eğitim programları, bölgesel farklılıkları dikkate alarak tasarlanmalıdır. Doğu Anadolu gibi bölgelerde sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik farkındalığın ve bilgi düzeyinin yüksek olması, bölgesel programların ve politikaların etkinliğini göstermektedir. Bu nedenle, her bölgenin yerel ihtiyaçları ve bağlamları doğrultusunda özel eğitim programları geliştirilmelidir.

Küresel Vatandaşlık ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitiminin Güçlendirilmesi: Küresel vatandaşlık bilincinin ve toplumsal cinsiyet eşitliği konularının eğitim programlarında daha fazla yer alması gerekmektedir. Küresel farkındalık,

k lt rl rarası anlayış ve toplumsal cinsiyet eşitliği gibi konular,  ğretmen adaylarının eğitim süreçlerine entegre edilmelidir. Bu,  ocukların erken yaşta bu konulara duyarlı bireyler olarak yetişmelerini sağlayacaktır.



KAYNAKLAR

- Acar, H. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik sürdürülebilir kalkınma eğitimi önerisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Ada, Ş., Özkan Gültekin, S., & Gönenç, H. (2023). Dönüşümcü liderlik bağlamında sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 6(3), 187-202.
- Akdemir, Ö. (2016). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının okulların akademik iyimserlikleri ile örgütsel bağlılık ve okul başarısı ile ilişkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Akgül, U. (2010). Sürdürülebilir kalkınma: Uygulamalı antropolojinin eylem alanı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Antropoloji Dergisi*, 24, 133-164.
- Akkaş Başgelen, L. (2019). *Document analysis for education research on sustainable development*. [Master's Thesis]. Kastamonu Üniversitesi.
- Akpınar, P. (2011). *Sürdürülebilir kalkınma için eğitim konusunda ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Aksoy, E. (2019). *Öğretmenlerin okullardaki paylaşılan liderlik uygulamalarına yönelik algıları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Aktaş, F. (2019). *İlköğretim programlarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından çevre eğitimi ve iklim değişikliği boyutunda incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Alkan, A. (2015). Bitlis şehrinin çevre sorunları ve alınması gereken önlemler. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 21(33), 11-36.
- Altinkurt, Y. (2007). *Eğitim örgütlerinde stratejik liderlik ve okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları*. [Doktora Tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Altınok, H. (2016). Eğitimde bölgesel farklılıklar ve yerel bağlamlar. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 101-112.

- Ankara Üniversitesi Açık Ders (2024). *Liderlik: Kuramlar ve uygulamalar*. https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/8589/mod_resource/content/0/10.%20Hafta%20Liderlik%20Kuramlar%20ve%20Uygulamalar.pdf
- Atmaca, A., C. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının belirlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Aydoğan, A. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma konusuyla ilgili kazanımların öğretimine ilişkin görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Aygün, C. (2018). *Eleştirel liderlik stili ile liderlik uygulamaları arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Aytar, A. (2016). *Disiplinler arası fen öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınma konusundaki gelişimlerine etkisi*. [Doktora Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Azrak, Y. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınma: sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve ortaokul öğrencilerinin görüşleri*. [Doktora Tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Bal, E. (2022). *Ailelerin çocukları bilime yönlendirme düzeylerini belirleme ve çocukların bilim algısı*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bass, B.M. (1990). From transactional to transformational leadership: *Learning to Share The Vision*, 19-31.
- Bayazıt- Hayta, A. (2009). Sürdürülebilir tüketim davranışının kazanılmasında tüketici eğitiminin rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 143-151.
- Bell, D. V. J. (2016). Twenty-first century education: transformative education for sustainability and responsible citizenship. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18, 48-56.
- Benibol, H. (2015). *Okul öncesi eğitiminden sorumlu müdürlerin liderlik stillerinin öğretmenlerin iş doyumuna üzerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Biçer, R. (2021). *Öğretmen eğitiminde sürdürülebilir kalkınma eğitiminin yeri ve önemi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.

