



T. C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA İÇİN EĞİTİME YÖNELİK OLARAK
ÖĞRETMENLERİN DEĞER VE İNANÇLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEYNEP TEKİN

BURSA-2021



T. C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA İÇİN EĞİTİME YÖNELİK OLARAK
ÖĞRETMENLERİN DEĞER VE İNANÇLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEYNEP TEKİN

**Danışman:
Prof. Dr. Seçil ŞENYURT**

BURSA-2021

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Zeynep TEKİN

24/02/2020



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 05/01/2021

Tez Başlığı / Konusu: Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitime Yönelik Olarak Öğretmenlerin Değer ve İnançlarının İncelenmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 77 sayfalık kısmına ilişkin, 05/01/2021 tarihinde şahsım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 19'dur.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Zeynep Tekin
Öğrenci No: 801771012
Anabilim Dalı: Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Programı:
Statüsü: Y.Lisans Doktora

Danışman
Prof. Dr. Seçil Şenyurt
05/01/2021

Önsöz

Mevcut çalışma sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik olarak öğretmenlerin değer ve inançlarını incelemiştir. Çalışmanın giriş bölümünde araştırma konusu ile ilgili bilgilere yer verilerek araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, alt problemleri ve tanımlar açıklanmıştır. İkinci bölümde ilgili literatür taraması yapılarak sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir kalkınma için eğitim ile ilgili öne çıkan çalışmalara yer verilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde ise araştırmada kullanılan yöntem ve teknikleri açıklanmıştır. Dördüncü bölümde, bulgular ve yorum kısmında alt problemlere ait analiz sonuçlarına değinilmiştir. Beşinci bölümde ise araştırmadan elde edilen bulgulara bağlı olarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

Tez çalışmam süresince araştırmanın her safhasında fikirleri ile çalışmama yön veren ve yardımlarını esirgemeyen tez danışmanım, Sayın Prof. Dr. Seçil ŞENYURT'a sonsuz teşekkürler.

Tez çalışmamın uygulama aşamasında ziyaret ettiğim Balıkesir ili Bandırma ilçesinde bulunan tüm ilkokul ve ortaokul idareci ve öğretmenlerine yardımlarından dolayı teşekkür ederim.

Hayatım boyunca olduğu gibi bu çalışmada da desteğini esirgemeyen, hiç bir zaman haklarını ödeyemeyeceğim ailem; Ali İhsan TEKİN'e , Hülya TEKİN'e , Semih TEKİN'e ve Betül TÜNER TEKİN'e sonsuz teşekkürler. Okul ve tez çalışmam boyunca yardımını hiç esirgemeyen değerli arkadaşlarım Tansu Ayperi VAROL'a ve Serhat ALTINTAŞ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Zeynep TEKİN

Özet

Yazar Adı ve Soyadı	: Zeynep TEKİN
Üniversite	: Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	: Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı	: Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği	: Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	: xvi+ 102
Mezuniyet Tarihi	: .../ / 2021
Tez	: Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitime Yönelik Olarak Öğretmenlerin Değer ve İnançlarının İncelenmesi
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. Seçil ŞENYURT

SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA İÇİN EĞİTİME YÖNELİK OLARAK ÖĞRETMENLERİN DEĞER VE İNANÇLARININ İNCELENMESİ

Sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik olarak öğretmenlerin değer ve inançlarını çeşitli değişkenler açısından belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada ilişkiel tarama modeli kapsamındadır. Veri toplama aracı olarak "Sürdürülebilir Kalkınma Değerleri ve Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi İnançları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Balıkesir İli Bandırma İlçesinde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan sınıf (n=180), fen bilgisi (n=60) ve sosyal bilgiler (n=50) öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler; betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA, LSD testi ve Pearson korelasyon analizi yoluyla çözümlenmiştir. Verilerin analizinde SPSS 25.0 paket programından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda

öğretmenlerin; hoşgörü ve sorumlulukları paylaşma algılarının yüksek düzeyde, eşitlik algılarının orta-yüksek düzeyde, genel değer algılarının ise orta düzeyde bulunduğu görülmüştür. Branş faktörü öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değer algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Ayrıca sürdürülebilir kalkınma için eğitim konularının öğretimi sırasında öğretmenlerin karşılaştıkları engeller ve kullandıkları yöntem ve teknikler de araştırma kapsamında detaylı olarak ele alınarak ortaya konmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sürdürülebilir Kalkınma, Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim, Değerler, İnançlar, Öğretmenler

ABSTRACT

Author : Zeynep TEKİN
University : Bursa Uludag University
Institute : Institute of Education Sciences
Field : Turkish and Social Studies
Branch : Department of Social Studies Teaching
Degree Awarded : Master
Page Number : xvi+ 102
Degree Date :
Thesis : An Investigation of Teachers' Values and Beliefs Regarding
Education for Sustainable Development
Supervisor : Seçil ŞENYURT, Prof.Dr

AN INVESTIGATION OF TEACHERS' VALUES AND BELIEFS REGARDING EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

This study, which aims to determine the values and beliefs of teachers in terms of various variables for education for sustainable development, is part of the relationship screening model. "Sustainable Development Values and Sustainable Development Education Beliefs Scale" was used as a data collection method. The working group of the study is the teachers of the class (n=180), science (n=60) and social studies (n=50) working in primary and secondary schools in Bandırma district of Balıkesir province in the 2018-2019 academic year. The data obtained in the study were analyzed by descriptive statistics, t-test, ANOVA, LSD test Pearson correlation analysis. SPSS 25.0 package program was used in the analysis of the data. As a result of the research, teachers' tolerance and perceptions of sharing responsibilities were found to be at a high level, perceptions of equality were found to be at a

medium-high level, general perceptions of value were found to be at a medium level. The branch factor does not have a meaningful impact on the value perceptions of its teachers towards sustainable development. In addition, the obstacles faced by teachers during the teaching of educational issues for Sustainable Development, their methods and techniques were also discussed in detail within the scope of the research were revealed.

Key Words: Sustainable Development, Education for Sustainable Development, Values, Beliefs, Teachers

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xiv
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Problem ve Alt Problemler.....	4
2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1. Sürdürülebilir Kalkınma Kavramı	6
2.2. Sürdürülebilir Kalkınmanın Tarihsel Gelişimi.....	11
2.3. Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim.....	16
2.4. Öğretim Programlarında Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim.....	18
2.5. İlgili Araştırmalar.....	22
3. BÖLÜM: YÖNTEM.....	34
3.1. Araştırmanın Modeli.....	34
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	34

3.3. Veri toplama Araçları.....	36
3.3.1. Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Değerler Ölçeği.....	37
3.3.2. Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi Hakkında İnançlar Ölçeği.....	41
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	45
4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	47
4.1. Öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınma Anlayışlarına İlişkin Bulgular.....	47
4.2. Öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Değerlerine İlişkin Bulgular.....	50
4.3. Öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitime Yönelik İnançlarına İlişkin Bulgular.....	56
4.4. Öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Değer ve İnançları Arasındaki İlişkiye ait İstatistiksel Bulgular.....	61
4.5. Öğretmenlere Göre Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitime İlişkin Karşılaşılan Engellere İlişkin Bulgular.....	64
4.6. Öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitime Yönelik Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular.....	66
5. BÖLÜM: SONUÇ ve ÖNERİLER.....	69
5.1. Sonuç.....	69
5.2. Öneriler.....	77
KAYNAKÇA.....	78
EKLER.....	88
ÖZ GEÇMİŞ.....	102

Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Durumu	35
2. Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Durumu	35
3. Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Değerler Ölçeği Uyum Değerleri.....	38
4. Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Değerler Ölçeği Alfa Değerleri.....	40
5. Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi Hakkında İnançlar Ölçeği Uyum Değerleri.....	42
6. Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi Hakkında İnançlar Ölçeği Alfa Değerleri.	44
7. Öğretmenlerin SKE ile İlgili Ders Alma Durumları ve SK Anlayışları	48
8. Öğretmenlerin Sürdürülebilirlik ve Sürdürülebilir Kalkınma Sözcüklerine Aşinalık Durumu.....	49
9. Öğretmenlerin SKE ile İlişkili Projelere Katılma Durumu	50
10. Öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Değer Algısı Puanları.....	51
11. Öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Değer Algılarının Cinsiyete Göre Analizi	52
12. Öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Değer Algılarının Hizmet Yılına Göre Analizi, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları.....	53
13. Öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Değer Algılarının Hizmet İçi Eğitim Programına Katılma Durumuna Göre Analizi	54
14. Öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Değer Algılarının Branşa Göre Analizi, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları.....	55
15. Öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik İnanç Puanları.....	56
16. Öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik İnançlarının Cinsiyete Göre Analizi	57
17. Öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik İnançlarının Hizmet Yılına	

Göre Analizi, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları.....	58
18. Öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik İnançlarının	
Hizmet İçi Eğitim Programına Katılma Durumuna Göre Analizi	59
19. Öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik İnançlarının	
Branşa Göre Analizi, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları	60
20. Öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Değer Algıları ve	
İnançları Arasındaki İlişkilere ait Pearson Korelasyon Katsayıları.....	62
21. Öğretmenlere göre SKE Esnasında Karşılaşılan Engellere ilişkin bulgular.....	65
22. Öğretmenlerin SKE Esnasında Kullandıkları Yöntem ve Teknikler.....	67

Şekiller Listesi

<i>Şekil</i>	<i>Sayfa</i>
1. Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Değerler Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi	39
2. Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi Hakkında İnançlar Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı.....	43

KISALTMALAR LİSTESİ

SK: Sürdürülebilir Kalkınma

SKE: Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

BM: Birleşmiş Milletler

UNCED: Birleşmiş Milletler Çevre ve Gelişme Konferansı

WCED: Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu

UNEP: Birleşmiş Milletler Çevre Programı

ÇEVKO: Çevre Koruma ve Ambalaj Atıkları Değerlendirme Vakfı

GSMH: Gayri Safi Milli Hasıla

HBDÖP: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

FBDÖP: Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı

SBDÖP: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

TESSKEYİ: Türk Eğitim Sistemi'ndeki Sürdürülebilir Kalkınma Eğitiminin Yeterliliğine

Olan İnanç

SKESİ: Sürdürülebilir Kalkınma Eğitiminin Sınırlılıklarına Olan İnanç

SKEUI: Sürdürülebilir Kalkınma Eğitiminin Uygulanmasına Olan İnanç

SKYDÖ: Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Değerlerin Ortalamaları

1. Bölüm

Giriş

Bilindiği gibi insanoğlu hem içinde bulunduğu çevresel koşullardan etkilenmiş hem de içinde yaşadığı çevreyi etkilemiştir. İnsan nüfusunun artmasıyla birlikte insanların çevreye olan tahribatı da artmış, insanların ihtiyaçlarını karşılamak ve ekonomik bakımdan refah düzeylerini artırmak amacıyla sınırsız olduğunu düşündükleri doğal kaynakları bilinçsizce tüketmeleri çevre sorunlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Aydoğan, 2010). Yenilenemeyen doğal kaynaklar özellikle endüstri devrimi sonrasında acımasızca tüketilmeye başlanmış ve hızlı yok olma sürecine girmiştir. Geri dönüşü olmayan bu sürecin doğal bir sonucu olarak çevresel problemler ortaya çıkmıştır (Alkış, 2007). Doğal kaynakları bilinçsizce tüketerek gelecek nesillerin yaşayacağı ortama zarar veren insanlığın bu alanda bilinçlenmesini sağlamak, bizden sonra dünyaya gelecek nesillere bizim şartlarımızda yaşama imkânı sunabilmek için sürdürülebilir bir yaşam tarzı tüm insanlık için gerekli bir hale gelmiştir. Bu bağlamda sürdürülebilirlik, yaşam kalitesini düşürmeden, insanların düşünce yapısında değişiklik gerektiren bir sistem kurulmaya çalışılmıştır. Bu değişikliğin amacı; tüketim toplumu olmaktan çıkıp dayanışma içinde çevresel yönetim, toplumsal sorumluluklar ve ekonomik çözümlere ulaşmaktır (Ozmehmet, 2008).

Dünyada çevre sorunlarıyla birlikte yaşanan felaketler “her şeye rağmen gelişme” anlayışını benimseyen politikalardan uzaklaştırmış ve dünyada giderek “gelişme ve doğal kaynak dengesinin kurulması gerektiği” anlayışıyla ortaya çıkan yeni çevre politikalarının benimsendiği yaklaşımlar doğmaya başlamıştır (Kılıçoğlu, 2005). Bu yeni yaklaşımlarda ülkelerin refah seviyelerinin artmasının sadece iktisadi bir zenginlik ile mümkün olmayacağı çevresel faktörlerin de göz önüne alınması gerektiği ortaya konmuştur. Zaman ilerledikçe tüketim sonucu yaşanan çevresel bozulma, kentsel bozulma, yoksulluk ve şiddet sorunlarının birbirine bağlı olması bu durumun doğruluğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda farklı

kalkınma tanımları ve uygulamaları yapılırsa da sürdürülebilir olması konusunda hem fikir olunmuştur. Sürdürülebilirlik ile ifade edilmek istenen, temelde gelişme ve bu gelişimin gelecekte de devamının sağlanmasıdır (Sencar, 2007).

Tüm bunlara bağlı olarak 80’li yılların ortasından itibaren önem kazanan sürdürülebilir kalkınma(SK) kavramı gün geçtikçe sürdürülebilir kalkınma için eğitim (SKE) olarak da önem kazanmaya ve günümüzde etkili bir görüş haline gelmeye başlamıştır (Tanrıverdi, 2009). Bilindiği gibi insanları bilinçlendirmenin yolu eğitimden geçer. Eğitim, bireyin davranışlarının kasıtlı olarak istenen yönde planlı bir şekilde değişimi ve gelişimi anlamına gelmektedir (Yıldırım, 2011). Sürdürülebilir kalkınma için eğitim bağlamında öne çıkan sürdürülebilir toplumlar ise, toplumu oluşturan bireylerin sürdürülebilir bir dünyanın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerleri özümsemesi ve hayata geçirmesiyle mümkün olabilir (Alkış & Gültekin, 2009).

1.1 Problem Durumu

Sürdürülebilirlik kavramı sürdürmek, devam ettirmek, desteklemek anlamlarında kullanılır. Doğaya ve çevreye zarar vermeden doğadaki sınırlı kaynakları olabildiğince uzun süreye yayarak kullanma, benzer şekilde toplumsal ilişkilerde de paylaşım açık ve şeffaf yönetsel ilişkiler kurmayı etkin kılmıştır. Böylelikle hem doğanın ürettiği veya insanın doğadan temin ettiği sayısız gereksinimler hem de sosyokültürel ve ekonomik ilişkilerde topluma dair etkileşimlerde birlikte yaşama becerisinin sağlanması sürdürülebilirlik kavramının kapsamına girer (Özgen & Kahyaoğlu, 2019). Doğanın zenginliğinin korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması için yapılması gereken etkili bir çevre eğitimidir. Doğal kaynakların korunması, çevre sorunlarının tanınması ve giderilmesi, kişisel çözümlerin bulunması için önemlidir (Önder & Özkan, 2013).

“Sürdürülebilir kalkınma için eğitim” yaklaşımı tanımlanırken kullanılan ilk ifade “sürdürülebilir kalkınma prensip ve değerlerini temel alır” şeklindedir. Yine “sürdürülebilir

kalkınma için eğitim” sürdürülebilirliğin üç temel unsuru olan çevre, toplum ve ekonomiyi içine alan, öğrenme ve üst düzey düşünme becerilerini destekleyen, hayat boyu öğrenmeyi teşvik eden bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlanır (Aksak, Arslan & Karadağ, 2018).

Sürdürülebilirliğin etkili olabilmesi için ilk aşamada, bireylerin sürdürülebilir açıdan yeterlilik taşıması gerekmektedir. Bu yeterliliği de sağlayacak olan davranış kazanımı, eğitimden geçmektedir. Eğitim programlarının içerik, hedef ve davranışları sürdürülebilirliğin hedeflerini kapsayacak doğrultuda değiştirilmesi gerektiği kabul edilmektedir (Türer, 2010). Okullar bireyin karakterinin oluşumuna ve dolayısıyla toplumun sağlıklı bir ahlâkî bakış açısına ve değerlere sahip olmasına katkıda bulunmak zorundadır. Okulların toplumda ortaya çıkan ahlâkî sorunlara etik açıdan seyirci kalması beklenemez (Lickona, 1991). Okullar ve öğretmenler sürdürülebilirlik bağlamında ele alınan konuların, bilgi, beceri ve değerlerin formal olarak öğrencilere kazandırılmasından sorumludur. Şüphesiz öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma konusundaki bilgi, tecrübe, farkındalık, değer ve inançları onların sürdürülebilir kalkınma için eğitimi ele alış şekillerini de yönlendirmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Mevcut çalışmada sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik olarak öğretmenlerin değer ve inançlarının ortaya konması amaçlanmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik değer ve inançlarında branşa göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı da sorgulanmaktadır. Ayrıca sürdürülebilir kalkınma için eğitim konularının öğretimi sırasında öğretmenlerin karşılaştıkları engeller ve kullandıkları yöntem ve teknikler de araştırma kapsamında detaylı olarak ele alınmaktadır.

1.3 Araştırmanın Önemi

Sürdürülebilir kalkınma için eğitimin önemi ve geniş kitlelerce kabul edilmesi 2002 yılında Birleşmiş Milletler’in 2005-2014 yılları arasını kapsayan dönemi “Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitimin Onyılı” olarak ilan etmesiyle gerçekleşmiştir. Sürdürülebilir kalkınma

için eğitim (SKE) Onyılı'nın temel vizyonu, herkesin sürdürülebilir bir geleceğin ve olumlu toplumsal dönüşümün gerektirdiği değerleri, davranışları ve hayat tarzlarını öğrenme fırsatının olduğu bir dünya oluşturmaktır (Alkış, 2009). Bu sebeple SKE ile bireylerde gerekli tutum, anlayış, değer ve becerileri geliştirmek en önemli unsurlardan biridir (Şeker, 2018).

SKE'de disiplinler arası bir yaklaşım vurgulanmıştır. Özellikle ilköğretim ve ortaokul kademelerinde bulunan hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi disiplinleri çocuklara SKE'yi kazandırmaya yönelik öğretim programları uygulamıştır (Nalçacı & Beldağ, 2012). Bu çalışmada da sınıf, fen bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin SK anlayışları, değerleri ve SKE'ye olan inançları ele alınmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin SKE sırasında karşılaştıkları engeller ve kullandıkları öğretim yöntem ve teknikler de araştırma dahilinde detaylı olarak incelenmiştir.

Buradan hareketle, araştırmada sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik olarak sınıf, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer ve inançları çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir fark olup olmadığı ortaya konacaktır.

1.4 Problem ve Alt Problemler

Sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik olarak öğretmenlerin değer ve inançları ne düzeydedir?

1.2.1. Alt problemler

1) Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma anlayışları ne düzeydedir?

2) Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değerleri ne düzeydedir?

2a. Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değerlerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?

2b. Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değerlerinde hizmet yılına göre anlamlı bir fark var mıdır?

2c. Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değerlerinde hizmet içi eğitim

programına katılma durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?

2d. Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değerlerinde branşa (sınıf, fen, sosyal) göre anlamlı bir fark var mıdır?

3) Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik inançları ne düzeydedir?

3a. Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik inançlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?

3b. Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik inançlarında hizmet yılına göre anlamlı bir fark var mıdır?

3c. Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik inançlarında hizmet içi eğitim programına katılma durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?

3d. Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik inançlarında branşa (sınıf, fen, sosyal) göre anlamlı bir fark var mıdır?

4) Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik değer ve inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

5) Öğretmenlere göre sürdürülebilir kalkınma için eğitime ilişkin karşılaşılan engeller nelerdir?

6) Sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik olarak öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikler nelerdir?

2. Bölüm

Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde ilk olarak sürdürülebilir kalkınma kavramı ve tarihsel gelişimi üzerinde durulmaktadır. Ardından sürdürülebilir kalkınma için eğitim ve öğretim programlarındaki yeri detaylı olarak ele alınmaktadır. Son olarak ilgili literatür incelenmektedir.

2.1. Sürdürülebilir Kalkınma Kavramı

İnsan nüfusunun ve buna bağlı olarak insan ihtiyaçlarının ve taleplerinin de artması çevre sorunlarını beraberinde getirmiştir. Doğal kaynakların sınırlılığı ve azalması yaşam alanlarının bozulması ve kirlenmesine yol açmaktadır. Zaman ilerledikçe de, israf düzeyindeki tüketim, çevresel bozulma, kentsel bozulma, yoksulluk ve şiddet gibi sorunların birbirine bağlı olma durumu daha net bir şekilde görülmektedir (Alkış, 2009). Tüm bunlara bağlı olarak bir de 2050 yılında dünya nüfusunun 9 milyara ulaşması beklenmektedir. Bu da daha çok insanın besine, barınağa, eğitime, bakıma ve iş olanağına gereksinimi olacağını göstermektedir. Günümüzde dahi pek çok insanın aç, yoksul ve tamamen işsiz olduğu düşünüldüğünde gelecekte ortaya çıkacak sorunların boyutları da dünya nüfusuna paralel olarak artacaktır (Ruacan & Ruacan, 2002). Ortaya çıkan sorunların küresel boyutlara ulaşması küresel çözümlerin de bulunması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Sürdürülebilir kalkınma kavramı literatüre girdiği günden beri birçok anlamla anılmıştır. Bu tanımlarda bazen salt ekonomik değişkenler etkili olurken bezen de gelişmişlikle doğru orantılı kalkınmanın sosyal, kültürel ve çevresel boyutunun olduğu ve bu boyutlar olmadan anlamlı bir kavram olmayacağı ifade edilmiştir (Aksak & diğerleri, 2018). Başka bir deyişle çevresel bozulmanın çeşitli ve karmaşık nedenleri vardır ve bunlardan çoğu ekonomik sistemin çevresel bozulmanın bedelini hesaba katmada ve çevre ile ilgili doğal kaynakların korunması için gerekli teşvikleri sağlamadaki başarısızlığından kaynaklanmaktadır (Sürdürülebilir Kalkınma Konferansı, 1989).

Aslında Sürdürülebilir kalkınma (SK)'yı genel boyutlarıyla değerlendirdiğimizde ekonomik, sosyal ve çevresel kalkınmanın bir arada gerçekleşmesidir. Başka bir ifadeyle ekonomik, sosyal veya çevresel olguların herhangi birinin olumlu yönde etkilendiği bir politika izlenmesinden diğer olguların olumsuz etkilenmemesi gerektiği esasına dayanan bir durumdur (Destek, 2019). SK insanların doğayla uyumlu, sağlıklı ve verimli bir hayatı hak etmesi üzerine kuruludur. Birleşmiş Milletler, sürdürülebilir kalkınmayı “toplum”, “çevre” ve “ekonomi” boyutlarının birbirinin içine geçtiği çemberin kesişme alanı olarak görselleştirmiştir (The United Nations Economic Commission for Europe, 2009). Bununla beraber, sürdürülebilir kalkınma kavramı farklı çevrelerce farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Örneğin bazı gruplar ekonomik kalkınmaya vurgu yaparken, bazıları çevre korumasına öncelik verebilmektedir (Alkış, 2009). SK ilk olarak tarım, ormancılık ve balıkçılık gibi kavramlarda yenilenebilirlik olarak ortaya çıkmıştır. Bununla beraber, sürdürülebilir kalkınma kavramı eğitimciler, ekonomistler ve politikacılar arasında yaygın olarak kullanılmakta ancak genellikle farklı gruplarca farklı şekillerde yorumlanmaktadır (Akt. Summers vd, 2004). Bunun gibi çeşitli alanlarda ortaya çıkan sürdürülebilirlik kavramı için asıl önemli olan durum insanların geleceğini dikkate alarak ve kullanıldığı alanlarda doğal kaynakların tasarruflu bir şekilde kullanılmasını öngörmektedir (Erkol, 2019). Başka bir deyişle kaynakların bugün ve gelecekte dengeli olarak kullanılmasının minimum miktarı olarak nitelendirilebilir (Kılıçoğlu, 2005).

Sürdürülebilirlik kavramının ilk olarak nerede ve nasıl kullanıldığı kesin olarak bilinmemekle birlikte, sürdürülebilirlik düşüncesinin ortaya çıkışı ve gelişimi Ortaçağ'a hatta eski Yunan mitolojisine kadar götürülmektedir (Bozlağan, 2005). Sürdürülebilirlik kavramının çıkışı eski olsa da kullanılmaya başlanması 1972'den sonra olmuştur (Özgen & Kahyaoğlu, 2019) İsveç Stockholm'de 5-16 Haziran 1972 tarihlerinde 113 ülkenin katılımıyla gerçekleştirilen Birleşmiş Milletler İnsan Çevresi Konferansı (United Nations Conference on

the Human Environment) daha çok Stockholm Konferansı olarak bilinmektedir (Alkış, 2009). Stockholm Konferansı ile birlikte, çevre sorunları uluslararası gündemin ilk sıralarında konuşulmaya başlamıştır. Öyle ki bu konferansın anısına her yıl 5 Haziran “Dünya Çevre Günü” olarak kutlanmaktadır (Bozlağan, 2005). SK kavramının tüm dünyada yaygın olarak kullanılmaya başlanması Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu (World Commission on Environment and Development– WCED) tarafından hazırlanan ve 1987 yılında yayınlanan Ortak Geleceğimiz raporuyla gerçekleşmiştir (Keleş & Hamamcı, 1998).

Kalkınma kavramı ise, bir ülkenin Gayri Safi Milli Hasıla (GSMH)’sındaki gerçek artışlarla toplumun sosyo-kültürel ve ekonomik yapısının olumlu yönde gelişmesidir (Başgelen Akkaş, 2019). Kalkınma ve büyüme kavramları birbiri ile karıştırılmaktadır. Oysa büyüme bir ülkede ekonominin üretim, yatırım, dış ticaret, gelir, istihdam, sermaye donanımı, servet ve doğal kaynak düzeyi gibi sayısal değerlerinin artış göstermesidir (Öztopçu, 2017).

