

The Relationship Between Teachers' Sustainable Education Dispositions and Their Perceptions of National Social Responsibility

Yakup Yiğit^a  İhsan Topçu^b  Orhan Cingöz^c  Murat Yiğittekin^d 

^a PhD Student, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye, yakup5883@gmail.com

^b Assoc. Prof. Dr., Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye, ihsantopcu@cumhuriyet.edu.tr

^c PhD Student, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye, orhancingoz38@gmail.com

^d PhD Student, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye, muratyigittekin@outlook.com

ABSTRACT

The concept of sustainability, which was first introduced in 1987, has gained significant traction in the field of education. In recent years, the relationship between sustainability and education has been a focal point of research, with the prevailing view being that sustainability will become more operational through education. In this context, the relationship between teachers' levels of sustainable education tendency and their perceptions of national social responsibility has gained significance. The present study was conceptualized with the assumption that sustainable education tendency, which is inherently associated with the concept of social responsibility, is also related to national social responsibility perceptions. The present study aims to elucidate the relationship between teachers' sustainable education disposition levels and their perceptions of social responsibility. The study population consists of teachers working in the provinces of Ankara, Kayseri, and Sivas. The final sample size comprised 605 teachers. The study employed the relational survey model, a quantitative research method, to collect data. The collection of research data was facilitated by the Sustainable Education Tendencies Scale and the Global Social Responsibility Scale. The subsequent analysis employed a series of statistical tests, including the Mann-Whitney U test, the Kruskal-Wallis H test, and formal evaluation tests, to ascertain the existence of a significant relationship between teachers' sustainability tendencies and their perceptions of social responsibility, contingent upon specific variables.

Article Type
Research

Article Background
Received:
15.01.2025
Accepted:
03.04.2025

Keywords
Sustainability, Sustainable Education, Social Responsibility, Teacher Perceptions

To cite this article: Yiğit, Y., Topçu, İ., Cingöz, O., & Yiğittekin, M. (2025). The relationship between teachers' sustainable education dispositions and their perceptions of national social responsibility. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 13 (2), 929-963. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1620360>

Corresponding Author: Yakup Yiğit, e-mail: yakup5883@gmail.com

Introduction

The efficacy of teachers' sustainable education tendencies in fostering individuals' social responsibility awareness is a subject of considerable interest. In this regard, it is imperative to examine the correlation between teachers' sustainable education inclinations and perceptions of national social responsibility within the educational institutions where they are employed.

Sustainable Education

The notion of sustainability first emerged in academic discourse in 1987, marking its mainstream introduction. The concept is generally used with its social, environmental, and economic dimensions. The scope of sustainability encompasses a wide range of issues, including global warming, environmental degradation, consumption, the restoration of degraded natural habitats, urbanization, and related topics. These concepts, which permeate our daily lives, are, in essence, the very subject of sustainability. However, the social dimension of the concept of sustainability is also a salient factor. Education plays a pivotal role in both the social and economic dimensions of sustainability. In our current global context, characterized by the intensive use of advanced technology and scientific development, it is future generations, particularly our children, who are likely to be most adversely affected by socioeconomic factors (Yavlak, 2022). In this regard, the imperative for sustainable education grows increasingly pronounced.

Effective learning is predicated upon children's active participation in the educational process, with all their senses engaged. Sustainable education necessitates the integration of children into social life, nature, and the environment in its entirety. The concept of sustainability, therefore, necessitates an integrative approach that encompasses all facets of the environment, including its social and economic dimensions. Human beings are inextricably linked with nature, engaging in a perpetual exchange with it, impacting it, and being impacted by it. Consequently, environmental education occupies a pivotal role within the overarching concept of sustainability.

The actions of individuals in the technological domain invariably exert an influence on the natural environment. Consequently, this phenomenon impacts various facets of human existence, including but not limited to health, social life, and economic life. In light of these concerns, numerous institutions and organizations have emerged with the objective of mitigating the adverse impacts of human-nature interaction and optimizing the utilization of natural resources. Achieving this objective necessitates a comprehensive educational approach, with a particular emphasis on imparting knowledge to individuals, particularly children, across a wide range of disciplines. Among these, environmental education is addressed under the titles of education about the environment, education within the environment, and education for the environment. Education activities focused on environmental issues within our educational institutions persist in their mission to inform individuals about the intricate relationship between humans and the environment, thereby fostering heightened awareness and interest in environmental matters. Education in the environment is characterized by a student-centered approach, emphasis on hands-on learning, and a holistic approach that integrates theoretical knowledge with practical application. Education for the environment aims to ensure environmental progress; in this direction, individuals are expected to take an active role in solving environmental problems. In this regard, concepts such as environmental awareness, interest, knowledge, value, attitude, responsibility, and action development assume paramount importance. Conversely, the concept of sustainability encompasses

not only environmental concerns but also the intricate relationship between humans and nature, thus necessitating a comprehensive examination of both. The notion of sustainable education has been delineated as an educational paradigm wherein socio-cultural concerns, including liberty, security, solidarity, equality, and justice—which pertain to the continuity of life in its social, international, and individual dimensions—are addressed (Yavlak, 2022). Brand (2002) has asserted that the notion of sustainability encompasses not only environmental impacts but also dimensions such as the economy and social welfare. The multidimensional needs of the human factor necessitate the integration of sustainability with environmental and economic fields, as previously articulated by Blowers (2003) and Sachs (2019). In the architectural dimension of the concept of sustainability, many titles such as easy access as a social benefit, bringing people with disabilities into society, and quality of life are listed from the examination of school buildings (Küçük, 2016). To enhance educational environments, the integration of plants and trees into school gardens, along with opportunities for experiential learning, has emerged as a sustainable education trend (Yalçın, 2022).

Education for sustainable development is defined as a transformative learning process. The integration of sustainable education in academic institutions provides students, educators, and educational systems with the requisite knowledge and cognitive frameworks necessary to foster the well-being of human lives and safeguard the systems on which human existence depends, thereby paving the way towards economic prosperity and responsible citizenship (CISE, 2016). The Sustainable Development Goals Development Report (2019) of the Presidency of the Republic of Turkey's Strategy and Budget Directorate underscores the imperative for cultivating teacher competencies in pedagogical domains, ensuring they impart education in psychological and social dimensions, thereby fostering continuity within the education system and ensuring the inclusion of disadvantaged groups. The education of students from disadvantaged groups is also included in the sustainable development goals (Karatekin, 2021).

In order to enhance environmental protection and sustainability, it is imperative for individuals to acquire new competencies in various disciplines (Topcu et al., 2022). Education has been identified as the most effective means of achieving this objective. Education is widely recognized as the cornerstone of the sustainable development of the global population. This notion has been underscored in numerous national and international documents, including the declaration adopted by the environment ministers of the United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) member countries during the Fifth Ministerial Conference in 2003. This document underscores the role of education in fostering a sustainable environment, promoting sustainable development, and fostering peace (UNECE, 2003). In light of these principles, countries were invited to integrate sustainable development into their educational programs at all levels. Subsequent to this, in 2004, the "Draft UNECE Strategy for Education" was adopted in Geneva. Subsequently, on March 23, 2005, the UNECE Strategy on Education for Sustainable Development was formally endorsed during a high-level meeting. This strategy asserts that environmental concerns should be incorporated into other aspects of education through an integrated approach to education for sustainable development (UNECE, 2005). These developments indicate a necessity for educators to assume new roles that can facilitate sustainable development. This necessity demands the implementation of novel approaches in teacher education, the conception of innovative models for the educational process, the development of new methods, and the updating of the content of teacher education.

Social Responsibility

Social responsibility, which is closely related to the concept of morality (Demir & Songür, 1999),

requires acting in equity. This concept encompasses moral values such as truthfulness, impartiality, and justice. The concept of social responsibility encompasses various domains, including economic, legal, ethical, and common sense aspects. Furthermore, this multifaceted concept encompasses sub-dimensions such as altruistic social responsibility, national social responsibility, corporate social responsibility, and economic social responsibility (Yanık & Türker, 2012). In this context, social responsibility is defined as the moral obligation of individuals to contribute to the betterment of society (Karatepe & Ozan, 2017). Conversely, national social responsibility entails the acknowledgement of both the positive and negative aspects of one's society, both historically and in the present, and the assumption of responsibility to preserve the cultural, moral, and ethical values of the nation to which an individual feels a sense of belonging for the benefit of humanity (Başer, 2015).

Social responsibility is an indicator of the current analysis of sustainability. It delineates the establishment of relationships and the implementation of changes in institutions and organizations in order to respond to the demands of society. However, different challenges may arise related to the socially responsible production and distribution of new technologies, professional skills, and knowledge by companies (Niebles et al., 2018). In this regard, corporate social responsibility can be delineated as the voluntary integration of social and environmental concerns of companies into their business activities and relationships with stakeholders (European Commission, 2019).

The concept of social responsibility is shaped by two main factors. Firstly, it is influenced by the adherence of individuals or businesses to economic and legal conditions. Secondly, it is shaped by the pursuit of a working strategy and policy in accordance with business ethics and the expectations of the people and institutions surrounding them. The ultimate goal of social responsibility is to make people happy and satisfied. In essence, social responsibility signifies the cognizance of individuals or organizations' obligation to the society in which they reside. This notion encompasses the proactive consideration of the ramifications of actions and behaviors, anticipating their repercussions. Individuals and organizations that demonstrate a sense of responsibility towards society are often engaged in corporate social responsibility initiatives, particularly in the context of sustainability. In this regard, the concepts of sustainability and social responsibility are complementary. The concept of social responsibility makes an important contribution to sustainable development and sustainability. The overarching objective of both concepts is to act in a manner that does not adversely impact the needs of future generations while addressing the present-day needs of individuals (Engin & Akgöz, 2013).

According to Eraslan (2011), individual responsibility is defined as "the state of consciousness of individuals towards society." In response to this concept, various models have been developed to measure and concretize individuals' social responsibility behaviors (Filiz & Demirhan, 2018). Concurrently, a plethora of concepts have been employed under the umbrella of sustainability and social responsibility. In the contemporary digital era, characterized by the pervasive influence of digitalization and digital communication, the notion of digital social responsibility has emerged as a prominent theme in academic discourse (Alptekin, 2020). In this regard, it has been determined that the concepts of sustainability, understood as the ability to meet one's own needs without compromising the needs of future generations, and social responsibility, defined as the capacity for strategic awareness regarding this awareness, are interconnected (Engin & Akgöz, 2013). A shared characteristic of these concepts is transparency (Yanık & Türker, 2012).

The Republic of Türkiye is among the nations that have endorsed the 2030 Sustainable Development

Goals, incorporating these objectives into its strategic development plans to achieve them (Yereli & Ünal, 2022). The Strategy and Budget Directorate of the Presidency of the Republic of Türkiye has established targets to be accomplished by 2030 within the framework of the Sustainable Development Goals. The sustainable development goals assessment report on education (Presidency of Strategy and Budget, 2019) encompasses 10 goals, which can be categorized under three overarching themes: access to education, equality, and lifelong learning opportunities. The fourth sustainable development goal in the report, which aims to develop and improve a quality education system, has the potential to advance almost all sustainable development goals, from poverty reduction to quality employment, from gender equality to economic growth.

The tendency of individuals to prioritize sustainable education has been demonstrated to influence their level of global social responsibility (Aytar, 2019). Teachers, as the primary educators, assume a pivotal role in imparting the necessary skills and knowledge to students, empowering them to engage with these issues in their education. However, for teachers to be effective in this regard, it is essential that they have first internalized these competencies. A competent teacher is one who has acquired professional competencies and acts in a way that contributes to social development in education and training processes (Tapia, 2019). These professional competencies encompass a range of skills, including mindfulness (e.g., emotion identification and recognition, self-efficacy), self-management (e.g., impulse control and stress management), social awareness (e.g., empathy and respect for others), communication (e.g., relationship management), and responsible decision-making (e.g., problem solving, personal, social, and ethical responsibility) (Ahmed et al., 2020). Determining teachers' sustainable education tendencies and their perceptions of national social responsibility is imperative in this respect. The present study aims to deepen the understanding of effective education strategies in the context of sustainability and social responsibility, and to ascertain the relationship between teachers' perceptions of national social responsibility and their sustainable education tendencies.