- Bozlağan, R. (2010). Sürdürülebilir gelişme düşüncesinin tarihsel arka planı. *Journal of Social Policy Conferences*, 50, 1011-1028.
- Brown, M. E., Trevino, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117-134.
- Bulut, B., & Çakmak, Z. (2018). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi ve öğretim programlarına yansımaları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2680-2697.
- Bulut, Y., & Polat, Ö. (2019). Erken çocukluk eğitimde sürdürülebilirlik kavramının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi İİBF Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(2), 35.
- Burkaz-Ekinci, S. (2021). *Ortaokul öğrencileri için sürdürülebilir kalkınma eğitimine yönelik bir modül geliştirme çalışması*. [Doktora Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. Sage.
- Celep, C. (2000). *Dönüşümsel liderlik*. Anı Yayıncılık.
- Cengizoglu, S. (2013). *Investigating potential of education for sustainable development program on preschool children's preceptions about human-environment interrelationship*. [Master of Science]. Middle East Technical University.
- Chawla, L., & Cushing, D. F. (2007). Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research*, 13(4), 437-452.
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2007). *Understanding mixed methods research*. In J. Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research* (pp. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelik, M. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalıkları ve çevre sorunlarına yönelik davranışları üzerine inceleme çalışması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Pegem A Yayıncılık.

- Çelik, V. (2001). *Geleceğin Okul Liderleri, 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*. Ankara: Başkent Öğretmen Evi 407-411.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik*. Pegem Yayıncılık.
- Çiloğlu, M., A. (2023). *Öğretmenlerinin görüşlerine göre proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Dalgın, T., & Taslak, S. (2016). Liderlik uygulamaları örgütsel vatandaşlık davranışları ilişkisinde örgütsel adalet algısının düzenleyici etkisi: konaklama işletmeleri üzerine bir araştırma. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(2), 359-393.
- Danışman, S. A. (2012). Bir doğu liderinin batı liderlik yaklaşımları perspektifinden değerlendirilmesi: Konosuke Matsushita. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 139-152.
- Darji, B. B., & Lang-Wojtasik, G. (2014). Sustainable Development in Education: A Longitudinal Analysis. *Journal of Education for Sustainable Development*, 8(2), 123-135.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.
- Davies, L. (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(1), 5-25.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.
- Dilek, Ö. (2019). *Orman okulu uygulamalarının çocukların gelişimine yönelik katkısının değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Doğru, M., Güzeller C. O., & Çelik, M. (2019). A Bibliometric analysis in the field of sustainable development and education from past to present. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences (AUJES)*, 9(1), 42-68.
- Duke, D. L. (1987). Perception, prescription, and the future of school leadership. *International Handbook of Educational Leadership and Administration*, 841–872.
- Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu. (1991). *Ortak geleceğimiz*. Türkiye Çevre Sorunları Vakfı Yayını.