Kalkınma kavramı ise, geri kalmış bir ekonomiyi değiştirmek, niteliklerini artırmak ve toplumun refah seviyesini yükseltmek anlamında kullanılan bir kavramdır (Kanmaz, 2019). TDK sözlüğünde bulunan İktisat terimleri sözlüğüne göre; “bir ekonomide halkın değer yargıları, dünya görüşü ile tüketim ve davranış kalıplarındaki değişimleri içerecek biçimde toplumsal ve kurumsal yapıda dönüşüme yol açan büyüme” olarak tanımlanmaktadır. Özetle bir ülkedeki kalkınma düzeyi hem bireylerin yaşam kalitesini hem de ülkenin diğer ülkelerle arasındaki konumunu belirlemede kullanılan kavramdır (Öztopçu, 2019).

Tüm bunlar ele alındığında artan nüfus karşısında halkın ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılamak ancak kaynakların devamlılığını sağlayarak gelecek nesillerin de ihtiyaçlarını karşılamasını sağlamak amacıyla bu iki kavramın birleşimi olan sürdürülebilir kalkınma ortaya çıkmıştır. Sürdürülebilir kalkınma için birçok tanım yapılmıştır. Ortak geleceğimiz raporunun ardından sürdürülebilir kalkınma kavramın değişik disiplinler ve sektörlerce ele alındığını ve daha on yıl öncesinde bile sürdürülebilir kalkınma kavramının 300’den farklı

tanımının tespit edildiğini aktarmakta ve şu benzetmeye de yer vermektedir: “Sürdürülebilirlik mutluluk gibidir, herkes ona inanır ama herkesin farklı bir mutluluk tanımı vardır” (Alkış, 2009). Bu noktada, sürdürülebilir kalkınmanın bazı tanımlarını vermeye gerek duyulmuştur.

Sürdürülebilir kalkınma; Ortak Geleceğimiz Raporu (Brundtland Raporu) (1987)’nda yer alan ve en iyi bilinen tanımında, “gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama imkânını elinden almadan bugünün ihtiyaçlarının karşılanmasını esas alan bir gelişme” olarak ifade edilmiştir. Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP)’na göre sürdürülebilir kalkınma; yaşam kalitesinin, çevredeki yaşamı destekleyici doğal sistemlerin taşıma kapasitesinin içerisinde kalacak şekilde iyileştirilmesidir.

SK ile ilgili diğer tanımlara baktığımızda Kentbilim Terimleri Sözlüğü (1998)’nde “çevre değerlerinin ve doğal kaynakların savurganlığa yol açmayacak biçimde akılcı yöntemlerle, bugünkü ve gelecek kuşakların hak ve yararları da göz önünde bulundurularak kullanılması ilkesinden özveride bulunmaksızın ekonomik gelişmenin sağlanmasını amaçlayan çevreci dünya görüşü” biçiminde tanımlanmaktadır (Akt. Kayserilioğlu, 2006). Bir başka tanım ise insanların refah düzeyini yükseltmek amacıyla; toplumsal, ekonomik ve doğal sermayenin birbirini destekleyici ve bütünleyici olacak şekilde, nesiller arasında dengeli olarak planlanması ve yönetilmesi sürecidir (Uras & Acar, 2008). Atalay (2004)’ın tanımına göre; doğal kaynakları koruyarak, üretim değerlerine göre işleterek sürekli faydalanmaya dayanan gelişme olarak ele almaktadır.

Tüm bu tanımlara incelendiğinde, sürdürülebilir kalkınmanın çevre, ekonomi ve toplum boyutları etrafında ele almakta olduğu ve hepsinin merkezinde de insanın yer aldığı dikkati çekmektedir.

Luzern Deklarasyonu (2007)’na göre sürdürülebilir kalkınmanın boyutları şu şekilde tanımlanmıştır (Akt: Alkış, 2007):

- *Doğanın sürdürülebilirliği*, kaynakların yenilenmelerinden daha yavaş bir biçimde tüketilmesi anlamına gelmektedir. Gelecek kuşaklar için doğal kaynakları koruma görevine sahibiz. Tüketim hızımız yeniden üretim hızımızı geçmemelidir. Çevreye hasar veren uygulamalar yer sisteminin bütünlüğünü yeniden oluşturmak ve korumak amacıyla kontrol altına alınmalıdır.
- *Ekonominin sürdürülebilirliği*, doğanın sürdürülebilir kalkınmasını kapsar. Herkesin iş sahibi olması ve yaşam koşullarının yükseltilmesi önemli hedefler olarak bulunmaktadır. Ancak bu bazı ülkeler için doğal kaynakların daha fazla tüketimi anlamına gelirken bazı ülkeler için de kaynak kullanımını azaltan yeni teknolojiler ve yeni yaşam biçimleri ile dayanışmaları anlamına gelmektedir. Bu amaçlara ulaşmak gelecekteki en büyük mücadelelerden birisidir.
- *Toplumun sürdürülebilirliği*, herkes için eşit yaşam şansı demektir. Bu amaca ulaşmak için gelişmekte olan ülkelerdeki insanların en azından temel ihtiyaçlarını karşılayacak bir duruma gelmeleri zorunludur. Aynı şekilde endüstrileşmiş ülkelerdeki insanların da uluslararası toplumdan gelen ve doğal kaynakların tüketimini sınırlandıran direktifleri kabul etmeleri zorunludur. Bununla birlikte, daha iyi yaşama yollarının teşvik edildiği ve niceliği temel alan tüketim ve üretimin yerine ekonomi, toplum ve bireylerce niteliksel gelişmeye odaklanıldığı görülen yeni değerlerin, felsefelerin ve çevrebilimsel davranışların geliştirilmesi daha önemlidir.

Bu üç boyut sürdürülebilir bir sistem olarak incelendiğinde; çevresel sistem yenilenemeyen kaynaklardan yalnızca yerine konabilecek olanlar tüketilmeli, yenilenebilir olanlar ise gereksiz kullanımından kaçınılmalıdır. Ekonomik sistem, tarımsal ve endüstriyel üretime zarar veren dengesizlikten kaçınılmalıdır. Toplumsal olarak sürdürülebilir sistem ise

politik sorumlulukların yanı sıra sağlık, eğitim ve sosyal hizmetler bakımından da yeterli düzeyde gerçekleşmesini içermektedir (Kaya, 2013).

2.2. Sürdürülebilir Kalkınmanın Tarihsel Gelişimi

İnsanlığın var oluşundan bu yana çevre ile etkileşim içerisindeydi. M.Ö. 9 bin yıl öncesine kadar avcı- toplayıcı kültürle yaşamını sürdüren insanoğlu yaşadığı çevrede var olan canlıları avlayıp besin kaynağı olarak kullanmaktaydı. Avcılık yapabilmek için göç etmekte olan insan göç ettiği yerlerde bulunan bitkilerle de beslenmeye başlamış. İnsan sayısının ve teknolojik gelişmelerin az olması sebebiyle de çevre kirliliği ve tahribatı söz konusu olmamıştır (Kanmaz, 2019).

Zamanla yaşanan nüfus artışı teknolojinin gelişmesi özellikle sanayi devriminin yaşanması ile birlikte çevrenin zarar görmeye başlaması ve çevre sorunlarının baş göstermesine neden olmaya başlamıştır. Özellikle sanayi devrimi sonrasında ortaya çıkan çevresel sorunların tartışılmaya başlaması sonucunda birçok düşünür var olan kaynakların korunması gerektiği görüşünü ortaya atmaya başlamıştır. Artan çevresel problemler sürdürülebilirlik ve kalkınma konularında tartışmaların yaşanmasına sebep olmuştur. Çevresel problemler sonucunda kaynakların uzak olmayan bir gelecekte tükenecek olmasının anlaşılması üzerine ülkelerin kalkınma planlarının sürdürülebilir olması gerektiği geniş kitlelerce anlaşılmıştır (Eryılmaz, 2011).

Bu bağlamda doğal ve kültürel çevrenin kalkınma uğruna yok edilmesine göz yuman anlayış 20. yy'dan itibaren değişmeye başlamıştır. Gelecek nesillerin yaşam alanına ambargo koymayan bir büyüme ve kalkınma modeli anlayışı benimsenerek doğal kaynakların tahribatına yol açmadan dengeyi koruyan kalkınmayı sürekli kılan bir yönetim anlayışı benimsenmeye başlanmıştır (Hobikoğlu, 2007).

1972 yılında yayınlanan Roma Kulübü tarafından ilk konu bazlı çevre çalışması "Büyümenin Sınırları" adlı çalışmadır. Bu çalışmada mevcut politikaların devam ettirilmesi

durumunda çıkması mevcut kıtlık ve kirlilik sorunları nedeniyle insanlığın büyük tehditte karşılaşılabacağından bahsedilmiştir (Destek, 2019). Bu konuda ilk uluslararası adım Birleşmiş Milletler üye ülkeleri arasında 1972 Stockholm Konferansı'nda atılmıştır (Atalay, 2011).

Sürdürülebilir kalkınmanın tarihsel gelişimi şu şekilde özetlenebilir:

1972- Roma Kulübü- Ekonomik Büyümenin Sınırları

1968 yılında İtalya'nın başkenti Roma'da kurulmuştur. Kulüp; insanlık, yaşam, ekonomi ve güvenli gelecek konularında bildiriler yayınlamaktadır. Roma Kulübünün Massachusetts Teknoloji Enstitüsü'ne yaptırdığı çalışma 1972 yılında "Büyümenin Sınırları" adıyla bir kitap halinde yayımlanmıştır. Araştırma ekonomi, çevre ve ekonomik büyüme arasındaki ilişki ortaya koymuş ve sanayileşme kesiminin ilgisi çevresel konular üzerine çekilmiştir. Çalışmada; üretim, beslenme, nüfus hammadde ve çevre kirliliği başlıklarından oluşan beş konu üzerinde durulmuştur. Sanayileşme sürecinin mevcut şartlar ve koşullarda devamı halinde yaşanabilecek hammadde kıtlığı ve çevre sorunları sebebiyle insanlığın yok olma tehdidi ile karşı karşıya gelebileceği vurgulanmıştır (Aydoğan, 2010).

Rapora göre içinde yaşadığımız çevre doğal nüfusun hızla artışına yetmeyecek ve 150 yıla varmadan yaşanabilir niteliklerini yitirecekti. Bu sebeple çevreyi korumak ve geliştirmek için gelişme hızı azaltılmalı hatta durdurulmalıdır. "Sıfır Büyüme Raporu" olarak adlandırılan bu rapor gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasında yaklaşım farklılıkları nedeniyle yoğun tartışmaları başlatmış ve ekonomik gelişme, sanayileşme süreçleri ve çevre arasındaki sorgulamayı tetiklemiştir (Engin, 2010).

Stockholm Konferansı (5-16 Haziran 1972)

İsviçre'nin Stockholm kentinde 1972' de Birleşmiş Milletler İnsan Çevresi Konferansı (UNCHE) olarak da bilinen Stockholm Konferansı 113 ülkenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu konferansın toplanma amacı, bölgesel ve küresel olarak çevre sorunları ile etkin şekilde mücadele etmektir. Stockholm Konferansı çevre hukukunun

uluslararası düzeyde ve çok geniş bir platformda ele alınması sebebiyle çevrenin “miladı” olarak kabul edilmektedir (Aktaş, 2019).

Konferans sonunda 29 maddeli Stockholm Bildirgesi yayınlamıştır. Konferansta her ne kadar ülkeler arasında gelişmişlik düzeyi açısından bir ayırım yapılarak çevre sorunlarının sebepleri üzerinde durulmuş olsa da, bu sorunların küresel olması nedeniyle sorumluluğun ortak olduğu görüşü benimsenmektedir (Aytar, 2016). Uluslararası çevresel işbirliği ve çevre diplomasisinin gelişmesi açısından sürekli bir temel sağlamıştır. Kabul edilen bildiriye sürdürülebilir kalkınma kavramı olarak kullanılmasa da çevre ve gelişme ilişkisinin gelecek kuşaklara aktarılmasının önemine yer verilmiş ve böylece sürdürülebilir kalkınma kavramının temeli atılmıştır (Eryılmaz, 2011). Ancak alınan kararların bağlayıcılık gücü olmadığı için çevre ve kalkınma sorunları devam etmiştir (Aytar, 2016).

Ortak Geleceğimiz Raporu (Brundtland Raporu 1987)

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu 1983 yılında başkanlığında Norveç Başbakanı Gro Harlem Brundtland’ın bulunduğu bir komisyon oluşturmuştur. Bu komisyona Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu (WCED) bir diğer adıyla “Brundtland Komisyonu” denilmektedir (Alkış, 2009). Komisyon 1987 yılında “Ortak Geleceğimiz (Brundtland Raporu)” adlı raporu yayınlamıştır (Özmete, 2010).

Sürdürülebilir kalkınmanın gerçekleşmesi için yapılması gereken düzenlemelerin belirtildiği Ortak Geleceğimiz Raporu sürdürülebilir kalkınma kavramının ilk kez resmi bir temelde incelendiği rapor olma özelliği taşımaktadır (Atmaca, 2018). Rapora göre sürdürülebilir kalkınmanın tanımı bu tarihten itibaren yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Sezer, 2007). Raporda yoksullukla başa çıkmayı, doğal kaynakların gerektiği gibi kullanılmasını ve nüfus artışının kontrolünü sürdürülebilir kalkınmayla ilişkilendirdiği görüşmektedir (Türer, 2010).

Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Komisyonu (Rio Zirvesi- 3-14 Haziran 1992)

Stockholm Konferansının 20. yıldönümünde (3-14 Haziran 1992), Ortak Geleceğimiz Raporu'ndan beş yıl sonra gerçekleşen konferans BM tarafından hem geçen yirmi yılın değerlendirmesi yapmak hem de geleceğe yönelik kararlar almak için Brezilya'nın Rio De Janeiro kentinde 108'i devlet başkanı olmak üzere 178 ülke hükümeti katılımıyla gerçekleştirmiştir. Ortak Geleceğimiz Raporu'ndan sonra sürdürülebilir kalkınma konusunda atılan en önemli adımlarda biri olan ve 178 ülkeden 17 bin kişinin katıldığı bu konferans "Dünya Zirvesi- Yeryüzü Zirvesi" ya da "Rio Zirvesi" olarak da bilinmektedir (Engin, 2010).

Rio konferansında toplumlara "sürdürülebilir kalkınma" için önemli bilgilendirmeler verilmiştir. Bu bilgilendirmelerle öncelikle "sürdürülebilir kalkınma" kavramının katılan tüm ülkelere kabul edilmesi ve kavramın yerleşmesi için önemli adımlar atıldığının da göstergesi olmuştur (Metin & Tuğlular 2002). Ayrıca konferansta çevre için kalkınma stratejilerinin tüm özellikleri incelenmiş ve sürdürülebilir kalkınma için önemli belgelere imza atılmıştır (Uzun, 2014). Bu belgeler sırasıyla; Gündem 21, Rio Çevre ve Kalkınma Deklarasyonu, Ormanlar üzerine İlkeler Beyanatu, İklimsel Değişim Üzerine Çerçeve Sözleşmesi, Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesi'dir (Alada, Budak & Gürpınar, 1993).

Stockholm Konferansının sürdürülebilir kalkınma hükümlerinin de bulunduğu Rio Bildirisi'nde 27 ilke yer almıştır (Kılıçoğlu, 2005). Gündem 21 ise sürdürülebilir kalkınmanın başarıya ulaşması için oluşturulan bir planıdır. Yoksulluktan, adalet eşitsizliğine kadar ulusal ve uluslararası birçok konuyu içeren Gündem 21'in uygulanması bireylerin katılımı ile devletlerin sorumluluğundadır (Atmaca, 2018).

Binyıl Kalkınma Hedefleri

6-8 Eylül 2000 tarihleri arasında yeni binyılın başlangıcında insanlığın ortak değerlerini ve ortak hedeflerini oluşturmak amacıyla New York'ta Birleşmiş Milletler Merkezi'nde Genel Sekreter Kofi Annan önderliğinde bir araya gelen 189 devlet ve hükümet başkanı 68 maddelik

Birleşmiş Milletler Bin Yıl Bildirgesi (Millennium Development Goals - MDG) oluşturulmuştur (Gökmen, 2014). “Bin Yıl Milenyum Zirvesi” veya “Milenyum Kalkınma Hedefleri” olarak da bilinen zirve 2015 yılına kadar yerel ve küresel platformda başarıya ulaşması planlanan sekiz adet Binyıl Kalkınma Hedefi (BKH) belirlenmiştir (Atmaca, 2018). Bu hedefler; aşırı yoksulluğu ve açlığı ortadan kaldırmak, herkes için evrensel ilköğretimi sağlamak, cinsiyet eşitliğinin teşviki ve kadınların güçlendirilmesi, çocuk ölümlerini azaltmak, anne sağlığını iyileştirmek, HIV/AIDS gibi hastalıklarla mücadele etmek, çevresel sürdürülebilirliği sağlamak, kalkınmak için küresel bir ortaklık kurma (BM, 1997) şeklinde sıralanmıştır.

Johannesburg Zirvesi (26 Ağustos 2002)

Güney Afrika Cumhuriyeti'nin başkenti olan Johannesburg'da Rio Konferansından tam 10 yıl sonra 26 Ağustos - 4 Eylül 2002 tarihleri arasında düzenlenen “Dünya Sürdürülebilir Gelişme Zirvesi”, “Johannesburg Zirvesi” bir diğer adıyla “Rio+10” düzenlenmiştir (Kılıçoğlu, 2005). Zirveye 100'den fazla devlet ve hükümet başkanı katılırken, BM kayıtlarına göre, 12bin 625 hükümet delegesi katılmıştır. Ülkelerin en yüksek düzeyde temsil edildiği zirveye söz konusu bu hükümet delegeleri dışında, BM kuruluşları, sivil toplum kuruluşları, finans ve iş dünyası temsilcileri katılmıştır (Engin, 2010).

Konferansta yoksulluğun sona erdirilmesi, uluslararası anlaşmaların ve ortak yönlerin uygulanması, sürdürülebilir kalkınma ve kaynaklara olan arzın artırılması ve çeşitlendirilmesi, sağlık, biyolojik çeşitlilik, su gibi konular görüşülmüş (Aktaş, 2019). Zirvede iki uluslararası belge kabul edilmiştir. Bu belgeler; “Eylem Planı” ve “Johannesburg Bildirgesi”dir (Aydoğan, 2010).

Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi (25-27 Eylül 2015)

2015 yılında Birleşmiş Milletler'in başkanlığında New York'ta toplanan dünya liderleri Sürdürülebilir Kalkınma için 2030 Gündemini kabul etmişlerdir (Aytar, 2016). Birleşmiş

Milletlere üye 193 ülke, dünyada yoksulluğun bütün boyutları ile yok edilmesi ve tüm insanlığın refahının oluşturulması için 169 alt başlık içeren 17 sürdürülebilir kalkınma hedefini kabul etmiştir (Aktaş, 2019). Bireylerin üye devletler tarafından hedefler hakkında bilgilendirilmesi ve hedeflerin 2030 yılına kadar gerçekleşmesi amaçlanmıştır (Koçulu, 2018). Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi sürdürülebilir kalkınmanın üç boyutu olan çevresel, toplumsal ve ekonomik boyutları bütünleştirmeyi amaçlamıştır (UNEP, 2015).

2.3. Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim

Daha önce de ifade edildiği gibi sürdürülebilir kalkınma; Ortak Geleceğimiz Raporu'nda yer alan ve en yaygın tanımı ile “gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama imkânını elinden almadan bugünün ihtiyaçlarının karşılanmasını esas alan bir gelişme” olarak ifade edilmektedir. Böyle bir sürdürülebilirliğin sağlanması ve yararlarının görülebilmesi ancak eğitim sayesinde gerçekleşebilir. Bu yönde bir eğitim sistemi ve onun en önemli yapı taşları olan öğretmen ve öğrencilerin en iyi şekilde bilinçlenmesi gerekmektedir (Önder & Özkan, 2013). Günümüzde artan çevresel problemler ve dünyanın geldiği son nokta sürdürülebilir yaşam tarzını benimsemiş bireylerin yetişmesi konusunda eğitimcilere gittikçe artan sorumluluk yüklendiğini gözler önüne sermektedir (Göçmen, 2014).

Sürdürülebilir kalkınma konusunda en önemli uluslararası gelişme 2002 yılında Johannesburg'da düzenlenen Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi'nde BM Genel Kurulu tarafından 2005-2014 yılları arasını “Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim Onyılı” olarak ilan etmesiyle gerçekleşmiştir (Aksak & Diğerleri, 2018). Böylece amaçlanan herkesin sürdürülebilir bir geleceğin ve olumlu toplumsal dönüşümün gerektirdiği değerleri, davranışları ve hayat tarzlarını öğrenme fırsatının olduğu bir dünya oluşturmaktır (Unesco, 2007).

Bu alanda yapılan bir diğer gelişme 2014 yılında Japonya'da yapılan Dünya Konferansında SKE üzerine beş yıllık eylem planı oluşturulmuştur ve bu planın merkezinde

beş eylem planı bulunmaktadır. Bu plan SKE konusunda anahtar oluşturmaktadır (Aydin, 2019).

SKE’i anahtar rolleri;

- 1- Eğitim, mutlaka uluslararası ölçekte olumlu etkiler oluşturmada her birimizin gücü ve sorumluluğu olduğu inancı uyandırmalıdır.
- 2- Eğitim, bireylerin toplumsal hedeflerini gerçeğe çevirme kapasitelerini arttırmada ve sürdürülebilir kalkınmaya yönelik dönüşümde temel etkidir.
- 3- Eğitim, sürdürülebilir bir gelecek için gerekli olan yaşam tarzı, davranış ve değerlerin gelişmesine yardım eder.
- 4- Sürdürülebilir kalkınma için eğitim, tüm ülkeler için çevre, ekonomi ve eşitliğin uzun dönemli geleceğini hesaba katarak kararların nasıl alınabileceğini gösteren bir öğrenme sürecidir.
- 5- Eğitim, geleceğe dönük düşünme yeteneğinin oluşmasını sağlar.

SKE’in tanımı yapılırken ilk kullanılan cümle “sürdürülebilir kalkınma prensip ve değerlerini temel alır” şeklindedir (Aksak & Diğerleri, 2018). Johannesburg’da düzenlenen Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi’nde eğitim programlarının ele alınmıştır. Zirvede SK’nin programlarda nasıl yer alacağı, yeni eğitim yaklaşımları ve bu konuda yeni araç-gereçlerin kullanımı üzerinde durulmuştur. Yine bu zirvede SK’nin yaşamda nasıl uygulanacağı bunun için insanda bir değer olarak kazandırılması gerektiği bu alandaki toplumsal yönü vurgulanmıştır (Turhan, 2012). Zirvede SKE’in temel özellikleri şu şekilde açıklanmıştır (Akt: Alkış & Gültekin, 2009);

- Disiplinlerarası ve bütünseldir.
- Değer temellidir.
- Kritik düşünme ve problem çözme becerisi önemlidir.
- Çeşitli yöntemler kullanılabilir.

- Karar almada katılımcılık önemlidir.
- Yerel olarak uygun/uyumludur.

Bilindiği gibi SKE bir süreçtir bu süreçte tüm dünyada kalkınmayı gerçekleştirmek için duyarlı, sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bunun için ise SK'nın temel üç dayanağı olan çevre koruma, ekonomik ve sosyal kalkınmanın dikkate alınması bu bağlamda SKE program ve müfredatları hazırlanması temel hedefler arasında sayılabilir (Aydoğan, 2010). Öztürk (2011)'ün de ifade ettiği gibi bilinçli vatandaşlar yetiştirmek ancak öğretim programları içinde bu değerler yer alırsa gerçekleşebilir.

2.4. Öğretim Programlarında Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim

Çalışmada vurgulanan SK tanımında da geçtiği gibi “gelecek nesillerin yaşam kalitesini korurken mevcut yaşam kalitesini korumak ve geliştirmek” temel amaçtır. Bu değişimi gerçekleştirirken sosyal, ekonomik ve çevresel boyutlarını göz önünde almayı unutmamak gerekir (Engin, 2010). Başka bir deyişle, SKE durağan ve tek yönlü bir özelliğe sahip değildir, birçok disiplini ve bu disiplinler arası etkileşimi güçlü olan bir yapıdadır (Atmaca, 2018). Bu özelliklerinden dolayı SKE disiplinler arası, bütüncül ve çok yönlü olmalıdır.

Sürdürülebilir bir gelecek için gerekli olan bilgi ve beceriyi oluşturmayı amaçlayan disiplinler arası yaklaşım olan SKE dünyanın daha sağlıklı ve yaşanabilir devam etmesi ve yaşam kalitesinin artmasını amaçlamıştır (Aksan, 2016). Devletler ise bu doğrultuda öğretim programları oluşturmuştur. Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda hazırlanan ve 1997 yılında yürürlüğe giren "İlköğretim Kurumları Yönetmeliği doğrultusunda ilköğretim programlarında çevre eğitimi konusunda ya da SKE adı altında zorunlu ya da seçmeli bir ders bulunmamaktadır. Ancak zorunlu olan hayat bilgisi, sosyal bilgiler ile fen bilgisi derslerindeki farklı ünitelerde yer alan çevre eğitimi kazanımları iç içe geçmiş şekilde bulunmaktadır (Elgin, 2012). Örneğin; hayat bilgisi, fen bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde farklı ünite ve öğrenme alanlarında iklim değişikliği ve SKE'ye ilişkin kazanımlar

bulunmaktadır. Hayat bilgisinde 1. 2. ve 3. sınıf düzeylerinde “doğada hayat” ünitesi ve fen bilgisi dersinde 4. ve 5. sınıf düzeyinde “insan ve çevre” ünitesi doğrudan çevre eğitimi ile ilgilidir (Aktaş, 2019).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (2018)

Çevre eğitimi ile ilgili yapılan birçok araştırmada çocukların erken yaşta çevre ile etkileşime girmesinin faydaları vurgulanmaktadır. Temel değer yargılarının geliştiği bu yıllarda sürdürülebilir kalkınma ve çevreye yönelik değerlerin kazandırılması daha kolay olduğu ortaya konmaktadır (Blatchford, Smith & Samuelsson, 2014). Bu süreçte öğretmenin görev ve sorumlulukları çok büyüktür (Kahriman Pamuk, 2019).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (HBDÖP)’nin asıl amacı; temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmektir (Milli Eğitim Bakanlığı- MEB, 2018).

