

Kayman, F. & Öztekin, S. (2026). Türkçe öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma eğitimi farkındalıkları ve uygulama deneyimleri. *International Journal of Language Academy*, 14 (3), 269-293.

Volume 14/3 September 2026
p. 269-293

Article History:

Received

24/08/2026

Accepted

08/09/2026

Available online

30/09/2026

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA EĞİTİMİ FARKINDALIKLARI VE UYGULAMA DENEYİMLERİ¹

**Turkish Teachers' Awareness of Sustainable Development Education
and Their Implementation Experiences**

Faruk KAYMAN²

Sevanur ÖZTEKİN³

Öz

Sürdürülebilir kalkınma, çevresel, sosyal ve ekonomik boyutlarıyla sürdürülebilir yaşam biçimlerinin yanı sıra bilgi, beceri ve değerlerin geliştirilmesini gerektiren çok boyutlu bir yaklaşımdır. Bu doğrultuda Türkçe dersi, temel dil becerilerinin yanı sıra eleştirel düşünme, sorgulama, değer geliştirme ve toplumsal farkındalık süreçlerini destekleyerek sürdürülebilir kalkınma eğitimi için önemli bir öğrenme alanı sunmaktadır. Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma eğitimiye yönelik düşüncelerini, sürdürülebilir kalkınma temalarını Türkçe öğretim sürecine nasıl yansıttıklarını, bu süreçte karşılaştıkları güçlükleri ve ihtiyaç duydukları destekleri belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim öğretim yılında Hakkâri il merkezindeki devlet ortaokullarında görev yapan 21 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış, elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmayı çevresel, sosyal ve ekonomik boyutlarıyla bütüncül bir kavram olarak değerlendirdiklerini, ancak sınıf içi uygulamalarda çevresel boyuta daha fazla yer verdiklerini göstermektedir. Öğretmenler sürdürülebilir kalkınma temalarını ağırlıklı olarak okuma metinleri, yaratıcı yazma, konuşma, tartışma, drama ve değerler eğitimi etkinlikleri aracılığıyla Türkçe öğretim sürecine yansıtmaktadır. Bunun yanında uygulamaya dönük etkinliklerin, disiplinler arası örneklerin ve güncel içeriklerin artırılması gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin özellikle günlük yaşamla ilişkilendirilebilen çevresel konulara ilgi gösterdiklerini, etkileşimli ve uygulamalı etkinliklerin öğrenci katılımını ve farkındalığını artırdığını belirtmiştir. Buna karşılık zaman

¹ Bu çalışma, TÜBİTAK tarafından 1919B012541181 numaralı proje kapsamında desteklenmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Hakkâri Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, farukkayman@hakkari.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7917-7188>

³ Lisans Öğrencisi, Hakkâri Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği Programı, sevanuroztekin@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-5785-0409>

yetersizliği, öğretim materyali ve rehber kaynak eksikliği, müfredat yoğunluğu, sürdürülebilir kalkınmanın bazı boyutlarının soyut yapısı ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerindeki farklılıklar öğretim sürecini güçleştiren başlıca etmenler olarak öne çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sürdürülebilir kalkınma eğitimi, Türkçe öğretmenleri, Türkçe öğretimi.

Abstract

Sustainable development is a multidimensional approach that requires the development of sustainable lifestyles as well as knowledge, skills, and values across its environmental, social, and economic dimensions. In this regard, the Turkish language course provides an important learning area for sustainable development education by supporting not only basic language skills but also processes of critical thinking, inquiry, value development, and social awareness. The aim of this study is to determine Turkish language teachers' views on sustainable development education, the ways in which they reflect sustainable development themes in the Turkish language teaching process, the difficulties they encounter in this process, and the support they need. The study was conducted using a case study design within the framework of a qualitative research approach. The study group consisted of 21 Turkish language teachers working in public secondary schools in Hakkâri city center during the 2025–2026 academic year. The data were collected through a semi-structured interview form, and the data obtained were analyzed using content analysis. The findings indicate that teachers perceive sustainable development as a holistic concept encompassing environmental, social, and economic dimensions; however, they give greater emphasis to the environmental dimension in classroom practices. Teachers reflect sustainable development themes in the Turkish language teaching process primarily through reading texts, creative writing, speaking, discussion, drama, and values education activities. In addition, teachers stated that practice-oriented activities, interdisciplinary examples, and up-to-date content should be increased. Teachers reported that students were particularly interested in environmental issues that could be related to everyday life and that interactive and practical activities increased student participation and awareness. In contrast, lack of time, insufficient instructional materials and guidance resources, curriculum overload, the abstract nature of some dimensions of sustainable development, and differences in students' levels of readiness emerged as the main factors that make the teaching process more challenging.

Keywords: Sustainable development education, Turkish language teachers, Turkish language teaching.

GİRİŞ

İklim değişikliği, biyolojik çeşitlilik kaybı, doğal kaynakların tükenmesi, çevresel bozulma, yoksulluk ve toplumsal eşitsizlikler çevresel, ekonomik, sosyal ve kültürel boyutları kapsayan çok katmanlı küresel sorunlar olarak öne çıkmaktadır. Bu sorunların birbirleriyle etkileşim içinde olması, çözüm süreçlerinin de disiplinler arası ve bütüncül yaklaşımlar çerçevesinde ele alınmasını zorunlu kılmaktadır (Intergovernmental Panel on Climate Change [IPCC], 2021; Özerdinç vd., 2022; United Nations [UN], 2023). İklim Değişikliği Paneli'nin (IPCC, 2021) Altıncı Değerlendirme Raporu iklim krizinin doğal sistemlerle sınırlı kalmayıp eğitim, ekonomi, sağlık ve toplumsal yaşamın farklı alanlarını etkileyen çok boyutlu bir küresel risk hâline geldiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda sürdürülebilir kalkınma, toplumların karşı karşıya olduğu karmaşık ve çok boyutlu sorunların çözümüne yönelik bütüncül bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır.

Sürdürülebilir kalkınma kavramı, Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu (World Commission on Environment and Development [WCED]) tarafından yayımlanan Our Common Future (Brundtland Raporu) adlı raporda, "gelecek kuşakların kendi gereksinimlerini karşılama olanaklarından ödün vermeden bugünün gereksinimlerini karşılayan kalkınma" olarak tanımlanmıştır (WCED, 1987, s. 43). Bu tanım, ekonomik büyüme ile çevrenin korunması arasındaki dengeyi vurgulamakla birlikte sonraki yıllarda sosyal adalet, kültürel çeşitlilik, insan hakları ve katılımcı yönetim gibi boyutları da kapsayacak şekilde genişlemiştir (Tıraş, 2012; Sterling, 2016). Sürdürülebilir kalkınma çevresel, ekonomik ve sosyal boyutların dinamik etkileşimine dayanan ve bu boyutlar

arasında dengeli bir ilişki kurulmasını amaçlayan bütüncül bir kalkınma yaklaşımı olarak ele alınmaktadır (Sachs, 2015; Gedik, 2020).

Bu yaklaşımın küresel ölçekte somut bir politika çerçevesine dönüşmesi ise Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi ile gerçekleşmiştir. On yedi Sürdürülebilir Kalkınma Amacı (SKA) yalnızca yoksulluğun sona erdirilmesini veya çevrenin korunmasını değil; kaliteli eğitim, toplumsal cinsiyet eşitliği, insana yakışır iş, sorumlu üretim ve tüketim, iklim eylemi, sürdürülebilir şehirler ve güçlü kurumlar gibi birbirini tamamlayan hedefleri de içermektedir (United Nations, 2015). Bu amaçlar, sürdürülebilir kalkınmanın yalnızca çevre politikalarıyla sınırlı olmadığını, toplumsal dönüşümü esas alan bütüncül bir kalkınma anlayışını benimsediğini göstermektedir. Dolayısıyla sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşılabilmesi, bireylerin sürdürülebilir yaşam biçimlerini benimsemelerini sağlayacak bilgi, beceri, değer ve tutumlarla donatılmasını gerektirmektedir.

Bu noktada eğitim, sürdürülebilir kalkınmanın gerçekleştirilmesinde temel dönüştürücü mekanizmalardan biri olarak görülmektedir. UNESCO tarafından geliştirilen Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim (Education for Sustainable Development-ESD) yaklaşımı bireylerin yalnızca sürdürülebilirlik hakkında bilgi sahibi olmalarını değil, sürdürülebilir yaşamı destekleyen davranışlar geliştirmelerini, karmaşık problemlere çözüm üretebilmelerini ve sorumlu vatandaşlar olarak toplumsal dönüşüme katkıda bulunmalarını hedeflemektedir (UNESCO, 2017; UNESCO, 2020). ESD yaklaşımı geleneksel bilgi aktarımına dayalı öğretim anlayışından farklı olarak öğrenenlerin aktif katılımını, eleştirel düşünmesini, iş birliği yapmasını ve gerçek yaşam problemleri üzerinde çözüm üretmesini önceleyen dönüşüm odaklı bir eğitim anlayışını benimsemektedir (Sterling, 2001; UNESCO, 2020).

Literatürde sürdürülebilir kalkınma eğitiminin temel amacının öğrencilerin sürdürülebilirlik yeterliklerini geliştirmek olduğu vurgulanmaktadır. Wiek vd. (2011), sürdürülebilirlik alanında bireylerde geliştirilmesi gereken temel yeterlikleri sistem düşüncesi, öngörü (anticipatory), normatif, stratejik ve kişilerarası iş birliği yeterlikleri olarak sınıflandırmaktadır. Benzer şekilde UNESCO (2017) eleştirel düşünme, bütüncül problem çözme, öz farkındalık, iş birliği ve sorumluluk alma becerilerini sürdürülebilir kalkınma eğitiminin temel çıktıları arasında göstermektedir. OECD'nin Learning Compass 2030 çerçevesi de öğrencilerin belirsizliklerle baş edebilen, etik kararlar alabilen ve sürdürülebilir toplumların oluşumuna katkı sağlayan bireyler olarak yetiştirilmesini eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biri olarak değerlendirmektedir (OECD, 2019). Bu çerçeveler birlikte değerlendirildiğinde sürdürülebilir kalkınma eğitiminin bireylere çevre bilinci kazandırmanın ötesinde yaşam boyu kullanabilecekleri üst düzey bilişsel, sosyal ve etik yeterlikleri geliştirmeyi amaçladığı anlaşılmaktadır.

Sürdürülebilir kalkınma eğitiminin etkili biçimde uygulanabilmesi büyük ölçüde öğretmenlerin bilgi birikimlerine, pedagojik yeterliklerine ve sınıf içi uygulamalarına bağlıdır. Öğretmenler sürdürülebilir kalkınma amaçlarını yalnızca aktaran bireyler değil, aynı zamanda öğrencilerin bu amaçları günlük yaşamla ilişkilendirmelerine rehberlik eden eğitim liderleri olarak görülmektedir (Mochizuki & Bryan, 2015). Bu nedenle öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin algıları, farkındalıkları ve uygulama deneyimleri eğitim politikalarının başarısını doğrudan etkileyen değişkenlerden biri olarak kabul edilmektedir (Evans vd., 2017). UNESCO (2020), ESD for 2030 yol haritasında sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşılabilmesi için eğitimcilerin kapasitesinin güçlendirilmesini öncelikli eylem alanlarından biri olarak tanımlamakta, öğretmenlerin disiplinler arası öğretim tasarlayabilme, sürdürülebilirlik temalarını farklı disiplinlerle bütünleştirebilme ve öğrenci merkezli öğrenme ortamları oluşturabilme yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu bağlamda ana dili eğitimi, sürdürülebilir kalkınma eğitiminin farklı boyutlarının öğretim sürecine bütünleştirilebileceği önemli öğrenme alanlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Türkçe öğretim sürecinin metinler ve dil becerileri etrafında yapılandırılması, öğrencilerin farklı toplumsal, çevresel ve ekonomik konulara ilişkin içeriklerle karşılaşmalarına ve bu içerikleri okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma süreçleri aracılığıyla anlamlandırmalarına olanak sağlamaktadır. Nitekim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrenme çıktılarının temalar kapsamında metinler ve etkinlikler aracılığıyla dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileriyle ilişkilendirilerek kazandırılması öngörülmektedir. Bu yapı, sürdürülebilir kalkınma eğitiminin Türkçe dersine dışarıdan bağımsız bir konu olarak eklenmesinden ziyade, uygun metin ve öğrenme etkinlikleri aracılığıyla mevcut Türkçe öğretim süreciyle ilişkilendirilmesine imkân sağlamaktadır. Dil, bireyin düşünme, anlam oluşturma ve bilişsel gelişim süreçlerinin temel araçlarından biri olup çevresini yorumlamasına ve düşüncelerini yapılandırmasına katkı sağlamaktadır (Vygotsky, 1978). Bunun yanında dil eğitimi; eleştirel okuryazarlık, çoklu bakış açılarını değerlendirme, etkili iletişim kurma ve toplumsal sorunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirme gibi sürdürülebilir kalkınma eğitiminin temel yeterliklerini destekleyen önemli bir öğrenme alanı niteliğindedir (Bourn, 2015; UNESCO, 2017). Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri aracılığıyla öğrenciler çevresel, toplumsal ve ekonomik sorunlara ilişkin farklı metinlerle karşılaşmakta, bu sorunları sorgulamakta, tartışmakta ve kendi görüşlerini oluşturabilmektedir. Öyle ki bu becerilerin gelişimi bireyler için yönlendirici bir etkiye sahip olmuş ve bilinçli bir yaşamın ön koşulları arasında yer almıştır (Erol & Erdem, 2017; Erol, 2021). Bu nedenle Türkçe dersinde kullanılacak metinlerin ve bu metinler etrafında yapılandırılan öğrenme etkinliklerinin niteliği, sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin bilgi, tutum ve becerilerin öğrencilerle buluşturulmasında önemli bir olanak sunmaktadır. Bu açıdan sürdürülebilir kalkınma temalarının Türkçe öğretim sürecine yansıtılmasında yalnızca öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının değil, öğrencilerin karşılaştıkları ders kitabı metinlerinin ve bu metinlere dayalı etkinliklerin de dikkate alınması gerekmektedir.