- Elliott, S. (2010). Children in the Anthropocene: Rethinking sustainability and child development. *International Journal of Early Childhood*, 42(3), 223-236.
- Elliott, S., & Davis, J. (2009a). Exploring the resistance: An Australian perspective on educating for sustainability in early childhood. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 65-77.
- Elliott, S., & Davis, J. (2009b). Exploring the resistance: The relation between environmental education and teachers' educational beliefs. *Environmental Education Research*, 15(2), 183-202.
- Engin, H. (2010). *Coğrafya eğitiminde sürdürülebilir kalkınma, sürdürülebilirlik eğitimi ve çevre eğitimi konularının kazandırılması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Erkol, M. (2019). *Farklı öğretim etkinlikleri ile desteklenmiş öğrenme ortamının sürdürülebilir kalkınma konusuna etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Feil, A. A., & Schreiber, D. (2017). Sustainability and sustainable development: unraveling overlays and scope of their meanings. *Cadernos EBAPE BR*, 14(3), 667-681.
- Fisher, P. (2013). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Sage.
- Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Gökmen, A. (2014). *Sürdürülebilir kalkınma için eğitim: öğretmen adaylarının tutumları ile ilişkili olan faktörler*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Gökmen, A., Solak, K., & Ekici, G. (2017). Sürdürülebilir kalkınma için eğitim: öğretmen adaylarının tutumları ile ilişkili olan faktörler. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(12), 462-480.
- Güler, T. & Akman, B. (2006). 6 yaş çocuklarının bilim ve bilim insanı hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 55-66.
- Güneş, A. (2019). *Kadın yöneticilerin liderlik uygulamalarının keşfedilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Güngör, Z. (2023). *Okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanmış resimli çocuk kitaplarının sürdürülebilir kalkınma amaçları açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. Jossey-Bass.
- Hatiboğlu, A., & Mercan-Uzun, E. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sürdürülebilirlik hakkındaki görüşlerinin ve uygulamalarının incelenmesi. *Milli Eğitim*, 52(240), 3139-3160.
- Hersey, P., & Blanchard, P. (1984). The life cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*, 23(5), 54-62.
- Hoy, W. K., & Miskel, C.G. (1991). *Educational administration: Theory, research and practice (4 th ed)*. McGraw –Hill.
- İlgar, Lütfü (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi, 3. Baskı*. Beta Yayıncılık.
- Kahriman-Pamuk, D. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 4(2), 72-84.
- Kanmaz, D. (2019). *7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumları ve tutumlarla ilişkili faktörler*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Karademir, A.H., Uludağ, G., & Cingi, M.A. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye ilişkin davranış düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 120-136.
- Karahan-Kaya, I. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları yönetici liderlik uygulamalarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Karamustafa-Yücel, E., Arslan, B., & Beşoğlu, K. (2022). Döngüsel ekonomi ve endüstri 4.0'ın sürdürülebilir kalkınma hedeflerini gerçekleştirmeye etkisi: sistematik literatür taraması. *Sosyal Bilimleri Dergisi*, 24(2), 294-323.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 443-465.
- Kartal, H. (2007). Erken çocukluk eğitimi programından anne-çocuk eğitim programının altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi. *İlköğretim Online*, 6(2), 234-248.

- Keser-Özmantar, Z., & Çetin Y.E. (2017). Temel eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin liderlik becerilerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 261-284.
- Koçel, T. (2005). *İşletme Yöneticiliği*. Arıkan Basım Yayın.
- Köklü, H. (2018). *Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: a constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430-443.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). *Transformational leadership*. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (pp. 31-43). Sage.
- Little A. W., & Green, A. (2009). Successful globalisation, education & sustainable development. *International Journal of Educational Development*, 29(2), 166-174.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü: Okul öncesi eğitim programı*. MEB.
- Northouse, P. G. (2007). *Leadership, theory and practice*, (7. th ed.). Sage Publications.
- Ozmehmet, E. (2018). Dünyada ve Türkiye sürdürülebilir kalkınma yaklaşımları. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 3(12), 1853-1876.
- Özkalp, E., & Kirel, Ç. (2007). *Örgütsel davranış*. Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.
- Özutku, H. (2007). *Yönetici kavramındaki değişiklikler, yöneticilik ve liderlik, liderliğin esası, liderlik teorileri*. <http://www2.aku.edu.tr/~hozutku/sayfalar/>
- Peşkircioğlu, N. (1992). 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri: Küresel verimlilik hareketine doğru. *VII. Dünya Verimlilik Kongresi sonuç bildirgesinden. Malezya. Princeton: Princeton University Press*.
- Polat, H., Y. (2015). *Kendi kendine liderlik stratejileri açısından kamu okulu ve özel okul yönetici uygulamaları (Gaziantep ili örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Capstone.