The present study sought to ascertain the correlation between teachers' sustainable education tendencies and their perceptions of social responsibility, while taking into account a range of variables. Additionally, the role of educational institutions and teachers in cultivating social responsibility awareness among individuals with sustainable educational tendencies within the national context was investigated. The study sought to address the following research questions:

1. What is the level of teachers' sustainable education tendencies?
2. Do the sustainable education tendency levels of teachers show significant differences according to their gender, seniority, subject areas, and the types of schools they work in?
3. What is the level of teachers' perception of national social responsibility?
4. Do teachers' perceptions of national social responsibility according to their own perceptions show significant differences according to their gender, seniority, the type of school they work in, and their subject areas?
5. Is there a significant relationship between teachers' sustainable education tendency levels and their perception levels of national social responsibility?

Method

This study employs a descriptive research design, utilizing a quantitative methodology. The

relational survey model, a type of quantitative research design, was deemed appropriate for the study's design. The objective of correlational survey models is to ascertain the presence and/or extent of co-variance between two or more variables (Cohen et al., 2005; Karasar, 2014). In the context of such studies, also designated as correlational research, the variables are not intervened in any way (Büyüköztürk et al., 2020). Correlational analysis involves the examination of relational situations, and variance analysis enables the comparison of variables (Gürbüz & Şahin, 2018). In the course of the research data analysis, non-parametric tests, Kruskal-Wallis H, Mann-Whitney U, and Spearman correlation analysis were employed when the data did not conform to a normal distribution. The ethical approval for this research was granted by the Research Ethics Committee of the Faculty of Educational Sciences at Cumhuriyet University (decision number E-50704946-100-412293 dated 25/03/2024).

The Population and Sample

The study population is the Central Anatolia Region. The selection of Ankara, Kayseri, and Sivas provinces was determined by the convenience sampling method due to their contributions in facilitating the researcher's access to participants and conducting the research (Büyüköztürk et al., 2020). In Ankara, Kayseri, and Sivas provinces, a total of 110,409 teachers were employed in preschool, primary school, secondary school, and high school institutions in 2024. Of these, 77,852 teachers were employed in Ankara (Ankara Provincial Directorate of National Education, 2024), 23,084 teachers were employed in Kayseri (Kayseri Provincial Directorate of National Education, 2024), and 9,473 teachers were employed in Sivas (Sivas Provincial Directorate of National Education, 2024). According to Karasar's (2014) formula, reaching 383 people with 95% confidence level and 5% confidence interval is considered sufficient for a population of 110409 teachers. In instances where the number of participants is determined based on the population size of 110,409 teachers, it is considered sufficient to include at least 384 teachers in the sample (Krejcie & Morgan, 1970, as cited in Cohen et al., 2005). In this context, a sample of 605 teachers was deemed sufficient for the study. During the data collection process, the researchers visited various schools in Ankara, Kayseri, and Sivas provinces to reach teachers and administered scales to volunteer teachers. The demographic characteristics of the participants in the sample are enumerated in Table 1.

Table 1

Sample Size

Variable	Categories	<i>f</i>	%
Gender	Female	328	54
	Male	277	46
	Total	605	100
School type	Preschool	45	7,44
	Primary School	187	30,93
	Secondary School	155	25,60
	High School	218	36,03
	Total	605	100
Participating teacher (by province)	Ankara	205	33,89
	Kayseri	206	34,04
	Sivas	194	32,07
	Total	605	100

As indicated in Table 1, 54% of the teachers participating in the study were female and 46% were male. Furthermore, the data reveal that 7.44% of the participants were employed in preschool

education institutions, 30.93% in primary schools, 25.60% in secondary schools, and 36.03% in secondary education institutions. The geographical distribution of the participants is also noteworthy. A significant proportion, 33.89%, were based in Ankara, followed by Kayseri (34.04%) and Sivas (32.07%), which are located in the central region of Turkey.

Data Collection Tools and Process

In this study, data were collected through the following instruments: the Personal Information Form, the Sustainable Education Tendency Scale, and the Global Social Responsibility Scale. In the context of the research, the Sustainable Education Tendency Scale developed by Köybaşı Şemin (2020) was employed to ascertain teachers' sustainable education tendencies, while the Global Social Responsibility Scale developed by Başer and Kılınç (2015) was utilized to assess teachers' perceptions of national social responsibility.

The "Sustainable Education Disposition Scale," a one-dimensional instrument developed by Köybaşı Şemin (2020), comprises 32 items. The reliability (internal consistency) coefficient of the scale was calculated as $\alpha=.96$ by Köybaşı Şemin (2020). Furthermore, the results of the exploratory factor analysis of the scale (CFI=.95; TLI=.95; RMSEA=.01; SRMR=.05) indicate its usability (Kline, 2015). In the present study, the reliability (internal consistency coefficient) of the scale was determined to be $\alpha=.95$.

The "Global Social Responsibility Scale," developed by Başer and Kılınç (2015), was utilized to ascertain teachers' perceptions of national social responsibility. The researchers found the scale to be reliable, with alpha coefficients of .89 for the whole scale, .88 for the Action Oriented Responsibility sub-dimension, .74 for the Ecological Responsibility sub-dimension, .77 for the Altruistic Responsibility sub-dimension, and .73 for the National Responsibility sub-dimension. In the present study, the reliability (internal consistency) coefficient of the scale was found to be $\alpha=.80$ in the whole scale and $\alpha=.64$ in the National Responsibility sub-dimension. It is noteworthy that the present study was designed to address the sustainable education tendencies of teachers exclusively on a national scale. Consequently, the analyses were constrained to utilize data from the national social responsibility sub-dimension.

Data Analysis

The data collected in the study were transferred to the SPSS data analysis program. Initially, descriptive statistics were utilized to ascertain the extent of sustainable educational leadership and global social responsibility perceptions among teachers. In this context, mean, minimum, maximum, and standard deviation values were calculated with the data obtained from the Sustainable Education Tendency Scale and Global Social Responsibility Scale. The scores obtained from 5-point Likert-type scales were interpreted by considering the following score ranges:

1.00 – 1.80: Very Low

1.81 – 2.60: Low

2.61 – 3.40: Median

3.41 – 4.20: High

4.21 – 5.00: Very High

The normality test, which was conducted to ascertain the presence of normal distribution, revealed that both Kolmogorov-Smirnov (sig=.000, $p<.005$) and Shapiro-Wilk (sig .00= $p<.005$) tests were applied for both scales. The results of these tests indicated that normal distribution was not supported. Given the absence of normal distribution in the data analysis process, non-parametric tests, including Kruskal-Wallis H, Mann-Whitney U, and Spearman's correlation analysis, were employed.

Findings

Teachers' Sustainable Education Dispositions

To assess the teachers' inclination towards sustainable education, a descriptive statistical analysis was conducted using data obtained from the sustainable education tendency scale. The mean, minimum, maximum, and standard deviation scores were calculated. The ensuing results are delineated in Table 2.

Table 2

Sustainable Education Tendency Scale: Mean, Minimum, Maximum, and Standard Deviation.

Sub-Dimensions	$\bar{x}$	sd	Minimum	Maximum
Sustainable education tendency	3,80	23,48225	32	160

Upon examination of Table 2, it becomes evident that teachers exhibit a high level of perception in the sustainable education tendency dimension ($\bar{x}=3.80$). The high sustainable tendency levels exhibited by teachers are indicative of their positive perceptions regarding sustainability. This finding can be regarded as a favorable indicator for educational organizations and schools.

An Examination of Teachers' Sustainable Education Tendency Levels in Terms of Various Variables

The second research question sought to ascertain whether there were significant differences in sustainable education tendency levels among teachers based on gender, seniority, subject area, and school type.

Sustainable Tendency Levels by Gender

The results of the non-parametric Mann-Whitney U test, conducted to determine whether the scores on the Sustainable Education Disposition Scale differ significantly according to gender, are presented in Table 3.

Table 3

Mann Whitney-U Test Results of Sustainable Education Tendency Scale Scores According to Teachers' Gender Variable

Scale and sub-dimensions	Variable	Groups	n	Mean Ranks	Total Ranks	U	Z	p
Sustainable education tendency	Gender	Female	328	309,63	101558	43254	-1,015	0,31
		Male	277	295,15	81757			
		Total	605					

$p<.05$

As indicated by the findings presented in Table 3, the Sustainable Education Tendency levels observed among teachers within the context of their respective schools do not exhibit substantial disparities based on gender ($U=43254$, $p<.05$). While there is no statistically significant difference between the two groups, as indicated by the mean scores, it can be posited that female teachers exhibit a higher perception of sustainable education tendency ($\bar{x}=309.63$) compared to male teachers ($\bar{x}=295.15$). This finding suggests that the absence of a substantial disparity in sustainable education tendencies between female and male teachers is a favorable indication for both genders.

Sustainable Tendency Levels According to Seniority, Subject Area, and School Type

The results of the non-parametric Kruskal-Wallis H test, conducted to determine whether sustainable education disposition scores differed according to teachers' seniority, subject area, and school type variables, are presented in Table 4.

Table 4

Kruskal Wallis-H Test Results of Sustainable Educational Leadership Scale Scores According to Seniority, School Type, Subject Area Variables

Sub-Dimensions	Variable	Groups	N	Mean Ranks	X	df	p
Sustainable Education Tendency	Seniority	1 to 10	114	300,58	5,106	4	0,277
		10 to 15	137	305,58		4	
		15 to 20	108	328,08		4	
		20 to 25	99	304,65		4	
		25+	147	278,85		4	
		Total	605				
	School Level	Preschool	45	400,3	42,955	3	0,000
		Primary School	187	349,53		3	
		Secondary School	154	277,19		3	
		High School	219	261,42		3	
		Total	605				
	Subject Areas	Humanities	428	321,35	16,653	2	0,000
		Numerical	81	269,08		2	
		Vocational courses	96	249,83		2	
		Total	605				

* $p<.05$

As indicated in Table 4, the findings reveal that, in the opinion of the teaching staff, there is no statistically significant difference in terms of seniority ($\bar{x}=5,106$, $p>.05$). However, a statistically significant difference was observed in relation to the type of school level ($\bar{x}=42,955$, $p<.05$) and subject area ($\bar{x}=16,653$, $p<.05$) variables. The conclusion that can be drawn here is that teachers' working hours do not create a differentiation in their sustainable education tendencies. This finding suggests that teachers with similar working hours exhibit comparable tendencies. However, a difference in teachers' sustainable education tendencies is observed across different subject areas. One potential explanation for this variation could be the content of pre-service education in certain subject areas, which may have a closer alignment with sustainability-related issues. A similar phenomenon may also be observed in terms of school type. It is plausible that certain school types may exhibit a greater inclination towards sustainable education, while others may demonstrate a lesser degree of interest.

The results of the non-parametric Mann-Whitney-U test, conducted to determine which school types caused the significant difference between school levels, are given in Table 5.

Table 5

Mann Whitney-U Test Results of Sustainable Education Tendency Scale Scores According to Teachers' School Type Variable

Sub-Dimensions	Variable	Groups	n	Mean Ranks	Mean Totals	U	Z	p
Sustainable education tendency	School type	Preschool	45	133,41	6003,5	3446,5	-1,88	0,059
		Primary School	187	112,43	21024,5			
		Total	232					
	School type	Preschool	45	131,29	5908	2057	-4,144	0,000
		Secondary School	154	90,86	13992			
		Total	199					
	School type	Primary School	187	189,84	35500,5	10875,5	-3,88	0,000
		Secondary School	154	148,12	22810,5			
		Total	341					
	School type	Primary School	187	235,26	43993,00	14538	-5,04	0,000
		High School	219	176,38	38628,00			
		Total	406					
	School type	Preschool	45	181,60	8172,00	2718	-4,73	2,16
		High School	219	122,41	26808,00			
		Total	264					
	School type	Secondary School	154	193,22	29755,5	15905,5	-0,93	0,35
		High School	219	182,63	39995,5			
		Toplam	373					

*p<.05

As indicated in Table 5, the findings reveal that there is no statistically significant difference between preschool and primary school institutions ($U = 3446,9$, $p > .05$), between preschool and high school teachers ($U = 2718$, $p > .05$), and between middle school and high school teachers ($U = 15905,5$, $p > .05$). However, a statistically significant difference was observed between preschool and middle school teachers, in favor of middle school teachers ($U = 2057$, $p < .05$). Additionally, a significant difference was identified between primary and middle school teachers, in favor of primary school teachers ($U = 10875,5$, $p < .05$). Finally, a similar pattern was noted between primary and high school teachers, in favor of primary school teachers ($U = 14538$, $p < .05$). These findings suggest that primary school teachers exhibit a higher propensity for sustainable education practices. This phenomenon can be attributed to the heightened sensitivity of primary schools to sustainability and sustainable education issues, as well as the availability of a more extensive array of program content and practices tailored to this level. The results of the non-parametric Mann-Whitney-U test, which was conducted to ascertain the origin of the significant difference in subject area variables, are presented in Table 6.