HBDÖP (2018) çerçevesinde amaçlar incelendiğinde şu üç maddenin çevre eğitimi ile ilgili olduğu dikkati çekmektedir:

- Kendini ve yaşadığı çevreyi tanıır.
- Kaynakları verimli kullanma becerisi geliştirir.
- Doğaya ve çevreye karşı duyarlı olur.

Örneğin; HBDÖP (2018) “Doğada Hayat” ünitesinde yer alan kazanımların sürdürülebilir kalkınma için eğitim hedefleri ile doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir:

- Doğayı ve çevreyi temiz tutma konusunda duyarlı olur.
- Geri dönüşümü yapılabilecek maddeleri ayırt eder.
- Tüketilen maddelerin geri dönüşümüne katkıda bulunur.
- Geri dönüşümün kendisine ve çevreye olan katkısına örnekler verir.
- İnsanların doğal unsurlar üzerindeki etkisine yakın çevreden örnekler verir.

- Doğal çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır.

Ayrıca HBDÖP (2018)'a ait beceriler incelendiğinde; “değişim ve sürekliliği algılama”, “doğayı koruma”, “gözlem”, “kaynakların kullanımı”, “mekânı algılama” ve “sosyal katılım” gibi becerileri doğrudan SKE ile ilgili olduğu dikkati çekmektedir.

Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı (2018)

Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı (FBDÖP) özel amaçları incelendiğinde bulunan 10 özel amaçtan üç tanesinin doğrudan SKE ile ilgili olduğu görülmektedir (MEB, 2018);

- Doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması sürecinde, bilimsel süreç becerileri ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyip bu alanlarda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek (2. Madde),
- Birey, çevre ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimi fark ettirmek; toplum, ekonomi ve doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmek (3. Madde),
- Sosyo-bilimsel konuları kullanarak muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek (9. Madde).

FBDÖP (2018)'ında 3. Sınıf “canlılar dünyasına yolculuk”, 4. Sınıf “aydınlatma ve ses teknolojileri” ve “insan ve çevre”, 5. Sınıf “insan ve çevre”, 8.Sınıf “enerji dönüşümleri ve çevre bilimi” gibi üniteleri SKE ile ilişkilidir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018)

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı - SBDÖP (2018)'nda 18 özel amaç bulunmaktadır. Bu 18 özel amacın hemen hepsi SK ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilgilidir (Aksak & Diğerleri, 2018). SBDÖP (2018)'de SKE ile doğrudan ilişkili olan özel amaçlara ait örnek maddeler:

- Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri (3. Madde),

- Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri (5.Madde),
- Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları (6.Madde),
- Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları (7. Madde),
- Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları (10. Madde),
- Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleridir (14. Madde).

Sürdürülebilir kalkınma için eğitim bağlamında SBDÖP (2018) becerileri incelendiğinde “çevre okuryazarlığı”, “değişim ve sürekliliği algılama”, “eleştirel düşünme”, “empati”, “mekan algılama”, “problem çözme”, “sosyal katılım” ve “zaman ve kronolojiyi algılama” gibi becerileri doğrudan SKE ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Alkış (2009)’ın ifade ettiği gibi değerler de sürdürülebilir kalkınma için eğitimin tamamlayıcı bir parçasıdır. Kendi değerlerimizi anlamak, içinde yaşadığımız toplumun değerlerini anlamak ve dünyanın dört bir yanındaki insanların değerlerini anlamak sürdürülebilir bir gelecek için eğitimin temelidir.

Aksak ve Diğerleri (2018)’nin vurguladığı gibi, SBDÖP (2018) değerleri incelendiğinde hepsinin SKE’in temel amaçları içerisinde yer aldığı görülmektedir. Özellikle “diğer toplumlar, kültürler ve gelecek nesiller için saygı”, “adalet duygusu” ve “sorumluluk bilinci” gibi değerlere sahip olan sosyal bilgiler dersi sürdürülebilir kalkınma prensipleri içerisinde

bulunan eşitlik, hoşgörü, barış, doğal kaynakları koruma, çevrenin korunması gibi değerleri ile birebir örtüşmektedir.

Benzer olarak Alkış ve Gültekin (2009) çalışmalarında sürdürülebilir bir geleceğin gerektirdiği düşünülen bazı evrensel nitelikteki değerlere yer verilmiştir. Bu değerler incelendiğinde dürüstlük, sorumluluk, eşitlik, adalet, barış, hoşgörü, estetik, duyarlılık, özgürlük, saygı, vatanseverlik, tutumluluk, dayanışma ve bilimsellik de SBDÖP değerleri ile birebir örtüşmektedir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Sürdürülebilir kalkınma konusunda tamamlanmış olan lisansüstü tezler ve makaleler incelenmiştir. Bu alanda yapılan akademik çalışmaların sayısının sürekli olarak arttığı görülmektedir. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi ve Dergi Park üzerinden “Sürdürülebilir Kalkınma” ve “Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim” anahtar kelimeleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Genel olarak ifade etmek gerekirse, Türkiye’de SKE konusunda yapılan araştırmaların önemli bir bölümü öğretmen adayları (sınıf, fen bilgisi, sosyal bilgiler, okul öncesi, coğrafya vb.) ile gerçekleştirilmiştir (Alkış ve Öztürk, 2007; Şahin, 2008; Türer 2010, Alkış, 2012; Özel, Şenyurt, Öztürk ve Özel, 2013; Gökmen, 2014; Aksan, 2016; Soysal, 2016; Soysal, 2017; Köklü, 2018; Koçulu, 2018; Atmaca, 2018; Ateş, 2018).

Sürdürülebilir kalınma için eğitim konusunda uluslararası literatür incelendiğinde araştırmaların yine önemli bölümünün öğretmen adayları ile yapıldığı dikkati çekmektedir (Summers, Corney ve Childs, 2004; Cheong, 2005; Stir, 2006; Summers ve Childs, 2007; Nikel, 2007; Rauch ve Steiner, 2013; Cebrián ve Junyent, 2015; Andersson, 2017; Nousheen, Zai, Waseem ve Khan, 2020).

Mevcut tez konusuyla benzer olarak; çalışma grubunu öğretmenlerin oluşturduğu ulusal araştırmalar genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin SK anlayışlarını, tutumlarını ve bu

alandaki yeterliliklerini ölçmek amacıyla yapılan çalışmaların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu alanda çalışmalar: sınıf öğretmenleri (Alkış & Öztürk 2007), fen bilgisi öğretmenleri (Karaarslan, 2016; Özsoy, 2019), sosyal bilgiler öğretmenleri (Aydoğan, 2010) ile yapılmıştır. SKE konusunda öğretmenler ile yapılan uluslararası çalışmalarda ise ilköğretim öğretmenleri (Stir, 2006; SalÓte & Pipere, 2006; Spiropoulou, Antonakaki, Kontaxaki & Bouras, 2007), ortaokul öğretmenleri (Naikoo, 2017) ve lise öğretmenleri (Borg, Gericke, Höglund & Bergman, 2012; Naikoo, 2018) ile yapılan çalışmalar mevcuttur. Devam eden kısımda ilgili literatür detaylı olarak ele alınmaktadır.

Ulusal Literatür

Alkış ve Öztürk (2007) Türkiye'deki sınıf öğretmeni adayı öğrencilerin SK konusundaki düşüncelerini araştırdıkları çalışmada öğretmen adaylarının SK'ye yönelik nasıl bir bakış açısı geliştirdikleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarından veri toplama aracı yoluyla toplanan verilere dayanarak, öğretmen adaylarının çevresel konulara yönelik kişisel sorumluluk bilincine sahip olduklarını ancak SK açısından önemli derecede ilgi eksikliğini yaşadığını ve hatta çoğunun bu kavramı net olarak bilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2008) çalışmasında, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerinin SK konusunda düşünceleri ve SK'ye yönelik tutumlarını incelemiştir. Ayrıca çalışmada çevresel değerlerinin, sürdürülebilir yaşam biçimlerini destekleyen davranışlar ile tutumlarının anlamlı belirleyicilerini araştırmak da amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular üniversite öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınmanın farklı boyutları üzerine bilgi eksiklikleri olduğunu göstermiştir. Ancak öğrencilerin SK'ye yönelik olumlu tutumlara ve çevreye yönelik değerlere sahip olduğu gözlenmiştir.

Aydoğan (2010) çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin SK kazanımlarının öğretimi hakkında görüşlerini incelemiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan çalışmada elde edilen bulgular neticesinde öğretmenlerin SKE'de kullandığı öğretim yöntem ve

tekniklerinin daha çok soru-cevap ve tartışma olduğu belirlenmiş ayrıca araç gereç olarak da ders kitabı kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırmada SK ile ilgili kazanımların öğretilmesi farklı değişkenler açısından incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Türer (2010) çalışmasında, fen bilgisi öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği öğretmen adaylarının “sürdürülebilir kalkınma” ile ilgili farkındalığını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının SK'nin boyutlarının oldukça farkında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca SK'nin sosyal boyutunda sosyal bilgiler öğretmenliği öğretmen adayları lehine istatistiki olarak anlamlı fark görülmüştür.

Kaya ve Tomal (2011) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nı incelediği çalışmalarında programın temel öğelerini ve bütün sınıflar düzeyindeki kazanımları SKE'ne katkıları ortaya koyacak şekilde incelemişlerdir. Öğretim programı üzerine yapılan incelemeler sonucunda ilgili programın SKE'ye katkıda bulunacak düzeyde olduğu ancak eksiklerinin de bulunduğunu belirtmiştir.

Akpınar (2011) çalışmasında, ilköğretim okul yöneticilerinin SKE konusunda görüşlerini incelemiştir. Çalışma MEB'e bağlı resmi ilköğretim okullarında okul yöneticisi olarak çalışan 46 kişilik bir çalışma grubuna görüşme formu uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgularda ilköğretim okulu yöneticilerinin SKE konusunda bilgilerini çoğunlukla seminer, konferans ve eğitim gibi etkinliklerden kazandığı ve SKE kavramını büyük oranda SK kavramının tanımı ile ilişkilendirerek bunun eğitim sistemine yansıtılmasını olarak ifade ettikleri saptanmıştır.

Özel, Şenyurt, Öztürk ve Özel (2013) çalışmalarında, coğrafya öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmaya yönelik bakış açısı ve tutumu araştırmayı amaçlamışlardır. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların % 30'u SK kavramından habersiz olduğu görülmektedir.

Öğretim programlarında ise SK boyutlarını kapsayan konuların dengeli dağılmadığı vurgulanmaktadır.

Gökmen (2014) öğretmen adaylarının SKE'ye yönelik tutum ve bu tutumlar ile ilişkili olan faktörleri araştırmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre Öğretmen adaylarının üniversite öğrenimlerinde çevre ile ilgili aldıkları ders sayısının sürdürülebilir kalkınma ile kalkınmanın göstergelerini eşleştirme düzeylerini, öğrenim gördükleri anabilim dallarının ve sınıflarının ise sürdürülebilir kalkınma başarı puanlarını anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyet ve bir çevre organizasyonuna üye olup olmamaları gibi değişkenlerin hiç biri anlamlı olarak belirlenmemiştir. Araştırmanın sürdürülebilir kalkınma görüş bildirme formundan elde edilen sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma ile ilgili görüşlerinin genel anlamda ekolojik boyuta odaklandığı, ekonomik ve toplumsal boyutlarına yönelik görüşlere ise daha az sayıda yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Aksan (2016) fen bilgisi öğretmen adaylarının SK için atıkların geri dönüşümü konusunda eğitimi ve farkındalık oluşturulması çalışmalarını üçüncü ve son sınıf öğretmen adayları ile gerçekleştirmiştir. Araştırma için 10 hafta süresince 30 öğretmen adayına eğitim verilmiştir. Eğitim öncesi ve sonrası geliştirilen farkındalık ölçeği ve bilgi testi öğretmen adaylarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, 10 hafta süren eğitimin sonucunda, fen bilgisi öğretmen adaylarının geri dönüşebilen atıklara karşı farkındalıklarının ve geri dönüşüm kutularını kullanma alışkanlıklarının arttığı tespit edilmiştir.

Karaarslan (2016) çalışmasında, fen bilgisi öğretmenlerinin SKE eğitmeni olabilmeleri için uygun eğitim modelini ve etkisini araştırmıştır. Çalışma beş aşamayla gerçekleşmiştir; fark analizi, ölçek geliştirme, açık alanda SKE derslerinin tasarlanması, pilot çalışma ve ana çalışma. Ana çalışma ile sekiz fen bilgisi öğretmen adayının sistemsel düşünme becerilerini

açık alanda SKE dersiyle geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgularda fen bilgisi öğretmen adaylarının sistemsel düşünme becerilerinin SKE dersiyle geliştirilebileceğini belirlenmiştir. Ayrıca sistemsel düşünme becerilerinin gelişiminin bireysel farklılıklara ve beceriler arasında ilişkilere de bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Soysal (2016) sınıf öğretmeni adaylarının SKE konusuna yönelik yeterlik algılarını belirlemek üzerine çalışmıştır. Çalışma Türkiye’de 12 üniversiteden 1008 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının SK konusunda tutumları, SKE’ye yönelik yeterlilik algısı ve öğretim programlarının bu yeterliliklerin geliştirilmesi için fırsat sağlayıp sağlamadığı araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının SK yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının SK’ye ilişkin olumlu tutumları arttıkça SKE’ye yönelik yeterlilik algısının da arttığı tespit edilmiştir.

Soysal (2017) çalışmasını çevre eğitimi ve sürdürülebilir kalkınma alanlarında 24 kimya öğretmeni adayının yeterliliklerini incelemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Veriler, açık uçlu sorular aracılığı ile toplanmıştır. Kimya öğretmeni adaylarının cevaplarına kodlama şemaları geliştirilmiş ve çalışmanın sonuçları kodlamalara göre değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının çevre eğitimi ve SK alanlarındaki yeterlilik düzeyinin sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Köklü (2018) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının SKE’ye ilişkin öz-yeterlik inançlarının belirlemek amaçlanmıştır. Veriler dört ayrı ölçek ile toplanmıştır. Bunlar; “Kişisel Bilgi Formu”, “Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitimi Öğretmeye Yönelik İnançlar Ölçeği”, “Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Tutumlar Ölçeği” ve “Sürdürülebilir Kalkınma Bilgisi Ölçeği”. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının SK’ye yönelik bilgi ve olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının SK’ye ilişkin tutumlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı fark vardır.

Ancak SKE öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançları, SK tutum ve bilgileri otobiyografik faktörlere göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Koçulu (2018) tarafından yapılan çalışmada, çevre sorunlarına ilişkin tutum ve davranışların SK farkındalıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma dört farklı devlet üniversitesinde öğrenim gören 712 fen bilgisi öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, “Kişisel Bilgi Formu”, “Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalık Ölçeği”, “Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği” veri toplama araçları ile toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının SK farkındalıklarının yüksek olduğu, çevre sorunlarına ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları ancak çevre sorunlarına ilişkin davranışlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Atmaca (2018) tarafından yapılan çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının SK'ye ilişkin farkındalıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 11 üniversiteden 642 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının SK genel farkındalık ve boyutlara yönelik farkındalıkları cinsiyet, baba öğrenim durumu, anne öğrenim durumu, aile gelir durumu değişkenleri bakımından incelendiğinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversite düzeyi açısından incelendiğinde, toplumsal boyutta öğretmen adaylarının farkındalık puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark görülmektedir.

Ateş (2018) çalışmasında, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir tüketim davranışlarının belirlenmesini ve sürdürülebilirlik kavramına yönelik bilgi düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterli düzeyde SK davranışı gösterdikleri ve yeterli bilgilerinin olduğu gösterilmiştir. Ayrıca bireylerin sürdürülebilir tüketim davranışları ile sürdürülebilirlik bilgi düzeyleri arasında pozitif yönde küçük düzeyde ilişki elde edilmiştir.

Özsoy (2019) çalışmasında, fen bilgisi öğretmenlerinin SK tanımı ile ilgili ve Fen Bilgisi Öğretim Programı'nın SKE içeriği ve uygulamaları ile ilgili görüşlerini incelemektedir. Veriler, fen bilgisi öğretmenlerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgular fen bilgisi öğretmenlerinin SK kavramının içeriği hakkında bir görüşe sahip olduklarını göstermiştir. Ancak, çalışma fen bilgisi öğretmenlerinin SK ve SKE hakkında hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiğini de ortaya koymuştur.

Aktaş (2019) çalışmasında, ilköğretim programlarını iklim değişikliği ve sürdürülebilir çevre eğitimi açısından incelenmeyi amaçlamıştır. Aynı zamanda çalışmada, ilköğretim programlarını Birleşmiş Milletler (BM) 2030 SK hedefleri ile ne derece uyumlu olduğunu belirlemek istenmiştir. Hayat bilgisi, fen bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde farklı ünite ve öğrenme alanları içerisinde iklim değişikliği ve sürdürülebilir çevre eğitimine ilişkin özel amaçlar, beceriler, değerler ve kazanımlarda yer aldığı saptanmıştır.

Kanmaz (2019) çalışmasında, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin SK'ye ilişkin tutum düzeylerini ve tutumlarla ilişkili olan faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma yedinci ve sekizinci sınıfta okuyan 3210 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde, öğrencilerin SK'ye ilişkin genel tutumları okul hizmet alanına göre farklılaşmazken, cinsiyet ve sınıf düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sağdıç (2013) tarafından yapılan çalışma, 14 ilköğretim okulunda bulunan öğretmenlerin SKE konusunda yakından bakış amaçlanmıştır. Veri toplama amacı olarak mevcut tezde kullanılan "Sürdürülebilir Kalkınma Değerleri ve Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi İnançları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi ilköğretimde görev yapan bütün branşlar oluşturmaktadır. Sağdıç (2013)'ın çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin SKE ile inançlarını ölçmek için geçerli bir ölçek geliştirmek ve inançlarını belirlemek, SK'ye

yönelik değerler ölçeğini Türkiye'ye uyarlamak, öğretmenlerin SK'ye olan aşinalık ve anlayışlarını belirlemek, SKE açısından karşılaşılan engelleri araştırmak gibi konulara odaklanmıştır. Mevcut tez çalışmasının amaçları doğrultusunda Sağdıç (2013) tarafından geliştirilen ve kullanılan veri toplama aracı kullanılmıştır. Ancak bazı maddelerin veri toplama aracından çıkarılması neticesinde, geçerlilik ve güvenilirlik analizleri mevcut tezde de tekrar yapılmıştır. Ayrıca mevcut çalışmada örneklem grubu olarak sadece ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki sınıf, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenleri seçilerek detaylı analizler yapılmıştır. Sağdıç (2013) tarafından geliştirilen ve kullanılan veri toplama aracının mevcut çalışmada da kullanılmasıyla ilgili çalışma ile karşılaştırma yapma imkanı doğmuştur.

Uluslararası Literatür

Summers, Corney ve Childs (2004) yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlerin SK kavramını anlayışlarını ve SKE ile çevre eğitimi arasındaki farkı belirlemek üzere gerçekleştirdikleri çalışmalarını yedi soruluk bir anket uygulayarak gerçekleştirmişlerdir. Anket sonucunda elde edilen anahtar kavramlar öğrencilerin SK konusunda genel bilgilerini belirlemede kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin SK'nin anlayışı ağırlıklı olarak çevresel boyutta olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bölümlerine göre bakıldığında ise fen bilgisi öğretmen adaylarının daha çok çevresel boyut ve coğrafya bölümü öğretmen adaylarının ise sosyal boyut üzerinde yoğunlaştıkları belirlenmiştir.

Cheong (2005) tarafından yapılan çalışma, öğretmen adaylarının SKE için bilgi, beceri, farkındalık ve davranışlarını geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma aynı zamanda öğretmen adaylarının çevre ile ilgili sorunların farkında olmalarını aynı zamanda çevre için hareket edebilmeleri için eğitilmesini içermektedir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bazılarında çevresel durumları kavrama, yaşayış şekillerini bu duruma göre yeniden düzenleme ve SK'ye olumlu katkıda bulunma gibi değişiklikler yaşandığı gözlemlenmiştir.

Stir (2006) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen yetiştirmede “Strenght Model (Güç Modeli)” kullanılarak personel ve öğrencilerin SKE’ye uyumları araştırılmıştır. Çalışma Avustralya’da bir üniversitenin ilköğretim eğitimi bölümü personel ve öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin SK’nin sosyal boyutuna ait yoksulluk, cinsiyet eşitliği, eşitlik gibi kavramlarla ilgilenmediği ve çevresel problemlerle ilgilenmede zorluklar yaşadığı gözlenmiştir. Öğrencilerden sadece küçük bir kısmı SK konusunda geri dönüşüm, kaynakların aşırı tüketimden haberdar bulunmuştur.

SalÓte ve Pipere (2006) tarafından yapılan çalışmada, SK’nin boyutlarını öğretmenlerin bakış açısından araştırılmıştır. Çalışma, öğretmenler tarafından belirlenen içerik ve bağlamları, bir venn diyagramında resmedildiği gibi SK boyutlarını ilişkileriyle ilgili olarak analiz etmeyi amaçlamaktadır. Öğretmen adayları SK’nin ekonomik, sosyal ve çevresel boyutlarının içeriği ve SK boyutlarının entegrasyonu (ekonomik/ çevresel, ekonomik/sosyal, sosyal/çevresel) hakkında görüşlerini toplamak için tasarlanmış atölyelere katılmıştır. Araştırma verileri hem nicel hem de nitel olarak analiz edilmiştir. Araştırmada yer alan öğretmen adayları SK’nin içeriğini genişletmeye ve bu içeriği eğitimde kullanmaya hazır oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Summers ve Childs (2007) yaptıkları çalışmada ise fen bilgisi öğretmen adaylarının SK anlayışları üzerinde durmuşlardır. Bu çalışmada yüksek lisans öğrencilerine verilen kurs neticesinde öğrencilerin SK üzerine anlayışlarını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda bir önceki çalışmalarında olduğu gibi bu çalışmada da fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmanın merkezinde çevresel boyutunu yerleştirdiğini ve ekonomi ile sosyal boyutları ikinci plana attıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Nikel (2007) çalışmasını, öğretmen adaylarının SKE anlayışları üzerine yapmıştır. Bu bağlamda çalışma merkezinde İngiltere olmak üzere Danimarka ve Almanya’daki ilköğretim programında öğrenim gören 30 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular

doğrultusunda öğrencilerin SK konusunda “sorumluluk alma” ve “sorumluluk sahibi olma” ifadeleri üzerinde durdukları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin SKE’ye ilişkin bilgilerinin arttığı da çıkan sonuçlardandır.

Spiropoulou, Antonakaki, Kontaxaki ve Bouras (2007) çalışmalarında, SKE konusunda ilköğretim öğretmenlerinin bilgi ve tutumlarını araştırmışlardır. Bu araştırmada Yunanistan’da bir ilkokulda bulunan öğretmenlerin çevre konularındaki algılamaları, SKE’ye karşı tutumları çoktan seçmeli ve açık uçlu sorularla yapılan anketler sonucu elde edilen bulgularla açıklanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin SK ve yenilenebilir enerji hakkında yanlış algılarının ya da yanlış bilgilerin olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çevre konularını okuldaki programa yansıtma konusunda pek ilgili olmadığı bunun sebebinin ise çevresel konuları içeren yeni yaklaşımlara karşı farkındalıklarının az olması olarak belirlenmiştir.

Zachariou ve Kadji-Beltran (2009) tarafından yapılan çalışma, Kıbrıs’taki ilköğretim okulu yöneticilerinin SKE konusundaki temel kavramlar hakkındaki algılayışları ve bunun uygulaması hakkında görüşleri içermektedir. Çalışma Güney Kıbrıs Rum Kesimi’ndeki 150 ilköğretim okulunun yöneticileri ile gerçekleşmiştir. Elde edilen bulgularda okul yöneticilerinin SKE konusunda algıları ve uygulamalarının SKE’nin sadece çevresel boyutta ve çevre eğitimi düzeyinde kaldığını bilgisine ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin SKE konusuna daha fazla yönelmeleri ve bu alanda kendilerini geliştirmeleri gerektiği de vurgulanmıştır.

Borg, Gericke, Höglund ve Bergman (2012) çalışmalarında, SKE’de öğretmenlerin karşılaştığı engeller, disipline bağlı farklılıklar ve öğretim geleneklerini araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışma İsveç’te bulunan 224 lisede toplam 3229 öğretmene anket uygulanarak gerçekleşmiştir. Ankete toplam 669 fen bilgisi öğretmeni, 373 sosyal bilgiler öğretmeni, 483 dil öğretmeni, 713 mesleki ve estetik–pratik öğretmen ve diğer disiplinlerden 739 öğretmen katılmıştır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin kendi geleneklerinden

etkilendiği yönündedir. Fen bilgisi öğretmenlerinin ders işleyişlerinde gelenek öğretim yöntemleri kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim geleneğinin SKE yaklaşımına en uygun olduğu görülmüştür. Bir çok dil öğretmenin SK'yi konularına hiç dahil etmediği görülmektedir. Tespit edilen engeller arasında en yaygın engeller öğretmenlerin SK'yi öğretim programlarına nasıl dahil edecekleri konusunda örneklerden yoksun olmaları ve SK hakkında gerekli uzmanlıktan yoksun olmaları olarak gösterilmiştir.

Rauch ve Steiner (2013) çalışmalarında, öğretmen eğitiminde sürdürülebilir kalkınma için eğitim yetkinlikleri araştırmışlardır. Yetkinlikler, özellikle Birleşmiş Milletler SK on yılı ışığında, SK ve SKE gibi müfredatlar arası temalar bağlamında araştırılmaktadır. Çalışma sonucunda SKE'e bir yetkinlik modeli oluşturulmuştur. Yetkinlik modeli, eylem alanları içindeki yetkinlik alanlarından oluşur. Yetkinlik modelinin kurucu unsurları ayrıntılı olarak açıklanmıştır ve örneklerle gösterilmiştir.

