

# Eğitimde Sosyal Sürdürülebilirlik: Temel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşlerine İlişkin Bir Durum Çalışması

## Social Sustainability in Education: A Case Study on Primary Education Teachers' Views

Betül Çınar<sup>ID</sup>, Şükran Uçuş Güldal<sup>ID</sup>

### ÖZ

**Amaç:** Bu araştırma, temel eğitim öğretmenlerinin sosyal sürdürülebilirlik kavramına yönelik görüşlerini, sınıf içi uygulamalarını, karşılaştıkları güçlükleri ve geliştirdikleri önerilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

**Yöntem ve Araçlar:** Araştırma, gömülü tekli durum çalışması deseniyle tasarlanmıştır; veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma grubu, Kırşehir il merkezinde görev yapan 10 okul öncesi öğretmeni ve 20 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler MAXQDA 2024 yazılımıyla betimsel ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir; güvenilirlik kapsamında iki bağımsız kodlayıcı arasındaki Cohen Kappa katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır.

**Sonuç:** Araştırmada, öğretmenlerin sosyal sürdürülebilirlik kavramına büyük ölçüde akademik düzeyde hâkim olmadığını ve kavramı çoğunlukla değerlerin korunması ile kültürel devamlılık çerçevesinde tanımladıkları ortaya konmuştur. Çalışma grubu, ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabılır örnekleme tekniklerinin birlikte kullanımıyla belirlenmiştir; 2018 ve 2024 TYMM programlarını uygulayan öğretmenlere yer verilmiştir. Öğretmenler, sosyal sürdürülebilirliğe yönelik uygulamaların program ve ders kitapları aracılığıyla değil ağırlıklı olarak kendi bireysel çabaları ve sosyal etkinlikler aracılığıyla hayata geçirildiğini belirtmektedir. Sosyal sürdürülebilirliğin eğitim ortamlarında uygulanmasında karşılaşılan başlıca engeller arasında fırsat eşitsizliği, materyal eksikliği, veli yaklaşımından kaynaklı sorunlar ve mülteci/göçmen öğrencilerle yaşanan uyum güçlükleri öne çıkmaktadır. Öğretmenler; hizmet içi eğitim, ekonomik destek, nitelikli eğitim anlayışına sahip program, veli eğitimi ve kurumlar arası iş birliği gibi alanlarda desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Durum çalışması, öğretmen görüşleri, sosyal sürdürülebilirlik, temel eğitim, yapılandırılmış görüşme

### ABSTRACT

**Purpose:** This research aims to reveal the components of social sustainability in basic education processes, classroom storage, challenges encountered, and recommendations developed.

**Method and Materials:** The research was designed using an embedded single case study design; a structured interview form was used as the data collection tool. The study group consisted of 10 preschool teachers and 20 classroom teachers working in the city centre of Kırşehir. Data were analysed using descriptive and content analysis methods with MAXQDA 2024 software; the Cohen Kappa coefficient between two independent coders was calculated as .88 for reliability.

**Results:** The study revealed that teachers largely lack a strong grasp of the concept of social sustainability at the academic level, mostly defining it within the framework of preserving values and cultural continuity. The study group was selected using a combination of criterion sampling and convenience sampling techniques; teachers implementing the 2018 and 2024 Social Sustainability programmes were included. Teachers stated that social sustainability practices are implemented primarily through their individual efforts and social activities, rather than through programmes and textbooks. The main obstacles encountered in implementing social sustainability in educational settings include inequality of opportunity, lack of materials, problems stemming from parental approaches, and difficulties in adapting to refugee/immigrant students. Teachers indicated a need for support in areas such as in-service training, economic support, programmes with a quality education approach, parent education, and interinstitutional cooperation.

**Keywords:** Case study, teacher views, social sustainability, primary education, structured interview

Bu çalışma, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde hazırlanan "Temel Eğitimde Sosyal Sürdürülebilirlik: Eğitim Programlarındaki Yeri ve Buna İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Sorumlu Yazar/Correspondence Author:** Betül ÇINAR (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi)

**E-posta/E-mail:** betulcinar015@gmail.com

**Geliş Tarihi/Received:** 24.03.2026

**Kabul Tarihi/Accepted:** 20.04.2026

**Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published:** 11.06.2026

## 1. GİRİŞ

Sosyal sürdürülebilirlik, bireylerin ve toplulukların sağlık, eğitim, güvenlik ve kültürel kimlik gibi temel yaşam boyutlarında nesiller arası eşitlik ve dayanışmayı sürdürebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Barron, Cord, Cuesta, Espinoza, Larson ve Woolcock, 2025; Boström, 2012). Birleşmiş Milletler (United Nations [UN]) 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA) çerçevesinde sosyal sürdürülebilirlik; nitelikli eğitim (SKA 4), toplumsal cinsiyet eşitliği (SKA 5), eşitsizliklerin azaltılması (SKA 10) ile barış, adalet ve güçlü kurumlar (SKA 16) gibi hedeflerle doğrudan ilişkilendirilmektedir (BM, 2015). Ancak 2025 yılı BM SKA Raporu'na göre 272 milyon çocuk ve genç hâlâ okul dışında kalmakta, birincil eğitimde tamamlama oranı küresel ölçekte %88'de saplanmış durumdadır (BM, 2025). Bu tablo, sosyal sürdürülebilirliğin eğitimde hayata geçirilmesinin bir tercihten öte zorunluluk hâline geldiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Eğitim alanında sosyal sürdürülebilirliğin hayata geçirilmesinde öğretmenlerin rolü tartışmasız biçimde belirleyicidir. Ohlsson, Borg ve Gericke (2024), İsveç okul öncesi bağlamında yürüttükleri araştırmada öğretmenlerin bu değerlere ilişkin yeterlilik düzeyinin sınıf uygulamalarını ve dolayısıyla programın söz konusu değerleri ne ölçüde somutlaştırdığını doğrudan biçimlendirdiğini göstermiştir. Avustralya'da ise Hoang, Freeth ve Fischer (2024) öğretmenlerin sürdürülebilirliği büyük ölçüde çevresel bir sorun olarak algıladığını, sosyoekonomik eşitlik boyutunun geri planda kaldığını ve mesleki gelişim fırsatlarındaki eksikliğin bu durumu pekiştirdiğini ortaya koymuştur. Collins ve Garrity (2025) da İrlanda'daki okul öncesi eğitimcilerinin büyük bölümünün sürdürülebilirlik içeriklerini programa aktarmaya hazır hissetmediğini ve bu konuda herhangi bir sistematik eğitim almadığını saptamıştır. Türkiye'de ise Uğraş ve Zengin (2019) ile Batmaz (2022) bu alana kısmen değinmiş olsa da temel eğitim öğretmenlerinin sosyal sürdürülebilirlik farkındalık ve uygulamalarını bir bütün olarak ele alan araştırmalar henüz oldukça sınırlıdır.

Bu araştırmanın temel amacı; okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin sosyal sürdürülebilirlik kavramına yönelik görüşlerini, sınıf içi uygulamalarını, bu süreçteki güçlüklerini ve önerilerini bütüncül biçimde ortaya koymaktır. Araştırmanın yönlendirici sorusu şudur: Eğitimde sosyal sürdürülebilirliğin uygulanması ve sürdürülmesine ilişkin temel eğitim öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Bu temel sorudan hareketle araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. Öğretmenler sosyal sürdürülebilirlik kavramını nasıl tanımlamaktadır?
2. Öğretmenler sosyal sürdürülebilirlik konusundaki bilgilerini hangi kaynaklardan edinmektedir?
3. Öğretmenler sosyal sürdürülebilirliği hangi kavramlar üzerinden örneklendirmektedir?
4. Öğretmenler eğitim ortamlarında sosyal sürdürülebilirlik açısından kendi rollerini nasıl değerlendirmektedir?
5. Sosyal sürdürülebilirlik uygulamalarında öğretmenler ne tür desteklere ihtiyaç duymaktadır?
6. Eğitim programları ve ders kitapları sosyal sürdürülebilirliğe katkı sağlamakta mıdır?
7. Okullarda sosyal sürdürülebilirliği destekleyen uygulamalar nelerdir?
8. Sosyal sürdürülebilirlik uygulamalarında karşılaşılan başlıca güçlükler ve dezavantajlar nelerdir?
9. Eğitimde sosyal sürdürülebilirliğin geliştirilmesine yönelik öğretmen önerileri nelerdir?

### 1.1. Öğretmen Farkındalığı ve Sosyal Sürdürülebilirlik

Öğretmenin sosyal sürdürülebilirliğe ilişkin bilgi, tutum ve yeterlilik düzeyi, bu değerlerin sınıf ortamında öğrencilere aktarılmasını doğrudan etkilemektedir (Dahlström, 2025). Wolff ve Ehrström (2020), sosyal sürdürülebilirliğin eğitim kurumlarında hayata geçirilmesinin öğretmenin bu kavramı içselleştirme düzeyiyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenin sosyal sürdürülebilirliği algılama biçimi; sınıf iklimi, ders içerikleri, etkinlik tasarımı ve öğrenci motivasyonu üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Uğraş ve Zengin (2019), sınıf öğretmeni adaylarının sürdürülebilir kalkınma için eğitimin önemine inandıklarını ancak bu alanda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgu, Queensland'da (Avustralya) uygulanan güncel bir araştırmayla da desteklenmektedir: Hoang ve diğerleri (2024), öğretmenlerin sürdürülebilirliği ağırlıklı olarak çevresel eylemlerle özdeşleştirdiğini ve daha kapsamlı sosyal ile eşitlik boyutlarını yeterince kavrayamadığını ortaya

koymuştur. Araştırmacılar ayrıca profesyonel gelişim olanaklarındaki ciddi boşluğun öğretmenlerin bu alandaki yeterliliğini doğrudan kısıtladığını vurgulamaktadır.

Sosyal sürdürülebilirliğin öğretmen rolleri bağlamında ele alındığı çalışmalar, öğretmenlerin bu kavramı genellikle çevresel sürdürülebilirlikle özdeşleştirdiğini göstermektedir. Borg ve Gericke (2021), İsveç'te erken çocukluk döneminde sosyal sürdürülebilirliğin sınıfta işlenmesi sürecinde yerel ve küresel boyutların bir arada ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu durum öğretmenlerin kavramı yalnızca bireysel veya yerel düzeyde değil, yapısal ve küresel ölçekte de içselleştirmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Nitekim İngiltere'de 335 ortaöğretim öğretmeniyle yürütülen kapsamlı bir çalışmada Rushton ve Walshe (2025), öğretmenlerin yalnızca %30'unun sürdürülebilirlik eğitimini eşitlik ve değer perspektiflerini kapsayacak biçimde tanımladığını; geri kalanların ise bu kavramı daha çok farkındalık aktarımı olarak değerlendirdiğini görmüştür. Bu bulgu, öğretmen algısındaki daralmanın yalnızca bireysel bir sorun değil sistemik bir mesleki eğitim eksikliğinin yansıması olduğuna işaret etmektedir.

## 1.2. Sosyal Sürdürülebilirliğin Önündeki Yapısal Engeller

Sosyal sürdürülebilirlik uygulamalarının önünde çeşitli yapısal engeller bulunmaktadır. Bu engellerin başında fırsat eşitsizliği gelmektedir. Bilgin ve Erbuğ (2021), düşük gelirli ailelerin çocuklarının eğitim olanaklarına erişimde ciddi güçlükler yaşadığını ve bu durumun sosyoekonomik eşitsizlikleri derinleştirdiğini ifade etmiştir. Saklan ve Karakütük (2022), Suriyeli öğrencilerin akademik süreçlere dâhil edilmesinde dil bariyeri başta olmak üzere pek çok engel bulunduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, uluslararası ölçekte de yankı bulmaktadır: UNESCO ve UNHCR'nin (2023) mülteci eğitimi kapsamındaki ortak raporuna göre küresel düzeyde mülteci çocukların neredeyse yarısı okula erişememekte; eğitim sistemine dâhil olabilen çocuklar ise dil, kültürel uyum ve psikososyal stres gibi birden çok engelle aynı anda mücadele etmek zorunda kalmaktadır. Demir, Sahinyazan, Kara ve Buluc (2025), Türkiye bağlamında mülteci öğrencilerin eğitime entegrasyonunda kapsayıcı uygulamaların önünde sistemik engellerin varlığını ortaya koymuş; uygulamalar ile politikalar arasındaki derin uçurumu belgelemiştir.

Özkaya (2021), bilinçsiz ve eğitimsiz veli tutumlarının okul etkinliğini kısıtladığını saptamıştır. Salihoğlu ve Yayla (2023) ise hizmet içi eğitimlerin içerik yetersizliği ve uygulama boyutunun zayıflığı nedeniyle öğretmen gelişimine katkı sağlamadığını belirlemiştir. Şener ve Yiğit (2021), sosyal medyanın kontrolsüz kullanımının toplumsal değer yargılarını dönüştürdüğünü ve bu durumun sosyal sürdürülebilirlik açısından ciddi bir tehdit oluşturduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda Nusche ve diğerleri (2024), sürdürülebilirlik eğitiminin etkili kılınması için tek seferlik bilgi aktarımına dayalı seminer formatındaki hizmet içi programların yetersiz kaldığını; kalıcı etkiyi sağlayacak iş yeri temelli, kanıta dayalı ve süreç odaklı mesleki gelişim modellerinin bu programların yerini alması gerektiğini ortaya koymuştur. Parry ve Metzger (2023) de benzer biçimde, öğretmenlerin sürdürülebilirlik konusundaki disiplinler arası yaklaşım eksikliğinin kök nedeninin yetiştirme programlarındaki sistemik boşlukta yattığını savunmaktadır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, iç içe geçmiş tekli durum çalışması (embedded single case study) deseniyle yürütülmüştür. Yin (2018), durum çalışmasını; araştırmacının olaylar üzerinde kontrol gücünün bulunmadığı, “neden” ve “nasıl” sorularının ele alındığı ve güncel olgulara odaklanıldığı bağlamlarda son derece işlevsel bir nitel strateji olarak tanımlamaktadır. İç içe geçmiş tekli durum deseni, tek bir durum içerisinde birden fazla alt durumları içerir ve bu durumda birden fazla alt analiz birimi vardır. Bu çalışmada birincil durumu, Kırşehir ilinde görev yapan temel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu kapsamda okul öncesi ve sınıf öğretmenleri birinci alt grubu, 2018 programını ve 2024 TYMM programını uygulayan öğretmenler ise alt analiz birimleri olarak ikinci alt grubu oluşturmaktadır.

Eğitimde beklenen hedeflere ulaşılması okul öncesi dönemde başlamaktadır. Bu ardışık gelişimi ilköğretim dönemi takip etmektedir. Bu dönem; çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminde büyük paya sahiptir (Şahin, 2024; Tonguç ve Özbayraktar, 2017). Dolayısıyla, sosyal sürdürülebilirliğin bütün incelenmesi gerektiğinden okul öncesi ve ilköğretim birlikte verilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle, ortak kodlar ve temalar birlikte sunulmuştur.

Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Kvale ve Brinkmann (2009), araştırma görüşmesini katılımcıların deneyimleri ve anlamlandırma süreçlerini derinlemesine anlamayı amaçlayan sistematik bir etkileşim biçimi olarak tanımlamaktadır. Hammarberg, Kirkman ve de Lacey (2016) ise yapılandırılmış görüşmenin katılımcılar arasında tutarlılık sağladığını ve bulguların karşılaştırılabilirliğini artırdığını vurgulamaktadır.

## 2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Kırşehir il merkezinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılında görev yapan 10 okul öncesi ve 20 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılar, ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemleri bir arada kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme kapsamında şu koşullar aranmıştır: Kırşehir il merkezindeki bir devlet okulunda görev yapmak, 2023-2024 yılında okul öncesi ya da sınıf öğretmeni olarak aktif çalışmak, 2018 veya 2024 TYMM programından en az birini uygulamış olmak ve araştırmaya gönüllü katılmayı kabul etmek. Her iki programdan öğretmenlere kasıtlı olarak yer verilmesi, program farklılığının bulgulara yansıyor yansımadığını karşılaştırmalı olarak izleme imkânı tanımaktadır. Patton'a (2015) göre amaçlı örnekleme yaklaşımları, araştırma sorusuyla doğrudan ilgili bilgi zenginliği taşıyan katılımcılara ulaşmayı kolaylaştırmaktadır; kolay ulaşılabilir örnekleme ise bu sürece pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bulgular bölümünde okul öncesi öğretmenleri OÖÖ, sınıf öğretmenleri ise SÖ koduyla sunulmuştur (ör. OÖÖ-8, SÖ-3/17).

**Tablo 1.** Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Özellik	Kategori	Okul Öncesi (n=10)	Sınıf Öğretmeni (n=20)
Program Türü	Eski Program (2018)	0	6
	Yeni Program (2024 TYMM)	10	14
Cinsiyet	Kadın	8	10
	Erkek	2	10
Kıdem	1-5 yıl	1	0
	6-10 yıl	0	0
	11+ yıl	9	20

## 2.3. Veri Toplama Süreci

Veri toplama aracının geliştirilmesi ve uygulanması süreci birbirini izleyen üç temel aşamada yürütülmüştür. Birinci aşama: Ölçme aracının geliştirilmesi. Yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında öncelikle sosyal sürdürülebilirlik, öğretmen görüşleri ve eğitimde sürdürülebilirlik konularını ele alan ulusal ve uluslararası alan yazını sistematik biçimde incelenmiştir. Alan yazını taramasının ardından araştırmanın dokuz alt problemine karşılık gelecek şekilde 13 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Sorular; kavramsal tanımlama, bilgi kaynakları, öğretmen rolleri, uygulamalar, karşılaşılan engeller ve önerilere ilişkin içerik alanlarını kapsamaktadır. Görüşme formunda yer alan sorular, katılımcıların deneyim ve görüşlerini derinlemesine aktarmalarına olanak tanıyacak biçimde açık uçlu olarak kurgulanmıştır. Oluşturulan taslak form, eğitim bilimleri ve nitel araştırma yöntemleri alanlarında uzmanlaşmış beş akademisyene kapsam geçerliğinin değerlendirilmesi amacıyla sunulmuştur. Uzmanlardan her bir soruyu "gerekli", "yararlı fakat zorunlu değil" ve "gerekli değil" şeklinde derecelendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirmeler doğrultusunda her soru için kapsam geçerlik oranı (KGO) hesaplanmış; tüm sorulara ait KGO değerlerinin ortalaması alınarak kapsam geçerlik indeksi (KGİ) elde edilmiştir (Lawshe, 1975). Beş uzmandan oluşan panelde minimum kabul edilebilir KGO değeri .99 olarak belirlenmiş; bu eşiğin altında kalan iki soru yeniden yapılandırılmış, anlam kaybına yol açmadan daha anlaşılır bir biçimde ifadelendirilmiştir. Revizyon sonrasında formun genel KGİ değeri 1.00 olarak hesaplanmış ve form uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. İkinci aşama: Pilot uygulama. Asıl veri toplama sürecine geçilmeden önce, araştırma kapsamı dışında kalan Kırşehir ili farklı ilçelerinde görev yapan 5 okul öncesi öğretmeni ve 5 sınıf öğretmeniyle pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın temel amaçları şunlardır: (1) görüşme sorularının katılımcılar tarafından doğru ve tutarlı biçimde anlaşılıp anlaşılmadığını sınamak, (2) soruların araştırma amaçlarına ne ölçüde hizmet ettiğini değerlendirmek ve (3) görüşme süresini gerçekçi biçimde tahmin etmek. Pilot görüşmeler ortalama 20-30 dakika sürmüştür; her görüşme sonrasında katılımcıların sözlü geri bildirimleri not alınmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, iki sorunun katılımcılar tarafından farklı biçimlerde yorumlandığı görülmüş ve

bu sorular daha yalın bir dille yeniden ifadelendirilmiştir. Ayrıca soru sıralamasının kavramsal akışı olumsuz etkilediği saptanmış; genel sorulardan özele doğru ilerleyen mantıksal bir sıralama benimsenmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen veriler, asıl araştırmanın veri setine dâhil edilmemiştir (Bryman, 2016). Üçüncü aşama: Asıl uygulama. Pilot uygulama sonrası revize edilen 9 soruluk yapılandırılmış görüşme formu, Kırşehir il merkezindeki okullarda yüz yüze biçimde uygulanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların onayı alınarak ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmış; her görüşme ortalama 25-40 dakika sürmüştür. Bryman'a (2016) göre yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacının soruları önceden belirlemesi sayesinde katılımcılar arasında karşılaştırılabilirlik sağlamaktadır.

#### 2.4. Veri Analizi

Veriler, MAXQDA 2024 nitel araştırma yazılımı aracılığıyla betimsel ve içerik analizi yöntemleriyle çözümlenmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler, araştırmanın dokuz alt problemiyle doğrudan örtüşecek biçimde ve görüşme sorularına paralel olarak önceden belirlenen temalar çerçevesinde özetlenmiş ve yorumlanmıştır; bu temalar hem ilgili alan yazın hem de görüşme formu esas alınarak yapılandırılmıştır. Bu analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde sunmaktır. İçerik analizi ise verilerden anlamlı çıkarımlar yapmayı ve bu verileri açıklayabilecek kavramlara ile kavramlar arası ilişkilere ulaşmayı amaçlamaktadır. İçerik analizinde benzer özellik gösteren veriler belirli kavram ve tema etrafında toplanmış, düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Betimsel analizde özetlenerek yorumlanan veriler, içerik analizinde daha ayrıntılı incelenmiştir (Olgun, 2008, s. 66; Yıldırım ve Şimşek, 2011). İki alt grubun (2018 programı ile 2024 TYMM programı uygulayan öğretmenler) karşılaştırılması sürecinde her alt gruba ait kodlar ayrı ayrı incelendikten sonra bulgular bütünlük tablolarla yan yana sunulmuş; benzerlikler ve farklılıklar tartışma bölümünde yorumlanmıştır.

#### 2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Güvenirlik için iki bağımsız kodlayıcıdan yararlanılmıştır. Tüm transkriptler önce araştırmacı tarafından MAXQDA 2024'te kodlanmış, ardından araştırma sürecinde yer almayan nitel yöntemler konusunda deneyimli bir akademisyen tarafından ayrıca kodlanmıştır. İki kodlayıcı arasındaki uyum Cohen Kappa ile hesaplanmış ve .88 bulunmuştur; Bans-Akutey ve Tiimub'a (2021) göre .80 üzerindeki Kappa değerleri yüksek güvenilirliğe karşılık gelmektedir. Geçerlik açısından ise iç geçerliği desteklemek için katılımcı doğrulamasına gidilmiştir, transkriptler tamamlandıktan sonra öğretmenlere e-posta yoluyla iletilmiş ve ifadelerinin doğru aktarılıp aktarılmadığı teyit ettirilmiştir. Dış geçerlik için araştırma süreci veri toplama, analiz ve yorum aşamaları ayrıntılı biçimde raporlanmış; bulgular doğrudan katılımcı alıntlarıyla desteklenmiştir (Lincoln ve Guba, 1985; Creswell ve Poth, 2018).

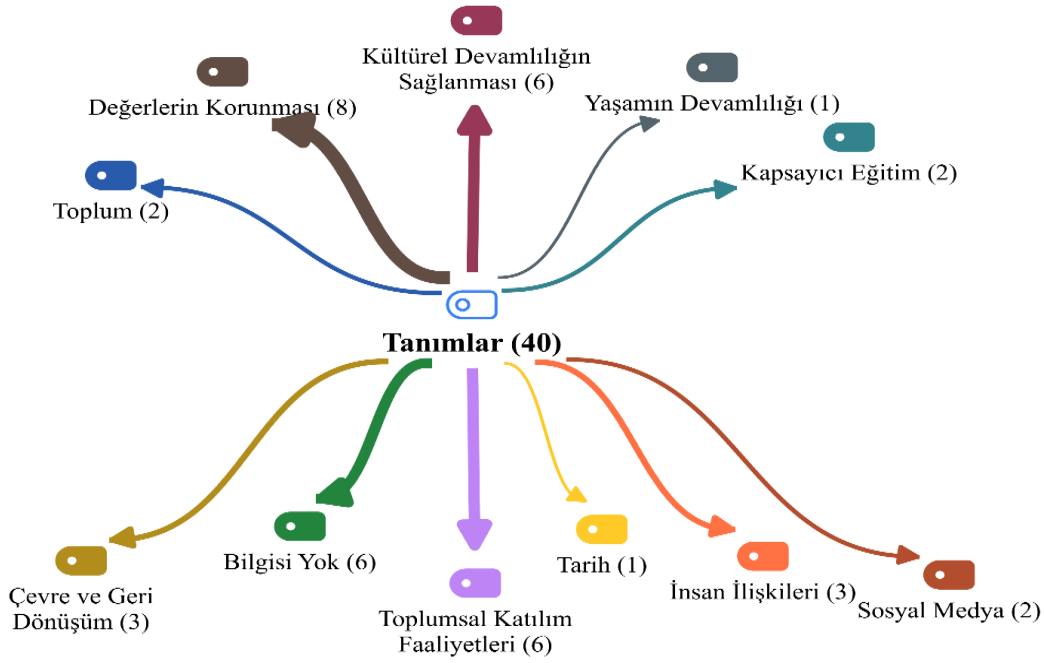
### 3. BULGULAR

Bu bölümde, yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilen bulgular dokuz tema kapsamında sunulmaktadır. Her tema altında öğretmen ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiş; kod ve tema dağılımları ilgili tablo ve şekillerle görselleştirilmiştir.

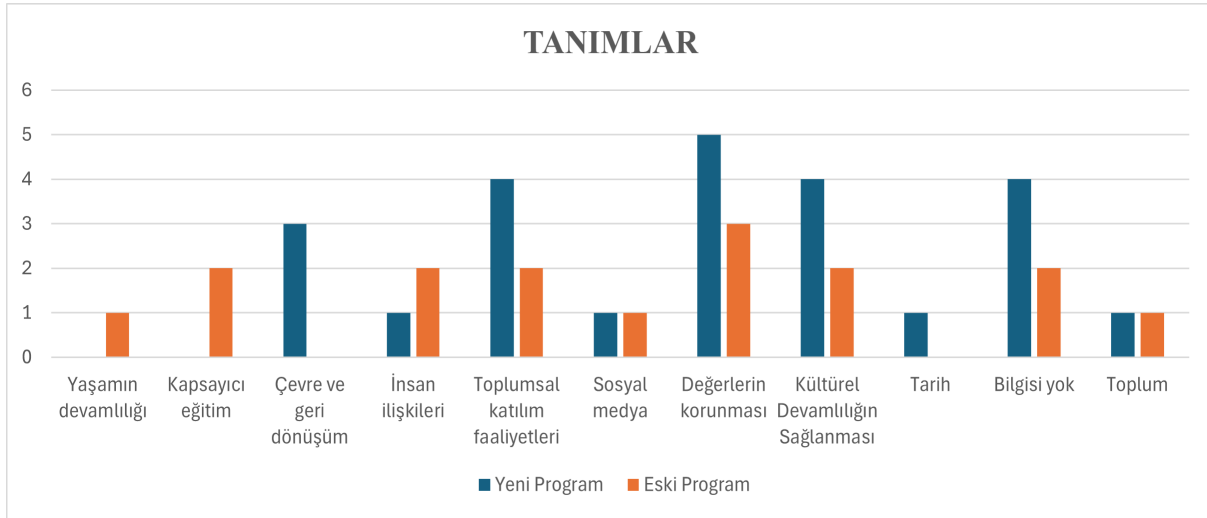
#### 3.1. Sosyal Sürdürülebilirlik Kavramına Yönelik Öğretmen Tanımları

Görüşme yapılan öğretmenlere "Sosyal sürdürülebilirliği nasıl tanımlarsınız?" sorusu yöneltilmiş ve yanıtlara ait bulgular Şekil 1'de sunulmuştur. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin ifadeleri sonucunda 11 kod ortaya çıkmıştır: Değerlerin korunması (8), kültürel devamlılığın sağlanması (6), toplumsal katılım faaliyetleri (6), bilgisi yok (6), çevre ve geri dönüşüm (3), insan ilişkileri (3), toplum (2), sosyal medya (2), kapsayıcı eğitim (2), yaşamın devamlılığı (1) ve tarih (1).

## Şekil 1. Sosyal Sürdürülebilirlik Kavramına Yönelik Öğretmen Tanımları



Tablo 2. Eski ve Yeni Programı Kullanan Öğretmenlerin Sosyal Sürdürülebilirlik Tanımlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı



Öğretmenler sosyal sürdürülebilirliği genel olarak değerlerin korunması ve kültürel devamlılığın sağlanması şeklinde ifade etmişlerdir. Bu konuda öğretmen ifadelerinden seçkiler aşağıda sunulmaktadır:

OÖÖ-24: "Toplumun geçmişten günümüze gelen olumlu değer aktarımı."

SÖ-4/27: "Sosyal sürdürülebilirlik deyince, kapsayıcı eğitim yani; bizim gibi olmayan başka insanların sosyal hayata uyum sağlayabilmesi, devam edebilmesi için gerekli olan şeyler aklıma geliyor."

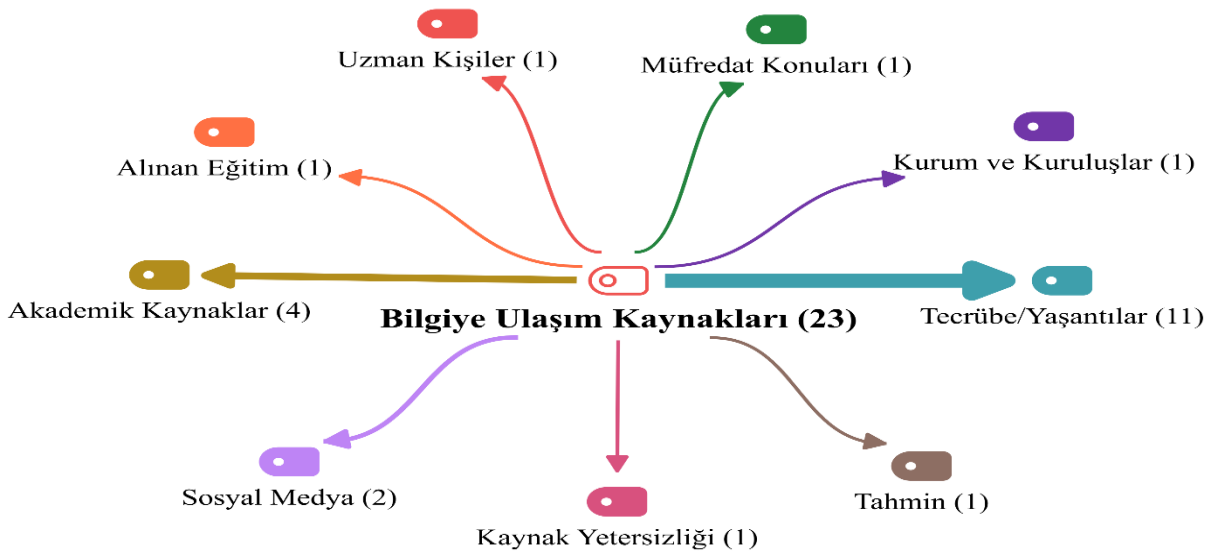
OÖÖ-19: "Şu an hiçbir şey çağırışmıyor. Yani bence konu çok anlaşılır bir konu değil gibi. İlk etapta insanın aklına hiçbir şey gelmiyor."

SÖ-1/3: "Geçmişten günümüze birçok şeyin devam etmesi şeklinde düşünebiliriz. Bu kültürümüz olabilir. Sosyal sürdürülebilirlik kültürümüzü, değerlerimizi, manevi değerlerimizi sürdürmemiz gerekiyor." Bu ifadeyle sosyal sürdürülebilirliğin çoğunlukla değerlerin korunması ve kültürel devamlılığın sağlanması şeklinde ele alındığı görülmüştür.

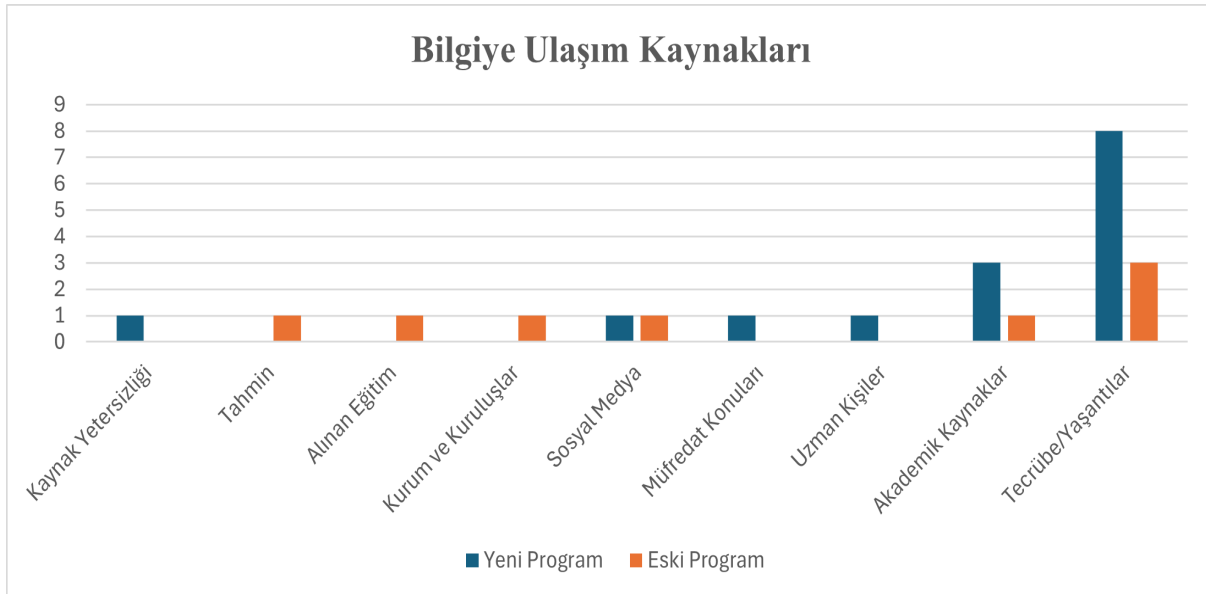
### 3.2. Öğretmenlerin Sosyal Sürdürülebilirlik Konusunda Fikir Sahibi Olduğu Kaynaklar

“Bu bilgiyi hangi kaynaklardan edindiniz?” sorusu yöneltilen öğretmenlerin ifadelerinden 9 kod ortaya çıkmıştır. Tecrübe/yaşantılar (11) en yüksek frekansa sahipken; akademik kaynaklar (4), sosyal medya (2), alınan eğitim (1), uzman kişiler (1), müfredat konuları (1), kurum ve kuruluşlar (1), kaynak yetersizliği (1) ve tahmin (1) diğer kaynaklar olarak yer almaktadır.

Şekil 2. Öğretmenlerin Bilgiye Ulaşım Kaynakları



Tablo 3. Eski ve Yeni Programı Kullanan Öğretmenlerin Sosyal Sürdürülebilirlikte Bilgiye Ulaşım Kaynaklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı



SÖ-4/18: “Tahmin yürüttüm.”

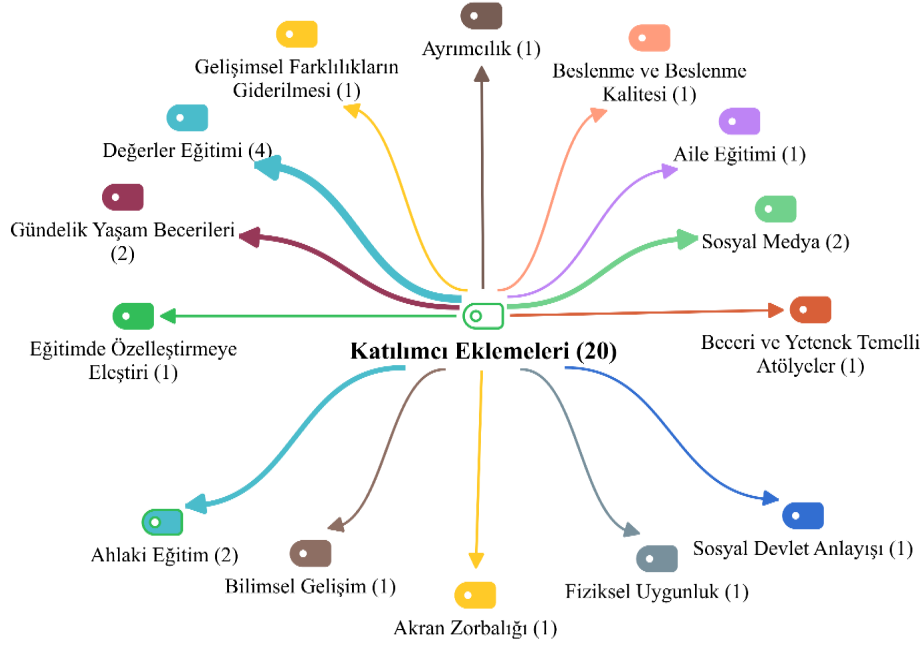
OÖÖ-10: “Çeşitli bilim dergilerinden.”

OÖÖ-12: “Yani tecrübelerimiz diyebiliriz, bunu tutup da bir yerden okumuşluğumuz yok.” sözleriyle sosyal sürdürülebilirliğin akademik kaynaklarda yeterince yer almadığı ve öğretmenlerin çoğunlukla bu kavrama ilişkin bilgi ve farkındalıklarının mesleki ve yaşam tecrübeleri doğrultusunda ortaya çıktığını ifade etmişlerdir.

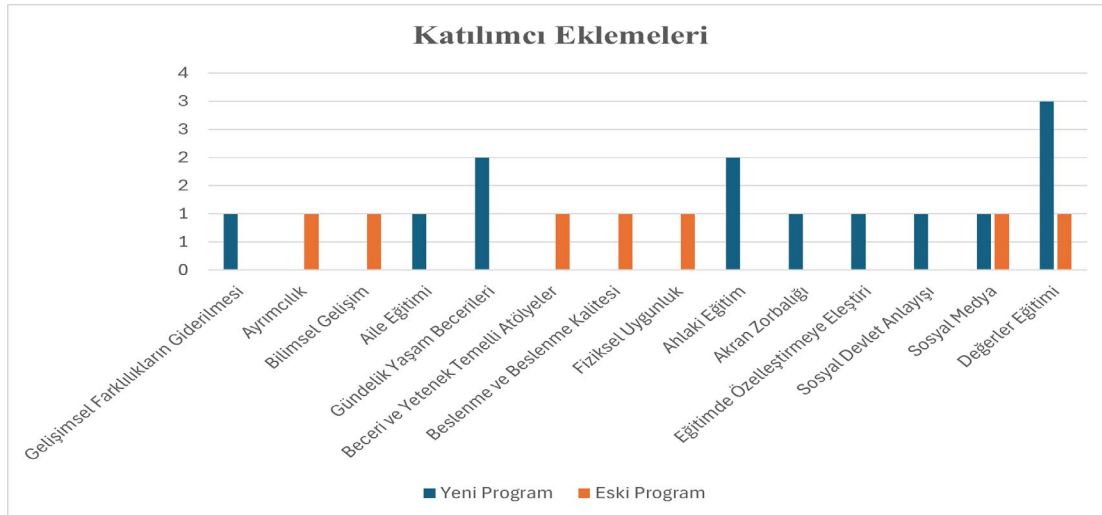
### 3.3. Öğretmenlerin Sosyal Sürdürülebilirlik Konusunda Örnek Verdiği Kavramlar

“Bu durumlar dışında eklemek istediğiniz örnekler, kanıtlar, durumlar, örnek olaylar var mı?” sorusuna verilen yanıtlardan 14 kod elde edilmiştir. Bu kodlar arasında değerler eğitimi (4) ile gündelik yaşam becerileri (2) ve ahlaki eğitim (2) öne çıkarken akran zorbalığı (1), beslenme ve beslenme kalitesi (1), eğitimde özelleştirmeye eleştiri (1), ayrımcılık (1) ve sosyal devlet anlayışı (1) gibi boyutlar da dile getirilmiştir.

**Şekil 3.** Öğretmenlerin Sosyal Sürdürülebilirlik Konusunda Örnek Verdiği Kavramlar



**Tablo 4.** Eski ve Yeni Programı Kullanan Öğretmenlerin Sosyal Sürdürülebilirlik Konusunda Örnek Verdiği Kavramlara İlişkin Görüşlerinin Dağılımı



SÖ-1/4: “Mesela ben özel okulların hepsini kapatırım. Öyle diplomaya para yatırmaya karşıyım. Eğitim herkese eşit olmalı.”

OÖÖ-8: “Akran zorbalığı.”

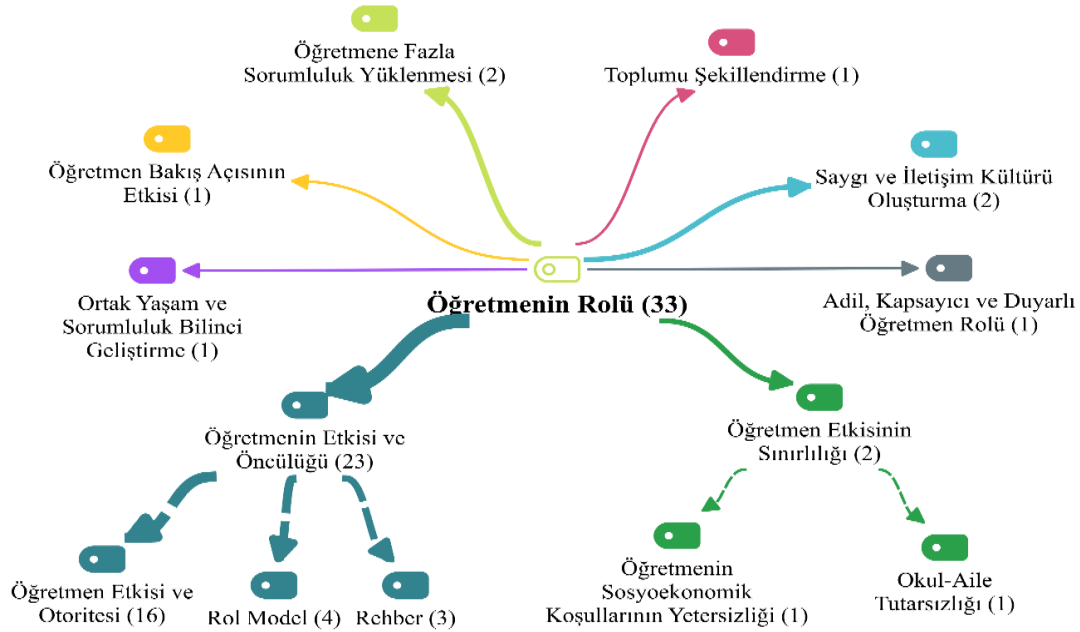
SÖ-3/17: “Beslenmeyi koyabiliriz. Çünkü her çocuk beslenmeyle ilgili eşit imkanlara sahip değil.”

SÖ-3/1: “Değerler eğitiminde sıkıntılarımız var. Maalesef gençlerimiz değerler eğitiminden yoksun.” sözleriyle öğretmenler çoğunlukla değerler eğitiminden bahsetmişlerdir.

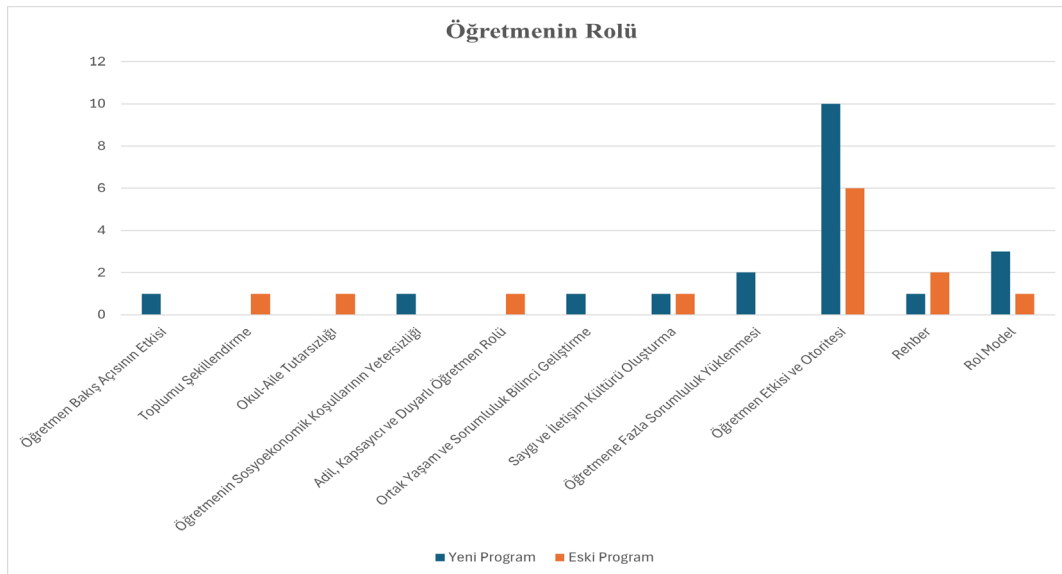
### 3.4. Eğitim Ortamlarında Sosyal Sürdürülebilirlik Bağlamında Öğretmenin Rolü

“Eğitim ortamlarında sosyal sürdürülebilirlik açısından öğretmenin rolü nedir?” sorusuna verilen yanıtlarda 8 kod belirlenmiştir. Öğretmen etkisi ve öncülüğü (23) en yüksek frekanslı kod olmuş; bu kod kendi içinde öğretmenin etkisi ve otoritesi (16), rol model (4) ve rehber (3) alt kodlarına ayrılmıştır. Öğretmen etkisinin sınırlılığı kodu (2) ise öğretmenin sosyoekonomik koşullarının yetersizliği (1) ve okul-aile tutarsızlığı (1) alt boyutlarını kapsamaktadır.

Şekil 4. Sosyal Sürdürülebilirlik Bağlamında Öğretmenin Rolü



Tablo 5. Eski ve Yeni Programı Kullanan Öğretmenlerin Sosyal Sürdürülebilirlik Konusunda Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüşlerinin Dağılımı



SÖ-2/29: “Öğretmen donanımlı olmalı. Çünkü biz öğretmenlere çok fazla görev düşüyor toplumu en basitinden şekillendiren biziz.”

SÖ-4/27: “Öğretmen kapsayıcı birleştirici olmalı. Yani eşit davranmalı bir de pozitif ayrımcılığı da olmalı. Çünkü bazı çocuklar diğerlerinden eksi bir puanla gelmiş.”

OÖÖ-19: “Bizim ülkemizde şöyle bir şey var. Aileler, ben çocuğa hiçbir şey öğretmeyeyim nasılsa çocuk okula gidince öğrenecek... Bütün

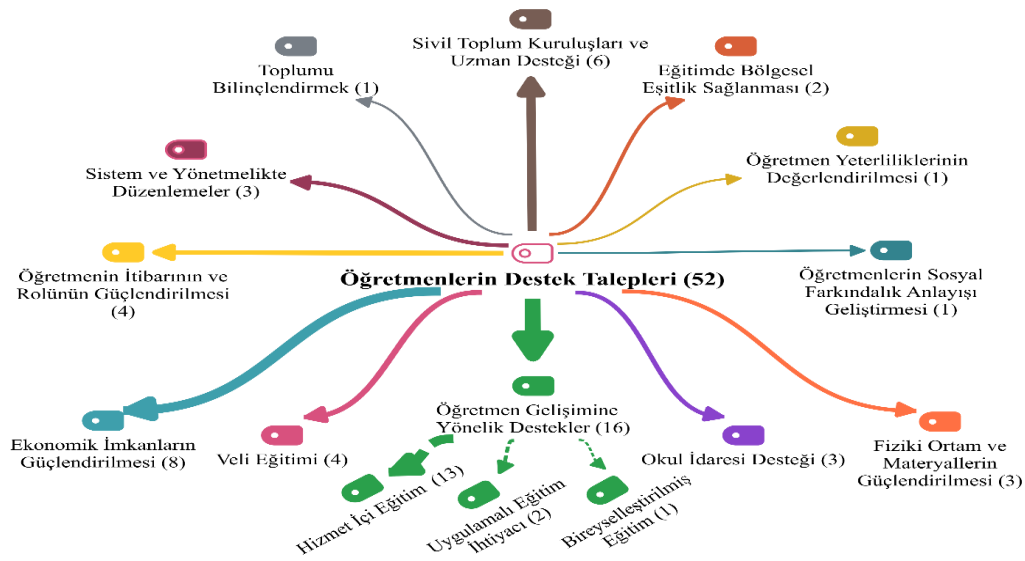
her şey öğretmene yüklenmiş vaziyette.”

SÖ-1/4: “Öğretmen ne derse o olur. Öğretmen bir şeye bu beyaz desin, aileler bu siyah desin çocuk beyaz der gerçekten bu böyledir.” ifadesi, öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki belirleyici etkisini ortaya çıkarmaktadır.

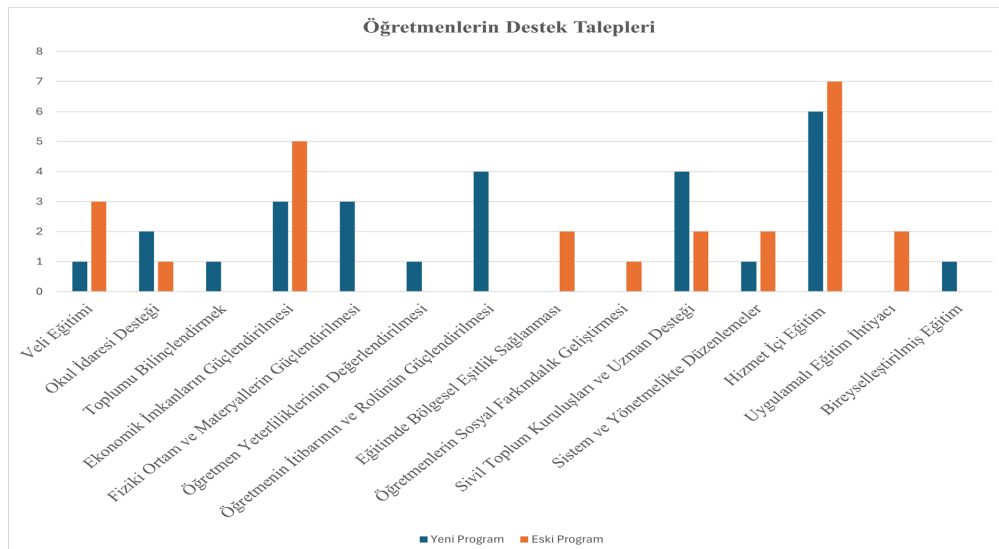
### 3.5. Sosyal Sürdürülebilirlik Uygulamalarında Öğretmenlerin İhtiyaç Duyduğu Destekler

“Öğretmenlerin sosyal rollerini daha etkin biçimde üstlenebilmesi için ne tür desteklere ihtiyacı vardır?” sorusundan 12 kod ortaya çıkmıştır. Öğretmen gelişimine yönelik destekler (16) en yüksek frekansı taşımakta; bu kod kendi içinde hizmet içi eğitim (13), uygulamalı eğitim ihtiyacı (2) ve bireyselleştirilmiş eğitim (1) alt kodlarına ayrılmaktadır. Ekonomik imkânların güçlendirilmesi (8), sivil toplum ve uzman desteği (6), veli eğitimi (4) ve öğretmen itibarının güçlendirilmesi (4) diğer önemli destek alanları olarak belirlenmiştir.

**Şekil 5.** Sosyal Sürdürülebilirlik Uygulamalarında Öğretmenlerin İhtiyaç Duyduğu Destekler



**Tablo 6.** Eski ve Yeni Programı Kullanan Öğretmenlerin Sosyal Sürdürülebilirlik Konusunda İhtiyaç Duyduğu Desteklere İlişkin Görüşlerinin Dağılımı



SÖ-3/17: “Öğretmenlerin maddi açıdan desteklenmesi gerekiyor. Öğretmenler kitap alırken indirimli olması gerekiyor ya da işte öğretmenlerin sinemaya, konferansa, tiyatroya, operaya gittiklerinde bunlardan %50 indirimli faydalanması gerekiyor.”

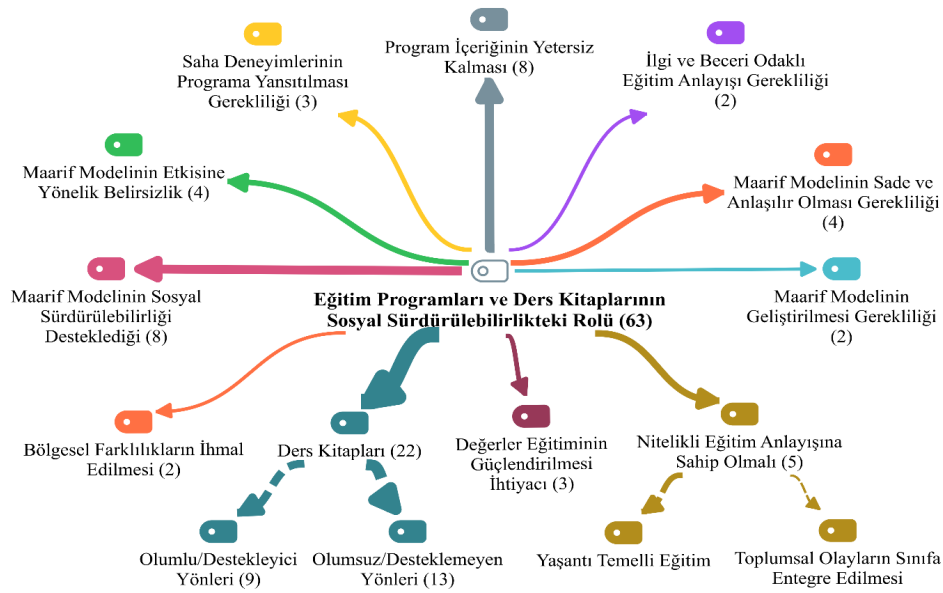
SÖ-2/30: “Eğitimlerimiz hep dinleme odaklı, uygulama konusunda hiçbir şeyimiz yok. Daha çok uygulamalı olabilir.”

OÖÖ-13: “Benim istediğim kendimizde eksik gördüğümüz yerleri tamamlamak için kendimize göre seminerler, dersler, programlar alalım.” ifadeleriyle öğretmenler çoğunlukla hizmet içi eğitimlerden bahsetmişlerdir. Fakat verilen eğitimlerin öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde, uygulamaya yönelik olması gerektiğini belirtmiştir.

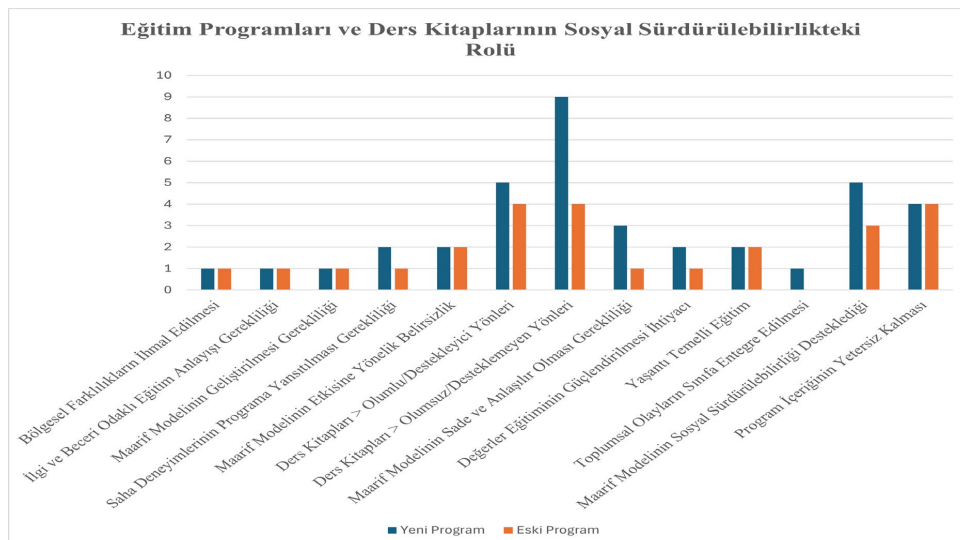
### 3.6. Eğitim Programlarında ve Ders Kitaplarında Sosyal Sürdürülebilirliğin Yeri

“Eğitim programları ve ders kitapları, sosyal sürdürülebilirlikte nasıl bir role sahiptir?” sorusundan 11 kod ortaya çıkmıştır. Ders kitapları (22) en yüksek frekansla öne çıkmakta; bu kod olumlu/destekleyici yönler (9) ve olumsuz/desteklemeyen yönler (13) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Maarif Modeli'nin sosyal sürdürülebilirliği desteklediği (8) ve program içeriğinin yetersiz kalması (8) kodları eşit frekansla öne çıkmaktadır. Maarif Modeli'nin etkisine yönelik belirsizlik (4) ve nitelikli eğitim anlayışına sahip olmalı (5) kodları da önemli temalar arasında yer almaktadır.

Şekil 6. Eğitim Programları ve Ders Kitaplarının Sosyal Sürdürülebilirlikteki Rolü



Tablo 7. Eski ve Yeni Programı Kullanan Öğretmenlerin Eğitim Programları ve Ders Kitaplarının Sosyal Sürdürülebilirlikteki Rolüne İlişkin Görüşlerinin Dağılımı



SÖ-1/5: “Ben özellikle hayat bilgisi konularından gayet memnunuz. Hayat bilgisi sosyal sürdürülebilirlik konuları açısından yeterli görüyorum.”

OÖÖ-19: “Devlet tarafından gönderilen ders kitapları, Türkiye’nin her yerine aynı kitaplar gönderildiği için bu yüzden iki tarafa da aynı kitapların gönderilmesi hiç uygun değil.”

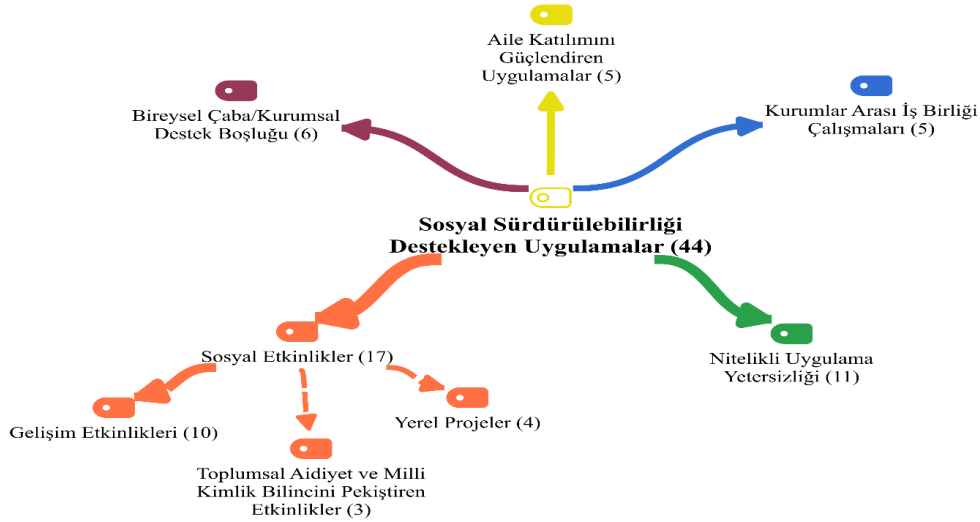
SÖ-3/17: “Maarif Modeli katkı sağlayacak mı yoksa bize dezavantaj mı sağlayacak bunu zaman gösterecek.”

SÖ-1/4: “Eski kitapla çok fark var mı? Çok da yok. Maarif Modeli’nde en zayıf hayat bilgisiydi. Üç sene boyunca aynı şey yani, üç sene hiçbir fark yok.” ifadesiyle öğretmenler çoğunlukla ders kitaplarının olumsuz yönlerinden bahsetmişlerdir. Bu doğrultuda, aynı konuların sürekli tekrar ediyor olması program içeriğinin yetersiz olduğu yönünde bir algı oluşturmuştur.

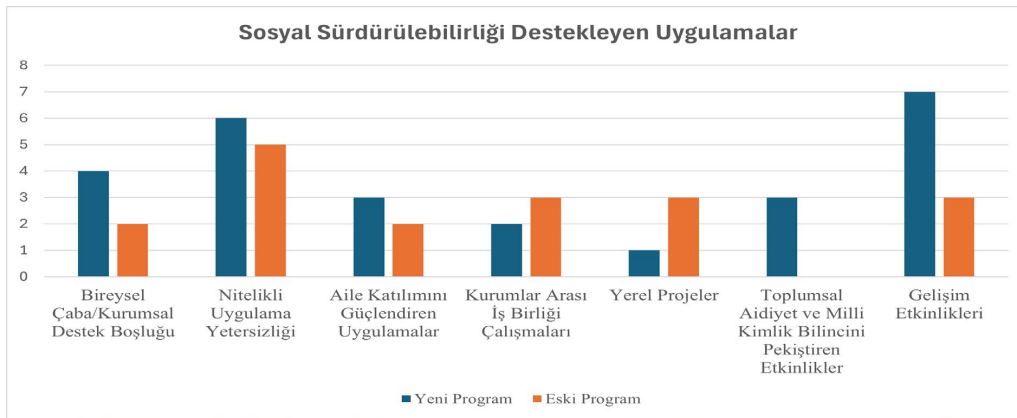
### 3.7. Eğitim Ortamlarında Sosyal Sürdürülebilirliğe Yönelik Uygulamalar

“Mevcut okulunuzda sosyal sürdürülebilirliği destekleyen uygulamalar var mı?” sorusundan 5 kod elde edilmiştir. Sosyal etkinlikler (17) en yüksek frekansla öne çıkmakta; bu kod gelişim etkinlikleri (10), yerel projeler (4) ve toplumsal aidiyet ve millî kimlik bilincini pekiştiren etkinlikler (3) şeklinde ayrılmaktadır. Nitelikli uygulama yetersizliği (11), bireysel çaba/kurumsal destek boşluğu (6), aile katılımını güçlendiren uygulamalar (5) ve kurumlar arası iş birliği çalışmaları (5) diğer önemli bulgulardır.

Şekil 7. Eğitim Ortamlarında Sosyal Sürdürülebilirliğe Yönelik Uygulamalar



Tablo 8. Eski ve Yeni Programı Kullanan Öğretmenlerin Sosyal Sürdürülebilirlik Konusunda Gerçekleştirdiği Uygulamalara İlişkin Görüşlerinin Dağılımı



SÖ-3/17: “Askıda ekmek kampanyamız oldu. Huzurevleri ve hayvan barmaklarını ziyaret ediyoruz. Yardım kermesi düzenliyoruz. Pandemide köy okullarına hem tablet hem internet ulaştırdık kendi imkânlarımızla.”

SÖ-4/18: “Yani imkânlar olduğu sürece değerlendirmeye çalışıyoruz ama okul binalarımız sosyal faaliyetler açısından yeterli durumda

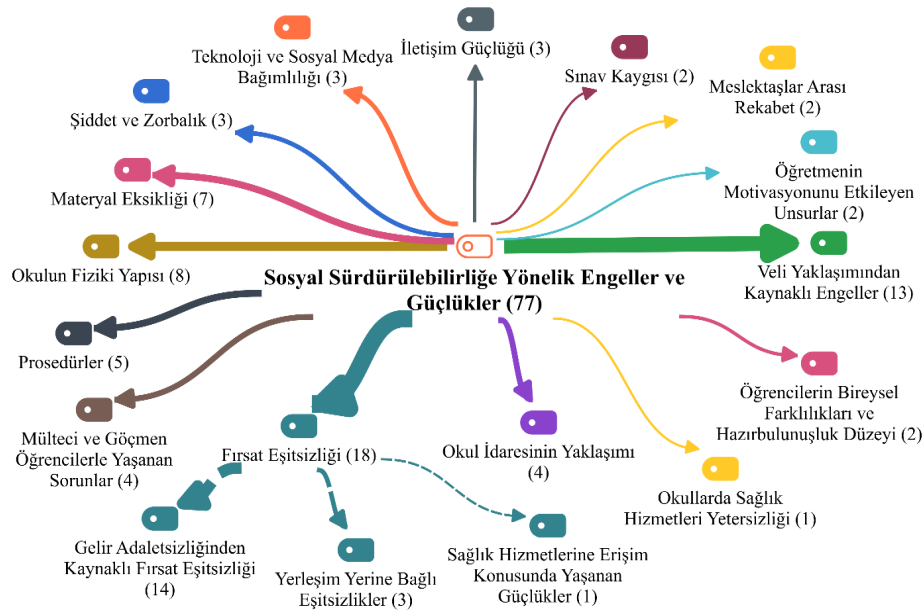
değil.”

OÖÖ-8: “Üniversiteyle birlikte ‘Dünyada Yaşam İnsanca Yaşam’ sürdürülebilirlik projesi yaptık, onları yürüttük.” ifadesiyle öğretmenler, bu başlık altında çoğunlukla öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacak sosyal etkinliklerden bahsetmişlerdir.

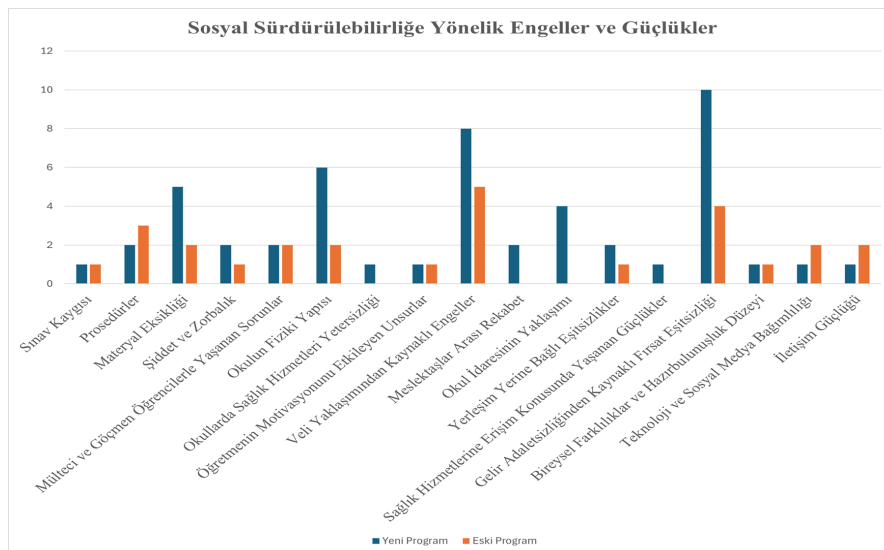
### 3.8. Sosyal Sürdürülebilirlik Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler ve Dezavantajlar

“Sosyal sürdürülebilirliğin eğitim ortamlarında uygulanmasına engel oluşturabilecek dezavantajlar ve güçlükler nelerdir?” sorusundan 15 kod elde edilmiştir. Fırsat eşitsizliği (18) en yüksek frekansla öne çıkmakta; bu kod gelir adaletsizliğinden kaynaklı fırsat eşitsizliği (14), yerleşim yerine bağlı eşitsizlikler (3) ve sağlık hizmetlerine erişimde güçlükler (1) alt kodlarına ayrılmaktadır. Bunu veli yaklaşımından kaynaklı engeller (13), okulun fiziki yapısı (8), materyal eksikliği (7) ve prosedürler (5) izlemektedir.

Şekil 8. Sosyal Sürdürülebilirlik Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler ve Dezavantajlar



Tablo 9. Eski ve Yeni Programı Kullanan Öğretmenlerin Sosyal Sürdürülebilirlik Konusunda Yaşadığı Engel ve Güçlüklerle İlişkin Görüşlerinin Dağılımı



OÖÖ-10: “Okulların fiziki yapısı. Özellikle okul öncesi için bunu söylüyorum. Nitelikli eğitim okul öncesi için çok uygun değil. İlkokul bünyesinde olunca okul öncesi öğrencileriyle ilkokuldaki çocuklar beraber aynı bahçeyi kullanmak zorunda kalıyor.”

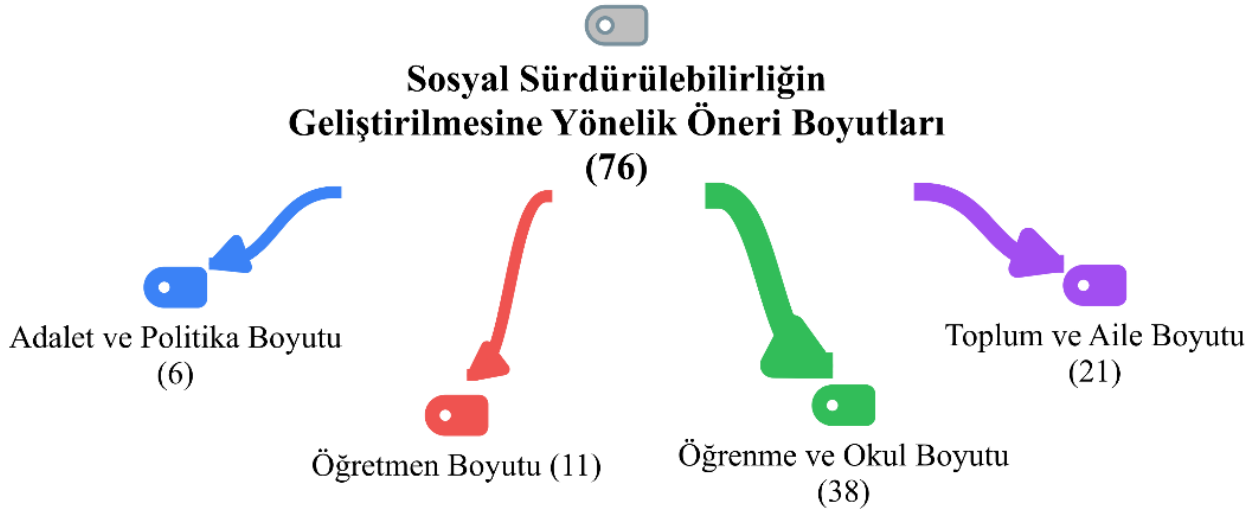
SÖ-4/27: “Akran zorbalığı çok oluyor. Ekonomik olarak düşük düzeyde olan çocukları zorbalıyorlar.”

SÖ-2/29: “Fırsat eşitliği diyebilirim. Bugün savaş mağduriyeti öğrencilerimizden bahsedelim. Onların okula bile devamlılığını sağlayamıyoruz. O çocuk da kolejdeki çocuk da devlet okuluna giden çocuk da ne yazık ki ileride aynı sınava tabi tutuluyor.” ifadesiyle öğretmenler çoğunlukla gelir adaletsizliğinden ve yerleşim yerinden kaynaklı fırsat eşitsizliklerinden bahsetmişlerdir.

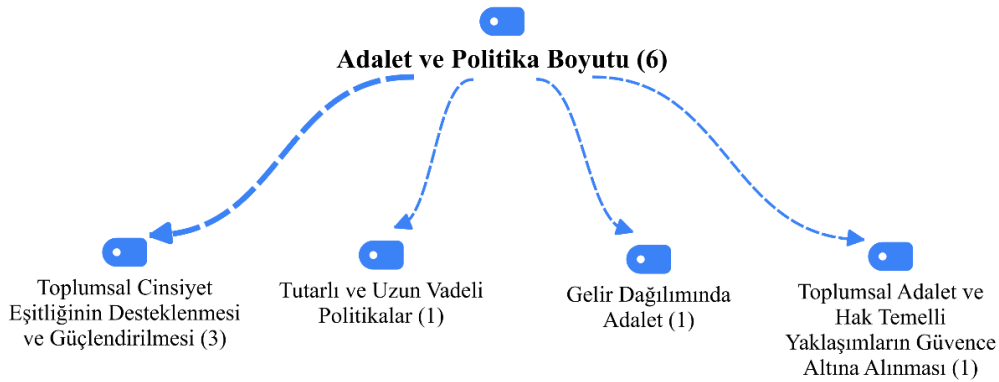
### 3.9. Sosyal Sürdürülebilirliğin Eğitim Süreçlerinde Yaşatılmasına Yönelik Öneriler

“Eğitimde sosyal sürdürülebilirliği desteklemesi ve geliştirilmesi adına önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilen öğretmenlerin görüşleri; adalet ve politika boyutu (6), öğretmen boyutu (11), öğrenme ve okul boyutu (38) ve toplum ve aile boyutu (21) olmak üzere 4 ana tema altında toplanmıştır.

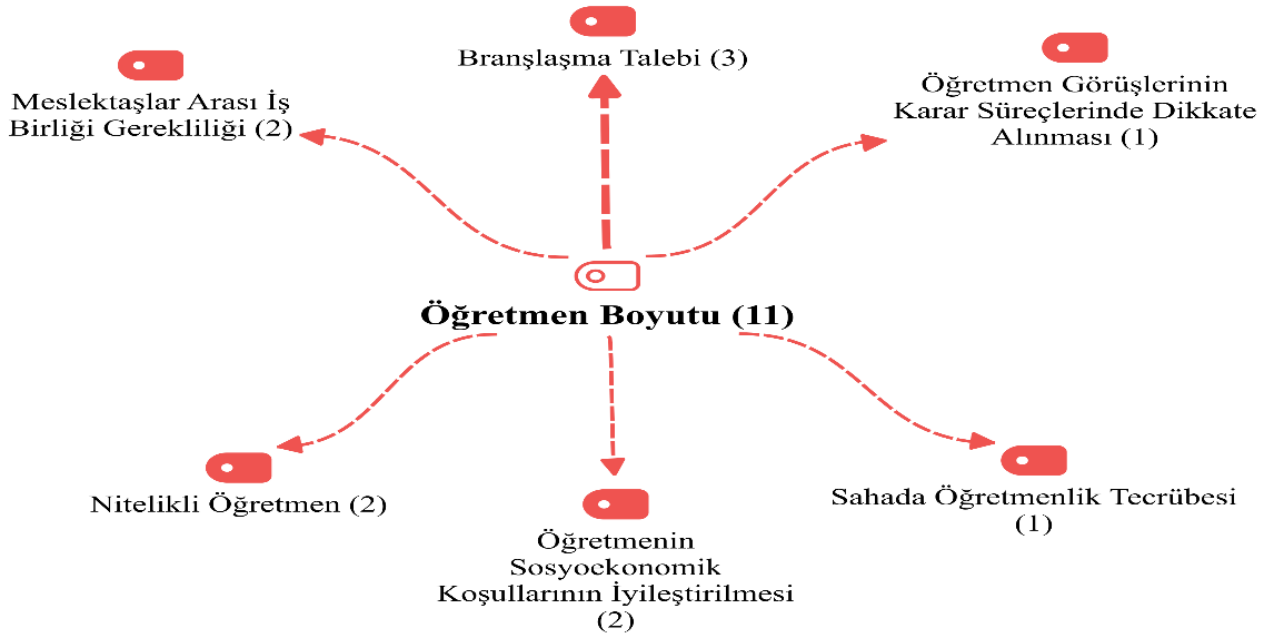
Şekil 9. Sosyal Sürdürülebilirliğin Geliştirilmesine Yönelik Öneri Boyutları



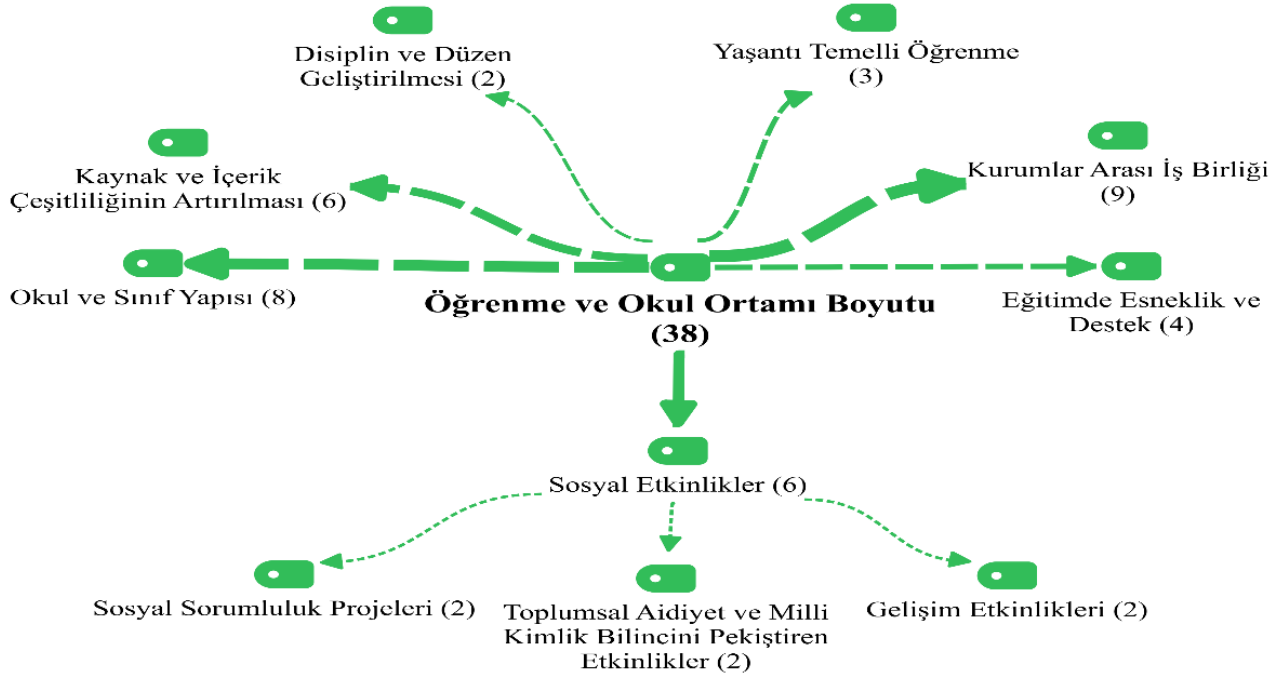
Şekil 10. Sosyal Sürdürülebilirliğin Geliştirilmesine Yönelik Adalet ve Politika Boyutu Önerileri



Şekil 11. Sosyal Sürdürülebilirliğin Geliştirilmesine Yönelik Öğretmen Boyutu Önerileri



Şekil 12. Sosyal Sürdürülebilirliğin Geliştirilmesine Yönelik Öğrenme ve Okul Ortamı Boyutu Önerileri





## 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

### 4.1. Öğretmenlerin Kavramsal Farkındalığı

Öğretmenler sosyal sürdürülebilirlik kavramına büyük ölçüde akademik düzeyde hâkim olmadıklarını ve kavramı çoğunlukla değerlerin korunması ve kültürel devamlılık çerçevesinde tanımladıklarını ifade etmiştir. Bu bulgu, Uğraş ve Zengin'in (2019) sınıf öğretmeni adaylarının sürdürülebilir kalkınma için eğitimin önemine inandıklarını ancak yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koyan bulgularıyla örtüşmektedir. Nilsson Dahlström (2025), sosyal sürdürülebilirlik konusunda öğretmen bilgi ve farkındalığının artırılmasının hem hizmet öncesi hem hizmet içi eğitimde sistematik biçimde ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Uluslararası alan yazınıyla karşılaştırıldığında bu bulgu özellikle anlamlı bir bağlam kazanmaktadır. Hoang ve diğerleri (2024), öğretmenlerin sürdürülebilirliği çevresel eylemlerle özdeşleştirdiğini ve geniş sosyoekonomik boyutları kavramakta güçlük çektiğini ortaya koyarken; Rushton ve Walshe (2025), İngiliz ortaöğretim öğretmenlerinin yalnızca %30'unun sürdürülebilirlik eğitimini hakkaniyeti içerecek biçimde tanımladığını belirlemiştir. Bu örüntünün Türkiye'deki bulgularla örtüşmesi, söz konusu kavramsal daralmanın ulusal sınırları aşan yapısal bir sorun olduğuna işaret etmektedir.

### 4.2. Sosyal Sürdürülebilirlik Bağlamında Öğretmenin Rolü

Araştırmada öğretmenler, sosyal sürdürülebilirlik söz konusu olduğunda kendilerini merkezî bir konumda görmektedir. Öğretmen etkisi ve öncülüğü en sık tekrar eden kod olmuş; rol model olma, rehberlik ve kapsayıcı sınıf iklimi bu kodun belirgin alt boyutları olarak öne çıkmıştır. Bashir, Bajwa ve Rana (2014), 300 öğrencinin büyük bölümünün öğretmenlerini rol model olarak gördüğünü saptamıştır; bu bulgu, öğretmenin sosyal sürdürülebilirlik değerlerini aktarmadaki işlevsel ağırlığını somutlaştırmaktadır. Öğretmenler rollerinin farkında olmakla birlikte, okul-aile tutarsızlığı ve sosyoekonomik yetersizlikler nedeniyle bu rolü gereği gibi yerine getiremediklerini açıkça dile getirmiştir. Ortaya çıkan tablo, bireysel farkındalığın tek başına yeterli olmadığına; sosyal sürdürülebilirlik değerlerinin sınıfa taşınmasının kurumsal destek ve sistem düzeyinde yapısal düzenlemeler gerektirdiğine işaret etmektedir.

### 4.3. Uygulamalar ve Bireysel Çaba

Öğretmenler, sosyal sürdürülebilirlik uygulamalarının programa ya da ders kitaplarına değil büyük ölçüde kendi inisiyatiflerine dayandığını açıkça vurgulamıştır. Askıda ekme kampanyaları, huzurevi ziyaretleri, üniversite ortaklıklı projeler bunların tamamı program dışı, öğretmenin kişisel çabasıyla şekillenen etkinliklerdir. Daş, Aslan ve Yedigaroğlu (2021) okul dışı öğrenme ortamlarının çocukların sosyal gelişimini ve sürdürülebilirlik bilincini güçlendirdiğini göstermiştir; bu, söz konusu etkinliklerin işlevsiz olmadığını ortaya koymaktadır. Öte yandan Tümkiye ve Yeşiloğlu (2021) okul-aile iş birliğinin öğrenci gelişimine katkısını vurgularken, bu araştırmada öğretmenler veli desteğinin yokluğunu başlıca sorunlardan biri olarak sıralamıştır; bu çelişki, iş birliğinin pratikte ne denli kırılğan olduğunu gözler önüne sermektedir. Rushton ve diğerleri (2025) ile Parry ve Metzger (2023) de benzer bir tabloyu İngiltere özelinde belgelemiş ve sürdürülebilirlik eğitiminin bireysel öğretmen tercihinin bırakılmaktan çıkarılarak müfredatın yapısal bir parçasına dönüştürülmesi gerektiğini savunmuştur.

### 4.4. Öğretmen Görüşlerine Göre Eğitim Programları ve Ders Kitaplarında Sosyal Sürdürülebilirlik

Öğretmenler ders kitaplarına ilişkin ciddi çekincelerini dile getirmiştir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu; kitapların eşitlik, kapsayıcılık, dayanışma ve kültürel devamlılık gibi değerleri yeterince yansıtmadığı görüşündedir. Bu, salt bir içerik eksikliği sorunu değil söz konusu değerlerin müfredata sistematik olarak yerleştirilememiş olmasının doğrudan sonucudur. Sınıf öğretmenlerinin özellikle vurguladığı bir sorun, hayat bilgisi programının yıldan yıla aynı içerikleri tekrar etmesidir; bu durum öğrencilerin sosyal sürdürülebilirlikle ilgili değerleri derinlemesine kazanmasının önünde somut bir engel oluşturmaktadır. Batmaz (2022) da hayat bilgisi kitaplarında toplumsal gerçeklikle bağlantı kuran içeriklerin yetersizliğine dikkat çekmiştir; öğrencilerin eşitlik ve dayanışma gibi değerleri içselleştirebilmesi için onları gerçek yaşam durumlarıyla yüzleştiren etkinliklere ihtiyaç olduğu bilinmektedir (Ütkür, 2018). Ceylan ve Peker (2024), 2024 programına göre hazırlanan 1. sınıf hayat bilgisi kitabında aktif katılıma dayalı etkinliklerin sınırlı kaldığını saptamış; Bayram ve Köse (2023) ise sosyal bilgiler kitaplarında sürdürülebilirlik konularının ünite bazında oldukça dar tutulduğunu belirlemiştir. Aydın ve Türe (2025), ortaokul sosyal bilgiler kitabında sosyal sürdürülebilirlik içeriklerinin çevresel boyuta kıyasla daha geniş yer bulduğunu ancak büyük ölçüde

dolaylı biçimde işlendiğini ortaya koymuştur; bu dolaylılık, kavramın öğrencilerde sağlam bir kavramsal çerçeveye oturmasını zorlaştırmaktadır. Okul öncesinde ise öğretmenlerin bizzat tasarladığı içeriklerin eşitlik, çeşitlilik ve aktif yurttaşlık boyutlarını arabuluculuk ve aktivistlik deneyimleriyle buluşturması, sürdürülebilirlik hedeflerine ulaşmada umut verici bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Borg ve Gericke, 2021).

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli yeni bir uygulama olduğu için etkisine yönelik olumlu veya olumsuz bir değerlendirme yapmamıştır. Etkilerinin net bir şekilde ifade edilebilmesi için uzun vadeli gözlemler yapmanın gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Dolayısıyla bu modelin etkisine yönelik bir değerlendirme yapmak mümkün olmayabilir. Araştırmada dikkat çeken bir diğer nokta ise öğretmenler, Maarif Modeli'nde kapsamlı değişimin olmadığı, kazanım sayılarının belirgin bir biçimde azalmadığını bunları diğer kazanımların içine eklediklerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda, değerlendirmelerin sürdürülebilirlik kazanımlarına özgü olmayıp genel olarak hayat bilgisi dersinin kazanım yapısıyla ilişkilidir. Dolayısıyla öğretmenler, Maarif Modeli'nde en zayıf içeriğin hayat bilgisi dersine ait olduğunu belirtmiştir. Günümüz koşulları değerlendirildiğinde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde sürdürülebilirlik, teknoloji entegrasyonu, esneklik ve küresel rekabet gibi konuların ön planda tutulması gerekmektedir (Ülçay, 2024).

#### 4.5. Engeller ve Güçlükler

Öğretmenlerin belirttiği en büyük engel fırsat eşitsizliğidir; özellikle gelir adaletsizliği ve yerleşim bölgelerinden kaynaklı eşitsizlikler öne çıkmaktadır. Bilgin ve Erbuğ (2021), gelir seviyesi düşük ailelerin çocuklarına yeterli eğitim desteği sağlayamadığını ve bu durumun sosyoekonomik uçurum açısından ciddi risk oluşturduğunu belirtmektedir. Mülteci/göçmen öğrencilerle yaşanan uyum sorunları da önemli bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Yurdakul ve Tok (2018), göçmen/mülteci öğrencilerin dil kaynaklı sorunlarının motivasyon düşüklüğüne ve sınıf yönetimi güçlüklerine yol açtığını göstermiştir. Bu bulgular uluslararası kanıtlarla güçlü biçimde desteklenmektedir: UNESCO ve UNHCR'nin (2023) mülteci eğitimi üzerine yürüttüğü kapsamlı araştırma, mülteci çocukların okulda aidiyet duygusunun geliştirilmesinde öğretmenin belirleyici rolüne dikkat çekerken, mevcut sistemik yetersizliklerin bu rolü büyük ölçüde kısıtladığını ortaya koymuştur. Benzer biçimde Nantsou ve meslektaşları (2025), çok kültürlü sınıflarda eğitimcilerin deneyimsel öğrenme etkinlikleri aracılığıyla kültürel farklılıkları bir zenginliğe dönüştürebildiğini ve bu yaklaşımın sınıf içi dayanışmayı güçlendirdiğini göstermiştir.

Sosyal sürdürülebilirliği sağlamadaki engeller arasında öğretmenler tarafından eğitimde özelleştirmeye eleştiri getirilmiştir. Eğitimin herkese eşit verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Polat ve Boydak Özcan (2020), araştırmasına göre katılımcıların çoğu özel okullarda haksız yere verilen yüksek notlar, özel ve devlet okullarındaki öğrencilerin aynı sınava girdiği ve dolayısıyla özel okulların yaygınlaşması fırsat ve imkân eşitliği açısından olumsuz bir durum olarak ifade etmiştir. Şahin'e (2002) göre eğitimin kamu hizmeti olmaktan çıkarılarak özelleştirilmesi, Cumhuriyet'in halkçılık ve devletçilik ilkesine aykırıdır. Buna karşın araştırmacılar eğitimde özelleştirmenin devletin yükünü hafiflettiğini ve okullar arasında oluşan rekabetçi yapının eğitimde kaliteyi artıracaklarını söylemiştir (Yirci ve Kocabaş, 2013). Ancak Boström (2012), bunun sosyal adalet duygusuna zarar vermeden ve devletin belirli standartlar çerçevesinde yürütmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Ayrıca öğretmenler, sistem ve yönetmelikte düzenlemeler yapılmasının olumlu sonuçlar çıkarabileceğini; ancak bu değişikliklerin sık aralıklarda yapılmaması gerektiğinden ve dolayısıyla uyum gücüne neden olduğunu belirtmişlerdir. Balyer ve Kural (2018) araştırmasında bazı öğretmenlerin eğitim sisteminde yaşanan sık değişimlerin, değişime yönelik inançlarını yitirmesine ve değişimlerin öğretmenler tarafından olumsuz bir şekilde algılanmasına neden olduğunu belirtmiştir. Ancak araştırmacılar bu görüşlerin kıdem süresi ve okul türüne göre farklılık gösterdiğini bildirmiştir. Ak ve diğ. (2024) araştırmasında eğitim çalışanlarının değişime bakış açısının cinsiyet, yaş, görev yaptığı kademe, eğitim düzeyi ve kariyer basamağına göre değişiklik gösterdiğini vurgulamıştır.

#### 4.6. Sosyal Sürdürülebilirlik Perspektifinde Eski (2018) ve Yeni (2024) Programı Uygulayan Öğretmenlerin Görüşlerinin Karşılaştırılması

2024 programını uygulayan öğretmenlerin sosyal sürdürülebilirlik kavramını genel olarak değerlerin korunması şeklinde anlamlandırdıkları görülmüştür. Bu durum, yeni programın değer temelli eğitim anlayışını önemseyişiyle ilişkilendirilebilir. 2024 programında yer alan öğrenme alanları insani, millî ve manevi değerlerle ilişkilendirilmiştir (MEB, 2024). Aynı şekilde bu kavrama örnek vermeleri istendiğinde değerler eğitimi ve ahlaki eğitimden bahsedilmiştir.

Bu durumun nedenleri arasında dijitalleşen dünyada sosyal medyanın amacı dışında kullanılması öğretmenlerin ifadeleri arasında yer almıştır. Özgür ve Uysal (2025), bireylerin şiddet ve zorbalık davranışlarını sosyal medya aracılığıyla pekiştirdikleri ve eğitim kurumları ile ailelerin bu konuda yeterli farkındalık ve müdahale kapasitesine sahip olmadığını belirtmiştir.

Verilere göre hem yeni programı uygulayan öğretmenler hem de eski programdan haberdar olan öğretmenler Maarif Modeli'nin sosyal sürdürülebilirliği desteklediğini düşünmektedir. Ne var ki her iki programda da hayat bilgisi içeriklerinin yinelenmesi, sosyal sürdürülebilirlikle ilgili kazanımların derinleşmesinin önünde ciddi bir engel oluşturmaktadır. Ateş (2025) de hayat bilgisi dersinin kavramsal derinlik açısından yetersiz kaldığını saptamış olup bu bulgu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öğretmenler, Maarif Modeli'nin henüz yeni olduğunu ve etkilerini değerlendirmek için daha uzun bir süreye ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Ders kitapları söz konusu olduğunda ise 2024 programını uygulayan öğretmenlerin büyük bölümü olumsuz bir tutum sergilemiştir. Sonuç olarak, programın değer temelli yapısı sosyal sürdürülebilirlik açısından bir potansiyel taşımaktadır; ancak bu potansiyelin hayata geçebilmesi için ders kitaplarının içerik derinliği ve sürdürülebilirliğe özgü kazanımlar bakımından yeniden ele alınması gerekmektedir.

#### 4.7. Öneriler

Araştırma bulgularından hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Öğretmen yetiştirme programlarına sosyal sürdürülebilirlik içerikleri sistematik biçimde entegre edilebilir; bu sayede akademik kavramsal altyapı güçlendirilebilir.

Araştırmada öğretmenler, mevcut hizmet içi eğitimlerin ağırlıklı olarak dinleme odaklı seminer formatında kaldığını ve uygulamaya yönelik içerik bakımından yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Bu doğrultuda hizmet içi eğitimler, sosyal sürdürülebilirlik odaklı, uygulamalı ve bireyselleştirilmiş biçimlere dönüştürülebilir.

Dezavantajlı bölgelerdeki okullara maddi destek sağlanabilir; ücretsiz materyal ve beslenme yardımı kapsamı genişletilebilir.

Araştırmada mülteci ve göçmen öğrencilerle yaşanan uyum güçlükleri, sosyal sürdürülebilirlik uygulamalarının önündeki başlıca engellerden biri olarak öne çıkmıştır. Bu nedenle söz konusu öğrencilere yönelik okul temelli psikososyal destek hizmetleri artırılabilir; dil ve kültürel uyum süreçlerini kapsayan kapsayıcı eğitim politikaları güçlendirilebilir.

Aile katılımını güçlendirecek yapılandırılmış iş birliği modelleri yaygınlaştırılabilir.

Araştırmada bir öğretmen, cinsiyetler arasındaki eşitliği sınıfta bireysel çabayla aktarmaya çalıştığını ancak bunu destekleyen kurumsal herhangi bir etkinliğin bulunmadığını ifade etmiştir. Bu bulgudan hareketle, toplumsal cinsiyet eşitliği başta olmak üzere sosyal adalet konuları program içeriklerine doğrudan ve sistemli biçimde dâhil edilebilir.

#### KAYNAKÇA

- Ak, F. E., Kaytazcı, E., Oyran, O., Kahraman, E., Mulcar, M., Akın, B., Kaplan, A. ve Memiş, E. (2024). Eğitim çalışanlarının değişim algıları. *Premium e-Journal of Social Sciences (PEJOSS)*, 8(38), 175-187.
- Ateş, H. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi ve ilkököl eğitim-öğretim programlarının çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik perspektifinden incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 11(5), 871-883.
- Aydın, F. ve Türe, H. (2025). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sürdürülebilir kalkınmanın yeri. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 8(1), 56-98.
- Balyer, A. ve Kural, S. (2018). Öğretmenlerin eğitim sürecinde yaşanan değişimlerdeki rolleri ve bu değişimlere uyumları. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 37(1), 63-80.
- Bans-Akutey, A. ve Tiimub, B. M. (2021). Triangulation in research. *Academia Letters*, 2(3392), 1-7.
- Barron, P., Cord, L., Cuesta, J., Espinoza, S. A., Larson, G. ve Woolcock, M. (2025). Social sustainability and the development process: What is it, why does it matter, and how can it be enhanced? *Oxford Development Studies*, 1-16.
- Bashir, S., Bajwa, M. ve Rana, S. (2014). Teacher as a role model and its impact on the life of female students. *International Journal*

of *Research-Granthaalayah*, 1(1), 9–20.

- Batmaz, O. (2022). Sınıf öğretmenlerinin gözünden hayat bilgisi ders kitapları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(2), 342-367.
- Bayram, F. Ö. ve Köse, T. C. (2023). Sosyal bilgiler ders kitaplarının sürdürülebilirlik bilinci açısından incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(3), 500-531.
- Bilgin, R. ve Erbuğ, E. (2021). Eğitimde fırsat eşitsizliği üzerine eleştirel bir değerlendirme. *International Journal of Economics Administrative and Social Sciences*, 4(2), 231–239.
- Borg, F. ve Gericke, N. (2021). Local and global aspects: Teaching social sustainability in Swedish preschools. *Sustainability*, 13(7), 3838.
- Boström, M. (2012). A missing pillar? Challenges in theorizing and practicing social sustainability. *Sustainability: Science, Practice, and Policy*, 8(1), 3–14.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Ceylan, S. ve Peker, R. (2024). 2024 Programına göre hazırlanan ilkököl 1. sınıf hayat bilgisi ders kitabının çevre eğitimi bakımından incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 7(2), 140-172.
- Collins, S. ve Garrity, S. (2025). Early childhood educators' understanding of education for sustainable development. *Irish Educational Studies*, 44(2), 281-299.
- Creswell, J. W. ve Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.
- Dahlström, Å. N. (2025). Challenges and opportunities for social sustainability in education: a scoping review. *Cogent Social Sciences*, 11(1), 2491706.
- Daş, B., Aslan, A. ve Yadigaroglu, E. (2021). Okul dışı öğrenme ortamlarının 4-6 yaş çocuklarının sağlığı, gelişimi ve sürdürülebilir kalkınma bilinci üzerindeki etkileri. *Journal of Research in Informal Environments*, 6(1), 87–124.
- Demir, S. M., Sahinyazan, F. G., Kara, B. Y. ve Buluc, E. (2025). No country for young refugees: Barriers and opportunities for inclusive refugee education practices. *Journal of Refugee Studies*, fead001. <https://doi.org/10.1177/105.914.78241243382>
- Engin, A. O. ve Aydın, S. (2007). Sınıf içi iletişimde öğretmenin rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 1-14.
- Erzen, Z. ve Erçaçan, C. (2018). Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin toplumdaki saygınlığının incelenmesi. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, 4(9), 331–345.
- Hammarberg, K., Kirkman, M. ve de Lacey, S. (2016). Qualitative research methods: When to use them and how to judge them. *Human Reproduction*, 31(3), 498–501.
- Hoang, L., Freeth, R. ve Fischer, J. (2024). Using a stakeholder engagement approach to inform professional development programs to promote education for sustainability in schools. *Environmental Education Research*, 30(7), 1135–1153. <https://doi.org/10.1080/13504.622.2024.2419903>
- Kahyaoglu, R. B. ve Karataş, D. D. S. (2019). Mesleki gelişim eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (37), 201-220
- Kvale, S. ve Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2. baskı). SAGE.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (1, 2, ve 3. sınıflar).
- Nantsou, L., Karanikola, Z. ve Palaiologou, N. (2025). Building Resilience: The Critical Role of Multicultural Education to Cope with the Psychological Trauma of Migrant and Refugee Youth. *Behavioral Sciences*, 15(7), 916.
- Nusche, D., Fuster Rabella, M. ve Lauterbach, S. (2024). *Rethinking education in the context of climate change: Leverage points for transformative change* (OECD Education Working Papers No. 307). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f14c8a81-en>
- Ohlsson, A., Borg, F. ve Gericke, N. (2024). Education for sustainability in preschool: Swedish preschool teachers' perspectives. *Cogent Education*, 11(1), 2353477.
- Olgun, C. K. (2008). Nitel Araştırmalarda İçerik Analizi Tekniği. *Sosyoloji Notları*, 66.
- Özgür, H. O. ve Uysal, M. T. (2025). Sosyal medya ve akran zorbalığı ilişkisi bağlamında "Adolescence" dizisinin sosyolojik analizi. *TRT Akademi*, 10(24), 444-471.
- Özkaya, F. (2021). Okul etkililiğinin önündeki engellere ilişkin okul müdürlerinin görüşleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 9(1), 119-144.

- Parry, S. ve Metzger, E. (2023). Barriers to learning for sustainability: A teacher perspective. *Sustainable Earth Reviews*, 6, 2. <https://doi.org/10.1186/s42055.022.00050-3>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). SAGE.
- Polat, H. ve Boydak Özcan, M. B. (2020). Türk eğitim sisteminde fırsat ve imkân eşitliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Science Research*, 9(2), 198-213.
- Rushton, E. A. C. ve Walshe, N. (2025). Agentic action as an aim for sustainability education: Views from secondary school teachers in England. *Environmental Education Research*, 31(6), 1117-1134. <https://doi.org/10.1080/13504.622.2025.2464240>
- Saklan, E. ve Karakütük, K. (2022). Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 51-76.
- Salihoglu, M. ve Yayla, A. (2023). Hizmet içi eğitimlerin öğretmen niteliğine olan etkisinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 134-153.
- Şahin, S. (2024). *Temel eğitim düzeyinde 21.yüzyıl becerilerinin yenilikçi sektör ve diğer paydaşlar ile karşılaştırmalı analizi*. [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Şener, S. ve Yiğit, B. N. (2021). Sosyal medyanın gençlerin düşünce ve değerlerine etkisi. *Akademik Platform İslami Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 529-553.
- Tonguç, B., ve Özbayraktar, M. (2017). Sürdürülebilir okul öncesi eğitim yapılarının sosyal ve kültürel sürdürülebilirlik açısından incelenmesi. *Mimarlık ve Yaşam*, 2(1), 27-46.
- Tümekaya, S. ve Yeşiloğlu, F. (2021). İlkokul eğitiminde aile katılımına ve engellerine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30(3), 155-169.
- Uğraş, M. ve Zengin, E. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının sürdürülebilir kalkınma için eğitim ile ilgili görüşleri. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(1), 298-315. <https://doi.org/10.30831/akukeg.442751>
- UNESCO ve UNHCR. (2023). Paving pathways for inclusion: Towards evidence-based policy-making for refugee education. UNESCO Publishing.
- United Nations. (2025). The sustainable development goals report 2025. *United Nations Statistics Division*. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2024/goal-04/>
- United Nations [UN]. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*.
- Ülçay, O. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75.
- Ütkür, N. (2018). Examination of activities in the primary school life sciences textbooks in Turkey. *European Journal of Education Studies*.
- Weldemariam, K., Boyd, D., Hirst, N., Sageidet, B. M., Browder, J. K., Grogan, L. ve Hughes, F. (2022). A critical analysis of concepts associated with sustainability in early childhood curriculum frameworks across five countries. *International Journal of Early Childhood*, 54(2), 173-192.
- Wolff, L. A. ve Ehrström, P. (2020). Social sustainability and transformation in higher educational settings: A utopia or possibility? *Sustainability*, 12(10), 4176.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8.Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6. baskı). SAGE.
- Yirci, R. ve Kocabaş, İ. (2013). Eğitimde özelleştirme tartışmaları: kavramsal bir analiz. *Turkish Studies*, 8(8), 1523-1539.
- Yurdakul, A. ve Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle göçmen/mülteci öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58.

# Social Sustainability in Education: A Case Study on Primary Education Teachers' Views

Betül Çınar , Şükran Uçuş Güldalı 

## Introduction and purpose

Social sustainability is characterised by the capacity of individuals and communities to uphold intergenerational equity and solidarity in key areas of life, including health, education, security, and cultural identity (Boström, 2012; Barron et al., 2025). Within the context of the United Nations (UN) 2030 Sustainable Development Goals (SDGs), social sustainability is intricately connected to objectives such as quality education (SDG 4), gender equality (SDG 5), reduced inequalities (SDG 10), and peace, justice, and strong institutions (SDG 16) (UN, 2015). Nevertheless, the 2025 UN SDG Report reveals that 272 million children and youth are still not attending school, and the global primary education completion rate has plateaued at 88% (UN, 2025). This scenario highlights the urgent need for integrating social sustainability in education, making it a necessity rather than an option. This study sought to investigate deeply how preschool and primary school teachers perceive social sustainability, their classroom practices, the obstacles they encounter, and their suggestions for improvement. The primary research question was: What are the insights of primary education teachers regarding the implementation and sustainability of social sustainability in education?

## Literature Review

Teachers' knowledge, attitudes, and competencies concerning social sustainability play a crucial role in imparting these values to students within the classroom setting (Dahlström, 2025; Wolff & Ehrström, 2020). Teachers' perceptions of social sustainability significantly influence the classroom atmosphere, course content, activity design, and student motivation. Uğraş and Zengin (2019) discovered that preservice primary school teachers recognise the importance of education for sustainable development, yet they lack sufficient knowledge in this area. This observation is corroborated by a recent study in Queensland, Australia: Hoang et al. (2024) found that teachers mainly associate sustainability with environmental actions and struggle to fully grasp its broader social and equity dimensions. The researchers also highlight that a notable deficiency in professional development opportunities directly hampers teachers' competencies in this domain (Hoang et al., 2024).

## Methodology

The study was structured as an embedded single case study, utilising structured interviews as the main tool for data collection. The study group consisted of 10 preschool teachers and 20 classroom teachers from the Kırşehir city centre. Participants were selected using a combination of criterion sampling and convenience sampling methods. Data analysis was conducted using descriptive and content analysis methods with the aid of MAXQDA 2024 software, achieving a Cohen's kappa coefficient of .88 between two independent coders.

## Results, conclusion and suggestions

Teachers implementing the 2024 curriculum generally perceived social sustainability as the preservation of values, a perspective likely influenced by the curriculum's emphasis on value-based education. The curriculum's learning areas are intertwined with humanistic, national, and spiritual values (MEB, 2024). When asked for examples of this concept, teachers often cited values and moral education. One reason for this, as noted by teachers, is the misuse of social media in an increasingly digital world. Özgür and Uysal (2025) highlighted that social media can reinforce violent and bullying behaviours, while educational institutions and families often lack the awareness and capacity to effectively intervene. The data suggest that the "Maarif Model" supports social sustainability, as evidenced by the views of teachers using both the new and previous curricula. However, the repetitive content, especially in the Life Science course across both curricula, and the resulting content inadequacy indicate limitations in how social sustainability is reflected in educational programmes, necessitating further development. Ateş's (2025) finding that the Life Science course lacks conceptual depth about a sustainable lifestyle supports this conclusion. In addition, teachers noted that it is premature to fully assess the effects of the Maarif Model, as its impact will become clearer over time. About textbooks, teachers implementing the 2024 curriculum mostly expressed negative opinions. Thus, while the 2024 curriculum supports social sustainability, its content lacks depth, and the textbooks require improvement. Based on these findings, several recommendations have been proposed: strengthening the academic conceptual framework, providing in-service training, supporting disadvantaged regions, reinforcing inclusive education systems, enhancing family involvement, and systematically incorporating social justice issues into the curriculum.

**Araştırmanın Etik İzni:** Bu araştırma Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 13/08/2025 tarihli 2025/12/23 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

**Araştırmacıların Katkı Oranı:** Araştırmacılar, bu çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

**Çatışma Beyanı:** Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Çınar, B. ve Güldalı Uçuş, Ş. (2026). Eğitimde sosyal sürdürülebilirlik: temel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin bir durum çalışması. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1): 33-100. doi: 10.55008/te-ad.1914842