Table 6

Mann Whitney-U Test Results of Sustainable Education Tendency Scale Scores According to Teachers' Subject Area Variable

Sub-Dimensions	Variable	Groups	n	Mean Ranks	Mean	U	Z	p
					Totals			
Sustainable education tendency	Subject Area	Humanities	428	261,99	112131,5	14342,5	-2,465	0,014
		Numerical	81	218,07	17663,5			
		Total	509					
		Humanities	428	273,86	117210,5	15683,5	-3,626	0,000
		Vocational Courses	96	211,87	20339,5			
		Total	524					
		Numerical	81	92,01	7453	3644	-0,719	0,472
		Vocational Courses	96	86,46	8300			
		Total	177					

*p<.05

As indicated in Table 6, the teachers' perceptions indicate that there is no statistically significant difference between numerical and vocational courses ($U = 3644$, $p > .05$). However, a significant difference emerges when comparing humanities and numerical subject areas, with teachers teaching humanities subjects demonstrating superior performance ($U = 14342.5$, $p < .05$). A similar yet less pronounced difference is observed between subject teachers of humanities and vocational courses, with teachers instructing humanities courses exhibiting higher performance ($U = 15683.5$, $p < .05$). This finding suggests that teachers specializing in the humanities courses exhibit higher levels of commitment to sustainable education.

Teachers' Perceptions of National Social Responsibility

The third inquiry addressed in this study pertains to teachers' perceptions of national social responsibility. To address this inquiry, the Global Social Responsibility scale was administered to the teaching population. A descriptive statistical analysis was performed on the sub-dimensions of the scale, and mean, minimum, maximum, and standard deviation scores were calculated. The ensuing results are delineated in Table 7.

Table 7

Global Social Responsibility Scale National Social Responsibility Sub-dimension Mean, Minimum, Maximum, and Standard Deviation Values

Sub-Dimensions	$\bar{x}$	sd	Minimum	Maximum
National Social Responsibility	3,45	3,69018	6	30

As indicated by the results presented in Table 7, teachers exhibited a high level of national social responsibility ($\bar{x} = 3.45$). A fundamental responsibility of the educational institution is to cultivate students into individuals who are both individually and collectively responsible. The social responsibility regulation, meticulously crafted for this purpose, delineates the duties and responsibilities of school administrators and educators. The specific activities to be implemented for the realization of these social responsibility outcomes are outlined in detail in the MoNE (2023) social responsibility regulation. Achieving these objectives is contingent upon educators possessing a

profound understanding of this imperative. In this regard, it is imperative that teachers hold a profound understanding of national social responsibility.

Teachers' Perceptions of National Social Responsibility in Terms of Various Variables

One of the research questions posited is whether teachers' perceptions of national social responsibility demonstrate significant differences according to gender, seniority, type of school they work in, and subject area variables. To this end, the Mann-Whitney-U test was initially conducted. The results of this non-parametric test, which were used to determine whether the scores on the global social responsibility scale (national social responsibility sub-dimension) differed according to gender, are presented in Table 8.

Table 8

Mann Whitney-U Test Results of Global Social Responsibility Scale Scores According to Teachers' Gender Variable

Sub-Dimension	Variable	Groups	n	Mean Ranks	Mean Totals	U	Z	p
CSR National Social Responsibility	Gender	Female	328	299,56	98555	44270	-0,607	0,544
		Male	277	308,18	83366			
		Total	605					

*p<.05

As indicated in Table 8, according to the perceptions of educators, the level of the CSR National Social Responsibility sub-dimension in their institutions does not demonstrate a statistically significant difference according to gender (U= 44270, p<.05). However, upon examination of the mean scores, it can be posited that male teachers exhibit a more favorable perception of national social responsibility in comparison to their female counterparts.

Social Responsibility Perceptions According to Seniority, Subject Area, and School Type

The results of the non-parametric Kruskal-Wallis H test, conducted to determine whether the scores on the Corporate Social Responsibility scale (national social responsibility sub-dimension) differed according to teachers' seniority, subject area, and school type, are presented in Table 9.

As indicated in Table 9, teachers' perceptions of national social responsibility do not vary considerably according to the variables of seniority ($\bar{x}$ =5.734, p>.05), school type ($\bar{x}$ =4.625, p>.05), and branch ($\bar{x}$ =13.921, p>.05). These findings suggest that teachers at all levels possess an awareness of social responsibility. Furthermore, a positive correlation is observed between teachers' length of service and their perceptions of social responsibility. The absence of statistically significant disparities in teachers' perceptions of national social responsibility, as influenced by the variables examined in this study, is indicative of a positive trend.

Table 9

Kruskal Wallis-H Test Results of Global Social Responsibility Scale National Social Responsibility Dimension Scores According to Seniority, Subject Area, School Type Variables

	Scale	Groups	n	Mean Ranks	$\bar{x}$	df	p
Seniority	National Social Responsibility Dimension	1 to 10	114	279,61	5,734	4	0,22
		10 to 15	137	320,32		4	
		15 to 20	108	288,97		4	
		20 to 25	99	324,75		4	
		25+	147	298,99		4	
		Total	605				
School type	National Social Responsibility Dimension	Preschool	45	354,87	4,625	3	0,201
		Primary School	187	303,91		3	
		Secondary School	155	292,15		3	
		High school	218	300,63		3	
		Total	605				
Subject Area	National Social Responsibility Dimension	Humanities	429	311	3,921	2	0,141
		Numerical	81	269,68		2	
		Vocational courses	95	298,54		2	
		Total	605				

*p<.05

The Relationship between Teachers' Sustainable Education Dispositions and Levels of National Social Responsibility

The fifth research question that the study seeks to answer is the relationship between teachers' sustainable education disposition levels and national social responsibility levels. To this end, a Spearman correlation test was conducted to ascertain the relationship between the sustainable education disposition scale and the global social responsibility scale sub-dimension national social responsibility scores. The resulting correlation and significance values were then calculated. The ensuing analysis yielded results that are concisely outlined in Table 10.

Table 10

Spearman Correlation Analysis Results of Sustainable Education Disposition Scale and (CSR) National Social Responsibility Sub-dimension

Sub-Dimension	N	$\bar{X}$	sd	r(603)	p
National Social Responsibility	605	20,703	3,69018	.184	.00
Sustainable Education	605	121,676	23,4825	1	

* The correlation is significant at p< 0.01 level.

As demonstrated in Table 10, a positive, significant, and weak relationship (p.05) is observed between the level of sustainable education tendency perceived by teachers and global social responsibility scale sub-dimension national social responsibility scores (r=.184). Consequently, it can be posited that teachers who perceive national social responsibility, a sub-dimension of the global social responsibility scale, at a high level also perceive sustainable education tendencies in their schools at a higher level. A thorough examination of the extant literature reveals a paucity of studies

that directly address the relationship between teachers' sustainable education tendencies and national social responsibility levels.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

The present study sought to ascertain the sustainable education tendencies and national social responsibility perceptions of teachers in Ankara, Kayseri, and Sivas provinces. The study's findings indicated that the sustainable education tendency levels of teachers were high. This finding suggests that teachers possess a robust perception of sustainable education. This finding aligns with the conclusions of Bulut and Çakmak (2018), who reported a consensus among educators regarding the importance of sustainable development education. The study further explores the gender dynamics of sustainable education tendencies in schools, finding no significant differences in teacher perceptions based on gender. However, a subsequent analysis of mean scores reveals that female teachers exhibit a higher perception of sustainable education tendencies compared to their male counterparts. This finding aligns with the results of Öztürk Demirbaş's (2015) study, which examined the sustainable development awareness levels of pre-service teachers and found no significant differences in these levels based on gender.

Teachers' perceptions indicate that the level of SEE in schools is not significantly influenced by seniority. This finding stands in contrast to the results reported by Akkaş (2023), who examined teachers' perceptions regarding the effective utilization of human resources in schools within the context of sustainable educational leadership. The study, which was conducted as part of an investigation into the relationship between teachers' perceptions of sustainable educational leadership in primary schools and their educational philosophy beliefs, revealed a decline in perceptions due to an increase in professional seniority. A statistically significant difference was observed according to school types and subject area variables. Teachers' perceptions indicate that there is no significant difference in the level of sustainable education tendency in their schools between preschool and primary school institutions, between teachers working in preschool and high school, and between teachers working in secondary and high school. However, a notable distinction emerges when comparing teachers working in preschool and secondary schools, with a clear preference for those in secondary schools. A significant difference emerges when comparing teachers working in primary and secondary schools, with a pronounced preference for those in primary schools. A similar pattern is observed when primary and secondary schools are compared, with a significant difference favoring primary school teachers. In summary, the present study suggests that sustainable education tendencies are more prevalent among primary school teachers than among those working in other schools. A parallel study in the extant literature revealed that teachers exhibited substantial support for primary schools based on their institution's type and seniority. The investigation further demonstrated a marked preference among teachers with 21 to 25 years of experience, though no substantial disparities were observed with respect to gender (Çalışkan Tüylü, 2022). In another study conducted by the author (2023), it was determined that there was no significant difference in the perception of sustainable leadership according to teachers' seniority, gender, and school type variables. The subject area variable revealed a significant difference in favor of teachers instructing humanities subjects (Yazar, 2023).

The teachers' perceptions indicate that there is no significant difference in the level of SEE in their schools between the subject teachers teaching numerical and vocational courses. However, a notable distinction emerges when comparing humanities and numerical subjects, with teachers instructing

humanities courses demonstrating a pronounced advantage. A similar pattern is observed in the comparison between humanities and vocational courses, where subject teachers instructing humanities courses again exhibit a marked superiority. This finding suggests that teachers specializing in the humanities subjects exhibit higher levels of sustainable education tendencies compared to their counterparts in other subject areas. Another study, which was based on teachers' subject areas, yielded similar results, with teachers' perceptions of sustainable education showing significant results in favor of classroom teachers. These findings align with those of this study (Çalışkan Tüylü, 2022).

It has been established that educators possess a profound understanding of national social responsibility. According to the perceptions of the teachers, the level of the national social responsibility sub-dimension of the corporate social responsibility scale in their schools does not differ significantly according to gender. The mean scores reveal that male teachers exhibit a more positive perception of national social responsibility compared to their female counterparts. This finding is corroborated by studies in the literature (Güdül & Sağır, 2024; Körükcü & Tangülü, 2021; Recepoğlu, 2022; Şimşek & Mete, 2022; Yazıcı & Seçgin, 2018) that have found no significant differences in national social responsibility levels according to gender. Conversely, there are studies that demonstrate significant disparities in favor of women in national social responsibility levels (Bakır et al., 2022; Büyükdoğan, 2017; Kırılmaz et al., 2018). Additionally, there are studies that reveal significant disparities in favor of men (Küçükşen & Budak, 2017). The findings of these studies do not overlap with the current study.

A close examination of the extant literature reveals an absence of significant disparities in teachers' perceptions of national social responsibility according to seniority. A paucity of research exists that has examined teachers' national social responsibility levels in terms of seniority, school type, and subject area. However, the study conducted by Bakır et al. (2022) revealed a significant difference in national social responsibility levels among teachers based on their age, with those between the ages of 25 and 35 demonstrating a notable distinction from their younger and older counterparts. Given that teachers in the 25-35 age range may have an estimated seniority of 1-10 years, it is observed that the study conducted by Bakır et al. (2022) does not overlap with the current study. Teachers' national social responsibility levels demonstrate negligible variation according to school type and subject area variables. In the study conducted by Bakır et al. (2022), the national social responsibility levels of classroom teachers were found to be high. Conversely, Yazıcı and Seçgin's (2018) findings indicated that pre-service teachers exhibited medium levels of national social responsibility. Recepoğlu (2022) also found that the national social responsibility levels of pre-service social studies teachers were at a medium level. Körükcü and Tangülü (2021) also found the national social responsibility levels of social studies teachers to be at a medium level. Küçükşen and Budak's (2017) study, however, found that the national social responsibility level of high school students was high. In the studies incorporating university students as participants, the levels of national social responsibility were found to be moderate, as reported by Büyükdoğan (2017) and Küçücüren (2022). A subsequent examination of extant literature reveals that the levels of national social responsibility in different samples are at a medium level. These outcomes are analogous to those observed in the present study ($\bar{x}=3.45$). The study by Güdül and Sağır (2024) revealed that there was no significant difference in terms of the seniority variable. Consequently, the outcomes of the study conducted by Güdül and Sağır (2024) corroborate those of the present study.

