

Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Setlerindeki Yeri

Özlem BATMAZ¹

Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ²

Öz

Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinin sürdürülebilir yaşam kültürünü taşıma potansiyeli belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde etkileşim hâlinde oldukları öğretim setlerindeki yeri ve görünürlüğü incelenmiştir. Araştırma kapsamında, Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe Öğretimi Setlerinin B1, B2 ve C1 düzeylerinde yer alan sürdürülebilir kalkınma hedefleri, temel dil becerilerine göre yüzde ve frekans değerleriyle analiz edilmiştir. Ayrıca setlerde yer alan sürdürülebilir kalkınma ifadelerine yönelik örnekler, düzeylere göre sunulmuş ve bu ifadelerin sürdürülebilir kalkınmanın ekonomik, sosyal ve çevresel boyutlarına göre dağılımı belirlenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Gazi TÖMER öğretim setleri içerik analizi yöntemiyle ve betimsel istatistikler yardımıyla çözümlenmiştir. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin geçtiği ifadeler veri setine kodlanmış ve sürdürülebilirlik temalarına göre kategorize edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin düzeyler ve üniteler arasında dengeli biçimde dağıldığı; hedeflerin en çok okuma becerisine yönelik etkinliklerde yer aldığı; sınırlı da olsa yazma, konuşma ve dinleme becerilerine yönelik etkinliklerde de bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca, hedeflerin özellikle çevresel boyut kapsamında daha yoğun biçimde temsil edildiği görülmüştür.

Anahtar kelimeler: *Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri, sürdürülebilirlik, yabancı dil Olarak Türkçe öğretimi, Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe Öğretimi Setleri.*

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. obalmaz@gantep.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3604-9231

² Prof. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. kaanbuyukikiz@gantep.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6727-0273

Kaynak gösterme: Batmaz, Ö. ve Büyüyükiz, K. K. (2026). Birleşmiş milletler sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerindeki yeri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(2), 591-625.

Geliş tarihi: 10.11.2025 – Kabul tarihi: 08.08.2026

Doi: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v01i20011

The Place of the United Nations Sustainable Development Goals in Turkish as a Foreign Language Teaching Sets

Abstract

This study aimed to determine the potential of Turkish as a foreign language teaching sets to convey a culture of sustainable living. To this end, the presence and visibility of the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs) in the teaching sets with which learners interact throughout the language learning process were examined. Within the scope of the study, the Sustainable Development Goals included in the B1, B2, and C1 levels of the Gazi TÖMER Sets for Teaching Turkish as a Foreign Language were analyzed in terms of frequency and percentage across the basic language skills. In addition, examples of statements related to sustainable development in the teaching sets were presented according to proficiency level, and the distribution of these statements across the economic, social, and environmental dimensions of sustainable development was determined. Document analysis, a qualitative research method, was employed in the study. The Gazi TÖMER teaching sets were examined through content analysis, supported by descriptive statistics. Statements referring to the Sustainable Development Goals were coded into the dataset and categorized according to sustainability themes. The findings revealed that the Sustainable Development Goals were evenly distributed across proficiency levels and units and were most frequently represented in activities targeting reading skills. Although to a lesser extent, the goals were also represented in activities targeting writing, speaking, and listening skills. Furthermore, the goals were more extensively represented within the environmental dimension of sustainable development.

Keywords: *United Nations Sustainable Development Goals, sustainability, teaching Turkish as a foreign language, Gazi TÖMER Sets for Teaching Turkish as a Foreign Language.*

Giriş

21. yüzyıl ile birlikte teknolojinin gelişmesi, şehirleşmenin ve sanayileşmenin artması, dünya nüfusunun ve tüketim alışkanlıklarının da küresel düzeyde değişmesine zemin hazırlamıştır. İnsanlar, dünya kaynaklarını gelecek nesillere aktarabilmenin yolunu aramaya başlamıştır. Kaynakların bilinçsiz tüketimi ve ihtiyaçların devamlılığı, dünya kaynaklarının dengesinin korunmasının ve gelecek nesillere sağlıklı bir şekilde aktarılmasının önemini ortaya çıkarmıştır. Bu noktada insanlar sürdürülebilir kalkınmayı daha fazla anlamaya ve üzerinde düşünmeye başlamışlardır. Sürdürülebilir kalkınma kavramı ile dünya kaynaklarının kullanımında mevcut zaman ile gelecek arasında bir dengenin kurulması gerektiği ifade edilmektedir. Günümüz dünyasında sürdürülebilir kalkınma yalnızca çevresel bir sorumluluk değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel bir bilinç alanı olarak önem kazanmaktadır. Eğitim süreçleri ve dil öğretimi bu bilincin yerleşmesinde en etkili araçlardan biridir. Çünkü dil, bireyin dünyayı algılama biçimini, değerlerini ve yaşam pratiğini şekillendiren temel bir iletişim aracıdır. Bu nedenle, yabancı dil öğretimi ders kitaplarında sürdürülebilir kalkınma anlayışına yer verilmesi, öğrencilerin hedef dili öğrenirken aynı zamanda küresel vatandaşlık bilinci, çevresel duyarlılık ve toplumsal sorumluluk gibi değerleri içselleştirmelerine katkı sağlar. Dil öğretiminde sürdürülebilirlik temalarının işlenmesi, öğrenenlerin hem kültürlerarası farkındalıklarını artırmakta hem de dili anlamlı bağlamlarda kullanma becerilerini geliştirmektedir. Bu yönüyle sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin ders kitaplarına entegrasyonu, yalnızca dilsel yeterlik kazandırmayı değil, aynı zamanda bilinçli, sorumlu ve duyarlı bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bütüncül bir eğitim anlayışını desteklemektedir.

Bu bağlamda, araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitabı setlerinin sürdürülebilir yaşam kültürünü taşıma potansiyeline sahip olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın temel amacı, Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yerini, görünürlüğünü ve temsil biçimlerini ortaya koymaktır. Böylece, sürdürülebilir kalkınma anlayışının Türkçe öğretimi materyallerine ne ölçüde yansıtıldığını belirlemek ve dil öğretimi sürecinde sürdürülebilirlik bilincinin kazandırılmasına yönelik katkıları değerlendirmek hedeflenmiştir.

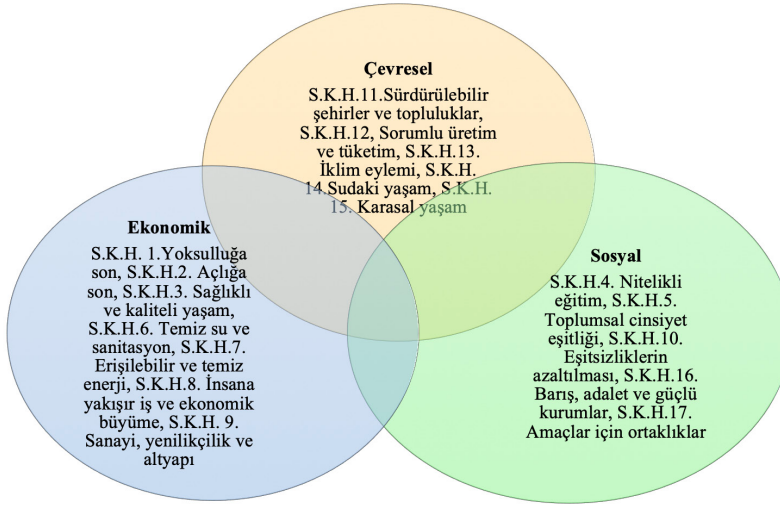
Birleşmiş Milletler (BM), 2015 yılında dünya barışını ve refahını sağlamayı amaçlayan bir dizi Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi (SKH) yayınla-

mıştır. SKH'lar tüm BM üyelerine gönderilen 17 hedeften oluşmaktadır. 2030 yılına kadar gerçekleştirilmesi hedeflenen 17 Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Resim 1'de yer almaktadır (UNDP, 2015).



Resim 1. Sürdürülebilir kalkınma hedefleri (UNDP, 2015).

Sürdürülebilir kalkınma için yoksulluğa son, açlığa son, sağlık ve kaliteli yaşam, nitelikli eğitim, toplumsal cinsiyet eşitliği, temiz su ve sanitasyon, erişilebilir ve temiz enerji, insana yakışır iş ve ekonomik büyüme, sanayi, yenilikçilik ve altyapı, eşitsizliklerin azaltılması, sürdürülebilir şehirler ve topluluklar, sorumlu üretim ve tüketim, iklim eylemi, sudaki yaşam, karadaki yaşam, barış, adalet ve güçlü kurumlar olarak toplamda 17 amaç belirlenmiştir. Tüm amaçların sosyal, çevresel ve ekonomik boyutlara sahip olduğu görülmektedir. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH), sürdürülebilir kalkınmanın üç birbiriyle ilişkili boyutunun (ekonomik, sosyal ve çevresel) elde edilmesine yönelik küresel eğitim değişikliği için bir gündem sağlamaktadır (UNDP, 2015). Sürdürülebilir kalkınmanın sağlanmasında en önemli unsurlardan biri sorunlara; ekonomik, sosyal ve çevresel anlamda bütünsel bir bakış açısı ile yaklaşılmasıdır (UNDP, 2015). Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH), Barbier ve Burgess (2017) tarafından sistemleştirilerek “ekonomik, sosyal ve çevresel” olarak üç kategoride sınıflandırılmıştır. Bu sistemsel yaklaşım Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Sürdürülebilirliğe yönelik sistem yaklaşımı
(Barbier ve Burgess, 2017: 8)

Sürdürülebilir kalkınmanın uluslararası alanda en çok kabul gören tanımı, Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu (WCED, 1987) tarafından yapılmıştır: “Sürdürülebilir kalkınma, gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama yeteneğini tehlikeye atmadan bugünün ihtiyaçlarını karşılar” (The Earth Charter 2005: 4). Sürdürülebilirlik, bireylerin ve toplumun belirli bir varlığı, sonucu veya süreci uzun bir süre boyunca koruyabilme becerisidir (Basiago, 1999). Sürdürülebilirlik kavramı, sadece bir neslin diğer bir nesle sürdürülebilir bir dünya bırakması değil, aynı zamanda tüm dünya milletleri ve halkları arasında da eşitlik ve milletlerin hep bir arada yaşaması felsefelerine dayanır. Bu bakımdan sürdürülebilirlik; sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik ve doğal çevrelerin gelişimi için insanı ve doğayı merkeze koyarak ortak geleceği, disiplinler arası birlikte çalışmayı, öğrenmeyi ve canlılar arasındaki uyumu içermektedir. Şimdiki nesillere ve gelecek nesillere sürdürülebilirlik eğitiminin verilmesi ve bu kavramın öneminin ifade edilmesi, belirtilen amaçlara ulaşabilmenin ve yaşam alanımızı korumanın önemli şartlarından biridir. Birleşmiş Milletler tarafından belirlenen bu hedeflere eğitim boyutunun eklenmesiyle beraber eğitimin bütün kademelerinde sürdürülebilir kalkınma eğitimi önemli bir şekilde yer almaya başlamıştır (Alkış, 2008). Çünkü sürdürülebilir kalkınma felsefesinin eğitim kurumlarında yer alan programlara ve ders kitaplarına yansımaları, insanların ortak geleceklerine yönelik endişelerin paylaşılmasıyla çözüm

yollarının üretilmesi ve uygulanması anlamında eğitim düzeyindeki bütün bireylerde ortak bir bilinç sağlayabilir.