Pauw, Gericke, Olsson ve Berglund (2015) sürdürülebilir kalkınma için eğitimin etkinliği araştırılmıştır. Çalışmada SKE'nin etkinliğini incelemek için İsveç'teki 51 okuldan çeşitli sınıflarda 2413 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar SKE'nin öğrencilerde sürdürülebilirlik bilincini olumlu etkilediğini göstermektedir.

Cebrián ve Junyent (2015) tarafından yapılan çalışmanın amacı, otuz iki öğretmen adayından oluşan bir grubun SKE ile ilgili algılarını ve görüşlerini incelemektir. Elde edilen veriler öğretmen adaylarının doğa ve doğa bilimleri ile ilgili pratik beceriler edinmesi ve etik değerler kazanması SKE konusunda olumlu tutum geliştirdiği tespit edilmiştir. Buna kanıt ise öğretmen adaylarının SKE konusunda okul projelerine destek vermesi gösterilmektedir.

Naikoo (2017) tarafından yapılan çalışma, ortaokul öğretmenlerinin çevre eğitimine ve SK'ye karşı tutumunu ölçmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma 30 farklı ortaokuldan toplam 100 öğretmen seçilmiş ve hem olumlu hem de olumsuz ifadelerle sahip 30 maddeden

oluşan bir tutum ölçeği uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Örneklemi, Hindistan'ın Jammu ve Keşmir eyaletindeki ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Verilerin analizi neticesinde öğretmenlerin çoğunluğunun çevre eğitimi ve sürdürülebilir kalkınmaya karşı olumlu bir tutuma sahip olduğu tespit edilmiştir.

Andersson (2017) tarafından yapılan çalışma, hizmet öncesi eğitimin öğretmenlerin öğrencilere SK kavramını nasıl kazandıracağına dair algıları üzerinde bir etkisi olup olmadığını araştırmaktadır. Veri toplama aracı hizmet öncesi öğretmenlerin SK ile ilgili öğretime yaklaşımı ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. Çalışma, öğretmen eğitim programlarında SKE fikri üzerindeki etkilerini tartışarak sonuçlanmıştır.

Nousheen, Zai, Waseem ve Khan (2020) çalışmalarında, hizmet öncesi eğitimin öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumları üzerindeki etkileri üzerine durulmuştur. Veriler Pakistan'da öğretmen adaylarından iki aşamada toplanmıştır; ilk aşamada, 287 öğrenciden veri toplama aracı ile veriler toplanırken, ikinci aşamada deneysel ve kontrollü gruptan veriler toplanmıştır. Nicel ve nitel verilerin sonuçları, öğretmen adaylarının SK'ye yönelik tutumunda olumlu bir değişiklik olduğunu göstermektedir. Ders işleyişleri sırasında SKE konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, hizmet içi eğitim almayan meslektaşlarına kıyasla SK'ye karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

3. Bölüm

Yöntem

Bu çalışmada genel olarak Balıkesir İli Bandırma İlçesinde görev yapan sınıf, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik değer ve inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde sırasıyla araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ve analizi alt başlıklarına yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Tarama modeline dayanan bu çalışmada; öğretmenlerin (sınıf, fen bilgisi, sosyal bilgiler) sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik olarak değer ve inançları incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik değer ve inançlarında çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, hizmet yılı, hizmet içi eğitim, branş) anlamlı bir fark olup olmadığı da belirlenmiştir.

Karasar (2016)'ın ifade ettiği gibi; araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesnelerin kendi koşulları içinde ve oldukları gibi tanımlanmaya çalışıldığı ve onları herhangi bir biçimde değiştirme ya da etkileme çabası gösterilmediği çalışmalar tarama modeli olarak değerlendirilmektedir.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırma evrenini 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında Balıkesir İli Bandırma İlçesi'nde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri, fen bilgisi öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Balıkesir ili Bandırma ilçesinde farklı ilkokullarda görev yapan 180 sınıf öğretmeni ile farklı ortaokullarda görev yapan 60 fen bilgisi öğretmeni ve 50 sosyal bilgiler öğretmeni olmak üzere toplam 290 öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo 1

Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Durumu

Branş	Cinsiyet					
	Kadın		Erkek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
<i>Sınıf</i>	122	67,7	58	32,3	180	62
<i>Fen</i>	44	73,3	16	26,6	60	20
<i>Sosyal</i>	26	52	24	48	50	18
<i>Toplam</i>	192	66,2	98	33,8	290	100

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı incelendiğinde; %66,2 (n=192)'sinin kadın, %38,8 (n=98)'inin erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı branşa göre incelendiğinde şu sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin %67,7 (n=122)'si kadın, %32,3 (n=58)'ü erkek; fen bilgisi öğretmenlerinin %73 (n=44)'ü kadın, %26,6 (n=16)'sı erkek ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise %52 (n=26)'si kadın, %48 (n=24)'i erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 2

Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Durumu

Branş	Hizmet Yılı											
	0-10 yıl		11-15 yıl		16-20 yıl		21-25 yıl		26 ve üzeri		Toplam	
	arası	arası	arası	arası	arası	arası	arası	arası	arası	arası	arası	arası
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<i>Sınıf</i>	23	12,7	26	14,4	38	21,1	40	22,2	53	29,4	180	62
<i>Fen</i>	18	30	13	21,6	13	21,6	12	20	4	6,6	60	20
<i>Sosyal</i>	13	26	10	20	11	22	8	16	8	16	50	18
<i>Toplam</i>	54	18,6	49	16,8	62	21,3	60	20,6	65	22,4	290	100

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin hizmet yıllarına göre durumu incelendiğinde; öğretmenlerin %18,6 (n=54)'sı 0-10 yıl arası, %16,8 (n=49)'i 11-15 yıl arası, %21,3 (n=62)'ü 16-20 yıl arası, %20,6 (n=60)'sı 21-25 yıl arası, %22,4 (n=65)'ü 26 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre durumu branşa göre incelendiğinde ise şu sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin 12,7 (n=23)'si 0-10 yıl arası, %14,4 (n=26)'ü 11-15 yıl arası, %21,1 (n=38)'i 16-20 yıl arası, %22,2 (n=40)'i 21-25 yıl arası, %29,4 (n=53)'ü 26 yıl ve üzeri görev yapmakta olduğu görülmektedir. Fen bilgisi öğretmenlerinin %30 (n=18)'u 0-10 yıl arası, 21,6 (n=13)'sı 11-15 yıl arası, 21,6 (n=13)'sı 16-20 yıl arası, %20 (n=12)'sı 21-25 yıl arası, %6,6 (n=4)'sı 26 yıl ve arası görev yapmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise %26 (n=13)'sı 0-10 yıl arası, %20 (n=10)'si 11-15 yıl arası, %22 (n=11)'si 16-20 yıl arası, %16 (n=8)'sı 21-25 yıl arası, %16 (n=8)'sı 26 yıl ve üzeri görev yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Sağdıç (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Sürdürülebilir Kalkınma Değerleri ve Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi İnançları Ölçeği” kullanılmıştır (EK 1).

Veri toplama aracının ilk bölümünde öğretmenlerin “sürdürülebilir kalkınma anlayışını” ortaya koymak amacıyla dört kısımdan oluşan çoktan seçmeli / açık uçlu sorular yer almaktadır.

“Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Değerler Ölçeği”nden oluşan ikinci bölümde ise öğretmenlerin “sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değerlerini” tespit etmeye yönelik olarak hazırlanmış çeşitli yargı ifadelerinden oluşan 18 madde yer almaktadır. Öğretmenlerden her iki yargı çiftini okuduktan sonra hangi maddeye daha yakın olduğunu iki yargı arasında bulunan 1 ile 7 arasında bir rakam ile belirtmesi istenmektedir. 1, 2, 3 rakamları sol taraftaki yargıya, 5, 6, 7 rakamları ise sağ taraftaki yargıya daha yakın olduğunu göstermektedir.

“Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi (SKE) Hakkında İnançlar Ölçeği”nden oluşan üçüncü bölümde ise öğretmenlerin “sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik inançlarını” belirlemek amacıyla 32 maddelik likert tipi veri toplama aracı bulunmaktadır. Öğretmenlerden her bir ifade için “tamamen katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katıyorum”, “tamamen katılıyorum” görüşlerinden birini seçmesi istenmektedir.

Dördüncü bölümde ise, öğretmenlerden “sürdürülebilir kalkınma için eğitime dair engeller” ile ilgili oluşturulan 14 tane maddeyi 1 ile 7 arasında rakam vererek cevaplandırması istenmiştir. 7 tamamen katıldığını gösterirken rakam küçüldükçe yazılı maddeye katılma düşüncesi azalır.

Veri toplama aracının son bölümünde ise “öğretmelerin sürdürülebilir kalkınma için eğitimde kullandıkları yöntem ve tekniklerin” belirlenmesi amaçlanmaktadır. Öğretmenlere 13 yöntem ve teknik sunularak onlardan “kullanıyorum”, “kullanmıyorum ama kullanmayı isterim”, ya da “kullanmıyorum çünkü sürdürülebilir kalkınma eğitimine uygun değil” seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir.

3.3.1. Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Değerler Ölçeği

Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Değerler Ölçeği Shepherd, Kuskova ve Patzelt (2009) tarafından geliştirilen, 20 maddeden oluşan ve 1-7 Likert tipi ölçeğe sahip bir veri toplama aracıdır. Ölçek Sağdıç (2013) tarafından Türkçeye uyarlayarak revize edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine yönelik olarak yapılan incelemelerde Cronbach Alfa değeri 0.881 olarak bulunmuştur. Analizin ikinci aşamasında faktör analizi uygulanmıştır. Bu analizin bir sonucu olarak, 13.ve 16. maddeler hariç tüm öğelerin orijinal faktörlere yüklendiği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, bu iki madde ölçeğin geçerliliğini sağlamak için ölçekten çıkarılmıştır. Son olarak, ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanmış değer 0.858 olarak hesaplanmıştır.

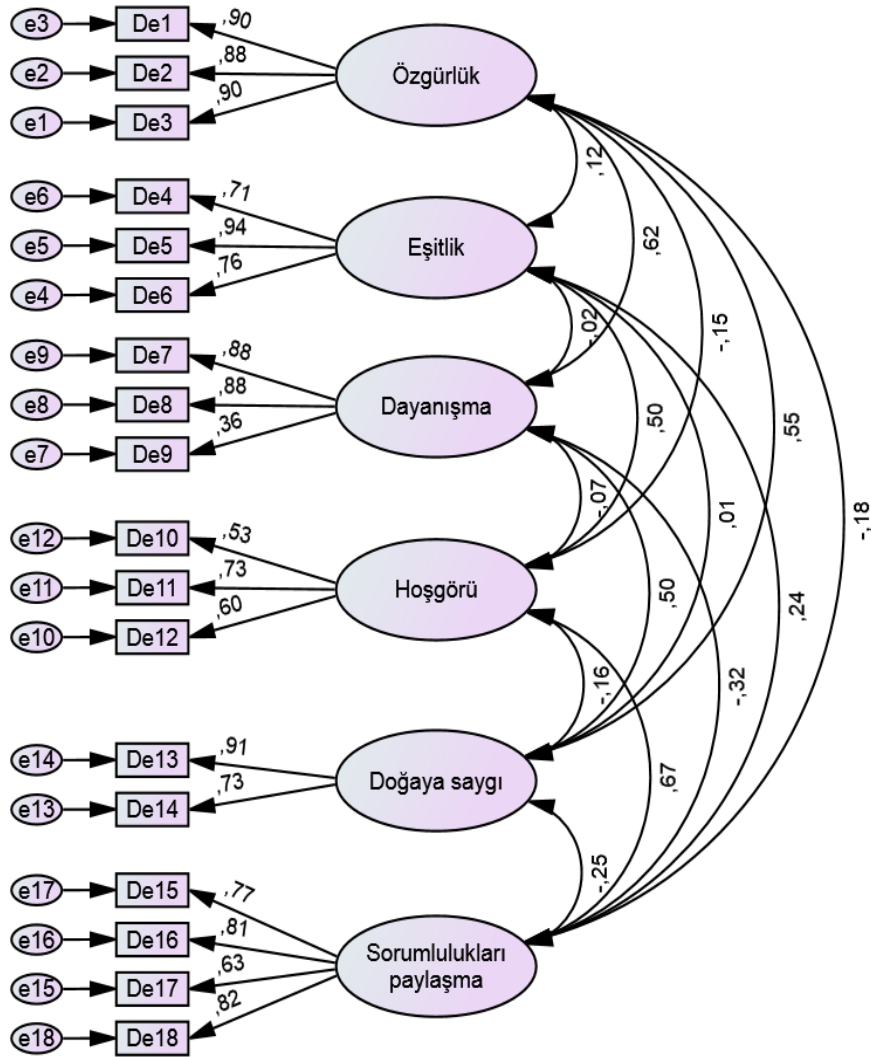
Mevcut araştırma kapsamında, Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Değerler Ölçeğinin yapı geçerliğini incelemek için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, ölçme aracının farklı çalışma gruplarında daha önce belirlenen faktör yapısını koruyup korumadığı hakkında bilgi vermektedir. Faktör analizi, araştırma örnekleminde elde edilen verilerin ölçme aracının faktör yapısı ile ne derece uyumlu olduğu hakkında bilgi vermektedir. Faktör yapısı ile verilerin uyum düzeyini belirlemek için uyum iyiliği değerleri hesaplanmaktadır (Kline, 2011). Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Değerler Ölçeğinin altı faktörlü yapısını değerlendirmek hesaplanan uyum iyiliği değerleri Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3

Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Değerler Ölçeği Uyum Değerleri

Ölçüt	İyi Uyum	Kabul	Altı faktörlü	Referans
		Edilebilir Uyum	modelin uyum değerleri	
(χ^2/sd)	≤ 3	$\leq 4-5$	1,59	Carmines & McIver, 1981; Marsh & Hocevar, 1985
RMSEA	$\leq 0,05$	0,06-0,08	0,45	Browne & Cudeck, 1993
SRMR	$\leq 0,05$	0,06-0,08	0,04	
CFI	$\geq 0,95$	0,90-0,94	0,97	McDonald & Marsh, 1990; Bentler, 1990
TLI	$\geq 0,95$	0,90-0,94	0,96	Bentler & Bonett, 1980
GFI	$\geq 0,90$	0,89-0,85	0,93	Tanaka and Huba, 1985;
AGFI	$\geq 0,90$	0,89-0,80	0,91	Jöreskog & Sörbom, 1984

Tablo incelendiğinde, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum değerleri toplanan veriler ile ölçme aracının altı faktörlü yapısının iyi düzeyde uyum gösterdiğini işaret etmiştir. Altı faktörlü modele ait uyum iyiliği değerleri genel olarak iyi uyum referans aralığında yer almıştır. Araştırmanın verileri kullanılarak Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Değerler Ölçeğinin altı faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Test edilen altı faktörlü model Şekil 1’de gösterilmiştir. Ölçme aracının; özgürlük, eşitlik, dayanışma, hoşgörü, doğaya saygı ve sorumlulukları paylaşma faktörlerinde bulunan maddelerin faktör yükü değerlerinin sırasıyla 0,88-0,90; 0,71-0,94; 0,36-0,88; 0,53-0,73; 0,73-0,91 ve 0,63-0,82 arasında bulunduğu gözlenmiştir. Faktör yükü değerlerinin her biri istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,001$).



Şekil 1

Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Değerler Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı, $\chi^2=191,29$; $Sd=120$; $p<0,001$

Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Değerler Ölçeğinin güvenilirlik düzeyini belirlemek için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Alfa katsayısının 1'e yakın değerler alması iç tutarlılığa bağlı güvenilirliğin yüksek düzeyde olduğunu işaret etmektedir. Bununla birlikte, 0,60-0,80 arasındaki alfa katsayılarının ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu ve 0,81-1,00 arasındaki alfa katsayılarının ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu gösterdiği ifade edilmiştir (Karagöz, 2016; Kalaycı, 2017). Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Değerler Ölçeği için hesaplanan alfa katsayıları 0,63 ile 0,92 arasında yer almıştır (Tablo 4). Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanmış toplam değer 0.785 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç ölçme aracının güvenilir olduğunu işaret etmiştir.

Tablo 4

Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Değerler Ölçeği Alfa Değerleri

Boyut	Madde sayısı	Cronbach Alfa
Özgürlük	3	0,92
Eşitlik	3	0,84
Dayanışma	3	0,69
Hoşgörü	3	0,63
Doğaya saygı	2	0,80
Sorumlulukları paylaşma	4	0,83

Geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değerler ölçeğinin daha önce belirtilen altı faktörlü yapısını koruduğu ve 18 maddeden oluştuğu

gözlenmiştir. Ölçme aracının altı faktörlü yapısı toplanan veriler ile doğrulanmıştır. Son olarak, hesaplanan alfa katsayılarına göre ölçme aracının güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir.

3.3.2. Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi (SKE) Hakkında İnançlar Ölçeği

Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi Hakkında İnançlar Ölçeği, Sağdıç tarafından 2013 yılında tez çalışması kapsamında geliştirilmiştir. İlk olarak 42 maddelik ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin güvenilirliğine yönelik olarak yapılan incelemelerde Cronbach Alpha değeri 0.848 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte, madde analizi sonuçları, madde başına ve enstrümanın toplam puanı arasındaki korelasyonu gösteren düzeltilmiş madde korelasyon değerlerinin beklenenden daha düşük olduğunu ve bazılarının negatif değerler yüklediğini göstermiştir. Bu noktaların güvenilirlik analizine ve incelemesine bağlı olarak, daha düşük olan noktaların toplam korelasyon değerleri düzeltilmiş ve üç madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin geçerliliğini incelemek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Testler sonucunda bazı öğelerin faktörlerle tutarlı olmadığı, bazı faktörlerin anlamlı bütünlük sağlayamadığı ve bazı öğelerin birden fazla faktöre yüklendiği gözlenmiştir. Bu nedenle, ölçeğin içeriği dikkate alınarak dört madde revize edilmiştir. Altı madde, sonuçları yorumlamayı zorlaştırdığı için ölçekten çıkarılmıştır. Sürdürülebilir kalkınma için eğitime olan inanç ölçeğinin son hali 32 maddeden oluşturulmuştur.

Sağdıç (2013) tarafından yapılan değerlendirmeler ile çıkarılan maddeler doğrultusunda yapılan mevcut çalışma için geçerlilik ve güvenilirlik konuları yeniden incelenmiştir;

Mevcut araştırma kapsamında, Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi Hakkında İnançlar Ölçeğinin yapı geçerliğini incelemek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ölçme aracının farklı çalışma gruplarında daha önce belirlenen faktör yapısını koruyup korumadığı hakkında bilgi vermektedir. Faktör analizi, araştırma örnekleminde elde edilen verilerin ölçme aracının faktör yapısı ile ne derece uyumlu olduğu hakkında bilgi

vermektedir. Faktör yapısı ile verilerin uyum düzeyini belirlemek için uyum iyiliği değerleri hesaplanmaktadır (Kline, 2011). Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi Hakkında İnançlar Ölçeğinin üç faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla hesaplanan uyum iyiliği değerleri Tablo 5'te yer almaktadır.

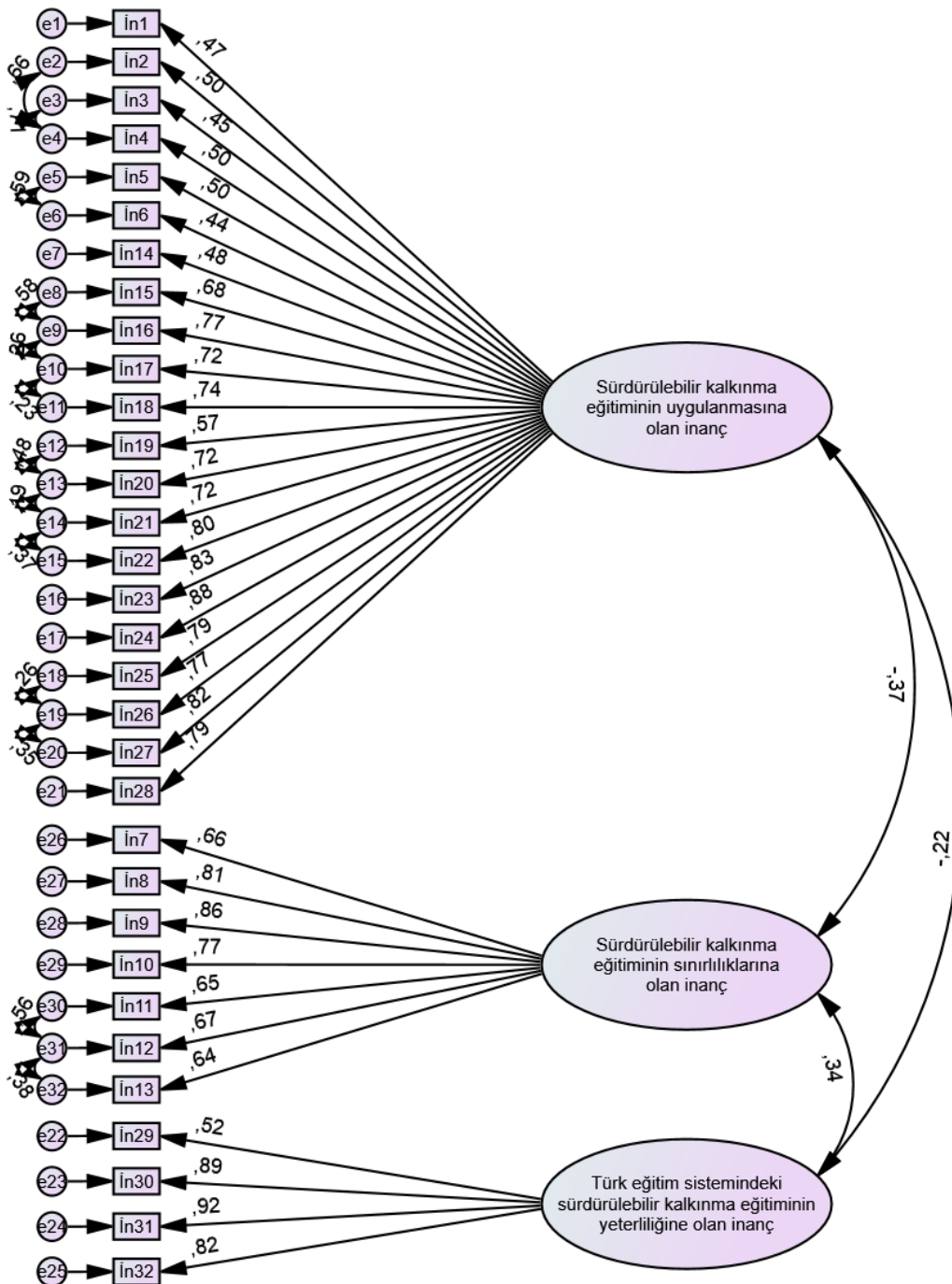
Tablo 5

Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi Hakkında İnançlar Ölçeği Uyum Değerleri

Ölçüt	İyi Uyum	Kabul	Üç faktörlü	Referans
		Edilebilir Uyum	modelin uyum değerleri	
(χ^2/sd)	≤ 3	$\leq 4-5$	1,95	Carmines & McIver, 1981; Marsh & Hocevar, 1985
RMSEA	$\leq 0,05$	0,06-0,08	0,06	Browne & Cudeck, 1993
SRMR	$\leq 0,05$	0,06-0,08	0,08	
CFI	$\geq 0,95$	0,90-0,94	0,94	McDonald & Marsh, 1990; Bentler, 1990
TLI	$\geq 0,95$	0,90-0,94	0,93	Bentler & Bonett, 1980
GFI	$\geq 0,90$	0,89-0,85	0,85	Tanaka and Huba, 1985;
AGFI	$\geq 0,90$	0,89-0,80	0,81	Jöreskog & Sörbom, 1984

Tablo incelendiğinde, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum değerleri toplanan veriler ile ölçme aracının üç faktörlü yapısının kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğini işaret etmiştir. Üç faktörlü modele ait uyum iyiliği değerleri genel olarak kabul edilebilir uyum referans aralığında yer almıştır. Araştırmanın verileri kullanılarak Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi Hakkında İnançlar Ölçeğinin üç faktörlü yapısı

doğrulanmıştır. Test edilen üç faktörlü model Şekil 2’de gösterilmiştir. Ölçme aracının; sürdürülebilir kalkınma uygulanmasına olan inanç, sürdürülebilir kalkınma eğitiminin sınırlılıklarına olan inanç ve Türk Eğitim Sistemi’ndeki sürdürülebilir kalkınma için eğitimin yeterliliğine olan inanç faktörlerinde bulunan maddelerin faktör yükü değerlerinin sırasıyla 0,44-0,88; 0,64-0,86 ve 0,52-0,92 arasında bulunduğu gözlenmiştir. Faktör yükü değerlerinin her biri istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,001$).



Şekil 2

Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi Hakkında İnançlar Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı, $\chi^2=841,96$; $Sd=431$; $p<0,001$

Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi Hakkında İnançlar Ölçeğinin güvenilirlik düzeyini belirlemek için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Alfa katsayısının 1'e yakın değerler alması iç tutarlılığa bağlı güvenilirliğin yüksek düzeyde olduğunu işaret etmektedir. Bununla birlikte, 0,60-0,80 arasındaki alfa katsayılarının ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu ve 0,81-1,00 arasındaki alfa katsayılarının ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu gösterdiği ifade edilmiştir (Karagöz, 2016; Kalaycı, 2017). Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi Hakkında İnançlar Ölçeği için hesaplanan alfa katsayıları 0,86 ile 0,95 arasında yer almıştır (Tablo 6). Bu sonuç ölçme aracının yüksek derecede güvenilir olduğunu işaret etmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine yönelik olarak yapılan incelemelerde Cronbach Alpha toplam değeri 0.90 olarak bulunmuştur.