Türkçe dersi, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmesinin yanı sıra değerler eğitiminin desteklendiği temel öğrenme alanlarından biridir (Kaya & Erol, 2021). Bunun yanında 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı öğrencilerin eleştirel düşünme, çeşitli okuryazarlık becerileri ve disiplinler arası yeterlikler geliştirmelerini de hedeflemektedir (MEB, 2024a; Dilekçi, 2026). Bu yönüyle Türkçe öğretimi sürdürülebilir kalkınma eğitiminin öngördüğü eleştirel düşünme, sorumluluk alma ve toplumsal katılım gibi yeterliklerin geliştirilmesini destekleyen önemli bir eğitim ortamı sunmaktadır. Özellikle metin temelli öğretim yaklaşımı öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma ile ilişkili farklı bakış açılarını karşılaştırmalarına, güncel toplumsal sorunları tartışmalarına ve çözüm odaklı düşüncelerine olanak sağlamaktadır. Bu yönüyle Türkçe öğretimi sürdürülebilir kalkınma eğitiminin disiplinler arası yapısını destekleyen önemli derslerden biri olarak öne çıkmaktadır. Türkçe öğretiminin sürdürülebilir kalkınma eğitimine katkısı öğretim programlarının da bu yaklaşımı destekleyecek biçimde yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanan 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri ile değer ve eğilimlerin bütüncül biçimde geliştirilmesini amaçlamaktadır (MEB, 2024a). Program; eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği, sorumluluk alma ve öğrendiklerini yaşamla ilişkilendirme gibi becerileri önceleyen yapısıyla sürdürülebilir kalkınma eğitiminin öngördüğü yeterliklerle önemli ölçüde örtüşmektedir. Benzer şekilde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni beceri temelli eğitim anlayışı, değer odaklı yaklaşımı ve “yetkin ve erdemli insan” yetiştirme hedefiyle bireylerin çevresel, toplumsal ve etik sorumluluk geliştirmelerini destekleyen bir eğitim perspektifi ortaya koymaktadır (MEB, 2024b). Bu doğrultuda 2024 Ortaokul Türkçe Dersi

Öğretim Programı sürdürülebilir kalkınma amaçlarına doğrudan atıfta bulunmasa da çevre bilinci, kültürel mirasın korunması, dijital vatandaşlık, sorumluluk, etik değerler, eleştirel düşünme ve iş birliği gibi sürdürülebilir kalkınmayla ilişkili bilgi, beceri ve değerlerin Türkçe öğretimi sürecine bütünleştirilmesine olanak sağlayan bir çerçeve sunmaktadır. Bununla birlikte programda yer alan bu yaklaşımın öğretmenler tarafından nasıl yorumlandığı, sınıf içi uygulamalara nasıl yansıtıldığı ve uygulama sürecinde ne tür güçlüklerle karşılaşıldığı henüz yeterince açıklığa kavuşturulmuş değildir.

Uluslararası alan yazını incelendiğinde sürdürülebilir kalkınma eğitimi üzerine gerçekleştirilen araştırmaların son on yılda belirgin biçimde arttığı görülmektedir. Bununla birlikte bu araştırmaların önemli bir kısmı öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin bilgi, tutum, yeterlik ve öz yeterlik algılarına odaklanmaktadır (Cebrián & Junyent, 2015; Evans vd., 2017; Álvarez-García vd., 2018). Bu çalışmalar genel olarak öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma ilkelerine yönelik olumlu tutumlar geliştirdiklerini, ancak bu bilgi ve tutumların sınıf içi öğretim uygulamalarına dönüştürülmesi konusunda önemli yetersizlikler yaşandığını ortaya koymaktadır. Özellikle disiplinler arası öğretim tasarımı yapabilme, sürdürülebilirlik temalarını ders içerikleriyle bütünleştirebilme ve öğrenci merkezli öğrenme ortamları oluşturabilme konularında öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duydukları vurgulanmaktadır (Lozano vd., 2017; UNESCO, 2020). Benzer şekilde farklı ülkelerde görev yapan öğretmenlerle yürütülen araştırmalar, sürdürülebilir kalkınma eğitiminin uygulanmasını etkileyen yapısal ve pedagojik güçlüklerin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu güçlükler arasında öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmanın bütüncül yapısına ilişkin yeterliklerinin sınırlı olması, öğretim programlarının yoğunluğu, zaman yetersizliği, uygun öğretim materyallerine erişimde yaşanan sorunlar ve mesleki gelişim olanaklarının yetersizliği öne çıkmaktadır (Evans vd., 2017; UNESCO, 2020). Ayrıca birçok araştırma öğretmenlerin sürdürülebilirliği çoğunlukla çevresel boyut üzerinden ele aldığını; sosyal adalet, ekonomik sürdürülebilirlik, kültürel çeşitlilik ve küresel vatandaşlık gibi diğer boyutların ise öğretim sürecinde görece daha sınırlı yer bulduğunu göstermektedir (Cebrián & Junyent, 2015; UNESCO, 2020). Bu durum, sürdürülebilir kalkınma eğitiminin bütüncül yapısının uygulamaya tam olarak yansıtılmadığını ortaya koymaktadır.

Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde de benzer bir eğilim dikkat çekmektedir. Araştırmaların önemli bir bölümü öğretmen adaylarının veya farklı branşlardaki öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalıklarını, tutumlarını ya da yeterliklerini belirlemeye odaklanmıştır (Çobanoğlu & Türer, 2015; Atmaca, 2018; Eröz & Günay, 2023). Bulgular genel olarak katılımcıların sürdürülebilir kalkınma konusunda olumlu görüşlere sahip olduklarını ortaya koymakla birlikte bu farkındalığın öğretim uygulamalarına aktarılmasında çeşitli güçlüklerin yaşanabildiğini göstermektedir. Özellikle öğretim materyallerinin sınırlılığı, müfredatın yoğunluğu, zaman yetersizliği ve hizmet içi eğitim eksikliği öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma temalarını etkili biçimde ele almalarını güçleştiren başlıca etmenler arasında gösterilmektedir (Aydoğan, 2021; Biçer, 2021; Tekin, 2021). Bununla birlikte, farklı öğretim alanlarında gerçekleştirilen bu çalışmaların her birinin kendi disiplinler amaçları, öğretim programları ve öğrenme süreçleri çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle söz konusu araştırmalar, Türkçe öğretimiyle doğrudan karşılaştırılmak yerine sürdürülebilir kalkınmanın eğitim süreçlerindeki genel görünümüne ilişkin bir çerçeve sunmaktadır.

Türkçe eğitimi bağlamındaki araştırmalar incelendiğinde ise çalışmaların daha çok öğretim programları, ders kitapları ve metinlerin sürdürülebilir kalkınma açısından değerlendirilmesine odaklandığı görülmektedir (Soysal & Akbulut, 2024; Ölçer & Öztürk, 2025). Bu çalışmalar Türkçe öğretiminde sürdürülebilir kalkınma ile ilişkili içeriklerin ve metinlerin nasıl ele alındığına ilişkin önemli bilgiler sunmakla birlikte, Türkçe öğretmenlerinin bu temaları sınıf içi öğretim süreçlerine nasıl yansıtıtlıklarına ilişkin

doğrudan deneyimlerini ortaya koymamaktadır. Türkçe öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma temalarını sınıf içi öğretim sürecine nasıl entegre ettiklerini, hangi öğretim stratejilerini kullandıklarını, öğrencilerin bu sürece ilişkin tepkilerini nasıl değerlendirdiklerini ve uygulamada karşılaştıkları güçlükleri doğrudan ortaya koyan nitel çalışmaların ise oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca Türkçe eğitimi bağlamında incelenen araştırmalarda sürdürülebilir kalkınmanın farklı boyutlarının ele alınış biçiminin de sınırlı kaldığı; özellikle sosyal, kültürel ve ekonomik boyutların Türkçe öğretimi bağlamındaki yansımalarının bütüncül biçimde ele alınmadığı dikkat çekmektedir.

Bu değerlendirmeler alan yazınında iki temel boşluğa işaret etmektedir. İlk olarak, Türkçe öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin kavramsal algılarını, sınıf içi uygulamalarını ve bu uygulamalara yön veren pedagojik gerekçeleri bütüncül biçimde ele alan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. İkinci olarak, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yürürlüğe girmesinin ardından sürdürülebilir kalkınmayla ilişkili içeriklerin öğretim sürecine nasıl yansıtıldığına, programın uygulamalara ne ölçüde rehberlik ettiğine ve öğretmenlerin bu süreçte hangi güçlüklerle karşılaştıklarına ilişkin ampirik bulgular henüz yeterli değildir. Bu araştırma söz konusu boşluğu doldurmayı amaçlayarak Türkçe öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin algılarını, bu yaklaşımı öğretim sürecine nasıl entegre ettiklerini, öğretim materyallerini nasıl değerlendirdiklerini, öğrencilerin ilgi ve katılımına ilişkin gözlemlerini, uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlükleri ve çözüm önerilerini bütüncül bir bakış açısıyla incelemektedir. Araştırmanın bir diğer özgün yönü sürdürülebilir kalkınmayı yalnızca çevresel boyutuyla değil; çevresel, sosyal ve ekonomik boyutlarıyla birlikte ele alarak öğretmenlerin bu boyutlar arasındaki ilişkilere yönelik bakış açılarını ortaya koymasıdır. Bu yönüyle çalışma, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın sürdürülebilir kalkınma bağlamındaki uygulamalarına ilişkin ilk nitel araştırmalardan biri olmasının yanı sıra sürdürülebilir kalkınma eğitimi ile ana dili öğretimi arasındaki ilişkinin daha kapsamlı biçimde anlaşılmasına katkı sağlamayı; öğretmen yetiştirme programlarının, hizmet içi eğitimlerin, öğretim materyallerinin ve gelecekte yürütülecek program geliştirme çalışmalarının yanı sıra eğitim politikalarının geliştirilmesine yönelik kanıt temelli veriler sunmayı hedeflemektedir.

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma eğitimine ilişkin düşüncelerini, öğretim uygulamalarını ve sınıf içi deneyimlerini kapsamlı biçimde ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenleri sürdürülebilir kalkınma kavramını nasıl anlamlandırmakta ve sürdürülebilir kalkınmanın çevresel, sosyal ve ekonomik boyutlarını nasıl değerlendirmektedir?
2. Türkçe öğretmenleri sürdürülebilir kalkınma ile ilişkili konu, tema ve değerleri Türkçe öğretim sürecine hangi etkinlikler, metinler ve öğretim uygulamaları aracılığıyla yansıtmaktadır?
3. Türkçe öğretmenleri Türkçe ders kitaplarını ve diğer öğretim materyallerini sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından nasıl değerlendirmektedir?
4. Türkçe öğretmenleri öğretim sürecinde sürdürülebilir kalkınmanın hangi boyutlarına daha fazla yer vermekte ve bu tercihlerini hangi gerekçelerle açıklamaktadır?
5. Türkçe öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma temalarının öğretimine ilişkin öğrenci ilgi, katılım ve farkındalık düzeylerine yönelik gözlemleri nelerdir?