Dünya çapındaki eğitim kurumlarının, sürdürülebilir kalkınma hedeflerini belirli bir düzeyde müfredata, ders kitaplarına veya müfredat dışı etkinliklere dahil etmek için daha çok çaba gösterecekleri düşünülmektedir (Leal Filho, vd., 2019; Uvalic-Trumbic ve Daniel, 2016). Böylelikle öğrenciler, sürdürülebilirliği daha iyi anlayıp sürdürülebilir yaşama yönelik etkili bir toplumun parçası olabilirler (Leal Filho, vd., 2019). Öğrencilerde sürdürülebilirlik bilincini geliştirmenin en etkili yollarından biri ders kitaplarıdır. Disiplinler arası ders kitapları, Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimini geliştirmede ve sürdürülebilirlik farkındalığını artırmada kilit rol oynar. Öte yandan küresel sorunları ele almak için gereken temel disiplinler arası yaklaşımı sunar.

Yabancı/ikinci dil öğretimi, dil öğrenimi ve içerik bilgisi yönleriyle bir bağlam sağlayarak sürdürülebilir kalkınma eğitimi için ideal bir araç hâline gelebilir (Sund ve Gericke, 2020). Literatürde yabancı dil öğretiminde sürdürülebilir kalkınma hedeflerini öğretmek ve bilinç kazandırmak amacıyla “içerik ve dil entegreli öğrenme stratejisi” benimsenmektedir (Arslan ve Curle, 2024). Bu yaklaşım, belirli bir akademik konuyu yabancı bir dilde öğretmeyi amaçlamaktadır (Coyle vd., 2010). Sonuç olarak, içerik ve dil entegreli öğrenme stratejisi özellikle sosyal bilimler alanında sürdürülebilirlik sorunlarını ele almak için oldukça saygın hâle gelmiştir (Nijhawan vd., 2021). Bu stratejiyi yabancı dil öğretiminde kullanarak sürdürülebilir kalkınma eğitimi hedefleyen çalışmalar (Belyaeva, 2017; Chaikovska ve Levchyk, 2022; Jodoin, 2020; Sakamoto, 2011), sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin içerik bilgisini artırmada ve dil becerilerini geliştirmede faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Yabancı dil öğretiminde kaynaklar, öğretim setlerinin yanı sıra öğrenen özellikleri, öğrenme bağlamları, öğreticinin kullandığı yöntem ve teknikler açısından farklı bağlamlarda değişiklik göstermektedir. Öğretim setleri, yalnızca dil içeriği için bir öğrenme programı değil, aynı zamanda öğretmen ve öğrenci eğitimi için bir araçtır (Hutchinson ve Torres, 1999). Risager (2021), öğretim setlerinin yalnızca belirli bir dili edinmenin bir aracı olarak değil, aynı zamanda dünyaya dair içgörü kazanmanın bir aracı olarak da hizmet ettiğini ifade eder. Jodoin ve Singer (2019), yabancı dil öğretimi kitaplarının, sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle uyumlu içerik-

leri birleştirerek Sürdürülebilir Kalkınma Eğitiminin tanıtımını etkili bir şekilde kolaylaştırabileceğini ve böylece özgün ve anlamlı öğrenme deneyimleri sunabileceğini öne sürmektedir. Yabancı dil öğretimi öğrencilere sürdürülebilirliğin entegrasyonu için benzersiz bir fırsat sunar. Dil öğrenimi, kelime bilgisi ve dilbilgisinin öğretiminden ibaret olmayıp algıları, tutumları ve davranışları şekillendirmek için de güçlü bir araçtır (Bekteshi ve Xhaferi, 2020; Edwards ve Burns, 2016). Sürdürülebilirliğe odaklı yabancı dil eğitimiyle eğitimciler, çevresel eylemleri teşvik ederek kültürler arasında sürdürülebilir uygulamaları destekleyebilirler (Edwards ve Burns, 2016; Putri, 2018). Öte yandan sürdürülebilirlik temaları dil öğrenimi için zengin ve otantik bir bağlam sunar (Tuyan, 2018; Kwee, 2021). Nitekim bu temalar tüm insanlığı ilgilendiren küresel meselelerdir. Küresel meselelere farklı kültürlerle birlikte çözüm önerileri üretmek ve bunları yaparken temel dil becerilerini kullanmak, hem dil öğretimi için verim sağlar hem de eğitimde sürdürülebilir kalkınma bilincini yerleştirir.

Araştırmanın Amacı

Türkiye’de ve dünyanın birçok yerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için kullanılan öğretim setlerinin içeriği, günlük ve küresel olayları konu edinen okuma metinlerinden, konuşma pasajlarından ve dinleme metinlerinden oluşmaktadır. Öğrencilere sunulan metinler ve etkinlikler, Türk kültürünü yansıtmakla beraber bilim, sanat, teknoloji, eğitim, sosyal, çevresel ve ekonomik türden küresel meseleleri de konu edinmektedir. Böylelikle dil öğretimiyle farklı kültüre sahip öğrencilere sürdürülebilir kalkınmanın küresel sorunlarını ve sosyal, çevresel ve ekonomik boyutlarını göstermek, onlara bu konuda farkındalık kazandırmak, eleştirel ve çoğulcu düşünebilmelerini sağlamak, sorunlara yaratıcı çözümler getirmelerini sağlamak gibi amaçlara ulaşılmaktadır. Yapılan alanyazın taramasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinde sürdürülebilir kalkınma hedefleri veya sürdürülebilir eğitimi belirlemeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada, Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Setlerinin sürdürülebilir yaşam kültürünü yayma potansiyeline sahip olup olmadığı belirlenmeye çalışılacaktır. Bu doğrultuda çalışmada, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin öğrencilerin dil öğretimi sürecinde sık sık etkileşim hâlinde oldukları yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerindeki yerini göstermek amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin B1 düzeyinde temel dil becerilerine göre yüzde ve frekans değerleri nedir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin B2 düzeyinde temel dil becerilerine göre yüzde ve frekans değerleri nedir?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin C1 düzeyinde temel dil becerilerine göre yüzde ve frekans değerleri nedir?
4. Barbier ve Burgess (2017) tarafından oluşturulan sürdürülebilirliğe yönelik sistem yaklaşımına göre sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin üç boyutunun (sosyal, ekonomik ve çevresel) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinde yüzdelik dağılımı nedir?
5. Sürdürülebilir kalkınma hedefleri, set düzeylerine göre hangi ifadelerle temsil edilmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

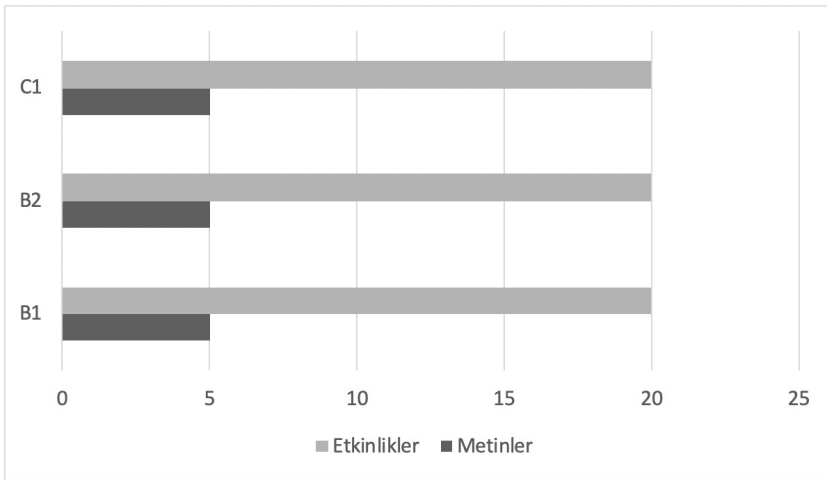
Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemede, araştırılmasının hedeflendiği olgu ya da olgulara ilişkin bilgileri içeren yazılı materyallerin analizi amaçlanmaktadır (Creswell 2007; Yıldırım ve Şimşek 2013). Hem basılı hem de elektronik materyaller olmak üzere belgeleri incelemek veya değerlendirmek için kullanılan sistematik bir inceleme yöntemidir. Doküman inceleme yöntemi belge, materyal taranmasına ilişkin olduğundan eğitimle ilgili çalışmalarda, materyal olarak ders kitabı, programlar, ödev ve sınavlar kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek 2013). Nitel araştırmadaki diğer analitik yöntemler gibi, doküman incelemesi de anlam çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir (Corbin ve Strauss, 2008).

İnceleme Nesnesi

Bu araştırmada, Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setlerinin B1, B2 ve C1 düzeyleri inceleme nesnesi olarak belirlenmiştir. Araştırma nesnesinin belirlenmesi sürecinde A1 ve A2 düzeylerindeki setlerde yer alan metin ve etkinliklerin tamamı da sürdürülebilir kalkınma amaçları ve bu amaçlarla ilişkili içerikler açısından incelenmiştir. Ancak söz konusu düzeylerde araştırmanın ölçütleri kapsamında kodlanabilecek sürdürüle-

bilir kalkınma konularına ve hedeflerine yönelik herhangi bir içeriğe rastlanmaması nedeniyle A1 ve A2 düzeyleri nihai veri setine dâhil edilmemiştir. Bu nedenle araştırmanın inceleme nesnesi, sürdürülebilir kalkınma amaçlarıyla ilişkili içeriklerin tespit edildiği B1, B2 ve C1 düzeyleriyle sınırlandırılmıştır.