A positive, significant, and moderate relationship has been demonstrated between the level of sustainable education tendency perceived by teachers and the scores of the global social

responsibility scale sub-dimension of national social responsibility. Consequently, it can be posited that teachers who perceive national social responsibility, a sub-dimension of the global social responsibility scale, at a high level also perceive sustainable education tendencies in their schools at a higher level.

Given the generally high levels of sustainable education tendencies and perceptions of national social responsibility among teachers, it is essential to provide them with material and moral support to enhance sustainable development goals, social justice, and welfare. A notable finding is that teachers in primary schools exhibit higher levels of sustainable education tendencies compared to their counterparts working at other levels. This is a positive indicator that teachers working in primary schools, which represent the initial stage of basic education, are cognizant of the concept of sustainability. Given the high levels of sustainable education tendency exhibited by teachers at other levels, educational institutions should assume a leadership role in promoting the principles of sustainability to students and various societal segments. This research indicates that teachers exhibit high levels of national social responsibility perception, social justice, equity, social welfare, solidarity, and related concepts. Therefore, social activities organized by teachers and activities of lifelong learning institutions should be enriched based on the idea that concepts such as social justice, equity, social welfare, and solidarity can be imparted to individuals through teachers. The implementation of more intensive teacher-community meetings should be prioritized. Teachers should provide social activities, experiential learning, and practical training activities for parents. Given the direct impact of all work carried out in the context of sustainability on social responsibility, it is essential to continue this work by identifying common achievements and establishing shared goals.

Ethics Committee Approval: Sivas Cumhuriyet University Rectorate Educational Sciences Research Proposal Ethics Evaluation Board decision dated 25.03.2024 and numbered E-50704946-100-412293.

Author Contributions: The authors contributed equally to this research.

Conflict of Interest: The authors declare that there is no potential conflict of interest.

Öğretmenlerin Sürdürülebilir Eğitim Eğilimleri ile Ulusal Sosyal Sorumluluk Algıları Arasındaki İlişki

Yakup Yiğit^a  İhsan Topçu^b  Orhan Cingöz^c  Murat Yiğittekin^d 

^a Doktora Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye, yakup5883@gmail.com

^b Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye, ihsantopcu@cumhuriyet.edu.tr

^c Doktora Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye, orhancingoz38@gmail.com

^d Doktora Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye, muratyigittekin@outlook.com

ÖZET

MAKALE BİLGİSİ

İlk olarak 1987 yılında kullanılmaya başlayan sürdürülebilirlik kavramı eğitim alanında da güncel olarak kullanılmaktadır. Son zamanlarda sürdürülebilirlik ile eğitim ilişkisi üzerinde durulmakta ve sürdürülebilirliğin eğitim yoluyla daha çok işlerlik kazanacağı kabul edilmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin sürdürülebilir eğitim eğilim düzeyleri ve ulusal sosyal sorumluluk algıları arasındaki ilişki de önem kazanmaktadır. Sosyal sorumluluk kavramı ile aynı alanı paylaşan sürdürülebilir eğitim eğiliminin ulusal sosyal sorumluluk algıları ile ilişkili olduğu düşüncesi ile bu araştırma tasarlanmıştır. Bu bağlamda mevcut çalışmanın amacı öğretmenlerin sürdürülebilir eğitim eğilim düzeyleri ile sosyal sorumluluk algıları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmanın evrenini Ankara, Kayseri ve Sivas illerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem ise bu illerde görev yapan 605 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma verileri Sürdürülebilir Eğitim Eğilimleri Ölçeği ve Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Yapılan non-parametrik testlerden Mann-Whitney U, Kruskal Wallis H ve biçimsel değerlendirme testleri sonucunda öğretmenlerin sürdürülebilirlik eğilimlerinin sosyal sorumluluk algıları arasında bazı değişkenlere göre anlamlı ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Makale Türü
Araştırma

Makale Geçmişi
Gönderim tarihi:
15.01.2025
Kabul tarihi:
03.04.2025

Anahtar Kelimeler
Sürdürülebilirlik,
Sürdürülebilir Eğitim,
Sosyal Sorumluluk,
Öğretmen Algıları

Atıf Bilgisi: Yiğit, Y., Topçu, İ., Cingöz O. ve Yiğittekin, M. (2025). Öğretmenlerin sürdürülebilir eğitim eğilimleri ile ulusal sosyal sorumluluk algıları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (2), 929-963. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1620360>

Sorumlu yazar: Yakup Yiğit, e-posta: yakup5883@gmail.com

Giriş

Öğretmenlerin sürdürülebilir eğitim eğilimleri bireylerin sosyal sorumluluk bilinci ile yetiştirilmesi konusunda etkili olacağı düşünülmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki sürdürülebilir eğitim eğilimleri ve ulusal sosyal sorumluluk algı düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması önem kazanmaktadır.

Sürdürülebilir Eğitim

Sürdürülebilirlik kavramı popüler kullanımıyla ilk olarak 1987 yılında alan yazına girmiştir. Kavramın genel olarak sosyal, çevresel ve ekonomik boyutlarıyla kullanıldığı görülmektedir. Sürdürülebilirlik; küresel ısınma, çevre kirliliği, tüketim, yok olan yaşam alanlarının yeniden kazandırılması, kentleşme vb. gibi alanları kapsar. Hayatımızda sıklıkla kullanılan bu kavramlar aslında sürdürülebilirliğin de konusudur. Bununla birlikte sürdürülebilirlik kavramının sosyal boyutu da ön plana çıkmaktadır. Sürdürülebilirliğin ekonomik boyutunda olduğu gibi sosyal boyutunda da eğitim önemli bir unsurdur. Bilimsel gelişmelerle birlikte ileri teknolojinin yoğun olarak kullanıldığı dünyamızda sosyoekonomik unsurlardan en çok etkilenecek olanlar gelecek kuşaklar, yani çocuklarımızdır (Yavlak, 2022). Sürdürülebilir eğitim konusu bu anlamda giderek daha çok önem kazanmaktadır.

Etkili öğrenme çocukların tüm duyu organlarıyla sürece aktif katılımını gerektirir. Eğitim süreçlerinde çocukların sosyal hayatın, doğanın, çevrenin içerisinde bir bütün olarak yoğrulmaları sürdürülebilir eğitim için gereklidir. Sürdürülebilirlik kavramı sosyal ve ekonomik boyutlarıyla, çevrenin tüm unsurlarıyla birlikte ele alınması gereken bir kavramdır. İnsan doğayla iç içe yaşayan, doğayla sürekli alışveriş halinde olan, doğayı etkileyen ve doğadan etkilenen bir varlıktır. Bu nedenle çevre eğitimi sürdürülebilirlik kavramının içerisinde önemli bir yer tutmaktadır.

İnsanların teknoloji alanında yaptıkları her şeyin doğaya belirli bir etkisi bulunmaktadır. Dolayısıyla bu durum insanın sağlığını, sosyal hayatını, ekonomik hayatını kısacası yaşamının birçok yönünü etkilemektedir. İnsan doğa etkileşiminde zararı en aza indirebilmek, doğadaki kaynakları etkili ve verimli kullanabilmek için birçok kurum ve kuruluş arayış içindedir. Bunu sağlamak amacıyla başta çocuklar olmak üzere, tüm bireylere birçok alanda eğitim verilmesi önemli bir husus olarak vurgulanmaktadır. Bunlar arasında çevre eğitimi; çevre hakkında eğitim, çevre içinde eğitim, çevre için eğitim başlıklarıyla ele alınmaktadır. Okullarımızda devam eden çevre hakkında eğitim faaliyetleri, insan çevre arasındaki etkileşim, bireyleri bilgi sahibi yapmak, çevreye ilgilerini artırmak için devam etmektedir. Çevre içinde eğitim daha çok öğrenci merkezli, etkinlik merkezli ve sadece teorik olarak değil, uygulamalı olarak yürütülen eğitimidir. Çevre için eğitim ise çevresel ilerlemeyi sağlamayı amaçlamakta; bu doğrultuda bireylerin çevresel sorunların çözümünde aktif rol almaları beklenmektedir. Bu anlamda çevresel farkındalık, ilgi, bilgi, değer, tutum, sorumluluk, eylem gelişimi gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır. Öte yandan sürdürülebilirlik kavramının daha çok insan doğa etkileşimini ele aldığı ve tartışıldığı da görülmektedir. Sürdürülebilir eğitim kavramı, sosyal boyutta, uluslararası boyutta, toplumsal boyutta, bireysel boyutta tüm zamanlarda yaşamın sürekliliğini etkileyen; özgürlük, güvenlik, dayanışma, eşitlik ve adalet gibi sosyo-kültürel konuların da ele alındığı bir eğitim modeli olarak tanımlanmaktadır (Yavlak, 2022). Brand (2002) sürdürülebilirlik kavramının sadece çevresel etkiler üzerinde odaklanmadığını, ekonomi ve sosyal refah gibi boyutları da kapsadığını belirtmiştir. İnsan faktörünün çok boyutlu ihtiyaçları, sürdürülebilirlik kavramının çevresel ve ekonomik alanlar arasındaki karşılıklı ilişki ve etkileşim

boyutlarıyla da ilgilenmesini gerektirmektedir (Blowers, 2003; Sachs, 2019). Sürdürülebilirlik kavramının mimari boyutunda okul binalarının incelenmesinden sosyal fayda olarak kolay erişim, engellileri topluma kazandırma ve yaşam kalitesi gibi birçok başlık sıralanmıştır (Küçük, 2016). Eğitim ortamlarının zenginleştirilmesi adına okul bahçelerinin bitkilerle, ağaçlarla donatılması, yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak tanıyan fırsatlar sunması sürdürülebilir eğitim eğilimleri arasında yer alabilmektedir (Yalçın, 2022).

Sürdürülebilir kalkınma için eğitim, dönüştürücü bir öğrenme sürecidir. Sürdürülebilir eğitim, ekonomik refaha ve sorumlu vatandaşlığa giden yolda yaşam sağlığını tesis etmek ve yaşamların bağlı olduğu sistemin korunması açısından öğrencileri, öğretmenleri ve okul sistemlerini ihtiyaç duyulan yeni bilgi ve düşünme biçimleriyle donatır (CISE, 2016). Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığının Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Kalkınma Raporu'nda (2019) ise öğretmen yeterliliklerinin pedagojik anlamda geliştirilmesi, psikolojik ve sosyal boyutta eğitim vermelerinin sağlanması, eğitime devamlılığın sağlanması ve dezavantajlı grupların eğitim sistemi içerisinde tutulması konuları vurgulanmaktadır. Dezavantajlı gruplardaki öğrencilerin yetiştirilmesi sürdürülebilir kalkınma hedefleri içerisinde de yerini almıştır (Karatekin, 2021).

İçinde yaşadığımız çevrenin ve doğanın daha iyi korunabilmesi, yaşamın sürdürülebilir hale getirilmesi için bireylere farklı alanlarda yeni beceriler kazandırılması gerekir (Topcu ve diğerleri, 2022). Bunun en etkili aracı eğitimidir. Eğitimin, küresel nüfusun sürdürülebilir kalkınması için en önemli temel olduğu unutulmamalıdır. Bu durum birçok ulusal ve uluslararası belgede ele alındığı gibi, Birleşmiş Milletler Avrupa Ekonomik Komisyonu (UNECE) üyesi ülkelerin çevre bakanları tarafından 2003 yılında düzenlenen Beşinci Bakanlar Konferansı'nda kabul edilen deklarasyonda da vurgulanmıştır. Söz konusu belge eğitimin çevreyi beslemesi ve sürdürülebilir kalkınma ve barışı teşvik etmesi gerektiğini belirtmektedir (UNECE, 2003). Bu noktada ülkeler, tüm eğitim kademelerinde programlarına sürdürülebilir kalkınmayı dahil etmeye davet edilmiştir. Hemen sonrasında, 2004 yılında, Cenevre'de "Eğitim için UNECE Strateji Taslağı" kabul edilmiştir. Daha sonra, 23 Mart 2005 tarihinde, UNECE Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim Stratejisi üst düzey bir toplantıda kabul edilmiştir. Bu strateji, sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik bütünleştirici bir yaklaşımla çevresel konuların diğer eğitim alanlarına dâhil edilmesi gerektiğini belirtmektedir (UNECE, 2005). Tüm bu gelişmeler öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmayı teşvik edebilecek yeni görevler üstlenmelerini gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu durum öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar benimsenmesini, eğitim sürecine ilişkin yeni modellerin ortaya çıkarılmasını, yeni yöntemler geliştirilmesini ve öğretmen eğitiminin içeriğinin güncellenmesini zorunlu kılmaktadır.