6. Türkçe öğretmenleri sürdürülebilir kalkınma temalarını Türkçe öğretim sürecinde ele alırken hangi güçlüklerle karşılaşmaktadır?
7. Türkçe öğretmenlerine göre sürdürülebilir kalkınma eğitiminin daha etkili biçimde yürütülebilmesi için hangi desteklere ihtiyaç duyulmaktadır?
8. Türkçe öğretmenleri 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından nasıl değerlendirmektedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma eğitimine ilişkin farkındalıklarını ve uygulama deneyimlerini incelemeyi amaçladığından nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde durum çalışması desenine göre yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini, algılarını ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları doğal ortamı içerisinde bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koymayı amaçlayan araştırmalardır (Creswell & Poth, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu yaklaşım, sosyal gerçeğin katılımcıların bakış açıları doğrultusunda anlaşılmasına ve yorumlanmasına imkân tanımaktadır.

Durum çalışması ise güncel bir olgunun kendi gerçek yaşam bağlamı içerisinde derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan bir araştırma desendir (Yin, 2018). Ayrıca bu desen, sınırları belirlenmiş bir sistemin, olayın, bireyin veya grubun ayrıntılı ve kapsamlı bir biçimde incelenmesine imkân tanımaktadır (Stake, 1995; Merriam & Tisdell, 2016). Özellikle araştırma sorularının “nasıl” ve “neden” sorularına odaklandığı çalışmalarda durum çalışması deseni sıklıkla tercih edilmektedir (Yin, 2018). Bu araştırmada incelenen durum, Türkçe öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma eğitimi yönelik farkındalıkları ile bu eğitime ilişkin sınıf içi uygulama deneyimleridir. Söz konusu durumun öğretmenlerin bilgi, deneyim, uygulama ve görüşleri bağlamında bütüncül bir şekilde ele alınması durum çalışması desininin tercih edilmesinde belirleyici olmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Hakkâri ili merkezindeki devlet okullarında görev yapan 21 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmacının katılımcılara kolay ulaşabilmesi ve veri toplama sürecinin daha hızlı ve ekonomik bir biçimde yürütülebilmesi nedeniyle kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi, araştırmacının yakın ve erişilmesi kolay olan bireyleri çalışma grubuna dâhil ettiği, araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran amaçlı örneklemeye yöntemlerinden biridir (Büyüköztürk vd., 2025).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması sürecinde öncelikle sürdürülebilir kalkınma eğitimi, sürdürülebilir kalkınma farkındalığı, sürdürülebilir kalkınmanın Türkçe öğretimiyle ilişkisi ve sürdürülebilir kalkınma temalarının öğretim programlarına yansımalarına ilişkin ulusal ve uluslararası alan yazını incelenmiştir. Yapılan alan yazını taraması doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma eğitimi yönelik farkındalıklarını ve uygulama deneyimlerini kapsamlı bir şekilde ortaya koyabilecek soruların hazırlanmasına özen gösterilmiştir.

Hazırlanan görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik cinsiyet ve mesleki kıdem bilgilerini içeren sorular yer almaktadır. İkinci bölüm ise araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan ve

Türkçe öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma kavramına ilişkin algılarını, Türkçe derslerinde sürdürülebilir kalkınma temalarına yer verme durumlarını, ders kitapları ve öğretim materyallerine ilişkin değerlendirmelerini, öğrencilerin konuya yönelik ilgi ve farkındalık düzeylerine ilişkin gözlemlerini, karşılaştıkları güçlükleri, ihtiyaç duydukları destekleri ve 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik sekiz açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan görüşme formu, kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla Türkçe eğitimi alanında görev yapan iki öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda bazı soruların ifade biçimleri yeniden düzenlenmiş, anlaşılabilirliği artırmak amacıyla gerekli düzeltmeler yapılmış ve görüşme formuna son hâli verilmiştir. Ardından görüşme formunun uygulama sürecindeki işlevselliğini değerlendirmek amacıyla çalışma grubunda yer almayan üç Türkçe öğretmeniyle pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmelerin yaklaşık otuz dakika sürdüğü ve soruların uygulama sürecinde herhangi bir sorun oluşturmadığı görülmüş, bu doğrultuda görüşme formunda değişiklik yapılmasına gerek duyulmamıştır.

Veri toplama sürecinde katılımcılara araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiş, araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı ve elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı açıklanmıştır. Veriler, Hakkâri ili merkezindeki devlet okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleriyle gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcıların izinleri doğrultusunda görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış, görüşmeler ortalama otuz beş dakika sürmüştür. Daha sonra bu kayıtlar bilgisayar ortamına aktararak yazılı metin hâline getirilmiştir. Böylece veri kaybının önüne geçilmiş ve katılımcı görüşlerinin eksiksiz bir şekilde analiz edilmesi sağlanmıştır.

Araştırmada elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, nitel verilerin sistematik bir biçimde kodlanarak benzer özellikler taşıyan verilerin belirli kategori ve temalar altında bir araya getirilmesi ve bu verilerin anlamlı bir şekilde yorumlanmasına dayanan bir analiz tekniğidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Veri analizi sürecinde öncelikle görüşme kayıtları araştırmacılar tarafından ayrıntılı biçimde okunmuş ve araştırmanın amacı doğrultusunda anlamlı veri birimleri belirlenmiştir. Daha sonra veriler kodlanmış, benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Elde edilen tema ve kategoriler yeniden gözden geçirilerek verilerin bütüncül bir biçimde yorumlanması sağlanmıştır. Kodlama sürecinin güvenilirliğini belirlemek amacıyla veriler iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve kodlayıcılar arası uyum, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen Güvenirlilik = $\left[\frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \right] \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arasındaki güvenirlilik katsayısı %88'in üzerinde bulunmuştur. Bu oranın %70'in üzerinde olması nitel araştırmalarda veri analizinin güvenilir kabul edildiğini göstermektedir (Miles & Huberman, 1994). Kodlayıcılar arasında ortaya çıkan farklılıklar tartışılarak ortak bir görüşe ulaşılmış ve kodlama süreci tamamlanmıştır.

Katılımcıların kimliklerinin gizliliğini korumak amacıyla görüşme verileri anonimleştirilmiş ve öğretmenlere TÖ1, TÖ2, TÖ3... şeklinde kodlar verilmiştir. Elde edilen tema ve kategoriler araştırmanın amacı doğrultusunda düzenlenmiş, bulgular doğrudan alıntılarla desteklenerek tablo ve açıklamalar eşliğinde sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Bu araştırmada geçerlik ve güvenirlilik nitel araştırma geleneğinde kabul gören ölçütler doğrultusunda ele alınmış ve araştırma süreci boyunca farklı stratejilerle desteklenmiştir (Lincoln & Guba, 1985). Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla elde edilen veriler ve bunlardan türetilen yorumlar arasında tutarlılık sağlanmasına dikkat edilmiştir. Bulguların araştırma sorularıyla uyumu sürekli olarak gözden geçirilmiş, ortaya çıkan

anlamlandırmaların veriye dayalı olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca bulguların sunumunda katılımcı görüşlerinden seçilen doğrudan alıntılar kullanılarak yorumların veriye dayalı temellendirilmesi güçlendirilmiştir. Geçerlik sürecini destekleyen bir diğer önemli uygulama uzman incelemesi olmuştur. Araştırma kapsamında geliştirilen veri toplama aracı ve analiz sürecinde ulaşılan temalar Türkçe eğitimi alanında uzman araştırmacıların değerlendirmesine sunulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda kavramsal ve yapısal düzeyde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu süreç, araştırmanın metodolojik tutarlılığının güçlendirilmesine katkı sağlamıştır. Aktarılabilirlik açısından, araştırmanın yürütüldüğü bağlam ve çalışma grubunun özellikleri ayrıntılı biçimde betimlenmiş, böylece okuyucunun araştırma bulgularını kendi çalışma bağlamı ile ilişkilendirebilmesine imkân sağlayacak bir açıklık sunulmuştur. Tutarlılık ve teyit edilebilirlik bağlamında ise araştırma sürecinde ulaşılan kod ve temaların içsel bütünlüğü değerlendirilmiş, ortaya çıkan yapıların araştırma problemi ile uyumlu olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma sürecine ilişkin tüm veri seti ve analiz çıktıları sistematik biçimde düzenlenerek araştırmanın izlenebilirliği güçlendirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt amacı kapsamında katılımcılara, "*Sürdürülebilir kalkınma sizin için ne ifade etmektedir? Bu kavramın çevresel, sosyal ve ekonomik boyutlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?*" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler analiz edilerek kodlanmış ve bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Türkçe Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Kalkınma Kavramına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	N	%
Sürdürülebilir Kalkınma Algısı	Gelecek Odaklı Yaklaşım	Gelecek nesillere yaşanabilir dünya bırakma	8	18,18
		Kaynakların gelecek kuşaklar için korunması	5	11,36
	Çevresel Sorumluluk	Doğal kaynakların korunması	6	13,63
		Çevreyi koruma ve ekolojik denge	4	9,09
	Sosyal Boyut	Toplumsal adalet ve fırsat eşitliği	4	9,09
		Toplumsal refah ve yaşam kalitesini artırma	3	6,82
		Toplumsal dayanışma ve insan hakları	2	4,55
	Ekonomik Boyut	Kaynakların verimli kullanılması	5	11,36
		İsrafın önlenmesi ve tasarruf	3	6,82
	Bütüncül Kalkınma Anlayışı	Çevresel, sosyal ve ekonomik boyutların birlikte ele alınması	2	4,55
Kalkınmanın devamlılığı ve uzun vadeli planlanması		2	4,55	
Toplam			44	100

Tablo 2 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma kavramına ilişkin görüşlerinin beş ana kategori altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin en fazla vurgu yaptığı kategori "Gelecek Odaklı Yaklaşım" olmuştur. Bu kategori altında özellikle gelecek nesillere yaşanabilir bir dünya bırakma (%18,18) ve kaynakların gelecek kuşaklar için korunması (%11,36) kodları öne çıkmıştır. Bunu "Çevresel Sorumluluk" kategorisi takip etmektedir. Katılımcılar sürdürülebilir kalkınmayı büyük ölçüde doğal kaynakların korunması, çevrenin korunması ve ekolojik dengenin sürdürülmesi ile ilişkilendirmişlerdir. "Ekonomik Boyut" kategorisinde öğretmenler, kaynakların bilinçli ve verimli kullanılmasını, israfın önlenmesini ve tasarruf bilincini sürdürülebilir kalkınmanın temel

bileşenleri arasında değerlendirmiştir. "Sosyal Boyut" kategorisinde ise toplumsal adalet, fırsat eşitliği, toplumsal refah, dayanışma ve insan hakları ön plana çıkmıştır. Son olarak bazı katılımcılar sürdürülebilir kalkınmanın yalnızca tek bir boyutla açıklanamayacağını, çevresel, sosyal ve ekonomik boyutların bir bütün olarak ele alınması gerektiğini ve kalkınmanın uzun vadeli bir süreç olduğunu vurgulamıştır.