İncelenen B1, B2 ve C1 düzeylerindeki setlerin her birinde toplam 5 okuma metni ve 20 etkinlik yer almaktadır. Araştırmada herhangi bir metin veya etkinlik seçimine gidilmemiş; bu düzeylerde bulunan okuma metinleri ve etkinliklerin tamamı incelemeye dâhil edilmiştir. Bu doğrultuda üç düzeyde yer alan toplam 15 okuma metni ve 60 etkinliğin tamamı incelenmiş, sürdürülebilir kalkınma amaçlarıyla ilişkili ifadeler kodlanarak veri setine aktarılmıştır. İnceleme kapsamına ilişkin dağılım Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Araştırmanın inceleme nesneleri

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla Lincoln ve Guba (2013) tarafından önerilen model kullanılmıştır. Bu model dört aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama inanılabilirliği sağlamaktır. İnanılabilirliği sağlamak için çeşitleme (üçgenleme) stratejilerinden yöntemsel çeşitleme kullanılarak bulguların yüzde ve frekans değerleriyle verilmesinin yanında örnek ifadelerle de yer verilmesi sağlanmıştır. İkinci aşama olan aktarılabilirliği sağlamak amacıyla bulgular tablo hâlinde ve detaylı bir şekilde verilmiştir. Üçüncü aşama sağlamlık aşamasıdır. Bu aşamada kodlanan veriler farklı bir alan uzmanı tarafından incelenmiş ve yeniden kodlanmıştır. Böy-

lelikle kodlayıcıdan kaynaklanan hataların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Son aşama olan onaylanabilirlik aşamasında denetleme süreci stratejisine başvurulmuştur. Denetleme süreci stratejisinde ise verilerin toplanması, analizi ve bulgularda detaylı bilgilere yer verilerek onaylanır olduğu kanıtlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, Birleşmiş Milletler tarafından paylaşılan Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin (SKH) yer aldığı elektronik kitapçıktır. Bu kitapçıkta 17 hedef açıklamalarıyla verilmiştir. Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe Öğretim Setlerinin her biri içerik analizi yöntemiyle incelenerek hedeflerin geçtiği cümleler veri setine kodlanmıştır. Bir araştırma yöntemi olarak içerik analizi, fenomenleri tanımlamanın ve nicelemenin sistematik ve nesnel bir yoludur (Krippendorff, 2018; Sandelowski 1995). İçerik analizi yoluyla, kelimeleri daha az içerikle ilgili kategoriye ayırmak mümkündür. Aynı kategorilere sınıflandırıldığında, kelimelerin veya ifadelerin aynı anlamı paylaştığı varsayılır (Cavanagh, 1997; Elo ve Kyngäs, 2007). İçerik analizindeki ilk adım, analiz edilecek metni seçmeyi, analiz birimini belirtmeyi, her birime atanacak kategorileri tanımlamayı ve her kategorinin sıklığını saymayı içerir (Hammond ve Wellington, 2021). Dolayısıyla bu araştırmada metinler kontrol edilirken sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin geçtiği ifadeler frekans ve yüzde olarak gösterilmiştir. Ayrıca bu ifadeler betimsel bir biçimde de aktarılmıştır. İçerik analizini oluşturma aşamaları aşağıda açıklanmıştır:

1. Analiz birimlerini belirleme: Yabancılar Türkçe öğretimi setleri; okuma, dinleme, yazma ve konuşma olan dört dil becerisini desteklemek amacıyla tasarlanmıştır. Bu nedenle, bir SKH'yı tasvir eden her birimin dört dil becerisini ifade etmesi beklenir. Bu durum, her birimin sayılması ve kolayca ölçülmesi amacıyla gerçekleştirilir. Bu birimlerin varlığı, yokluğu, tekrarı veya vurgulanması, araştırmacının nitel sonuçları okuma, dinleme, konuşma ve yazma konuları açısından açıklamasına yardımcı olan göstergeler sağlayabilir (Macnamara, 2018). Araştırmada analiz birimi olarak “set düzeyi/temel dil becerileri /ünite” seçilmiştir.
2. Analiz kategorilerini belirleme: Bu aşama, tanımlanan ve kategorize edilen analiz birimlerinin ana ve ikincil unsurlarına atıfta bulunur. Okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileri biçiminde sunulan bir ünitenin konusudur ve buna uygun olarak içeriğin özellikleri yerleşti-

rilir ve kategorize edilir (Krippendorff, 2018). Dolayısıyla, analiz kategorileri, SKH'lara ve sürdürülebilir kalkınma boyutlarına göre belirlenmiştir. Bir kodlama tekniği olan bu tanımlama, SKH'ların çevresel, toplumsal ve ekonomik boyutuna karşılık gelen hedeflerin her bir oluşumunu farklı renklerle göstermeyi içermektedir. Analiz kategorileri "SKH'lar/SKH'ların üç boyutu" olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

"Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin B1 düzeyinde temel dil becerilerine göre yüzde ve frekans değerleri nedir?" alt problemine yönelik bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. *Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin B1 düzeyinde temel dil becerilerine göre dağılımı*

Ünite	Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi	Beceri	Frekans (f)	Yüzde (%)
1.Göründüğü gibi değil	S.K.H.10-Eşitsizliklerin azaltılması	Okuma	5	7,8
	S.K.H.8- İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme	Okuma	1	1,5
	S.K.H.5-Toplumsal cinsiyet eşitliği	Okuma	2	3,1
	S.K.H.4- Nitelikli eğitim	Yazma	1	1,5

2.Hayati Okuyoruz	S.K.H.3- Sağlıklı ve kaliteli yaşam	Okuma	2	3,1
	S.K.H.1/2- Yoksulluğa son-Açlığa son	Konuşma	2	3,1
	S.K.H.8-İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme	Okuma-Yazma	5	7,8
	S.K.H.4.-Nitelikli eğitim	Okuma-Dinleme	3	4,6
	S.K.H.9-Sanayi, yenilikçilik ve altyapı	Okuma	3	4,6
	S.K.H.16-Barış, adalet ve güçlü kurumlar	Dinleme-Yazma	2	3,1
	S.K.H.11-Sürdürülebilir şehirler ve topluluklar	Dinleme-Konuşma	3	4,6
	S.K.H.12-Sorumlu üretim ve tüketim	Konuşma	6	9,3
3.Bir Bilene Danışalım	S.K.H.4-Nitelikli eğitim	Okuma	1	1,5
	S.K.H.10-Eşitsizliklerin azaltılması	Okuma-Konuşma	2	3,1
	S.K.H.13-İklim eylemi	Okuma-Dinleme	5	7,8
	S.K.H.15-Karasal yaşam	Okuma-Konuşma	4	6,2
	S.K.H.12-Sorumlu üretim ve tüketim	Yazma-Dinleme-Okuma	3	4,6
4.Geçmişten Geleceğe	S.K.H.10-Eşitsizliklerin azaltılması	Okuma-Yazma	3	4,6
	S.K.H.4-Nitelikli eğitim	Okuma	1	1,5

5.Hikayeler ve Hayatımız	S.K.H.16-Barış, adalet ve güçlü kurumlar	Konuşma-Yazma	7	10,9
	S.K.H.10-Eşitsizliklerin azaltılması	Konuşma-Yazma	3	4,6
Toplam			64	98,9

Tablo 1’e göre Gazi TÖMER Türkçe Öğretim Setinin B1 düzeyinde 5 ünite yer almaktadır. Her ünite SKH’lara yer verildiği görülmektedir. Toplamda SKH’ların 64 kez yer aldığı ve B1 düzeyinde bulunma durumunun %98,9 olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan B1 düzeyi öğretim setinde bütün temel dil becerileri etkinliklerinde SKH’lara yer verildiği görülmüştür. Ancak en fazla okuma becerisinde, en az ise dinleme becerisinde olduğu belirlenmiştir. B1 düzeyi öğretim setinde toplamda en sık tekrarlanan kalınma hedefi beşinci ünite “SKH 16. Barış, adalet ve güçlü kurumlar” ($f=7$) olmuştur.

Tablo 1’e göre 1. ünite SKH’lar yalnızca okuma ve yazma becerilerinde bulunmaktadır. En sık görülen SKH ise “SKH 10. eşitsizliklerin azaltılması” ($f=5$) olmuştur. En az görülen SKH ise “SKH 8. iş ve ekonomik büyüme ve SKH 4. nitelikli eğitim” ($f=1$) olmuştur. “Hayatı Okuyoruz” adlı ikinci ünite %40,2 ile en fazla SKH’ların yer aldığı ünite olmuştur. Bu ünite tüm dil becerilerinde SKH’lara yer verilmiştir. Ancak en fazla okuma becerisinde yer almıştır.

2. Ünite en sık tekrarlanan SKH ise konuşma becerisinde “SKH 12. sorumlu üretim ve tüketim” ($f=6$) olmuştur. Ünite en sık tekrarlanan ikinci SKH ise okuma ve yazma becerilerinde “SKH 8. İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme” ($f=5$) olmuştur.

3. Ünite olan “Bir Bilene Danışalım” adlı ünite %23,2 ile SKH’ların en sık tekrarlandığı ikinci ünite olmuştur. En sık tekrarlanan SKH %7,8 ile “SKH 13. iklim eylemi” ($f=5$) olmuştur. En sık tekrarlanan ikinci SKH ise %6,2 ile “SKH 15. karasal yaşam” ($f=4$) olmuştur. Ünite bütün temel dil becerileri etkinliklerinde SKH’ların yer aldığı görülmüştür.