Sosyal Sorumluluk

Ahlak kavramı ile yakından ilişkili olan sosyal sorumluluk (Demir ve Songür, 1999) hakkaniyet içinde hareket etmeyi gerektirir. Kavramın içerisinde doğruluk, tarafsızlık, adalet gibi ahlaki değerler bulunmaktadır. Sosyal sorumluluk kavramı ekonomik, yasal, etik ve sağduyu gibi alanlardan oluşmaktadır. Bununla birlikte bu kavram, özgeci sosyal sorumluluk, ulusal sosyal sorumluluk, kurumsal sosyal sorumluluk ve ekonomik sosyal sorumluluk gibi alt boyutlardan oluşmaktadır (Yanık ve Türker, 2012). Bu bağlamda sosyal sorumluluk, topluma karşı duyarlı, ahlaklı, sorumluluk sahibi bireyleri işaret eder (Karatepe ve Ozan, 2017). Ulusal sosyal sorumluluk ise bireylerin yaşadıkları toplumun geçmişteki olumlu ve olumsuz yönlerini kabullenerek kendini ait hissettiği ulusun kültür, erdem, değer ve doğrularını insanlık yararına sürdürmek için sorumluluk üstlenmektir (Başer, 2015).

Sosyal sorumluluk, sürdürülebilirliğin güncel analizinin bir göstergesidir. Bu durum, toplumdan gelen taleplere cevap verebilmek için kurum ve kuruluşlarda ilişkilerin kurulmasını ve değişikliklerin uygulanmasını tanımlamaktadır; ancak şirketlerin yeni teknolojiler, mesleki beceriler ve üretilen bilginin sosyal sorumlulukla üretilmesi-dağıtılması ile ilgili farklı zorluklar ortaya çıkabilmektedir (Niebles ve diğerleri, 2018). Bu anlamda kurumsal sosyal sorumluluk, şirketlerin sosyal ve çevresel kaygılarının, iş faaliyetlerine ve paydaşlarıyla ilişkilerine gönüllü olarak entegre etmesi olarak da tanımlanabilmektedir (European Commission, 2019).

Sosyal sorumluluk bireylerin veya işletmenin ekonomik ve yasal koşullara bağlı kalmasına, iş ahlakına ve çevresindeki kişi ve kurumların beklentilerine uygun bir çalışma stratejisi ve politikası gütmesine, insanları mutlu ve memnun etmesine göre şekillenir. Kısacası sosyal sorumluluk bireylerin veya kurumların içinde bulunduğu topluma karşı sorumluluk bilinci taşımasıdır. İnsanların her türlü eylem ve davranışlarının sonuçlarını önceden düşünmesi sosyal sorumluluk kapsamında ele alınır. Topluma karşı sorumluluk bilinci ile hareket eden kişi ve kurumların sürdürülebilirlik anlamında kurumsal sosyal sorumluluk projeleri içinde yer aldığı görülmektedir. Bu bakımdan ele alındığında, sürdürülebilirlik ve sosyal sorumluluk kavramları birbirlerini tamamlayan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal sorumluluk kavramı sürdürülebilir gelişme ve sürdürülebilirliğin sağlanmasında önemli katkı sunmaktadır. Her iki kavram da günümüzdeki bireylerin ihtiyaçlarını karşılarken gelecekteki bireylerin, toplumların ihtiyaçlarını karşılamasına zarar vermeksizin hareket etme bilinci taşır (Engin ve Akgöz, 2013).

Bireysel sorumluluk, bireylerin topluma karşı bilinçlilik halidir (Eraslan, 2011) ve bireylerin sosyal sorumluluk davranışlarını ölçmek ve somut hale getirmek için modeller geliştirilmiştir (Filiz ve Demirhan 2018). Bu arada sürdürülebilirlik ve sosyal sorumluluk başlığı altında kullanılan birçok kavram bulunmaktadır. Dijitalleşme ve dijital iletişimin yaygınlaştığı dünyamızda dijital sosyal sorumluluk kavramı da literatürde kullanılmaya başlanmıştır (Alptekin, 2020). Bu anlamda gelecek kuşakların ihtiyaçlarına zarar vermeksizin kendi ihtiyaçlarını giderme anlamında kullanılan sürdürülebilirlik ile bu bilinç için stratejik farkındalık anlayışı olarak ifade edilen sosyal sorumluluk kavramlarının birbiriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Engin ve Akgöz, 2013). Bu kavramların ortak noktası ise şeffaflıktır (Yanık ve Türker, 2012).

Türkiye Cumhuriyeti, 2030 Sürdürülebilir Kalkınma hedeflerini onaylayan ve bu amaçlara ulaşabilmek için kalkınma planlarında bu hedeflere yer veren ülkelerden biridir (Yereli ve Ünal, 2022). T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, Sürdürülebilir kalkınma amaçları kapsamında 2030 yılına kadar gerçekleştirilmesi planlanan hedefler belirlemiştir. Eğitime ilişkin sürdürülebilir kalkınma amaçları değerlendirme raporu (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019) temel olarak eğitime erişim, eşitlik ve yaşam boyu eğitim fırsatları gibi üç ana temada toplanabilecek 10 hedef içermektedir. İlgili raporda yer alan ve nitelikli eğitim sisteminin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi amacını güden dördüncü sürdürülebilir kalkınma amacının yoksulluğun azaltılmasından nitelikli istihdama, cinsiyet eşitliğinden ekonomik büyümeye hemen hemen tüm sürdürülebilir kalkınma amaçlarını ileri taşıyacak potansiyeli bulunduğu belirtilmiştir.

Bireylerin sürdürülebilir eğitim eğilimleri, küresel sosyal sorumluluk düzeylerini de etkilemektedir (Aytar, 2019). Eğitim süreçlerinde bireylere bu konularda beceri kazandırabilecek olanlar öğretmenlerdir. Ancak öğretmenlerin bu konuda öğrencilerine faydalı olabilmesi için kendilerinin öncelikle bunları içselleştirmiş olmaları beklenir. İyi bir öğretmen, mesleki yeterlikleri kazanmış ve eğitim öğretim süreçlerinde toplumsal gelişime katkıda bulunacak şekilde hareket eden kişidir (Tapia, 2019). Söz konusu bu mesleki beceriler arasında farkındalık (duyguların tanımlanması ve

tanınması, öz yeterlik), öz yönetim (dürtü kontrolü ve stres yönetimi), sosyal farkındalık (empati ve başkalarına saygı), iletişim (ilişki yönetimi) ve sorumlu karar verme (problem çözme, kişisel, sosyal ve etik sorumluluk) ile ilgili yeterlikler bulunmaktadır (Ahmed ve diğerleri, 2020). Öğretmenlerin sürdürülebilir eğitim eğilimleri ve ulusal sosyal sorumluluk algılarının belirlenmesi bu bakımdan önemlidir. Bu çalışma ile sürdürülebilirlik ve sosyal sorumluluk kavramlarının her boyutunda etkili olan eğitime ilişkin çalışmalara derinlik kazandırılması ve öğretmenlerin ulusal sosyal sorumluluk algıları ile sürdürülebilir eğitim eğilimleri arasında ilişki olup olmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Çalışmada öğretmenlerin sürdürülebilir eğitim eğilimleri ve sosyal sorumluluk algıları arasındaki ilişki düzeyi çeşitli değişkenlere göre belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sürdürülebilir eğitim eğilimlerinin bireylerin yetiştirilmesinde ulusal yelpazede eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin sosyal sorumluluk bilinci oluşması konusundaki oynadıkları rol de dolaylı olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin sürdürülebilir eğitim eğilimleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin sürdürülebilir eğitim eğilim düzeyleri onların cinsiyetlerine, kıdemlerine, branşlarına, çalıştıkları okul türlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin ulusal sosyal sorumluluk algıları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin kendi algılarına göre ulusal sosyal sorumluluk algıları onların cinsiyetlerine, kıdemlerine, çalıştıkları okul türüne, branşlarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin sürdürülebilir eğitim eğilim düzeyleri ile ulusal sosyal sorumluluk algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu çalışma nicel yöntemin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanması uygun görülmüştür. İlişkisel tarama modellerinde amaç, iki veya daha çok sayıdaki değişkenin arasındaki birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemektir (Cohen ve diğerleri, 2005; Karasar, 2014). Korelasyonel araştırma da denilen bu tür çalışmalarda değişkenlere hiçbir şekilde müdahale edilmez (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Korelasyon analizi yoluyla ilişkisel durumlara bakılır ve varyans analizi yoluyla da karşılaştırmalar yapılabilir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Araştırmanın veri analiz sürecinde normal dağılım sağlanmadığı durumlarda non parametrik testler, Kruskal Wallis H, Mann-Whitney U, Spearman korelasyon analizi gibi teknikler kullanılmıştır. Araştırmanın etik izni Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Değerlendirme Kurulu, 25.03.2024 tarih ve E-50704946-100-412293 sayılı karar numarası ile alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İç Anadolu Bölgesi oluşturmaktadır. İç Anadolu Bölgesinde yer alan illerden Ankara, Kayseri ve Sivas illeri, araştırmacıların katılımcılara ulaşmasında ve araştırmanın yürütülmesinde sağlayacağı katkılardan dolayı (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020) uygun örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Ankara, Kayseri ve Sivas illerinde okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise kurum türlerinde 2024 yılında toplam 110409 öğretmen görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerden 77852'si Ankara'da (Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2024), 23084'ü Kayseri'de (Kayseri İl Milli

Eğitim Müdürlüğü, 2024) ve 9473'ü Sivas'ta (Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2024) görev yapmaktadır. Karasar'ın (2014) formülüne göre 110409 öğretmenden oluşan bir evren için %95 güven düzeyi ve %5'lik güven aralığı ile 383 kişiye ulaşılması yeterli görülmektedir. Çeşitli evren büyüklüklerine göre örneklem belirlemedeki katılımcı sayıları 110409 öğretmenden oluşan bir evren büyüklüğü için (100000) değeri esas alındığında dahi en az 384 öğretmenin örneklemde yer alması yeterli olacağı göz önünde bulundurulmuştur (Krejcie ve Morgan, 1970'ten aktaran Cohen ve diğerleri, 2005). Bu kapsamda araştırma kapsamında 605 öğretmenden oluşan örneklem yeterli görülmüştür.

Araştırmaya ilişkin veri toplama sürecinde Ankara, Kayseri ve Sivas illerinde yer alan öğretmenlere ulaşmak amacıyla araştırmacılar tarafından farklı okullar ziyaret edilmiş ve gönüllü öğretmenlere ölçekler uygulanmıştır. Örneklem içerisinde yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Örneklem Büyüklüğü

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	328	54
	Erkek	277	46
	Toplam	605	100
Okul türü	Okulöncesi	45	7,44
	İlkokul	187	30,93
	Ortaokul	155	25,60
	Lise	218	36,03
	Toplam	605	100
Araştırmaya katılan öğretmen sayıları (İl bazında)	Ankara	205	33,89
	Kayseri	206	34,04
	Sivas	194	32,07
	Toplam	605	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin % 54'ü kadın %46'sı ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Bunun yanında katılımcıların % 7,44'ü okul öncesi eğitim kurumlarında, %30,93'ü ilkokullarda, % 25,60'ı ortaokullarda, % 36,03'ü ise ortaöğretim kurumlarında görev yapmaktadırlar. Öte yandan katılımcıların %33,89'u Ankara ilinde, % 34,04'ü Kayseri ilinde, % 32,07'si ise Sivas ilinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Bu çalışmada veriler "Kişisel Bilgi Formu", "Sürdürülebilir Eğitim Eğilim Ölçeği" ve "Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin sürdürülebilir eğitim eğilimlerini belirlemek için Köybaşı Şemin (2020) tarafından geliştirilen Sürdürülebilir Eğitim Eğilim Ölçeği; öğretmenlerin ulusal sosyal sorumluluk algılarını belirlemek üzere ise Başer ve Kılınç (2015) tarafından geliştirilen Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği kullanılmıştır.

Köybaşı Şemin (2020) tarafından geliştirilen ve tek boyutlu olan "Sürdürülebilir Eğitim Eğilimi Ölçeği" 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik (iç tutarlılık) katsayısı Köybaşı Şemin (2020) tarafından $\alpha=.96$ olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğe ilişkin açımlayıcı faktör analizi sonuçları da (CFI=.95; TLI=.95; RMSEA=.01; SRMR=.05) ölçeğin kullanılabilir olduğunu göstermektedir (Kline, 2015). Mevcut araştırma kapsamında ise ölçeğin güvenirlik (iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.95$ olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin ulusal sosyal sorumluluk algılarını belirlemek üzere ise Başer ve Kılınç (2015) tarafından geliştirilen “Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin bulgular Başer ve Kılınç (2015) tarafından ölçeğin tamamında $\alpha=.89$, Eyleme Dönük Sorumluluk alt boyutunda $\alpha=.88$, Ekolojik Sorumluluk alt boyutunda $\alpha=.74$, Özgeci Sorumluluk alt boyutunda $\alpha=.77$ ve Ulusal Sorumluluk alt boyutunda ise $\alpha=.73$ olarak bulunmuştur. Mevcut araştırma kapsamında ise ölçeğin güvenirlik (iç tutarlılık) katsayısı ölçeğin tamamında $\alpha=.80$ Ulusal Sorumluluk alt boyutunda ise $\alpha=.64$ olarak bulunmuştur. Ayrıca mevcut araştırmada öğretmenlerin sürdürülebilir eğitim eğilimlerinin yalnızca ulusal bazda ele alınması amaçlandığından analizlerde sadece ulusal sosyal sorumluluk alt boyutu verileri kullanılmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada toplanan veriler SPSS veri analizi programına aktarılmıştır. İlk olarak, öğretmenlerin algıladıkların sürdürülebilir eğitim liderliği düzeyini ve küresel sosyal sorumluluk algılarını belirlemek üzere betimleyici istatistiklerden faydalanılmıştır. Bu kapsamda, Sürdürülebilir Eğitim Eğilim Ölçeği ve Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği’nden elde edilen verilerle ortalama, minimum, maksimum ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. 5’li Likert tipinde tasarlanan ölçeklerden elde edilen puanlar şu puan aralıkları dikkate alınarak yorumlanmıştır:

1.00 – 1.80: Çok düşük

1.81 – 2.60: Düşük

2.61 – 3.40: Orta

3.41 – 4.20: Yüksek

4.21 – 5.00: Çok yüksek

Normal dağılımın sağlanıp sağlanmadığını tespit etmek amacıyla yapılan normallik testi sonuçlarına göre, her iki ölçek içinde Kolmogorov-Smirnov (sig=.000 $p<.005$) ve Shapiro- Wilk (sig .00= $p<.005$) testleri uygulanmış ve testler sonucunda normal dağılım sağlanmadığı tespit edilmiştir. Veri analiz sürecinde normal dağılım sağlanmadığı için non parametrik testlerden olan Kruskal Wallis H., Mann-Whitney U, korelasyon (spearman) analizi, testleri kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin Sürdürülebilir Eğitim Eğilimleri

Öğretmenlerin sürdürülebilir eğitim eğilimleri düzeyi için sürdürülebilir eğitim eğilim ölçeğinden elde edilen verilerle betimsel istatistik analizi yapılmış olup ortalama, minimum, maksimum ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Sürdürülebilir Eğitim Eğilimi Ölçeği için Hesaplanan Ortalama, Minimum, Maksimum ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	$\bar{x}$	ss	Minimum	Maximum
Sürdürülebilir eğitim eğilimleri	3,80	23,48225	32	160

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin sürdürülebilir eğitim eğilim boyutunda ($\bar{x}=3.80$) yüksek algılama düzeyine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin sürdürülebilir eğitim düzeylerinin yüksek olması onların sürdürülebilirlik konusunda olumlu algıya sahip olduklarını gösterir. Bu durum eğitim örgütleri / okullar için olumlu bir gösterge olarak kabul edilebilir.

Çeşitli Değişkenler Bakımından Öğretmenlerin Sürdürülebilir Eğitim Eğilim Düzeyleri

Araştırmada yanıt aranan ikinci soru öğretmenlerin sürdürülebilir eğitim eğilim düzeylerinin cinsiyet, kıdem, branş ve çalıştıkları okul türlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin ortaya çıkarılmasıdır.

Cinsiyet Bakımından Sürdürülebilir Eğitim Düzeyleri

Araştırma kapsamında sürdürülebilir eğitim eğilim ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Sürdürülebilir Eğitim Eğilim Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Değişken	Gruplar	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Sürdürülebilir eğitim eğilim	Cinsiyet	Kadın	328	309,63	101558	43254	-1,015	0,31
		Erkek	277	295,15	81757			
		Toplam	605					

$p<.05$

Tablo 3'ten anlaşılabacağı üzere, öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki Sürdürülebilir Eğitim Eğilimi düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($U= 43254$, $p<.05$). İstatistiksel olarak aralarında anlamlı bir fark görülmesi de, ortalama puanlar dikkate alındığında kadın öğretmenlerin sürdürülebilir eğitim eğilimi konusunda ($\bar{x}=309,63$) erkek öğretmenlere göre ($\bar{x}=295,15$) daha yüksek bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Esasında kadın ve erkek öğretmenler arasında sürdürülebilir eğitim eğilimlerinin çok yüksek bir fark olmaması her iki cinsiyet için olumlu bir gösterge olarak değerlendirilebilir.

Kıdem Branş ve Okul Türüne Göre Sürdürülebilir Eğitim Düzeyleri

Sürdürülebilir eğitim eğilim puanlarının öğretmenlerin kıdem, branş, okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Sürdürülebilir Eğitim Liderliği Ölçeği Puanlarının Kıdem, Okul Türü, Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Ölçek	Gruplar	N	Sıralar Ortalama	X	sd	p
Sürdürülebilir Eğitim Eğilimleri	Kıdem	1 ile 10	114	300,58	5,106	4	0,277
		10 ile 15	137	305,58		4	
		15 ile 20	108	328,08		4	
		20 ile 25	99	304,65		4	
		25 üzeri	147	278,85		4	
		Toplam	605				
	Kademe	Okulöncesi	45	400,3	42,955	3	0,000
		İlkokul	187	349,53		3	
		Ortaokul	154	277,19		3	
		Lise	219	261,42		3	
		Toplam	605				
	Branş	Sözel	428	321,35	16,653	2	0,000
		Sayısal	81	269,08		2	
		Meslek dersleri	96	249,83		2	
		Toplam	605				

*p<.05

Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki sürdürülebilir eğitim eğilimi düzeyleri kıdem bakımından ($\bar{x}=5,106$, $p>.05$) anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak okul kademesi türü ($\bar{x}=42,955$, $p<.05$) ile branş ($\bar{x}=16,653$ $p<.05$) değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık vardır. Buradan çıkarılabilecek sonuç öğretmenlerin çalışma sürelerinin onların sürdürülebilir eğitim eğilimlerini üzerinde bir farklılaşma yaratmadığıdır. Benzer çalışma sürelerine sahip öğretmenlerin benzer eğilimlere sahip olduğu değerlendirilebilir. Branşlar bakımından ele alındığında, öğretmenlerin sürdürülebilir eğitim eğilimlerinin değiştiği görülmektedir. Bazı branşların hizmet öncesi eğitim içerikleri ve mesleki olarak sürdürülebilirlikle ilgili konulara daha yakın olmaları bu farkın oluşmasına yol açmış olabilir. Benzer bir durum okul türü için de geçerli görülebilir. Bazı okul türleri sürdürülebilir eğitimle daha ilgili olabilirken bazıları daha düşük bir ilgiye sahip olabilmektedir.

Okul kademeleri arasında tespit edilen anlamlı farkın hangi okul türlerinden kaynaklandığını tespit etmek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki sürdürülebilir eğitim eğilimi düzeyleri okulöncesi ve ilkökul kurumları arasında ($U=3446,9$, $p>.05$), okul öncesi ve lisede çalışan öğretmenler arasında ($U=2718$, $p>.05$), ortaokul ve lisede çalışan öğretmenler arasında ($U=15905,5$, $p>.05$) olmak üzere anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak okul öncesi ile ortaokulda görev yapan öğretmenler arasında ortaokul öğretmenleri lehine ($U=2057$, $p<.05$), ilkökul ile ortaokulda görev yapan öğretmenler arasında ilkökul öğretmenleri lehine ($U=10875,5$, $p<.05$), ilkökul ve lisede görev yapan öğretmenler arasında ilkökul öğretmenleri lehine ($U=14538$, $p<.05$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle sürdürülebilir eğitim eğilim düzeyinin ilkökulda görev yapan öğretmenlerde daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulgular sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir eğitim konularında ilkökulların daha duyarlı olduğu ve bu kademeye yönelik program içeriklerinin, uygulamaların daha fazla olduğu ile açıklanabilir.

Branş değişkenlerinde tespit edilen anlamlı farkın hangi branş gruplarından kaynaklandığını tespit etmek üzere yapılan non-parametrik Mann-Whitney-U testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5

Sürdürülebilir Eğitim Eğilim Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Değişken	Gruplar	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Sürdürülebilir eğitim eğilimi	Okul türü	Okul öncesi	45	133,41	6003,5	3446,5	-1,88	0,059
		İlkokul	187	112,43	21024,5			
		Toplam	232					
	Okul türü	Okulöncesi	45	131,29	5908	2057	-4,144	0
		Ortaokul	154	90,86	13992			
		Toplam	199					
	Okul türü	İlkokul	187	189,84	35500,5	10875,5	-3,88	0
		Ortaokul	154	148,12	22810,5			
		Toplam	341					
	Okul türü	İlkokul	187	235,26	43993,00	14538	-5,04	0
		Lise	219	176,38	38628,00			
		Toplam	406					
	Okul türü	Okulöncesi	45	181,60	8172,00	2718	-4,73	2,16
		Lise	219	122,41	26808,00			
		Toplam	264					
	Okul türü	Ortaokul	154	193,22	29755,5	15905,5	-0,93	0,35
		Lise	219	182,63	39995,5			
		Toplam	373					

*p<.05

Tablo 6

Sürdürülebilir Eğitim Eğilim Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Değişken	Gruplar	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Sürdürülebilir eğitim eğilim	Branş	Sözel	428	261,99	112131,5	14342,5	-2,465	0,014
		Sayısal	81	218,07	17663,5			
		Toplam	509			15683,5	-3,626	0,000
		Sözel	428	273,86	117210,5			
		Meslek dersleri	96	211,87	20339,5	3644	-0,719	0,472
		Toplam	524					
		Sayısal	81	92,01	7453			
		Meslek dersleri	96	86,46	8300			
		Toplam	177					

*p<.05

Tablo 6'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki sürdürülebilir eğitim eğilimi düzeyleri sayısal ve meslek dersleri branşları arasında (U= 3644, p>.05), anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ancak sözel ve sayısal branşlar arasında sözel branş öğretmenleri lehine (U= 14342,5, p<.05), sözel ve meslek dersleri branş öğretmenleri arasında sözel branş öğretmenleri lehine

($U= 15683,5$, $p<.05$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Yani sürdürülebilir eğitim eğilimleri sözel branş olan öğretmenlerde daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Ulusal Sosyal Sorumluluk Algıları

Bu araştırmada yanıt aranan üçüncü soru öğretmenlerin göre ulusal sosyal sorumluluk algılarına ilişkindir. Bu soruyu cevaplamak üzere öğretmenlere Küresel Sosyal Sorumluluk ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçeğin alt boyutlarından elde edilen verilerle betimsel istatistik analizi yapılmış olup ortalama, minimum, maksimum ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7

Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Ulusal Sosyal Sorumluluk Alt Boyutu Ortalama, Minimum, Maksimum ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	$\bar{x}$	ss	Minimum	Maximum
Ulusal Sosyal Sorumluluk	3,45	3,69018	6	30

Tablo 7 öğretmenlerin ulusal sosyal sorumluluk düzeyinin ($\bar{x}=3.45$) yüksek olduğunu göstermektedir. Okulun temel görevlerinden birisi de öğrencilere bireysel ve toplu olarak sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştirmelerini sağlamaktır. Bu amaçla hazırlanan sosyal sorumluluk yönetmeliğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin görev ve sorumlulukları belirlenmiştir. Sosyal sorumluluk kazanımları için yapılması gereken etkinlikler ayrıntılı olarak verilmiştir (MEB, 2023). Okul, bu görevi ancak bu konuda yüksek farkındalığa sahip eğitimci kadrolarıyla yapabilir. Bu bakımdan öğretmenlerin ulusal sosyal sorumluluk algılarının yüksek çıkması önemlidir.

Çeşitli Değişkenler Bakımından Öğretmenlerin Ulusal Sosyal Sorumluluk Algıları

Araştırmada yanıtı aranan sorulardan birisi de öğretmenlerin ulusal sosyal sorumluluk algılarının cinsiyet, kıdem, çalıştıkları okul türü ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği ile ilgilidir. Bunu belirlemek amacıyla ilk olarak Mann-Whitney-U testi yapılmıştır. Küresel sosyal sorumluluk ölçeğinin (ulusal sosyal sorumluluk alt boyutu) puanlarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann-Whitney-U testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Değişken	Gruplar	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
KSS Ulusal Sosyal Sorumluluk	Cinsiyet	Kadın	328	299,56	98555	44270	-0,607	0,544
		Erkek	277	308,18	83366			
		Toplam	605					

* $p<.05$

Tablo 8’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki KSS Ulusal Sosyal Sorumluluk alt boyutu düzeyi cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($U= 44270$, $p<.05$). Ancak ortalama puanlar dikkate alındığında, erkek öğretmenlerin ulusal sosyal sorumluluğa ilişkin kadın meslektaşlarına göre daha olumlu bir algıya

sahip oldukları söylenebilir.

Kıdem, Branş ve Okul Türüne Göre Sosyal Sorumluluk Algıları

Kurumsal Sosyal Sorumluluk ölçeği(ulusal sosyal sorumluluk alt boyutu) puanlarının öğretmenlerin kıdem, branş ve okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Ulusal Sosyal Sorumluluk Boyutu Puanlarının Kıdem, Branş, Okul Türü Değişkenlerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Ölçek	Gruplar	n	Sıralar			
				Ortalama	$\bar{x}$	sd	p
Kıdem	Ulusal Sosyal Sorumluluk Boyutu	1 ile 10	114	279,61	5,734	4	0,22
		10 ile 15	137	320,32		4	
		15 ile 20	108	288,97		4	
		20 ile 25	99	324,75		4	
		25 üzeri	147	298,99		4	
		Toplam	605				
Okul türü	Ulusal Sosyal Sorumluluk Boyutu	Okulöncesi	45	354,87	4,625	3	0,201
		İlkokul	187	303,91		3	
		Ortaokul	155	292,15		3	
		Lise	218	300,63		3	
		Total	605				
Branş	Ulusal Sosyal Sorumluluk Boyutu	Sözel	429	311	3,921	2	0,141
		Sayısal	81	269,68		2	
		Meslek dersleri	95	298,54		2	
		Total	605				

*p<.05

Tablo 9’da görüldüğü üzere öğretmenlerin ulusal sosyal sorumluluk algıları kıdem ($\bar{x}$ =5.734, $p>.05$), okul türü kademelerine ($\bar{x}$ =4,625, $p>.05$), ve branş ($\bar{x}$ =13,921, $p>.05$), değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulgular tüm kademelerdeki öğretmenlerin sosyal sorumluluk bağlamında bir farkındalık sahibi olduklarını göstermektedir. Aynı şekilde öğretmenlerin hizmet süreleriyle sosyal sorumluluk algıları arasında da bir benzerlik olduğu görülmektedir. Burada ele alınan değişkenler bakımından öğretmelerin ulusal sosyal sorumluluk algıları arasında önemli farklılıkların olmaması, dolayısıyla bir benzerlik olması olumlu bir gösterge olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin Sürdürülebilir Eğitim Eğilimleri ile Ulusal Sosyal Sorumluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

Çalışmanın cevabını aradığı beşinci soru öğretmenlerin sürdürülebilir eğitim eğilim düzeyleri ile ulusal sosyal sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkidir. Bunu ortaya çıkarmak amacıyla sürdürülebilir eğitim eğilim ölçeği ve küresel sosyal sorumluluk ölçeği alt boyutu ulusal sosyal sorumluluk puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Spearman korelasyon testi yapılmıştır. Korelasyon ve anlamlılık değerleri hesaplanmıştır. İlgili analiz sonuçları Tablo 10’da özetle

verilmiştir.

Tablo 10

Sürdürülebilir Eğitim Eğilim Ölçeği ve (KSS) Ulusal Sosyal Sorumluluk Alt Boyutu Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Alt Boyut	N	X̄	ss	r(603)	p
Ulusal Sosyal Sorumluluk	605	20,703	3,69018	.184	.00
Sürdürülebilir Eğitim	605	121,676	23,4825	1	

* Korelasyon $p < 0.01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 10’da görüldüğü üzere, öğretmenler tarafından algılanan sürdürülebilir eğitim eğilim düzeyi ile küresel sosyal sorumluluk ölçeği alt boyutu ulusal sosyal sorumluluk puanları ($r=.184$) olumlu, anlamlı ve zayıf bir ilişki bulunmaktadır ($p.05$). Buna göre, küresel sosyal sorumluluk ölçeği alt boyutu olan ulusal sosyal sorumluluğu yüksek düzeyde algılayan öğretmenlerin okullarındaki sürdürülebilir eğitim eğilimlerini de daha yüksek düzeyde algıladıkları söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin sürdürülebilir eğitim eğilimleri ile ulusal sosyal sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin sürdürülebilir eğitim eğilimleri ve ulusal sosyal sorumluluk algıları Ankara, Kayseri ve Sivas illerinde görev yapmakta olan öğretmenler aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin sürdürülebilir eğitim eğilim düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin sürdürülebilir eğitim konusunda yüksek algılama düzeyine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Elde edilen bu sonuç Bulut ve Çakmak (2018) tarafından yapılan araştırma da elde edilen eğitimcilerin sürdürülebilir kalkınma eğitiminin gerekliliği konusunda hemfikir oldukları bulgusu ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki sürdürülebilir eğitim eğilimi düzeyi cinsiyet değişkenine göre ise anlamlı farklılık göstermemektedir). Bununla birlikte ortalama puanlar dikkate alındığında kadın öğretmenlerin sürdürülebilir eğitim eğilimlerinin erkek meslektaşlarına göre daha yüksek bir algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Elde edilen bu sonuç Öztürk Demirbaş (2015) tarafından yapılan öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri adlı araştırmanın cinsiyetleri bakımından öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarına ilişkin düzeylerinin farklılaşmadığı bulgusuyla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki SEE düzeyi kıdem bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen bu sonuç Akkaş (2023) tarafından yapılan öğretmenlerin ilkokullarda sürdürülebilir eğitim liderliğine ilişkin algıları ile eğitim felsefesi inançları arasındaki ilişkiler adlı araştırmada elde edilen sürdürülebilir eğitim liderliği kapsamında okullarda insan kaynağının verimli kullanımına yönelik algıların mesleki kıdemin artışına bağlı olarak azaldığı bulgusuyla çelişmektedir. Okul türleri ile branş değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki sürdürülebilir eğitim eğilimi düzeyi okul öncesi ve ilkokul kurumları arasında okul öncesi ve lisede çalışan öğretmenler arasında, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ancak okul öncesi ile ortaokullarda görev yapan öğretmenler arasında ortaokullarda görevli öğretmenler lehine bir farklılık vardır. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler arasında ise ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. İlkokullarla liseler karşılaştırıldığında yine ilkokullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu

görülmektedir. Yani sürdürülebilir eğitim eğilimleri ilkokulda görev yapan öğretmenlerde diğer okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Alan yazında benzer bir çalışmada öğretmenlerin çalıştıkları okul türü bazında ilkokullar lehine anlamlı sonuç gösterdiği, öğretmenlerin kıdem yılına göre ise 21-25 yıl arasında görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilirken, cinsiyet açısından ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir (Çalışkan Tüylü, 2022). Yazar (2023) tarafından yapılan başka bir araştırmada sürdürülebilir liderlik algısına ilişkin öğretmenlerin kıdem yılı, cinsiyet, okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Branş değişkenine göre ise sözel alandaki öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (Yazar, 2023).

Öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki SEE düzeyi sayısal ve meslek dersleri okutan branşlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ancak sözel ve sayısal branşlar arasında sözel branş öğretmenleri lehine sözel ve meslek dersleri branş öğretmenleri arasında sözel branş öğretmenleri lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Yani sürdürülebilir eğitim eğilimleri sözel branş olan öğretmenlerde diğer branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin branşları bazında yapılan farklı bir çalışmada öğretmenlerin sürdürülebilir eğitim algılarının sınıf öğretmenleri lehine anlamlı sonuç gösterdiği tespit edilmesi bu araştırma bulgularını desteklemektedir (Çalışkan Tüylü, 2022).

Öğretmenlerin ulusal sosyal sorumluluk konusunda yüksek algılama düzeyine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki kurumsal sosyal sorumluluk ölçeğinin ulusal sosyal sorumluluk alt boyutu düzeyi cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ortalama puanlar dikkate alındığında erkek öğretmenlerin ulusal sosyal sorumluluk bağlamında kadın meslektaşlarına göre daha olumlu bir algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Alan yazında ulusal sosyal sorumluluk düzeylerinin cinsiyet yönünden anlamlı farklılık olmadığını tespit eden çalışmalar (Güdül ve Sağır, 2024; Körükcü ve Tangülü, 2021; Receptoğlu, 2022; Şimşek ve Mete, 2022; Yazıcı ve Seçgin, 2018) mevcut sonucu destekler niteliktedir. Ayrıca ulusal sosyal sorumluluk düzeylerinde kadınlar lehine anlamlı farklılık olan çalışmalar (Bakır ve diğerleri, 2022; Büyükdoğan, 2017; Kırılmaz ve diğerleri, 2018) olduğu gibi erkekler lehine anlamlı farklılık olan (Küçükşen ve Budak, 2017) çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalara ilişkin bulgular ise mevcut çalışma ile örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin ulusal sosyal sorumluluk algıları kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Alan yazında öğretmenlerin ulusal sosyal sorumluluk düzeylerini kıdem, okul türü ve branş değişkenleri açısından inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak Bakır ve diğerleri (2022) tarafından yapılan çalışmada 25-35 yaş arası öğretmenlerin ulusal sosyal sorumluluk düzeylerinin diğer yaşlara göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. 25-35 yaş arası öğretmenlerin tahmini olarak 1-10 yıl arası kıdeme sahip olabileceği düşünüldüğünde Bakır ve diğerleri (2022) tarafından yapılan araştırmanın mevcut çalışma ile örtüşmediği görülmektedir. Öğretmenlerin ulusal sosyal sorumluluk düzeyleri okul türü ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bakır ve diğerleri (2022) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin ulusal sosyal sorumluluk düzeyleri yüksek olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının ulusal sosyal sorumluluk düzeyleri ise Yazıcı ve Seçgin (2018) tarafından orta düzeyde bulunmuştur. Receptoğlu (2022) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ulusal sosyal sorumluluk düzeylerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ulusal sosyal sorumluluk düzeyleri Körükcü ve Tangülü (2021) tarafından ise orta düzeyde bulunmuştur. Küçükşen ve Budak (2017) tarafından yapılan çalışmada ise lise öğrencilerinin ulusal sosyal

sorumluluk düzeyi yüksek düzeyde bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin örneklemde yer aldığı çalışmalarda ulusal sosyal sorumluluk düzeyleri Küçükşen ve Arat (2022) tarafından orta düzeyde; Büyükdoğan (2017) tarafından orta düzeyde bulunmuştur. Alan yazında yer alan çalışmalardaki bulgular incelendiğinde farklı örneklemdeki ulusal sosyal sorumluluk düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar mevcut çalışmada elde edilen sonuç ile ($\bar{x}=3.45$) benzerlik göstermektedir. Güdül ve Sağır' ın (2024) konaklama işletmelerinin yöneticilerinin örneklem alındığı araştırmasında ise kıdem değişkeni yönünden anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Bu yönüyle Güdül ve Sağır (2024) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları mevcut araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğretmenler tarafından algılanan sürdürülebilir eğitim eğilim düzeyi ile küresel sosyal sorumluluk ölçeği alt boyutu ulusal sosyal sorumluluk puanları arasında olumlu, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre, küresel sosyal sorumluluk ölçeği alt boyutu olan ulusal sosyal sorumluluğu, yüksek düzeyde algılayan öğretmenlerin okullarındaki sürdürülebilir eğitim eğilimlerini de daha yüksek düzeyde algıladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin genel olarak sürdürülebilir eğitim eğilimleri ve ulusal sosyal sorumluluk algıları yüksek düzeyde olduğundan, sürdürülebilir kalkınma hedefleri, sosyal adalet ve refah düzeyinin artırılması için öğretmenler maddi ve manevi imkânlarla desteklenmelidir. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere göre sürdürülebilir eğitim eğilimlerinin yüksek olduğu görülmektedir. Temel eğitimin ilk basamağı olan ilkokullarda görev yapan öğretmenler sürdürülebilirlik kavramının farkında olmaları olumlu bir göstergedir. Diğer kademelerde görev yapan öğretmenlerin sürdürülebilir eğitim eğilim düzeylerinin de yüksek olduğundan yola çıkılarak tüm öğretmenlerin sürdürülebilirlik ilkelerini öğrencilere, toplumun tüm katmanlarına ulaştırılması için eğitim kurumlarına (öğretmenlere) liderlik rolü verilmelidir. Öğretmenlerin ulusal sosyal sorumluluk algı seviyelerinin yüksek olduğu belirlenen bu araştırmadan yola çıkılarak sosyal adalet, hakkaniyet, sosyal refah, yardımlaşma, dayanışma vb. kavramlar öğretmenler aracılığı bireylere kazandırılabilceği düşüncesinden hareketle öğretmenler tarafından düzenlenen sosyal etkinlikler ve hayat boyu öğrenme kurumları etkinlikleri zenginleştirilmelidir. Öğretmen-toplum buluşmalarının daha yoğun olması önemsenmelidir. Öğrenci velileri için sosyal aktivite, yaparak yaşayarak öğrenme ve uygulamalı eğitim faaliyetleri öğretmenler tarafından verilmelidir. Sürdürülebilirlik bağlamında yapılan her çalışma sosyal sorumluluğu da doğrudan etkileyeceğinden ortak kazanım ve hedefler belirlenerek çalışmalar sürdürülmelidir.

Etik Kurul Onayı: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu 25.03.2024 tarih ve E-50704946-100-412293 numaralı kararı.

Araştırmacıların Katkı Oranı: Yazarlar çalışmaya eşit katkı sağlamışlardır.

Çatışma Beyanı: Yazarlar potansiyel bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

References

- Ahmed, I., Hamzah, A. B., & Abdullah, M. N. L. Y. B. (2020). Effect of social and emotional learning approach on students' social-emotional competence. *International Journal of Instruction*, 13(4), 663-676. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13441a>
- Akkaş, F. D. (2023). Öğretmenlerin ilkokullarda sürdürülebilir eğitim liderliğine ilişkin algıları ile eğitim felsefesi inançları arasındaki ilişkiler [The relationship between teachers' perceptions of sustainable educational leadership in primary schools and their philosophy of education beliefs] [Unpublished doctoral dissertation]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Alptekin, Z. M. (2020). Dijitalleşme ve dijital sosyal sorumluluk iletişimi [Digitalisation and digital social responsibility communication]. *MEDIAJ*, 3(2), 136-155. <https://doi.org/10.33464/mediaj.829079>
- Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2024, Ekim 15). İstatistikler [Statistics]. <https://ankara.meb.gov.tr>.
- Aytar, O. (2019). BİST sürdürülebilirlik endeksinde yer alan şirketlerin kurumsal sosyal sorumluluk faaliyetleri üzerine bir içerik analizi [A content analysis on corporate social responsibility activities of companies in the BIST sustainability index]. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 12(18), 320-340. <https://doi.org/10.26466/opus.583811>
- Bakır, H., Erden, M. H., Turay, İ., & Urtekin, M. S. (2022). Sınıf öğretmenlerinde küresel sosyal sorumluluk algısının istatistiksel değerlendirilmesi [Statistical evaluation of global social responsibility perception in classroom teachers]. *Bilim-Teknoloji-Yenilik Ekosistemi Dergisi*, 3(2), 140-149.
- Başer, E. H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Examining the global social responsibility levels of pre-service social studies teachers in terms of various variables] [Unpublished master thesis]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Başer, E. H., & Kiliç, E. (2015). Küresel sosyal sorumluluk ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması [Global social responsibility scale: validity and reliability study]. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 75-89. <https://doi.org/10.19126/suje.57328>
- Blowers, A. (2003). Environmental planning for sustainable development. In A. Blowers & B. Evans (Ed.), *Town Planning into the 21 st Century* (pp. 33-54). Routledge.
- Brand, K. W. (2002). *Politik der nachhaltigkeit: voraussetzungen*. Edition Sigma.
- Bulut, B. & Çakmak, Z. (2018). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi ve öğretim programlarına yansımaları [Sustainable development education and its reflections on curricula]. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2680-2697.
- Büyükoğan, B. (2017). Üniversite öğrencilerinin küresel sosyal sorumluluk algılarının değerlendirilmesi [Evaluation of university students' perceptions of global social responsibility]. *Electronic Journal of New Media*, 4(3), 203-215. https://doi.org/10.17932/iau.ejnm.25480200.2020/ejnm_v4i3005
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri [Scientific Research Methods in Education]* (26th edition). Pegem Akademi.
- CISE (2016). Cloud Institute for Sustainable Education. *Education for Sustainability*.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. Routledge.
- Çalışkan Tüylü, G. (2022). Okul öncesi müdürlerinin paylaşılan liderlik yaklaşımı ile okullarda örgütsel sürdürülebilirlik arasındaki ilişki [The relationship between preschool principals' shared leadership approach and organizational sustainability in schools] [Unpublished master thesis]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Demir, H., & Songür, N. (1999). Sosyal sorumluluk ve iş ahlakı [Social responsibility and business ethics]. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 150-168.
- Engin, E., & Eker Akgöz, B. (2013). Sürdürülebilir kalkınma ve kurumsal sürdürülebilirlik çerçevesinde kurumsal sosyal sorumluluk kavramının değerlendirilmesi [Evaluation of the concept of corporate social responsibility within the framework of sustainable development and corporate sustainability]. *Selçuk İletişim*, 8(1), 85-94.
- Eraslan, L. (2011). Bireysel sosyal sorumluluk ölçeğinin (BSS) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması [Development of the individual social responsibility scale (ISR): validity and reliability study]. *Aile ve Toplum*, 12(7), 81-91.
- European Commission. (2019). *Commission staff working document. corporate social responsibility, responsible business conduct, and business & human rights: Overview of progress*. <https://ec.europa.eu/docsroom/documents/34482>
- Filiz, B., & Demirhan, G. (2018). Development and examination of personal and social responsibility behaviors scale. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(1), 1-16. <https://doi.org/10.21031/epod.332978>
- Güdül, A., & Sağır, M. (2024). Konaklama işletmeleri yöneticilerinin yeşil örgütsel davranışına küresel sosyal sorumluluğun etkisi [The effect of global social responsibility on the green organizational behavior of hospitality managers]. *Tourism and Recreation*, 6(1), 1-12. <https://doi.org/10.53601/tourismandrecreation.1374913>
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz [Research methods in social sciences philosophy-method-analysis]* (2nd edition). Seçkin Yayıncılık.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]*. Nobel Yayınevi.
- Karatekin, E. (2021). 2030 Sürdürülebilir kalkınma gündeminde küresel vatandaşlık ve Türkiye [Global citizenship in the sustainable development agenda and Turkey]. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 57-66.
- Karatepe, S., & Ozan, M. S. (2017). Kurumsal sosyal sorumluluk ve kurumsal itibar ilişkisi üzerine bir değerlendirme [An evaluation on the relationship between corporate social responsibility and corporate reputation]. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 8(2), 80-101.
- Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2024, Ekim 15). *İstatistikler [Statistics]*. <https://kayseri.meb.gov.tr>.
- Kırılmaz, H., Kılıç Kırılmaz, S., Demir, B., & Marakçı, Y. (2018). Üniversite öğrencilerinin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri üzerine bir araştırma [A study on global social responsibility levels of university students]. *Social Sciences Studies Journal*, 4(28), 6197-6208. <https://doi.org/10.26449/sssj.1091>
- Körükçü, M., & Tangülü, Z. (2021). Individual and global social responsibility levels of social studies pre-service teachers in terms of different variables. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(3), 1008-1017. <https://doi.org/10.11591/IJERE.V10I3.20552>
- Köybaşı Şemin, F. (2020). Developing Sustainable Education Disposition Scale and Teacher Views regarding the Education Disposition. *Journal of Education and Future*, 17, 65-81. <https://doi.org/10.30786/jef.483133>
- Küçük, F. N. (2016). *Sürdürülebilir eğitim binalarının incelenmesi ve bu bağlamda İskenderun'da mevcut bir lise binası için iyileştirme çalışması [Examination of sustainable educational buildings and in this context, an improvement study for an existing high school building in Iskenderun]* [Unpublished master thesis]. Maltepe Üniversitesi.

- Küçükşen, K., & Arat, Ş. (2022). Examining the levels of xenophobia and global social responsibility of health sciences students: a cross-sectional study in the case of Konya. PREPRINT (Version 1) available at Research Square. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2205784/v1>
- Küçükşen, K., & Budak, H. (2017). Lise öğrencilerinin sosyal değer tercihlerinin küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etkisi [The effect of high school students' social value preferences on their global social responsibility levels]. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 6(3), 1813-1826.
- MEB. (2023). Milli Eğitim Bakanlığı sosyal sorumluluk programı ve hayat boyu öğrenme/sertifika uygulama yönergesi [Ministry of National Education social responsibility program and lifelong learning/certification application directive]. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2194.pdf>
- Niebles Núñez, W., Cabarcas Velásquez, M., & Hernández Palma, H. G. (2018). Social responsibility: an element of formation in university students. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(1), 95-108. <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.1.6>
- Öztürk Demirbaş, Ç. (2015). Sustainable development awareness levels of teachers pre-service. *Marmara Geographical Review*, 31, 300-316.
- Recepoğlu, S. (2022). The analysis of the global social responsibility levels of social studies prospective teachers. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 7(16), 588-622. <https://doi.org/10.35826/ijoecc.552>
- Sachs, W. (Ed.). (2019). *Sürdürülebilir kalkınma çağı*. (B. Gönülşen, Çev.) İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Yayınevi.
- Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2024, Ekim 15). *İstatistikler [Statistics]*. <https://sivas.meb.gov.tr>.
- Şimşek, B., & Mete, M. (2022). The mediating role of personality characteristics in the effect of social responsibility perceptions on organizational sustainability. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Business Economics Journal*, 30, 15-38. <https://doi.org/10.17740/eas.econ.2022.V30-03>
- T.C. Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). *Sürdürülebilir kalkınma araçları değerlendirme raporu [Sustainable development tools assessment report]*. <https://www.sbb.gov.tr/2019-yayinlari/>
- Tapia, G. A. (2019). Concepts and criteria of evaluation of university teaching staff belonging to the humanities on the relationship between ethics and teaching excellence. *Sociological Praxis*, 24, 201-216.
- Topçu, P., Yavuz, Ö. & Tolunay, A. (2022). *Sürdürülebilir toprak yönetiminde toprak organik karbonunun önemi [The importance of soil organic carbon in sustainable soil management]*, 6(12), 604-614.
- United Nations & Economic Commission for Europe (UNECE). (2003). *Declaration by the Environment Ministers of the region of the United Nations Economic Commission for Europe* <https://digitallibrary.un.org/record/498264?v=pdf>
- United Nations & Economic Commission for Europe (UNECE). (2005). *The UNECE Strategy for ESD*. <https://digitallibrary.un.org/record/536362?v=pdf#files>
- Yalçın, K. (2022). *Sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir eğitim programına ilişkin öğrenci algıları [Student perceptions of sustainability and sustainable education program]* [Unpublished master thesis]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Yanık, S., & Türker, İ. (2012). Sürdürülebilirlik ve sosyal sorumluluk raporlamasındaki gelişmeler (tümleşik raporlama) [Developments in sustainability and social responsibility reporting (integrated reporting)]. *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 47, 291-308.
- Yavlak, G. (2022). *Hareketli optik illüzyonun sürdürülebilir eğitimde kullanımına bir öneri [A proposal for the use of moving optical illusion in sustainable education]* [Unpublished master thesis]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

-
- Yazar, F. B. (2023). *Öğretmenlerin görüşlerine göre sürdürülebilir liderlik ve okullarda hayat boyu öğrenme kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Unpublished master thesis]. Sakarya Üniversitesi.
- Yazıcı, F., & Seçgin, F. (2018). Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kontrol odakları ve küresel sosyal sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişki [The relationship between history and social studies pre-service teachers' locus of control and global social responsibility levels]. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1267-1292. <https://doi.org/10.26466/opus.436414>
- Yereli, A. B., & Ünal, M. (2022). Stratejik yönetim süreçlerinde sürdürülebilir kalkınma amaçları: Bakanlıklar ve Büyükşehir Belediyeleri üzerinden Türkiye için bir değerlendirme [Sustainable development goals in strategic management processes: An assessment for Turkey through Ministries and Metropolitan Municipalities]. *Ombudsman Akademik*, 8(16), 13-37.