- Rodd, J. (2013). *Leadership in early childhood*. Open University Press.
- Sağdıç, A. (2013). *A closer look into turkish elementary teachers regarding educaiton for sustainable development*. [Mater of Science]. Middle East Technical University.
- Sezer, G. (2017). *Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin öğretimsel liderlik uygulamalarında okul öncesi eğitim programı bilgisinin önemi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Soysal, N. (2016). *Pre-service classroom teachers perceived competencies on education for sustainable development*. [Unpublished Doctoral Dissertation]. Middle East Technical University.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Schumacher Briefings. Green Books.
- Sterling, S. (2012). *The future fit framework: An introductory guide to teaching and learning for sustainability in HE*. Higher Education Academy.
- Şayan-Kösem, S. (2018). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışlarına ve bu davranışların okul müdürlerince uygulama düzeyine ilişkin görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi] Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Tıkışoğlu, S. (2023). *Çevre eğitimi kapsamında tasarım tabanlı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan etkinliklerin öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığına, sürdürülebilir kalkınma görüşleri ve epistemik inançlarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi] Kastamonu Üniversitesi.
- Tilbury, D. (2011). *Education for sustainable development: An expert review of processes and learning*. UNESCO.
- Tilbury, D., & Wortman, D. (2004). *Engaging people in sustainability*. Cambridge: IUCN Commission on Education and Communication.
- Topuzoğlu, A. P. (2009). *Demografik özellikler açısından okul yöneticisinin etik liderlik özellikleri 'İstanbul ili Anadolu Yakası örneği'*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Toran, M. (2016). Sürdürülebilir anaokulları: okul öncesi eğitim kurumlarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1035-1046.
- Tsegay, S. M., & Bolstad, R. (2017). Gender differences in environmental concern and attitudes towards sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 11(2), 203-220.

- Turhan, E. (2012). Eğitim ve sürdürülebilir kalkınma (ESD) kavramı ve Türkiye’de okulların eko okula değişim ve dönüşümlerinde okul yöneticilerinin rolü. *NWSA-Education Sciences*, 7(1), 1308-7274.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2019). *Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr>
- Türk, M., S. (2022). *Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma ile ilgili farkındalıklarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Ugar, Y. (2019). *Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Uğraş, M., Zengin, E. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının sürdürülebilir kalkınma için eğitim ile ilgili görüşleri. *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*, 12(1), 298-315.
- UN (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nations.
- UNDP (2015). *Sürdürülebilir kalkınma hedefleri*. <https://www.tr.undp.org>
- UNESCO (1997). *Educating for a sustainable future: A trans-disciplinary vision for concerted*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001106/110686eo.pdf>
- UNESCO (2004). *UN decade for education for sustainable development*.
- UNESCO (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO.
- UNESCO. (2014). *Education for sustainable development: A roadmap*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- URL-1 (2024). *Sürdürülebilir kalkınma bileşenleri*. <https://www.semtrio.com/blog/surdurulebilir-kalkinma-tanimi-ve-boyutlari>
- URL-2 (2024). *Sürdürülebilir kalkınma için adımlar*. <https://www.skdturkiye.org/en/blog/dunya-limit-asimi-gunu-1-agustos-surdurulebilir-kalkinma-hedefleri-ile-bunu-degistirebiliriz>
- URL-3 (2024). *Sürdürülebilir kalkınma hedefleri*. <https://birimler.atauni.edu.tr/guzel-sanatlar-fakultesi/surdurulebilir-kalkinma-hedefleri/>

Ünal, A., & Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 239-258.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Walshe, N. (2008) Understanding students' conceptions of sustainability. *Environmental Education Research*, 14(5), 537-558. <https://doi.org/10.1080/13504620802345958>

WCED. (1987). Report of the World Commission on Environment and Development. *General Assembly Resolution 42/187*, 11 December 1987.

Yılmaz, A. İ. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları* [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Yücel, G., & Kurnaz, L. (2021). *Yeni gerçeğimiz sürdürülebilirlik*. Yeni İnsan Yayınevi.