“Geçmişten Geleceğe” adlı dördüncü ünite B1 düzeyinde %6,1 ile SKH’ların en az düzeyde yer aldığı ünite olmuştur. Dördüncü ünite sadece oku-

ma ve yazma becerilerinde “SKH10. Eşitsizliklerin azaltılması” ($f=3$) ve “SKH 4.nitelikli eğitim” ($f=1$) hedeflerine yer verildiği görülmektedir. “Hikayeler ve Hayatımız” adlı beşinci ünite %15,5 oranında 2 tür SKH’lara yer verilmiştir. En sık tekrarlanan “SKH 16. barış, adalet ve güçlü kurumlar” ($f=7$) hedefi olmuştur. Diğerisi ise “SKH 10. eşitsizliklerin azaltılması” olmuştur. Beşinci ünite de sadece konuşma ve yazma becerilerindeki etkinliklerde SKH’lara yer verilmiştir.

Aşağıda Tablo 2’de “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin B2 düzeyinde temel dil becerilerine göre yüzde ve frekans değerleri nedir?” alt problemine yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 2. *Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin B2 düzeyinde temel dil becerilerine göre dağılımı*

Ünite	Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi	Beceri	Frekans (f)	Yüzde (%)
1.Uzmanına Sor	S.K.H.15-Karasal yaşam	Yazma	1	1,4
	S.K.H.2-Açlığa son	Okuma	1	1,4
	S.K.H.3-Sağlıklı ve kaliteli yaşam	Okuma-Yazma-Konuşma-Dinleme	5	7,4
	S.K.H.12-Sorumlu üretim ve tüketim	Konuşma	1	1,4
	S.K.H.8-İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme	Konuşma	1	1,4
	S.K.H.11-Sürdürülebilir şehirler ve topluluklar	Okuma-Konuşma-Dinleme	9	13,4
	S.K.H.4-Nitelikli eğitim	Okuma-Konuşma-Yazma	6	8,6

2.Ne Yapmalı?	S.K.H.4-Nitelikli eğitim	Okuma-Konuşma-Yazma-Dinleme	7	10,4
	S.K.H.8-İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme	Okuma-Konuşma-Yazma- Dinleme	4	5,9
	S.K.H.15-Karasal yaşam	Okuma-Yazma-Konuşma	6	8,6
	S.K.H.14-Sudaki Yaşam	Okuma	1	1,4
3. Kültür-Sanat	S.K.H.16-Barış, adalet ve güçlü kurumlar	Konuşma	1	1,4
	S.K.H. 15-Karasal yaşam	Konuşma	1	1,4
	S.K.H.1-Yoksulluğa son	Yazma	1	1,4
	S.K.H.10-Eşitsizliklerin azaltılması	Konuşma	1	1,4
	S.K.H.9-Sanayi, yenilikçilik ve altyapı	Yazma	1	1,4
4.Bilimden Dünyamıza	S.K.H.4.-Nitelikli eğitim	Okuma	1	1,4
	S.K.H.8-İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme	Okuma-Konuşma-Yazma	3	4,4
5.Sanattan Bilime	S.K.H.1-Yoksulluğa son	Okuma-Konuşma	2	2,9
	S.K.H.9-Sanayi, yenilikçilik ve altyapı	Okuma-Konuşma	6	8,9
	S.K.H.15-Karasal yaşam	Okuma-Konuşma-Yazma	3	4,4
	S.K.H.8-İş ve ekonomik büyüme	Okuma-Konuşma	4	5,9
	S.K.H.5-Toplumsal cinsiyet eşitliği	Yazma	1	1,4
Toplam			67	97,6

Tablo 2’ye göre Gazi TÖMER Türkçe Öğretim Setinin B2 düzeyinde 5 ünite yer almaktadır. Her ünite SKH’lara yer verildiği görülmektedir. Toplamda SKH’ların 67 kez yer aldığı ve B2 düzeyinde bulunma durumunun %97,6 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca B2 düzeyinde tüm temel dil becerilerinde SKH’lara yer verildiği belirlenmiştir. Ancak en fazla okuma becerisinde yer verilirken, en az ise dinleme becerisinde yer verilmiştir. En fazla SKH %35 ile birinci ünite, en az SKH ise %5,8 ile dördüncü ünite yer almıştır. SKH’ların ünitelerde bulunma oranlarına bakıldığında; ikinci ünite %26,3 ile ikinci sırada, beşinci ünite %23,5 ile üçüncü sırada, üçüncü ünite %7 ile dördüncü sırada yer almaktadır.

Tablo 2’ye göre “Uzmanına Sor” adlı birinci ünite en sık tekrarlan kalkınma hedefi %13,4 ile “SKH 11. Sürdürülebilir şehirler ve topluluklar” ($f=9$); en sık görülen ikinci SKH ise “SKH 4. nitelikli eğitim” ($f=6$); en sık görülen üçüncü SKH ise “SKH 3. Sağlıklı ve kaliteli yaşam” ($f=5$) olmuştur. Birinci ünite tüm temel dil becerilerinde SKH’lara yer verilmiştir. Ancak en fazla konuşma becerisinde, en az ise dinleme becerisinde yer almıştır. “Ne yapmalı” adlı ikinci ünite ise en sık görülen “SKH 4. nitelikli eğitim” ($f=7$) olmuştur. Bu hedef ikinci üniteye bütün dil becerileri etkinliklerinde yer almıştır. İkinci en sık görülen “SKH 15. karasal yaşam” ($f=7$); üçüncü ise “SKH 8. İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme” ($f=4$) hedefi olmuştur. Tablo 2’ye bakıldığında ikinci ünite de tüm temel dil becerileri etkinliklerinde SKH’lara yer verildiği ancak en çok okuma, en az dinleme becerilerinde yer verildiği görülmektedir. Tablo 2’ye göre “Kültür-Sanat” adlı üçüncü ünite yer alan SKH’ların 1 kere tekrarlandığı, sadece konuşma ve yazma becerilerinde yer aldığı görülmektedir. “Bilimden Dünyamıza” adlı dördüncü ünite, B2 düzeyinde %5,8 ile SKH’ların en az oranda yer aldığı ünite olmuştur. Burada sadece “SKH 4. nitelikli eğitim” (%1,4) ve “SKH 8. İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme” (%4,4) hedeflerine yer verildiği görülmektedir. “Sanattan Bilime” adlı beşinci ünitenin SKH’lara yer verme oranı %23,5’tir. En fazla “SKH 9. sanayi, yenilikçilik ve altyapı” ($f=6$) hedefi tekrarlanmıştır. En az ise “SKH 5. Toplumsal cinsiyet eşitliği” ($f=1$) hedefi olmuştur. En çok okuma ve konuşma becerisinde SKH’lara yer verilirken, en az yazma becerisinde yer verilmiştir. Dinleme becerisine yönelik etkinliklerde kalkınma hedefleri yer almamıştır. Tablo 3’te “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin C1 düzeyinde temel dil becerilerine göre yüzde ve frekans değerleri nedir?” alt problemine yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 3. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin C1 düzeyinde temel dil becerilerine göre dağılımı

Ünite	Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi	Beceri	Frekans (f)	Yüzde (%)
1.Kültür ve Sanat	S.K.H.11-Sürdürülebilir şehirler ve topluluklar	Okuma-Konuşma-Yazma-Dinleme	13	19,6
	S.K.H.3-Sağlıklı ve kaliteli yaşam	Okuma-Yazma-Konuşma	12	18,1
	S.K.H.1-Yoksulluğa son	Konuşma-Yazma	3	4,5
2.Sağlıkım	S.K.H.4.-Nitelikli eğitim	Yazma	1	1,5
	S.K.H.8-İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme	Okuma-Konuşma-Yazma	3	4,5
	S.K.H.2-Açlığa son	Okuma	1	1,5
	S.K.H.9-Sanayi, yenilikçilik ve altyapı	Okuma	2	3
	S.K.H. 12-Sorumlu üretim ve tüketim	Konuşma	2	3
	S.K.H.12-Sorumlu üretim ve tüketim	Okuma-Konuşma-Yazma	3	4,5
	S.K.H.10-Eşitsizliklerin azaltılması	Okuma-Konuşma-Dinleme	4	6
3. Farkındasınız?	S.K.H.8-İş ve ekonomik büyüme	Okuma-Konuşma	4	6
	S.K.H.5-Toplumsal cinsiyet eşitliği	Okuma	2	3
	S.K.H.9-Sanayi, yenilikçilik ve altyapı	Okuma	2	3
	S.K.H.3-Sağlıklı ve kaliteli yaşam	Konuşma	1	1,5
	S.K.H.3-Sağlıklı ve kaliteli yaşam	Okuma-Konuşma	2	3
	S.K.H.15-Karasal yaşam			

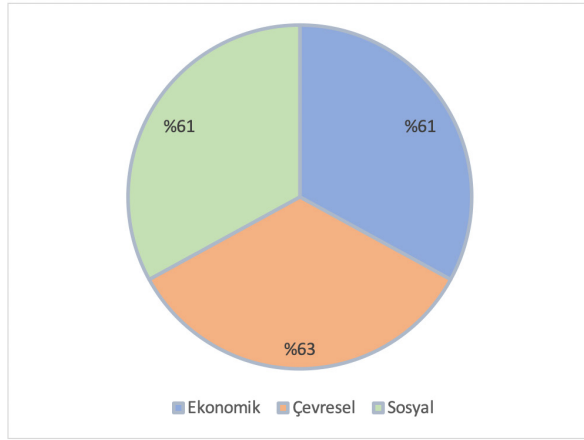
4.Edebiyat Dünyasından	S.K.H.10-Eşitsizliklerin azaltılması	Okuma	2	3
	S.K.H.11-Sürdürülebilir şehirler ve topluluklar	Konuşma-Yazma	3	4,5
5. Kim Haklı?	S.K.H.16-Barış, adalet ve güçlü kurumlar	Okuma	3	4,5
	S.K.H.10-Eşitsizliklerin azaltılması	Okuma-Konuşma	2	3
	S.K.H.9-Sanayi, yenilikçilik ve altyapı	Dinleme	1	1,5
Toplam			66	99,2

Tablo 3’e göre Gazi Tömer Türkçe Öğretim setinin C1 düzeyinde 5 ünite yer almaktadır. Her ünite SKH’lara yer verildiği görülmektedir. Toplamda SKH’ların 66 kez yer aldığı ve C1 düzeyinde bulunma durumunun %99,2 olduğu görülmektedir. Ayrıca C1 düzeyinde tüm temel dil becerilerinde SKH’lara yer verildiği görülmektedir. Ancak en fazla okuma becerisine yönelik etkinliklerde SKH’lara yer verilirken, en az dinleme becerisine yönelik etkinliklerde yer verildiği görülmektedir. Ünite bazında bakıldığında en fazla SKH %36,1 “Sağlığım” adlı ikinci üniteye yer almıştır. En az SKH’ların yer aldığı ünite %7,5 ile “Edebiyat Dünyasından” adlı dördüncü ünite. “Farkında mısınız?” adlı üçüncü ünite %27 ile SKH’ların en fazla bulunduğu ikinci ünite olmuştur.