Tablo 6

Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi Hakkında İnançlar Ölçeği Alfa Değerleri

Boyut	Madde sayısı	Cronbach Alfa
Sürdürülebilir kalkınma eğitiminin uygulanmasına olan inanç	21	0,95
Sürdürülebilir kalkınma eğitiminin sınırlılıklarına olan inanç	7	0,89
Türk Eğitim Sistemi'ndeki sürdürülebilir kalkınma eğitiminin yeterliliğine olan inanç	4	0,86

Geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim Hakkında İnançlar Ölçeğinin daha önce belirtilen üç faktörlü yapısını koruduğu ve 32 maddeden oluştuğu gözlenmiştir. Ölçme aracının üç faktörlü yapısı toplanan veriler ile doğrulanmıştır. Son olarak, hesaplanan alfa katsayılarına göre ölçme aracının güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında, sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değer ve inanç puanları analiz edilmeden önce, homojen olup olmadığına dair verilerin dağılımı incelenmiştir. Dağılımın belirlenmesinde çarpıklık ve basıklık değerleri temel alınmıştır. Normal dağılım varsayımının karşılanabilmesi için çarpıklık katsayısının 2'den, basıklık katsayısının ise 7'den küçük olması gerekmektedir (Finney & DiStefano, 2006). Bu çalışmada ölçme araçlarından elde edilen toplam puanlar için hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayılarının belirtilen aralıkta yer aldığı gözlenmiştir ($-1,42 < \text{Çarpıklık katsayısı} < 1,95$; $-0,99 < \text{Basıklık katsayısı} < 4,67$). Bu sonuçlar veri setinin normal dağılım varsayımını karşıladığını gösterilmiştir.

Örneklemdaki öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değer algılarının ve inançlarının düzeyini belirlemek ve SKE esnasında karşılaştıkları engelleri incelemek için betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. SKE esnasında öğretmenlerin kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri ve ölçek sorularına vermiş oldukları cevapların dağılımını belirlemek için ise frekans (n) ve yüzde (%) değerleri verilmiştir.

Bağımsız örneklem t testi, inanç ve değer puanlarını cinsiyet ve hizmet içi eğitim alama durumuna göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanmıştır. Branş ve hizmet süresi değişkenlerine göre inanç ve değer puanlarının incelemek için ise tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır. LSD testi uygulanarak gruplar arasındaki farkın kaynağı belirlenmiştir. Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değer algıları ve inançları

arasındaki ilişkileri belirlemek için ise Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. SPSS 25.0 istatistik paket programı kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

4. Bölüm

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, veri toplama araçlarının uygulanması sonucu elde edilen bulgular, araştırmanın amaçları dahilinde alt problemlere göre analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik olarak öğretmenlerin değer ve inançlarına yönelik bulgulara sırasıyla açıklanmıştır.

4.1. Öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınma Anlayışlarına İlişkin Bulgular

Birinci Alt Problem: Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma anlayışları ne düzeydedir?

Bu bölümde birinci alt probleme ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin SK anlayışları ile ilgili olarak lisans, lisansüstü öğrenimlerinde her hangi bir ders alma durumları, SK'ye yönelik aşinalık düzeyleri ve öğretmenlerin SK'ye yönelik katıldığı projelere ilişkin bulgulara ait frekans (n) ve yüzde (%) değerlerine yer verilmiştir.

Öğretmenlerin SKE ile ilgili ders alma durumları ve SK anlayışları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin SKE ile İlgili Ders Alma Durumları ve SK Anlayışları

		n	%
SKE ile ilgili lisans/lisansüstü öğreniminizde herhangi bir ders aldınız mı?	Evet	62	21,4
	Hayır	228	78,6
		f	%
Aşağıdaki ifadelerden hangisi “Sürdürülebilir Kalkınma” ile ilgili kendi anlayışınıza en yakındır?	Çevre korumasının ihmal edilmesi pahasına toplumun kısa ve uzun vadede gerekli olan ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik bir kalkınma şeklidir	8	2,8
	Bireylerin kendi kaliteli yaşam anlayışlarına göre yaşayabilmelerini destekleyen bir kalkınma şeklidir.	16	5,5
	Gelecek nesillerin ihtiyaçlarının karşılanması ve olanaklarını tehlikeye sokmadan günümüzün ihtiyaçlarını karşılayan bir kalkınma şeklidir.	181	62,6
	Mal ve hizmet üretiminin ve bu ürünlerin kalitesindeki artışın uzun vadede sürdürüldüğü bir kalkınma şeklidir.	19	6,6
	Karşı karşıya olduğumuz ekolojik krizden kurtulabilmek için doğanın ve doğal kaynaklarımızın korunmasını hedefleyen bir kalkınma şeklidir.	65	22,5

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir kısmının (%78,6) SKE ile ilgili lisans/lisansüstü öğrenimlerinde herhangi bir ders almadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin SK anlayışları incelendiğinde, yarıdan fazlasının (%62,6) sürdürülebilir kalkınmayı “gelecek nesillerin ihtiyaçlarının karşılanması ve olanaklarını tehlikeye sokmadan günümüzün ihtiyaçlarını karşılayan bir kalkınma şekli” olarak algıladıkları görülmektedir. Bu ifadeyi %22,5 oranla “karşı karşıya olduğumuz ekolojik krizden kurtulabilmek için doğanın ve doğal kaynaklarımızın korunmasını hedefleyen bir kalkınma şekli” takip etmektedir.

Öğretmenlerin sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma sözcüklerine aşinalık düzeyleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Sürdürülebilirlik ve Sürdürülebilir Kalkınma Sözcüklerine Aşinalık Düzeyleri

		n	%
Medyada kullanım şekli ile “sürdürülebilirlik” ya da “sürdürülebilir kalkınma” sözcükleri size ne kadar tanıdık geliyor?	Çok	43	14,8
	Oldukça	102	35,2
	Orta	90	31,0
	Biraz	38	13,1
	Hiç	17	5,9
Akademik alan yazında kullanılan şekli ile “sürdürülebilirlik” ya da “sürdürülebilir kalkınma” sözcükler size ne kadar tanıdık geliyor?	Çok	36	12,4
	Oldukça	62	21,4
	Orta	108	37,2
	Biraz	53	18,3
	Hiç	31	10,7

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenler “sürdürülebilirlik” ya da “sürdürülebilir kalkınma” sözcüklerinin medyada kullanım şekli ile %35,2’ine “oldukça”, %31’ine “orta” ve %14,8’ine “çok” tanıdık geldiğini ifade etmişlerdir. Akademik alan yazında kullanılan şekli ile “sürdürülebilirlik” ya da “sürdürülebilir kalkınma” sözcüklerinin öğretmenlerin %21,4’üne “oldukça”, %18,3’üne “biraz” ve %12,4’üne “çok” tanıdık geldiği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin SKE ile ilişkili projelere katılma durumu aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin SKE ile İlişkili Projelere Katılma Durumu

	n	%	
Eko Okullar	11	10,3%	
Yeşil Kutu	22	20,6%	
Yeşil Yaprak	2	1,9%	
Öğrencileriniz, okulunuz aracılığı ile aşağıdaki projelerden hangilerine katıldınız ve ya destek oldunuz?	Mavi Gök Yeşil Yaprak	4	3,7%
	Çocukların Meyve Bahçeleri	3	2,8%
	Geleceğe Enerjin Kalsın	2	1,9%
	Çocuk Dostu Okul	19	17,8%
	Okullarda Orman	8	7,5%
	Diğer	36	33,6%
Toplam	107	100%	

Tablo 9 incelendiğinde, okulları aracılığı ile projelere katıldığını ifade eden öğretmenlerin sırasıyla yeşil kutu (%20,6), çocuk dostu okul (%17,8), eko okullar (%10,3), okullarda orman (%7,5), mavi gök yeşil yaprak (%3,7) projelerine katıldığını anlaşılmaktadır. Diğer seçeneğini işaretleyen öğretmenler; TEMA (n=7), atık pil (n=7), deniz temiz (n=5), okulumuz yeşil (n=5), okul dışında (n=4) ve yeşil bayrak (n=3) projelerine katıldıklarını ifade etmiştir.

4.2. Öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Değerlerine İlişkin Bulgular

İkinci Alt problem: Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değerleri ne düzeydedir?

Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değer algısı puanları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Değer Algısı Puanları

Değişkenler	n	Min.	Maks.	\bar{X}	Ss
Özgürlük	290	1,00	7,00	1,81	1,23
Eşitlik	290	1,00	7,00	4,57	1,85
Dayanışma	290	1,00	7,00	2,60	1,25
Hoşgörü	290	1,00	7,00	5,77	1,34
Doğaya saygı	290	1,00	7,00	2,42	1,49
Sorumlulukları paylaşma	290	1,00	7,00	6,00	1,24
Ölçek Toplam Puan	290	1,67	7,00	4,06	0,72

Tablo 10 incelendiğinde özgürlük, eşitlik, dayanışma, hoşgörü, doğaya saygı, sorumlulukları paylaşma ve SKYDÖ toplam puan ortalamalarının sırasıyla $6,00 \pm 1,24$; $5,77 \pm 1,34$; $4,57 \pm 1,85$; $4,06 \pm 0,72$; $2,60 \pm 1,25$; $2,42 \pm 1,49$ ve $1,81 \pm 1,23$ olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre öğretmenlerin; özgürlük algılarının çok düşük düzeyde, eşitlik algılarının orta-yüksek düzeyde, dayanışma ve doğaya saygı algılarının düşük düzeyde, hoşgörü ve sorumlulukları paylaşma algılarının yüksek düzeyde ve genel değer algılarının ise orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değerlerinde çeşitli değişkenler (cinsiyet, hizmet yılı, hizmet içi program alma durumları ve branş) açısından anlamlı bir fark olup olmadığı detaylı olarak ele alınmıştır.

2a. Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değerlerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?

Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değer algılarının cinsiyete göre analizi aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Değer Algılarının Cinsiyete Göre Analizi

Değişkenler	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	p
Özgürlük	Kadın	192	1,68	1,07	-2,61	0,01*
	Erkek	98	2,08	1,47		
Eşitlik	Kadın	192	4,61	1,90	0,46	0,65
	Erkek	98	4,50	1,77		
Dayanışma	Kadın	192	2,52	1,16	-1,57	0,12
	Erkek	98	2,76	1,39		
Hoşgörü	Kadın	192	5,79	1,36	0,37	0,71
	Erkek	98	5,73	1,32		
Doğaya saygı	Kadın	192	2,28	1,41	-2,23	0,03*
	Erkek	98	2,69	1,62		
Sorumlulukları paylaşma	Kadın	192	5,96	1,29	-0,80	0,42
	Erkek	98	6,08	1,13		
Ölçek Toplam Puan	Kadın	192	4,01	0,71	-1,69	0,09
	Erkek	98	4,16	0,75		

*p<0,05

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin SK'ye yönelik değerlerden eşitlik, dayanışma, hoşgörü, sorumlulukları paylaşma ve ölçek toplam puan ortalamalarında cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Diğer yandan özgürlük ve doğaya saygı puan ortalamalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). Erkek öğretmenlerin özgürlük ($\bar{X}=2,8$) ve doğaya saygı ($\bar{X}=2,69$) puan ortalamaları, kadın öğretmenlerin özgürlük ($\bar{X}=1,68$) ve doğaya saygı ($\bar{X}=2,28$) puan ortalamalarından daha yüksektir.

2b. Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değerlerinde hizmet yılına göre anlamlı bir fark var mıdır?

Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değer algılarının hizmet yılına göre analizi, standart sapmaları ve ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Değer Algılarının Hizmet Yılına Göre Analizi, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Hizmet yılı	n	\bar{X}	Ss	F	p
Özgürlük	1-10 yıl	54	1,50	0,79	1,69	0,17
	11-20 yıl	111	1,81	1,18		
	21-30 yıl	94	1,95	1,43		
	31+ yıl	31	1,95	1,31		
Eşitlik	1-10 yıl	54	4,49	1,87	0,44	0,72
	11-20 yıl	111	4,47	2,04		
	21-30 yıl	94	4,75	1,75		
	31+ yıl	31	4,54	1,42		
Dayanışma	1-10 yıl	54	2,37	1,03	0,94	0,42
	11-20 yıl	111	2,61	1,30		
	21-30 yıl	94	2,73	1,31		
	31+ yıl	31	2,58	1,21		
Hoşgörü	1-10 yıl	54	5,86	1,23	0,24	0,87
	11-20 yıl	111	5,78	1,45		
	21-30 yıl	94	5,75	1,32		
	31+ yıl	31	5,61	1,19		
Doğaya saygı	1-10 yıl	54	2,39	1,61	0,14	0,94
	11-20 yıl	111	2,40	1,45		
	21-30 yıl	94	2,42	1,44		
	31+ yıl	31	2,58	1,64		
Sorumlulukları paylaşma	1-10 yıl	54	6,06	1,09	0,43	0,73
	11-20 yıl	111	5,97	1,43		
	21-30 yıl	94	5,93	1,15		
	31+ yıl	31	6,20	1,03		
Ölçek Toplam Puan	1-10 yıl	54	3,98	0,64	0,47	0,70
	11-20 yıl	111	4,04	0,81		
	21-30 yıl	94	4,12	0,75		
	31+ yıl	31	4,11	0,39		

*p<0,05

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin SK'ye yönelik değerlerden özgürlük, eşitlik, dayanışma, hoşgörü, doğaya saygı, sorumlulukları paylaşma ve ölçek toplam puan ortalamalarında hizmet yılına göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı anlaşılmaktadır (p>0,05). Hizmet yılı faktörü öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değer algıları üzerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır.

2c. Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değerlerinde hizmet içi eğitim programına katılma durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?

Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değer algılarının hizmet içi eğitim programına katılma durumuna göre analizi aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Değer Algılarının Hizmet İçi Eğitim Programına Katılma Durumuna Göre Analizi

Değişkenler	Hizmet içi eğitim programına katılma durumu	n	\bar{X}	Ss	t	p																																																															
Özgürlük	Evet	101	1,79	1,23	-0,22	0,83																																																															
	Hayır	189	1,83	1,23			Eşitlik	Evet	101	4,23	1,95	-2,29	0,02*	Hayır	189	4,75	1,78	Dayanışma	Evet	101	2,59	1,29	-0,10	0,92	Hayır	189	2,61	1,23	Hoşgörü	Evet	101	5,86	1,25	0,85	0,39	Hayır	189	5,72	1,39	Doğaya saygı	Evet	101	2,64	1,57	1,81	0,07	Hayır	189	2,31	1,44	Sorumlulukları paylaşma	Evet	101	6,16	1,10	1,65	0,10	Hayır	189	5,91	1,30	Ölçek Toplam Puan	Evet	101	4,07	0,81	0,24	0,81	Hayır
Eşitlik	Evet	101	4,23	1,95	-2,29	0,02*																																																															
	Hayır	189	4,75	1,78			Dayanışma	Evet	101	2,59	1,29	-0,10	0,92	Hayır	189	2,61	1,23	Hoşgörü	Evet	101	5,86	1,25	0,85	0,39	Hayır	189	5,72	1,39	Doğaya saygı	Evet	101	2,64	1,57	1,81	0,07	Hayır	189	2,31	1,44	Sorumlulukları paylaşma	Evet	101	6,16	1,10	1,65	0,10	Hayır	189	5,91	1,30	Ölçek Toplam Puan	Evet	101	4,07	0,81	0,24	0,81	Hayır	189	4,05	0,67								
Dayanışma	Evet	101	2,59	1,29	-0,10	0,92																																																															
	Hayır	189	2,61	1,23			Hoşgörü	Evet	101	5,86	1,25	0,85	0,39	Hayır	189	5,72	1,39	Doğaya saygı	Evet	101	2,64	1,57	1,81	0,07	Hayır	189	2,31	1,44	Sorumlulukları paylaşma	Evet	101	6,16	1,10	1,65	0,10	Hayır	189	5,91	1,30	Ölçek Toplam Puan	Evet	101	4,07	0,81	0,24	0,81	Hayır	189	4,05	0,67																			
Hoşgörü	Evet	101	5,86	1,25	0,85	0,39																																																															
	Hayır	189	5,72	1,39			Doğaya saygı	Evet	101	2,64	1,57	1,81	0,07	Hayır	189	2,31	1,44	Sorumlulukları paylaşma	Evet	101	6,16	1,10	1,65	0,10	Hayır	189	5,91	1,30	Ölçek Toplam Puan	Evet	101	4,07	0,81	0,24	0,81	Hayır	189	4,05	0,67																														
Doğaya saygı	Evet	101	2,64	1,57	1,81	0,07																																																															
	Hayır	189	2,31	1,44			Sorumlulukları paylaşma	Evet	101	6,16	1,10	1,65	0,10	Hayır	189	5,91	1,30	Ölçek Toplam Puan	Evet	101	4,07	0,81	0,24	0,81	Hayır	189	4,05	0,67																																									
Sorumlulukları paylaşma	Evet	101	6,16	1,10	1,65	0,10																																																															
	Hayır	189	5,91	1,30			Ölçek Toplam Puan	Evet	101	4,07	0,81	0,24	0,81	Hayır	189	4,05	0,67																																																				
Ölçek Toplam Puan	Evet	101	4,07	0,81	0,24	0,81																																																															
	Hayır	189	4,05	0,67																																																																	

*p<0,05

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin SK'ye yönelik değerlerden özgürlük, dayanışma, hoşgörü, doğaya saygı, sorumlulukları paylaşma ve ölçek toplam puan ortalamalarında hizmet içi eğitim programlarına katılma durumuna göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Bununla birlikte, 'eşitlik' değerinde hizmet içi eğitim programlarına katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). Sürdürülebilir kalkınma ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim programına katılmadığını

ifade eden öğretmenlerin eşitlik ($\bar{X}=4,75$) puan ortalamaları katıldığını ifade eden öğretmenlerin eşitlik ($\bar{X}=4,23$) puan ortalamalarından daha yüksektir.

2d. Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değerlerinde branşa (sınıf, fen, sosyal) göre anlamlı bir fark var mıdır?

Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değer algılarının branşa göre analizi, standart sapmaları ve ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Değer Algılarının Branşa Göre Analizi, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Branş	n	\bar{X}	Ss	F	p
Özgürlük	Sınıf	180	1,94	1,33	2,42	0,09
	Fen	60	1,57	1,10		
	Sosyal	50	1,67	0,94		
Eşitlik	Sınıf	180	4,69	1,89	1,76	0,17
	Fen	60	4,58	1,83		
	Sosyal	50	4,13	1,71		
Dayanışma	Sınıf	180	2,71	1,27	2,00	0,14
	Fen	60	2,43	1,18		
	Sosyal	50	2,39	1,20		
Hoşgörü	Sınıf	180	5,74	1,32	1,24	0,29
	Fen	60	5,99	1,20		
	Sosyal	50	5,61	1,57		
Doğaya saygı	Sınıf	180	2,52	1,53	0,95	0,39
	Fen	60	2,27	1,47		
	Sosyal	50	2,27	1,37		
Sorumlulukları paylaşma	Sınıf	180	5,98	1,25	0,25	0,78
	Fen	60	6,10	1,10		
	Sosyal	50	5,95	1,36		
Ölçek Toplam Puan	Sınıf	180	4,12	0,77	2,33	0,10
	Fen	60	4,04	0,51		
	Sosyal	50	3,87	0,76		

*p<0,05

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin özgürlük, eşitlik, dayanışma, hoşgörü, doğaya saygı, sorumlulukları paylaşma ve ölçek toplam puan ortalamalarında branş değişkenine göre

anlamli bir farklılığın bulunmadığı anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Branş faktörü öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değer algıları üzerinde anlamli bir etkiye sahip değildir. Sınıf, fen ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değer algılarının branş faktöründen bağımsız olarak benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.3. Öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitime Yönelik İnançlarına İlişkin Bulgular

Üçüncü Alt problem: Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik inançları ne düzeydedir?

Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik inanç puanları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik İnanç Puanları

Değişkenler	n	Min.	Maks.	\bar{X}	Ss
SKEUİ	290	2,14	5,00	4,06	0,53
SKESİ	290	1,00	5,00	2,35	0,71
TESSKEYİ	290	1,00	5,00	2,62	0,81
Ölçek Toplam Puan	290	2,13	5,00	3,50	0,33

Tablo 15 incelendiğinde sürdürülebilir kalkınma için eğitimin uygulanmasına olan inanç, sürdürülebilir kalkınma için eğitimin sınırlılıklarına olan inanç ve Türk Eğitim Sistemi'ndeki sürdürülebilir kalkınma eğitiminin yeterliliğine olan inanç ve genel inanç puan ortalamaları ise sırasıyla $4,06\pm 0,53$; $3,50\pm 0,33$; $2,62\pm 0,81$ ve $2,35\pm 0,71$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerlere göre, öğretmenlerin; sürdürülebilir kalkınma eğitiminin uygulanmasına olan inançları yüksek düzeyde, sürdürülebilir kalkınma eğitiminin sınırlılıklarına olan inançları düşük düzeyde, Türk Eğitim Sistemi'ndeki sürdürülebilir

kalkınma eğitiminin yeterliliğine olan inançları orta düzeyde ve genel inançları ise yüksek düzeydedir.

Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya için eğitime yönelik inançlarında çeşitli değişkenler (cinsiyet, hizmet yılı, hizmet içi program alma durumları ve branş) açısından anlamlı bir fark olup olmadığı detaylı olarak ele alınmıştır.

3a. Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik inançlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?

Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik inançlarının cinsiyete göre analizi aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik İnançlarının Cinsiyete Göre Analizi

Değişkenler	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	p
SKEUİ	Kadın	192	4,05	0,52	-0,12	0,91
	Erkek	98	4,06	0,54		
SKESİ	Kadın	192	2,38	0,69	0,91	0,37
	Erkek	98	2,30	0,75		
TESSKEYİ	Kadın	192	2,68	0,79	1,79	0,07
	Erkek	98	2,50	0,83		
Ölçek Toplam Puan	Kadın	192	3,52	0,32	0,85	0,39
	Erkek	98	3,48	0,36		

*p<0,05

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik inançlarında; sürdürülebilir kalkınma eğitiminin uygulanmasına olan inanç, sürdürülebilir kalkınma eğitiminin sınırlılıklarına olan inanç ve Türk Eğitim Sistemi'ndeki sürdürülebilir kalkınma eğitiminin yeterliliğine olan inanç ve genel inanç puan ortalamalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır (p>0,05). Örneklemdeki kadın

ve erkek öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

3b. Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik inançlarında hizmet yılına göre anlamlı bir fark var mıdır?

Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik inançlarının hizmet yılına göre analizi, standart sapmaları ve ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 17

Öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik İnançlarının Hizmet Yılına Göre Analizi, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Hizmet yılı	n	\bar{X}	Ss	F	p
SKEUİ	1-10 yıl	54	3,96	0,44	1,21	0,31
	11-20 yıl	111	4,11	0,58		
	21-30 yıl	94	4,03	0,52		
	31+ yıl	31	4,12	0,51		
SKESİ	1-10 yıl	54	2,43	0,61	0,63	0,60
	11-20 yıl	111	2,28	0,78		
	21-30 yıl	94	2,36	0,74		
	31+ yıl	31	2,41	0,57		
TESSKEYİ	1-10 yıl	54	2,62	0,67	02,32	0,81
	11-20 yıl	111	2,57	0,85		
	21-30 yıl	94	2,64	0,82		
	31+ yıl	31	2,73	0,83		
Ölçek Toplam Puan	1-10 yıl	54	3,46	0,26	0,92	0,43
	11-20 yıl	111	3,52	0,37		
	21-30 yıl	94	3,49	0,35		
	31+ yıl	31	3,58	0,29		

*p<0,05

Tablo 17 incelendiğinde, öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik inançlarında; sürdürülebilir kalkınma eğitiminin uygulanmasına olan inanç, sürdürülebilir kalkınma eğitiminin sınırlılıklarına olan inanç ve Türk Eğitim Sistemi'ndeki sürdürülebilir kalkınma eğitiminin yeterliliğine olan inanç ve genel inanç puan ortalamalarının hizmet yılı

değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Hizmet yılı faktörünün sürdürülebilir kalkınmaya yönelik inanç üzerinde belirleyici olmadığı söylenebilir.

3c. Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik inançlarında hizmet içi eğitim programına katılma durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?

Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik inançlarının hizmet içi eğitim programına katılma durumuna göre analizi aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik İnançlarının Hizmet İçi Eğitim Programına Katılma Durumuna Göre Analizi

Değişkenler	Hizmet içi eğitim programına katılma durumu	n	\bar{X}	Ss	t	p
SKEUİ	Evet	101	4,18	0,53	2,86	<0,01*
	Hayır	189	3,99	0,52		
SKESİ	Evet	101	2,37	0,75	0,37	0,72
	Hayır	189	2,34	0,70		
TESSKEYİ	Evet	101	2,68	0,90	1,00	0,32
	Hayır	189	2,58	0,75		
Ölçek Toplam Puan	Evet	101	3,60	0,38	3,48	<0,01*
	Hayır	189	3,45	0,29		

* $p<0,05$

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik inançlarında; sürdürülebilir kalkınma eğitiminin sınırlılıklarına olan inanç ve Türk Eğitim Sistemi'ndeki sürdürülebilir kalkınma eğitiminin yeterliliğine olan inanç puan ortalamalarında öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Diğer yandan, sürdürülebilir kalkınma eğitiminin uygulanmasına olan inanç ve genel inanç puan ortalamalarında öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$).

Sürdürülebilir kalkınma ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim programına katıldığını ifade eden öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma eğitiminin uygulanmasına olan inanç ($\bar{X}=4,18$) ve genel inanç ($\bar{X}=3,60$) puan ortalamaları katılmadığını ifade eden öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma eğitiminin uygulanmasına olan inanç ($\bar{X}=3,99$) ve genel inanç ($\bar{X}=3,45$) puan ortalamalarından daha yüksektir.

3d. Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik inançlarında branşa göre anlamlı bir fark var mıdır?

Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik inançlarının branşa (sınıf, fen, sosyal) göre analizi, standart sapmaları ve ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik İnançlarının Branşa Göre Analizi, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Branş	n	\bar{X}	Ss	F	p	Post-Hoc
SKEUİ	1. Sınıf	180	4,01	0,55	3,14	0,04*	2>1,
	2. Fen	60	4,21	0,41			
	3. Sosyal	50	4,05	0,54			
SKESİ	1. Sınıf	180	2,46	0,76	5,61	0,00*	1>2, 1>3,
	2. Fen	60	2,16	0,61			
	3. Sosyal	50	2,18	0,57			
TESSKEYİ	1. Sınıf	180	2,68	0,85	3,17	0,04*	1>2,
	2. Fen	60	2,39	0,70			
	3. Sosyal	50	2,66	0,74			
Ölçek Toplam Puan	1. Sınıf	180	3,51	0,36	0,53	0,59	-
	2. Fen	60	3,53	0,19			
	3. Sosyal	50	3,47	0,36			

*p<0,05

Tablo 19 incelendiğinde, öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik inançları incelendiğinde; sürdürülebilir kalkınmaya yönelik toplam inanç puanlarında branşa göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Bununla birlikte, sürdürülebilir

kalkınma eğitiminin uygulanmasına olan inanç, sürdürülebilir kalkınma eğitiminin sınırlılıklarına olan inanç ve Türk Eğitim Sistemi'ndeki sürdürülebilir kalkınma eğitiminin yeterliliğine olan inanç puan ortalamalarında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). LSD Post-Hoc testi sonuçlarına göre, fen bilgisi öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma eğitiminin uygulanmasına olan inanç puan ortalamaları ($\bar{X}=4,21$), sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}=4,01$) anlamlı olarak daha yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma eğitiminin sınırlılıklarına olan inanç puan ortalamaları ($\bar{X}=2,46$), fen bilgisi ($\bar{X}=2,16$) ve sosyal bilgiler ($\bar{X}=2,18$) öğretmenlerinin puan ortalamalarından daha yüksektir. Son olarak, sınıf öğretmenlerinin Türk Eğitim Sistemi'ndeki sürdürülebilir kalkınma eğitiminin yeterliliğine olan inanç puan ortalamalarının ($\bar{X}=2,68$) da fen bilgisi öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}=2,39$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.4. Öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Değer ve İnançları Arasındaki İlişkiye ait İstatistiksel Bulgular

Dördüncü Alt Problem: Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik değer ve inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu bölümde dördüncü alt bölüme ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin SK'ya yönelik değer ve inançları arasındaki istatistiksel ilişki incelenmiştir.

Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değer algıları ve inançları arasındaki ilişkilere ilişkin pearson korelasyon katsayıları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Değer Algıları ve İnançları Arasındaki İlişkilere İlişkin Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1. Özgürlük	1										
2. Eşitlik	0,112	1									
3. Dayanışma	,481**	0,026	1								
4. Hoşgörü	-0,105	,387**	0,014	1							
5. Doğaya saygı	,479**	-0,003	,372**	-0,108	1						
6. Sorumlulukları paylaşma	-,160**	,228**	-,228**	,493**	-,210**	1					
7. SKYDÖ Toplam Puan	,486**	,672**	,437**	,611**	,357**	,471**	1				
8. SKEÜİ	-0,018	0,059	-0,048	,186**	-0,049	,297**	,166**	1			
9. SKESİ	,225**	0,019	,214**	-0,046	,209**	-,192**	0,094	-,438**	1		
10. TESSKEYİ	,179**	0,012	,161**	-0,056	,205**	-,134*	0,081	-0,084	,320**	1	
11. SKEHİÖ Toplam Puan	,140*	0,073	0,098	,154**	0,109	,178**	,239**	,808**	0,109	,364**	1

**p<0,01; *p<0,05; n=290

Tabloda 20’de yer alan ve istatistiksel olarak anlamlı bulunan ilişkiler incelendiğinde, özgürlük puanları ile sürdürülebilir kalkınma eğitiminin sınırlılıklarına olan inanç ($r=0,225$; $p<0,01$), Türk Eğitim Sistemi’ndeki sürdürülebilir kalkınma eğitiminin yeterliliğine olan inanç ($r=0,179$; $p<0,01$) ve genel inanç ($r=0,140$; $p<0,05$) puanları arasında düşük düzeyde eğilim ve pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Özgürlük puanları arttıkça sürdürülebilir kalkınma eğitiminin sınırlılıklarına olan inanç, Türk Eğitim Sistemi’ndeki sürdürülebilir kalkınma eğitiminin yeterliliğine olan inanç ve genel inanç puanları da artış göstermektedir.

Dayanışma puanları ile sürdürülebilir kalkınma eğitiminin sınırlılıklarına olan inanç ($r=0,225$; $p<0,01$) ve Türk Eğitim Sistemi’ndeki sürdürülebilir kalkınma eğitiminin

yeterliliğine olan inanç ($r=0,179$; $p<0,01$) puanları arasında düşük düzeyde eğilim ve pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Dayanışma puanları arttıkça sürdürülebilir kalkınma eğitiminin sınırlılıklarına olan inanç ve Türk Eğitim Sistemi'ndeki sürdürülebilir kalkınma eğitiminin yeterliliğine olan inanç puanları da artış göstermektedir.

Hoşgörü puanları ile hizmet yılına bağlı sürdürülebilir kalkınma eğitiminin uygulanmasına olan inanç ($r=0,186$; $p<0,01$) ve genel inanç ($r=0,154$; $p<0,01$) puanları arasında düşük düzeyde eğilim ve pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Hoşgörü puanları arttıkça sürdürülebilir kalkınma eğitiminin uygulanmasına olan inanç ve genel inanç puanları da artış göstermektedir.

Doğaya saygı puanları ile sürdürülebilir kalkınma eğitiminin sınırlılıklarına olan inanç ($r=0,209$; $p<0,01$) ve Türk Eğitim Sistemi'ndeki sürdürülebilir kalkınma eğitiminin yeterliliğine olan inanç ($r=0,205$; $p<0,01$) puanları arasında düşük düzeyde eğilim ve pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Doğaya saygı puanları arttıkça sürdürülebilir kalkınma eğitiminin sınırlılıklarına olan inanç ve Türk Eğitim Sistemi'ndeki sürdürülebilir kalkınma eğitiminin yeterliliğine olan inanç puanları da artış göstermektedir.

Sorumlulukları paylaşma puanları ile hizmet yılına bağlı sürdürülebilir kalkınma eğitiminin uygulanmasına olan inanç ($r=0,297$; $p<0,01$), sürdürülebilir kalkınma eğitiminin sınırlılıklarına olan inanç ($r=-0,192$; $p<0,01$), Türk Eğitim Sistemi'ndeki sürdürülebilir kalkınma eğitiminin yeterliliğine olan inanç ($r=-0,134$; $p<0,05$) ve genel inanç ($r=0,178$; $p<0,01$) puanları arasında düşük düzeyde eğilim, pozitif ve negatif yönlü ilişkilerin bulunduğu gözlenmiştir. Sorumlulukları paylaşma puanları arttıkça paylaşma puanları ile hizmet yılına bağlı sürdürülebilir kalkınma eğitiminin uygulanmasına olan inanç ve genel inanç puanları artmakta, sürdürülebilir kalkınma eğitiminin sınırlılıklarına olan inanç ve Türk Eğitim Sistemi'ndeki sürdürülebilir kalkınma eğitiminin yeterliliğine olan inanç puanları ise azalmaktadır.

Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değer algısı toplam puanları ile hizmet yılına bağlı sürdürülebilir kalkınma eğitiminin uygulanmasına olan inanç ($r=0,166$; $p<0,01$) ve genel inanç ($r=0,239$; $p<0,01$) puanları arasında düşük düzeyde eğilim ve pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Genel değer algısı puanları arttıkça sürdürülebilir kalkınma eğitiminin uygulanmasına olan inanç ve genel inanç puanları da artış göstermektedir.

4.5. Öğretmenlere Göre Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitime Karşı Engellere İlişkin

Bulgular

Beşinci Alt Problem: Öğretmenlere göre sürdürülebilir kalkınma için eğitime ilişkin karşılaşılan engeller nelerdir?

Bu bölümde beşinci alt probleme ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğretmenlere göre SKE'ye dair engellere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlere göre SKE esnasında karşılaşılan engeller aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 21

Öğretmenlere göre SKE Esnasında Karşılaşılan Engeller

SKE esnasında karşılaşılan engeller	n	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Ss
SK konularının öğretimi hakkında bilgi eksikliği	290	1	7	4,51	1,86
Sürdürülebilir kalkınma konularında bilgi eksikliği	290	1	7	4,42	1,84
Kalabalık sınıflar	290	1	7	4,21	2,03
Öğretim materyallerinin yetersizliği	290	1	7	4,20	1,96
Maddi olanaksızlıklar	290	1	7	4,17	1,98
Uygun doğal çevrenin (orman, göl, vb.) yokluğu	290	1	7	4,06	2,00
Güvenlik sorunları	290	1	7	3,93	1,88
Ders süresinin kısalığı	290	1	7	3,82	1,92
Öğretim programı ile uyumsuzluğu	290	1	7	3,82	1,81
Derse hazırlanmanın zaman alması	290	1	7	3,75	1,84
SKE hakkındaki kaynakların tutarsızlığı	290	1	7	3,54	1,68
İdareci desteğinin yetersizliği	290	1	7	3,43	1,76
SKE benim öğretim alanımla ilgili değil	290	1	7	3,05	1,84
SKE ile ilgilenmiyorum	290	1	7	2,81	1,84

Tablo 21 incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerine göre SKE’de en çok karşılaşılan engeller sırasıyla; SK konularının öğretimi hakkında bilgi eksikliği ($\bar{X}=4,51$), sürdürülebilir kalkınma konularında bilgi eksikliği ($\bar{X}=4,42$), kalabalık sınıflar ($\bar{X}=4,21$), öğretim materyallerinin yetersizliği ($\bar{X}=4,20$), maddi olanaksızlıklar ($\bar{X}=4,17$), uygun doğal çevrenin (orman, göl, vb.) yokluğu ($\bar{X}=4,06$), güvenlik sorunları ($\bar{X}=3,93$), ders süresinin kısalığı ($\bar{X}=3,82$), öğretim programı ile uyumsuzluğu ($\bar{X}=3,82$), derse hazırlanmanın zaman alması

($\bar{X}=3,75$), SKE hakkındaki kaynakların tutarsızlığı ($\bar{X}=3,54$) ve idareci desteğinin yetersizliği ($\bar{X}=3,43$) şeklinde sıralanabilir.

4.6. Öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular

Altıncı Alt Problem: Sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik olarak öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikler nelerdir?

Bu bölümde altıncı alt probleme ilişkin bulgular yer almaktadır. Sürdürülebilir kalkınma eğitiminde öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin SKE esnasında kullandıkları yöntem ve teknikler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 22

Öğretmenlerin SKE Esnasında Kullandıkları Yöntem ve Teknikler

Öğretim yöntem ve teknikleri		Kullanıyorum	Kullanmıyorum ama kullanmayı isterim	Kullanmıyorum çünkü SKE' ye uygun değil
Gezi/Gözlem	n	168	116	5
	%	57,9	40,0	1,7
Düz Anlatım	n	216	48	25
	%	74,5	16,6	8,6
Keşfetme	n	185	97	7
	%	63,8	33,4	2,4
Rol oynama/ Drama	n	170	109	10
	%	58,6	37,6	3,4
Bireysel/ Grup Projeleri	n	165	119	5
	%	56,9	41,0	1,7
Probleme Dayalı Öğretim	n	152	130	7
	%	52,4	44,8	2,4
Modelleme/ Simülasyon/ Animasyon	n	110	173	6
	%	37,9	59,7	2,1
Eğitsel Oyunlar	n	177	105	7
	%	61,0	36,2	2,4
Beyin Fırtınası	n	208	78	3
	%	71,7	26,9	1,0
Örnek Olay	n	215	71	3
	%	74,1	24,5	1,0
Bilgisayar Destekli Etkinlikler	n	182	101	6
	%	62,8	34,8	2,1
Fikir Aşılama	n	160	108	21
	%	55,2	37,2	7,2
Deney	n	124	151	14
	%	42,8	52,1	4,8

Tablo 22 incelendiğinde, öğretmenlerin SKE'inde kullandıkları yöntem ve teknikler sırasıyla; düz anlatım (%74,5), örnek olay (%74,1), beyin fırtınası (%71,7), keşfetme (%63,8), bilgisayar destekli etkinlikler (%62,8), eğitsel oyunlar (%61), rol oynama/ drama (%58,6), gezi/ gözlem (%57,9), bireysel/ grup projeleri (%56,9), fikir aşılama (%55,2), probleme dayalı öğretim (%52,4), deney (%42,8) ve modelleme/ simülasyon/ animasyon (%37,9)'dur.

Öğretmenlerin kullanmadıkları ama kullanmayı istedikleri yöntem ve teknikler sırasıyla; modelleme/ simülasyon/ animasyon (%59,7), deney (%52,1), probleme dayalı öğretim (%44,8), bireysel/ grup projeleri (%41), gezi/ gözlem (%40), rol oynama (%37,6), fikir aşılama (%37,2), eğitsel oyunlar (%36,2), bilgisayar destekli etkinlikler (%34,8) keşfetme (%33,4), beyin fırtınası (%26,9), örnek olay (%24,5) ve düz anlatım (%16,6)'dır.

Öğretmenlerin kullanmadığı yöntem ve teknikler sırasıyla; düz anlatım (%8,6), fikir aşılama (%7,2), deney (%4,8), rol oynama (%3,4), eğitsel oyunlar (%2,4), probleme dayalı öğretim (%2,4), keşfetme (%2,4), bilgisayar destekli etkinlikler (%2,1), modelleme/ simülasyon/ animasyon (%2,1), bireysel/ grup projeleri (%1,7), gezi/gözlem (%1,7), örnek olay (%1) ve beyin fırtınası (%1)'dir.

5. Bölüm

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, öğretmenlerin (sınıf, fen bilgisi, sosyal bilgiler) sürdürülebilir kalkınma konusundaki değerlerini, sürdürülebilir kalkınma için eğitime olan inançlarını, sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik karşılaştıkları engelleri ve sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik kullandıkları yöntem ve teknikleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın bir diğer amacı, öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik değer ve inançlarında cinsiyete, hizmet yılına, hizmet içi eğitim alma durumuna ve branşa göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının sorgulanmasıdır. Bu bölümde, çalışmada elde edilen bulgulara bağlı olarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç

İlk olarak, birinci alt problem olan öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma anlayışlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin büyük bir kısmının (%78,6) SKE ile ilgili lisans/lisansüstü öğrenimlerinde herhangi bir ders almadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yarısından fazlasının (%62,6) sürdürülebilir kalkınmayı “gelecek nesillerin ihtiyaçlarının karşılanması ve olanaklarını tehlikeye sokmadan günümüzün ihtiyaçlarını karşılayan bir kalkınma şekli” olarak algıladıkları görülmektedir. Bu ifadeyi %22,5 oranla “karşı karşıya olduğumuz ekolojik krizden kurtulabilmek için doğanın ve doğal kaynaklarımızın korunmasını hedefleyen bir kalkınma şekli” takip etmektedir.

Ayrıca öğretmenler “sürdürülebilirlik” ya da “sürdürülebilir kalkınma” sözcüklerinin medyada kullanım şekli ile %81 oranıyla “orta ve üstü” tanıdık geldiğini ifade etmişlerdir. Akademik alan yazında kullanılan şekli ile “sürdürülebilirlik” ya da “sürdürülebilir kalkınma” sözcüklerinin öğretmenlerin %71 oranıyla “orta ve üstü” tanıdık geldiği belirlenmiştir.

Öğretmenler kendilerini SK’ya aşina olarak tanımlamış ve yaygın olarak kabul edilen tanımı tercih etseler de yazdıkları “sürdürülebilirlik ile ilgili kişisel anlayışınızı yansıtan

anahtar kelimeler” bölümünde sürdürülebilir kalkınmanın çevresel yönüne atıfta buldukları belirlenmiştir. Doğa, çevre, devamlılık, geri dönüşüm gibi kavramlar üzerine yoğunlaşmışlardır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin SK'nin sosyal ve ekonomik yönlerinden ziyade çevresel yönüyle daha fazla ilgili olduğu görülmüştür. Bu nedenle, çalışmada yer alan öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma konusunda tam anlamıyla yeterli kabul edilebilecek bir anlayışa sahip olmadıkları söylenebilir.

Bu bulgu, öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma konusunda yeterli bir anlayışa sahip olmadıklarını ve sürdürülebilir kalkınmanın çevre, ekonomik ve sosyal boyutları hakkında gerekli alt yapıdan yoksun olduklarını gösteren önceki çalışmaların bulgularıyla uyumludur. Sağdıç (2013) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin SK'nin çevresel yönü üzerine durduğu ve çevre, doğa ve ekoloji ile ilgili kelimeleri sık sık yazdıkları ortaya çıkmıştır. Pepper ve Wildy (2008), sürdürülebilir kalkınma kavramının öğretmenler tarafından yaygın olarak benimsenmediğini sonucuna ulaşmıştır. Borg, Gericke, Hoglund ve Bergman'ın (2012) çalışmalarında da sürdürülebilir kalkınmanın çevresel yönüne dikkat çekilmiştir. Summers, Corney ve Childs (2004) çalışmalarında yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlerin SK anlayışının daha çok çevresel boyut kapsamında olduğu görülmektedir. Aynı araştırmada bölümlerine göre bakıldığında ise fen bilgisi öğretmenlerinin çevresel boyut, coğrafya bölümü öğretmenlerinin sosyal boyut üzerinde yoğunlaştıkları belirlenmiştir. Çolak (2012) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının SK'nin çevre ile bağlantısı kurulmuş ancak sosyal ve ekonomik boyutlarına değinilmemiştir. Bunlarla beraber Türer (2010)'in çalışmasında fen bilgisi öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma boyutlarına ilişkin farkındalıkları sıralandığında ilk sırada sosyal boyut, ikinci sırada çevresel boyut, üçüncü sırada ekonomik boyut geldiği görülmektedir.

İkinci alt problem olan “öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değerlerinde çeşitli değişkenler (cinsiyet, hizmet yılı, hizmet içi program alma durumları ve branş) açısından anlamlı bir fark olup olmadığı” ile ilgili olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmenlerin SK’ye yönelik değerlerden; özgürlük algılarının çok düşük düzeyde, eşitlik algılarının orta-yüksek düzeyde, dayanışma ve doğaya saygı algılarının daha düşük düzeyde, hoşgörü ve sorumlulukları paylaşma algılarının yüksek düzeyde ve genel değer algılarının ise orta düzeyde bulunduğu anlaşılmaktadır.

Sağdıç (2013)’ın çalışması ilkökul öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma açısından olumlu değerlere (özgürlük, eşitlik, dayanışma, hoşgörü, ortak sorumluluk ve doğa değerlerine saygıya) sahip olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda iki çalışma hoşgörü ve sorumlulukları paylaşma öğretmenlerin değer algılarına sahip olma konusunda benzerlik gösterirken özgürlük, dayanışma ve doğaya saygı değer algılarına sahip olma konusunda farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin SK’ye yönelik değerlerden eşitlik, dayanışma, hoşgörü, sorumlulukları paylaşma ve ölçek toplam puan ortalamalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Diğer yandan özgürlük ve doğaya saygı puan ortalamalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). Erkek öğretmenlerin özgürlük ve doğaya saygı puan ortalamaları, kadın öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir.

Öğretmenlerin SK’ye yönelik değerler olan; özgürlük, eşitlik, dayanışma, hoşgörü, doğaya saygı, sorumlulukları paylaşma ve ölçek toplam puan ortalamalarında hizmet yılına göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Hizmet yılı faktörü öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değer algıları üzerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Öğretmenlerin SK'ye yönelik değerlerden özgürlük, dayanışma, hoşgörü, doğaya saygı, sorumlulukları paylaşma ve ölçek toplam puan ortalamalarında hizmet içi eğitim programlarına katılma durumuna göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Bununla birlikte, 'eşitlik' değerinde hizmet içi eğitim programlarına katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). Sürdürülebilir kalkınma ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim programına katılmadığını ifade eden öğretmenlerin eşitlik puan ortalamaları daha yüksektir bulunmuştur.

Öğretmenlerin özgürlük, eşitlik, dayanışma, hoşgörü, doğaya saygı, sorumlulukları paylaşma ve ölçek toplam puan ortalamalarında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Branş faktörü öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değer algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Sınıf, fen ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değer algılarının branş faktöründen bağımsız olarak benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Üçüncü alt problem olan "öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya için eğitime yönelik inançlarında çeşitli değişkenler (cinsiyet, hizmet yılı, hizmet içi program alma durumları ve branş) açısından anlamlı bir fark olup olmadığı" ile ilgili olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik inançlarında; sürdürülebilir kalkınma eğitiminin uygulanmasına olan inançları yüksek düzeyde, sürdürülebilir kalkınma eğitiminin sınırlılıklarına olan inançları düşük düzeyde, Türk Eğitim Sistemi'ndeki sürdürülebilir kalkınma eğitiminin yeterliliğine olan inançları orta düzeyde ve genel inançları ise yüksek düzeyde bulunmaktadır.

Sağdıç (2013) çalışmasında İlköğretim öğretmenlerinin SKE'ye ilişkin inançları, ilköğretim öğretmenlerinin SKE'in uygulanmasına ilişkin yüksek puanları ve SKE'in kısıtlamalarına ilişkin düşük puanları, öğretmenlerin olumlu inançlara sahip olduklarını göstermiştir. Bununla birlikte, Türk eğitim sisteminde SKE'nin yeterliliği ile ilgili düşük

puanları, ilkokul öğretmenlerinin olumsuz inançlarını göstermiştir. Mevcut çalışmada ve Sağdıç (2013)'ın çalışmasında da öğretmenlerin SKE'ye ilişkin inançları konusunda benzerlik göstermektedir. Ancak öğretmenlerinin SKE'nin uygulanması ve Türk eğitim sisteminde SKE'nin yeterliliği konusunda bulgular farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik inançlarında; sürdürülebilir kalkınma eğitiminin uygulanmasına olan inanç, sürdürülebilir kalkınma eğitiminin sınırlılıklarına olan inanç ve Türk Eğitim Sistemi'ndeki sürdürülebilir kalkınma eğitiminin yeterliliğine olan inanç ve genel inanç puan ortalamalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Örneklemdaki kadın ve erkek öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik inançlarında; sürdürülebilir kalkınma eğitiminin uygulanmasına olan inanç, sürdürülebilir kalkınma eğitiminin sınırlılıklarına olan inanç ve Türk Eğitim Sistemi'ndeki sürdürülebilir kalkınma eğitiminin yeterliliğine olan inanç ve genel inanç puan ortalamalarının hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır ($p>0,05$). Örneklemdaki kadın ve erkek öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik inançlarının hizmet yılı değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik inançlarında; sürdürülebilir kalkınma eğitiminin sınırlılıklarına olan inanç ve Türk Eğitim Sistemi'ndeki sürdürülebilir kalkınma eğitiminin yeterliliğine olan inanç puan ortalamalarının hizmet içi eğitim programlarına katılma durumuna bağlı anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Diğer yandan, sürdürülebilir kalkınma eğitiminin uygulanmasına olan inanç ve genel inanç puan ortalamalarında hizmet içi eğitim programlarına katılma durumuna bağlı anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). Sürdürülebilir kalkınma ile ilgili herhangi bir

hizmet içi eğitim programına katıldığını ifade eden öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma eğitiminin uygulanmasına olan inanç ve genel inanç puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik inançlarında; sürdürülebilir kalkınmaya yönelik genel inanç puan ortalamalarında branş faktörüne bağlı anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Bununla birlikte, sürdürülebilir kalkınma eğitiminin uygulanmasına olan inanç, sürdürülebilir kalkınma eğitiminin sınırlılıklarına olan inanç ve Türk Eğitim Sistemi'ndeki sürdürülebilir kalkınma eğitiminin yeterliliğine olan inanç puan ortalamalarında branş faktörüne bağlı anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). LSD Post-Hoc testi sonuçlarına göre, fen öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma eğitiminin uygulanmasına olan inanç puan ortalamaları, sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma eğitiminin sınırlılıklarına olan inanç puan ortalamaları, fen ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin puan ortalamalarından daha yüksektir. Son olarak, sınıf öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sistemi'ndeki sürdürülebilir kalkınma eğitiminin yeterliliğine olan inanç puan ortalamalarının, fen öğretmenlerinin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Dördüncü alt problem olan “öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik değer ve inançları arasında istatistiksel olarak bir ilişki olup olmadığı” ile ilgili olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Özgürlük puanları ile sürdürülebilir kalkınma eğitiminin sınırlılıklarına olan inanç ($r=0,225$; $p<0,01$), Türk Eğitim Sistemi'ndeki sürdürülebilir kalkınma eğitiminin yeterliliğine olan inanç ($r=0,179$; $p<0,01$) ve genel inanç ($r=0,140$; $p<0,05$) puanları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır.

Dayanışma puanları ile sürdürülebilir kalkınma eğitiminin sınırlılıklarına olan inanç ($r=0,225$; $p<0,01$) ve Türk Eğitim Sistemi'ndeki sürdürülebilir kalkınma eğitiminin yeterliliğine olan inanç ($r=0,179$; $p<0,01$) puanları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır.

Hoşgörü puanları ile hizmet yılına bağlı sürdürülebilir kalkınma eğitiminin uygulanmasına olan inanç ($r=0,186$; $p<0,01$) ve genel inanç ($r=0,154$; $p<0,01$) puanları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır.

Doğaya saygı puanları ile sürdürülebilir kalkınma eğitiminin sınırlılıklarına olan inanç ($r=0,209$; $p<0,01$) ve Türk Eğitim Sistemi'ndeki sürdürülebilir kalkınma eğitiminin yeterliliğine olan inanç ($r=0,205$; $p<0,01$) puanları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır.

Sorumlulukları paylaşma puanları ile hizmet yılına bağlı sürdürülebilir kalkınma eğitiminin uygulanmasına olan inanç ($r=0,297$; $p<0,01$), sürdürülebilir kalkınma eğitiminin sınırlılıklarına olan inanç ($r=-0,192$; $p<0,01$), Türk Eğitim Sistemi'ndeki sürdürülebilir kalkınma eğitiminin yeterliliğine olan inanç ($r=-0,134$; $p<0,05$) ve genel inanç ($r=0,178$; $p<0,01$) puanları arasında düşük düzeyde pozitif ve negatif yönlü ilişkilerin bulunduğu gözlenmiştir.

Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değer algısı toplam puanları ile hizmet yılına bağlı sürdürülebilir kalkınma eğitiminin uygulanmasına olan inanç ($r=0,166$; $p<0,01$) ve genel inanç ($r=0,239$; $p<0,01$) puanları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır.

Beşinci alt problem olan öğretmenlere göre sürdürülebilir kalkınma için eğitime ilişkin karşılaşılan engeller incelendiğinde; SK konularının öğretimi hakkında bilgi eksikliği, SK konularında bilgi eksikliği, kalabalık sınıflar, öğretim materyallerinin yetersizliği, maddi

olanaksızlıklar ve uygun doğal çevrenin (orman, gol, vb.) yokluğu en çok karşılaşılan engeller olarak tespit edilmiştir.

Sağdıç (2013) çalışmasına bakıldığında SKE'ye ilişkin engellerin başında da mevcut çalışma ile benzer olarak SK konularının öğretimi hakkında bilgi eksikliği ve SK konularında bilgi eksikliği başta gelmektedir.

Altıncı alt problem olan sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik olarak öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklere ait bulgular incelendiğinde büyük oranda düz anlatım (%74,5), örnek olay (%74,1) ve beyin fırtınası (%71,7) yöntem ve tekniklerini kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklı tekniklerin kullanımı öğretmenlerin öğretim alanları ile ilişkilendirilebilir. Öğretmenlerin kullandıklarını ifade ettikleri diğer yöntem ve teknikler; keşfetme (%63,8), bilgisayar destekli etkinlikler (%62,8), eğitsel oyunlar (%61,0), gezi gözlem (%57,9), bireysel/ grup projeleri (%56,9), fikir aşılama (%55,2) ve probleme dayalı öğretim (%52,4)'dir.

Aydoğan (2010) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin SKE'de kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerinin soru-cevap ve tartışma olduğu belirlenmiş ayrıca araç gereç olarak da ders kitabı kullanıldığı tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Sürdürülebilirliğin öneminin gün geçtikçe arttığı günümüzde konu ile ilgili olarak öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Buradan hareketle aşağıdaki öneriler göz önünde bulundurulabilir;

- 1) Hizmet içi eğitim ve projeler ile öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma konusunda bilgi ve farkındalığının artırılması sağlanarak sürdürülebilir kalkınma için eğitimde karşılaştıkları engeller azaltılabilir.
- 2) Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitimde kullanılacak materyallerle daha çok desteklenmesi düşünülebilir.
- 3) Öğretim programları ve ders kitaplarının sürdürülebilir kalkınma için eğitim bağlamında yeniden güncellenmesi düşünülebilir.
- 4) Konu ile ilgili olarak öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrenciler ile daha çok uygulamaya dönük çalışmalar yapılması düşünülebilir.

Kaynakça

- Aksak, P., Arslan, F., & Karadağ, A. (2018). *Sürdürülebilir kalkınma ve Türkiye*. Ankara: Gazi kitapevi
- Aksan, Z. (2016). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma için atıkların geri dönüşümü konusunda eğitimi ve farkındalık oluşturulması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun
- Aktaş, F. (2019). *İlköğretim programlarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından, çevre eğitimi ve iklim değişikliği boyutunda incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Alada, A., Budak, S., & Gürpınar, E. (1993). Rio konferansı üzerine düşünceler. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi*, Cilt:0, Sayı:3-4-5, s:93-108
- Alkış, S., & Gültekin, F. (2009). An important component of sustainable future: education of values. *International Congress on Intercultural Dialogue and Education*, Bursa
- Alkış, S., & Öztürk, M. (2007). Sustainable development in opinions of primary student teachers and pre-service teacher education in Turkey. *Geographiedidaktische Forschungen*, Cilt: 42, s.134-143
- Alkış, S. (2007). Coğrafya eğitiminde yükselen paradigma sürdürülebilir dünya. *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı: 15.
- Alkış, S. (2009). *Sürdürülebilir bir dünya için coğrafya eğitimi*. İstanbul: Aktif Yayınevi
- Andersson, K. (2017). Starting the pluralistic tradition of teaching effects of education for sustainable development (esd) on pre-service teachers' views on teaching about sustainable development. *Environmental Education Research*, Cilt:23, Sayı:3, s. 436-449
- Atalay, İ. (2004). Doğa bilimleri sözlüğü (Coğrafya-Ekoloji-Ekosistem). İzmir: Meta Basım.
- Atalay, İ. (2011). *Genel beşeri ve ekonomik coğrafya*. İzmir: Meta Basım

- Ateş, H. (2018). Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir tüketim davranışlarının ve bilgi düzeylerinin araştırılması. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 31, Sayı:2, s.507-531
- Atmaca, A. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Aydin, Ö. (2019). *Meslek lisesi öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalık düzeylerinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon
- Aydoğan, A. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma konusunda ilgili kazanımların öğretimine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde
- Başgelen Akkaş, L. (2019). *Sürdürülebilir kalkınma konusunda yapılan eğitim araştırmalarına yönelik doküman analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), s.588
- Blatchford, J., Smith, K., & Samuelsson, I. (2014). *Erken çocuklukta sürdürülebilir kalkınma için eğitim* (Çev. M. Toran). Ankara: Hedef cs Basın Yayın Matsa Yayınevi.
- Borg, C., Gericke, N., Höglund, H.O., & Bergman, E., (2012). The barriers encountered by teachers implementing education for sustainable development: discipline bound differences and teaching traditions. *Researt in Science & Technological Education*, Cilt: 30, Sayı:2, s. 185-207

- Bozlağan, R. (2005). Sürdürülebilir gelişme düşüncesinin tarihsel arka planı. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, Cilt:0, Sayı:50, s. 1113*
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage Focus Editions, 154, 136-136.*
- Carmines, E. G., & McIver, J.P. (1981). Analyzing models with unobserved variables: analysis of covariance structures. *Social Measurement: Current Issues, Newbury Park, CA: Sage.*
- Cebrián, G., & Junyent, M.. (2015). Competencies in education for sustainable development: Exploring the student teachers' views. *Sustainability, Cilt:7, Sayı:3, s. 2768-2786*
- Cheong, I. P. A. (2005). Education pre-servise teacher for a sustainable environment. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, Vol.33, No.1, 97-100.*
- Çolak, C. (2012). *İlköğretim-lise öğretmen ve öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınma ile biyolojik çeşitliliğe ilişkin görüşleri üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon
- Destek, M. (Editör). (2019). *Hedefler arası uyum ve çatışmalarıyla sürdürülebilir kalkınma.* Ankara: Ekin Yayınevi
- Elgin, İ. (2012). *Sürdürülebilirlik için eğitim, alternatif eğitim yöntemleri, sorunları ve uygulamaya ilişkin değerlendirmeler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Engin, H. (2010). *Coğrafya eğitiminde sürdürülebilir kalkınma, sürdürülebilirlik eğitimi ve çevre eğitimi konularının kazandırılması.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Erkol, M. (2019). *Farklı öğretim etkinlikleri ile desteklenmiş öğrenme ortamının sürdürülebilir kalkınma konusuna etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van

- Eryılmaz, T. (2011). *Sürdürülebilir kalkınma kavramı ve Türkiye’de sürdürülebilir kalkınma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi Avrupa Birliği Uluslararası ilişkiler Enstitüsü, Ankara
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock, & R. D. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 269–314). Charlotte: Information Age.
- Gökmen, A. (2014). *Sürdürülebilir kalkınma için eğitim: Öğretmen adaylarının tutumları ile ilişkili olan faktörler (Gazi Eğitim Fakültesi Örneği)* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Hobikoğlu, E. (2007). Türkiye’de çevresel politikaları ve sürdürülebilir kalkınma ilişkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), s.71-91
- Joreskog, K. G., & Sorbom, D. (1984). LISREL VI: Analysis of linear structural relationships by the method of maximum likelihood: User's guide. *Mooreville, IN: Scientific Software*.
- Kahriman Pamuk, D. (2019). *Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Kalaycı, Ş. (2017). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (8. Baskı)*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kanmaz, D. (2019). *7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumları ve tutumlarla ilişkili faktörler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Karaarslan, G. (2016). *Science teachers as esd educators: An outdoor esd model for developing systems thinking skills* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve amos 23 uygulamalı istatistiksel analizler (1. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler (30.Basım)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, M. (2013). Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı:28, s.175-193
- Kaya, M. F. & Tomal, N. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, Uluslararası E-DEĞİ*, 1(2).
- Kayserilioğlu, G.İ. (2006). *Bir tüketici hakkı olarak sağlıklı bir çevreye sahip olma hakkı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kılıçoğlu, P. (2005). *Türkiye'nin çevre politikalarında sürdürülebilir gelişme*. Ankara: Turhan Yayınevi
- Kline, R. B. (2011). Convergence of structural equation modeling and multilevel modeling. In M. Williams, & W. P. Vogt (Eds.), *Handbook of methodological innovation* (pp. 562–589) Thousand Oaks, CA: Sage
- Koçulu, A. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları ile çevre sorunlarına yönelik tutum ve davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya
- Köklü, H. (2018). *Investigating Pre-Service Early Childhood Teachers' Selfefficacy Beliefs Regarding Education for Sustainable Development Teaching* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Lickona, T. (1991). *Educating for character*. New York: Bantam Books.

- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1985). Application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: First-and higher order factor models and their invariance across groups. *Psychological bulletin*, 97(3), 562.
- McDonald, R. P., & Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: Noncentrality and goodness of fit. *Psychological Bulletin*, 107(2), 247.
- MEB (2018). Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı, İlkokul ve Ortaokul 4,5,6 ,7 ve 8. Sınıflar.
- MEB (2018). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, ilkokul 1,2 ve 3. Sınıflar.
- MEB (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, ilkokul ve Ortaokul 4,5,6 ve 7. Sınıflar.
- Metin, E., & Tuğlular, T. (Editörler) (2002). *Sürdürülebilir kalkınma- 1992 Rio konferansında Türkiye’de iş dünyası ve sanayi*. Türkiye Çevre Koruma ve Ambalaj Atıkları Değerlendirme Vakfı [ÇEVKO], İstanbul
- Naikoo, A.A. (2017). Teachers attitude towards environmental education and sustainable development: A case study of secondary school teachers of kupwara district of jammu and kashmir state. India. *Research Paper*. Cilt: 3, Sayı: 4, s.38-39
- Nikel, J.(2007). Making sense of education ‘responsibly: Findings from study of student teachers’ understanding(s) of education. Sustainable development and education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 13(5), 545-564.
- Nousheen, A., Zai, S.A., Waseem, M., & Khan S.A., (2020). Education for sustainable development (esd): Effects of sustainability education on pre-service teachers’ attitude towards sustainable development (sd). *Journal of Cleaner Production*, Cilt:250
- Ozel, A., Senyurt, S., Ozturk, M., & Ozel, E. (2013). Turkish geography prospective teachers perspective and attitude of sustainable development. *Journal of Environmental Protection and Ecology*, 14 - 3A, 1273–1282. (SCI-Exp.)

- Ozmehmet, E. (2008). Dünyada ve Türkiye sürdürülebilir kalkınma yaklaşımları. *Journal of Yaşar University*, 3(12), 1853-1876.
- Önder, A., & Özkan, B. (2013). *Sürdürülebilir çocuk gelişimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Özgen N., & Kahyaoğlu M. (Editörler). (2019). *Sürdürülebilir kalkınma*. Ankara: Pegem Akademi
- Özmete, E. (2010). Sosyal hizmette sürdürülebilir kalkınma anlayışı: Kavramsal analiz. *Aile ve Toplum*, Cilt:11, Sayı:6, s.80
- Özsoy, R. (2019). *An investigation on the turkish science teachers' views related to education for sustainable development* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). ODTÜ üniversitesi. Ankara
- Öztopçu, A. (2017). *Sosyal sermaye teorisi ve sürdürülebilir yerel kalkınma*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi
- Öztürk Demirbaş, Ç. (2011). Coğrafya dersi öğretim programında sürdürülebilir kalkınma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt:8. Sayı:2. S.591-615
- Pepper, C., & Wildy, H. (2008). Leading for sustainability: Is surface understanding enough. *Journal of Educational Administration*, 46(5), 613-629.
- Pauw, J.B., Gericke, N., Olsson, D., & Berglund, T., (2015). The effectiveness of education for sustainable development. *Sustainability*, Cilt:7, Sayı:11, s.15693-15717
- Rauch, F., & Steiner, R. (2013). Competences for education for sustainable development in teacher education. *CEPS Journal*, Cilt:3, Sayı:1, s.9-24
- Ruacan, İ.Z., & Ruacan, Ş. (2002). 21. Yüzyılda sürdürülebilirliğe geçiş, bilim ve teknolojinin katkısı. (Çeviri: Ruacan ve Ruacan). *Dünya Bilim Akademilerinin Bildirisi. Dünya Bilim Akademileri Konferansı*, 15-18 Mayıs 2000, Tokyo.

- Sağdıç, Ali. (2013). *A closer look into Turkish elementary teacher regarding education for sustainable development* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Salóte, I., & Pipere A. (2006) Aspects of sustainable development from the perspective of teachers. *journal of teacher education and training*. Cilt:6, s.15-36
- Sezer, Ö. (2007). Küresel konferanslar ve çevre sorunları: Çevre kalkınma ve etik açısından eleştirel bir değerlendirme. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, (ICANAS 38)*. S.10-15
- Shepherd, D.A., Kuskova, V., & Patzelt, H. (2009). Measuring the values that underline sustainable development the development of valid scale. *Journal of Economic Psychology*, 30, 246-256.
- Soysal, C. (2017). *Examination of pre-service chemistry teachers' competency in the field of environmental education and sustainable development* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Soysal, N. (2016). *Pre-service classroom teachers' perceived competencies on education for sustainable development* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Spiropoulou, D., Antonakaki, T., Kontaxaki, S. & Bouras, S. (2007). Primary teachers' literacy and attitudes on education for sustainable development. *J Sci Educ Technol*, 16, s. 443-450.
- Stir, J. (2006). Restructuring teacher education for sustainability: student involvement through a "strengths model". *Journal of Cleaner Production* 14, 830-836.
- Summers, M., & Childs, A. (2007). Student science teachers' conceptions of sustainable development: A empirical study of three postgraduate training cohorts. *Research in Science & Technological Education*, 25(3), 307-327.

- Summers, M., Corney, G., & Childs, A. (2004). Student teachers' conception of sustainable development: The starting-points of geographers and scientists. *Educational Research*, 46(2), 163-182.
- Sürdürülebilir Kalkınma Konferansı (1989). (Basım Yılı:1990). Ankara: Türkiye Çevre Sorunları Vakfı Yayını.
- Şahin, E. (2008). *In partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy in secondary science and mathematics education* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Tanaka, J. S., & Huba, G. J. (1985). A fit index for covariance structure models under arbitrary gls estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38(2), 197-201.
- Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. Cilt:34. Sayı:151.s.91
- Turhan, E. (2012). Eğitim ve sürdürülebilir kalkınma (esd) kavramı ve türkiye'de okulların eko okula değişim ve dönüşümlerinde okul yöneticilerinin rolü. *Education Sciences*, 7 (1) , 99-108 .
- Türer, B. (2010). *Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun
- Uras, A., & Acar, A. (2008). Sürdürülebilir kalkınma. sunum: Türkiye'nin iklim değişikliğine uyum kapasitesinin artırılması BM ortak programı.
- Uzun, A. (2014). *Sürdürülebilir kalkınma kapsamında Madra Dağı'nın doğal ve beşeri kaynaklarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yıldırım, İ. (Editör). (2011). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık

Zachariou, A., & Kadji-Beltran, C. (2009). cypriot primary school principals' understanding of education for sustainable development key terms and their opinions about factors affecting its implementation. *Environmental Education Research*, 15, s. 315-342.

http://www.mfa.gov.tr/dunya-surdurulebilir-kalkinma-zirvesi_johannesburg_-26-agustos---4 Eylül-2002 .tr.mfa , (2,12,2020)

<http://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/turkish.pdf> , (2.12.2020)

<https://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/sustainable-development-goals.html>,
(11.12.2020)

(EK 1) **SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA (SK) DEĞERLERİ VE
SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA EĞİTİMİ İNANÇLARI ANKETİ**

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: [] Erkek [] Kadın
2. Branşınız:.....
3. Hizmet Yılıınız:.....
4. Görev Yaptığınız İl:.....

SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA ANLAYIŞINIZ

- 1) İçerisinde sürdürülebilirliğin veya sürdürülebilir kalkınmanın da konu edinildiği;
 - a) Herhangi bir hizmet içi eğitim programına katıldınız mı? [] Evet [] Hayır
 - b) Lisans/lisansüstü öğreniminizde herhangi bir ders aldınız mı? [] Evet [] Hayır
 - c) Öğrencileriniz, okulunuz aracılığı ile aşağıdaki projelerden hangilerine katıldınız veya destek oldunuz?

- [] Eko Okullar [] Mavi Gök Yeşil Yaprak [] Çocuk Dostu okul
 [] Yeşil Kutu [] Çocukların Meyve Bahçeleri [] Okullarda Orman
 [] KENTGES [] Geleceğe Enerjin Kalsın [] Başkent Enerji Hareketi
 [] Yeşil Yaprak [] Diğer (lütfen belirtiniz).....

- 2) “Sürdürülebilirlik” ya da “sürdürülebilir kalkınma sözcükleri” size ne kadar tanıdık geliyor?

	Hiç	Biraz	Orta	Oldukça	Çok
Medyada kullanılan şekliyle	1	2	3	4	5
Akademik alinyazında kullanılan şekliyle	1	2	3	4	5

- 3) Aşağıdaki ifadelerden hangisi ‘Sürdürülebilir Kalkınma’ ile ilgili kendi anlayışınıza en yakındır?
 - a) Çevre korumasının ihmal edilmesi pahasına toplumun kısa ve uzun vadede gerekli olan ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik bir kalkınma seklidir.
 - b) Bireylerin kendi kaliteli yaşam anlayışlarına göre yasayabilmelerini destekleyen bir kalkınma seklidir.
 - c) Gelecek nesillerin ihtiyaçlarının karşılanması ve olanaklarını tehlikeye sokmadan günümüzün ihtiyaçlarını karşılayan bir kalkınma seklidir.
 - d) Mal ve hizmet üretiminin ve bu ürünlerin kalitesindeki artışı uzun vadede sürdürüldüğü bir kalkınma seklidir.
 - e) Karşı karşıya olduğumuz ekolojik krizden kurtulabilmek için doğanın ve doğal kaynaklarımızın korunmasını hedefleyen bir kalkınma seklidir.
- 4) ‘Sürdürülebilirlik’ ile ilgili kişisel anlayışınızı yansıtan anahtar kelimeler ya da söz öbeklerinden en az 3 tane yazınız. (Lütfen yukarıda 3. soruda yer alan kelimeleri kullanmayınız.)

SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMAYA YONELİK DEĞERLER

Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değerlerin ölçüldüğü bu bölümde her madde farklı görüşleri yansıtan yargı çiftlerinden oluşmaktadır. Her iki yargı çiftini dikkatlice okuduktan sonra bunlardan hangisine ve ne ölçüde yakın olduğunuzu 1 den 7 ye kadar olan rakamlardan birini seçerek belirtiniz. 1, 2, 3 rakamlarından birini seçmeniz sol taraftaki düşünceyi, 5, 6, 7 rakamlarından birini seçmeniz sağ taraftaki düşünceyi desteklediğinizi gösterir.

Örnek:

	1	2	3	4	5	6	7	
Ailelerin geçiminden erkekler sorumlu olduğu için iş başvurularında erkek adaylara öncelik tanınmalıdır.		x						İş başvurularında tüm adaylara eşit davranılmalıdır.

Bu işaretleme, çoğu durumda erkek adaylara iş başvurularında öncelik tanınması gerektiğini düşüncesini göstermektedir.

1	Tüm insanlar herhangi bir şiddete maruz kalma korkusu olmadan yaşamayı hak ederler.	1	2	3	4	5	6	7	Kimi durumlarda şiddet tehdidi toplumun iyiliği için gereklidir.
2	Tüm ailelere açlık ve fakirliğin olmadığı bir ortamda yaşamayı hak ederler.	1	2	3	4	5	6	7	Açlık ve fakirlik gibi durumlara karşı aileler kendi çabalarıyla mücadele etmelidirler.
3	Bütün insanlar her zaman en üst düzeyde adaleti hak ederler.	1	2	3	4	5	6	7	Bazı durumlarda insanlar adaleti daha az hak ederler.
4	Ülkesinin ekonomik kalkınmasına daha çok katkı sağlayan insanlar, bu kalkınmanın faydalarından daha fazla yararlanmayı hak eder.	1	2	3	4	5	6	7	Ülke ekonomisine katkıları olsun ya da olmasın tüm insanlar ekonomik kalkınmanın faydalarından eşit bir şekilde yararlanmalıdır.
5	Ekonomik kalkınmaya daha çok katkı sağlayan devletler bunun faydalarından daha fazla yararlanmalıdır.	1	2	3	4	5	6	7	Tüm ülkeler ekonomik kalkınmanın faydalarından eşit bir şekilde yararlanmalıdır.
6	Ekonomik kalkınmaya katkıda bulunan ekonomi çevreleri, bunun getirdiği kazançlardan daha fazla yararlanmalıdır.	1	2	3	4	5	6	7	Küresel ekonominin kazancı tüm halklar tarafından eşit olarak paylaşılmalıdır.
7	Geliri fazla olan insanlar geliri az olan insanlara yardım etmelidir.	1	2	3	4	5	6	7	Gelirimiz fazla olsa bile bunu başkalarıyla paylaşmak gereksizdir.
8	Küresel krizlerden etkilenen toplumlara diğer toplumlar yardım etmelidir.	1	2	3	4	5	6	7	Küresel krizlerden etkilenen toplumlara diğer toplumların yardım etmesi gerekmez.

9	Kendi sorunlarımız olsa da öncelikle bizden çok daha fazla sorunu olanlara yardım etmeliyiz.	1	2	3	4	5	6	7	Başkalarının bizden çok daha büyük sorunları olsa bile, öncelikle kendi sorunlarımıza yönelmeliyiz.
10	Ülke içindeki barış için sayıca çok olan kesimin yaşam şekline hoşgörülü olunması yeterlidir.	1	2	3	4	5	6	7	Ülke içindeki barış, tüm insanların yaşam şekline hoşgörülle yaklaşıldığında başlar.
11	Bazı insanların düşünceleri saygıyı hak etmez.	1	2	3	4	5	6	7	Tüm insanların farklı düşünce ve inançlarına karşı hoşgörülü olunmalıdır.
12	Toplum içindeki farklılıkları baskı altına almak bazı durumlarda gereklidir.	1	2	3	4	5	6	7	Toplum içindeki her türlü farklılığa hoşgörülü olunmalıdır.
13	Doğal çevreyi korumak için mevcut üretim şekillerinde büyük ölçüde değişiklikler yapılmalıdır.	1	2	3	4	5	6	7	Doğal çevreyi korumak için mevcut üretim şekillerinde sadece küçük çaplı değişiklikler yeterlidir.
14	İnsanlar doğa için hali hazırdaki tüketim alışkanlıklarında büyük değişiklikler yapmak zorundadır.	1	2	3	4	5	6	7	İnsanların doğa için tüketim alışkanlıklarında küçük değişiklikler yapmaları yeterlidir.
15	Kendi toplumumuzda yaşayan insanların haklarını korumada sorumluyken diğer toplumların hakları bizim sorumluluğumuzda değildir.	1	2	3	4	5	6	7	İnsan haklarının dünya çapında korunmasından herkes sorumludur.
16	Uygar ülkeler sadece kendi vatandaşlarının hayat kalitesinin yükseltilmesinden sorumludurlar.	1	2	3	4	5	6	7	Uygar ülkeler dünyadaki tüm insanların hayat kalitesinin yükseltilmesinden sorumludurlar.
17	Bizden uzaktaki toplumlar kültürel farklılıklara karşı hoşgörülü değilse bundan biz sorumlu olamayız.	1	2	3	4	5	6	7	Dünyadaki toplumlar kültürel farklılıklara hoşgörülü değilse bundan tüm insanlık sorumludur.
18	Her ülke sadece kendi sınırları içerisindeki haksızlıkların giderilmesinden sorumludur.	1	2	3	4	5	6	7	Dünyadaki haksızlıkların giderilmesi, tüm ülkelerin birlikte çalışması gereken ahlaki bir sorumluluktur.

SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA EĞİTİMİ (SKE) HAKKINDA İNANCLAR

Aşağıdaki maddelerin ifade ettikleri görüşe ne ölçüde katıldığınızı ilgili rakamları yuvarlak içine alarak belirtiniz.

		Tamamen Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen Katılıyorum
1	SKE, öğrencilerin ileriye yönelik karar verme yeteneklerini geliştirir.					
2	SKE sürecinde ekonomi, çevre ve sosyal kalkınma ile ilgili tartışılmalı konuları ele almak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir.					
3	SK konularına derslerinde yer vermek öğretmenlerin mesleki birikimini zenginleştirir.					
4	Sürdürülebilir kalkınma eğitimi sürecinde öğrenciler kendi kavramsal anlayışlarını geliştirebilir.					
5	SKE sürecinde katılımcı öğrenme ve takım çalışmaları öğrencilerde anlamlı öğrenmeyi pekiştirir.					
6	SKE günlük yaşamda kullanılabileceğimiz bilgi, değer ve yetenekleri kazandırır.					
7	SKE tartışmaya açık konuları içerdiği için ilköğretim düzeyinde öğretilemez.					
8	SKE gerçekçi olmayan bir eğitim düşüncesidir.					
9	SK ile ilgili konulara ilköğretim programlarında yer verilmesi öğrencilerin dersten soğumasına neden olur.					
10	SKE'nin eğitim vereceğim alanla bütünleşmesi zordur.					
11	SKE konularının öğrenciler tarafından anlaşılması zordur.					
12	SKE'yi uygulamak zordur					
13	Sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konulara öğretmenlerin derslerinde yer vermesi zaman kaybına neden olur.					
14	SKE tüm örgün eğitim kademelerine eklenmelidir.					
15	Öğretmenler SKE sürecinde öğrencilerinin günlük yaşamları ile ilgili olan konuları seçmelidir.					
16	SKE sürecinde öğretmenler günlük hayatta kolaylıkla ulaşabilecekleri öğretim materyallerini kullanmalıdır.					
17	SK için özel sektör, kamu sektörü ve okullar birlikte çalışmalıdır.					
18	Ülkemizin kültürel ve sosyal özellikleri SKE'nin içeriği oluşturulurken göz önünde bulundurulmalıdır.					