Türkçe öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde kavramın öncelikle gelecek nesillerin yaşam haklarının korunması ve kaynakların bilinçli kullanılması ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu durumu TÖ1, *"Ekonomik kaynakları kullanırken bunu çevreyi koruyarak, bilinçli kullanarak ve toplumsal değerleri göz önünde bulundurarak gelecek nesillerin de bu kaynaklardan faydalanabileceği şekilde dizayn etmek."* sözleriyle ifade ederken TÖ21 ise *"Gelecek nesillere temiz bir çevre ve güçlü bir ekonomi bırakabilmek sürdürülebilir kalkınmanın temel hedefidir."* ifadeleriyle benzer bir bakış açısı ortaya koymuştur. Katılımcı görüşlerinde sürdürülebilir kalkınmanın çevresel boyutunun da önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Öğretmenler özellikle doğal kaynakların korunması, çevre bilincinin geliştirilmesi ve ekolojik dengenin sürdürülmesi üzerinde durmuşlardır. Bu bağlamda TÖ6 sürdürülebilir kalkınmayı *"doğayı koruyarak, zarar en aza indirilerek toplum olarak ilerlemeyi ve refaha ermeyi ifade eden bir anlayış"* olarak tanımlarken TÖ15 ise özellikle enerji, su ve doğal kaynakların korunmasının çevresel boyutun temelini oluşturduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı ise sürdürülebilir kalkınmanın sosyal boyutuna vurgu yapmıştır. Katılımcılar, toplumsal adalet, fırsat eşitliği, insan hakları ve toplumsal refahın artırılmasını sürdürülebilir bir toplumun temel unsurları olarak değerlendirmiştir. Nitekim TÖ2 sosyal boyutu *"adalet ve fırsat eşitliği"* kavramlarıyla açıklarken TÖ17 insan haklarını gözetken politikaların sürdürülebilir kalkınmaya önemli katkılar sağlayacağını ifade etmiştir. Bunun yanında öğretmenler sürdürülebilir kalkınmanın ekonomik boyutunu da kaynakların verimli kullanılması, tasarruf bilincinin geliştirilmesi ve israfın önlenmesi çerçevesinde değerlendirmişlerdir. TÖ12 ekonomik açıdan kaynakların verimli kullanılmasının önemine dikkat çekerken, TÖ14 tasarruflu hareket etmenin sürdürülebilir kalkınmanın temel gerekliliklerinden biri olduğunu belirtmiştir. Son olarak bazı katılımcılar sürdürülebilir kalkınmanın yalnızca çevresel, sosyal ya da ekonomik bir kavram olarak değerlendirilmemesi gerektiğini, bu üç boyutun birbirini tamamlayan unsurlar olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin TÖ8, *"Her üç kavramın beraber ele alınıp hayata entegre edilmesi gerekiyor."* diyerek bütüncül bir yaklaşımın gerekliliğini vurgulamış, TÖ20 ise sürdürülebilir kalkınmanın yalnızca ekonomik büyüme olarak değerlendirilemeyeceğini, aynı zamanda çevresel sorumluluk ve sosyal adalet gerektirdiğini şu sözlerle ifade etmiştir: *"Sürdürülebilir kalkınma yalnızca ekonomik büyüme değildir. Aynı zamanda çevresel sorumluluk ve sosyal adalet gerektirir. Bu üç unsurun dengeli bir şekilde yürütülmesi gerektiğine inanıyorum."*

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında katılımcılara *"Türkçe derslerinde sürdürülebilir kalkınma ile ilişkili konu, tema ya da değerlere yer veriyor musunuz? Yer veriyorsanız bunu hangi etkinlik, metin veya uygulamalarla gerçekleştiriyorsunuz?"* sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı yanıtlarından elde edilen veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Türkçe Öğretmenlerinin Derslerinde Sürdürülebilir Kalkınma Temalı İçerik Kullanımına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	N	%
Sürdürülebilir Kalkınma Temalı İçerik Kullanımı	Metin temelli öğretim	Ders kitabı metinleri	4	19,06
		Edebi metinler	2	9,52
	Etkinlik temelli öğretim	Tartışma etkinlikleri	3	14,29
		Yazma etkinlikleri	3	14,29

Tema	Kategori	Kod	N	%
Proje temelli öğrenme		Proje çalışmaları	2	9,52
		Araştırma görevleri	2	9,52
Disiplinlerarası öğretim		Dersler arası ilişkilendirme	2	9,52
		Günlük yaşamla ilişkilendirme	1	4,76
Sınırlılıklar		Materyal yetersizliği	2	9,52
Toplam			21	100

Tablo 3'e göre en çok vurgulanan kategori metin temelli öğretim ve etkinlik temelli öğretim olmuştur. Metin temelli öğretim kategorisi toplam kodlamaların %28,58'ine (n=6) karşılık gelmektedir. Katılımcıların %19,06'sı (n=4) ders kitabı metinleri üzerinden sürdürülebilirlik konularını işlediğini belirtirken %9,52'si (n=2) edebi metinlerin değer aktarımı açısından kullanıldığını ifade etmiştir. Etkinlik temelli öğretim kategorisinde yine katılımcıların %28,58'i (n=6) tartışma ve yazma etkinliklerine yer verdiklerini belirtmiştir. Bu kapsamda %14,29'u (n=3) sınıf içi tartışmaların, %14,29'u (n=3) ise yazma etkinliklerinin öğrencilerin sürdürülebilirlik konularını anlamasında etkili olduğunu ifade etmiştir. Proje temelli öğrenme kategorisinde katılımcıların %19,04'ü (n=4) proje çalışmaları ve araştırma görevlerine yer verdiklerini belirtmiştir. %9,52'si (n=2) proje çalışmalarının öğrencilerin aktif katılımını artırdığını, %9,52'si (n=2) ise araştırma görevlerinin öğrenmeyi derinleştirdiğini ifade etmiştir. Disiplinlerarası öğretim kategorisinde katılımcıların %14,28'i (n=3) sürdürülebilir kalkınma konularını diğer derslerle ve günlük yaşamla ilişkilendirdiklerini belirtmiştir. Bu bağlamda %9,52'si (n=2) dersler arası bağlantı kurduğunu, %4,76'sı (n=1) ise günlük yaşam örneklerinden yararlandığını ifade etmiştir. Buna karşılık katılımcıların %9,52'si (n=2) derslerde sürdürülebilir kalkınma temalı içeriklerin yeterli düzeyde yer almadığını ve materyal yetersizliği nedeniyle sınırlılıklar yaşandığını belirtmiştir.

Konuyla ilgili katılımcı görüşleri incelendiğinde TÖ3, "Ders kitabındaki metinler üzerinden çevre ve doğa temalı konuları işliyorum." ifadesini kullanmıştır. Bu görüşe benzer şekilde TÖ7, edebi metinlerin değer öğretiminde etkili olduğunu belirtmiştir. TÖ2, "Sınıfta çevre sorunları üzerine tartışmalar yapıyorum." diyerek etkinlik temelli yaklaşımı vurgulamıştır. Benzer şekilde TÖ11, yazma etkinliklerinin öğrencilerin düşünme becerisini geliştirdiğini ifade etmiştir. Proje temelli öğrenmeye ilişkin olarak TÖ6, "Öğrencilerle çevre temalı projeler hazırlıyoruz." demiştir. TÖ16 ise araştırma görevlerinin öğrencilerin öğrenmesini derinleştirdiğini belirtmiştir. Disiplinlerarası yaklaşıma ilişkin olarak TÖ9, "Fen ve sosyal bilgiler dersleriyle ilişkilendiriyorum." görüşünü paylaşmıştır. TÖ12 ise günlük yaşam örneklerinin öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Son olarak TÖ5, "Bu tür içeriklere derslerde yeterince yer veremiyorum. Özellikle uygun öğretim materyallerinin sınırlı olması bu konuları etkin biçimde işlememi zorlaştırıyor." diyerek materyal yetersizliğine dikkat çekmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında katılımcılara "Türkçe ders kitapları ve öğretim materyallerini sürdürülebilir kalkınma açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu materyallerin güçlü ya da yetersiz bulduğunuz yönleri nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler analiz edilerek kodlanmış ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Türkçe Ders Kitapları ve Öğretim Materyallerinin Sürdürülebilir Kalkınma Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	Kod	N	%
İçerik yeterliliği		Sürdürülebilirlik içeriklerinin varlığı	8	19,05

	Çevre ve değer temalarının bulunması	6	14,29
	Uygulama eksikliği	6	14,29
	Güncellik eksikliği	5	11,91
Yetersizlikler	Ekonomik boyutun zayıf olması	4	9,52
	Etkinlik tekrarları	4	9,52
	Bölgesel uyum sorunları	2	4,76
Geliştirme önerileri	Proje temelli etkinlikler	4	9,52
	Günlük yaşamla ilişkilendirme	3	7,14
Toplam		42	100

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen görüşlerinin içerik yeterliliği, yetersizlikler ve geliştirme önerileri kategorileri etrafında toplandığı görülmektedir. “İçerik yeterliliği” kategorisinde öğretmenlerin önemli bir kısmı ders kitaplarında sürdürülebilir kalkınma ile ilgili içeriklerin yer aldığını ifade etmiştir. Bu kapsamda katılımcıların %19,05’i (n=8) kitaplarda sürdürülebilirlik içeriklerinin bulunduğunu belirtirken %14,29’u (n=6) çevre ve değer temalarına yer verilmesini olumlu bir özellik olarak değerlendirmiştir. Buna karşılık “yetersizlikler” kategorisi, öğretmen görüşlerinde daha baskın bir eleştirel alan olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcıların %14,29’u (n=6) içeriklerin uygulamaya dönük olmadığını ifade ederken %11,91’i (n=5) güncellik açısından eksiklik bulunduğunu belirtmiştir. Ayrıca %9,52’si (n=4) ekonomik boyutun yeterince ele alınmadığını, yine %9,52’si (n=4) etkinliklerin tekrar eden bir yapıda olduğunu dile getirmiştir. %4,76’lık (n=2) bir kesim ise materyallerin bölgesel farklılıklara yeterince uyum sağlamadığını vurgulamıştır. “Geliştirme önerileri” kategorisinde ise katılımcılar daha yapıcı öneriler sunmuştur. Öğretmenlerin %9,52’si (n=4) proje temelli etkinliklerin artırılması gerektiğini belirtirken %7,14’ü (n=3) içeriklerin günlük yaşamla daha güçlü biçimde ilişkilendirilmesinin önemine dikkat çekmiştir.

Konuyla ilgili TÖ2, “*Son yıllarda Bakanlığımız bu hususa dikkat etmek suretiyle kitap, etkinlik ve metinlerinde bunlara yer veriyor ancak henüz istenen yeterlilikte değil.*” ifadesiyle materyallerin gelişmekte olduğunu ancak yeterli olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde TÖ10, “*Türkçe ders kitapları sürdürülebilir kalkınma temasına biraz daha yer vermeli.*” diyerek içerik artırımı ihtiyacına dikkat çekmiştir. TÖ3 ise daha olumlu bir bakış açısıyla “*Materyaller sadece bir araçtır. Türkçe ders kitapları yeterli içeriğe sahiptir ancak her zaman gelişmeye açıktır.*” ifadelerini kullanmıştır. Bu görüşe paralel olarak TÖ21, çevre ve toplumsal değerlerle ilgili metinlerin öğrencilerde farkındalık oluşturduğunu belirtmiştir. Yetersizliklere ilişkin olarak TÖ15, “*Bazı metinlerin güncel sorunları yansıtmada konusunda yetersiz kaldığını düşünüyorum.*” derken TÖ16 sürdürülebilir kalkınmanın yalnızca çevresel değil sosyal ve ekonomik boyutlarının da daha fazla işlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. TÖ14, “*Öğrencilerin aktif katılımını gerektiren uygulamalı çalışmaların ve proje temelli etkinliklerin daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum.*” diyerek uygulama eksikliğine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde TÖ19, “*Sürdürülebilir kalkınma gibi kapsamlı bir konunun yalnızca kitaplarla sınırlandırılmaması gerektiği kanaatindeyim.*” demiştir. TÖ17 ise “*Etkinliklerin bir kısmı birbirine benzer yapıda olduğu için öğrencilerin ilgisini canlı tutmakta zorlanabiliyor.*” diyerek etkinlik çeşitliliği sorununu ifade etmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı kapsamında katılımcılara “*Derslerinizde sürdürülebilir kalkınmanın hangi boyutlarına daha fazla yer veriyorsunuz? Bunun nedenlerini açıklayabilir misiniz?*” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler analiz edilerek kodlanmış ve Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Türkçe Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Kalkınmanın Derslerde Ele Alınan Boyutlarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	N	%
Sürdürülebilir kalkınma boyutları	Çevresel boyut	Çevre bilinci ve doğayı koruma	8	25,81
		Geri dönüşüm ve tasarruf	4	12,90
	Sosyal boyut	Sosyal sorumluluk ve değerler	7	22,58
		İletişim ve toplumsal duyarlılık	4	12,90
	Ekonomik boyut	Kaynak kullanımı ve enerji bilinci	3	9,68
		Ekonomik kavramların sınırlılığı	3	9,68
	Bütüncül yaklaşım	Boyutların birlikte ele alınması	2	6,45
Toplam			31	100

Tablo 5 incelendiğinde, çevresel boyut kapsamında en yüksek frekansın “çevre bilinci ve doğa koruma” kodunda olduğu (%25,81; n=8), bunu “geri dönüşüm ve tasarruf” kodunun izlediği (%12,90; n=4) belirlenmiştir. Sosyal boyut kategorisinde “sosyal sorumluluk ve değerler” kodu (%22,58; n=7) ile “iletişim ve toplumsal duyarlılık” kodu (%12,90; n=4) öne çıkmaktadır. Ekonomik boyut kapsamında “kaynak kullanımı ve enerji bilinci” (%9,68; n=3) ve “ekonomik kavramların sınırlılığı” (%9,68; n=3) kodlarının eşit düzeyde yer aldığı görülmektedir. Ayrıca “boyutların birlikte ele alınması” kodu (%6,45; n=2) daha sınırlı bir temsil göstermektedir. Çevresel boyut içerisinde “çevre bilinci ve doğayı koruma” kodunun %25,81 (n=8) ile en yüksek değere sahip olduğu, bunu “geri dönüşüm ve tasarruf” kodunun %12,90 (n=4) ile takip ettiği görülmektedir. Sosyal boyut içerisinde “sosyal sorumluluk ve değerler” kodunun %22,58 (n=7) ile öne çıktığı, “iletişim ve toplumsal duyarlılık” kodunun ise %12,90 (n=4) düzeyinde temsil edildiği belirlenmiştir. Ekonomik boyutta ise “kaynak kullanımı ve enerji bilinci” ile “ekonomik kavramların sınırlılığı” kodlarının her birinin %9,68 (n=3) oranında yer aldığı anlaşılmaktadır. “Boyutların birlikte ele alınması” kodu ise %6,45 (n=2) ile en düşük temsil düzeyine sahiptir.

Öğretmen görüşleri incelendiğinde çevresel boyutun özellikle öğrencilerin somut yaşantılarıyla ilişkili olması nedeniyle ön plana çıktığı görülmektedir. Nitekim TÖ7, “Derslerimde daha çok çevresel boyuta yer veriyorum çünkü öğrenciler çevre kirliliği, geri dönüşüm ve doğal kaynakların korunması gibi konulara daha hızlı ilgi gösterebiliyor.” ifadesiyle bu durumu açıklarken TÖ12 de “Öğrenciler doğa ve çevre konularıyla günlük yaşamda sık karşılaştıkları için bu konular daha somut oluyor.” diyerek benzer bir gerekçe sunmaktadır. TÖ20 ise iklim değişikliği ve doğal kaynakların korunmasının öğrencilerin ilgisini artırdığını vurgulamaktadır. Sosyal boyuta ilişkin görüşlerde ise Türkçe dersinin yapısı belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda TÖ13, “Türkçe dersleri iletişim, empati, toplumsal sorumluluk ve birlikte yaşama kültürü gibi değerlerle doğrudan ilişkili olduğu için sosyal boyutu daha fazla işleme fırsatı buluyorum.” ifadeleriyle dersin doğasının bu tercihi desteklediğini belirtmektedir. Benzer şekilde TÖ16, toplumsal duyarlılık ve iş birliğinin sürdürülebilir toplum için önemli olduğunu ifade ederken TÖ19 da yardımlaşma ve adalet gibi değerlerin derslerde sık işlendiğini vurgulamaktadır. Ekonomik boyuta ilişkin sınırlılıklar ise daha çok öğrencilerin yaş düzeyi ve kavramların soyut yapısı üzerinden açıklanmaktadır. Bu kapsamda TÖ18, “Üç boyutu da ilişkilendirmeye çalışıyorum ancak ekonomik boyut diğerlerine göre daha sınırlı kalıyor çünkü öğrencilerin yaş düzeyi bu kavramları anlamakta zorlanabiliyor.” ifadesiyle bu durumu ortaya koymaktadır. Buna karşılık TÖ11, “Daha çok enerji kaynakları açısından öğrencileri bilgilendiriyorum. Sebebi tükenen kaynaklarımızın alternatif tercihlerini öğrencilerimize benimsetmek” ifadesiyle enerji kaynakları ve alternatif kullanım yolları üzerinden ekonomik boyuta kısmen yer verdiğini belirtmektedir. Son olarak bazı

öğretmenler sürdürülebilir kalkınma boyutlarını bütüncül bir yaklaşımla ele almaya çalıştıklarını ifade etmektedir. Bu bağlamda TÖ14, “Çevresel ve sosyal boyutları birlikte ele almaya çalışıyorum. Ancak çevresel konular biraz daha ön plana çıkıyor. Bunun nedeni öğrencilerin çevreyle ilgili örnekleri daha kolay gözlemleyebilmesi ve günlük yaşamla ilişkilendirebilmesidir.” diyerek çevresel ve sosyal boyutları birlikte ele aldığını ancak çevresel konuların daha baskın olduğunu belirtirken TÖ21 de sosyal ve çevresel boyutların birlikte daha sık işlendiğini, ekonomik boyutun ise daha sınırlı kaldığını şu ifadelerle dile getirmektedir: “Daha çok sosyal ve çevresel boyutlara yer veriyorum. Türkçe derslerinin değerler eğitimiyle yakın ilişkisi sosyal yönü öne çıkarırken çevre konuları da öğrenciler için somut örnekler sunması nedeniyle sıkça işlenebiliyor. Ekonomik boyuta ise uygun metinler ve etkinlikler çerçevesinde değinmeye çalışıyorum.”

Araştırmanın beşinci alt amacı kapsamında katılımcılara “Sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuları işlerken öğrencilerin ilgi, katılım veya farkındalık düzeylerine ilişkin gözlemlerinizi nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin Sürdürülebilir Kalkınma Konularına Yönelik İlgi, Katılım ve Farkındalık Düzeylerine İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	Kod	N	%
Öğrenci tepkileri	İlgi düzeyi	Günlük yaşamla ilişkilendirme	6	16,22
		Somut konulara ilgi	5	13,51
	Katılım düzeyi	Aktif katılım ve ifade etme	7	18,92
		Etkinliklere istekli katılım	6	16,22
	Farkındalık düzeyi	Ön bilgi ve bilinç düzeyi	5	13,51
		Sosyal medya ve güncel olay etkisi	4	10,81
	Etkinlik bağımlılığı	Etkileşimli öğretim etkisi	4	10,81
	Toplam			37

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların toplam 37 görüş bildirdiği görülmektedir. Bulgular, en yüksek temsile sahip kategorinin “katılım düzeyi” olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda “aktif katılım ve ifade etme” kodu %18,92 (n=7) ile en yüksek değere sahipken “etkinliklere istekli katılım” kodu %16,22 (n=6) ile ikinci sırada yer almaktadır. “İlgi düzeyi” kategorisinde “günlük yaşamla ilişkilendirme” kodu %16,22 (n=6) ve “somut konulara ilgi” kodu %13,51 (n=5) oranında temsil edilmektedir. Farkındalık düzeyinde ise “ön bilgi ve bilinç düzeyi” %13,51 (n=5) ve “sosyal medya ve güncel olay etkisi” %10,81 (n=4) olarak belirlenmiştir. “Etkileşimli öğretim etkisi” kodu ise %10,81 (n=4) ile öğrencilerin katılımının kullanılan yöntemlere bağlı olduğunu göstermektedir.

Öğretmen görüşleri incelendiğinde öğrencilerin özellikle günlük yaşamla ilişkili ve somut içeriklere daha fazla ilgi gösterdiği görülmektedir. Nitekim TÖ3, “Derslerde bu konulardan bahsedilince çocukların ilgisi artıyor. Günlük yaşamda yaşadığı durumlar olduğu için dikkatlerini çeken bir konu.” ifadesini kullanırken TÖ12 de “Öğrencilerin özellikle çevre ve doğa ile ilgili konulara karşı oldukça ilgili olduklarını gözlemliyorum. Günlük yaşamlarında karşılaştıkları örnekler üzerinden konuşulduğunda derse katılımları belirgin şekilde artıyor.” demıştır. Benzer şekilde TÖ14, somut örneklerle desteklenen çevresel konuların öğrencilerin dikkatini daha fazla çektiğini belirtmiştir. Katılım düzeyine ilişkin görüşlerde öğrencilerin özellikle etkinlik temelli öğrenme süreçlerinde daha aktif oldukları görülmektedir. Bu kapsamda TÖ8, “Öğrenciler daha istekli ve verdiğim projeleri yapmaya hevesliler. Sınıf içi tartışma etkinliklerinde de kendilerini ifade etme biçimleri oldukça iyi” ifadelerini kullanırken TÖ16 da tartışma ve grup çalışmalarının farkındalığı artırdığını

belirtmiştir. Benzer şekilde TÖ18, öğrencilerin çevre sorunlarına çözüm üretme süreçlerinde oldukça istekli olduklarını ifade etmiştir. Farkındalık düzeyine ilişkin bulgularda ise öğrencilerin medya ve güncel olaylardan etkilendiği görülmektedir. Bu bağlamda TÖ2, “Gerek sosyal medyada gerek basın yayın organlarında bu hususla alakalı haberlere rastladıkları için derslerde de ilgileri artıyor.” ifadesini kullanırken TÖ19 öğrencilerin her geçen yıl daha fazla ön bilgiyle derse geldiğini belirtmiştir. TÖ21 ise öğrencilerin çevreyi koruma ve tasarruf gibi konularda daha duyarlı olduklarını ifade etmiştir. Son olarak bazı öğretmenler öğrencilerin ilgisinin büyük ölçüde kullanılan yöntem ve etkinlik türüne bağlı olduğunu vurgulamaktadır. TÖ20, “Katılımın büyük ölçüde kullanılan etkinliklere bağlı olduğunu gözlemliyorum. Uygulamalı ve etkileşimli çalışmalar yapıldığında öğrencilerin ilgisi belirgin şekilde yükseliyor.” ifadesiyle bu durumu ortaya koymuştur.

Araştırmanın altıncı alt amacı kapsamında katılımcılara “Sürdürülebilir kalkınma temalarını işlerken karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Bu güçlüklerin kaynakları hakkında neler söyleyebilirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların yanıtlarından elde edilen veriler analiz edilerek kodlanmış ve Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Sürdürülebilir Kalkınma Temaları İşlenirken Karşılaşılan Güçlükler

Tema	Kategori	Kod	N	%
Karşılaşılan güçlükler	Zaman ve müfredat	Zaman yetersizliği	7	15,22
		Müfredat baskısı	4	8,70
	Materyal eksikliği	Uygun materyal eksikliği	6	13,04
		Etkinlik ve rehber eksikliği	4	8,70
	Öğrenci kaynaklı güçlükler	Soyut kavram algısı	5	10,86
		Hazırbulunuşluk farklılığı	4	8,70
		Ön bilgi eksikliği	3	6,52
	Ders yapısı	Disiplinler arası uyum sorunu	4	8,70
		Uygulama imkânı sınırlılığı	4	8,70
	Fiziksel koşullar	Kalabalık sınıflar	3	6,52
Okul dışı imkân eksikliği		2	4,34	
Toplam			46	100

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların toplam 46 görüş bildirdiği görülmektedir. En yüksek frekansa sahip güçlük “zaman yetersizliği”dir (%15,22; n=7). Bunu “uygun materyal eksikliği” (%13,04; n=6) izlemektedir. “Soyut kavram algısı” kodu %10,86 (n=5) oranında yer alırken “müfredat baskısı” ve “etkinlik-rehber eksikliği” kodları eşit düzeyde %8,70 (n=4) oranında temsil edilmektedir. “Hazırbulunuşluk farklılığı” ve “disiplinler arası uyum sorunu” kodları %8,70 (n=4) düzeyinde yer alırken “ön bilgi eksikliği” %6,52 (n=3) oranında görülmektedir. “Kalabalık sınıflar” %6,52 (n=3) ve “okul dışı imkân eksikliği” %4,34 (n=2) ile en düşük frekanslı kodlar olarak belirlenmiştir.

Konuyla ilgili katılımcı görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin en fazla zaman yetersizliği, materyal eksikliği ve müfredat baskısı üzerinde durdukları görülmektedir. Bu bağlamda TÖ1, “Zaman sınırlıdır. Uygun materyal eksikliği yaşıyoruz. Sınıfların kalabalık olması nedeniyle de tüm öğrencilerin ilgisini çekmek zordur.” diyerek sürecin en temel güçlüklerinden birinin zaman ve fiziksel koşullar olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde TÖ12, “En önemli güçlüğün zaman olduğunu düşünüyorum. Mevcut müfredatı yetiştirme kaygısı nedeniyle sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konulara bazen istediğimiz kadar ayrıntılı yer veremiyoruz.” ifadesiyle müfredat baskısının öğretim sürecini sınırlandırdığını

belirtmiştir. Bazı katılımcılar ise materyal yetersizliğinin süreci zorlaştırdığını vurgulamaktadır. Bu kapsamda TÖ19, “Güçlüklerin önemli bir kısmının kaynak eksikliğinden kaynaklandığını düşünüyorum. Öğretmenlere yönelik örnek etkinliklerin ve rehber materyallerin artırılması süreci kolaylaştırabilir.” demiştir. Öğrenci kaynaklı güçlükler de öğretmenler tarafından sıkça dile getirilmiştir. Bu doğrultuda TÖ14, “Öğrencilerin bazı kavramları günlük yaşamlarıyla ilişkilendirmekte zorlandıklarını gözlemliyorum. Özellikle sürdürülebilirlik ve ekonomik boyut gibi kavramlar soyut kaldığında anlatım süreci güçleşebiliyor.” demiştir. Buna paralel olarak TÖ18, “Hazırbulunuşluk düzeylerinin farklı olması süreci zorlaştıran unsurlardan biri. Bazı öğrenciler konu hakkında ön bilgiye sahipken bazıları temel kavramları ilk kez duyabiliyor.” ifadelerini kullanmıştır. Ders yapısına ilişkin güçlüklerde ise Türkçe dersinin soyut içerikli yapısı ve disiplinler arası uyum problemi öne çıkmaktadır. Bu bağlamda TÖ15, “Türkçe dersinin temel kazanımlarıyla bu konuları ilişkilendirmek her zaman kolay olmuyor. Bazı metinlerde doğal bir bağlantı kurulabilirken bazı konularda entegrasyon daha zor gerçekleşiyor.” demiştir. Uygulama imkânlarının sınırlılığı ve sınıf koşulları da önemli bir diğer güçlük alanı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda TÖ16, “Uygulama imkânlarının sınırlı olması önemli bir sorun oluşturuyor. Konuları çoğunlukla anlatım ve tartışma düzeyinde işleyebiliyoruz. Öğrencilerin doğrudan deneyim kazanabilecekleri ortamlar her zaman bulunmuyor.” ifadesini kullanmıştır. Ayrıca TÖ17, “Sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olması katılımı etkileyebiliyor. Özellikle proje ve grup çalışmaları planlandığında tüm öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlamak zorlaşabiliyor.” diyerek kalabalık sınıf yapısının etkisini vurgulamıştır. Buna karşılık bazı öğretmenler sürecin tamamen güçlüklerden ibaret olmadığını, Türkçe dersinin yapısı gereği bu temalara uygun bir alan sunduğunu da ifade etmektedir. Bu doğrultuda TÖ21, “Çok büyük bir güçlük yaşadığımı söyleyemem. Türkçe dersi metin, tartışma ve yazma etkinlikleri açısından bu konuların işlenmesine uygun bir alan sunuyor. Ancak ders saatlerinin sınırlı olması nedeniyle bazı konuları yüzeysel geçmek durumunda kalabiliyoruz.” demiştir.

Araştırmanın yedinci alt amacı kapsamında katılımcılara “Bu konuların öğretim sürecinde daha etkili biçimde ele alınabilmesi için hangi tür desteklere ihtiyaç duyduğunuzu düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların yanıtlarından elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Sürdürülebilir Kalkınma Temalarının Öğretim Sürecinde Etkili Ele Alınmasına Yönelik Destek İhtiyaçları

Tema	Kategori	Kod	N	%
Destek ihtiyaçları	Görsel-işitsel içerikler	Video ve sesli içerik desteği	3	9,68
		Görsel ve işitsel materyal	3	9,68
	Somutlaştırma	Somut materyal ihtiyacı	3	9,68
	Rehberlik	Öğretmen rehber materyalleri	2	6,45
		Örnek ders planı ihtiyacı	1	3,23
	Uygulama temelli öğrenme	Uygulamalı etkinlikler	4	12,88
		Yaşantı temelli öğrenme	2	6,45
		Ders içi uyarılama	1	3,23
	Deneyimsel öğrenme	Çevre gezileri ve saha çalışmaları	2	6,45
		Proje ve sosyal etkinlikler	2	6,45
	İş birliği	Kurumlar arası iş birliği	2	6,45
		Yerel yönetim desteği	1	3,23
	Eğitim ve uzmanlık	Hizmet içi eğitim	1	3,23

	Uzman seminerleri	2	6,45
Sınıf ve yapı	Zenginleştirilmiş sınıf ortamı	1	3,23
	Etkileşimli öğrenme ortamı	1	3,23
Toplam		31	100

Tablo 8'deki bulgulara göre en yüksek frekansa sahip kategori "uygulama temelli öğrenme"dir (%22,56; n=7). Bu kategori içinde "uygulamalı etkinlikler" (%12,88; n=4) en sık vurgulanan kod olurken "yaşantı temelli öğrenme" (%6,45; n=2) ve "ders içi uyarılma" (%3,23; n=1) daha düşük frekansla yer almaktadır. Bunu "görsel-işitsel içerikler" (%19,36; n=6) ve "somutlaştırma" (%9,68; n=3) kategorileri takip etmektedir. "Görsel ve işitsel materyal" ile "video ve sesli içerik desteği" kodlarının her biri %9,68 (n=3) oranına sahiptir. "Rehberlik" kategorisi %9,68 (n=3) oranında olup "öğretmen rehber materyalleri" (%6,45; n=2) ve "örnek ders planı ihtiyacı" (%3,23; n=1) kodlarını içermektedir. "Deneyimsel öğrenme" ve "iş birliği" kategorileri eşit düzeyde (%12,90; n=4) yer almakta; sırasıyla "çevre gezileri ve saha çalışmaları", "proje ve sosyal etkinlikler" ile "kurumlar arası iş birliği" ve "yerel yönetim desteği" kodlarını kapsamaktadır. "Eğitim ve uzmanlık" (%9,68; n=3) ve "sınıf ve yapı" (%6,46; n=2) kategorileri ise daha düşük frekanslarla temsil edilmektedir.

Konuyla ilgili katılımcı görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin en fazla uygulama temelli etkinlikler ve somutlaştırılmış öğretim materyallerine ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu bağlamda TÖ12, *"Bu konuların daha etkili işlenebilmesi için uygulamalı etkinlik örneklerinin artırılması gerektiğini düşünüyorum. Öğrencilerin yalnızca dinleyen değil, sürece aktif olarak katılan bireyler olması öğrenmeyi daha kalıcı hâle getirecektir."* demiştir. Benzer şekilde TÖ1, *"Uygulama destekli etkinlikler olabilir."* ifadesiyle bu ihtiyacı desteklemiştir. Görsel ve işitsel materyal ihtiyacı da öğretmenler tarafından sıkça dile getirilmektedir. Bu doğrultuda TÖ3, *"Çocuklara daha fazla video, sesli içerik ve farklı materyaller kullanarak bunları anlatmak anlamayı ve kalıcılığı artıracaktır."* demiştir. Buna paralel olarak TÖ20, *"Görsel ve işitsel materyallerin artırılması gerektiğini düşünüyorum. Bazı kavramlar öğrenciler için soyut kaldığından somut örnekler ve gerçek yaşamdan görüntüler öğrenmeyi kolaylaştırabilir."* ifadesini kullanmıştır. Somutlaştırma ve yaşantı temelli öğrenme boyutunda öğretmenler özellikle öğrencinin aktif deneyim kazanmasına vurgu yapmaktadır. Bu kapsamda TÖ8, *"Türkçe derslerinde daha fazla hayatın içinde olabilecek uygulamanın olmasını isterdim. Öğrencilerle çevre gezileri, sosyal ilişkiler için öğrencilerin toplumla iç içe olabileceği alanlar örnek verilebilir."* demiştir. Benzer şekilde TÖ17, *"Çevre gezileri, geri dönüşüm tesisleri ziyaretleri veya doğa etkinlikleri bu konuda etkili olabilir."* ifadelerini kullanmıştır. Öğretmenler ayrıca rehber materyaller ve uzman desteğine ihtiyaç duyduklarını da belirtmiştir. Bu doğrultuda TÖ5, *"Öğretmenlere yönelik rehber kaynakların olması iyi olur. Etkinlikler ve yönergelerin yeterli olması."* demiştir. TÖ11 ise *"Bu konuda uzmanların görüşüne başvurulması gerektiğine ve böylelikle öğrencilere daha etkili biçimde iletileceğine inanıyorum."* ifadelerini kullanmıştır. Kurumsal iş birliği ve okul dışı öğrenme ortamları da destek ihtiyacı olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda TÖ2, *"Kesinlikle ilgili kurumların destekleri şart. İş birliği içinde çalışmak önemli."* demiştir. Benzer şekilde TÖ15, *"Okulların yerel yönetimler ve çeşitli kurumlarla iş birliği yapması yararlı olabilir."* ifadesini kullanmıştır. Son olarak bazı öğretmenler mesleki gelişim ve öğrenme ortamlarının geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu kapsamda TÖ16, *"Hizmet içi eğitimlerin artırılması gerektiğini düşünüyorum."* demiştir. TÖ9 ise *"Zenginleştirilmiş materyaller ile donatılmış ayrı bir Türkçe dersi sınıfı olması gerektiğini düşünüyorum."* ifadesiyle daha donanımlı sınıf ortamlarının önemine vurgu yapmıştır.

Araştırmanın sekizinci alt amacı kapsamında katılımcılara, *"2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı sürdürülebilir kalkınma açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Programın sınıf içi uygulamalarınıza rehberlik etme düzeyi hakkında neler söyleyebilirsiniz?"* sorusu

yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Türkçe Öğretmenlerinin 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programının Sürdürülebilir Kalkınma ve Sınıf İçi Uygulamalara Rehberlik Etme Düzeyine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	N	%
Programın Kalkınma Boyutu	Sürdürülebilir kalkınmayı destekleyen içerik	Değerler ve temalarla ilişkilendirme	7	20,00
		Günlük yaşamla ilişkilendirilebilir olması	4	11,43
		Öğrenci merkezli ve beceri temelli yapı	4	11,43
		Öğretmene rehberlik etmesi	3	8,57
	Uygulama eksiklikleri	Ayrıntılı uygulama örneklerinin yetersizliği	5	14,29
		Etkinlik ve materyal eksikliği	4	11,43
		Programın teoride güçlü, uygulamada zayıf olduğu algısı	3	8,57
		Yoğun içerik ve zaman yetersizliği	3	8,57
		Farklı koşullara uygun alternatiflerin yetersizliği	2	5,71
Toplam			35	100

Tablo 9'daki bulgular incelendiğinde en fazla vurgulanan kodun, programın değerler ve temalar aracılığıyla sürdürülebilir kalkınmayı desteklediğine ilişkin algı olduğu görülmektedir (%20,00; n=7). Bunu günlük yaşamla ilişkilendirilebilir olma (%11,43; n=4) ve öğrenci merkezli ve beceri temelli yapı (%11,43; n=4) kodları izlemektedir. Katılımcıların %8,57'si (n=3) programın öğretmenlere rehberlik ettiğini ifade etmiştir. Programın sınırlılıklarına ilişkin görüşler incelendiğinde ise katılımcıların %14,29'u (n=5) ayrıntılı uygulama örneklerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında etkinlik ve materyal eksikliği (%11,43; n=4), programın teorik olarak yeterli, uygulamada sınırlı olduğuna ilişkin algı (%8,57; n=3), yoğun içerik ve zaman yetersizliği (%8,57; n=3) ile farklı okul ve çevre koşullarına uygun alternatif uygulamaların yetersizliği (%5,71; n=2) öne çıkan diğer görüşlerdir.

Konuyla ilgili katılımcı görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin önemli bir kısmının programı sürdürülebilir kalkınma açısından olumlu değerlendirdiği görülmektedir. Bu kapsamda TÖ2, "Olumlu buluyorum. Çünkü Maarif Modeli ile gelen değerler kısmında bu hususa da yer verilmiş ve Doğa ve İnsan teması bu alana yönelik hazırlanmış. Yine sorumlu insan, bilinçli vatandaşlık gibi kavramları önemseyen bu öğretim programı hem doğrudan hem dolaylı olarak sürdürülebilir kalkınmaya hizmet ediyor." ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde TÖ19, "Programın sorumluluk, adalet, yardımlaşma ve çevre bilinci gibi değerleri ön plana çıkarmasını önemli buluyorum. Bu yönleriyle sürdürülebilir kalkınmayı destekliyor." demiştir. Katılımcılar, programın günlük yaşamla ilişkilendirilebilir ve öğrenci merkezli yapısını da olumlu bir özellik olarak değerlendirmiştir. Bu doğrultuda TÖ3, "Çocukları günlük hayatla daha iç içe getirmesi açısından olumlu bir program. Yaşantılar üzerinden öğrenme kalıcı ve anlamlı olur." ifadelerini kullanırken TÖ20 ise "Yeni programın önceki programlara göre öğrenciyi daha aktif kılan bir yapıya sahip olduğunu düşünüyorum. Bu durum sürdürülebilir kalkınma konularının işlenmesini kolaylaştırıyor." şeklinde görüş bildirmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin önemli bir kısmı programın uygulama boyutunda çeşitli eksiklikler bulunduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda TÖ7, "Ancak örnek uygulamaların daha ayrıntılı verilmesi süreci daha da destekleyebilir." demiştir. Benzer şekilde TÖ12, "Öğretmenlere yönelik daha ayrıntılı uygulama örnekleri verilmesi rehberlik açısından daha faydalı olabilir." ifadelerini kullanmıştır. Etkinlik ve materyal eksikliğine

ilişkin görüşler de dikkat çekmektedir. TÖ21, “Programın genel çerçevesi sürdürülebilir kalkınma açısından uygun görünüyor. Fakat öğretmenlerin bu konuları daha etkili işleyebilmesi için etkinlik havuzları, örnek ders planları ve dijital içeriklerle desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum.” demiştir. Benzer şekilde TÖ10, “Program biraz daha kapsamlı bir biçimde rehberliği daha da kolaylaştırıcı hale getirebilen etkinlik ve yönergelere yer vermeliydi.” ifadelerini kullanmıştır. TÖ4 ise “Uzun işleyişler her şeyin uzun etkinliklere dayalı olması zaman yetmemesi sorununu oluşturuyor.” diyerek programın yoğun içeriği ve zaman yetersizliğine dikkat çekmiştir. Son olarak bazı katılımcılar programın farklı okul ve çevre koşullarını yeterince dikkate almadığını belirtmiştir. Bu doğrultuda TÖ11, “Ancak coğrafi sebeplerimiz ve öğrenci yeterlilik düzeyi açısından farklılık gösterdiğini gözlemliyorum.” ifadelerini kullanırken TÖ17 ise “Özellikle farklı okul ve çevre koşullarına uygun alternatif uygulamalara daha fazla yer verilmesi yararlı olabilir.” görüşünü paylaşmıştır.

SONUÇ

Bu araştırma Türkçe öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma eğitimine ilişkin düşüncelerini, bu yaklaşımı Türkçe öğretim sürecine nasıl yansıttıklarını ve uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlükleri öğretmen görüşleri üzerinden bütüncül biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma konusunda belirli bir farkındalığa sahip oldukları ve bu yaklaşımı öğretim sürecinin önemli bir bileşeni olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte sürdürülebilir kalkınmanın kuramsal çerçevesi ile sınıf içi uygulamaları arasında belirli farklılıkların bulunduğu da görülmektedir. Öğretmenler kavramsal düzeyde sürdürülebilir kalkınmanın çevresel, sosyal ve ekonomik boyutlarını tanımlayabilmekte ancak bu bütüncül yaklaşım öğretim uygulamalarına aynı ölçüde yansımamaktadır. Özellikle çevresel boyutun sınıf içi uygulamalarda belirgin biçimde öne çıkması sürdürülebilir kalkınma eğitiminin uygulama sürecinin yalnızca öğretmen farkındalığıyla açıklanamayacağını; öğretim programları, öğretim materyalleri, okul koşulları ve mesleki gelişim olanakları gibi çok boyutlu değişkenlerden etkilendiğini göstermektedir.

Araştırmanın en dikkat çekici sonuçlarından biri, öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmayı büyük ölçüde çevre merkezli bir bakış açısıyla anlamlandırmalarıdır. Her ne kadar katılımcılar sosyal ve ekonomik sürdürülebilirliğe ilişkin açıklamalarda bulunsalar da görüşmelerin bütününe bakıldığında çevrenin korunması, geri dönüşüm, doğal kaynakların verimli kullanılması ve gelecek kuşaklara yaşanabilir bir dünya bırakılması gibi çevresel göstergelerin daha baskın olduğu görülmektedir. İlk bakışta bu durum, öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak araştırma bulguları bu sonucun yalnızca bireysel bilgi eksikliğiyle açıklanamayacağını göstermektedir. Aksine bu durum, sürdürülebilir kalkınma söyleminin uzun yıllardır hem ulusal eğitim politikalarında hem de kamuoyunda büyük ölçüde çevre sorunları üzerinden temsil edilmesinin doğal bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Özellikle iklim değişikliği, küresel ısınma, geri dönüşüm ve çevre kirliliği gibi konuların medya, ders kitapları ve okul etkinliklerinde sürdürülebilir kalkınmanın en görünür temsil alanlarını oluşturması öğretmenlerin kavramsal çerçeveyi öncelikle çevresel boyut üzerinden yapılandırmalarına zemin hazırlamaktadır. Bu sonuç, uluslararası alan yazınında uzun süredir dile getirilen önemli bir tartışmayı da desteklemektedir. UNESCO (2020), sürdürülebilir kalkınma eğitiminin çevre eğitimiyle özdeşleştirilmesinin sürdürülebilirliğin sosyal adalet, ekonomik eşitlik, kültürel çeşitlilik ve demokratik katılım gibi temel bileşenlerinin öğretim süreçlerinde geri planda kalmasına yol açabileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde Cebrián ve Junyent (2015), öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmayı çoğu zaman çevresel sorunların çözümüne yönelik bir yaklaşım olarak değerlendirdiklerini, buna karşın sürdürülebilirliğin sosyal ve ekonomik boyutlarını sınıf içi uygulamalara yansıtmakta zorlandıklarını ortaya koymuştur. Bu araştırmanın bulguları

da söz konusu değerlendirmeleri doğrulamakta, ancak önemli bir noktada alan yazınına yeni bir katkı sunmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin çevresel boyutu ön plana çıkarmalarının temel nedeninin sürdürülebilirliğin diğer boyutlarını önemsiz görmeleri olmadığı, aksine bu boyutları Türkçe öğretiminin mevcut içeriği ve öğrencilerin gelişim özellikleriyle ilişkilendirmede güçlük yaşamaları olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla sorun, öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin farkındalıklarından çok, bu farkındalığı öğretim uygulamalarına dönüştürebilecek pedagojik araçların sınırlılığıyla ilişkilidir. Bu noktada araştırmanın önemli katkılarından biri, sürdürülebilir kalkınma eğitiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin tartışmaları yeni bir bakış açısıyla ele almasıdır. Alan yazınında öğretmen yeterlikleri çoğu zaman bireysel bilgi, tutum veya farkındalık düzeyi üzerinden değerlendirilmektedir (UNESCO, 2017; Wiek vd., 2011). Oysa bu araştırma, sürdürülebilir kalkınma eğitiminin niteliğinin yalnızca öğretmenin bilgi düzeyine bağlı olmadığını göstermektedir. Bulgular, öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmayı anlamlandırma biçimleri ile öğretim materyallerinin niteliği, programın uygulanabilirliği, okulun fiziksel olanakları ve hizmet içi eğitim süreçleri arasında güçlü bir etkileşim bulunduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle sürdürülebilir kalkınma eğitiminin başarısı bireysel yeterliklerin ötesinde, öğretmeni destekleyen eğitim ekosisteminin niteliğiyle yakından ilişkilidir.

Araştırmada öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma temalarını öğretim sürecine yoğunlukla okuma metinleri, yaratıcı yazma çalışmaları, konuşma etkinlikleri, tartışmalar ve değerler eğitimi kapsamında yansıtmaları da dikkat çekici sonuçlardan biridir. Bu bulgu, Türkçe dersinin sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından önemli bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. Bunun temel nedeni, ana dili öğretiminin yalnızca dil becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen teknik bir süreç olmaması; aynı zamanda bireyin düşünme, sorgulama, anlam oluşturma ve toplumsal olaylara ilişkin bakış açısı geliştirme süreçlerini de şekillendirmesidir. Dolayısıyla sürdürülebilir kalkınma temalarının Türkçe dersinde ele alınması çevreye ilişkin bilgi aktarımının ötesinde, öğrencilerin eleştirel okuryazarlık, etik muhakeme, empati, kanıta dayalı düşünme ve farklı bakış açılarını değerlendirme becerilerini geliştirme açısından önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu yönüyle araştırma, sürdürülebilir kalkınma eğitiminin fen bilimleri veya sosyal bilgiler gibi belirli disiplinlerle sınırlandırılmaması gerektiğini, ana dili öğretiminin de sürdürülebilir kalkınmanın çok boyutlu yapısını öğrencilerin yaşam deneyimleriyle ilişkilendirebilecek güçlü bir öğrenme alanı olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer dikkat çekici sonucu, öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma temalarını öğretim sürecine ağırlıklı olarak okuma metinleri, yaratıcı yazma etkinlikleri, konuşma ve tartışma çalışmaları ile değerler eğitimi kapsamında yansıtmalarıdır. Bu durum, Türkçe dersinin sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından önemli bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir. Çünkü ana dili öğretimi yalnızca dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir süreç olmayıp öğrencilerin eleştirel düşünme, anlam kurma, sorgulama, farklı bakış açılarını değerlendirme ve toplumsal sorunlara ilişkin bilinç geliştirme süreçlerini de desteklemektedir (Vygotsky, 1978; MEB, 2024a). Nitekim 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı da öğrencilerin okuryazarlık becerilerini, eleştirel düşüncelerini, değer geliştirmelerini ve günlük yaşamla ilişki kurabilmelerini önceleyen beceri temelli bir yaklaşım benimsemektedir (MEB, 2024a). Bu bağlamda öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma temalarını özellikle metinler üzerinden işlemeleri, programın temel yaklaşımıyla uyumlu görünmektedir. Ancak bulgular, bu uygulamaların yoğunlukla öğretmenlerin bireysel çabalarına dayandığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini, problem çözmelerini ve gerçek yaşam sorunları üzerine tartışmalar yürütmelerini sağlayacak etkinliklerin artırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bulgu, sürdürülebilir kalkınma eğitiminin temel amacının yalnızca bilgi kazandırmak değil, öğrencilerin sistem düşüncesi, öngörü geliştirme, stratejik karar

verme ve iş birliği gibi üst düzey sürdürülebilirlik yeterliklerini geliştirmek olduğunu ileri süren Wiek vd. (2011) ile UNESCO'nun (2017) yaklaşımıyla örtüşmektedir. Dolayısıyla sürdürülebilir kalkınma temalarının ders kitaplarında yer alması tek başına yeterli görülmemeli, bu temaların öğrencilerin düşünme süreçlerini harekete geçirecek, gerçek yaşam problemleriyle ilişkilendirilecek ve disiplinler arası bakış açısını destekleyecek biçimde yapılandırılması gerekmektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma ile ilişkili konulara genel olarak yüksek ilgi göstermeleridir. Özellikle çevre sorunları, israf, geri dönüşüm, hayvan hakları ve toplumsal dayanışma gibi günlük yaşamla doğrudan ilişkilendirilebilen konuların öğrencilerin derse katılımını artırdığı öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Buna karşın ekonomik sürdürülebilirlik, üretim-tüketim dengesi ve küresel kalkınma gibi daha soyut içeriklerin öğrenciler tarafından anlaşılmasının görece güç olduğu belirtilmiştir. Bu durum, öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma konularına yönelik ilgilerinden ziyade öğretim sürecinde kullanılan örneklerin ve öğrenme yaşantılarının öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun biçimde yapılandırılması gerektiğini göstermektedir. UNESCO (2017), sürdürülebilir kalkınma eğitiminin öğrencilerin yaşantılarından hareket eden, katılımcı ve öğrenci merkezli öğrenme ortamlarıyla desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu araştırmanın bulguları da Türkçe dersinde kullanılan metin, tartışma, drama ve yaratıcı yazma gibi etkinliklerin bu anlayışın uygulanması açısından önemli fırsatlar sunduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın ortaya koyduğu önemli sonuçlardan biri de öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma eğitimine ilişkin karşılaştıkları güçlüklerin büyük ölçüde bireysel yeterliklerden değil, eğitim sisteminin yapısal özelliklerinden kaynaklanmasıdır. Katılımcılar sürdürülebilir kalkınma konularını öğretim sürecinde ele alma konusunda istekli olduklarını belirtmelerine rağmen öğretim programının yoğunluğu, ders sürelerinin sınırlılığı, uygulamaya dönük materyal eksikliği, farklı okul koşulları ve hizmet içi eğitim olanaklarının yetersizliği gibi faktörlerin bu süreci önemli ölçüde sınırlandırdığını ifade etmişlerdir. Nitekim sürdürülebilir kalkınma eğitimi, öğretmenin bireysel çabalarının ötesinde öğretim programı, okul kültürü, yönetsel destek, öğretim materyalleri ve mesleki gelişim süreçlerinin birlikte işlediği bütüncül bir eğitim ekosistemi gerektirmektedir (UNESCO, 2020). Alan yazınında da benzer biçimde öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmayı desteklemelerine rağmen uygulama sürecinde yapısal sınırlılıklarla karşılaştıkları belirtilmektedir. Özellikle zaman yetersizliği, disiplinler arası öğretim deneyiminin sınırlı olması, uygulama örneklerinin azlığı ve hizmet içi eğitim eksikliği sürdürülebilir kalkınma eğitiminin önündeki temel engeller arasında gösterilmektedir (Evans vd., 2017; Cebrián & Junyent, 2015). Bu araştırmanın bulguları söz konusu çalışmaları desteklemekle birlikte önemli bir farklılığı da ortaya koymaktadır. Görüşmeler, öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma temalarını derslerinde kullanmaya istekli olduklarını ancak özellikle Türkçe öğretimine özgü uygulama örnekleri, metinler ve etkinlikler konusunda yeterli desteğe sahip olmadıklarını göstermektedir. Öğretmenler derslerde yardımcı kaynak ve etkinliklere ihtiyaç duymaktadır (Dilekçi, 2024). Dolayısıyla sorun, öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmanın önemine ilişkin farkındalıklarından ziyade bu yaklaşımın ana dili öğretiminin doğasına uygun pedagojik uygulamalara dönüştürülmesi sürecinde karşılaşılan sınırlılıklarla ilişkili görünmektedir. Bu sonuç, sürdürülebilir kalkınma eğitiminin disiplinler arası yapısı açısından da önemli çıkarımlar sunmaktadır. Alan yazınında sürdürülebilir kalkınma eğitiminin çoğunlukla fen bilimleri, okul öncesi veya sosyal bilgiler dersleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir (Yağmur, 2022; Güler, 2023; Mümmünoğlu & Bağçeli Kahraman, 2025). Buna karşılık bu araştırma, Türkçe dersinin sürdürülebilir kalkınma eğitimine özgün katkılar sunabilecek güçlü bir öğrenme alanı olduğunu göstermektedir. Çünkü Türkçe öğretimi; metin çözümleme, eleştirel okuma, tartışma, yaratıcı yazma ve sözlü iletişim gibi süreçler aracılığıyla öğrencilerin yalnızca bilgi

edinmelerini değil, aynı zamanda farklı görüşleri değerlendirmelerini, kanıta dayalı düşüncelerini ve toplumsal sorunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirmelerini desteklemektedir. Bu özellikleriyle Türkçe dersi, sürdürülebilir kalkınmanın gerektirdiği eleştirel düşünme, sistem düşüncesi, etik muhakeme ve katılımcı vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli fırsatlar sunmaktadır (Wiek vd., 2011; UNESCO, 2017).

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri ise öğretmenlerin 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı sürdürülebilir kalkınma açısından genel olarak olumlu değerlendirmelerine rağmen programın uygulama boyutunda daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmeleridir. Katılımcılar programın beceri temelli yaklaşımını, değer odaklı yapısını ve öğrenciyi aktif öğrenme sürecine dâhil eden anlayışını önemli bir kazanım olarak değerlendirmiş, buna karşın sürdürülebilir kalkınma ile ilişkilendirilebilecek kazanımların sınıf içi uygulamalara nasıl aktarılacağı konusunda daha somut yönlendirmelere gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Bu olumlu değerlendirmelerin programda sürdürülebilir kalkınmaya yönelik doğrudan temaların bulunmasından ziyade, öğretmenlerin programda yer alan değer ve becerileri sürdürülebilir kalkınmayla ilişkilendirmeleriyle açıklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin programın sürdürülebilir kalkınmayla ilişkilendirilebilecek yönleri konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları da görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin programa ilişkin algıları ile programın sürdürülebilir kalkınma açısından doğrudan sunduğu içerik arasında bir farklılık bulunduğu işaret etmektedir. Araştırma bulguları, programda yer alan hedeflerin öğretmenler tarafından nasıl yorumlandığı, hangi öğretim materyalleriyle desteklendiği ve uygulama sürecinde sunulan mesleki desteklerin programın sınıf içindeki yansımalarını etkileyebilecek unsurlar arasında değerlendirilebileceğine işaret etmektedir. Bu çerçevede, öğretmenlerin programın sürdürülebilir kalkınmayla ilişkilendirilebilecek boyutları konusunda bilgilendirilmeleri ve bu boyutların sınıf içi uygulamalara aktarılmasına yönelik somut rehberlik sağlanması önem taşımaktadır.

Araştırma bulguları doğrultusunda öncelikle sürdürülebilir kalkınmayla ilişkili temaların öğretim programında açık ve sistematik biçimde yapılandırılması ve tüm sınıf düzeylerinde bu temalara yer verilmesi önerilebilir. Böyle bir düzenleme, sürdürülebilir kalkınmanın farklı boyutlarının öğretim sürecinde süreklilik içinde ele alınmasını sağlayacağı gibi, ders kitabı hazırlama süreçlerine de yansiyarak her sınıf düzeyinde sürdürülebilir kalkınmayla ilişkili nitelikli metin ve etkinliklerin ders kitaplarında yer almasına olanak sağlayacaktır. Bununla birlikte öğretim programında yapılacak bu düzenlemelerin sınıf içi uygulamalara etkili biçimde yansıtılabilmesi için Türkçe öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim programlarının sürdürülebilir kalkınmanın çevresel boyutunun yanı sıra sosyal ve ekonomik boyutlarını da kapsayacak biçimde yapılandırılması önem taşımaktadır. Bu eğitimlerde öğretmenlerin programda yer alan sürdürülebilir kalkınmayla ilişkili tema, değer ve becerileri öğretim sürecine nasıl aktarabileceklerine yönelik uygulamalı örneklerle yer verilmesi yararlı olabilir. Ayrıca öğretmenlere doğrudan sınıf içinde kullanabilecekleri örnek ders planları, disiplinler arası etkinlikler, dijital materyaller ve uygulama rehberleri sunulması sürdürülebilir kalkınma temalarının öğretim sürecine daha sistematik biçimde yansıtılmasına katkı sağlayabilir. Benzer biçimde öğretmen yetiştirme programlarında sürdürülebilir kalkınma eğitiminin disiplinler arası yapısını merkeze alan ders ve uygulamalara daha fazla yer verilmesi, öğretmen adaylarının bu yaklaşımı meslek yaşamlarına daha donanımlı biçimde taşımalarına katkı sağlayabilir. Gelecek araştırmalarda farklı bölgelerde görev yapan öğretmenlerle karşılaştırmalı çalışmalar yürütülmesi, sınıf içi gözlem verilerinin öğretmen görüşleriyle birlikte değerlendirilmesi ve öğrencilerin sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin öğrenme çıktılarının da araştırma kapsamına dâhil edilmesi sürdürülebilir kalkınma eğitiminin Türkçe öğretimi bağlamında daha kapsamlı biçimde anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Álvarez-García, O., Sureda-Negre, J. & Comas-Forgas, R. (2018). Assessing environmental competencies of primary education pre-service teachers in Spain: A comparative study between two universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 19(1), 15-31. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-12-2016-0227>
- Atmaca, A. C. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aydoğan, Z. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi programındaki sürdürülebilir gelişmeye yönelik görüşleri, yeterlik algıları ve uygulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bıçer, R. (2021). *Öğretmen eğitiminde sürdürülebilir kalkınma eğitiminin yeri ve önemi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Bourn, D. (2015). *The theory and practice of development education: A pedagogy for global social justice*. London: Routledge.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2025). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (37. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cebrián, G. & Junyent, M. (2015). Competencies in education for sustainable development: Exploring the student teachers' views. *Sustainability*, 7(3), 2768-2786. <https://doi.org/10.3390/su7032768>
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Çobanoğlu, O. & Türer, B. (2015). The awareness of science and social science prospective teachers regarding to sustainable environment. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 2015(5), 235-247.
- Dilekçi A. (2024). Türkçe derslerinde kullanılan yardımcı kaynak kitap ve materyallerin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(2), 495-508. <https://dx.doi.org/10.20296/tsadergisi.1195984>.
- Dilekçi, A. (2026). 2024 Türkçe dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerilerine göre incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 104-119. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2026...1677909>.
- Erol, S. (2021). Dinlemeye yönelik eğitim ortamları. M. N. Kardaş (Ed.) *Dinleme Eğitimi* içinde (s. 221-242). Pegem Akademi.
- Erol, S. & Erdem, İ. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik algıları. *International Journal of Language Academy*. 5(2), 236-249.
- Eröz, E. & Günay, B. (2023). Sustainable development awareness of teacher candidates levels and lifelong learning tendencies. *ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities*, 7(4), 866-880. Retrieved from <https://ispecjournal.org/index.php/ispecijssh/article/view/356>
- Evans, N., Stevenson, R. B., Lasen, M., Ferreira, J. A. & Davis, J. (2017). Approaches to embedding sustainability in teacher education: A synthesis of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 63, 405-417. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.013>

- Gedik, Y. (2020). Sosyal, ekonomik ve çevresel boyutlarla sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma. *Uluslararası Ekonomi Siyaset İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 3(3), 196-215.
- Güler, Ö. (2023). *Sosyal bilgiler 5. Sınıf ders kitabının sürdürülebilir kalkınma amaçları bağlamında incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat.
- Intergovernmental Panel on Climate Change. (2021). *Climate change 2021: The physical science basis. Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge University Press.
- Kaya, M. & Erol, S. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerdeki empati durumlarının değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 89-105.
- Lozano, R., Merrill, M. Y., Sammalisto, K., Ceulemans, K., & Lozano, F. J. (2017). Connecting competences and pedagogical approaches for sustainable development in higher education: A literature review and framework proposal. *Sustainability*, 9(10), 1889. <https://doi.org/10.3390/su9101889>
- MEB. (2024a). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Türkiye yüzüylü maarif modeli*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2024b). *Türkiye yüzüylü maarif modeli öğretim programları ortak metni*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mochizuki, Y. & Bryan, A. (2015). Climate change education in the context of education for sustainable development: Rationale and principles. *Journal of Education for Sustainable Development*, 9(1), 4-26. <https://doi.org/10.1177/0973408215569109>
- Mümüneoğlu, H. & Bağçeli Kahraman, P. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre eğitimi bilinci ile çocukların sürdürülebilirlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8(1), 248-280. <http://doi.org/10.33400/kuje.1607071>
- OECD. (2019). *OECD learning compass 2030: A series of concept notes*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Ölçer, S. & Öztürk, M. K. (2025). İlkokul 4. sınıf Türkçe dersi 2019-2024 öğretim programlarının ve ders kitaplarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(1), 216-234.
- Özerdinç, F., Kızılay, E. & Hamalosmanoğlu, M. (2022). Eğitimde sürdürülebilir kalkınma ile ilgili yapılan çalışmaların analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 33-51. <https://doi.org/10.38122/ased.976188>
- Sachs, J. D. (2015). *The age of sustainable development*. New York: Columbia University Press.

- Soysal, H. & Akbulut, S. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Hazırlanan 5. Sınıf Türkçe ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarının Görünümü. *Journal of Emerging Educational Studies*, 1(1), 33-46.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Totnes: Green Books.
- Sterling, S. (2016). A commentary on education and sustainable development goals. *Journal of Education for Sustainable Development*, 10(2), 208-213. <https://doi.org/10.1177/0973408216661886>
- Tekin, Z. (2021). *Kalkınma için eğitime yönelik olarak öğretmenlerin değer ve inançlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Tıraş, H. H. (2012). Sürdürülebilir kalkınma ve çevre: Teorik bir inceleme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 57-73.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/CGBA9153>
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. New York: United Nations.
- United Nations. (2023). *The sustainable development goals report 2023: Special edition*. New York: United Nations.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wiek, A., Withycombe, L. & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203-218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>
- World Commission on Environment and Development. (1987). *Our common future*. New York: Oxford University Press.
- Yağmur, Z. İ. (2022). *Fen bilimleri öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin konu alan ve pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Düzce.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.