Tablo 3’te “Kültür ve Sanat” adlı birinci ünite sadece “SKH 11. sürdürülebilir şehirler ve topluluklar” ($f=13$) hedefine tüm temel dil becerilerinde yer verilmiştir. Hedefin üniteye bulunma oranı %19,6’dır. “Sağlığım” adlı ikinci ünite en sık “SKH 3. sağlıklı ve kaliteli yaşam” ($f=12$) hedefine yönelik ifadeler kullanılmıştır. “SKH 1. Yoksulluğa son” ve “SKH 8. İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme” hedefleri ise %4,5 ile en sık geçen diğer hedeflerdir. İkinci üniteye okuma, konuşma ve yazma etkinliklerinde SKH’lara yer verilirken dinlemeye yönelik etkinliklerde ise SKH yer verilmemiştir. “Farkında mısınız?” adlı üçüncü ünite en sık tekrarlanan SKH’lar “SKH 10. Eşitsizliklerin azaltılması” ($f=4$) ve “SKH 8. İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme” ($f=4$) hedefleri olmuştur. Üçüncü ünite bütün dil becerilere yönelik etkinliklerde SKH’lara yer verilmiştir. “Edebiyat Dünyasından” adlı dördüncü ünite “SKH 10. Eşitsizliklerin azaltılma-

sı” ($f=2$) ve “SKH 11. Sürdürülebilir şehirler ve topluluklar” ($f=3$) hedeflerine yer vererek en az SKH’ların bulunduğu ünite olmuştur. “Kim Haklı?” adlı beşinci ünite ise %9 ile “SKH 16. Barış adalet ve güçlü kurumlar” ($f=3$), “SKH 10. eşitsizliklerin azaltılması” ($f=2$) ve “SKH 9. Sanayi, yenilikçilik ve altyapı” ($f=1$) hedeflerine yer verilmiştir.

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan “Barbier ve Burgess (2017) tarafından oluşturulan sürdürülebilirliğe yönelik sistem yaklaşımına göre sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin üç boyutunun (sosyal, ekonomik ve çevresel) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinde yüzdelik dağılımı nedir?” sorusuna yönelik bulgular Şekil 3’te yer almaktadır.



Şekil 3. Sürdürülebilirliğe yönelik sistem yaklaşımına (Barbier ve Burgess, 2017) göre sürdürülebilirlik boyutlarının yüzdelik dağılımı

Şekil 3’e göre Gazi TÖMER Türkçe Öğretim Setlerinde %63 ile çevresel boyuta yönelik sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin en fazla yer alan hedefler olduğu; ancak hem sosyal hem de ekonomik boyutların %61 ile aynı oranda yer aldığı görülmektedir. Oranların birbirlerine yakın olmasına rağmen ekonomik boyutta yer alan “SKH 6. Temiz su ve sanitasyon” ve “SKH 7. Erişilebilir ve temiz enerji” hedeflerine de set düzeylerinin hiçbirinde yer verilmediği tespit edilmiştir. Sosyal boyutta ise “SKH 17. Amaçlar için ortaklıklar” hedefine setlerde yer verilmemiştir. Bu bulguya göre Gazi TÖMER Türkçe Öğretim Setlerinde sürdürülebilirliğin boyutlarının dengede tutulduğu sonucuna varılmaktadır. Aşağıda Tablo 4’te “Sürdürülebilir kalkınma hedefleri, set düzeylerine göre hangi ifadelerle temsil edilmektedir?” alt problemine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. *Set düzeylerine göre sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik örnek ifadeler*

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri	Set Düzeyi	Örnek ifadeler
S.K.H. 10-Eşitsizliklerin azaltılması	B1	“Herkes tarafından sevilme ve tanınmak birçok kişinin hayalidir. (s.5)” “Yardıma ihtiyacı olan birine yardım etmek (s.7)” “İnternet ve sosyal medya, bütün insanlara az da olsa ünlü olma fırsatı veriyor. (s.8)” “Demokratik düşünce hangi yolla daha kolay geliyor? (s.9)” “.. özellikle yaşlı ve engelliler düşünülerek hazırlanmış kibritle mum (s.26)”, “Bana göre bir öğrenci için Türkiye’deki en uygun şehir, Eskişehir’dir. Orada iki büyük üniversite var. Şehirde öğrenciler için uygun barınma, yemek ve alışveriş imkânları bulunuyor. (s.44)”
S.K.H. 8- İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme	B1	“Sosyal medya, küçük işletmelerin ticari faaliyetlerini de olumlu yönde etkiliyor. (s.8)”, “İnsanoğlunun kendi ihtiyaçlarını karşılama ve problemlerini çözme çabası, teknolojik gelişmelerin temelini oluşturur. (s.26)” “Ekonomik krizin etkisinden kurtulmaya çalışan Avrupa ülkeleri, harcamalarını azaltarak tasarruf yoluna gidiyor. (s. 34)”
S.K.H.4- Nitelikli eğitim	B1	“Dil öğrenirken hangi zorluklarla karşılaşıyorsun? Bu konularda bana bilgi verersen sevinirim. (s.10)”, “Günümüzde okulların çoğu, bu buluşlara yenisini eklemek ve geleceğe ışık tutmak amacıyla, öğrencilere özgür bir çalışma ortamı sunuyor. (s.26)”, “Şenliğin yapılmasındaki amaç, öğrencileri bilimsel projelere sevk etmek ve onların yaratıcılığını ön plana çıkarmaktır. (s.29)”
S.K.H.3. -Sağlıklı ve kaliteli yaşam	B1	“...günümüz insanların, stresle mücadele öğrenmesi gerekir. Spor yapmak, sağlıklı beslenmek, uyku düzenine dikkat etmek, olaylara bakış açısını değiştirmek, rahatlatıcı uğraşlar edinmek hepimiz için faydalı olabilir. (s.22)”

S.K.H. 11-Sürdürülebilir şehirler ve topluluklar	B1	“Babil’in Asma Bahçeleri, Babil kralı tarafından karısı Semiramis’in anısına yapılmıştır, Zeus Heykeli, Olimpiya’daki insanlar için beraberliğin simgesiydi.”(s.33)
S.K.H.12-Sorumlu üretim ve tüketim	B1	“Süpermarketlerdeki promosyonlu ürünleri sepetinize atmadan önce iki kere düşünün ve sadece ihtiyacınız kadarını alın. 3. Ekmeği her zaman ihtiyacınız kadar alın ve ekmeğin uzun raf ömürlü olmasına dikkat edin. Bayatlayan ekmekleri çöpe atmayın. Bu ekmekleri buzdolabında uzun süre saklayabilir, birçok yemekte kullanabilirsiniz. (s.37)”
S.K.H. 15-Karasal Yaşam	B1	“Sanayi Devrimi’nden sonra, aşırı ve kontrolsüz yakıt tüketiminin neden olduğu çevre kirliliği...”, “...Hızlı ve plansız kentleşme nedeniyle doğal ortamların korunamaması ve ormanların yok olması. (s.54)”
S.K.H. 15-Karasal Yaşam	B2	“Çağımızın en büyük sorunlarından biri çevre kirliliğidir. Çevre kirliliği yeryüzündeki bütün canlıların sağlığını etkiler. Çevre kirliliğine sebep olan bazı etkenler şunlardır: Ormanların tahribi, motorlu taşıtların fazlaca kullanımı, konutlardaki ve iş yerlerindeki ısınmadan kaynaklanan hava kirliliği... (s.9)”
S.K.H.3. -Sağlıklı ve kaliteli yaşam	B2	“GDO’lu ürünlerin alerji başta olmak üzere antibiyotiklere karşı dayanıklılık oluşturduğunu, organ yetmezliği ve kanser gibi hastalıklara neden olduğunu belirtiyorlar. (s.10)”
S.K.H. 2-Açlığa son	B2	“Dünya nüfusu her geçen gün artmaktadır. Buna paralel olarak ortaya çıkan açlık sorunu, insanları yeni çözüm arayışlarına yöneltmektedir. GDO da bu çözüm arayışlarından biri olarak bilim dünyasında yerini almıştır. (s.10)”
S.K.H.4- Nitelikli eğitim	B2	“Okul öncesi eğitim 0-6 yaş arası çocukların eğitimini kapsamaktadır. Yeterneklerin hızla geliştiği ve biçimlendiği bu kritik dönem, ebeveynler tarafından üzerinde özenle durulması gereken bir konudur. (s.21)”

S.K.H. 11-Sürdürülebilir şehirler ve topluluklar	C1	“Mimar Sinan’ın “Ustalık eserimdir.” dediği Selimiye Camisi’nin de efsanesi nesilden nesile aktarılacak günümüze kadar gelmiştir. Sinan bu caminin inşaatına başlamadan önce inşaatta kullanacağı bütün taş malzemeyi araziye yerleştirmiş, iki yıl boyunca tonlarca taşı zeminin üzerinde bekletmişti. (s.4)” “Bu buluş, ayakkabının yan tarafına konulan solar çiplerle çalışan bir pervaneyi esas almaktadır. Tabanda boydan boya yapılan uzun hava kanalcıklarıyla pervanenin ayakkabının topuk kısmına, ürettiği hava tabanın üzerindeki küçük deliklerle ayakkabının içine verilmektedir. (s.42)”
S.K.H. 9-Sanayi, yenilikçilik ve altyapı	C1	“Örneğin Türkiye’de insanlar buğday ürünlerini ve ekmeği çok tüketirken, et ve süt ürünlerini az tüketmektedir. Sizin ülkenizde ya da şehrinizde temel beslenme alışkanlığı nasıldır? En çok hangi besin kaynakları tüketilir? Niçin? (s.39)” “Asya’nın üretime çok büyük katkılar sağladığı doğrudur. Ama Asya ülkeleri, üretimlerinin karşılığını tam olarak alamamaktadır. (s.48)”
S.K.H.12-Sorumlu üretim ve tüketim	C1	“Yani ünlü bir fizikçi, evrende her şeyi anlamlandırabildiği hâlde hâlâ kadınları anlayamadığını söylese de bazı ufak ipuçlarıyla her iki cinsin de birbirini daha iyi anlayacağı ve yaşamlarının kalitesini artıracak şüphesizdir. (s.59)”
S.K.H. 5-Toplumsal cinsiyet eşitliği	C1	

Tablo 4’te sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik örnek ifadeler yer verilmiştir. İnceleme sonucunda aynı hedeflerin farklı ünite ve düzeylerde farklı ifadelerle tekrarlandığı görülmüştür. Tabloda sunulan örnek ifadeler, okuma metinlerinin yanı sıra diğer dil becerilerine yönelik etkinliklerden de alınmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinde bulunma durumunu göstermeyi amaçlayan bu araştırma, sürdü-

rülebilir kalkınma temasının yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yansımalarının ele alındığı ilk araştırma olma özelliği taşımaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin B1 düzeyinde temel dil becerilerine göre yüzde ve frekans değerleri nedir?” sorusuna yönelik olarak SKH’ların 64 ($f=64$) kez yer aldığı ve B1 düzeyinde bulunma durumunun %98,9 olduğu sonucuna varılmıştır. Öte yandan B1 düzeyi öğretim setinde bütün temel dil becerileri etkinliklerinde SKH’lara yer verildiği görülmüştür. B1 düzeyinde “SKH 6. Temiz su ve sanitasyon, SKH 7. Erişilebilir ve temiz enerji, SKH 14. Sudaki yaşam, SKH 17. Amaçlar için ortaklıklar” olmak üzere toplam 4 hedefe hiçbir üniteye yer verilmemiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin B2 düzeyinde temel dil becerilerine göre yüzde ve frekans değerleri nedir?” sorusuna yönelik olarak SKH’ların 67 ($f=67$) kez yer aldığı ve B2 düzeyinde bulunma durumunun %97,6 olduğu ve tüm temel dil becerilerinde SKH’lara yer verildiği saptanmıştır. B2 düzeyinde “SKH 6. Temiz su ve sanitasyon, SKH 7. Erişilebilir ve temiz enerji, SKH 13. İklim eylemi, SKH 17. Amaçlar için ortaklıklar” olmak üzere toplam 4 hedefe hiçbir üniteye yer verilmemiştir. Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin C1 düzeyinde temel dil becerilerine göre yüzde ve frekans değerleri nedir?” sorusuna yönelik olarak SKH’ların 66 ($f=66$) kez yer aldığı ve C1 düzeyinde bulunma durumunun %99,2 olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca C1 düzeyinde tüm temel dil becerilerinde SKH’lara yer verildiği görülmektedir. C1 düzeyinde “SKH 6. Temiz su ve sanitasyon, SKH 7. Erişilebilir ve temiz enerji, SKH 13. İklim eylemi, SKH 14. Sudaki yaşam, SKH 17. Amaçlar için ortaklıklar” olmak üzere toplam 5 hedefe hiçbir üniteye yer verilmemiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Barbier ve Burgess (2017) tarafından oluşturulan sürdürülebilirliğe yönelik sistem yaklaşımına göre sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin üç boyutunun (sosyal, ekonomik ve çevresel) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinde yüzdelik dağılımı nedir?” sorusuna yönelik olarak elde edilen sonuç; %63 ile çevresel boyuta yönelik sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin; sosyal ve ekonomik boyutta yer alan hedeflerin ise %61 ile aynı oranda yer aldığını göstermektedir.

Arslan ve Curle (2021) tarafından yapılan çalışmada, İngilizce ders kitaplarında SKH 3. Sağlıklı ve kaliteli yaşam hedefi $f=78$ sıklık değeriyle en sık tekrarlanan hedeftir. Bu da İngilizce ders kitaplarındaki etkinliklerin çoğunlukla fiziksel ve ruhsal olarak sağlıklı kalmakla ilgili olduğu anlamına gelmektedir. İkinci en sık tekrarlanan hedef ise $f=53$ sıklık değeri ile SKH 11. Sürdürülebilir şehirler ve topluluklar olmuştur. SKH 10. Eşitsizliklerin azaltılması hedefi $f=31$ sıklık değeri ile üçüncü en sık tekrarlanan hedef olmuştur. Bu çalışmanın bulgularıyla kıyaslandığında en sık tekrarlanan hedefler arasında sıralama bakımından farklılık olduğu görülmektedir. Bu çalışmada en sık tekrarlanan hedefler sırasıyla şöyledir: SKH 11. Sürdürülebilir şehirler ve topluluklar $f=28$, SKH 8. İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme $f=25$, SKH 10. Eşitsizliklerin azaltılması $f=22$.

Lasekan ve diğerleri (2023) tarafından yapılan bir araştırma sonucuna göre İngilizce yabancı dil öğretimi ders kitaplarında SKH ile ilgili temaların tasviri, başlangıç seviyesi hariç, farklı seviyelerde önemli farklılıklar göstermektedir. 17 SKH'dan 15'i, konuşma ve dinleme etkinlikleri veya okuma pasajları aracılığıyla yeterince ele alınmaktadır. Ancak, SKH 1 ve SKH 6, özel konu birimleri olarak ve sözdizimsel düzeyde ele alınmamaktadır. Ancak bu çalışmada set düzeylerinde SKH'ların bulunma oranı birbirlerine oldukça yakındır. Ayrıca bu çalışmada 17 SKH'dan 14'ü setlerde yer almıştır. "SKH 6. Temiz su ve sanitasyon, SKH 7. Erişilebilir ve temiz enerji ve SKH 17. Amaçlar için ortaklıklar" hedeflerine yer verilmemiştir. Bulgulardaki diğer farklılık ise bu çalışmada okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere tüm dil becerilerinde SKH'lara yer verilmiş olmasıdır.

Arslan ve Curle (2021) tarafından yapılan çalışmada, lise düzeyinde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ders kitapları SKH'ların sıklık düzeyleri bakımından incelenmiştir. 12. sınıf ders kitaplarının (B2/B2+), diğer düzeydeki ders kitaplarına göre daha fazla SKH içerdiği; 9., 10. ve 11. sınıfa ait olan ders kitaplarında belirgin şekilde SKH'ların eksik olduğu bulgulara yansımıştır. Bu çalışmada ise farklı olarak SKH'ların ünitelerde bulunma sıklığı ($f=64$, $f=67$, $f=66$) dengeli bir şekilde dağılım göstermiştir. Tek bir ünite SKH temalarının yoğunlaştığını gösteren İran bağlamında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ders kitaplarının incelendiği çalışmanın (Mohammadnia ve Moghadam, 2019) aksine, bu çalışmada ünitelere SKH temaları dengeli bir oranda dağılmıştır. Önceki araştırmaların (Lasekan vd., 2023; Hassan, 2019) bulgularından farklı olarak,

çevresel boyutta yer alan SKH'ların yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında bulunma durumu %63 ile daha fazladır. Diğer araştırma bulgularında (Lasekan vd., 2023; Hassan, 2019) sosyal boyutta yer alan SKH'ların daha fazla temsil edildiği sonucuna varılmıştır.

Astawa ve diğerleri (2024) tarafından yapılan sistematik incelemeye dayalı çalışmada, öğrencilerin sadece dilsel yeterlilik elde etmek yerine, günümüzde toplum tarafından bilinmesi gereken ve önemli bir konu olarak görülen sürdürülebilir kalkınma sorununa da kendilerini maruz bırakabileceği vurgulanmıştır. Bu nedenle, SKH'ların diğer rolü; sadece oyunlar, öğrenme materyali, kitaplar vb. gibi eğitim araçlarının teması olarak ele alınıp alınmadığı değil, aynı zamanda öğrenme teması olarak da görülebileceğidir. Diğer rolü ise, sınıf tartışmalarında yer alacak güncel bir konu olmasıdır. Sürdürülebilir kalkınma temalarının öğrencilerin İngilizce öğrenimini olumlu yönde etkilediği kanıtlanmıştır. Öğrencilerin dilsel gelişimi üzerindeki önemli etkisinin yanı sıra, öğrencilerin günümüzde toplumla daha fazla ilişki kurabilmelerine, etkilenmelerine ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerine dayanarak günümüzde karşılaşılan kritik sorunlar hakkında daha fazla bilinçlenmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca SKH'larla öğretim; öğrencilerin öğrenme başarısını, çevre bilincini, küresel vatandaş değerlerini, öz normlarını, inançlarını ve öz değerini artırma potansiyeline sahiptir.

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH), Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 2015 yılında belirlenen bir dizi küresel sorunları ele almak için kapsamlı bir çerçeve olarak oluşturulmuştur. Bu hedefler ülkeler tarafından sürdürülebilir kalkınmayı teşvik etmenin bir yolu olarak hükümetler, sivil toplum örgütleri ve özel sektör kuruluşları gibi çeşitli sektörlerde yaygın olarak benimsenmiştir. Sürdürülebilir kalkınmanın eğitim hedefini (SKH.4) içeren Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi, özellikle yabancı/ikinci dil öğretimi ders kitapları aracılığıyla öğrenciler arasında küresel sorunlara yönelik farkındalık ve anlayışı teşvik etmek için giderek daha fazla ilgi görmektedir. Sürdürülebilirlikle ilgili otantik materyaller ve gerçek yaşam senaryoları hem dil öğrenme yardımcıları hem de öğrencileri küresel zorluklar, bunların nedenleri ve olası çözümler hakkında tartışmalara dâhil etmek için bir araç görevi görür (Afsyah, 2019). Sürdürülebilirlik eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin araştırmalar (Yu vd., 2024), öğrenciler arasında eleştirel düşünme, problem çözme becerileri ve bir inisiyatif duygusu geliştirmenin önemini vurgulamaktadır. Jenkins tarafın-

dan yapılan bir araştırma (akt. Barnawi, 2022), sürdürülebilirlik temalarını dil öğretimine dahil etmenin yalnızca öğrencilerin dil yeterliliğini değil, aynı zamanda küresel sorunları ve küresel vatandaşlar olarak rollerini anlamalarını da geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu gelişim, sürdürülebilirlik çabalarına aktif katılımı teşvik etmek ve küresel zorlukları ele almaya yönelik bir sorumluluk duygusu geliştirmek için çok önemlidir. Yabancı dil öğretiminde eğitimciler öğrencileri, yaşadıkları deneyimlerle ve topluluklarının karşı karşıya olduğu sürdürülebilirlik zorluklarıyla ilgili diyaloglara, tartışmalara, projelere ve etkinliklere dahil ederek, öğrencilerin sürdürülebilir kalkınmaya katkıda bulunmak için gereken becerileri ve güveni geliştirmelerine yardımcı olabilir (Alqahtani, 2022; Symonenko, 2020).

Dil eğitiminin, sürdürülebilir ekonomik büyüme, barış ve adalet gibi amaçlara ulaşmak için iletişim ve çok dillilik açısından sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin geliştirilmesiyle ilişkili olduğu araştırmalara yansımıştır (Babaci-Wilhite vd., 2014; Harding ve Coleman, 2021; Rizvi ve Lingard, 2010; UNDP, 2019). White (1998), ders kitaplarının dilin üç yönüne hizmet ettiğini ileri sürmüştür: (1) dilsel bileşenler- dil bilgisi, kelime bilgisi ve dil becerileri; (2) pedagoji -öğretim ve öğrenmeyle ilgili inançlar ve uygulamalar; (3) içerik -durumsal bağlamlar ve konular. İçeriğin ikinci ve üçüncü bileşenleri kültürle ve küresel sorunlarla yakından ilişkilidir. Venezy (1992), bu nedenle ders kitaplarının hem kültürel hem de müfredat eserleri olduğunu ileri sürmüştür. Bu durum, amaçlanan müfredat ve kültürel değerlerin kullanılan ders kitapları aracılığıyla açık veya örtük olarak iletildiği anlamına gelir (Nozaki vd., 2005). Kültürün sürdürülebilirlik gelişiminde, özellikle dil eğitimi sürdürülebilirliğindeki zorunlu rolü göz önüne alındığında, yabancı dil ders kitaplarında yerel kültürün ve diğer dünya kültürlerinin kültürel benzerliklerinin ve farklılıklarının araştırılmasına eş zamanlı bir ilgi ortaya çıkmıştır (Yuen, 2011; Liu vd., 2015). Yabancı dil öğretimi setlerinde sürdürülebilirlik temalarının, durumsal bağlamlar ve konular içinde verilmesi hem farklı kültürlerden gelen yabancı öğrencilerin bu bağlamlar üzerinde etkileşime girmelerine hem de farklı kültürleri tanımalarına katkı sağlamaktadır.

Küresel olarak sürdürülebilirliğin yabancı dil öğretimine entegrasyonu, eğitimciler tarafından benimsenen çeşitli pedagojik yaklaşımları yansıtarak, farklı kültürel ve eğitimsel bağlamlarda önemli ölçüde değişmektedir. Örneğin, İskandinav ülkeleri, dil öğrenme etkinliklerinin genellikle öğrencileri doğrudan doğal ortamlarla etkileşim kurmaları için deneyim-

sel öğrenme ve açık hava eğitime güçlü bir şekilde vurgu yapmaktadır (Kalsoom ve Khanam, 2017; Kasneci vd., 2023). Latin Amerika'daki çalışmalar (Wilson ve Lengeling, 2021; Vieira, 2017) ise, özellikle toplum temelli çevresel sorunlarla bağlantılı olduğunda proje tabanlı öğrenmenin, öğrencilerin sürdürülebilirlikle ilgili katılımını ve eleştirel düşünme becerilerini önemli ölçüde artırabileceğini göstermektedir. Bu çeşitli pedagojik yaklaşımların etkili olması, büyük ölçüde kurumsal destek, öğretmen yeterlilikleri ve sürdürülebilirlik temalarının yerel bağlamla ilgisi gibi çeşitli faktörlere bağlıdır (Yu vd., 2024).

Sonuç olarak Yabancılar Türkçe öğretimi setleri, Türkçe öğrenen öğrenciler arasında farkındalığı etkili bir şekilde artıracak yeterli SKH içeriğine sahiptir. Başka bir deyişle, öğretim setinin kullanımı yabancı kültürlerin (Amerian ve Tajabadi, 2020), hümanist unsurların (Hajar, 2013) ve küresellik temasının (Melliti, 2013) tanıtımıyla sınırlı değildir; aynı zamanda sürdürülebilirlikle ilgili konuları öğretmek için bir araç olarak da hizmet edebilir. Ayrıca sürdürülebilirliği öğretim setleri aracılığıyla geliştirmek, öğrencilerin dünyanın farklı yerlerinde gelecekte karşılaşabilecekleri zorluklar konusunda onlara farkındalık yaratmak için verimli olabilmektedir (Arslan ve Curle, 2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, sürdürülebilirlik temalarını ele alarak öğrencilere modern dünyanın karmaşıklıklarını yönetmek ve anlamak için gerekli olan dil becerilerini ve çevresel farkındalığı kazandırarak daha sürdürülebilir bir gelecek yaratmada önemli bir rol oynayabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Araştırma, etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Çıkar Çatışması

Araştırmada, çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmamaktadır.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar araştırmaya eşit oranda katkı sunmuştur. Yazarlar, çalışmada baş-

ka bir yazarın katkısının olmadığını, çalışmanın son hâlinin okunduğunu ve onaylandığını beyan etmektedir.

Kaynakça

- [1] Afsyah, S. (2019). WhatsApp application in English Language Teaching (ELT) context: Media to describe people. *Utamax: Journal of Ultimate Research and Trends in Education*, 1(1), 23-28.
- [2] Alkış, S. (2008). Education for sustainable development in Turkey. *Bildung für Nachhaltige Entwicklung*, 30(2), 597-608.
- [3] Alqahtani, M. H., & Albidewi, I. A. (2022). Teachers' English language training programmes in Saudi Arabia for achieving sustainability in education. *Sustainability*, 14(22), 15323. <https://doi.org/10.3390/su142215323>
- [4] Amerian, M., & Tajabadi, A. (2020). The role of culture in foreign language teaching textbooks: an evaluation of New Headway series from an intercultural perspective. *Intercultural Education*, 31, 623-644.
- [5] Arslan, S., & Curle, S. (2021). Sustainable development goals in the English language high school curriculum in Turkey. *European Journal of Education*, 56(4), 681–695. <https://doi.org/10.1111/ejed.12473>
- [6] Arslan, S., & Curle, S. (2024). Institutionalising English as a foreign language teachers for global sustainability: Perceptions of education for sustainable development in Turkey. *International Journal of Educational Research*, 125, 1-12.
- [7] Astawa, N. L. P. N. S. P., Santosa, M. H., Artini, L. P., & Nitiasih, P. K. (2024). Sustainable Development Goals in EFL Students' Learning: A Systematic Review. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 14(2), 1–11. <https://doi.org/10.47750/pegegog.14.02.01>
- [8] Babaci-Wilhite, Z., Geo-JaJa, M. A., & Vuzo, M. (2014). Nordic aid and the education sector in Africa: The case of Tanzania. In *Globalization, International Education Policy and Local Policy Formation: Voices from the Developing World* (pp. 81-106). Dordrecht: Springer Netherlands
- [9] Barbier, E. & Burgess, J. (2017). The Sustainable Development Goals and the systems approach to sustainability. *Economics*, 11(1), 1-22. <https://doi.org/10.5018/economics-ejournal.ja.2017-28>
- [10] Barnawi, O. Z. (2022). Resisting and creating alternatives to neoliberalism in elt: a case study of three transnational language teachers in Saudi

Arabia. *Critical Inquiry in Language Studies*. 19(4), 377–399.

[11] Basiago, A. (1999). Economic, social and environmental sustainability in development theory and urban planning practice. *The Environmentalist*, 19, 145-161.

[12] Bekteshi, E., & Xhaferi, B. (2020). Learning about Sustainable Development Goals through English language teaching. *Research in Social Sciences and Technology*, 5(3), 78-94. <https://doi.org/10.46303/res-sat.05.03.4>

[13] Belyaeva, T. (2017). Teaching biomonitoring through English. *Studia Periegetica*, 1(17), 89–98.

[14] Cavanagh S. (1997) Content analysis: concepts, methods and applications. *Nurse Researcher*, 4, 5–16.

[15] Chaikovska, H. B., & Levchyk, I. Y. (2022). Interdisciplinary integration of education for sustainable development into higher education institution (Integrated ESP case study). *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 2, 195–211.

[16] Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

[17] Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.

[18] Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications, London.

[19] Earth Charter Initiative Secretariat: The Earth Charter Initiative- *Guidebook for teachers*. (2005) <http://www.earthcharter.org> (08.11.2024).

[20] Edwards, E., & Burns, A. (2016) Language teacher action research: achieving sustainability. *ELT Journal*, 70 (1), 6-15, <https://dx.doi.org/10.1093/elt/ccv060>

[21] Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>

[22] Hajar, A. (2013). *Investigating Humanistic Elements in Global Textbooks: The Case of New Headway Intermediate Student's Book*. Materials

Development Association.

[23] Hajer, M., Nilsson, M., Raworth, K., Bakker, P., Berkhout, F., De Boer, Y., Rockström J., Ludwig, K., and Kok, M. (2015). Beyond cockpit-ism: four insights to enhance the transformative potential of the sustainable development goals. *Sustainability*, 7(2), 1651-1660. <https://doi:10.3390/su7021651>, 1651-1660

[24] Hammond, M., & Wellington, J. (2021). *Research methods: the key concepts*. Routledge.

[25] Harding-Esch, P., & Coleman, H. (2021). *Language and the sustainable development goals: Selected proceedings from the 12th Language and Development Conference*. British Council.

[26] Hassan, S.R.R. (2019). *Evaluating the Content of EFL Textbooks of the Secondary Stage in the Light of Sustainable Development Dimensions; Faculty of Education*. Unpublished Thesis. Mansoura University, Egypt.

[27] Hutchinson, T., & Torres, E. (1999). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48(4), 315-328.

[28] Jodoin, J. J. (2020). Promoting language education for sustainable development: A program effects case study in Japanese higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(4), 779–798. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2019-0258>

[29] Jodoin, J.J., & Singer, J. (2019). A framework for integrating education for sustainable development in the English as a foreign language classroom in Japan: an appeal to the language teaching community. *Osaka JALT Journal*, 6, 51–66.

[30] Kalsoom, Q., & Khanam, A. (2017). Inquiry into sustainability issues by preservice teachers: A pedagogy to enhance sustainability consciousness. *Journal of Cleaner Production*, 164, 1301-1311.

[31] Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G.L., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M., Weller, J., Kuhn, J., & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 1-12.

- [32] Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Sage Publications.
- [33] Kwee, C. T. T. (2021). I want to teach sustainable development in my English classroom: a case study of incorporating sustainable development goals in English teaching. *Sustainability*, 13(8), 4195. <https://doi.org/10.3390/su13084195>
- [34] Lasekan, O. A., Méndez-Alarcón, C. M., Mathew, B. S., & Campos, E. S. (2023). Exploring the potential of a popular efl textbook to foster both sustainability awareness and competencies among esd learners: a content analysis approach. *Sustainability*, 15(16), 1-19. <https://doi.org/10.3390/su151612640>
- [35] Leal Filho, W., Salvia, A. L., Pretorius, R. W., Brandli, L. L., Manolas, E., Alves, F., & Do Paco, A. (2019). *Universities as living labs for sustainable development: Supporting the implementation of the sustainable development goals*. Springer.
- [36] Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. Left Coast Press.
- [37] Liu, Y., Zhang, L. J., & May, S. (2015). A corpus-based study on cultural representations in CollegeEnglish textbooks. *Foreign Language World*, 35, 85–93.
- [38] Macnamara, J. (2018). Content analysis. In *Mediated Communication; Handbooks of Communication Science*. De Gruyter.
- [39] McKeown, R., Charles H., Regina R., & Chrystalbride, M. (2002). *Education for sustainable development toolkit*. http://www.esdtoolkit.org/esd_ (08.10.2024).
- [40] Melliti, M. (2013). Global content in global coursebooks: the way issues of inappropriacy, inclusivity, and connectedness are treated in headway intermediate. *Sage Open*, 3(4). <https://doi.org/10.1177/2158244013507265>
- [41] Mohammadnia, Z., & Moghadam, F. D. (2019). Textbooks as resources for education for sustainable development: A content analysis. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 21(1), 103–114. <https://doi.org/10.2478/jtes-2019-0008>
- [42] Nijhawan, S., Elsner, D., & Engartner, T. (2021). The construction of cosmopolitan glocalities in secondary classrooms through Content and

Language Integrated Learning (CLIL) in the social sciences. *Global Education Review*, 8(2–3), 92–115.

[43] Nozaki, Y., Openshaw, R., & Luke, A. (2005). *Struggles over difference: curriculum, texts, and pedagogy in the Asia-Pacific*. State University of New York Press.

[44] O’Flaherty, J., & Liddy, M. (2017). The impact of development education and education for sustainable development interventions: a synthesis of the research. *Environmental Education Research*, 24(7), 1031–1049. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1392484>

[45] Paul, B. (2008). A history of the concept of sustainable development: literature review, the annals of The University of Oradea. *Economic Sciences Series*, 17(2), 576–580.

[46] Putri, I. (2018). Critical environmental education in tertiary English language teaching (ELT): A collaborative digital storytelling project. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 8, 336–344. <https://dx.doi.org/10.17509/ijal.v8i2.13280>

[47] Redclif, M. (2005). Sustainable development (1987–2005): An oxymoron comes of age. *Sustainable Development*, 13, 212–227.

[48] Risager, K. (2020). Language textbooks: windows to the world. *Language, Culture and Curriculum*, 34, 119–132.

[49] Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. Routledge.

[50] Sakamoto, H. (2011). Incorporating ESD into EFL classes. *Bulletin of Toyo Gakuen University*, 23, 137–153. <https://doi.org/10.24547/00000172>

[51] Sandelowski M. (1995). Qualitative analysis: what it is and how to begin? *Research in Nursing & Health*, 18, 371–375.

[52] Sterling, S. (2010). Living in the earth: Towards an education for our tim. *Journal of Education for Sustainable Development*, 4(2), 213–218. <https://doi.org/10.1177/097340821000400208>

[53] Sund, P., & Gericke, N. (2020). Teaching contributions from secondary school subject areas to education for sustainable development – A comparative study of science, social science and language teachers. *Environmental Education Research*, 26(6), 772–794. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1754341>

- [54] Symonenko, S. (2020). *Complementing content of English courses for enhancing communication of IT-professionals for sustainable development*. E3S Web Conferences.
- [55] Tuyan, S. (2018). On the way to achieve sustainability: An evaluative look at a three-year action research program in an ELT context. In G. Barkhuizen, A. Burns, K. Dikilitaş, & M. Wyatt (Eds.), *Empowering Teacher-Researchers, Empowering Learners* (pp. 19–27). Faversham, Kent: IATEFL.
- [56] UNDP- United Nations Development Programme. (2015). *Sürdürülebilir kalkınma hedefleri*. <http://www.tr.undp.org> (15.10.2024).
- [57] UNDP-United Nations Development Programme. (2019). *Human Development Report 2019*. New York: UNDP. <http://hdr.undp.org/en/2019-report> (15.10.2024).
- [58] United Nations. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. Paris, France: UNESCO.
- [59] Uvalic-Trumbic, S., & Daniel, J. (2016). Sustainable development begins with education. *Journal of Learning for Development*, 3(3), 3-8.
- [60] Venezky, R. L. (1992). Textbooks in school and society. In *Handbook of Research on Curriculum*, ed. P. W. Jackson (pp. 436–461). London: Macmillan,
- [61] Vieira, F. (2017) Task-based instruction for autonomy: connections with contexts of practice, conceptions of teaching, and professional development strategies. *TESOL Quarterly*, 51 (3), 693–715.
- [62] WCED- World Commission on Environment and Development (1987). *Our common future*. Oxford University Press.
- [63] White, P. R. R. (1998). *Telling Media Tales: The News story as Rhetoric*. Unpublished PhD Dissertation. University of Sydney, Australia.
- [64] Wilson, A.K. (2021). Lengeling, M.M. Language Learning in the Time of COVID-19: ELT Students' Narrated Experiences in Guided Reflective Journals. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26 (3), 571–585.
- [65] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- [66] Yu, B., Guo, W. Y., & Fu, H. (2024). Sustainability in English language

ge teaching: Strategies for empowering students to achieve the sustainable development goals. *Sustainability*, 16(8), 3325. <https://doi.org/10.3390/su16083325>

[67] Yuen, K. M. (2011). The representation of foreign cultures in English textbooks. *ELT Journal*, 65(4), 458–466. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq089>

Extended Abstract

Educational institutions worldwide are expected to make increasing efforts to incorporate the Sustainable Development Goals (SDGs) into curricula, teaching materials, or extracurricular activities at various levels (Leal Filho et al., 2019; Uvalic-Trumbic & Daniel, 2016). In this way, students can develop a better understanding of sustainability and become active members of a society oriented towards sustainable living (Leal Filho et al., 2019). One of the most effective ways of developing sustainability awareness among students is through teaching materials. Interdisciplinary teaching materials, in particular, can play a key role in education for sustainable development and in raising awareness of sustainability. This study aims to determine the potential of Turkish as a foreign language teaching sets to convey a culture of sustainable living. In this context, the study examines the place and visibility of the Sustainable Development Goals in Turkish as a foreign language teaching sets with which learners frequently interact during the language learning process.

Document analysis, one of the qualitative research methods, was employed in this study. The B1, B2, and C1 levels of the Gazi TÖMER Sets for Teaching Turkish as a Foreign Language constituted the objects of analysis. During the process of determining the scope of the study, all texts and activities in the A1 and A2 level sets were also examined in terms of the Sustainable Development Goals and related content. However, since no content that could be coded within the framework of the study was identified at these levels, the A1 and A2 sets were not included in the final dataset. Each of the B1, B2, and C1 level sets contains a total of five reading texts and 20 activities, all of which were included in the analysis. The data collection instrument used in the study was the electronic booklet on the Sustainable Development Goals published by the United Nations, in which the 17 goals are presented along with their explanations. The Gazi TÖMER Sets for Teaching Turkish as a Foreign Language were examined using content analysis, and statements related to the Sustainable

Development Goals were coded into the dataset. The B1 level of the Gazi TÖMER Sets for Teaching Turkish as a Foreign Language consists of five units, and the SDGs were represented in each unit. At this level, the SDGs occurred 64 times in total, with a representation rate of 98.9%. The SDGs were also represented in activities addressing all basic language skills at the B1 level, with the highest representation observed in activities targeting reading skills. At the B2 level, the SDGs were similarly represented across all basic language skills, with the highest representation in reading activities and the lowest in listening activities. The representation rate of the SDGs at the B2 level was 97.6%. The C1 level also consists of five units, and the SDGs were represented in each unit. At this level, the SDGs occurred 66 times in total, with a representation rate of 99.2%. They were represented across all basic language skills, occurring most frequently in activities targeting reading skills and least frequently in those targeting listening skills. Regarding the dimensions of sustainable development, the environmental dimension had the highest representation, at 63%, while the social and economic dimensions were each represented at a rate of 61%. Although these rates were close to one another, the findings revealed that “SDG 6: Clean Water and Sanitation” and “SDG 7: Affordable and Clean Energy,” categorized under the economic dimension in the study, were not represented at any of the proficiency levels examined.

Overall, the Gazi TÖMER Sets for Teaching Turkish as a Foreign Language contain substantial SDG-related content that can contribute to raising sustainability awareness among learners of Turkish as a foreign language. In other words, the function of teaching sets is not limited to introducing learners to foreign cultures (Amerian & Tajabadi, 2020), humanistic elements (Hajar, 2013), and the theme of globalization (Melliti, 2013); they can also serve as tools for addressing sustainability-related issues. Furthermore, promoting sustainability awareness through teaching sets may help learners become more aware of the challenges they may encounter in different parts of the world in the future (Arslan & Curle, 2021).