Zell, U. (2001). *Kişilik ve liderlik*. Seçkin.



EKLER

EK A. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ve Liderlik Uygulamaları Tutum Ölçeği

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ve Liderlik Uygulamaları Tutum Ölçeği

Ölçek Maddeleri Bu ölçek, okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamalarına yönelik tutumlarını değerlendirecek 20 maddelik beşli Likert tipi bir ölçektir. Bu ölçekteki ifadelerde katılımcılar, ifadelere olan katılım derecelerini "1- Kesinlikle Katılmıyorum", "2- Katılmıyorum", "3- Kararsızım", "4- Katılıyorum" ve "5- Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde belirteceklerdir.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerini okul öncesi eğitimde entegre etmenin önemli olduğuna inanıyorum.					
2. Okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma konularında yeterli bilgiye sahip olmaları gerektiğini düşünüyorum.					
3. Liderlik becerileri, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin okul öncesi eğitimde başarılı bir şekilde uygulanmasına katkıda bulunur.					
4. Okul öncesi çocuklara çevre bilinci aşlamak için yapılan etkinliklerin etkili olduğuna inanıyorum.					
5. Toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda okul öncesi eğitim materyallerinin duyarlı olması gerektiğini düşünüyorum.					
6. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerini öğretim programlarına dahil etmek, çocukların gelecekte daha bilinçli bireyler olmasını sağlar.					
7. Öğretmen adayı olarak sürdürülebilir kalkınma hedefleri konusunda daha fazla eğitim almak istiyorum.					
8. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik projelerde aktif rol almanın profesyonel gelişimime katkı sağlayacağına inanıyorum.					
9. Küresel vatandaşlık bilincinin okul öncesi eğitimde yer alması gerektiğine inanıyorum.					
10. Okul öncesi eğitimde liderlik uygulamalarının çocukların sosyal ve duygusal becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum.					
11. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ilişkin bilgilerin öğretmen eğitim programlarında daha fazla yer alması gerektiğine inanıyorum.					
12. Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma hedeflerini uygulamadaki başarıları, mesleki tatminlerini artırır.					
13. Okul öncesi eğitimde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin uygulanması toplumda pozitif değişiklikler yaratabilir.					
14. Liderlik becerilerinin, öğretmenlerin sınıf yönetimindeki etkinliğini artırdığına inanıyorum.					
15. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerini anlamak ve uygulamak için öğretmen adaylarının pratik deneyimlere ihtiyacı olduğunu düşünüyorum.					
16. Sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile ilgili eğitimlerin, öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini artırdığını düşünüyorum.					
17. Çevresel sorunlara duyarlı bireyler yetiştirmek okul öncesi eğitimin temel amaçlarından biri olmalıdır.					
18. Okul öncesi eğitimde liderlik ve takım çalışması becerilerinin öğretilmesi gerektiğine inanıyorum.					
19. Öğretmenlerin liderlik rollerini üstlenmeleri, okul öncesi eğitimdeki yenilikçi uygulamalar için önemlidir.					
20. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin öğretmen eğitimi müfredatında daha fazla vurgulanması, eğitim kalitesini artırır.					

EK B. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Görüşme Soruları

Merhaba Değerli Katılımcılar, "*Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ve Liderlik Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*" konusunda sizlerden aşağıda belirtilen 10 adet görüşme sorusuna yanıt vermeniz beklenmektedir.

1. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleriyle İlk Tanışma: Okul öncesi öğretmen adayı olarak sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilk ne zaman ve nasıl tanıştınız? Bu hedeflerin eğitim anlayışınıza etkisi nedir?
2. Öğretim Programlarında Entegrasyon: Okul öncesi eğitim programlarında sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin entegrasyonunu nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu hedeflerin çocukların eğitimine katkısını nasıl görüyorsunuz?
3. Liderlik ve Sürdürülebilir Kalkınma: Öğretmen liderliğinin, okul öncesi eğitimde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin benimsenmesi ve uygulanmasında nasıl bir rol oynadığını düşünüyorsunuz?
4. Eğitim Materyalleri: Sürdürülebilir kalkınma hedeflerini okul öncesi eğitimde kullanılan materyallerle nasıl ilişkilendiriyorsunuz? Bu materyallerin seçiminde hangi kriterler önemli?
5. Çevre Bilinci: Okul öncesi eğitimde çocuklara çevre bilincini aşılama sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin rolü nedir?
6. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği: Sürdürülebilir kalkınma hedefleri arasında yer alan toplumsal cinsiyet eşitliği konusunu okul öncesi eğitimde nasıl işliyorsunuz?
7. Küresel Vatandaşlık: Okul öncesi öğretmen adayı olarak, çocuklarda küresel vatandaşlık bilincini geliştirmek için sürdürülebilir kalkınma hedeflerini nasıl kullanırsınız?
8. Eğitimde İnovasyon: Sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik inovatif öğretim yöntemleri geliştirmede karşılaştığınız zorluklar nelerdir?
9. Meslektaş İş birliği: Sürdürülebilir kalkınma hedeflerini okul öncesi eğitime entegre etme konusunda meslektaşlarınızla nasıl bir iş birliği içindesiniz?
10. Gelecek Vizyonu: Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin okul öncesi eğitimde daha etkin bir şekilde nasıl kullanılabileceğini düşünüyorsunuz ve bu konuda kendinizi nasıl geliştirmeyi hedefliyorsunuz?

Katılımcı Bilgileri:

Adı Soyadı:

Sınıf Düzeyi ve Şubesi:

İmzası:

EK C. Etik Kurul İzni



T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve
Yayın Etiği Kurulu

TOPLANTI SAYISI
4

KARAR SAYISI
27

TOPLANTI TARİHİ
3.04.2024

DAĞITIM YERLERİNE

Doç. Dr. Adem YILMAZ'ın yardımcı araştırmacı, Gülbahar GÜZEL SEKECEK'in sorumlu araştırmacı olarak yapmayı planladıkları "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ve Liderlik Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi" isimli çalışma; Kurulumuzca uygun bulunmuştur.

Bu bilgiler ışığında; onam formlarının gönüllülere imzalatılarak gerekli bilgilendirmelerin yapılması, veri toplama araçlarının (anket, ölçek, mülakat,...) uygulama izninin gerekli kurumlardan alınması, çalışmada kullanılacak olan veri toplama araçlarını geliştiren kişilerden müsaadelerinin alınmış olması, çalışmada ses/görüntü kaydı alınacaksa katılımcılardan gerekli izinlerin alınması, veri toplamaya etik kurul kararından sonra başlanması ve etik davranış ilkelerine uyulması şartıyla söz konusu araştırmanın yapılması Etik Kurulumuzca uygun görülmüş ve onaylanmasına toplantıya katılan üyelerin oybirliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Muharrem ÇETİN
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Yavuz UNAT
Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Kutay OKTAY
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Eyüp AKMAN
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Burhan BALTACI
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Serkan DİLEK
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Tolga ULUSOY
Kurul Üyesi

DAĞITIM LİSTESİ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kuruluna
Sayın Doç. Dr. Adem YILMAZ

Belge Doğrulama Kodu: 3ACDEFF

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: www.kastamonu.edu.tr/belgedogrulama

Adres: Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü, Kuzeykent Kampüsü, Merkez/Kastamonu

Telefon No: (0 366) 2801012

e-Posta:

Kep Adresi: kastamonuuniversitesi@n01.kon.tr

Faks No: (0 366) 2801139

İnternet Adresi: www.kastamonu.edu.tr

Bilgi için :

Serdar Durur

Raportör

Telefon No:

(0 366) 2801000 - 1144