19	SKE her dersin temel amaçlarından biri olmalıdır.					
20	Sürdürülebilir kalkınma eğitimi öğretim alanı ne olursa olsun her öğretmen tarafından önemsenmelidir.					
21	Öğrenciler, SKE sürecinde öğretim programları hakkında öneride bulunma ve karar verme hakkına sahip olmalıdır.					
22	Öğretmenler, öğrencilerin günlük yaşamları ile küresel çevre ve kalkınma sorunları arasında bağ kurmalarını sağlamalıdır.					
23	SKE'yi gerçekleştirirken yazılı ve görsel medyada çıkan haberler öğrencilerle paylaşılmalıdır.					
24	Öğrencilerin, sürdürülebilirlikle ilgili küresel ve yerel konuları kapsayan çeşitli proje ve eğitim programlarına (eko-okullar, çocukların meyve bahçeleri, mavi gök yeşil yaprak vb.) katılmalıdır.					
25	Rol oynama ve tartışma yöntemi, SKE sürecinde faydalı olan öğretim yöntemlerindedir.					
26	SKE'nin kapsamı çok geniş olduğu için öğrenciler kendi ilgilerine göre bu alanda çalışma konuları belirleyebilmelidir.					
27	Öğrencilerin konuları açık bir şekilde tartışmasını sağlamak SKE için iyi bir tekniktir.					
28	Her branştan öğretmene sürdürülebilir kalkınma konularına derslerinde nasıl yer verebileceklerine dair bilgiler verilmelidir.					
29	Okullarda verilen eğitim öğrencilerde SK'ye dair duyarlılık geliştirmek için yeterlidir.					
30	Ders kitaplarındaki etkinlikler SKE için yeterlidir.					
31	Eğitim programlarında SKE'ye yeterli düzeyde yer ayrılmıştır.					
32	Öğretmenlere SKE ile ilgili yeterli bilgilendirme sağlanmaktadır.					

SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA EĞİTİMİNE DAİR ENGELLER

SKE esnasında aşağıda verilen engellerden hangileri ile karşılaştığınızı belirtiniz.



Ders süresinin kısalığı.	1	2	3	4	5	6	7
Derse hazırlanmanın zaman alması.	1	2	3	4	5	6	7
Öğretim materyallerinin yetersizliği.	1	2	3	4	5	6	7
Maddi olanaksızlıklar.	1	2	3	4	5	6	7
İdareci desteğinin yetersizliği.	1	2	3	4	5	6	7
Sürdürülebilir kalkınma konularında bilgi eksikliği.	1	2	3	4	5	6	7
SK konularının öğretimi hakkında bilgi eksikliği.	1	2	3	4	5	6	7
Kalabalık sınıflar.	1	2	3	4	5	6	7
Uygun doğal çevrenin (orman, gol, vb.) yokluğu.	1	2	3	4	5	6	7
Güvenlik sorunları.	1	2	3	4	5	6	7
Öğretim programı ile uyumsuzluğu.	1	2	3	4	5	6	7
SKE hakkındaki kaynakların tutarsızlığı.	1	2	3	4	5	6	7
SKE benim öğretim alanımla ilgili değil.	1	2	3	4	5	6	7
SKE ile ilgilenmiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
Diğer nedenler (Lütfen belirtiniz:.....)	1	2	3	4	5	6	7

KULLANILAN TEKNİKLER

Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik olarak aşağıdaki öğretim yöntem ve tekniklerinden hangilerini kullanıyorsunuz?

	Kullanıyorum	<u>Kullanmıyorum</u> ama kullanmayı isterim	<u>Kullanmıyorum</u> çünkü SKE'ye uygun değil.
Gezi/Gözlem			
Düz Anlatım			
Keşfetme			
Rol oynama/ Drama			
Bireysel/ Grup Projeleri			
Probleme Dayalı Öğretim			
Modelleme/ Simülasyon/ Animasyon			
Eğitsel Oyunlar			
Beyin Fırtınası			
Örnek Olay			
Bilgisayar Destekli Etkinlikler			
Fikir Aşılama			
Deney			



Diğer (Lütfen tanımlayınız)

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
 (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ

31 Mayıs 2019

OTURUM SAYISI

2019-04

KARAR NO 28 : Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencisi Zeynep TEKİN'in "Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitime Yönelik Olarak Öğretmenlerin Değer ve İnançlarının İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencisi Zeynep TEKİN'in "*Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitime Yönelik Olarak Öğretmenlerin Değer ve İnançlarının İncelenmesi*" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucaya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Feri dun YILMAZ
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR
Üye

Prof. Dr. Doğan ŞENYÜZ
Üye

Prof. Dr. Ayşe OĞUZLAR
Üye

Katılmadı
Prof. Dr. Abdurrahman KURT
Üye

Prof. Gülay GÖĞÜŞ
Üye

Prof. Dr. Alev SİNAR UĞURLU
Üye



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99191664-605.01-E.13506900
Konu : Araştırma İzni

16.07.2019

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi : 02/07/2019 tarihli ve 16468960-000/23486 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencisi Zeynep TEKİN' in, Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarında uygulamak istediği anket çalışmasının uygun görüldüğüne dair onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Yakup YILDIZ
İl Millî Eğitim Müdürü

16 Temmuz 2019
Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.

Zekariya YALIN
Memur

Ek :

- 1-Onay (1 Adet)
- 2-Anket Formu (5 Sayfa)



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99191664-605.01-E.13436102

12.07.2019

Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarih ve 20217/25 sayılı genelgesi.

b) Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğünün 02/07/2019 tarihli ve 23486 sayılı yazısı.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Zeynep TEKİN		
Danışmanı	Prof. Dr. Seçil ŞENYURT		
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü		
Alan/Bölüm	Sosyal Bilimler Eğitimi		
Tez, Araştırma veya Anketin Konusu	Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitime Yönelik Olarak Öğretmenlerin Değer ve İnançlarının İncelenmesi		
Başvuru Tarihi	02/07/2019	Başvuru Sayısı	23486
Çalışma Başlama Tarihi	01/09/2019		
Çalışma Bitiş Tarihi	30/09/2019		
Veri Toplama Araçları	Sürdürülebilir Kalkınma (SK) Değerleri ve Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi İnançları Anketi <ul style="list-style-type: none"> • Kişisel Bilgiler • Sürdürülebilir Kalkınma Anlayışınız • Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimine Dair Engeller • Kullanılan Teknikler • Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Değerler • Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi (SKE) Hakkında İnaçlar 		
Araştırma Türü	Tez Çalışması	Araştırma Önerisi	
CALISMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ			
S.No	Okulun Adı	S.No	Okulun Adı
1	Bandırma/100. Yıl İlkokulu	11	Bandırma/Şehit Süleymanbey İlkokulu
2	Bandırma/17 Eylül İlkokulu	12	Bandırma/Ticaret Borsası İlkokulu
3	Bandırma/Ahmet Obalı İlkokulu	13	Bandırma/Ticaret Odası İlkokulu
4	Bandırma/Ali Fahri İseri İlkokulu	14	Bandırma/Yamanegeli İlkokulu
5	Bandırma/Bandırma İlkokulu	15	Bandırma/Şehit Pilot Östeğmen Cemil Kaya İlkokulu
6	Bandırma/Cumhuriyet İlkokulu	16	Bandırma/Ticaret Odası Ortaokulu
7	Bandırma/Esnaf Sanatkarları İlkokulu	17	Bandırma/Vecihbey Ortaokulu
8	Bandırma/Fatih İlkokulu	18	Bandırma/Yamanegeli Ortaokulu
9	Bandırma/Hürriyet İlkokulu	19	Bandırma/Şehit Süleymanbey Ortaokulu
10	Bandırma/Marmara İlkokulu	20	Bandırma/Ticaret Borsası Ortaokulu

02/07/2019 Tarihli Araştırma İzni Başvurusu 22.08.2017 tarih ve 2017/25 sayılı Araştırma, yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine ilişkin Genelge kapsamında değerlendirilmiştir. TÖBİTAK-4005 projesi kapsamında kullanılmak üzere, Araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygun olduğu, millî ve manevi değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin AŞIK
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek : Anket Formu (5 Sayfa)

OLUR
12.07.2019
Yakup YILDIZ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

**SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA (SK) DEĞERLERİ VE
SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA EĞİTİMİ İNANÇLARI ANKETİ**

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: [] Erkek [] Kadın
2. Branşınız:
3. Hizmet Yılıınız:
4. Görev Yaptığınız İl:

SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA ANLAYIŞINIZ

- 1) İçerisinde sürdürülebilirliğin veya sürdürülebilir kalkınmanın da konu edinildiği;
 - a) Herhangi bir hizmet içi eğitim programına katıldınız mı? [] Evet [] Hayır
 - b) Lisans/lisansüstü öğrenimimizde herhangi bir ders aldınız mı? [] Evet [] Hayır
 - c) Öğrencileriniz, okulumuz aracılığı ile aşağıdaki projelerden hangilerine katıldınız veya destek oldunuz?

- | | | |
|------------------|------------------------------------|-----------------------------|
| [] Eko Okullar | [] Mavi Gök Yeşil Yaprak | [] Çocuk Dostu okul |
| [] Yeşil Kutu | [] Çocukların Meyve Bahçeleri | [] Okullarda Orman |
| [] KENTGES | [] Geleceğe Enerjin Kalsın | [] Başkent Enerji Hareketi |
| [] Yeşil Yaprak | [] Diğer (lütfen belirtiniz)..... | |

- 2) "Sürdürülebilirlik" ya da "sürdürülebilir kalkınma sözcükleri" size ne kadar tanıdık geliyor?

	Hiç	Biraz	Orta	Oldukça	Çok
Medyada kullanılan şekliyle	1	2	3	4	5
Akademik alanyazında kullanılan şekliyle	1	2	3	4	5

- 3) Aşağıdaki ifadelerden hangisi "Sürdürülebilir Kalkınma" ile ilgili kendi anlayışınıza en yakındır?

- a) Çevre korumasının ihmal edilmesi pahasına toplumun kısa ve uzun vadede gerekli olan ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik bir kalkınma seklidir.
 - b) Bireylerin kendi kaliteli yaşam anlayışlarına göre yasayabilmelerini destekleyen bir kalkınma seklidir.
 - c) Gelecek nesillerin ihtiyaçlarının karşılanması ve olanaklarını tehlikeye sokmadan günümüzün ihtiyaçlarını karşılayan bir kalkınma seklidir.
 - d) Mal ve hizmet üretiminin ve bu ürünlerin kalitesindeki artışın uzun vadede sürdürüldüğü bir kalkınma seklidir.
 - e) Karşı karşıya olduğumuz ekolojik krizden kurtulabilmek için doğanın ve doğal kaynaklarımızın korunmasını hedefleyen bir kalkınma seklidir.
- 4) 'Sürdürülebilirlik' ile ilgili kişisel anlayışınızı yansıtan anahtar kelimeler ya da söz öbeklerinden en az 3 tane yazınız. (Lütfen yukarıda 3. soruda yer alan kelimeleri kullanmayınız.)
.....



SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMAYA YONELİK DEĞERLER

Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değerlerin ölçüldüğü bu bölümde her madde farklı görüşleri yansıtan yargı çiftlerinden oluşmaktadır. Her iki yargı çiftini dikkatlice okuduktan sonra bunlardan hangisine ve ne ölçüde yakın olduğunuzu 1 den 7 ye kadar olan rakamlardan birini seçerek belirtiniz. 1, 2, 3 rakamlarından birini seçmeniz sol taraftaki düşünceyi, 5, 6, 7 rakamlarından birini seçmeniz sağ taraftaki düşünceyi desteklediğinizi gösterir.

Önek:

	1	2	3	4	5	6	7	
Ailelerin geçiminden erkekler sorumlu olduğu için iş başvurularında erkek adaylara öncelik tanınmalıdır.		x						İş başvurularında tüm adaylara eşit davranılmalıdır.

Bu işaretleme, çoğu durumda erkek adaylara iş başvurularında öncelik tanınması gerektiğini düşüncesini göstermektedir.

1	Tüm insanlar herhangi bir şiddete maruz kalma korkusu olmadan yaşamayı hak ederler.	1	2	3	4	5	6	7	Kimi durumlarda şiddet tehdidi toplumun iyiliği için gereklidir.
2	Tüm ailelere açlık ve fakirliğin olmadığı bir ortamda yaşamayı hak ederler.	1	2	3	4	5	6	7	Açlık ve fakirlik gibi durumlara karşı aileler kendi çabalarıyla mücadele etmelidirler.
3	Bütün insanlar her zaman en üst düzeyde adaleti hak ederler.	1	2	3	4	5	6	7	Bazı durumlarda insanlar adaleti daha az hak ederler.
4	Ülkesinin ekonomik kalkınmasına daha çok katkı sağlayan insanlar, bu kalkınmanın faydalarından daha fazla yararlanmayı hak eder.	1	2	3	4	5	6	7	Ülke ekonomisine katkıları olsun ya da olmasın tüm insanlar ekonomik kalkınmanın faydalarından eşit bir şekilde yararlanmalıdır.
5	Ekonomik kalkınmaya daha çok katkı sağlayan devletler bunun faydalarından daha fazla yararlanmalıdır.	1	2	3	4	5	6	7	Tüm ülkeler ekonomik kalkınmanın faydalarından eşit bir şekilde yararlanmalıdır.
6	Ekonomik kalkınmaya katkıda bulunan ekonomi çevreleri, bunun getirdiği kazançlardan daha fazla yararlanmalıdır.	1	2	3	4	5	6	7	Küresel ekonominin kazancı tüm halklar tarafından eşit olarak paylaşılmalıdır.
7	Geliri fazla olan insanlar gelir az olan insanlara yardım etmelidir.	1	2	3	4	5	6	7	Gelirimiz fazla olsa bile bunu başkalarıyla paylaşmak gereksizdir.
8	Küresel krizlerden etkilenen toplumlara diğer toplumlar yardım etmelidir.	1	2	3	4	5	6	7	Küresel krizlerden etkilenen toplumlara diğer toplumların yardım etmesi gerekmez.
9	Kendi sorunlarımız olsa da öncelikle bizden çok daha fazla sorunu olanlara yardım etmeliyiz.	1	2	3	4	5	6	7	Başkalarının bizden çok daha büyük sorunları olsa bile, öncelikle kendi sorunlarımıza yönelmeliyiz.
10	Ülke içindeki barış için sayıca çok olan kesimin yaşam şekline hoşgörülü olunması yeterlidir.	1	2	3	4	5	6	7	Ülke içindeki barış, tüm insanların yaşam şekline hoşgörülü yaklaşıldığında başlar.
11	Bazı insanların düşünceleri saygıyı hak etmez.	1	2	3	4	5	6	7	Tüm insanların farklı düşünce ve inançlarına karşı hoşgörülü olunmalıdır.



12	Toplum içindeki farklılıkları baskı altına almak bazı durumlarda gereklidir.	1	2	3	4	5	6	7	Toplum içindeki her türlü farklılığa hoşgörülü olunmalıdır.
13	Doğal çevreyi korumak için mevcut üretim şekillerinde büyük ölçüde değişiklikler yapılmalıdır.	1	2	3	4	5	6	7	Doğal çevreyi korumak için mevcut üretim şekillerinde sadece küçük çaplı değişiklikler yeterlidir.
14	İnsanlar doğa için hali hazırda tüketim alışkanlıklarında büyük değişiklikler yapmak zorundadır.	1	2	3	4	5	6	7	İnsanların doğa için tüketim alışkanlıklarında küçük değişiklikler yapmaları yeterlidir.
15	Kendi toplumumuzda yaşayan insanların haklarını korumada sorumluyken diğer toplumların hakları bizim sorumluluğumuzda değildir.	1	2	3	4	5	6	7	İnsan haklarının dünya çapında korunmasından herkes sorumludur.
16	Uygar ülkeler sadece kendi vatandaşlarının hayat kalitesinin yükseltilmesinden sorumludurlar.	1	2	3	4	5	6	7	Uygar ülkeler dünyadaki tüm insanların hayat kalitesinin yükseltilmesinden sorumludurlar.
17	Bizden uzaktaki toplumlar kültürel farklılıkları karşı hoşgörülü değilse bundan biz sorumlu olamayız.	1	2	3	4	5	6	7	Dünyadaki toplumlar kültürel farklılıklara hoşgörülü değilse bundan tüm insanlık sorumludur.
18	Her ülke sadece kendi sınırları içerisindeki haksızlıkların giderilmesinden sorumludur.	1	2	3	4	5	6	7	Dünyadaki haksızlıkların giderilmesi, tüm ülkelerin birlikte çalışması gereken ahlaki bir sorumluluktur.

SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA EĞİTİMİ (SKE) HAKKINDA İNANCLAR

Aşağıdaki maddelerin ifade ettikleri görüşe ne ölçüde katıldığınızı ilgili rakamları yuvarlak içine alarak belirtiniz.

		Tamamen Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen Katılıyorum (5)
1	SKE, öğrencilerin ileriye yönelik karar verme yeteneklerini geliştirir.					
2	SKE sürecinde ekonomi, çevre ve sosyal kalkınma ile ilgili tartışılmalı konuları ele almak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir.					
3	SK konularına derslerinde yer vermek öğretmenlerin mesleki birikimini zenginleştirir.					
4	Sürdürülebilir kalkınma eğitimi sürecinde öğrenciler kendi kavramsal anlayışlarını geliştirebilir.					
5	SKE sürecinde katılımcı öğrenme ve takım çalışmaları öğrencilerde anlamlı öğrenmeyi pekiştirir.					
6	SKE günlük yaşamda kullanılabileceğimiz bilgi, değer ve yetenekleri kazandırır.					
7	SKE tartışmaya açık konuları içerdiği için ilköğretim düzeyinde öğretilemez.					
8	SKE gerçekçi olmayan bir eğitim düşüncesidir.					
9	SK ile ilgili konulara ilköğretim programlarında yer verilmesi öğrencilerin dersten soğumasına neden olur.					
10	SKE'nin eğitim vereceğimiz alanla bütünleşmesi zordur.					



SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMAYA YONELİK DEĞERLER

Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik değerlerin ölçüldüğü bu bölümde her madde farklı görüşleri yansıtan yargı çiftlerinden oluşmaktadır. Her iki yargı çiftini dikkatlice okuduktan sonra bunlardan hangisine ve ne ölçüde yakın olduğunuzu 1 den 7 ye kadar olan rakamlardan birini seçerek belirtiniz. 1, 2, 3 rakamlarından birini seçmeniz sol taraftaki düşünceyi, 5, 6, 7 rakamlarından birini seçmeniz sağ taraftaki düşünceyi desteklediğinizi gösterir.

Örnek:

	1	2	3	4	5	6	7	
Ailelerin geçiminden erkekler sorumlu olduğu için iş başvurularında erkek adaylara öncelik tanınmalıdır.		x						İş başvurularında tüm adaylara eşit davranılmalıdır.

Bu işaretleme, çoğu durumda erkek adaylara iş başvurularında öncelik tanınması gerektiğini düşüncesini göstermektedir.

1	Tüm insanlar herhangi bir şiddete maruz kalma korkusu olmadan yaşamayı hak ederler.	1	2	3	4	5	6	7	Kimi durumlarda şiddet tehdidi toplumun iyiliği için gereklidir.
2	Tüm ailelere açlık ve fakirliğin olmadığı bir ortamda yaşamayı hak ederler.	1	2	3	4	5	6	7	Açlık ve fakirlik gibi durumlara karşı aileler kendi çabalarıyla mücadele etmelidirler.
3	Bütün insanlar her zaman en üst düzeyde adaleti hak ederler.	1	2	3	4	5	6	7	Bazı durumlarda insanlar adaleti daha az hak ederler.
4	Ülkesinin ekonomik kalkınmasına daha çok katkı sağlayan insanlar, bu kalkınmanın faydalarından daha fazla yararlanmayı hak eder.	1	2	3	4	5	6	7	Ülke ekonomisine katkıları olsun ya da olmasın tüm insanlar ekonomik kalkınmanın faydalarından eşit bir şekilde yararlanmalıdır.
5	Ekonomik kalkınmaya daha çok katkı sağlayan devletler bunun faydalarından daha fazla yararlanmalıdır.	1	2	3	4	5	6	7	Tüm ülkeler ekonomik kalkınmanın faydalarından eşit bir şekilde yararlanmalıdır.
6	Ekonomik kalkınmaya katkıda bulunan ekonomi çevreleri, bunun getirdiği kazançlardan daha fazla yararlanmalıdır.	1	2	3	4	5	6	7	Küresel ekonominin kazancı tüm halklar tarafından eşit olarak paylaşılmalıdır.
7	Geliri fazla olan insanlar gelir az olan insanlara yardım etmelidir.	1	2	3	4	5	6	7	Gelirimiz fazla olsa bile bunu başkalarıyla paylaşmak gereksizdir.
8	Küresel krizlerden etkilenen toplumlara diğer toplumlar yardım etmelidir.	1	2	3	4	5	6	7	Küresel krizlerden etkilenen toplumlara diğer toplumların yardım etmesi gerekmez.
9	Kendi sorunlarımız olsa da öncelikle bizden çok daha fazla sorunu olanlara yardım etmeliyiz.	1	2	3	4	5	6	7	Başkalarının bizden çok daha büyük sorunları olsa bile, öncelikle kendi sorunlarımıza yönelmeliyiz.
10	Ülke içindeki barış için sayıca çok olan kesimin yaşam şekline hoşgörülü olunması yeterlidir.	1	2	3	4	5	6	7	Ülke içindeki barış, tüm insanların yaşam şekline hoşgörülü yaklaşıldığında başlar.
11	Bazı insanların düşünceleri saygıyı hak etmez.	1	2	3	4	5	6	7	Tüm insanların farklı düşünce ve inançlarına karşı hoşgörülü olunmalıdır.



SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA EĞİTİMİNE DAİR ENGELLER

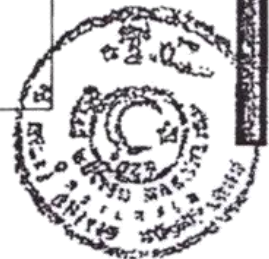
SKE esnasında aşağıda verilen engellerden hangileri ile karşılaştığınızı belirtiniz.

Ders süresinin kısalığı.	1	2	3	4	5	6	7
Derse hazırlanmanın zaman alması.	1	2	3	4	5	6	7
Öğretim materyallerinin yetersizliği.	1	2	3	4	5	6	7
Maddi olanaksızlıklar.	1	2	3	4	5	6	7
İdareci desteğinin yetersizliği.	1	2	3	4	5	6	7
Sürdürülebilir kalkınma konularında bilgi eksikliği.	1	2	3	4	5	6	7
SK konularının öğretimi hakkında bilgi eksikliği.	1	2	3	4	5	6	7
Kalabalık sınıflar.	1	2	3	4	5	6	7
Uygun doğal çevrenin (orman, göl, vb.) yokluğu.	1	2	3	4	5	6	7
Güvenlik sorunları.	1	2	3	4	5	6	7
Öğretim programı ile uyumsuzluğu.	1	2	3	4	5	6	7
SKE hakkındaki kaynakların tutarsızlığı.	1	2	3	4	5	6	7
SKE benim öğretim alanımla ilgili değil.	1	2	3	4	5	6	7
SKE ile ilgilenmiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
Diğer nedenler (Lütfen belirtiniz:.....)	1	2	3	4	5	6	7

KULLANILAN TEKNİKLER

Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik olarak aşağıdaki öğretim yöntem ve tekniklerinden hangilerini kullanıyorsunuz?

	Kullanıyorum	Kullanmıyorum ama kullanmayı isterim	Kullanmıyorum çünkü SKE'ye uygun değil.
Gezi/Gözlem			
Düz Anlatım			
Keşfetme			
Rol oynama/ Drama			
Bireysel/ Grup Projeleri			
Probleme Dayalı Öğretim			
Modelleme/ Simülasyon/ Animasyon			
Eğitsel Oyunlar			
Beyin Fırtınası			
Örnek Olay			
Bilgisayar Destekli Etkinlikler			
Fikir Aşılama			
Deney			
Diğer (Lütfen tanımlayınız)			



Öz Geçmiş

Doğum Yeri ve Yılı : Bandırma- 1993

Öğr. Gördüğü Kurumlar :	Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise	2009	2011	Bandırma Anadolu İmam Hatip Lisesi
Lisans	2012	2016	Ahi Evran Üniversitesi
Yüksek Lisans	2017	2021	Uludağ Üniversitesi

Bildiği Yabancı Diller ve

Düzeyi : İngilizce- Orta

Çalıştığı Kurumlar : Başlama ve Ayrılma Kurum AdıTarihleri

1. 2016-2017 Şehit Bedir Karabıyık Ortaokulu (Ücretli)
2. 2019- - Özel Bandırma Final Akademi Ortaokulu

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU

Yazar Adı Soyadı	Zeynep TEKİN
Tez Adı	Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitime Yönelik Olarak Öğretmenlerin Değer ve İnançlarının İncelenmesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Bilim Dalı	Sosyal Bilgiler Eğitimi
Tez Türü	Yüksek Lisans
Tez Danışman(lar)ı	Prof. Dr. Seçil Şenyurt
Çoğaltma (Fotokopi Çekim) İzni	<input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimin sadece içindikiler, özet, kaynakça ve içeriğinin % 10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input checked="" type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum
Yayımlama izni	<input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin veriyorum <input checked="" type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasının ertelenmesini istiyorum 1 yıl <input checked="" type="checkbox"/> 2 yıl <input type="checkbox"/> 3 yıl <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin vermiyorum

Hazırlamış olduğum tezimin yukarıda belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih:

İmza: