



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN HAYAT BİLGİSİ PROGRAMINDAKİ
SÜRDÜRÜLEBİLİR GELİŞMEYE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ, YETERLİK ALGILARI
VE UYGULAMALARI

Zeynep AYDOĞAN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2021

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN HAYAT BİLGİSİ PROGRAMINDAKİ
SÜRDÜRÜLEBİLİR GELİŞMEYE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ, YETERLİK ALGILARI
VE UYGULAMALARI

PRİMARY SCHOOL TEACHERS' VIEWS, EFFİCACY PERCEPTIONS AND
PRACTİCES ON SUSTAINABLE DEVELOPMENT İN THE LIFE STUDİES
PROGRAM

Zeynep AYDOĞAN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2021

Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma odaklı eğitime yönelik görüşlerini, yeterlik algılarını ve uygulamalarını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezinden uygun örnekleme yoluyla seçilen okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Görüşme ve gözlem formları araştırmacı tarafından hazırlanmış, uzman görüşleri ve pilot çalışmalar sonucunda düzenlenmiştir. İlgili izin işlemlerinin tamamlanarak ilköğretim 1.2.3. Sınıf düzeyinde görev yapan üç farklı okuldaki 17 sınıf öğretmeni ile bireysel görüşmeler yapılmış ve öğretmenlerin sınıflarında toplam 29 ders saati gözlem yapılmıştır. Bu araştırma, nitel yöntemlere dayalı bütüncül bir tek durum çalışması olup ulaşılan veriler betimsel analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin çoğunun "Sürdürülebilir Kalkınma", "Sürdürülebilir Kalkınma" ve "Sürdürülebilir Kalkınma Odaklı Eğitim" kavramlarıyla daha önce karşılaşmadığı öğrenildi. Öğretmenler UNESCO tarafından belirlenen 17 başlıktan oluşan sürdürülebilir kalkınma maddelerini inceledikten sonra hayat bilgisi derslerinde bu maddeler doğrultusunda uygulamalara yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan gözlem ve görüşmelere göre salgın nedeniyle uzaktan eğitim süreci değerlendirme boyutunda bir eksikliğe neden olmuştur. Araştırma sonuçlarının sürdürülebilir kalkınma odaklı eğitim ile desteklenmesi ve öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma odaklı eğitim konusunda farkındalıklarının artmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar sözcükler: sürdürülebilir gelişme, sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim, Hayat Bilgisi dersi öğretim programı, sınıf öğretmenleri.

Abstract

The aim of this research is to examine primary school teachers' views, competence perceptions and practices towards sustainable development-oriented education. The study group of the research consisted of classroom teachers working in schools selected through convenient sampling from the city center of Ankara in the 2020-2021 academic year. Interview and observation forms were prepared by the researcher and were arranged as a result of expert opinions and pilot studies. After completing the relevant permission procedures, primary education 1.2.3. Individual interviews were conducted with 17 classroom teachers in three different schools working at the grade level, and a total of 29 lesson hours were observed in the classrooms of the teachers. This research is a holistic single case study based on qualitative methods and the data obtained were analyzed with descriptive analysis methods. According to the results of the research, it was learned that most of the classroom teachers had not encountered the concepts of "Sustainable Development", "Sustainable Development" and "Sustainable Development Oriented Education" before. After examining the sustainable development items consisting of 17 titles determined by UNESCO, the teachers stated that they included practices in line with these items in their life studies lessons. According to the observations and interviews with the teachers, the distance education process caused a deficiency in the evaluation dimension due to the epidemic. It is expected that the results of the research will be supported by sustainable development-oriented education and of course contribute to the increase of class teachers' awareness about sustainable development-oriented education.

Keywords: sustainable development, sustainable development oriented education, life science lesson curriculum, classroom teachers.

Teşekkür

Hacettepe Üniversitesi'ne adım attığım ilk günden beri ihtiyacım olduğu her an yanımda olan, yüksek lisans sürecim boyunca akademik bilgisi ve deneyimiyle kendime örnek aldığım ve almaya devam edeceğim sayın danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Sevinç Gelmez-Burakgazi hocama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürimde bulunan Doç. Dr. Mustafa Öztürk ve Doç. Dr. Yeliz Temli Durmuş hocalarıma tezime sundukları değerli katkılardan ve beni onurlandırarak akademik hayatımdaki başarı ve heyecanımda yanımda olmalarından dolayı teşekkür ederim. Ayrıca tez çalışmam esnasında değerli vakitlerini ayırarak katkıda bulunan Prof. Dr. Hünkar Korkmaz ve Prof. Dr. Hanife Akar hocalarıma teşekkür ederim.

Yüksek lisans hayatımın en zorlandığım dönemlerinde bana inanan, beni destekleyen ve yanımda olduklarına inandığım, yolumun kesiştiği değerli sınıf arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Varlığıyla her zaman yanımda olan değerli annem ve babama, beni her zaman destekleyen abilerime sonsuz teşekkür ederim. Sabrınız ve destekleriniz sayesinde bu tezi başarıyla tamamladığım için sizlere minnetarım.

Hayatıma giren, her anlamda destek olan, her an yanımda hissettiğim ve bana güzellikler katan değerli arkadaşlarıma, sevdiklerime teşekkür ederim.

Yılmadan, usanmadan, zorlukların üstesinde gelerek her türlü koşulda akademik hayatımı devam ettirdiğim için kendime de sonsuz tebriki borç bilirim. Çıktığım bu yolculukta elimden gelenin en iyisi yaparak ilerlemenin verdiği hazzın, mutluluğun ve başarımın artarak devam etmesi dilerlerimle...

Öğrenmeye ve öğretmeye kendini adayanlara...

İçindekiler

Öz.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Abstract.....	ii
Teşekkür.....	iii
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	viii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	ix
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	3
Araştırma Problemi.....	4
Sayıltılar.....	4
Sınırlılıklar.....	5
Tanımlar.....	5
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	6
Eğitim Programı ve Öğretim Programı.....	6
Program Geliştirme.....	6
Gagne'nin Öğretim Modeli.....	9
Program Merkezinde Sınıf Öğretmeninin Yeri.....	9
Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme.....	10
Hayat Bilgisi Öğretim Programları ve Türkiye'deki Gelişimi.....	17
Sürdürülebilirlik ve Sürdürülebilir Gelişme.....	26
Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim.....	30
İlgili Araştırmalar.....	35
İlgili Araştırmalar Özet.....	42
Bölüm 3 Yöntem.....	43
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	44

Okullara İlişkin Bilgiler	47
Veri Toplama Süreci.....	50
Veri Toplama Araçları	56
Verilerin Analizi	60
Bölüm 4	64
Bulgular ve Yorumlar	64
Sınıf Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitime İlişkin Görüşleri ..	66
Hayat Bilgisi Dersi Programının İncelenmesi	71
Program Öğeleri Doğrultusunda Hayat Bilgisi Dersi Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitime Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlik Algıları.....	82
Hayat Bilgisi Öğretim Programında SGE ve Uygulanması.....	86
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	101
Sonuç ve Tartışma	101
Öneriler	108
Kaynaklar	111
EK-A: Gözlem Formu	126
EK-B: Gönüllü Katılım Formu	128
EK-C: Görüşme Formları.....	130
EK-D: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	148
EK-E: Milli Eğitim İzni	149
EK-F: Etik Beyanı	150
EK-G: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	151
EK-Ğ: Thesis Originality Report	152
EK-H: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	153

Tablolar Dizini

Tablo 1 Yıllara Göre Sınıf Öğretmenliği Programında Yer Verilen Dersler	12
Tablo 2 1926-2018 Yılları Arasında Hayat Bilgisi Dersinin Sınıf Seviyelerine Göre Ders Saati Sayıları	18
Tablo 3 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yer Alan SGE İle İlişki Kazanımlar	25
Tablo 4 İlkokul Kademesi Ortak Derslerde SGE ile ilişkili Var Olan Kazanım Sayılarının Karşılaştırması	32
Tablo 5 Beden Eğitimi ve Fen Bilimleri Öğretim Programında Yer Alan SG ile İlgili Kazanımlar	33
Tablo 6 Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	46
Tablo 7 Okullarda 1., 2. ve 3. Sınıf Düzeylerinde Sınıf Mevcudu ve Uzaktan Eğitim Sürecinde Derse Katılabilen Öğrenci Sayısı	49
Tablo 8 Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Gözlem Sürecine İlişkin Bilgiler.....	53
Tablo 9 Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşme Zamanına İlişkin Bilgiler	55
Tablo 10 Görüşme Formuna Yönelik Uzman Görüşleri Örnekleri	60
Tablo 11 Öğretmenlerin Gözlenen 1. Dersine İlişkin Gözlem Sonuçları	99
Tablo 12 Öğretmenlerin Gözlenen 2. Dersine İlişkin Gözlem Sonuçları	99
Tablo 13 Öğretmenlerin Gözlenen 3. Dersine İlişkin Gözlem Sonuçları	100

Şekiller Dizini

Şekil 1. Uluslararası düzeyde sürdürülebilir gelişme adına düzenlenen konferanslar	30
Şekil 2. Temalar ve kategoriler	65
Şekil 3. Çevre ve doğa konusuna ilişkin örnek	88
Şekil 4. Kişisel bakım konusundan örnek görüntüler	89
Şekil 5. Derste hazırlanan tabaklardan örnek (O2 okuluna aittir.)	90
Şekil 6. Ders esnasında kahvaltıdan örnek (O1 okuluna aittir.)	91
Şekil 7. Sağlıklı beslenme konusunda hazırlanan yiyecekler (O2 okuluna aittir.) ..	91

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

SG: Sürdürülebilir Gelişme

SGE: Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim

TTKB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

UN: United Nations

UNDP: United Nations Development Programme

UNEP: United Nations Environment Programme

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

WCED: The World Commission on Environment and Development

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

“Eğitim, çocuğu önce dünyada, sonra da özel çevrelerde varlığını sürdüreceği şartlara hazırlamak demektir.”

Wolfgang Von Goethe

Eğitim kavramının tanımına bakıldığında birçok tanımla karşılaşılmaktadır. Ertürk (2013) eğitimi “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme sürecidir” şeklinde yapmıştır (s. 13). Sönmez (2015) ise eğitimi “fiziksel uyarımlar sonucu beyinde istedik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci” şeklinde tanımlamaktadır (s. 5).

1973 tarihli ve 1739 numaralı Milli Eğitim Temel Kanunu ilköğretimin amaç ve görevlerini 23. maddesinde “Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek” olarak ifade etmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 1973, s.5105). Bu amaçların hayata geçirilebilmesi için ilköğretim seviyesinde hazırlanan program hayat bilgisi programıdır. Hayat bilgisi öğretim programının temel amacı “temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmektir.” olarak açıklanmıştır (MEB, 2018b, s. 8).

Çocukların ilkokul döneminde olayları ve olguları tek tek değil bir bütün olarak algılamasından dolayı, dersler sosyal bilgiler ve fen bilimleri diye ayrılmadan tek ders altında yani hayat bilgisi dersi altında toplanmıştır (Sönmez, 1997). Arıbaş ve Yılmaz (2004) hayat bilgisini “ bir yaşam dersi” olarak tanımlamaktadır. Sönmez (1997) hayat bilgisini “doğal ve toplumsal bir gerçekle kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler” şeklinde tanımlanmıştır (s. 2). Aktepe ve Gündüz (2020) ise “çocukların çevrelerinde olup bitenleri anlamlandırabilmeleri ve bu süreçlere uyum sağlayabilmeleri için bir takım kişisel niteliklerle birlikte temel yaşam becerilerini kazandırmayı hedefleyen bir derstir.”

şeklinde tanımlamıştır (s. 2). Tanımlardan yola çıkarak hayat bilgisi dersinin yaşam sürecinde kullanılacak temel bilgilerin birleşimi olarak ifade edilebilir.

Sürdürülebilir gelişme hedeflerinin amacı Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Raporu'nda, yoksulluğu gidermek, dünyamızı çevresel, siyasi ve ekonomik sorunlardan korumak ve tüm insanların güven içinde yaşamasını sağlamak amacıyla küresel bir eylem çağrısı olarak tanımlanmıştır (United Nations Development Programme (UNDP), 2021a).

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) 2014-2015 yıllarında Dünya Eğitim Fuarına "Incheon Bildirisi Eğitim 2030: Kapsayıcı, Eşit, Kaliteli Eğitime ve Herkes İçin Hayat Boyu Öğrenme" başlıklı bildirisiyle katılmıştır. 2015 yılına kadar ulaşılması amaçlanan Herkes İçin Eğitim (Education For All - EFA) hedeflerine, istenilen süre içerisinde ulaşamadığının tespit edilmesi sonucunda UNESCO'ya 2030 eğitim gündeminin yürütülmesi sorumluluğu verilmiştir.

UNESCO Sürdürülebilir Gelişme 2030 Hedefleri Genişletilmiş İhtisas Komitesi'nde Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim (SGE) ile her insanın bilgi, beceri, tutum ve değerleri edinmenin geleceğin şekillenmesine katkı sağlayacağını vurgulamıştır (UNESCO, 2018). Ayrıca "Sürdürülebilir Gelişme İçin 2030 Gündemi" ile 2030 yılına kadar, belirlenen 17 madde ile sürdürülebilir bir dünya hedefi ortaya koymuşlardır (UNDP, 2021b). UNESCO'nun belirlediği 17 madde incelendiğinde, ulaşılmak istenen hedeflerin eğitim programlarında yer aldığı ve günlük hayatta uyulması ve uygulanması gereken maddeler olduğu görülmüştür.

Öztürk (2017) sürdürülebilir gelişme odaklı eğitimin eğitim programlarına uygulanmasının gerekliliğini ve özellikle temel eğitimde yer alması gerektiğini vurgulamaktadır. Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim, her insana sürdürülebilir geleceği yönetmek için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazanmasına olanak sağlar (Teksöz, 2014). SGE öğrencilerin aktif katılımlı, eleştirel düşünme becerisine sahip, işbirlikli çalışma yetisine sahip kişiler olmalarına yardımcı olur (UNESCO, 2018).

Bu bağlamda, bu tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretim programına ilişkin sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime yönelik görüşleri, yeterlik algıları, uygulamaları ve değerlendirmeleri incelenmiştir. Öğretmenlerin sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime yönelik görüşleri ve yeterlik algılarını belirlemek

için her bir öğretmen ile bireysel görüşmeler yapılmış ve görüşmeleri desteklemek amacıyla gözlemlenecek dersler hayat bilgisi dersi öğretim programından belirlenen SGE ile ilişkili kazanımlar doğrultusunda gözlenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Sürdürülebilir gelişme sadece ekonomi kapsamında olmamakla beraber, bunun yanı sıra çevre, eşitlik, sağlık, adalet ve eğitim gibi konulara yöneliktir. 17 ana hedefe sahip olan sürdürülebilir gelişme hedeflerinin kazanımları okul öncesi dönemden itibaren bireylere kazandırılması gerektiği, her bir bireyin bu hedeflerin farkında ve sorumlu bir şekilde davranışlarda bulunmaları sonucunda gelecek için yaşanabilir bir dünya bırakılabileceği düşünülmektedir.

Rieckmann (2018) sürdürülebilir gelişme odaklı eğitimin erken çocukluk döneminden başlayarak diğer tüm eğitim düzeylerinde verilmesi gerektiğini ve sadece eğitim kurumlarında değil yaygın eğitimde de vurgulanması gerektiğini belirtmiştir. Samuelsson (2011) erken çocukluk döneminde öğretmenlerin çocukları sürdürülebilir gelişmenin boyutlarından haberdar etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Örnek olarak erken çocukluk dönemindeki çocukların çevrelerini keşfetmek, bitki ve hayvanlarla vakit geçirmek istedikleri için bu etkinlikler yapılırken sürdürülebilir gelişmeden bahsedilmesi, onlara öğrenme fırsat verecektir.

Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk, sürdürülebilir gelişme hedeflerine önem verdiğini açıklamıştır ve 2023 Eğitim Vizyonu ile kapsayıcı ve eşitliğe dayalı vizyon belgesini hazırladıklarını belirtmiştir (MEB, 2018a). 2023 Eğitim Vizyon'unda vurguladıkları "toplumsal refahın artması ve ülkemizin sosyal, kültürel ve sürdürülebilir ekonomik kalkınması, eğitim sistemin ilk basamağı olan okul öncesinden başlamaktadır." sözüyle sürdürülebilir eğitimin okul öncesi dönemden başlayarak ilerlemesi gerektiğini ortaya koymaktadır (MEB, 2018a). Teksöz (2014) çalışmasının sonucunda okulların Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim (SGE) ile ilgili planlama yapmalarının desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Özdemir (2007) ise sürdürülebilirlik konusunun temellerinden olan çevre bilincinin kazanılabilmesi için çevre konusunun ilköğretimin ilk yıllarından ortaöğretimin bitimine kadar "zorunlu" ders olarak okutulması gerektiğini belirtmiştir. Tüm bunlar ele alındığında sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime küçük yaşlardan itibaren başlanması gerektiği üzerinde durulmuş ve SGE kazanımlarının hayat bilgisi dersi kazanımlarında sıklıkla

yer verilmesi sebebiyle sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin, yeterlik algılarının, uygulamalarının ve değerlendirmelerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulguların temel eğitim politikaları, sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim, eğitim programları, programların geliştirilmesi ve değerlendirilmesi, öğretmen eğitimi ve hizmet-içi eğitim alanlarında çalışmalarını yürütecek araştırmacılara katkı sunması, alanyazına belirtilen kapsamlara katkı sağlaması ve araştırmacılara farklı bir bakış açısı kazandırması beklenmektedir.

Araştırma Problemi

Bu çalışmanın problemi, sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretim programına ilişkin sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime yönelik görüşleri, yeterlik algıları, uygulamaları ve değerlendirmeleri nelerdir?

Alt problemler.

Çalışmaya ilişkin alt problemler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

1. İlkokul 1. 2. ve 3. sınıf sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
2. İlkokul 1. 2. ve 3. sınıf düzeylerinde hayat bilgisi dersi öğretim programında sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime yönelik kazanımlar nelerdir?
3. İlkokul 1. 2. ve 3. sınıf sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime yönelik kazanımlar üzerine sınıf öğretmenlerinin uygulamaları nelerdir?
4. İlkokul 1. 2. ve 3. sınıf sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime yönelik kazanımlar üzerine sınıf öğretmenlerinin yeterlik algıları nelerdir?
5. İlkokul 1. 2. ve 3. sınıf sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime yönelik kazanımlar üzerine sınıf öğretmenlerinin değerlendirmeleri nelerdir?

Sayıtlar

Bu çalışmaya katılan öğretmenler gönüllü katılım esasına göre dahil edilmiş olup, çalışma kapsamında ulaşılan verilerin tarafsız ve samimi görüşlere dayalı olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma 2020-2021 eğitim öğretim yılı, Ankara ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı biri özel ve ikisi devlet okulu olmak üzere üç okulda 1. 2. ve 3. sınıf seviyelerinde eğitim vermekte olan sınıf öğretmenleriyle sınırlı tutulmuştur.

Covid-19 salgını nedeniyle, hayat bilgisi dersine ait sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime ilişkin belirlenen kazanımlardan bir veya birkaçı dersin sürdürüleceği haftalarda çevrimiçi canlı ders olarak gözlemlenmiş olup tüm kazanımların gözlemi yüz yüze ortamlarda yürütülememiştir.

Tanımlar

Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim (SGE): Her bireyin sürdürülebilir gelişme bilinci kazanarak iklim değişikliği, çevresel bozulma, yoksulluk ve eşitsizlik gibi temel konulara karşı bilgi, beceri, değer ve tutum kazanmasıdır (UNESCO, 2019).

Öğretim Programı: Her ders için öğrencilere kazandırılacak olan genel amaçlar ile bilgi, beceri ve tutumların öğrenme – öğretme sürecinde yer verilen yöntem ve tekniklere uygun olarak yapılan açıklamalardır (MEB, 2021).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (ilkokul 1., 2. ve 3. sınıflar): 2018 yılı Hayat Bilgisi dersi öğretim programı kapsamında kazanımlar belirlenmiştir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde eğitim programları, eğitim programlarındaki temel unsurlar, program geliştirme, geçmişten günümüze hayat bilgisi öğretim programı ve sürdürülebilir gelişme kavramları incelenerek alanyazın araştırmaları yapılmış ve ilgili araştırmalarla bölüm desteklenmiştir.

Eğitim Programı ve Öğretim Programı

Program kavramı ilk defa Latince bir kavram olan “curriculum” kavramı olarak kullanılmış ve günümüze eğitim programı olarak aktarılmıştır (Oliva, 1988; Demirel, 2020a). Ertürk (1982) eğitim kavramının yerine “yetişek” kelimesini kullanmış ve eğitim programını “belli öğrencilerin belli zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü” (s. 7) şeklinde tanımlamaktadır. Cristin (1971) “öğrenci davranışlarının istenen yönde oluşturulması için yapılan etraflı planlama süreci” olarak tanımlamıştır (akt. Varış, 1994, s.18). Varış (1994) bir taksonomi içinde düzenlenen amaçların davranışlara dönüşmesi için gerekli içeriği, uygulamada kullanılan metotları, değerlendirmeyi, amaçları destekleyen kol faaliyetlerini ve ders dışı faaliyetleri kapsamı olarak ifade etmiştir. Erden (2017) ise “bireyde istenen yönde davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla yapılan tüm etkinlikleri gösteren plandır.” (s. 19) olarak tanımlamıştır. Genel olarak tanımları incelediğimizde, programın istendik davranış değişikliği kazandırmaya yönelik belirlenen zaman diliminde amaçlara ulaşmak için yapılan ders dışı ve ders içi faaliyetler olduğu söylenebilir.

Demirel’e (2020b) göre öğretim programı bir dersin tüm işlevini kapsayan etkinlikler planı olarak tanımlanmaktadır. Varış (1994) ise belirli bilgilerden oluşan ve eğitim programlarının amaçları yönünde planlı olarak kazandırılması işlemi olarak tanımlamıştır. Kemertaş (1999) öğretim programında beklenen özelliklerde; işlevsel olma, esnek olma, öğrencinin hazırbulunuşluğuna göre hazırlanma ve öğrenciyi bir bütün olarak geliştirme gibi unsurların önemine dikkat çekmiştir.

Program Geliştirme

Program geliştirmeye yönelik alanyazında bir çok tanım mevcuttur. Varış (1994) “Gerek okul içinde ve gerekse okul dışında, Milli Eğitim’in ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen muhteva ve

faaliyetlerin uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelik koordine çalışmaların tümüdür” (s. 21) olarak ifade etmektedir. Balcı (2020) ise program geliştirmeyi “Değişme ve gelişmelere göre bir eğitim programının amaç, içerik, öğretim stratejisi, yöntem ve ilkeler ve değerlendirme boyutlarında araştırma yoluyla geliştirilmesi ve denendikten sonra genellenmesi” (s. 210) olarak ifade edilmiştir. Bu tanımlara bakıldığında program geliştirmeyi aşamalı ve sürekliliğin olması gereken, amaçları karşılayan ve araştırılarak geliştirilen bir süreç olduğunu söyleyebiliriz.

Tyler (2014) program geliştirme sürecinde dört temel sorunun karşılanması gerektiğini vurgulamış ve bu soruları a) okulun ulaşmak istedi amaçlar b) amaçlara ulaşmak için gereken öğrenme yaşantıları c) öğrenme yaşantılarının etkililiği ve d) amaçlara ulaşmanın belirlenmesi olarak ifade etmiştir. Taba (1962), Tyler’in belirlediği soruları hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme olarak; Demirel (2020b) hedef/kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları olarak; Ertürk (1982) ise hedef, eğitim durumları ve değerlendirme olarak nitelendirmişlerdir. Eğitim programının boyutlarına baktığımızda hedefi belirleme için “niçin?”, içeriği belirlemek için “ne?” eğitim durumlarını belirlemek için “nasıl?” ve değerlendirmeyi belirlemek için “ne kadar?” sorularına cevap bulunması ve bu boyutların bütün bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Çünkü tüm sorular birbiri ile ilişkili olan sorulardır (Fer, 2020).

Hedef kavramı Demirel’e (2020b) göre “bireyleri niçin eğitiyoruz?” Sorusunun cevabını bulmaya çalışmaktır. Ertürk’e (1982) göre “bir öğrencinin planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özelliktir” (s. 26) olarak tanımlanmıştır. Demirel (2020b) hedefleri dikey ve yatay hedefler olarak ikiye ayırmış; dikey hedefleri uzak, genel ve özel olarak yatay hedefleri ise bilişsel alan, duyuşsal alan ve psikomotor alan olarak sınıflandırmıştır.

İçerik kavramı “ne öğretilim?” sorusuna cevap bulma amacını taşımaktadır (Demirel, 2020b). Demirel (2020b) içeriği “eğitim programında hedeflere uygun düşecek seçilmiş konular bütünü” (s. 5) olarak tanımlamaktadır. Tyler içerik boyutunda belirtke tablosundan bahsetmiş ve iki boyutlu tabloda hem amaçlanan davranış hem de konuların bulunduğu analizden bahsetmiştir (Rüzgar ve Aslan, 2014).

Eğitim durumları Demirel'e (2020b) göre öğretmenler ve öğrenciler için en önemli aşamalardan birisidir ve "nasıl?" sorusuna cevap bulma niteliğindedir. Demirel'in bu görüşüne paralel olarak, şeker de (2019) eğitim durumlarını "ğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeneği, ğretmen açısından da öğretme yaşantıları düzeneği" (s. 151) olarak ifade etmiştir. Eğitim durumlarının öğrenen açısından hazırlanması 1) giriş ya da hazırlık çalışmaları 2) gelişme çalışmaları ve 3) sonuç çalışmaları olarak üç bölümde incelenebilir (şeker, 2019).

Yapılan araştırmalarda eğitim durumları düzenlenirken uygulanması gereken bazı özellikler belirlenmiştir. Bu zellikler, başta amaca görelilik olmak üzere öğrenciye görelilik, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakın alandan uzak alana, ekonomiklik, kaynaşıklık ve aşamalılık olarak sıralanmıştır (Demirel, 2020b; şeker, 2019; Sönmez, 2019). şeker (2019) ğretimin niteliğinden bahsederken ğrenci ile ğretmen ilişkisi ile beraber hedeflerle içeriğin tutarlılığı, zamanın önemi, diğer etmenler ve eğitim durumlarını sürecini etkileyen faktörlerden bahsetmiş ve bu faktörleri pekiştirme, ipucu, dönüt-düzeltme ve etkili katılım olarak sıralamıştır.

Öğretimin etkili ve verimli gerçekleştirilebilmesi için çeşitli modeller ortaya konulmuştur. Bu modeller davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı olmak üzere e ayrılmıştır. Davranışçı modellere: programlı öğrenme, tam öğrenme modeli (Bloom), etkili ğretim modeli (Slavin); bilişsel modellere: Gagne'nin ğretim modeli ve yapılandırmacı modellere: 5E modeli, karşılıklı öğrenme, bağlı ğretim, bilişsel ıracılık ve durumlu öğrenme modeli örnek verilebilir (Ocak, 2011).

Değerlendirme programın son ögesidir ve bu boyutta "ne kadar?" sorusunun cevabı karşılanmaya çalışılmaktadır. Demirel (2020b) ve şeker (2019) sınama durumları olarak ele aldıkları değerlendirme sürecini öğrencilerin programın hedeflediği istendik davranışa ulaşılıp ulaşılamadığını belirleme olarak ifade etmiştir. Demirel (2020b) değerlendirmenin gözlenecek davranışa ilişkin lme aracı ya da test maddeleri oluşturularak yapılabileceğini belirtmiştir. lme aracı ya da test maddeleri hazırlarken öncelikle belirtke tablosu hazırlanması gerektiğini, belirtke tablosuna göre hedeflerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak sınıflandırılması gerektiğini ve ona göre lme aracının geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Dirik (2015) ğrenci değerlendirmelerinin dört boyutta yapılabileceğini belirtmiş ve dört boyutu a) tanıma yerleştirme değerlendirmeleri, b) biçimlendirici değerlendirme, c) toplam değerlendirme ve d) rnn izlenmesi - performans

değerlendirme olarak açıklamıştır. Tanıma ve yerleştirme değerlendirmesinde öğrencinin tanınması, geçmiş yaşantılardaki öğrenmeleri; biçimlendirici değerlendirmede her ünite sonunda eksiklikleri belirlenmesi ve giderilmesi; toplam değerlendirmede sürecin sonunda hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına bakılması olarak açıklamıştır. Ürünün izlenmesi-performansın değerlendirilmesi sonradan çıkmış ve öğrencilerin edindikleri bilgileri hayatta uygulamaları olarak ifade etmiştir.

Gagne'nin Öğretim Modeli

Gagne (1985) bilgiyi işleme kuramını baz alarak oluşturduğu modelde problem çözme becerisinin geliştirilmesini amaç edinmiş ve uygulama kısmında dokuz aşamada zihinsel becerilerden bahsetmiştir. Giriş- gelişme ve sonuç adımlarından oluşan bu modelin giriş kısmı sırasıyla 1) dikkat çekme, 2) hedeften haberdar etme, 3) ön bilgileri ortaya çıkarma, 4) uyarıcıları materyalleri sunma; gelişme kısmı 5) öğrenciye rehberlik etme, 6) öğrenci davranışını ortaya çıkarma, 7) geri bildirim verme; sonuç kısmı ise 8) ölçme ve değerlendirme yapma 9) kalıcılığı ve transferi sağlama olarak sıralanmıştır (Ocak, 2020; Tan, 2019). Gagne'ye göre öğrenme içsel süreçlerin sonucunda ortaya çıkmaktadır ve bahsedilen dokuz aşama ardışık değil sırası değişebilir veya aynı anda yaşanabilir (Tan, 2019). Gagne sürecin sonunda öğrenme ürünlerini beş kategoride analiz etmiş ve bunları 1) zihinsel beceriler, 2) sözel bilgiler, 3) psikomotor beceriler, 4) tutumlar ve 5) bilişsel stratejiler olarak isimlendirmiştir (Güneş, 2016).

Bu çalışmada Gagne'nin Öğretim Modeli'nde yer alan maddelere yönelik gözlem tablosu hazırlanmıştır. Hazırlanan tablo (EK-A)'da sunulmuştur. Gagne'nin belirlemiş olduğu maddelerin gözlenip gözlenememe durumu tabloda araştırmacı tarafından her ders için ayrı ayrı doldurularak yürütülmüştür. Böylece öğretmenlerin derslerinde yaptıkları uygulamalar ile görüşmelerden elde edilen verilerin karşılaştırılmasında ulaşılan benzerlik ve farklılıklara bulgular kısmında yer verilmiştir.

Program Merkezinde Sınıf Öğretmeninin Yeri

“Bir okulu başarılı veya başarısız kılan, öğrencilerin bireysel yeteneklerini geliştirmelerini, kendilerine, ulusa ve insanlığa faydalı bilgi, beceri ve değerlerle yetişmelerini sağlayan en önemli güç öğretmendir.” (Özcan, 2011, s. 23). Bu bağlamda düşündüğümüzde öğrencinin her konuda yetişerek topluma

kazandırılmasındaki etken öğretmen olduğu görülmektedir. Bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişmesinin en kritik dönemlerinden biri olan ilkokul döneminde sınıf öğretmenlerinin bu becerilerin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Özellikle sosyal beceriler, problem çözme, iletişim, araştırma, duygularını ifade etme ve iş birliği yapma becerilerinin kazandırılması gibi gelecekteki başarılarını etkilemede önemi büyüktür (Çubukçu ve Gültekin, 2006).

İlkokul öğretmenlerinin öğrencinin şekillenmesinde büyük katkısı olduğu alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır. Bloom'a (2012) göre 18 yaşına dek çocukların başarılarının büyük bir kısmı okul öncesi ve ilkokul döneminde olup %33'ü okul öncesi ve %42'si ilköğretim dönemindeki başarıyla açıklanmaktadır. Ayrıca ilköğretimde kazanılan davranışlar ileriki yaşamda kazanacakları davranışlar için ön koşul niteliği taşımaktadır (Fidan, 1996). Bunu sağlayabilmek için öğretmenlerin rehberlik yönünden rol ve işlevleri bulunmaktadır. Bunlar a) öğrenciyi dinleme ve nasihat etme rolü, b) öğrenciyi kabul ve havale etme rolü, c) öğrenci potansiyelini keşfetme rolü, d) öğrencinin mesleki gelişimine yardımcı olma rolü, e) insan ilişkilerini geliştirme rolü ve f) okul rehberlik programını geliştirme ve destekleme gibi rolleri bulunmaktadır (Yeşilyaprak, 1999). Roller incelendiğinde özellikle öğrenci potansiyelini keşfetme rolünde, öğretmenin ders içi ve ders dışında yapacağı etkinliklerle öğrencileri uzun süre gözlemlene fırsatı bulacaktır. Bu da öğrencinin kendisinde var olan yetenekleri ortaya çıkarmasında, öğrencinin kendini tanımasında ve özgüven kazanmasında son derece önemlidir (Yeşilyaprak, 1999). Ayrıca insani ilişkilerinin geliştirilmesi ile öğrencilerde güçlü iletişim, empati kurma becerisi, dış dünyaya karşı olumlu tutum, araştırma ruhu ve tutarlı davranış geliştirme gibi özelliklerin ortaya çıkmasını sağlar (Yeşilyaprak, 1999). Tüm bunların eğitim-öğretim ortamında kazandırılmasında ilk ve temel faktör anasını ve ilkokul kademesi ve bu kademelerdeki öğretmenlerdir.

Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme

Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihçesine bakıldığında ilk olarak 1848 yılında Darülmüallim isminde öğretmen yetiştirme okulları açılmıştır. Cumhuriyetin ilanına kadar olan sürede öğrenci alımı, dersler ve atama konusunda düzenlemeler yapılmıştır. Darülmüallimler, 1924 yılında "Muallim Mektebi" ismini; 1935 yılında ise "Öğretmen Okulu" ismini almıştır (Atanur-Baskan, Aydın ve Madden, 2006).

Cumhuriyet döneminde ilkokullar için öğretmen yetiştirilmesi, köy enstitüleri ve ilköğretmen okulları aracılığı ile sağlanmıştır (Baskan, 2001). Köy enstitülerinde eğitim beş yıl süreli olup amacı öğretmen yetiştirmenin yanı sıra köy kalkınmasına katkı sağlamaktadır. Köy okullarının halka katkı sağlaması amacıyla tarımsal bilgi, teknik bilgi ve beceriler de sunulmuştur (Başkan, 2001; Taşkaya ve Akbaşlı, 2008). 1954 yılında ise köy ve şehir ayrımı kaldırılmış ve tüm öğretmen okulları “İlköğretmen Okulu” adı altında faaliyet göstermiştir (Taşkaya ve Akbaşlı, 2008).

İlköğretmen okullarında eğitim alacak öğrencilerin %75'inin köy ilkokulu mezunu olma şartı getirilmiştir (Erdem, 2015). 1924 yılında beş yıl olan eğitim süresi 1932 yılında altı yıla (ilkokul sonrası altı, ortaokul sonrası üç yıl), 1970-1971 öğretim yıllarında ise yedi yıla (ilkokul sonrası yedi, ortaokul sonrası dört yıl) çıkarılmış ve mezunları lise mezunlara denk kabul edilmiştir (Baskan, 2001; Erdem, 2015; Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), 2007). 1974-1975 öğretim yılında ise ilköğretmen okulları iki yıllık Eğitim Enstitüsü'ne dönüştürülmüş, Eğitim Enstitüsü olamayacak olanlar ise Öğretmen Liseleri adı altında faaliyet göstermeye başlamıştır (Akyüz, 2004).

1974 yılında 1739 Milli Eğitim Temel Kanunu bünyesinde iki yıllık Eğitim Enstitüleri açılmış ve ilkokullara öğretmen yetiştirme bu okullarda sağlanmıştır (Baskan, 2001). 1992-1993 öğretim yılına kadar iki yıllık eğitim veren bu kurumlar 1989-1990 öğretim yılında eğitim süresi dört yıla çıkarılmıştır. 1992-1993 öğretim yılında ise ilkokullara öğretmen yetiştirme görevi ise 11 Temmuz 1992 tarih ve 3837 Sayılı yasa ile Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği adı altında gerçekleştirilmiştir (YÖK, 2007a).

1983 - 1984 öğretim yılı eğitim yüksekokulları sınıf öğretmenliği programı iki yıllık öğretim sürecini kapsayan bir program olup bu iki yıllık süreçte toplamda 38 ders bulunmaktadır (YÖK, 2007b).

1989 yılında dört yıllık eğitime geçilmesi ile iki yıl mezun öğretmen verilememiş ve ciddi öğretmen açığına neden olmuştur. Bu açığın kapatılması ve bunun yanı sıra başka düzenlemelerin gerçekleştirilebilmesi için 1997 yılında Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından yapılandırmalar gerçekleştirilmiştir (Baskan, 2001; Usta, 2018). 1997 yılının dışında ise sırasıyla 2006 ve 2009 yıllarında düzenlemeler yapılmıştır (YÖK, 2018a).

1989-1990 öğretim yılında eğitim süresinin dört yıla çıkarılmasıyla 1997 yılında sınıf öğretmenliği programı yenilenmiş ve dört yıllık (sekiz dönemi kapsayacak şekilde) program hazırlanmıştır. Hazırlanan programda meslek bilgisi, genel kültür ve alan bilgisi dersleri olmak üzere toplamda 60 derse yer verilmiştir (YÖK, 1998). 2007 yılında ise 65 derse çıkarılmıştır (YÖK, 2007b). 2018 yılında ise sınıf öğretmenliği programı güncellenerek tekrar 60 derse düşürülmüştür (YÖK, 2018a).

Tablo 1

Yıllara Göre Sınıf Öğretmenliği Programında Yer Verilen Dersler

Dersler	1979	1984	1985	1987	1988	1992	1997	2007	2018
Türkçe Kompozisyon	X	X	X	X	X				
Yabancı Dil	X		X	X	X	X	X	X	X
Eğitime Giriş	X		X	X	X	X			X
Eğitim Psikolojisi	X		X	X	X	X		X	X
Ölçme ve Değerlen.	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ruh Sağlığı ve Rehb.	X	X	X	X	X	X	X	X	
Eğitim İdareciliği	X								
Eğitim Sosyolojisi	X	X	X	X	X	X			X
İlkokul. Öğr. ve Uyg.	X								
Özel Eğitim	X	X	X	X	X	X		X	
Türkçe ve Öğretimi	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Çocuk Edebiyatı	X		X			X	X	X	
Sos. Bilg. Ve Öğretimi	X							X	X
Matematik ve Öğretimi	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Fen Bilgisi ve Öğretimi	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Din Bilgisi ve Öğretimi	X	X							
Ahlak ve Öğretimi	X								
Müzik ve Öğretimi	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sanat-İş-Yazı ve Öğret.	X								
Beden Eğitimi ve Öğr.	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Resim (seçmeli)	X				X	X			
Beden Eğitimi (seçmeli)	X			X			X		
Matematik (seçmeli)	X								

Devrim Tarihi	X							
Kültür Tarihi	X							
Türk İnkılap Tarihi		X						
Tarım		X						
Kooperatifçilik		X						
Gelişim Psik. (çocuk)		X						
Gelişim Psik. (ergenlik)		X						
Eğitim İlke ve Yöntem.		X						
Eğitim Yönetimi		X		X		X	X	
Okul Öncesi Eğitimi		X						
Resim-İş ve Yazı Öğr.		X	X	X	X	X		
Eİ Sanatları ve Pro.		X						
İlkyardım ve Sağlık Bil.		X	X			X		
Hayat Bilgisi Öğretimi		X	X			X		X
Sosyal Bilgiler Öğr.		X						
Eİ Sanat. ve Pratik D.		X						
Türk Tarihi		X	X	X	X	X	X	
Atatürk İlke ve İnk. Tar.			X	X	X	X	X	X
Araştırma Teknikleri			X	X	X	X		
Bilgisayar Kull. ve Öğr.			X			X	X	X
Halk Eğitimi			X					
Türk Halk Oy. ve H.			X					
Psikolojiye Giriş			X			X		
Sosyolojiye Giriş			X		X			
Felsefe Giriş			X					
Gelişim Psikolojisi			X					
Öğretim Psikolojisi			X					
Eğitim Teknolojileri			X					
Okullarda Göz.			X		X			
İlkokul Prog. Gel.			X	X	X			
Okul Yön. Dene.			X					
Staj Çalışma			X		X			
Genel Tarih			X			X		
Genel Coğrafya			X	X	X			X
Yurttaşlık Bilgisi			X			X		
Temel Matematik			X	X	X	X	X	X
Türkiye Coğrafyası			X	X	X			
Temel Fizik			X	X	X	X		
Ülkeler Coğrafyası			X	X	X	X	X	
Temel Kimya			X	X	X	X		

Müzik	X			X	X	X	
İstatistik	X			X			
Genel Biyoloji	X	X	X	X		X	
İlk Ok. İçin Matematik	X						
Türk Edebiyatı	X						
Türk Dili	X	X	X	X			X
Okuma Yazma Öğrt.	X				X	X	X
Türk Eğitim Sistemi	X			X			
B. eğitimi ve Sp. Giriş	X						
Jimnastik Oyun	X						
Sportif Oyun	X						
Sp. Fiz. Ve Anat.	X						
Atletizm ve Oyun	X						
Türk Kültürü	X			X			
Din Kült. Ahlak Bilgisi	X	X	X	X	X		
Spor Sak. Ve İlk Y.	X						
Orta Bed. Eğt. ve Öğr.	X						
Genel Psikoloji		X	X				
İş Eğitimi (İş Teknik)		X	X	X			
İş Eğitimi (Ev Ekono.)		X	X	X			
Güzel San.		X					
İnsan Anatomisi		X	X				
Düşünce Uygarlık Tarh.		X	X		X	X	
Toplum Sağ.ve İlk Y.		X	X				
İş Eğitimi (Ticaret-Turizm)		X	X	X			
İş Eğitimi (Tarım)		X	X	X			
Felsefeye Giriş				X		X	
Halk Eğitimi				X			
Eğitim Teknolojisi				X			
Öğretmenlik Uygulamaları				X	X	X	X
Uygulama Sem.				X			
Gen. Türk Coğrafyası				X			
Türk Edebiyatı				X			
Resim-iş				X			
Yan Alan (Resim)				X			
Öğretmenlik Mesl. Giriş					X		
Okul Deneyimi					X	X	
Gelişim ve Öğrenme					X		
Öğret. Planl. ve Değ.					X		
Öğrt. Tek. ve Mat. Geliş.					X	X	

Sınıf Yönetimi	X	X	X
Canlılar Bilimi	X		
Coğrafyaya Giriş	X		
Türkçe 1 Yazılı Anlatım	X	X	
Genel Kimya	X	X	
Türkiye Coğ. ve Jeopol.	X	X	X
Türkçe 2 Sözlü Anlatım	X	X	
Genel Fizik	X	X	
Türk Dili 1 Ses ve Şekil Bil.	X		
Cumh. Dön. Türk Edb.	X	X	
Sanat Eğt. Kur. ve Yönt.	X		
Çevre Bilimi	X		
Türk Dili 2 Cümle ve Metin Bil.	X	X	
Fen Bilgisi Laboratuvarı	X	X	X
Güzel Yazı Teknikleri	X	X	
Hayat Bil. ve Sos. Bil. Öğr.	X		
Matematik Öğretimi	X		
Konu Alanı Ders Kit. İncel.	X		
Vatandaşlık Bilgisi	X		
İlköğretimde Drama	X	X	X
Birleştirilm. Sınıfl. Öğrt.	X	X	
Sağlık ve Trafik Eğitimi	X		
Eğitim Bilimine Giriş		X	
Öğretim İlke ve Yöntemleri		X	X
Türk Tarihi ve Kültürü		X	X
Beden Eğ. ve Spor Kült.		X	
Çevre Eğitimi		X	X
Sanat Eğitimi		X	
Fen ve Tekn. Öğretimi		X	
Erken Çocukluk Eğitimi		X	
Görsel Sanatlar Öğretimi		X	X
Trafik ve İlkyardım		X	
Sosyoloji		X	
Bilimsel Arş. Yöntemleri		X	
Topluma Hizmet Uyg.		X	X
Etkili İletişim Becerileri		X	
Türk Eğitim Tarihi		X	X
İlköğretimde Kaynaştırma		X	
Bilişim Teknolojileri			X

Eğitim Felsefesi	X
İlkokulda Temel Fen Bilimleri	X
Öğretim Teknolojileri	X
Eğitimde Araşt. Yönt.	X
Oyun ve Fiziki Etk. Öğrt.	X
Eğitimde Ahlâk ve Etik	X
Türk Eğt. Sis. ve Okul Yönt.	X
Özel Eğt. ve Kaynaştırma	X
İlkokulda Yabancı Dil Öğrt.	X
Okullarda Rehberlik	X

Tablo 1 incelendiğinde 1997 yılı öğretim programında yer alan zorunlu ders sayısı 2007 yılındaki ders sayısına yakın olduğu görölmektedir. 2018 yılında ise zorunlu derslerin sayısı azaltılarak seçmeli derslerin sayısı artırılmıştır. Ancak 1997 yılı öğretim programının eğitim süresi iki yıl iken 2007 yılı öğretim programının süresi dört yıldır. Bu bilgi 1997 öğretim programında da sonraki yıllarda verilen dersler gibi bir eğitime sahip olduğunu göstermektedir. Dersler karşılaştırıldığında ise 1997, 2007 ve 2018 yılı programlarında ortak derslerin var olduğu görölmektedir.

1998 yılında temelleri atılmaya başlayan Bologna süreci resmi olarak 1999 yılında kabul edilmiştir ve kabul edilifinden iki yıl sonra, 2001 yılında Türkiye de bu sürece dahil olmuştur (YÖK, 2018b). Bologna sürecine geçilmesindeki amaç bir ÷lke ya da yükseköğrenim kurumu arasındaki geçişi kolaylaştırmaktır. Bu süreçte %25 kapsamında seçmeli derse yer verilmesi kararlaştırılmış ve seçmeli ders havuzu oluşturulmuştur (YÖK, 2018b). 2018 yılı sınıf öğretmenliği programında öğrencilerin altısı meslek bilgisi, dördü genel k÷ltür ve altısı alan eğitimi olmak üzere toplamda 16 ders seçmeli olarak bırakılmıştır. Meslek bilgisi dersi olarak 20, genel k÷ltür dersleri olarak 16 ve alan eğitimi dersleri olarak 12 ders öğrencilere sunulmuştur (YÖK, 2018a).

S÷rdürülebilir gelişme odaklı eğitim (SGE) yönünden program incelendiğinde, 2018 yılı sınıf öğretmenliği programında sürdürülebilir gelişmenin (SG) yürüt÷lebileceği dersler bulunmaktadır. Meslek bilgisi seçmeli dersleri arasında yer alan “S÷rdürülebilir Kalkınma ve Eğitim” isimli ders özellikle SG konusuna yer verilen bir ders olmuştur. Bu dersin yanı sıra zorunlu derslerden 3.

sınıfta (5. dönem) hayat bilgisi öğretimi dersi olmak üzere 1. sınıfta (2. dönem) var olan çevre eğitimi dersi ve 4. sınıfta (8. dönem) var olan karakter ve değer eğitimi dersleri de SG konularının yürütülebileceği dersler olarak yer almaktadır. Genel kültür seçmeli derslerinden “beslenme ve sağlık” dersi de bu kapsama dahil edilebilir.

Hayat Bilgisi Öğretim Programları ve Türkiye’deki Gelişimi

Milli Eğitim Bakanlığı, Cumhuriyetimizin kuruluşundan itibaren; 1923 - 1935 yılları arasında “Maarif Vekâleti”, 1935 - 1941 yıllarında “Kültür Bakanlığı”, 1941 - 1946 yılları arasında “Maarif Vekilliği”, 1946 - 1950 yılları arasında “Milli Eğitim Bakanlığı”, 1950-1960 yılları arasında “Maarif Vekâleti”, 1960 - 1983 yılları arasında “Millî Eğitim Bakanlığı”, 1983-1989 yılları arasında “Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı”, 1989 yılından itibaren bu güne kadar ise “Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)” adıyla çalışmalarını sürdürmektedir (MEB, 2015).

23 Nisan 1920 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi açıldıktan sonra Maarif Vekaleti yani Milli Eğitim Bakanlığı kurulmuştur. Kurulan Maarif Vekaleti ile 1921 ve 1922 yıllarında çeşitli toplantılar düzenlenmiş ve kararlar alınmıştır. 29 Ekim 1923 yılında Cumhuriyet ilan edilmiş ve 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu yayınlanmıştır. Bu kanun ile birlikte tüm öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altında toplanmıştır. 1924 yılından sonra ise önce ilk okul daha sonra ortaokul programlarında gelişmeler ve düzenlemeler yapma yoluna gidilmiştir.

Gelişen toplum ve değişen düzen ile birlikte hayat bilgisi dersi ilk defa 1926 yılında programda yer almıştır. Daha sonra ise sırasıyla 1936, 1948, 1968, 1998 ve 2005 yıllarında güncellenerek eğitim-öğretim yıllarında ders olarak süregelmiştir (MEB-Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), 2009). MEB-TTKB (2009) hayat bilgisi dersinin amacını, öğrencilerin kendilerini, toplumu ve dünyayı tanımaları için hazırlanan ders olarak ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin başka alanlarda kullanımına olanak sağlar.

Hayat Bilgisi dersi konu bazında incelendiğinde, çocukların yakın çevrelerini tanımalarını, yaşadıkları çevreye uyum sağlamalarını, temel bilgi, beceri, değer ve davranışa yönelik becerilerin kazandırılmasını amaç edinmektedir (MEB, 2018a).

Tablo 2

1926-2018 Yılları Arasında Hayat Bilgisi Dersinin Sınıf Seviyelerine Göre Ders Saati Sayıları

Programlar	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	Toplam
1926	4	4	4	12
1936	5	6	7	18
1948	5	6	7	18
1968	200 dakika (60+60+40+40)	240 dakika (60+60+60+60)	240 dakika (60+60+60+60)	680 dakika (12)
1998	5	5	5	15
2005-2009	5	5	5	15
2015	4	4	3	11
2017	4	4	3	11
2018	4	4	3	11

Kaynak: (Atik ve Aykaç, 2019)

1924 yılı İlkokul Programı Cumhuriyet Dönemi'nin ilk programı olup "İlk Mektep Müfredat Programı" olarak adlandırılmıştır ve öğretim programı düzenlenirken kız ve erkek öğrenciler için ayrı programlar hazırlanmıştır. Hazırlanan programda hayat bilgisi dersi mevcut değildir. Bu program iki yıl yürürlükte kalmıştır. Bir çok ders konulmuş ve bu derslerde Cumhuriyet'in önemine ve yakın tarihe yer verilmiştir. Ayrıca altı yıl olan ilköğretim süresi beş yıla indirilmiş ve 1924 yılında uygulamaya konulmuştur (Kaplukan, 2012).

1926 yılında yayınlanan ilköğretim programının en temel özelliği hayat bilgisi dersinin ilk defa programda yer almasıdır. 1926 programı Avrupa'da yer alan bazı ülkelerin ilköğretim programları baz alınarak Cumhuriyet ilkelerine de uygun bir şekilde hazırlanmış ve program "1926 İlk Mektep Müfredat Programı" olarak isimlendirilmiştir (Cicioğlu, 1985). Hazırlanan program 1925-1926 eğitim - öğretim yılında denenerek eksikleri giderilmiş ve 1927 yılında tüm okullarda uygulamaya konulmuştur (Cicioğlu, 1985).

John Dewey (1939) 1924 yılında hazırlanmış olduğu "Türkiye Maarifi Hakkında Rapor" yazısında vurguladığı "hayat bilgisi, toplu öğretim ve iş okulu" terimleri yer almıştır (Cicioğlu, 1985). Bu rapor doğrultusunda hazırlanan 1926 yılı programında

dokuz hedeften bahsedilmiştir. Bu hedefler şu şekilde sıralanmıştır (Akt: Gültekin, 2020)

- İçinde yaşadığı coğrafi bölgede yer alan kaya, bitki vb. maddeleri çocuklara tanıtmak; yaşam çevresinde gerçekleşen olayları açıklamalarına olanak tanımak, varlıkların yaşama şartlarını ve bunların diğerlerine karşı gerçekleştirdikleri etkileri göstermek.
- Doğanın insanlar üzerindeki etkilerini ve insanların hayvan beslemesi, ormanlık alan bakımı, yol inşası ve kanal açması gibi gerçekleştirdikleri değişiklikleri göstermek.
- Çocuğun, mensup olduğu toplumdaki insanların faaliyetlerini araştırmasını sağlamak, aile, bölge, idare teşkilatını somut olarak öğretmek.
- Çocukların insan vücudu hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamak, bunları sağlamak için sağlıklı olma eylemlerini yaparak-yaşayarak etkili bir şekilde öğrenmesini sağlamak ve her konuda çocuğu temizliğe ve düzene alıştırmak.
- Yaşadığı çevredeki insanlar arasında gerçekleşen gerçek olaylar tartışılarak, konuşularak ya da onların anlayabileceği etkinliklerle (masal ve hikayeler vb.) çocuklara ahlaki açıklamalarda bulunmak.
- Okulun bulunduğu köy ve kasaba ile çevresinin yerleşim düzeni araştırılarak bu bölgede yer alan önemli binalar, anıtlar ve bunlarla alakalı tarihi kişiler hakkında bilgi vererek tarihe yönelik ön hazırlıklar gerçekleştirmek.
- Hayat Bilgisi dersine ilişkin gözlemleri, tecrübeleri ve dersle ilgili resim, el işi ve zirai işçiliklerini çocuklara yaptırarak onların aktiviteye dahil olmasını sağlamak ve çalışma hevesi kazandırmak.
- Hem çocukların gözlem ve inceleme kabiliyetini artırmak hem de gördüklerini ve bildiklerini sözel, yazılı ve uygulamalı olarak doğru ve güzel ifadeyle alıştırmak.
- Grup çalışmaları ile öğrenciler arasındaki yardımlaşma ve dayanışmayı güçlendirmek.

1926 programında içerik ise konular listesi olarak sunulmuştur. Hayat bilgisi dersi üniteleri 1. sınıf seviyesinde 1) Mektebimiz, 2) Evimiz ve Ailemiz, 3) Sonbahar,

4) Cumhuriyet Bayramı, 5) Kış, 6) İlkbahar ve 7) Yaz olarak sıralanmıştır. 2. sınıf seviyesinde 1) Sonbahar, 2) Cumhuriyet Bayramı, 3) Kış, 4) İlkbahar ve 5) yaz olarak sıralanırken 3. sınıf seviyesinde 1) Sonbahar, 2) Cumhuriyet Bayramı, 3) Kış ve 4) İlkbahar olarak listelenmiştir (Gültekin, 2020). Üniteler incelendiğinde; 1. sınıf seviyesinde yedi, 2. sınıf seviyesinde beş ve 3. sınıf seviyesinde dört ünitenin var olduğu ve bu ünite isimlerinin tekrarlayarak sarmal şekilde ilerlediği görülmektedir.

1926 programı ilke, yöntem, içerik, ders ve konular bakımından yenilik getiren bir program olmuştur (Şahin, 2009). Bu programda değerlendirmeye ilişkin açıklamaya yer verilmemiştir (Atik ve Aykaç, 2020).

1926 programından sonra ortaya çıkan ihtiyaçlar nedeniyle 1936 yılında yeni program hazırlanmasına karar verilmiştir. Programın girişinde “Büyük Önder Atatürk’ün yarattığı Türk devriminin muhtelif hamleleri, Türkiye Cumhuriyeti’nde bütün millet fertlerinin müşterek malları olması lazım gelen yeni ve önemli kıymetler getirdi. Türk devriminin zaruri kıldığı yeni ihtiyaçlar karşısında ilkökul programında da muhtelif bakımlardan yeni değişiklikler yapılması lazım geldi” sözleriyle değişikliğin amacı ifade edilmiştir (İlkökul Programı, 1936, Akt: Budak ve Budak, 2014).

1936 programında Atatürk ilkeleri olan Cumhuriyetçi, Milliyetçi, Halkçı, Laik, Devletçi ve İnkılapçı yurttaş yetiştirmek başlıca amaç olmuştur. 1926 programında dokuz hedef belirlenirken 1936 programında beş hedef belirlenmiştir. Bu hedefler sırasıyla şu şekildedir (Akt: Gültekin, 2020):

- Doğal, ekonomik ve sosyal hayatı, ilkökul 3. sınıfa kadar olan öğrenciler tarafından anlaşılması mümkün olacak şekilde açıklamak.
- Çocuğun çevre ve yaşama şartlarını yaşanan çevre yönünden araştırma yapmak.
- Tarihi olayları vurgulamak ve tarihin oluşumunu anlamaya hazırlık yapmak.
- Doğanın muhteşem özelliklerini fark ettirmek ve tabiat sevgisi aşılacak.
- Yakın yurda ve halka karşı bağlılık duygu ve bilincine sahip olmasını sağlamak.

İçerik konular listesi halinde azaltılarak sunulmuş ve ilk defa yıllık plan ve ünite planı kullanılmıştır. Ayrıca eğitim süreci iki devreye ayrılarak 1. 2. ve 3. sınıflar

1. devre, 4. ve 5. sınıflar 2. devre olarak nitelendirilmiştir (Atik ve Aykaç, 2020). Önceki programlarda olduğu gibi 1936 programında da değerlendirme sürecine yer verilmemiştir (Gültekin, 2020).

1948 ilkokul programında hayat bilgisi dersinin 1. 2. ve 3. sınıf seviyelerinde bu dersin var olduğu görülmüştür. Bu programda hayat bilgisi dersi 1. sınıfta beş saat, 2. sınıfta altı saat ve 3. sınıfta yedi saat olarak düzenlenmiştir (Gültekin, 2020). Bu program yaklaşık 20 sene yürürlükte kalmıştır (Şahin, 2009).

1948 hayat bilgisi öğretim programlarının amaçları şu şekilde belirlenmiştir (Akt: Gültekin, 2020):

- Öğrencinin yaşadığı çevrede 1., 2. ve 3. sınıf öğrencileri tarafından kavranması olanaklı olan doğa, aile, toplumsal yaşama ve gündelik yaşam olaylarını öğrencilerin gözlem ve inceleme yapmalarına olanak sağlarken;
 - Öğrencilerin tabiat olaylarını doğru bir ifadeyle açıklamalarını destekleyecek bilgi, doğa harikaları için sevgi ve doğada var olan unsurların bozulmadan korunmasına yönelik olumlu alışkanlıklar kazandırmak.
 - Öğrencilerin sevgi, saygı, doğruluk, iş birliği ve sorumluluk duygularını geliştirmek ve vatana ve millete bağlanmanın zeminini oluşturmak.
 - Öğrencilerin bildikleri ve tanıdıkları insanların hayatlarından yola çıkarak onlarda tarihsel oluş fikrini uyandırmak.
 - Çocuğun içinde yaşadığı çevreyi ve şartları coğrafi yönden incelemek.
- Doğa ve çevresel yaşam ile ilgili gündelik olayların araştırılması ve takibi sonucunda, ulaşılabilecek genellemeler ile çocukların farklı bilim dallarıyla ilişkili araştırma yapmaya hazırlanması olarak nitelendirilmiştir.

1948 öğretim programında 1936 öğretim programından farklı olarak yeni başlıklar eklenmiştir (Şahin, 2009). Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda 1. 2. ve 3. sınıf seviyelerinde sırasıyla 15 ünite adı düzenlenmiş ve toplamda 45 ünite

belirlenmiştir. Bu programda da önceki programlarda olduğu gibi değerlendirme sürecine vurgu yapılmamaktadır (Gültekin, 2020).

1968 programı yaklaşık 30 sene uygulamada kalan bir program olmuştur (Şahin, 2009). Bu programdaki ünite sayılarına yönelik olarak, 1. sınıf seviyesinde yedi ünite, 2. sınıf seviyesinde sekiz ünite ve 3. sınıf seviyesinde sekiz ünite olacak şekilde düzenleme yapılmıştır. Ayrıca bu programda ilk defa belirli gün ve haftalara yer verilmiştir (Güntekin, 2020). Bu programda 1948 ilkokul programından farklı olarak yeni konular eklenmiştir ve bu konular eğitsel kol faaliyetleri, televizyon ile haberleşme, 10 Kasım Anma Töreni, Atatürk Devrimleri, Dünyamızın oluşumu, gökyüzü yolculuğu, çiftçinin hayatı, enerjiler sıralanmıştır (Atik ve Aykaç, 2009).

1968 programında hayat bilgisi dersine yönelik 23 amaca yer verilmektedir ve dersin yürütülmesinde öğretmenin rehber, öğrencinin ise aktif kişi olmasına değinilmiştir (Atik ve Aykaç, 2009).

1998 yılında sekiz yıllık öğretim sürecine geçilmesiyle birlikte yeni bir öğretim programı hazırlanmıştır. Bu hazırlanan programda Hayat Bilgisi dersi 1. 2. ve 3. sınıf seviyesi için 5'er saat olarak düzenlenmiştir (Güntekin, 2020).

1998 ilköğretim programında 26 adet amaç belirlenmiş ve ilk defa belirtke tablosu bu programda kullanılmıştır (Atik ve Aykaç, 2009). İçerik bazında sınıf seviyelerine göre ünite sayıları değişmektedir. 1. sınıf seviyesi için 10 ünite, 2. sınıf seviyesi için 11 ünite ve 3. sınıf seviyesi için 12 ünite olarak düzenlenmiştir ve toplamda 33 üniteye yer verilmiştir (Güntekin, 2020; Atik ve Aykaç, 2009). Değerlendirme ile ilgili olarak programda herhangi bir bilgi verilmez iken hayat bilgisi dersinin her ünite sonunda ölçme ve değerlendirme yapılabilecek etkinliklere yer verilmiştir (Güntekin, 2020).

2005 ilköğretim programında 1998 ilköğretim programına benzer şekilde hayat bilgisi dersi 1. 2. ve 3. sınıf seviyelerinde 5'er saat olarak düzenlenmiştir (Güntekin, 2020). Bu programda amaçların belirlenmesi yerine program vizyonu açıklanmıştır. Program yapılandırmacı anlayış çerçevesinde hazırlanmış olup içerik öğrenme alanları (birey, toplum ve doğa) ile birlikte temalar olarak hazırlanmıştır (Güntekin, 2020; Atik ve Aykaç, 2009). Değerlendirmede ise çoklu değerlendirmeye dayalı alternatif değerlendirme araçları kullanımına yer verilmiştir.

2015 ve 2018 programlarında 14 adet amaca ve her sınıf seviyesi için altı üniteye yer verilmiştir. Bu üniteler sırasıyla a) ben ve okulum, b) ailem ve evim, c) sağlıklı hayat, d) güvenli hayat, e) ülkemi seviyorum ve f) doğa ve çevre olarak belirlenmiştir. Ayrıca 2015 öğretim programında beceri ve değerlere de yer verildiği görülmektedir (MEB, 2015; MEB, 2018b). Hayat Bilgisi dersi 1. ve 2. sınıf seviyesinde dört saat, 3. sınıf seviyesinde üç saat olarak düzenlenmiştir. Öğrenme öğretme sürecinde öğretmenin geziler düzenleme, bireysel farklılıklara dikkate alarak süreci yürütme, öğrencilerin geçmiş yaşantılarıyla bağ kurma ve sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalara yer vermesi gerekmektedir (MEB, 2015; MEB, 2018b). Değerlendirme sürecinde ürün odaklı değerlendirmenin yanında süreç odaklı değerlendirmenin de yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2015; MEB, 2018b).

İlkokul öğrencilerinin gelişim ve öğrenme süreçlerine bakıldığında somut işlemler döneminde olmaları sebebiyle bilginin de somut yollarla öğretilmesi önemlidir. Hayat Bilgisi dersi öğretim programı incelendiğinde tarih, coğrafya, vatandaşlık, sağlık bir çok disiplinin birleşiminin yanı sıra hayata dair beceriler ve dünyamızı korumaya yönelik çevre, iklim, tasarruf ve kaynaklarımız konularına da yer verildiği görülmektedir. Bu sayede soyut kavramların tek ders altında birleştirilerek ilkokul çağındaki öğrencilerin bilgileri somutlaştırılması sağlanmıştır (Güven ve Kaymakçı, 2016). Bu bileşenler bir araya getirildiğinde SGE ile ilişkili kazanımların temel eğitim seviyesinde hayat bilgisi dersinin önemini ortaya koymaktadır ve öğretmenlerin bu konuda farkında ve bilinçli hareket etmesi gerekmektedir.

Gündoğan (2020) ilkokul öğrencilerinin gözünden hayat bilgisi dersini araştırmış ve ulaştığı sonuca göre öğrenciler bu dersin gerçek yaşamla ilgili, günlük problemlerle nasıl mücadele edecekleri ve temel değerleri içeren eğitim olduğu cevabına ulaşmıştır. Ulaşılan sonuç Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının amacıyla eşdeğer olduğunu göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı da Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın amacını şu şekilde ifade etmektedir:

“İlkokul çağındaki öğrencilere birey, toplum ve doğa ekseninde temel bilgi, beceri ve değerler kazandırmayı hedefleyen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı çerçevesinde öğrenciler;

- Kendini ve yaşadığı çevreyi tanır.
- Aile ve toplumun temel değerlerine sahip olur.
- Millî, manevi ve insani değerleri yaşantısal hâle getirir.
- Kişisel gelişimini sağlamak için yapması gerekenlerin farkında olur.
- Kişisel bakım becerilerini geliştirir.
- Sağlıklı ve güvenli yaşam sürme bilinci edinir.
- Sosyal katılım becerisi kazanır.
- Zamanı ve mekânı algılama becerisi edinir.
- Kaynakları verimli kullanma becerisi geliştirir.
- Öğrenmeyi öğrenme becerisi kazanır.
- Temel düzeyde bilimsel süreç becerilerini kazanır.
- Ülkesini sever, tarihî ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli olur.
- Doğaya ve çevreye karşı duyarlı olur.
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini amacına uygun olarak kullanır.” (MEB, 2018b, s. 8).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2009 yılında yayınlamış olduğu Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı incelendiğinde dersin birey, toplum ve doğa temelleri üzerine oturtulduğu görülmüştür (MEB-TTKB, 2009). İçerik olarak incelendiğinde hayat bilgisi dersinin 1. 2. ve 3. sınıf seviyelerinde aynı ünite isimlerinde olduğu, her artan sınıf seviyesinde kapsamının sarmal bir şekilde genişlediği görülmektedir. Son düzenleme olan 2018 yılı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın yenilenmesi ile üniteler okulumuzda hayat, evimizde hayat, sağlıklı hayat, güvenli hayat, ülkemizde hayat ve doğada hayat olarak adlandırılmıştır. Bu düzenleme ile hayat bilgisi öğretim programında yer alan beceriler; araştırma, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, değişim ve sürekliliği sağlama, dengeli beslenme, doğayı koruma, girişimcilik, gözlem, iletişim, iş birliği, karar verme, kariyer bilinci geliştirme, kaynakların kullanımı, kendini koruma, kendini tanıma, kişisel bakım, kurallara uyma, mekânı algılama, milli ve kültürel değerleri tanıma, öz yönetim, sağlığını koruma, sorun çözme, sosyal katılım ve zaman yönetimi olarak belirlenmiştir (MEB, 2018b). Ünite sıralanışı da kişinin kendisinden başlayarak yani yakın çevresinden başlayarak uzak çevresine doğru sıralandığını göstermektedir. Bu da somut işlemler dönemindeki öğrencilerin anlamasını kolaylaştırıcı bir etken olduğu görülmektedir.

Tablo 3'te 2018 yılında yenilenmiş hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime yönelik kazanımlara yer verilmiştir.

Tablo 3

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yer Alan SGE İle İlişki Kazanımlar

Sınıf Seviyesi	Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitime İlişkin Kazanımlar
1.Sınıf	<p>HB.1.3.1. Kişisel bakımını düzenli olarak yapar.</p> <p>HB.1.3.2. Sağlığını korumak için alması gereken önlemleri fark eder.</p> <p>HB.1.3.3. Sağlığı için yararlı yiyecek ve içecekleri seçer</p> <p>HB.1.3.4. Gün içerisinde öğünlere uygun ve dengeli beslenir.</p> <p>HB.1.6.4. Doğayı ve çevresini temiz tutma konusunda duyarlı olur.</p> <p>HB.1.6.5. Geri dönüşümü yapılabilecek maddeleri ayırt eder.</p>
2.Sınıf	<p>HB.2.1.2. Bireysel farklılıklara saygı duyar.</p> <p>HB.2.2.6. Evdeki kaynakları tasarruflu kullanmanın aile bütçesine katkılarını araştırır.</p> <p>HB.2.2.7. Yakın çevresindeki yardıma ihtiyaç duyan insanlara karşı duyarlı olur.</p> <p>HB.2.3.2. Dengeli beslenmeye uygun öğün listesi hazırlar.</p> <p>HB.2.3.6. Mevsimine uygun meyve ve sebze tüketiminin insan sağlığına etkilerini fark eder.</p> <p>HB.2.5.6. Yakın çevresindeki kültürel miras öğelerini araştırır.</p> <p>HB.2.5.7. Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların yaşam şekillerine ve alışkanlıklarına saygı duyar.</p> <p>HB.2.5.8. Yakın çevresinde yapılan üretim faaliyetlerini gözlemler.</p> <p>HB.2.6.2. Bitki yetiştirmenin ve hayvan beslemenin önemini fark eder.</p> <p>HB.2.6.3. Yakın çevresindeki doğal unsurların insan yaşamına etkisine örnekler verir.</p> <p>HB.2.6.4. Tüketilen maddelerin geri dönüşümüne katkıda bulunur.</p>

	HB.3.1.4. Arkadaşlık sürecinde dikkat edilmesi gereken hususları kavrar.
	HB.3.1.9. Okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.
	HB.3.2.6. Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.
	HB.3.2.8. İstek ve ihtiyaçlarını karşılarken kendisinin ve ailesinin bütçesini korumaya özen gösterir.
	HB.3.3.1. Kişisel bakımını yaparken kaynakları verimli kullanır.
	HB.3.3.2. Yiyecek ve içecekler satın alınırken bilinçli tüketici davranışları gösterir.
3.Sınıf	HB.3.3.3. Sağlığını korumak için mevsimlere özgü yiyeceklerle beslenir.
	HB.3.3.4. Sağlığını korumak için yeterli ve dengeli beslenir.
	HB.3.3.5. Kendisinin ve toplumun sağlığını korumak için ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uyar.
	HB.3.5.3. Yakın çevresinde yer alan tarihî, doğal ve turistik yerlerin özelliklerini tanıtır.
	HB.3.5.7. Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların sorunlarına yönelik sosyal sorumluluk projelerine katılır.
	HB.3.6.1. İnsan yaşamı açısından bitki ve hayvanların önemini kavrar.
	HB.3.6.5. Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır.
	HB.3.6.6. Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir.

Sürdürülebilirlik ve Sürdürülebilir Gelişme

Lele ve Norgaard (1996) yaptığı çalışmasında sürdürülebilirlik kavramının tarihçesinin çok eski dönemlere dayandığını açıklamakla birlikte ilk çıkış tarihinin kesin olarak bilinmediğini vurgulamıştır ancak ilk defa tarım, orman ve balıkçılıkta sürdürülebilirlik kavramına rastlanıldığını vurgulamıştır.

Martin'e (1995) göre sürdürülebilir kelimesi Latince kökeni olan "korumak" ya da "aşağıdan desteklemek" anlamına gelmektedir. Ruckelshaus (1989) sürdürülebilirlik kavramını "ekonomik büyüme ve gelişme, insan ve iş, fiziksel ve kimyasal yasaların birbirine bağlanması yoluyla ekoloji tarafından belirlenen sınırlar dahilinde zaman içinde sürdürülmesi gereken yeni doktrindir" olarak ifade etmektedir (s. 167). Hart (1999) sürdürülebilirliği ekonomi, toplum ve çevrenin birlikteliği şeklinde açıklamaktadır. Bu tanımda geçen kavramların açıklaması şu

şekildedir. Ekonomi, “bir insan topluluğunun ya da bir ülkenin, yaşayabilmek için üretme ve bunları bölüşme biçimlerinin ve bu eylemlerden doğan ilişkilerinin tümü”, toplum, “gelişme içinde, aynı toprak parçası üzerinde birlikte yaşayan ve ortak bir uygarlığı olan, yaşamlarını sürdürmek, birçok temel çıkarlarını gerçekleştirmek için işbirliği yapan insanların tümü” ve çevre, “hayatın gelişmesinde etkili olan doğal, toplumsal, kültürel dış faktörlerin bütünlüğü.” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2019). Çevre sürdürülebilirliğini etkileyen etmenlerin başında ise sanayileşme, kentleşme ve hızlı nüfus artışı gelmektedir (Şenocak ve Mohan-Bursalı, 2018).

Sanayi devrimi ile birlikte yenilenemeyen kaynakların kullanımının artması çevresel sorunların artmasına sebep olmuştur. Bunun yanı sıra kentleşmenin artması ve nüfus artışının fazla olması çevre üzerindeki bozulma etkisinin artmasına neden olmuştur (Gowdy ve McDaniel, 1995; Yeni, 2014).

“Sustainable Development” kavramının Türkçeye tercüme edilmiş hali olan “sürdürülebilir gelişme” veya “sürdürülebilir kalkınma” kavramları arasında alanyazında herhangi bir farklılığa ulaşılmamıştır. Sürdürülebilir Gelişme (SG) kavramı ise ilk kez 1970’li yıllarda insanların doğa ile olan sorunları gündeme gelerek ortaya çıkmıştır (Tozduman, Yaralı ve Didin, 2018). SG ortaya çıkışından itibaren farklı şekillerde tanımlar yapılmıştır. Güneydoğu Anadolu Projesi, SG’yi “Sürdürülebilir kalkınma, insan ile doğa arasında denge kurarak doğal kaynakları tüketmeden, gelecek nesillerin ihtiyaçlarının karşılanmasına ve kalkınmasına imkân verecek şekilde bugünün ve geleceğin yaşamını ve kalkınmasını programlama anlamını taşımaktadır. Sürdürülebilir kalkınma sosyal, ekolojik, ekonomik, mekânsal ve kültürel boyutları olan bir kavramdır.” şeklinde tanımlamıştır (GAP, 2018). Başka bir tanıma göre SG “sanayileşme, ekonomik büyüme ve küreselleşmenin olumsuz çevresel ve nüfus artışının neden olduğu sorunlara olası çözümler bulmaya çalışma” olarak tanımlanmıştır (Acciona, 2020). Bruntland Raporuna göre ise SG “Gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama imkanına zarar vermeden günümüzün ihtiyaçlarını karşılayan gelişimdir.” şeklinde tanımlanmıştır (United Nations (UN),1987).

1972 yılında Stockholm’de ülkelerin bir araya gelmesi ile çevrenin korunması konusunda değerlendirmeler yapılmış ve 26 maddeden oluşan “Birleşmiş Milletler İnsan Çevresi Bildirgesi” yayınlanmışlardır (Dışişleri Bakanlığı, 2011a). Ayrıca Birleşmiş Milletler genel kurulu tarafından Birleşmiş Milletler Çevre Programı (United

Nations Environment Program, UNEP) kurularak yayınlanan bu bildirgeye göre küresel boyutta çevre sorunlarına dikkat çekmek amaçlanmıştır (TÜBİTAK, 2003).

“Birleşmiş Milletler İnsan ve Çevresi” bildirgesi kabul edildikten sonra 1983 yılında Birleşmiş Milletler Dünya Çevre ve Gelişme Komisyonu (The World Commission on Environment and Development, WCED) kurulmuştur ve sürdürülebilir gelişme kavramı ilk kez 1987 yılında 20 ülkenin katılımıyla gerçekleştirilen Ortak Geleceğimiz (Our Common Future) raporunda kullanılmıştır. Ayrıca raporda çevre sorunları, ekonomik gelişme, tarımsal ve endüstriyel yayılma gibi sorunlar dile getirilmiştir (UN, 1987). Bruntland Raporu’na göre belirlenen sürdürülebilir gelişme hedefleri 1) büyümeyi canlandırmak, 2) büyümenin kalitesini değiştirmek, 3) iş bulma, yiyecek, enerji, su ve sağlık konularındaki temel ihtiyaçları karşılamak, 4) sürdürülebilir bir nüfus düzeyini garanti altına almak, 5) kaynak tabanını korumak ve zenginleştirmek, 6) teknolojiyi yeniden yönlendirmek ve riski yönetmek ve 7) karar verme sürecinde çevre ve ekonomiyi birleştirmek olarak belirlenmiştir (UN, 1987).

1992 yılında çevresel endişelerin devam etmesi üzerine 178 ülkenin katılımıyla Rio de Janeiro’da Yeryüzü Zirvesi (Earth Summit) adında yeni bir konferans gerçekleştirilmiş (The International Institute for Sustainable Development, 2012) ve konferansta 27 ilke kabul edilmiştir (Dışişleri Bakanlığı, 2011a). Stockholm Konferansı’ndan 20 yıl sonra gerçekleştirilen bu konferansta çevresel sorunların çözülemediği fark edilmiş ve konferansın sonucunda a) Rio Deklarasyonu, b) gündem 21, c) orman prensipleri, d) iklim değişikliği sözleşmesi ve e) biyolojik çeşitlilik sözleşmesi olmak üzere beş belge sunulmuştur (Dışişleri Bakanlığı, 2011b). Ayrıca sürdürülebilir gelişme kavramı genişletilmiş ve gelecek nesiller için çevresel ihtiyaçlar olan başta orman olmak üzere çevre, çölleşme, kentleşme gibi konular üzerinde durulmuştur (UN, t.y.).

1997 yılında Rio+5 konferansı düzenlenmiş ve bu konferansın düzenlenmesindeki amaç Rio Konferansının ardından geçen beş yılı değerlendirmek olmuştur (Çankır, Fındık ve Koçak, 2012). Bu değerlendirme sürdürülebilir gelişme konusu başta olmak üzere iklim, biyolojik çeşitlilik, orman ilkeleri ve Gündem 21 konuları üzerine gerçekleştirilmiştir. Değerlendirmenin yanı sıra Rio+5 konferansının amaçları a) SG için başarılı uygulamaları tespit etmek, b) ekonomi boyutunda yerel ve ulusal sürdürülebilirliği sağlamak, c) SG’yi

gerçekleştirmek için işbirliğini desteklemek ve d) yerel ve ulusal düzeyde devam etmesi için çalışmalar yapmak olarak belirlenmiştir (Bozlağan, 2005).

2000 yılında 192 ülkenin katılımıyla Birleşmiş Milletler'in New York Binyıl Zirvesinde Binyıl Kalkınma Hedefleri (Millienium Development Goals) kabul edilmiştir (Dışişleri Bakanlığı, 2011a). Binyıl Kalkınma Hedefleri'ne göre 2015 yılına kadar yoksulluk, açlık, hastalık ve çevresel bozulmalar gibi sorunların çözümlenmesi hedeflenmiştir (IISD,2012). Binyıl Kalkınma Hedeflerinde 1) mutlak yoksulluk ve açlığı ortadan kaldırmak, 2) herkesin temel eğitim almasını sağlamak, 3) kadınların konumunu güçlendirmek ve toplumsal cinsiyet eşitliğini geliştirmek, 4) çocuk ölümlerini azaltmak, 5) anne sağlığını iyileştirmek, 6) HIV/AIDS, sıtma ve diğer salgın hastalıklarla mücadele etmek, 7) çevresel sürdürülebilirliğin sağlanması, 8) kalkınma için küresel ortaklıklar geliştirmek olmak üzere sekiz amaç belirlenmiştir (UNDP, 2021c).

2015 yılında Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Gelişme Zirvesi'nde 2030 yılına kadar gerçekleştirilmesi planlanan sürdürülebilir gelişme hedefleri (Sustainable Development Goals) belirlenmiştir (UN, 2015). SG hedefleri 1) her türlü yoksulluğu her yerde bitirmek, 2) açlığı bitirmek, gıda güvenliğini ve iyi beslenmeyi sağlamak ve sürdürülebilir tarımı desteklemek, 3) sağlığa erişimi artırmak ve zindeliği desteklemek, 4) kapsayıcı ve hakkaniyetli eğitim hizmeti sunmak ve yaşam boyu öğrenim fırsatlarını teşvik etmek, 5) cinsiyet eşitliğini sağlamak ve kadının statüsünü güçlendirmek, 6) su ve kanalizasyon hizmetlerine erişimi ve sürdürülebilir yönetimini sağlamak, 7) herkes için satın alınabilir, güvenilir, sürdürülebilir ve çağdaş enerjiye erişimi sağlamak, 8) herkes için sürekli, kapsayıcı ve sürdürülebilir ekonomik büyümeyi, tam ve üretken istihdamı ve insana yakışır işleri yaygınlaştırmak, 9) dayanıklı altyapılar kurmak, kapsayıcı ve sürdürülebilir sanayileşmeyi yaygınlaştırmak ve yenilikçiliği geliştirmek, 10) ülkelerin arasındaki ve ülke içindeki eşitsizlikleri azaltmak, 11) şehirleri ve yerleşim yerlerini kapsayıcı, güvenli, dayanıklı ve sürdürülebilir hale getirmek, 12) sürdürülebilir üretim ve tüketim kalıplarını desteklemek, 13) iklim değişikliği ve etkileri ile mücadele etmek, 14) okyanusları, denizleri ve deniz kaynaklarını korumak ve sürdürülebilir kullanmak, 15) karasal ekosistemleri korumak, yenilemek ve sürdürülebilir kullanımını teşvik etmek, ormanları sürdürülebilir yönetmek; çölleşmeyle mücadele etmek ve arazi bozulmasını durdurmak ve tersine çevirmek; biyolojik çeşitlilik kaybına son vermek,

16) barışçıl ve kapsayıcı toplumları yaygınlaştırmak, herkesin adalete erişimini sağlamak ve her seviyede etkili, hesap verebilir ve kapsayıcı kurumlar kurmak, 17) uygulama araçlarını kuvvetlendirmek ve sürdürülebilir kalkınma için küresel işbirliğine canlılık kazandırmak olarak 17 maddede ele alınmıştır (UNDP, 2021b).

Uluslararası düzeyde SG adına düzenlenen konferanslar Şekil-1’de gösterilmiştir.

1972	Stockholm Konferansı
1987	Ortak Geleceğimiz Raporu (Our Common Future)
1992	Rio Zirvesi
1997	Rio+5
2002	Rio+10
2002	Johannesburg Zirvesi
2015	Sürdürülebilir Gelişme Zirvesi

Şekil 1. Uluslararası düzeyde sürdürülebilir gelişme adına düzenlenen konferanslar

Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim

2872 sayılı Çevre Kanunu’nun amacı 2006 yılındaki değişiklik ile “bütün canlıların ortak varlığı olan çevrenin, sürdürülebilir çevre ve sürdürülebilir kalkınma ilkeleri doğrultusunda korunmasını sağlamaktır.” olarak ifade edilmiştir. Bu kapsamda Çevre Eğitimi ve Sürdürülebilir Gelişmenin (Environmental Education and Sustainable Development) önemini vurgulanabilmesi için ilkokullarda “Eko-Okullar ve Okullarda Orman 411 Projesi” ve “Yeşil Kutu Çevre Eğitimi Projesi” gibi etkinliklere yer verilirken lise düzeyinde ise ““Çevre ve İnsan” isimli ders eklenmiştir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde “Çevre ve Sürdürülebilirlik Eğitimi” (Environmental and Sustainability Education) ile “Çevre Eğitimi ve Sürdürülebilir Gelişme” (Environmental Education and Sustainable Development) kavramları ve “Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim” (Education for Sustainable Development) ile “Sürdürülebilirlik için Eğitim” (Education for Sustainability) kavramları birbirinin yerine kullanıldığı görülmüştür.

Sürdürülebilir gelişme ve eğitim, birbiriyle ilişkili iki kavramdır. Sürdürülebilirlik kavramı ile ilgili eğitim, toplum ve çevre başta olmak üzere birçok terim ortaya

çıkıştır. Temelde sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim ile sürdürülebilir bir yaşama yönelik olarak uygulanabilecek eğitim-öğretim faaliyetlerinin toplumlara kazandıracağı farkındalık vurgulanmaktadır (Öztürk, 2017).

Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim (SGE) (Education for Sustainable Development-ESD), insanlara düşünme ve sürdürülebilir bir gelecek için çalışma şeklini değiştirme yetkisi verir (UNESCO, 2019). Yaklaşık yedi milyar insanın var olduğu bir dünya düzeninde gelecek nesillerin refah içinde yaşayabilmesi için sürdürülebilir yaşamın öğrenilmesi gerekmektedir. Birleşmiş Milletler 2005-2014 arasındaki süreci Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim Süreci olarak belirlemiştir (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2008).

SGE genellikle bireyin geliştirilmesi ve güçlendirilmesiyle ilgilenir. Bireye sürdürülebilir gelişim süreçlerine katılım olanağı sağlar. Yaratıcılık, problem çözme gibi üst düzey beceriler için sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim en temel araçlardandır. Çünkü üst düzey beceriler olmadan yeni yöntemler bulmak kolay değildir (Hoffmann ve Gorana, 2015).

Kınsız (2005) sürdürülebilir gelişme için bir eğitim modeli oluşturmuş ve bu model üzerinde eğitimin sürdürülebilir gelişme için okul ile uyuşmasını özendirme programlarına bağlamıştır. Özendirme programları ise disiplinler arası bilgi, katılımcı öğrenme ve yeniden yapılandırma ilkelerinden oluşmaktadır. Bahsedilen ilkelerin kullanılabilmesi için yaratıcı yetinin kullanılmasını ve böylece eğitim-öğretim amacına ulaşılabilceğini ifade etmiştir.

Yeti kavram olarak bir şeyi yapabilme gücü olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Yaratıcı yeti sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim açısından dinamik olmayı gerektirirken aynı zamanda disiplinler arası bilgi, katılımcı öğrenme ve yeniden yapılandırmayı da içermektedir (Kınsız, 2005). Disiplinler arası yaklaşımı Yıldırım (1996) "geleneksel konu alanlarının belirli kavramlar etrafında anlamlı bir biçimde bir araya getirilerek sunulması" olarak tanımlamaktadır (s. 89). Jacops (1989) ise "bir temanın, konunun, problemin ya da deneyimin birden fazla disiplin ile bilinçli olarak bir araya getiren program" olarak tanımlamaktadır (s. 8). Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitimin amacı ise bahsedilen konuların okullarda mevcut olan programlarda yer almasını sağlamaktır (Kınsız, 2005). Katılımcı öğrenme 21. Yüzyıl becerileri için gerekli olan iş birlikçi çalışma ve problem çözmeyi mümkün kılan

anlayıştır (Tokdemir, 1999). Milli Eğitim Bakanlığı da program geliştirme sürecinde katılımcılık ilkesini baz alarak süreci yürütmektedir (MEB-TTKB, 2009).Yeniden yapılandırma ise eğitim - öğretim programlarının sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim için genişletilmesi ve yenilenmesidir (Kınsız, 2005).

Öğrencilere kaliteli eğitim-öğretim ortamları hazırlamak önemli bir sorumluluktur. Kaliteli bir eğitim-öğretim sürecinin en kritik öğelerinden biri de ilköğretim programlarıdır (Gültekin, 2014). Tanrıverdi (2009) çalışmasında ülkemizdeki eğitim programlarında SGE kazanımlarının eksik olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde başka bir çalışmada ilkokul kademesinde sürdürülebilir gelişme ile ilgili kazanımların içerik ile daha uygun ve uygulanabilir olarak hazırlanması gerektiği belirtilmiştir (Aktaş, Özgür ve Yılmaz, 2020).

Öğretim programları, ilkokul seviyesinde ortak dersler olan hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen bilimleri, matematik ve beden eğitimi derslerinde SGE ile ilişkili kazanımları tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından incelenmiş ve Tablo 4'teki sonuca ulaşılmıştır. İncelenen derslerden fen bilimleri ve beden eğitimi ve spor derslerinde var olan SG ile ilgili kazanımlara Tablo 5'te yer verilmiştir. Bu dersler arasından hayat bilgisi dersindeki SGE kazanımlarının diğer derslere oranla daha fazla kazanıma sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4

İlkokul Kademesi Ortak Derslerde SGE ile İlişkili Olan Kazanım Sayılarının Karşılaştırması

	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	Toplam
Hayat Bilgisi	5	11	14	Ders yok	30
Türkçe	0	0	0	0	0
Matematik	0	0	0	0	0
Fen bilimleri	Ders yok	Ders yok	6	11	22
Sosyal Bilimler	Ders yok	Ders yok	Ders yok	10	10
Beden eğitimi ve Oyun	5	4	5	4	16

Tablo 4'te verilen ilkokul kademesi dersleri ve SGE kazanımları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu derslerde yer alan kazanımlar incelenerek SGE kazanımları tespit edilmiş ve belirlenen kazanımlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Beden Eğitimi ve Fen Bilimleri Öğretim Programında Yer Alan Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitime ile İlgili Kazanımlar

Sınıf Seviyesi	Beden Eğitimi ve Spor Dersi	Fen Bilimleri Dersi
1.sınıf	<p>BO.1.2.2.1. Sağlık ile oyun ve fiziki etkinlikler arasındaki ilişkiyi açıklar.</p> <p>BO.1.2.2.2. Oyun ve fiziki etkinliklere katılırken vücudunda meydana gelen değişiklikleri açıklar.</p> <p>BO.1.2.2.3. Oyun ve fiziki etkinliklere katılırken sağlığını korumak ve güvenliği için dikkat etmesi gereken unsurları söyler.</p> <p>BO.1.2.2.4. Oyun ve fiziki etkinliklere katılırken dengeli ve düzenli beslenme alışkanlığı sergiler.</p> <p>BO.1.2.2.5. Oyun ve fiziki etkinliklere katılırken temizlik alışkanlıkları sergiler.</p>	Ders Yok

	BO.2.2.2.1. Sağlıklı olmak için oyun ve fiziki etkinliklere neden katılması gerektiğini açıklar.	
	BO.2.2.2.4. Oyun ve fiziki etkinliklere katılırken sağlığını korumak için dikkat etmesi gereken unsurları açıklar.	Ders Yok
2.Sınıf	BO.2.2.2.8. Oyun ve fiziki etkinliklerde bireysel farklılıklara karşı duyarlılık gösterir.	
	BO.2.2.2.10. Doğada oyun ve fiziki etkinliklere katılırken çevreye duyarlılık gösterir.	
	BO.3.2.2.1. Sağlıkla ilgili fiziksel uygunluğu geliştiren ilkeleri açıklar.	F.3.2.1.3. Duyu organlarının sağlığını korumak için yapılması gerekenleri açıklar.
	BO.3.2.2.2. Oyun ve fiziki etkinlikler öncesinde, sırasında ve sonrasında beslenmenin nasıl olması gerektiğini açıklar.	F.3.6.2.2. Yaşadığı çevrenin temizliğinde aktif görev alır.
	BO.3.2.2.3. Oyun ve fiziki etkinliklerde dikkat edilmesi gereken hijyen ilkelerini nedenleriyle açıklar.	F.3.6.2.3. Doğal ve yapay çevre arasındaki farkları açıklar.
3.Sınıf	BO.3.2.2.4. Oyun ve fiziki etkinliklerde uygun kıyafet kullanmanın önemini açıklar.	F.3.6.2.5. Doğal çevrenin canlılar için önemini farkına varır.
	BO.3.2.2.6. Oyun ve fiziki etkinliklere katılımda sağlığını koruma davranışları sergiler.	F.3.6.2.6. Doğal çevreyi korumak için araştırma yaparak çözümler önerir.
		F.3.7.2.2. Pil atıklarının çevreye vereceği zararları ve bu konuda yapılması gerekenleri tartışır.

Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim çalışmaları incelendiğinde bu eğitimin temel düzeyde verilmesi gerekmektedir. Temel düzeydeki dersler incelendiğinde, ilkokul 1. sınıf düzeyinde hayat bilgisi, Türkçe ve matematik dersleri; 2. sınıf düzeyinde hayat bilgisi, Türkçe, matematik; 3. sınıf düzeyinde hayat bilgisi, Türkçe,

matematik ve fen bilgisi; 4. sınıf düzeyinde Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersleri bulunmaktadır. Bu derslerin öğretim programları incelendiğinde matematik dersinde sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime ile ilgili kazanıma rastlanılmamıştır. Fen bilimleri dersi öğretim programı incelendiğinde 3. sınıf düzeyinde sürdürülebilir gelişme ile ilgili altı adet kazanıma, 4. sınıf düzeyinde 11 adet kazanıma ulaşılmıştır. Hayat bilgisi öğretim programı incelendiğinde ise 1. sınıf düzeyinde beş, 2. sınıf düzeyinde 11 ve 3. sınıf düzeyinde 14 adet sürdürülebilir gelişme ile ilgili kazanım bulunmaktadır. Hayat bilgisi dersindeki kazanımlar yüzdeler olarak incelendiğinde 1. sınıf düzeyinde %11,3 oranında, 2. sınıf düzeyinde %22 oranında ve 3. sınıf düzeyinde ise %31,11 oranında SG ile ilgili kazanımlara yer verildiği görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde SGE ile ilgili eğitim-öğretim kademelerinde hem ders içeriği hem de etkinlik yönünden eksik olduğu belirtilmiştir. Bunlardan bazıları şu şekildedir: Erdoğan, Kostova ve Marcinkowski (2009) yılında Bulgaristan ve Türkiye’de ilköğretim seviyesinde kitaplarda çevreyi korumaya yönelik aktivitelere yer vermenin yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Hedefalk, Almqvist ve Östman (2014) erken çocukluk döneminde sürdürülebilir gelişme odaklı eğitimle ilgili bilgilerin var olduğunu ancak uygulama kısmında yetersizlikler olduğunu vurgulamışlardır. Bulut ve Çakmak (2018) yaptıkları çalışmanın sonucunda eğitim kurumlarının gerçekleştirdiği SGE ile ilişkin çıktılarının varlığından ziyade bireysel olarak dünyadaki gelişmeleri takip ederek SGE çıktılarından bahsedilebildiği görülmektedir. Bu sebepten dolayı Milli Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere hayatın her aşamasına SG amaçlarının konulması gerektiğini bildirmiştir.

İlgili Araştırmalar

Alanyazın araştırmaları incelendiğinde sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim ile ilgili sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Türkiye’de yapılan araştırmalar genellikle sürdürülebilirlik ve çevre arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik araştırmalardır. Uluslararası alanyazın araştırmalarında ise sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime ilişkin daha fazla sayıda çalışmaya ulaşılmıştır.

Vasquez, Alonso, Seckel ve Alsina (2021) Şili’de 6-14 yaş arasında kullanılan ilköğretim matematik kitaplarını SGE temelinde incelemiştir. Analizlerini dört

kategoriye dayalı bir içerik analizi yoluyla gerçekleştirmişlerdir ve bunlar a) sürdürülebilirlik bağlamları, b) ifade seviyeleri, c) bilişsel talep ve d) özgünlük olarak isimlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında Şili’de ilköğretim matematik kitapları öğretimi sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim ile uyumlu değildir ve sürdürülebilirlik kavramında ders kitaplarında çok az bağlantı bulunmaktadır. Ayrıca ezberleme görevini fazla olduğu vurgulanmıştır ve yapılacak olan görevler SG hedeflerini geliştirme yönünde ifade edilmemiştir.

Çin’in yerel ilkokullarda yapılan SGE’ye yönelik yapılan çalışmada üç okul müdürü ve üç ilköğretim öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmanın amacı SGE’nin uygulanmasını etkileyen faktörleri saptamaktır. Çalışmanın sonucunda seçilen okullarda SGE yaklaşımı bazı nedenlerden dolayı uygulanmadığı görülmüştür. SGE uygulamasını etkileyen etmenler olarak SG’nin tanımı, yerel eğitim desteğinin olmaması ve sınav baskılarının olması sonucuna ulaşılmıştır (Zhou, 2020).

Aktaş, Özgür ve Yılmaz (2020) ilköğretim programlarını sürdürülebilir gelişme hedefleri açısından incelemişlerdir. Doküman incelemesi yoluyla yürüttükleri çalışmada ilköğretimde yer alan zorunlu derslerden hayat bilgisi, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve inkılap tarihi ve Atatürkçülük derslerinde bulunan bazı kazanımların sürdürülebilir gelişme hedefleri ile benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Gürbüz (2020) yüksek lisans tez çalışmasında 2018-2019 eğitim öğretim yılı Bingöl’de görev yapan 37 okuldaki 277 sınıf öğretmeninin cinsiyet, kıdem ve görev yaptıkları bölge değişkenine göre sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik öz-yeterlik inançlarını ve görüşlerini belirlemiştir. Bu bağlamda “sürdürülebilir kalkınma için eğitim öz yeterlik inanç ölçeği” kullanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yaparak çalışmasını tamamlamıştır. Çalışmanın sonucunda cinsiyet, kıdem ve görev yaptıkları bölge değişkenine göre anlamlı farklılıklar olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Pehoiu (2019) tarafından Romanya’da katılımcıların SGE’ye verdikleri önemi, çevre eğitimi ve sürdürülebilir kalkınma kavramlarının öğrencilere nasıl öğretildiği, üstlenilen faaliyetlerde ağırlıklı olarak kullanılan yöntem ve tekniklerin anlaşılması için seçilen okulların öğretmenleri ile ilkokuldaki çevre eğitimi kavramına yönelik algılarını saptamak için bir anket uygulamıştır. Çalışmanın sonucunda okullarda SGE’ye yönelik bazı uygulamaların başarılı olduğu yönünde iyimser sonuca

varmıştır. Çünkü uygulamalı anketin cevaplarının sonuçlarına göre öğretmenler çevre eğitimi sorunlarını iyileştirmenin ana yollarına odaklanan yeni eğitim yaklaşımlarını uygulamakla ilgilenmektedir.

Soysal (2019) yapmış olduğu çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim konusuna yönelik yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda, sınıf öğretmeni adaylarının sürdürülebilir gelişme konusuna yönelik tutumları incelemiştir. Daha sonra, sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim kapsamında yeterlik algıları araştırılmıştır. Son aşamada ise, sınıf öğretmenliği öğretim programı, bu yeterliklerin geliştirilmesi için gerekli öğrenme imkânını yansıtıp yansıtmadığı araştırılmıştır. Yapmış olduğu çalışmanın sonucunda, sürdürülebilir gelişme odaklı eğitimin öğretmen yeterlilikleri ve sürdürülebilirliğe karşı olumlu öğretmen davranışlarının gelişebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Uğraş ve Zengin (2019) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenleri adaylarının sürdürülebilir gelişme ile ilgili görüşleri konusunda araştırma yapmış ve yapılan çalışmada 30 sınıf öğretmeni adayından elde edilen verilerde sınıf öğretmenleri adaylarının genel anlamda sürdürülebilir gelişme odaklı eğitimin okul öncesi dönemden itibaren verilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Akkor (2018) sürdürülebilir yaşama yönelik ekolojik ayak izi eğitiminin, çevre sorunlarına yönelik tutum, farkındalık ve davranış düzeyine etkisini araştırarak, ekolojik ayak izini bir çevre eğitim aracı olarak kullanmış ve ekolojik ayak izi kapsamında yapılan öğretimin ne seviyede etkili olduğunu incelemiştir. Çalışmanın evreni olarak Kıbrıs'ın Kuzey'indeki okullar ve öğretmenler olarak belirlenmiş olup örnekleme ilkökul-ortaokul ve lise düzeyinde eğitim veren 200 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak a) kişisel bilgi formu, b) çevre eğitimi anketi, c) ekolojik ayak izi hesaplama anketi ve d) görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada tek grup öntest - sontest araştırma modeli tercih edilmiştir. Araştırma nitel nicel olarak iki yöntem ile analiz edilmiştir. Yapılan çalışmada cinsiyet ve yaşadıkları ilişkin araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin T-testi analiz sonuçlarına göre davranışlarında anlamlı bir farklılık gözlememişlerdir. Öğretmenlerin konuya yönelik tutumları, davranışları ve farkındalıkları öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sürdürülebilir yaşama yönelik ön-test ve son-test anket çalışması verileri

incelendiğinde farklılaşma görülmüştür. Ön testte davranış puanı orta olarak saptanırken son testte bu sonucun iyi olduğu görülmüştür. Çalışmanın sonucunda öğretim sürecinde sürdürülebilirlik kavramlarına yer verilmesi gerektiğini ve öğretmenlerin sürdürülebilir gelişmeye ilişkin hizmet içi eğitim verilebileceğini belirtmiştir.

Anyolo ,Sirpa, ve Tuula (2018) Namibya’da yaptığı araştırmasını lisede görev yapmakta olan dokuz öğretmen ile yürütmüşlerdir. Katılımcıların SGE’ye yönelik algılarını araştıran araştırmacı öğretmenlerin SGE’ye kavramına aşına ve SGE’nin geleceğinin faydasına olduğu algısına ulaşmıştır. Katılımcılar SGE’nin lise programında bağımsız bir konu olarak yer alması gerektiğini vurgulamışlardır.

Prabawania, Hanikab, Pradhanawatia ve Budiatmoa (2017) Endonezya’da sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim çerçevesinde ilkokul eğitimi üzerine bir araştırma yapmışlardır. Dört okul ve 240 katılımcıyla yürütülen araştırmada rastgele örnekleme modeli kullanılmıştır. ANOVA ve kısmi en küçük kareler (Partially Least Square) tekniği kullanılan bu araştırmada ilkokul öğrencilerin doğallık, sosyallik ve egoların temelleri hakkında iyi bir anlayışa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak önemli bir farklılaşma vardır ki sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin çevre dostu eğitim anlayışına karşı olumsuzluklar olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucunda okul akreditasyonunun çevre konularını anlamada etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun için öğrencilere SGE’yi vurgulayan eğitim modelinin olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Öztürk (2017) sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime ilişkin yayınlamış olduğu düşünce yazısında sürdürülebilir gelişme odaklı eğitimi ve tarihsel gelişimini açıklamış, ardından ülkemizde yapılan araştırmaları değerlendirmiştir. Lisansüstü araştırmalarda sınırlı sayıda kaynağa ulaşmış, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde ise daha çok çevre konusuyla ilişkilendirildiğini tespit etmiştir. Yaptığı çalışmanın sonucunda sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim uygulamalarının hem programda hem de program dışında etkili hale getirilmesi gerektiğini, programda sadece bir veya birkaç ders ile sınırlı kalmayıp her dersin ortak ünitesi olması gerektiğini vurgulamıştır.

Derman ve Hacıeminoğlu (2017) yaptıkları araştırmada sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim kapsamında sınıf öğretmenlerinin çevre okuryazarlığı düzeylerinin

belirlenmesini araştırmışlardır. Çalışmada veri toplanmasına yönelik olarak evre okuryazarlığı leği geliştirilmiş olup öğretmenlere açık uçlu sorular sorularak görüşme yapılmıştır. Yapılan çalışmada sınıf ğretmenlerinin evre okuryazarlık düzeylerine ilgi kapsamında iyi, tutum kapsamında orta, bilgi kapsamında ise düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca görüşme sorularından elde edilen sonuçlara göre sınıf ğretmenlerinin çoğunlukla Hayat Bilgisi dersinde olmak üzere Türkçe, Fen ve Sosyal Bilgiler derslerinde de evre ile ilgili konularına yer verdikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Sağdıç ve şahin (2016) yaptıkları araştırmada ilköğretim ğretmenlerinin SGE'ye ilişkin inançları, algılanan engelleri ve ğretim stratejisini tanımlamak için yürütmüşlerdir. 211 ilköğretim öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada SG için eğitim materyallerinin eksik olduğu görüşüne yaygın olarak ulaşılmıştır. Ancak SGE'ye yönelik olumlu inançlara sahip oldukları sonucuna da ulaşılmıştır.

Suduca, Bzoi ve Gorghiu (2015) Romanya'da sürdürülebilirlik için okul öncesi ve ilköğretim programlarını değerlendirmek için görüşmeler yapmışlardır. Görüşmelere 159 okul öncesi ğretmeni ile 52 ilköğretim ğretmeni katılmıştır. Yanıtlanması gereken sorular 1) sürdürülebilir gelişme kavramı ğretim programlarına yerleştiriliyor mu? 2) Lütfen rnekler veriniz. 3) sürdürülebilir gelime konuları okul öncesi ve ilkokullarda hangi konu ya da derslere entegre edilebilir? olarak belirlenmiştir. Araştırmanın en önemli sonucu, Romanya okul öncesi ve ilköğretim programlarında SG ve SG için anahtar yeterlilikler bulunmasına rağmen çoğu öğretmenin bu durumun farkında olmadığıdır.

Korkmaz (2014) hazırlamış olduğu çalışmada Ankara ilindeki eko-okul statüsünde yer alan resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının sürdürülebilir gelişme odaklı eğitimin çevresel, sosyo-kültürel ve ekonomik alt boyutları açısından özelliklerini incelemiştir. Yapmış olduğu çalışmada, kurumlarda görev yapmakta olan ğretmen ve müdürlerin SGE'ye yönelik farkındalıklarını, öğretmenlerin gerçekleştirecekleri uygulamaların ve okulun çeşitli zelliklerinin SGE'ye uygun kalitesini yükseltecek çalışmalar yapılması gerektiğini önermektedir.

Teksöz (2014) alışmasında "küresel evre problemlerinin yönetiminde eğitimin rolü ve önemini uluslararası ve ulusal kapsamda tarihsel gelişim çerçevesinde ele alarak, sürdürülebilir kalkınma kavramının önemini vurgulamak ve

Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim (SKE) gereksinimini araştırmıştır. Teksöz Türkiye’de sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime ilişkin kurum ve kuruluşlarda uygulamaların var olduğunu ancak Türkiye’nin SKE hedefi ve stratejisine uygun planlanmadığını var olan uygulamalardan yola çıkarak açıklamıştır. Bu hedefin gerçekleştirilmesi için toplumsal sürdürülebilir kalkınma bilincin oluşturulması ve kalkınma planlarında eğitime yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Kaya ve Tomal (2011) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nı oluşturan kazanımların her sınıf seviyesi için ayrı ayrı incelenerek sürdürülebilir kalkınma açısından önemini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın evreni Sosyal bilgiler dersi öğretim programı olarak belirlenirken örneklem olarak 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı olarak belirlenmiştir. Yaptıkların çalışmanın sonucunda sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir gelişme için eğitim konusunda eksiklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Dersin bazı konularında sürdürülebilir gelişme konusu yoğunlukta iken bazı konularında eksiklik olduğu vurgulamışlardır.

Özlü (2011) araştırmasında uzaktan eğitimin dünya genelinde sürdürülebilir eğitim üzerindeki etkinliğini incelemiştir. Araştırmacı örnek olay tarama modelini kullandığı bu çalışmada evreni sürdürülebilirlik eğitimi uzaktan eğitim yöntemiyle eğitim veren tüm uygulamalar olarak belirlerken örneklem olarak UNESCO’nun SGE için öğretim ve öğrenim programının dört teması ve 25 modülünü baz almıştır. UNESCO’nun sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime ilişkin web sayfaları içerik tarama yöntemi ile incelenerek analiz edilmiştir. UNESCO ‘nun sürdürülebilirlikle ilgili programı birçok ülkede uzaktan eğitim yoluyla uygulandığı sonucuna ulaşmıştır. Sürdürülebilirlik konusuna Türkiye’nin daha az katılım gösterdiği sonucuna ulaşan araştırmacı, okullardaki programlara sürdürülebilirlik konularının eklenmesinin gerektiğini ifade etmiştir.

Tanrıverdi (2009) araştırmasında ilköğretim programlarında mevcut olan kazanımlarının sürdürülebilir çevre eğitiminin gerekleriyle ne kadar uyum sağladığını belirlemeye yönelik bir çalışma yürütmüştür. Çalışmayı üç aşamada bütüncül bir yaklaşımla ele alan Tanrıverdi, birinci aşamada çevre eğitimin ilköğretim programlarında var olup olmadığını belirlemiştir. Bu aşamada eğer çevre eğitimi var ise ayrı veya seçmeli bir ders olarak mı verildiğini ve sürdürülebilirlik kavramına hangi oranda yer verildiğini tespit etmiştir. İkinci aşamada Hayat Bilgisi, Sosyal

Bilgiler ve Fen ve Teknoloji derslerindeki kazanımların sürdürülebilir kalkınma stratejisinde belirlenen 7 ilkeyi ne kadar karşıladığı tespit edilmiştir. Son aşamada ise Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji derslerinin kazanımlarının “Sürdürülebilirlik Açısından Öğretmen Eğitimini Yeniden Planlama Önerileri ve Rehberi” ne uygunluğu araştırılmıştır. Yaptığı çalışmanın sonucunda eğitim programlarında sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime ilişkin yeterince kazanım olmadığını ve kazanımların bu çerçevede yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca sadece formal eğitim ile değil informal eğitim ile de çevre temelli çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Moore (2005) çalışmasında üniversite düzeyinde sürdürülebilirlik eğitimin geleceğine ilişkin önerilerde bulunmuştur. Araştırmasında 30 katılımcı ile “değer temelli düşünce” başlığında görüşmeler yapmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda üniversite seviyesinde sürdürülebilir eğitimi oluşturmak için 7 tavsiyede bulunmuştur. Bu tavsiyeleri a) alınacak tüm kararlarda sürdürülebilirliği aşılama b) işbirliğine teşvik etme ve uygulama c) disiplinlerarası çalışma ve uygulama d) kişisel ve sosyal sürdürülebilirliğe odaklanma e) planlama, karar verme ve değerlendirme entegresi f) araştırma ve öğrenme ve g) pedagojik dönüşüm için çalışma olarak açıklamıştır. Ayrıca sürdürülebilirliğin tüm üniversite bazında kararlara ilişkilendirmesi ve disiplinlerarası uygulamaya teşvik etmenin gerekliliğini vurgulamıştır.

Dale ve Newman (2005) sürdürülebilir kalkınma için probleme dayalı disiplinlerarası öğrenmenin önemini vurgulamayı ve çevre eğitiminden sürdürülebilir gelişme odaklı eğitimden ayırmayı amaçlamışlardır. Bu çalışma bir vaka analizi çalışmasıdır. Royal Roads Üniversitesi’nde oluşturulan grupta sınıf tartışması çevrimiçi olarak veya yüz yüze gerçekleştirilmiş olup ödevlerin dağıtımı için elektronik depolayıcılar (dropbox vb.) kullanılmıştır. Kursların içeriği sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime yönelik probleme dayalı uygulamalı öğrenmeyi kapsamaktadır. Özellikle sürdürülebilir gelişmenin karmaşıklığıyla öğrencileri alıştırmak için disiplinlerarası yaklaşıma ihtiyaç duyulmuştur. Bu dersler lisans seviyesindeki bir derste sürdürülebilir gelişme, lisans düzeyindeki başka bir derste çevre yönetimi ve lisansüstü bir derste araştırma metotları dersleridir. Üniversite bu çalışma için dağınık bir öğrenme modeli sunarak öğrencilerin istediği yerde derse katılmasını sağlamıştır. Bu sayede ekip ortamında kapsamlı bir çalışmayla

probleme dayalı öğrenme, disiplinlerarası düşünme araştırma olanağı sağlanmıştır. Çalışmanın sonucunda sürdürülebilir gelişmenin birçok disiplinden yararlandığı ortaya konulmuştur. Ayrıca öğrencileri probleme dayalı uygulamalı öğrenmeye maruz bırakmak disiplinlerarası düşünmeyi geliştirmeye yardımcı olmuştur. Bu beceri bilgileri farklı şekillerde kullanmak için mücadele ederken öğrenecekleri bir beceri olduğunu belirtmişlerdir.

İlgili Araştırmalar Özet

Yapılan bu çalışmada alanyazın taraması için 2005-2021 yılları arasında yer alan çalışmalar hedef alınmıştır. Çalışmanın alanyazın tarama süreci Google Akademik, Web of Science, Science Direct, ERIC ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanları kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada “sürdürülebilir gelişme”, “sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim”, “Hayat Bilgisi dersi öğretim programı”, “sınıf öğretmenleri” anahtar kelimeleri kullanılarak aramalar yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre ilkokul düzeyinde “Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim” konusunda sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalar büyük bir kısmı çevre temalı sürdürülebilirlik olup geriye kalan çalışmalar farklı sınıf düzeylerinde veya üniversite bazında öğretmen adayı öğrencilerle yapılan çalışmalardır. Yapılan çalışmaların sonucuna bakıldığında SGE'nin gelecek yaşam için faydalı olacağı ve öğretim programlarına entegre edilmesi gerektiği fikrine ulaşılmıştır (Anyolo ,Sirpa, ve Tuula, 2018; Dale ve Newman, 2005; Moore, 2005 ve Uğraş ve Zengin, 2019;).

Öğretmenlerle yapılan çalışmalar neticesinde yapılan önerilerde SGE'ye disiplinlerarası bir anlayış çerçevesinde öğretim programlarında yer verilmesi düşüncesi hakimdir. Bu düşüncenin hem ulusal hem uluslararası mecralarda geçerli olduğu görülmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni ve çalışma grubu, planlanan veri toplama süreci, kullanılacak veri toplama araçları ve verilerin analiz yöntemine yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Araştırma nitel araştırma desenlerinden bir durum çalışmasıdır. İyi bir nitel vaka çalışmasının ayırt edici özelliği, durumun derinlemesine anlaşılmasını sağlamasıdır. Bunu başarmak için, araştırmacılar görüşmelerden gözlemlere, belgelere, görsel-işitsel materyallere kadar birçok nitel veri toplamaktadır (Creswell, 2013). Hitchcock ve Hughes (1995), durum çalışmasında olması gereken özellikleri a) durum içerisindeki olayların detaylı ve canlı bir şekilde tanımlanması, b) durum içerisindeki olayların kronolojik anlatımı, c) olayların tanımı ve olayların analizi arasındaki iç tartışılması, d) belirgin bireysel aktörler ya da aktör grupları ve onların algılarına odaklanması, e) Durum içerisindeki belirgin olaylar üzerine odaklanması, f) araştırmacının duruma entegre edilerek dâhil edilmesi, g) durumun zengin bir biçimde ortaya konulmasını sağlayacak özel durumu sunma yolu olarak sıralanmıştır (s. 317). Yin (2009) durum çalışmasında olması gereken beş maddeyi a) bir çalışmanın soruları, b) eğer önerileri varsa, önerileri, c) analiz birimleri, d) verileri önermelere mantıklı bağlama, e) bulguları yorumlama kriterleri olarak açıklamaktadır. Creswell (2012) nitel araştırma sürecini a) araştırmanın problemini belirleme, b) yazılı eserleri gözden geçirme, c) araştırma için bir amaç belirleme, d) veri toplama, e) verileri analiz etme ve yorumlama ve f) raporlama ve araştırmayı değerlendirme olarak ifade etmiştir.

Durum çalışmasına yönelik yapılan araştırmalarda birçok sayıda desene rastlanılmıştır. Bu desenlerin belirlenmesine ilişkin gruplamalar şu şekildedir. Merriam (1988) durum çalışması desenlerini 1) tanımlayıcı, 2) yorumlayıcı ve 3) değerlendirci olarak üç gruba ayırmıştır. Davey (1991) 1) açıklayıcı, 2) keşfetmeye dayalı, 3) kritik olay, 4) program yürütme, 5) programın etkilerine dayalı ve 6) birikimli olarak altı grupta incelemiştir. Stake (1995) 1) içsel, 2) enstrumental ve 3) tek/kolektif olarak üç grupta ve son olarak Baxter ve Jack (2008) 1) açıklayıcı, 2) keşfetmeye dayalı, 3) tanımlayıcı, 4) çoklu durum çalışması, 5) içsel, 6) enstrumental ve 7) kolektif olmak üzere yedi grupta ele almıştır. Yin ise (2009) durum çalışması

desenlerini a) bütüncül tek grup deseni, b) iç içe geçmiş tek durum deseni c) bütüncül çoklu durum deseni ve d) iç içe geçmiş çoklu durum deseni olmak üzere dört grupta incelemiştir. Bütüncül tek durum deseni tek analiz birimiyle yürütülen desendir. Bunlar bir okul, bir grup, bir program, bir birey veya bir süreç olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İç içe geçmiş tek durum deseni durum içinde birden fazla birim olduğunda kullanılan yöntemdir(Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bütüncül çoklu durum deseni birden fazla durumun kendi içinde bütüncül olarak ele alınarak yürütülen desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İç içe geçmiş çoklu durum deseni ise birden fazla durum kendi içinde alt birimlere ayrılarak yürütülen desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu çalışmanın durumunu Ankara ilinde seçilen Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir özel okul ve iki devlet okulunda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Buradan hareketle çalışmada temel analiz biriminin seçilen okullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri olması nedeniyle çalışmanın deseni Yin (2009) ve Yıldırım ve Şimşek (2018) tarafından da tartışıldığı gibi bütüncül tek durum desenidir. Bütüncül tek durum deseni önceden kimsenin çalışmadığı veya ulaşamadığı durumlar için kullanılabilir. Bu tür çalışmalar daha önce bilinmeyen bir durumun ortaya çıkarılması ve ileriki dönemlerde yapılacak olan araştırmalara yol göstermesi yönünden önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada örneklem, seçilen okullarda 1., 2. ve 3. sınıf seviyesinde görev yapmakta olan öğretmenlerle yürütüldüğü için araştırmacı tarafından tek durum deseni ile çalışmanın uygun olacağına karar verilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'in (2018) bütüncül tek durum deseninde ifade ettiği gibi sadece 1., 2. ve 3. sınıf seviyesindeki öğretmenler bir grup olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma, 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı seçilmiş okullarda görev yapmakta olan 1-2 ve 3. sınıf düzeylerinde sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu çalışma grubunun gönüllü katılımı ile yürütülmüştür.

Araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme çeşitlerinden uygun örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Patton (1990) amaçlı örnekleme a) aşırı veya aykırı durum

örnekleme, b) maksimum çeşitlilik örnekleme, c) benzeşik örnekleme, d) tipik durum örnekleme, e) kritik durum örnekleme, f) kartopu veya zincir örnekleme, g) ölçüt örnekleme, h) doğrulayıcı veya yanlışlayıcı örnekleme ve ı) kolay ulaşılabilir durum örnekleme olarak dokuz kategoride incelemiştir. “Convenience Sampling” olarak ifade edilen kavram, ulusal alanyazında uygun örnekleme, kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve elverişli örnekleme olarak da isimlendirilmiştir (Büyüköztürk vd., 2020). Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı tarafından ulaşılması kolay bir durum seçilir ve genellikle zaman ve kaynak kısıtlılığının fazla olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Kılıç, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Uygun örnekleme yöntemi zaman ve ekonomi yönünden araştırmacıya olanak sağlasa da evreni temsil etmesi ve genellenebilirliği düşük bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmanın örnekleme Ankara ili Keçiören ilçesinde faaliyet göstermekte olan bir özel okul ve iki devlet okulu olmak üzere toplamda üç okul oluşturmuştur. Araştırmada izlenecek ders belirlenirken daha önce yapılan araştırmalardan yola çıkılarak ve ilköğretim düzeyinde öğretim programlarının incelenmesi ile ders belirleme sürecine koşulmuştur. Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim kazanımlarının daha çok hayat bilgisi dersinde ele alındığı görülmesi nedeni ile belirlenen okullarda hayat bilgisi dersleri gözlenmiştir.

Pilot uygulama amacıyla bir özel okulda 4. sınıf seviyesinde öğretmenlik yapan bir öğretmen; bir devlet okulunda 4. sınıf seviyesinde öğretmenlik yapmakta olan bir öğretmen ve yine bir devlet okulunda 3. sınıf seviyesinde öğretmenlik yapmakta olan bir öğretmen olmak üzere toplamda üç öğretmen seçilmiştir. Seçilen öğretmenlere görüşme soruları sorularak test etme aşaması gerçekleştirilmiş ve gerekli iyileştirmeler yapılarak veri toplama aracı son haline getirilmiştir.

Örneklem için belirlenen öğretmenlerin isimleri ve okullarının gizli kalması için bazı kodlar kullanılmıştır. Öğretmenler için kullanılan kodlar Ö1, Ö2, Ö3 vb. olarak belirlenirken okullar için belirlenen kodlar O1, O2 ve O3'tür.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 6'ta sunulmuştur.

Tablo 6

Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Okul	Öğretmen	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Mezun Olduğu Bölüm	Doğum Tarihi	Kıdem	Eğitim Verdiği Sınıf
O1	Ö1	K	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	24.09.1991	7. yıl	1.sınıf
O1	Ö2	K	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	04.04.1981	14. yıl	2.sınıf
O1	Ö3	K	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	04.03.1991	7. yıl	3.sınıf
O1	Ö4	K	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	22.02.1978	7. yıl	3.sınıf
O2	Ö5	K	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	10.06.1971	30. yıl	3.sınıf
O2	Ö6	K	Lisans	Arkeoloji ve Sanat Tarihi	15.06.1964	24. yıl	3.sınıf
O2	Ö7	E	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	28.05.1980	18. yıl	3.sınıf
O2	Ö8	K	Yüksek L.	Biyoloji	12.06.1978	18. yıl	3.sınıf
O2	Ö9	K	Lisans	Biyoloji	21.12.1974	10. yıl	3.sınıf
O2	Ö10	K	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	15.05.1974	18. yıl	2.sınıf
O2	Ö11	E	Yüksek L.	Sınıf Öğretmenliği	1975	25.yıl	2.sınıf
O2	Ö12	K	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	05.08.1971	30. yıl	2.sınıf
O2	Ö13	K	Lisans	Biyoloji	22.02.1974	23. yıl	1.sınıf
O3	Ö14	E	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	04.07.1969	23. yıl	3.sınıf
O3	Ö15	K	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	1964	26. yıl	3.sınıf
O3	Ö16	E	Yüksekokul	Sınıf Öğretmenliği	03.03.1964	35. yıl	2.sınıf
O3	Ö17	K	Lisans	Ziraat	28.10.1967	25. yıl	1.sınıf

Çalışmaya katılan 17 gönüllü bireyin dördü erkek, 13'ü kadın (4E, 13K) öğretmendir. Bu öğretmenlerden ikisi (Ö8 ve Ö11) yüksek lisans mezunu, biri (Ö16) yüksekokul mezunu ve geriye kalan 14 öğretmen lisans mezunudur. Sınıf öğretmenliği görevini yürütmekte olan bu öğretmenlerin beşi sınıf öğretmenliği dışındaki başka bir bölüm mezunudur. Diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerden üçü (Ö8, Ö9 ve Ö13) biyoloji bölümü, biri arkeoloji ve sanat tarihi (Ö6) ve yine biri (Ö17) ziraat bölümü mezunudur. Öğretmenlerin meslekteki

kıdemleri ise yedi yıl ile 35 yıl arasında değişiklik göstermektedir. Katılımcı olan 17 öğretmenin üçü 1. sınıf seviyesinde, beşi 2. sınıf seviyesinde ve dokuzu 3. sınıf seviyesinde görev yürütmektedir.

Okullara İlişkin Bilgiler

Çalışma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir özel okul ve iki devlet okulu olmak üzere toplamda üç okul ile yürütölmüştür. Bu okullar sırasıyla O1, O2 ve O3 olarak kodlanmıştır.

Salgın koşulları nedeniyle okulda öğretmenlerin hazır bulunmaması ve her öğretmene erişebilmek için gerekli iletişim aracına ulaşılammış olması nedeniyle tüm öğretmenlerle iletişim kurulamıştır. İletişim kurulan öğretmenlerden gönüllü katılmayı kabul eden öğretmenlerle çalışma yürütölmüştür. Ayrıca O2 kodlu okuldaki 1. sınıf seviyesinde görev yapmakta olan öğretmenlerden bazıları eğitimin uzaktan eğitim olarak yürütölmesi ve sadece temel derslerin verilmesi sebebiyle öğrencilerde okuma yazmayı öğrenmelerinin öncelikli gereklilikleri olduğunu belirtmişler ve mevcut durumda hayat bilgisi dersinden önce seslerin ve okumanın üzerinde durduklarını bunun yanında da matematik dersinde sayıları tanıdıkları açıklarak hayat bilgisi dersinin arka planda kaldığının bilgisini vermişlerdir. Bu sebeplerden dolayı çalışmaya katılmayı kabul etmemişlerdir.

O1 kodlu okul Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel okuldur. Okul anasınıfı, ilkokul ve ortaokul kademelerinden oluşmaktadır. Okulda fen laboratuvarı, müzik odası, bilgisayar laboratuvarı, kütüphane ve spor salonu mevcuttur. Ayrıca ilkokul ve ortaokul öğrencileri için iki adet bahçesi bulunmaktadır. Okulun her gün temizliği gerçekleştirilmektedir. İllkokul kademesi için öğrencilerin yetişmesine imkân tanıyan lavabo sistemi ve engelli tuvaleti bulunmaktadır. O1 kodlu okulun sosyo-ekonomik düzeyi incelendiğinde genel anlamda üniversite mezunu olan ailelerden oluştuğu ancak ilkokul, ortaokul ve lise mezunu velilerin de bulunduğu bilgisine ulaşılmış ancak bunların sayısının oldukça az olduğu öğrenilmiştir. Okuldaki tüm öğrenciler uzaktan eğitim için gereken gerekli ve yeterli donanıma sahiptir. Derslere katılım gösteremeyen öğrenci bulunmamaktadır. O1 kodlu özel okulda bir tane 1. sınıf, bir tane 2. sınıf ve iki tane 3. sınıf seviyesinde eğitim sınıfları bulunmaktadır. Bu okuldaki araştırmaya katılabilecek dört öğretmen bulunmaktadır ve tamamı çalışmaya katılmıştır.

O2 kodlu okul Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet okuludur. Okul iki binadan oluşmuş olup binanın birisi ilkokul diğeri ortaokul olarak düzenlenmiştir. İki binanın ortak bahçesi bulunmaktadır. Okulda fen laboratuvarı, müzik odası, spor salonu ve güncel zekâ oyunlarının bulunduğu kütüphane mevcuttur. Binanın koridorları ve sınıfları oldukça ferah olmakla beraber temizliği düzenli yapıldığı için temiz bir okuldur. Okul müdürü okulun gelişmesi adına yardımcı olan ve gerekli şartların oluşması için öğretmenlerine yardımcı olan bir eğitimcidir. Velilerin genel anlamda ortaokul ve lise mezunu olduğu ve sınıflara da dengeli bir biçimde dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Gelir düzeyleri ise genel anlamda orta seviyede olmakla beraber orta seviyenin de altında öğrencilerin varlığı söz konusudur. Ayrıca okulda yabancı uyruklu öğrenciler bulunmakta ve her sınıfa dağılımı gerçekleştirilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin bir kısmının maddi durumu orta seviyede iken bazılarının orta seviyeden daha aşağı olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu sebepten dolayı yabancı uyruklu öğrencilerin gerekli elektronik cihaza veya internete sahip olmamaları sebebiyle derslere katılım gösterememişlerdir. Ayrıca 1. sınıf düzeyindeki bir sınıfın sınıf öğretmenin verdiği bilgilere göre üç öğrencinin derslere hiçbir şekilde katılım göstermediğini ve katılmama sebebinin ne olduğu bilmediğini hatta öğrencilerle tanışma imkânına sahip olmadığını açıklamıştır. O2 kodlu okul devlet okulunda sekiz tane 1. sınıf, sekiz tane 2. sınıf ve sekiz tane 3. sınıf seviyesinde eğitim sınıfları mevcuttur. O2 kodlu okuldan toplamda 10 öğretmen araştırmaya katılmıştır.

O3 kodlu okul ise Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet okuludur. Okul iki binadan oluşmaktadır. Bir kısmı ilkokul öğrencilerine diğerkısım ortaokul öğrencilerine tahsil edilmiştir. Okulda projeksiyon bulunmaktadır ancak okul laboratuvarlara sahip değildir. Çocukların oyun oynayabileceği bahçe bulunmaktadır. Spor salonu mevcut değildir. Çok amaçlı salon mevcuttur. Kütüphane bulunmaktadır ancak kütüphane olarak kullanılmamaktadır. Lavabolar ve sınıfların temizliği düzenli yapıldığı için genel anlamda temiz bir okuldur. Veli kitlesi ve sosyo-ekonomik düzey sınıflara göre değişiklik göstermektedir. Bazı veliler çocuklarının eğitim alması konusunda okulda bulunan bazı öğretmenleri özellikle tercih etmesiyle ve bu öğretmenlere çocuklarını vermeleri sebebiyle tercih edilen öğretmenin sınıfının veli kitlesi genel anlamda lise mezunu iken diğer sınıflarda ortaokul ve lise mezunu karışık ve dengeli halde olduğu görülmüştür. Ailelerin gelir

düzeyleri de sınıflar bazında değişiklik göstermektedir. Okulda yabancı öğrenciler de bulunmaktadır. Bu öğrencilerden bazılarının ekonomik düzeyi orta seviyedeysen bazı öğrencilerin ekonomik düzeyi orta seviyenin altındadır. Bu sebepten ötürü yabancı öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde bilgisayar, tablet, telefon ve internet gibi araçlarının olmaması sebebiyle derslere hiç katılım gösteremeyen öğrencilerin var olduğu görülmüştür. O3 kodlu devlet okulunda altı tane 1. sınıf, dört tane 2. sınıf ve altı tane 3. sınıf seviyesinde eğitim veren sınıflar bulunmaktadır. O3 kodlu okulda yüz yüze iki öğretmenle iletişim kurulmuş olup öğretmenin birisi görüşmeye katılmayı kabul etmemiş diğeri kabul etmiştir. Çalışmaya katılmaya gönüllü öğretmen aracılığıyla diğeri üç öğretmene ulaşılmış ve araştırmaya toplamda dört öğretmen katılmıştır.

Tablo 7

Okullarda 1., 2. ve 3. Sınıf Düzeylerinde Sınıf Mevcudu ve Uzaktan Eğitim Sürecinde Derse Katılabilen Öğrenci Sayısı

Öğretmen	Mevcut Dönemdeki Öğrenci Sayısı	Uzaktan Eğitim Sürecinde Derse Katılabilen Öğrenci Sayısı	Derse Katılabilen ve Katılamayan Sayısı Arasındaki Fark
Ö1	16	16	0
Ö2	13	13	0
Ö3	12	12	0
Ö4	11	11	0
Ö5	27	27	0
Ö6	34	34	0
Ö7	31	31	0
Ö8	36	35	1
Ö9	22	10	12
Ö10	29	27	2
Ö11	33	29	4
Ö12	29	25	4
Ö13	28	23	5
Ö14	25	12	13
Ö15	38	38	0
Ö16	27	25	2
Ö17	30	25	5

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecine başlanmadan önce, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'na ve Milli Eğitim Bakanlığı'na başvuru yapılarak ilgili izin süreçleri takip edilmiştir. Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon izni 09 Haziran 2020 tarihinde alınmıştır (EK-D). Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı izin ise 09 Temmuz 2020 tarihinde alınmıştır (EK-E). Ayrıca çalışma gönüllü katılım esasına dayalı olarak yürütülmesi nedeniyle araştırmaya katılacak gönüllüler için gönüllü katılım formu hazırlanmıştır (EK-B). Derslerin izlenmesine yönelik ise gözlem formu oluşturulmuştur (EK-A).

Uygulama sürecine başlamadan önce uzman görüşleri alınmış, 4. sınıf seviyesinde görev yapmakta olan iki öğretmen ve 3. sınıf seviyesinde görev yapmakta olan bir öğretmenin gönüllü katılımı ile toplamda üç sınıf öğretmeniyle pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada görüşme soruları sorularak görüşme formu denenmiştir. Uzman görüşleri ve pilot uygulamalar ile sorularda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken olağan dönemde uygulanması esas alınarak sorular hazırlanmıştır. Ancak veri toplama sürecinde Covid-19 salgını sonucu eğitimin uzaktan eğitim olarak yürütülmesi kararının alınması nedeniyle, acil uzaktan sürecine ilişkin sorulması gereken sorular belirlenerek görüşme formu üzerinde ekleme ve düzenleme işlemleri yapılmıştır. Örneğin uzmanların önerisi ile "UNESCO'nun belirlemiş olduğu 17 madde ve bu maddelere yönelik kısa açıklamalar verilerek inceleme fırsatı sunulacaktır. Maddelere yönelik varsa öğretmenlerin soruları yanıtlanacaktır. Ardından görüşmeye devam edilecektir." olarak sunulan bilgi notuna dair uzmanlardan öğretmen görüşlerinin sesli alınması önerisi gelmiştir, bu sayede öğretmenin kaygısını azaltmak hedeflenmektedir. Uygulama sırasında bu öneri dikkate alınarak öğretmenlerin düşüncelerini sesli ifade etmelerine imkân tanınmıştır.

Uzaktan eğitim kararına ilişkin olarak, 11 Temmuz 2020 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açıklanan 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı çalışma takvimine göre 1. dönem başlama tarihi 31 Ağustos 2020 olarak belirlenmiştir (MEB, 2020a). 29 Temmuz 2020 tarihinde Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk'un, uzaktan eğitim çalışmaları ve eğitim-öğretim yılının hazırlık değerlendirmesi konuşmasında eğitimin 21 Eylül 2020 tarihine kadar uzaktan eğitim ile yürütüleceğini açıklamıştır (MEB, 2020b). Milli Eğitim Bakanlığı'nın 11 Eylül 2020 de yaptığı açıklama ile 21

Eylül 2020 tarihinde okul öncesi ve ilkököl 1. sınıfların haftada bir gün, 28 Eylül – 2 Ekim tarihleri arasında ise haftada iki gün olması şartı ile yüz yüze eğitime geçildiği açıklanmıştır (MEB, 2020c). Milli Eğitim Bakanlığı'nın 8 Ekim 2020 tarihinde yaptığı açıklama ile 12 Ekim 2020 tarihinde ikinci aşama olarak belirlenen ilkököl 1-2-3 ve 4. sınıflar ve ortaokul 8. sınıf seviyeleri haftada iki gün (7+7=14 saat) olacak şekilde yüz yüze eğitime geçildiği duyurulmuştur (MEB, 2020d). Bakan Selçuk'un 13 Kasım 2020 tarihinde attığı Twitter mesajı ile 2020 - 2021 Eğitim-Öğretim yılına ilişkin belirlenen 16-20 Kasım 2020 tarihli ara tatil gerçekleştirilmiştir (Selçuk, 2020). Milli Eğitim Bakanlığı'nın 23 Ekim 2020 tarihinde yaptığı açıklamada 5. ve 9. sınıf seviyelerinin haftada iki gün yüz yüze eğitime başlayacağını açıklamıştır (MEB, 2020e). 17 Kasım 2020 tarihinde Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın yaptığı açıklama ile tüm eğitim seviyelerinde 4 Ocak 2021 tarihine kadar eğitimin yüz yüze değil uzaktan eğitim ile gerçekleştirileceği bildirilmiştir (MEB, 2020f). Bu açıklamanın ardından EBA ve Zoom üzerinden uzaktan eğitim dersleri gerçekleştirilmiştir.

Hayat Bilgisi dersi sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime ilişkin belirlenen kazanımların öğretim programı takvimine göre yoğunlukla kasım, aralık ve ocak aylarında yürütüleceği belirlenmiştir. Bu süreçlerde okulların yüz yüze eğitim yaptığı gün sayısı kasım ayında sınırlı olup aralık ve ocak aylarında uzaktan eğitim olarak yürütülmüştür. Covid-19 salgını nedeniyle tüm gözlem ve görüşme süreci Zoom üzerinden çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir.

Bakan Selçuk ilk yüz yüze eğitimin başlaması açıklamasında ders süresinin 30 dakika olacağını bildirmiştir (MEB, 2020c). Bu düzenlemeden sonra devam eden eğitim sürecinde ders saati süreleri 30 dakika ile sınırlandırılmıştır. Ancak özel okullar isteğe bağlı olarak 40 dakika eğitim gerçekleştirmiştir. Tablo 8 ile belirtilen çizelgede araştırmaya katılan okulların hem özel okul hem de devlet okulu olması nedeniyle bazı dersler 30 dakika işlenirken bazı dersler 40 dakika yürütülmesine dair farklılaşmalara yer verilmiştir. O1 kodlu okul Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel okul olması sebebiyle dersler 40 dakikadır. Yalnızca aynı okulda faaliyet gösteren 1. sınıf seviyesi ders süresi 30 dakika olarak düzenlenmiştir. Bu düzenleme yapılmasındaki sebep hem Milli Eğitim Bakanlığı'nın derslerin 30 dakika işlenmesi önerisi hem de küçük sınıfların ekrana maruz kalma sürecini azaltmaktır. Gözlenen tüm dersler bir ders saatinin başlangıcından bitişine kadar gözlenmesine rağmen ders süreleri farklılaşmasından dolayı değişiklik olduğu Tablo 8'de belirtilmiştir.

Belirlenen kazanımlara yönelik gözlemler için araştırmacının da uygun zamanları belirlenerek tarihler ayarlanmıştır. Bundan dolayı bazı öğretmenlerin derslerine ait gözlemler üç ders saati olurken bazılarında bir ders saati ile sınırlı kalmıştır. İzlenen ders saati sayısına yönelik değişiklikler de Tablo-8' de sunulmuştur.

İzinlerin alınmasının ardından eğitim öğretim yılı dönem başında hayat bilgisi dersinde sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime ilişkin kazanımlar 1-2 ve 3. sınıf düzeylerinde belirlenmiştir. 2020-2021 eğitim öğretim yılı 1. dönem hayat bilgisi dersinde ilgili kazanımların hangi tarih ve ders saatinde yürütüleceği öğretmenler aracılığıyla bireysel olarak belirlenmiştir. Salgın nedeniyle uzaktan eğitim derslerine internet üzerinden Zoom adlı uygulama ile çevrimiçi katılım sağlanmıştır. Yapılan gözlemlerde 1. sınıf seviyesinde toplamda beş ders ve her ders 30 dakika olarak toplamda 150 dakika, 2. sınıf seviyesinde toplamda dokuz ders ve bu derslerin üçü 40 dakika geriye kalan 6'sı 30 dakika olmak üzere toplamda 300 dakika ve 3. sınıf seviyesinde toplamda 15 ders ve bu derslerin dördü 40 dakika geriye kalan 11'i 30 dakika olmak üzere toplamda 940 dakika ders gözlenmiştir. Araştırmacı tarafından canlı derslerde gözlem formu aracılığıyla gözlem yapılarak ve not tutularak ders işleme süreci gözlenmiştir.

Gözlem tarihleri ve ders sürelerine ilişkin bilgiler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Gözlem Sürecine İlişkin Bilgiler

Öğretmen	Gözlem Yapıldığı Tarih	Gözlem Süresi	Gözlem Yapıldığı Tarih	Gözlem Süresi	Gözlem Yapıldığı Tarih	Gözlem Süresi
Ö1	21.12.2020	30 dakika	23.12.2020	30 dakika		
Ö2	26.12.2020	40 dakika	13.01.2021	40 dakika	18.01.2021	40 dakika
Ö3	16.12.2020	40 dakika	23.12.2020	40 dakika		
Ö4	01.12.2020	40 dakika	19.01.2021	40 dakika		
Ö5	07.12.2020	30 dakika	19.01.2021	17 dakika		
Ö6	11.01.2021	30 dakika				
Ö7	21.12.2020	30 dakika	22.12.2020	30 dakika		
Ö8	15.01.2021	30 dakika				
Ö9	28.12.2020	30 dakika	18.01.2021	30 dakika		
Ö10	24.12.2020	30 dakika				
Ö11	23.12.2020	30 dakika				
Ö12	24.12.2020	30 dakika				
Ö13	17.12.2020	30 dakika	25.12.2020	30 dakika		
Ö14	18.12.2020	30 dakika	18.12.2020	30 dakika		
Ö15	18.12.2020	30 dakika				
Ö16	18.12.2020	30 dakika	18.12.2020	30 dakika	13.01.2021	30 dakika
Ö17	17.12.2020	30 dakika				

İzlenecek derslerin gözlem süreci tamamlandıktan sonra dönem sonunda her öğretmenle bir tarih belirlenerek görüşme süreci başlatılmıştır. Bireysel görüşmeler ortalama 30-45 dakika arasında gerçekleşmiş olup sorulan sorularda 2020-2021 eğitim öğretim yılı 1. Dönemi göz önünde bulundurarak cevap vermeleri istenmiştir.

Görüşme sürecinin tamamı Zoom isimli platformda çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiş olup araştırmacı görüşme esnasında not almıştır. Ancak eksik veri olmasını önlemek adına görüşmelere başlanmadan önce katılımcının da izni alınarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Alınan bu kayıtlar verilerin analizi sırasında kullanılmış olup başka hiçbir yerde hiçbir şekilde kullanılmayacaktır.

Görüşme esnasında katılımcılara UNESCO'nun belirlemiş olduğu 17 sürdürülebilir gelişme maddesi ve Hayat Bilgisi dersinin her sınıf düzeyi için belirlenen sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime ilişkin kazanımların hazırlandığı dosyaların paylaşılması gerekmektedir. Görüşmenin çevrimiçi yürütülmesi sebebiyle paylaşılması gereken dosyalar görüşme esnasında Zoom aracının mesaj sekmesi kullanılarak ulaştırılmıştır.

Dönem sonunda araştırmaya katılan 17 öğretmenin tamamıyla ortalama 40-45 dakika bireysel görüşmeler yürütülmüştür. Görüşmelere 18.01.2021 tarihinde başlanılmış olup 28.02.2021 tarihinde tamamlanmıştır. Yapılan görüşmede araştırmacının not alamaması ya da önemli noktaları takip edememesi ihtimaline karşı ses kaydı alınmış ve bu kayıtlar araştırmacı tarafından kişisel bilgisayarda saklı tutulmuştur.

Tablo 9

Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşme Zamanına İlişkin Bilgiler

Öğretmen	Görüşme Yapıldığı Tarih	Görüşme Saati	Görüşme Süresi
Ö1	29.01.2021	19:25	27 dakika
Ö2	30.01.2021	21:00	34 dakika
Ö3	21.01.2021	20:00	25 dakika
Ö4	29.01.2021	17:50	31 dakika
Ö5	21.01.2021	21:00	33 dakika
Ö6	23.01.2021	19:30	39 dakika
Ö7	18.01.2021	17:00	62 dakika
Ö8	21.01.2021	15:15	54 dakika
Ö9	01.02.2021	16:45	37 dakika
Ö10	22.01.2021	16:20	22 dakika
Ö11	23.02.2021	20:00	29 dakika
Ö12	28.02.2021	13:30	28 dakika
Ö13	19.01.2021	18:30	21 dakika
Ö14	09.02.2021	15:10	44 dakika
Ö15	08.02.2021	21:00	58 dakika
Ö16	22.01.2021	14:00	71 dakika
Ö17	25.01.2021	13:30	37 dakika

Tablo 9'da görüşmeye katılan öğretmenlerin görüşme tarihi ve görüşmenin süresi araştırmacı tarafından kaydedilmiş ve sunulmuştur.

O1 kodlu özel okulda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin tamamına ulaşılmaması ve çalışmaya katılımı kabul etmeleri sonucunda bu okulda tam katılım gerçekleşmiştir. O2 kodlu devlet okulunda görev yapmakta olan öğretmenlerden 1. sınıf seviyesinde bir öğretmen araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Diğer 1. sınıf öğretmenlerinden birkaçına ulaşılamamış ulaşılan öğretmenlerin ise uzaktan eğitim sürecinde olmaları sebebiyle yoğunlukla okuma yazma becerilerine ve matematik dersine ağırlık verdiklerini, hayat bilgisi dersinin geri planda kaldığını açıklamışlardır. Tüm bu sebeplerden dolayı araştırmaya katılmayı kabul etmemişlerdir. Aynı okulda 2. sınıf seviyesinde görev yapmakta olan bir öğretmen hayat bilgisi konularını ivedilikle bitirdiklerini ve bu derse ayrılacak sürede matematik dersi yapmanın daha işlevsel olduğu açıklamasını yapmıştır. Gözlemlenecek hayat bilgisi dersine ilişkin kazanım olmaması sebebiyle bahsedilen öğretmen araştırmaya dâhil edilmemiştir. 2. sınıf seviyesinde üç öğretmen çalışmaya katılmayı kabul etmiştir ancak bu seviyede diğer öğretmenlerle doğrudan iletişim kurulamamıştır. O3 kodlu devlet okulunda 2. sınıf seviyesinde bir öğretmenin hayat bilgisi dersi konularını hızlı işlediğini ve konuları bitirdiğini açıkladığı için belirlenen kazanımlarda gözlem yapılabilecek bir kazanım bulunmadığı için araştırmaya dâhil edilmemiştir. 3. sınıf öğretmenlerinden bir öğretmenle yüz yüze iletişime geçilmiş olup çalışmaya katılmayı kabul etmiştir ancak gözlem yapılması için gereken ders hafta ve saatini bildirmemesi nedeniyle araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel araştırma yöntemleri veri toplama tekniklerinden gözlem ve görüşme formu kullanılmıştır.

Görüşme. Karasar'a (2016) göre görüşme "Sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir" (s. 210). Görüşme, gözlenemeyen tepkilerin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Stewart ve Cash (1985) ise görüşmeyi, "önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci" şeklinde ifade etmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Balcı (1989) görüşme (mülakat) türlerini a) planlı- derinliğine ya da eylem mülakat b) tam yapılaştırılmış-kalıplaştırılmış mülakat ve c) stres mülakatı olarak açıklamaktadır. Rubin (1983) görüşmeleri a) sabit format anket görüşmesi, b) açık uçlu anket görüşmesi, c) açık duyarlaştırıcı görüşme ve d) açık uçlu yoğunlaşmış

görüşme olarak dörde ayırmıştır (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2018). Patton (1990) ise a) sohbet tarzı görüşme, b) görüşme formu yaklaşımı ve c) standartlaştırılmış açık uçlu görüşme olmak üzere üç tür görüşme türünden söz etmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Alanyazın incelendiğinde ise karşılaşılan görüşme türlerinden a) yapılandırılmış görüşme b) yarı yapılandırılmış görüşme ve c) yapılandırılmamış görüşme sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Mevcut araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu. Yapılandırılmış görüşme tekniğine kıyasla daha esnek yapıya sahip olan yarı yapılandırılmış görüşme formunda araştırmacı çalışmayı yürütmeden önce gerekli soruları hazırlar. Hazırlanan sorulara ek olarak görüşme esnasında ekstra soru sorabilir veya cevabını verdiğini düşündüğü soru olursa bu soruyu atlayabilir (Türnüklü, 2000). Araştırmacının hazırladığı sorular dışına çıkmasına izin veren bir görüşme türüdür (Gürbüz ve Şahin, 2018). Yarı yapılandırılmış gözlem formunun avantajları; araştırmaya katılan bireylerin daha önce yanıtlamış olduğu sorular olursa bu sorular tekrar sorulmadan atlanabilmesi, farklı bireylerden karşılaştırılabilir bilgiler edinilmesine katkı sağlaması ve verilerin düzenlenmesi ve analizi kolay olması olarak özetlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırma sürecinde görüşme çeşitlerinden bireysel görüşme uygulanmış ve önceden hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme esnasında yöneltilen sorular sohbet havasında sorularak ayrıntılı bilgiler toplanmış ve ekstra belirtilmek istenen düşünceler sorularak genişletilme yapılmıştır.

Gözlem. Karasar'a (2016) göre gözlem "gözlemcinin belli olay, oluşum ve davranışları tespit etme, anlama ve açıklama amaçlı bakışı ve dinleyişi ile veri toplama tekniğidir." (s. 200). Başka bir ifadeyle gözlem "araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin insan, toplum ya da doğa gibi belli hedeflere odaklanılarak çıplak gözle ya da bir araç kullanılarak izlenmesi suretiyle toplanması sürecidir" (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020, s. 145).

Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime ilişkin belirlenen kazanımlar hayat bilgisi dersinin her sınıf düzeyinde belirlenerek öğretmenlerin dersi yürüteceği haftaları

belirleyebilmek adına katılımcılara sunulmuştur. Haftalık ders işleme süreci belirlendikten sonra gözlemlenecek derse salgın süreci içinde olunması sebebiyle Zoom aracı üzerinden çevrimiçi katılım sağlanmıştır. Ders süreci boyunca öğretmen ve sınıf gözlemlenerek notlar alınmıştır. Alınan notlar transkript haline getirilerek gözlem formunu doldurmada kolaylaştırıcı etken olarak kullanılmıştır.

Gözlemlerin analizi için Gagne'nin giriş, gelişme ve sonuç bölümü olarak üç temel başlığa ayırdığı ve dokuz alt başlıkla açıkladığı ders yürütme süreci ele alınarak gözlem formu hazırlanmıştır (EK-A). Hazırlanan gözlem formu görüşme formuyla birlikte uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünde üç uzman da form üzerine herhangi bir düzenleme yapmamış olup uygun olduğu yönünde dönüt vermişlerdir.

Gözlem formu ile ders esnasında belirlenen öğretim süreçlerinin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine ilişkin tespitlerde bulunularak analiz aşamasında işe koşulmuştur. Gözlem sonucunda elde edilen bulgular neticesinde öğretmenlerin yürüttükleri derslere ilişkin ders izleme verileri hazırlanarak gözlem formunda doldurulmuştur.

Gözlem ve Görüşme Formu Uzman Görüşü Süreci. Hazırlanan gözlem ve görüşme formu Ankara ilindeki iki devlet üniversitesinde görev yapmakta olan öğretim üyelerine sunulmuştur. Bu öğretim üyelerinden biri yabancı diller yüksekokulunda ve ikisi eğitim programları ve öğretim anabilim dalında görev yapmakta olan akademisyenler olmak üzere toplamda üç farklı öğretim üyesine her soru için cevap verebilecekleri tablo hazırlanarak sorular sunulmuştur. Uzman görüşü ile düzenlenen formda görüşlerini açıklayan uzmanlardan elde edilen dönütler neticesinde tüm görüşlerin içinde bulunduğu yeni bir form hazırlanarak görüşme formu düzenlenmiştir. Son haline getirilen görüşme formları uygulamadan önce üç farklı öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamalarının gerçekleştirilmesinin ardından anlaşılamayan sorular tespit edilmiştir. Örneğin “Sürdürülebilir gelişme ile ilgili konulara yönelik öğrenme-öğretme süreçlerinin yürütülmesinde aşağıdaki boyutları ayrı ayrı düşündüğünüzde kendinizi ne düzeyde yeterli hissediyorsunuz?” sorusunun alt soruları olan “öğrenme hedef-çıktısı belirleme, ders içeriği düzenleme, uygulama ve değerlendirme” sorulduğunda

katılımcıların soruyu unuttukları tespit edilmiştir. Alt sorular sorulurken her bir alt soru için “Sürdürülebilir gelişme ile ilgili konulara yönelik öğrenme- öğretme süreçlerinin yürütülmesinde *öğrenme hedef-çıktısı belirleme* boyutunu düşündüğünüzde kendinizi ne düzeyde yeterli hissediyorsunuz?” şeklinde sorular yöneltilmiştir. Pilot uygulamalarının haricinde uzmanlardan elde edilen dönütlere yönelik de düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Örneğin “Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim sizce neleri kapsamaktadır?” sorusuna verilen öneride test sormak yerine fikri sormanın daha uygun olduğu dönütü alınmış ve soru “Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitimin içeriği sizce hangi konu ya da etkinlikleri kapsmalıdır?” olarak güncellenmiştir. Ayrıca salgın nedeniyle gözlem ve görüşmelerin uzaktan yürütüleceği sebebi göz önüne alınarak uzaktan eğitime ilişkin sorular da eklenmiş ve form son haline getirilmiştir. Uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitim arasında uygulamadaki –varsa- farklılıkları belirleyebilmek için “Hayat Bilgisi dersinde aşağıda verilen 1. dönem kazanımlarına yönelik ders içeriği düzenleme uygulama ve değerlendirmenizi nasıl yaptınız? Örnekler ile açıklayınız?” sorusuna ek olarak “Bu kazanımları yüz yüze eğitim süreci ile işlemiş olsaydınız herhangi bir farklılık yapar mıydınız?” sorusu yöneltilmiştir. Böylece hem yüz yüze eğitimde hem de uzaktan eğitimde derslerin nasıl yürütüldüğüne dair veri toplanmıştır. Tablo 10’da formda sorulan sorulara yönelik dönütler ve dönüt sonrası sorunun son haline yönelik örnekler verilmiştir. Uzman görüşlerinden alınan dönütlere göre gözlem formu (EK-A) ve görüşme formu (EK-C) son haline getirilmiştir.

Uzmanlar gözlem formunu iyileştirmeye yönelik herhangi bir öneri sunmamıştır.

Tablo 10

Görüşme Formuna Yönelik Uzman Görüşleri Örnekleri

Uzman	Hazırlanan Soru	Uzman Önerisi	Sorunun Son Hali
*U1	Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim sizce neleri kapsamaktadır?	Test gibi sormak yerine fikir sormak gerekmektedir	Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitimin içeriği sizce hangi konu ya da etkinlikleri kapsamalıdır?
*U2	Zorunlu eğitimin ilk yıllarında öğretim programlarında sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime ilişkin görüşleriniz nelerdir?	Programlara eklenmesini mi sorguluyorsunuz, ya da programda mevcut, güncel durumu mu sorguluyorsunuz? Bana açık gelmedi.	Zorunlu eğitimin ilk yıllarında öğretim programlarında var olan sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim kazanımlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
*U3	Ne zaman katıldınız? Bu eğitimde neler yaptınız? Bu kurs ya da eğitimler uygulamalarınızı etkiledi mi? Nasıl? Açıklar mısınız?	1.2.1 olmalı. İfade düzeltmesi	Bu eğitime ne zaman katıldınız? Bu eğitimin içeriği neydi? Ne tür edinimleriniz- kazanımlarınız oldu? Bu kurs ya da eğitimlerdeki edinimleriniz öğretim uygulamalarınızı etkiledi mi? Nasıl etkiledi? Açıklar mısınız?

“U” olarak ifade edilen semboller uzmanları nitelemektedir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin toplanma sürecinde derslere yönelik gözlemler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler işe koşulmuştur. Görüşme ve gözlem verileri betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, verilerin önceden belirlenen temaların altına yerleştirilerek ilerleyen ve içerik analizinde fark

edilemeyen temalara ulaşabilmek için daha derin işlemler yürütülmesi sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Walcott'a (1994) göre betimsel analiz verilerin asıl formuna bağlı kalarak doğrudan alıntılarının okuyucuya sunulması işlemi olarak açıklamaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2018) ise betimsel analizin a) çerçeve oluşturma, b) çerçeveye göre verilerin işlenmesi, c) bulguların tanımlanması ve d) yorumlanması olarak dört aşamada gerçekleştirileceğini açıklamıştır. Yıldırım ve Şimşek'in de (2018) bahsettiği gibi bu çalışmada analiz için öncelikle çerçeve oluşturulmuştur. Bu çalışmanın çerçevesi a) SGE yönelik öğretmenlerin görüşleri, b) program öğelerine bakarak öğretmenlerin yeterlik düzeyleri ve c) Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda SGE ve uygulanması olmak üzere üç temadan oluşmaktadır. "SGE Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri" teması: 1) kavramı tanıma, 2) kavramı tanımlama, 3) ilköğretim programında SGE ve 4) SGE'ye yönelik sınıf öğretmenlerinin uygulamaları olmak üzere dört kategoriden; ikinci tema olan "Program Öğelerine Göre Öğretmenlerin Yeterlik Düzeyleri" teması: 1) hedef, 2) içerik, 3) eğitim durumları ve 4) değerlendirme olmak üzere dört kategoriden ve "Hayat Bilgisi Öğretim Programında SGE ve Uygulanması" teması ise 1) birinci dönem ve 2) ikinci dönem olmak üzere iki kategoriden oluşmaktadır. Dönemler ise, kendi içerisinde yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu durumda toplamda üç tema bulunmaktadır. Bu çerçeve ile veriler işlenerek elde edilen bulgular ortaya konulmuştur. Bulgular aşamasında çalışmanın çerçevesine bağlı kalınarak analizler yapılmış ve birbiriyle ilişki ya da zıt olan veriler yorumlanarak çalışma son haline getirilmiştir.

Çalışmada görüşme yolu ile de veriler toplanmış ve ulaşılan veriler doğrudan alıntılar olarak bulgular kısmında verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmanın verilerini gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler oluşturmaktadır. "Nitel araştırmalarda kullanılan görüşmelerin en güçlü özelliği göremedikleriniz hakkında bilgi edinme ve gördükleriniz hakkında ise alternatif açıklamalar yapma fırsatı vermeleridir" (Glesne, 2015, s.143). Nitel araştırmalarda geçerliği Yıldırım ve Şimşek (2018) araştırmacının çalıştığı konuyu yalın haliyle ve mümkün olduğu kadar yansız gözlemesi olarak ifade etmişlerdir. Geçerlikte karşılaşılan en önemli problem yansızlığı sağlayabilmektir ve kaliteli bir nitel araştırma ortaya çıkarabilmek için yanlılığın azaltılması gerekmektedir (Yıldırım

ve Şimşek, 2018). Yıldırım ve Şimşek (2018) nitel çalışmalarda “inandırıcılık”, “aktarılabirlik (transfer edilebilirlik)”, “tutarlık” ve “teyit edilebilirlik” kavramlarına yer vermiştir.

İnandırıcılık, yapılan gözlemin gerçekliği yansıtıp yansıtmadığını belirlemekle ilgilidir. Bu aşamada inandırıcılığı artırmak için uzman incelemesi, meslektaş teyidi, çeşitleme, katılımcı teyidi gibi yöntemlere başvurulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırma kapsamında inandırıcılığı sağlamak amacıyla, gözlem ve görüşme forumları kullanılmıştır. Hazırlanan formlar uygulama aşamasından önce farklı uzmanlara iletilerek görüş alınmış ve alınan görüşler neticesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formu son haline getirilmiştir. Öğretmenlerin dersleri mümkün olduğu sürece birden fazla derse katılım sağlanmış ve gözlem süreci yürütülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılım gönüllük esasına uygun olarak yürütülmüş ve katılımcılara gönüllü katılım belgesi sunularak kabul etmeleri dahilinde araştırma sürecine dahil olmuşlardır. Bunun yanı sıra görüşme esnasında elde edilen bulguların eksik veya yanlış olmasının önüne geçmek amacıyla katılımcılardan izin alınarak ses kaydı alınmış ve analiz aşamasında bu kayıtlar kullanılmıştır. İnandırıcılığı artırmanın diğer bir yöntemi olan katılımcı teyidi, 13 öğretmen ile tekrar görüşme yapılarak sağlanmıştır. İlk görüşme esnasında verdikleri yanıtlar transkript haline getirilerek word dosyası olarak kendilerine iletilmiş ve eklemek, çıkarmak ya da değiştirmek istedikleri noktalar sorulmuştur. İkinci görüşmeye katılan 13 öğretmenin tamamı verdikleri yanıtlarda değişiklik belirtmek istemediklerini açıklamışlardır. Geriye kalan dört öğretmene tekrar ulaşılamamıştır.

Transfer edilebilirlik (aktarılabirlik), “genelleme” yerine kullanılan bir kavram olup araştırmacının elde ettiği sonuçları benzer ortamlarda uygulanabilirliğine ilişkin geçici yargılara ulaşılmasıdır. Transfer edilebilirliği artırmak için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden faydalanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada aktarılabirliği sağlamak amacıyla araştırmaya örneklem olarak üç farklı okul seçilmiştir ve uygulama aynı zamanda yürütülmüştür.

Nitel araştırmalarda tutarlık, “güvenirlik” anlamına da gelmekte olup (Guba ve Lincoln, 1985; Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2018) araştırmacının zaman ve ortama bağlı olarak tekrar edilemeyeceği için güvenilirliği yani tutarlığı sağlamak mümkün değildir ancak tutarlılığı sağlamak için tutarlık incelemesi yapılabilmektedir. (Yıldırım

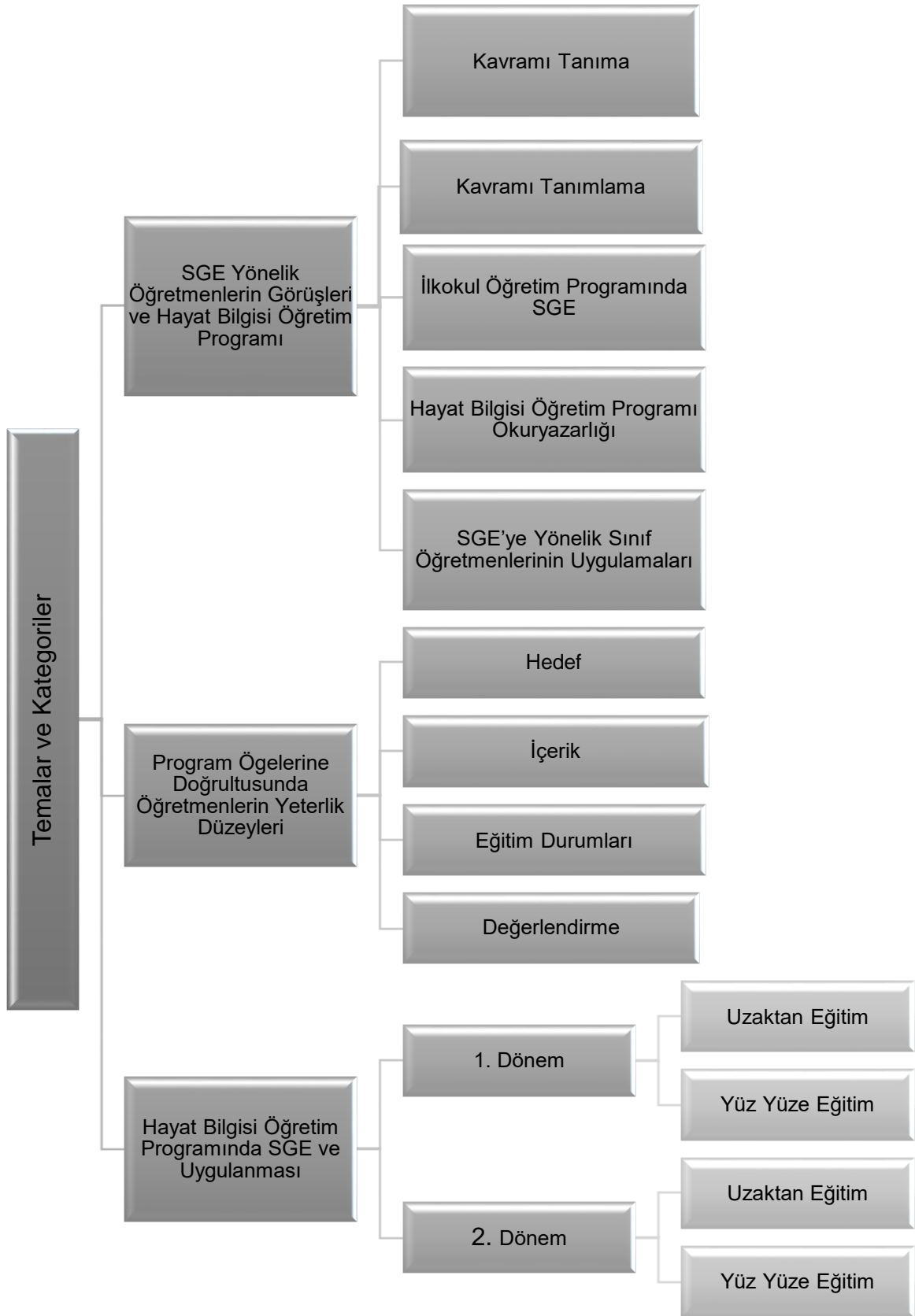
ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada tutarlığın sağlanabilmesi için veriler elektronik araçlarla kayıt altına alınmış ve veriler kodlamalar yapılarak çözümlenmiştir. Ayrıca tutarlığı sağlamak amacıyla araştırma sürecinin en başından itibaren veri toplama araçlarının belirlenmesinden analiz sürecinin sonuna kadar danışmanla birlikte hareket edilerek gerekli yerlerde düzeltmeler yapılmıştır.

Nitel araştırmalarda teyit edilebilirlik “nesnellik” anlamına da gelmekte olup Guba ve Lincoln, (1985) araştırmacının yaptığı araştırmaya hiçbir şekilde müdahale etmeden olanı olduğu gibi yansıtmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada teyit edilebilirliği sağlamak amacıyla bulgular kısmında katılımcıların görüşleri doğrudan verilmiş ve herhangi bir yorum katılmamıştır. Veri toplama sürecinde elde edilen tüm bulgular rapor haline getirilmiş ve çalışma sonucunda tekrar kontrolü sağlanmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmaya dahil olan ilkokul 1. 2. ve 3. sınıf seviyesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin SGE'ye yönelik görüşleri, program öğelerine göre öğretmenlerin yeterlik algıları, hayat bilgisi öğretim programında SGE ile ilişkin kazanımlar ve uygulama süreçlerine yönelik belirlenen temalar ve kategoriler Şekil-2'de gösterilmiştir. Elde edilen bulgular kategorilere göre yorumlanmıştır.



Şekil 2. Temalar ve kategoriler

Sınıf Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitime İlişkin Görüşleri

İlkokul 1. 2. ve 3. sınıf sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesine yönelik araştırma soruları kapsamında, öğretmenlerle yürütülen görüşme ve gözlem verileri analiz edildiğinde, “SGE’ye yönelik öğretmenlerin görüşleri” teması altında; “kavramı tanıma”, “kavramı tanımlama”, “hayat bilgisi öğretim programı okuryazarlığı”, “ilkokul öğretim programında SGE” ve “SGE’ye yönelik sınıf öğretmenlerinin uygulamaları” kategorileri ortaya çıkmıştır. Bu başlıklar altında öğretmenlerin sahip oldukları fikirlere ve SGE’yi yorumlamalarına yönelik bulgular sunulmuştur.

Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim Kavramını Tanıma

Öğretmenlere yöneltilen “Sürdürülebilir Gelişme” “Sürdürülebilir Kalkınma” “Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim” kavramları ile daha önce karşılaşmış ve karşılaşmadıkları sorusuna bazı öğretmenler (Ö3, Ö6, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17) bu kavramla hiç karşılaşmadıklarını, bazıları (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11) duyduklarını ancak nerede duyduklarını ya da ne olduğunu tam olarak hatırlamadıklarını ifade etmişlerdir. Yalnızca Ö8 kodlu öğretmen “Sürdürülebilir Gelişme” “Sürdürülebilir Kalkınma” “Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim” kavramını bildiğini ifade etmiştir. Ayrıca Ö8 kodlu öğretmen dışında hiçbir öğretmen bu kavrama ilişkin kurs, seminer, eğitim vb. eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

“Sürdürülebilir Gelişme” “Sürdürülebilir Kalkınma” “Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim” kavramları ile nerede karşılaştıkları sorusuna öğretmenler (Ö7, Ö10 ve Ö11) medya kaynaklarından ulaştıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşten farklı olarak, “Herhangi bir etkinliğe katılmadım ama üniversite yıllarımda bir öğretmenimiz çok aktifti bu konuda. Sürdürülebilir ayak izi kavramından bahsetmişti. Onun dışında bir şeyle karşılaşmadım.” (Ö4) diyerek üniversite yıllarında duyduğunu ve “Şu an aklıma bir şey gelmiyor. Belki Hayat Bilgisi dersinde görmüş olabilirim.” (Ö5) diyerek hayat bilgisi programında görmüş olabileceğini bildirmiştir. Ö8, Ö9 ve Ö11 kodlu öğretmenler katıldıkları bir etkinlikte duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenler “Sürdürülebilir Gelişme” “Sürdürülebilir Kalkınma” “Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim” konularda projeler yürüttüklerini ve öğrencileri için etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

“Sürdürülebilir Gelişme” “Sürdürülebilir Kalkınma” “Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim” kavramlarını katıldıkları etkinlikte duyduklarını ifade eden öğretmenlerden Ö8 kodlu öğretmen görüşünün yapıldığı süreçte bir çalışma içerisinde bulunduğunu ancak henüz bu çalışmanın ilk modülünde olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen, biyoloji alanından mezun olmuş olması nedeniyle çevre ile ilgili sürdürülebilirlik konularına daha duyarlı olduğunu “Belki de ana branşım biyoloji olması dolayısıyla daha çok ilgileniyorum. Özellikle çevre ile ilgili konularda, sağlıklı beslenme ile ilgili konularda, aktif ve zinde hayat ile ilgili konularda ilgiliyim. Şu dönemde bile ekranın karşısına eşofman ile çıkıp çocuklarla hareket eden ve onlara örnek olmaya çalışan bir insanım. Fen bilgisi dersinde, hayat bilgisi dersinde mutlaka bu konulara değiniyorum.” olarak açıklamada bulunmuştur. Bu düşünceye benzer olarak Ö9 kodlu öğretmen de e-Twinning çalışmalarına katıldığını ve uygulamaların daha çok çevre konusunda olduğunu ifade etmiştir.

Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim Kavramını Tanımlama

“Sürdürülebilir Gelişme” “Sürdürülebilir Kalkınma” “Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim” kavramlarını tanımlama temasına ilişkin olarak sürdürülebilir gelişme odaklı eğitimi bazı öğretmenler (Ö1, Ö3, Ö6, Ö7) hayat boyu devam etmesi gereken, devamlılık arz eden ve sürekli olan bir süreç olarak tanımlamışlardır. Bu tanımlamaya benzer olarak (Ö10, Ö12, Ö14) kodlu öğretmenler devam eden niteliği eğitim olarak vurgulamışlardır. Örneğin, “Eğitimin devam etmesi diye düşündüm. Eğitimin her zaman devam etmesi diye tanımlayabilirim sanırım.” (Ö10) şeklinde görüşünü açıklamıştır. (Ö10)’unun yaptığı açıklamaya benzer olarak “Herhalde devamlılığı olan diye tanımlarım. Derslerde birbirini takip eden konuların iç içe geçtiği olarak tanımlarım.” (Ö12) ve “Verilen bir eğitimin devamı olsa diye düşünürüm. Verilen bir eğitim orada bitmiyor. İleriki zamanlara da etki edecek şekilde onların devamını sağlayan bir eğitim türü gibi olması gerekiyor.” (Ö14) olarak görüşlerini belirtmişlerdir.

“Sürdürülebilir Gelişme” “Sürdürülebilir Kalkınma” “Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim” kavramlarını tanımlama temasına ilişkin yukarıdaki tanımlardan farklı olarak teknoloji ile ilişkilendiren öğretmenler (Ö2 ve Ö15) bulunmaktadır. “Eğitim süreci içerisindeki tüm imkanların yani teknolojinin gelişmesiyle kullanılacak tüm imkanların eğitime dahil edilmesi” (Ö2) olarak ifade etmiştir. (Ö2)’ye benzer şekilde “...toplumların kültürel değerleri teknolojiyi kullanma veya teknolojiyi kullanabileceği

ekonomik seviyeye ulaşması ile ilgilidir diye düşünüyorum.” (Ö15) şeklinde açıklamada bulunmuştur.

Tüm bu tanımlardan farklı olarak Ö4 ve Ö11 kodlu öğretmenler “Sürdürülebilir Gelişme” “Sürdürülebilir Kalkınma” “Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim” kavramlarını öğrencilere sürdürülebilir gelişmenin nasıl olması gerektiği hakkında bilgiler vererek bilinçlendirmek ve onların da bu bilinçle hareket etmesini sağlayacak uygulamalar yaptırmak olarak nitelendirmişlerdir. Bu öğretmenlerden “Direk bilgiyi vermek yerine çocuğun bilgiye ulaşmasının yollarını öğretmek, onun da aktarabileceği yolları kavratmak diye tanımlarım herhalde.” (Ö4) şeklinde yorumlamıştır. (Ö4)’e benzer olarak “Bu konu hakkında seminer almadığım için birkaç kere projelerde duydum. Öğrencilere sürdürülebilirlik bilincini oluşturmak için gerekli olan önlemleri almak ve bu konuda çocuklara eğitimler vermek diye özetleyebilirim.” (Ö11) ifadesini kullanmıştır.

“Sürdürülebilir Gelişme” “Sürdürülebilir Kalkınma” “Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim” kavramlarına yönelik olarak verilen cevaplarda okul bazlı farklılıkların olmadığı görülmüştür.

Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime ilişkin tanımlama yapan öğretmenler tanımlarının yanı sıra SGE içeriğinin hangi derslerde olması gerektiği yönünde açıklamalarda bulunmuşlardır. SGE’nin içeriği konusunda Ö2, Ö4, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12 ve Ö14 kodlu öğretmenler, tüm derslerde olması gerektiğini vurgularken; Ö5 kodlu öğretmen sadece hayat bilgisi dersinde olması gerektiğini vurgulamıştır. Ö1, Ö13 ve Ö17 kodlu öğretmenler hayatın içinde olması gerektiğine vurgu yaparken geriye kalan Ö3, Ö6, Ö7 ve Ö15 kodlu öğretmenler ise hem eğitimde hem de hayatın içinde olması gerektiğini belirtmiştir.

Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitimin hem eğitimde hem de hayatın içinde olmasını birlikte vurgulayan öğretmenlerden “...Her alanda olabilir bence. İlkokul düzeyi için hayat bilgisi olabilir, matematikte hesap yaparken olabilir. Aslında her derste olabilir. Türkçe’ de genel kültür anlamında sosyal hayatlarına etki edebilir. Fen bilimlerinde evlerde uygulayabiliyorlar.” (Ö3) şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. (Ö3)’e benzer olarak “... hayat bilgisi dersi kazanımlarını çevre şartlarına göre olsa, mesela Ankara için söyleyelim, Ankara içerisinde çocukları dışarıya götürebilsek veya minyatür bir şekilde okulun bahçesinde bir pazar kursak, bu pazarda çocuklara

nasıl alış veriş yapılacağını, kalabalık ortamda nasıl hareket edeceğini ya da çocukları gerçek bir pazara götürüp, kaldırımda yürümeyi keşke yapabilsen o zaman hayat bilgisi dersinin kavramlarını tam olarak kavramını oturtturmuş oluruz.” (Ö7) ve “...Müfredatın aldığı tüm konuları kapsar. Eğitim anlamında da çoğu şeyi kapsar. Günlük hayatta karşılaştığımız her türlü şeyi kapsar.” (Ö15) olarak yorumlamışlardır.

Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime yönelik sadece hayat bilgisi dersine vurgu yapan öğretmen “Bunlar önce hayat bilgisi dersinde geçmeli. Orada sıklıkla kullanıyoruz. Öğrencileri öncelikle iyi vatandaş yetiştirmeliyiz. Hayatı anlatmak, hayatı kaliteli yaşamak, hayatı doğru yaşamak olmalı. Hayatın içinden gelen, iletişim kurmanın önemi olmalı. Hayat bilgisi dersinin temel amacınının bu olması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö5) diyerek görüşünü ifade etmiştir.

Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitimin tüm derslerde olması gerektiğini belirten öğretmenlerden görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“İlkokul düzeyinde her konuda kullanılabilir. Matematikte de hayat bilgisi dersinin içerisindeki tüm konularda da [olması gerekir].” (Ö2),

“Mesela Ziya hocanın [Milli Eğitim Bakanı] müfredatla ilgili programını velilere de gönderdik ya. Orada tüm dersler var, Matematik’ ten, Hayat Bilgisi’nden, Türkçe’ den [dersler var]. Bu durumda tüm dersleri kapsar diye düşünüyorum. Onu okuduğum için aklıma bu geldi. Tüm dersleri kapsar.” (Ö4),

“Hayat bilgisi konuları mutlaka olmak zorunda. Orada vereceğimiz çevre bilinci konuları olabilir. Ekonomik haklarla ilgili olan konular olabilir... Bir de biz sarmal yapıyoruz. Hayat bilgisinin konusunu başka bir şeyin içinde de geçiriyoruz. Hayat bilgisi dersinde anlatırsın, Türkçe de bununla ilgili bir metin yazdırırsın, matematikte bununla ilgili bir soru bir problem sorarsın, görsel sanatlarda bununla ilgili bir çalışma yaparsın, bir de şarkı söylersin. Konu tamamdır.” (Ö8),

“Okuldaki her şeyi kapsamalı. Akademik olan sanatsal olan her şeyde olmalıdır.” (Ö10),

“Bilimsel etkinlikler olması gerekiyor, kodlama etkinlikleri, web araçları. Yani her şey. Görsellik, içerik, tasarım, deneyler ve teknoloji her şeyi içermesi gerekir.” (Ö11),

“Eğer benim düşündüğüm gibiyse hepsini [yani] bütün dersleri kapsamalır derim.” (Ö12),

“Ders olarak düşünürsek hemen hemen tüm derslerin içinde olması gerekir diye düşünüyorum. Madem işimiz eğitim, eğitimin de sürdürülebilir olması gerekiyor. O nedenle hepsine katabiliriz. Ayrım yapılmaz diye düşünüyorum.” (Ö14) diyerek görüşlerini ifade etmişlerdir.

Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitimin hayatın içinde olması gerektiğini savunan öğretmenler (Ö1, Ö13 ve Ö17) genellikle günlük yaşamla ilişkilendirmişlerdir. “Hayata dair beceriler olması gerekiyor. El becerileri, problemlere dayalı. Daha çok hayatın içinden olmalı ki sürdürülebilir olsun.” (Ö1) ifadesine yer verirken benzer şekilde “Daha çok günlük hayatla ilişkilendirebiliriz. Günlük hayattaki konular olabilir. Mesela çocuğun öz bakımı, derslere hazırlanması, okul kültürünü alması, arkadaşlarıyla arasındaki bağı kuvvetlendirmesi, sosyal ilişkilerde iletişim becerileri olabilir. Bu konularda el becerilerinin gelişmesi, iletişim becerilerinin gelişmesi için etkinlikleri katabiliriz.” (Ö13) olarak düşüncelerini ifade etmişlerdir. Bu iki görüşe ek bir görüş beyan eden Ö17 kodlu öğretmen günlük yaşam için kazanılması gereken becerilerin dışında enerji kaynaklarının kullanımında da olması gerektiğini vurgulamıştır. “Elektriğin - suyun [tasarruflu] kullanımı, her şey olabilir. Her maddenin yiyeceğin içeceği kullanımı ile ilgili olabilir. Zamanın [tasarruflu kullanılması] olabilir diye düşünüyorum.” (Ö17) diyerek daha detaylı açıklamada bulunmuştur.

Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime yönelik sadece hayat bilgisi dersine vurgu yapan öğretmen ise “Bunlar önce hayat bilgisi dersinde geçmeli. Orada sıklıkla kullanıyoruz. Öğrencileri öncelikle iyi vatandaş yetiştirmeliyiz. Hayatı anlatmak, hayatı kaliteli yaşamak, hayatı doğru yaşamak olmalı. Hayatın içinden gelen, iletişim kurmanın önemi olmalı. Hayat bilgisi dersinin temel amacının bu olması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö5) olarak ifade etmiştir.

Özetle, “Sürdürülebilir Gelişme” “Sürdürülebilir Kalkınma” “Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim” kavramlarının öğretmenler tarafından tanımlamalarına bakıldığında, öğretmenlerin bu kavramların hayatın her alanında ve dersler de dâhil her aşamasında olması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılabilir.

Hayat Bilgisi Dersi Programının İncelenmesi

Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nı inceleme durumunu öğrenmek amacıyla yöneltilen soruda öğretmenlerin büyük bir kısmı (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17) hayat bilgisi öğretim programını sene başında ve okutacakları sınıf seviyesinde inceleme yaptığını belirtirken, bir kısmı (Ö7, Ö10, Ö11, Ö16) programı yıllar önce incelediğini belirtmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler (Ö1 ve Ö2) her ders öncesinde programı mutlaka tekrar gözden geçirdiklerini ifade etmişlerdir.

Hayat bilgisi öğretim programını her sene düzenli olarak incelememediğini ifade eden öğretmenlerden Ö10 ve Ö11 kodlu öğretmenler öğretim programına hakim olduklarını düşündükleri için her sene incelemedikleri söylenebilir. "Ben her sene kazanımları incelemiyorum. Matematik kitabında yazarlık yaptığım için hayat bilgisi kazanımlarını da biliyorum. Onun için incelemedim. Sadece ihtiyaç duyarsam o zaman bakıyorum." (Ö10) ve "dört ya da beş sene öncesinde 1,2,3,4. sınıfların programlarının incelenmesi sayıştayında görevliyken inceledim." (Ö11) şeklinde görüşlerini açıklamışlardır.

Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nı her sene düzenli incelememediğini ifade eden öğretmenlerden (Ö7) sadece değişiklik olması durumunda incelediğini bildirmiştir. Değişiklik olması durumunu ise herhangi bir yerden değişikliğe dair duyum alırsa ilgilendiğini ifade eden öğretmen "Her sene incelemiyorum. Değişiklik olduğunda inceliyorum. Sanırım bundan üç sene önce değişiklik oldu. O zaman incelemiştim. Bu sene 3. sınıfları okuttuğum için kazanımlara bakıyorum ama detaylı bakmıyorum. Sadece hangi üniteler var konular var diye bakıyorum. Sadece değişiklik olursa ve değişiklik olduğuna dair bir haberle denk gelirim o zaman bakıyorum." (Ö7) şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Özetle, hayat bilgisi dersi öğretim programını öğretmenlerin genel anlamda incelediklerini, derslerini bu programa göre yürüttükleri söylenebilir. Araştırmacı veri toplamaya başlamadan önce SG ile ilgili kazanımların öğretim programında hangi haftalara denk geldiğini incelemiş ve öğretmenlerle bu süreç öncesinde görüşmüştür. Katılımcıların tamamının programa sadık kaldığının da bir göstergesi diyebiliriz. Araştırmaya dahil olmayan O2 ve O3 kodlu okullarda 2. sınıf seviyesinde

görev yapmakta olan iki öğretmen programdan önde olduklarını hatta hayat bilgisi dersini (1. ve 2. dönemin tamamını) bitirmek üzere olduklarını ifade etmişlerdir.

İlkokul Öğretim Programında Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim

Görüşmenin ilk bölümünde, “SGE’ye yönelik öğretmen görüşleri” nin incelendiği 1. temada “Sürdürülebilir Gelişme” “Sürdürülebilir Kalkınma” “Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim” kavramlarına yönelik öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. İlkokulda öğretim programlarında SGE temasına ilişkin görüşlerde Ö1, Ö3 ve Ö6 kodlu öğretmenler sarmal eğitim sayesinde her sene tekrar ederek genişleyen bir eğitimle bu konulara yer verildiğini ifade ederken, Ö2 kodlu öğretmen teknoloji ve materyal kullanımının SGE için önemini vurgulamıştır. Geriye kalan tüm öğretmenler ise okullarda veya programda var olan eksikliklerden bahsetmiştir.

Örneğin, programın sarmal olarak geliştiğini ifade eden öğretmenler 1. 2. ve 3. sınıf öğretim programlarındaki konuların her üst kademeye geçişte genişleyerek devam ettiğini vurgulamışlardır. Bu görüşlere örnek olarak Ö3 ve Ö6 kodlu öğretmenlerin benzer ifadeleri şu şekildedir:

“Yani sarmal bir eğitim sistem var ilkokul kademesinde. Bu da sürdürülebilirliği sağlıyor. Her sınıf aşamasında bir basamak atıyoruz zaten. Geçen sene işlediğimiz basamağı işleyip üzerine koyuyoruz. Sürekli bu sarmal bir şekilde devam ediyor.” (Ö3), ve “Hayat bilgisi dersleri güzel. Hayat bilgisi dersleri sürdürülebilir. Bence güzel programlanmış. Her yıl aynı şeyleri daha geliştirerek veriyoruz. Diğer dersler içinde düşünürsek fen bilgisinde de öyle düşünüyorum. 3. sınıfta kavram olarak veriyoruz. 4. sınıfta daha detaylı daha gelişmiş olarak işliyoruz. Matematik de aynı bence. Tüm dersler için geçerli.” (Ö6) ifadelerine yer vermişlerdir.

Sarmal öğretimden farklı olarak ders esnasında kullanılan materyallerin öneminden bahseden (Ö2):

Sürdürülebilir gelişmeden kastım sürekli bir değişim, gelişme, çağa ayak uydurma bunları sürekli derslerde farklı etkinliklerle kullanma olarak düşünüyorum. Ben mesela okuma yazma süreci ile başlıyorum. Dolayısıyla benim harfleri öğretirken uyguladığım her türlü işitsel, görsel materyaller çocukların algısını yükseltiyor. Dolayısıyla tüm kullandıklarımız bu teknolojik gelişmeler ya da sürdürdüğümüz tüm çalışmalarda eğitime katkısı oluyor.

Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın öğrenci için uygun ve uygulamalarının yeterli olduğundan bahseden Ö4 ve Ö7 kodlu öğretmenler programın SGE kazanımları yönünden uygun olduğunu ancak uygulamada kendilerinin yeterli olmadıklarını vurgulamışlardır. "Müfredatta var ama bizlerde oturması gerekiyor, zaman gerekiyor. Çünkü kolay değil. Biraz uğraşmak gerekiyor, zaman gerekiyor. Ama bizde tam tersi müfredat çok yoğun olduğu için ve çocuklara o bilgiyi verme mantığı olduğu için sürdürülebilir mantığından ziyade ezberletip işi bitirmeye çalışıyoruz maalesef." (Ö4) olarak düşüncelerini ifade ederken (Ö7) ise şu şekilde ifade etmiştir:

Çocuğun bir şeyleri yaparak-yaşayarak öğrenmesi veyahut –önceden ilkokulu 5. sınıfa kadar okutuyorduk - 2. sınıfta yapmış olduğumuz bir etkinlik oluyordu. Bu etkinlikle çocuk dışarı çıkıyordu. Kırsal alanda çok çalışmışım. Çocuk onu 5. sınıfa kadar unutmuyor. Ya da gezi düzenlediğimiz zaman (köpek eğitim merkezine gitmiştik) çocuklar orada vakit geçiriyorlar. Orada amaç çocukların köpek eğitimini öğrenmesi veya köpeklerle haşır-neşir olması değil de çocuklar orada bir şekilde sosyal hayata ayak basıyorlar. Orada hangi kurallara uyması gerektiğini, düzenli bir şekilde sıraya girmesini öğreniyor. Bu bile güzel oluyor. Ama senede 2-3 defa olması çok kalıcı olmasını sağlıyor mu? Tabi ki sağlamıyor. Benim öğretmen olarak hayat felsefem yaparak-yaşayarak öğrenmenin gerçekleşmesi ama matematik veya fen dersinde yapabiliyor musunuz diye sorarsanız yapamıyoruz. Uygulama açısından da burada eksikliklerimiz var. Bizim de var Milli Eğitimin de var. Yani sadece Milli Eğitim'e topu atmıyoruz, kendimize de topu atıyoruz.

Hayat bilgisi öğretim programının öğrenci için uygun ve uygulamalarının yeterli olduğu görüşünün tam aksi yönde görüş beyan eden (Ö8) ise:

Müfredatta bununla [SG ile] ilgili vurgu yok gibi. Aslında bu toplum ve ülke için çok önemli bir kavram. Benim de kişisel çabalarımla ulaştığım bir şey. Bireysel çabalarımla öğrenmeye çalıştığım ve çocuklara anlatmaya çalıştığım bir şey. Böyle bir hedef var, amaç var. Sen bunları konularına entegre et ya da entegre edilmiş hali bu şekilde diye bir program vermiyorlar bize. Tamam, vermesinler sorun değil. Biz entegre edelim ama biz öğretmenlerin kaçının bu konuda bilgisi var, haberi var. Bununla ilgili ne biliyorlar? Ben bireysel

çabamla öğrenmeye çalıştığım bir şey. Yurtdışındaki öğretmenlerin çalıştığını gördüm. Hatta bununla ilgili birkaç şeye katıldım ama bazıları İngilizceydi. Pek anlayamadım. Orada bu konuda emek veren çok önemli profesörler vardı ama anlayamadım. Bu özel bir çaba gerektiriyor ama özel bir çabaya gerek yok. Bu önemli bir şey ve bunu gözümüzün içine sokabilirler. Bu bir iki kişinin çabasıyla olabilecek bir şey değil. Yurtdışında bununla ilgili çok çalışmalar oluyor.

(Ö8)'in görüşüne benzer şekilde (Ö11)' de Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda SGE kazanımları yönünden uygun olmadığını ancak olması gerektiğini vurgulamaktadır. “Bunların zorunlu eğitimde olması gerekir, olması için Milli Eğitim Bakanlığı'nın gereken önlemleri alması gerekir. Yoksa bu eğitimler kendiliğinden olmaz. Bu eğitimlerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çocuklara sağlanması gerekir. Bu şekilde eşitsizlik olur. Kimi okullarda kodlama eğitimi olurken kimi okullarda yüzeysel kalır. Bu da arada uçurumların olmasına sebep olur. Bütün okullarda Milli Eğitim Bakanlığı gerekli planlamaları yapmazsa uçurumlar açılır, dengesizlikler olur. Bu da ilerde güzel sonuçlar vermez.” (Ö11) ifadelerine yer vermiştir.

“SGE'ye Yönelik Öğretmen Görüşleri” nin incelendiği temada “Sürdürülebilir Gelişme” “Sürdürülebilir Kalkınma” “Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim” kavramlarına yönelik öğretmenlerin görüşlerinin alınmasının ardından öğretmenlerle UNESCO'nun 17 SG maddesi paylaşılmış ve inceleme aşamasından sonra, ilkokulda SGE teması tekrar sorgulanmıştır. Aşağıdaki bölümde, öğretmenlerin UNESCO'nun 17 SG maddesini incelemelerinin ardından değerlendirmeleri sunulmuştur.

Görüşme süreci esnasında UNESCO'nun belirlediği maddeleri inceleyen öğretmenlerden Ö2, Ö3, Ö4, Ö7 ve Ö15 kodlu öğretmenler SG maddelerini ütopyik bulduklarından, bu maddelerin gereklerine ulaşılmasının zor olabileceğinden ve süre sınırı olduğundan yakınmışlardır. Örneğin “UNESCO'nun hedefleri gerçekten çok başarılıymış. Umarım hedefine ulaşır [gülme]...Burada okuduğum şeyler çok güzeller. Umarım hedefine ulaşır. 2030 yılını sabırsızlıkla bekliyorum [gülme].” (Ö2); “Güzel hedefler. Ama nasıl yaparlar bilmiyorum. Yani şu şartlara bakıldığında biraz ütopyik geldi. Umarım ulaşılır.” (Ö3) ve “Bu pandemi sürecinde bu kazanımlar olmamış [gülme]. Kesinlikle doğru ama gerçekleşebilir mi? Bilemedim.” (Ö4)

ifadelerine yer vermişlerdir. Özetle öğretmenler SGE hedeflerine ulaşılmasının zor olacağını veya ulaşamaz olduğunu ifade etmişlerdir.

SG maddelerinin ütöpik olduğunu düşünen öğretmenlerin yanı sıra zamanın az kaldığını ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır. Örneğin “Bunların 2030 yılına kadar geçerli olması –şurada dokuz yıl kalmış- 2030 değil 3030 yılında bile sanmıyorum ve polyannacılık oynamışlar gibi görünüyor. Uygulanabilirliğini çok düşünmüyorum.” (Ö7) ifadesini kullanmış ve (Ö7)’ye benzer şekilde “Yürekten katılıyorum, inanıyorum ama ne yapabiliriz? Ben bir öğretmen olarak bir birey olarak çocuklarıma öğretebilirim. Yapabileceğim şey bu. Bir de hayatımda ve hatta velilerime, kendi aileme, çevreme anlatabilmek. Keşke bu hedeflere ulaşabilsek ama 2030 diyorsunuz. Dokuz yıl kalmış. Mümkün mü? Çok sanmıyorum. Ama keşke mümkün olabilse...” (Ö8) olarak görüş açıklamıştır.

UNESCO’nun belirlemiş olduğu 17 SG maddesinin incelenmesinde eleştiride bulunan öğretiler mevcuttur. Bu öğretmenlerden (Ö7) “Eşitsizliklerin Azaltılması” maddesine yönelik olarak Türkiye’nin içinde bulunduğu durumdan bahsetmiş ve eğitimde eşitsizlik olduğu yönünde eleştiride bulunurken (Ö1), “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği” ifadesinin kullanım şeklini eleştirmiştir.

UNESCO’nun belirlemiş olduğu 17 SG maddesinin incelenmesinde eleştiride bulunan öğretiler mevcuttur. Bu öğretmenlerden (Ö7) “Eşitsizliklerin Azaltılması” maddesine yönelik olarak Türkiye’nin içinde bulunduğu durumdan bahsetmiş ve eğitimde eşitsizlik olduğu yönünde eleştiride bulunmuştur. O2 kodlu devlet okulunda görev yapmakta olan bu öğretmen okullarında bulunan 8. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim ile devam ettiklerini ancak özel okullarda eğitim alan 8. sınıf öğrencilerinin süreci yüz yüze yürüttüklerini ifade etmiş ve bu durumu eğitimde eşitsizlik olarak nitelendirmiştir. Görüşünü “Bu salgın sürecinde özel okullardaki 8. sınıflar yüz yüze eğitime başladı. Bu çocuklar sınava girecekler. Senin paran var diye senin çocuğun bir adım önde gidiyor. Bu da eşitlik olmadığını gösteriyor.” (Ö7) olarak ifade etmiştir.

UNESCO’nun belirlemiş olduğu 17 SG maddesinin incelenmesinde eleştiride bulunan Ö1 kodlu öğretmen ise “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği” ifadesinin kullanım şeklini eleştirmiştir. “Burada cinsiyet eşitliğini sağlamak ve kadınların statüsünü güçlendirmek teması dikkatimi çekti. Cinsiyet eşitliği konumunda hem eşitliği

sağlamak hem de kadınlara ayrıcalık sağlamak gibi bir başlık olmuş. Eşitlikse kadın erkek ayırmadan bir madde yazılmalı ya da ona göre görüşülmeli. Anlatılmak istenenin kadın diye değil ya da erkek diye değil direk anlatılmak istenen neyse o şekilde verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ö1) diyerek kadınların statüsünü güçlendirmek kavramında kadına yönelik bir ayrımcılık olduğunu ifade etmiştir.

UNESCO'nun belirlemiş olduğu 17 SG maddesinin incelenmesinde Ö6 ve Ö14 kodlu öğretmenler UNESCO maddelerinde olması gereken tüm maddelerin var olduğunu ve hedeflere ulaşılmasının ulusal ve uluslararası platformlarda eğitim bazlı karşılaşılan problemlerin çözümüne katkı sağlayacağını dile getirmişlerdir. UNESCO'nun belirlediği 17 SG maddesini destekleyen öğretmenler “2030'a kadar. Ne güzel. Keşke ulaşsa. Amaçları güzelmiş. Bizim projemizin maddesi de varmış. Eğitimle ilgili olan. Dünyanın bütün sorunları kapsıyor merkezde.” (Ö6) ve “Buradaki başlıkların hepsi çok önemli başlıklar. Hepsinin ulaşılabilir olması gereken çok değerli konular. Umarım bunların hepsine ulaşılır. Kadının statüsü çok önemli. Son zamanlarda cinayetler arttı. Kadının bilgisi artarsa daha iyi olacağını düşünüyorum. Ülkelerin arasındaki ve ülke içerisindeki eşitsizlikleri azaltmanın biraz zor olabileceğini düşünüyorum. Öyle bir şey yapılabilsen dünyada sıkıntı olmaz, sorun olmaz, tüm problemler çözülür diye düşünüyorum. Yapabilirler mi bilemiyorum.” (Ö14) olarak görüşlerine yer vermişlerdir.

UNESCO'nun belirlemiş olduğu 17 SG maddesinin incelenmesi sonucunda düşüncelerini ifade eden öğretmenlerden ilkökul sınıf düzeyinde bu kazanımların var olduğunu ancak isim olarak SGE başlığı altında olmaması nedeniyle tanımadıkları görüşüne yer verenler bulunmaktadır. UNESCO'nun SG maddelerini inceledikten sonra derslerinde uyguladığını ifade eden Ö2, Ö12 ve Ö17 kodlu öğretmenler bu kazanımlara süreçte yer verdiklerini ifade ederken Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö13, Ö14 ve Ö15 kodlu öğretmenler ise eksikliklerden bahsetmişlerdir.

UNESCO'nun belirlediği 17 SG maddesinin incelenmesi sonucunda derslerinde uyguladığını bildiren öğretmenler görüşlerini “Biz çocuklara okulda eğitim verirken bu bahsettiğiniz burada geçen 17 madde ile ilgili temel düzeyde bilgilendirme yapıyoruz ama çocuklar dönemsel olarak –özellikle kendi eğitim verdiğim dönem için söylüyorum- soyut kavramları çok fazla algılayamadıkları için ya da bunlar biraz daha üst düzey kaldığı için bu anlamda onlardan bir his bekleyemiyoruz. Biz sadece bilinçaltında hassasiyet oluşturma gayretinde

oluyoruz.” (Ö2); “Çocuklar bunları ilkokulda bilerek bilinçli birer vatandaş olarak bilinçli birer birey olarak yetişmesini sağlamak için tabi ki yerleştirilmesi gerekir her konun içine. Tasarruf, verimlilik, bilinçli vatandaşlık hepsi var. Bunlar programda olsun ya da olmasın öğretmeni çok bağlamıyor. Biz her an her dakika her ortamda öğrettiğimiz için bunları söylüyoruz ama bunların programın içinde olursa yeni başlayan öğretmenler ilk yıllarında onları takip ederler.” (Ö12) ve “Biz de üst başlık olarak yok ama kesinlikle bunlardan var. Biz de derslerimizde işlemeye çalışıyoruz” (Ö17) şeklinde ifade etmişlerdir.

UNESCO'nun belirlediği 17 SG maddesinin incelenmesi sonucunda eksikliklerden bahseden öğretmenler bulunmaktadır. Ülkemizin ekonomik açıdan yetersizliği (Ö13, Ö14 ve Ö15), programın hazırlanması ve sunulması yönündeki yetersizliği (Ö4 ve Ö8) ve çevrenin önemi (Ö10) konusunda ifadelere yer verilmiştir.

Ülkemizin ekonomik açıdan yetersizliği konusunda benzer ifadelere yer veren öğretmenler benzer görüşlerini şu şekilde açıklamışlardır:

“Bu dönemde özellikle sürdürülebilir gelişmeye erişemeyen öğrencilerimiz oldu. Ben kendi sınıfımdan söylüyorum. Ekonomik ve sosyal açıdan yetersiz oldukları için. Akıllı telefonları yok, tabletleri yok, internetleri yok, bilgisayarları yok evlerinde. Bu çocuklara ulaşamadım ya da ulaşmakta zorlandım. Telefonda ulaşabiliysem ulaştım. Böyle çocuklara imkânların sağlanması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö13); “Her türlü yoksulluğu her yerde bitirmek. Bu çok önemli bir özellik okullarda. Zaten uzaktan eğitimde de bunu fark edebiliyoruz. Maalesef öğrencilerin büyük bir kısmı derslere katılamıyor hiçbir şekilde. Tamamen yoksulluklarından kaynaklı bir durum.” (Ö14) ve “Mesela canlı derse herkes katılabiliyor mu? Diye bir soru sormuştun ya. Benim dersimde herkes katılıyor ama yan sınıfta herkes katılamıyor. Nasıl hakkaniyetli olacak? Katılanlar bir sınıfa katılamayanlar başka bir sınıfa mı koyulacak? Böyle bir çözüm mü olacak? Nasıl olacak? Herkese tablet verilmeye çalışıyor ama tablet olsa internet olmuyor. Burada ekonomik şartlar çok önemli. Açlığı bitirmek maddesi vardı biraz önce baktığım maddelerde. Başka görevli olduğum okulda her gün aynı beslenmeyi getiren öğrencilerim vardı. Önce karın doyacak ki sonra çocuklar düşünebilsin. Ben bu okulda şanslı öğretmenlerdeyim. Sınıfımın tamamı katılabiliyor. Katılamayan öğrencim olsaydı ne yapacaktım? Nasıl sürdürecektim? Bunlar sorun mesela.” (Ö15).

Programın hazırlanması ve sunulması yönündeki yetersizliği konusunda “Ülke çapında bizim müfredatımızın çok yoğun olduğunu düşünüyorum. Onun azaltılarak bu sürdürülebilir yaşamın ilkökul çağındaki öğrencilere verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ama müfredat çok yoğun olduğu için olmuyor. Biraz olmuyor ama tamamen olmuyor desek kendimize de haksızlık etmiş oluruz. Eksik kalıyor diyebiliriz.” (Ö4) ve benzer olarak “Zor bir şey değildir. Bu işlerde çalışan bu işlerle ilgili proje yürüten kişiler vardır. Bakanlığın vereceği bir talimatla hemen başlamasını isterim. Hemen bir çerçeve plan olsun. Ben de el yordamıyla uğraşmayım. Benim için de ekstra yük ve çaba. Önümde olursa benim için daha kolay olur.” (Ö8) ifadeleriyle programların hafifletilmesi ve hazırlanan programda uygulanması gereken SG maddelerinin öğretmenlere ulaştırılması gerektiğini savunmuşlardır.

Çevrenin önemli olduğu konusunda ise “Kişisel olarak önemseyen biriyim. Duyarlıyım. Koridorların ışığını kapatıyorum. Çocuklara da bunları öğretmeye çalışıyorum. Ama onların ailede öğrendikleri de çok önemli. Sonuçta biz okulda anlatıyoruz ama okulda kalıyor. Dışarıda ne yaptığını bilmiyoruz.” (Ö10) diyerek aslında sadece okulda öğretilenin yeterli olamayacağı, her bireyin içinde bulunduğu çevrenin ve hazırbulunuşluğun da bu süreci etkileyebileceği düşünülebilir.

Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin SGE'ye ilişkin görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin başta hayat bilgisi olmak üzere zaman zaman başka derslerde de SG kazanımlarına yer verdikleri görülmüştür. Ancak programlardaki kazanımlarda SGE başlığı altında geçmemesinden kaynaklı olarak kavramı tanımadığını ifade eden öğretmenler UNESCO'nun belirlediği 17 maddeyi inceledikten sonra genel başlığı bilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitime Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Uygulamaları

Öğretmenlerin uygulamalarında SG ile ilgili konulara yer verip vermemelerine ilişkin görüşme sorusunda ise öğretmenlerin neredeyse tamamı öğretimlerinde SG konularına yer verdiğini ifade etmiştir. Yalnızca iki öğretmen uygulamaya yer vermediklerini ifade etmişlerdir.

Uygulamaya yer veren öğretmenler (Ö2, Ö4, Ö5 ve Ö6) genellikle SG ile ilgili kazanımları hayat bilgisi dersinde kullandıklarını nadiren fen bilimleri dersinde de

kullandıklarını belirtmişlerdir. Derslerinde SG ile ilgili konulara yer verdiğini ifade eden öğretmenlerden “Bunların çoğu hayat bilgisi ve fen derslerimizde var. Onları çocuklara öğretebilirsek davranışa dönüşürse çocuklarda zaten kalıcı olacaktır ve sürdürülebilir olacaktır diye düşünüyorum. Ama yeterince öğretebilirsek (gülme).” (Ö6) ifadesini kullanmıştır.

SG ile ilgili konulara derslerinde yer verdiklerini ifade eden öğretmenlerden elde edilen örnekler göre daha çok beslenme, tasarruf, doğa ve geri dönüşüm konuları üzerinde durulduğu görülmüştür.

SG konularından beslenme konusuna ile ilgili verilen örnekler yönelik olarak “Sağlıklı olan besinleri tanıyoruz mesela. Bunları gösteriyoruz. Zararlı olanları da gösteriyoruz. Neden zararlı olduklarını konuşuyoruz. Çocuklarla daha çok sohbet edasında geçen dersler bunlar. Mesela biz sağlıklı besin tabağı hazırladık. Bunlarla ilgili evde bulunan sağlıklı besinlerle kendilerine kendileri tabak hazırlamalarını istedim. Getirip birlikte ekran karşısında yedik.” (Ö1) ifadesini kullanmıştır. (Ö1)’e benzer olarak “Dengeli beslenme üzerinde duruyoruz. Sağlığa erişimi artırmak ve zindeliği desteklemek. Bununla ilgili çalışmalarımız var. Gel spor yapalım. Sağlıklı beslenelim. Erken yatalım, erken kalkalım.” (Ö17) şeklinde uygulamalardan bahsetmişlerdir.

SG konularından tasarruf ile ilgili konuda öğretmenlerin (Ö4, Ö8, Ö10, Ö11 ve Ö12) verilen örneklerde sıklıkla suyun kullanımı üzerinde durulduğu görülmüştür. Bu öğretmenlerden yalnızca Ö12 kodlu öğretmen elektrik kullanımından da bahsetmiştir. “Enerji tasarrufunda anlatılarımızı yaptık, görevler verdik. Mesela şu gün şu saat arasında elektronik cihazları açmayacaksın elektriği açmayacaksınız ya da şu saatler arasında suyu kullanmayacaksın gibi görevler verdik. Önemi kavrayabilmeleri için. Afişler yaptırıldı ve bu afişleri evlerine asmalarını söyledik.” (Ö12) ifadesi ile görüşünü açıklamıştır.

SG konularından geri dönüşüm ile ilgili verilen örnekler incelendiğinde Ö8 ve Ö11 geri dönüşüm konusuna yönelik olumlu yönde benzer görüşlere yer verirken Ö10 bu görüşlerin aksini belirtmiştir. “...Geri dönüşüm olarak kapakları ve pilleri toplayıp belediyeye götürdük. Beslenme çantalarındaki poşetleri atmayın diye rica ettim. Atılacak poşetleri bana getiriyorlardı. Pipet kullanmayın dedim.” (Ö8) ve “...Mesela tatilde atıklardan geri dönüşüm yapacaklar.” (Ö11) açıklamalarında

bulunmuşlardır. Ancak SG konularından geri dönüşüm temasının mantıksız olduğunu savunan öğretmenin görüşü ise “Atıklardan yapılan etkinlikleri mantıksız buluyorum. Kâğıttan bir şey yapıp onu yaptığımız haliyle çöpe atmak bana mantıklı gelmiyor. Bunun yerine doğru şeyi doğru yere bırakması gerektiğini düşünüyorum. Ya da ihtiyacı kadar olanı alma, ihtiyacı kadar olanı üretmenin önemli olduğunu düşünüyorum.” (Ö10) şeklinde olmuştur.

SG konularından doğa ile ilgili verilen uygulamalara yönelik benzer görüşlere yer veren öğretmenlerin açıklamaları şu şekildedir:

“Çölleşme ile mücadele için tema vakfının çalışmasından bahsediyoruz. Örgütlerden, kurumlardan bahsederken bunlar ne iş yapar ne ile mücadele eder bunlardan bahsediyoruz. Eğer imkânımız varsa çocuklarla ağaç dikme etkinlikleri yapıyoruz.” (Ö2)

(Ö2)' ye benzer olarak, (Ö6):

“Doğaya iyilik yapmada [konusu kapsamında] herkes çiçek dikti. Kendi çiçeğine bakıp suladı.” şeklinde bir örnek sunmuştur.

SG konularında tüm bu temaların dışında kişisel bakım konusunda bir öğretmen açıklamaya yer vermiştir ve “...çocuk lavaboya gittiğinde elini yıkayıp yıkamadığına bakıyorum. Dışarıdan geldiyse elini suya tutup sınıfa giriyor. Hemen uyarıyorsun.” (Ö1) örneğini vermişlerdir. Verilen bu örnek ile aslında uygulamanın yerine getirilmesi ve kalıcılığının sağlanması açısından önemli olduğu vurgusuna ulaşılabilir.

SG konularından ülkenin kalkınması ile ilgili verilen örneklerde “Yerli malı gibi haftalarda daha çok programlar yaparak onların daha bilinçli tüketim yapmalarına, kendi ülkemizde üretilen ürünlerin tüketilmesine kalkınma açısından daha çok yer vermeleri gerektiği, önemli olduğunu anlatıyoruz.” (Ö2) örneğini vermiştir. Ö2 kodlu öğretmene benzer olarak “Mesela ülkemizin kalkınması için yapabileceğimiz şeylerden bahsediyoruz. Küresel yani uluslararası anlamda doğayı koruma olayı herkesi kapsayan bir şey.” (Ö3) olarak açıklama yapılmıştır.

SG konularından eşitlik kavramı ile ilgili olarak “Engellileri anlamak için özel eğitimdeki öğretmenimiz geldi. Onlara ne yapmamız gerektiğini anlattı. İşaret dilini anlattı. Onlar neler hissettiğinden bahsetti. Özel eğitim sınıfını ziyarete gittik. Oradan bir öğrencimizi kardeş öğrenci ilan ettik. Resim derslerimize katıldı. Çok mutlu

oluyorlardı.” (Ö6) ifadesine yer verirken benzer şekilde “Mesela eşitlik ve adalet konusunda bir etkinliğimiz vardı. Çocukları dışarı çıkarıp duvardan dışarıya bakmalarını istemiştik. Boyları farklı öğrencileri koyduk. Birisinin altına tabure koyduk. Birisinin altına başka bir şey. Eşitlik mi adalet mi diye konuşmuştuk.” (Ö17) açıklamasını yapmıştır.

SG kazanımlarının derslerde uygulamasına üç öğretmen (Ö1, Ö13 ve Ö6) yer vermediğini iki öğretmen (Ö14 ve Ö15) ise sürdürülebilir gelişme başlığının olmadığını ancak UNESCO'nun belirlemiş olduğu maddeleri incelediğinde derslerinde yer verdiğini ifade etmiştir.

SG kazanımlarına derslerinde yer vermediğini ifade eden öğretmenlerden iki kişi 1. sınıf seviyesinde görev yapmaktadır. Sürecin uzaktan eğitim ile yürütülmesi ve 1. sınıfın okuma yazmaya başlamanın kritik dönemi olduğunu ifade eden öğretmenler derslerinde daha çok okuma yazma etkinliklerine yer verdiklerini söylemişlerdir. “1. sınıf olduğu için ve uzaktan eğitim olduğu için daha çok okuma yazmaya odaklandım bu sene. Bunlara çokta yer veremedim.” (Ö13) görüşüne benzer olarak “yüz yüze eğitim olsaydı hepsine yetecek kadar sürem olurdu. Hayat bilgisi dersine de ağırlık verebilirdim.” (Ö1) diyerek hayat bilgisi dersinin geri planda kaldığını vurgulamışlardır.

1. sınıf seviyesinde görev yapmamasına rağmen derslerinde SG kazanımlarına yer vermediğini ifade eden diğer öğretmen ise “Hayır. Bu konulara yer vermiyorum. Sadece kazanım odaklı ilerliyorum. Geçenlerde faaliyet olarak poşetlerin tek kullanımlığı üzerine ya da marketten para ile alma üzerine bir etkinliğimiz olmuştu. Ancak bunlar tek-tük oluyor. Yapıyoruz demek de saçma geliyor.” (Ö6) diyerek görüşünü açıklamıştır.

Ö14 ve Ö15 kodlu öğretmenler derslerinde sürdürülebilir gelişme başlığının olmadığını ancak UNESCO'yu inceleyince SG maddelerine uygun kazanımların derslerinde var olduğunu ve bunları derslerde yürüttüklerini ifade etmişlerdir.

Özetle, sürdürülebilir gelişmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin uygulamaları incelendiğinde uzaktan eğitim olması sebebiyle 1. sınıf seviyesinde yetersizlik olduğu görülmüştür. Bunun dışında yer vermediğini ifade eden Ö6 kodlu öğretmen sınırlı sayıda yer verdiğini ancak bu kazanımlara yönelik uygulamaların daha fazla yer alması gerektiğini ifade etmiştir. Bunun sonucunda kendisini değerlendirirken

uygulamadığı yönünde açıklamada bulunmuştur. Geriye kalan 14 öğretmen ise derslerde SG konularına yer verdiklerini yukarıda verilen örneklerle açıklamışlardır.

SG'ye yönelik sınıf öğretmenlerinin uygulamalarında okul tabanlı bir değişiklik gözlenmemiştir. Sınıf seviyesi bazında düşünüldüğünde ise, 1. sınıf seviyesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin ortak görüşü uzaktan eğitim sürecinde olunması sebebiyle okuma yazmayı öğretmenin başlıca görev olduğu görülmüştür.

Program Öğeleri Doğrultusunda Hayat Bilgisi Dersi Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitime Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlik Algıları

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi SG ile ilgili konulara yönelik yeterlik algılarının belirlenmesi, a) öğrenme hedefleri-çıktısı belirleme, b) ders içeriği düzenleme, c) eğitim durumları ve d) değerlendirme olmak üzere dört kategoriye ayrılarak kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Herhangi bir ölçütün kullanılmadığı soruda kimi öğretmenler kendilerini % değeri ile ifade ederken kimileri 10 üzerinden değerlendirme yaparken kimisi yeterli yetersiz gibi ifadelerle tanımlamışlardır. Geriye kalan öğretmenler çok iyi, iyi, orta şeklinde değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

Öğretmenlerin SG ile ilgili konulara yönelik yeterlik algısına verdikleri yanıtlarda öğretmenlerden ikisi (Ö2 ve Ö16) her alanda üst düzey ve son derece iyi olarak kendini yorumlarken diğer öğretmenler kendilerinde eksikliklerin var olabileceğini belirtmişlerdir. Verilen bilgilere göre de en çok değerlendirme kısmında “yetersiz” ifadesi ortaya çıkmaktadır. Bu durum gözlem sonuçlarında ortaya çıkan değerlendirmenin yetersizliği ile paralellik göstermektedir. Ayrıca SG ile ilgili belirlenen kazanımlarda neler yaptıklarını ifade eden öğretmenler değerlendirme kısmında yetersiz kaldıklarını ayrıca belirtmişlerdir. Tüm bunlar değerlendirme konusundaki eksiklik ile paralellik göstermiştir.

Öğretmenlerin SG ile ilgili konulara yönelik yeterlik algısına verdikleri yanıtlarda **öğrenme hedefleri-çıktısı belirlemede** öğretmenlerin bazıları (Ö5, Ö8, Ö10 ve Ö11) kendilerini yetersiz olarak ifade ederken bazıları (Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö12, Ö14 ve Ö15) orta seviyede olduklarını belirtmişlerdir. Ö2, Ö6, Ö13 ve Ö16 kodlu öğretmenler bu soruya yeterli oldukları yönünde cevaplar vermişlerdir. Bir öğretmen bu görüşlerden farklı bir şekilde düzey belirtmeyerek “Kendi başıma

birakılırsam yeterli olduğumu düşünmüyorum. Ama elimde kazanım varsa nasıl ve ne öğreteceğim belliyse üstesinden gelebilirim.” (Ö17) ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenlerin SG ile ilgili konulara yönelik yeterlik algılarının sorgulandıkları soruda, **ders içeriği düzenlemede** öğretmenlerin genel çoğunluğu kendilerini yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. SG ile ilgili konulara yönelik ders içeriği düzenlemede kendilerini orta seviyede bulduklarını belirtirken, sadece Ö7, Ö8 ve Ö11 kodlu öğretmenler zayıf olduğunu bildirmiştir.

Verilen yanıtlar okul bazlı incelendiğinde O1 ve O3 kodlu okulda görev yapmakta olan öğretmenlerin tamamının **ders içeriği düzenlemede** yeterli buldukları sonucunu gösterirken, O2 kodlu okulda görev yapmakta olan öğretmenler arasında farklılaşma olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin SG ile ilgili eğitim durumları belirlemeye yönelik yeterlik algısına verdikleri yanıtlarda **uygulamada** öğretmenlerin genel olarak kendilerini iyi olarak gördükleri ifadelerine ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde olunması sebebiyle uygulamada bazı zamanlar eksiklik yaşanmış olsa da genel anlamda iyi olduğunu ifade eden öğretmenler (Ö1, Ö14 ve Ö17) olmuştur. Bunun dışında yüz yüze eğitimde de uzaktan eğitimde de iyi olduğunu ifade eden öğretmenler de (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö12, Ö13, Ö15 ve Ö16) mevcuttur. Kendini orta düzeyde tanımlayan öğretmenler (Ö4, Ö9 ve Ö10) ve zayıf veya yetersiz olduğunu vurgulayan öğretmenler de (Ö7, Ö8 ve Ö11) bulunmaktadır.

Yanıtlar okul bazlı incelendiğinde okullar arasında farklılaşma görülmemekte olup her okulda ortak görüşlere rastlanılmıştır.

Gözlem verilerine göre, öğretmenlerin söyledikleri ile gözlenen derslere yönelik sonuçlar birbiriyle benzerlik göstermektedir. Gözlem verilerine ilişkin tablolar Tablo-11-12 ve 13'te sunulmuştur. Öğretmenler derslerinde genellikle SGE uygulamalarına yer verdikleri görülmüştür.

Hayat bilgisi dersi sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin **değerlendirmeye** yönelik yeterlik algıları incelendiğinde öğretmenlerin değerlendirme kısmında uzaktan eğitim sürecinde olunması sebebiyle zayıf olduklarını belirten öğretmenler olmuştur. Öğretmenler değerlendirmeye ilişkin görüşlerini “Bence uzaktan eğitimde değerlendirme yok. Uzaktan eğitimin tek dezavantajı değerlendirme olmaması. Değerlendirme eksik kaldı.” (Ö6); “Korona döneminde değerlendirmenin başarılı olduğunu düşünmüyorum. Biz değerlendirirken veliler de karışabiliyorlar. O yüzden

gözlemlerimiz de gerçekçi olmayabiliyor. Bu yüzden orta düzeyde [diyebilirim].” (Ö11) ve “Uzaktan eğitimde altı diyebilirim. Yüz yüze eğitimde 9-10 diyebilirim.” (Ö14) ifadelerine yer vererek açıklamışlardır.

Öğretmenlerin SG ile ilgili konulara yönelik yeterlik algısına verdikleri yanıtlarda değerlendirme kısmında hem uzaktan eğitimde hem de yüz yüze eğitimde kendini başarılı olarak tanımlayan öğretmenler (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö15 Ö16 ve Ö17), orta seviyede bulan öğretmenler (Ö10, Ö11, Ö12 ve Ö13) ve zayıf bulan öğretmenler (Ö7, Ö8 ve Ö11) bulunmaktadır.

Değerlendirme süreci okul temelli incelendiğinde O1 kodlu okuldaki öğretmenlerin tamamının değerlendirmeye yer verdiği gözlenmiştir. Sadece O1 kodlu okulun özel okul olması değerlendirme sürecinde okullar arasındaki farklılık olarak nitelendirilebilir.

Gözlem verileri sonuçları da değerlendirmenin yetersiz kaldığı sonucunu göstermektedir. Öğretmenlerin bazıları soru sorarak ya da yarışma yaparak dersi bitirirken bazı öğretmenlerin değerlendirme sürecine yer vermediği gözlenmiştir. Gözlem verilerine ilişkin tablolar Tablo 11, Tablo 12 ve Tablo 13'te sunulmuştur. Öğretmenler derslerinde genellikle uygulamaya yer verdikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin SG ile ilgili konularda öğrenme hedef-çiktısı belirleme, ders içeriği düzenleme, uygulama ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarında kendilerini yeterli olarak ifade etmeleri için nelerin sağlanmış olması gerektiği sorulmuştur. Bu soruya cevap niteliğinde iki öğretmen (Ö7 ve Ö12) öğretmenlerin yetersizliğinden kaynaklı olduğunu ve bu konuda öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri gerektiği, iki öğretmen (Ö14 ve Ö15) ekonomik yetersizliklerin giderilmesi gerektiği ve bir öğretmen (Ö10) eğitimin içeriğinde yer verilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin SG ile ilgili konularda öğrenme hedef- çiktısı belirleme, ders içeriği düzenleme, uygulama ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarında kendilerini yeterli olarak ifade etmeleri için nelerin sağlanmış olması gerektiği sorusuna öğretmenlerin yetersizliğinden kaynaklı olduğu ve bu konuda öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri gerektiğini vurgulayan iki öğretmenin benzer görüşleri “Çok fazla bilgilendirmelerin yapılması gerekiyor. Bu konuda öğretmenlerin de çeşitli seminerlerle gelişmesi gerekiyor. Çünkü eksikiz bu konuda. Sadece kulaktan doğma bilgilerle ilerliyoruz.” (Ö7) ve “10 üzerinden 10 olması için biraz daha seminerlere katılmayım sanırım. Daha fazla zaman ayırmayım sanırım.

Diğer öğretmen arkadaşlarla daha çok görüşmeliyim. Ben test olarak değil drama ile değerlendirme yapıyorum ama belki de diğer arkadaşlarla daha fazla görüşmeliyim.” (Ö12) şeklindedir.

Öğretmenlerin SG ile ilgili konularda öğrenme hedef- çıktısı belirleme, ders içeriği düzenleme, uygulama ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarında kendilerini yeterli olarak ifade etmeleri için nelerin sağlanmış olması gerektiği sorusuna ekonomik yetersizliklerin giderilmesi gerektiğini vurgulayan öğretmenler “Başta ekonomik olmak üzere fiziki şartlar önemli. Sınıfta kendi imkânlarımla aldığım projeksiyon var. Görmeden anlamayan çocuklar var. Bunun için de ekonomi çok önemli. Genetik sebepler olabilir. Aynı sınıfta aynı eğitimi vermeme rağmen bazı çocuklar geride kalıyor. Burada aileye de bakmak lazım. Mesela otizmlili öğrencim var. Bunlar işte %100 olmasını engelliyor. Kendimi de geliştirmem gerekiyor. Bir şeyler okuyabilirim, izleyebilirim. Ama tamamen buraya odaklanılamıyor. Özel hayatımız da var. Müfredatla ilgili herhangi bir eleştirim yok. Bu nasıl öğretilir demiyorum.” (Ö15) ve “...ve yine iş bütçeye geliyor. Çocuk okula geldiğinde akli başka şeylerde kalabiliyor. Ondan olmayan bir şeyi başkasında görünce kötü davranışlar sergilemesine sebep olabiliyor. Bunların ortadan kalkması lazım ki 10 üzerinden 10 olsun. Daha biz kendi üzerimize düşen görevi yapabiliyorsak istenilen hedeflere ulaşılabilecektir.” (Ö14) şeklinde görüşlerini açıklamışlardır.

Öğretmenlerin SG ile ilgili konularda öğrenme hedef-çiktısı belirleme, ders içeriği düzenleme, uygulama ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarında kendilerini yeterli olarak ifade etmeleri için nelerin sağlanmış olması gerektiği sorusuna eğitimin içeriğinde yer verilmesi gerektiğini savunan öğretmen “Bunların iyi hale gelmesi için eğitimin içeriğine uydurulması gerektiğini düşünüyorum. Yaparak-yaşayarak öğrenmenin olması gerektiğini düşünüyorum. Japonya’da pirinç yetişiyorsa nerede yetişiyor, ya da nereden geliyor. Bunu yaşayarak öğreniyorlar. Yerine giderek öğrenme olması gerektiğini düşünüyorum. Biz de Mamak çöplüğüne gitmiştik.” (Ö10) diyerek eğitim programına vurgu yapmıştır.

Özetle öğretmenlerin SGE’ye ilişkin yeterlik algıları incelendiğinde sürecin uzaktan eğitim olması sebebiyle değerlendirme boyutunda eksiklik olduğu söylenebilir. Değerlendirme boyutu dışındaki diğer boyutlarda öğretmenlerin yüksek düzeyde yeterli oldukları algısına sahip olduğu görülmektedir.

Hayat Bilgisi Öğretim Programında SGE ve Uygulanması

Hayat bilgisi öğretim programında SGE ve uygulaması “1. Dönem” ve “2. Dönem” olarak kategorilere ayrılmıştır. Sürecin uzaktan eğitim olması sebebiyle “yüz yüze” ve “uzaktan eğitim” kategorisi oluşturulmuş ve farklılaşma olup olmayacağına yönelik öğretmenlerin görüşleri alınmıştır.

Hayat bilgisi öğretim programında yer alan SGE kazanımları ve uygulaması temasına yönelik olarak 1. dönem nasıl yürütüldüğüne dair veriler toplanmıştır. Sürecin uzaktan eğitim olması sebebiyle yüz yüze eğitim olsaydı uzaktan eğitim ile herhangi bir farklılaşma olup olmayacağına dair de bilgilere ulaşılmıştır. Ayrıca 2. dönem hayat bilgisi öğretim programının uygulanmasına yönelik olarak tasarladıkları planları ve bu planların yüz yüze ve uzaktan eğitim olması durumunda oluşacak farklılıklara yönelik veriler elde edilmiştir.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında 1. Dönem Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitime Yönelik Kazanımlar ve Değerlendirilmesi

Hayat Bilgisi öğretim programında SGE ve uygulaması kategorisine yönelik olarak öğretim programından araştırmacılar tarafından belirlenen SG kazanımları öğretmenlerle paylaştıktan sonra verilen bu kazanımları derslerde nasıl yürüttüklerine ilişkin verileri toplanmıştır. Ayrıca uzaktan eğitim olması sebebiyle yüz yüze eğitim olsaydı farklılaşma olup olmayacağına dair tema oluşturarak veriler elde edilmiştir.

Birinci dönem hayat bilgisi öğretim programında belirlenen SG kazanımlarına yönelik olarak öğretmenlerin büyük bir kısmı (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö11, Ö15, Ö16 ve Ö17) dersin sohbet havasında geçtiğinden bahsetmişlerdir. Hayat bilgisi dersini konuşarak, empati kurarak ve konu ile ilgili video izleterek süreci yürüttüklerini ifade eden bu öğretmenlerin verdikleri benzer örnekler; “Basit etkinliklerle geçiyorum. Daha çok sohbetle geçiriyorum. Çünkü 1. sınıf olduğu için benim asıl önceliğim okuma yazma oluyor. Her 1. sınıfı aldığımda bu şekildedir. Hayat bilgisini bir kademe geride bırakıyorum. Planda bu hafta işlemem gerekiyorsa ama ben okuma yazmada sorun yaşıyorsam onu yapıp hayat bilgisine geçiş yapıyorum. Kendi programımı kendim belirliyorum.” (Ö1); “Çocukları konuşturarak sen olsaydın ne yapardın, sence hangisinin yaptığı doğru? Gibi konuşarak bu süreçte de yansıtıp izlettim ve üzerine konuştuk. Mesela engelli bir bireyin oyuna alınmaması, sen

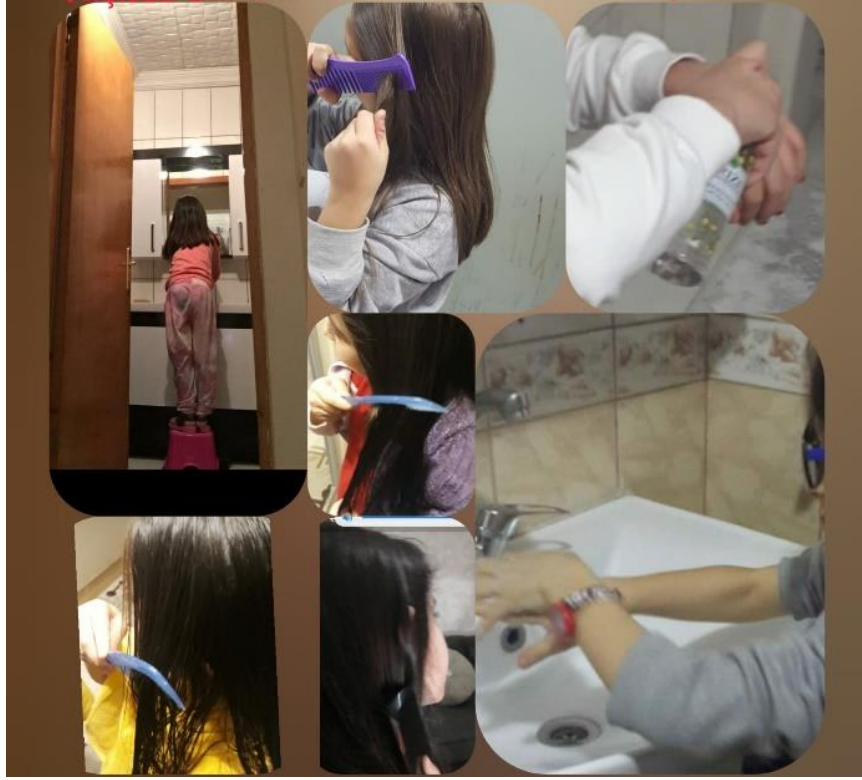
olsaydın ne hissederdin? Gibi sorular sorarak ilerledik. Uzaktan eğitim sürecinde olmamızdan da kaynaklı olarak daha çok yansıtma ve izleme olarak ilerledik.” (Ö2); “Okulumuzda engelli öğrencilerimiz vardı. Onlara ilişkin örnekler verip nasıl davranmamız gerektiğini söylüyoruz. Ailelerinde engeli bireyleri olanlar var. Onlara karşı nasıl tutup göstermeleri gerektiğini konuştuk. Mesela Türkçe kitabında bu sene işaret diliyle ilgili bir metin vardı. Onunla ilgili video izledik” (Ö3); “Dersi online olduğu için soru cevap yöntemiyle işledim. Morpa’dan videolar izleterek ve soru çözümleri yaparak işledik.” (Ö5); “Pazarda hangi yiyeceklerle karşılaşacaksınız diye sorduk. Mevsime göre hangi yiyeceklerin bulunacağını anlattık. Çocuklar pazara gidemiyor şu anda ama tablo olarak gönderdim. Çocuklarla istek ve ihtiyaç listenin yapılmasının önemi anlatıldı.” (Ö7); “ ...Evimizdeki hayat konusunda fazla ekmek almamız gerektiğini konuşmuştuk. Kişisel bakımını yaparken kaynaklarını verimli kullanır. Dişlerini temizlerken çocuk suyu açık bırakıyor mu? Çocuklarla konuştuk. Yiyecek ve içecekleri satın alırken nelere dikkat etmemiz gerekir? Dışarı çıkarken nelere dikkat etmemiz gerektiğini konuştuk.” (Ö11); “Mesela arkadaşlık konusunda hayatın içinden çocukların yaşadıkları nasıl arkadaşın olmasını istersin? Diye sordum. Kapalı oylama yaptırarak kim senin arkadaşın olmasını istersin ve neden? Diye soruyorum. Bu cevaplar kendilerine dönüyor. Dürüst olması diyor mesela. Böylece kendisi dürüst olmaya çalışıyor.” (Ö15); “kitaptaki metnimizi okuyoruz. Ben onlara sorular soruyorum. Eğer metin sonunda etkinlik varsa bu etkinlikleri sırayla çocuklara yaptırıyorum. Mesela bu soruyu sen çözeceksin diye herkese soru vermeye çalışıyorum. Değerlendirme sorularını yapıyoruz.” (Ö16) ve “Zararlı ve yararlı besinlerde ben bir görsel gösterdim. Buradan hangisi zararlı yararlı diye konuştuk. Doğa ve çevre ile ilgili olarak dışarıda hareket halinde iken çevrenizde gördüğünüz, görmek istemediğiniz nelerdir? Diye konuştuk. Keşke şu olsaydı yada keşke şöyle olmasaydı dedikleri keşke diyebilecekleri şeyleri konuştuk.” (Ö17) olarak sıralanmıştır.

Birinci dönem hayat bilgisi öğretim programında sadece konuşmaya dayalı değil belirlenen SG kazanımlarına yönelik uygulama yaptıklarını ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden “Çekirdeklerden bahsettik. Tekrar dikilip ağaç olarak hayata dönüşmesinden bahsettik. Mesela zeytin çekirdeğini konuştuk.” (Ö4) diyerek dersini işlemiş ve sonrasında öğrencilerinden tohum dikmelerini istemiştir. Şekil-3’te verilen görsel bir öğrenciye aittir.



Şekil 3. Çevre ve doğa konusuna ilişkin örnek

SG kazanımlarına yönelik dersini sohbet havasında yürüttüğünü ifade eden öğretmenlerden Ö14 kodlu öğretmen diğer öğretmenlerden farklı olarak ders sonrasında uygulama ödevi verdiğini ifade etmiştir. (Ö14) dersi sohbet havasında yürüttüğünü ancak dersten sonra konunun evde uygulanması için velilerden konuya ilişkin fotoğraf (Şekil-4) istemiştir. Ders işleyişini ise “Tasarruf konusunda evde neler yapabiliriz? Bunları konuştuk. Mesela diş fırçalarken, tıraş olurken, elimizi yüzümüzü yıkarken neler yapmalıyız diye konuştuk. Evde artan yiyecek varsa çöpe dökmek yerine hayvanlara verilmesi gerektiği konuşuldu...” olarak açıklamıştır.



Şekil 4. Kişisel bakım konusundan örnek görüntüler

Hayat bilgisi dersinin uygulanması konusunda verilen örneklere baktığımızda uzaktan eğitim sürecinde olunması sebebiyle Ö2, Ö4 ve Ö6 kodlu öğretmenler video izleterek süreci yürüttüğünü ifade etmişlerdir. Yalnızca bir öğretmen (Ö17) dersini yürütürken video gibi materyaller kullanmadığını ifade etmiştir. Video kullanımının aksine görüş belirten öğretmen “dersimi şu şekilde işliyorum. Önce konuyu ben anlatıyorum. Çocuklar dinliyor. Sonra okuma metni varsa onu okuyoruz. Sonrasında kitaptaki değerlendirme sorularını yapıyorum.” (Ö17) diyerek ders işleme sürecini özetlemiştir.

Video izletmenin yanı sıra uzaktan eğitim sürecinde konuya uygun etkinlikler yaptıran öğretmenler de (Ö1, Ö3, Ö5, Ö10, Ö12 ve Ö17) bulunmaktadır. Bu etkinlikler incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde olunması sebebiyle her öğrencinin yapabileceği ve ulaşabileceği malzemelerden oluşan etkinlikler olduğu görülmektedir.

Hayat bilgisi dersinin uygulanması esnasında yapılan etkinliklere örnek olarak “Evlerine gelen faturaları incelemelerini söyledim. Alışverişe giden çocuklar vardı. Alınan ürünlerden hangileri ihtiyaç hangileri istek olduğunun ayrımını yaptık.”

O1 kodlu okula ve Şekil-7 O2 kodlu okula aittir. Şekil-6 öğrencilerin kahvaltı sırasında velileri tarafından çekildiği görüntü olup ders sonrasında öğretmenle iletişim kurularak elde edilmiştir. Öğretmenler sağlıklı beslenmenin uygulanmasına yönelik benzer görüşlerini “Sağlıklı beslenme, dengeli beslenme konusunda beraber kahvaltı yaptık.” (Ö12); “Sağlıklı beslenme konusunda ders esnasında beraber kahvaltı yaptık.” (Ö1) ve “Dengeli beslenmeni ne olduğu konusunda konuştuk. Sabah öğle için öğün hazırladılar. Öğünlerin resimlerini yaptılar.” (Ö17) olarak açıklamışlardır.



Şekil 6. Ders esnasında kahvaltıdan örnek (O1 okuluna aittir.)



Şekil 7. Sağlıklı beslenme konusunda hazırlanan yiyecekler (O2 okuluna aittir.)

Öğretmenlerin hayat bilgisi derslerinin Gagne'nin öğretim modeline göre gözlenmesi sonucuna bakıldığında giriş bölümüne ait olan dikkat çekme %89.6 oranında, hedeften haberdar etme %100, ön bilgileri ortaya çıkarma %86.2 ve uyarıcı materyali sunma ise %96.5 oranında gerçekleştirilmiştir. Derslerin gözlem sonuçları Tablo 11, Tablo 12 ve Tablo 13'te verilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre 17 öğretmenden yalnızca dört öğretmen kendini yetersiz olarak tanımlamıştır. Bu veri sonucuna göre gözlem sonuçlarıyla paralellik olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin hayat bilgisi derslerinin Gagne'nin öğretim modeline göre gözlenmesi sonucunda gelişme bölümüne ilişkin öğrenciye rehberlik etme ve öğrenci davranışlarını ortaya çıkarma %100 ve geri bildirim verme ise %93.1 oranında gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Derslerin gözlem sonuçları Tablo 11, Tablo 12 ve Tablo 13'te verilmiştir. Kendini yetersiz olarak ifade eden üç öğretmenin yanı sıra sürecin uzaktan eğitim olması sebebiyle yetersizlik olduğunu ancak genel anlamda değerlendirdiklerinde iyi oldukları ifadelerine yer vermişlerdir.

Uzaktan eğitim ile yürütülen bu süreç yüz yüze eğitim olarak yürütülseydi bazı öğretmenler (Ö12, Ö14 ve Ö15) hayat bilgisi dersinin işleme sürecinde değişiklik olmayacağını vurgularken geriye kalan öğretmenler değişiklik olabileceğini ifade etmişlerdir.

Sürecin uzaktan eğitim yerine yüz yüze eğitim olarak yürütülmesinde değişiklik olmayacağını düşünen öğretmenler bulunmaktadır. Bu öğretmenler görüşlerini "Bir farklılık olmazdı. Buradaki tek sıkıntımız bilgisayar karşısında çocuklar tam kendilerini veremeyebiliyorlar. Bazen kamerasını kapatıyor. Sesleniyorsun cevap vermiyor. Tam olarak çocukları uzaktan eğitimde etki alanında tutamayabiliyorsunuz. Onun dışında yöntemsel açıdan hemen hemen aynı olur. Derste nasılsa uzaktan eğitimde öyle."(Ö14); "Benim için farklılık olmazdı. Sınıfta ne yaparsam aynısını yapardım. Çünkü ben görsel sanatlar, beden eğitimi derslerimi de yaptım." (Ö12) ve "yüz yüze de olsa uzaktan da olsa bizim işleyeceğimiz konular belli. Zaten ben biraz fazla işledim. Az kaldı." (Ö16) olarak açıklamışlardır.

Sürecin uzaktan eğitim yerine yüz yüze eğitim olarak yürütülmesinde değişiklik olabileceğini savunan öğretmenlerin bir kısmı (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8 ve Ö13) derslerinde canlandırma-drama etkinliklerine daha çok yer verebileceğini ifade

etmişlerdir. Bu öğretmenlerin görüşlerine örnek olarak “Sınıfta olsaydık drama – canlandırma yaparak ilerlerdik daha çok. Çünkü çocuklar role girdiklerinde kendilerini daha iyi hissedip konuya daha çok adapte oluyorlar. Odaklandıkları için daha iyi anlıyorlar... Sınıfta olsaydık gruplar halinde, canlandırmalar halinde yapsaydık birbirlerini izlerken ve kendileri de yaptıkları için daha eğlenceli ve daha adapte olmuş şekilde katılıyorlar.” (Ö2), “... En basit bir konuyu bile tiyatral olarak işleyebiliyorduk. Canlandırıp oyun şeklinde yapabiliydik. Böylece çocukların üzerindeki etkisi daha farklı olabiliyordu.” (Ö4), “Komşu ile ilgili bir konu vardı. Bu konuyu tiyatro yaparak işlerdim. Öğrencinin birisi baba olurdu. Biri çocuk. Karşılaşınca neler yapmaları gerektiğini oynardık.” (Ö5) ifadelerine yer verilmiştir.

Sürecin uzaktan eğitim yerine yüz yüze eğitim olarak yürütülseydi bir kısım öğretmen (Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11 ve Ö15) yaparak yaşayarak öğrenme temelinde ilerleyeceklerinden ve yarışmalar yaptırabileceklerinden bahsetmişlerdir. Bu öğretmenler süreç yüz yüze olsaydı nasıl yürüteceklerine dair verildikleri örnekler şu şekildedir:

“Beslenme konusunda mevsimine uygun besinler konusunda beslenme listesi verirdim. O gün beslenme saatinde o yiyecekleri yerdik.” (Ö6),

“Mesela hayat bilgisi dersinde çöp atmaya uygulamalı yapardık ama şu anda eksik kaldığını düşünüyorum.” (Ö7),

“Onları alıp pazara götürürdüm. Bütçeyi anlardı. Ya da kitap fuarına gidip istediği kitap ile ihtiyacı olan kitap arasında hangisini alması gerektiğini uygulamalı işlerdik.” (Ö8),

“Bazı şeyleri sınıfa getirmelerini isterdim. Yüz yüze yapardık. Özellikle fen dersinde deneyler yapardık. Hayat bilgisi dersinde afişlerini yaparlardı.” (Ö9),

“Yüz yüze olsaydı daha hareketli etkinlikler yaptırırdım. Konusuna göre etkinlik hazırlardım. Mesela matematik dersinde çarpma işleminde bardaklarla yarışma yapmıştık. Bu tarz hareketliliğin daha fazla olacağı etkinlikler yapardım” (Ö10),

“Yaparak yaşayarak, beslenme konusunda getirilen yiyeceklerden sağlıklı olanları seçip önermek gibi.” (Ö11) ve

“Bahçeye çıkıp gözlem yapma şansımız olurdu. Gezi gözlem yapardık. Materyalleri eşit şartlarda inceleyemedik. Herkes kendi şartlarına göre elindekini incelemeye çalıştı.” (Ö15).

Hayat bilgisi dersinin uygulama boyutuna ilişkin görüşler ve derslerdeki gözlemler incelendiğinde yüz yüze yapılan eğitim ile sürecin daha etkili olabileceği, uzaktan eğitim sürecinde kısmen uygulamaların yapıldığı ancak yine de yetersiz olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin geneli de yüz yüze eğitim olsaydı daha çok uygulama odaklı eğitim olabileceğini vurgulamaları ile uygulamada eksiklikler yaşandığı belirtilebilir.

1.dönem hayat bilgisi dersinin değerlendirmesine yönelik elde edilen bilgilere göre öğretmenler derslerde daha çok soru cevap tekniğine bağlı olarak değerlendirme yapıldığı ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitim olması sebebiyle değerlendirmenin zayıf kaldığını vurgulayan öğretmenler de olmuştur.

Gözlem yoluyla elde edilen veriler görüşme yoluyla elde edilen verilerle benzerlik göstermektedir. Gözlenen derslerde öğretmenlerin bazıları değerlendirme sürecine yer vermezken bir kısım öğretmen (Ö2, Ö10, Ö12, Ö13 ve Ö15) genellikle soru cevap yöntemiyle değerlendirme yapmıştır. Nadiren birkaç öğretmen yarışma soruları hazırlayarak online soru çözümü şeklinde süreci sonlandırmıştır.

1.dönem hayat bilgisi dersinde soru cevap tekniği ile değerlendirme yaptıklarını ifade eden öğretmenlerin benzer açıklamaları şu şekildedir: “Değerlendirme yaparken de bu konular ve kazanımlarla ilgili birkaç soruyla ve ailelerinden örnekler verdirerek cevaplandırmalarını istedim.” (Ö13); “konu hakkında çocuklara söz hakkı vererek düşüncelerini duygularını paylaşmalarını istiyorum.” (Ö2); “Değerlendirmelerde ise genelde 2. sınıf olduğu için yazılı ya da test yapmadım. Daha çok konu sonunda neler aklınızda kaldı, neler öğrendiniz, arkadaşlarınıza sorular sormak ister misiniz? Gibi sorular yönelttim. Daha çok birbirlerine sorular sormalarını arzu ettim. Akıllarında kalması için. Gerekli gördüğümde ben sorular yönelttim. Ama öyle 10 soruluk bir soru yansıtmadım.” (Ö12); “Eğer online olursa değerlendirme kısmını soru-cevap şeklinde yaptım. Derse katılımlarını değerlendirdim.” (Ö10); “Soru soruyorum. Konuşturarak anlaşılıp anlaşılmadığını görmeye çalışıyorum. Davranışa yansıyor yansımadığına bakıyorum konuya göre.” (Ö15).

1.dönem hayat bilgisi dersinde soru cevap dışında yapılan değerlendirmelerin test hazırlama ve yarışma ile yürütüldüğü örneğini veren öğretmenler bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden “Değerlendirmede de kendi hazırladığım değerlendirme çalışmaları yapıyorum. İnternette indirdiğimiz testler var. Onları kendimize göre düzenliyoruz.” (Ö14) diyerek görüşünü ifade etmiştir. (Ö14)’e benzer olarak “Değerlendirme test şeklinde olabiliyor. Ya da ben hikâye uyduruyorum. Bu hikâyede neresini öğrenmesini istediysen orada durdurup öğrencilere sorular soruyorum. Soru cevap, beyin fırtınası şeklinde değerlendirme yapıyorum. Zaten çokta unutulacak bir ders değil.” (Ö1) ve “Her işleyeceğimiz dersle ilgili yaptığımız çalışmadan sonra çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini, ne hissettiklerini sorarım. Aradan bir süre geçtikten sonra bir ölçeğim olur ve bu ölçeğe uygun olarak değerlendirme testi uygularım. Bu değerlendirme testi içinde davranışlar da yer alır. Doğru yanlış, çoktan seçmeli, açık uçlu soruların olduğu birçok türde soruların olduğu çocukların da yorumlarının yer aldığı siz olsaydınız ne yapardınız? Tarzındaki sorularla empati yapabileceği değerlendirme ölçekleri kullanıyorum.” (Ö2) diyerek test yöntemiyle değerlendirme yaptıklarını beyan etmişlerdir.

1.dönem Hayat Bilgisi dersinde değerlendirmenin yetersiz kaldığını ifade eden öğretmenler bulunmaktadır. Öğretmenler değerlendirmedeki yetersizliğin, sürecin uzaktan yürütülmesinden kaynaklı olduğunu ifade etmişlerdir.

1.dönem Hayat Bilgisi dersinde değerlendirmenin eksik olduğunu düşünen öğretmenler şu şekilde açıklamışlardır.

“Yüz yüze olursa davranış gözlemlene imkânımız oluyor. Davranışlarını gözlemlerim. Zaten yüz yüze olduğunda gözünün içine baktığımızda bile öğrenip öğrenemediğini görebiliyoruz. Deneme sınavı yapardım.” (Ö10); “Korona döneminde değerlendirmenin başarılı olduğunu düşünmüyorum. Biz değerlendirirken veliler de karışabiliyorlar. O yüzden gözlemlerimiz de gerçekçi olmayabiliyor.” (Ö11); “Bence uzaktan eğitimde değerlendirme yok. Uzaktan eğitimin tek dezavantajı değerlendirme olmaması. Değerlendirme eksik kaldı. Okulda iken öğrencilerin gözlerinden bile anlaşılıyor öğrenip öğrenmediği. “En sonunda soru cevap olarak yapıyorduk ama şimdi süre de yetmiyor. Kısa bir süre haftada iki gün okul açılmıştı. Bence o zaman 30 dakika çok güzeldi. Çocukların dikkati dağılmadan sınıfta hava kirlenmeden ders çok yeterliydi. Uzaktan eğitimde

ya ben geç giriyorum, ya çocuk düşüyor. Uzaktan eğitimde süre yetmiyor. Sınıfta daha verimliydi. 40 dakikada hava hiç kirlenmedi herhalde. Belki de sınıfın yarısı olduğu için de olabilir. 30 dakika okulda çok verimliydi.” (Ö6) ve “Değerlendirme konusunda tam olmadı. Geri dönüş hiçbirinde yok. Ekranda gördüğümüz kadarıyla. Ekranda da anne-baba güdümü altındalar. Okulda olsaydı yiyeceği görürdük. Bunu gözlemlerdik. Sonra bu davranışı değiştirmeye yönelik davranırdık.” (Ö17).

Yapılan gözlemler sonucunda da Gagne'nin öğretim modelinin sonuç bölümünde var olan “ölçme ve değerlendirme yapma” oranı %48.2 iken “kalıcılığı ve transferi sağlama” %72.4 oranında gerçekleştiği gözlenmiştir. Verilere ilişkin tablolar Tablo 11, Tablo 12 ve Tablo 13'te sunulmuştur. Elde edilen gözlem sonucundaki veriler ile öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ifade edilen düşünceler benzerlik göstermektedir.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında 2. Dönem Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitime Yönelik Kazanımlar ve Değerlendirilmesi

2. dönem Hayat Bilgisi dersine yönelik uygulama ve değerlendirmeyi nasıl yapacaklarını planlama konusunda neredeyse tüm öğretmenler henüz bir hazırlık yapmadığını, sürece göre değişiklik gösterebileceğini ve her hafta, işleyecekleri konuya yönelik çalışmalar yapabilecekleri yönünde ifadeler belirtmişlerdir.

Henüz plan yapmadığını ifade eden öğretmenlerin (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15 ve Ö17) benzer düşüncelerinden bazıları şu şekildedir:

“Şu anda henüz planladım. Yüz yüze mi olacak online mı olacak. Hayat bilgisinde çok fazla yapabileceğimiz bir şey olmuyor. Fen dersinde mesela deney falan yapılabilir ama hayat bilgisinde yine aynı olur sanırım.” (Ö4),

“Şuan bir planım yok. Dönem yüz yüze olmasını ümit ediyorum. Ne olursa o zaman ona göre planlarım.” (Ö5),

“Şu anda planım yok. Ders vereceğim haftanın kazanımına bakıp hafta sonlarında planlamamı yapıyorum. Konu ile ilgili olan etkinlikleri öğrencilere atıp kazanımların pekişmesini sağlıyorum.” (Ö9).

2. dönem Hayat Bilgisi dersinin planlanmasına ilişkin soruda sürecin online devam etmesi durumunda 1. dönem ile aynı ilerleyeceği, herhangi bir farklılaşmanın

olmayacağını ifade öğretmenler (Ö13, Ö15 ve Ö17) şu şekilde açıklamalara yer vermişlerdir.

“Bu dönemle aynı şekilde ilerlerim....Eğer yüz yüze olursa daha çok drama ve canlandırma etkinliklerine yer veririm. Araştırma yapmalarını isterim. Ancak bu canlı dersle olmaz.” (Ö13),

“Online olursa bu şekilde devam edeceğim. Yüz yüze olursa da ona göre düşüneceğim.” (Ö15),

“Yani birinci dönem gibi devam eder herhalde. Ama açılırsa daha farklı etkinlikler yapabiliriz diye düşünüyorum. Açılmazsa bunun gibi olur. Daha fazla çocuğu ekran karşısına kilitlemeye gerek olmadığını düşünüyorum.” (Ö17).

Araştırmacı tarafından hazırlanan sorular öğretmenlere sunulmasının ardından konuyla ilgili ekleme yapmak, ekstra görüş belirtmek ya da eleştiri de bulunmak isteyen öğretmenlerin –varsa- görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin genel çoğunluğu (Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14) soruların yeterli olduğunu, ekleme yapacak herhangi bir açıklamalarının olmadığını ifade etmişlerdir. Yalnızca bir öğretmen SG konusunda bilgilendirme içeriği sunulmasının katılımcılara katkı sağlayabileceği, iki öğretmen derslerinde yer aldığını ancak isminin SG olduğunu yeni öğrendiği ve iki öğretmen ise programlara entegre edilmesi gerektiği düşüncesini dile getirmişlerdir.

Konuyla ilgili ekleme yapmak isteyen öğretmenlerden (Ö4) araştırma yapan kişiden bu konuda bilgilendirme içeriği sunmasının katılımcılara katkı sağlayabileceği yönünde bir öneri de bulunmuştur. Görüşünü “Bu sorduğunuz sorularla ilgili somut örnekler sen de verebilirdin. Yani sürdürülebilir eğitim anlamında öğretmenim şunlar yapılırsa güzel olur gibi bizimde aklımıza gelecek örnekler olabilirdi. Bu süre içerisinde senden de böyle bir şey duysak güzel olurdu, hoş olurdu.” şeklinde açıklamıştır.

Konuyla ilgili ekleme yapmak isteyen öğretmenlerden Ö2 ve Ö9 kodlu öğretmenler SG konusunda bilgilendiklerini ifade etmiştir. “Sorduğunuz tüm sorular benim tüm derslerimi kapsar nitelikteydi. Ben de okuduğum detaylarla biraz daha fark ettim. Kelime odaklı düşünüp anlamaya çalışmıştım. Sürdürülebilir deyince aklıma teknoloji gelmişti. Ama farklı farklı alanlar olduğunu gördüm. Bana katkısı oldu. Teşekkür ediyorum.” (Ö2) olarak ifade eden öğretmene benzer şekilde “Çok

güzel sorulardı. Çok memnun oldum bu konuşmadan dolayı. Kendim de bu konuşma sonrasında sürdürülebilir yaşam konusunda bilgi edindim ve kendimi bu noktada daha çok geliştirmeyi düşünüyorum. Madem zamanımızın en önemli konularından biri sürdürülebilir yaşam. Bu noktada kendimizi geliştirmeliyiz ve öğrencileri bilinçlendirmeliyiz.” (Ö9) ifadesini kullanmıştır.

Konuyla ilgili ekleme yapmak isteyen öğretmenlerden (Ö8) ise programda SG kazanımlarının çerçeve olarak yer alması gerektiğini vurgulamıştır. “Bunların olabilmelerini çok isterim ama önce çuvaldızı kendimize batıracağız. Bizler insan olarak birey olarak bunlara sahip çıkıyoruz. Çok çalışmalar yapılıyor bu konuda. Belki de bize söylenmediği için yapamıyoruz. Çerçeve olsa çok güzel olur.” (Ö8) diyerek görüşünü açıklamıştır. Programda SG kazanımlarının çerçeve olarak var olması gerektiğini ifade eden öğretmenin görüşün aksine hayat bilgisi dersinde SG kazanımlarının var olduğunu ve programından memnurluğunu ifade etmiştir. “Bu konu isimsel olarak çok yabancı ama sistem içerisinde kullanıldığını düşünüyorum. Hayat bilgisi programını beğeniyorum. Son değişimden sonra gayet güzel oldu. Kitaplarımız da güzel. Kılavuz kitaplarla bir birliktelik sağlandığını düşünüyorum.” (Ö17) diyerek görüşünü ifade etmiştir.

Öğretmenlerin derslerinde Gagne'nin açıklamış olduğu giriş-gelişme ve sonuç aşamalarının yer aldığı gözlem temasına ilişkin veriler Tablo 11, Tablo 12 ve Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablolarda verilen işaretlerin açıklaması aşağıda sunulmuştur.

(+) Gözlendi (-) Gözlenmedi (?) Kararsızım

Tablo 11

Öğretmenlerin Gözlenen 1. Dersine İlişkin Gözlem Sonuçları

	Dikkat Çekme	Hedeften Haberdar Etme	Ön Bilgileri Ortaya Çıkarma	Uyarıcı Materyali Sunma	Öğrenciye Rehberlik Etme	Öğrenci Davranışını Ortaya Çıkarma	Geri Bildirim Verme	Ölçme ve Değerlendirme Yapma	Kalıcılığı ve Transferi Sağlama
Ö1	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Ö2	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Ö3	+	+	+	+	+	+	+	-	+
Ö4	+	+	+	+	+	+	+	-	+
Ö5	+	+	+	+	+	+	+	-	+
Ö6	+	+	+	+	+	+	+	-	+
Ö7	+	+	+	+	+	+	+	-	-
Ö8	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Ö9	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Ö10	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Ö11	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Ö12	+	+	+	+	+	+	+	-	-
Ö13	+	+	+	+	+	+	+	-	-
Ö14	+	+	-	+	+	+	+	+	+
Ö15	+	+	+	+	+	+	+	-	-
Ö16	-	+	-	-	+	+	-	+	+
Ö17	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Tablo 12

Öğretmenlerin Gözlenen 2. Dersine İlişkin Gözlem Sonuçları

	Dikkat Çekme	Hedeften Haberdar Etme	Ön Bilgileri Ortaya Çıkarma	Uyarıcı Materyali Sunma	Öğrenciye Rehberlik Etme	Öğrenci Davranışını Ortaya Çıkarma	Geri Bildirim Verme	Ölçme ve Değerlendirme Yapma	Kalıcılığı ve Transferi Sağlama
Ö1	+	+	+	+	+	+	+	-	+
Ö2	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Ö3	+	+	+	+	+	+	+	-	-
Ö4	+	+	+	+	+	+	+	-	+
Ö5	-	+	+	+	+	+	+	-	+
Ö7	+	+	+	+	+	+	+	-	-
Ö9	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Ö13	-	+	+	+	+	+	+	-	-
Ö14	+	+	-	+	+	+	+	+	+
Ö16	+	+	-	+	+	+	-	+	+

Tablo 13

Öğretmenlerin Gözlenen 3. Dersine İlişkin Gözlem Sonuçları

	Dikkat Çekme	Hedeften Haberdar Etme	Ön Bilgileri Ortaya Çıkarma	Uyarıcı Materyali Sunma	Öğrenciye Rehberlik Etme	Öğrenci Davranışını Ortaya Çıkarma	Geri Bildirim Verme	Ölçme ve Değerlendirme Yapma	Kalıcılığı ve Transferi Sağlama
Ö1	+	+	+	+	+	+	+	-	+
Ö2	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Gözlem verileri incelendiğinde toplamda 17 öğretmene ait toplamda 29 saatlik hayat bilgisi dersi araştırmacı tarafından gözlenmiş ve gözlem verileri Tablo 11-12 ve 13'te sunulmuştur.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde öğretmen görüşleri ve ders gözlemleri sonucunda elde edilen bulgulara yönelik sonuç, tartışma ve öneriler ele alınmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir gelişmeye yönelik hayat bilgisi dersi yeterlik algıları, farkındalıkları, uygulamaları ve değerlendirmeleri nasıl yürüttükleri incelenmiştir.

Öğretmenlerin öğretim programını inceleme durumu sorusunda genel anlamda okutacakları sınıf seviyesinde ve senenin başında inceledikleri sonucuna ulaşılmıştır. İki öğretmen (Ö2 ve Ö9) her hafta ders öncesinde ne işleyeceklerini görmek için mutlaka kazanımları tekrar incelediklerini ifade etmişlerdir. Alanyazında öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyi sonuçlarının “orta” düzeyde olduğu yönünde çalışmalara rastlanılmıştır (Aslan, 2019; Aslan ve Gürten, 2019 ve Kahramanoğlu, 2019).

Alanyazın araştırmalarında genellikle sürdürülebilir gelişme ilgili olarak çevre konularına yer verildiği görülmüştür. Ancak Unesco'nun yayınlamış olduğu 17 sürdürülebilir maddesi incelendiğinde, SGE konusunu sadece çevre konusuyla sınırlandırmanın yetersiz kalacağı açıktır. Alanyazında da SGE yaklaşımının çevre boyutunun yanı sıra ekonomik, sosyal ve kültürel boyutları dahil ederek kapsamlı bir içerik, bütüncül bir yaklaşım ve disiplinlerarası bir çalışma ile eğitim sürecine dâhil edilmesi gerektiğini vurgulanmıştır (Aktaş, Özgür ve Yılmaz, 2020; Öztürk, 2017 ve Annan-Diab ve Molinari, 2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmada katılımcıların %38'inin sürdürülebilirlik kavramını bütünsel bir anlayışla yürüttükleri sonucuna ulaşımlardır (Nas ve Şenel-Çoruhlu, 2017). Küçük çocuklarla çalışan dört öğretmenden ikisi, atık ve geri dönüşüm ve değişen çevremiz konularında öğrencilerin sosyal/ekonomik konuları dikkate almalarını içeren etkinlikler geliştirmiştir (Summer ve Kruger, 2017).

Araştırmada sınıf öğretmenleri, sürdürülebilir gelişme kavramını daha önce daha önce duymuş olabileceklerini ancak ne olduğunu bilmedikleri yönünde açıklamada bulunmuştur. Örneğin Ö5 hayat bilgisi öğretim programında görmüş olabileceğini ama emin olmadığını ifade etmiştir. Çalışmaya katılan 17 öğretmenden yalnızca bir öğretmen SG kavramının ne olduğunu bildiğini ve bu

konuda yurtdışında eğitim veren online bir çalışmaya katıldığını ifade etmiştir. Geriye kalan sekiz öğretmen bu kavramlarla daha önce hiç karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Tanrıverdi (2009) ilköğretim programlarında çevre konusuna yer verildiğini ancak “sürdürülebilirlik” kavramına yer verilmediğini açıklamıştır. Nas ve Şenel-Çoruhlu (2017) öğretmen adaylarının sürdürülebilir gelişme ile ilgili yeteri bilgiye sahip olmadığına ulaşmıştır. Benzer şekilde, Şahin, Ertepinar ve Teksöz (2009) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada katılımcıların “Sürdürülebilirlik” kavramını duyduklarını ancak “sürdürülebilir gelişme” kavramını tam olarak ifade edemedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmacı tarafından sunulan UNESCO’nun belirlemiş olduğu sürdürülebilir gelişme ile ilgili 17 SG maddesi öğretmenlere sunularak görüşme sırasında incelemeleri istenmiş ve bazı öğretmenler SG maddelerini ütopyik bulduklarından, bu maddelerin gereklerine ulaşılmasının zor olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu ifadenin temelinde süre sınırı olduğu görülmektedir. Katılımcılar, belirlenen SG maddelerinin gerçekleşmesinin dokuz yıl içinde mümkün olamayacağını ifade etmişlerdir. Başta Türkiye’nin ekonomik durumunun yetersizliğini ifade eden öğretmenler henüz eğitimde dahi eşitlik sağlanamamışken tüm maddelere ulaşmayı dokuz yıla sığdırmanın zor olacağı görüşündedirler. Bunun yanı sıra, belirlenen SG maddelerinin sadece Türkiye için değil, dünya çapında bir hedefe ulaşmayı amaçlamaları, gelişmemiş ülkeler için yapılabilirliğinin daha zor olduğunu düşündürmektedir. Temiz suya erişim noktasında sıkıntı yaşayan gelişmemiş ülkelerin bu maddelere 2030 yılına kadar ulaşmalarının mümkün olamayacağı düşünülmektedir. Araştırmalar incelendiğinde belirlenen SG maddelerinin sadece eğitimle sınırlı kalmakla birlikte çok boyutlu olmasından kaynaklı olarak hedeflere ulaşmak için öğretmenlerin yanı sıra sivil toplum ve bakanlıklar gibi devletin tamamının birlikte çalışması gerektiği görülmüştür (Eşkinat, 2016; Alarслан, 2019 ve Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019).

Görüşme süreci esnasında UNESCO’nun belirlediği 17 SG maddesini inceleyen öğretmenler bu incelemenin sonucunda derslerinde SG kavramına yönelik kazanımlara yer verdiklerini ancak isminin duymadıklarını ya da SG başlığı altında ele alınmadığını açıklamışlardır. Sürdürülebilir gelişme ile ilgili konulara genellikle hayat bilgisi dersinde yer verdiklerini ifade eden öğretmenler nadiren de olsa fen bilgisi dersinde de yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Benzer olarak sürdürülebilir gelişme konularına öğretmenlerin genellikle hayat bilgisi dersinde

çevre ile ilgili konulara yer verdikleri bunun yanı sıra Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersi programlarında dağınık olarak yer verildiğini derslerinde de çevre konularına yer verdiklerini ifade edilmiştir (Derman ve Hacıeminoğlu, 2017; Özdemir, 2017).

Sürdürülebilir gelişmenin öğretim programlarında mutlaka olması gerektiğini vurgulayan öğretmenler çoğunluktadır. SG maddelerini 2030 yılına kadar ulaşılmasının neredeyse imkânsız olduğunu vurgulayan öğretmenler olmakla birlikte bu maddelere ulaşılmasının önemli olduğunu ve olması gerektiğini savunan öğretmen sayısı nicelik olarak daha fazladır. Bulut ve Polat (2019) erken çocukluk döneminde gelişimin diğer dönemlere kıyasla daha hızlı olması, bu dönemde farklı yeterliliklerin kazanılması ve bu kazanılan yeterliliklerin devamlı olması sebebiyle SGE'nin özellikle erken dönemde ele alınmasının önemine vurgu yapmışlardır. Benzer olarak Bulut ve Çakmak (2018) yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma eğitiminin gerekliliğine inandıklarını ve bu konunun önemini farkında olduklarını vurgulamışlardır.

Sürdürülebilir gelişme ile ilgili kazanımlara yer veren öğretmenlerin derslerinde geri dönüşüm, çevre, beslenme ve insan sağlığı, doğayı koruma, eşitlik-adalet gibi kavramların önemi üzerinde durduklarını ve bu konularda çeşitli etkinlikler yaparak süreci yürüttüklerini ifade etmişlerdir. Hayat bilgisi dersi öğretim programı incelendiğinde SG ile kazanımların kaynakları verimli kullanma, çevreyi koruma, geri dönüşüm, doğa olayları ve mevsimler, bitki ve hayvan yetiştirme gibi konuların olduğu ve 1. 2. ve 3. sınıf seviyelerinde sarmal olarak genişlediği görülmektedir (MEB, 2009). Programların sarmal olarak ilerlemesi öğrenci seviyesine uygun hale gelmesine olanak tanır (Karaman, 2019). Sarmal program sayesinde öğrenciler öğrendikleri bilgileri hem tekrar etme hem de düzeylerine göre genişletme imkânına sahip olacaklardır. Bu sayede bir konu hakkında yeri ve zamanı geldikçe öğrencinin derinlemesine bilgilere ulaşabilmesini sağlar. Antón-Peset, Fernandez-Zamudio ve Pina (2021) İspanya'da sürdürülebilir gelişme kapsamında öğretmen ve öğrencileri bilgilendirmek amacıyla ilköğretim okullarında gıda israfının azaltılmasına yönelik bir çalışma yürütmüşlerdir. Yapılan çalışma sonucunda öğretmen ve öğrencilerde bilgi ve tutum yönünden olumlu değişiklikler olduğu sonucuna ulaşmışlar ve sürdürülebilir gelişmenin öğretim programlarına entegre edilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Gıda israfı çalışmasının yanı sıra yapılan başka araştırmalarda SGE için; ilkokulda yeşil eğitim bilincini kazandırmanın

önemi (Ahmed, Hassan, Khir, Ahmad, Fazirah, Rahim, 2019); SGE'ye ulaşmada kültürlerarası eğitimin katkısı (Catarci, 2021); yeşil kimya ve sürdürülebilir kimyanın küçük gruplardan üniversitede düzeyi de dahil her kademeye dahil edilmesinin önemi (Zuin, Eilks, Elschami, ve Kummerer, 2021) vurgulanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin SGE temelinde öğrenme hedef-çıkıtı belirleme, ders içeriğini düzenleme, uygulama ve değerlendirme olmak üzere dört program ögesi kapsamında yeterlik düzeylerini ifade etmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda hedef çıkıtı belirleme, ders içeriği düzenleme ve uygulama kısmında genel anlamda kendilerini “yeterli” buldukları sonucuna ulaşılırken, değerlendirme aşamasında kendilerini hem yeterli hem de yetersiz olarak bulduklarını ortaya koyan ifadelere sıklıkla karşılaşılmıştır. Değerlendirme kısmındaki yetersizlik algılarının, özellikle derslerin uzaktan eğitim sürecinde yürütülüyor olmasından kaynaklanabilir. Araştırmalara göre öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yeterlik algısının genel anlamda kendilerini yeterli buldukları yönünde yüksek olduğu görülmektedir. Bu yönelim, farklı branşlarda da benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Örneğin, Köklü (2018) okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma konusunda yeterli düzeyde bilgi ve tutuma sahip olduğu ve Aslan ve Kalkan (2018) ortaokul ve lise düzeyindeki öğretmenlerin öz yeterlik algılarını belirlemeye yönelik bir çalışma yürütmüş ve öğretmenlerin öz yeterlik algılarının çok yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sınıf öğretmenlerin SGE temelinde hedef-çıkıtı belirlemede dört öğretmen kendini yetersiz olarak ifade ederken sekiz öğretmen orta düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Dört öğretmen ise bu konuda yeterli olduğunu açıklamıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde farklı branşlardaki öğretmenlerin de hedef-çıkıtı belirlemede genel olarak “orta” veya “yeterli” ifadelerine yer verildiği görülmüştür. Farklı branşlarda öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalarda sınıf öğretmenleri branş öğretmenleriyle kıyaslandığında daha yüksek yeterlik algısına sahip olduğu tespit edilmiştir (Karacaoğlu, 2008; Erdoğan ve Kurt, 2012).

Sınıf öğretmenlerin SGE temelinde ders içeriği düzenlemede yeterlik algılarına yönelik öğretmenlerin genel çoğunluğu iyi olduğunu veya yeterli olduğunu ifade etmiştir. Bir kısım öğretmenler orta seviyede olduğunu belirtirken sadece Ö7, Ö8 ve Ö11 kodlu öğretmenler zayıf olduklarını bildirmişlerdir. Uygulama aşamasında ise öğretmenlerin yeterlik algılarına yönelik olarak 11 öğretmen iyi olduğunu, üç öğretmen orta düzeyde olduğunu ve üç öğretmen de yetersiz olduğunu

vurgulamışlardır. Sınıf öğretmeni adaylarının etkinlik ve materyal tasarımının yeterlilik düzeyinin çok yüksek olduğu (Özdemir ve Erdoğan, 2017), ders planı hazırlama ve uygulamaya yönelik yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğu (Yıldırım ve Yıldırım, 2020 ve Karaman, 2019) öğretmenlerin, öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak öğretim yöntemlerini benimsedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin SGE temelinde değerlendirme kısmında hem yeterli hem de yetersiz olduklarını ifade eden görüşlere rastlanılmıştır. Bu farklılaşmanın temelinde ise sürecin uzaktan eğitim olmasından kaynaklandığı vurgulanmıştır. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde ders süresinin kısılmasının, değerlendirmenin eksik kalmasında temel etken olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca öğrencilerin yaşlarının küçük olmasından kaynaklı olarak, değerlendirmeleri kimi zaman davranışa dönüşüp dönüşmemesine bakarak yaptıklarını ifade etmişlerdir. Yüz yüze eğitimde davranışa yansiyip yansımadığını kontrol etme becerisine sahipken, uzaktan eğitimde bunun mümkün olmadığını, değerlendirmenin daha çok soru cevap şeklinde yürütüldüğünü ve hatta bazen eksik kaldıkları ifadelerine yer vermişlerdir. Sürecin uzaktan yürütülmesi davranışların gözlenmesinde kısıtlılığa neden olmuştur. Genellikle ekran karşısında görebildikleri ya da dersten sonra ulaşılan görsellerle kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediği yönünde değerlendirme yapılmıştır. Araştırmalar incelendiğinde değerlendirme aşamasının kimi çalışmada yeterli olarak sonuçlandığı görülürken kimi çalışmada orta veya yetersiz olduğu görülmüştür. Karaca (2004) çalışmasında öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliliklerinde eksiklikler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Taşdemir (2006) sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme boyundaki yeterlik algılarını kısmen yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özden (2005) çalışmasında hayat bilgisi dersinin değerlendirme aşamasında öğretmenlerin zorlandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaların yanı sıra, uzaktan eğitim sürecinde yürütülen çalışmalardan Saygı (2011) sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecini tam anlamıyla yerine getirmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Kavuk ve Demirtaş (2021) uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yapmasının eksik kaldığını tespit etmişlerdir. Baysal, Tezcan ve Aras'ın (2018) Almanya ile Türkiye'de yer alan hayat bilgisi dersini karşılaştırmış oldukları çalışmada Almanya'da değerlendirme sürecine verilen önem ortaya çıkmıştır. Bulgulara göre, Almanya-Hamburg Eğitim Sisteminde hem süreci hem de ürünü değerlendirme kapsamında performans değerlendirmesi yaptıkları, performans

değerlendirmelerini ise davranışlar, sözlü çalışmalar, uygulamalar ve yazılı çalışmalar olarak dört teknikte yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Sınıf öğretmenlerin SGE temelinde yeterlik algısının üst düzeyde olması için Ö7 ve Ö10 kodlu öğretmenler seminer ve eğitimlerin olması gerektiğine ve öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Alanyazın incelendiğinde öğretmen yeterlik algılarının yüksek olması için hizmet öncesi eğitim, eğitim, seminer ve yayınların önemli olduğunu vurgulamıştır (Borg, Gericke, Höglund ve Bergman, 2014; Kurt ve Ekici, 2013; Taşdemir, 2006).

Sınıf öğretmenlerin SGE temelinde yeterlik algısının üst düzeyde olması için ulaşılan sonuçlardan diğeri öğretmenler yaparak yaşayarak öğrenmenin ve drama-canlandırma etkinliklerinin önemli olduğunu ve daha kalıcı öğrenmelerin sağlandığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin yaş grubunun küçük olması sebebiyle daha çok somut yaşantılardan yararlanmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre de uzaktan eğitim sürecinde imkân dahilinde (ders sürecinde sınıfça kahvaltılık saati yapma, meyve sebze fotoğraflarını keserek öğünler oluşturma, evde var olan hazır paketli ürünlerin içindekiler kısmını inceleme vb.) uygulamalar yapıldığı gözlenmiştir. Alanyazında Taşdemir (2006) sınıf öğretmenlerinin yakın çevre unsurlarını etkin bir şekilde kullanması gerektiği önerisinde bulunmuştur. Yüz yüze eğitim olsaydı drama tekniğinden yararlanabileceğini ifade eden öğretmenlere yönelik olarak alanyazında drama tekniğinin öğrenciye kalıcı öğrenmeler sağlamasının yanı sıra iletişim, dil gelişimi, kaba ve ince motor gelişimi, zihin gelişimi, duygu gelişimi ve grupla bir işi yapma ve yürütme gibi birçok özelliğin de kazanılmasına katkı sağladığı açıklanmıştır. (Kara ve Çam, 2007; Küçükkaragöz ve Hartuç, 2015; Selimhocaoglu, 2014; Ulutaş, 2011).

Sınıf öğretmenlerin SGE temelinde yeterlik algısının üst düzeyde olması için verilen önerilerden bir başkası programın iyileştirilmesi yönünde olmuştur. Türkyılmaz (2011) araştırmasında Hayat Bilgisi programı kazanımlarının öğrencilerin karşılaşabilecekleri sorunlara yönelik problem çözme becerisi kazanmalarını sağlayabilecek yeterlilikte olduğu sonucuna ulaşırken, Şenay (2015) ve Öztürk ve Kalafatçı (2017) Hayat Bilgisi programı kazanımlarının öğrencilerin karşılaşabilecekleri sorunlara yönelik problem çözme becerisini geliştirecek yeterlilikte olmayabileceği yönünde sonuca ulaşmışlardır.

Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim ile hayat bilgisi dersi SG kazanımlarının yürütülmesi ve değerlendirilmesine ilişkin ulaşılan sonuçlardan biri uzaktan eğitim

sürecinin uygulamaları olumsuz etkilediği yönündedir. Özellikle hayat bilgisi dersi için dersin yürütülmesi ve değerlendirilmesi konusunda yetersiz kaldığını ifade eden öğretmenler yüz yüze eğitimde daha çok canlandırma ve tiyatro gibi etkinliklere yer verdiklerini, uzaktan eğitim sürecinde bu etkinliklerin yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Küçükkaragöz ve Hartuç (2015) hayat bilgisi dersinin genellikle soru cevap tekniği ile değerlendirmesinin yapıldığı, Yurtbakan ve Altun (2019) hayat bilgisi dersi uygulamalarına yönelik çalışmasında dersin uygulama aşamasında daha çok drama tekniğini kullandığını değerlendirme aşamasında ise geleneksel yöntemlerle öğrencileri değerlendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim ile hayat bilgisi dersi SG kazanımlarının yürütülmesi ve değerlendirilmesine ilişkin ulaşılan sonuçlardan diğeri ise derslerin yürütülmesi sırasında bazı öğrencilerin ekonomik yetersizlikler ve alt yapı eksiklerinden kaynaklı olarak uzaktan eğitim sürecine dahil olamadıklarını ve geri planda kaldıklarını ifade eden öğretmenler bulunmaktadır. Doğan ve Koçak (2020) EBA sistemi kapsamında uzaktan eğitim sürecine yönelik bir araştırma yapmış ve araştırmaya katılan öğretmenlerin %65'i uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derse katılım oranının düşük olduğu ifadesine yer vermişlerdir. Katılım seviyesinin yüksek olduğunu ifade eden öğretmen sayısı %10 olarak belirlenmiş ve öğrenci katılımının az olmasındaki temel sebepler ise altyapı sorunları ve internet ve ekipman eksikliği olarak belirlenmiştir. Benzer olarak Özdoğan ve Berkant (2020) Türkiye'de salgın döneminde çeşitli paydaşların sorunlara ve çözüm önerilerine yönelik yapmış oldukları araştırmaya göre salgın döneminde uzaktan eğitim ile sürecin yürütülmesinde ölçme ve değerlendirmedeki eksiklikler ve internet ve bilgisayar gibi alt yapı yetersizliği eğitimde fırsat eşitsizliği oluşturması sonucuna ulaşmışlardır. Karadağ ve Yücel (2020) 17.939 öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin %63'ünün internete sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Koi-Akrofi, Owusu-Oware ve Tanye (2020) uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme ve harmanlanmış öğrenme arasındaki zorlukları 65 yayını inceleyerek analiz etmiş ve altı temada bu eksiklikleri ifade etmiştir. Bunlar; altyapı eksikliği, düşük ve hiç olmayan bilişim teknolojileri becerileri, öz disiplin sorunları, içerik sorunları, politika sorunları ve sosyal sorunlar olarak sıralanmıştır. Bashitialshaaer, Alhendawi ve Kement (2021) de üniversite düzeyinde uzaktan eğitim sürecini araştırmışlar ve altyapının güçlendirilmesi gerektiği yönünde öneride bulunmuşlardır.

Hayat bilgisi dersini sınıf öğretmenlerinin 2. Dönem nasıl uygulayacakları ve değerlendirecekleri sorusunda öğretmenlerin neredeyse tamamının herhangi bir planının olmadığını ve süreç esnasında belirleyeceklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca salgın döneminde olunması sebebiyle yüz yüze eğitim olursa değişiklikler olabileceğini vurgulayan öğretmenler olmuştur. Ancak bazı öğretmenler yüz yüze eğitim de olsa uzaktan eğitim de olsa değişiklik olmayacağını ve 1. dönem ile aynı şekilde ilerleyeceklerini ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun uzaktan eğitim sürecinde materyal bulma konusunda zorlandıkları, var olan materyali kullanmada zorluk yaşadıkları ve farklı öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Kavuk ve Demirtaş, 2021; Kurnaz, Kaynar, Şentürk-Barışık ve Doğrukök, 2020).

Öneriler

Bu bölümde, araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara ilişkin sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim konusu üzerine çalışan araştırmacılara, öğretim programı uzmanlarına ve MEB'e öneriler yer almaktadır.

Sürdürülebilir gelişme konusu aslında uzun yıllardır var olan bir konu olmasına rağmen Türkiye'de öğretmenler tarafından az bilinen bir konu olduğu görülmüştür. Öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde sürdürülebilir gelişme başlığında derslerin yeni eklendiği ve sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında SG'ye yönelik derslerin artırılması ve var olan derslerin içerisine SG başlığının eklenmesi öğretmenlerin SG konusuna yönelik farkındalığını artırmada etkili olabileceği düşünülebilir.

Öğretmenlerin "sürdürülebilir gelişme", "sürdürülebilir kalkınma", "sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim" kavramları ile daha önce karşılaşmamış oldukları görülmüştür. Verilen kavramlara ilişkin hizmet öncesi veya hizmet içi seminerler verilerek öğretmenlerin bilgisi ve farkındalığı artırılabilir. UNESCO'nun belirlediği 17 SG maddesini inceledikten sonra aslında öğretimlerinde kullandıklarını ancak genel konu kapsamının SG ile ilgili olabileceğini bilmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretim programlarında SG ile ilgili bir başlık eklenerek, her ders için uygun kazanımların işaretlenmesi öğretmenlerin kavrama daha hakim ve farkında olmasını sağlayabilir. Ayrıca belirlenen bu kazanımlara yönelik Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ders içi ve ders dışı uygulamalar hazırlanarak öğretmenlerle paylaşılması

önerilebilir. Bu sayede hem öğretmenlerin SG' ye yönelik farkındalıklarının artmasına olanak sağlayacağı hem de bu tür çalışmaların yürütülmesinin 'ümitsizlik' ve 'ulaşılabilirlik' algısını değiştireceği düşünülebilir.

Hayat bilgisi öğretim programını inceleme konusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun programları senenin başında incelediği bilgisine ulaşılmıştır. Ancak bazı öğretmenlerin yıllardır programları incelememiştiği de ortaya çıkmıştır. Program incelemesinin devamlılığı ve gelişen değişimlerin farkındalığı için öğretmenlerin program okuryazarlığını geliştirecek yönde, hizmet içi öğretmen eğitimleri verilebilir.

SGE temelinde hayat bilgisi dersi uygulama aşamasında öğretmenlerin genel anlamda kendilerini yeterli ifade etmişlerdir ancak sürecin uzaktan eğitim olması sebebiyle uygulamada eksikliklerin yaşandığı belirtilmiştir. Uzaktan eğitim döneminde de öğretmenlerin yapabilecekleri örnek etkinlikler / iyi uygulamalar yayınlanması bu süreci kolaylaştırabilir. Ayrıca yine uzaktan eğitim sürecinde olunması sebebiyle maddi şartlardan kaynaklı derslere katılmayan öğrencilerin var olduğu belirtilmiştir. Hatta salgın döneminde özel okullarda 8. sınıf seviyesindeki öğrencilerin yüz yüze eğitime devam ederken devlet okullarında eğitim alan öğrencilerin uzaktan eğitim ile sürece devam etmesi eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olduğu görüşü bulunmaktadır. UNESCO'nun belirlediği 17 SG maddesinde bulunan eğitimde fırsat eşitliği maddesi gereği MEB'in bu konuda düzenleme yapması gerektiği söylenebilir. Örneğin 8. sınıf seviyesinde özel okullarda olduğu gibi devlet okullarında da yüz yüze eğitim sunulabilir. Bunun yanı sıra öğrencilerinin bazılarının bilgisayar, internet gibi eksikliklerden kaynaklı olarak derslere katılmaması ifade eden öğretmenin görüşüne yönelik olarak teknoloji ve alt yapı yetersizlikleri giderilebilir.

SGE temelinde hayat bilgisi dersi değerlendirme aşamasında öğretmenlerin kendilerini yeterli olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Ancak sürecin uzaktan eğitim olması ve ders saatleri süresinin 30 dakikaya indirilmiş olması nedeniyle değerlendirmenin eksik kalmasına neden olduğu görüşüne ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde devlet okullarında her bir ders 30 dakika iken, özel okullarda 40 dakika olarak belirlenmiştir. Bu durum, eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olmaktadır. MEB'in ders sürelerini gözden geçirmesi ve her sınıf seviyesi için ders sayılarını ve sürelerinin düzenlenmesi gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin 2030 yılına az bir zaman kalmasından kaynaklı ifade ettikleri süre sıkıntısı ve bu süre sıkıntısına bağlı olarak oluşan "ulaşılabilirlik" algısının

önüne geçmek için ülke olarak çalışmalar yapılabilir. SG sadece eğitim konusunu temel alarak değil içerisinde kapsadığı 17 madde ile çevre, sağlık, beslenme gibi birçok temel konunun üzerinde durmaktadır. Belirlenen bu hedeflere zamanında ulaşılabilmesi için politikalar, bakanlıklar ve gerekli kuruluşlar görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmeleri önerilebilir.

SGE konusunda çalışma gerçekleştirmeyi planlayan araştırmacılara yapacakları araştırmada daha doğal sonuçlara ulaşabilmek adına yüz yüze gözlem ve görüşme süreçlerini yürütmeleri,

SGE konusunda çalışma gerçekleştirmeyi planlayan araştırmacılara daha fazla okulda araştırmanın yürütülmesi,

SGE konusunda çalışma gerçekleştirmeyi planlayan araştırmacılara özellikle 1. sınıf seviyesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin sahip oldukları kritik önem nedeniyle, araştırmalara dahil edilmesinin sağlanması önerilebilir.

Türkiye’de yapılan araştırmaların SG’nin daha çok çevre yönüne odaklanıldığını göstermektedir. Ancak SG’nin belirlediği hedefler 17 madde olup sadece çevre ile sınırlandırmak uygun olmayacaktır. Ayrıca öğrenim seviyelerine ve farklı programlara göre yürütülmüş çalışmalar da sınırlı sayıdadır. Bu sonuca göre, ilkokul düzeyinde SGE doğrultusunda kazanımların daha yoğun karşılaşıldığı hayat bilgisi programına yönelik olarak farklı SGE odaklarıyla yürütülecek çalışmaların alanyazına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Kaynaklar

- Acciona (2020). *What is Sustainable Development?* <https://www.accion.com/sustainable-development/> adresinden alındı.
- Akkor, Ö. (2018). *Sürdürülebilir yaşama yönelik çevre eğitimi aracı olarak ekolojik ayak izinin uygulanması ve değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi, KKTC.
- Aktaş, F., Özgür, S. D. ve Yılmaz, A. (2020). İlköğretim programlarının BM 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri. *Karaelmas Fen ve Mühendislik Dergisi*, 10(1), 61-70. doi:10.7212/zkufbd.v10i1.1525
- Aktepe, V. ve Gündüz, M. (2020). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretimi* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2004). *Türk Eğitim Tarihi. M.Ö. 1000 – M.S. 2004*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alarşlan, E. (2019). Sürdürülebilir kentler ve toplumsal ilkesi (SKH11) ışığında Türkiye. *Sandıklı Konferansı*, Türkiye Sağlıklı Kentler Birliği, Eskişehir. <https://www.skb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/10/Sandikli-Konferans-Kitabi.pdf> adresinden alındı.
- Annan-Diab, F. ve Molinari, C. (2017). Interdisciplinarity: Practical approach to advancing education for sustainability and for the sustainable development goals. *The International Journal of Management Education*, 15(2007). 73-83.
- Anyolo, E. O., Sirpa, K. ve Tuula, K. (2018). Implementing education for sustainable development in Namibia: School teachers' perceptions and teaching practices. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 1(20), 64-81. doi: 10.2478/jtes-2018-0004
- Arıbaş, S. ve Yılmaz, M. (2004). *Hayat Bilgisi Dersinin İlköğretim Müfettişleri Tarafından Değerlendirilmesi*: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/aribas-yilmaz.htm adresinden alındı.
- Aslan, S. (2019). An analysis of prospective teachers' curriculum literacy levels in terms of reading and writing. *Universal Journal of Educational Research*, 7(4), 973-979. doi: 10.13189/ujer.2019.070408
- Aslan, S. ve Gürlen, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186.

- Aslan, M. ve Kalkan, H. (2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının analizi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 477-193.
- Atanur-Baskan, G., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Atik, S. ve Aykaç, N. (2019). Hayat bilgisi öğretim programlarının değerlendirilmesi (1926-2018). *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4). 708-722.
- Baxter, P. ve Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researcher. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Balcı, A. (1989). Örgütlerde personel seçimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 421-433.
- Balcı, A. (2020). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü (5. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bashitialshaaer, B., Alhendawi, M. ve Lassoued, Z. (2021). Obstacle comparisons to achieving distance learning and applying electronic exams during covid-19 pandemic. *Symmetry* 2021, 13(99), 1-16. <https://doi.org/10.3390/sym13010099> adresinden alındı.
- Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 16-25.
- Baysal, Z. N., Tezcan, Ö. A. ve Araç, K. E. (2018). Türkiye ve Almanya-Hamburg hayat bilgisi dersinin karşılaştırılması: Genel bir bakış. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(1), 117-134. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.380762> adresinden alındı.
- Bloom, B.S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme (2. Baskı)*. (Durmuş Ali Özçelik, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Borg, C., Gericke, N., Höglund, H. O. ve Bergman, E. (2014). Subject- and experience-bound differences in teachers' conceptual understanding of sustainable development. *Environmental Education Research*, 20(4), 526-551. doi: 10.1080/13504622.2013.833584
- Bozdoğan, R. (2005). Sürdürülebilir gelişme düşüncesinin tarihsel arka planı. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 0(50), 1011-1028.
- Budak, L. ve Budak, Ç. (2014). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne ilköğretim programları (1870-1936). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 377-393.

- Bulut, B. ve akmak, Z. (2018). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi ve öğretim programlarına yansımaları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2680-2697.
- Bulut, Y. ve Polat, Ö. (2019). Erken çocukluk eğitiminde sürdürülebilirlik kavramının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi İİBF Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(2), 35-58.
- Büyüköztürk, Ş., akmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyetinde ilk ve ortaöğretim (Tarihi Gelişimi)* (2. Baskı), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:140, A.Ü. Basımevi, Ankara.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (Fourth Edition)*. United States of America: Pearson.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA:Sage.
- Çankır, B., Fındık, H. ve Koçak, Ö. E. (2012). Sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir organizasyon yönetimi. *1st International Conference on Sustainable Business and Transitions for Sustainable Development*, Konya. <http://acikerisim.kirklareli.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/20.500.11857/162/2012-11-.html.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden alındı.
- ubuku, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (37), 155-174.
- Dale, A. ve Newman, L. (2005). Sustainable development, education and literacy. *International Journal of Sustainability*, 6(4), 351-362. doi: 10.1108/14676370510623847
- Davey, L. (1991). The application of case study evaluations. *ERIC Custom Transformations Team*, 2(9), <https://doi.org/10.7275/02g8-bb93> adresinden alındı.
- Demirel, Ö. (2020a). *Eğitim sözlüğü dictionary of education* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2020b). *Eğitimde program geliştirme* (29. Baskı) . Ankara: Pegem Akademi.

- Derman, A. ve Hacıeminoğlu, E. (2017). Sürdürülebilir gelişme için eğitim bağlamında sınıf öğretmenlerinin çevre okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 81-103.
- Dewey, J. (1939). *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor*. İstanbul Devlet Basımevi.
- Dışişleri Bakanlığı. (2011a). *Sürdürülebilir Kalkınma*. <https://www.mfa.gov.tr/surdurulebilir-kalkinma.tr.mfa> adresinden alındı.
- Dışişleri Bakanlığı. (2011b). *Dünya Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi(Johannesburg, 26 Ağustos - 4 Eylül 2002)*. http://www.mfa.gov.tr/dunya-surdurulebilir-kalkinma-zirvesi_johannesburg_-26-agustos---4-eylul-2002_.tr.mfa adresinden alındı.
- Dirik M. Z. (2015). *Eğitim programları ve öğretim. Öğretim ilke ve yöntemleri (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, S. ve Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14). 110-124.
- Erdem, A. R. (2015). Türkiye'deki öğretmen yetiştirmenin [A]1 ,[B]2 , [C]3 si. *Journal of Teacher Education and Educators*, (4)1, 16-38.
- Erden, M. (2017). Eğitim bilimlerine giriş (12. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Erdoğan, M. Y. ve Kurt, F. (2012). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 1(2), 23-36.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme (4. Baskı)*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme (1. Baskı)*. Ankara: Edge Yayıncılık.
- Erdoğan, M., Kostova, Z. ve Marcinkowski, T. (2009). Components of environmental literacy in elementary science education curriculum in Bulgaria and Turkey. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(1), 15-26.
- Eşkinat, R. (2016). Binyıl kalkınma hedeflerinden sürdürülebilir kalkınma hedeflerine. *Anadolu Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2(3), 267-282.
- Fer, S. (2020). *Eğitimde program geliştirme. Kuramsal temellere bakış (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme (1. Baskı)*. Ankara: Alkim Yayınevi.

- Gagne, E. D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston, MA: Little, Brown and Company.
- GAP. (2018). *Sürdürülebilir Kalkınma ve Gap Sürdürülebilir Kalkınma Programı*. [115](http://www.gap.gov.tr/gap-surdurulebilir-kalkinma-programi-sayfa-28.html#:~:text=S%C3%BCrd%C3%BCr%C3%BClebilir%20kalk%C4%B1nma%20sosyal%2C%20ekolojik%2C%20ekonomik,entegre%20b%C3%B6lgesel%20kalk%C4%B1nma%20projesine%20d%C3%B6n%C3%BCm%C5%9Ft%C3%BCr%C3%BCm% adresinden alındı.</p><p>Glesne, C. (2015). <i>Nitel araştırmaya giriş (6. Baskı)</i>. (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.), Ankara: Anı Yayıncılık.</p><p>Gowdy, J. M. ve McDaniel, C. N. (1995). One world, one experiment: addressing the biodiversity-economics conflict. 181-192. doi:10.1016/0921-8009(95)00046-1</p><p>Gültekin, M. (2014). Dünyada ve Türkiye’de ilköğretim programlarındaki yönelimler. <i>Elementary Education Online</i>, 13(3), 726-745.</p><p>Gültekin, M. (2020). <i>Cumhuriyet Dönemi ilkokul programları (1. Baskı)</i>. Ankara: Pegem A Yayıncılık.</p><p>Gündoğan, A. (2020). İlkokul öğrencilerinin gözünden hayat bilgisi dersi. <i>Anadolu Journal of Educational Sciences International</i>, 10(1), 31-53. doi:10.18039/ajes.681910</p><p>Güneş, F. (2016). <i>Öğretim ilke ve yöntemleri (2. Baskı)</i>. Ankara: Pegem A Yayıncılık.</p><p>Gürbüz, A. (2020). <i>Sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik öz-yeterlik inançlarının ve görüşlerinin belirlenmesi</i>. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi, Elazığ.</p><p>Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). <i>Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (5. Baskı)</i>. Ankara: Seçkin Yayıncılık.</p><p>Güven, S. ve Kaymakçı, S. (2016). <i>Hayat bilgisi öğretimi</i>. Ankara: Pegem Akademi.</p><p>Hart, M. (1999). <i>Guide to sustainable community indicators</i>, Hart Environmental Data, North Andover.</p><p>Hedefalk, M., Almqvist, J. ve Östman, L. (2014). Education for sustainable development in early childhood education: A review of the research literature. <i>Environmental Education Research</i>, 21(7), 975-990. doi:10.1080/13504622.2014.971716</p></div><div data-bbox=)

- Hitchcock, G. ve Hughes, D. (1995). *Research and the teacher* (2. baskı). London: Routledge.
- Hoffmann, T. ve Gorana, R. (2015). *Teaching the sustainable development goals*. Köln.
- IISD [The International Institute for Sustainable Development]. (2012). *Sustainable Development Timeline*. <https://www.iisd.org/> adresinden alındı.
- İlkokul Programı (1936) İstanbul: Devlet Basımevi.
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria: ASCD.
- Kapluhan, E. (2012). Atatürk dönemi eğitim seferberliği ve Köy Enstitüleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 26, 172-194.
- Kara, Y. ve Çam, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2007(32), 145-155.
- Karaca, E. (2004). Öğretmen adaylarının planlama ve öğretim süreci yeterliklerine ilişkin algıları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/86.pdf> adresinden alındı.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni tip koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 1-12.
- Karaman, P. (2019). Hayat bilgisi öğretim programındaki öğelerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 347-367.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (31. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kavuk, E. ve Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi (E-UPAD)*, 1(1), 55-73.
- Kaya, M. F. ve Tomal, N. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 49-65.

- Kemertaş, İ. (1999). *Öğretimde planlama ve değerlendirme (1. Baskı)*. İstanbul: Birsen Yayınevi.
- Kılıç, S. (2013). Örneklemeye yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-46. <https://doi.org/10.5455/jmood.20130325011730>
- Kınsız, M. (2005). Mesleki yabancı dil eğitiminin sürdürülebilirli gelişmeye katkıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (13), 259-270.
- Koi-Akrofi, G.Y., Owusu-Oware, E. ve Tanye, H. (2020). Challenges of distance, blended, and online learning: A literaturebased approach. *International Journal on Integrating Technology in Education (IJITE)*, 9(4), 27-39. doi:10.5121/ijite.2020.9403
- Korkmaz, A. (2014). *Eko-Okul programını uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarının sürdürülebilir gelişme için eğitim açısından değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Köklü, H. (2018). *Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk-Barışık, C. ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322. doi: 10.37669/milliegitim.787959
- Küçükkaragöz, H. ve Hartuç, D. A. (2015). İlkokul 2. sınıf hayat bilgisi dersinin drama yöntemi ile öğretimine ilişkin bir uygulama önerisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*. 10(1), 15-30.
- Lele, S. ve Norgaard, R.B. (1996). Sustainability and the scientist's burde. *Conservation Biology*. 10(2), 354-365.
- Martin, M. (1995). Chestnut hill: A sustainable community profile. 9(3), 30-37, <https://escholarship.org/uc/item/37h1w267> adresinden alındı.
- MEB. (1739). *Mili Eğitim Temel Kanunu*. 12(14574), 5101-5113.
- MEB. (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı'nın Kısaca Tarihçesi*. <http://www.meb.gov.tr/milli-egitim-bakanliginin-kisa-tarihcesi/duyuru/8852> adresinden alındı.
- MEB. (2018a). 2023 Eğitim Vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden alındı.

- MEB. (2018b). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (1, 2 ve 3. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018122171428547-HAYAT%20B%C4%B0LG%C4%B0S%C4%B0%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI.pdf> adresinden alındı.
- MEB. (2018c). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf> adresinden alındı.
- MEB. (2020a). *2020-2021 Eğitim ve Öğretim Yılı Çalışma Takvimi Yayınlandı*. <http://ogm.meb.gov.tr/www/2020-2021-egitim-ve-ogretim-yili-calisma-takvimi-yayinlandi/icerik/986> adresinden alındı.
- MEB. (2020b). *Bakan Selçuk, Uzaktan Eğitim İle Yeni Eğitim Öğretim Yılı Hazırlıklarını Değerlendirdi*. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-uzaktan-egitim-ile-yeni-egitim-ogretim-yili-hazirliklarini-degerlendirdi/haber/21523/tr> adresinden alındı.
- MEB. (2020c). *Okul Öncesi Eğitim ve 1. Sınıflar Yüz Yüze Eğitime Başlıyor*. <https://www.meb.gov.tr/okul-oncesi-egitim-ve-1-siniflar-yuz-yuze-egitime-basliyor/haber/21614/tr> adresinden alındı.
- MEB. (2020d). *Okullarda Yüz Yüze Eğitimde İkinci Aşama 12 Ekim Pazartesi Günü Başlıyor*. <https://www.meb.gov.tr/okullarda-yuz-yuze-egitimde-ikinci-asama-12-ekim-pazartesi-gunu-basliyor/haber/21776/tr> adresinden alındı.
- MEB. (2020e). *Okullarda Yüz Yüze Eğitimde Üçüncü Aşama 2 Kasım Pazartesi Günü Başlıyor*. <https://www.meb.gov.tr/okullarda-yuz-yuze-egitimde-ucuncu-asama-2-kasim-pazartesi-gunu-basliyor/haber/21861/tr> adresinden alındı.
- MEB. (2020f). *Eğitim-Öğretim, 31 Aralık 2020'ye Kadar Online Olarak Sürdürülecek*. <https://www.meb.gov.tr/egitim-ogretim-31-aralik-2020ye-kadar-online-olarak-surdurulecek/haber/21983/tr> adresinden alındı.
- MEB. (2021). *Eğitim Programları İzleme ve Değerlendirme Sistemi*. <https://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden alındı.
- MEB-TTKB. (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu*. <http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ilkokul/2010-2011/HayatBilgisi-3.S%C4%B1n%C4%B1f.pdf> adresinden alındı.

- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research In Education. A Qualitative Approach*. San Farcisco: Jossey-Bass.
- Moore, J. (2005). Seven recommendations for creating sustainability education at the university level: A guide for change agents. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 6(4). doi:10.1108/14676370510623829
- Nas, S. ve Şenel-Çoruhlu, T. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının perspektifinden sürdürülebilir kalkınma kavramı. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 562-580.
- Ocak, M. A. (2011). *Öğretim tasarımı. Kuramlar, modeller ve uygulamalar (2. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ocak, G. (2020). *Öğretim ilke ve yöntemleri (12. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- OECD. (2008). *Promoting Sustainable Consumption: Good Practices In Oecd Countries*. <https://www.oecd.org/greengrowth/40317373.pdf> adresinden alındı.
- Oliva, P. F. (1988). *Developing The Curriculum (2nd Ed.)*. Boston: Scott, Foresman and Company
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: Bir reform önerisi (1. Baskı)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği İktisadi İşletmesi.
- Özdemir, O. (2007). Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: "Sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim". *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 23-39.
- Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43. doi: 10.37669/milliegitim.788118
- Özdemir, C. ve Erdoğan, T. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 314-331.
- Özden, Y. (2005). *2004 Yeni hayat bilgisi programının, öğretmen görüşleri esas alınarak değerlendirilmesi (Samsun ili örneği)*. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi Sempozyumu*, Erciyes Üniversitesi, Kayseri, 440-445.
- Özlü, Ö. (2011). *Uzaktan eğitim yoluyla sürdürülebilirlik eğitimi uygulamaları üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

- Öztürk, M. (2017). Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim: Kuramsal çerçeve. *Elementary Education Online*, 1-11.
- Öztürk, T. ve Kalafatçı, Ö. (2017). Hayat bilgisi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 102-123.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Pehoiu, G. (2019). Percept of teachers regarding integration of education for environment and sustainable development in primary schools. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 11(2), 256-269. doi: 10.18662/rrem/128
- Prabawania, B., Hanikab, I. M., Pradhanawatia, A. ve Budiatmo, A. (2017). Primary schools eco-friendly education in the frame of education for sustainable development. *International Journal Of Environmental & Science Education*, 12(4), 607-616.
- Rieckmann, M. (2018). *Learning To Transform The World: Key Competencies in Education for Sustainable Development*. France: Unesco.
- Ruckelshaus, W. D. (1989). Toward a sustainable world. *Scientific American*, 166-174.
- Tyler, R.W. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri (1. Baskı)* (M. Rüzgar ve B. Arslan, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sağdıç, A. ve Şahin, E. (2016). An assessment of Turkish elementary teachers in the context of education for sustainable development. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 6(2), 141-155.
- Samuelsson, I. P. (2011). Why we should begin early with esd: the role of early childhood education. *International Journal of Early Childhood*, 43(2), 103-118.
- Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 109-129.
- Selimbocaoğlu, A. (2004, Temmuz). *Drama ve ilköğretimde dramanın önemi* [Öz]. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=7843 adresinden alındı.

- Selçuk, Z. [Ziya Selçuk] (2020, Kasım 13). Bugün ara tatil başlıyor. Tatilden sonraki süreçte hepimiz, yani tüm kademelerdeki öğrenciler ve tüm öğretmenler, okullarımıza dönmek temennisindeyiz. Bunun için herkesin desteği gerekiyor. [Twitter]
<https://twitter.com/ziyaselcuk/status/1327169727337287683> adresinden alındı.
- Soysal, N. (2019). *Pre-Service classroom teachers' perceived competencies on education for sustainable development*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Sönmez, V. (1997). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen klavuzu (7. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2015). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı (19. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri (10. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stake, R. E. (1995). *The Art Of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA:Sage.
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019). *Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Değerlendirme Raporu*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/03/Surdurulebilir-Kalkinma-Amaclari-Degerlendirme-Raporu_13_12_2019-WEB.pdf adresinden alındı.
- Suduca, A., Bizoia, M. ve Gorghiu, Ş. (2015). Inquiry based science learning in primary education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 205, 474-479.
- Summer, M. ve Kruger, C. (2010). Teaching sustainable development in primary schools: Theory into practice, *The Curriculum Journal*, 14(2), 157-180. <https://doi.org/10.1080/09585170302836> adresinden alınmıştır.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye'de Hayat Bilgisi dersi programlarının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 402-410.
- Şahin, E., Ertepinar, H. ve Teksöz, G. (2009). Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik yeşil bir müfredat uygulaması için göstergeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 123-135.
- Şeker, H. (2019). *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar (5. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Şenay, Y. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Bursa ili örneği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Şenocak, B. ve Mohan-Bursalı, Y. (2018). İşletmelerde çevresel sürdürülebilirlik bilinci ve yeşil işletmecilik uygulamaları ile işletme başarısı arasındaki ilişki. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(1), 161-183.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tan, Ş. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri (15. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 89-103.
- Taşdemir, M. (2006). Sınıf öğretmenlerinin planlama yeterliklerini algılama düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 287-307.
- Taşkaya, S. M. ve Akbaşı, S. (2008). Okuma yazma öğretiminde köy enstitülerinin yeri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 14-22.
- TDK. (2019). *Türk Dil Kurumu Sözcükleri*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı.
- Teksöz, G. (2014). Geçmişten ders almak: Sürdürülebilir kalkınma için eğitim. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 31(2), 73-97.
- Tokdemir, K. (1999). Ünite masası ve gözlem panosu ile yaşantılara dayalı katılımlı öğrenme. *Eğitim ve Bilim*, 1(23), 21-27.
- Tozduman-Yaralı, K. ve Didin, E. (2018). Sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitimde etkili bir örnek: "Küçük Ağaç'ın Eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(35), 849-868.
- TÜBİTAK. (2003). *Çevre ve Sürdürülebilir Kalkınma Tematik Paneli: Vizyon Ve Öngörü Raporu*. Ankara: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu. https://tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/vizyon2023/csk/CSK_son_surum.pdf adresinden alındı.
- Türkyılmaz, A. (2011). *İlköğretim hayat bilgisi öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Balıkesir ili örneği)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.

- Uğraş, M. ve Zengin, E. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının sürdürülebilir kalkınma için eğitim ile ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(1), 298-315.
- Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 232-242.
- UN. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. WCED Public.
- UN. (2015). *United Nations Sustainable Development Summit 2015*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/summit> adresinden alındı.
- UN. (t.y.). *Conferences / Environment and Sustainable Development*. <https://www.un.org/en/conferences/environment/rio1992> adresinden alındı.
- UNDP. (2021a). *Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri. Hedeflerin Arka Planı*. <https://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/sustainable-development-goals/background.html> adresinden alındı.
- UNDP. (2021b). *Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri*. <https://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/sustainable-development-goals.html> adresinden alındı.
- UNDP. (2021c). *Binyıl Kalkınma Hedefleri*. <https://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/mdgoverview/overview/mdg1.html> adresinden alındı.
- UNESCO. (2018). *Sürdürülebilir Kalkınma 2030 Hedefleri İhtisas Komitesi*. <https://www.unesco.org.tr/Pages/108/219/S%C3%BCrd%C3%BCr%C3%BClebilir-Kalk%C4%B1nma-2030-Hedefleri-%C4%B0htisas-Komitesi> adresinden alındı.
- UNESCO. (2019). *Education for Sustainable Development*. <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development> adresinden alındı.
- Usta, İ. (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki değişim ve açık ve uzaktan öğrenme dersine yönelik öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 58-68.
- Variş, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme "teori ve teknikler" (5. Baskı)*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Vasquez, C., García-Alonso, I., Seckel, M. S. ve Alsina, A. (2021). Education for Sustainable Development in Primary Education Textbooks—An Educational

- Approach from Statistical and Probabilistic Literacy. *Sustainability* 2021, 13(3115), 1-20. <https://doi.org/10.3390/su13063115> adresinden alındı.
- Walcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation*. London: SAGE Publications.
- Yeni, O. (2014). Sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma: Bir yazın taraması. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 181-208.
- Yeşilyaprak, B. (1999). Sınıf öğretmenlerinin rehberlik açısından rol ve işlevleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 144, 27-30.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 89-94.
- Yıldırım, A., ve Öztürk, E. (2002). Sınıf öğretmenlerinin günlük planlarla ilgili algıları: öncelikler, sorunlar ve öneriler. *İlköğretim Online E-Dergi*. 1(1), 17-27.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. ve Yıldırım, Ö. (2020). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin ders planlama yeterliklerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*. 49(228), 7-37.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods (5th Edition)*. Los Angeles: Sage.
- YÖK. (2007a). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf> adresinden alındı.
- YÖK. (2007b). *Eğitim Fakültesi Lisans Yetiştirme Programı*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf> adresinden alındı.
- YÖK. (2018a). *Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf adresinden alındı.
- YÖK. (2018b). *Bologna Süreci Nedir?*. <https://uluslararası.yok.gov.tr/uluslararasıilasma/bologna/temel-bilgiler/bologna-sureci-nedir#:~:text=Bologna%20Bildirisi'nin%20yay%C4%B1mlanmas%C4%B1n>

dan%20iki,i%C3%A7in%20%C3%B6ncelikler%20belirlemek%20%C3%BC
zere%20toplanm%C4%B1%C5%9Ft%C4%B1r adresinden alındı.

Yurtbakan, E. ve Altun, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretimi tutumu ve uygulamaları ile karşılaştırılması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1160-1176.

Zhou, R. K. (2020). Education for Sustainable Development (ESD) in China's Local Primary Schools: A Pilot Study. *European Journal of Sustainable Development*, 9(4), 118-124. doi: 10.14207/ejsd.2020.v9n4p118

EK-A: Gözlem Formu

GÖZLEM FORMU			
Tarih		Saat	
Öğretmen Ad-Soyad		Sınıf Düzeyi	
Dersin Konusu		Sınıf Ortamının Mevcut Özellikleri	
Gözlem Yapılan Hafta		İşlenmesi Gereken Ünite	
İşlenmesi Gereken Kazanımlar			

	ÖĞRETİM SÜREÇLERİ	Gözlenmedi	Kararsızım	Gözlendi
GİRİŞ	Dikkat Çekme			
	Hedeften Haberdar Etme			
	Ön Bilgileri Ortaya Çıkarma			
	Uyarıcı Materyali Sunma			
GELİŞME	Öğrenciye Rehberlik Etme			
	Öğrenci Davranışını Ortaya Çıkarma			
	Geri Bildirim Verme			
SONUÇ	Ölçme ve değerlendirme Yapma			
	Kalıcılığı ve Transferi Sağlama			

EK-B: Gönüllü Katılım Formu

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Doktor Öğretim Üyesi Sevinç Gelmez Burakgazi'nin ve yardımcı araştırmacı Zeynep Aydoğan'ın yürütmekte olduğu bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretim programına ilişkin sürdürülebilir kalkınma odaklı eğitime yönelik görüşlerini, yeterlik algılarını ve uygulamalarını incelemektir. Bu incelemeye bağlı olarak ilkokul hayat bilgisi dersi öğretim programında sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime yönelik kazanımları ve ilkokul hayat bilgisi dersi öğretim programında sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime yönelik kazanımlar üzerine sınıf öğretmenlerinin farkındalığını belirlemektir.

Çalışma, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon izni ile yürütülmektedir. Araştırmada yer almak gönüllülük esasına dayanmaktadır. 2020-2021 eğitim öğretim yılında ilkokul düzeyinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleriyle görüşme yapılacaktır. Bu görüşme yaklaşık 30-40 dakika sürecektir ve izniniz dâhilinde bahsettiğiniz ayrıntıları sonradan unutmamak adına ses kayıt cihazı kullanılacaktır. Herhangi bir sebepten dolayı rahatsız hissetmeniz durumunda ses kaydının durdurulmasını ve tekrar başlatılmasını talep edebilirsiniz.

Vereceğiniz bilgiler tamamen gizli tutulacaktır ve isminiz hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Elde edilen bilgiler bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Gerek uygulama esnasında, gerekse uygulamadan sonra kendinizi herhangi bir sebepten dolayı rahatsız hissetmeniz durumunda soruları yanıtlamaya son verebilir ve/veya istediğiniz zaman çalışmadan ayrılabilirsiniz. Görüşme sonunda verdiğiniz bilgilerden rahatsızlık duymanız halinde yapılan kayıtların tümü şahsınıza teslim edilecektir. Değerli katılımınız, gönüllüğünüz ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Yukarıda bahsedilen çalışmaya gönüllü olarak katılıyorum. Herhangi bir nedenden dolayı kendimi rahatsız hissetmem durumunda çalışmayı istediğim noktada bırakıp ayrılabileceğimi biliyorum. Uygulama esnasında paylaştığım bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı:

Adı, soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

Sorumlu Araştırmacı:

Adı, Soyadı: Doktor Öğretim Üyesi Sevinç Gelmez-Burakgazi

Adres: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

İmza:

Araştırmacı:

Zeynep AYDOĞAN

Hacettepe Üniversitesi

Eğitim Bilimleri

Eğitim Programları ve Öğretim

EK-C: Görüşme Formları

1. SINIF DÜZEYİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Tarih:

Saat:

Değerli Meslektaşım,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tez çalışmam kapsamında, sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretim programına ilişkin sürdürülebilir kalkınma odaklı eğitime yönelik görüşlerini, yeterlik algılarını ve uygulamalarını inceliyorum. Bu amaçla, sizinle bir görüşme yapmak istiyorum. Çalışmamız, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon izni ile yürümektedir. Görüşmemizin yaklaşık 30-40 dakika kadar süreceğini tahmin ediyorum. İzniniz olursa, bahsettiğiniz ayrıntıları sonradan unutmamak adına ses kayıt cihazı kullanmak istiyorum. Bu sizin için uygun mudur? Herhangi bir sebepten dolayı rahatsız hissetmeniz durumunda ses kaydının durdurulmasını ve tekrar başlatılmasını talep edebilirsiniz. Görüşme sonunda verdiğiniz bilgilerden veya herhangi bir sebepten rahatsızlık duymanız halinde görüşmeyi durdurabilir, kaydı silebilir ve görüşmeden ayrılabilirsiniz. Vereceğiniz bilgiler araştırmacılar tarafından sadece bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılacak olup, isminiz gizli tutulacak ve hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Herhangi bir durumda iletişim kurmak istediğiniz takdirde aşağıda iletişim bilgilerim mevcuttur. Sormak istediğiniz herhangi bir soru var mı? İzin verirseniz, görüşmemize başlayabiliriz.

Zeynep AYDOĞAN
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri
Eğitim Programları ve Öğretim

KİŞİSEL BİLGİLER

Doğum Tarihiniz:

Cinsiyet:

Öğrenim Durumunuz:

Mezun Olduğunuz Üniversite / Bölüm:

Eğitim Verdiğiniz Sınıf Düzeyi:

Mesleki Deneyiminiz (Kıdeminiz?):

Mevcut Dönemdeki Öğrenci Sayınız:

Uzaktan Eğitim Sürecinde Derse Katılan Öğrenci Sayınız:

Okulunuzun İmkânları (fiziki donanım, sosyal imkânlar vs.)

Öğrenci Profili (sosyo-ekonomik düzey, ebeveyn profili vs. kısaca bahseder misiniz?)

1. “Sürdürülebilir Gelişme” “Sürdürülebilir Kalkınma” “Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim” kavramlarından herhangi biri ile daha önce herhangi bir yerde karşılaştınız mı?
 - 1.1. Hangisi / Hangileri ile karşılaştınız? Nerde / Nasıl açıklar mısınız?
 - 1.2. “Sürdürülebilir Gelişme” “Sürdürülebilir Kalkınma” “Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim” gibi konularda herhangi bir kurs ya da seminer duydunuz mu ya da böyle bir etkinliğe katıldınız mı?
 - 1.2.1. Bu eğitime ne zaman katıldınız? Bu eğitimin içeriği neydi? Ne tür edinimleriniz-kazanımlarınız oldu? Bu kurs ya da eğitimlerdeki edinimleriniz öğretim uygulamalarınızı etkiledi mi? Nasıl etkiledi? Açıklar mısınız?
2. Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitimi nasıl tanımlarsınız?
 - 2.1. Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitimin içeriği sizce hangi konu ya da etkinlikleri kapsamalıdır?
3. Zorunlu eğitimin ilk yıllarında öğretim programlarında sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime ilişkin görüşleriniz nelerdir?

(3. sorunun ardından öğretmenlere UNESCO'nun belirlemiş olduğu 17 madde ve bu maddelere yönelik kısa açıklamalar verilerek inceleme fırsatı sunulacaktır. Maddelere yönelik varsa öğretmenlerin soruları yanıtlanacaktır. Ardından görüşmeye devam edilecektir.)

4. UNESCO'nun belirlemiş olduğu 17 maddeyi incelediniz. Bu inceleme kapsamında bir önceki soruma yönelik değiştirmek, eklemek ya da çıkarmak istediğiniz herhangi bir şey var mıdır?
5. Eğitim uygulamalarınızda sürdürülebilir gelişme ile ilgili konulara yer veriyor musunuz? Bu konuların neler olduğunu somut örnekler vererek açıklar mısınız?
6. Sürdürülebilir gelişme ile ilgili konulara yönelik öğrenme- öğretme süreçlerinin yürütülmesinde aşağıdaki boyutları ayrı ayrı düşündüğünüzde kendinizi ne düzeyde yeterli hissediyorsunuz?
 - Öğrenme hedefleri- çıktısı belirleme
 - Ders içeriği düzenleme
 - Uygulama
 - Değerlendirme
7. Hayat bilgisi öğretim programını en son ne zaman incelediniz? Hangi sınıf düzeyinde incelediniz?
8. Hayat Bilgisi öğretim programını incelediğinizde, sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim ile ilgili olarak herhangi bir kazanım ile karşılaştınız mı?
 - 8.1. Hangi sınıf düzeyinde / ünite de / kazanımlarda karşılaştınız? Açıklar mısınız?
 - 8.1.1. Bu kazanımlara yönelik neler yapıyorsunuz, ne gibi uygulamalara ve değerlendirme yöntemlerine yer veriyorsunuz? Örneklerle açıklar mısınız?
9. Hayat Bilgisi dersinde aşağıda verilen 1. dönem kazanımlarına yönelik ders içeriği düzenleme uygulama ve değerlendirmenizi nasıl yaptınız? Örnekler ile açıklar mısınız?

Sınıf Düzeyi: 1. Sınıf

Ünite Numarası: 3

Ünitenin Adı: Sağlıklı Hayat

Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Kazanımlar:

HB.1.3.1. Kişisel bakımını düzenli olarak yapar.

El, yüz yıkama ve dişleri usulüne uygun olarak fırçalama, banyo yapma, saç tarama, tuvalet eğitimi ile günlük kıyafetlerini giyme ve özenli kullanma üzerinde durulur. Ayrıca kişisel bakımda sürekliliğin sağlanması vurgulanır. Kişisel bakımını yaparken kaynakların verimli kullanılması gerektiğine değinilir.

HB.1.3.2. Sağlığını korumak için alması gereken önlemleri fark eder.

Kişisel temizliğini yapma, mevsime uygun giyinme, meyve ve sebzeleri tüketmeden önce yıkama, spor yapma, bulaşıcı hastalıklardan korunma yolları, akılcı ilaç kullanımı, diş hekimine ve doktora gitmenin gerekliliği üzerinde durulur.

HB.1.3.3. Sağlığı için yararlı yiyecek ve içecekleri seçer.

Dengeli beslenme için tüketmemiz gereken temel bitkisel ve hayvansal besinler vurgulanır. Dengeli beslenirken yiyecek ayırt etmeme, kaynağı belli olmayan gıdalar ile açıkta ve/veya sokakta satılan gıdalar, gazlı içecekler gibi ürünlerin tüketiminin sağlığa zararları üzerinde durulur.

HB.1.3.4. Gün içerisinde öğünlere uygun ve dengeli beslenir.

10. Bu kazanımları yüz yüze eğitim süreci ile işlemiş olsaydınız herhangi bir farklılık yapar mıydınız?

10.1. Ne tür farklılıklar yapardınız? Açıklar mısınız?

11. Hayat Bilgisi dersinde aşağıda verilen 2. dönem kazanımlarına yönelik ders içeriği düzenlemenizi, uygulamalarınızı ve değerlendirmenizi nasıl yürütmeyi planlıyorsunuz? Örnekler ile açıklar mısınız?

11.1. Yüz yüze ve online eğitim süreçleri olarak düşündüğünüzde farklılaşan planlarınız var mıdır? Düzenleme- uygulama- değerlendirme boyutlarında açıklar mısınız?

Sınıf Düzeyi: 1. Sınıf

nite Numarası: 6

nitenin Adı: Doğada Hayat

Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Kazanımlar:

HB.1.6.4. Doğayı ve çevresini temiz tutma konusunda duyarlı olur.

Doğayı ve çevreyi temiz tutmak için gerekenlerin yapılması ve bu konuda çevredekilerin nezaket kuralları çerçevesinde uyarılması üzerinde durulur.

HB.1.6.5. Geri dönüşümü yapılabilecek maddeleri ayırt eder.

Plastik, kâğıt, pil, bitkisel yağ ve cam gibi maddeler üzerinde durulur.

Konuyla ilgili benim dile getirmediğim ancak önemli olduğunu düşündüğünüz, belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mı?

Değerli katılımınız, gönüllüğünüz ve katkılarınız için teşekkür ederim.

2. SINIF DÜZEYİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Tarih:

Saat:

Değerli Meslektaşım,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tez çalışmam kapsamında, sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretim programına ilişkin sürdürülebilir kal odaklı eğitime yönelik görüşlerini, yeterlik algılarını ve uygulamalarını inceliyorum. Bu amaçla, sizinle bir görüşme yapmak istiyorum. Çalışmamız, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon izni ile yürümektedir. Görüşmemizin yaklaşık 30-40 dakika kadar süreceğini tahmin ediyorum. İzniniz olursa, bahsettiğiniz ayrıntıları sonradan unutmamak adına ses kayıt cihazı kullanmak istiyorum. Bu sizin için uygun mudur? Herhangi bir sebepten dolayı rahatsız hissetmeniz durumunda ses kaydının durdurulmasını ve tekrar başlatılmasını talep edebilirsiniz. Görüşme sonunda verdiğiniz bilgilerden veya herhangi bir sebepten rahatsızlık duymanız halinde görüşmeyi durdurabilir, kaydı silebilir ve görüşmeden ayrılabilirsiniz. Vereceğiniz bilgiler araştırmacılar tarafından sadece bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılacak olup, isminiz gizli tutulacak ve hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Herhangi bir durumda iletişim kurmak istediğiniz takdirde aşağıda iletişim bilgilerim mevcuttur. Sormak istediğiniz herhangi bir soru var mı? İzin verirseniz, görüşmemize başlayabiliriz.

Zeynep AYDOĞAN
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri
Eğitim Programları ve Öğretim

KİŞİSEL BİLGİLER

Doğum Tarihiniz:

Cinsiyet:

Öğrenim Durumunuz:

Mezun Olduğunuz Üniversite / Bölüm:

Eğitim Verdiğiniz Sınıf Düzeyi:

Mesleki Deneyiminiz (Kıdeminiz?):

Mevcut Dönemdeki Öğrenci Sayınız:

Uzaktan Eğitim Sürecinde Derse Katılan Öğrenci Sayınız:

Okulunuzun İmkânları (fiziki donanım, sosyal imkânlar vs.)

Öğrenci Profili (sosyo-ekonomik düzey, ebeveyn profili vs. kısaca bahseder misiniz?)

1. “Sürdürülebilir Gelişme” “Sürdürülebilir Kalkınma” “Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim” kavramlarından herhangi biri ile daha önce herhangi bir yerde karşılaştınız mı?

1.1. Hangisi / Hangileri ile karşılaştınız? Nerde / Nasıl açıklar mısınız?

1.2. “Sürdürülebilir Gelişme” “Sürdürülebilir Kalkınma” “Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim” gibi konularda herhangi bir kurs ya da seminer duyduunuz mu ya da böyle bir etkinliğe katıldınız mı?

1.2.1. Bu eğitime ne zaman katıldınız? Bu eğitimin içeriği neydi? Ne tür edinimleriniz-kazanımlarınız oldu? Bu kurs ya da eğitimlerdeki edinimleriniz öğretim uygulamalarınızı etkiledi mi? Nasıl etkiledi? Açıklar mısınız?

2. Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitimi nasıl tanımlarsınız?

2.1. Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitimin içeriği sizce hangi konu ya da etkinlikleri kapsamalıdır?

3. Zorunlu eğitimin ilk yıllarında öğretim programlarında sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime ilişkin görüşleriniz nelerdir?

(3. sorunun ardından öğretmenlere UNESCO'nun belirlemiş olduğu 17 madde ve bu maddelere yönelik kısa açıklamalar verilerek inceleme fırsatı sunulacaktır. Maddelere yönelik varsa öğretmenlerin soruları yanıtlanacaktır. Ardından görüşmeye devam edilecektir.)

4. UNESCO'nun belirlemiş olduğu 17 maddeyi incelediniz. Bu inceleme kapsamında bir önceki soruma yönelik değiştirmek, eklemek ya da çıkarmak istediğiniz herhangi bir şey var mıdır?
5. Eğitim uygulamalarınızda sürdürülebilir gelişme ile ilgili konulara yer veriyor musunuz? Bu konuların neler olduğunu somut örnekler vererek açıklar mısınız?
6. Sürdürülebilir gelişme ile ilgili konulara yönelik öğrenme- öğretme süreçlerinin yürütülmesinde aşağıdaki boyutları ayrı ayrı düşündüğünüzde kendinizi ne düzeyde yeterli hissediyorsunuz?
 - Öğrenme hedefleri- çıktısı belirleme
 - Ders içeriği düzenleme
 - Uygulama
 - Değerlendirme
7. Hayat bilgisi öğretim programını en son ne zaman incelediniz? Hangi sınıf düzeyinde incelediniz?
8. Hayat Bilgisi öğretim programını incelediğinizde, sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim ile ilgili olarak herhangi bir kazanım ile karşılaştınız mı?
 - 8.1. Hangi sınıf düzeyinde / ünite de / kazanımlarda karşılaştınız? Açıklar mısınız?
 - 8.1.1. Bu kazanımlara yönelik neler yapıyorsunuz, ne gibi uygulamalara ve değerlendirme yöntemlerine yer veriyorsunuz? Örneklerle açıklar mısınız?
9. Hayat Bilgisi dersinde aşağıda verilen 1. dönem kazanımlarına yönelik ders içeriği düzenleme uygulama ve değerlendirmenizi nasıl yaptınız? Örnekler ile açıklar mısınız?

Sınıf Düzeyi: 2. Sınıf

Ünite Numarası: 1

Ünitenin Adı: Okulumuzda Hayat

Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Kazanımlar:

HB.2.1.2. Bireysel farklılıklara saygı duyar.

Sınıf Düzeyi: 2. Sınıf

Ünite Numarası: 2

Ünitenin Adı: Evimizde Hayat

Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Kazanımlar:

HB.2.2.6. Evdeki kaynakları tasarruflu kullanmanın aile bütçesine katkılarını araştırır.

Konu işlenirken tablo okuma becerilerinin geliştirilmesi sağlanır.

HB.2.2.7. Yakın çevresindeki yardıma ihtiyaç duyan insanlara karşı duyarlı olur.

Aile bireyelerine, akrabalara, komşulara, hasta, hamile, yaşlı ve özel gereksinimli kişilere yardımcı olma üzerinde durulur.

Sınıf Düzeyi: 2. Sınıf

Ünite Numarası: 3

Ünitenin Adı: Sağlıklı Hayat

Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Kazanımlar:

HB.2.3.2. Dengeli beslenmeye uygun öğün listesi hazırlar.

HB.2.3.6. Mevsimine uygun meyve ve sebze tüketiminin insan sağlığına etkilerini fark eder.

10. Bu kazanımları yüz yüze eğitim süreci ile işlemiş olsaydınız herhangi bir farklılık yapar mıydınız?

10.1. Ne tür farklılıklar yapardınız? Açıklar mısınız?

11. Hayat Bilgisi dersinde aşağıda verilen 2. dönem kazanımlarına yönelik ders içeriği düzenlemenizi, uygulamalarınızı ve değerlendirmenizi nasıl yürütmeyi planlıyorsunuz? Örnekler ile açıklar mısınız?

11.1. Yüz yüze ve online eğitim süreçleri olarak düşündüğünüzde farklılaşan planlarınız var mıdır? Düzenleme- uygulama- değerlendirme boyutlarında açıklar mısınız?

Sınıf Düzeyi: 2. Sınıf

Ünite Numarası: 5

Ünitenin Adı: Ülkemizde Hayat

Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Kazanımlar:

HB.2.5.6. Yakın çevresindeki kültürel miras öğelerini araştırır.

Gelenek ve görenekler, yemek, giyim, kuşam, müzik ve yöresel oyunlar ile ilgili araştırma yapmaları sağlanır.

HB.2.5.7. Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların yaşam şekillerine ve alışkanlıklarına saygı duyar.

Ülkelerinden zorunlu veya isteğe bağlı göç etmiş kişilerden hareketle konu açıklanır.

HB.2.5.8. Yakın çevresinde yapılan üretim faaliyetlerini gözlemler.

Sanayi, tarım ve hayvancılık gibi iş kollarından hareketle konu açıklanır.

Sınıf Düzeyi: 2. Sınıf

Ünite Numarası: 6

Ünitenin Adı: Doğada Hayat

Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Kazanımlar:

HB.2.6.2. Bitki yetiştirmenin ve hayvan beslemenin önemini fark eder.

İmkânlar dâhilinde öğrencilerin uygulamalı olarak bitki yetiştirmeleri, fidan dikmeleri ve hayvan beslemeleri sağlanır.

HB.2.6.3. Yakın çevresindeki doğal unsurların insan yaşamına etkisine örnekler verir.

Yakın çevresindeki doğal unsurların (iklim koşulları, yer şekilleri, toprağın verimliliği, su kaynakları vb.) insanlar üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri ele alınır.

HB.2.6.4. Tüketilen maddelerin geri dönüşümüne katkıda bulunur.

Plastik, kâğıt, pil ve cam gibi maddelerin tekrar kullanılma alanları örneklenir. Bitkisel yağın uygun olmayan şekilde atılma/yok edilmesi durumları örneklenerek doğada ve gündelik hayatta oluşabilecek zararlara dikkat çekilir.

Plastik, kâğıt, pil, bitkisel yağ ve cam gibi maddeler üzerinde durulur.

Konuyla ilgili benim dile getirmediğim ancak önemli olduğunu düşündüğünüz, belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mı?

Değerli katılımınız, gönüllüğünüz ve katkılarınız için teşekkür ederim.

3. SINIF DÜZEYİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Tarih:

Saat:

Değerli Meslektaşım,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tez çalışmam kapsamında, sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretim programına ilişkin sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime yönelik görüşlerini, yeterlik algılarını ve uygulamalarını inceliyorum. Bu amaçla, sizinle bir görüşme yapmak istiyorum. Çalışmamız, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon izni ile yürümektedir. Görüşmemizin yaklaşık 30-40 dakika kadar süreceğini tahmin ediyorum. İzniniz olursa, bahsettiğiniz ayrıntıları sonradan unutmamak adına ses kayıt cihazı kullanmak istiyorum. Bu sizin için uygun mudur? Herhangi bir sebepten dolayı rahatsız hissetmeniz durumunda ses kaydının durdurulmasını ve tekrar başlatılmasını talep edebilirsiniz. Görüşme sonunda verdiğiniz bilgilerden veya herhangi bir sebepten rahatsızlık duymanız halinde görüşmeyi durdurabilir, kaydı silebilir ve görüşmeden ayrılabilirsiniz. Vereceğiniz bilgiler araştırmacılar tarafından sadece bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılacak olup, isminiz gizli tutulacak ve hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Herhangi bir durumda iletişim kurmak istediğiniz takdirde aşağıda iletişim bilgilerim mevcuttur. Sormak istediğiniz herhangi bir soru var mı? İzin verirsiniz, görüşmemize başlayabiliriz.

Zeynep AYDOĞAN
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri
Eğitim Programları ve Öğretim

KİŞİSEL BİLGİLER

Doğum Tarihiniz:

Cinsiyet:

Öğrenim Durumunuz:

Mezun Olduğunuz Üniversite / Bölüm:

Eğitim Verdiğiniz Sınıf Düzeyi:

Mesleki Deneyiminiz (Kıdeminiz?):

Mevcut Dönemdeki Öğrenci Sayınız:

Uzaktan Eğitim Sürecinde Derse Katılan Öğrenci Sayınız:

Okulunuzun İmkânları (fiziki donanım, sosyal imkânlar vs.)

Öğrenci Profili (sosyo-ekonomik düzey, ebeveyn profili vs. kısaca bahseder misiniz?)

1. “Sürdürülebilir Gelişme” “Sürdürülebilir Kalkınma” “Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim” kavramlarından herhangi biri ile daha önce herhangi bir yerde karşılaştınız mı?

1.1. Hangisi / Hangileri ile karşılaştınız? Nerde / Nasıl açıklar mısınız?

1.2. “Sürdürülebilir Gelişme” “Sürdürülebilir Kalkınma” “Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim” gibi konularda herhangi bir kurs ya da seminer duydunuz mu ya da böyle bir etkinliğe katıldınız mı?

1.2.1. Bu eğitime ne zaman katıldınız? Bu eğitimin içeriği neydi? Ne tür edinimleriniz-kazanımlarınız oldu? Bu kurs ya da eğitimlerdeki edinimleriniz öğretim uygulamalarınızı etkiledi mi? Nasıl etkiledi? Açıklar mısınız?

2. Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitimi nasıl tanımlarsınız?

2.1. Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitimin içeriği sizce hangi konu ya da etkinlikleri kapsamalıdır?

3. Zorunlu eğitimin ilk yıllarında öğretim programlarında sürdürülebilir gelişme odaklı eğitime ilişkin görüşleriniz nelerdir?

(3. sorunun ardından öğretmenlere UNESCO'nun belirlemiş olduğu 17 madde ve bu maddelere yönelik kısa açıklamalar verilerek inceleme fırsatı sunulacaktır. Maddelere yönelik varsa öğretmenlerin soruları yanıtlanacaktır. Ardından görüşmeye devam edilecektir.)

4. UNESCO'nun belirlemiş olduğu 17 maddeyi incelediniz. Bu inceleme kapsamında bir önceki soruma yönelik değiştirmek, eklemek ya da çıkarmak istediğiniz herhangi bir şey var mıdır?

5. Eğitim uygulamalarınızda sürdürülebilir gelişme ile ilgili konulara yer veriyor musunuz? Bu konuların neler olduğunu somut örnekler vererek açıklar mısınız?

6. Sürdürülebilir gelişme ile ilgili konulara yönelik öğrenme- öğretme süreçlerinin yürütülmesinde aşağıdaki boyutları ayrı ayrı düşündüğünüzde kendinizi ne düzeyde yeterli hissediyorsunuz?

- Öğrenme hedefleri- çıktısı belirleme
- Ders içeriği düzenleme
- Uygulama
- Değerlendirme

7. Hayat bilgisi öğretim programını en son ne zaman incelediniz? Hangi sınıf düzeyinde incelediniz?

8. Hayat Bilgisi öğretim programını incelediğinizde, sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim ile ilgili olarak herhangi bir kazanım ile karşılaştınız mı?

8.1. Hangi sınıf düzeyinde / ünite / kazanımlarda karşılaştınız? Açıklar mısınız?

8.1.1. Bu kazanımlara yönelik neler yapıyorsunuz, ne gibi uygulamalara ve değerlendirme yöntemlerine yer veriyorsunuz? Örneklerle açıklar mısınız?

9. Hayat Bilgisi dersinde aşağıda verilen 1. dönem kazanımlarına yönelik ders içeriği düzenleme uygulama ve değerlendirmenizi nasıl yaptınız? Örnekler ile açıklar mısınız?

Sınıf Düzeyi: 3. Sınıf

Ünite Numarası: 1

Ünitenin Adı: Okulumuzda Hayat

Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Kazanımlar:

HB.3.1.4. Arkadaşlık sürecinde dikkat edilmesi gereken hususları kavrar.

Arkadaşlık bağlarının oluşturulması, korunması, güçlendirilmesi ve dostluğa dönüştürülmesine aracı olacak tutum ve değerlerin (saygı, dayanışma, birbirinin sorunlarına karşı duyarlılık, karşılıklı zarafet, güven ve kibarlık vb.) üzerinde durulur.

HB.3.1.9. Okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.

Sınıf Düzeyi: 3. Sınıf

Ünite Numarası: 2

Ünitenin Adı: Evimizde Hayat

Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Kazanımlar:

HB.3.2.6. Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.

Elektrik, su, para, giyecek ve yiyeceklerin kullanımı ele alınır, özellikle ekmek israfının önlenmesi ile ihtiyaç fazlası gıda maddelerinin değerlendirilmesi gibi konular üzerinde durulur. Kazanım işlenirken tablo ve grafik okuma becerileri ön plana alınmalıdır.

HB.3.2.8. İstek ve ihtiyaçlarını karşılarken kendisinin ve ailesinin bütçesini korumaya özen gösterir.

Sınıf Düzeyi: 3. Sınıf

Ünite Numarası: 3

Ünitenin Adı: Sağlıklı Hayat

Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Kazanımlar:

HB.3.3.1. Kişisel bakımını yaparken kaynakları verimli kullanır.

HB.3.3.2. Yiyecek ve içecekler satın alınırken bilinçli tüketici davranışları gösterir.

Yiyecek satın alınan yer, ürünün rengi, şekli, kokusu, son kullanma tarihi ve içeriklerine dikkat ederek alışveriş yapma üzerinde durulur.

HB.3.3.3. Sağlığını korumak için mevsimlere özgü yiyeceklerle beslenir.

HB.3.3.4. Sağlığını korumak için yeterli ve dengeli beslenir.

Sağlıklı büyümek için dengeli beslenmenin gerekliliği vurgulanır. Ayrıca obezite, diyabet, çölyak ve besin alerjisi gibi sağlık sorunlarına da dikkat çekilir. Yiyecek israfından kaçınmanın önemi üzerinde durulur.

HB.3.3.5. Kendisinin ve toplumun sağlığını korumak için ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uyar.

Ortak kullanıma açık mekânları, tuvalet ve lavaboları temiz, hijyen kurallarına uygun kullanmanın önemi üzerinde durulur.

10. Bu kazanımları yüz yüze eğitim süreci ile işlemiş olsaydınız herhangi bir farklılık yapar mıydınız?

10.1. Ne tür farklılıklar yapardınız? Açıklar mısınız?

11. Hayat Bilgisi dersinde aşağıda verilen 2. dönem kazanımlarına yönelik ders içeriği düzenlemenizi, uygulamalarınızı ve değerlendirmenizi nasıl yürütmeyi planlıyorsunuz? Örnekler ile açıkla mısınız?

11.1. Yüz yüze ve online eğitim süreçleri olarak düşündüğünüzde farklılaşan planlarınız var mıdır? Düzenleme- uygulama- değerlendirme boyutlarında açıkla mısınız?

Sınıf Düzeyi: 3. Sınıf

Ünite Numarası: 5

Ünitenin Adı: Ülkemizde Hayat

Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Kazanımlar:

HB.3.5.3. Yakın çevresinde yer alan tarihî, doğal ve turistik yerlerin özelliklerini tanıtır.

Yakın çevresinde bulunan cami, çeşme, han, hamam, müze, kale, tarihî çarşılar, köprüler, millî parklar vb. yerler hakkında araştırma yaptırılarak sınıfta arkadaşlarıyla paylaşması sağlanır.

HB.3.5.7. Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların sorunlarına yönelik sosyal sorumluluk projelerine katılır.

Ülkelerinden zorunlu veya isteğe bağlı göç etmiş kişilerden hareketle konu açıklanır.

Sınıf Düzeyi: 3. Sınıf

Ünite Numarası: 6

Ünitenin Adı: Doğada Hayat

Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Kazanımlar:

HB.3.6.1. İnsan yaşamı açısından bitki ve hayvanların önemini kavrar.

HB.3.6.5. Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır.

Daha iyi yaşanılabilir bir çevre için su, hava ve toprak gibi doğal kaynakların temiz tutulması, uygun kullanılması ve ağaç dikilmesinin önemi üzerinde durulur. Ayrıca konuyla ilgilenen sivil toplum kuruluşları temel düzeyde tanıtılır.

HB.3.6.6. Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir.

Plastik, kâğıt, pil ve cam gibi maddelerin toplanma şekilleri ve tekrar kullanıma sunulma alanları örneklenir. Bu sürecin çevreye olan katkıları vurgulanır. Sayılan maddelerden birini kullanmak ve farklı işlev kazandırmak suretiyle sürdürülebilirlikte rol alabilecekleri fark ettirilir.

Konuyla ilgili benim dile getirmedığım ancak önemli olduğunu düşündüğünüz, belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mı?

Değerli katılımınız, gönüllüğünüz ve katkılarınız için teşekkür ederim.

EK-D: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172-300
Konu : Zeynep AYDOĞAN (Etik Komisyon İzni)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 27.05.2020 tarihli ve 51944218-300/00001098189 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi **Zeynep AYDOĞAN**'ın **Dr. Öğr. Üyesi Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ** danışmanlığında yürüttüğü “**Sınıf Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitime Yönelik Görüşlerinin, Yeterlik Algılarının ve Uygulamalarının İncelenmesi**” başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **09 Haziran 2020** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral
NOHUTCU Rektör Yardımcısı

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye –Ankara

Sevda TOPAL

Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

EK-E: Milli Eğitim İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.11194435
Konu : Araştırma İzni

25.08.2020

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 09.07.2020 tarihli ve 00001147689 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Zeynep AYDOĞAN'ın "**Sınıf Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitime Yönelik Görüşlerinin, Yeterlik Algılarının ve Uygulamalarının İncelenmesi**" konulu çalışması kapsamında İlimiz Keçiören İlçesine bağlı Kariyerim Koleji, Çizmecı İlkokulu, Kalaba İlkokulu, Mecidiye İlkokulu, Önder Ata İlkokulu'nda uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR Vali
a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları Dağıtım:

Gereği:

Bilgi:

Evrakın Hacettepe Üniversitesi Keçiören İlçe M.E.M. elektronik imza suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden b1be0b3-1e94-438c-88b9-dc10e6a0e157 kodu ile erişebilirsiniz.

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Adres: Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A

Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: D. KARAGÜZEL

Tel: 0 (312) 306 89 07

Faks: 0 () _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7b12-6cf0-3d24-a4b4-70e3 kodu ile teyit edilebilir.

EK-F: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününi kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

05/07/2021

Zeynep AYDOĞAN

EK-G: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

28/06./2021

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Programındaki Sürdürülebilir Gelişmeye Yönelik Görüşleri, Yeterlik Algıları ve Uygulamaları

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
22/ 06 / 2021	153	249582	08/ 06/ 2021	%13	1610538050

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Zeynep Aydoğan
Öğrenci No.: N18132858
Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Programı: Eğitim Programları ve Öğretim
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.
(Unvan, Ad Soyadı, İmza)

EK-Ğ: Thesis Originality Report

28/ 06/ 2021

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Curriculum and Instruction

Thesis Title: Primary School Teachers' Views, Efficacy Perceptions and Practices on Sustainable Development in the Life Studies Program

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
22/ 06 / 2021	153	249582	08/ 06/ 2021	%13	1610538050

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Zeynep Aydoğan

Student No.: N18132858

Department: Educational Sciences

Program: Curriculum and Instruction

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Title, Name Lastname, Signature)

EK-H: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

05/07/2021

Zeynep AYDOĞAN

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

(1) *Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü Üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tez erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.*

(2) *Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tez erişime açılması engellenebilir.*

(3) *Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü Üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.*

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

** Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.*

